

**Paulo Freire e a docência
na educação infantil**

Paulo Freire e a docência na educação infantil

Otávio Henrique Ferreira da Silva

CARAVANA

Belo Horizonte • 2022

Copyright © 2022, Otavio Henrique Ferreira da Silva

Coordenação editorial: Leonardo Costaneto e Olavo Romano

Revisão: Marcos Henrique Rodrigues Da Silva

Capa e editoração eletrônica: Caíque Cavalcante

Conselho Editorial

André de Souza Pena (UFMG)

Bárbara Castelo Branco Monte (UNIFOR)

Elaine Martins (UFMG)

Jucelia Souza da Silva (UFMS)

Leonardo Costaneto (Editor)

Márcia Letícia Gomes (FURG, Unir)

Olavo Romano (Editor)

Rodrigo da Costa Araujo (UFF)

Rogério Silva Pereira (UFGD)

Catálogo na Publicação (CIP)

S586p Silva, Otavio Henrique Ferreira da, 1991-
Paulo Freire e a docência na educação infantil / Otavio
Henrique Ferreira da Silva. – Belo Horizonte : Caravana, 2022.
139 p.

ISBN 978-65-5061-311-2

1. Educação – Formação 2. Freire, Paulo, 1921-1997 3.
Educação infantil I. Título.

CDD: 370

Bibliotecária responsável: Cleide A. Fernandes CRB6/2334

9	Paulo Freire e a educação dos bebês e das crianças pequenas
13	Introdução
21	1. Paulo Freire: menino curioso e revolucionário
35	2. A educação libertadora partindo das crianças: o papel das famílias e da escola em Paulo Freire
55	3. Cidadania em Paulo Freire: compreensão fundamental à professora de bebês e crianças
55	3.1 A cidadania em Paulo Freire e o atual contexto de necropolítica
69	3.2 A professora e sua identidade de classe em Paulo Freire
76	3.3 A prática pedagógica da professora e o seu compromisso com a cidadania na práxis freiriana e marxista
89	4. Por uma pedagogia que considere a primeira infância oprimida das periferias
104	4.1 Questões estruturais à pedagogia da primeira infância oprimida
114	4.2 Autoritarismo pedagógico com crianças
119	4.3 Autoridade e liberdade na educação infantil
124	4.4 Por uma educação infantil do “por quê”
130	Referências

Paulo Freire e a educação dos bebês e das crianças pequenas

Esse livro, intitulado *“Paulo Freire e a docência na educação infantil”*, costura e mobiliza os campos da formação docente e da docência na educação infantil a partir do pensamento de Paulo Freire. Esses campos são fundamentais para aqueles que atuam na educação dos bebês e das crianças pequenas. Otavio, também revolucionário e desassossegado diante das injustiças sociais, raciais, econômicas, políticas e culturais, recupera e problematiza no seu livro conceitos fundamentais para a educação das crianças, tais como: cidadania, necropolítica, autoritarismo, liberdade, colonização, reafricanização, identidade de classe, infância oprimida, e uma educação libertadora, ou seja: que escute sempre *o por quê* das crianças.

O pensamento de Paulo Freire nos ajuda a compreender a educação dos bebês e das crianças pequenas porque sua experiência prática e teórica teve também a criança como centro de suas preocupações, reflexões e estudos. Segundo o autor desse livro, Freire acreditava na infância como condição da existência humana e na criança como alguém que está sendo. Nesse sentido, é importante destacar a presença de crianças tão pequenas nos espaços coletivos de educação e por tanto considerar a singularidade da infância marcada por questões históricas, culturais, de raça, de classe e de ideologia. Dessa maneira, podemos captar e revelar a diversidade das crianças, também problematizar,

no contexto da educação infantil, que a relação entre adultos e crianças foi, social e historicamente, construída e marcada por interações, tensões e contradições. A infância precisa ser entendida como uma categoria da história, ou seja, porque o homem tem infância ao longo da história humana. Essa singularidade da infância reside no seu poder de imaginar, de fantasiar, de criar, de brincar, entendidas como experiência de cultura, em que cada criança, como “alguém que está sendo”, vive — à sua maneira — a singularidade da infância.

Nesse sentido, o livro de Otavio movimenta, de maneira particular, importantes contribuições para as professoras e professores da educação infantil pensarem e repensarem suas práticas pedagógicas, suas relações e interações com os bebês e com as crianças pequenas. O livro estabelece diálogo principal com Paulo Freire, mas outros autores são incorporados trazendo mais potência para assuntos tão complexos e difíceis de serem discutidos. A história de vida de Paulo Freire atravessa e se conecta aos demais autores como se fosse um “arquivo de memória”, o qual necessita ser permanentemente revisitado por nós educadores e educadoras; em vista de compreendermos o quanto nos é necessário e atual o pensamento de Paulo Freire, independente da etapa da educação em que estivermos trabalhando.

Ao manusear os “arquivos de memória”, construído a partir do intenso trabalho de leitura e pesquisa da obra de Paulo Freire, Otavio nos apresenta o *menino curioso e revolucionário*, o qual se transforma no decorrer de todo o livro em um expoente e mediador das diferentes infâncias destacadas que são destaques. Como professora da educação infantil, destaco a importância de entender nosso papel, também como mediadora, de uma educação emancipatória; que estabeleça uma relação dialógica com as crianças, no sentido de superar o autoritarismo ainda tão presente nas práticas escolares. Superar o autoritarismo significa, entre outras coisas, compreender qual professor você é e está sendo,

tal como, quais crianças você educa e como elas estão sendo educadas. Assim, reconhecer a singularidade e as concepções de infância e de crianças nos possibilita compreender suas condições de vida. Afirmar o protagonismo das crianças é uma maneira de superar o adultocentrismo e o autoritarismo. Para isso, é preciso interrogar como as desigualdades sociais e raciais marcam as infâncias brasileiras; perpassando questões de classe, raça, etnia, gênero etc. Nesse sentido, o caminho apontado por Otavio e Freire é o exercício da escuta, o qual pode ser como um primeiro passo para superar uma concepção de infância abstrata e universalista, e de ouvir as crianças concretas presentes nas escolas de todo o país.

Para isso, é preciso questionar discursos e práticas prescritivas, as quais são fundadas em uma concepção de tempo linear: o qual aprisiona a infância descontínua, criativa e subversiva. Como afirma Paulo Freire, a criança está sendo agora e no atual momento presente, ela não é moderna e nem antiga, ela vive uma temporalidade revolucionária e não está presa nem ao passado, nem ao futuro. O imprevisível e o improvável compõem a singularidade da infância. Para superar a visão nostálgica e idealizada das crianças ainda presente entre nós, é preciso pensar a infância descontínua que escapa a prognósticos prescritivos e deterministas, os quais são oriundos de teorias e pedagogias que querem apontar como as crianças “podem” e “devem ser”. Nessa perspectiva, o livro de Otavio nos ajuda a refletir sobre a infância como acontecimento, novidade, surpresa, começo, milagre, nascimento, revolução, criação e liberdade. Há nesse acontecimento que é a infância, a proliferação de sentidos, constante transformação e infinito desdobramento.

Dessa forma, nós, professores, — que nos dedicamos a educar as crianças — precisamos ter clareza da nossa ação de educar como um ato político, o qual exige abertura para acolher as diferenças e construir práticas que promovam a justiça e a igualdade. Nossa ação de educar não é, e não pode ser, neutra; principalmente diante de situações opressivas

vivenciadas pelas crianças e famílias negras periféricas, as quais, infelizmente, tem um histórico de exclusão do seu direito à cidadania, sofrendo preconceitos e sendo vítimas das mais diferentes formas de violência e opressão. Em seu livro, Otavio aponta e defende a necessidade de se construir uma pedagogia da criança oprimida desde a educação infantil, garantindo assim sua criatividade revolucionária. Andarilhando pela tessitura do texto identificamos sinais pungentes da colonização presente no corpo e na alma do povo pobre e negro, no entanto, identificamos também inúmeras sugestões de como acolher as crianças e as populações periféricas a partir de uma educação libertadora e emancipatória.

Márcia Dárquia Nogueira da Silva

Introdução

Paulo Reglus Neves Freire, o Patrono da Educação Brasileira (BRASIL, 2012), foi um educador nordestino (1921-1997) que dedicou sua vida e obra na construção de uma educação sustentada nos princípios da autonomia, conscientização e cidadania¹.

Entre os anos de 1944 a 1964, Paulo Freire trabalhou no Brasil como professor do Colégio Oswaldo Cruz, foi diretor de Educação e Cultura do Serviço Social da Indústria (SESI) e professor da Universidade de Pernambuco. Atuou, ainda, na construção do “*Plano Nacional de Adultos*” junto ao Ministério de Educação e Cultura (MEC), até ser exilado após o Golpe Militar de 31 de março de 1964. Fora do Brasil, Freire esteve em diferentes países na América Latina, América do Norte, Europa, África, Ásia e Oceania. Foi professor em diversas universidades e coordenador do setor de educação do Conselho Mundial de Igrejas. Dentre todas as experiências profissionais que teve na vida, faltou uma especificamente, trabalhar com as crianças, e ele, humildemente, deu conta disso já caminhando para a reta final da carreira (FREIRE; GUIMARÃES, 2020).

1 Sempre que considerarmos neste texto a cidadania articulada com a educação, estamos nos referindo assim como Santos (2016) e Tonet (2016) fizeram, à cidadania compreendida de forma estratégica para o alcance de uma liberdade maior que é a emancipação humana.

pelo próprio pai⁵; 4) um menino de 11 anos, negro, foi acorrentado e posto num barril pelo pai e a madrasta⁶; 5) um menino de 14 anos de nome João Pedro, negro, foi morto pela polícia quando brincava no terreiro de sua própria casa com os amigos, enquanto os pais trabalhavam⁷; 6) um menino de 11 anos, não negro, Rafael Winkes⁸, foi morto pela mãe depois dela lhe aplicar uma dosagem excessiva de medicamento e enforcá-lo.

Este cenário opressivo às infâncias já tão oprimidas pode ter sido intensificado com a morte de muitas avós e avôs pelo coronavírus, criando um risco de aumento da desnutrição, fome e até mesmo de morte das crianças que dependiam do apoio e cuidado de seus avós. Em *a Cruel Pedagogia do Vírus*, Sousa Santos (2020) alerta para isso:

Há ainda a acrescentar que, sobretudo no Sul global, epidemias anteriores levaram a que os idosos tivessem de prolongar a sua vida activa. Por exemplo, a epidemia do SIDA matou e continua a matar pais jovens, ficando os avós com a responsabilidade do agregado familiar. Se os avós morrerem, as crianças correm um risco muito alto de desnutrição e fome, e, finalmente, de morte (SOUSA SANTOS (2020, p. 21).

5 Para mais detalhes, ver: < <https://www.otempo.com.br/cidades/pai-e-denunciado-por-supostos-estupros-de-quatro-filhas-pequenas-em-contagem-1.2427614>>. Acesso em 08 mar. 2021.

6 Para mais detalhes ver: < <https://g1.globo.com/fantastico/noticia/2021/01/31/menino-de-11-anos-e-resgatado-apos-passar-um-mes-acorrentado-pelo-pai-e-presos-em-barril.ghtml>>. Acesso em 08 mar. 2021.

7 Para mais detalhes ver: < <https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/2020/12/30/como-esta-aquele-caso-joao-pedro-adolescente-morto-em-conjunto-de-favelas-no-rj.ghtml>>. Acesso em 08 mar. 2021.

8 Para mais detalhes sobre o caso Rafael Winkes, ver:< <https://g1.globo.com/rs/rio-grande-do-sul/noticia/2021/05/15/morte-de-rafael-winkes-em-planalto-completa-um-ano-mae-vai-a-juri-popular.ghtml>>. Acesso em 09 dez. 2021.

Porém, não somente no contexto de pandemia, mas também historicamente, as crianças aparentam estar em condição de vulnerabilidade e de ameaça às suas sobrevivências na sociedade ocidental, mais ainda, as crianças negras no Brasil. Concordamos com Sarmiento (2002) de que o senso comum acaba por construir no imaginário social uma espécie de crise social da infância, em detrimento do protagonismo que elas têm.

Aproximar Paulo Freire do campo da educação infantil pode contribuir para pensar a docência não distante da realidade de desigualdades sociais e raciais que impactam as infâncias das crianças brasileiras (ABRAMOWICZ; OLIVEIRA, 2012). Pode-se afirmar ainda que não há uma única infância, e que as condições de desenvolvimento humano não são iguais para todas as crianças. A desigualdade social no Brasil perpassa, sobretudo, questões raciais, de gênero e classe social, algo mais evidente diante da colonialidade presente nas históricas e estruturais relações sociais estabelecidas entre os povos do Brasil e da América Latina e seus colonizadores europeus (QUIJANO, 2005; BELLO, 2015; GOMES, 2017).

Assim, pensar a docência na educação infantil, partindo do legado de Paulo Freire, exige que além de se ter preocupação e postura de enfrentamento frente às situações opressivas enfrentadas pelas crianças e suas famílias, por isso, práxis⁹, para estar e atuar pedagogicamente junto das crianças, é preciso também não perder a alegria que o adulterecer friamente fermenta em nós: os adultos. Estar junto das crianças pequeninas exige de nós a compreensão de seu tempo criativo, imaginativo, sonhador e esperançoso.

O que seria de uma educação de crianças em que um educador não ficasse feliz com as conquistas e o

9 Conforme Freire (2019a, p. 127) a “Práxis que, sendo reflexão e ação verdadeiramente transformadora da realidade, é fonte de conhecimento reflexivo e criação”.

desenvolvimento delas? Esse tipo de educação seria puramente castração, frieza, indiferença; ou seja: o contrário do que as crianças precisam. Elas necessitam de estímulos, apoio, orientação, mas sem excesso de disciplina e/ou tratamento violento e degradante. Elas requerem liberdade para criarem e recriarem as suas descobertas do/sobre o mundo, da/sobre a cultura e da/sobre a vida, para que assim se sintam felizes.

Paulo Freire tinha a consciência do quão revolucionário é estar junto às crianças. Durante o período em que esteve exilado e com uma rotina turbulenta, atarefada, ele fazia questão de brincar na neve com os filhos, meninizando-se com eles para não perder a alegria, ainda que adulto, do menino feliz e curioso que foi um dia (KOHAN, 2018). Embora Freire não tenha tido experiências práticas e teóricas exclusivamente relacionadas à educação de crianças, desde suas primeiras obras, entretanto, são nítidas no pensamento do autor preocupações com as crianças no Brasil e no mundo, algo que desperta um interesse crescente em pesquisas desenvolvidas nas últimas duas décadas (ANGELO, 2006; PELOSO; PAULA, 2011; 2021; SANTOS NETO; ALVES; PAULO-SILVA, 2008; 2011; KOHAN, 2018; 2019; 2021; PAULO-SILVA; MAFRA, 2020; SILVA, 2021). Como destaca Peloso e Paula (2011, p. 267): “além de acreditar na infância como condição da existência humana e na criança como ‘alguém que é e está sendo’, Freire deixou transparecer [...] que, em seus pressupostos, infância e criança não estavam ausentes, pelo contrário, acompanhavam suas reflexões e preocupações”.

O presente texto se insere neste debate sobre as contribuições para educação das crianças e as infâncias no pensamento de Paulo Freire e objetiva pensar à luz do legado freiriano a docência na educação infantil; tanto nos aspectos da carreira docente, como também, da prática pedagógica com as crianças em contexto de educação infantil.

Tenho alguns motivos especiais para justificar a escrita deste livro. O primeiro deles foi por observar, ao longo de

minha experiência profissional na educação infantil pública em contextos periféricos, quase não se encontrava professoras¹⁰ que tiveram uma formação com profundidade sobre a obra freiriana durante a graduação ou formação em magistério¹¹.

Certa vez, fiquei incomodado ao conversar com uma colega de trabalho da educação infantil e a mesma ter afirmado que não conhecia Paulo Freire, isso mesmo tendo concluído o seu curso de pedagogia. Porém, depois fui percebendo — o que se provou ser algo mais comum do que imaginava naquela ocasião. Em outra situação, uma futura pedagoga que trabalhava como auxiliar de professora na educação infantil afirmou que não gostava de Paulo Freire, mesmo sem ter lido algum de seus livros.

Um segundo motivo que inspira a escrita do livro, é que atualmente venho trabalhando com a formação de professoras no curso de Licenciatura em Pedagogia, em defesa do legado freiriano como de fundamental importância para a compreensão da formação e profissão docente e para que também os estudantes das licenciaturas desde o início de sua formação saibam que as condições de trabalho e a prática pedagógica estão diretamente interligadas, que a desvalorização da profissão docente dentro de uma sociedade capitalista é parte da agenda de um projeto excludente que afeta mais profundamente as classes oprimidas-periféricas. Assim, a reflexão do legado freiriano no contexto de formação dos cursos de Pedagogia, onde o público é majoritariamente feminino, pode contribuir para evitar equívocos sobre o lugar da profissão docente. Muitas vezes, minhas estudantes compartilham que se interessaram pelo curso de pedagogia

10 Neste livro busco uma aproximação do pensamento de Paulo Freire com as companheiras professoras da educação infantil, sendo uma área profissional majoritariamente ocupada pelas mulheres.

11 Destaca que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em seu artigo 62 define que para atuar na educação infantil é admitido a formação em nível médio na modalidade normal.

pela vocação, pelo dom, pelo amor às crianças, por ser um sonho que elas têm desde a infância, o que parece reforçar um lugar natural de escolha da profissão. Contudo, quando se é estudado com profundidade o legado freiriano com as professoras e futuras professoras de crianças, possivelmente se estará trazendo a discussão da profissão docente e da prática para o lugar de construção social, onde jamais se pode aceitar sem questionamentos que as professoras que trabalham com as crianças de 0 a 5 anos sejam desvalorizadas, ainda mais com justificativas de que “recebem pouco porque esta profissão é um dom” ou que “professoras da educação infantil recebem pouco porque trabalham por amor”.

O legado de Paulo Freire, em diálogo com o campo da educação infantil, pode contribuir para que as professoras e futuras professoras da educação infantil saibam que são também profissionais e que devem ser valorizadas, sendo que esta valorização só acontece através da luta política e social; mas nunca de forma natural. Como será tratado no decorrer do livro, não basta apenas a professora de educação infantil ter consciência de classe, é preciso também que sua prática esteja a serviço da formação de crianças conscientes e curiosas, as quais desde cedo aprenderão que: ter curiosidades e perguntar o “por quê” das coisas é muito importante para a construção de um mundo com justiça social e livre de qualquer forma de autoritarismo, que está presente, muitas vezes, nas práticas de professoras da educação infantil e de outros níveis de ensino.

Tendo com método a análise bibliografia de obras de Paulo Freire¹², como “Pedagogia do Oprimido” (FREIRE, 2019a), “A importância do ato de ler” (FREIRE, 1989), “Partir da infância: diálogos sobre educação” (FREIRE; GUIMARÃES,

12 A lista completa dos livros de Paulo Freire encontrados em nossa pesquisa pode ser acessada em: <<https://drive.google.com/file/d/1U6IIQdbZ9FodVDd3ecz1QGAhH83pj0QH/view?usp=sharing>>. Acessado 08 set. 2022.

2020), “Por uma Pedagogia da Pergunta” (FREIRE; FAUNDEZ, 1985), “Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar” (FREIRE, 1997), “Política e educação: ensaios” (FREIRE, 2001), “Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa” (FREIRE, 2019b), “Cartas à Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo” (FREIRE, 1978), “Educação como prática da liberdade” (FREIRE, 1967), os ensaios que compõem este livro foram organizados em quatro capítulos seguintes a esta introdução.

Na primeira parte, analisa-se o percurso de vida de Paulo Freire desde a infância e as contribuições de suas experiências de vida para pensar a infância como condição de revolução em nossa sociedade. Em sequência, discute-se a contribuição das famílias e professoras para o desenvolvimento da educação como prática de liberdade desde a primeira infância. Depois, a questão emergente é a cidadania em Freire em diálogo com a profissão da professora de educação infantil e a centralidade que sua prática tem na formação de cidadãos para um projeto emancipatório do Brasil. E por fim, fechamos o livro em defesa de uma pedagogia da infância que considere as crianças oprimidas das periferias, dando centralidade às infâncias negras que estão sob a mira da necropolítica no Brasil. E, para que a educação infantil contribua verdadeiramente com uma formação emancipatória das crianças oprimidas das periferias brasileiras, será discutido sobre as questões estruturais para uma pedagogia emancipatória, o autoritarismo pedagógico que ainda se faz presente nas práticas pedagógicas, a autoridade e a liberdade e a importância de uma educação infantil que estimule a curiosidade das crianças se posicionando a favor de um projeto-político-pedagógico do “por quê”.

1. Paulo Freire: menino curioso e revolucionário

Para compreender a teoria de Paulo Freire é necessário, ao mesmo tempo, conhecer o seu percurso de vida no Brasil, no exílio e no mundo.

Freire nasce em uma família de classe média brasileira onde seus pais tiveram acesso à escolaridade básica, sendo sua mãe, em palavras suas, uma “excelente” bordadeira e o pai militar do exército, o qual se aposentou como capitão reformado. Os pais de Freire, sujeitos originários do século XIX, nasceram ambos em terras nordestinas, marcados por uma “cultura macha” — típica do Nordeste — autoritária, mas os quais, na educação de seus seis filhos, dois dos quais morreram precocemente, Freire e mais três prezaram sempre por relações dialógicas. Ambos tinham grande sensibilidade sobre a importância da “formação, da educação, do uso da liberdade, da criatividade, do respeito, da tolerância” na educação dos filhos (FREIRE; GUIMARÃES, 2020, p. 33).

É nesse ambiente familiar que Freire tem aquilo que chama de sua primeira alfabetização, não ainda de educação formal, contudo uma alfabetização, com seus pais, às sombras das mangueiras do quintal de casa. Sua relação com o conhecimento do mundo, com as palavras e diálogos, inicia-se ali na Rua Estrada do Encanamento, n.º 724, no Bairro Casa Amarela, Recife, Pernambuco. Em conversa com Sérgio Guimarães, Freire recorda desses momentos vividos às sombras das mangueiras.

Sérgio: Quer dizer que foram teus pais que começaram a te alfabetizar?

Paulo: Exato. E é interessante: em primeiro lugar eles me alfabetizaram partindo de palavras minhas, palavras da minha infância, palavras da minha prática como criança, da minha experiência, e não das palavras deles. Você veja como isso me

marcou, anos depois. Já homem eu proponho isso! No nível da alfabetização de adultos, por exemplo. Mas eu disse recentemente num texto que escrevi, com referência a isso, que o meu giz, nessa época, eram gravetos da mangueira em cuja sombra eu aprendi a ler, e o meu quadro-negro era o chão. [...] Não que eles tivessem feito daquele espaço a escola minha. E isto é que eu acho formidável: a informação e a formação que me iam dando se davam num espaço informal, que não era o escolar, e me preparavam para este, posteriormente (FREIRE; GUIMARÃES, 2020, p. 31).

É interesse ver como a educação familiar proporcionada a Freire trouxe contribuições para o método de alfabetização que irá desenvolver na idade adulta. Um método que será pautado na cultura do diálogo, na relação conhecimento e prática social, um método adaptado à linguagem e ao tempo do sujeito educando e de sua experiência existencial. A educação familiar que Freire recebeu foi uma educação que se realizou na dimensão entre a autoridade de seu pai e mãe e na liberdade que esses deram aos filhos de perguntar, de questionar, de expressar suas curiosidades. Estas vivências, de uma infância ainda não escolarizada de Freire, não foram os únicos impulsos para torná-lo um educador em prol dos oprimidos. Outras motivações irão afetá-lo no decorrer da vida, pois como gostava de dizer, não somos, contudo, “estamos sendo. Estar sendo é a condição, entre nós, para ser” (FREIRE, 2019b, p. 34).

Na adolescência, sentirá com sua família as dificuldades do que é viver no Brasil de poucos recursos financeiros e no contexto político-social da crise capitalista de 1929, algo ainda mais acentuado com o falecimento do pai aos 13 anos, em 1934.

Eu corro até o risco de parecer que idealizo demais, mas posso dizer que tive uma infância feliz, apesar

das dificuldades que começamos a viver, sobretudo a partir de meus oito, nove anos. Dificuldades que a família começou a experimentar como reflexo da grande crise de 1929 que começa a se expressar antes do chamado crack de 29, e se prolonga também depois. Mas, apesar da dureza que a gente experimentou, eu tive, na verdade, uma infância feliz, com a felicidade de meu pai e de minha mãe, apenas profundamente marcada de dor depois da morte dele, que me surpreendeu muito criança ainda: meu velho morreu quando eu tinha treze anos. Daí por diante, a crise aumentou; com a morte dele, a coisa piorou (FREIRE; GUIMARÃES, 2020, p. 37).

A ausência do pai foi uma experiência dolorosa em sua adolescência, exigindo grande esforço da mãe para alimentar e dar conta sozinha da educação dos filhos em casa e acompanhamento escolar; nesta época, isto é, em 1934, Freire e a família viviam em Jaboatão dos Guararapes/PE, para onde se mudaram em 1931. Em Jaboatão, passou a conviver mais intensamente com as crianças das classes periféricas, definindo a si e a seus irmãos como meninos conectivos, ou seja, “a conexão ou junção é entre classes, na medida em que eles são uma ponte entre os meninos da classe dos que comem (pouco, mas alguma coisa pelo menos) e os da classe dos que não comem” (KOHAN, 2018, p. 11).

Comer, ainda que pouco, em um nordeste em crise no final dos anos 20, tinha muito significado diante da pobreza enfrentada pelos meninos e meninas periféricos, os quais praticamente não comiam nada. Tampouco ir para a escola, naquele contexto, era possível a todos. A crise financeira que atingiu também a família de Freire, obrigou seus irmãos mais velhos a trabalhar desde cedo para contribuir no sustento da casa. Para Freire foi a mãe e os irmãos que possibilitaram a ele, o caçula, a conclusão da formação básica, ainda que com certo atraso escolar.

Foi no período da adolescência, diante as dificuldades enfrentadas pelo núcleo familiar, o qual Freire sentiu medo, algo raro em sua vida, que o fez silenciar-se por algum tempo.

Sérgio: Mas você parou de estudar?

Paulo: [...] houve um tempo prolongado, que correspondia exatamente à crise nossa, às dificuldades econômicas da família; Eu já devo ter feito referência a isso, não? E isso me fez entrar no ginásio mais para dezesseis do que para quinze anos, quando meus colegas deviam ter entre onze e doze na época. Eram meninos, de um modo geral, bem-alimentados, bem-vestidos – meninos e meninas -, com boa experiência intelectual em casa; e eu compridão, altão, de calças curtas, e correndo o risco do ridículo do tamanho das calças, por exemplo. (ri) As calças eram menores do que o comprimento das pernas. Uma espécie assim de sensação de ser um adolescente feio, anguloso pela magrém. Me lembro assim, de tão longe, de momentos um pouco dramáticos em que, em certo sentido, quase eu rejeitava o meu próprio corpo, a minha própria forma, porque eu a achava demasiado angulosa e feia. E isso poderia ter descambado, inclusive, para uma série de consequências graves, numa etapa difícil da adolescência, e eu ter me arrombado com uma baita crise aí, que finalmente não deu. Mas fui capaz de dar a volta sobre isso. Mas isso tudo me levava a não fazer perguntas (FREIRE, GUIMARÃES, 2020, p. 117-118).

O seu silêncio, fruto de uma sociedade brasileira fechada e de poucas oportunidades aos jovens das classes oprimidas-periféricas, o fez ter medo do futuro, da vida, mas não matou sua curiosidade. Freire era acreditado pela mãe e houve professores que estiveram mais abertos a ouvi-lo, a

valorizá-lo e a percebê-lo. Ao concluir o ginásio (equivalente ao ensino fundamental atualmente) e, pela persistência da mãe que batalhou e conseguiu uma bolsa de estudos em 1937 no Colégio Oswaldo Cruz, de Aluízio Pessoa de Araújo, pai de Ana Maria Araújo Freire¹³.

Fiz esse primeiro ano de ginásio num desses colégios privados, em Recife; em Jaboatão só havia escola primária. Mas, minha mãe não tinha condições de continuar pagando a mensalidade e, então, foi uma verdadeira maratona para conseguir um colégio que me recebesse com uma bolsa de estudos. Finalmente ela encontrou o Colégio Oswaldo Cruz e o dono desse colégio Aluízio Araújo, que fora antes seminarista, casado com uma senhora extraordinária, a quem eu quero um imenso bem, resolveu atender ao pedido de minha mãe. Eu me lembro que ela chegou em casa radiante e disse: *“Olha, a única exigência que o Dr. Aluízio fez é que fosse estudioso”*. Eu, poxa, eu gostava muito de estudar e fui então para o Colégio Oswaldo Cruz, onde me tornei, mais adiante, professor (FREIRE apud ARAÚJO FREIRE, 2018, p. 73).

No Colégio Oswaldo Cruz, Freire pôde cursar o colegial (hoje ensino médio) e, em contrapartida, prestou serviços para o colégio como auxiliar dos professores. Tempos depois iniciou nesta mesma instituição sua carreira docente na área do ensino da língua portuguesa. Em 1944, ingressou na graduação em direito. Em 1947, passou a trabalhar como diretor de cultura e educação do Serviço Social da Indústria (SESI), onde ficou até 1954 na função de Superintendente. Ali, pôde ter contato com a classe trabalhadora e conhecer as diversas regiões do Brasil. Tornou-se professor da Universidade do Recife (hoje Universidade Federal de Pernambuco),

13 Ana se casou com Paulo Freire em 1988 sendo sua segunda esposa.

inicialmente substituto e em 1961 integrando o quadro efetivo da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. Entre 1961 a 1964 esteve coordenando várias experiências formativas ao nível de extensão na universidade, sobretudo, projetos de educação de jovens e adultos (ARAÚJO FREIRE, 2018).

No dia 21 de janeiro de 1964, às vésperas do Golpe Militar, Paulo Freire foi nomeado pelo então presidente João Goulart para coordenar a implementação do Plano Nacional de Alfabetização (PNA) cujo objetivo era alfabetizar milhões de brasileiros e torná-los cidadãos críticos. Porém, com a instauração do golpe, logo iniciou-se a perseguição política a Paulo Freire, resultando em sua prisão por dois meses daquele ano, obrigando-o, assim que solto, a refugiar-se com sua família no exílio (ARAÚJO FREIRE, 2018).

Fora do Brasil, Freire rodou o mundo, América Latina, América do Norte, Europa, África, Ásia, Oceania, foi professor em diversas universidades internacionais e coordenador do setor de educação do Conselho Mundial de Igrejas. Esta última experiência, contribuiu para melhor descobrir sua “própria identidade”.

Foi palmilhando este contexto enorme que o Conselho Mundial me oferecia que me fui tornando um andarilho do óbvio. E foi andarilhando pelo mundo, foi andando pela África, foi andando pela Ásia, pela Austrália, Nova Zelândia, pelas ilhas do Pacífico Sul; foi andando a América Latina toda, o Caribe, a América do Norte, a Europa, foi caminhando por esses pedaços de mundo, como exilado, que pude compreender melhor o meu próprio país. Foi vendo-o de longe, foi tomando distância dele que eu entendi melhor a mim mesmo. Foi me confrontando com o diferente de mim que descobri mais facilmente a minha própria identidade (FREIRE; FAUNDEZ, 1985, p. 12).

Nas andanças mundo afora, Freire, junto de sua esposa Elza e filhos, teve que lidar com a principal dificuldade de ser exilado político: sentir saudades da terra amada e, simultaneamente, adaptar-se às outras culturas.

De fato, é um aprendizado difícil, um aprendizado diário. Baseado na minha experiência longa (porque, afinal, vivi quase dezesseis anos de exílio, aprendendo diariamente isso), creio que posso dizer que não é realmente fácil. Às vezes a gente quase desanima, no processo de aprender, sem esquecer o passado. Aprender como lidar com o diferente, que não raro fere as marcas que trazemos conosco, na alma, no corpo. Às vezes eu me cansava também. Mas lutei constantemente, no sentido de viver a experiência do equilíbrio entre o que me marcou profundamente na minha cultura e aquilo que começou a me marcar, positiva ou negativamente, no contexto novo, no contexto diferente (FREIRE; FAUNDEZ, 1985, p. 17).

Não ter a permissão para o pleno exercício da cidadania em outro território e sentir-se podado no modo de ser com choque cultural, são experiências que marcam negativamente àqueles que são estranhos nos ninhos que os acolhem, pois, o jeito de cumprimentar as pessoas no nordeste brasileiro difere do jeito de se relacionar com as pessoas na cultura de outros países. Por isso, Freire fez deste tempo de desterro um momento de crescimento e humanização. E quando pôde pisar em África e o sentir a cultura do povo que habitava aquele imenso pedaço de terra, oportunizou-lhe melhor conhecer-se e reencontros com aquele Paulo Freire das terras nordestina brasileira.

Meu primeiro encontro com a África não se deu, porém, com a Guiné-Bissau, mas com a Tanzânia, com a qual me sinto, por vários motivos,

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

O calor da mãe África trouxe Freire ao encontro de uma identidade em que pouco se reconhecia até então, nas Palavras do líder revolucionário de Guiné-Bissau, Amílcar Cabral, foi um momento de “reafricanizar-se” (FREIRE, 1978). Além da afetividade com a cultura dos países africanos que pôde experienciar, o encontro com a luta revolucionária pela libertação de povos, que há anos vinham

sendo oprimidos pela colonização, fez Paulo Freire sentir-se em casa e compreender que era um momento de retorno e não de chegada. O seu retorno ao seio da família, a qual havia sido dilacerada com a partida de seus filhos rumo ao projeto colonial português nas Américas. O retorno de um filho ao colo da mãe que pariu a todos¹⁴. O retorno do pedagogo dos oprimidos para juntar-se aos revolucionários na África que, assim como nas Américas e em outros lugares do mundo, lutavam pela liberdade e pela justiça social nas sociedades fechadas pelo poder colonial, conforme observado no livro *Educação como Prática de Liberdade*, onde Freire analisa a conjuntura política da sociedade brasileira.

O ponto de partida do nosso trânsito foi exatamente aquela sociedade fechada a que já nos referimos. Sociedade, crescente-se, com o centro de decisão de sua economia fora dela. Economia, por isso mesmo, comandada por um mercado externo. Exportadora de matérias-primas. Crescendo para fora. Predatória. Sociedade reflexa na sua economia. Reflexa na sua cultura. Por isso alienada. Objeto e não sujeito de si mesma. Sem povo. Antidualogal, dificultando a mobilidade social vertical ascendente. Sem vida urbana ou com precária vida urbana. Com alarmantes índices de analfabetismo, ainda hoje persistentes. Atrasada. Comandada por uma elite superposta a seu mundo, ao invés de com ele integrada (FREIRE, 1967, p. 48).

Nos dezesseis anos de exílio, Freire compartilhou sua experiência política-pedagógica com projetos educativos em

14 Estudos apontam a África como o berço da humanidade. Ver mais em: < <https://veja.abril.com.br/ciencia/descoberto-o-berco-da-humanidade-na-africa/>>. Acesso em 02 set. 2022.

diversos países em situação de revolução popular¹⁵ e de luta pela independência. Sua proposição de uma pedagogia do oprimido tornou-se potente, influenciando vários educadores e políticos mundo afora; respeitada e admirada não apenas por ser uma teoria complexa e filosófica sobre a educação, mas também porque ele a fazia na prática, na *práxis*, na crença da educação que caminha com a conscientização¹⁶ (JOFRE, 2019).

Paulo Freire retorna ao Brasil em 1980, após a concessão da anistia aos exilados políticos. Torna-se professor da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). O educador continua a ministrar inúmeras palestras, formações e publicações de livros mundo afora. Contribui na fundação do Partido dos Trabalhadores (PT) e torna-se secretário municipal de educação de São Paulo (1989-1991). Dentre todas as experiências profissionais que teve na vida, uma

15 Conforme Freire (2019a, p. 77-72), “Estamos convencidos de que o diálogo com as massas populares é uma exigência radical de toda revolução autêntica. Ela é revolução por isto. Distingue-se do golpe militar por isto. Dos golpes, seria uma ingenuidade esperar que estabelecessem diálogo com as massas oprimidas. Deles, o que se pode esperar é o engodo para legitimar-se ou a força que reprime [...] o caminho da revolução é o da abertura às massas populares, não o do fechamento a elas. É o da convivência com elas, não o da desconfiança delas. E, quanto mais a revolução exija a sua teoria, como salienta Lênin, mais sua liderança tem de estar com as massas, para que possa estar contra o poder opressor”.

16 No documentário “Paulo Freire, um homem do mundo” o professor Eder Jofre, da Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA), destaca que “Paulo Freire teve uma ideia que não era nova, mas que conseguiu implantar na prática, fazer uma mudança dessa realidade na prática. [...] Temos tantos pensadores aí que pensam a educação de uma forma mais rebuscada, profunda, politicamente, etc, e não são patronos da educação. Porquê Paulo Freire é patrono da educação no lugar desses indivíduos? Porque ele não ficou só no discurso não, e ele não mostrava só na escrita, ele mostrou com a própria vida dele” (JOFRE, 2019, s/p).

especificamente o faltou, e ele, humildemente, se deu conta disso já caminhando para a reta final de sua carreira. No livro *“Partir da Infância: diálogos sobre educação”*, resultado de entrevista com Sérgio Guimarães, Freire comenta que estaria mais alegre se tivesse tido há mais tempo oportunidade e consciência do trabalho pedagógico com as crianças.

Eu não posso ter a alegria, como tu tens aqui nesse livro dialógico, de dizer de quando em vez “como professor primário”, “minha profissão”, “minha prática de professor primário”; essa é, para mim a maior lacuna que tenho como educador; é o maior vazio, como educador, que eu tenho, e é um vazio lamentavelmente – me parece hoje – impreenchível! Não tem mais como! Não que eu me ache tão velho, pelo contrário, até: quanto mais velhinho, mais talvez eu pudesse me ligar às crianças. Mas, não sei, para mim não dá mais. Eu não tenho a alegria que tu tens, nem falo com essa felicidade com que tu falas... Mas estou convencido, na minha prática, de que a espontaneidade, a imaginação livre, a expressividade de si e do mundo na criança; a inventividade, a capacidade de recriar o já criado, para poder assim criar o ainda não criado, não podem, de um lado, ser negadas em nome da instalação de uma cega disciplina intelectual, nem, de outro, estar fora da própria constituição dessa disciplina, entendes Sérgio? Não é possível criar a disciplina intelectual castrando a imaginação, castrando a espontaneidade, castrando a expressividade da criança – de si mesma e do mundo que a cerca (FREIRE; GUIMARÃES, 2020, p. 73).

Um educador, em defesa da liberdade dos oprimidos do Brasil e do mundo, sabe o quão grande é a opressão que nossas crianças vivem na sociedade capitalista, racista e patriarcal, nas escolas e na vulnerabilidade familiar. Estar e

atuar pedagogicamente junto de crianças exige não perder a alegria — que o adultecer friamente faz de nós adultos. Estar junto das pequeninas exige-nos a compreensão de seu tempo criativo, imaginativo, sonhador, esperançoso. O que seria de uma educação de crianças onde o educador não se felicite com as conquistas e o desenvolvimento delas? Essa educação seria pura castração, frieza, indiferença, ou seja, o contrário do que elas precisam. As crianças, de modo geral, necessitam de estímulos, de apoio, de orientação, mas sem excesso de disciplina, sem autoritarismo, requerem também liberdade para criar e recriar as descobertas do mundo, da cultura, da vida, de sentirem-se felizes.

Freire nos chama atenção em seu legado sobre do quão revolucionário é estar junto das crianças. Além de educador era também pai de seus filhos(as), fazia questão durante o exílio, mesmo que tivesse uma rotina turbulenta e atarefada, de brincar na neve com os seus filhos(as), meninizava-se com eles, para não perder aquela alegria, ainda que adulto, do menino feliz e curioso que foi um dia (KOHAN, 2018; 2021).

Nas palavras finais de *“Por uma Pedagogia da Pergunta”*, Freire é corajoso, audacioso e poético, ao comparar um processo revolucionário às características de uma criança, chamando-o de menina. Contrariando a lógica hegemônica do mundo, seja pela ideologia de esquerda ou de direita, de achar que são os velhos intelectuais que detêm a salvação da humanidade. Freire vai mais além, reconhece na revolução a imagem da criança, reconhece na criança o espírito revolucionário. Acredita que uma revolução autêntica só é possível pela capacidade de gerar o novo, de ser criança, de ser menina.

Em minha primeira visita a Manágua, em novembro de 79, falando a um grupo grande de educadores no Ministério da Educação, dizia a eles como a revolução nicaraguense me parecia ser uma revolução menina. Menina, não porque

“recém-chegada”, mas pelas provas que estava dando de sua curiosidade, de sua inquietação, de seu gosto de perguntar, por não temer sonhar, por querer crescer, criar, transformar. Disse também naquela tarde quente que era necessário, imprescindível que o povo nicaraguense, lutando pelo amadurecimento de sua revolução, não permitisse, porém, que ela envelhecesse, matando em si a menina que estava sendo. Voltei lá recentemente. A menina continua viva, engajada na construção de uma pedagogia da pergunta (FREIRE, FAUNDEZ, 1985, p. 84).

Ser menina e revolucionária são para o autor características essenciais para gerar novas experiências de liberdade, questionar as opressões da vida, construir um mundo mais humano, solidário, uma infância cheia de sonhos e imaginação. Educar as crianças desde bebês e por toda a infância, que no Brasil dura até os 12 anos conforme o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), desafia o adulto educador a não se deixar esfriar com a alegria do viver. O papel do educador está diretamente relacionado com a capacidade de respeitar a curiosidade das crianças, perguntadoras do jeito que precisam ser, mantendo vivo o espírito revolucionário e a inquietude necessária diante a um mundo ainda muito passivo e conformado com a necropolítica, que conforme Mbembe (2018, p. 10): o Estado endossa sua política de morte quando legitima “a instrumentalização generalizada da existência humana e a destruição material de corpos humanos e populações”. Tais formas da soberania estão longe de ser um pedaço de insanidade prodigiosa ou uma expressão de alguma ruptura entre os impulsos e interesses do corpo e da mente”. No Brasil, observa estar em curso a existência de “um poder estatal sobre quem deve morrer: a escolha, tem se ampliado em casos de crianças inseridas em territórios historicamente considerados negros” (GOMES; TEODORO, 2021, p. 15). Assim, a presença das crianças, o

brincar, o inventar é o remédio salvador contra a política da morte (NOGUERA, 2019). Mais do que nunca é preciso meninizarmos. Meninizai-vos! (KOHAN, 2018; 2021).

2. A educação libertadora partindo das crianças: o papel das famílias e da escola em Paulo Freire

Neste capítulo, será discutido como Paulo Freire pensa a primeira infância na relação com as famílias, educadoras e cidadania. Em 1968, na publicação do seu livro de maior destaque, *“Pedagogia do Oprimido”*¹⁷, ao falar do diálogo como caminho necessário ao nosso povo para a construção de um verdadeiro processo revolucionário. A revolução em Freire pode ser compreendida como a capacidade de dialogar com o povo periférico e mobilizá-lo conscientemente na luta contra qualquer forma de opressão do poder. Diz ainda que “quanto mais cedo comece o diálogo, mais revolução será” (FREIRE, 2019a, 172). Aqui Freire defende o diálogo como um dos pilares na construção de uma sociedade nova. O diálogo não pode ser restrito entre os líderes de um processo revolucionário, mas com e entre todos os sujeitos que integram a população, inclusive as crianças. A grande massa, no caso da sociedade brasileira, é a classe trabalhadora/oprimida/periférica e seus filhos. Filhos estes que são o futuro desta classe na luta por direitos, na luta por ser mais. Por isso, quanto antes o diálogo começar, mais sobriedade terá essa luta, mais pessoas conscientes dessa bandeira haverá, mais gerações farão parte da batalha por direitos. É nesse sentido que o diálogo gera mais revolução.

Não é por acaso que Freire reconhece a importância de as relações dialógicas começarem desde cedo na vida humana. Quanto mais pôde andarilhar pelo mundo, mais percebeu que o autoritarismo, presente em diversos países, começa a ser introduzido e reproduzido desde que a criança se insere no mundo. As relações entre as crianças e suas famílias não

17 Recentemente em pesquisa internacional Paulo Freire foi classificado com o 3º pensador mais citado do mundo na área das ciências humanas. O seu livro *Pedagogia do Oprimido* está em as 100 obras mais requisitadas por universidades de língua inglesa. Mais informações em: < <https://www.revistapazes.com/freire-mais-citado/> >. Acesso em 25 mai. 2020.

estão imunes às condições objetivas estruturais presentes no mundo. O mesmo vale para escolas e igrejas que, por serem influenciadas por estruturas dominadoras (QUIJANO, 2005). Quanto “mais se desenvolvem estas relações de feição autoritária entre pais¹⁸ e filhos, tanto mais vão os filhos, na sua infância, introjetando a autoridade paterna” (FREIRE, 2019a, p. 208). Tanto mais o professor trata as crianças de modo autoritário, mais as crianças vão aprendendo a assim ser.

Ainda, Freire deixa mais evidente sua preocupação especificamente com as crianças que estão na primeira infância: “Creio que, na tenra idade, começamos a negação autoritária da curiosidade com os: ‘mas que tanta pergunta, menino’; ‘cale-se, seu pai está ocupado’; vá dormir, deixe a pergunta pra amanhã” (FREIRE; FAUNDEZ, 1985, p. 25). O termo “tenra idade” é usado pelo autor para aproximar da infância dos recém-chegados ao mundo, aqueles que, mesmo sendo novos por aqui, podem estar vulneráveis ao autoritarismo, à castração de sua curiosidade e da alegria de perguntar. Para o autor, o início do autoritarismo pode começar no mesmo ambiente em que deveria ser dialógico: o espaço da casa, da família, lugar primário no acolhimento da criança no meio humano.

É no estabelecimento das relações domésticas que o autoritarismo vai tomando forma, daí a importância desse espaço cultivar o contrário disso, devendo ser repleto de afeto, solidariedade e diálogo com as crianças. Como destaca Freire (1997, p. 81), “o processo de saber implica o de crescer.

18 O autor ao escrever seu livro em 1968 usou o conceito de “pais” para referir-se aos responsáveis pelos estudantes da educação básica. Em trabalho anterior (SILVA, 2020) destaquei a importância de se alcançar uma visão crítica desse conceito, onde é possível observar tendência patriarcal do conceito “pais”, principalmente quando os sujeitos que participam mais das atividades de acompanhamento das crianças nas escolas são as mulheres, mães, avós, tias etc. Aqui, neste trabalho, sempre que recorreremos ao recurso indireto na obra de Freire e outros autores, iremos tratar os responsáveis pelas crianças como “família”, “famílias” e/ou pais-mães.

Não é possível saber sem uma certa forma de crescimento. Não é possível crescer sem uma certa forma de sabedoria”.

A partir do momento que a criança vem à luz do mundo é inaugurada sua socialização na cultura humana partindo de sua família e da escola quando ocorre sua iniciação. Em cada experiência vivida por ela há a presença de uma educação que pode deixar marcas positivas ou negativas à sua condição de tornar-se sujeito. A criança quando alcança o seu primeiro ano de vida carrega consigo as experiências dos onze meses que antecederam seu primeiro ano, assim, também, será com o seu segundo, terceiro, quarto ano, etc.

A criança estando no mundo com seu potencial revolucionário, jeito menina de ser, quer marcar as experiências que vivencia não como “a de quem a ele se adapta, mas a de quem nele se insere. É a posição de quem luta para não ser apenas objeto, mas sujeito também da história” (FREIRE, 2019b, p. 53). Por isso, sua capacidade de criar e recriar brincadeiras que aprende, palavras que ouve pronunciada por outros, dar diversos significados a objetos que encontra por onde passa. Quanto mais se observa que a criança possui liberdade para expressar sobre sua imaginação criadora, mais ela demonstra que a educação que recebe não está castrando sua curiosidade autêntica.

Não castrar a curiosidade das crianças é um grande desafio para as famílias e escolas que ainda, fortemente neste no Brasil, tendem a adotar uma postura autoritária. A autoridade que muitos profissionais vão lançar mão nas escolas brasileiras tem raízes no medo à liberdade. Muitos desses profissionais foram, conforme conceito do autor, “deformados” por este tipo de autoridade ao longo de suas infâncias e juventude e o medo de arriscar leva-os a adotarem os rígidos padrões em suas práticas. Já em relação às famílias, as que pouco dialogam com as crianças, obrigando-as a apenas fazerem o que os responsáveis querem e pouco as estimulando a pensar, estão promovendo uma educação que mais deforma do que ajuda no processo de humanização

delas. E, por isso também, que a professora que não se arrisca por medo da liberdade e faz o uso apenas do autoritarismo, está praticando castração da curiosidade da criança, logo sua deformação. Obediência excessiva à ordem é autoritarismo, negação da liberdade, o que traz sérios danos ao tipo de cidadão que está sendo educado.

Crianças deformadas num ambiente de desamor, opressivo, frustradas na sua potência, como diria Fromm, se não conseguem, na juventude, endereçar-se no sentido da rebelião autêntica, ou se acomodam numa demissão total do seu querer, alienados à autoridade e aos mitos de que lança mão esta autoridade para formá-las, ou poderão vir a assumir formas de ação destrutiva (FREIRE, 2019a, p. 209).

Ao analisarmos com cautela essa passagem do autor, verifica a relevância de seu pensamento para a sociedade brasileira atual, quando na cena pública houve, entre 2018 e 2022, um crescente número de indiferentes, inflamados pelo bolsonarismo. No período da pandemia, estes, além de negarem o uso da máscara e fazerem coro para a não vacinação da população, contrariando as recomendações da Organização Mundial da Saúde (OMS), e priorizarem o discurso do livre comércio e do capitalismo, quando deveríamos fortalecer o isolamento social para evitar menos mortes do que as quase 700 mil vidas ceifadas pela Covid-19, pode se pensar o tanto que esses adultos indiferentes, alguns ainda jovens, foram deformados ao longo de suas vidas. Ainda há aqueles que gostam dessa deformação, desta castração da curiosidade, do pensamento e da liberdade. Pedir intervenção militar e renunciar a liberdade de escolha dos representantes em um país que conquistou sua democracia, mais inclusiva em 1988, é sinal do autoritarismo introjetado nessa parte deformada da sociedade brasileira. Por isso, que uma criança que em sua infância é educada na deformação

(FREIRE 2019a) quando alcançar sua condição de cidadão pleno pode demonstrar baixo senso de humanidade e alto teor de destruição de vidas. Ações de amor, liberdade e rebeldia, os quais são tão meninas quanto a criança que acaba de nascer, devem ser cultivadas nas famílias e escolas junto das crianças.

Freire, em uma de suas experiências na coordenação pedagógica de uma instituição escolar, fez intervenção com a mãe de um garoto chamado “Pedrinho” onde ele demonstra como é possível a educadoras e educadores construírem outras experiências de parceria com as famílias, para a promoção de uma educação não autoritária e a serviço da liberdade. A mãe de Pedrinho o achava desobediente, diabólico e insuportável e em certo dia, durante uma reunião na escola, disse angustiada a Freire que só conseguia lidar com criança amarrando-a no tronco de árvore do quintal de sua casa. O educador, como muita sensibilidade, lhe disse:

Por que você não muda um pouco a forma de castigar? Veja, não lhe digo que acabe de uma vez com o castigo. Pedrinho até que estranharia se, a partir de amanhã, você nada mais fizesse para puni-lo. Digo só que mude o castigo. Escolha alguma forma de fazê-lo sentir que você recusa um certo comportamento dele. Mas, através de uma forma menos violenta. Por outro lado, você precisa ir demonstrando a Pedrinho, primeiro, que você o ama, segundo, que ele tem direitos e deveres. Direito, por exemplo, de brincar, mas tem o dever de respeitar os outros. Direito de achar o estudo aborrecido, cansativo, mas também tem o dever de cumprir com suas obrigações. Pedrinho, como todos nós, precisa de *limites*. Ninguém pode fazer o que quer. Sem *limites* a vida social seria impossível (FREIRE, 1997, p. 73).

Quantas mães como a de Pedrinho (e pais também) existem por aí e que, tão imersas em uma cultura autoritária, possuem enormes dificuldades em proporcionar aos seus filhos uma educação diferente da que tiveram? Conforme esclareceu Freire, a mãe e o pai de Pedrinho estavam separados havia pouco tempo, algo que a criança sentiu bastante. O menino pouco via o pai e sua mãe trabalhava em várias casas de famílias para garantir a sobrevivência dos dois. A mãe estava exausta e com pouca sensibilidade para estabelecer um diálogo fraterno e amoroso com o filho. A angústia dela ia mais além de sua prática com o filho, mas, também, porque sua educação autoritária a deixou insensível em perceber os sentimentos da criança, até que um dia tivesse a oportunidade de ver uma luz, neste caso o diálogo com o educador, que a mostrou outros caminhos para além do caos instaurado em seu ambiente doméstico. Após o conselho, a mãe foi agradecer a Freire: apertando sua mão.

Um mês depois, ela estava na primeira fila da sala, na reunião de pais e professoras. No meio da reunião, se pôs de pé para defender a moderação dos castigos, a maior tolerância dos pais, a conversa mais amigável entre eles e os filhos, mesmo que reconhecesse o quanto isto era difícil, muitas vezes, considerando as dificuldades concretas de suas vidas. Na saída, apertou minha mão e disse: “Obrigada. Já não uso o tronco.” Sorriu segura de si e se foi entre outras mães que deixavam igualmente a escola (FREIRE, 1997, p. 74).

Freire nos mostra com o exemplo da mãe de Pedrinho o quanto o diálogo é poderoso e decisivo. Pais e mães que se comportam de modo instável podem ser nocivos à formação dos filhos. A instabilidade pode se dar porque em um dia comportam com os filhos de forma licenciosa, isto é, são permissivos de mais, deixam as crianças fazerem o que querem; no outro, já estão com outro temperamento, são

autoritários demais, passam a regradar cada passo que a criança dá. Essa “*ondulação* no comportamento dos pais limita nos filhos o equilíbrio emocional de que precisam para crescer. Amar não basta, precisamos de saber amar” (FREIRE, 1997, p. 42). O comportamento instável traz insegurança às crianças e dificuldades para entender as regras de convivência.

Outra importante atuação que os pais devem ter na vida dos filhos é ajudá-los a analisar as “consequências possíveis da decisão a ser tomada” (FREIRE, 2019b, p. 66). É tendo a liberdade de fazer escolhas que a criança irá aprender a fazê-las. Nem sempre suas escolhas serão as melhores para cada contexto, daí a importância de a autoridade dos responsáveis caminhar ao lado da liberdade dela, orientando-a, questionando-a, refletindo com ela sobre as consequências e as possibilidades de suas decisões e ações. Talvez, quando perguntada sobre o que gostaria de ganhar de aniversário, uma criança diga que quer um “montão” de chocolate. Porém, se está vivendo em uma época de frio e ela carece de agasalho, o melhor seria que ela ganhasse esse. Também, muito consumo de chocolate pode não fazer bem para sua saúde, por isso, tamanha importância do adulto no diálogo com a criança na busca de conscientização. Outra alternativa é encontrar um equilíbrio onde o recurso disponível para a compra do presente permita que o responsável compre o chocolate e o agasalho que ela necessita.

O amadurecimento da liberdade é um processo lento na vida da criança e acontecerá sobretudo no confronto com outras liberdades e na interação com a autoridade do pai e mãe, das professoras e do Estado. Os responsáveis por ela não podem e nem devem omitir-se das intervenções, o que seria uma postura licenciada caso ocorra, mas, também, precisam saber equilibrar as intervenções para não assumirem o futuro dos filhos como seus, o que não é o correto. O futuro dos filhos é dos filhos e não de seus pais, por isso, Freire admite que em determinadas situações é preferível reforçar o direito que as crianças “têm à liberdade de decidir, mesmo correndo o risco

de não acertar, a seguir a decisão dos pais. É decidindo que se aprende a decidir. Não posso aprender a ser eu mesmo se não decido nunca, porque há sempre a sabedoria e sensatez de meu pai e minha mãe a decidir por mim” (FREIRE, 2019b, p. 66). Se os responsáveis julgarem que a criança terá um futuro inexorável a partir das decisões que a família toma, isso é a negação da capacidade da criança em fazer história, de não a reconhecer como sujeito de direitos e por isso estará autoritariamente castrando sua curiosidade autêntica.

No último livro que Freire escreveu em vida, *“Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa”* em 1996, diz continuar a estar esperançoso com a educação no Brasil. O período de lançamento da obra era de tempos remotos à aprovação da Constituição Cidadã e Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), estes, adventos dos novos marcos legais para os rumos futuros da educação no Brasil. Um dos legados principais do livro deixado a nós, pelo autor, é que mesmo na educação que a criança recebe no âmbito familiar é preciso haver autonomia. Autonomia e liberdade são tratadas como conceitos parecidos, pois, se a liberdade de uma criança se amadurece no confronto da sua com as outras liberdades e na reflexão das consequências de suas decisões, a “autonomia vai se constituindo na experiência de várias, inúmeras decisões, que vão sendo tomadas” (FREIRE, 2019b, p. 105). Freire ainda convida os pais e mães a darem autonomia às crianças, sugerindo:

Por que, por exemplo, não desafiar o filho, ainda criança, no sentido de participar da escolha da melhor hora para fazer seus deveres escolares? Por que o melhor tempo para esta tarefa é sempre o dos pais? Por que perder a oportunidade de ir sublinhando aos filhos o dever e o direito que eles têm, como gente, de ir forjando sua própria autonomia? Ninguém é sujeito da autonomia de ninguém (FREIRE, 2019b, p. 67).

Para Freire, a presença dos responsáveis atuando na conscientização das crianças é fundamental. Quando o autor propôs uma pedagogia da autonomia, retomou conceitos presentes em sua teoria desde as obras *“Educação como prática da liberdade”* e *“Pedagogia do oprimido”*. Educar crianças conscientes, crianças como sujeitos históricos e crianças que tomam decisões, são proposições que o autor faz pensando no tão importante que é a formação de cidadãos em uma sociedade autoritária como a brasileira (FREIRE, 1967; 2019a). Os responsáveis, ao dialogarem com suas crianças sobre “a escolha da melhor hora para fazer seus deveres escolares”, estarão possibilitando a inclusão da criança na tomada de decisões do ambiente doméstico. Estarão assim mostrando às crianças que desde a tenra idade já possuem responsabilidades como “os deveres de escola” algo que de certa forma está diretamente relacionado com a ideia básica de ser cidadão que “implica, de um lado, o cumprimento de deveres, de outro, o exercício de direitos” (FREIRE, 2001, p. 44).

Ainda sobre a relação pais-mães e filhos, Freire dá um exemplo de sua própria experiência junto de sua esposa na educação dos filhos, onde, independente do lugar que estivessem e estando com suas crianças, os dois procuravam jamais negar a curiosidade delas. Se estivessem conversando com alguém: “parávamos a conversa para atender à curiosidade de um deles ou de uma delas. Só depois de testemunhar o nosso respeito a seu direito de perguntar é que chamávamos a atenção necessária para a presença da pessoa ou das pessoas com quem falávamos” (FREIRE; FAUNDEZ, 1985, p. 24). Neste exemplo, é possível compreender porque Freire não ficava apenas na teoria como destaca Jofre (2019), mas seus gestos e de sua companheira estavam repletos de significados, algo necessário diante a um mundo em que o tempo produtivo, o tempo dos negócios, o tempo das conversas de trabalho, o tempo dos adultos, tende a sobrepor o tempo que é necessário no diálogo

com as crianças e sobre suas curiosidades. Ao pausar o seu tempo produtivo para proporcionar atenção aos filhos, Freire e Elza davam importância às expressões das crianças. Ao mesmo tempo, Freire e a esposa buscavam na educação dos filhos ensiná-los a responsabilidade de respeitar o próximo ao testemunhar a eles o gesto da humanização e da solidariedade, algo que o autor enxergava como escasso na sociedade altamente competitiva.

Agora, acho que o difícil – se bem que não impossível – é educar os teus filhos, por exemplo, numa sociedade competitiva, sem serem competitivos, não? Eu tentei uma experiência como essa com os meus filhos, e acho que a única coisa válida que Elza e eu conseguimos fazer foi – nos papos informais com nossos filhos, papos que são no fundo a educação mesma – chamar a atenção para que vivíamos num mundo de competição e não tínhamos que nos surpreender com ela, mas tínhamos que nos capacitar para fazer uma coisa mais difícil do que competir: nos solidarizarmos. Ora, penso que, numa escola, também o educador poderia fazer isso. O que não pode é ser ingênuo e pensar que pode fazer uma ilha só para ele. Mas pode fazer a problematização da sociedade competitiva numa prática de conhecimento não competitivo (FREIRE; GUIMARÃES, 2020, p. 131).

Freire reconheceu, como sujeito de seu tempo, os desafios que há em uma sociedade capitalista: não ser competitivo onde quase tudo te leva a reproduzir uma educação para a competitividade com os mais novos. Obviamente, seus filhos para serem aprovados na escola, precisaram também alcançar certos parâmetros de notas. Para cursarem o vestibular estiveram sujeitos à aprovação em exames. Para que pudessem sentir segurança e confiança na relação dos pais, para além do amor, precisaram de uma casa; quando

muitos nem teto tinham, muito menos pai e mãe em uma união matrimonial duradoura e de companheirismo, quanto ainda, ter um pai e uma mãe que os reconhecesse como sujeitos de direitos. Se as condições históricas da realidade de Freire e Elza permitiram que seus filhos estivessem em boas condições para lidar com a competitividade do mundo, a tarefa na educação dos filhos era muito mais desafiadora: ao proporem a eles uma educação contra-hegemônica, a favor da solidariedade e da humanização. Para o autor, a tarefa de humanizar as crianças para se tornem cidadãos responsáveis pelo mundo e comprometidos com sua transformação é tarefa dos responsáveis das crianças e também de suas professoras.

A produção do conhecimento nas escolas não pode se voltar para a produção de conhecimentos para a competitividade e mercado de trabalho. A tarefa das educadoras precisa superar estas limitações colocadas como padrões na escola, problematizar com as crianças aquilo que estão a conhecer, incentivando-as a pensar e a agir com solidariedade, o que só é viável de se fazer noutra lógica que não seja a do conhecimento competitivo. A ação de conhecer o novo no ambiente escolar precisa ser compreendida pelas crianças como resultado da prática social, o que está ligado sim a produção e a vida material de uma sociedade, mas é preciso também despertar novos sonhos na sociedade, mergulhada na velha lógica competitiva, e, a começar pelas crianças é tarefa fundamental a suas educadoras.

Construir uma nova sociedade com uma concepção de justiça social não é algo que fica restrito ao espaço da escola, mas sem a participação dela a verdadeira mudança de consciência não acontece. Sem os pais e mães participando da reinvenção da escola, tão pouco a mudança irá ocorrer, pois não abasta apenas que os filhos estejam estudando, é necessário engajamento destes com os filhos, ao lado das educadoras e de suas lutas. Por isso, Freire (2019b, p.39) diz que o que “os educandos brasileiros precisam saber, desde a mais tenra idade, é que a luta em favor do respeito

aos educadores e à educação inclui que a briga por salários menos imorais é um dever irrecusável e não só um direito deles” (FREIRE, 2019b, p. 39). A criança que, em seus primeiros anos de vida, compreende que as professoras de sua escola precisam ser valorizadas e respeitadas, estará compreendendo também que há trabalhadoras(es) da cidade e do país onde mora que estão sendo desvalorizadas(os) e desrespeitadas(os). A criança estará sendo conscientizada, também, que estar com as professoras é se solidarizar-se com a luta pela valorização delas, é caminhar rumo a construção de uma sociedade de justiça social.

Em uma sociedade pós-moderna, solidarizar-se com as injustiças de classe econômica e, em simultâneo, negar o racismo, a discriminação de gênero e religiosa, é também a negação do ser humano. A solidariedade não tem sentido se for usada apenas nas ocasiões de “faço isso para ter aquilo em troca”, o que seria agir pensando no bem-estar individual. A tarefa de compreender e ser solidário autenticamente só tem sentido na convivência social, no contato com os diferentes, com as diferenças sociais e culturais e no respeito a elas, sejam quais forem. Por isso, para Freire, as crianças em seu processo de educação precisam ser desafiadas a “pensar e a discutir o direito de ser diferente sem que isto signifique correr o risco de ser discriminado, punido ou, pior ainda, banido da vida” (FREIRE, 2001, p. 15).

Na escola é preciso democratizar os espaços da instituição, tanto para a participação das crianças quanto para que elas aprendam que é preciso ter responsabilidade com as decisões em que se vai tomando na vida. No município de São Paulo, em que Freire foi secretário de educação e colaborou na implementação da democratização das escolas da cidade, há o exemplo da Escola Municipal de Educação Infantil Leopoldina, onde se implementou já há alguns anos, o Conselho de Criança, órgão este formado pela representação de crianças das turmas da instituição. Neste Conselho se discute diferentes temas pensados a partir

dos problemas e melhorias que podem ser realizadas na escola e comunidade, tendo em vista a necessidade de uma sociedade mais fraterna, humana e solidária. Nos encontros do Conselho, as crianças argumentam, realizam desenhos e propõem a seu modo e com auxílio das educadoras, possíveis soluções para as questões debatidas num primeiro momento em assembleia com todas as outras crianças da instituição¹⁹. Para Freire (2001), democratizar o poder da escola, escutando às crianças, convidando-as para discutir e deliberar decisões, é um grande incentivo para que possam desenvolver a tolerância e a convivência com as diferentes ideias e pessoas, ao mesmo tempo que se propõe a reinvenção da escola por meio da produção de conhecimentos com solidariedade.

Uma escola que não se reinventa, que não se esforça para ser menos autoritária, que não promove a democratização de seus espaços, possivelmente colherá frutos geminados em uma educação autoritária que cedo ou tarde podem se rebelar contra essa educação opressora, ou ainda, crianças que terão dificuldades em lidar com qualquer tipo de regra, como também, crianças e jovens apáticos, dependentes da obediência, sem consciência crítica, com medo da liberdade e dispostos a renunciar a si mesmo.

Ao dizer que do autoritarismo se pode esperar vários tipos de reação, entendo que, felizmente, no domínio do humano as coisas não se dão *mecanicamente*. Desta forma, é possível a certas crianças passar quase ilesas à rigurosidade do arbítrio, o que não nos autoriza a jogar com esta possibilidade e a não nos esforçar por ser menos autoritários se não por causa do sonho democrático, em nome do respeito do ser em

19 Para conhecer mais sobre esse belo trabalho realizado pelo EMEI Leopoldina, assista ao curta “Conselho de Criança: formando pequenos cidadãos”. Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=Dn-F40m015Ro> >. Acessado em 27 mai. 2020.

formação de nossos filhos e filhas de nossos alunos e alunas. Mas é preciso juntar à humildade com que a professora atua e se relaciona com seus alunos, uma outra qualidade, a *amorosidade*, sem a qual seu trabalho perde o significado. E amorosidade não apenas aos alunos, mas ao próprio processo de ensinar (FREIRE, 1997, p.38).

Uma professora, que ama seus educandos, não temerá a liberdade, confiando no potencial deles. Também terá o compromisso com a superação de qualquer autoritarismo que há dentro de si e que pode ser transferido para sua prática. Fora de sua jornada de trabalho, a professora comprometida com a liberdade não estará desconectada da realidade a qual faz parte, mas busca participar da vida democrática da sociedade em busca de sua transformação para um lugar de justiça social. A responsabilidade ética que a profissão docente deve ter com a humanização, não é de ter apenas consciência dentro dos muros da escola, mas também por quaisquer caminhos em que se passa. A professora de crianças deve ter a consciência de que a cidadania é um dos princípios da educação destas; tanto para que vivam num presente democrático e inspirado na liberdade, como de que sua tarefa educadora deve se empenhar na construção de um mundo novo e mais humanizado. Por isso, amar as crianças que estão sendo educadas, é amar o mundo. Se se ama o mundo, se tem esperança nas crianças.

O amor necessário à tarefa educativa só faz sentido se for “um ‘amor armado’, um amor brigão de quem se afirma no direito ou no dever de ter o direito de lutar, de denunciar, de anunciar. É essa a forma de amar indispensável ao educador progressista e que precisa de ser aprendida e vivida por nós” (FREIRE, 1997, p. 38). Devido a árdua luta que é defender uma educação com qualidade social para as crianças do Brasil, apenas o amor não será o suficiente se ao lado dele não tiver a coragem necessária para fazer as

denúncias contra as injustiças sociais e para arriscar-se na tarefa educativa e na luta pela liberdade.

Em uma das experiências que Freire teve em Guiné-Bissau, ele pôde perceber que as escolas de lá não poderiam deixar de lado em seu projeto educativo a preocupação com a produção do país e com a formação política dos estudantes. Para lutar pela liberdade em países colonizados, foi preciso que até mesmo as crianças aprendessem, “inclusive, como sobreviver aos ataques devastadores dos aviões inimigos. Uma educação que, expressando, de um lado, o clima de solidariedade que a luta provocava, de outro, o estimulava e que, encarnando o presente dramático da guerra” reunia o povo revolucionário na busca por resgatar o seu passado sem a colonização (FREIRE, 1978, 18). Após a chegada das forças revolucionárias no poder, este passado de liberdade seria devolvido de novo a seu povo num processo de reafirmação dos adultos e crianças guineenses.

Uma prática educativa pela liberdade, pela reafirmação, que em Freire também é menina e revolucionária, por isso, realizada junto das crianças, pode ser implementada, segundo Freire, desde a educação infantil: “Estou convencido, aliás, de que tal experiência formadora poderia ser feita, com nível de exigência adequado à idade das crianças, entre aquelas que ainda não escrevem” (FREIRE, 1997, p. 56). Freire tem a preocupação de lembrar que quando se analisa a categoria “criança” há aquelas que não escrevem, aquelas que ainda não estão em idade de alfabetização, mas isso não pode ser um empecilho para dizer que elas não são capazes ou imaturas para já adentrarem no mundo dos princípios democráticos. O autor justifica, para isso, que estas crianças que “não escrevem” podem ser orientadas a falar sobre “como estão sentindo o andamento de seus dias na escola [...], a observação e sobre a seleção de fatos de sua rotina. Com isso, desenvolveríamos também a sua oralidade que guardando em si a etapa seguinte, a da *escrita*, jamais dela se deve

dicotomizar” (FREIRE, 1997, p. 56). Uma professora atenta às potencialidades da criança irá observar que aquela que, “em condições pessoais normais, *fala* é aquela que *escreve*. Se não escreve, torna-se *proibida* de fazê-la e, só em casos excepcionais, *impossibilitada*” (FREIRE, 1997, p. 56). Para o autor, a fala é a principal ferramenta política a ser usada pela criança na sua inclusão nas relações da vida. Por isso, ele insiste tanto na sensibilidade do diálogo e que a ela seja proporcionada condições de pronunciar suas curiosidades. A fala é o primeiro passo para que a criança compreenda a palavra, esse é o sentido de quem fala ser o que escreve.

Para o autor, quando a criança é introduzida no processo de leitura e escrita, às famílias tendem a fazer exigências para que no aprendizado das crianças com as letras haja rigorosidade com elas, solicitação esta que está carregada de reacionarismo. Muitos responsáveis dizem: “Foi assim, com a carta do A, B, C, na mão, decorando as letras que todo mundo que eu conheço e que sabe ler, aprendeu. Meu avô aprendeu assim. Meu pai aprendeu assim. Eu também. Por que não meu filho?” (FREIRE, 1997, p. 72). Essa visão autoritária das famílias necessita ser superada, visto que mais do que as crianças decorarem é preciso que elas de fato realizem um movimento interno de compreensão do sentido da letra, da palavra, e deem um retorno a educadora expressando a compreensão que tiveram. Na perspectiva Freiriana, é preciso que se parta das palavras das crianças²⁰, daquilo que está constantemente presente em suas experiências de vida, que se comece, também, pelo diálogo. Se uma criança não fala, ela também não escreve.

Gostaria então que pensássemos no seguinte:
mulheres e homens, quando criancinhas,

20 Para a elaborar sua proposta de alfabetização, Freire inspirou na forma que foi alfabetizado por seu pai-mãe em sua tenra infância. Alfabetizado a partir das suas palavras enquanto criança.

começaram a falar não dizendo letras, e sim *palavras* que valem *frases* – quando o neném chora e diz “mamã”, o neném estará querendo dizer: “Mamãe, tenho fome” ou “mamãe, estou molhado”. Estas palavras com que os bebês começam a falar se chamam “frases mono-palábricas”, isto é, frases de ou com uma só *palavra*. Pois bem, se é assim que todos nós começamos a falar, como, então, no momento de aprender a escrever e a ler, devemos começar através de *decoração* das letras? Ninguém rigorosamente ensina ninguém a falar. A gente aprende no mundo, na casa da gente, na sociedade, na rua, no bairro, na escola. A fala, a linguagem da gente, é uma aquisição. A gente adquire a fala socialmente. A fala vem muito antes da escrita, assim como uma certa “escrita” ou o anúncio dela vem muito antes do que a gente chama escrita. E assim como é preciso falar para falar, é preciso escrever para escrever. Ninguém escreve se não escreve, assim como ninguém aprende a andar se não andar (FREIRE, 1997, p. 73).

O ato de pronunciar a palavra em Freire é um ato libertador. O bebê vai aprendendo a liberdade quando fala, vai atuando no mundo, fazendo interferências no ambiente em que ele habita. O bebê aprende socialmente a falar, conforme surgem suas necessidades, os seus pequenos probleminhas. Quanto mais um bebê, uma criança forem castrados em seu direito de falar, mais ao longo da vida irá se tornar reprimida, acumular medo, silenciar-se. Uma criança que desde o período da gestação e nos seus primeiros movimentos no mundo, recebeu estímulos de sua família para se expressar, vai crescendo como uma criança comunicativa, uma criança feliz, livre, uma criança revolucionária frente ao silêncio autoritário e castrador. Claro que em certos momentos ela mesma sentirá que precisará de silêncio para seu descanso e amadurecimento. Mas o silêncio de uma criança, não pode ser

por se sentir reprimida no direito de fala, seja em sua família ou junto de sua professora. Um dever ético das professoras que têm amorosidade com suas crianças é estarem atentas quando aos sinais que elas demonstram como o de pouca manifestação de expressão falada, corporal ou cognitiva.

A expressão da criança não se limita a sua fala, seu ato político por excelência. A criança se expressa com o corpo, boca, nariz, mãos, pernas, em tudo há significado. Há movimentos que não dizem palavras, mas fazem sons, barulhos, ocupam espaço no mundo. Uma prática educativa fundamental nas instituições de educação infantil são as brincadeiras. A falta de recursos na escola não pode ser um empecilho para professoras comprometidas com as crianças, dizê-las que com elas não se pode brincar. Claro que da luta por mais recursos não se pode abrir mão, é preciso nela também estar. Mas quando falta aquilo que é o ideal, é preciso que professoras e crianças se arrisquem a inventar, criar, recriar significados com os recursos disponíveis, sejam eles “pedrinhas”, “tampinhas” ou materiais recicláveis. Nas palavras de Freire, pedrinhas e tampinhas podem “dar uma excelente educação, se a escola realmente fosse capaz, como espaço político-pedagógico, de aproveitar os recursos naturais, aqueles fragmentos de mundo com que as crianças brincam, por exemplo” (FREIRE; GUIMARÃES, 2020, p.67). Neste apontamento, o autor mostra que nem sempre aquilo que está distante das crianças é o que elas devem brincar. Afinal, os brinquedos e recursos pedagógicos “bem produzidos” pela indústria de brinquedos e materiais infantis, não são recursos que fora da escola estão sempre presentes no cotidiano das crianças, sobretudo das classes periféricas. Claro que há bons brinquedos e recursos que quando disponíveis às crianças elas podem criar diversos significados e aprendizados, nem toda tecnologia deve ser descartada por nós. Porém, quando a escola cria estratégias, que Freire diz como “político-pedagógicas”, para mostrar às crianças que com

aquilo que se tem em casa muita coisa se pode inventar nas brincadeiras — como pedrinhas, tampinhas, barro, entre outros — estará caminhando para a formação de crianças críticas, criativas, participativas e revolucionárias. Se uma criança desde a mais tenra idade somente compreender que para brincar e ser feliz é preciso que sua família compre o novo lançamento da *Marvel*, Estrela, *Barbie*, *Lego*, *Baby Alive*, *Little Mommy*, *Play-Doh*, ela está mais sendo educada para ser uma excelente consumidora do que para a cidadania emancipatória. Formar crianças para a cidadania emancipatória, isto é, a cidadania que mira um horizonte maior e por isso emancipatório se articula com o respeito às suas diferenças, às suas particularidades, de tempo e tempos que devem ser vividos com liberdade, criatividade, imaginação, curiosidade, revolucionando, inventando e reinventando, contra-colonizando, e ensinando elas a transgredirem. Por isso, é preciso mostrar às crianças que se pode fazer brincadeiras “com esses pedaços de coisas e com essas coisas que elas poderiam compreender a razão de ser das próprias coisas” (FREIRE; GUIMARÃES, 2020, p. 67). O sentido de ser das coisas, em Freire, está diretamente relacionado com o sentido que o mundo humano atribui a matéria presente na natureza que é possível ser transformada e significada com a ação humana, conhecimento e cultura (FREIRE, 1967).

Não importa a idade que tenha a professora, que neste momento da vida se descobre como revolucionária, como menina, como educadora a serviço da liberdade, da curiosidade, da amorosidade. O importante é que ela se engaje nesse movimento de busca de ser mais humana com as crianças, com a natureza, com as outras pessoas. Ela precisa compreender que aquele material que leva para a instituição de educação infantil ou que nela mesma se produz, é carregado de sentidos político-pedagógicos e não está alheio “à formação moral do educando” (FREIRE, 2019b, p. 19). Essa professora, mais madura ou mais moça, que já começa a entender que sua experiência pedagógica e de vida, quando

aliada ao tempo da criança produz algo novo, já está com meio caminho andado rumo à construção de uma sociedade de meninas e meninos cheios de vida e curiosidade.

3. Cidadania em Paulo Freire: compreensão fundamental à professora de bebês e crianças

3.1 A cidadania em Paulo Freire e o atual contexto de necropolítica

Compreender o sentido da palavra cidadania em Paulo Freire tem a ver com “O respeito mútuo que as pessoas se têm nas ruas, nas lojas. O respeito às coisas, o zelo com que se tratam os objetos públicos, os muros das casas, a disciplina nos horários. A maneira como a Cidade é tratada por seus habitantes, por seus governantes” (FREIRE, 2001a, p. 14). Na perspectiva do autor, a cidade tem um papel importantíssimo na relação com os cidadãos — habitantes da cidade por excelência — pois, como um ente federado, é ela que está mais próxima dos indivíduos tanto para o exercício de sua cidadania quanto para demandar atendimento daquilo que pela Constituição se diz que tem direito²¹. Quando se pensa em um país como o Brasil com 5.570 cidades²², seria inviável que todo o debate e encaminhamento político, social e econômico ficasse restrito na sede do Congresso Nacional, Palácio do Planalto e Supremo Tribunal Federal; instituições estas localizadas em Brasília, capital nacional. Quando se descentraliza o poder de uma república como a nossa, em estados e municípios, pode se aproveitar dessa estrutura descentralizada do poder para buscar aproximar e ampliar as possibilidades de participação da população nas tomadas de decisão no espaço político. O sentido político da cidade em Freire vai além do poder representativo, aí está a potência deste conceito na obra do autor.

21 Vale destacar que no Brasil há a exceção do Distrito Federal que não possui municípios e sim regiões administrativas ligadas diretamente ao governo.

22 Informações disponíveis em:< <https://cidades.ibge.gov.br/>>. Acesso em 06 out. 2022.

Para Freire, todos temos uma ligação profunda com a cidade: “A Cidade somos nós também, nossa cultura, que, gestando-se nela, no corpo de suas tradições, nos faz e nos refaz. Perfilamos a Cidade e por ela somos perfilados (FREIRE, 2001, p. 14). A criança quando nasce ao mundo, nasce primeiramente para a cidade. É na cidade que ela viverá suas primeiras experiências enquanto cidadã. Quando usufrui das ruas e praças ao passear com sua família, quando desfruta do acesso à instituição pública de educação próxima de casa, quando é atendida pelo pediatra no posto médico de seu bairro, e seja quando convive com as outras crianças e adultos que são vizinhas à sua residência. Claro que haverá os casos em que as crianças não estarão sujeitas a viver estes tipos de experiências.

Há crianças educadas desde cedo por suas famílias para a privatização da cidadania, com planos de saúde particulares, creches privadas, não brincam nas praças, nas ruas, ou com outras crianças, pois não são “conectivas” (KOHAN, 2018), ou seja, educadas para não ser conectadas com as crianças de outras realidades sociais e culturais diferentes das suas como, por exemplo, a realidade das periferias. Essas crianças que, considerando todos estes aspectos, não são a maioria no Brasil, desde tenras estão sendo alimentadas para abdicarem de seus direitos sociais e assimilarem que aquilo que é público no Brasil “não é eficiente”; “não é bom”; “é muito lento”. Porém, suas famílias as educarão ao longo da infância e da juventude para aprenderem a arte de ocupar e dominar alguns setores estratégicos do setor público, seja, passar no vestibular das universidades públicas, nos cargos públicos de maior remuneração e na ocupação dos cargos do poder judiciário, legislativo e executivo de todos os entes federados, mantendo assim, a engrenagem do poder das classes dominantes brasileiras. Por isso, Freire considera importante que se fure a bolha colonizadora da democracia:

Não se faz nem se vive a substantividade democrática sem o pleno exercício deste direito que envolve a virtude da tolerância. Talvez as Cidades pudessem estimular as suas instituições pedagógicas, culturais, científicas, artísticas, religiosas, políticas, financeiras, de pesquisa para que, empenhando-se em campanhas com este objetivo, desafiassem as crianças, os adolescentes, os jovens a pensar e a discutir o direito de ser diferente sem que isto signifique correr o risco de ser discriminado, punido ou, pior ainda, banido da vida (FREIRE, 2001, p. 15).

O controle das classes dominantes no Brasil é algo que deixou sempre Paulo Freire muito incomodado: “Realmente é algo que me deixa assustado: o autoritarismo neste país é um negócio extraordinário, não? Extraordinário!” (FREIRE; GUIMARÃES, 2020, p. 100). Sobre o autoritarismo no Brasil, conforme nos alerta o sociólogo Jessé de Souza (2003), há uma crença disseminada no “imaginário social dominante” do país sobre os brasileiros serem todos iguais, evidenciada em jargões no estilo de “somos todos brasileiros” ou de “Noventa milhões em ação, pra frente Brasil, do meu coração²³”. Essa crença, também, alimenta que as desigualdades que existem entre os brasileiros são apenas em relação à renda que recebem, alimentando o fetiche de que somente o progresso econômico poderia resolver esse problema. Quando se realiza uma análise histórica, observa-se que o Brasil foi o país “de maior crescimento econômico do globo entre 1930 e 1980, sem que as taxas de desigualdade, marginalização e subcidadania jamais fossem alteradas radicalmente, [o que] deveria ser um indicativo mais do que evidente do engano dessa pressuposição” (SOUZA, 2003, p. 51). O engano de que o

23 Trecho da música “Pra Frente Brasil” entoada durante a Copa do Mundo de 1970 e que fazia alusão ao programa econômico da Ditadura Militar denominado de “Milagre Econômico”.

progresso econômico é a salvação para o Brasil, desconsidera que: a) há na sociedade brasileira desigualdades pautadas por características raciais; b) há desigualdades pautadas por características de gênero; c) há desigualdades pautadas por questões religiosas; e d) há desigualdades pautadas por questões regionais. O mito de que há uma democracia racial, algo que durante os governos de Lula e Dilma (2003-2016) foi combatido com programas de ações afirmativas, porém, não superado em sua totalidade, é um mito que está também presente no imaginário de parte da esquerda brasileira onde se predominou a discussão de classe sem dar o mesmo enfoque ao racismo, e por isso, nenhum

brasileiro europeizado de classe média confessaria, em sua consciência, que considera seus compatriotas das classes baixas não-europeizadas “subgente”. Grande parte dessas pessoas votam em partidos de esquerda e participam de campanhas contra a fome e coisas do gênero (SOUZA, 2003, p. 71).

Estas pessoas que com suas máscaras (FANON, 2008) não enxergam negros e indígenas como seres humanos, como sujeitos de direitos, é a mesma gente que Freire denomina de branquitude arrogante, pois, ao mesmo tempo que “queimam igrejas de negros, se apresenta ao mundo como pedagoga da democracia” (FREIRE, 2019b, p. 20). No discurso podem até defender a democracia, mas não abrem mãos de seus privilégios, não corporificam as palavras pelo exemplo (FREIRE, 2019b) junto dos pobres, dos indígenas e dos negros, mas da educação destes querem participar na linha de frente. Assim, vale lembrar o que disse Fanon (2008) sobre a postura da branquitude no contexto da sociedade colonizada.

Um branco, nas colônias, nunca se sentiu inferior ao que quer que seja; como o diz tão bem

Mannoni: “Ele será endeusado ou devorado”. O colonizador, se bem que “em minoria”, não se sente inferiorizado. Há na Martinica duzentos brancos que se julgam superiores a trezentos mil elementos de cor. Na África do Sul, devem existir dois milhões de brancos para aproximadamente treze milhões de nativos, e nunca passou pela cabeça de nenhum nativo sentir-se superior a um branco minoritário (FANON, 2008, p. 90).

A branquitude age pelas estruturas da colonialidade, fazendo com que os próprios povos não brancos colonizados incorporem para si o sentimento de inferioridade em relação ao branco mesmo em condições minoritárias, afinal, como disse o autor “nunca passou pela cabeça de nenhum nativo sentir-se superior a um branco minoritário” (FANON, 2008, p. 90).

A luta contra a colonialidade em suas diferentes formas de neocolonialismo, como se deu no Brasil com a Ditadura Militar de 1964 (BISPO DOS SANTOS, 2015), evidencia um dos mais truculentos regimes autoritários no pós-república, é uma luta a se realizar a todo tempo, desde nossos hábitos no ambiente primário, isto é, no ambiente doméstico, quanto no espaço público. Em relação ao autoritarismo, Schwarcz (2019) afirma que:

Mostra a história que, quanto mais autoritários são os regimes políticos, maiores são as tendências para que se intensifiquem tentativas de controle das sexualidades, dos corpos e da própria diversidade. A violência e o clamor por segurança foram, como temos aqui comentado, os temas que mais se destacaram nas eleições de 2018 e ocuparam parte intrínseca dos discursos eleitorais dos políticos que se sagraram vencedores nesse pleito. Não obstante, a seletividade dos casos que merecem justiça, o silêncio público diante da criminalidade de grupos de identidade específicos,

representam uma mostra de como a violência no Brasil e o combate a ela têm não só cor, geração e classe social, mas também sexo e gênero. [...] Por sua vez, o autoritarismo representa o antônimo da democracia (SCHWARCZ, 2019, p. 171; 182).

Podemos observar, a partir de Schwarcz (2019), que o autoritarismo brasileiro além de ser uma forma de governabilidade, que também está representada atualmente no poder executivo do Brasil (2019-2022), é produto do projeto moderno-capitalista-colonizador-eurocêntrico para dominação e negação dos “Outros”, estes os povos oprimidos-periféricos. Assim, autoritarismo e colonialidade possuem relação intrínseca.

Combater práticas autoritárias carregadas de injustiças sociais é algo que não se faz se não houver um projeto de educação revolucionário, uma pedagogia não para o povo e sim com o povo (FREIRE, 2019a). Uma educação não para as crianças, mas com as crianças, buscando orientá-las e não as domesticar, buscando preservar o que há de mais potente nelas: a capacidade de serem revolucionárias, de ter curiosidade sobre o mundo, de trazer experiências novas, tão necessárias a uma sociedade como a nossa, que em pleno século XXI retrocede com sua necropolítica, a política da morte (CARNEIRO, 2005; MBEMBE, 2018; GOMES; TEODORO, 2021). É nesse sentido que se questiona:

Mas sob quais condições práticas se exerce o poder de matar, deixar viver ou expor à morte? Quem é o sujeito dessa lei? O que a implementação de tal direito nos diz sobre a pessoa que é, portanto, condenada à morte e sobre a relação que opõe essa pessoa a seu ou sua assassino/a? Essa noção de biopoder é suficiente para contabilizar as formas contemporâneas em que o político, por meio da guerra, da resistência ou da luta contra o terror, faz do assassinato do inimigo seu objetivo primeiro

e absoluto? A guerra, afinal, é tanto um meio de alcançar a soberania como uma forma de exercer o direito de matar. Se consideramos a política uma forma de guerra, devemos perguntar: que lugar é dado à vida, à morte e ao corpo humano (em especial o corpo ferido ou massacrado)? Como eles estão inscritos na ordem do poder? (MBEMBE, 2018, p. 6-7).

O Brasil é um país de forte tradição autoritária do ponto de vista das relações de gênero, raça e classe social e por isso produz elevados números de feminicídios, LGBTfobia, transfobia, extermínio das juventudes negras das periferias e a morte pela fome com o aumento desse fenômeno, de maneira aterrorizante, nos últimos anos durante o governo Bolsonaro (2019-2022) (REDEPENSSAN, 2021a; 2021b). Assim, Freire aponta quão imprescindível é inventar e reinventar a cidadania. A cidadania emancipatória não é um princípio que está imune às transformações dos tempos presentes, pelo contrário, exigirá luta constante por ela e por sua (re)construção.

Sim, a cidadania, sobretudo numa sociedade como a nossa, de tradições tão autoritárias e discriminatórias do ponto de vista do sexo, da raça e da classe, a cidadania é mesmo uma *invenção*, uma *produção política*. Neste sentido, o exercício pleno da cidadania por quem sofre qualquer destas discriminações ou todas a um só tempo não é algo de que usufruam como direito pacífico e reconhecido. Pelo contrário, é um direito a ser alcançado e cuja conquista faz crescer substantivamente a democracia. A cidadania que implica o uso de liberdade - de trabalhar, de comer, de vestir, de calçar, de dormir em uma casa, de manter-se e à família, liberdade de amar, de ter raiva, de chorar, de protestar, de apoiar, de locomover-se, de participar desta ou

daquela religião, deste ou daquele partido, de educar-se e à família, liberdade de banhar-se não importa em que mar de seu país. A cidadania não chega por acaso: é uma construção que, jamais terminada, demanda briga por ela. Demanda engajamento, clareza política, coerência, decisão. Por isso mesmo é que uma educação democrática não se pode realizar à parte de uma cochicação da cidadania e para ela (FREIRE, 1997, p. 79).

A partir das questões colocadas por Freire (1997), pode-se afirmar que quanto mais os brasileiros brigarem e alcançarem sua condição de cidadãos, mais democrático e menos autoritário será o Brasil. Educar para a cidadania emancipatória, nessa perspectiva, seria tarefa-chave em um projeto revolucionário de educação ao Brasil e, a cidadania, não é algo que se limita ao espaço da escola. Como diz Freire, comer é também um direito, dormir em uma casa é um direito, ter uma família é um direito. O projeto revolucionário de educação não se faz somente estando no poder, é um projeto de revolução cultural, portanto se faz em todos os processos antes de se chegar no poder político, envolvendo a de(s) colonização das mentes, a reafrikanização das mentalidades, afropindoramização e reinvenção dos seres.

Parece-me que este é um dos problemas que uma sociedade revolucionária deve se pôr no campo da educação enquanto ato de conhecimento. O do papel criador e recriador, o da re-invenção que o ato de conhecer demanda de seus sujeitos. O da curiosidade diante do objeto, qualquer que seja o momento do ciclo gnosiológico em que estejam, o em que se busca conhecer o conhecimento existente ou o em que se procura criar o novo conhecimento. Momentos, de resto, indicotomizáveis. [...] Na verdade, a educação colonial herdada, de que um dos principais objetivos era a “desafricanização”

dos nacionais, discriminadora, mediocrementemente verbalista, em nada poderia concorrer no sentido da reconstrução nacional, pois para isto não fora constituída. [...] Por tudo isto é que, para os colonizados que passaram pela alienante experiência da educação colonial, a “positividade” desta educação ou de alguns de seus aspectos só existe quando, independentizando-se, a rejeitam e a superam. Quando, assumindo com seu povo, a sua história, se inserem no processo de “descolonização das mentes”, a que faz referência Aristides Pereira; processo que se alonga no que Amílcar Cabral chamava de “reafricanização das mentalidades” (FREIRE, 1978, p. 13;15;16).

A escola, enquanto parte do Estado, tem potencialidade para por meio dela materializar o projeto-político-pedagógico revolucionário, mas só chegará a este nível se quem estiver a serviço dele ter a consciência de que todos os ambientes culturais precisam caminhar nesta direção; sejam eles privados ou públicos (FREIRE, 2019a). Não se pode educar uma criança para a reinvenção da cidadania na escola e ela ser deseducada em casa. A construção de uma sociedade erradicada das formas de discriminação seja racial, de gênero ou cultural não se faz apenas por meio de decretos, mas por meio de revolução cultural, e por isso Freire propõe a “reafricanização das mentalidades”. É nessa direção que Bispo dos Santos (2015) sugere para pensarmos num projeto de revolução cultural articulado aos saberes dos povos afro-pindorâmicos, saberes estes que se mostram uma experiência radical de democracia e de cidadania emancipatória.

A luta pela cidadania emancipatória exige concomitantemente que se tenha ética. Isto é, não se estará construindo um Estado de direito democrático se deixarmos nos homogeneizar com práticas discriminatórias. Esta ética, da qual Freire nos fala, também não pode ser uma “ética

menor, restrita, do mercado, que se curva obediente aos interesses do lucro” (FREIRE, 2019b, p. 7). A ética necessária à luta por cidadania, compreende que todo dia o poder precisa ser reinventando e o autoritarismo combatido. Assim, a cada passo dado conscientemente rumo à construção de uma sociedade democrática, precisa ter atenção para compreender novos vícios reacionários a serem superados no ambiente cultural, e Gomes (2017, p. 129) chama isso de um “projeto que mantenha as suas fronteiras mentais e espaciais abertas para a entrada e a saída, desconfiando sempre de qualquer versão de pretensão de verdade enquanto fundamento para o extremismo e a violência política”. Desse modo, a cosmovisão do povo negro e de outros povos oprimidos-periféricos com potencialidades rebeldes, é fundamental para convergência de um plano metodológico e político que possibilite a radicalização emancipatória.

Porém, ambos ainda se colocam como desafios que precisam ser conquistados nas lutas sociais e pela reinvenção do Estado e da democracia. Há que se investir mais na capacidade de articulação, cumplicidade e comunicação entre os movimentos sociais a fim de ampliar ao máximo a consciência de incompletude mútua através do diálogo intercultural (nível metodológico) e construir um projeto normativo que em todo e qualquer contexto identifica e restabelece as várias interfaces entre o específico e o geral, de forma contínua (GOMES, 2017, p. 128-129).

Desde a década de 70 há um expressivo crescimento de movimentos sociais no Brasil e no mundo, tanto ligados à igreja católica quanto à sociedade civil. Cada um desses movimentos nos apresenta problemas sociais diferentes, seja sobre o meio ambiente, “a luta das mulheres organizadas, dos negros, dos homossexuais, tudo isso se constituindo em força e em expressão de poder” (FREIRE; FAUNDEZ, 1985,

p. 42). Estes movimentos revolucionários, e sobretudo compostos por jovens, escancaram problemas evidentes na humanidade. São movimentos sérios os quais têm em comum denunciar a inoperância da burocracia do Estado em cada regionalidade e questionar a “civilização do consumo” instaurada como a atual engrenagem do capitalismo, e este, é uma das principais barreiras à construção de uma sociedade com justiça social (FREIRE, 2019a).

Esses movimentos sociais que têm como virtude estarem espalhados mundo afora e estando massivamente presentes no Brasil estão reinventando o poder a todo momento tanto em espaços físicos como também nas redes sociais. Possuem muita criatividade, imaginação, capacidade para formar lideranças com compreensão histórico-crítica. Como diz Freire, para ter essa virtude de reinventar o poder em uma sociedade autoritária como a brasileira “implica a compreensão crítica do possível histórico, que ninguém determina por decreto” (FREIRE; FAUNDEZ, 1985, p. 44).

Para ilustrar a importância dos movimentos sociais no Brasil na luta pela cidadania e democratização do poder, tomaremos como exemplo, nesta parte final, a luta pela educação infantil como direito das crianças e famílias.

Após a abolição da escravatura, mulheres e homens libertos continuaram presos às amarras dos seus “ex-senhores”, sujeitando-se a realização de trabalhos pesados a troco de muito pouco dinheiro e comida. Ao passo que a industrialização avançava no país entre os séculos XIX e XX; mulheres pobres e mulheres negras, que conseguiram adentrar no trabalho industrial, venderam a sua força de trabalho a condições drasticamente inferiores se comparadas aos ganhos masculinos (LEWIS, 2019).

No caso das mulheres pobres e negras, por conta de atividades exercidas fora do ambiente doméstico, como empregadas domésticas; trabalhadoras de indústria; prostitutas; dentre outras, foi que ao longo do século XX surgiram as primeiras creches para as crianças das

periferias e favelas do Brasil. A primeira creche para trabalhadores assalariados no Brasil da qual se tem registro foi a Companhia de Fiação e Tecidos Corcovado (RJ), fundada em 1899 (KUHLMANN JR., 2011). Porém, é preciso destacar que muitas creches informais surgiram por intermédio de mulheres que se organizavam na luta pela sobrevivência delas e dos filhos, entre àquelas que cuidavam e educavam as crianças, denominadas como criadeiras, babás, etc. e àquelas que trabalhariam fora de casa em busca do sustento de suas famílias²⁴ (VIEIRA, 1988; SILVA, 2016a; 2016b). Como destacou Vieira (1988):

Embora consideradas um mal, na medida em que a sua existência nos grandes centros urbanos (Rio de Janeiro e São Paulo especialmente) revelava desorganização social, desajustamento moral e econômico, obrigando as mulheres das classes populares a renunciarem ao lar para garantirem sua sobrevivência e a de seus dependentes no trabalho extradoméstico, as creches eram vistas como indispensáveis. Indispensáveis porque seriam alternativa higiênica à criadeira ou tomadeira de conta, mulher do povo que tomava a seu cuidado crianças para criar (VIEIRA, 1988, p. 4).

O controle das classes dominantes, em termos de privilégios dentro da atuação do Estado Liberal no Brasil, fazendo com que estas historicamente sempre sejam beneficiadas primeiro frente à classe oprimida-periférica,

24 Em outro trabalho, Silva (2020), apresento uma análise ampliada da origem dessas instituições, desde a chegada dos primeiros jardins de infância da qual se tem registro no Rio de Janeiro e São Paulo na primeira década do período republicano brasileiro, bem como das primeiras intervenções do Governo Federal para o setor, do período de reconhecimento da educação infantil como direito da criança e do período após aprovação das Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996.

pode ser observado, por exemplo, nos primeiros serviços de atendimento à infância no Brasil, quando estes estiveram voltados às crianças das famílias abastardas como ocorreu no Jardim da Infância Caetano de Campos (SP) fundado em 1896 (KUHLMANN JR., 2011; KRAMER, 1984; SILVA, 2020). As creches para a população oprimida-periférica são vistas como importantes só no decorrer da primeira metade do século XX. Isso foi observado também na cidade de Betim em trabalho nosso anterior:

A parte final ainda da primeira fase se consolida com o surgimento do Jardim de Infância Menino de Jesus, entre os anos de 1958 e 1959. Em 1958, o governo municipal, representado pelo então prefeito Raul Saraiva, sanciona uma legislação que dispõe sobre a doação de um terreno público para a construção da sede deste Jardim (BETIM, 1958). O ano de 1959 marca-se como o início das atividades do Jardim de Infância Menino de Jesus, que era uma organização privada (BETIM, 2006a). Desta forma, o Jardim de infância Menino de Jesus é a primeira instituição que atendeu crianças pequenas na cidade de Betim da qual se tem alguns poucos registros históricos. Quando comparado com a situação do Brasil notam-se movimentações similares, visto que as primeiras instituições de atendimento à infância brasileira também foram os Jardins de Infância. Houve uma tentativa frustrada de implantação do modelo frobeliano no ano de 1975 (KRAMER, 1984; KUHLLMAN Jr., 2011), e em 1896 ocorreu a criação do Jardim de Infância Caetano de Campos (SP). Porém, estas instituições, tanto em Betim quanto no Brasil, eram de exclusivo atendimento às crianças filhas da elite (SILVA, 2016a, p. 8).

Diante de um contexto de Estado burocrático de direito no Brasil, da ausência de políticas voltadas ao atendimento

das crianças oprimidas-periféricas e no amparo às mães trabalhadoras, é que surgem movimentos sociais no século XX como o Movimento de Luta Pró-Creches (MLPC). Esse movimento social se originou nas periferias da divisa entre Belo Horizonte e Contagem, Minas Gerais, no ano 1979. O MLPC foi um instrumento de mobilização popular liderado por mulheres pioneiras das creches comunitárias na região da divisa, que passaram a lutar pelo direito das crianças ao acesso à educação e assistência com qualidade. Filgueiras (1994) diz que em um período de 12 anos o MLPC sofreu mudanças em sua concepção, passando da defesa da manutenção das creches comunitárias para a luta política pelo direito à educação infantil e que este movimento:

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

A luta por reconhecer as creches como responsabilidade do Estado esteve em grande efervescência no Brasil durante o período de 1960 e 1980. Essa luta foi acampada pelo movimento de mulheres, pelo movimento negro²⁵ e pesquisadoras da área da infância, juntamente a outros

25 Uma das pautas prioritárias da Coalização Negra por Direitos é o acesso à creche para as crianças e famílias negras/trabalhadoras: “5. a garantia do direito à creche, essencial às crianças e às mães trabalhadoras” (COALIZAÇÃO NEGRA POR DIREITOS, s/d, s/p). Um dos marcos do movimento é a fundação em agosto de 1988 da Fundação Cultural Palmares que passa a construir políticas públicas para a população negra dentro da agenda do Governo Federal.

movimentos da sociedade civil. Por conta disso, foi conquistado o direito de acesso das crianças de 0 a 5 anos à educação institucionalizada, a partir da aprovação da Constituição Cidadã, em 1988. E mesmo que a educação infantil ainda se apresenta como uma promessa não realizável para atender a todas as crianças de maneira plena, não se pode desconsiderar que o seu reconhecimento como primeira etapa da educação básica no Brasil representa uma forma de acesso aos direitos de cidadania das crianças de 0 a 5 anos e nasceu de um processo de luta por direitos e pela cidadania, liderado por grupos identitários, que durante 488 anos (1500-1988), viveram em condição de subcidadania e de exclusão socioeconômica, educacional, cultural e política, como foi o caso das mulheres negras e oprimidas-periféricas e de seus filhos e filhas²⁶.

3.2 A professora e sua identidade de classe em Paulo Freire

Uma professora que mais madura ou moça se descubra como liderança capaz de realizar um trabalho educativo contra-colonizador²⁷ com crianças, que preserve a curiosidade delas valorizando o potencial revolucionário, por isto, um trabalho verdadeiramente engajado na formação para a cidadania emancipatória, precisa

26 Nossa afirmação considera que apenas em 1988 a educação passou a ser um direito de todos sendo assim um direito da população oprimida-periférica.

27 Assim como Bispo dos Santos entende-se que contra colonizar é a resistência as formas de opressão impostas pelos colonizadores desde sua chegada às Américas e África. Se opressão era imposta, houve resistência por parte dos quilombos. Contra-colonização para nós opera com o mesmo sentido de descolonização, decolonização ou de(s) colonização, pois observamos que diferentes autores utilizam esses conceitos para referência da luta contra o colonial e estão mirando também a luta emancipatória.

compreender primeiro que a ela implica amadurecer sua identidade de classe e o fundamento político de sua profissão. Como destaca Freire, a construção de uma pedagogia da autonomia junto dos educandos exige da professora “a corporificação das palavras pelo exemplo” (FREIRE, 2019b, p. 35). Se, como disse no tópico anterior, não se pode uma criança ser educada para a cidadania na escola e deseducada em casa, também não é possível à professora educar cidadãos se ela abre mão do seu direito de lutar pela própria cidadania.

Para que as professoras que trabalham com crianças, sejam elas da educação infantil ou ensino fundamental, possam amadurecer sobre a identidade de classe, além, de, os cursos de pedagogia adotarem um posicionamento com a formação política da profissão docente e sua relação com os movimentos sociais, propondo seminários sobre a realidade política-social-econômica brasileira, disciplinas obrigatórias e optativas sobre as relações raciais, de gênero, classe social, diversidade religiosa, entre outras temáticas, os sindicatos das trabalhadoras em educação no Brasil precisam se preocupar com a formação deste seguimento política para além das reivindicações salariais.

Os organismos de classe, as associações de classe deveriam lutar muito para levar um discurso diferente, eminentemente político, aos trabalhadores do ensino, sem deixar de apoiá-los em suas reivindicações de ordem salarial, que são absolutamente necessárias, porque é a partir daí que o sujeito, com sua sobrevivência, pode pensar. Apoiar, portanto, as reivindicações salariais dos professores, mas tentar ultrapassar o nível dessa reivindicação e tentar, então, um trabalho eminentemente político para a capacitação dos professores e o desvelamento do momento histórico em que os professores estão lutando (FREIRE; GUIMARÃES, 2020, p. 63).

Um melhor amadurecimento da identidade de classe das professoras de educação infantil e pedagogas, perpassa pela identificação das heranças interseccionais do colonialismo entorno da docência de crianças. Se o pedagogo nos tempos da Grécia Antiga era o escravizado acompanhante da criança até o mestre que iria ensiná-lo²⁸ (CUSTÓDIO, 2019), na atualidade, o ofício das pedagogas abrange as funções de cuidar e educar e esta é exercida legitimamente por professoras, as quais passaram por uma formação específica para trabalhar com crianças ao nível de magistério normal ou curso de pedagogia (BRASIL, 1996). O exercício da docência de crianças requer dedicação, realização de profundos estudos, conhecimento sobre infâncias e crianças; por isso, jamais estas sujeitas professoras podem aceitar ser tratadas como inferior ou como não digna do salário que recebem.

Um exemplo ocorrido no contexto da cidade de Betim/MG, para ilustrar essa discussão, se deu ano de 2009, onde, através da Lei Municipal n.º 4.933/2009, criaram-se os cargos dos profissionais da educação infantil, entre eles o cargo de educador infantil²⁹, que aparentemente representou um avanço. O cargo de educador infantil foi criado exigindo a formação mínima do artigo 62 da LDBEN para atuar na docência da educação infantil o nível médio, magistério ou licenciatura em pedagogia, e, a construção do cargo, jornada de trabalho e salário, foram realizadas sob um viés colonizador,

28 Sobre essa consideração, adotamos a concepção do trabalho de Custódio (2019, p. 82) onde o autor afirmar que: “A palavra pedagogo vem do grego antigo, tendo sido formada pela junção dos vocábulos pais, que significa ‘criança’, e agôgê, que quer dizer ‘condução’, ‘direção’. [...] Tratava-se de um escravo encarregado de conduzir a criança até o mestre, sendo, portanto, responsável por dirigi-la ao longo do caminho e por protegê-la dos perigos e distrações que o trajeto pudesse lhe oferecer”.

29 Hoje, com alterações posteriores da referida lei, o cargo passou para a nomenclatura de professor da educação infantil.

pois o cargo das profissionais da educação infantil foi criado reproduzindo historicamente o tratamento de inferiorização das professoras de crianças³⁰ de 0 a 5 nos que trabalham sobretudo em instituições das periferias da cidade.

O salário criado em lei, por exemplo, era inferior ao pago aos professores do ensino fundamental da rede municipal. A jornada de trabalho era de 40 horas/semanais, sendo o dobro comparado ao ensino fundamental que são 20 horas/semanais. E o próprio nome usado no cargo foi o de educador infantil, não reconhecendo as educadoras como professoras, sendo que naquela época já havia sido aprovada a Lei do Piso do Magistério (Lei 11.738/2008) que estabeleceu o piso salarial nacional aos profissionais do magistério (BRASIL, 2008) e, em Betim, pelo fato das docentes de educação infantil ocuparem o cargo de “educadoras infantis” não foram consideradas aptas a receber o tratamento proposto pela lei do magistério quando ingressaram por concurso em 2011³¹.

A carreira das educadoras infantis de Betim foi construída por um grupo de professoras do ensino fundamental da cidade com auxílio de professoras universitárias. Porém, este mesmo grupo, que participou dessa construção, não iria integrar o corpo de profissionais da educação infantil, não iria receber o salário baixo exercendo a docência, como receberem as sujeitas docentes da educação infantil após a posse e ingresso na rede municipal. Também, as pessoas que criaram o cargo de educador infantil não iriam trabalhar

30 A gestão municipal da época tem todos os méritos de ter criado a rede pública de instituições de educação infantil em Betim. Porém, não podemos deixar de destacar que construir um cargo público com condições inferiores às profissionais da educação infantil da cidade foi um equívoco e reflete um pensamento ainda muito forte no Brasil de que quanto menor a criança menor será o salário dos profissionais que trabalham com ela, piores são suas condições de trabalho e maior será sua desvalorização profissional.

31 Em 2011 as educadoras infantis de Betim recebiam R\$ 932,65 e o valor do Piso Nacional era de R\$ 1187,00.

as 40 horas diárias com as crianças e com poucas horas de estudo (aproximadamente 2 horas semanais) visto que não se cumpria a lei nacional do magistério.

Essa realidade de precarização do cargo das docentes da educação infantil só começou a ser alterada quando em 2014 estas profissionais organizadas junto ao Sindicato Único dos Trabalhadores em Educação (Sind-UTE) Subsede Betim conquistaram a “mudança de nomenclatura do Educador Infantil para Professor da Educação Infantil; pagamento do Piso Salarial Nacional [...]”; e a implementação da jornada de estudo do(a) professor(a) da Educação Infantil, em cumprimento da Lei n.º 11.738/2008” (SILVA, 2016a, p. 57). A atuação das professoras da educação infantil junto ao Sind-UTE demonstrou e tem demonstrado no âmbito da política educacional betinense, que só é possível vencer qualquer prática colonizadora-capitalista no ofício da profissão docente com luta social e organização, e por isso, no caminhar da construção de uma identidade de classe e atentos às armadilhas do projeto moderno-capitalista-colonizador-eurocêntrico (SOUSA SANTOS 1999; HOOKS, 2013; GROSFUGUEL, 2020).

Uma luta emancipatória na área da educação só é possível de acontecer, segundo Freire (2019a, p. 75), se as professoras e os demais trabalhadores da educação se engajarem na luta de classes convencidas(os) da importância da proposta do sindicato para a transformação social, por isso, elas precisam chegar “como sujeitos, e não como objetos, a este convencimento”. É nesse sentido que se afirma a emergente necessidade de um trabalho formativo com estas professoras para além da discussão salarial.

No livro “Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar”, Freire destaca que as professoras que trabalham com crianças precisam também compreender, que ser professora “é profissão que envolve certa tarefa, certa *militância*, certa especificidade no seu cumprimento, enquanto ser *tia* é viver uma relação de parentesco. Ser professora implica

assumir uma profissão enquanto não se é *tia* por profissão” (FREIRE, 1997, p.9). Muitas professoras que trabalham com crianças se deixam ser tratadas pelas famílias e pelo poder público como “tias” e a cada vez que isso acontece reforçam o estereótipo de que “para trabalhar com crianças não precisa ter qualificação”, “não tem que fazer nada”, “que basta apenas brincar” ou “ficar olhando-as”.

O problema não é a criança chamá-la de tia, a criança aprende a chamá-la assim porque vê sua família e outras a chamá-la deste modo. Se a professora se dedicar no trabalho com as crianças quanto a apresentação de seu nome e de sua profissão, elas irão tranquilamente aprender. O problema de se deixar ser tratada como tia, é quando a própria professora não tem claro para si que ela não é uma extensão da família das crianças, uma profissional, uma trabalhadora que precisa de reconhecimento, que ela representa a responsabilidade do Estado na educação das crianças, que seu trabalho tem como princípio atuar na formação de cidadãos e não na de sobrinhos. E se deixar ser tratada como tia, reforça, também, “que *professoras*, como boas *tias*, não devem brigar, não devem rebelar-se, não devem fazer greve. Quem já viu dez mil “*tias*” fazendo greve, sacrificando seus *sobrinhos*, prejudicando-os no seu aprendizado?” (FREIRE, 1997, p. 10).

A palavra por qual somos tratados é carregada de sentidos e integra nossa identidade. Anteriormente citei que as profissionais da educação infantil de Betim ingressaram por concurso público no município em 2011, contudo não tiveram acesso aos direitos que determinava a lei do magistério e que essas professoras passaram a obter conquistas legitimamente dessa lei, com a mudança da nomenclatura de seu cargo para professora. Neste caso, será que se elas tivessem se rotulado e deixado com que outras pessoas a rotulassem como tias, teriam conquistado as melhorias para a profissão enquanto professoras? Obviamente não. Tia e tio não têm direitos citados na Lei do Magistério. No ano de 2020 pude testemunhar que, após

uma greve no mês de fevereiro, que durou aproximadamente 15 dias, as professoras da educação infantil de Betim conquistaram o reajuste do Piso Salarial, com tabela salarial atualizada em janeiro do referido ano, o que gerou um aumento extremamente significativo e que praticamente deixaram-nas bem próximas de uma equiparação salário/hora ao recebido por professores do ensino fundamental. Mesmo após esta conquista, as(os) trabalhadoras(os) em educação atuantes junto ao Sind-UTE de Betim sabem e/ou precisam saber que ainda há muito por fazer, há muito o que avançar, pois não se faz educação de qualidade social sem valorização dos profissionais responsáveis pela construção político-pedagógica de uma escola.

Todas as pessoas, as sejam professoras, professores, tias e tios, precisam ter a consciência que todos têm o direito e dever “de lutar pelo direito de ser nós mesmos, de optar, de decidir, de desocultar verdades”. Mas, professora “é *professora*. *Tia* é *tia*. É possível ser tia sem amar os sobrinhos, sem gostar sequer de ser tia, mas não é possível ser professora sem amar os alunos – mesmo que amar, só, não baste – e sem gostar do que se faz” (FREIRE, 1997, p. 18). Há professoras que talvez irão querer ser chamadas de tia e assim permitir que outras façam, por gostar ou por não ligar. Isso é uma escolha e uma opção que ela toma para si.

Há pouco me lembro de uma conversa com uma auxiliar de professora da educação infantil de Betim, em que ela havia me dito achar muito bonito uma criança a chamá-la de tia, pois para ela era um sinal de respeito. E, também, nesta conversa, ouvi relatos da mesma sobre querer melhorias para suas condições de trabalho, melhor salário e autonomia para ensinar. Entretanto, esta professora e outras que estão nesta mesma situação existencial, poderão encontrar dificuldades no alcance de seus objetivos, se, no fundo, desconhecem “as implicações escondidas na manha ideológica que envolve a redução da condição de professora à de tia” (FREIRE, 1997, p. 18).

Não importa se a professora trabalhe sob uma política de administração progressista ou reacionária. É preciso que se coloque sempre a lutar por melhorias ao seu trabalho, a sua escola, para a educação da cidade em que mora, do estado, do país, pelos direitos humanos e sociais plenos e efetivos a todos, todas e todes. Quando sair todos os dias da semana de casa para ir até à escola educar um grupo de crianças, deve encarar isto como um ato de amor, de rebeldia, de coragem. Se sem amor, rebeldia e coragem, mesmo assim ela sair de casa e se colocar a educar alguém, não estará educando verdadeiramente cidadãos que irão amar o mundo e com ele se comprometer, pois aquilo que ela falar não estará fazendo com suas próprias atitudes, não estará testemunhando as suas crianças a corporeidade das palavras. Formar cidadãos requer à professora reconheça-se como cidadã, como quem luta por seus direitos e em sua prática cumpre o dever de não se “eximir de responsabilidade na questão fundamental da democracia brasileira e de como participar na busca de seu aperfeiçoamento” (FREIRE, 1997, p. 62).

Por isso, se a professora cumprir o seu dever com a democracia emancipatória, estará reconhecendo, também, que como “educadoras e educadores somos políticos, fazemos política ao fazer educação. E se sonhamos com a *democracia*, que lutemos, dia e noite, por uma escola em que falemos aos e com os educandos para que, ouvindo-os possamos ser por eles ouvidos também” (FREIRE, 1997, p. 62).

3.3 A prática pedagógica da professora e o seu compromisso com a cidadania na práxis freiriana e marxista

O ato da professora falar aos e com os educandos e ouvi-los também, só ganha sentido e corporificação, se o conhecimento a ser alcançado ou descoberto esteja relacionado com a prática social, isto é, estando ligado à produção e vida material da sociedade (FREIRE; GUIMARÃES,

2020). A educação, além de ter como princípio educar para a cidadania, deve também educar para o trabalho, como diz a Constituição Federal de 1988. Trabalho este não entendido apenas como venda da força de trabalho a um empregador, mas que possua significado nos diferentes ofícios desempenhando pelo ser humano no mundo.

É preciso ressaltar que a produção do conhecimento nas instituições escolares não pode estar voltada para a produção de conhecimentos para a competitividade e para o mercado de trabalho, que pode colocar em fragilidade a condição do tempo da criança. A “preparação para o trabalho tem significado sempre preparação para o mercado, com prejuízo de funções mais elevadas da escola. Isso precisa ser combatido de forma veemente, pois trata de arrebatar a escola (seus fins e propósitos) das mãos do capital, ou pelo menos fazer o máximo nesse sentido” (PARO, 1999, p. 11). A tarefa que as educadoras devem assumir, consiste na problematização, com as crianças, daquilo que elas estão a conhecer, incentivando-as a pensar e agir com solidariedade e isso só se faz noutra cosmovisão que não seja a do conhecimento do capital produtivo, como destaca Freire.

E inclusive, no meu entender, problematizando os estudantes no sentido de que vire para eles uma obviedade o fato de que a prática de conhecer se dá na prática social, está ligada a essa prática social como está ligada à produção, à vida material de uma sociedade. [...] Mas numa sociedade que fosse diferente, ou que pretendesse ser diferente; numa sociedade que encarnasse um outro sonho, um sonho em que as relações sociais, por exemplo, fossem relações não de competição, mas de solidariedade, de companheirismo, então necessariamente a educação seria também diferente (FREIRE; GUIMARÃES, 2020, p. 130).

Uma educação que não faz a crítica à competição; do contrário e a estimula, está, por si, reforçando a sobreposição do individual acima do coletivo, o que, a partir de Marx (2011), pode ser apontado como a educação sendo usada de modo estratégico para alimentar relações coloniais de capital (WAKEFIELD *apud* MARX, 2011).

A educação para a competitividade está estreitamente alinhada com o projeto capitalista e não ao de formação de sujeitos independentes; os quais terão liberdade para o desfrute do bem viver, sendo que, nesta lógica, somente alguns poucos vão ganhar. Esta educação que se assenta a preparar e formar “mão-de-obra-barata” para o mercado, e que pode ocorrer inclusive no contexto da educação infantil, defende que o trabalho como produto

[...] é propriedade do capitalista, não do produtor direto, do trabalhador. O capitalista paga, por exemplo, o valor da força de trabalho por um dia. Portanto, sua utilização, como a de qualquer outra mercadoria – por exemplo, um cavalo – que ele aluga por um dia, pertence-lhe por esse dia. Ao comprador da mercadoria pertence o uso da mercadoria, e o possuidor da força de trabalho, ao ceder seu trabalho, cede, na verdade, apenas o valor de uso por ele vendido. A partir do momento em que ele entra na oficina do capitalista, o valor de uso de sua força de trabalho, portanto, seu uso, o trabalho, pertence ao capitalista (MARX, 2011, p. 193).

Mas Arendt (2019) destaca que é preciso ter cuidado para não cair no erro de afirmar na luta emancipatória que o fim do sistema capitalista representa também o fim do trabalho, pois se “o trabalho não deixa atrás de si vestígio permanente, o pensamento não deixa absolutamente coisa alguma tangível. Por si mesmo, o pensamento jamais se materializa em objetos” (ARENDR, 2019, p. 111). E ainda,

Quando Marx insiste que “o processo de trabalho termina no produto”, esquece sua própria definição desse processo como o “metabolismo entre homem e a natureza”, no qual o produto é imediatamente “incorporado”, consumido e destruído pelo processo vital do corpo. [...] A atitude de Marx em relação ao trabalho, em relação ao próprio foco de seu pensamento, nunca deixou de ser equívoca. Embora o trabalho fosse uma “eterna necessidade imposta pela natureza” e a mais humana e produtiva das atividades do homem, a revolução, segundo Marx, não tinha a tarefa de emancipar as classes trabalhadoras, mas de emancipar o homem do trabalho; somente quando o trabalho é abolido pode o “reino da liberdade” suplantar o “reino da necessidade”. Pois o “reino da liberdade começa somente onde cessa o trabalho imposto pela carência e pela utilidade exterior”. [...] O fato é que, em todos os estágios de sua obra, ele define o homem como um animal laborans, e então o conduz para uma sociedade na qual essa força, a maior e mais humana de todas já não é necessária. Ficamos com a alternativa muito angustiante entre escravidão produtiva e liberdade improdutiva (ARENDDT, 2019, p. 127; 129).

Apesar da crítica do equívoco do conceito de trabalho em Marx (2011), Arendt (2019) propõe o resgate do sentido primeiro do trabalho na perspectiva marxista que está na relação com a existência humana, isto é, como um animal laborans, onde por meio do trabalho se assenta sua principal distinção dos outros animais planetários.

O trabalho é, antes de tudo, um processo entre o homem e a natureza, processo este em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e

controla seu metabolismo com a natureza. Ele se confronta com a matéria natural como com uma potência natural [*Naturmacht*]. A fim de se apropriar da matéria natural de uma forma útil para sua própria vida, ele põe em movimento as forças naturais pertencentes a sua corporeidade: seus braços e pernas, cabeça e mãos. Agindo sobre a natureza externa e modificando-a por meio desse movimento, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza. Ele desenvolve as potências que nela jazem latentes e submete o jogo de suas forças a seu próprio domínio (MARX, 2011, p. 188).

O sentido primeiro do trabalho em Marx (2011) se assenta na relação do ser humano com sua ação no mundo. Poderíamos citar, como exemplo, que na educação infantil o trabalho que as crianças realizam pode se concentrar no brincar. Todavia, como defende Kishimoto (1994), o brincar no contexto de um jogo, por exemplo, não pode ser visto como sinônimo de trabalho produtivo ou útil.

Dessa forma, enquanto fato social, o jogo assume a imagem, o sentido que cada sociedade lhe atribui. É este o aspecto que nos mostra por que o jogo aparece de modos tão diferentes, dependendo do lugar e da época. Em certas culturas indígenas, o “brincar” com arcos e flexas não é uma brincadeira, mas preparo para a arte da caça e da pesca. Se em tempos passados, o jogo era visto como inútil, como coisa não séria, depois do romantismo, a partir do século XVII, o jogo aparece como algo sério e destinado a educar a criança. Outros aspectos relacionados ao trabalho, à inutilidade ou à educação da criança emergem nas várias sociedades em diferentes tempos históricos. Enfim, cada contexto social constrói uma imagem de jogo conforme seus valores e modo de vida, que se expressa por meio da linguagem [...] Jogo

e arte aparecem opondo-se às atividades sérias da sociedade, embora a segunda tenha suas especificidades e deixe seus traços em produtos, as obras de arte (KISHIMOTO, 1994, p. 108; 118).

Será a partir do sentido marxiano do trabalho enquanto “um processo entre o homem e a natureza”, que Freire (1967) colabora para pensar a relação entre trabalho e educação.

Através do debate desta situação, em que se discute o homem como um ser de relações, se chega à distinção entre os dois mundos — o da natureza e o da cultura. Percebe-se a posição normal do homem como um ser no mundo e com o mundo. Como um ser criador e recriador que, através do trabalho, vai alterando a realidade. Com perguntas simples, tais como: quem fez o poço? por que o fez? como o fez? quando? que se repetem com relação aos demais “elementos” da situação, emergem dois conceitos básicos: o de *necessidade* e o de *trabalho* e a cultura se explicita num primeiro nível, o de subsistência. O homem fez o poço porque teve necessidade de água. E o fez na medida em que, relacionando-se com o mundo fez dele objeto de seu conhecimento. Submetendo-o, pelo trabalho, a um processo de transformação. Assim, fez a casa, sua roupa, seus instrumentos de trabalho. A partir daí, se discute com o grupo, em termos evidentemente simples, mas criticamente objetivos, as relações entre os homens, que não podem ser de dominação nem de transformação, como as anteriores, mas de sujeitos (FREIRE, 1967, p. 124).

Por isso, ao tomar Freire (1967) como base para refletir a educação das crianças na educação infantil em interface com o princípio constitucional e pedagógico do trabalho, é preciso pensar esta educação articulada com a prática social, o que está ligado, sim, a produção e a vida material

da sociedade e da cultura dos povos. Mas é preciso ter em vista que a vida material e cultural dos povos também está atravessada pela colonialidade. E assim, para poder superar toda a colonialidade presente entre nós, iniciar o trabalho que objetiva a cidadania emancipatória pela educação das crianças é tarefa base na construção de um projeto de sociedade emancipatório.

As crianças têm como trabalho os seus desenhos, o tempo de brincar, de inventar, de se alimentar, de descansar, tudo isso são ações desempenhas por elas e típicas a sua faixa etária. O trabalho está também em todas as ações humanas, as quais vão desde o preparo de uma comida, quanto ao cuidar de uma casa, o cuidar dos animais; da natureza, quanto ao zelar pelo cumprimento de deveres e lutar pelos direitos enquanto cidadão. O trabalho está na cultura de um povo expressado em suas artes, músicas, culinária, comportamento, rituais e festividades. Enquanto a família e a escola vão orientando as crianças na participação de toda essa produção social, estarão educando-as para que futuramente venham a escolher e/ou ocupar uma função no mundo do trabalho. Ser educado para o trabalho só tem sentido se esta educação estiver atrelada à educação para a cidadania emancipatória, visto que, uma pessoa não pode ser apenas cidadã em casa e na rua, e não ser na sua instituição de trabalho. Toda pessoa, no exercício do que ela faz, precisa ter consciência da liberdade, dos limites e consequências decorrentes de suas ações, a começar desde a primeira infância.

Educar cidadãos, tarefa esta central no trabalho da professora, não é algo que se faça apenas com técnica e ciência. Há virtudes que são fundamentais à prática de uma professora que queira realizar um trabalho comprometido com a vida humana, tais como, “amorosidade, respeito aos outros, tolerância, humildade, gosto pela alegria, gosto pela vida, abertura ao novo, disponibilidade à mudança, persistência na luta, recusa aos fatalismos, identificação

com a esperança, abertura à justiça” (FREIRE, 2019b, p. 75). A educação se faz somente se der sentido para o bem viver, se alimentar o gosto pela curiosidade, pelo novo, pelo velho ainda não descoberto, pela vontade da liberdade e querer ser mais. Se a prática da professora não impulsionar isso nas crianças, essa é uma prática fatalista, conforme Freire (2019a), necrófila, da necropolítica, da desesperança, da descrença. Se não há amor em seu ofício educador, não se quer o bem daqueles que se diz está educando. Esta prática de professoras que educam, mas com falsidade e não querendo bem das crianças que estão sob sua responsabilidade é o mais puro fascismo evidenciado em sua ação.

Para romper com o autoritarismo que está presente, ainda, na prática de educadoras e educadores brasileiros, precisa-se ter em vista que formar cidadãs(ões) e professoras(es) democráticas(os) e amorosas(os) com as crianças e com o mundo no amanhã requer que na educação das crianças e jovens de hoje, estes compreendam que ao lado do conhecimento científico necessário a viver no mundo, necessita-se desenvolver “a solidariedade, a responsabilidade social, o gosto do trabalho livre, como fonte de conhecimento, na produção do socialmente necessário, a camaradagem autêntica e não a competição que o individualismo gera” (FREIRE, 1978, p. 43).

A atualidade do pensamento de Freire para pensar a prática das professoras de crianças nos dias de hoje no Brasil, deve-se ao fato de que a solidariedade, o responsabilizar-se com o mundo, o tempo livre para criar e inventar coisas, estão cada vez mais escassos diante de uma sociedade extremamente individualizada, consumista e indiferente com as injustiças sociais. A crescente indiferença de grande parte do povo brasileiro com a vida dos outros para além da de sua própria família, permitiu um fascista assumir o comando da república do Brasil. Não há como educar crianças hoje conscientemente sem se fazer uma leitura crítica do que está acontecendo neste momento no

Brasil. É preciso compreender os erros que cometemos até aqui na formação do povo brasileiro, para assim, planejar uma educação política-pedagógica comprometida com a formação de novos homens e mulheres, meninos e meninas, responsáveis por expressar-se também com o voto e, que na hora de votar, também assumam o compromisso no fazer cumprir dos objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil, conforme artigo 3º de nossa Constituição, que diz: “I – construir uma sociedade livre, justa e solidária; II – garantir desenvolvimento nacional; III - erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais; IV – promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (BRASIL, 1988 [2017], p. 11).

Aplicada de uma professora que se coloque politicamente a educar crianças para a cidadania emancipatória, não pode ser compreendida como doutrinação delas. Para isto, Freire nos diz: “Não posso ser professor sem me por diante dos alunos sem revelar com facilidade ou relutância minha maneira de ser, de pensar politicamente” (FREIRE, 2019b, p. 59). A nossa Constituição também reforça, em seu artigo 206º, que o posicionamento político é um princípio do ensino em todo o país, pois deverá garantir: “II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas” (BRASIL, 1988 [2017], p. 75). Não é porque no ensino de crianças, jovens e adultos brasileiros deva ter pluralismo de ideias e concepções pedagógicas, que a prática da professora será neutra e sem posicionamento político. A prática da professora deve, sim, tomar partido, o partido da Constituição Federal, o partido do combate às injustiças sociais, do combate ao autoritarismo, a favor de uma educação democrática, de um país para todos, de um serviço público como direito de todos e não de direito privado, o partido de dizer aos mais novos desde a tenra idade “com clareza e com firmeza que o fato de os

responsáveis [políticos] agirem assim, despidoradamente, não nos autoriza, na intimidade de nossa escola, a arrebenhar as mesas, estragar o giz, desperdiçar a merenda, sujar as paredes” (FREIRE, 1997, p.60).

Para fechar a ideia central defendida neste tópico, *a prática pedagógica da professora e o seu compromisso com a cidadania*, trago uma citação de Freire constada no livro “*A importância do ato de ler*”. Nesta obra Freire fala do projeto educativo que ajudou a construir em São Tomé e Príncipe, na África. Este país se libertou mais recentemente, em 1975, de seu colonizador que assim como no Brasil foi Portugal. As forças revolucionárias que derrubaram o autoritarismo naquele país se engajaram em um processo de reconstrução nacional onde a educação ocupou papel-chave. Neste sentido, as educadoras e educadores brasileiros precisam aprender muito com a experiência revolucionária do país-irmão visto que se empenharam na construção de novos cidadãos, sendo esta, a principal demanda da educação nacional hoje no Brasil. Em um dos cadernos pedagógicos usados para a alfabetização do povo de São Tomé e Príncipe, há um pequeno textinho, que diz assim:

O homem novo, a mulher nova e a educação

Uma das qualidades mais importantes do homem novo e da mulher nova é a certeza que têm de que não podem parar de caminhar e a certeza de que cedo o novo fica velho se não se renovar. A educação das crianças, dos jovens e dos adultos tem uma importância muito grande na formação do homem novo e da mulher nova. Ela tem de ser uma educação nova também, que estamos procurando pôr em prática de acordo com as nossas possibilidades. Uma educação completamente diferente da educação colonial. Uma educação pelo trabalho, que estimule a colaboração e não a competição. Uma educação que dê valor

à ajuda mútua e não ao individualismo, que desenvolva o espírito crítico e a criatividade, e não a passividade. Uma educação que se fundamente na unidade entre a prática e a teoria, entre o trabalho manual e o trabalho intelectual e que, por isso, incentive os educandos a pensar certo. Uma educação que não favoreça a mentira, as ideias falsas, a indisciplina. Uma educação política, tão política quanto qualquer outra educação, mas que não tenta passar por neutra. Ao proclamar que não é neutra, que a neutralidade é impossível, afirma que a sua política é a dos interesses do nosso povo (FREIRE, 1989, p. 49).

Os homens novos e as mulheres novas que estavam no centro da educação são-tomense, conforme destaca o texto, são as cidadãs e os cidadãos novos que a educação brasileira precisa buscar a educar daqui para frente. Sem o engajamento da professora que no Brasil trabalha com as crianças, isto desde a educação infantil, não será possível alcançarmos uma plena sociedade conscientizada quanto à importância da cidadania e da justiça social para um mundo melhor. Você professora ou professor de crianças, que lê este texto, saiba que é peça-chave na construção de um projeto emancipatório do Brasil. É preciso que a professora de crianças esteja consciente que a educação revolucionária e descolonizadora, por isso libertadora, da qual necessitamos, apenas pede que ela deixe as crianças serem crianças, serem curiosas e jamais castradas em seus questionamentos. Que as crianças possam se sentir felizes, possam ter valorizado o tempo do brincar assim como é valorizado o tempo de aprender os variados conhecimentos. Que elas possam ter o direito de falar e se expressarem, enquanto são orientadas a também a ouvir e prestar atenção no que as educadoras dizem. Que você professora, professor, possa ter claro com você que cada criança, cada infância tem um tempo, cada geração de crianças traz coisas novas que demandará a

revisão constante dos projetos educativos da instituição em que trabalha. E, finalmente, que ainda sempre é tempo de aprender, de melhorar sua prática docente mesmo que você seja mais moça ou mais madura, pois como diz Freire, “o novo fica velho se não se renovar”, mas o velho fica novo se aprender a se reinventar. Se assim, em sua prática a professora de crianças fizer, estará compreendendo que educar crianças é um ato político e que ela está engajada na defesa dos interesses do povo brasileiro.

4. Por uma pedagogia que considere a primeira infância oprimida das periferias

A infância das crianças indígenas brasileiras não é a mesma das crianças do Complexo do Alemão no Rio de Janeiro, nem a mesma das crianças do Itaim Bibi de São Paulo, mesmo que na sociedade mundializada pactue uma estrutura e um lugar social para a infância (ABRAMOWICZ; OLIVEIRA, 2012, p.52).

Começamos este texto citando Abramowicz e Oliveira (2012) de modo a demarcar a emergência de que para além de uma pedagogia da educação infantil, é preciso também urgentemente trabalhar na construção de uma pedagogia que considere as crianças oprimidas das periferias. Em pesquisa recente mostramos a relação que se tem entre os oprimidos da pedagogia de Paulo Freire e a população das periferias dos países do terceiro mundo, como no caso do Brasil. A periferia é composta sobretudo por pessoas negras, de baixa renda, com níveis baixos de escolaridade, mas que querem que suas crianças tenham acesso a uma educação infantil com qualidade em busca de novos destinos, em busca de esperar por dias melhores para elas e suas famílias (SILVA, 2022). Assim, trazer a preocupação com o contexto de opressão que vivem as crianças das periferias brasileiras para o centro da prática pedagógica na educação infantil é buscar retirar estas crianças da mira da necropolítica educando-as para o caminho da emancipação. Conforme Gomes e Teodoro (2021), o Estado brasileiro tem se mostrado historicamente em dívida com as crianças negras das periferias, se já era um grande problema social a não garantia da condição de cidadania real e plena para os povos oprimidos-periféricos, observa-se no período pós-redemocratização do Brasil uma aceitação do Estado na intensificação da violência contra as crianças negras.

No período de democratização do país parece não apenas haver uma manutenção do que estava posto ao atendimento e à visão sobre as crianças negras pobres, mas, o aprofundamento da violência contra elas. Os direitos, contidos tanto na Constituição Federal quanto no Estatuto das Crianças e Adolescentes, estão distantes de serem usufruídos por elas, o que se tem percebido é certa legitimidade de mortes de crianças negras pobres, ou seja, à medida que o próprio Estado passa a contabilizar a morte, como demonstrado, é porque a vida não tem o devido valor (GOMES; TEODORO, 2021, p. 15).

Ao retirar a cidadania do campo jurídico-formal e trazê-la para o campo social, real e pleno, serão facilmente percebidas, em outras situações, as desigualdades para acessar direitos básicos tendo em vista a interseccionalidade de raça, gênero, classe e idade, esta última, porque, quanto mais nova a criança, mais excluída da condição de cidadania plena ela está sendo (ROSEMBERG, 2013) e para a criança negra pobre, por isso oprimida-periférica, a história tem reservado “em qualquer tempo da história remoto ou atual, o mesmo lugar, ou o não-lugar” (GOMES; TEODORO, 2021, p. 14).

Nogueira e Alves (2019) destacam haver uma aproximação entre a condição da infância e os povos negros, porque ambos são tratados como invisíveis e estão ausentes das prioridades da matriz eurocêntrica de civilização, estruturada sobretudo por relações de poder patriarcais, etárias, de classes sociais e coloniais. Isso quer dizer que negros, crianças, mulheres e pobres, população LGBTIQ+ estão em maior situação de exclusão e mais distante da condição de cidadania plena em sociedades como a brasileira. Em muitos momentos da história, a escola para crianças negras e indígenas representou seu processo de catequização para curar o mal de serem quem são e serem disciplinadas conforme os interesses dos colonizadores, que neste caso representaria o bem, o caminho da paz.

Como ressaltam Abramowicz e Oliveira (2012), estudos como o de Qvotrup sobre a infância como categorial estrutural permanente, dão ênfase em analisar as crianças por uma perspectiva geracional sem considerar a questão racial. E fazendo-se uma leitura sociológica sobre a condição da infância no Brasil, pode-se afirmar que não há uma única infância, as condições de desenvolvimento humano não são iguais para todas as crianças brasileiras. A desigualdade social no Brasil perpassa sobretudo por questões raciais, de gênero e classe social, e, que por isso, é preciso considerar “a diversidade enquanto fator que divide o entendimento sobre a criança e oculta a perspectiva geracional, pois nos leva a discutir políticas de identidade e não a desenvolver estudos sobre a criança enquanto coletividade, ou seja, considerando o *status* comum entre as crianças” (ABRAMOWICZ; OLIVEIRA, 2012, p.52).

É preciso considerar as crianças partindo das diferenças existentes entre elas, por isso, uma pedagogia que for compreendida como própria para as crianças da educação infantil não pode ser a mesma para a criança que mora no Itaim Bibi, bairro nobre de São Paulo com “Muito Elevado” Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), e para a que mora no Morro do Alemão, bairro popular com o menor IDH da cidade do Rio de Janeiro. Também, essa pedagogia não pode ser defendida como a mesma para as crianças que moram em reservas indígenas e para as que moram em Nova Lima (maior IDH de Minas Gerais). Muito menos a mesma para as crianças da Noruega, de Reggio Emilia (Itália) e para as que estudam nos centros infantis municipais (CIM’s) da cidade de Betim/MG.

As infâncias das crianças brasileiras são bem diferentes das infâncias vividas por crianças dos países colonizadores, ou das infâncias das elites coloniais existentes no próprio território do Brasil (ARENHART; SILVA, 2014). No Brasil, a “pobreza impacta a criança negra de maneira mais cruel e contundente do que sobre a criança pobre e branca, já que

a família negra vive com mais intensidade a desigualdade social. Mas não é só isso, a pobreza é atravessada pela raça, o que significa dizer que a raça é também explicativa da pobreza” (ABRAMOWICZ; OLIVEIRA, 2012, p. 50). A criança negra brasileira tem, em sua origem familiar, o histórico da exclusão de direitos de cidadania, visto que quando se fundou o Estado Liberal no Brasil a escravidão ainda era prática legalizada (NOGUERA, 2019). Por isso, cabe sempre questionar como um Estado nomeado “livre e independente” mantém seu povo preso e escravizado? Há também uma estrutura de dominação masculina que prejudica profundamente a possibilidade de estabilidade social e profissional das mulheres negras e isso impacta diretamente a educação de seus filhos e filhas. E há outra vertente desta estrutura social que faz de muitas dessas crianças oprimidas-periféricas órfãs de seus pais, os quais, em larga escala, mal puderam conviver com elas ou levá-las no primeiro dia da escola porque morreram em pleno auge de suas juventudes³², pois, no Brasil, 75% das vítimas de homicídios anuais são jovens negros (CARNEIRO, 2005; MBEMBE, 2018; GOMES; TEODORO, 2021).

Gomes e Teodoro (2021) vão mais adiante, apontando que, além da criança negra ser historicamente associada à marginalidade pelos noticiários; pelo pensamento social e pelos processos históricos de institucionalização da infância no Brasil, está em curso, atualmente, uma necropolítica da infância negra brasileira.

Dados de pesquisa recente, 2020, divulgados no relatório da 14ª edição do Anuário Brasileiro de Segurança Pública, desenvolvida pelo Fórum Brasileiro de Segurança Pública, em parceria

32 Para mais informações ver: <<https://brasil.estadao.com.br/noticias/geral,75-das-vitimas-de-homicidio-no-pais-sao-negras-apon-ta-atlas-da-violencia,70002856665>>. Acessado em 17 abr. 2020.

com o Fundo das Nações Unidas para a Infância no Brasil, chamam a atenção. Pela primeira vez, a partir dos dados da segurança pública, são analisados dados com o intuito de melhorar a compreensão acerca da violência contra crianças e adolescentes no país. No ano de 2019 foram registrados 4.928 casos de mortes violentas intencionais de crianças e adolescentes entre 0 e 19 anos (o anuário segue o limite de idade recomendado pela Organização Mundial de Saúde). Esses dados foram extraídos dos registros informados por vinte e um estados presentes em todas as regiões brasileiras, representando 83,56% do total da população do país. Os dados desagregados por cor/raça indicam que os negros representam 75,28% das crianças de 0 a 19 anos vítimas de mortes violentas intencionais no Brasil. Em todas as faixas etárias, o número de vítimas negras é maior que o número de vítimas brancas. Ao verificar os tipos de crimes que levam à morte, concluiu-se que em todas as idades, o principal tipo de crime que leva à morte de crianças e adolescentes era o homicídio. O percentual de vítimas, por cor e faixa etária, em relação ao total de casos de um determinado tipo de crime demonstra que, independentemente do tipo de crime, aproximadamente 70% das vítimas eram negras, chegando a representar 68,58% dos homicídios e 74,58% das mortes decorrentes de intervenção policial. Ainda, no ano de 2020, especificamente, os meios de comunicação divulgaram, permanentemente, notícias sobre crianças e adolescentes assassinados, particularmente, nas comunidades da cidade do Rio de Janeiro. Os dados demonstram que o genocídio da população negra está ocorrendo em faixas-etárias cada vez mais novas e que a reatualização permanente do imaginário coletivo, pautado na estigmatização e no racismo,

é a base [...]. Esse é um deslocamento importante de ser observado, há em curso um processo de necropolítica, compreendido, na realidade brasileira e, especificamente na situação aqui analisada, um poder estatal sobre quem deve morrer: a escolha, tem se ampliado em casos de crianças inseridas em territórios historicamente considerados negros (GOMES; TEODORO, 2021, p. 12; 15).

Se há em curso na sociedade brasileira uma necropolítica da infância negra, onde cada vez mais se matam pessoas negras em tenra idade, crianças e adolescentes, é preciso, então, se perguntar como a educação infantil tem atuado diante a necessidade de proteção, educação e assistência às crianças negras, que sobretudo habitam as regiões das periferias da cidade, pois mesmo estando nas instituições de educação infantil, não quer dizer que estão salvas ou livres de um tratamento subalterno. Como destacam Gomes e Teodoro (2021), a criança negra ainda é vista no pensamento social hegemônico “como perigosa, delinquente e, por suposto, merecedora de confinamento. Por outro lado, essas crianças estão sendo assassinadas nas comunidades das periferias das grandes cidades e ainda contadas através do halo do ‘menor’” (GOMES; TEODORO, 2021, p. 3).

No contexto da educação infantil, além de se preocupar durante a organização do trabalho pedagógico: em ter uma postura antirracista de enfrentamento frente às situações opressivas experienciadas pelas crianças negras e suas famílias; para estar e atuar pedagogicamente junto delas, não se pode perder a alegria que o adulecer da peste branca, originária da sociedade moderna-capitalista-colonial-civilizatória-eurocêntrica, friamente faz com os adultos e diante das tentativas de transformar a infância em objeto/corpo-mercadoria, como destacam Nogueira e Alves (2019).

Por peste branca entendemos uma perigosa nuvem que atravessou o mar Atlântico e invadiu outros continentes autoproclamando-se narcisicamente como modelo civilizatório. Nos usos das armas, invadiu a África e a América, estabeleceu colônias em todo o resto do planeta julgando que a sua aparente vitória não fosse a derrota de todo o mundo. Eis a adultidade – uma adulteração perigosa do desejo, um esquecimento de que o mistério da vida deve ser celebrado. Adultidade indica o descarrilamento dos trilhos de um milagre: existir é um convite ao desejo de liberdade. Porém, quando a existência se adultera e se resume a mercantilização ou fica presa nas armadilhas do racismo perverso, estamos diante de um perigo que ameaça todos os seres. Dentro da lógica de que a África é a infância da humanidade, a adultidade é o comportamento daqueles que se autodenominaram os grandes civilizadores. Ora, eles difundiram pelo mundo uma peste voraz e contagiosa que por ser branca significa justamente: esquecimento. *Dar branco* indica esquecer. A peste branca inoculada pela *adultidade* europeia tem uma missão: nos faz esquecer que o milagre da existência merece celebração cotidiana. [...] A peste branca, tal como denominamos, começou escravizando povos negros, expulsando povos ameríndios de seus territórios. Mas, o seu objetivo é criar a maior quantidade possível de mortos-vivos. Fazer com que ser humano seja ser, nos termos de Mbembe: *corpo-máquina e corpo-mercadoria*. A adultidade é esse modo de ser que recusa qualquer outra possibilidade que não seja a seriedade dos mortos-vivos, gente que goza seus falsos prazeres sempre em função de uma mercadoria (NOGUERA; ALVES, 2019, p. 11;12).

A adultidade da peste branca é a própria cultura civilizatória dos povos colonizadores, que, além de relegar

a infância à condição de inferioridade e exclusão nas sociedades atingidas pelo projeto moderno-capitalista-colonizador-eurocêntrico, promove-se de igual modo o ataque mortal aos povos afropindorâmicos, o que culminará neste modus operandi percebido mais recentemente que, para além da disciplinarização e controle dos corpos das crianças oprimidas-periféricas — o biopoder — passa-se agora a mirar e quantificar os seus extermínios (CARNEIRO, 2005; NOGUERA; ALVES, 2019; MBEMBE, 2018; GOMES; TEODORO, 2021).

Na relação adulto e criança no contexto da educação infantil, é preciso que a professora esteja atenta ao adultocentrismo que se refere às situações onde os adultos não respeitam os direitos éticos, políticos e estéticos das crianças (BRASIL, 2013) — o que corrobora diretamente com a colonialidade presente na educação das crianças oprimidas-periféricas (SILVA, 2022). Na perspectiva adultocêntrica, as práticas educativas se pautam a partir dos tempos, dos interesses do adulto, e a criança não está no centro destas práticas, fazendo com que elas ocupem um posicionamento subalterno ao longo da história (ROSEMBERG, 1976). Por isso, o adultocentrismo existe para posicionar as crianças às margens do projeto civilizatório ocidental, sendo que nestes termos o adultocentrismo/adulthood pode ser também compreendido como a peste branca produzida pela matriz eurocêntrica e colonial. Quando observamos outras culturas, como a indígena (PATAXOOP, 2022) e a afroperspectivista (NOGUERA, 2019; NOGUERA; ALVES, 2019), por exemplo, nelas as crianças são centrais e ocupam lugares de protagonismo destas sociedades e das práticas educativas. Assim, pode-se afirmar que “adultescer significa perder as forças brincantes de investir no mistério inexplicável de existir – milagre. Adultescer é abrir mão da mais-valia da vida. Adultescer é a forma por excelência de corrupção da vida, algo contra o qual não temos um remédio salvador” (NOGUERA, 2019, p. 137).

No Brasil, a proposição de uma Pedagogia da Educação Infantil, de modo a se diferenciar da pedagogia tradicional, voltada para a escolarização de crianças nos anos iniciais do ensino fundamental, é um debate que ganha corpo no início do século XXI, com o artigo “A pedagogia e a educação infantil” de Eloisa Rocha (2001), publicado na Revista Brasileira de Educação. A autora diferencia o tempo de vida e o tempo escolar entre as distintas crianças, para demarcar um novo olhar à formação em pedagogia:

Enquanto a escola se coloca como o espaço privilegiado para o domínio dos conhecimentos básicos, as instituições de educação infantil se põem sobretudo com fins de complementaridade à educação da família. Portanto, enquanto a escola tem como sujeito o *aluno*, e como o objeto fundamental o *ensino* nas diferentes áreas, através da *aula*; a creche e a pré-escola têm como objeto as *relações educativas* travadas num *espaço de convívio coletivo* que tem como sujeito a *criança* de 0 a 6 anos de idade (ou até o momento em que entra na escola) (ROCHA, 2001, p. 31, grifos nossos).

A autora destaca que termos como *aluno*, *escola* e *aula* são ideologicamente usados por pedagogias escolarizantes que vêm sendo adotadas na educação das crianças e jovens do ensino fundamental. Contrariamente, uma Pedagogia da Educação Infantil deveria propor outro tratamento às crianças e compreendê-las como sujeitos. Nesse caso, o tempo pedagógico deve ser entendido como “tempo coletivo” e não o tempo restrito ao ensino (aulas).

A década de 1990 foi um período de novo olhar para as crianças no Brasil. Isso aconteceu após o reconhecimento delas como sujeitos de direitos na Constituição Federal de 1988, por meio da aprovação do Estatuto das Crianças e Adolescentes (ECA), o qual as reconheceu como cidadãs e, depois da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da

Educação Nacional (LDBEN) de 1996, que reconheceu a educação infantil como primeira etapa da educação básica. Com a inclusão legal das creches e pré-escolas no campo da educação e a partir do conceito de “educação infantil” na LDBEN de 1996, tornaram-se crescentes os debates sobre a ampliação da qualidade da formação das profissionais que irão atuar especificamente com as crianças de 0 a 5 anos³³, previstos na LDBEN conforme os artigos 61 e 62 que estabelecem a exigência de formação em nível superior em cursos de licenciatura, admitindo-se a formação em nível médio modalidade normal (BRASIL, 1996).

Com os condicionantes legais estabelecidos para a formação dos profissionais da educação básica pela LDBEN, entre o final da década de 1990 e início dos anos 2000, estados e municípios passaram a se organizar com diferentes programas de formação de seus profissionais em exercício³⁴ que não possuíam a titulação mínima exigida pela lei. Nesse contexto, os debates educacionais do Brasil entram no século XXI marcados pela emergente demanda de uma Pedagogia da Educação Infantil “que terá, pois, como objeto de preocupação a própria criança: seus processos de constituição como seres humanos em diferentes contextos sociais, sua cultura, suas capacidades intelectuais, criativas, estéticas, expressivas e emocionais” (ROCHA, 2001, p. 31).

33 Na época ainda eram crianças de 0 a 6 anos. Para mais informações ver as alterações na LDB com a Lei 12.796/2013. Disponível em: <[34 Dentre os programas desenvolvidos, destaca-se o “Projeto Veredas” da Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais, que formou em 2005 mais de 14 mil profissionais. Mais informações disponíveis em: <\[98\]\(http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/212-educacao-superior-1690610854/1981-sp-2842900>. Acessado em 10 jun. 2020.</p></div><div data-bbox=\)](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%2012.796%2C%20DE%204%20DE%20ABRIL%20DE%202013.&text=Altera%20a%20Lei%20n%C2%BA%209.394,educa%C3%A7%C3%A3o%20e%20dar%20outras%20provid%C3%AAs.>. Acessado em 07 jun. 2020.</p></div><div data-bbox=)

Este movimento em defesa de uma Pedagogia da Educação Infantil contribuiu para três importantes acontecimentos no início do século XXI: 1^o) a criação do pioneiro curso de Licenciatura em Educação Infantil da Universidade Federal de Viçosa (UFV) em 2005, que se justifica pela necessidade de distinguir este tipo de formação das demais, já que os demais níveis de ensino adotam perspectivas escolarizantes³⁵; 2^o) a publicação pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) da Resolução n.º 01/2006, que dispõe sobre a revisão dos currículos dos cursos de pedagogia, de modo a valorizar a formação em educação infantil dos profissionais que neles são formados (BRASIL, 2006); e 3^o) a publicação do parecer n.º 20/2009 do Conselho Nacional de Educação (CNE) que dispõe sobre a revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009) instituídas em 1999³⁶, o que apontou novos olhares sobre as crianças, valorizando ainda mais sua condição de sujeito de direitos políticos, éticos e estéticos³⁷ (BRASIL, 2013).

35 Conforme destaca o Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação da UFV, os profissionais que irão atuar com crianças da educação infantil precisam compreender singularidades específicas delas como os processos de seu crescimento, “desenvolvimento e aprendizagem da criança de forma integral; vulnerabilidade e dependência da criança no mundo físico e social; abrangência e indissociabilidade do cuidar e do educar, possibilitando uma rede de interação entre criança, família e instituição de educação infantil” (UFV, 2017, p. 13).

36 A publicação do parecer revisado pelo CNE foi fundamental “para explicitar princípios e orientações para os sistemas de ensino na organização, articulação, desenvolvimento e avaliação de propostas pedagógicas” (BRASIL, 2013, p. 82). Sobre os princípios do documento anterior, mesmo que “não tenham perdido a validade, ao contrário, continuam cada vez mais necessários, outras questões diminuíram seu espaço no debate atual e novos desafios foram colocados para a Educação Infantil, exigindo a reformulação e atualização dessas Diretrizes” (Idem).

37 Conforme destaca o artigo 6 das Diretrizes Nacionais Curriculares para a Educação Infantil: “As propostas pedagógicas de Educação In-

Colocar as crianças de 0 a 5 anos no centro do planejamento das políticas públicas e do currículo da formação de professoras é uma perspectiva que também se fortalece a partir das contribuições da sociologia da infância, como campo de estudos e pesquisas responsável por desenvolver conceitos tais como: “Protagonismo infantil, processos de socialização, estrutura social, infância/criança, autoria social/agência, cultura infantil, geração, etnografia, cultura de pares” (ABRAMOWICZ, 2018, p. 375). Estes conceitos têm contribuído para que pesquisadoras(es) e educadoras passem a projetar novos olhares, criem abordagens e análises quanto às relações que as crianças estabelecem com outras crianças e com os adultos. Além disso, a sociologia da infância tem resgatado um movimento de dar voz às crianças, contrariando o adultocentrismo³⁸ e o colonialismo³⁹ presentes na educação onde já se sabe

fantil devem respeitar os seguintes princípios: I – Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades. II – Políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática. III – Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais” (BRASIL, 2013, p. 98).

38 Sobre o conceito de adultocentrismo, concordamos com a definição de Santiago e Faria (2015, p.73), que dizem: “O adultocentrismo é um dos preconceitos mais naturalizados pela sociedade contemporânea. Ele atribui capacidades e fazeres às crianças para que se tornem adultas no futuro, desconsiderando os aspectos singulares da própria infância, tornando esse momento da vida apenas uma passagem, apenas um vir a ser, em que aprendemos a nos relacionar e a nos integrar à sociedade [...]. A infância, na perspectiva adultocêntrica, é somente um período de transição e de aquisição dos elementos simbólicos presentes na sociedade, tendo a criança, assim, uma condição de ser menor, ser inferior, lugar que lhe é dado pelo grupo dominante correspondente: os adultos e as adultas” (SANTIAGO, FARIA, 2015, p. 73).

39 Como destaca Lewis (2019), na origem colonizadora da educação os povos que não tinham cidadania reconhecida socialmente, por

previamente que “são os adultos quem falam das/sobre as crianças e que isto faz parte de uma das linhas do processo que chamamos de socialização” (*Idem*). A socialização das crianças sob lógicas adultocentradas e colonizadoras tende a castrar a curiosidade delas, retirando seu protagonismo no ato de conhecer e do fazer pedagógico, educando-as em uma perspectiva eurocentrada que desconsidera os preconceitos étnico-culturais presentes no meio social, os quais foram herdados pelo longo processo de colonização vivido no Brasil (1500-1888).

Nesse sentido, é preciso reafirmar o protagonismo da criança na Pedagogia da Educação Infantil que esteja realmente comprometida com a superação das marginalidades dos mais variados povos do mundo. Garantir o direito de “fala da criança é uma inversão nos processos de subalternização, é um movimento político” (ABRAMOWICZ, 2018, p. 376). E mesmo que não haja “algo na fala das crianças que seja excepcional ou diferente (apesar de que pode casualmente até haver), mas, a criança ao falar faz uma inversão hierárquica discursiva que faz falar aquelas cujas falas não são levadas em conta, não são consideradas” (*Idem*).

Por haver crianças que nem sempre são consideradas em práticas pedagógicas generalistas, uma pedagogia, que garanta voz a todas elas, será possível somente se for pautada pelo respeito às diferenças e pela busca da equidade. Na educação das crianças de 0 a 5 anos para a cidadania, a invencionática (BARROS, 2008) e a emancipação humana não bastam apenas romper com o adultocentrismo, é preciso também romper com o colonialismo presente no fazer pedagógico. Reconhecer o direito de voz das crianças

exemplo, os escravizados e os nativos de determinadas regiões, como os indígenas no Brasil, foram cristianizados por seus colonizadores para que se tornassem “dóceis”, domesticados e vivessem na pobreza. Essas marcas ainda existem nos dias de hoje e estão fortemente presentes na educação básica de um modo geral, o que inclui também a educação infantil.

pode romper com o adultocentrismo, mas ouvi-las e a professora ignorar práticas culturais racistas presentes em suas expressões na relação com outras crianças (como uma menina branca e outra negra brincar de casinha, a primeira é a patroa e a segunda é a babá), não é o suficiente para romper com as marcas colonizadoras presentes no comportamento delas e tão necessárias de ser superadas em vista a formar cidadãos comprometidos com a humanização do mundo. O trabalho pedagógico na educação infantil atento a essas marcas segregacionistas não pode se tornar uma licenciatura, no sentido freiriano (FREIRE, 2019b), diante das discriminações que, por exemplo, crianças negras vivem na própria cultura de pares.

Recentemente, Ana Paula Xongani compartilhou um relato acompanhado de imagem em sua página na rede social, onde mostra que sua filha Ayoluwa, de 4 anos, é rejeitada por outras crianças brancas, enquanto ela gostaria mesmo é de fazer amizades e brincar, Xongani disse: “É muito triste ver a sua filha sendo rejeitada! Mesmo antes de dizer ‘Olá!’ ela chega perto e todas correm, ela se aproxima, e todas as outras se agrupam, ela chama e ninguém responde. Isolam-a, excluem-a, a machucam”⁴⁰. Outro exemplo, foi registrado em caderno de campo durante minha pesquisa de campo no Centro Infantil Municipal Palmares em Betim/MG⁴¹, onde observei que: “A frase ‘Você não é minha coleguinha’ foi ouvida por uma menina negra que brincava com outra criança no parquinho. Após ouvir isso, ela foi para outro balanço brincar sozinha” (NOTAS DO AUTOR, 2019).

Nesse sentido, no contexto de uma Pedagogia da Educação Infantil, apenas garantir voz às crianças e não

40 A publicação de Ana Paula Xongani está disponível em: < https://www.instagram.com/p/Bix4h-xgyw2/?utm_source=ig_embed>. Acessado em 07 mar. 2021.

41 O nome da instituição é fictício e em homenagem ao maior território quilombola existente no Brasil durante o período colonial.

se fazer intervenções eticamente necessárias frente às discriminações são ações mais voltadas para uma ressignificação do darwinismo social, em que crianças mais “aptas” e “fortes” sobrevivem e dominam as demais⁴², do que para uma pedagogia capaz de formar cidadãos comprometidos com a superação das marginalidades sociais e emancipação humana. O trabalho com as relações étnico-raciais, conforme previsto nas leis 10.639/003 e 11.645/2008, não pode estar ausente de uma pedagogia comprometida com a superação do adultocentrismo e do colonialismo (BRASIL, 2003; 2008). Professoras revolucionárias e comprometidas com as infâncias do Brasil disso deverão saber e, em suas práticas, proporem intervenções que considerem as temáticas da cultura e história afro-brasileira e indígena como parte integrante da formação social e cultural do povo brasileiro desde a tenra idade.

Caminhando na direção de uma pedagogia para as crianças de 0 a 5 anos que esteja comprometida com a formação cidadã e humanizadora, alguns trabalhos realizados anteriormente nos inspiram a pensar no que, partindo dos princípios de Paulo Freire, podemos chamar de *Pedagogia da Primeira Infância Oprimida*, tais como: “*Por uma Pedagogia da Infância Oprimida: as crianças e a infância na obra de Paulo Freire*” (SANTOS NETO; ALVES; PAULO-SILVA, 2011) e “*Paulo Freire: outras infâncias para a infância*” (KOHAN, 2018). Ressaltamos que também há outros pressupostos adotados por nós para pensar a construção dessa pedagogia, que são: 1º) a leitura sociológica que fazemos sobre as condições das infâncias no Brasil, assim como Abramowicz e Oliveira (2012); 2º) a necessidade de uma pedagogia com as crianças que rompa com marcas coloniais e adultocêntrica em sua formação humana; e 3º) as questões legais que implicam a educação no Brasil tratadas na Constituição Federal onde: a)

42 Para ver mais sobre o darwinismo social, veja os estudos de Heilborn, Araújo e Barreto (2010a).

a educação deverá formar para a cidadania e trabalho (artigo 205), e b) os princípios que regulamentam nossa República Federativa (artigo 206) serem a construção de uma sociedade livre, justa e solidária, com desenvolvimento nacional, erradicação da pobreza e da marginalização, reduzindo, assim, as desigualdades sociais e regionais; e, a promoção do bem de todos sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação (BRASIL, 1988).

A seguir, analisaremos como Freire ajuda a pensar a Pedagogia da Educação Infantil rumo a uma *Pedagogia da Primeira Infância Oprimida* como um conjunto de reflexões sobre a educação infantil, criança, infância e cidadania, algo que não se limita apenas às questões debatidas nos próximos tópicos.

4.1 Questões estruturais à pedagogia da primeira infância oprimida

A fase mais revolucionária da vida do ser humano é a primeira infância, porque o processo de adulecer vai tornando os homens e as mulheres mais suscetíveis ao endurecer da vida. O Filme *Alike* lançando em 2015⁴³ pode nos mostrar em oito minutos o impacto que a sociedade contemporânea traz a vida do ser humano ao comparar uma criança e o seu pai, problematizando como a forma do pai e da sociedade educarem a criança acaba por reduzir a criatividade revolucionária da criança, simultaneamente, tornando-a a imagem e semelhança do pai; caracterizado por um adulto frio, triste e pautado pela burocracia alienante de seu trabalho. *Alike* ainda nos mostra que quando o pai percebe que ainda é tempo de manter vivo em suas ações a criança que um dia foi — e que é fundamental ao brincar com o filho — ele passa a se tornar uma pessoa mais feliz, criativa e viva.

43 O filme *Alike* está disponível em: < <https://m.youtube.com/watch?v=33vZGW7WH9Q>>. Acessado em 07 mar. 2021.

Tanto no filme como também na realidade, a escola, quando se apresenta para a criança na fase de escolarização, vai deixando de lado o espaço do brincar, do inventar para valorizar o processo de ensino-aprendizagem e o conhecimento do que cientificamente já foi considerado “válido”. Quanto mais se avança na vida escolar, mais endurecida, complexa e burocrática tende a ficar a educação. Quanto mais de assimilação e obediência esta passa a ser, mais castrado no seu poder de criar e recriar o educando será. Isso não é algo que seja normal ou natural, mas sim, é ideológico e sinaliza uma educação colonizadora. Afinal, criar, recriar e inventar tem a ver com o brincar, pois quando menos se joga e brinca com as experiências de aprendizado e de vida, mais amadurecido pelo endurecimento se vai ficando. É nesse sentido que há uma grande força revolucionária nas crianças de 0 a 5 anos: pois elas estão mais sujeitas a trazer experiências inéditas à vida, o que é tão necessário em seu processo de humanização, por serem novas em idade e menos experientes no endurecimento do mundo das preocupações.

Uma pedagogia revolucionária, por isto libertadora, jamais pode castrar a curiosidade e criatividade dos educandos. Desde a educação infantil o cultivo do potencial revolucionário das crianças será o maior desafio a quem ousa educar para a cidadania emancipatória. Para Freire, (2019a), uma pessoa consciente só nasce através de um parto que pode ser até mesmo doloroso. Parto vem de nascer, de vir à luz, logo, de liberdade. A criança que chega ao mundo pelo parto inicia sua caminhada como sujeito e como indivíduo no mundo. A criança politicamente brigará por sua liberdade de andar, de respirar, de alimentar, de olhar, de amar e de se manifestar ao mundo. O parto em Freire, pela essência revolucionária do que é o nascer ao mundo, também ganha sentido a qualquer pessoa que em qualquer fase da vida se liberta de amarras, não se sujeitando a outras pessoas para ser, para manifestar ou para viver.

A libertação, por isto, é um parto. E um parto doloroso. O homem que nasce deste parto é um homem novo que só é viável na e pela superação da contradição opressores-oprimidos, que é a libertação de todos. Superação da contradição é o parto que traz ao mundo este homem novo não mais opressor; não mais oprimido, mas homem libertando-se (FREIRE, 2019a, p. 48).

O autor poeticamente aproxima o conceito de parto do de liberdade para mostrar o quão revolucionário é nascer para algo novo, dar um novo sentido à vida no mundo. Há homens e mulheres que se libertam por partos que experienciam na vida. Primeiro, passam pela fecundação da libertação, depois amadurecem, alimentam, se fortalecem, crescem e, por fim, se libertam do ventre, vindo à luz humana. A criança, ao nascer para o mundo após os nove meses aproximados de gestação, nasce sem nenhuma amarra, em condição de liberdade, desde que não comece a ser impedida de inventar e de descobrir sobre as coisas do mundo.

A criança recebe um determinado tipo de educação desde os primeiros contatos com o mundo exterior ao ventre, seja numa perspectiva colonizadora/autoritária⁴⁴ ou para a liberdade. Considerando que o mundo ocidental em sua hegemonia é estruturalmente autoritário e individualista,

44 Sobre o autoritarismo, “Freire parte de uma constatação: o diálogo proposto pelas elites é vertical, forma o educando passivo, impossibilitando-o de reação e criação, ao impor silêncio e obediência. [...] Freire (1982) avança na demarcação conceitual em torno de suas concepções acerca de diferenças entre a pedagogia do colonizador e a pedagogia do oprimido, momento em que a sua ótica de classe é explicitada e a pedagogia burguesa e colonizadora é bancária. A consciência do oprimido encontra-se imersa no mundo organizado pelo opressor, um mundo sustentado pelo autoritarismo, razão pela qual há uma duplicidade que o envolve: por um lado, o opressor encontra-se hospedado na consciência do dominado, o que produz medo de ser livre e, por outro, há o desejo e a necessidade de liberdade” (GHIGGI, 2018, p. 64).

o desafio para as famílias e educadoras que queiram contrariar essa realidade reside em educar crianças para a liberdade e solidariedade (FREIRE; GUIMARÃES, 2020), para serem “ensinadas a amar” como diz Nelson Mandela⁴⁵, para aprender o respeito, a não julgar e a não violentar. As instituições como a família e a escola, as quais desde a tenra idade o ser humano está inserido, são espaços sociais em que as identidades vão sendo construídas, sendo que estas instituições “não existem no ar, mas no tempo e no espaço, não podem escapar às influências das condições objetivas estruturais”. Funcionam, em grande medida, nas estruturas dominadoras, como agências formadoras de futuros “invasores” (FREIRE, 2019a, p. 208). Invasores estes que perpetuam o ciclo da colonização dos “Outros” do ser, do saber e do poder. Só não estarão formando futuros invasores, e sim para a emancipação humana, se escola e a família educarem desde a primeira infância o ser humano para a solidariedade, para amar o mundo.

Quando a criança nasce para o mundo após sair do ventre materno, inicia-se o período de sua maturação que implica: crescer fisicamente desenvolvendo seu organismo; adquirir equilíbrio em seu engatinhar, andar, sentar e nas relações com os outros seres humanos; crescer intelectualmente com sua participação nas práticas educativas; crescer criando identidade e o gosto de estar no mundo, a transformá-lo e a humanizá-lo; e, “crescer no respeito mútuo, na superação dos obstáculos que proíbem hoje o crescimento integral a milhões de seres humanos espalhados pelos diferentes mundos em que o mundo se divide, mas, sobretudo, no Terceiro” (FREIRE, 1997, p. 84). Para Paulo Freire, crescer e saber “tem tudo a

45 Uma das frases célebres de Nelson Mandela é: “Ninguém nasce odiando outra pessoa pela cor de sua pele, por sua origem ou ainda por sua religião. Para odiar, as pessoas precisam aprender, e se podem aprender a odiar, podem ser ensinadas a amar”. Disponível em: <<https://piaui.folha.uol.com.br/10-frasescoisas-que-aprendi-com-nelson-mandela/>>. Acessado em 08 jun. 2020

ver”, e por isso, a criança vai se humanizando por meio da compreensão das injustiças que sofrem os povos do Terceiro mundo e do não silenciamento diante das discriminações.

A educação, seja ela para a liberdade ou colonizadora é um ato político. A professora que não enxerga sua tarefa como uma ação política, não tem clareza de qual é de fato a sua prática, e assim, facilmente pode ser dominada pelo pensamento colonizador disseminado na sociedade brasileira. Segundo Paulo Freire, ao se fazer uma análise crítica da educação “é tão impossível negar a natureza política do processo educativo quanto negar o caráter educativo do ato político” (FREIRE, 1989, p. 15). A neutralidade na educação é impossível, já que a maneira como a sociedade está estruturada educa o ser humano desde a primeira infância para atuar no mundo de determinada maneira. Neste ponto, vale resgatar o que diz Bourdieu (2002) sobre a construção social dos corpos:

Arbitrária em estado isolado, a divisão das coisas e das atividades (sexuais e outras) segundo a oposição entre o masculino e o feminino recebe sua necessidade objetiva e subjetiva de sua inserção em um sistema de oposições homólogas, alto/baixo, em cima/embaixo, na frente/atrás, direita/esquerda, reto/curvo (e falso), seco/úmido, duro/mole, temperado/insosso, claro/escuro, fora (público)/dentro(privado) etc., que, para alguns, correspondem a movimentos do corpo (alto/baixo//subir/descer; fora/dentro//sair/entrar). Semelhantes na diferença, tais oposições são suficientes concordes para se sustentarem mutuamente, no jogo e pelo jogo inesgotável de transferências, práticas e metáforas; e também suficientemente divergentes para conferir, a cada uma, uma espécie de espessura semântica, nascida da sobredeterminação pelas harmonias, conotações e correspondências (BOURDIEU, 2002, p. 8).

Na análise de Bourdieu identifica-se uma aproximação da “construção social” dos corpos com a premissa da “educação ser um ato político” em Paulo Freire, onde a natureza biológica será um demarcador quanto aos papéis sociais que o mundo ocidental predetermina, e por isso educa os seres humanos. Em Bourdieu o sentido metafórico de “fora” e “dentro”, por exemplo, está associado com o espaço público ser lugar reconhecido, na perspectiva adultocêntrica e colonialista, como dos homens e o privado como das mulheres. Ao implementar seu projeto moderno-capitalista-colonizador-eurocêntrico, os europeus trouxeram para os países latino-americanos também as formas de discriminações de gênero oriundas da sociedade de dominação masculina ou patriarcal (QUIJANO, 2005; CRENSHAW, 2012; AKOTIRENE, 2018; ALMEIDA, 2020). A organização desta estruturação da sociedade explicaria o porquê no Brasil os homens brancos dominam a política e as mulheres são majoritariamente responsáveis pelos afazeres domésticos, sobretudo, as mulheres negras. Esta educação colonizadora que, para Freire, é castradora da curiosidade do ser humano desde a tenra idade, para Bourdieu trata-se de violência que atua como força simbólica, pois, “é uma forma de poder que se exerce sobre os corpos, diretamente, e como que por magia, sem qualquer coação física; mas essa magia só atua com o apoio de predisposições colocadas, como molas propulsoras, na zona mais profunda dos corpos” (BOURDIEU, 2002, p. 25). E é nesse sentido que Paulo Freire diz “ser impossível, de um lado, como já salientei, uma educação neutra, que se diga a serviço da humanidade, dos seres humanos em geral; de outro, uma prática política esvaziada de significação educativa” (FREIRE, 1989, p. 15).

Quando a professora compreende que a educação é um ato político, para ela não passará despercebido que o que acontece fora do espaço da escola interfere em seu trabalho com as crianças, como, por exemplo, as condições materiais

desfavoráveis que muitas delas possuem, principalmente aquelas que estudam em instituições e escolas localizadas em regiões periféricas nas cidades. Em um contexto de pandemia, como o que vivemos no Brasil (2020-2022) por conta do coronavírus, há aqueles que defenderam a implementação do ensino a distância na educação básica, até mesmo na educação infantil, desconsiderando totalmente a realidade vivida pela maior parte das crianças e suas famílias. No Brasil, 87,9% da população é de baixa renda, isto é, passam o mês com menos de três salários mínimos. E ainda, aproximadamente 24% da população declara ter alguma deficiência, o que condiciona essa grande parcela de pessoas a necessitar de recursos e de acessibilidade para sua inclusão social (SILVA, 2016a). Além disso, há também as precárias habitações, a má alimentação, o pouco estímulo à leitura, o limitado acompanhamento escolar das famílias, o convívio com violência e com a morte de pessoas próximas (FREIRE, 1997). Para a vida das crianças e jovens brasileiros, o atendimento presencial das instituições de educação infantil e escolas representam mais do que ter acesso ao conhecimento. É também um lugar de guarda, cuidado, proteção, alimentação e inclusão, em que as crianças são reconhecidas como sujeitos de direitos, como cidadãos⁴⁶. Paulo Freire ressaltou que tudo “isso é, de modo geral, pouco levado em consideração não apenas pela escola básica, de primeiro grau, em que essas crianças estudam, mas também nas escolas de formação para o magistério” (FREIRE, 1997, p. 70).

E por que as escolas, as professoras e as universidades insistem em pouco considerar a realidade sociocultural das crianças em suas ações pedagógicas? Esse é um problema

46 Para mais críticas quanto a educação a distância na educação infantil ver o texto de Bianca Correa e Fernando Cássio. Disponível em: <<https://campanha.org.br/analises/bianca-correa/bebes-e-criancas-pequenas-nao-podem-receber-ead-mas-secretarias-fazem-de-conta-que-sim/>>. Acessado em 10 jun.2020.

que no nosso entendimento tem a ver com o caráter colonial e autoritário da estrutura da educação brasileira, a qual uma elite branca-colonial-capitalista ainda domina os postos estratégicos na regulamentação e planejamento da educação nacional. Quando há crianças nas escolas que apresentam problemas, estas geralmente estão expressando os impactos da estruturação desigual de nossa sociedade e da colonialidade presente na educação que recebem. Uma professora que, ao olhar para os problemas de comportamento das crianças na escola, tender a culpá-las pelo fracasso da ação pedagógica, estará fazendo uma leitura incompleta do fazer pedagógico. Neste ponto, em conversa com Sérgio Guimarães, Paulo Freire diz:

No fundo, quem é mais problema? É a criança ou é a escola? Até que ponto certo tipo de escola... Eu não digo a escola, pois, como já disse num papo nosso anterior, para mim toda crítica à educação que se centra na escola, e que a toma como se fosse uma categoria metafísica, é ingênua. Eu não estou contra a escola, mas contra esta escola que está aí. Retomando o veio da questão, vê bem: uma escola, por exemplo, e, quando eu digo agora “uma escola”, estou dizendo uma educação sistemática, agentes dessa educação... uma escola que não é capaz de sensibilizar-se e de procurar entender a tristeza, a tragédia dos alunos, a tragicidade de crianças que se experimentam dramaticamente na periferia, por exemplo, dos grandes centros; de crianças que têm medo; de crianças que não se vestem; de crianças que têm um sapato no pé direito, nunca no pé esquerdo; de crianças cujas famílias se dilaceram, se desestruturam em função mesmo da necessidade fundamental de sobreviver. Uma escola que não é capaz de compreender a dor, que não é capaz de compreender a infelicidade dessas crianças, e que não é capaz também de entender os momentos aparentemente absurdos

de suas alegrias apesar de todo um mundo de infelicidades, essa escola facilmente é levada a considerar grande parte dessas crianças como crianças-problemas (FREIRE; GUIMARÃES, 2020, p. 123-124).

Nesta reflexão, o autor aponta que não podemos compreender a escola como um problema na vida do ser humano, porque ela parte da responsabilidade do poder público na efetivação de direitos. O problema é o tipo de escola posta para educar as crianças, a qual é, muitas vezes, insensível aos problemas sociais nas comunidades onde elas moram. É como se a escola estivesse “superposta ao mundo da criança, ela é uma instituição só por isso já autoritária. Ela se impõe de cima para baixo, despreocupada com o que ocorre naquele mundo” (FREIRE; GUIMARÃES, 2020, p. 55). Uma escola que é indiferente à realidade social e às desigualdades sociais é uma escola autoritária, com um projeto político pedagógico colonizado, burocrata e excludente.

As escolas da educação infantil, do ensino fundamental ou médio, precisam de uma leitura crítica da realidade de seus educandos e das famílias, para, então, estabelecerem metas humanizadoras em seu Projeto Político Pedagógico (PPP) e se democratizarem efetivamente. Isso só será possível quando caminharem em direção a serem mais sensíveis, a escutarem pacientemente seus sujeitos, conectando conhecimento escolar com conhecimento cultural e social, estando, assim, dispostas a confrontar o autoritarismo da sociedade brasileira e suas facetas discriminatórias. Uma escola que queira se descolonizar e proporcionar às crianças, aos profissionais e aos familiares uma pedagogia revolucionária tem que se reinventar junto às crianças, embelezar o seu projeto arquitetônico com a produção cultural local, meninizar-se, ser propulsora da curiosidade e ressignificar seus valores conforme as mudanças que acontecem no decorrer do tempo. Assim, a escola que desejamos, e que só é possível de

se fazer com luta política, deve ser exigente e criteriosa, para que possa ser capaz de produzir análises e relatórios sobre suas crianças em que estas não serão mais vistas como as culpadas pelos problemas que lhes afetam, mas sim, como sujeitos de direitos que precisam da escola caminhando junto de seus familiares e demais órgãos estatais, para orientá-las em seu percurso de vida, em sua formação humana e cidadã.

As universidades nacionais, as quais são responsáveis pela formação das pedagogas que trabalharão com as crianças nas escolas públicas brasileiras, não podem mais deixar a formação político-social passar despercebida no processo de formação das graduandas. Não se pode admitir que, ainda hoje, na segunda década do século XXI, 34 anos após a aprovação da Constituição Cidadã de 1988, 30 anos após a criação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), 18 anos após aprovação da Lei 10639/2003, que haja professoras que cheguem às redes públicas com preconceito em trabalhar nas escolas de regiões periféricas e que falem “da favela como o recanto do desvio ético e como o sítio dos perdidos. E me [nos] falavam[falam] das meninas e dos meninos favelados quase sem esperança” (FREIRE, 1997, p. 71). É preciso fazer a crítica a essa pedagogia colonizadora que continua a sair das universidades brasileiras, formando profissionais que pensam que a favela foi gerada a partir de si mesma e não como resultado da luta pela sobrevivência numa sociedade moderna-capitalista-colonizadora-eurocêntrica. E se as universidades optarem por atuar de maneira licenciosa quanto às compreensões colonizadas que os graduados e pós-graduandos ainda têm sobre a realidade social, como diz Paulo Freire, “cairemos no risco de, mais uma vez, ver as classes trabalhadoras a serviço dos sonhos dos intelectuais” (FREIRE; FAUNDEZ, 1985, p. 38).

Por isso, para além de uma pedagogia que fale de crianças, nossas universidades precisam trabalhar na formação de professoras de crianças na perspectiva de uma *Pedagogia da Primeira Infância Oprimida*, das infâncias

oprimidas das periferias. Se hoje o(a) pedagogo(a) e/ou professor(a) recém formado(a) chegar para trabalhar em uma instituição com crianças pertencentes às classes populares, deverá saber que em seu ofício pedagógico é preciso caminhar com as crianças na leitura crítica da realidade social, para que, assim, elas possam ir tomando consciência dos desafios que temos no mundo e, a seu tempo, assumindo a responsabilidade da transformação desta triste realidade que torna muitas vidas banais.

4.2 Autoritarismo pedagógico com crianças

O problema do autoritarismo brasileiro, além de estar presente no tratamento de grande parte dos ocupantes de cargos políticos com o povo, na relação da criança com sua família, na estrutura da escola com seus estudantes e profissionais, afeta, também, a relação dos meninos e meninas com suas professoras. Quando uma prática pedagógica com as crianças faz com que elas sejam passivas diante de um pacote de conhecimento pronto e acabado, que apenas exige delas repetir o que a professora faz ou fala, é sinal que a colonialidade que produz também a violência do autoritarismo está ali, viva, buscando novas crianças para dominá-las. Ao invés desta prática estar convidando a criança a pensar, abstrair ou aprender, “o que se faz é docilizar a criança, para que ela receba o pacote do conhecimento transferido. E eu estou totalmente convencido de que isso é um ato político também, e tem uma repercussão política enorme” (FREIRE; GUIMARÃES, 2020, p. 55). Os grandes efeitos colaterais desta prática é que ela educa as mentes e os corpos das crianças para estarem a serviço do projeto moderno-capitalista-colonizador-eurocêntrico, de silenciamento, excludente e antidemocrático, que é a castração da curiosidade humana. Paulo Freire quando escreveu a *Pedagogia do Oprimido* foi atento ao dizer que em uma prática educativa que torna os educandos passivos “qualquer que seja o seu nível, dificilmente [eles] ultrapassam os modelos que lhes

prescrevem os invasores” (FREIRE, 2019a, p. 249). Neste caso, o nível que estamos analisando trata-se de crianças que desde a educação infantil estão sujeitas a uma prática pedagógica colonizadora que conduz à subalternidade.

Infelizmente, na educação infantil ainda há uma forte cultura de usar matrizes de atividades pré-elaboradas com as crianças, há professoras que não cantam com elas, que as deixam brincar sozinhas e com elas não brincam, que não trocam fraldas por julgar que não seja sua função, que grita e maltrata as crianças, mas tiram fotos com elas e suas famílias nas festas escolares, dentre outros exemplos. Algumas docentes tentam mascarar esse desdém com as crianças usando das atividades de papel e dos para-casas para mostrar serviço e/ou receber elogios “de que são competentes” porque exigem muito das pequenas. Em sua contraditória ação, a professora autoritária e colonizada chega a pensar que passar muitas atividades para as crianças recompensa a sua falta em assumir uma prática democrática e de cuidado com as mesmas. Essa professora adultocêntrica, que pouca sensibilidade demonstra ter com as pequeninas, tem menos ainda para avaliá-las. Em reuniões pedagógicas na escola ou na secretaria de educação, costuma dizer que suas crianças são disciplinadas, livres, críticas e criativas, porém, na prática, desenvolve uma pedagogia passiva, que se acomoda em ser “escrava do pacote, domesticada a seus guias, limitada na aventura de criar, contida em sua autonomia e na autonomia de sua escola e o que se espera da prática dos pacotes: crianças livres, críticas, criadoras” (FREIRE, 1997, p. 12). Infelizmente, há professoras que são assim, autoritárias, porque parece que aprenderam desta forma a ser e esse é o seu errado parâmetro do que é certo. E o autoritarismo, sendo ingênuo ou proposital, é violento, invasor, castrador da curiosidade e do potencial revolucionário das crianças.

Quando a criança começa a ser castrada e colonizada na educação infantil, desde “cedo percebe que sua imaginação

não joga: é quase algo proibido, uma espécie de pecado. Por outro lado, sua capacidade cognitiva é desafiada de maneira distorcida” (FREIRE, 1997, p. 30). Por exemplo, ao realizar uma atividade de contação de história é preciso ir além da leitura do livro para as crianças e do mostrar as ilustrações. Uma história de literatura infantil que com elas se trabalha, precisa ser vivida e revivida calorosamente. As crianças precisam reviver usando a própria imaginação para recontar a história do livro, inventar algumas falas, personagens, e, também, gradualmente irem se apropriando do sentido da história, das imagens que a tornam lúdica, das letras que estão no livro. Seria “certamente através da experiência de recontar a história, deixando sua imaginação, seus sentimentos, seus sonhos e seus desejos livres para criar que a criança terminaria por arriscar-se a produzir a inteligência mais complexa dos textos” (FREIRE, 1997, p. 30). Este exemplo da contação de história, por mais simples que seja, é ótimo para ilustrar que para se romper com o autoritarismo pedagógico a professora pode perguntar a si mesma durante o momento de planejamento, questões como: onde na atividade proposta a criança atuará sozinha? A que momento a professora estará atenta aos gestos delas, às suas expressões, à sua voz? Se isso o(a) professor(a) não fizer, infelizmente “corre um risco muito grande de fazer-se um pouco autoritário[a], no momento em que ele[a] tome como já não passível de uma pergunta o seu caminhar” (FREIRE; GUIMARÃES, 2020, p. 111).

Silenciar-se, aquietar-se e amedrontar-se diante da liberdade das crianças nas atividades desenvolvidas no ambiente educativo são facetas da professora autoritária/colonizada que representa, essencialmente, seu próprio medo de conhecer o novo, de gerar mais trabalho e de arriscar-se. Desse modo, educar crianças para a cidadania emancipatória requer da professora ousadia, criatividade e abertura para o inesperado, já que é preciso ouvir a criança e conectar-se a ela, assumindo, então, que nem tudo

estará sob controle do adulto (FREIRE; GUIMARÃES, 2020). Ouvir as crianças pode revelar as angústias delas, medos e opressões sofridas.

Ter professoras que assumam a postura autoritária e colonizadora é mais fácil e mais comum. Professoras que adotam uma perspectiva revolucionária ainda são poucas, pois isto requer romper com dogmas, fundamentalismos, preconceitos, indiferenças, preguiça de estudar e sair da inércia. Paulo Freire ao defender uma educação para a liberdade e para a autonomia não quer dizer com isso que a professora não precise fazer nada. Pelo contrário, é necessário que ela seja rigorosa em seu planejamento, na sua formação e em sua prática, não se colocando na posição de quem tem preguiça de ler e refletir sobre as novidades da área da educação, do contexto sociocultural, político e econômico. O autor afirma que: “A minha posição é a da comunhão entre o senso comum e a rigorosidade” (FREIRE; FAUNDEZ, 1985, p. 31). Ao falar de sua própria experiência, Paulo Freire fala também de sua teoria, princípios e ideias que são importantes para os(as) educadores(as). A partir dos princípios freirianos, é possível pensar que a professora, que trabalha e acredita verdadeiramente nas crianças, sabe que muitas coisas elas — as crianças — aprendem e que muitas curiosidades são sugeridas diariamente por elas nos momentos pedagógicos vividos na instituição de educação infantil. Por isso, é que a professora deve articular as experiências que as crianças trazem com o que precisa ser apresentado para sua formação cidadã e humana.

A professora que trabalha na educação infantil somente conseguirá ouvir as crianças de maneira completa e profunda se tiver tolerância e respeito ao tempo e ao vocabulário delas. Dessa forma, poderão desconstruir juntas o tempo alienante e cronometrado das instituições que tendem a burocratizar a rotina pedagógica. É fundamental ser tolerante com as crianças e radicalizar os tempos pedagógicos, visto que estes são previamente estabelecidos pela rotina do trabalho

das famílias, das vans escolares, por órgãos gestores e pelo grupo de profissionais. Aprender a revolucionar o tempo escolar é necessário à educadora que queira romper com o autoritarismo pedagógico. Se o tempo das experiências com as crianças estiver mais voltado ao interesse de terceiros, dificilmente estará compatível com as necessidades delas. O tempo dos empregos, dos gestores e das vans escolares tem sido o tempo do capitalismo. É o tempo de educar para a servidão, a subalternidade, a superficialidade, o consumo, a colonização e o autoritarismo. Não é, de fato, o tempo de educação para a cidadania emancipatória.

O tempo de formar as crianças para a cidadania emancipatória que nada mais é do que o tempo de as deixar ser quem são, bebês ou crianças, é o tempo da liberdade, da criatividade, da imaginação, de meninizar-se, de ter curiosidade, de revolucionar-se, de criar, inventar e reinventar. Nesse sentido, a professora, que reinventa o tempo dos tempos pedagógicos, entende que tal esforço “deve começar na pré-escola, intensificar-se no período da alfabetização e continuar sem jamais parar” (FREIRE, 1997, p. 26). Quanto mais o ser humano cresce e avança nas etapas da educação básica no Brasil, mais o tempo dele vai se tornando o tempo do capital, do vestibular, do emprego, do menor aprendiz, dos cursos profissionalizantes, do curso de inglês, de não se perder tempo, de ser um tempo produtivo economicamente e pouco humanamente. A professora com amor às suas crianças e ao ofício de educar saberá que o tempo de se humanizar é pouco valorizado aos olhos do capital, mas tempo primordial para aprender a viver de forma mais respeitosa e tolerante em uma sociedade que necessita desses valores, como é o caso do Brasil. Saberá, ainda, que não pode reinventar o tempo sozinha, “este compromisso, porque é amoroso, é dialógico” (FREIRE, 2019a, p. 111).

4.3 Autoridade e liberdade na educação infantil

Um trabalho pedagógico que cultive a curiosidade das crianças, educando-as para a liberdade e cidadania não pode ser realizado sem forte senso de responsabilidade (FREIRE, 2001). Para longe de qualquer adultocentrismo na relação com as crianças, a professora precisa assumir a sua autoridade junto a elas; precisa orientá-las da maneira mais humana possível, corrigi-las sempre que os princípios humanos e o direito de outras crianças e adultos forem negligenciados. Permitir que uma criança faça o que quiser é licenciosidade. Ao contrário de educá-la, está, na verdade, deseducando-a e indisciplinando-a. Autoridade não é autoritarismo, e não significa agir com violência, oprimir ou controlar. A relação autoridade-liberdade possui uma tensão não muito bem resolvida, pois ainda se confunde, muitas vezes, autoridade com autoritarismo e liberdade com licenciosidade. Para Freire (2001, p. 36), é o bom senso da professora que permitirá exercer a sua autoridade, seja “tomando decisões, orientando atividades, estabelecendo tarefas, cobrando a produção individual e coletiva do grupo” para que assim ela possa cumprir o seu dever de educar.

No contexto da educação infantil, a autoridade se identifica com a figura da professora, que carrega uma responsabilidade com a educação da criança e, a partir de sua experiência humana e científica, deverá ensiná-la o seu saber e, ao mesmo tempo, aprender a conhecer a realidade e a ouvir a criança. Por outro lado, a criança, por estar numa fase natal, é um ser curioso e instigado a aprender, tendo a liberdade de questionar a professora, de dizer “por quê?”, e concomitantemente, procurar estabelecer uma relação de respeito com a autoridade e a experiência de mundo trazida por sua educadora. Paulo Freire, ao defender uma Pedagogia da Autonomia, pontua enfaticamente que: “A liberdade sem limite é tão negada quanto a liberdade asfíxiada ou castrada” (FREIRE, 2019b, p. 65). Não há autonomia construída em

um ser humano sem que haja a presença de uma autoridade por perto. A necessidade da autoridade na educação dos mais novos dar-se, sobretudo, quanto à imprescindibilidade de alertá-los sobre os perigos do mundo e os cuidados necessários à preservação da vida. Mesmo que em determinado momento uma criança não tenha consciência plena dos riscos de sua ação, há maldade no mundo, e o adulto deve assumir sua responsabilidade ética-política de delas cuidar e proteger. Cuidar das crianças é amá-las e protegê-las sem sufocar, é cultivar o potencial revolucionário das meninas e meninos para que gradualmente possam desabrochar nos jardins do mundo. Para Paulo Freire, em toda prática educativa há uma diretividade:

A educação, qualquer que seja ela – a educação autoritária como a educação democrática – ambas implicam uma certa diretividade. Para mim, o problema que se coloca é que uma educação democrática tem uma diretividade que se limita. A diretividade do educador numa postura democrática é limitada pela capacidade criadora do educando. Quer dizer: no momento em que a diretividade do educador interfere na capacidade criadora, formuladora, indagadora do educando, então a diretividade mínima necessária se converte em manipulação. E aí, então, a diretividade que vira manipulação constitui exatamente caráter fundamental da educação autoritária (FREIRE; GUIMARÃES, 2020, p. 120).

A criança por ser nova no mundo está disponível para viver as experiências culturais, políticas e sociais que os mais velhos já viveram. Assim, ela necessita ser educada para poder direcionar da melhor maneira possível suas escolhas em sua liberdade. Mas o adulto não pode não deixar a criança correr riscos em suas escolhas, não pode querer decidir tudo pela criança sem que ela também aprenda a decidir e a

escolher. Se a criança não escolhe, não diz, não se expressa, está sendo castrada, e por isso, aprendendo a ser autoritária e colonizada. A autoridade e a diretividade que buscam guiar coerentemente as crianças na formação para a cidadania emancipatória precisam ter limites e deixá-las respirar livremente. Olhando para a instituição de educação infantil, os momentos de brincadeiras livres entre as crianças são primordiais, assim como o momento de desenhos livres, e delas sugerirem as músicas para cantar e darem significados a diferentes objetos e acessórios que estão dispostos na sala educativa e em outros espaços da instituição. Como destacado por Freire, se a diretividade da professora começa a interferir na capacidade criadora das crianças é sinal de que há nesta ação a manipulação e o autoritarismo pedagógico.

A autoridade da professora que trabalha com crianças só amadurece praticando, estudando e entendendo mais sobre como são as crianças, onde vivem, do que gostam e o jeitinho de cada uma ser. Não é possível saber disso sem com elas verdadeiramente estar, abraçar e olhar. É no diálogo que se constrói com as crianças uma relação de confiança, e, assim, aos poucos, elas vão aderindo ao projeto pedagógico revolucionário. É impossível querer educar as crianças para serem criativas, independentes e curiosas se nos primeiros dias de convívio a professora queira mostrar-se imponente, autoritária e zeladora da ordem e da disciplina. Educar crianças para a emancipação humana requer começar pela sensibilidade, diálogo, liberdade e curiosidade, desenvolvendo e criando com elas, gradativamente, o senso de disciplina necessário ao ambiente escolar, mas sem ter como finalidade escolarizá-las, castrá-las ou apassivá-las. É preciso começar corporificando pelo exemplo e não pelo o que não deve se tornar o ambiente pedagógico, pois, se está “num lado da rua, ninguém estará em seguida no outro, a não ser atravessando a rua. Se estou no lado de cá, não posso chegar ao lado de lá, partindo de lá, mas de cá” (FREIRE, 1989, p. 17). Educar crianças para a cidadania emancipatória

não é educá-las como cidadãos plenos de direitos políticos e expressos, como se faz na educação de jovens ou adultos, por exemplo — Essa condição ainda irá chegar em outro momento. Educar crianças para a cidadania emancipatória é educá-las como crianças, na curiosidade, na invenção, no revolucionismo infantil, é ir construindo junto a elas as regras do jogo, sendo a professora uma mediadora do processo e da articulação entre o mundo das crianças e o mundo humano em que elas são recém-chegadas, como destaca a professora Amanda Gomes Pinto em diálogo que tivemos em 2019 em São Paulo.

Eles decidem muitas coisas e pegam sozinhos. Com o tempo, essas muitas coisas começam a fazer parte da vida deles. E aí eu não faço mais. Eu não faço mais o movimento. O movimento que eu tenho é do grupo de crianças e o que que é muito legal. É muito legal quando eles começam a perceber algumas coisas. Viu que vocês vieram, por exemplo, e a Alice fez assim: “-Porque é que tem tanto adulto aqui? Tá parecendo que a gente tá no zoológico e a gente é os bichos.” E eu falei: “-É quase isso Alice”. Alice é essa aqui ó, eu falei... Ela fez: “-Porquê?” “Porque isso aqui são um monte de pessoas, que trabalham com crianças, que vieram aqui hoje porque eles querem falar com crianças que saem pra caminhar na rua”. Ela: “-Poxa, é com nós, porque que eles não falaram com a gente?”. É isso, como eu compartilho, então assim, porque que vocês não falaram com eles, falaram comigo? Eu não sou uma referência. Eu não sou lá do grupo, eu sou um membro do grupo, podia ter conversado com o grupo todo, entendeu? E isso é muito legal. Isso é muito legal porque isso constrói neles, a responsabilidade de fazer as coisas. Então, hoje a gente vai fazer uma receita, como funciona, dia da receita... É... A gente vai fazer porque eles decidiram. Eles vão

fazer um biscoito, que um grupo de crianças da outra escola que veio aqui, trouxe de presente pra eles. Eles escreveram de volta pedindo a receita e a gente vai fazer o biscoito hoje, pros adultos comerem na reunião. É muito legal você pensar como deixa de tá nas minhas mãos e passa a estar nas mãos deles. Então ó, a proposta é fazer o biscoito, eu trouxe as coisas, não sei se vai dar certo. A gente vai descobrir fazendo. Às vezes dá, às vezes não dá. Às vezes a gente queima o biscoito porque a gente vai brincar e esquece de olhar o biscoito. E como funciona? Tem planejamento? Tem. Funciona? Dentro do possível (AMANDA, professora de educação infantil, 2019, entrevista).

O senso de autoridade da professora, para longe de qualquer neutralidade, é uma qualidade política de seu ofício. A professora que, junto às crianças, assume a responsabilidade com o mundo, fundamentando-se no respeito à diversidade e à democracia, tem uma autoridade ética, uma virtude amorosa com as crianças e com o mundo (FREIRE, 2019b). A prática dessa professora não cria dicotomias entre aquilo que ela diz e faz, nem entre a experiência das crianças e o conhecimento historicamente acumulado pela humanidade. A prática de uma professora, que possui ética e senso de autoridade, é problematizadora onde as crianças vão “desenvolvendo o seu poder de captação e de compreensão do mundo que lhes aparece, em suas relações com ele, não mais como uma realidade estática mas como uma realidade em transformação, em processo” (FREIRE, 2019a, p. 100). A prática problematizadora é o que mantém o mundo vivo para as crianças e elas vivas para o mundo. Se elas compreendem que há a existência da vida, perceberão que há motivo para serem felizes e terem mais curiosidade, como por exemplo, querer saber a origem delas mesmas. Uma criança que pergunta à mãe, ao pai ou à professora

sobre como ela nasceu, está aprendendo a filosofar sobre a vida, está tomando conta de sua própria existência.

4.4 Por uma educação infantil do “por quê”

Nenhuma “ordem” opressora suportaria que os oprimidos todos passassem a dizer: “Por quê?” (FREIRE, 2019a, p. 106).

Uma instituição de educação infantil que realiza um sério trabalho na formação de crianças precisa se tornar um ambiente do “por quê?”, onde todos os seus espaços estimulam a curiosidade das crianças. O “por quê?” vindo da criança é uma virtude revolucionária essencial ao mundo que vivemos, ao Brasil, às vilas e favelas, ao kilombo, ao interior, ao campo, às aldeias, ao primeiro, segundo e terceiro mundo. A palavra “por quê” tem seu significado carregado de meninice, de algo novo, daquilo que não se satisfaz com o velho e com aquilo que já não mais é visto por quem se acostumou com o mundo do jeito que é e com suas injustiças.

A sociedade da dominação masculina (BOURDIEU, 2002) estremece com o “por quê?”. O autoritarismo (SCHWARCZ, 2019) e a colonialidade (QUIJANO, 2005) se enfraquecem com o “por quê?”. A elite branca brasileira (SOUZA, 2017) se desespera quando os trabalhadores dizem “por quê?”. Famílias autoritárias e colonizadas são convidadas a repensarem o tratamento dado aos(as) filhos(as) quando estes(as) aprendem a dizer “por quê?” ou quando alguém questiona o porquê de assim os(as) tratá-los(as). A professora indiferente e castradora da curiosidade é convidada a repensar sua prática quando as crianças dizem “por quê?”. Uma escola ou instituição de educação infantil não será a mesma quando todos que ali estão aprenderem a dizer “por quê?”. Como diz Freire, a maior radicalidade que há na existência humana “é a radicalidade do ato de perguntar”, essa sim é capaz de promover a transformação do mundo (FREIRE; FAUNDEZ, 1985, p. 27).

Nem todo “por quê?” que a criança direciona à professora precisa ser respondido naquele momento. Mas uma professora comprometida com a formação de cidadãos e com a emancipação humana pode propor caminhos para buscar respostas ou fazer novas descobertas a partir da curiosidade da criança. Esse “por quê” da criança não pode ser castrado ou ignorado. Pelo contrário, é preciso ser cultivado para que a criança continue a pensar e a questionar o mundo ao longo de seu caminhar. Se o interesse da criança é por saber mais sobre minhocas, pipas, cabelo crespo, brinquedos e comidas, é importante à professora construir estratégias para a inclusão destes temas no dia a dia da turma, valorizando o que a criança diz e pensa. Se isso for feito, cada vez mais a criança irá sentir confiança no trabalho pedagógico e será estimulada a propor novos “por quês?” em um ambiente de boas e diferentes experiências. Alimentar a curiosidade infantil é romper com a educação adultocêntrica, colonizadora e autoritária, logo, é estar junto as crianças na construção emancipatória.

Quando se observa o comportamento das crianças há aquelas que aparentam ser rebeldes, o qual pode ser aproveitado para uma formação humana, desde que a rebeldia se promova em posturas revolucionárias. Não será “na resignação mas na rebeldia em face das injustiças que nos afirmamos” (FREIRE, 2019b, p. 47), seja adultos ou crianças. A rebeldia por si só não é suficiente para a inclusão das crianças na sociedade. Porém, sem a essência da rebeldia, as crianças continuarão sendo excluídas de uma série de espaços sociais.

Lembro-me de, em outro momento da conversa com a professora Amanda, ela me dizer que para trabalhar na periferia com as crianças é necessário ocupar com elas os espaços que existem na periferia. Se na periferia não tem calçada para andar protegidas nas ruas, é preciso levar as crianças para dar uma volta ao bairro, pois, somente levando as crianças para ocuparem os espaços onde faltam

as políticas públicas urbanas voltadas à primeira infância, é que o poder público irá enxergá-las e valorizá-las; do contrário, as crianças continuarão presas e resignadas. Com esta ação a professora revolucionária também estará mostrando às crianças o como é importante aprender a dizer “por quê?”. Paulo Freire também diz o mesmo em *Pedagogia da Autonomia*:

Por que não aproveitar a experiência que tem os alunos de viver em áreas da cidade descuidadas pelo poder público para discutir, por exemplo, a poluição dos riachos e dos córregos e os baixos níveis de bem estar das populações, os lixões e os riscos que oferecem à saúde das gentes. Por que não há lixões no coração dos bairros ricos e mesmo puramente remediados dos centros urbanos? (FREIRE, 2019b, p. 16).

Na prática de uma professora compromissada com a formação cidadã emancipatória, não se pode deixar de fazer uma leitura crítica com as crianças de suas respectivas realidades que, muitas vezes, são “descuidadas pelo poder público”. Esse aspecto pode ser trabalhado, por exemplo, em projetos de “identidade” os quais costumam ser desenvolvidos em instituições de educação infantil, para que as crianças reflitam sobre suas famílias e o(s) território(s) onde moram.

Pensar com as crianças desde a tenra idade as contradições que afetam o entorno da instituição de educação infantil significa não as colonizar e não as domesticar: “Pensar com elas significaria já não dominar” (FREIRE, 2019a, p. 177). Se a professora e a instituição solicitam autorização das famílias com mais frequência para levar as crianças ao *shopping* e/ou dar brinquedos e guloseimas em datas comemorativas, como, por exemplo, na semana das crianças e na páscoa, em detrimento de levá-las a conhecer e refletir criticamente sobre o próprio território em que habitam,

estarão mais engajadas na formação de consumidores do que de cidadãos que poderão contribuir com a mudança da realidade local. Não que não seja importante às crianças assistirem a um filme no cinema do *shopping* junto com os colegas de sua turma e/ou ganhar um presente que as façam felizes, mas dar ênfase a esse tipo de ação não é, efetivamente, formar e construir uma consciência mais crítica. É preciso ter cuidado e atenção a certas escolhas constantes que estão na prática pedagógica de algumas instituições e professoras e que pouco contribuem para a formação cidadã e humana. A educação infantil não pode virar assistencialismo em detrimento da formação humana. É preciso criar práticas de diálogos constantes com as crianças, conversar com elas sobre a realidade em que vivem, o que tende a potencializar criticamente os diálogos entre crianças e professoras.

A prática da professora de educação infantil não se resume a dar respostas às crianças, sendo fundamental nesta prática trabalhar com elas o aprender a perguntar (FREIRE; FAUNDEZ, 1985). A curiosidade necessária às crianças envolvidas em uma prática pedagógica emancipatória “não deve ser estimulada apenas a nível individual, mas a nível de grupo. O que vale dizer: o convite à assunção da curiosidade na busca da leitura do real, do concreto, deve ser um convite não apenas ao menininho A, ao menininho B, mas ao grupo de estudantes, de crianças” (FREIRE; GUIMARÃES, 2020, p. 72). É preciso que a curiosidade cresça com elas coletivamente, que haja diálogos entre as crianças sobre as diferenças culturais, religiosas, de gostos ou opiniões, por exemplo, já que o conhecimento é também social e não apenas individual. Como destaca Freire, não se nega que seja possível alcançar “resultados extraordinários com o menino A, B, C ou D! Mas, para mim, o fundamental não é isso. O fundamental é o crescimento do social, no qual o individual cresce necessariamente” (FREIRE; GUIMARÃES, 2020, p. 134).

O papel da professora na promoção de uma educação curiosa, longe de tratar as crianças com ironia ou indiferença,

é ajudá-las a repensarem suas perguntas, sempre buscando com elas a melhor maneira de perguntar. As crianças precisam ir aprendendo “a relação dinâmica, forte, viva, entre palavra e ação, entre palavra-ação-reflexão” (FREIRE; FAUNDEZ, 1985, p. 26). Para que caminhem juntas as ações de agir(ação), falar(palavra) e conhecer(reflexão) na prática pedagógica, Freire sugere que a professora, por exemplo, aproveite-se da “própria experiência dos alunos durante uma manhã de trabalho dentro da escola, no caso de uma escola de crianças, [para] estimulá-los a fazer perguntas em torno da sua própria prática e as respostas, então, envolveriam a ação que provocou a pergunta” (FREIRE; FAUNDEZ, 1985, p. 26).

Amar as crianças é cultivar seu potencial revolucionário para que reinventem as cidades, os tempos e continuem a mostrar à pedagogia e à ciência que há coisas novas e possíveis de serem feitas para humanizar o mundo, deixando-o mais fraterno e esperançoso. Cada criança que habita o solo desta “Pátria amada Brasil” precisa ser incentivada a ter curiosidade sobre o mundo, sobre si mesma, sobre qual é o caminho para a felicidade, sobre a origem da vida, a compreender as raízes das injustiças que nos assombram e a se arrepiar desde a tenra idade perante estas.

Uma prática pedagógica revolucionária que meniniza-se, que desperte a curiosidade, está empenhada para que perguntas e respostas estejam conectadas, acessíveis aos olhos, às mãos e à voz de cada criança. Assim, as pequenas vão também se descobrindo como curiosas e revolucionárias, que podem alimentar sonhos, utopias e o desejo de viver em um mundo mais feliz...

Uma pedagogia construída na perspectiva das crianças oprimidas das periferias e que vise combater a opressão vivida por elas e por seus antepassados, possibilitará que elas caminhem ao encontro de identidades que a pedagogia colonizadora e epistemicida eliminou nas vidas de seus antepassados. Por isso, é uma pedagogia em direção à reafricanização, já que a maioria das crianças que vivem

nas periferias tem ancestralidade africana e integram a comunidade afrobrasileira. Como diz Freire (1997, p. 56), no que concerne a uma pedagogia revolucionária e a favor dos oprimidos, estamos convencidos “de que tal experiência formadora poderia ser feita, com nível de exigência adequado à idade das crianças, entre aquelas que ainda não escrevem”.

Referências

ABRAMOWICZ, A. Sociologia da Infância: traçando algumas linhas. **Contemporânea**, São Carlos, v. 8, n. 2, p. 371-383, jul./dez. 2018. DOI: <https://doi.org/10.4322/2316-1329.064>

ABRAMOWICZ, A.; OLIVEIRA, F. As relações étnico-raciais e a sociologia da infância no Brasil: alguns aportes. *In*: BENTO, M. A. S. **Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais**. São Paulo: CEERT, 2012. p. 47-64.

AKOTIRENE, Carla. **O que é interseccionalidade?** São Paulo: Ed. Letramento, 2018.

ALMEIDA, S. **Racismo estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro, Editora Jandaíra, 2020.

ANGELO, Adilson de. A Pedagogia de Paulo Freire nos quatro cantos da Educação da Infância. *In*: CONGRESSO INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA SOCIAL, 1., 2006, São Paulo. **Anais**. São Paulo: USP, 2006. p. 1-7.

ARAÚJO FREIRE, Ana Maria. **Paulo Freire: uma história de vida**. São Paulo: Paz e Terra, 2018.

ARENDT, Hannah. **A condição humana**. Raposo, Roberto. (trad). 13. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2019.

ARENHART, Deise; SILVA, Maurício Roberto da. Entre a favela e o castelo: infância, desigualdades sociais e escolares. **Cadernos Ceru**, v. 25, n. 1, p. 59-82, 2014.

BARROS, Manoel. **Memórias inventadas: as infâncias de Manoel de Barros**. São Paulo: Planeta, 2008.

BELLO, E. O pensamento descolonial e o modelo de cidadania do novo constitucionalismo latino-americano. **Revista de Estudos Constitucionais, Hermenêutica e Teoria do Direito**, São Leopoldo, v. 7, n. 1, p. 49-61, jan./abr. 2015. DOI: <https://doi.org/10.4013/rechtd.2015.71.05>

BISPO DOS SANTOS, Antônio. **Colonização, Quilombos: modos e significados**. Brasília: INCIT/UNB, 2015.

BOURDIEU, P. **A dominação masculina**. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Supremo Tribunal Federal, Secretaria de Documentação, 2018. Atualizada até a EC n. 99/2017.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 51^a ed. Brasília: Edições Câmara, [1988] 2017, 252 pp.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: MEC,

BRASIL. Lei Nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática «História e Cultura Afro-Brasileira», e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 8, p. 1, 10 jan. 2003.

BRASIL. Lei Nº 11.645, de 10 março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 48, p. 1, 11 mar. 2008.

BRASIL. Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008: Regulamenta a alínea “e” do inciso III do **caput** do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Brasília, 2008. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11738.htm> Acesso em 04. Nov. 2021.

BRASIL. Lei Nº **12.612, 13 de abril de 2012**. Declara o educador Paulo Freire Patrono da Educação Brasileira. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, [2012]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12612.htm. Acesso em: 8 mar. 2018.

BRASIL. Lei Nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 135, p. 13563, 16 jul. 1990.

BRASIL. Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 248, p. 27833-27841, 23 dez. 1996.

BRASIL. **Parecer Nº 20, de 11 de novembro de 2009**. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica, [2009]. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb020_09.pdf. Acesso em: 10 set. 2019.

BRASIL. Resolução Nº 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 92, p. 11-12, 16 maio 2006.

CARNEIRO, Aparecida Sueli. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. 2005. 338f. Tese (Doutorado). Universidade de São Paulo, Programa de Pós-Graduação em Educação, São Paulo, 2005.

COALIZAÇÃO NEGRA POR DIREITOS. **Carta Proposta da Coalização Negra Por Direitos**. S/D. Disponível em: < <https://coalizaonegrapordireitos.org.br/sobre/>>. Acesso em 02 mar. 2022.

CRENSHAW, Kimberle. **A interseccionalidade na discriminação de raça e gênero**, 2012. Disponível em: < <http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/09/Kimberle-Crenshaw.pdf> > Acesso em 02 nov. 2021.

CUSTÓDIO, Crislei de Oliveira. A pedagogia como discurso de normatização da infância em situação escolar. In: BOTO, Carlota; AQUINO, Julio Groppa. **Democracia, escola e infância**. São Paulo: FEEUSP, 2019, 210p.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Renato Silveira (trad.). Salvador: EdUFBA, 2008.

FILGUEIRAS, Cristina Almeida Cunha. A creche comunitária na nebulosa da pobreza. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 88, p. 18-29, fev. 1994.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 58. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019b.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 68. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019a.

FREIRE, P. **Política e educação: ensaios**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, P. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Olho d'Água, 1997.

FREIRE, P.; FAUNDEZ, A. **Por uma Pedagogia da Pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

FREIRE, P.; GUIMARÃES, S. **Partir da infância**: diálogos sobre educação. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2020.

FREIRE, Paulo. **Cartas à Guiné-Bissau**: registros de uma experiência em processo. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978, 163pp.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

GHIGGI, G. Autoridade. In: STRECK, D.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. (org.). **Dicionário Paulo Freire**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2018. p. 62-63.

GOMES, N. L. **O movimento negro educador**: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis: Vozes, 2017.

GOMES, Nilma Lino; TEODORO, Cristina. Do poder disciplinar ao biopoder à necropolítica: a criança negra em busca de uma infância descolonizada. **Childhood & Philosophy**. Rio de Janeiro, v. 17, p. 1-16, 2021.

GROSGOUEL, Ramón; BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson. (orgs.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2020.

HEILBORN, M. L.; ARAÚJO, L.; BARRETO, A. **Gestão de Políticas Públicas em Gênero e Raça III** – Políticas Públicas e Raça. Rio de Janeiro: CEPESC/Brasília: SPM, 2010.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. Marcelo Brandão Cipolla (trad.). São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

JOFRE, Eder. 2019. Entrevista: Eder Jofre. Entrevista concedida a Cristiano Burlan. As 40 horas de Angico. Disponível em: <<https://sesctv.org.br/programas-e-series/paulo-freire/?mediaId=000429cb1923a0e363b4c42ae4bcd799>>. Acessado em 28 mai. 2020.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. O jogo e a educação infantil. **Perspectiva**. Florianópolis, n. 22, p. 105-128, 1994.

KOHAN, W. O. Paulo Freire: outras infâncias para a infância. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 34, p. 1-33, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/0102-4698x199059>

KOHAN, W. O. Tempos da escola em tempo de pandemia e necropolítica. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, e2016212, p. 1-9, 2020. DOI: <https://doi.org/10.5212/praxeduc.v.15.16212.067>

KOHAN, Walter. **Paulo Freire mais do que nunca**: uma biografia filosófica. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

KOHAN, Walter. **Paulo Freire**: um menino de 100 anos. Rio de Janeiro: NEFI, 2021.

KUHLMANN JR., Moyses. **Infância e Educação Infantil**: uma abordagem histórica. 6. ed. Porto Alegre: Mediação, 2011.

LEWIS, I. W. **Violência histórica na sociedade brasileira colonizada**. Manaus: Editora Mundo Novo, 2019.

MARX, Karl. **O capital** – Livro I - Crítica da economia política. Rubens Enderle (trad.). 2ª. ed. São Paulo: Boitempo, 2011.

MBEMBE, Achille. **Necropolítica**. São Paulo: N-1 Edições, 2018.

NOGUERA, Renato. O poder da infância: espiritualidade e política em afroperspectiva. **Momento-Diálogos em Educação**, v. 28, n. 1, p. 127-142, 2019.

NOGUERA, Renato; ALVES, Luciana Pires. Infâncias diante do racismo: teses para um bom combate. **Educação e realidade**. Porto Alegre, v. 44, n. 2, p. 1-22, e88362, 2019.

PARO, Vitor. **Parem de preparar para o trabalho**: reflexões acerca dos efeitos do neoliberalismo sobre a gestão e o papel da escola básica. 1999. Disponível em <<http://educacao.uniso.br/pseletivo/docs/PARO.pdf>> . Acesso e: 07 jan. 2021.

PATAXOOP, Saniwê. **Defesa oral da dissertação de mestrado “A criança afina o olhar: vida e infância em Muã Mimatxi”**. UFMG, janeiro de 2022. Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=8jRO83zQ3IA>> . Acesso em 02 mar. 2022.

PAULO-SILVA, M. R.; MAFRA, J. F. (Orgs.). **Paulo Freire e a educação das crianças**. São Paulo: BT Acadêmica, 2020.

PAULO-SILVA, M. R.; SANTOS NETO, E.; ALVES, M. L. Por uma pedagogia da infância oprimida: as crianças e a infância na obra de Paulo Freire. In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 31., 2008, Rio de Janeiro. **Anais**. Rio de Janeiro: ANPED, 2008.

PELOSO, Franciele Clara; PAULA, Ercília Maria Angeli Teixeira de. A constituição do ser humano a partir de diversos contextos e experiências nas infâncias: a complexidade das obras de Paulo Freire. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 16, p. 1-18, 2021. DOI: 10.5212/PraxEduc.v.16.16609.018.

PELOSO, Franciele Clara; PAULA, Ercília Maria Angeli Teixeira de. A educação da infância das classes populares: uma releitura das obras de Paulo Freire. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 27, n. 3, p. 251-280, dez. 2011.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. (org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e Ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 117-142.

REDEPENSSAN. **Inquérito Nacional sobre Insegurança Alimentar no Contexto da Pandemia da Covid-19 no Brasil**. Brasília: REDEPENSSAN, 2021a.

REDEPENSSAN. Olhe para a fome. Brasília, 2021b. **Disponível em:** < <http://olheparaafome.com.br/#manifestu>>. **Acesso em 13 de set. 2021.**

ROCHA, E. A. C. A pedagogia e a Educação Infantil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 16, p. 27-34, jan./abr. 2001. DOI: <https://doi.org/10.1590/s1413-24782001000100004>

ROSEMBERG, Fúlvia. Educação para quem?. **Ciência e Cultura**. Campinas, v. 28, n. 12, p.1466-1471, dez. 1976.

ROSEMBERG, Fúlvia. **Entrevista:** Pensar Direitos Humanos: “Cidadania na Primeira Infância”, TV UFG, set. 2013. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=BkBSlOosKNg>>. Acessado em: 12 mar. 2021.

SANTIAGO, F.; FARIA, A. L. G. de. Para além do adultocentrismo: uma outra formação docente descolonizadora é preciso. **Educação e Fronteiras Online**, Dourados, v. 5, n. 13, p. 72-85, jan./abr. 2015.

SANTOS NETO, E.; ALVES, M. L.; PAULO-SILVA, M. R. Por uma Pedagogia da Infância Oprimida: as crianças e a infância nas obras de Paulo Freire. **EccoS**, São Paulo, n. 26, p. 37-58, jul./dez. 2011. DOI: <https://doi.org/10.5585/eccos.n26.3214>

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A cruel pedagogia do vírus**. Coimbra: Almedina, 2020.

SANTOS, P. R. F. “Cidadania Crítica” ou “Crítica da Cidadania”? Um debate a partir das categorias de emancipação política e emancipação humana nos escritos do “Jovem Marx”. **Emancipação**, Ponta Grossa, v. 16, n. 1, p. 9-22, 2016. DOI: <https://doi.org/10.5212/emancipacao.v.16i1.0001>

SCHWARCZ, L. **Sobre o autoritarismo brasileiro**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019. SEB, 2013.

SILVA, O. H. F. da. **Pedagogia da Primeira Infância Oprimida: descolonizando a Educação Infantil com Paulo Freire. Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 16, p. 1–24, 2021. DOI: 10.5212/PraxEduc.v.16.16588.040.

SILVA, Otavio Henrique Ferreira da. **A (não) educação da primeira infância periférica para a cidadania**: por saberes e fazeres decoloniais e emancipatórios. 2022. 409 f. Tese (Doutorado). Universidade Federal de Minas Gerais, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belo Horizonte, 2022.

SILVA, Otavio Henrique Ferreira da. **A participação da comunidade escolar na gestão da educação infantil de Betim/MG**. 2016. 196f. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Minas Gerais, Programa de Mestrado Profissional Educação e Docência, Belo Horizonte, 2016b.

SILVA, Otavio Henrique Ferreira da. **Educação Infantil em Betim (1958-2016)**. Rio de Janeiro: Synergia, 2016, 96 pp.

SILVA, Otavio Henrique Ferreira da. **Gestão democrática na educação infantil**. Contagem: Escola Cidadã, 2020, 174 p.

SOUSA SANTOS, Boaventura de. **Pela mão de Alice**: o social e o político na pós-modernidade. 7. ed. Porto: Edições Afrontamento, 1999.

SOUZA, Jéssé. (Não) reconhecimento e subcidadania, ou o que é “ser gente”? **Lua Nova**. São Paulo, n. 59, p. 51-73, 2003.

SOUZA, Jessé. **A elite do atraso**: da escravidão à lava jato. Rio de Janeiro: Leya, 2017, 139 pp.

SUNG, J. M. Liberdade. *In*: STRECK, D.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. (org.). **Dicionário Paulo Freire**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2018. p. 288-290.

TONET, I. **Educação contra o capital**. 3. ed. São Paulo: Instituto Lukács, 2016.

UFV. Universidade Federal de Viçosa. **Projeto Pedagógico do Curso de Educação Infantil – Licenciatura**. Viçosa: UFRV, 2017.

VIEIRA, Livia Maria Fraga. Mal Necessário: Creches no Departamento Nacional da Criança (1940-1970). **Caderno de Pesquisa**. São Paulo, n. 67, pp. 3-16, nov. 1988.

www.caravanagrupoeitorial.com.br
caravanagrupoeitorial@gmail.com
Fone: 55 31 97306 6624
[@caravanagrupoeitorial](https://www.facebook.com/caravanagrupoeitorial)

Este livro foi impresso na Mani Gráfica, em papel Cartão Triplex 250g/ m² para a capa e papel Pólen Soft 70g/ m² para o miolo, usando tipo Candara, em Araruama, RJ, outubro de 2022, ano em que a Bienal Mineira do Livro homenageia Olavo Romano, Editor Sênior da Caravana.