



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
Faculdade de Educação

ELEN ALVES DE SOUSA

**PERIFA-GOGIAS: POR UMA EDUCAÇÃO PERIFÉRICA URBANA DESDE A
INFÂNCIA**

Campinas -SP
2024

ELEN ALVES DE SOUSA

**PERIFA-GOGIAS: POR UMA EDUCAÇÃO PERIFÉRICA URBANA DESDE A
INFÂNCIA**

Dissertação de Mestrado apresentada à
Faculdade de Educação da Universidade
Estadual de Campinas como parte dos
requisitos exigidos para a obtenção do título de
Mestra em Educação na Área de Educação.

Orientadora: Prof.^a Dra. Elisabete Figueroa dos Santos

ESTE TRABALHO CORRESPONDE À VERSÃO
FINAL DA DISSERTAÇÃO DEFENDIDA PELA
ALUNA ELEN ALVES DE SOUSA, E
ORIENTADA PELA PROF(A). DR(A).
ELISABETE FIGUEROA DOS SANTOS

Campinas - SP
2024

Ficha catalográfica
Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)
Biblioteca da Faculdade de Educação
Gustavo Lebre de Marco - CRB 8/7977

Sousa, Elen Alves de, 1982-
So85p Perifa-gogias : por uma educação periférica urbana desde a infância / Elen
Alves de Sousa. – Campinas, SP : [s.n.], 2024.

Orientador: Elisabete Figueroa dos Santos.
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP),
Faculdade de Educação.

1. Periferias urbanas. 2. Educação infantil. 3. Crianças pobres. 4. Fatores
socioeconômicos. I. Santos, Elisabete Figueroa dos. II. Universidade Estadual
de Campinas (UNICAMP). Faculdade de Educação. III. Título.

Informações Complementares

Título em outro idioma: Periphagogies : for urban peripheral education from childhood

Palavras-chave em inglês:

Urban peripheries

Early childhood education

Poor children

Socioeconomic factors

Área de concentração: Educação

Titulação: Mestra em Educação

Banca examinadora:

Elisabete Figueroa dos Santos [Orientador]

Cristiane Maria da Silva

Mauro Gomes da Costa

Tiaraju Pablo D'andrea

Data de defesa: 28-06-2024

Programa de Pós-Graduação: Educação

Identificação e informações acadêmicas do(a) aluno(a)

- ORCID do autor: <https://orcid.org/0009-0002-1240-7985>

- Currículo Lattes do autor: <https://lattes.cnpq.br/9215988616872590>

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

Faculdade de Educação

**PERIFA-GOGIAS: POR UMA EDUCAÇÃO PERIFÉRICA URBANA DESDE A
INFÂNCIA**

ELEN ALVES DE SOUSA

COMISSÃO JULGADORA:

Profa Dra Elisabete Figueroa dos Santos
(orientadora)

Profa Dra Cristiane Maria da Silva

Prof. Dr. Mauro Gomes da Costa

Prof. Dr. Tiaraju Pablo D'andrea

A Ata da defesa com as respectivas assinaturas dos membros encontra-se no SIGA/Sistema de Fluxo de Dissertação/Teses e na Secretaria do Programa da Unidade.

2024

Aos centros culturais e fazedores de cultura das periferias,
que inspiram o meu modo de ser/fazer
enquanto professora das infâncias-pesquisadora-andarilha.
Em especial ao Sucatas Ambulantes e a Okupação Coragem.

À minha tia-mãe Aurelina que se foi e
à minha querida sobrinha-neta Iolanda que veio.

As oito pessoas próximas a mim que foram vítimas de Covid-19 e
não pude me despedir:
Tias Eurides, Augusta e Zizi (Zildi).
Marcelo (primo).
Seu Clóvis, que me fazia rir falando de cachaças.
Gisele (colega e professora da rede municipal de São Paulo).
Eliene (colega) e a Mariana (uma criança).

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, ao povo brasileiro da classe trabalhadora da periferia que mantém, por meio de seus impostos, as Universidades Públicas.

A todas as crianças das diversas periferias, que resistem cotidianamente às várias formas de opressão e recriam possibilidades outras de estarem no mundo.

À Unicamp, pela educação de qualidade que me proporcionou.

Também às professoras das infâncias, estudiosas que procuram ir contra os próprios privilégios adultocêntricos.

Agradeço ao Bruno, por partilhar parte de seus anos de vida ao meu lado, por me aconselhar, acolher, enxugar minhas lágrimas, gargalhar das minhas bobices, tocar violão, cantar e ouvir minhas deduções durante todo o período de mestrado.

Em seguida, agradeço a todas as pessoas que contribuíram com esta pesquisa tanto de maneira acadêmica com reflexões, oferecendo seu tempo precioso para ouvirem minhas ideias, discutirem e discordarem delas, como no abraço afetuoso de apoio nos momentos difíceis que passei pelos lutos durante a pandemia e depois período de crises de ansiedade.

Agradeço à minha mãe Mailde, por ter me apresentado a Bahia, ao meu pai (em memória) por me ensinar a observar a vida por uma outra perspectiva. A minha irmã Érica, ao meu irmão Edson, sobrinha Fabiani e sobrinhos Elias e Moisés por existirem.

Muito obrigada às maravilhosas amigas Joelma e Josy, por sempre me convidarem para sair.

Minha gratidão à Maria Aparecida de Faria, que desde 2017, faz minhas unhas e enquanto isso, dialoga sobre literatura, culturas, economia e política.

Aos amigos Fernando, pela gentileza de ter lido meu pré-projeto e dado sugestões, e Murilo Van der Laan por ter me acolhido e me hospedado uns dias em Campinas, especialmente por ter me apresentado um pouco de György Lukács.

Ao GEPEDISC-Culturas Infantis, por compartilhar conhecimento, em especial Lidiane, Amanda, Nélia, Isabella, Vivian, Márcia e Andressa.

À professora Dra. Ana Lúcia Goulart de Faria, pela orientação baseada em uma escrita autônoma.

À Roberta de Paula e Elina Elias de Macedo, pela generosidade e gentileza de lerem minha pesquisa antes da qualificação e terem contribuído com observações valiosas.

À Solange Estanislau e Maria Tereza Goudard pelas contribuições na banca de qualificação. À professora Cristiane, aos professores Tiaraju e Mauro por aceitarem fazer parte da banca de defesa

À Rosali Rauta Siller por aceitar fazer o ensaio de qualificação, trazendo excelentes apontamentos.

Ao GEPEJA, por me acolher.

À professora Elisabete, pelo apoio.

À Jéssica e Robson, pela escuta atenta, acolhimento e apoio nos momentos de dificuldades.

Agradeço ao professor Tiaraju, pelo aceite em compor a banca de defesa.

Ao médico ortopedista, Sérgio Risso Vieira, por ter cuidado do meu ombro direito que me surpreendeu com vários problemas e ficou imóvel nestes últimos meses.

E, em especial, à professora Nima-Flor, uma intelectual querida que me ajudou a manter meu objetivo em defender uma dissertação de mestrado, me acolheu e orientou meus passos pelas andanças do desafio de (re)escrever a partir de outra metodologia, textos de três anos em dois meses.

RESUMO

Esta pesquisa de mestrado nasceu da minha inquietação de professora das infâncias, pesquisadora-andarilha e sujeita periférica na busca por pedagogias que dialoguem com educação das crianças da classe trabalhadora da periferia. Iniciou com indagações acerca da pedagogia macunaímica, questionando se ela coadunava com as questões da educação infantil realizada na periferia urbana de São Paulo: perpassou pela literatura, principalmente pela rapsódia *Macunaíma – o herói sem nenhum caráter*, bem como obras do seu autor, africanista, Mário de Andrade, e dessas andanças culminou na construção de outras perspectivas para se olhar a realidade periférica, ao que nomeei por “Perifa-gogias”. A pesquisa considera os marcadores sociais da diferença – gênero, raça, classe, idade e território – a partir da inspiração e adaptação da ferramenta teórico-metodológica “nó frouxo”, proposta por Heleieth Saffioti (a partir do patriarcado-racismo-capitalismo) e está apoiada nos pressupostos da Sociologia da Infância no Brasil, na Pedagogia da Infância, com abordagem nas Ciências Sociais e na perspectiva Contracolonial. As discussões propostas evidenciaram que as “Perifa-gogias” podem ser um caminho de mudança que já existe e convive entrecruzadas nos fazeres e saberes dos povos originários e afrodescendentes.

Palavras-chave: Periferias urbanas; Nó-frouxo; Educação infantil contracolonial; Marcadores sociais da diferença; Infâncias periféricas.

ABSTRACT

This master's dissertation, which was born from my concerns as a kindergarten teacher, wanderer-researcher and peripheral subject, researching for pedagogies that dialogue with the education of working-class children. It began with inquiring about Macunaíma's pedagogy, questioning whether it was in line with the issues of early childhood education performed in the urban periphery of São Paulo, it permeated literature, mainly the rhapsody "*Macunaíma: The Hero with No Character*", as well as work by its author, an Africanist, Mário de Andrade, and these wanderings culminated in the construction of other perspectives to look at the peripheral reality, which I named "Periphagies". The research considers the social markers of difference – gender, race, class, age and territory – based on the inspiration and adaptation of the theoretical-methodological concept called "loose knot", proposed by Heleieth Saffioti (from patriarchy-racism-capitalism), and it is supported by the assumptions of the Sociology of Childhood in Brazil, Childhood Pedagogy, with an approach in the Social Sciences and the Countercolonial perspective. The proposed discussions showed that "Periphagies" can be a path of change that already exists, and it coexists intertwined in the practices and knowledge of original and Afro-descendant peoples.

Keywords: Urban Peripheries; Loose-knot; Countercolonial early-childhood education; Social markers of difference; Peripheral childhoods.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Kapa' (Muiraquitã em Macuxi)	75
Figura 2: João Pedro Mattos Pinto com Ágatha Félix, morta em setembro de 2019	89
Figura 3: Mãe Preta, Lucílio de Albuquerque, 1912.	92
Figura 4: Principal peça do jogo, No Martins	95

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

COHAB: Companhia Metropolitana de Habitação, também assim são chamados os Conjuntos Habitacionais populares construídos em parceria com a Companhia

COVID-19: Coronavírus Disease 2019

ECA: Estatuto da Criança e do Adolescente

EUA: Estados Unidos da América do Norte

FPEI: Fórum Paulista de Educação Infantil

GEPEDISC: Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação e Diferenciação Sociocultural

GEPEJA: Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação de Jovens e Adultos

IBGE: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

LGBTQTQIAPN+: Pessoas Lésbica, Gays, Bissexual, Trans e Travestis, Queer, Intersexo, Assexual, Pansexual, Não-binário e Outras Identidades de Gênero e Orientações Sexuais que não se encaixam no padrão cis-heteronormativo (acrônimo)

LIBRAS: Língua brasileira de sinais

MA: Mário de Andrade

MEC: Ministério da Educação

SP: São Paulo

SUS: Sistema Único de Saúde

UNICAMP: Universidade Estadual de Campinas

USP: Universidade de São Paulo

Sumário

1 - Rua dos Conceitos	15
2 - Beco de mim	37
3 - Praça da pesquisa	41
4 – Calçada literária	55
5 - Viela Mário de Andrade	63
6 - Rua sem Saída - Pedagogia macunaímica	76
7 - Marginal Tiete – Perifa-gogias: A creche, o cenário de origem	86
8 – Avenida “Tem mais sim”: circulando reflexões para novas pesquisas	96
Referências	98

As coisas que a gente põe no papel, será que modificam o mundo?¹

¹ Frase de uma música “Dona Maria Valéria”, de Jonathan Silva, cantada na abertura da peça “Guará Vermelha”, encenada pela “Cia do Tijolo”, em cartaz no Centro Cultural São Paulo. Disponível em: <https://www.instagram.com/ciadotijolo?igsh=dzg4YmxwMWpxandu>. Assisti em 15 março de 2024. O espetáculo, baseado em livro homônimo, conta a história de uma prostituta à beira da morte que alfabetiza um adulto em poucos dias. A obra aborda além da educação e alfabetização, algumas mazelas sociais e as maneiras que as pessoas prejudicadas por elas reexistem.

Sujeito periférico

(Tita Reis, Renato Gama, Luciano carvalho)

A noite em vinhos e cigarros

Entre folhas e canetas

Traça planos e projetos

Poemas e canções

Amores ilusões

De manhã acorda cedo é real

Trem lotado passageiros sonolentos

Compartilham o mesmo sentimento

Sujeito periférico

A noite corpos fustigados

Entre ombros e soluços

Força os cílios contra o teto

Poentes sem paixões

Sem grana sobra um riso

De manhã acorda cedo é real

Trem lotado passageiros sonolentos

Compartilham o mesmo sentimento.

1 - Rua dos Conceitos

O que levaria determinadas mulheres, nascidas e criadas em ambientes não letrados, e quando muito, semi-alfabetizados, a romperem com a passividade da leitura e buscarem o movimento da escrita? Tento responder. Talvez, estas mulheres (como eu) tenham percebido que se o ato de ler oferece a apreensão do mundo, o de escrever ultrapassa os limites de uma percepção da vida. Escrever pressupõe um dinamismo próprio do sujeito da escrita, proporcionando-lhe a sua auto inscrição no interior do mundo. E, em se tratando de um ato empreendido por mulheres negras, que historicamente transitam por espaços culturais diferenciados dos lugares ocupados pela cultura das elites, escrever adquire um sentido de insubordinação. Insubordinação que pode se evidenciar, muitas vezes, desde uma escrita que fere “as normas cultas” da língua, caso exemplar o de Carolina Maria de Jesus, como também pela escolha da matéria narrada. A nossa escrevivência não pode ser lida como histórias para “ninar os da casa grande” e sim para incomodá-los em seus sonos injustos. (Evaristo, 2007, p. 21).

A rua é um espaço público e urbano. Trata-se de uma via ladeada por residências que podem ser casas, barracos ou prédios que, geralmente aqui na periferia, são formados por, no

máximo, cinco andares, sem elevador, raramente têm portaria, mas constantemente têm à mostra a necessidade de pinturas ou reformas em geral.

Além de moradias, a rua também possibilita o acesso às praças, calçadas, becos, vielas, parques, comércios, avenidas etc. Há um movimento de pessoas, contudo, os veículos são os que circulam por esta via, em alta velocidade, mais alta que o permitido pela sinalização exposta. Raramente um deles para para pedestres, mesmo quando aguardam ou tentam atravessar na faixa. Parece ser a prova da efetivação do processo que privilegia o movimento do que é mais ágil e desfavorece pedestres, principalmente, pessoas idosas, deficientes e crianças.

A questão de favorecimento dos veículos, em detrimento de quem anda a pé, utiliza cadeira de rodas ou empurra carrinho de bebê, é respondida pelas instituições educativas quando ocupam os territórios, a cidade, os espaços e as ruas como indicativo de que temos o direito à cidade e que mesmo com toda ideologia de velocidade, seguiremos a mostrar que a calma e o devagar também devem ter vez. Essa é uma das lutas que a creche faz quando se percebe enquanto protagonista que educa com o entorno.

Tem também as possibilidades de (re)encontros com as pessoas, mesmo que seja numa conversa rápida ou em um cumprimento, um aceno de mão para alguém que se conhece e que passou dentro do ônibus, um sorriso, um apoio a uma pessoa idosa para atravessar a rua. Enfim, há várias possibilidades de se comunicar e interagir com as pessoas durante a caminhada por essa via.

Dado isso, faço aqui referência a tais passarelas em uma analogia, denominando esta seção textual por “Rua dos Conceitos”, que consiste em apresentar conceitos e teorias que interligam discussões, prosas e bate-papos no decorrer dos textos que compõem esta pesquisa. Os conceitos que estão apenas mencionados nessa rua serão mais detalhados no decorrer da dissertação.

Nessas considerações iniciais, indico que nesta escrita há “Escrivivência” guiada por Conceição Evaristo (2007, 2008, 2018), o que compreende escrever em primeira pessoa e não permitir que minha história seja narrada por terceiros, e inspirada em “A aventura de contar-se” (Rago, 2013), que corresponde a uma escrita com influência dos feminismos, que se insere na denúncia das inúmeras formas de violências que tentam aniquilar as possibilidades de inserção de mulheres em vários espaços, inclusive no mundo acadêmico, mas que também se insere no movimento do anúncio ao possibilitar o (re)criar caminhos singulares com o objetivo de romper com os modelos hegemônicos estabelecidos.

Nesta dissertação, o “escrever” e o “contar-me” se entrecruzam nas quebradas da periferia urbana, de onde sou cria e atuo enquanto professora das infâncias-*pesquisadora-andarilha*, que denomino assim por dois motivos:

O primeiro consiste no fato de que, pelas ruas da periferia, se encontra gente adulta, jovem e crianças pequenas e grandes, que caminham, sentam na calçada, param para conversar, geralmente em tom alto, brincam de bola, brigam no final da aula na escola, soltam pipas, param na esquina para comprar e comer coxinha, correm para ver se alcançam as pombas (ave), etc., que fazem parte do meu viver pelo território periférico, cujo partilhamento destes modos de viver, nas ruas, com a comunidade, me afeta e me constrói enquanto professora que andarilha por estes espaços. O segundo motivo é devido meu cotidiano com as crianças pequenas que atendo na creche, que trazem sempre a novidade e o inédito através das culturas infantis. Assim, constantemente, andarilho em busca de conhecimentos para que eu possa atuar de maneira não adultocêntrica e que garanta às crianças uma mediação livre de preconceitos para vivenciarem suas infâncias de modo investigativo diante das experiências singulares de cada uma.

Por isso, objetivo buscar pedagogias que dialoguem com a educação ofertada e produzida junto às infâncias periféricas e suas famílias.

Escrever na linguagem da norma culta/acadêmica nunca foi meu ponto forte! Talvez porque, exceto minha saudosa tia-mãe, a quem inclusive dedico essa dissertação, todas as demais pessoas do meu convívio se entendem no “pretuguês” (González, 2018), seja na pronúncia, entonação e até na escrita. O “pretuguês”, conceitualizado por González, compreende que algumas construções da língua portuguesa, baseadas na fusão dessa língua dominante entre os vários idiomas dos grupos dominados, não estavam associadas a erros gramaticais, pois as pessoas cominadas estavam em um processo ativo de (re)construção de língua e possivelmente também desejassem – e conseguiram – deixar suas marcas linguísticas.

Ser professora de educação infantil ocorreu na minha história sem planos ou certezas, quando eu tinha dezessete anos de idade.

Desde o primeiro grupo de crianças que conheci já obtive uma percepção do sentido contraditório presente em na *simplicidade complexa* envolvida em partilhar o movimento educacional com pessoas sensíveis e transgressoras. Simplicidade, porque ao olharmos uma pessoa criança, uma pessoa miúda que brinca, cantarola, balbucia, engatinha e que faz coisas que quando adultas, pode-se fazer facilmente, então de imediato pode parecer que sabemos de tudo sobre e para ela, afinal pessoas adultas quem determinou modos de ser classificada em

“educada”, “tem bons modos” – educação e modos de ser/estar/se comunicar eurocentrados – também acerca do que é música, roupa, livros; para a criança (aqui no singular, enquanto provocação pelo pensamento de quem homogeneíza as infâncias).

Contudo é complexa, porque é neste exato momento da miudez que nos criamos, pois é dentro das vivências precárias ou não que escolhas podem ser feitas, talvez por isso, que mesmo em criancinhas bem pequenininhas, se pode perceber diferenças no modo de expressar necessidades, até mesmo em gêmeas idênticas. Algumas crianças quando sofrem, podem demonstrar pela apatia, enquanto outras podem berrar e espernear. Isso, também, pude observar, pode estar relacionado ao tipo de escuta que as pessoas ao seu redor fazem.

Um exemplo, foi quando uma criança com menos de dois anos de idade, cuja blusa de frio estava faltando o zíper, não sendo possível fechar, apresentou irritabilidade, demonstrado na busca de alguma criança para bater. Era uma criança que geralmente tinha poucas e apertadas roupas na mochila, e que talvez quisesse nos mostrar sua frustração diante necessidade básica não atendida. Enquanto outra criança, pudesse ter outra reação.

Não sabia que queria trabalhar com elas ou estudar sobre. Eu estava ali, naquele encontro acontecido e por ele fui afetada e, então, me encantei.

Apresento-me também pela heteroidentificação, pela consciência de que sou nomeada também pelo “outro”, assim sou negra, segundo a racialização, porém, semelhante ao poema “Gritaram-me negra!”², que, a princípio, mostra um incômodo com a palavra, mas por um ato de dissidência, toma para si a denominação “negra” e a usa como estratégia de denominação social de luta antirracista.

Sou mulher pela cisgeneridade³, porque a cis-heteronormatividade me molda a uma definição desde minha infância dentro de uma forma binária (homem ou mulher). A heterossexualidade me obriga a me posicionar quanto minha orientação sexual, se sou hetero, ou bi, ou homo, ou pansexual, ou assexual etc., o que talvez não fosse opressor se mostrasse apenas um adjetivo para diferenciar igualmente, mas não tem sido assim: há uma hierarquia, com vistas a um padrão que esteja próximo de ser homem-branco-burguês-cisgênero-heterossexual-cristão.

Andarilho inspirada também na historiadora, militante, feminista negra Lélia González (1984), quando diz que temos sido faladas, enquanto mulheres negras, na terceira pessoa e por

² Poema composto por Victoria Eugenia Santa Cruz, coreógrafa, desenhista, expoente da arte afroperuana.

³ Cisgênera ou “cis” é a pessoa que não é transgênero, travesti ou não binária.

isso devemos falar por nós mesmas. Assim, considero a potência política em falar, pois, “até hoje os brancos falaram por nós. Temos que assumir nossa própria voz. É aquele velho papo, temos que ser sujeitos do nosso próprio discurso, das nossas próprias práticas” (González, 1986, p. 165).

Com González concordo também, quando afirma – talvez guiada por Carolina Maria de Jesus (1992)⁴ – que o “lixo vai falar, e numa boa”, que o risco assumido é o do ato de falar com todas as implicações (1984, p. 225). Por isso, lanço mão da escrita desta dissertação na tentativa de expor o que a periferia em que tenho vivido, crescido, amado, orquestrado resistências, educado... pensa e, enquanto território educativo, produz intelectualidade para o processo de construção de conhecimento e cultura.

O pensamento de González parece aludir que esse “lixo” – consideradas as “lutas de classes” (Marx; Engels, 2009) – faz parte de um imaginário da burguesia brasileira sobre o mundo cultural e social que serve não somente para legitimar o poder político e econômico sobre nós, da classe trabalhadora moradora de periferia, mas também para criar paradigmas e pedagogias que não têm nenhuma conexão íntima que traduza ou dialogue com nosso reexistir diário pelas quebradas das periferias. Assim, “ergo minha voz”⁵ enquanto professora de educação infantil, que atende crianças em creches nas periferias de São Paulo.

Cabe dizer que, nas andanças pela cidade de São Paulo, é possível perceber a disparidade entre os territórios em que residem a classe burguesa e a classe trabalhadora – aqui observada a população trabalhadora periférica – e essa diferença urbanística não é resultado, mas uma parte integrante da organização do Brasil, com seu histórico em relação à industrialização tardia e à concentração de capital nas mãos de uma ínfima minoria, que rege a orquestra que toca a música: “a desigualdade social e desigualdade espacial se apoiam mutuamente” (Santos, 2012, p. 89).

Nessa mesma toada, cabe indicar que, “de modo racional, sobre essa população periférica é imposta uma sistemática organização social, que em seu cerne tem um elemento raça como condutor [...]” (Martins, 2022, p. 356), pois as periferias são constituídas por pessoas majoritariamente negras e indígenas, algumas até se autodenominam por “afroindígenas”, como no caso da escritora moradora de periferia, Helena Silvestre (2019).

⁴ Retornarei com mais detalhes acerca da literatura de Jesus (1992).

⁵ Alusão ao título do livro *Erguer a voz*, da feminista bell hooks (2019), e ao curso de seis aulas *on-line* organizado pela parceira do FPEI (Fórum Paulista de Educação Infantil) e a UFABC-Universidade Federal do ABC. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=EHWnJaqjQm8>. Acesso em: 08 jun. 2021.

Há também a população indígena, que na voz da pesquisadora guarani Geni Nuñez Longhini (2022, p. 58), fica ressaltado que é

Importante lembrar ainda em quais lugares das cidades vivemos, em geral nas periferias e trabalhando de modo precarizado, mal remunerado (nas ruas, alvos de violência policial, em serviço doméstico e afins).

A pesquisadora ainda sublinha que “segundo o IBGE (2010) a população indígena no estado de São Paulo é de 41.794 habitantes e a maioria (37.915) vive nas periferias dos espaços urbanos” (idem op. cit.).

Os autores Coimbra e Santos (2005) apontam que “a presença indígena nas cidades brasileiras é, em geral, caracterizada por uma inserção marcadamente periférica, vivendo em grupos de tamanho variável, situados nas favelas mais pobres, onde são alvo de forte discriminação” (Coimbra; Santos, 2005, p. 12).

Os autores ainda ressaltam que

[...] a migração indígena para as cidades brasileiras, fenômeno ainda pouco estudado, parece estar se tornando cada vez mais frequente como decorrência, dentre outros fatores, da absorção do indígena nos mercados regionais, de deslocamentos devido a conflitos por terra e da insuficiente infraestrutura e disponibilidade de serviços essenciais (como saúde e educação) nas terras indígenas (Coimbra; Santos, 2000, p. 127).

Assim, compreendo que ao buscar uma pedagogia para e com as crianças das periferias é relevante considerar a composição étnica-cultural da população do território.

Nesse percurso, construí, durante esta pesquisa, o meu reconhecimento de *sujeita periférica* enquanto conceito construído pelo sambista, pesquisador e professor universitário, nascido e morador na periferia da zona leste de São Paulo, Tiaraju Pablo D’Andrea (2013, 2020, 2022). O professor Dennis de Oliveira, que prefaciou o livro “A formação das Sujeitas e dos Sujeitos Periféricos - Cultura e Política na periferia de São Paulo” (D’Andrea, 2022), observa que, antes da vida acadêmica, sua história de pesquisa se inicia a partir e com a música.

Para a compreensão do que seria *sujeitas e sujeitos periféricos*, é preciso situar o (re)significado do conceito de periferias – no plural, pois, basicamente, cada uma tem sua própria história e características (Ramos, 2023). A priori, é possível dizer que se trata de um conceito eminentemente urbano, que D’Andrea (2013) indica ser um termo que, a partir da década de 1990, foi traduzido pelo viés de potencialidade no sentido de portadora de possibilidades e força, mais pela dita “inclusão social” pela via de consumo – celebrar a pobreza na forma de mercado – do que pelo movimento partidário político, que, pelo contrário, teve um

decréscimo na mobilização progressista, dos sindicatos e movimentos populares. Esse decréscimo se deve pela fase de repensar o processo e analisar o que se precisava reforçar ou não das respostas analíticas e organizativas.

D’Andrea ainda sublinha que, por outro lado, crescem as atividades culturais e artísticas na periferia de São Paulo, que foram decisivas na contribuição para superar o estigma de violência e pobreza sobre as periferias. A principal referência está focada na produção do grupo de rap “Racionais MCs”, que, por sua vez, destaca, em sua obra artística, a visibilidade das lutas e afirmação da pessoa negra e da quebrada no Brasil.

Assim, o ponto fundamental é, que se antes havia um significado pejorativo atribuído às periferias, as pessoas ali moradoras lançam mão de contar a própria história e da ressignificação do termo *periferia*, de modo a torná-lo um conceito político, o que favorece a transformação de subjetividades periféricas para pessoas *sujeitas periféricas*⁶.

Há um disparador que influenciou o pesquisador a construir o conceito, que é a canção “Sujeito Periférico” – que tem como principal autor Tita Reis, morador da periferia da zona leste de São Paulo, músico, poeta e considerado o primeiro *Sujeito Periférico*. D’Andrea (2022) diz que a composição contribuiu para a formulação do conceito que nomeou um processo social que gerou a própria música.

A letra que abre este diálogo é a mesma utilizada na tese (D’Andrea, 2013) e livro (D’Andrea, 2022) do escritor. Observo que, além de poesias, a música é a arte em que também me deleito junto às crianças, seja pelo rádio, acompanhada ou não por instrumentos de percussão ou quando canto para e com elas.

Assim, além da música e da poesia, também a dança, o teatro, as artes visuais que tenho levado para a creche são recebidas com alegria e curiosidade, pois as criancinhas, geralmente muito abertas à invenção, são também receptivas com as linguagens artísticas, pois elas acolhem as artes. São (trans)formadas também devido ao que o poeta Manoel de Barros chama de “despropósitos” (Barros, 1999).

⁶ O estudioso que formulou o conceito, quando escrevia sua tese de doutorado intencionou utilizar *sujeitas e sujeitos periféricos*, contudo, fora alertado que a palavra “sujeitas” continha uma conotação de submissão e sujeição, assim, optou por utilizar no masculino genérico como se pode verificar no título da tese (D’Andrea, 2013), e deixar que as próprias mulheres criem este conceito e não ele. Desse modo, durante o processo histórico, o conceito se disseminou, mulheres e LGBTQIAPN+ começaram a se definir enquanto *sujeitas periféricas*. Então, também por isso, que no título do livro (D’Andrea, 2022) já aparece flexibilização de gênero. Sobretudo, procurarei utilizar, como tentativa de dirimir as especificidades de gênero, o conceito precedido pelo vocábulo “pessoas” em vez de “sujeitos e sujeitas”.

Para o poeta, quem escreve poesias, deve ser semelhante à criança, com seu ímpeto de ser livre, criatividade, capacidade de enxergar a beleza poética na lógica desconexa e fazer suas “peraltagens”.

Desse modo, considero as artes um modo de comunicação que encanta, provoca, instiga, anima, ensina, por isso, um intertexto, seja em formato de poema, música ou desenho compõe a escrita deste percurso de *andança-escrita*.

Na periferia, é muito comum ouvir músicas de diversos gêneros em som alto advindas das moradias. Talvez por isso as crianças iniciam na creche, desde o berçário, já habituadas a essa manifestação artístico-cultural.

Quanto ao conceito *sujeita periférica*, para D’Andrea (2022), seria como um bordado, tecido por vários pontos. Especialmente, considero que os pontos relevantes estejam localizados na “experiência periférica”, por ser uma vivência historicizada, que é formada a partir de um espaço geográfico e social comum onde ocorre o compartilhamento de costumes, vivências socialmente adquiridas e a percepção de situações específicas do território; e na “subjetividade periférica” que é composta por objetividades interiorizadas de modo involuntário diante do assujeitamento às condições exteriores que estão postas nas quebradas antes de nascermos. Muito embora ela se entrecruze com o que somos, não é algo individual, pois é compartilhada por todas as pessoas que residem na periferia.

A “subjetividade periférica” é construída coletivamente a partir das relações fundadas no convívio social e por uma condição mais ampla do que ser uma pessoa *sujeita periférica*, esta, por sua vez, se afunila em uma caracterização de escolhas dentro de um “agir político”, o que resulta em que nem toda pessoa periférica é uma *sujeita periférica*.

Existem experiências partilhadas, que D’Andrea (2022) denomina por “códigos compartilháveis “sobre periferia. Entre os códigos compartilháveis, podem ser citados: moradia pequena, a locomoção por meio de transportes públicos – muitas vezes lotado – para acessar o local de trabalho explorado e também os equipamentos pelos centros ou em bairros ricos, já que há escassez de equipamentos como grandes bibliotecas, museus, diversidade de parques, entre outros, nos bairros de moradia, acrescento também o barulho de músicas em som extremamente alto advindo de carro ou bares abertos nas garagens, presentes em alguns locais, o que atrapalha os momentos de estudo, como ocorreu comigo durante a escrita desta dissertação.

No ambiente periférico que foi tecido, além das dificuldades sociais e econômicas, são percebidas solidariedade, amizades, necessidade de ser rede de apoio das vizinhas no cuidado

com as crianças⁷, pessoas idosas ou de precisar dessas vizinhas, que, muitas vezes, chamamos de “tia”, “avó”, “comadre” – mesmo sem ser da família consanguínea –, ou por um apelido dado de maneira bonita e consentida, como o diminutivo do nome ou abreviação deste. É perceptível a capacidade de a periferia partilhar os problemas e as alegrias.

A periferia tem disso, de saber da sua vida e cuidar dela, seja lavando um cobertor porque a máquina de lavar é maior, seja pedindo para ajudar na lição de casa da criança, porque sabe que você é professora e vai, possivelmente, colaborar, porque ninguém na casa da criança terminou o Ensino Médio, pois precisou trabalhar desde jovem. Ou porque engravidou ou alguém da família está no presídio e não sabe quando será a audiência, nem sabe se a pessoa é culpada ou não.

Há ainda a arte e cultura produzidas nas periferias, como é possível ver nos muros enquanto se caminha pelas ruas. Na periferia do Rio de Janeiro, o pesquisador Antonio Luiz Simas utiliza, além das redes sociais, a rua, as calçadas e os bares para lecionar e lançar seus livros. Assim, é possível afirmar que há intelectual que dialoga com os saberes do povo ocupando o espaço na rua.

Acontece que não me sinto confortável nos jantares requintados dentro de ternos bem cortados nos salões da academia ou nos templos suntuosos como diz um velho ponto de encantaria para chamar os boiadeiros que moram nos ventos uma é maior outra é menor a miudinha é aqui nos alumeia pedrinha miudinha de Aruanda êh! Eu sou maravilhado pelas pedrinhas miudinhas, nelas me vejo e delas faço meu pertencimento.

Interessam me foliões anônimos, bêbados líricos, jogadores de futebol de várzea, clubes pequenos, putas velhas, caminhoneiros, retirantes, devotos, iaôs, ogãs, ajuremados, feirantes motoristas, capoeiras, jongueiros, pretos velhos, violeiros, cordelistas, mestres de marujada, moças do Cordão Encarnado, meninos descalços, goleiros frangueiros e romances de subúrbio, embalados ao som de uma velha marcha-rancho, triste de marré deci, que ninguém mais canta (Simas, 2019, p. 13).

D’Andrea (2013) expõe que, nas últimas duas décadas, houve um alargamento do que significa periferia e do binômio pobreza e violência. A periferia passa, então, a ser vista como lugar de potência e cultura e é por este meio fio em que tentarei me equilibrar para caminhar e expor a tríade docência, pesquisa e construção de *sujeita periférica*, que tem como um fator essencial o fato em que deixo de ser o objeto pesquisado para ser também sujeita que pesquisa.

⁷ Busco utilizar os vocábulos “crianças” ou “criancinhas pequeninhas” por se tratar de palavra ou expressão agênero, para escapar do masculino genérico que a palavra “bebê” transmite, pois o uso da palavra “bebê” poderia excluir as crianças intersexo, contudo, sublinho que tenho conhecimento da luta por reconhecer as especificidades entre as crianças que compõem os berçários.

Nas palavras de Tiaraju D’Andrea: “De objeto de estudo a sujeito do conhecimento: o acesso à universidade possibilitou que a população periférica questionasse o papel de objeto de estudo a ela antes relegado, passando a produzir conhecimento” (D’Andrea, 2020, p. 31).

Essa produção de conhecimento intenta ser um diálogo entre minhas reflexões enquanto professora das infâncias (e, por isso mesmo, andarilha) e a partir de pesquisas de Rosemberg e Pinto (1997); Cavalleiro (1998 [2003]); Fazzi (2000); Oliveira (2004); Carvalho (2005); Rosemberg (1976); Dias (2007); Trinidad (2011); Nunes (2017) e Santiago (2014, 2019). Essas referências confirmam a existência do racismo, tendo algumas delas articulações com as demais opressões e indicam ainda o adultocentrismo e machismo que há nas instituições educacionais infantis que atendem as crianças desde a mais tenra idade. Mostram, inclusive, que enquanto as crianças brancas são “paparicadas”, as negras são excluídas (Oliveira; Abramowicz, 2010; Santiago, 2019).

Dado esse cenário, busco também andarilhar por vias que favoreçam a deseducação das crianças, considerando a pluralidade cultural para caminhar por percursos que venham no movimento contrário de qualquer tipo de dominação.

Assim, localizada minha periferidade, da qual alço minha voz, considero que atuar na creche é uma maneira de (re)existência. Observo ainda que o vocábulo “(re)existência” é posto pela necessidade de reafirmar que vai além de “resistir”. Nós, *sementes que não conseguiram matar*, também recriamos maneiras de existir, de nos envolvermos com a vida e “contracolonizarmos” de modos outros.

Esta pesquisa é movida pela perspectiva contracolonial referenciada a partir dos estudos do quilombola Antônio Bispo dos Santos (2023), também conhecido por “Mestre Nêgo Bispo”, da pesquisadora indígena guarani Geni Nuñez Longhini (2022) e da quilombola “Ana Mumbuca” (Silva, 2019), que é a abordagem teórico-metodológica que tensiona uma ruptura com os modos de operação dos ranços coloniais.

Santos (2003) defende, em seu livro, que: “o contracolonialismo é simples: é você querer me colonizar e eu não aceitar que você me colonize, é eu me defender” (Santos, 2023, p. 58).

“Contracolonizar” é enfraquecer as palavras potentes do adversário e potencializar as nossas que estão enfraquecidas. Se a palavra do momento é *desenvolvimento*, então, o foco está em dizer que a boa é *envolvimento*; a palavra *coincidência* é possível ser trocada por *confluência*; *saber sintético* pode ser substituído pelo *saber orgânico*; para a colonização, tem-

se *contracolonização*. O objetivo é pronunciar palavras que quem coloniza não tenha coragem de falar.

Assim, me envolvendo com a educação das infâncias e a *pesquisa-andarilha*, busco atender as criancinhas pequenininhas, residentes das periferias urbanas, o que é relevante nos sentidos de que sou cria e (re)conheço o lugar, mas procurando observá-la também com olhar não acostumado, isto é, sob um olhar estrangeiro. Também pela minha perspectiva política, busco entender o território pela lente da realidade concreta, com uma percepção de incidir sobre ele e estar atenta às fragilidades e potências de ser quem somos e vislumbrar o educar sob a ótica de ser um ato político.

Parece necessário buscar, coletivamente, na academia e fora dela, o debate acerca de uma educação que confronte as desigualdades, dado que as periferias são atravessadas estruturalmente pelos marcadores sociais que indicam “à maneira como a diferença é constituída e organizada em relações sistemáticas através de discursos econômicos, culturais e práticas institucionais” (Brah, 2006, p. 362).

“As marcas” estruturadas e sistematizadas estão no (i)mundo concreto. Estão presentes nas relações de produção de cultura, e uma vez inseridas nas instituições educacionais, desde a creche, podem também estabelecer tais marcas nas relações que envolvem as práticas pedagógicas.

Desse modo, estas manifestações também estão presentes no cotidiano, pois o Brasil todo está sob a égide do patriarcado e do racismo, que são regidos e mantidos pelo capitalismo, de forma interdependente, como nos mostra Saffioti (1987). Exemplo disso, é que no Brasil, pessoas negras chegam a ter profissões de prestígio social como medicina, advocacia, ou artistas em grandes emissoras midiáticas de comunicação, contudo não há pessoas negras proprietárias de hospitais, sistemas de comunicação nacional, Banco etc.

O racismo, semelhante ao patriarcado, é atualizado para servir aos interesses da burguesia, isso se reflete na educação, a partir de regras de partilhamento socioeducacional em que se poda o fortalecimento e a transição dos conhecimentos da comunidade moradora de periferia.

Na tríade, enquanto um “nó-frouxo” que também nomeou por “novelo” (Saffioti, 1987), estão respectivamente o patriarcado, em seguida o racismo e só depois o capitalismo, na ordem em que surgem no Brasil. Assim, para a autora, a luta contra o machismo, o racismo ou outros modos de opressão e dominação, por caminharem juntos, deve ser paralela à luta anticapitalista.

Nesse sentido, há que se trazer a contribuição da Lélia González (1984), que questiona o machismo presente no Movimento Negro Unificado (MNU) e defende que a luta antirracista precisa ser também antimachista. O posicionamento da autora coaduna com Saffioti (1987, 2015), que visualiza o conjunto de compreensão associado também na proposição de que: “a raça se relaciona fundamentalmente com um dos aspectos da reprodução das classes sociais, isto é, a distribuição dos indivíduos nas posições da estrutura de classes e dimensões distributivas da estratificação social” (González, 1982, p. 89-90).

Portanto, a desigualdade de classe não explica sozinha o abismo social que existe entre a população branca e a negra (e indígena), pois o racismo está presente na estrutura da organização política e econômica do Brasil. Saffioti (1987, 2015) tem uma compreensão complementar quando afirma que o capitalismo cooptou o racismo e o patriarcado. Para González (1982), há um distanciamento de classes ainda mais problemático quando se trata de grupos de raças diferentes. Parece que tal constatação se confirma, dado que Saffioti também considera que a raça é estruturada e manipulada pela classe, pois só assim essa se mantém.

Há, também a observação de que

Efetivamente, o sujeito, constituído em gênero, classe e raça/etnia, não apresenta homogeneidade. Dependendo das condições históricas vivenciadas, uma destas faces estará proeminente, enquanto as demais, ainda que vivas, colocam-se à sombra da primeira. Em outras circunstâncias, será uma outra faceta a tornar-se dominante. Esta mobilidade do sujeito múltiplo acompanha a instabilidade dos processos sociais, sempre em ebulição (Saffioti, 2015, p. 83).

Desse modo, é fundamental mencionar uma problematização de Rosemberg (1996), que elucida, em relação ao entendimento equivocado de que os marcadores seguem um modelo acumulativo. Como mostra Rosemberg (1996), entre raça, classe, gênero, idade, território, entre outros, existe um movimento dinâmico contraditório, então, os marcadores se apresentam aquém da compreensão linear acumulativa, tendo em vista que essas categorias nas “[...] relações pode levar a interrupções, descontinuidades, alterações ou incrementos do impacto original das dinâmicas de raça, classe ou gênero em dado contexto social ou institucional” (Rosemberg, 1996, p. 59).

A teoria do “nó-frouxo” pode nos instrumentalizar a perceber o esquema histórico da matriz estrutural das opressões e denominações construídas neste país, decorrente do processo de colonização.

Outras questões importantes a se considerar nos estudos de Saffioti estão em seu apontamento, já na década de 1980, de que “sexo”, igualmente a gênero, é uma construção social (Saffioti, 2015). A autora denuncia, mais de uma vez, a violência contra as crianças, o que ela chama de “síndrome do pequeno poder” (Saffioti, 2015). Ela enfatiza que, muitas vezes, tais violências são praticadas por mulheres – categoria subjugada socialmente pelos homens – que agridem crianças (geralmente sua prole).

Temos, então, a questão da violência contra as crianças observada por Saffioti (2015), no entanto, o adultocentrismo foi denunciado de modo incisivo por Fúlvia Rosemberg (1976), ao mostrar as ideias de superioridade da pessoa adulta sobre as crianças, pois estas costumam ser vistas como uma pessoa incompleta, uma vez que uma “sociedade centrada no adulto a criança não é. Ela é um vir a ser. Sua individualidade não existe. Ela é potencialmente a promessa” (Rosemberg, 1976, p. 1467). Busca-se, aqui, contribuir para erradicar essa visão, a partir de algumas pesquisas como as do estudioso Santiago (2019), que traz como proposição antiadultocêntrica, um trato horizontal entre pessoas adultas e crianças.

A percepção do adultocentrismo parece estar também inserida no conjunto de expressão da colonialidade ao observar que: “A desvalorização do bebê decorre de ideologia de gênero e de idade que valorizam o padrão adulto e masculino associado à produção e à administração da riqueza e não à produção e à administração da vida” (Rosemberg, 2015, p. 212).

O adultocentrismo privilegia, assim segundo Rosemberg (1996), a concepção ocidental de: “um processo contínuo de competição e seleção, onde apenas sobrevive o mais forte. Este sobrevivente mais forte, quando transposto para a matriz das ciências humanas e sociais, deve ser entendido como adulto-branco de classe média” (Rosemberg, 1996, p. 18).

Foi posto sobre as crianças uma carga que estabelece a hierarquia ancorada na exploração capitalista com trato na relação não horizontal de poder. Então, as ações adultocêntricas trazem em seu bojo a propriedade de transformar diferença em desigualdade (Rosemberg, 1976).

Pensar sobre as relações de poder entre adultos e crianças me traz alguns questionamentos: No Brasil há diferentes modos de ser/pensar/fazer a vida, pois há as contribuições de mais de uma cultura circulando pelo nosso país. O adultocentrismo se fixou em que ponto desta construção? Talvez seria um privilégio da cultura “enlatada” (Andrade, 2017)? Todas as culturas são adultocêntricas?

Na reflexão para se chegar ou para se aproximar de respostas , penso que talvez o caminho seja andarilhar pelas percepções de infâncias que as mulheres negras trazem de suas culturas afro e das mulheres brancas (mais precisamente, o papel das sinhás na/para a história).

As crianças indígenas do Brasil, descritas nas pesquisas de Benites (2015), de Antunes (2015), de Martins (2015), de Munduruku (2002) e de Aguiar (1994), não parecem sofrer a violência por parte da pessoa adulta, a responsável pelos afazeres e pelo cuidar-educar. Uma representação similar é feita no conto “Ayoluwa, a alegria do nosso povo” de Evaristo (2015), que fala da felicidade de uma aldeia de povo negro aguardando a vinda de uma criança como sinônimo de renovação, afetividade, amor e alegria.

Parece que há uma estrutura de resquício colonial que busca provocar uma mudança dos modos de viver e isso está perceptível na obra Macunaíma. O trecho seguinte mostra a atitude adultocêntrica que, talvez, fosse escrita de outra maneira, caso o Brasil não tivesse sido colonizado:

[Macunaíma] contou como enganara o Currupira e deu uma grande gargalhada. A cotia olhou pra ele e resmungou: — Culumi faz isso não, meu neto, culumi faz isso não... Vou te igualar o corpo com o bestunto. Então pegou na gamela cheia de caldo envenenado de aipim e jogou a lavagem no piá. Macunaíma fastou sarapantado mas só conseguiu livrar a cabeça, todo o resto do corpo se molhou. O herói deu um espirro e botou corpo. Foi desempenando crescendo fortificando e ficou do tamanho dum home taludo. Porém a cabeça não molhada ficou pra sempre rombuda e com carinha enjoativa de piá (Andrade, 1997, p. 16).

O trecho anterior mostra Macunaíma interagindo por meio da fala verbal na horizontalidade – humana-animal-ser mitológico ou folclórico – com a cotia e o Currupira.

É possível perceber que Mário de Andrade também transgrediu o vocábulo “curumim”, usado para designar “criança” em algumas etnias indígenas, por “culumi”.

Sobre o “igualar o corpo com o bestunto”, seria igualar seu pensamento a um corpo apropriado perante sua sagacidade e criatividade para enganar, pois no imaginário adultocêntrico, crianças não são sagazes e não tem criatividade para enganar.

Macunaíma se esquivou (a cabeça ficou de piá e o corpo de pessoa adulta), talvez, porque tenha resistido ao intento da cotia, que parece pensar de modo permeado pelo adultocentrismo, pois colocou a criança Macunaíma em um lugar onde as experiências em ter pensamentos, ideias, criar e ser proativa é restrito às pessoas adultas, por isso, as ações do menino a surpreendeu, pois parece que a cotia subestimou os feitos do “culumi”, o que mostra uma concepção de criança que uma pedagogia com estratégia de defesa das infâncias periféricas

ganha contorno contra a *necropedagogias* (Reis, 2021; Martins, 2022) que atuam enquanto ferramentas de política educacional na tentativa de desencantar e restringir perspectivas infantis de modos de ser/fazer/sentir, corroborando para um modo de educação que exala em suas ações uma variedade de mortes simbólicas.

Kohan (2003) faz um resgate acerca do pensamento de Platão ao indicar que o filósofo da antiguidade, por meio de um pensamento ocidental, via a infância como matéria-prima e não como um fim em si mesma, mas como um produto a ser modificado. No pensamento da modernidade, a atenção ofertada às crianças é elaborada a partir de um viés, tanto em espaço privado (família) como público (instituição educacional), que objetiva o disciplinar moral, cognitivo e político para “docilizar” as crianças para a educação por meio da qual se produza uma subjetividade obediente ao Estado. Heráclito e Sócrates (Kohan, 2003) apresentam uma ruptura do olhar para a infância como um ponto inicial de uma linha reta na qual as pessoas adultas conduzam as crianças à adultez, assim como a cotia fez com Macunaíma. Do mesmo modo, é possível ter pensamentos que conduzam a educação das crianças por essa mesma linha reta sem pensar que ela pode ser uma espiral com voltas e voltas. Assim, a emancipação da criança tem a contribuição dela mesma com as demais crianças a partir das relações que estabelecem e por meio da qual produzem cultura, como indicou Florestan Fernandes, no Brasil, desde a década de 1940 com sua etnografia (Fernandes, 2004). Também William Corsaro (2011), em outro momento histórico e país, propõe o conceito de “reprodução interpretativa”, sublinhando o quanto há um movimento que procura cooptar as crianças a uma estrutura social ideologicamente já construída. Corsaro (2011), com seu conceito, também remete à produção das culturas infantis, pois, a partir do termo “interpretativo”, que abrange a criação de características do pensar infantil reelaborando a construção da realidade cultural e social em que as crianças estão imersas.

Um aspecto importante é que as culturas infantis não são independentes das culturas adultas, das relações de poder, das opressões e desigualdade presentes na sociedade. Nesse sentido, elementos como o racismo, opressão de classe, homofobia, machismo, também podem estar presentes nas inúmeras relações produzidas pelas crianças (Santiago, 2014, p. 12).

Assim, o movimento de desmoronar o adultocentrismo é responsabilidade das pessoas adultas que precisam se perceber no lugar de opressoras, colonizadoras para que possam romper com essas ações, uma vez que, como nos indica Macedo (2016, p. 102), “as culturas infantis não se constroem no vazio; elas são um dos componentes da totalidade estando em relação

direta com o que é produzido pelos jovens, adultos/as e velhos. As crianças estão no mundo e não em um mundo à parte”. O que elas fazem é resistirem a nós, com o que denominamos por birras, talvez porque em muitos momentos não estamos como “gente grande” conectadas às pequenas e isso pode nos impedir de termos uma escuta ativa para compreender pedidos feitos com a utilização das muitas linguagens utilizadas pelas crianças desde o ventre de quem as gera (mães ou pais, no caso de homens intersexo).

Macunaíma, ao se esquivar, estaria tentando resistir à retirada dele da infância? A avó, nesta rapsódia, por ser mais velha, poderia ser alguém com autoridade sobre a criança?

Há uma marca de roupa infantil que mostra, em algumas de suas peças, a seguinte expressão impressa: “Contra toda autoridade excepto a de mi mamá”. Talvez essa marca queira ser revolucionária, contudo, pode denotar também o que Saffioti (2015) sublinhou acerca das mães que têm “autoridade” sobre as crianças. Esse é um assunto que parece carecer de uma discussão mais profunda, pois, nessa autoridade, pode conter um fio que conduz à violência vestida de educação, tanto as violências físicas, quanto as simbólicas, ou de aparência recreativa, mas que causa constrangimentos às crianças.

Curupira, o avô na rapsódia, ouviu o menino Macunaíma contar como fizera um feitiço para enganar a mãe porque o havia castigado antes. O avô disse: “Tu não é mais curumi, rapaiz, tu não é mais curumi não... Gente grande que faiz isso...” (Andrade, 1997, p. 15). Então, ele passou a chamar Macunaíma de “menino-home”.

Pensando nos espaços institucionais de educação infantil, o fato de essa autoridade estar na pessoa docente ou qualquer figura adulta educadora, também pode ser questionada à luz da teoria de Saffioti (2015), pois a pesquisadora discute a gênese desta autoridade. Assim, é possível questionar: é impossível adicionar na teoria do “nó-frouxo” a categoria “adultocentrismo”?

Macunaíma contou e gargalhou, possivelmente de alegria por ter conseguido enganar o Curupira, o que é possível ver como um evento relevante, pois as crianças podem também rir das pessoas adultas, em momentos em que, talvez, elas percebam a inaptidão perante as deduções que pessoas adultas têm das infâncias. Essa inaptidão para compreender a infância por parte dos adultos é contraditória, já que os adultos já foram crianças outrora.

Assim, andarihei em busca de pedagogias que dialogassem com minhas indagações e, nesse caminho, encontrei a expressão “pedagogia macunaímica”. Fiz deduções, ao me deparar

com ela e a primeira se localizou no entendimento de que poderia se tratar de uma pedagogia com raízes brasileiras, e isso me instigou a investigá-la.

Inclusive, o título desta pesquisa até a qualificação era “pedagogia macunaímica”, mas, após apresentada e discutida, o entendimento foi que ela não correspondia ao que eu buscava.

As respostas que obtive por meio de estudos que tiveram continuidade ao longo do tempo de elaboração desta pesquisa indicaram que eu precisava fazer outro percurso, voltar meu olhar para outras questões. Processo que detalharei mais adiante.

Assim caminhei para frente, mas sem deixar de olhar para o passado, pois, inspirada no “adinkra” *Sankofa*⁸ – o pássaro com ovo na boca que volta sua cabeça para trás –, reflito o modo em que se deu minha educação infantil e minha infância.

Reflito acerca de minhas experiências infantis a partir da memória de quase três décadas atrás e percebo que eram muito semelhantes com o que havia nas pastas de atividades exigidas no magistério. Considero que não tive uma educação voltada à crítica e à percepção de realidade enquanto vislumbre de mudança. Hoje, creio que se assemelhava mais a uma educação como treinamento, possivelmente para a mão de obra barata.

Cantada por Elza Soares, a música “A carne mais barata do mercado é a carne negra”⁹ parece indicar que há uma denúncia acerca da situação das pessoas negras no mercado de trabalho. Questiono-me, então, se a educação ofertada para essas pessoas, desde sua infância, seria para o pensar crítico. E depois quando chegam à universidade, quais saberes poderão construir?

Considero a observação de D’Andrea quando afirma que

[...] entre a elite historicamente frequentadora das universidades e sujeitas e sujeitos periféricos existem classes sociais, **cor de pele** e bairros de moradias diferentes. **As experiências** urbanas e sociais são distintas. **As infâncias**, os gostos e as subjetividades **são diferentes. Assim sendo, a ciência produzida será também distinta** (D’Andrea, 2020, p. 34, grifos meus).

O que se produz na periferia, segundo o autor, é distinto e talvez por isso seja possível afirmar que tal produção é complementar e não antagônica. Então, há uma dialética de conhecimentos sendo produzidos aqui e lá em outro lugar que não é na periferia.

⁸ Um dos mais de 90 adinkras que compõe um conjunto de símbolos na cultura do povo Acã, representam provérbios. Sankofa pode ser traduzido, mais ou menos, desta maneira: “nunca é tarde para voltar e pegar aquilo que ficou para trás”. Ver mais em: <https://www.itaucultural.org.br/ocupacao/abdias-nascimento/sankofa/>. Acesso em 01 de maio 2023.

⁹ Composição de Seu Jorge, Marcelo Yuka e Ulisses Cappelette.

A ciência daqui parece conter também os saberes construídos na rua, o conhecimento forjado nos movimentos sociais e culturais dos bairros, das artes hip hop, do samba e do carnaval.

Observo ainda que as produções de pensamento e conhecimento na periferia, na minha profissão, são elaboradas por meio da *práxis* enquanto prática educativa informada por uma teoria que aqui se deseja crítica. Na prática, considera-se também a observação acerca do que as crianças elaboram a todo instante, através da produção de “culturas infantis” (Fernandes, 2004).

Parece que as Ciências Sociais produzidas na academia por pessoas com subjetividades formadas na periferia podem ser relevantes para alargar o conhecimento, pois, sendo diferentes, talvez contribuam com outras perspectivas, a partir de narrativas do vivido e não somente do observado. Estudar o lugar ao qual se pertence, que perpassa, que afeta diretamente a quem pesquisa, de modo aliado a aportes teóricos, contribui para se decifrar o que se percebe por meio de experiências e para que se possa elaborar questionamentos que talvez não fossem possíveis sem as vivências entrelaçadas à história do território pesquisado.

Segundo Beaud e Weber (2007, p. 18), “as questões que você tem vontade de colocar para a sociedade são também questões que você se coloca a si mesmo”, assim, as indagações que coloco neste trabalho estão também inseridas nas perguntas que busco no meu cotidiano, pois me afetam diretamente.

Nesse começo de conversa, cabe apresentar a concepção de criança e infâncias. Considero que o Brasil tem, em sua história, um período escravocrata e que ainda mantém um projeto genocida contra a população descendente dos povos escravizados e que foram brutalmente vitimados. Assim, considero também que as crianças, enquanto sujeitas, também se apercebem e tratam de ser, desde bem pequenininhas, parte das (re)existências contra as tentativas de dominação e opressões.

Quanto às concepções, é possível narrar, a partir das Políticas Públicas Nacionais em relação à Educação Infantil, que se entrecruzam com a história da creche que, por sua vez, conflui diante de um direito duplo: um é o das famílias trabalhadoras, principalmente à luta das mulheres (Finco; Faria; Gobbi, 2015; Faria; Santiago; Teles, 2018) poderem trabalhar, já que o cuidado e reprodução ainda são vistos enquanto exclusividade nossa, pois

É notável que na sociedade brasileira a responsabilidade pelo cuidado da criança quase que invariavelmente recai para a mãe ou a avó. É comum termos cenário de mães, novas ou não, sem condições de empregabilidade sobrecarregadas sem Amparo

psicológico e responsáveis exclusivas pelo cuidado à criança (Lira; Maia, 2021, p. 202).

O outro direito é o qual nos aponta Rosemberg (1995), que se insere no direito da necessidade das próprias crianças a terem um espaço para sociabilidade entre elas.

Assim, em 1988, com a Constituição Brasileira¹⁰ (Brasil, 1988), criancinhas pequenininhas passam a ser, de zero a seis anos de idade, consideradas sujeitas de direito e não mais de tutela. Essa mudança encaminhou um impulso a repensar como se deveria tratá-las na dicotomia cuidar-educar. Em 1990, aliado à Constituição, foi promulgado o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)¹¹, que assegura para as crianças proteção integral, além de educação pública enquanto dever do Estado.

Sobretudo, é relevante mencionar que, para as crianças periféricas, há um fardo acerca de uma ideia construída, pelo histórico escravocrata, de que são “infradoras”.

Da Lei do Ventre Livre de 1871, passando pelo Código dos Menores de 1927, pela FEBEM e FUNABEM da Ditadura Civil Militar até chegarmos ao Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) de 1990, muita água correu por esse rio, mas as feridas abertas no passado ainda não se fecharam (Lira; Maia, 2021, p. 210).

Atualmente, como nos narrou Santiago (2019), por meio de uma pesquisa etnográfica, as crianças pequenas negras ainda são vistas a partir de estereótipos atribuídos pelo processo de criação de imagens de um determinado grupo – entrecruzando os marcadores sociais de modo perverso –, que tem suas individualidades distorcidas e se torna objeto de desejo contido em uma normatividade inventada e prescrita tanto por meio de atribuições que remetam à hipersexualização, caso ela dance até o chão, ou classificá-la, ainda pequena, enquanto “a criança bagunceira”, por exemplo.

Seguindo a ordem cronológica, em 1994, o Ministério da Educação (MEC) publicou um documento acerca da Política Nacional de Educação Infantil, que tem em seu objetivo “a melhoria da qualidade do atendimento nas creches” (Brasil, 1994), o que ainda está sendo construído, desde a instituição da Política.

Logo após – entre o documento citado acima e a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB)¹², que passou a considerar a Educação Infantil (creche e pré-escola) enquanto

¹⁰ No artigo 208, inciso IV: “[...] O dever do Estado para com a educação será efetivado mediante a garantia de oferta de creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade”.

¹¹ (Brasil, 1990).

¹² (Brasil, 1996).

primeira etapa Educação Básica – foram lançados alguns documentos, mas um relevante para esse diálogo foi o *Crerios para um Atendimento em Creches que respeite os direitos fundamentais das crianças* (Brasil, 2009) de autoria de Fúlvia Rosemberg e Maria Malta Campos, publicado em 1995 e reeditado em 2009.

O documento, além de trazer os direitos que devem ser garantidos às crianças, considera como critérios: atenção individual, atenção especial ao seu período de inserção na creche; higiene e saúde; brincar; alimentação saudável; proteção; afeto; amizade; poder expressar sentimentos; movimentos livres em espaços amplos; ambiente acolhedor; contato com a natureza; visitar locais de seu bairro. O texto ainda promove a valorização cultural da população atendida e incentiva uma educação que responda aos princípios de igualdade de oportunidade para as diferentes classes sociais, os sexos, as raças e diversas religiões.

As assertivas do documento confluem com a concepção de infância de Lira e Maia (2021) que, a partir de seus estudos nas periferias urbanas, constatam que é necessário entendê-la a partir de sua condição social:

Na prática, isso quer dizer que, além de saber da própria criança também devemos levar em consideração a condição dos responsáveis por ela; da moradia; da rua e do bairro onde moram; dos serviços públicos disponíveis (saneamento coleta de lixo e transporte); das possibilidades de ir e vir em segurança; de espaços públicos para brincadeiras e socialização; da educação e saúde sua e dos seus; da efetivação da rede de proteção etc. (Lira; Maia, 2021, p. 192).

Essa percepção abraça a creche e seu entorno, bem como inclui as famílias das crianças. Nas periferias brasileiras, há um histórico de luta de pessoas moradoras nesse espaço. Há uma luta e luto coletivo, principalmente, quando o Estado tenta “defender” as crianças e “entra na periferia representado pela Polícia Militar, a consequência para a população periférica geralmente é mais sangue indígena, preto e pobre derramado” (Lira; Maia, 2021, p. 210).

Por isso, a pedagogia buscada deseja envolver concepções de criança e infância que tenham o envolvimento das crianças, que a voz delas estejam explícitas nessas epistemes, afinal, busca-se uma postura antiadultocêntrica e, se a “história da criança e da infância sempre foi construída ‘sobre a criança’ e não ‘com a criança’” (Abramowicz, 2003 p. 16), há um movimento que avança em romper com essa tradição.

Dessa maneira, busco por pedagogias que dialoguem com a educação infantil ofertada nas periferias que sejam críticas. Procuo por um “espaço” onde as pessoas agentes políticas

procurem ofertar nas creches uma educação que possibilite uma identificação coletiva de luta contracolonial aliada ao povo.

Saio desta rua dos conceitos acompanhada da reflexão sobre qual episteme uma creche, que busca romper com a concepção da ideologia hegemônica, precisa confluir seus esforços.

Coloco diante das demandas cotidianas da creche o que provém das indagações que coloco também perante minha perificidade, cujas respostas podem ser que nunca virão.

Desse modo, aproveito dos “exercícios de pensamento” quando o pensar seria, segundo Kohan (2007), ofertar a potência das palavras, ou calar outras onde se trava uma luta de sentidos e significados. Sendo assim, só andarilho pelas ruas, algumas sem saída; viela Mário de Andrade; beco de mim, calçada literária, praça da pesquisa, ou encruzilhada se surgir. Continuo pelo caminho agora e aproveito o que a andança me oferecer.

Sujeita periférica
Elen Alves de Sousa 14/abril/2024

A noite ouve aula on line enquanto faz janta para a marmita
Lê o artigo antes de pegar no sono, enquanto lá fora alguém grita

De manhã acorda cedo antes de clarear
No ônibus e metrô lotados
Já faz as contas de cabeça dos boletos pra pagar

De manhã os corpos e mentes já estão cansados
Mas, não importa, a luta vai continuar
e os bons estão pros nossos lados

Na creche a criança se rebela, é que na parede não tem imagem bonita igual a ela.
No fundamental o sintoma do horror é geral
Mas os mano e as mana já nos projetos traz a vacina do rap e mata o mal

Sujeita periférica estuda e ensina
No ato político, da contradição, da nossa solidariedade
De amor e de coragem que a perifa contamina

Sujeita periférica mãe
Elen Alves de Sousa 14/abril/2024

A noite banha criança, faz janta, prepara marmita e mochila pra creche.
Cochila enquanto coloca a criança na cama, não dorme ainda, pois ouve o som da roupa na máquina
que vira e mexe

De manhã acordar cedo já ficou normal
Ônibus e trem lotados e o assédio, as vezes parece que todo dia será igual.
Violência, que faz desacreditar no amor, na poesia e nos sonhos, é um problema social

Sujeita periférica
A noite corpo e mente, mente o corpo cansado
Mesmo exausto, pois o capital disse que seu sexo é feito pro Cuidado
Mas insiste e traça planos e projetos para ver seu filho não ser baleado

De manhã acorda cedo mete bronca nos seus corres
Não tem nada não seu doutor,

Vida que segue
Meu esperar é o último que morre.

2 - Beco de mim

*Homens, mulheres e crianças que se amontoaram dentro de mim,
como amontoados eram os barracos de minha favela.
(Evaristo, 2007).*

O idioma com o qual convivo desde que nasci é o da classe trabalhadora moradora na periferia e com sotaque baiano, que inclui neologismos, o “pretuguês” (González, 2018), como já mencionado anteriormente, refere-se à compreensão de que algumas estruturas da língua portuguesa, formadas a partir da fusão da língua dominante com os diversos idiomas dos grupos subjugados, não devem ser consideradas como erros gramaticais.

Também há os modos em que eu convivía em casa com minha família, que foram construindo em mim um modo de pensar e agir que, inúmeras vezes, percebi não correspondia ao sistema da escola.

Por vários momentos vividos - e que na época não soube nomear- , hoje adulta, constatei que tudo aquilo faz parte de

[...] um fenômeno que se repete até hoje na sociedade Brasileira. As crianças negras [...] não aguentam esse sistema educacional que está aí [...] tanto por razões econômicas [...] do ponto de vista da filosofia, da política educacional e das práticas educacionais, não dá para aguentar não, porque o processo é sempre de massacre [...] de estilçamento da identidade, e eu passei por isso [...] (González, 2023, s/p).

Por isso, muito embora eu gostasse de estudar e aprender, a escola não me atraía muito, creio que pela violência simbólica e ausência de representatividade, pela falta de algo “familiar”. Também havia o fato de que eu não via ali representada a cultura nordestina, por exemplo, mesmo com o fato de que a região da periferia leste paulistana é formada por migrantes do nordeste (D’Andrea, 2013).

O “falar o mesmo idioma” consiste aqui em traduzir os atos em palavras, nomear as opressões, alfabetizar com a realidade dos saberes locais. Geralmente, quem lecionava e administrava, vinha de carro de bairros mais afastados e até parecia que os muros da escola separavam as crianças dos barracos, dos problemas com a falta de saneamento básico e da violência doméstica. Será que achavam que nossa vida infantil era dividida/compartimentada entre familiar e escolar?

Essas questões, que me incomodavam desde que iniciei meu processo de educação formal, são sintomas de causas, que atualmente sei, se localizam nos problemas socioeconômicos.

Considero que se estabelece no “capital cultural” (Bourdieu, 2015) insuficiente para me sentir confortável no ambiente escolar. Nesse universo – muito diferente da minha casa –, o ambiente escolar surge numa paisagem regrada: grades, sinal com som muito alto, tempo limitado para conviver. Além disso, o embate entre o que se *quer* comer (cantina) e o que se pode comer (merenda), já cria um conflito de identificação de classes. Isto também me faz pensar na questão da “dupla consciência” (Du Bois, 2021) talvez já percebida e enfrentada pelas crianças, desde bem pequenas, que gera um mal-estar de ser uma pessoa singular, mas ao mesmo tempo se saber – ou ter noção – de ser vista pelas lentes que as reduzem em “a criança negra oriunda de classe trabalhadora moradora de periferia”.

Possivelmente devido a experiências adquiridas e indagadas com criticidade, que quando estou no lugar de professora das infâncias, tive uma determinada reação e não outra, em duas ocasiões, em centro de educação infantil, referentes a cultura nordestina:

A primeira foi de uma criança perto de seus quatro anos de idade, paulistana, filha de pai e mãe cearenses. Observei que ela era muito calada e observadora e presenciou a diretora escolar corrigir uma outra criança da sala quanto a pronúncia da palavra “Barbie”. De imediato, sinalizei para a diretora que a correção era desnecessária, pois se direcionava ao sotaque e não a pronúncia incorreta. Durante as saídas, a criança calada se tornava falante com sua família, e percebi que falavam com sotaque, próprio do Ceará. Foi então que tive a ideia de usar meu sotaque baiano que muito animada logo me desenrolo quando visito parentes do meu pai e mãe migrantes da Bahia. Desde este dia, a criança calada passou a conversar sobre as galinhas, cavalos e suas aventuras vividas junto a seus parentes do nordeste, vivências muito semelhantes às minhas, inclusive. Considero que talvez tenha surgido uma amizade, pois ela, no Dia das Mães, perguntou para a mãe dela se poderia me dar o presente que havia feito para presentearla.

Neste caso e no próximo, considero que fica evidente a relevância da escola exercitar o diálogo com a comunidade a partir das realidades do seu público. Buscar saber quais epistemologias culturais regem o cotidiano das famílias, para que as instituições educacionais não sejam um universo estranho que está ali a poucos metros de sua própria casa.

Outro fator se insere na importância das professoras e demais profissionais da unidade educacional, serem do mesmo território, ou saibam valorizar os saberes e compreendam quais códigos sociais são partilhados naquele lugar onde trabalham.

No meu caso, além de ser moradora de periferia, tenho vivências que cultivam a cultura nordestina.

A segunda ocasião ocorreu dentro de um ninho gigante que montei com ajuda de uma educadora de um coletivo que proporciona vivências com elementos da natureza e uma mãe de uma das crianças da turma. Uma das duas crianças que estavam dentro do ninho, ao sair encontrou preso aos gravetos uma vagem com feijões, e ela então, muito contente expressa, enquanto abriu a vagem: “é feijão andu!” Eu como este tipo de feijão – que está incluído entre as Plantas Alimentícias Não Convencionais – desde minha infância, por ser um alimento comum nas refeições do meu pai e mãe desde quando moravam na Bahia. Assim não tive uma reação de estranhamento, pelo contrário, pude partilhar de uma sensação de familiaridade com aquele alimento.

Assim sendo, há os marcadores sociais e é preciso olhar para eles, porém, não somos, não *sou* reduzida a eles: tenho minha história composta por um amplo e complexo conjunto de experiências só minhas. As vivências de violência e pobreza não são definidoras do que compõe cada pessoa desde criança nas periferias.

Parafraseando Evaristo (2007): pessoas de diversos gêneros, religião, tons de pele, idade, classe social se amontoaram dentro de mim, igualmente amontoadas são as casas da minha periferia. Contudo, o “beco de mim” é também o beco da memória que se alinhava à pedagogia buscada.

O beco é conhecido por ser uma via curta que dá acesso a outros lugares. É uma via em que geralmente pouco se permanece, pois é um local de passagem; assim as marcas que há em mim podem ser (re)vividas e (re)pensadas de outras maneiras. Passo por elas, que me marcam, mas não de maneira definitiva.

Vou andarilhando e as memórias, que em mim foram elaboradas, talvez desde quando estava na barriga da minha mãe, são compostas por pessoas e lugares em que morei.

O que me proponho a contar parece fácil e à mão de todos.

Mas a sua elaboração é muito difícil.

Pois tenho que tornar nítido o que está

quase apagado e que mal vejo.

Com mãos de dedos duros enlameados

apalpar o invisível na própria lama

(Lispector, 1998).

3 - Praça da pesquisa

Semelhante aos dois primeiros textos, iniciarei este e os subsequentes, com a descrição do espaço ao qual o título indicar com o intuito de mostrar o que percebo do território em que vivo e do qual é falado nesta pesquisa-andarilha.

As praças na periferia são lugares com alguns bancos de concreto. Muitas delas têm a grama aparada, aparelhos de ginástica, escorregador, gangorra e balanços para as crianças. Há também cachorros e a questão de estarem soltos e sempre pelos cuidados de quem mora por perto. Por estas características, a praça torna-se um ponto de encontro entre as gerações e entre colegas.

Há atividades diversas para se escolher e pode proporcionar um ambiente investigativo, quando, por exemplo, se percebem crianças que observam os insetos no chão, experimentam a altura da gangorra, acompanham com o olhar o voo das aves e das borboletas, avôs e avós que comentam o quanto a criança cresceu, vendo-a correr etc.

Enfim, há muito o que se observar e, caso se queira olhar para algo, é preciso se concentrar e manter o foco.

Semelhante a esta pesquisa, que me trouxe alguns possíveis caminhos e percepções diante de perguntas e mais questionamentos, emerge-se uma praça cheia de tanto para se olhar, (mas que é preciso manter o mínimo de foco para se manter caminhando ou mesmo ao sentar-se em um banco). É preciso decidir para qual lado se direcionar. Em cada ângulo, uma nova experiência pode inaugurar-se. E, como poeticamente nos diz Larrosa (2002), a *experiência* pressupõe o perigo de não cartografia. Indicada até na “palavra experiência [que] contém inseparavelmente a dimensão de travessia e perigo” (Larrosa, 2002, p. 25), o que admite um caminho por vias dinâmicas, por isso, incertas.

Ser-docente parece-me estar indissociavelmente ligada ao ser-pesquisadora, devido ao fato de que no chão da creche, diariamente o novo sempre vem. As crianças desde pequenas fazem escolhas, dentro do seu repertório, de como agir e reagir ao lançarem mão de diversas maneiras de (re)existir conforme observam sua família; parentes; pessoas de seu convívio; seu território e os meios de comunicação, constituindo-se e transformando-se nestas pluralidades e produzindo outras combinações delas, assim produzem culturas.

Por isso, ao observar o contexto e saber de uma sociedade planejada para ser genocida, adultocêntrica, racista e machista, parece imprescindível ocupar os espaços das instituições de Educação, desde as que atendem berçário até as que orientam em programas de pós-graduação,

inclusive as que atendem pessoas idosas; com questionamentos que reflitam tais problemáticas. A percepção e indignação precisam estar acompanhadas de um trabalho diário e persistente que possa garantir uma educação crítica compromissada em formar pessoas singulares que conheçam e saibam reivindicar direitos.

Dessa maneira, o presente trabalho também converge para convidar docentes e demais profissionais da Educação, desde a Infantil, especificamente das creches em regiões da periferia urbana, para confluirmos nosso exercício pedagógico junto às crianças, buscando entender e acolher suas invenções e transgressões.

Assim, ter compromisso com as infâncias traduz-se em estudar, pesquisar para que a partir dos conhecimentos se possa contribuir com as crianças para mediar se necessário, ou até mesmo aprender a se calar quando preciso. Inspirar-se, talvez, em quando Mário de Andrade (1995) – que muito embora não seja um interlocutor provindo da experiência nas periferias, foi um defensor e pesquisador preocupado com a formação cultural das crianças filhas de famílias da classe operária que frequentavam os “Parques Infantis” (Faria, 2002) – afirmou que o ato de ouvir (escutar) não deve vir acompanhado de preconceito e interesse. A autenticidade do ouvir vem da pessoa ouvinte que “livre de todos os preconceitos, ignorando todos os ídolos, se conserva naquela exata atitude de contemplação passiva que lhe permitirá gozar e amar” (Andrade, 1995, p. 67).

Para ouvir de modo receptivo, é necessário receber, muitas vezes, com o silêncio, pois a possibilidade de falar sem interrupções e, especialmente, sem julgamentos, contribui para que a criança consiga entender sobre o mundo e sobre si própria. Ainda que as temáticas trazidas pelas crianças confrontem valores ou compreensões por parte da pessoa adulta, esse momento não deve ser de recriminação e, sim, uma oportunidade para a própria pessoa adulta poder ampliar suas perspectivas. Um exemplo disso é quando crianças se descobrem transexuais como já ocorreu, no meu percurso. Isso me impulsionou a estudar sobre o tema, o que me conduziu a entender que o sexo, semelhante ao gênero é uma questão construída social e culturalmente (Saffioti, 2015).

No campo biológico, também pode se nascer entre os sexos¹³. Quando isso ocorre e nasce uma criança intersexo, ela precisa passar por cirurgias para ser homem ou mulher (Santos,

¹³ Para saber mais sobre, há a Carolina Iara <https://www.instagram.com/acarolinaiara?igsh=MWdmbDNwdHkwOGlrdg> CoDeputada Estadual – SP (Bancada feminista), que utiliza sua visibilidade nas redes sociais para divulgar as atualizações do movimento Intersexo no Brasil. Para o tema, também contribui com a discussão Dionne Freitas

2020): “As modernas sociedades ocidentais fixaram as características “básicas” da masculinidade e da feminilidade com base nos aspectos biológicos” (Finco, 2015, p. 107), mas isso só convém ao conservadorismo de ideia maniqueísta, à manutenção da ideia forjada no pensamento ocidental binário, que força um sexo definido às pessoas intersexo.

As ordens binárias “[...] consciente/inconsciente, voz/escrita, história/natureza, masculino/feminino, corpo/alma, que têm marcado tanto o racional quanto o imaginário ocidental” (Abramowicz; Cruz, 2015, p.174), estão presentes na educação brasileira, mas também há a presença de uma visão contrária a esta, pois o Brasil é composto por várias etnias e ideias.

Assim, mesmo que exista uma ideologia de gênero, ela é a própria heteronormatividade (Saffioti, 2001). Há também outras maneiras de existir, pois, ainda segundo a pensadora, essa ideologia é insuficiente para garantir obediência aos ditames patriarcais binários.

Esses estudos corroboram para que, ao avançar no conhecimento, eu possa melhorar meu atendimento às crianças e suas famílias quanto a essa temática.

Nessa mesma toada de perceber que educação infantil exige muitos conhecimentos, antes mesmo de concluir o magistério – e trabalhando no contraturno – ansiava saber mais acerca de pedagogias, então, conversei com colegas da turma sobre universidades.

Cabe dizer que busquei a universidade particular para cursar a graduação, porque na época eu tinha pouco acesso à informação sobre processos seletivos para universidade pública e gratuita. Eu sabia somente, ouvindo as colegas do magistério, que o percurso era muito distante de nossas residências e que não teríamos condições de conciliar com o trabalho.

Além disso, era entendido, que para conseguir vagas era preciso ter estudado em escola particular e/ou ter um outro repertório cultural e de estudos construído ao longo dos anos de educação infantil, ensino fundamental I, II e médio, que eu, semelhante a elas, não tive.

Nessa época, embora eu já fosse professora, como mencionado anteriormente, ainda não sabia do conceito *sujeita periférica*, mas tinha percepção do meu pertencimento porque, igualmente ao processo que D’Andrea (2022) descreveu acerca de pessoas entrevistadas e moradoras da periferia, o meu contato com pessoas de classe média e média alta em museus, teatros e outros lugares já havia ocorrido. Já tinha percebido sobre mim o olhar da diferença por parte de pessoas pertencentes a outras classes.

De um lado, existe um olhar dilacerante, que funciona igual a um marca-texto gigante que me grifou. Por outro lado, também vejo que aquelas pessoas são diferentes de mim.

Existe uma marca que nos difere, que é a branquitude, que não se refere necessariamente a pessoas de pele branca, isso seria a “brancura [que] diz respeito às características fenotípicas que se referem à cor da pele clara, traços finos e cabelos lisos de sujeitos que, na maioria dos casos, são europeus ou eurodescendentes” (Schucman, 2020, p. 185). A branquitude é a ideia de superioridade que pode estar ligada a ser uma pessoa branca, ou não, necessariamente, pois segundo Longhini (2022),

A percepção do que é ser branco, do que é branquitude na visão guarani, é muito menos informada pela brancura da pele e muito mais centrada na referência a um modo de vida colonial, no qual a terra é tida como propriedade. Enquanto nos estudos não indígenas sobre branquitude, ser branco e branquitude são categorias distintas, nas percepções guarani elas se encontram, uma vez que, para nós, branco não é uma descrição limitada ao fenótipo, mas uma sinalização que diz respeito sobretudo ao modo de pensar do branco/da branquitude. Modo de ser/pensar que também pode estar presente inclusive em pessoas não brancas, como efeito da colonização, o que é mais uma das expressões da violência da branquitude (Longhini, 2022, p. 90).

A branquitude, segundo a percepção guarani, está vinculada aos efeitos contemporâneos do processo de colonização que se renova a cada dia, mesmo após declarada a Independência do Brasil.

Assim estamos, atualmente sob a “colonialidade” (Quijano, 2007), que faz com que impregne nas pessoas, independente do tom de pele, determinados modos de ser/pensar/fazer colonial, e isso me leva a refletir o quanto há de influência branca no cotidiano nas periferias em relação ao educar-cuidar de nossas crianças, o que indica a existência da disputa constante entre perspectivas colonial e contracolonial, que inseridas na teoria do “nó” refletem a luta contra a subsistência do capitalismo através de uma imposição de ideais que favoreçam a burguesia brasileira composta pelo ideário de branquitude enquanto hegemonia que se reafirma através da imagem representadas por padrões homogêneos de ser/pensar/fazer/educar-cuidar.

Nesta pesquisa, parto de um desejo de buscar pedagogias que dialoguem com os modos de vida das periferias, que antes estavam postos nos objetivos desta pesquisa como “classe trabalhadora”. No entanto, ao conhecer o conceito “sujeita periférica”, fiz um recorte, e a partir disso delimito para classe trabalhadora moradora da periferia.

Assim, assinalo aqui que, quando me referir à classe trabalhadora moradora de periferia, indico a camada da população mais vulnerável, a empobrecida pela classe exploradora.

A pobreza tratada neste texto se refere à orientada pelo geógrafo Milton Santos (2013) como aquela que não está atrelada apenas às condições restritas de consumo, que “não é apenas uma categoria econômica, mas também uma categoria política, acima de tudo!” (Santos, 2013, p. 18). Gerida pelo Estado por meio de aparatos sociais que dirigem a mecanização da pobreza, implica “também um modo de vida – um conjunto complexo e duradouro de relações e instituições sociais, econômicas, culturais e políticas criadas para encontrar segurança dentro de uma situação insegura” (Santos, 2013, p. 19).

Portanto, esses fatores são levados em conta no estudo da classe periférica e prejudicada em prol dos privilégios da classe burguesa no sistema capitalista em que vivemos no Brasil.

Assim, meu cotidiano de trabalho com as crianças e a comunidade nas periferias é atravessado pelas consequências da pobreza, por isso, sempre busquei nos estudos modos de compreender os motivos e as contradições de perceber a periferia enquanto uma potência que mantém este país de pé na linha de frente de produção e reprodução da vida e força de trabalho.

Então, durante a andança na procura de pedagogias, deparei-me, em 2018, em uma conversa informal, com a expressão “pedagogia macunaímica” e logo a conectei diretamente à rapsódia de Mário de Andrade, cujo protagonista se chama “Macunaíma”.

Busquei pelo Google e encontrei um vídeo no *Youtube* (VideotecaMESP, 2015), de uma aula de formação ofertada para rede da Secretaria Municipal de São Paulo (SMESP), intitulada *Descolonizando nossas mentes para uma pedagogia macunaímica na Educação Infantil*. Detalho acerca deste processo no texto “Rua sem saída”.

Em 2019, já estava inclinada a tentar, pela segunda vez, acessar a universidade pública, pois era um grande desejo, porque sei da potência, mas também do desafio, devido à concorrência. A primeira vez que tentei, o primeiro passo no processo seletivo foi a proficiência em língua estrangeira e nesse momento eu já havia viajado para países em que se fala espanhol, então, iniciei um curso, no entanto, meu conhecimento na ocasião não foi suficiente para ser aprovada.

Enfim, em 2019, passei no processo seletivo na Unicamp para este mestrado. Para o projeto, pesquisei nos *sites* de pesquisa Scielo (Scientific Electronic Library Online), Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de nível Superior) e novamente pelo Google. Encontrei mais da expressão inserida em citações, mas nada que pudesse, até então, elucidar de maneira objetiva a pergunta: “O que seria a pedagogia macunaímica?”

A partir dessa indagação, segui para o programa de pós-graduação no grupo GEPEDISC - Culturas Infantis para, a partir de uma orientação, em uma universidade pública, obter subsídios para avançar e ampliar meus estudos e pesquisa.

No projeto, eu busquei expor meu interesse e compreensão inicial do que seria a pedagogia macunaímica. Um dos pontos localiza-se na pesquisa de Faria (2002), a partir dos estudos do italiano Finazzi-Agrò sobre Mário de Andrade, quando afirma que o subtítulo da rapsódia “o herói sem nenhum caráter” significa “com todos os caracteres”, ou seja, que o protagonista carrega em si “todos” os povos: o branco, o negro e o indígena. Isso contemplou um princípio inicial da minha busca, que é a não centralidade em um povo, mas o entendimento de um Brasil plural. Ainda que pareça um direcionamento sedutor, ainda é oriundo de uma bibliografia europeia.

Assim, busquei entender se encontraria uma pedagogia existente e inspirada na literatura. Questionei se ela coaduna com a classe trabalhadora que é explorada dia após dia, se ela desvela as opressões e tem a ousadia de enfrentá-las. Outras perguntas também estavam colocadas, tais como: se a rapsódia dialoga com os pressupostos para se pensar (des)educação; se seria possível transpor os aspectos da rapsódia para uma pedagogia (no vislumbre de ver Educação e literatura), isto é, questionar se a rapsódia Macunaíma, enquanto gênero literário, possibilita diálogos, e discussão acerca de gênero, raça, classe, idade e território no contexto da Educação Infantil brasileira.

Iniciei a escrita desta pesquisa com a proposição da perspectiva pós-colonial, pois estava associada às citações que encontrei com a expressão “pedagogia macunaímica” em Faria; Macedo; Santos (2013) e em Canavieira (2010):

A professora Anete Abramowicz da UFSCar, em seu pós-doutorado na França com Régine Sirota, e em **contato direto com a produção européia**, tem intensificado a ideia da necessidade de uma sociologia da infância no Brasil que se engaje numa perspectiva de **pensamento pós-colonialista** e caminhe para pensarmos a educação da pequena **infância macunaímica**, como defende Ana Lúcia Goulart de Faria (Canavieira, 2010, p. 63, grifos meus).

Contudo, no decorrer das andanças, diante das leituras e aulas das disciplinas, tive acesso também às perspectivas anti, [de] e contracolonial e, nesse ponto da escrita, as duas últimas foram as que mais dialogaram com o que eu desejo expressar das descobertas que fiz durante esse processo.

Nos estudos pós-coloniais, havia ainda um “imperialismo”, pois não ocorreu uma ruptura adequada com as referências eurocêntricas (Mignolo, 1998), bem como não há rompimento com a episteme estadunidense e dos estudos subalternos indianos (Grosfoguel, 2008), uma vez que os estudos subalternos estavam espelhados na resposta indiana ao colonialismo, sem considerar que a trajetória histórica da América do Sul de dominação e (re)existência estava oculta no debate (Mignolo, 1998).

Assim, as referências eurocêntricas parecem estar intimamente associadas à construção da educação e/ou pedagogia *macunaímica*, quando Canavieira (2010) expõe um caminho para a pedagogia conectado a uma sociologia da infância no Brasil a partir de uma ideia inspirada de um “contato direto com produção europeia”.

A Interseccionalidade enquanto ferramenta teórico-metodológica, que é um conceito pensado pelas feministas negras estadunidenses, também esteve presente no começo. Entretanto, ao ler sobre a teoria do “nó-frouxo”, elaborada por Heleieth Saffioti (1987, 2015), optei por esta, já que foi estruturada a partir da história do Brasil. Além do mais, em sua escrita é perceptível o uso do materialismo histórico-dialético, que para mim é relevante por captar a realidade com vistas ao processo histórico de maneira dialética que contém em si a possibilidade de ser contraditório.

Nesse percurso, já estava previsto no projeto a leitura de publicações de pessoas de várias etnias dos povos originários, que se tornaram minhas referências, junto às leituras de obras de Mário de Andrade e *As trocinhas do Bom Retiro* de Florestan Fernandes (2004), para construir uma perspectiva acerca da produção da cultura infantil. Meus passos me conduziam para autorias de intelectuais especialmente brasileiras, contudo, algumas outras referências não brasileiras foram utilizadas para melhor ampliação do meu entendimento de mundo sobre as questões universais como os marcadores sociais, por exemplo.

Sobretudo, sigo com a contribuição da literatura, o que inclui a obra *Macunaíma*, contudo, não mais associada à pedagogia macunaímica. Agora, dialogo com Prado (2010), Bosi (1992), Candido (2011), Lispector (1998), Jesus (1992), Evaristo (2007, 2008) e Mário de Andrade (1997, 2008, 2013a, 2013b, 2017a, 2017b, 2019).

Encontrei a pedagogia macunaímica, conectada também à antropofagia (Gallo *et al.* 2020). Busquei a compreensão a partir da “filosofia antropofágica” em que Gallo (2015), a partir do Manifesto Antropófago de Oswald de Andrade (2017), conclui que a tese central do Manifesto seria que o reconhecimento do outro se faz ao devorá-lo, incorporando-o. Prossegui,

e, na leitura do Manifesto Antropófago (Andrade, 2017), eu buscava a releitura das brasilidades para o fortalecimento dos grupos de representação política minoritária, oprimidos e explorados pelas desigualdades.

Então, a partir destes estudos obtive duas questões para pensar. A primeira consiste em uma reflexão obtida na aula de um curso ministrado pelo professor universitário Casé Angatu Xukuru Tupinambá¹⁴, que discorda do termo antropofagia difundido pelo *Manifesto Antropófago* (Andrade, 2017), elaborado por Oswald de Andrade sob inspiração do quadro “Abapuru”, pintura que representa a antropofagia, ganhado de presente pela artista Tarsila do Amaral.

O professor, que pertence à etnia tupinambá cujos antepassados praticavam o ritual, entende que a denominação mais adequada seria “angafagia”, dado o fato de que não comiam a pessoa, era um “devorar a essência”, a “angá”, que significa alma em português.

Também é relevante adicionar que era uma honra ser uma pessoa devorada. Havia um equilíbrio de valor ético entre a pessoa que era submetida ao ritual e as pessoas que participavam, ou seja, precisavam ter semelhança em coragem, força, sagacidade, sabedoria etc., não era “qualquer” inimigo (Baniwa, 2022).

Será que os valores ético, político e estético dos modos de ser, viver, cuidar-educar das crianças da classe trabalhadora moradora de periferia são os mesmos da classe burguesa, totalmente influenciada pelos padrões europeus de educação?

A outra reflexão se localiza no pensamento acerca de até que ponto seria contracolonial continuar a importar educação com o objetivo de incorporar o inimigo? No caso aqui entende-se o devorar os modos de educação oferecidos à burguesia, que se serve de pedagogias imperialistas centradas no modo de manutenção do capitalismo.

Assim, utilizar a “angafagia” enquanto movimento de apreender estas pedagogias e transformá-las em algo para a população das classes populares seria uma estratégia a se continuar, ou seria o momento de (re)criar uma outra sem os ranços coloniais?

Por isso, o objetivo inicial era partir da compreensão do que seria a *pedagogia macunaímica* e seguir para análise crítica do enredo e das relações estabelecidas entre personagens da rapsódia, na procura de mostrar, apoiada na literatura, as questões que

¹⁴ Formação/cantada, proseada/rameada e ritualizada, denominada por “ÊE’ ENGARA”, que participei nos dias 15 e 16 de abril de 2023, na Casa Livre – Espaço Grupo do Grupo de Teatro “Cia. Livre”. Divulgada na rede social do professor. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/Cpmn78TOTbW/?igsh=NW5yOXFzbGdwOGJp> Acesso em 16 de abr. de 2024.

concernem à sociedade e possivelmente às relações nas instituições de educação infantil, em um movimento de romper com as amarras da “colonialidade”, conceito originalmente elaborado pelo sociólogo peruano Aníbal Quijano (2007), que revela que, mesmo com a destruição do colonialismo, as relações de colonialidade nos âmbitos econômico e político não se findaram.

Na andança, encontrei também um outro questionamento, que consiste na palavra/conceito “(des)educação” que está presente nesta escrita, pois considero os riscos de uma intelectualidade moldada pela classe dominante.

Na reflexão com Quijano (2007), que diz que quem domina vê na racionalidade, na quantificação e objetividade até para se relacionar com a natureza como sendo **o** modo e não mais **um** modo, subjugando os demais povos e seus conhecimentos, inclusive os produzidos pelos povos da *América Ladina*, denominação dada perante a constatação da historiadora González (2018) para explicitar a presença africana no território além da presença ibérica.

Mesmo porque há no motivo da perspectiva de educação eurocêntrica manter sua hegemonia por meio de estratégias que, por vezes, parecem crises, mas que são intrínsecas aos objetivos elitistas, uma vez que “El eurocentrismo, por lo tanto, no es la perspectiva cognitiva de los europeos exclusivamente, o sólo de los dominantes del capitalismo mundial, sino del conjunto de los educados bajo su hegemonía” (Quijano, 2017, p. 93).

O fato de a perspectiva eurocentrada ser ofertada tanto para pessoas no continente europeu quanto para nós da América do Sul, que vivemos em grandes desigualdades, parece haver algo a se reparar. A indagação me trouxe a possibilidade de pensar em “deseducar”, vista em Woodson (2019), em seu livro *A deseducação do negro* com a ideia que também está posta no sentido de “descivilizar” e “desumanizar”¹⁵ em Longhini (2022) e Santos (2023). O questionamento que fica é: qual vislumbre de humanidade e civilização, os povos colonizadores têm quando barbarizam as pessoas que chamam por selvagens?

Para Santos (2023), a humanidade centraliza o SER humano diante da natureza para transformá-la em dinheiro, além de ir à lógica da manipulação e não da biointeração. Na perspectiva do quilombola – talvez semelhante ao que se pode perceber em *Macunaíma* (Andrade, 1997) – o significado de pessoa está indicado enquanto criatura da natureza e por isso tende a ter uma relação não vertical perante ela.

¹⁵ Nesta dissertação, não aprofundarei, contudo, há um momento em que a partir do pensamento humanista a ideia de não humanidade é posta em análise pela perspectiva contracolonial, nas vozes do quilombola Antonio Bispo dos Santos (2023) e da guarani Geni Nuñez Longhini (2022).

Fanon (2020), no capítulo *O negro e a linguagem*, discute sobre o que é posto ideologicamente como universal acerca de civilização, educação e humanidade e de qual modo os povos colonizados têm que se aproximar deste modelo de cultura europeia, tendo a desumanização por preço de não o fazer. Tais afirmações indicam que há um prêmio “humanidade” a quem mais se distanciar do que lhe compõe enquanto culturas não hegemônicas.

Parece haver um outro encaixe de pensamento, semelhante a uma combinação de peças de um quebra cabeça que não estava conseguindo montar durante o momento em que decidi sentar-me à mesa de jogos no canto da praça. Porém, passado um instante, no banco em minha frente senta-se uma pessoa conhecedora e experiente em quebra-cabeça e me indica uma peça, que eu não havia percebido até então. A peça-chave foi constatar que Macunaíma não tem conexão direta com os estudos de periferia urbana.

Dessa maneira, eu passei a conectar mais “peças” e o desenho que ali se formava levou-me a decifrar algumas outras questões, então, percebi que a *pedagogia macunaímica* não era a pedagogia que coadunava à minha busca. Sobre tal constatação, prolongo-me mais detalhadamente no texto “Rua sem saída”, dado que não prossegui por ela e saí por onde entrei, de modo diferente e com reflexões que não teria, se não a tivesse percorrido.

Foi nesse momento também, em janeiro de 2024, que me certifiquei de que era preciso mudar a metodologia e tomei a decisão de partilhar minha pesquisa com o Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação de Jovens e Adultos (GEPEJA), desligando-me, assim, do GEPEDISC - Culturas Infantis. A mudança de grupo me oportunizou transformar três capítulos nestes oito textos a partir de um “estalo intelectual” surgido em um dos diálogos com a professora Nima Imaculada Spigolon, quando chegamos à compreensão de que, possivelmente, o que eu buscava era o que podemos chamar de *perifa-gogias*, que traduz a práxis ação-reflexão-ação (Freire, 1996), defendida também por hooks (2013). Inspirada por Paulo Freire, ela afirma que a partir da teoria e prática ligadas à autorrecuperação e às resistências coletivas, tem-se uma base para a recriação de novas teorias, considerando que “a teoria não é intrinsecamente curativa, libertadora e revolucionária. Só cumpre essa função quando lhe pedimos que o faça e dirigimos nossa teorização para esse fim” (hooks, 2013, p. 85-86).

Esse encontro, que ressignificou a pesquisa, também trouxe o objetivo principal de identificar quais seriam os princípios éticos, estéticos e políticos que ancoram as pedagogias produzidas periferias urbanas com as infâncias.

Um pouco antes, em 2018, participei do Seminário Concentrado, “Continuidade e descontinuidade educativa na educação das crianças de 0-10 anos em creches, pré-escolas e anos iniciais: interlocuções entre o Brasil e Itália”, ministrado pelas Professoras Agnese Infantino e Franca Zuccoli, da Universidade Milano Bicocca. A partir deste contato, aproximei-me um pouco para compreender o pensamento do norte da Itália; a abordagem de Reggio Emília; li brevemente acerca do pensamento do italiano Loris Malaguzzi (Edwards *et al.*, 1999); li também artigo que aborda contextos interculturais Brasil e Itália, marcados pelo racismo (Santiago; Souza; Faria, 2019).

Em Edwards *et al.* (1999, p.62), há uma fala de Loris Malaguzzi acerca da construção da primeira escola municipal para crianças, construída em 1963, em que na necessidade de ser assertivo em sua elaboração, afirma que “precisávamos descobrir nossa própria identidade cultural rapidamente”, o que me remete à busca de Mário de Andrade (2002, p. 253) pela identidade nacional brasileira quando diz que o “movimento modernista foi o prenunciador, o preparador e, por muitas partes, o criador de um estado de espírito nacional”.

Muito embora Andrade (2002), nessa citação, não aborde diretamente o tema educacional, é relevante observar essa leitura brasileira do educador, pois ele também teve uma ligação estreita aos Parques Infantis (Faria, 2002, 1999). Então, poderia me alongar sobre o assunto de identidade nacional, mas o que intenciono é mostrar que, acerca desse assunto e de outros observados na Itália, também temos aqui intelectuais que discutem acerca das problemáticas que circundam a educação das infâncias no/do Brasil, porém, ainda não me debrucei em um terço destas, então, percebi que olhar para Europa e Estados Unidos em busca de referências para pedagogias, por ora será necessário.

Também longe de se desejar a essência, pois há o fato de que o Brasil é um país composto pela fusão de “diferentes valores culturais trazidos pelos povos africanos que para cá vieram (iorubás ou nagôs, daomeanos, malês ou muçulmanos, angolanos congoleses ganenses, moçambicanos etc.)” (González, Hasenbalg, 1982, p. 18), há a portuguesa, as centenas de referências aos povos originários brasileiros, e as dos demais povos migrantes da Itália, Japão, Espanha e França, que estão amalgamadas nos nossos fazeres cotidianos.

Outro argumento está em

[...] uma questão importante que não povoa o imaginário pós- -colonial e [nem] decolonial do Grupo Modernidade/Colonialidade é a discussão sobre e com o Brasil. Esse é um ponto problemático, já que a colonização portuguesa – a mais duradoura empreitada colonial europeia – trouxe especificidades ao caso brasileiro em relação

ao resto da América. O Brasil aparece quase como uma realidade apartada da realidade latino-americana (Ballestrin, 2013, p. 111).

Sendo assim, a perspectiva contracolonial parece agregar nesse diálogo, já que suas contribuições estão justamente em um dos fatos de ter sido gestada e parida no, com e para o Brasil, um país imenso e complexo que demonstra que suas especificidades recebam pesquisas com recortes a situar as singularidades de cada território e comunidade que o (re)significa.

Considero ainda, nesse meu “escreviver” (Evaristo, 2008, 2018), uma experiência que ocorreu em outubro de 2023, quando fui conhecer de perto, em Bolonha, na Itália, o “Festival internacional de arte performativa para a primeira infância”, contudo, mais esse breve chegar, adicionado às leituras, sinalizaram-me o quanto eu ainda preciso explorar mais do e no Brasil os nossos modos de ser, fazer e cuidar-educar de nossas crianças. Considero que há um universo aqui para se “botar reparo”, por isso que essa dissertação não pretende esgotar o tema, porque trato, inclusive de duas pedagogias: a primeira, buscada inicialmente, analisada com o que encontrei pelo percurso e quando observada, a partir da minha *perifricidade*, precisei desviar. A segunda, a que deu título a essa pesquisa, foi nomeada de acordo a minha realidade.

Reconhecimento de Nêmesis
(Mário de Andrade)

Mão morena dele pausa
 No meu braço... Estremeci.
 Sou eu quando era guri
 Esse garoto feioso.
 Eu era assim mesmo... Eu era
 Olhos e cabelos só.
 Tão vulgar que fazia dó.
 Nenhuma fruta não viera
 Madurando temporã.
 Eu era menino mesmo,
 Menino... Cabelos só,
 Que à custa de muita escova
 E de muita brilhantina,
 Me ondulavam na cabeça
 Que nem sapé na lagoa
 Si vem brisando a manhã.
 [...]

No entanto quando sucede
 Mais braba a vileza humana
 Arranhar na minha porta,
 Não sei porque o curumim
 Que eu já fui, surge e se bota
 Assim rentinho de mim.
 Será que é um anjo-da-guarda?...
 Não sei não... Creio que não.
 Ele faz que não me enxerga,
 Que não me conhece... Mão
 Morena sempre pousando
 No meu ombro, aluada muito!
 Até o menino inteirinho
 É que nem cousa perdida
 E não dá tento de si.
 Possui a vida sem vida
 Das sombras. Assombração.
 [...]

Só isso. E por causa disso
 Não posso fugir de mim!
 Não posso ser como os outros!
 Riso não pega de enxerto,
 Ser mau carece raiz...
 E confessando que sofro,
 Não sei si é pela coragem,
 Mas tenho como uma aragem
 E fico bem mais feliz.
 Menino, tu me recordas

A minha presença em mim!
(Andrade, 2017a)

4 – Calçada literária¹⁶

Fui alfabetizado no chão do quintal de minha casa, à sombra das mangueiras, com palavras de meu mundo e não do mundo maior dos meus pais. O chão foi o meu quadro negro; gravetos, o meu giz
(Paulo Freire, 2005).

Ainda me lembro, o lápis era um graveto, quase sempre em forma de uma forquilha, e o papel era a terra lamacenta, rente as suas pernas abertas. Mãe se abaixava [...]. E de cócoras, [...] ela desenhava um grande sol, cheio de infinitas pernas. [...] Era um ritual de uma escrita composta de múltiplos gestos, em que todo corpo dela se movimentava e não só os dedos. E os nossos corpos também, que se deslocavam no espaço acompanhando os passos de mãe em direção à página-chão em que o sol seria escrito. Aquele gesto de movimento-grafia era uma simpatia para chamar o sol
(Conceição Evaristo, 2007).

Nesse trecho da andança, caminho agora pela calçada, apenas nos trechos em que eu não precise desviar dos buracos ou das banquinhas de comerciantes ambulantes vendendo frutas, churrasquinho, doces, salgadinhos, lanches, ou de algum gato ou cachorro tomando sol.

¹⁶ Este título foi inspirado em um coletivo chamado Calçada literária, que funciona como uma biblioteca livre e itinerante, na periferia da zona leste de São Paulo, mais precisamente na região de Itaquera. Tem uma página na rede social Instagram: <https://www.instagram.com/calcadaliteraria?igsh=MWpwam85eWRmd3Rxbg>. Acesso em: 05 de jun. de 2024.

Assim, nesse caminhar associado ao meu apreço e consideração de que a literatura traz uma lente para visualizar as condições concretas da vida, também anuncio a relevância do ato da leitura e escrita, dado que eu só pude escrever esta dissertação porque professoras me ensinaram a ler e a escrever. Parece que a oportunidade de optar pelo que se deseja conhecer mais do mundo – perpassa por poder lançar mão de livros e poder lê-los.

Há um percurso para se chegar à literatura que é iniciado pela “leitura de mundo” (Freire, 2005) feita pelas crianças desde bem pequenininhas, quando leem seu território, aqui no caso, o periférico onde a creche se localiza, que neste trabalho é considerado um espaço que educa.

Dessa maneira, acompanho Evaristo e Freire que entrelaçam as mãos em um diálogo acerca de seus primeiros contatos com a leitura e escrita. Ele, que se dedicou a alfabetizar pessoas jovens e adultas, estava, no trecho citado, dizendo da própria alfabetização, a leitura da palavra, ou seja, da fase do (re)conhecimento das palavras que faziam parte do seu universo de repertório local e pessoal, no instante de explorar a *palavramundo* (Freire, 2005, p. 12), enquanto ela parece indicar uma fase anterior, a leitura de mundo, àquela em que se enfatiza o contexto.

Evaristo (2007) explicita, ao longo da narrativa, que o desenho do sol era semelhante a uma invocação do sol. Significava que o astro , para sua mãe, estava lá. E isso me remete ao ato de algumas crianças bem pequenas que parecem acreditar no mesmo significado quando trazem o sol para o chão de terra ou areia em seus traços, feito com seus dedinhos ou gravetos.

O movimento-grafia das crianças, identificado no contorno do sol ou demais traços, parece registrar a leitura que elas fazem do seu próprio mundo. As leituras realizadas quando têm oportunidade de vivenciarem e tempo para contemplar/ler o seu meio. Por isso, talvez seja imprescindível poupar as crianças, dando a elas o nosso silêncio enquanto elas leem.

Paulo Freire contribui para a compreensão do sentido de leitura quando ele relata sobre quando se deu conta de que estava lendo o mundo, ao observar que

Os “textos”, as “palavras”, as “letras” daquele contexto se encarnavam no canto dos pássaros – o do sanhaçu, o do olha-pro-caminho-quem-vem, o do bem-te-vi, o do sabiá; na dança das copas das árvores sopradas por fortes ventanias que anunciavam tempestades, trovões, relâmpagos; as águas da chuva brincando de geografia: inventando lagos, ilhas, rios, riachos. Os “textos”, as “palavras”, as “letras” daquele contexto se encarnavam também no assobio do vento, nas nuvens do céu, nas suas cores, nos seus movimentos; na cor das folhagens, na forma das folhas, no cheiro das flores – das rosas, dos jasmims –, no corpo das árvores, na casca dos frutos (Freire, 2005, p. 13).

O contexto sendo a leitura de mundo envolve também a leitura das manifestações culturais do universo em que as crianças estão inseridas, isso se materializa quando se apresenta um modo de utilizar o corpo em um samba, um jeito de cantar um rap, uma dança do boi-bumbá, o balanço dos braços no maracatu. Também quanto aos alimentos a que sua comunidade tem apreço, ao se oferecer às quartas-feiras feijoada para as crianças no almoço na creche, por exemplo etc.

A leitura do contexto vem antes da leitura do texto, da mesma maneira que “a leitura de mundo precede a leitura da palavra” (Freire, 2005, p. 11), ou seja, ter familiaridade e dominar os elementos do contexto vem antes de ler sobre determinado assunto. Por isso, considero que as instituições educacionais precisam apreender também o contexto da comunidade, para que as crianças, desde pequenas, tenham mais possibilidades de compreender o mundo escolar, para evitar, talvez, a “evasão escolar” por não se “adaptarem” ao mal acolhimento na escola.

Na creche, o “movimento-grafia”, talvez, seja iniciado desde o berçário, pois há na convivência a possibilidade de nos observar na escrita diária dos cadernos de registros necessários ao nosso fazer enquanto professoras, têm as artes em grafite nos muros do território.

Há placas grandes e amarelas com escritos em vermelho acerca das promoções da semana, dos produtos vendidos dos mercadinhos penduradas em postes. Há na periferia um mundo de palavras e imagens que comunicam e expressam o que aquele território quer dizer. São anúncios e denúncias correspondentes ao que determinado espaço quer dizer e isso também educa as pessoas desde bem pequenas.

Sendo assim, considero relevante a creche ampliar seu espaço de atuação e sair para seu entorno com o objetivo de imprimir nas paredes e chão do território periférico suas marcas dentro de num movimento que corresponda à *educabilidade* política freireana, que aponta para o ato de educar como um ato político, com a intenção de indicar que desde criança é possível e preciso participar, se mostrar presente no lugar em que vive, ocupar os espaços e deixar as marcas com seu movimento-grafia. Desse modo, a partir da realidade das crianças e suas famílias, a creche pode atuar na apresentação de variadas maneiras de estar e agir no território.

A leitura de literatura no cotidiano reflete também o encanto de conhecer o mundo da grafia e ilustrações que é observado ao vermos crianças pequenininhas lerem os livros com seus balbucios.

Contudo, busca-se a apresentação do contexto de mundo que proporcione criticidade ao modelo hegemônico estabelecido para ser universal, que considere a valorização do que constitui a periferia e contribua para a formação das pessoas enquanto sujeitas periféricas.

A escolha de uma literatura que corresponda a uma perifa-gogia que busque ter dentre seus critérios optar por temáticas vinculadas ao protagonismo e curiosidades infantis; que saibam recusar a partir do compromisso ético, estético e político, as narrativas e representatividades nas ilustrações que reforcem a manutenção das desigualdades, sejam elas de classe, raça, gênero, sexo, idade, religião entre tantas outras.

Conceição Evaristo (2007) também sublinha o que a leitura significa para ela, pois foi desde sua juventude uma maneira de suportar o mundo, a partir de um movimento duplo que abarcava a fuga e a inserção no meio em que vivia, do mesmo modo que ocorreu com a escrita, que trouxe duas possibilidades, a de fugir para sonhar e ao mesmo tempo se inserir para modificar.

A escritora, que também faz suas andanças levando consigo bagagem com memórias de experiências de uma vida com precariedades, cujos relatos são parecidos aos da Carolina Maria de Jesus (2014) na favela do Canindé, indica no seu caminho a dualidade que a leitura/escrita compõe na utilização do tema da vida concreta que é algo pesado, mas também a usa para o impulso em reagir e modificar.

Ao escrever poemas, tudo pode ser utilizado como tema, desde a realidade imediata e cotidiana, que pode revelar amor; a morte; as inúmeras paixões que habitam as pessoas, tudo é utilizado como tema (Prado, 2010). Parece possível lançar mão também da literatura para ser aliada em ampliar os recursos no diálogo com as questões educacionais.

A literatura brasileira foi e está nas minhas andanças e compõe minha formação enquanto docente-pesquisadora. Estou de acordo com Antonio Candido (2011), quando aborda o quanto a literatura é “imprescindível”, que ele chama de “incompressível”, que é tudo aquilo que não se pode negar a nenhuma pessoa. O autor ainda complementa que

[...] talvez não haja equilíbrio social sem a literatura. [...] Por isso que nas nossas sociedades a literatura tem sido um instrumento poderoso de instrução e educação. [...] Os valores que a sociedade preconiza ou os que considera prejudiciais estão presentes nas diversas manifestações da ficção, poesia e dramática. A literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas (Candido, 2011, p. 177).

Candido reafirma que lançar mão da literatura junto às Ciências Sociais corrobora para equilibrar as perspectivas. Entendo que pode equilibrar as perspectivas tanto para esta dissertação quanto para o meu trabalho cotidiano com as crianças.

As denúncias e anúncios realizados por Jesus (2014) compreendem e me instigam também a observar, na periferia urbana, entendida aqui como território produtor de culturas (D'Andrea, 2022), a atuação dos marcadores sociais da diferença quanto a raça, classe, gênero e idade quando a autora narra as relações de violência contra as crianças, mas também da escuta que ela própria buscava ter delas; nos momentos de briga conjugais e até mesmo quando ela cita seus parceiros e o machismo deles; a maneira que foi olhada muitas vezes com repugnância por ser uma mulher negra e pobre, entre outras situações.

Também me apoio na rapsódia “Macunaíma”, que, de início, estava no centro dos elementos da discussão desta dissertação, mas depois entra na ciranda e passa a circular. A rapsódia está, segundo Alfredo Bosi (1992), entre as obras-primas da literatura brasileira, e isso o autor nunca poderia ter conseguido sem que tivesse “atravessado longa e penosamente as barreiras ideológicas e psicológicas que os separavam do cotidiano ou do imaginário popular” (Bosi, 1992, p. 324). Foi por ter conseguido atravessar e chegar ao cotidiano que busquei as conexões que podem dialogar com essa pesquisa, mesmo ciente e de que ela não se insere na discussão literária quanto ao tema periferia urbana, mas ela dialoga com outras características.

Os pontos foram acerca do protagonista enquanto uma criança que, por muitas vezes, transgredir, de modo semelhante ao de muitas crianças que conheci, que vão no movimento contracolonial e se defendem das opressões do sexismo, racismo, classismo e adultocentrismo, principalmente.

A obra *Macunaíma* mostra o protagonista como uma criança que nasceu feia, mudou de cor de pele, e sabia o que era ter a pele cor da terra, transvestiu-se, migrou da região do norte do Brasil rumo à metrópole, terra das máquinas, e voltou ao seu lugar de origem com muitas decepções, o que faz recordar de algumas histórias de Macabéa (Lispector, 1998), que fora levada de Alagoas para o Rio de Janeiro, para trabalhar; retratando a história de inúmeras pessoas que fizeram este percurso de sair do norte ou nordeste e construir as metrópoles (D'Andrea, 2012). Esse aspecto dialoga com a necessidade de um olhar sensível diante das famílias migrantes.

A obra *Macunaíma*, igualmente às demais referências da literatura brasileira utilizadas nesta dissertação, inspira-me para colher o que preciso para dialogar com minhas experiências

cotidianas no território periférico colaborando para que seja uma percepção educativa, enquanto um espaço que proporciona produzir conhecimentos.

Na rapsódia, há arte, criatividade, deslocamentos, os não lugares, as contradições, encantarias, os rituais com exu, também com o pajé que indicou uma cosmovisão de raiz politeísta, a indissociabilidade e horizontalidade entre natureza e personagens, como a Ci mãe do Mato, que subiu ao céu pelo cipó e tá virada numa estrela e seu filho enterrado, que se transformou no guaraná. Na vivência e relações que parecem não procurar perfeição, muito menos “progresso e evolução” (numa concepção eurocêntrica do que sejam essas coisas), pela naturalidade de se travestir, quando tentou enganar o Gigante Piaimã, e de se “transfluir” (Bispo, 2021, s/p), ou no estudo que Bosi (1992) faz da cultura popular do Brasil e demonstra uma cosmopercepção circular, de morte sem pensar como fim, mas como parte da vida:

A mesma visão tende a aceitar com facilidade a crença na re-encarnação, o que se prova pelo altíssimo número de católicos espíritas no Brasil inteiro. Para o materialismo cíclico, nada morre, nem os mortos, todos podem voltar e estar junto de nós, não há pecado nem pena definitiva, e tudo o que foi pode voltar a ser, se assim o quiserem as forças que regem o nosso destino. No coração de cada homem do povo convivem uma resignação fundamental e uma esperança sempre renascente. Seriam, portanto, caracteres constantes de nossa cultura popular: materialismo, animismo, visão cíclica da existência (ou reversibilidade). (Bosi, 1992, p. 308).

Dialoga com Bosi (1992) e a rapsódia Macunaíma, a Resolução Nº 5, de 17 de dezembro de 2009, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, em seu art. VIII (Brasil, 2009, p.20), que diz: “incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza”. Tudo que está neste artigo VIII está também no enredo, nas peripécias do protagonista e em sua relação com o mundo dos seres que fazem parte do imaginário popular (saci, curupira etc.) e animais da nossa fauna brasileira, como já mencionado, de modo horizontal, sem colocar o ser humano como centro, enquanto o evoluído que pode a tudo dizimar a seu desejo.

Tudo isso compõe nossa memória ancestral, nosso inconsciente coletivo. Considero que o equívoco está em negar o papel de tudo isso na maneira como nos constituímos como sociedade, como pessoas, e hierarquizar as personagens/forças, a partir de critérios puramente eurocentrados.

Assim, a relação das crianças da classe trabalhadora, principalmente, as periféricas filhas de pessoas advindas do norte e nordeste do país, está também no fato em que trazem consigo as culturas populares dialogadas com a literatura brasileira, em especial a rapsódia.

Sigo na andança sempre no sentido por confluir ao que é o oposto do modelo da hegemonia dominante, em busca de referências brasileiras e seus diálogos, pois ainda não esgotamos nossas prosas com nossa gente e percebo que ainda há muito que se (re)visitar, mas com outro olhar.

Samba-Enredo 2024 Brasília Desvairada: a busca de Mário de Andrade por um país.
 Grêmio Recreativo Cultural Escola de Samba – G.R.C.E.S. Mocidade Alegre
 (Biro Biro, Turko, Gui Cruz, Rafa Do Cavaco, Minuetto, João Osasco, Imperial, Maradona, Portuga, Fábio Souza, Daniel Katar, Vitor Gabriel).

Ê, Pirapora
 Parnaíba que vai bem
 Pirapora vale um conto
 Parnaíba um conto e cem
 Parnaíba um conto e cem
 Parnaíba um conto e cem

Fechei o corpo no catimbó
 No frevo, saudade só
 Me embriaguei de carnaval
 Me embriaguei de carnaval
 Morada do samba

Oh, Brasília Desvairada
 Onde a poesia fez morada
 De cada lembrança escrevo a história
 Batizada no samba de Pirapora

O tambor me chamou pra firmar no terreiro
 Em cada verso, sentimento verdadeiro
 Bordei um país de felicidade
 Na voz da minha Mocidade
 O tambor me chamou pra firmar no terreiro
 Em cada verso, sentimento verdadeiro
 Bordei um país de felicidade
 Na voz da minha Mocidade

Sou dessa terra, filho da garoa fina
 Onde a dura poesia me fez arlequim
 Retalho de um delírio insano
 Sagrado e profano, por tantos Brasis
 Trilhando caminhos de crença e paz
 Dourado é teu chão, ó Minas Gerais
 Eu vi no traço genial
 A arte barroca, um dom divinal

Jangadeiro ê, no banzeiro
 No balanço navego teu rio-mar
 Pra conhecer o teu sabor, Marajó
 Tem batuque na gira do carimbó
 Jangadeiro ê, no banzeiro
 No balanço navego teu rio-mar
 Pra conhecer o teu sabor, Marajó
 Tem batuque na gira do carimbó
 Baque virado, marimba na congada
 Noite enluarada no maracatu da Casa Real
 Fechei o corpo no catimbó [...]

5 - Viela Mário de Andrade

A viela é uma rua estreita, por onde é quase impossível não perceber as pessoas que passam por você enquanto se caminha por ela. Uma vez “conhecido” Mário de Andrade pela literatura, sua influência para a educação das crianças da classe operária enquanto gestor do Departamento de Cultura na Prefeitura de São Paulo (1935-1938), ao passar por mim, não pude deixar de parar e iniciar uma prosa, ainda que breve. Também porque, similar à ideia de Mário em sua busca por um país, eu busco perifa-gogias que contenham sambas, maracatu, catimbó e tudo mais que migrantes do norte e nordeste do Brasil trouxeram para as periferias.

A viela está conectada ao território periférico, onde as andanças permitem encontros e reencontros, (re)ver pessoas, também muitos gatos e cachorros sem coleira ou identificação, de vários tons e tamanhos, principalmente caramelos, buscam um lugar ao sol e parecem aguardar das/des/dos transeuntes alimentos e cuidados. Sobretudo, o zelo pelos animais é observado quando em muitos lugares, que pode ser em um canto das vielas, vê-se uma casinha de madeira com potinhos cheios de ração, porque na periferia a solidariedade e partilha não é algo raro de se observar.

Muitas vezes, há pelo meio do caminho ou encostados nas paredes sofás, entre outros mobiliários e móveis quebrados, que foram descartados e são reutilizados por pessoas em condição de rua. Este cenário, entre outros, por fazerem parte da realidade do território, talvez surjam como perguntas ou comentários nas rodas de conversa entre as crianças que compõem turmas entre três e quatro anos de idade, pois elas observam as pessoas, e parece ser relevante não sermos indiferentes a essa problemática.

Questões habitacionais também são “papos” de criança, principalmente, se isso as incomoda, afinal de contas é possível que percebam a diferença da sua moradia em relação às que veem nos programas midiáticos, e possam dialogar acerca de que modo gostariam que fosse seu entorno. Pode-se perceber isso até mesmo pela linguagem não verbal de uma criança de menos de um ano de idade dentro de um carrinho de passeio, quando demonstra desconforto ao passar por caminhos esburacados, enquanto é conduzida pelo seu bairro.

Quando há propostas de saídas com as crianças pelo entorno, a viela também pode trazer vários aspectos para serem dialogados e desenhados.

A creche, sendo uma instituição educacional, quando cumpre seu papel de agente político e social, reconhece que o direito à cidade é de todas as pessoas, desde que nascem, o

que inclui as crianças atendidas, por isso, a luta pelos espaços do seu entorno, inclusive vielas, praças, esquinas e becos, pode ser fomentada desde a mais tenra idade.

Posto que a cidade contribui para a formação estética de quem a habita ou transita, por meio de cenas casuais, sons, aromas, movimentos etc. (Mello, 2021), pode-se afirmar que o território também pode educar, então, a creche com consciência periférica pode ocupá-lo e junto às crianças e suas famílias, reforçar um movimento de denúncia para que o órgão que constrói e mantém as estruturas de arquitetura das periferias olhe também para as infâncias que engatinham, se arrastam, usam cadeiras de roda, carrinhos ou outros meios que não sejam o veloz ou necessariamente e somente o bípede andante.

É nesse cenário de espaço estreito e, por vezes, também esburacado que se reflete que se é possível um diálogo com a obra *Macunaíma* para enxergar as questões sociais, também pode ser possível um “bate papo” na viela com Mário de Andrade com suas outras produções e facetas africanista e folclorista, principalmente, que explicitam alguns dos dilemas e reflexões com que me deparei. Mas antes apresento também o intelectual dialético, quando Faria (2002) diz que

Mário é macunaímico. E, assim como ele, o Brasil: uma identidade que não é uma; sua especificidade que está na indefinição que, por sua vez, reúne muitas definições e muitas especificidades; possibilita aos opostos se encontrarem; “sem nenhum caráter” é a pluralidade de caracteres diversos (Faria, 2002, p. 179).

A pluralidade vivenciada pelo artista e que neste texto procuro mostrar, parece refletir na sua obra e conseqüentemente mostra também o nosso Brasil com suas culturas populares das quais me alimento para meu trabalho na creche junto às crianças. A seguir, apresento-o com mais detalhes.

Mário Raul de Andrade nasceu e morreu em São Paulo (1893-1945); foi iniciado no culto de Jurema ¹⁷ (Andrade, 2006) e seu velório foi realizado no culto das irmãs do Carmo (Candido, 1992). É relevante mencionar a participação do autor em mais de uma religião na sua vida privada, pois essa informação reflete-se na obra *Macunaíma*, quando, durante a narrativa, o protagonista solicita ajuda do pajé (liderança espiritual e/ou curandeira indígena) e de Exu, um orixá da mitologia iorubá (Prandi, 2001). Isso também está expresso quando Bosi (1992) refere-se à cultura popular, indicando que há

¹⁷ Disponíveis em: <https://youtu.be/trhEesXUbOo>; https://youtu.be/9WRmkO_jYLk; <https://youtu.be/L89XXU9WQDU>; <https://youtu.be/zzIEfgq8SEU> Acesso em: 21 ago. 2021.

um sem-número de fenômenos simbólicos pelos quais se exprime a vida brasileira tem a sua gênese no coração dessa vida, que é o imaginário do povo formalizado de tantos modos diversos, que vão do rito indígena ao candomblé, do samba-de-roda à festa do Divino (Bosi, 1992, p. 306).

Há, sobre essas festividades, ainda hoje, o racismo religioso, intolerância às práticas com o sagrado não cristão, principalmente, em relação às religiões de matrizes africanas. Contudo, a periferia segue com seus terreiros de umbanda e candomblé e crianças pequenas vão à creche com “contra-egum” no braço, indicando sua religiosidade candomblecista.

Os corpos pequenos dançantes, gingham e bailam ao som do samba, maracatu, samba-de-bumbo e do Boi-Bumbá. As fitas de cetim encontradas nas creches da periferia, penduradas no teto que descem até o chão, também amarradas em argolas, bambolês, além das fitas coladas nos chapéus de palha que fazem a alegria das crianças, estão presentes nas festas do Divino, do Rosário dos Homens Pretos, de São Benedito, do Bumbá-meu-Boi, entre outras comemorações e festejos que compõem a cultura popular.

Essa tradição festejada principalmente por pessoas negras, grupo estudado por Mário de Andrade africanista, título dado a ele por Roger Bastide (Ferreira, 2019), e reafirmado após a divulgação do dossiê *Preto*, que apresenta “[...] a investigação realizada por Mário de Andrade, por mais de vinte anos, coleta leituras interessadas em compreender aspectos culturais, musicais, etnográficos, históricos do negro no Brasil e em outros lugares do mundo” (Grillo, 2017a, p. 200).

O dossiê, que é fruto da pesquisa de Angela Teodoro Grillo (2010), reúne trezentos e cinquenta documentos, dentre eles dois artigos, “A superstição da cor preta” e “Linha de cor”. Mário contribuiu com reflexões e posicionamentos antirracistas, como aponta Grillo (2017b, p.2), em seu estudo da poesia “Nova canção de Dixie”, em que há “como eixo problematizador a recusa do eu poético de visitar os EUA”.

A pesquisadora Grillo (2017b, p. 31), em seu artigo, faz uma análise minuciosa da poesia, com base na carta de Mário de Andrade a Manuel Bandeira, quando solicitou sugestões acerca da melhor maneira de “esculhambar” os Estados Unidos da América (EUA) na poesia que Mário de Andrade adjectivou de “sátira de combate” (Grillo, 2017b, p. 30). Na época (década de 1940), os EUA acolheram pessoas que fugiam da Alemanha nazista, mas continuavam a perseguir pessoas negras e chinesas e condenavam à morte anarquistas (Grillo, 2017b).

“Esculhambar” um país imperialista igual aos EUA é relevante para a pedagogia que busco e que entendo dialogar com a educação da e na periferia, pois fala de um “letramento político”¹⁸, necessário para identificar os alvos inimigos reais, sobre quem comanda as relações de que nascem as desigualdades, ou seja, identificar qual a raiz dos problemas sociais e econômicos do Brasil enquanto um país que é constantemente sugado por países que têm como política a expansão territorial, cultural e econômica.

Estudar política me permitiu, enquanto professora-pesquisadora, a não servir às crianças de cultura “enlatada” (Andrade, 2017), mas sim da nossa, nacional.

Moacir Werneck de Castro comenta a recusa de Mario de Andrade em ir aos “states”:

A escritora argentina María Rosa Oliver, que estava no Brasil durante a guerra, tratando de um número especial da revista Sur sobre nossa literatura, fez uma confidência rara. Em suas memórias, conta Maria Rosa que ele [Mário de Andrade] recusara convites para os Estados Unidos ‘simplesmente por ser mulato’ e acrescentou com naturalidade: ‘Não aceitei. Você não sabe que tenho sangue negro?’. Achava que seria pessoalmente discriminado (na carteira de identidade constava ‘cor branca’), mas explicava: ‘Já sei, não sofreria por isso, mas outros iguais a mim sofrem, e isso eu não poderia tolerar (Castro, 2016, p. 59).

O macunaímico foi um modernista, artista, crítico artístico, cronista, escritor, etnógrafo, folclorista, jornalista, musicólogo, fotógrafo, pesquisador, pianista, poeta, romancista, diretor do Departamento de Cultura em São Paulo - SP (1935-1938), colecionador de desenhos infantis, educador:

[...] um *crianço*, um eterno professor, *carteador*, estudioso, pesquisador interessado no Brasil e que gostava das crianças. Embora não fosse um teórico, também contribuiu, entre as mais diferentes áreas do conhecimento para a educação infantil (através das tendências contemporâneas mais avançadas) – faceta, dentre as 300-350 [...] (Faria, 2002, p. 34).

Ou, em sua própria definição, presente no poema “A Meditação sobre o Tietê” (Andrade, 2013a, p. 531-543), escrito entre 1944-1945, às vésperas da sua morte: “Meu baile é tão vário que possui mil sambas insonhados”. Contudo, o verso “Eu sou trezentos, sou trezentos e cinquenta”, que é o mais utilizado para se falar do autor, foi um dos mencionados no doutorado

¹⁸ Emprestei do “letramento racial”, que explico aqui de modo demasiadamente simples, é um conceito formulado pela antropóloga estadunidense France Widdedance Twine e traduzido pela psicóloga Lia Vainer Schucman. Significa que após reconhecer a existência do racismo, como funciona sua dinâmica no meio social, sua gênese, individualmente a pessoa passa a responder com atitudes e falas antirracistas ao questionar os fundamentos dos fatos, por exemplo, no caso do encarceramento em massa da população negra, que em vez de somente odiar o policial que prendeu injustamente, entende que é uma das estratégias de política de morte desta população por parte do Estado.

de Faria (2002), para enfatizar esses múltiplos direcionamentos de estudo e trabalho aos quais o poeta se dedicava com paixão¹⁹.

O escritor expõe em suas poesias questões socioeconômicas iguais às da classe trabalhadora. Ainda que ele não tenha sido um sujeito-periférico, ele dependia do trabalho para se manter, não vinha de uma família abastada financeiramente como a maioria ou até todas as outras pessoas que compunham “os Modernistas”, círculo de intelectuais e artistas em que ele estava inserido. Um exemplo, é que, Segundo Lopez (2012), para obter a escultura *Cabeça de Cristo*, elaborada pelo artista Victor Brecheret, precisou contar com suas economias, além de empréstimo de dinheiro.

Em suas palavras:

[...] Foi quando Brecheret me concedeu passar em bronze um gesso dele que eu gostava, uma “Cabeça de Cristo”, mas com que roupa! Eu devia os olhos da cara! Andava às vezes a pé por não ter duzentos réis pra bonde, no mesmo dia em que gastara seiscentos mil réis em livros. Não hesitei fiz mais conchavos financeiros com o mano (Andrade, 2002, p. 256).

Assim, com seu salário de professor de música de piano, entendendo acerca de vários assuntos, o também artista

[...] estava mesmo interessado em educar os filhos das famílias operárias, elevar sua cultura através da arte, resgatando a produção cultural dos setores populares, para tirar o Brasil *do atraso*, preocupado com a identidade nacional.
[...] Portanto mesmo sendo difícil, ou quase impossível, definir as especificidades nacionais naquele momento, ele tinha um projeto cultural que englobava atores habitualmente excluídos: as crianças e a classe operária (Faria, 2002, p. 29).

MA escrevia acerca das crianças. Além das referências à infância em *Macunaíma*, há, em seus contos, outras personagens-crianças: “Pedro (“Agora eu quero cantar”)", Totó e seu irmão (“Tempo da camisolinha”)", Paulino (“Piá não sofre? Sofre”)", Juca e Maria (“Vestida de preto”)", o “Irmão Pequeno”, e a própria criança-Mário, que contracenava com o seu eu-adulto em “Reconhecimento de Nêmesis” (Andrade, 2013a), que denunciam, além do adultocentrismo, também as questões raciais, de classe e de gênero.

¹⁹ Fragelli (2010), em sua tese de doutoramento, partindo de várias obras do artista Mário de Andrade, dentre elas: *Há uma gota de sangue em cada poema*, *Paulicéia Desvairada* e *Café*, analisando as questões decisivas de sacrifício, contidas na vida e obras de Mário de Andrade, inclusive sua intensa, e talvez exclusiva, dedicação ao Departamento de Cultura. Desvelando em três momentos, na sua tese, o que chamou de paixão mariodeandradiana, que, diferente a de Jesus Cristo, não liberta.

Na obra *Macunaíma*, há o sacrifício do Boi Bumbá, que, para Fragelli, seria o Boi para Mário de Andrade como um Totem da nação brasileira, o “o bico nacional por excelência”.

Há também o Mário de Andrade transgressor da ordem do racismo e machismo, ao reconhecer e enfatizar uma mulher como figura protagonista da *Semana da Arte Moderna*, quando afirma que “o período... heroico, fora este anterior, iniciado com a exposição de pintura de Anita Malfatti” (Andrade, 2002, p. 260). Os apontamentos de Andrade em relação ao racismo e ao machismo também são percebidos quando exalta a mulher negra em “Poemas da Negra”, enquanto seu amigo, também poeta, Manuel Bandeira escrevia poemas obedecendo à ordem hegemônica de que, quanto mais clara a pele, mais a mulher é gratificada pelos poetas, subvalorizando a mulher negra (Grillo, 2017).

A partir desses poemas dedicados a trazer a mulher negra como musa, o macunaímico troca correspondências com Manuel Bandeira, que diz: “Ainda não sei gostar dos ‘Poemas da Negra’, embora nada haja ali que me desgoste” (Moraes, 2000, p. 475).

A resposta de Mário de Andrade feita dias depois:

“Mas talvez haja no poema sobretudo pela falta de exotismo com que valorizei, humanizei uma negra fazendo-a sair das facilidades da concepção baudelaireana, talvez haja uma naturalidade nova que você, irredutível pessoal, inda não concedeu aos poemas” (Moraes, 2000, p. 476)

Este poeta estaria à frente do seu tempo? Ou estaria reflexivo diante das possibilidades de ser e optou por não ser um intelectual misógino e racista? De qualquer modo, seus posicionamentos reafirmam a beleza existente nas mulheres negras, poetiza essas pessoas que refletem também as mulheres que mais encontro na periferia, na porta da creche ao levar e buscar suas crianças.

Outro ponto relevante é que talvez o escritor tenha semeado um incômodo no amigo Manuel Bandeira e causar este tipo de sentimento pode ser visto como educativo, afinal, provocações com posicionamentos políticos em prol dos grupos “subalternizados” podem educar.

Há uma outra faceta do macunaímico que é relevante ser mencionada, dada a via política que essa pesquisa caminha, que é a do Mário que utilizava conceitos marxistas.

Segundo Castro (2016), que escreveu acerca do autor no período em que morou no Rio de Janeiro (1938-1941), o momento político deixara o destino da cultura entre fascismo e comunismo, e o poeta, com medo da possibilidade de “levar cadeia”, teve limitada participação diretamente ligada à esquerda política tanto no Rio de Janeiro como em São Paulo:

Mário de Andrade também fizera o seu curso autodidático, embora sem profundidade, de literatura marxista. Pagara tributo a Marx menos que a Freud. O autor comunista

lido com maior atenção, muito anotado, era Nikolai Bukharin, com sua *Teoria do materialismo histórico* [...]. Procurava manter-se atualizado lendo as revistas *Commune* e *Europe*.

[...] Mário jamais pretendeu assimilar o marxismo, mas utilizava conceitos marxistas como instrumentos de análise e de conhecimento da realidade. Aconselhava sua discípula Oneyda a fazer o mesmo na “interpretação sociológica dos fatos musicais” (Castro, 2016, p. 70).

Para corroborar, apresento também o que Konder (1990, s/p) propõe sobre Mário de Andrade: “Independentemente de todos os oportunismos que lhe causavam consternação e de todas as simplificações rudemente pragmáticas (ou dogmáticas?) dos comunistas, Mário não deixava de alimentar robustas esperanças no socialismo como ideia”.

Perante essas palavras, reafirmo que também é meu “esperançar” freireano, que não cruza os braços e espera, mas vai à luta (Freire, 1987), que espero que o sistema capitalista, que depende de explorar-dominar com violência para sua manutenção, seja substituído por outro sistema econômico político.

Há um ódio ante a classe burguesa descrito no poema de MA, que é relevante, pois quero trazer uma contribuição para o diálogo, mediante as epistemologias das classes populares e não do que a burguesia quer ditar.

Eu insulto o burguês! O burguês-níquel, o burguês-burguês!
 [...] Eu insulto as aristocracias cautelosas!
 Os barões lampiões! os condes Joões [doria]! os duques zurros!
 que vivem dentro de muros sem pulos; e gemem sangues de alguns mil-réis fracos
 para dizerem que as filhas da senhora falam o francês
 e tocam os “Printemps” com as unhas! [...] Ódio aos sem desfalecimentos nem
 arrependimentos,
 [...] Ódio e insulto! Ódio e raiva! Ódio e mais ódio!
 Morte ao burguês de gíolos, cheirando religião e que não crê em Deus!
 [...] Eu insulto o burguês-funesto!
 “- Ai, filha, que te darei pelos teus anos?
 – Um colar... – Conto e quinhentos!!!
 Mas nós morremos de fome!” Morte à gordura!
 Morte às adiposidades cerebrais!
 Morte ao burguês-mensal!
 Fora! Fora [messias] o bom burguês!... (Andrade, 2013a, p. 87).

A burguesia é insultada e odiada pela dominação e exploração, pela miséria material e imaterial em que têm deixado a classe trabalhadora, a quem “devoram”²⁰ cotidianamente, um

²⁰ Há um devorar não antropofágico oswaldiano. O historiador Eduardo Bueno (2020), que leu Frei Vicente de Salvador e Jean de Léry, fala da etnia indígena wai ta ká ou goitacá ou guaitacá, valentes, pescavam tubarões a braço, utilizando um pau, eram canibais, não comiam pessoas inimigas por e em ritual, mas para alimentação, mantimento. Foram dizimados pelos colonizadores portugueses, e, onde habitavam, atualmente é uma cidade situada no norte Fluminense (Rio de Janeiro-Brasil) Campo dos Goitacazes (Caetano, 2006). Considero que estes

devorar não “antropofágico” (Andrade, 2017), mas que apenas consome a força de trabalho, colocando a educação num lugar em que as “relações entre educação moral e diminuição de comportamentos de risco, aumento da produtividade escolar e melhor qualificação profissional” (Fernandes, 2021, p.146) sejam as bases da educação. E, não por acaso, estão presentes na Base Nacional Curricular Comum (Brasil, 2018, p. 8), “a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho”.

Quais os interesses para essa educação pautada na autorregulação das emoções? Haveria algum motivo para produzir mais para o trabalho e se revoltar menos? Essas indagações são importantes à medida em que, na creche, desde o berçário, as crianças trazem momentos agressivos, porém, são oportunidades para que nós professoras ao acolhermos essas manifestações, colaboremos ao indicar maneiras de canalizá-las de modo a ajudarmos as crianças a “organizarem o ódio”.

A conversa com o Mário de Andrade pode ser de vários assuntos diante de um artista “multifário” (Ferreira, 2019) e de suas obras repletas de significados e contradições. Além disso, foi possível perceber, a partir dos trabalhos de Grillo (2010, 2017a, 2017b) e Castro (2016), que Mário de Andrade possivelmente utilizou “máscaras brancas” expressão da obra de Fanon, *Pele negra máscaras brancas* (2020). De maneira semelhante, percebo em muitos sujeitos e sujeitas periféricas aqui nas “quebradas”, há o uso delas sem se dar conta, mas também por estratégia de sobrevivência.

Em muitos espaços, principalmente, nos acadêmicos ou quando ocorre jogo de poder, para não sucumbir, por algumas vezes, a “pele negra” periférica se submete, por exemplo, ao alisar os cabelos, não por achar que é feio, mas por saber que, em estilo “Black Power”, o emprego e, conseqüentemente, o pão da sua prole não estará na mesa. Contudo, é legítimo e libertador os muitos esforços, inclusive na literatura infantil para que os cabelos sejam mantidos naturais, o que é assunto que não aprofundarei neste momento.

indígenas tinham a pele mais clara, andavam totalmente sem vestes e usavam cabelos longos raspados na frente e algumas pinturas com jenipapo pelo corpo. Diferente do povo tupinambá que realizava a antropofagia como ritual, (STADEN, 2019), exposto na produção filmica “Como era gostoso o meu francês” (Santos, 1971).

O Mário vário²¹, além de africanista traz na rapsódia a importância de se olhar elementos das culturas dos povos originários, pois sua gênese em Makunaimã²², nome escrito em macuxi (pronuncia-se “Makunaimã”), deus dos povos tradicionais de algumas etnias, que habitam entre Brasil, Guiana e Venezuela, dentre elas a Taurepang²³, a Macuxi²⁴ e Wapichana²⁵.

Nascido no Monte Roraima, que fica entre Brasil, Venezuela e Guiana, Makunaima, ser mitológico, cujas histórias foram narradas oralmente por Akuli Taurepang e transcritas em um livro, por meio da etnografia realizada pelo alemão Theodor Koch-Grünberg, que foi a inspiração para Mário de Andrade escrever sua rapsódia, na qual trocou deus por herói e o nomeou de “Macunaíma” e segundo Berriel: “[...] Macunaína parece ser um herói épico, isto é, representante do povo brasileiro, mas acontece que este povo não tem caráter definido, logo, ele não pode ser representado. A não ser que o herói não tenha nenhum caráter. Daí o subtítulo da rapsódia” (Berriel, 1987, p. 4-5).

O “sem nenhum caráter” do Brasil parece que se dá pelas culturas múltiplas que o compõem e, ao se buscar um modo de ser brasileiro, acaba-se por descobrir a sua pluralidade e mesmo que haja uma mixagem entre as culturas, parece que cada grupo ainda permanece com um conjunto de aspectos que o faz pertencer ao seu determinado grupo e não a outro. Semelhante às diferentes etnias dos povos originários.

Assim também parece ocorrer nas periferias, cujos aspectos não representam o Brasil e não podem ser representadas e enclausuradas no vocábulo “o brasileiro”, pois faz parte de um

²¹ Vário é como Mário de Andrade parece se adjetivar no 289º verso do poema “A Meditação sobre o Tietê”: “meu baile é tão vário que possui mil sambas insonhados” (Andrade, 2013a, p. 542), concluído poucos dias antes de sua morte.

²² No catálogo *Moquém_Surarê. Arte indígena contemporânea*, encontra em macuxi a grafia Makunaimã, com este um pequeno travessão em cima da letra “i”. Também encontrei em um cartaz que comprei no dia da leitura dinâmica do livro *Makunaimã* (Goldemberg, 2019), na biblioteca Mário de Andrade, com a escrita Makunaimi, com acento circunflexo na letra “i”.

²³ A maioria das Taurepang encontra-se na Savana Venezuelana, os que habitam o lado brasileiro da fronteira com Venezuela e Guiana estão em aldeias São Marcos e Raposa Serra do Sol – estima-se uma população de oitocentas pessoas, nas quais também habitam outras etnias, que foram acossadas pela expansão da pecuária no lavrado de Roraima. (Goldemberg, 2019, p.121).

²⁴ Atualmente, cerca de trinta e quatro mil pessoas da etnia Macuxi, habitantes de uma região de fronteira, enfrentam desde, aproximadamente o século XVIII, situações adversas, em razão da ocupação de não-indígenas na região, marcada primeiramente por aldeamentos e migrações forçadas, depois pelo avanço de frentes extrativistas, pecuaristas, garimpeiros e grileiros em suas terras. Protagonizaram junto a outros povos da região, pela homologação da Terra indígena Raposa Serra do Sol, que finalmente foi, em 2009, julgada e confirmada a homologação pelo Supremo Tribunal Federal, bem como a retirada de ocupantes não indígenas da área. (Goldemberg, 2019, p.121-122).

²⁵ As pessoas Wapichana, atualmente com uma população de cerca de treze mil, vivendo além do vale do rio Uraricoera, ocupam tradicionalmente o vale do rio Tacutu, ao lado das Macuxi. Aquelas estão na fronteira entre Brasil (vale do rio Branco) e Guiana (vale do Rupununi), e constituem a maior população falante de Aruak no norte-amazônico. (Goldemberg, 2019, p.122)

todo maior, que podem influenciar e serem influenciadas pelas manifestações de produção de cultura e arte de outros territórios e regiões que compõem este país.

É por isso que este país me instiga, pois reafirma minha andança em busca de aspectos brasileiros diversos que coadunem com a pedagogia realizada nas creches em território periférico sem precisar olhar para exemplos educacionais de países estrangeiros que colonizam (colonizaram), que são imperialistas. Aqui, neste país, há muitas possibilidades e a dinâmica de transformação cultural dialoga com o novo que brota do chão da creche diariamente com os fazeres criativos e transgressores das crianças, eu só preciso caminhar e saber perceber.

Mário de Andrade também só andou por aqui, pela América do Sul, somente suleou, leu Koch-Grünberg, em alemão, nunca foi à Europa ou Estados Unidos da América (do Norte) por saber que sofreria racismo (Grillo, 2017b),²⁶ mas se correspondia com intelectuais, artistas e escritores de vários países, falava inglês, francês, alemão e espanhol, além da língua portuguesa escrita (que ele chamava de língua lusitana) e brasileira, que defendia ser essa a ser reforçada, inclusive pelos demais poetas da época, defesa que ele fez, também, na obra inacabada *A gramatiquinha da fala brasileira*.

A ideia de Mário de Andrade era estabelecer, por meio de estudos linguísticos, o título de “língua brasileira”, considerando sua composição luso-indígena-negra; talvez tenha a mesma chave da construção da Lélia Gonzalez acerca do “pretuguês” (Gonzalez, 2018); no entanto, a intelectual demonstra considerar apenas a contribuição dos povos negros, excluindo a contribuição indígena, inclusive quando reforça que a ama de leite e babá – hoje na imagem da mãe preta – foi quem ensinou o “pretuguês” para as crianças brancas (Gonzalez, 2018).

Essa “mãe” significa que

quando a gente fala em função materna, a gente tá dizendo que a mãe preta, ao exercê-la, passou todos os valores que lhe diziam respeito prá criança brasileira [...]. Essa criança, esse infans, é a dita cultura brasileira, cuja língua é o pretuguês. A função materna diz respeito à internalização de valores, ao ensino da língua materna e a uma série de outras coisas (Gonzalez, 1984, p. 235).

A filósofa, nessas palavras, diz acerca da construção cultural, que a ama de leite não só alimentava o corpo branco infantil, mas o alimentava de cultura afro, que em um dado momento já havia se amalgamado à indígena. Inclusive o próprio amamentar era ensinado ali, porque pelo que a história de ama de leite aqui no Brasil indica não era prática da cultura europeia.

²⁶ Em análise ao poema Dixie, expõe sobre Mário de Andrade não ir aos Estados Unidos, por motivo do racismo, que ele chama de linha de cor, mesmo título de um de seus artigos (Andrade, 2019)

Ainda sobre a construção da nossa língua, Gonzalez (1984), em seu artigo “Racismo e sexismo na cultura brasileira”, na epígrafe, inicia com a pergunta “Cumé que a gente fica?”, e a escritora Conceição Evaristo (2015) tem um conto intitulado “A gente combinamos de não morrer” – uma convocação da escritora para que os corpos periféricos que sofrem com as violências e o genocídio perpetrados pelo Estado – sobrevivam ao “Eles combinaram de nos matar” (primeira parte do título do conto).

A partir desse conto, é possível abrir uma discussão acerca da *necroinfância* (Noguera, 2020), que denuncia a intolerável política de morte que alveja corpos-alvo de crianças das classes populares, no entanto, minha intenção, neste momento do texto, é olhar para a maneira como ela escreveu a convocação ao grupo marginalizado, que, assim como Gonzalez, pode ter indicado que são grupos que recusam a falar a língua do colonizador, que ignoram o “falar certo”, pois são quantas línguas indígenas mixadas à língua portuguesa? São quantas línguas do continente africano misturadas às indígenas e à portuguesa? E depois às línguas italiana, espanhola, francesa... que chegaram por aqui. Considerando que, atualmente, temos centenas de línguas indígenas que resistem, mesmo no processo violento em defesa da terra diante das lutas por apropriação do território pelos grileiros, assim aprendem também a língua do inimigo.

Quando se aborda a língua brasileira, inclui-se a cultura e o “jeito errado” de falar, que são construções dessa língua, mas um ouvido colonizado sempre vai exigir a língua colonizadora bem falada:

É [até] engraçado como eles gozam a gente quando a gente diz que é Framengo. Chamam a gente de ignorante dizendo que a gente fala errado. E de repente ignoram que a presença desse r no lugar do l, nada mais é que a marca linguística de um idioma africano, no qual o l inexistente. Afinal, quem que é o ignorante? Ao mesmo tempo, acham o maior barato a fala dita brasileira, que corta os erres dos infinitivos verbais, que condensa você em cê, o está em tá e por aí fora. Não sacam que tão falando pretuguês. E por falar em pretuguês, é importante ressaltar que o objeto parcial por excelência da cultura brasileira é a bunda (esse termo provém do quimbundo que, por sua vez, e juntamente com o ambundo, provém do tronco linguístico bantu que “casualmente” se chama bunda). E dizem que significante não marca... Marca bobeira quem pensa assim. De repente bunda é língua, é linguagem, é sentido é coisa. De repente é desbundante perceber que o discurso da consciência, o discurso do poder dominante, quer fazer a gente acreditar que a gente é tudo brasileiro, e de ascendência européia, muito civilizado, etc e tal (Gonzalez, 1984, p. 238).

Na periferia, falamos pretuguês ou ainda um “indipretuguês”, se considerarmos os muitos idiomas dos povos indígenas inseridos na língua brasileira. Saber disso colabora para o processo do pertencimento linguístico das criancinhas desde a creche, porque é o lugar onde se utiliza o brasileiro falado e o escrito por meio de contações de histórias ao se lançar mão da

literatura cotidianamente. As crianças assim podem, desde pequenas, saber que há, no mínimo, duas maneiras de dizerem “pobrema” (problema).

Há ainda uma modificação na língua, falada aqui no Brasil, utilizada desde a década de 1960, no bairro do Catete, no Rio de Janeiro, para driblar a censura da ditadura. O cantor Filipe Ret fez um Rap chamado “Gonê” (Nêgo), com a “gualín”²⁷ (língua), o que indica um modo de resistir no qual as palavras são faladas com as sílabas ao contrário, o que oferece a possibilidade de menor poder de censura de músicas, uma vez que é uma gíria cantada e/ou falada durante as conversas na presença de quem não sabe.

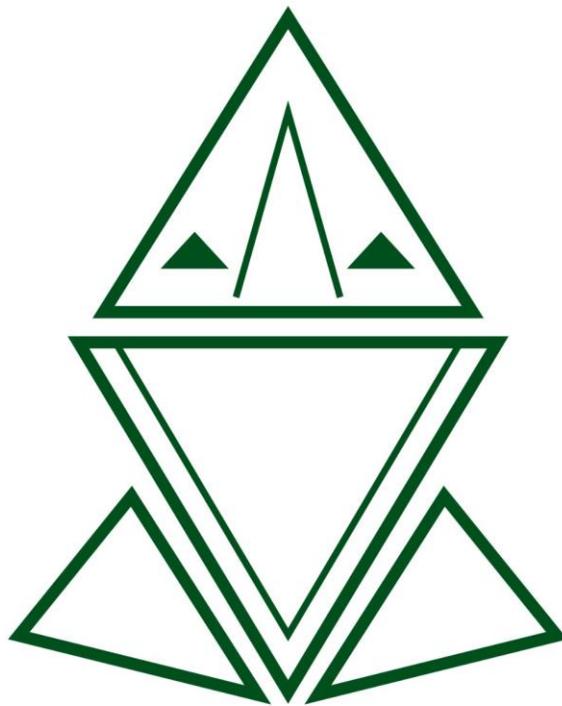
Assim também como já percebi inúmeras vezes as crianças conversando entre elas e ao perceberem a presença de alguma pessoa adulta, disfarçam, mudam a maneira de se comunicar, talvez por motivo do adultocentrismo já detectado por elas. As reexistências infantis das crianças da creche, desde bem pequenininhas, são refletidas nos modos em que elas também “batem papo”, desde o berçário.

A viela é um espaço do território da/na periferia onde é possível que partilhas, diálogos circulem mesmo no anacronismo do “bate-papo” que começou com Mário de Andrade, depois se achegaram Conceição Evaristo, Frantz Fanon, Lélia Gonzalez, Angela Grillo e outras referências para mostrar parte da multiplicidade inserida no dia a dia na/da educação infantil.

Dado que os tempos e espaços de cada intelectual são diferentes, porém, se entrecruzam pelas pautas pedagógicas, sociais, políticas e culturais semelhantes. Tódes se confluem para os aportes teóricos metodológicos que compõem a *perifa-gogia*.

²⁷ Ver mais em: <https://www.youtube.com/watch?v=qI6FE-9n2c0> Acesso em: 06 de mar. 2023.

Figura 1: Kapa' (Muiraquitã em Macuxi)²⁸



Autoria Elen Alves de Sousa

22/01/2022

²⁸ Na rapsódia, Macunaíma é presenteado com um muiraquitã por Ci, Mãe do mato, mas ao perdê-lo, inicia suas andanças em busca do amuleto que sua amada lhe dera. O amuleto muiraquitã representa, para mim, uma busca por pedagogias que dialoguem com as periferias.

6 - Rua sem Saída - Pedagogia macunaímica

A característica da rua sem saída é uma via sem continuidade. A pedagogia macunaímica foi o mote da pesquisa, contudo, com as andanças, constatei que não era a adequada a prosseguir, dado os aspectos que percebi não dialogarem com uma pedagogia produzida nas periferias. Por isso, decidi sair desta rua, pois não havia por onde continuar.

Os aspectos que eu buscava, depois de algumas leituras e reflexões, percebi que não viriam pela pedagogia macunaímica, por isso, neste texto, não será encontrado diálogo com meu fazer, mas será possível ler o que encontrei dela e, por isso, a prosa aqui se dá mais entre as características que percebi.

Se no texto “Praça da pesquisa”, que explicita o percurso da pesquisa, foi posto como ocorreu meu conhecimento de sua existência, neste momento do texto, a escrita busca comunicar o caminho traçado para compreendê-la e quais percepções pude ter desta pedagogia.

Reforço que as palavras escritas aqui estão mediadas pelas indagações que me faço diariamente enquanto atendo as crianças e vivo as relações da periferia em que trabalho e resido.

O relevante de aprofundar nas proposições teóricas das pedagogias é que, além de saber sua proposta, cabe averiguar sua construção e pretensões a quem se dirige. Por exemplo, mesmo uma pedagogia descolonizadora, pode ser pensada também por um viés neoliberal, que atenda apenas algum grupo, que atenda ao mercado capitalista. Há umas perguntas que parecem ser importantes de serem feitas, como: visa descolonizar quem para quê? Quais as estratégias?

Considero que a colonialidade é uma forma contemporânea da colonização se manter (Mignolo, 2007) e ela traz em seus efeitos, a força contrária. Os obstáculos enfrentados na disputa de saberes parecem resultar em esforços por parte da academia para que a democracia e direitos de determinadas classes sociais sejam conquistadas ou mantidas, prova disso são livros com pesquisas que têm como bandeira a busca por pedagogias descolonizadoras (Faria, et al., 2015; Santos et al., 2018; Faria e Silva, 2022).

Aqui, à força contrária se deu o nome de pedagogia macunaímica, que também pode ser encontrada no plural como quando adicionada às pedagogias descolonizadoras na citação “saímos em busca de teorias que ajudem a propor pedagogias descolonizadoras e macunaímicas [...]” (Santos et al., 2018, p.16), as autoras e autores adicionam uma nota de rodapé para indicar que a referência das pedagogias macunaímicas está inspirada na obra Macunaíma e afirmam que seu subtítulo “Sem nenhum caráter” pode ser entendido como “com todos eles: o negro, o branco e o indígena”. Isso mostra que a pedagogia macunaímica considera que o Brasil é

composto por três povos e que há uma percepção de que existe uma força hegemônica na relação entre eles quando é sublinhado nas páginas seguintes da mesma referência que a pedagogia busca desfragmentar o pensamento eurocêntrico através da antropofagia “degustando as violências contra as dignidades humanas ditas e praticadas, regurgitando-as [...]” (Santos *et al.*, 2018, p. 17).

Não foi possível encontrar uma vasta bibliografia que a abordasse de modo a definir ou aprofundá-la, mas o que foi observado, dentre as citações encontradas em artigos, é que ela estava inserida em um contexto de compreensão ampla com um alerta de que “é impossível buscar uma estética do que seria uma pedagogia macunaímica, ou um tempo ou cultura no qual ela opera seus efeitos” (Santos *et al.*, 2018, p.17), mas, se por esse lado, tem uma inexatidão por outro lado há uma resposta – parece um tanto objetiva – resultado de uma entrevista dada pela pesquisadora que cunhou a expressão “pedagogia macunaímica”, e ela afirma como sendo:

[...] a pedagogia da escuta, a pedagogia das relações e a pedagogia das diferenças, que foi o que eu aprendi na Itália, na minha bolsa de doutorado sanduíche do CNPQ. Eu trago isso e a experiência que eu vou chamar, no Brasil, de Pedagogia Macunaímica. Quero deixar registrado que a pedagogia macunaímica, se a gente quiser festejar como 25 anos, se quiser festejar como Semana de 1922, ela vem do estudo que eu faço dos Parques Infantis, contato com a natureza, relação horizontal com as crianças, e a forma não escolar e não da psicologia de falar da Educação Infantil. Uma coisa, educar e cuidar (Faria; Silva, 2022, p. 235-236).

Por esta exposição, nota-se que fora construída na Itália, mas aqui no Brasil, ela oferece um nome genuinamente brasileiro ao conectar aos estudos realizados acerca dos Parques Infantis, projetados durante o trabalho de Mário de Andrade como diretor do Departamento de Cultura (1935-1938).

Sendo uma experiência trazida da Europa, seria essa uma das conexões com a antropofagia, pelo movimento de poder se nutrir, devorar e deglutir uma educação estrangeira? Ainda durante a entrevista, ela relata que a partir de uma publicação na revista “Revista Newsweek”, lida durante seu doutoramento, soube que a escola mais bonita do mundo era a Diana da Reggio Emilia, então, prosseguiu com seus estudos de doutorado sanduíche na Itália.

Assim, indica que a pedagogia é composta tanto do que vem da Itália como dos estudos oriundos dos Parques Infantis, no Brasil.

Santos (2014) fala em maneiras de se educar a partir de

Olhares que junto com a Sociologia da Infância estão permitindo transgredir os pilares da Pedagogia e pensar em formas educativas descolonizadas, **macunaímicas** e

brasileiras, pensar as crianças como produtoras de culturas infantis nas mais diversas realidades, assim como as ambiguidades da sua condição infantil (Santos, 2014, p. 25, grifo meu).

A pesquisadora demonstra abordar a pedagogia por um sentido contagiado de diversidade e aqui expressa seu direcionamento ao Brasil. Talvez, ao escrever, também estivesse na busca por desvendar no movimento de trazer à visibilidade as crianças brasileiras ou a educação forjada aqui no Brasil. Seguindo a discussão, Santos (2014) fala das infâncias invisibilizadas e ela procura mostrar as infâncias de modo plural, como as caiçaras, negras, quilombolas, indígenas, imigrantes etc.

Outro ponto importante que ficou latente em minhas indagações é que, de muitas maneiras, há, para a pedagogia macunaímica como descolonizadora, colonizações durante as relações que ocorrem nas creches e pré-escolas.

Isso pode ser reforçado quando a pesquisadora, que cunhou o termo, em uma formação ofertada ao grupo de formadoras da rede da Prefeitura Municipal de São de Paulo, afirma “se está colonizada a pedagogia, somos nós que estamos colonizando, não adianta por culpa nos portugueses” (VideotecaSMESP, 2015).

A dúvida que ficou se refere ao quanto de colonização interpessoal ocorre nas periferias? Como, enquanto professora-pesquisadora e sujeita periférica, olhar para isso?

Também como expõe “conceito de professora: professora é aquela que fica dando indireta pra gente bonzinho, pra gente fazer tudo certo” (VideotecaSMESP, 2015). Nesse momento, ela assume que é uma caricatura de professora, mas não explicitou que haveria outro conceito, outros modos de se fazer pedagogia e que já ocorrem em várias regiões paulistanas, inclusive.

Busquei modos de compor a pedagogia macunaímica por meio das peças na medida em que encontrava para montar, encontrar uma lógica talvez não, mas algo que fizesse sentido para a realidade das vivências das “quebradas”, utilizei sites de busca como *Google*, *Capes* e *SciELO* – estas duas últimas com exclusividade de textos acadêmicos e encontrei o artigo “Educação Infantil e Diversidade Cultural: para uma pedagogia macunaímica”(Faria; Macedo; Santos, 2013), o único que encontrei, até o presente momento, que leva o título da expressão “pedagogia macunaímica” e foi escrito também por quem a cunhou.

O artigo foi elaborado de modo a indicar as fases do movimento antropofágico, a saber: “Nutrindo...”, “Devorando...” e “Deglutindo...”

“Nutrindo...” diz respeito às produções de conhecimentos em torno da criança, sua educação, infância e a diversidade cultural, e problematizando todas as formas que a pedagogia em questão considera por colonialismo, dentre elas o racismo, o adultocentrismo e o machismo. Pretendendo ir na contracorrente de uma Educação Infantil escolarizante, que encara a criança como um vir a ser, e entendendo a Pedagogia como ciência, arte e técnica, referenciando-se na Sociologia da infância, que estuda a infância por si mesma.

O texto foi escrito por pesquisadoras do grupo de pesquisa Grupo de Estudo e pesquisa em Diferenciação Sociocultural (GEPEDISC – linha culturas infantis). Faria foi quem cunhou. Abaixo é possível afirmar que a perspectiva pós-colonial e a antropofagia são âncoras para esses estudos.

Nosso objetivo como grupo de pesquisa, é problematizar as políticas e pedagogias para as crianças pequenas de zero a seis anos, com ênfase nas pequeninhas de zero a três anos, inspiradas na infância pós-colonial macunaímica, criativa e inventiva. Assim como no manifesto Antropofágico, posicionamo-nos na contramão do pensamento único e da pedagogia única, racional que coloca as crianças e suas infâncias em formas prontas (Faria; Macedo; Santos, 2013, p. 50).

O subtítulo “Devorando...” trata da luta e defesa, a partir dos movimentos sociais e do feminismo nas décadas de 1970 e 1980, das mães das crianças pequenas e pequeninhas, por creche que ofereça educação pública, gratuita, laica e de qualidade, na qual as crianças possam conviver em um espaço coletivo e com condições para a produção das culturas infantis.

Acerca das creches contemporâneas, considerando as especificidades do trabalho de educar e cuidar das crianças pequenas e pequeninhas, são apontadas as problemáticas e os confrontos inseridos no cotidiano educacional das instituições de Educação Infantil, que estão para serem estudadas com mais aprofundamento, pois estão também intimamente atreladas às interações correspondentes aos marcadores sociais da diferença, representados tanto na literatura estudada como no cotidiano do povo brasileiro.

Deglutindo...” é a terceira e última parte do artigo, em que estão colocadas algumas questões: como as crianças produzem culturas com realidades étnico-culturais tão distintas, como em Praia, capital do Cabo Verde, em que se fala crioulo nas brincadeiras de rua e português na pré-escola.

Pensando também na intersecção entre educação, Ciências Sociais e infância, incluindo a problemática das relações étnico-raciais na perspectiva da produção das culturas infantis, há

questionamentos partindo de pesquisas referentes às crianças guarani kaiowá, as quilombolas e as sem-terrinha, a saber: O que fazem e o que não fazem as crianças guarani kaiowá inseridas no cotidiano da aldeia Pirakuá?, como estudada na pesquisa de Noal (2006). E as crianças quilombolas, como significam a forma como ocupam seu território? (Souza, 2015); e as crianças sem-terrinha? (Rosseto, 2009).

A relação de raça e etnia talvez seja uma questão relevante para rever as estratégias antirracistas, uma vez que raça não existe, muito embora haja o racismo, ou seja, o racismo que cria a raça (Segato, 2021). Nos trechos em que li acerca de raça e etnia, a pedagogia macunaímica utiliza o termo raça como estratégia de luta social. Contudo, trago aqui uma citação do pesquisador Átila Iamarino:

[...] quando os criadores do conceito de raça agrupavam humanos pela aparência, entre brancos, amarelos e negros, por exemplo, estavam ignorando que entre os que chamavam de negros tem muito mais diferenças do que entre os brancos e amarelos [...] ou seja, agrupar negros como negros e concluir que eram inferiores, era justificar a estrutura de quem propôs isso e inverter o pensamento científico, [...] conclusão conveniente para os brancos (Iamarino, 2021, s/p).

Receio estarmos “entrando no jogo” quando se reforça o uso da palavra raça sem aspas, mesmo com as considerações de que se usa agora com viés estratégico social e político. Parece que se desconsidera que aqui no Brasil chegaram várias etnias de pessoas negras sequestradas de África, com fenótipos diferentes entre elas.

Embora o pertencimento étnico tenha sido retirado de nós, e isso limitar o nosso (re)conhecimento a partir do marco étnico originário, considero relevante que isso seja indicado na pauta da educação antirracista, enquanto um sinalizador que nos lembre que há uma diversidade de fenótipos inserida neste Brasil, para que não se cultive a ideia de padronização do que é ser uma pessoa negra.

Considero a relevância de estudos acerca das diversas etnias de pessoas negras, pois percebo que se suprime na formação educacional, desde a creche, o conhecimento de diferentes culturas e grupos étnicos que formam nosso povo negro brasileiro. Parece interessar a educação racista divulgar uma negritude homogênea, enquanto existem uma variedade, como os “massais” (Hofmann, 2012), “pigmeu”, ou indígenas “khoisan” ou “San” ou “bosquímanos” (Uys, 1980), etc.

Contudo, compreendo que na dinâmica social brasileira há um desafio quanto a possibilidade de pessoas negras reconhecerem-se devido ao histórico de escravização e seus

efeitos na atualidade, e por isso, minha observação se insere na perspectiva contracolonial de luta contra a homogeneização do que é ser uma pessoa negra, através da afirmação dos nossos variados modos de (re)existir diante da opressão dos modelos hegemônicos.

Nesse aspecto sobre a questão étnico-racial, é importante expor que há uma diferença no processo de identificação entre os povos indígenas e os povos negros.

No Brasil, por exemplo, há várias lideranças, artistas e escritores/as indígenas, que inclusive usam como sobrenome sua etnia. Dorrico (2021), do povo macuxi, explica que uma das principais maneiras de apresentação indígena compõe o que chama de “poética do eu-nós”, o nome pessoal junto ao nome do povo. Exemplos: Daniel *Munduruku* (2002), Aílton *Krenak* (2019), Denílson *Baniwa*²⁹. Este fato é valioso para nossa educação, para sabermos que a pessoa é pertencente a um povo pela sua cultura e não somente cor da pele.

Continuando com os movimentos acerca da pedagogia macunaímica, a questão apontada no trecho “Deglutindo...” traz um desafio à baila, que é um dos caminhos, talvez, para refletir acerca de como se explora a ideia das etnias em vez de reforçar a raça, quando se intenta contribuir para a construção de pertencimento étnico nas crianças, desde a Educação Infantil.

Sublinho ainda que em dois artigos há, no título, a expressão pedagogia macunaímica, os autores citam uma única e mesma referência da pesquisadora:

Os parques infantis [...] podem ser considerados como a origem da rede de educação infantil paulistana – a primeira experiência brasileira pública municipal de educação (embora não-escolar) para crianças de famílias operárias que tiveram a oportunidade de brincar, de ser educadas, cuidadas, de conviver com a natureza, de movimentarem-se em grandes espaços [...]. Lá produziam cultura e conviviam com a diversidade da cultura nacional, quando o cuidado e a educação não estavam antagonizados, e a educação, a assistência e a cultura estavam macunaimicamente integradas, no tríplice objetivo parqueano: educar, assistir e recrear. (Faria, 1999, p. 61-62).

Considerando que a citação acima vem de um artigo onde a expressão pedagogia macunaímica não é mencionada Odinino e Severo (2022) concluem em seu trabalho que “Uma pedagogia macunaímica seria, segundo Farias (sic) (1999), aquela da poesia, da arte, do teatro, da vivência da cultura infantil e da cultura popular. Aquela que ajudasse a construir e pensar junto” (Odinino e Severo, 2002, p. 171).

²⁹ Ganhador do prêmio Pipa em 2019 <https://www.premiopipa.com/denilson-baniwa/> Inclusive tem obras de arte dele pintadas pelos imensos muros da UNICAMP.

Enquanto para Sangenis (2022) essa citação foi utilizada para reforçar a faceta do Mário de Andrade como educador e não associou a pedagogia macunaímica, a autora em nenhum momento durante seu trabalho, mas se colocou como um proponente da pedagogia.

O que se pode apurar dos dois artigos é que cada um discorreu de modo diferente, como uma proposição de construir uma pedagogia macunaímica cada um à sua maneira. Nesse caso, o plural colocado por Santos *et al.* (2018) como mencionado anteriormente no início deste texto, pode caber para estes exemplos, pois, inclusive, o primeiro segue uma perspectiva pós-colonial e ainda indica que em seu trabalho “aqui livremente denominamos pedagogia macunaímica” (Odinino; Severo, 2022, p.168), e discorrem acerca de sua relatos de experiência pessoal e profissional, considerando a tríade educação, criança e cultura, que se inspira em Macunaíma como um Brasil miscigenado, brincalhão e sonhador, enquanto o segundo, teve como motes o “giro” decolonial e a Semana de Arte Moderna, ainda fez um paralelo entre rapsódia e educação com perspectiva às questões anticapitalistas e crítica ao homem branco heterossexual militar cristão.

Então, parece que cada pessoa que pesquisou tenha criado uma pedagogia macunaímica, ou seja, criou a pedagogia conforme sua pretensão de adentrar em determinadas questões.

Contudo, é possível afirmar que Santos *et al.* (2018), Faria *et al.* (2015); Faria e Silva (2022); Canavieira (2010) e Odinino e Severo (2022), reconhecem que Faria (1994; 1999; 2002) criou a expressão *pedagogia macunaímica*.

A partir disso, é relevante destacar alguns pontos de contribuição da tese de doutoramento de Faria (1994) – publicada em livro (Faria, 2002) – para a Pedagogia da Infância.

A tese foi defendida na década de 1990 e partiu de trabalhos anteriores, iniciados na década de 1970, que depois perpassou pela Constituição Federal de 1988, quando inclusive ela coloca-se em defesa das crianças, e questiona que

Não podemos atribuir os motivos à fragilidade do movimento social, já que em nenhum lugar do mundo as pessoas desta faixa etária organizam-se em defesa de seus interesses. Se em outros países elas não são excluídas, foram os adultos que fizeram algo. E o que acontece com os adultos brasileiros que só se lembram do seu direito à educação na Constituição de 1988? (Faria, 2002, p. 24).

As referências da autora são principalmente italianas, que são consideradas como grandes contribuições para o Brasil, pois ela trouxe uma bibliografia do norte da Itália, que até então eram inéditas pelas terras pindoramas. Assim, é possível entender que, dentre os outros

países que não excluem as crianças, também seja referente ao país onde fez seu doutorado sanduiche.

Sobretudo, vale ressaltar que o trabalho teve um foco central delimitado pelo período em que Mário de Andrade atuou como gestor no Departamento de Cultura da Prefeitura de São Paulo, de 1935 a 1938, especialmente com vistas para os Parques Infantis, um lugar que atrelava educação (não escolar), culturas populares e saúde. O local dava a possibilidade de um rompimento com concepção educacional assistencialista. O gestor, por meio de suas viagens ao norte e nordeste do país, formava as educadoras que atendiam as crianças de dois aos doze anos de idade, da classe operária. Mário de Andrade destacou como prática para os Parques Infantis não tirar lição de moral das histórias tradicionais, brincar junto às crianças para ensiná-la a brincar, mas quando as crianças estivessem desenhando não era para interferir. Depois, o artista estudou os desenhos e promoveu concursos.

Há aqui um ponto importante, pois amplia-se a ideia de pessoas que educam, que não se restringe apenas a quem tem formação específica ou se é vinculada às instituições de educação escolares e sem a pretensão de separar instrução e educação. Assentam-se na mesma mesa pedagogia e educação, esta como prática social e aquela como conhecimento e arte. Contudo, com reflexões acerca do que seria uma instituição educacional e uma escola, pois o Departamento ao qual a pesquisa estava vinculada era à Cultura e não à Educação, a questão também tecida na tese, com o entendimento de que era um lugar com caráter que complementava o ensino regular.

O intelectual, ao trabalhar no Departamento com sua inserção na vida política, teve sua atuação desvendada pela pesquisadora, assim Mário de Andrade é retratado em suas facetas enquanto administrador, intelectual, artista e educador.

É importante perceber, pelo que ela narra dos Parques Infantis, sobre o direito ao tempo livre ofertado em um espaço público e segundo Faria (2002) era uma maneira de se garantir o direito à infância para a classe operária, até então inexistente.

Ela faz ressalvas de que no trabalho não pretendia entrelaçar ante a política e cultura, as questões relativas ao movimento modernista, o que é curioso porque foi exatamente este o mote utilizado por Sangenis (2022) ao propor a pedagogia macunaímica.

A perspectiva central do Mário de Andrade esteve na crítica à escola primária da época, pois entendia que o folclore, que estava em voga desde a década de 1920 entre intelectuais, era a essência da brasilidade e por isso deveria estar no cotidiano das escolas, pois significa

conhecimento. Resgatar as tradições populares pode permitir a unificação entre o popular e o tradicional, assim como na rapsódia já explicitado no começo dessa dissertação.

O sentimento de nacionalidade supera o amor diante do que é nacional, diz respeito à construção de culturas com essencialidades nacionais com a incorporação também das tradições de famílias estrangeiras, forjadas ali no cotidiano, assim a cultura nacional seria composta por culturas diferentes, (re)conhecendo-se na alteridade enquanto possuidora e produtora de culturas.

A pedagogia macunaímica me inspirou e eu me movimenteiei até aqui, e, se no início, a busca era por uma pedagogia brasileira, que compreendesse o nacional, houve no percurso uma percepção de que há um país a ser desvendado nas periferias. As crianças periféricas nas creches e suas famílias são sujeitas múltiplas e complexas e assim prossigo a partir da minha realidade e a busca não mais está focada em somente *Macunaíma*, muito embora diálogos podem ser tecidos a partir de alguns de seus aspectos.

Outrossim, consiste que, se meu lócus de enunciação estivesse embasado em uma pedagogia com sua gênese de estudos voltados a uma realidade das necessidades educacionais da Itália, trairia o meu objetivo de produzir estudos brasileiros, especificamente acerca dos saberes e fazeres das e nas periferias.

O ser Quilombo
(Ana Mumbuca)

Sou e Não Sou.

Sou quilombo

Sou contra-colonialista de agora e outrora

Não tenho lembranças de "sim, sim, senhora"

Não tem como eu ser colonizadora

Não tenho como descolonizar.

Pois não fui e nem sou colonizada, fui e sou atacada.

Para os atacamentos tenho o aquilombamento.

Nessas encruzilhadas, temos que saber quem é você?

Capitão do mato?

Contra-Colonialista?

Descolonizador(a)?

Colonizador(a)?

Decolonial?

(Silva, 2019)

7 - Marginal Tietê – Perifa-gogias: A creche, o cenário de origem

Eu classifico São Paulo assim:

O Palácio, é a sala de visita.

*A Prefeitura é a sala de jantar e a cidade é o
jardim.*

E a favela é o quintal onde jogam os lixos”

(Jesus, 2014, p.27).

O dia vinha surgindo quando eu deixei o leito.

A Vera despertou e cantou.

E convidou-me para cantar. Cantamos

(Jesus, 2014, p. 31).

O rio Tietê foi poetizado por Mário de Andrade por pelo menos duas vezes, uma na década de 1920, intitulado “Tietê” contido em *Paulicéia Desvairada* e pela segunda vez entre 1944 e 1945, intitulado “Meditação do rio Tietê”, poema que também pode ser lido semelhante a uma canção, se considerar que MA, além da literatura, era muito conectado à música. No poema, o autor identifica o rio que traz em seu movimento mudanças quando menciona “dinossauros” e “arranha-céus” na mesma estrofe. Aponta também para um incômodo, medita suas dores de paulistano, modernista preocupado e que se demonstra sensível às mazelas humanas. Ele parece estar destroçado refletindo no rio a “[...](in)solucionável condição humana, cuja única solução é meio que ir sendo, ir-se sendo, aquilo que se pode ser. O rio torna-se espelho irremediável e cruel da condição do poeta, logo do homem” (Carvalho, 2019, p. 80).

Enquanto o rio reflete o autor e ele o medita, reavalia acerca do modernismo e de tudo que ele buscou fazer e se via perto do fim, miserável pede redenção ao rio, talvez porque se, pelas artes ele se percebe oco agora, ele sabe que também é pelas artes que estará a reconciliação, segundo a interpretação de Carvalho (2019) de que as artes seria a natureza, ou seja, o rio.

Naquele poema escrito na década de 1920, o jovem modernista trata da história paulistana, da influência italiana, de Borba Gato e dos ouros que se foram, das lutas roubos e meio a isso tem a palavra “cantigas”, que talvez o tom na poesia de lembrar das artes que nunca cessam de serem expressas na cidade de São Paulo, ainda que existam Borbas-Gatos.

Então, temos a literata Carolina Maria de Jesus (2014), que tem em sua obra “Quarto de despejo – diário de uma favelada”, com registros datados da década de 1950. Carolina era moradora de Canindé, retratada na obra, a primeira grande favela de São Paulo, desocupada em meados dos anos 1960 para a construção da “Marginal” do Tietê, lugar às margens do rio, mas que também foi cenário de lugar de pessoas consideradas marginais, no sentido de viveram à margem da sociedade, como se a favela fosse um lugar à parte, onde se despejam os rejeitos”. Sobretudo, na mesma obra, a artista e escritora registra sobre o cantar e mostra que a arte musical esteve presente mesmo diante de tanta luta, assim como Mário de Andrade, que, no mesmo poema em que mostra dor, enaltece a arte de maneira que pode sugerir a busca pela alegria por meio da expressão artística, enquanto algo sublime e alcançável.

É também nesse entrecruzar entre luta, reexistência e arte que a *perifa-gogia* se estabelece. Na toada de ir às andanças pelo reverso, na confluência, inspiradas pelas crianças que indicam serem contracoloniais, que não colonizam, por isso não tem como serem descolonizadoras.

Daiara Tukano, em sua dissertação de mestrado, afirma “descolonizar cabe a quem tentou colonizar, aos indígenas cabe contracolonizar, impedir que a colonização aconteça” (Figueroa, 2018, p. 22). Nessa linha circular de pensamento, a guarani Geni Nuñez (Longhini, 2022), corrobora com a ideia de que

quem precisa descolonizar/decolonizar é quem colonizou, quem foi colonizado tem outros percursos em relação a esse processo. [...] afirmar máximas como “todos precisam se descolonizar” ignora a específica brutalidade da colonização a nós povos indígenas, que, assim como os povos negros em diáspora, jamais colonizamos povo algum (Longhini, 2022, p. 21).

Assim, considero que agregado às duas perspectivas “luta e arte” pela vida, lidas em diário (Jesus, 2014) e poema (Andrade, 2017a), que me inspiram para pensar a educação, há um terceiro ponto relevante para se pensar as pedagogias periféricas, que se baseia em saber localizar a qual grupo a periferia, enquanto classe pertence e qual seu papel.

Parece-me, segundo a andança até agora, que estamos sendo vítimas do processo de colonização, mantida pela *colonialidade*, que reservou um lugar marginal e por isso, nossa lida tem sido, desde crianças, contracolonizar.

Carolina Maria de Jesus, indignada, faz uma análise e considera a marginalidade como um adjetivo dado socialmente mediante as condições socioeconômicas: “Isto não pode ser real

num paiz fértil igual ao meu. Revoltei contra o tal Serviço Social que diz ter sido criado para reajustar os desajustados, mas não toma conhecimento da existência infausta dos marginais” (Jesus, 2014, p. 34).

Ainda que a decolonização e descolonização sejam perspectivas usadas para outras opressões, há a importância de se lembrar do sentido original relacionado à invasão do território que hoje chamamos Brasil. Assim, este texto intitulado “Marginal Tietê” pode ser lido também acerca do que ocorre com a periferia, um lugar das pessoas marginais onde as verbas governamentais dos impostos não chegam, o ajuste é reajustado para não chegar.

Andrade e Carolina têm em comum a literatura e o rio, ele com seu olhar poético; ela viveu perto: tem a *experiência* do rio. Tanto ele quanto ela trazem a dor e arte e por isso que os convoquei aqui para este diálogo.

Jesus (1992) olhou para a favela e a nomeou de quarto de despejo, com sua inegável referência para estudos culturais e sociais e eu olho para a periferia como um país quando penso em seu tamanho, complexidade e talvez organização e nesta conversa o foco vai para a cidade creche que obviamente tem seu entorno a ser considerado, suas ruas, vielas, becos, calçadas etc.

Ao estudar a pluralidade cultural de um povo ou um grupo de pessoas, meu olhar enquanto professora vai se direcionar para como se dá a educação das crianças e é essa minha tentativa aqui considerando meus delírios e reflexões, mas também através do “escrever” e o “contar de mim”, meus lampejos de memórias de experiências vistos a partir das lentes sociais, artísticas e literárias.

Porque

[...] embora o pensamento e o conhecimento humano se exerçam pela abstração, eles se produzem instrumentalizados por uma materialidade (geográfica, histórica, econômica, cultural e social) que condiciona a experiência, estabelecendo seus limites e possibilidades (Kuhlmann JR., 2002, p. 11).

Posto isso, a *perifa-gogia* também valoriza os modos que as crianças da periferia vivem, reinventam, transgridem e contracolonizam em suas infâncias diante de todas as condições de vivências a elas ofertadas.

É possível que a (re)existência das periferias contra as precariedades de seu território seja uma manifestação contracolonial diante de um conjunto de condições impostas pelo governo capitalista.

Somos crianças e comunidades periféricas dos ambientes urbanos, do “quarto de despejo”, como nomeou a literata Carolina Maria de Jesus (2014), e por esse motivo, nós não podemos colonizar, então, qual poder nós temos? A única estratégia que nos resta é ir na contramão da via colonial, mostrar nossas ideias, nosso conhecimento, nossa história, talvez isso faça parte da nossa defesa diante de um dos problemas enfrentados nas periferias, que é o genocídio nosso de cada dia, situação percebida e denunciada pelas crianças pequenas, nas creches, inclusive.

Observei nas brincadeiras de “faz de conta”, por diversas vezes, a encenação contendo trocas de tiros entre ladrão e polícia. Sempre o ladrão morria e ficava por minutos caído no chão sem socorro. Este exemplo é interessante mencioná-lo, pois D’Andrea (2022) fala dos genocídios que ocorrem na periferia. Há os casos que aparecem nas mídias televisivas que mostram homicídios de crianças no cenário periférico, como das crianças³⁰ Kauã Vitor da Silva, Leônidas Augusto Oliveira, Luiz Antônio de Souza, Maria Alice Neves, Rayane Lopes, João Vitor Moreira, Anna Carolina Neves, Douglas Enzo Marinho, Ítalo Augusto Amorim, João Pedro Pinto, Emily Vitória Santos, Rebeca Beatriz Santos, Ágatha Félix e João Pedro Mattos Pinto, entre tantas outras que possivelmente são vistas pelas crianças pela televisão ou na vida real.

Figura 2: João Pedro Mattos Pinto com Ágatha Félix, morta em setembro de 2019



Fonte: Charge de Nando Motta, 2020

Eu mesma já me deparei, quando criança, com alguns corpos, dois em calçadas e um boiando em um rio que fazia parte do meu trajeto para a escola do ensino fundamental I.

³⁰ Ver em Nogueira (2020).

Carolina Maria Jesus (2014) narra que suas crianças presenciaram muitas brigas, sangue e que uma vizinha, por se incomodar com uma bola no quintal, apontou uma arma para as crianças, entre elas um de seus filhos.

Sobretudo nas periferias, as infâncias (no plural sempre) são experienciadas de modos diversos, assim, não há um único modo, pois há as reinvenções no/do cotidiano, assim este trabalho está longe de inspirar um engessamento de pedagogia periférica.

Considero que não teria como engessá-las, porque as crianças, muito sabidas, escapam. Raramente, há crianças que se submetem à obediência compulsória sem saber o que estão lhe pedindo, pois cada criança constrói sua vida a partir de escolhas que fazem diante das opções, ainda que precárias ou pouco inteligíveis para seu tempo de experiência no mundo, o que pode ser fomentado pela parceria entre as pessoas adultas que cuidam-educam das crianças.

Outro ponto relevante a considerar é a tríade família, crianças e profissionais que atuam diretamente no atendimento nas creches; pois o trabalho na Educação Infantil, necessariamente, perpassa pelas relações estabelecidas com as pessoas adultas responsáveis pelas crianças, sejam de constituição familiar direta (pessoas genitoras) ou não, o que desencadeia a necessidade de ter atenção acerca da maneira que família e docentes se relacionam. Observar se as relações culturais são dialogadas ou antagônicas, principalmente, quando há crianças migrantes no convívio, que envolve muitas vezes não somente um sotaque ou idioma diferente, mas toda uma cultura possível de se circular em um movimento de “angafagia” cultural.

Inserida nessa relação, há a oportunidade, na fase de primeira etapa na educação básica, de se trabalhar a prevenção da violência física que ocorre contra as crianças, situação que se pode observar na denúncia realizada no conto “Piá não sofre? Sofre” quando a criança Paulino, apanha diversas vezes de sua mãe Tereza (Andrade, 2008), que traz a possibilidade de se discutir o adultocentrismo, ao que bell hooks sugeriu, numa festa, quando se deparou com a conversa de “punir crianças com uso de violência” e contou que: “um homem se vangloriava das surras agressivas que levava da mãe, acrescentando que “foram boas para ele”, eu o interrompi e sugeri que talvez ele não fosse hoje um misógino que detesta mulheres se não tivesse apanhado brutalmente de uma mulher na infância” (hooks, 2021, p.63).

A escritora continua e atrela à atitude violenta da mãe do homem, enquanto ações advindas de violências patriarcais, porque o amor, além de sentimento, está para uma ética de vida.

Há necessidade de desmascarar o mito de que “abuso e negligência podem coexistir com o amor. Abuso e negligência anulam o amor. Cuidado e apoio, o oposto do abuso e da humilhação, são as bases do amor” (hooks, 2021, p. 64).

Esse antagonismo entre amor e abuso, que parece ser confundido no “te bato porque te amo” e/ou “te agrido para te educar”, usa de violência enquanto modo legítimo em nome da educação, mas só o que se consegue com essa atitude é manter um sistema hierarquizado que oprime.

No intuito de reforçar o argumento, recorro novamente à feminista negra bell hooks, mas agora em seu artigo “Vivendo de amor”, que nos alerta acerca da interdição em que o povo negro sofreu a respeito de poder construir relações de afeto:

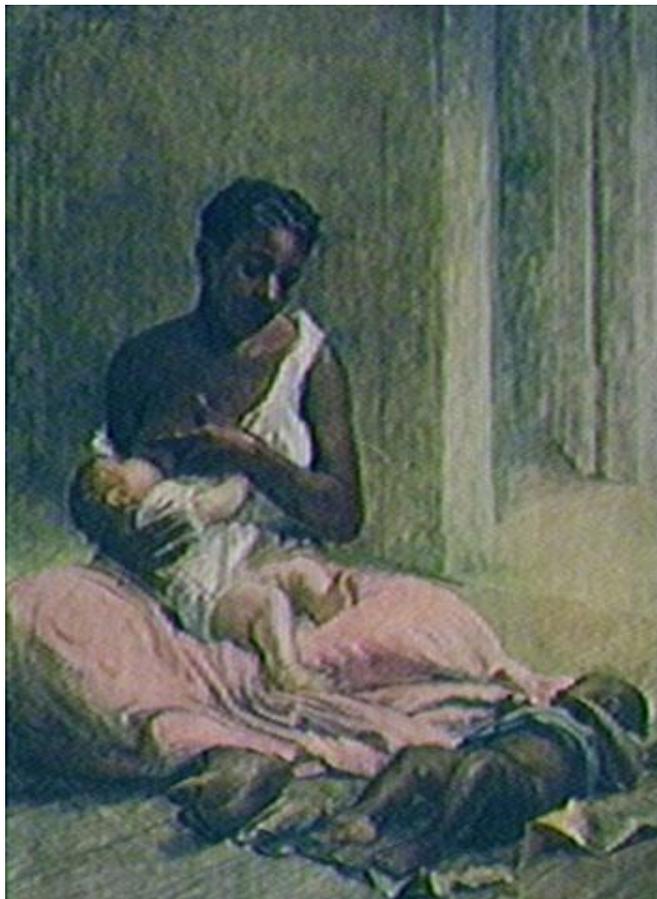
Isso não deveria nos surpreender, já que nossos ancestrais testemunharam seus filhos sendo vendidos; seus amantes, companheiros, amigos apanhando sem razão. Pessoas que viveram em extrema pobreza e foram obrigadas a se separar de suas famílias e comunidades não poderiam ter saído desse contexto entendendo essa coisa que a gente chama de amor. Elas sabiam, por experiência própria, que na condição de escravas seria difícil experimentar ou manter uma relação de amor. Imagino que, após o término da escravidão, muitos negros estivessem ansiosos para experimentar relações de intimidade, compromisso e paixão, fora dos limites antes estabelecidos. Mas é também possível que muitos estivessem despreparados para praticar a arte de amar. Essa talvez seja a razão pela qual muitos negros estabeleceram relações familiares espelhadas na brutalidade que conheceram na época da escravidão. Seguindo o mesmo modelo hierárquico, criaram espaços domésticos onde conflitos de poder levavam os homens a espancarem as mulheres e os adultos a baterem nas crianças como que para provar seu controle e dominação. Estavam assim se utilizando dos mesmos métodos brutais que os senhores usaram contra eles. Sabemos que sua vida não era fácil; que com a abolição da escravatura os negros não ficaram imediatamente livres para amar (hooks, 2010, s/p).

Na temporada do espetáculo “Marrom: o Musical”, em 2022, acerca da vida e obra da cantora e trompetista Alcione, há uma cena em que a protagonista conversa com o espírito do cantor Emílio Santiago, e diz para que havia se lembrado dele no dia anterior; quando ela estava na gravadora e lhe disseram que seu repertório era muito romântico e meloso, ela contrapõe dizendo que para as pessoas negras foi negado o direito de serem românticas, e que ela iria cantar o amor, gostassem ou não.

Outro exemplo está na obra de arte de Lucílio de Albuquerque, com o título “Mãe Preta”, que junto à música, parece indicar uma mãe preta e sua criança preta. Ambas se entreolham com o olhar amoroso. A criança talvez tenha percebido que mesmo sem estar no aquecido colo de sua mãe, naquele instante é para ela que seu olhar concentra, sobretudo,

possivelmente para sobreviver. Ela amamenta outra criança, uma branca, que mama como um ser parasita, provavelmente filha de uma “sinhá”.

Figura 3: Mãe Preta, Lucílio de Albuquerque, 1912.



Acesso em: 3 de jun. de 2024.

Pele encarquilhada carapinha branca
Gandola de renda caindo na anca
Embalando o berço do filho do sinhô
Que há pouco tempo a sinhá ganhou
Era assim que mãe preta fazia
Criava todo branco com muita alegria
Enquanto na senzala Pai João apanhava
Mãe preta mais uma lágrima enxugava
Mãe preta, mãe preta
Enquanto a chibata batia em seu amor
Mãe preta embalava o filho branco do sinhô³¹

³¹ Samba “Mãe Preta” de Composição de Caco Velho/Piratini.

Os exemplos indicam que há uma estrutura modificada a partir dos preceitos colonizadores que impulsiona também o modo como as pessoas organizam sua vida social. Assim, se a violência está contida na sociedade brasileira, é relevante estar na pauta durante os encontros entre as famílias.

Desse modo, é necessário considerar também as pessoas que seguravam a “chibata”, porque, para Fanon (2020), o “sinhô” e a “sinhá”, ao desumanizarem e tratarem as pessoas negras como seres monstruosos e lhe destituírem de humanidade, eram ele e ela quem se tornavam monstro e monstra. Assim, também é a branquitude, que engloba pessoas liberais e até mesmo as pessoas de esquerda política e que usufruem direta ou indiretamente da violência colonial sem lutar contra sua herança de privilégios.

Sendo assim, caso se deseje uma educação pautada na realidade e que defenda os direitos das crianças e famílias das periferias, parece ser relevante mostrar o lado da história narrado a partir da ótica da classe não privilegiada. Desse modo, conflui para essa atitude colaborar, desde a infância, por meio da contação de histórias insubordinadas, de personagens dissidentes, falar de Dandara, Aqualtune, Zumbi dos Palmares, Lélia González, Carolina Maria de Jesus, sobre as lideranças dos movimentos socioculturais do território, de artistas que provocam o senso crítico, que ultrapassam a lógica e comunicam um universo de arte sem compromisso com o mercado capital, mas que transmitem a sua singeleza, sua “angá”, semelhantes ao Arthur Bispo do Rosário e a Yayoi Kusama.

Uma educação pautada na realidade também nos leva a valorizar as mulheres que estão no trato direto, no dia a dia com o cuidar-educar das crianças.

Esta *pesquisa-andarilha*, que foi ressignificada ao longo do percurso, suscita uma pergunta que identifico agora: quais seriam os princípios éticos, estéticos e políticos que ancoram as pedagogias para as infâncias produzida nas periferias urbanas? Ao considerar que nem toda pedagogia praticada na periferia é uma *perifa-gogia*, entende-se que ela feita é feita somente a partir de uma docência que antes se reconhece em seu lugar de *sujeita periférica*.

As *perifa-gogias* contam, principalmente, com os saberes e a produção de cultura das pessoas que habitam as periferias urbanas. Considerando que essas contribuições advêm, substancialmente, de uma população formada por sabedorias afro-brasileiras e dos povos originários que demonstram ter uma perspectiva outra de cuidar-educar das crianças, inclusive quando se olha para a história de diversos povos africanos que tem em sua organização a raiz no matriarcado que é, segundo o historiador, político e antropólogo senegalês Cheikh Anta

Diop (2014), um sistema que foi construído durante a divisão originária da humanidade em dois grupos diferentes.

Como o matriarcado foi formado por um conjunto geograficamente distinto e em tempo paralelo ao patriarcado “e que estes dois sistemas se reencontraram e chegaram mesmo a disputar as diferentes sociedades humanas” (Diop, 2014, p. 25). Assim, o patriarcado sob a égide do capitalismo – inserido na teoria do “nó frouxo” – parece estar combinado ao adultocentrismo, pois

[...] sugiro que a posição inferiorizada da mulher na sociedade decorre em grande parte de sua proximidade física e simbólica com as crianças e, ainda, que no processo de “contaminação” do universo feminino pelo universo infantil, as crianças são o “ponto mais baixo” dessa escala valorativa (Marchi, 2009, p. 390).

Isso ocorre porque a sociedade, além de ser androcêntrica, também é adultocêntrica (Saffioti, 2001). E nesse ciclo “as mulheres também podem desempenhar, por delegação, a violência e a função patriarcal” (Marchi, 2009, p. 390). Esse fato pode gerar uma mutilação na potência criativa das crianças, assim um caminho possível de saída para este centrismo, parece se inclinar para a superação da posição inferiorizada da mulher e da criança, conjuntamente.

Sendo assim, brota em mim outra questão: neste Brasil atual, predominantemente patriarcal, há nas lutas de classes (pessoas com gênero e sexo que a compõem), uma influência dos saberes matriarcais desejosos por emergir?

A indagação e as questões aqui anunciadas se prestam a dialogar com uma pedagogia da pergunta (Freire; Faundez, 2002) e a fundamentar a elaboração da perifa-gogia.

Figura 4: Principal peça do jogo, No Martins



Acrílico sobre tela 170,5 x 140,5 cm
MASP – São Paulo – Brasil, 2018

8 – Avenida “Tem mais sim”: circulando reflexões para novas pesquisas

A avenida é uma via localizada em região urbana de grande relevância. Pode ser constituída por duas vias, de maneira a permitir grande circulação de veículos.

Apresento um trocadilho com a expressão “Tem mais não!” com a qual Mário de Andrade (1997) “fecha” a rapsódia *Macunaíma*. Quando digo: “Tem mais, sim!”, tenho o intuito de finalizar o texto deixando em aberto para futuras pesquisas acerca dos temas aqui abordados.

Despeço-me deste trabalho inspirada na obra de arte de No Martins (2018), que representa uma mulher negra, com extensa trança que cai sob seu ombro por cima de uma longa camisa amarela. Ela traz em sua cabeça uma coroa ou um chapéu em formato da peça que representa a rainha – que é “a peça mais valiosa do jogo” (São Paulo, 2020, p. 44) de xadrez – e ao seu redor uma auréola brilhante.

O título da tela é “Principal peça do jogo”, que, em relação às demais peças (peões, rei, bispo, torre e cavalos), tem a rainha como mais importante. Pode-se entender a obra como uma representação do jogo de poder social nas “lutas de classes”. “A rainha” que na obra está vestida de amarelo, possivelmente é uma menção à orixá Oxum, referência para o povo afro-diaspórico, associada às águas doces. Oxum, com sua capacidade de liderança, administra a vida de seres aquáticos. Ela é símbolo de beleza, força de vontade e sabedoria, por isso, representa mulheres protagonistas que agem coletivamente de modo a incidir sobre a realidade promove promover mudanças políticas com e para sua comunidade.

A representação da negra que está na pintura de No Martins parece ser uma crítica diante do jogo social de poder que reserva, na realidade, os piores lugares na sociedade, mas o artista inverte, a nomeia de “matriarca”, invocando o ser mulher enquanto agente inicial e central da formação da sociedade, a que lidera e a que ensina.

A arte do pintor corrobora com a constatação de González (2019, s/p), quando diz que para nós, mulheres negras, “sem sombra de dúvida, justamente pelo fato de sermos o foco das discriminações racial e sexual, nós temos um potencial político e ideológico muito maior do que o homem negro” (González, 2019).

Considerando que foi a mulher quem lutou pela creche e é ela quem está associada ao cuidado-educação das crianças pequenas, o que se pode fazer, parece ser colaborar para sua ascensão e prestígio social, com o objetivo que ambas possam ter um equilíbrio nas relações que estabelecem.

Assim, convido a todas as pessoas intelectuais e/ou acadêmicas para que novas pesquisas descortinem uma perifa-gogia enquanto uma educação que preza pela pesquisa, desde a infância, que também se estenda ao ensino fundamental, que tenha um olhar especial nos elementos que habitam a alfabetização crítica e não bancária, as artes, incluindo a literatura, enquanto componente do brincar, de (re)conhecimento de si e do outro, da interação social, das noções de estética e de construção da sensibilidade.

Para isso, proponho que permitamos que as crianças tenham a liberdade de serem “desobedientes” diante de ordens autoritárias e imposições arbitrarias. Também que possamos continuar a contribuir para o que as crianças já fazem, que é serem contracoloniais, pois elas têm se colocado insistentemente contra, sempre que percebem as tentativas de ter sua potência minada.

Considero que é possível uma mudança na educação brasileira, e que a transformação não está no futuro e sim no presente. Ela já habita nos fazeres e saberes dos povos originários e das pessoas afrodescendentes entrecruzados nas periferias urbanas, aldeias e quilombos.

Sobretudo, me provoca a curiosidade em saber: quais contribuições o matriarcado, enquanto um sistema complexo de organização, teria no processo de cuidar-educar das crianças, numa ideia de *perifa-gogia*?

Referências

- ABRAMOWICZ, Anete. **O direito das crianças à educação infantil**. Proposições, v. 14 n. 3(42), set.-dez. Campinas, 2003, p. 13-24.
- ABRAMOWICZ, Anete; CRUZ, Ana Juvenal; RODRIGUES, Tatiane Consentino. A educação infantil e processo de racialização. In: PEREIRA, Reginaldo Santos; PIRES, Ennia Débora Passos Braga. **Infância, pesquisa e Educação: olhares plurais**. Curitiba: CVT, 2017. p. 15-30.
- ANDRADE, Mário de. O samba rural paulista. **RAM**. São Paulo, ano IV, v. XLI, nov. pp. 37-116, 1937.
- ANDRADE, Mário de. **Introdução à Estética Musical**. São Paulo: Hucitec, 1995.
- ANDRADE, Mário de. **Macunaíma - o herói sem nenhum caráter**. 30. ed. Belo Horizonte: Villa Rica, 1997.
- ANDRADE, Mário de. O movimento modernista. In: **Aspectos da literatura brasileira**. 6.ed. Belo Horizonte: Itatiaia, 2002.
- ANDRADE, Mário de. **Música de feitiçaria no Brasil**. 2. ed. Belo Horizonte: Itatiaia, 2006.
- ANDRADE, Mário de. Piá, não sofre, sofre? In: **Os contos de Belazarte**. Rio de Janeiro: Agir, 2008.
- ANDRADE, Mário de. Tempo de camisolinha. In: **Contos Novos**. São Paulo: Novo século Editora, 2017a.
- ANDRADE, Mário de. Vestida de preto. In: **Contos Novos**. São Paulo: Novo século Editora, 2017b.
- ANDRADE, Mário de. **Macunaíma - o herói sem nenhum caráter**. LOPEZ, Telê Ancona; FIGUEIREDO, Tatiana Longo. (estabelecimento do texto). São Paulo: Ubu, 2017c.
- ANDRADE, Mário de. **Poesias completas**. V. 1. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2013a.
- ANDRADE, Mário de. **Poesias completas**. V. 2. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2013b.
- ANDRADE, Mário de. **Aspectos do folclore brasileiro**. São Paulo: Global, 2019.
- ANDRADE, Oswald de; SCHWARTZ, Jorge (org.). **Manifesto Antropófago e outros textos**. São Paulo: Penguin e Companhia das Letras, 2017.
- ANTUNES, Elizete. **História e mito na educação guarani**. TCC (Graduação) - Curso de Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015, p. 23.
- BALLESTRIN, Luciana. América latina e giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, nº11. Brasília, maio - agosto de 2013, p. 89-117.
- BANIWA, Denilson. Artes indígenas: apropriação e apagamento – 1922: Modernismo em debate. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=BKtYpjlba8E> **Canal Youtube Pinacoteca de São Paulo** 2021. Acesso em: ago. 2021.
- BARROS, Manoel de. **Exercícios de ser criança**. Rio de Janeiro: Salamandra, 1999.

BASTIDE, Roger. Prefácio. *In*: FERNANDES, Florestan. As Trocinhas do Bom Retiro: contribuições ao estudo folclórico e sociológico da cultura e dos grupos infantis. **Pro-Posições**. Campinas, v.15, n.1 (43) – jan/abr. 2004, p. 229-231.

BRAH, Avtar. Diferença, diversidade, diferenciação. **Cadernos Pagu**. Campinas, n. 26, p. 329-376, 2006.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Estatuto da criança e do adolescente**: Lei federal n. 8069, de 13 de julho de 1990. Brasília, DF: Senado Federal, 1990.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Coordenação de Educação Infantil. **Política Nacional de Educação Infantil**. Brasília, DF, 1994.

BRASIL. Lei 9394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2009.

BRASIL. Resolução n 5, de 17 de dezembro de 2009. **Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, DF: dez. 2009.

BEAUD, Stéphane; WEBER, Florence. **Guia para a pesquisa de campo**: produzir e analisar dados etnográficos. Tradução: Sérgio Joaquim de Almeida. Revisão da tradução: Henrique Caetano Nardi. Petrópolis - RJ: Vozes, 2007.

BENITES, Sandra. **Nhe'ẽ, reko porã rã**: nhemboea oexakarẽ Fundamento da pessoa guarani, nosso bem-estar futuro (educação tradicional): o olhar distorcido da escola. TCC (Graduação) - Curso de Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015. p. 40.

BOSI, Alfredo. **Dialética da colonização**. 3. ed. São Paulo: Companhia das letras, 1992.

BUENO, Eduardo. O banquete antropofágico. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ciQTvv7-Tbg>. Canal Youtube Buenas ideias 2019. Acesso em: 27 nov. 2022

CANAVIEIRA, Fabiana Oliveira. **A educação infantil no olho do furacão**: o movimento político e as contribuições da sociologia da infância. 2010. 192f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Estadual de Campinas. Campinas- SP, 2010.

CAETANO, Sandra. **Nação goitacá**. 2006. Disponível em: <http://goitaca.blogspot.com/>. Acesso em: 27 nov. 2022.

CARVALHO, Tiago de. (2019). A meditação do Tietê de Mário de Andrade: a dor humana pertinaz. **Revista Estética e Semiótica**, v.9, n.1, p. 77-83.

CARVALHO, Marília Pinto de. (2004). O fracasso escolar de meninos e meninas: articulações entre gênero e cor/raça. **Cadernos Pagu**, 22, 247-290. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cpa/n22/n22a10.pdf>. Acesso em: 29 dez. 2023.

CASTRO, Moacir Werneck de. **Mário de Andrade: exílio no Rio.** Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

CAVALLEIRO, Eliane. **Do silêncio do Lar ao Silêncio Escolar: Racismo, Preconceito, discriminação na educação infantil.** 2. ed. São Paulo: contexto, 2003.

COIMBRA, Carlos; SANTOS, Ricardo. Saúde, minorias e desigualdade: algumas teias de inter-relações, com ênfase nos povos indígenas no Brasil. **Revista Ciências e Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 1, p. 01-07, 2000.

CORSARO, William. A reprodução interpretativa no brincar ao "faz-de-conta" das crianças. **Educação, Sociedade e Cultura: Revista da Associação de Sociologia e Antropologia da Educação**, Porto, v. 17, p. 113-134, 2002.

D'ANDREA, Tiarajú Pablo. **A formação dos sujeitos periféricos: cultura e política na periferia de São Paulo.** Tese de doutorado, Universidade de São Paulo: São Paulo. 2013.

D'ANDREA, Tiarajú. Contribuições para a definição dos conceitos periferia e sujeitas e sujeitos periféricos. Dossiê: **Subjetividades periféricas.** Novos estudos. CEBRAP, São Paulo, v.39, n. 1, p. 19-36, jan-abr 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/nec/a/whJqBpqmD6Zx6BY54mMjqXQ/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 25 mar. 2022.

D' ANDREA, Tiaraju Pablo. **A formação das sujeitas e dos sujeitos periféricos: cultura e política na periferia de São Paulo.** São Paulo: Editora Dandara, 2022.

DIOP, Cheick Anta. **A unidade cultural da África negra: esferas do patriarcado e do matriarcado na antiguidade clássica.** Angola, Luanda: Edições Mulemba (coedição). Portugal: Edições Pedagogo, 2014.

DU BOIS, William Edward Burghardt. **As almas do povo negro.** São Paulo: Veneta, 2021.

EVARISTO, Conceição. **Olhos d'Água.** Rio de Janeiro: Pallas, 2015.

EVARISTO, Conceição. **Escrevivências da afro brasilidade: história e memória.** Revista Releitura, Belo Horizonte, n. 23, 2008.

EVARISTO, Conceição. Da grafia-desenho de minha mãe um dos lugares de nascimento de minha escrita. In: ALEXANDRE, Marco Antônio. (org). **Teorias, práticas e suas interfaces.** Belo Horizonte: Mazza Edições, 2007. p. 16-21.

EVARISTO, Conceição. **Becos da memória** [livro eletrônico]. Rio de Janeiro: Pallas, 2018.

FANON, Frantz. **Peles negras, Máscaras Brancas.** São Paulo: Ubu Editora, 2020.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. "Direito à Infância: Mário de Andrade e os parques infantis para as crianças de família operária na cidade de São Paulo (1935-1938)". Tese de doutoramento. São Paulo: FEUSP, 1994.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. A contribuição dos parques infantis de Mário de Andrade para a construção de uma pedagogia da educação infantil. **Educação & Sociedade**, ano XX, nº 69, p. 60-91, dez, 1999.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. **Educação pré-escolar e cultura.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de, MACEDO, Elina Elias; SANTOS, Solange Estanislau dos. Educação Infantil e diversidade cultural: para uma Pedagogia Macunaímica. *In:*

ABRAMOWICZ, Anete; VANDENBROECK, Michel. (Orgs.). **Educação infantil e diferença**. Campinas/ SP: Papirus, 2013. p. 49-70.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de et al. **Infâncias e Pós-colonialismo**: pesquisas em busca de pedagogias descolonizadoras. Campinas: Leitura Crítica; Associação de Leitura do Brasil, 2015.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de; SANTIAGO, Flávio; TELES, Maria Amélia de Almeida. (orgs) **Por que a creche é uma luta das mulheres?** Inquietações femininas já demonstram que as crianças pequenas são de responsabilidade de toda a sociedade. São Carlos: Pedro & João Editores, 2018.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de, SILVA, Adriana A. (Orgs). **Sociologia da infância no Brasil II em tempos de pandemia e necropolítica**: pedagogias descolonizadoras reinventando novas formas de vida. São Carlos: Pedro e João, 2021.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de, SILVA, Adriana A. Dos parques infantis a educação infantil à brasileira: o que a Semana de 22 tem a ver com isso? Culturas infantis, pedagogias descolonizadoras e políticas públicas. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, jan-maio 2022, V. 8, N.1, p. 223-243.

FAZZI, Rita de Cássia. **O drama racial de crianças brasileiras** - socialização entre pares e preconceito. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2004.

FERNANDES, Eliane Pinheiro. **A moralidade crítica: contribuições sobre a formação da moralidade na perspectiva da psicologia sócio-histórica**. Tese (Doutorado em Educação: psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, jul. 2021.

FERNANDES, Florestan. As Trocinhas do Bom Retiro: contribuições ao estudo folclórico e sociológico da cultura e dos grupos infantis. **Pro-Posições**. Campinas, v.15, n.1 (43) – jan./abr. 2004. p. 229-250.

FERREIRA, Ligia Fonseca. Mário de Andrade, africanista. *In*: ANDRADE, Mário de. **Aspectos do folclore brasileiro**. São Paulo: Global, 2019. p. 171-198.

FIGUEROA, Daiara (Tukano). **UKUSHÉ KITI NIÍSHÉ** “Direito à memória e à verdade na perspectiva da educação cerimonial de quatro mestres indígenas”. Dissertação de mestrado em Direitos Humanos e Cidadania; Brasília, DF Dezembro de 2018.

FILHO, João Ettiene. Livro que não cabe em nenhuma classificação (orelha). *In*: ANDRADE, Mário de. **Macunaíma** - o herói sem nenhum caráter. 30. ed. Belo Horizonte: Villa Rica, 1997.

FINCO, Daniela; FARIA, Ana Lúcia Goulart de; GOBBI, Márcia Aparecida (Orgs.). **Creche e Feminismo**: Desafios atuais para uma educação descolonizadora. Campinas: Editora Linhas Críticas e São Paulo: FCC, 2015.

FRASER, Nancy; JAEGGI, Rahel. **Capitalismo em debate**: uma conversa na teoria crítica. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários a prática educativa. 25ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antônio. **Por uma pedagogia da pergunta**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 46. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

GALLO, Silvio. A Filosofia Antropofágica e os desafios contemporâneos da educação: em torno das multiplicidades Culturais”. **Itinerários de filosofia de educação**. v. 13, 2015. p.314-325.

GALLO, Silvio Donizetti de Almeida. et. al. 2020. Tupi or not Tupi infância e antropofagia. Canal Youtube ANPED: https://www.youtube.com/watch?v=bEblaCjF_tw. Acesso em: 10 mar. 2020.

GOBBI, Márcia Aparecida. **Desenhos de outrora, desenhos de agora: os desenhos das crianças pequenas no acervo de Mário de Andrade**. 2004. Tese de doutorado – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP.

GOBBI, Márcia Aparecida. E quando a inclusão excludente é com crianças de 0 a 12 anos? Leitura. **Teoria & Prática**. São Paulo: Sesi, v. 31, p. 185-197, 2013.

GOLDEMBERG, Deborah. **Makunaimã: o mito através do tempo**. São Paulo: Elefante, 2019.

GONZÁLEZ, Lélia; HASENBALG, Carlos. **Lugar de negro**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1982.

GONZÁLEZ, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. **Revista Ciências Sociais Hoje**, Anpocs, 1984. p. 223-244. Disponível em: <https://goo.gl/VFdjdk>. Acesso em: 21 fev. 2023.

GONZÁLEZ, Lélia. A cidadania e a questão étnica. In: TEIXEIRA, João Gabriel Lima (org). **A construção da cidadania**. Brasília: UNB, 1986.

GONZALEZ, Lélia. **Primavera para as rosas negras**. União dos coletivos Pan-africanistas (Org). Diáspora Africana. São Paulo, 2018.

GONZÁLEZ, Lélia. A luta contra o racismo e sexismo no Brasil. 2019. A história e o legado de Lélia González. Canal Youtube Brasil de Fato: https://youtu.be/fv5_xRpHV2s?si=r5wG_sfFje2WseBx. Acesso em: 12 abr. 2024

GONZALEZ, Lélia. Perfil do pensamento brasileiro. 2023. Canal Youtube **Núcleo de memória audiovisual da UERJ**. Disponível em: https://youtu.be/T9C942D3EUI?si=l_7ItGbuF4BfY7xu. Acesso em: 30 abr. 2024.

GORENDER, Jacob. **O escravismo colonial**. São Paulo: Ática, 1980.

GRILLO, Angela Teodoro. **Processo de criação do estudo Preto: um inédito de Mário de Andrade**. 2010. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2010.

GRILLO, Angela Teodoro. Os “poemas da negra”, uma leitura a contrapelo da “poesia do senhor de engenho”. **Estudos Avançados**, 31 (90), 2017a.

GRILLO, Angela Teodoro. Ao som do jazz... Os Estados Unidos da América na poesia de Mário de Andrade. **Ilha do Desterro**. v. 70, nº1, p. 27- 37, Florianópolis, jan/abr 2017b.

GROSGOUEL, Ramón. “Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global”. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 80, 2008. p. 115-147.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade**. Trad. Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

hooks, bell. Vivendo de amor. Geledés Instituto da Mulher Negra, 09 mar. 2010. Disponível em: [Vivendo de Amor \(geledes.org.br\)](http://geledes.org.br) Acesso em: 22 fev. 2022.

hooks, bell. **Erguer a voz: pensar como feminista, pensar como negra.** São Paulo: Elefante, 2019.

hooks, bell. **Tudo sobre o amor: novas perspectivas.** São Paulo: Elefante, 2021.

JESUS, Carolina Maria de. **Quarto de despejo: diário de uma favelada.** 10. ed. São Paulo: Ática, 2014.

JOVINO, Ione da Silva. **Crianças negras em imagens do século XIX.** 2010. 144f. Tese (Doutorado). Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal de São Carlos. São Carlos- SP, 2010.

KILOMBA, Grada. A máscara. **Piseagrama**, Belo Horizonte, n. 11, p. 26-31, nov. 2017.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano.** Rio de Janeiro: Editora Cobogó, 2019.

KONDER, Leandro. Intelectuais brasileiros e marxismos: Mário de Andrade (1893-1945). 26 de novembro de 1990. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/konder/1990/11/26.htm>. Acesso em: 03 mar. 2023.

KOHAN, Walter Omar. **Infância. Entre Educação e Filosofia.** Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

KOHAN, Walter O. Infância, estrangeiridade e ignorância – Ensaio de filosofia e educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

KRENAK, Ailton. As guerras da conquista. In: **Guerras do Brasil**.doc. BOLOGNESI, Luiz. (dir.). Emissora original: Curta! 2018. Netflix: 2019. Acesso em: 12 nov. 2022.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, jan.abr./2002, n.19, p. 20-8.

LIRA, Washington Douglas Nunes; MAIA, Harika. Infâncias periféricas de ontem, de hoje e de amanhã. In: D´ANDREIA, Tiaraju Pablo (Org.). **Reflexões periféricas: propostas em movimento para a reinvenção das quebradas.** São Paulo: Editora Dandara: Centro de Estudos Periféricos, 2021, p. 191-214.

LOPEZ, Telê Porto Ancona. **Macunaíma: a margem e o texto.** São Paulo: Hucitec, Secretaria de Cultura, Esportes e Turismo, 1974.

LOPEZ, Telê Porto Ancona. Mário de Andrade e Brecheret nos primórdios do modernismo. Dossiê: Semana de Arte moderna. **Revista USP**, São Paulo, n. 94, p. 29-38, jun/jul/ago. 2012.

LISPECTOR. Clarice. **A hora da estrela.** Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

LONGHINI, Geni Daniela Núñez. **Nhande ayvu é da cor da terra: perspectivas indígenas guarani sobre etnogenocídio, raça, etnia e branquitude.** 2022. Tese de doutorado. Universidade Federal de Santa Catarina.

MACEDO, Elina Elias. **Crianças pequeninhas e a luta de classes.** 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2016.

MALAGUZZI, Loris. História, ideias e filosofia básica. *In*: EDWARDS, Carolyn, GANDINI, Lella, FORMAN, George. **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999. p. 5.

MARCHI, Rita de Cássia. Gênero, infância e relações de poder: interrogações epistemológicas. **Cadernos Pagu** (37), Campinas-SP, Núcleo de Estudos de Gênero-Pagu/Unicamp julho-dezembro de 2011, p. 387-406.

MARTINS, Denis. Necropedagogia: a face negra do projeto educacional no extremo sul da cidade paulistana. **Extraprensa**, São Paulo, v. 15, n. esp, mai. 2022. P.341-358.

MARTINS, Silvones. **Brinquedos e brincadeiras antigos dos guaranis de linha limeira, TI XAPECÓ, SC.** (2015) TCC (Graduação) - Curso de Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. BRAGA, Antonio Carlos. (Trad.). **Manifesto do partido comunista**. São Paulo: Editora Escala, 2009.

MELLO, Graziela Ferreira de. **No álbum da memória**: a cidade, a infância de professoras e a formação estética. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal Fluminense. Niterói, 2021.

MIGNOLO, Walter. “Postoccidentalismo: el argumento desde América Latina”, em CASTRO-GÓMEZ, Santiago; MENDIETA, Eduardo (coords.). **Teorías sin disciplina: latinoamericanismo, poscolonialidad y globalización en debate**. México: Miguel Ángel Porrúa, 2008.

MIRANDA, Célio Roberto Turino de. **Na Trilha de Macunaíma**. Campinas, SP, Senac, 2005.

MORAES, Marcos Antonio de. (Org.) **Correspondência Mário de Andrade e Manuel Bandeira**. 2.ed. São Paulo: Edusp, 2000.

MUNDURUKU, Daniel. **O banquete dos deuses**: conversa sobre a origem da cultura brasileira. 2. ed. São Paulo: Editora Angra, 2002.

NOAL, Mirian Lange. **As crianças guarani kaiowá**: o mitã reko na aldeia Pirakuá/MS. Tese de doutorado em Educação. 2006. Campinas: Faculdade de Educação Unicamp.

Nogueira, Renato. Necroinfância: por que as crianças negras são assassinadas? **Portal Lunetas**, 2020. Disponível em: <https://lunetas.com.br/necroinfancia-criancas-negras-assassinadas/> Acesso em: 19 fev. 2021.

NUNES, Míghian Danae Ferreira. **Mandigas da infância: as culturas das crianças pequenas na escola municipal Malê Debalê, em Salvador (BA)**. 2017. 437f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de pós-graduação em Educação. Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo – SP, 2017.

NÚÑEZ, Geni; BARBOSA, Andrieli; GUEDES, Marina; Oliveira, Mariza de. Partilhar para reparar: tecendo saberes anticoloniais. *In*: FERNANDES, Rosa; KAIGANG, Angélica Domingos. (orgs.) **Políticas Indigenistas**: contribuições para a afirmação e defesa dos direitos indígenas. 2021. p. 153-167.

NÚÑEZ, Geni; OLIVEIRA, João; LAGO, Mara. “Monogamia e (anti)colonialidades: uma artesanaria narrativa indígena”. **Revista Teoria e Cultura**, 2021, v. 16, n.3, p. 76-88.

ODININO, Juliane; SEVERO, Takashi. “Um índio descera de uma estrela colorida e brilhante”: memórias de uma pedagogia macunaímica. **Revista Interrinstitucional Artes de Educar**, janeiro 2022, V. 8, N.1, p. 165-183.

OLIVEIRA, Fabiana. **Um estudo sobre a creche**: o que as práticas educativas produzem e revelam sobre a questão racial? 2004. 112 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.

OLIVEIRA, Fabiana, ABRAMOWICZ, Anete. Infância, raça e “paparicação”. **Educação em Revista**, Ago 2010, v. 26, n. 2, p. 209-226.

OLIVEIRA, Fabiana de. Infância e resistência: um estudo a partir das relações étnico-raciais entre adultos e bebês nas creches. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; BARREIRO, Alex; MACEDO, Eliana Elias de; SANTIAGO, Flávio; SANTOS, Solange Estanislau dos (Orgs.). **Infâncias e pós-colonialismo**: pesquisas em busca de pedagogias descolonizadoras. Campinas, SP: Leitura Crítica; Associação de Leitura do Brasil – ALB, 2015. p. 127-153

PAGNI, Pedro Angelo. Infância, arte de governo pedagógica e cuidado de si. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, dez/2010, v. 35, n. 3, p. 99-123.

PEREIRA, Iuri. Dez cartas jesuíticas: primeiras cartas do Brasil 1551-1555. **Crítica**. Introdução e notas Sheila Moura Hue. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2006.

PRADO, Adélia; GURGEL, Luis Henrique. Entrevista: Adélia Prado. 20 dezembro 2010. Disponível em: <https://www.escrevendoofuturo.org.br/conteudo/biblioteca/nossas-publicacoes/revista/entrevistas/artigo/1883/entrevista-adelia-prado>. Acesso em: 17 fev. 2023.

QUIJANO, Aníbal. El giro decolonial – Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGOUEL, Ramón (editores). Bogotá: **Siglo del Hombre**. Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneo Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007.

RAMOS, Paulo César et. al. (orgs.) **Periferias no plural** [livro eletrônico]. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2023.

REIS, Diego dos Santos. à prova de balas? necroinfâncias cariocas, violências de estado e filosofias de rua. *childhood & philosophy*, rio de janeiro, v. 17, ago. 2021, p. 01 – 19

ROCHA, João Cezar de Castro. **Guerra cultural e retórica do ódio**: crônicas de um Brasil pós-político. Goiânia: Caminhos, 2021.

ROSEMBERG, Fúlvia. Educação: para quem? **Ciência e Cultura**. São Paulo, n. 28, v. 12, 1976. p. 1467-1471.

ROSEMBERG, Fúlvia. Teorias de gênero e subordinação de idade: um ensaio. Campinas: **Pro-Posições**, v. 7, n. 3, 1996. P.17-23.

ROSEMBERG, Fúlvia. Educação infantil e relações raciais: a tensão entre igualdade e diversidade. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, v. 44, n. 153, 2014. p. 742-759.

ROSEMBERG, Fúlvia, PINTO, Pahim R. (1997). **Criança pequena e raça na PNAD 87**. Textos FCC/DPE. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/textosfcc/article/download/2429/2387>. 29 dez. 2023

ROSSETO, Edna R. A. **Essa ciranda não é minha só, ela é de todos nós**: A educação das crianças sem terrinha no MST. 2009. Dissertação de mestrado em Educação. Campinas: Faculdade de Educação/Unicamp

- SAFFIOTI, Heleieth. **O poder do macho**. São Paulo: Moderna, 1987.
- SAFFIOTI, Heleieth. Contribuições feministas para o estudo da violência de gênero. **Cadernos Pagu** (16), Campinas-SP, Núcleo de Estudos de Gênero-Pagu/Unicamp, 2001, pp.115-136.
- SAFFIOTI, Heleieth. **Gênero, Patriarcado, Violência**. São Paulo: Fundação Perseu Abreu; Expressão Popular, 2015.
- SAFFIOTI, Heleieth. A questão da mulher na perspectiva socialista. *In: Lutas Sociais*. nº 27, 2º sem. de 2011. NEILS – Núcleo de Estudos de Ideologias e Lutas Sociais, Faculdade de Ciências Sociais, Programa de Estudos Pós-Graduados em Ciências Sociais PUC-SP.
- SANGENIS, Luiz Fernando Conde. Pedagogia macunaímica: inspirações modernistas para pensar a escola e o Brasil contemporâneo. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, janeiro 2022, V. 8, N.1, p. 14-33.
- SANTIAGO, Flávio. **Meu cabelo é assim... igualzinho o da bruxa, todo armado! Hierarquização e racialização das crianças pequenininhas negras na educação infantil**. 2014. 127f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Estadual de Campinas. Campinas- SP, 2014.
- SANTIAGO, Flavio. **Eu quero ser o sol! (re)interpretações das intersecções entre as relações raciais e de gênero nas culturas infantis entre as crianças de 0–3 anos em creche**. 2019. 111f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Estadual de Campinas. Campinas- SP, 2019.
- SANTIAGO, Flávio; SOUZA, Márcia Lúcia Anacleto; FARIA, Ana Lúcia Goulart de. Pedagogia da infância no Brasil e na Itália: A criança em contextos interculturais marcados historicamente pelo racismo. **EccoS – Revista Científica**, São Paulo, n. 51, e 13481, out./dez. 2019, p. 1-23.
- SANTOS, Antonio Bispo dos. (Mestre Bispo). **Colonização, quilombos, modos e significados**. Brasília, INCTI/UnB, 2015.
- SANTOS, Antonio Bispo dos. (Mestre Bispo). Somos da terra. **Piseagrama**, Belo Horizonte, número 12, 2018. p. 44 - 51
- SANTOS, Antonio Bispo dos. (Mestre Bispo). 2021, **Nêgo Bispo: vida, memória e aprendizado quilombola**. Canal Youtube: Itaú Cultural Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=gLo9ZNdGJxw&t=145s>. Acesso em: 13 mar. 2023a.
- SANTOS, Antonio Bispo dos Santos. **A terra dá, a terra quer**. São Paulo: Ubu editora/Piseagrama, 2023b.
- SANTOS, Nelson Pereira dos. (dir.). **Como era gostoso o meu francês**. 1971. Condor filmes/Produções cinematográficas L.C. Barreto. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ZmTPHXeCDUg>. Acesso em: 27 nov. 2022.
- SANTOS, Milton. **Por uma economia política da cidade: o caso de São Paulo**. 2 ed. São Paulo: Editora Edusp, 2012.
- SANTOS, Milton. **Pobreza urbana**. 3 ed. São Paulo: Editora Edusp, 2013
- SANTOS, Solange Estanislau dos. **As crianças (in)visíveis nos discursos políticos da educação infantil: entre imagens e palavras**. 2014. 162f. Tese (Doutorado). Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Estadual de Campinas. Campinas- SP, 2014.

- SANTOS, Solange Estanislau dos et al. (Org.) **Pedagogias descolonizadoras e infâncias**: por uma educação emancipatória desde o nascimento. Maceió: Edufal, 2018.
- SANTOS, Thais Emilia de Campos. **Jacob(y), “entre os sexos” e cardiopatias**: o que o fez anjo? São Paulo; Scortecci, 2020.
- SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria dos Centros Educacionais Unificados. Xadrez. [livro digital]. São Paulo: SME / COCEU, 2020. Coleção Jogos de Tabuleiro, v. 4.
- SCHUCMAN, Lia Vainer. **Entre o encardido, o branco e o branquíssimo**. Branquitude, hierarquia e poder na cidade de São Paulo. 2. Ed. São Paulo: Veneta, 2020.
- SEGATO, Rita. 2021. Disponível em: Gênero e Colonialidade - Aula Pública com a Profª Drª Rita Segato - YouTube Acesso em: 11 maio 2023.
- SHAKESPEARE, William. **A tempestade**. (Fonte Digital). Disponível em: www.jahr.org. s/d.
- SILVA, Hélio R. S.; MILETO, Claudia. **Vozes do meio-fio**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1995.
- SILVA, Ana Claudia Matos da. **Uma escrita contra-colonial do quilombo Mumbuca Jalapão-TO**. Pós-Graduação em Desenvolvimento Sustentável, área de concentração em Sustentabilidade Junto a Povos e Territórios Tradicionais do Centro de Desenvolvimento Sustentável da Universidade de Brasília – UnB, 2019
- SIMAS, Luiz Antonio. Pedrinhas miudunhas: ensaios sobre ruas, aldeias e terreiros. 2 ed. Rio de Janeiro: Mórula. 2019.
- SOUSA, Elen Alves de. Criança Pod(e)cast. Canal do Youtube. Disponível em: https://bit.ly/crianca_podcast. Acesso em 2020.
- SOUZA, Márcia Lúcia Anacleto. de **Infância quilombola**: um estudo a partir da cultura infantil. Projeto de Pesquisa. 2012. Doutorado em Educação. Campinas: Faculdade de Educação/Unicamp.
- SOUZA, Gilda de Mello e. **O tupi e o Alaúde**. São Paulo: Duas Cidades; Ed.34, 2003.
- STADEN, Hans. **Dois viagens ao Brasil**. Porto Alegre: RS, L&PM, 2019.
- TRINIDAD, Cristina Teodoro. **Identificação étnico-racial na voz de crianças em espaços de educação infantil**. 2011. 221f. Tese (Doutorado). Programa de pós-graduação em Psicologia da Educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP, 2011.
- TRUTH, Sojourner; GILBERT, Olive. **Eu não sou uma mulher?** A narrativa de Sojourner Truth. Rio de Janeiro: Imã Editorial; 2020.
- VANDENBROECK, Michel. Prólogo. In: VANDENBROECK Michel; ABRAMOWICZ, Anete (Orgs.). **Educação infantil e diferença**. Campinas: Papyrus, 2013.
- VIDEOTECASMESP. 2015. **Diálogos para a construção do currículo da infância paulistana** – Profa. Dra. Ana Lúcia Goulart de Faria. Disponível em:<https://youtu.be/WfyIQLUDLPQ>. Acesso em 24 fev. 2018. 13
- WOODSON, Carter Godwin. **A deseducação do negro**. São Paulo: Medu Neter livros. 2018.