A ESCOLA DOS QUE (NÃO) SÃO:

CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DE UMA EDUCAÇÃO (ANTI)COLONIAL

Bárbara Bruna Moreira Ramalho

Imagem: Lorrayne Rodrigues

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
Faculdade de Educação

A ESCOLA DOS QUE (NÃO) SÃO:
CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DE UMA EDUCAÇÃO (ANTI)COLONIAL

Bárbara Bruna Moreira Ramalho

Belo Horizonte
2019

Bárbara Bruna Moreira Ramalho

A ESCOLA DOS QUE (NÃO) SÃO:
CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DE UMA A EDUCAÇÃO (ANTI)COLONIAL

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação Educação, Conhecimento e Inclusão Social como requisito parcial para obtenção do título de Doutora.

Linha de Pesquisa: Educação, cultura, movimentos sociais e ações coletivas.

Orientadora: Profª. Drª. Lúcia Helena Alvarez Leite.

Belo Horizonte

2019

R165e
T

Ramalho, Bárbara Bruna Moreira, 1988-

A escola dos que (não) são [manuscrito] : concepções e práticas de uma educação (anti)colonial / Bárbara Bruna Moreira Ramalho. - Belo Horizonte, 2019.

230 f. : enc, il.

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

Orientador: Lúcia Helena Alvarez Leite.

Bibliografia: f. 201-212.

Apêndices: f. 213-230.

1. Educação -- Teses. 2. Sociologia educacional -- Teses. 3. Descolonização -- Aspectos educacionais -- Teses. 4. Pós-colonialismo -- Aspectos educacionais -- Teses. 5. Fracasso escolar -- Aspectos sociais -- Teses. 6. Crianças pobres -- Educação -- Teses. 7. Pobres -- Educação -- Teses. 8. Pobreza -- Teses. 9. Belo Horizonte (MG) -- Educação -- Teses.

I. Título. II. Leite, Lúcia Helena Alvarez, 1956-. III. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 370.19

Catalogação da Fonte : Biblioteca da FaE/UFMG (Setor de referência)

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

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL

FOLHA DE APROVAÇÃO

A ESCOLA DOS QUE (NÃO) SÃO: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DE UMA EDUCAÇÃO (ANTI)COLONIAL

BÁRBARA BRUNA MOREIRA RAMALHO

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

Aprovada em 01 de outubro de 2019, pela banca constituída pelos membros:

Prof(a). Lúcia Helena Alvarez Leite - Orientador
UFMG

Prof(a). Miguel Gonzalez Arroyo
UFMG

Prof(a). Shirley Aparecida de Miranda
UFMG

Prof(a). Bruno Sena Martins
Universidade de Coimbra/ CES

Prof(a). Luis Rufino Rodrigues Junuior
UERJ

Belo Horizonte, 17 de janeiro de 2020.

Profa. Andrea Moreno
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social
FAE/UFMG

AGRADECIMENTOS

E hoje, mais do que nunca, é preciso sonhar.
Sonhar juntos, sonhos que desensonhem e encarnem em matéria mortal,
como dizia, como queria, outro poeta.
Brigando por este direito, vivem meus melhores amigos;
e por ele alguns deram a vida.

(O menino perdido na intempérie. Eduardo Galeano
no livro **Nós dizemos não**. Rio de Janeiro: Revan, 1990).

Por sonhar junto; por tornar quimeras, realidade; e/ou por fomentar utopias "outras", há muitos a quem agradecer neste momento.

A cada um dos 26 participantes desta pesquisa: Ana, Antônio, Carolina, Cecília, Cíntia, Clara, Cláudia, Cristina, Débora, Eduardo, Giovana, Helena, Joana, José, Júlia, Laura, Luísa, Manuela, Maria, Maurício, Paula, Pilar, Rafaela, Raquel, Sílvia e Tadeu; às lideranças da Ocupação Marielle Franco; aos gestores da Escola Municipal Anderson Gomes e também àqueles que promoveram o meu encontro com esses sujeitos. Sem vocês, este sonho jamais teria se tornado matéria.

À Lucinha Alvarez, minha orientadora e amiga, sou profundamente grata. Lu, esta pesquisa, uma pequena parte de nossa caminhada e dos sonhos que compartilhamos, tornou-se realidade graças à sua freireana paciência histórica, afetiva e pedagógica, por mais de uma década, com esta que está prestes a tornar-se doutora em Educação. Com você aprendi e aprendo a ser uma pesquisadora, uma educadora, mas, sobretudo, uma pessoa melhor. Obrigada!

À Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FAE-UFMG) e a seus funcionários, docentes e técnicos, por terem me proporcionado, durante os cerca de 12 anos de formação, um espaço plural e fértil no que diz respeito à produção de conhecimentos. Que o nosso direito de sonhar e construir um mundo mais justo não seja roubado.

Ao Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra (CES-UC), seus funcionários técnicos, docentes e investigadores e, de maneira especial, ao Professor Bruno Sena Martins, pelo acolhimento, pelas trocas de conhecimentos e, sobretudo, pela incansável luta que travam em nome da autorização de se imaginar e construir uma sociedade libertada do eurocentramento, possibilitando, assim, a emergência de estudos como este.

À Coordenação de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CAPES) e à Prefeitura de Belo Horizonte (PBH), pelas respectivas concessões de bolsa de estudos e dos meses de licença remunerada para aperfeiçoamento profissional. Acessar esses direitos foi imprescindível para que este trabalho se concretizasse.

À Shirley Aparecida Miranda, parecerista e avaliadora deste estudo; aos professores que também compuseram a banca de qualificação e/ou compõem a banca de avaliação final da tese, Miguel Gonzales Arroyo, Luiz Rufino, Ana Maria Rabelo Gomes, Igor Thiago Moreira Oliveira e Oscar Valiente, obrigada pela atenta leitura e preciosas contribuições. Vocês são inspiração na busca pela concretização do sonho de uma escola "de" e "para" todos.

A cada um dos teieiros e também aos colegas do grupo de estudos do pensamento decolonial Danilo, Sulivan, e João, sou profundamente agradecida pela parceria na insurgência contra as mais diversas formas de opressão.

Aos amigos que tenho a sorte de serem muitos e de tantos lugares e que, embora eventualmente não se conheçam, fazem parte de um mesmo grupo, o dos que creem na potência e na viabilidade do sonho coletivo: Alê, Favela, Suellen, Luana, Paulo Felipe, Paulo Nogueira, Patrícia, Juarez, Lucilene, Sâmara, Marcília, Cadu, Júnior, Luan, Vivi, Marina, Greice, Ana, Ewerton, Renato, José, Sadam, Fagundes, Paulo, Bruninho, Machala, Júlia, Lu, Xis, Boechat, Aline, Paula, Priscilla e Tamara. Obrigada por serem força, inspiração e abrigo neste e em outros tantos contextos.

A Levindo, Ju, Agnes, Lorrayne, Carol, Maria Letícia, Tarcísio, Thauan e Rubens amigos queridos que me ajudaram, de diferentes modos, a dar forma a este trabalho, minha profunda gratidão.

A minha mãe que, como disse certa vez Adélia Prado, "achava estudo a coisa mais fina do mundo", tendo, assim, me permitido, à custa de inúmeros sacrifícios pessoais, chegar até aqui, meus agradecimentos e amor eterno. Ao Elói, seu companheiro, e também ao meu pai, sou grata. Ainda, aos meus sogros e, de maneira especial, por ser entusiasta e apoiadora deste e de tantos outros sonhos que persigo, agradeço à Lúcia.

A minha amada irmã, Marcella, por, desde sempre, me ensinar a ter coragem de sonhar e de perseguir o inusitado. Ceci, sua capacidade de se indignar com as mais diversas formas de injustiças e a sua incansável busca por combatê-las são, sem dúvidas, inspirações para este trabalho e para a vida.

Ao Gabriel, por, de maneira generosa, ter feito do desafiador período do doutorado uma oportunidade de reatualização da palavra “companheiro”. As inúmeras preparações de café da manhã, almoço e jantar, a incansável responsabilização com os cuidados da casa, a parceria nos momentos de estudo, a compreensão das minhas ausências, inclusive quando da mudança temporária para um outro país, os ombros e ouvidos sempre prontos são pequenas/grandes expressões deste novo e belo sentido. Compartilhar essa vida de utopias com você é uma alegria sem fim, meu amor.

Por fim, ao Caio e ao Pedro, aos estudantes da Escola Municipal Anderson Gomes e às crianças da Creche do Movimento, por, com suas pequenas grandes presenças, não me darem a chance do esmorecimento, mas, ao contrário, me lembrarem que “hoje, mais do que nunca, é preciso sonhar”, minha sincera gratidão.

FIGURA 1 - Tela em tinta a óleo de Lorrayne Rodrigues.
Fotografia: Pesquisadora. **Fonte:** Pesquisa de campo.

As pulgas sonham com comprar um cão, e os ninguéns com deixar a pobreza, que em algum dia mágico a sorte chova de repente, que chova a boa sorte a cântaros;
mas a boa sorte não chove ontem, nem hoje, nem amanhã, nem nunca, nem uma chuvinha cai do céu da boa sorte,
por mais que os ninguéns a chamem e mesmo que a mão esquerda coce ou se levantem com o pé direito ou comecem o ano mudando de vassoura.
Os ninguéns: os filhos de ninguém, os donos de nada.
Os ninguéns: os nenhuns, correndo soltos, morrendo a vida, fodidos e mal pagos:
Que não são, embora sejam.
Que não falam idiomas, falam dialetos.
Que não praticam religiões, praticam superstições.
Que não fazem arte, fazem artesanato.
Que não são seres humanos, são recursos humanos.
Que não têm cultura, têm folclore.
Que não têm cara, têm braços.
Que não têm nome, têm número.
Que não aparecem na história universal,
aparecem nas páginas policiais da imprensa local.
Os ninguéns, que custam menos do que a bala que os mata.

(Os ninguéns. Eduardo Galeano, no livro **O livro dos abraços**.
Tradução Eric Nepomuceno. Porto Alegre: L&PM, 2002.

Aos “que não são, embora sejam”,
e cujas resistentes existências
nos inspiram a imaginar
futuros “outros”.

Sobre o (des)cabimento de uma escola dos pobres

Muito bem crianças, onde há muita algazarra alguma coisa está fora da ordem.
Eu acho que com essa mistura de negros (negrões) do Sul e mulheres do Norte,
todo mundo falando sobre direitos, o homem branco vai entrar na linha rapidinho.
Aqueles homens ali dizem que as mulheres precisam de ajuda para subir em carruagens,
e devem ser carregadas para atravessar valas, e que merecem o melhor lugar onde quer que estejam.
Ninguém jamais me ajudou a subir em carruagens ou a saltar sobre poças de lama,
e nunca me ofereceram melhor lugar algum! E não sou uma mulher?
Olhem para mim! Olhem para meus braços!
Eu arei e plantei e juntei a colheita nos celeiros,
e homem algum poderia estar à minha frente. E não sou uma mulher?
Eu poderia trabalhar tanto e comer tanto quanto qualquer homem
– desde que eu tivesse oportunidade para isso – e suportar o açoite também!
E não sou uma mulher? Eu pari 13 filhos e vi a maioria deles ser vendida para a escravidão,
e quando eu clamei com a minha dor de mãe, ninguém a não ser Jesus me ouviu!
E não sou uma mulher?

(Excerto do discurso *Ain't a Woman* de Sojouner Truth, 1851[1]).

Se fosse preciso caracterizar em poucas palavras a tese que apresentamos nas próximas páginas, diríamos que se trata de uma reflexão a respeito do "descabimento" de uma maioria feita minoritária, as pessoas pobres, não "caberem", outrora, mas também hoje, na educação escolar. E, portanto, de um trabalho que se dedica a explicitar o contrassenso da estreiteza de uma educação orientada pelos ideais modernos/coloniais; mas também a fomentar a reconfiguração desta. Em síntese, visibilizaremos nas páginas que se seguem não exatamente a relação entre pobreza e educação, mas aspectos relativos à educação dos pobres.

Com esse intento, a noção de reconhecimento (FANON, 1968; 2008; QUIJANO, 2000b; 2005; SANTOS; MENESES, 2010) quer no que diga respeito às reflexões que realizamos quanto às ausências/presenças na produção do saber ou no tocante às análises quanto à educação escolar (anti)colonial, é central. Como também o é a ideia de margem, limiar ou, mais especificamente, fronteira e encruzilhada (BHABHA, 1998; MIGNOLO, 2003; SIMAS; RUFINO, 2018), que torna possível nos afastarmos, neste estudo, do determinismo ou mesmo da idealização quanto a posições ocupadas pelos contextos e sujeitos relativamente à associação colonial.

Pretendendo, portanto, explicitar que são também estudantes os pobres – como era mulher, embora ausente das discussões do feminismo branco (que se pretendia único e universal), Sojourner Thuth – se fazendo, assim, imperativo, sob uma perspectiva democrática, que a

[1] Sojouner Truth foi uma mulher negra escravizada desde o seu nascimento e que, após a sua libertação, em 1827, tornou-se uma importante oradora abolicionista. O discurso *Ain't a Woman* foi proferido em 1851, durante a *Women's Right Convention* na cidade estadunidense de Akron, em Ohio.

educação escolar se repense a partir deles – como deve também as discussões relativas às desigualdades de gênero serem revistas a partir da existência das mulheres negras –, nosso trabalho se organiza em três partes. Na primeira delas, nos dedicamos a apresentar os princípios orientadores e os contextos de produção dos dados que analisamos. Na segunda, composta pelos capítulos dois e três, nos ocupamos em desestabilizar, por meio da empiria e da teorização, o hegemônico reconhecimento negativo das pessoas e dos territórios pobres. Finalmente, no terceiro terço, composto dos capítulos quatro e cinco, além das considerações finais, voltamos nossos olhares para a educação escolar que tem os pobres como educandos, propondo-nos a, de um lado, denunciar as suas hegemônicas conformações coloniais e, de outro, anunciar alternativas anticoloniais.

Ainda no que diz respeito à forma, é preciso registrar aqui a nossa opção de, em muitos casos, laçarmos mão de relativamente longos excertos de relatos. Trata-se de uma escolha assentada na compreensão de que as nossas análises, por melhores que eventualmente sejam, estão muito aquém, no que diz respeito à potência, das palavras dos entrevistados. Assim, com vistas a dar destaque a estes trechos, bem como intencionando promover uma leitura mais aprazível, inserimos alguns elementos gráficos ao longo das páginas. Trata-se de, tendo em vista normas previstas na pela ABNT NBR 14724, uma - entre outras que serão oportunamente explicitadas - pequena subversão relativamente ao universalismo moderno/excludente empreendida por este trabalho.

Participando da percepção de Santos (2007, p. 83) de que "não existe justiça social global sem [que haja] justiça cognitiva global", a nossa expectativa é a de que esta pesquisa, que é militante (BRINGEL; VARELLA; MALDONADO, 2016; VARELLA; JAUMONT, 2016), possa, de algum modo, contribuir para a imaginação e produção de porvires, de fato, emancipatórios.

RESUMO

“De quais formas a colonialidade se expressa na educação escolar das pessoas pobres e como ela é questionada a partir da, embora interditada, resistente existência desses sujeitos?” Essa é a questão orientadora desta tese. Nessa perspectiva, ocupamo-nos aqui, sob as noções de reconhecimento negativo e positivo dos estudantes pobres, seu local de moradia e saberes, da análise da educação escolar (anti)colonial. Trata-se, portanto, de uma discussão apoiada nas abordagens teóricas que denunciam as diversas formas de subalternização inscritas nos processos históricos de dominação do colonizador sobre o colonizado, o colonialismo; mas também a persistência desse modo de operação ainda nos dias atuais, a colonialidade. Assim, construímos nossos argumentos no âmbito desta tese, mas também orientamos nossa prática de investigação, bem como a apresentação dos dados neste texto, em diálogo com autores vinculados ao pensamento crítico latino-americano, ao pós-colonialismo, ao decolonialismo, às espistemologias do sul e aos estudos subalternos. Com vistas ao alcance do objetivo proposto, o estudo, que adotou como perspectiva metodológica a Pesquisa Militante, foi realizado em uma escola da rede municipal de educação de Belo Horizonte, aqui denominada Anderson Gomes; e em uma ocupação urbana, a que nomeamos Marielle Franco, com localização muito próxima desta instituição. Nesses contextos, foram realizadas observações participantes, adotando como *locus* de observação, respectivamente, a coordenação pedagógica e a Creche da Ocupação, além de terem sido realizadas entrevistas semiestruturadas com 26 sujeitos, assim agrupados: moradoras (sete), estudantes (seis) e educadores (13). É na desestabilização do prevalente discurso de crise da escola formulado a partir dos fracassos acadêmicos dos estudantes das camadas populares que as discussões contidas neste trabalho contribuem. Considerando-se a histórica e contemporânea associação colonial desta instituição, em detrimento do discurso reformista, considera-se imperativa a sua revisão estrutural. Compreensão essa que, indelevelmente, propõe o desafio da desaprendizagem (anti)colonial e, assim, da imaginação de “outras” concepções e práticas de educação escolar com os estudantes pobres.

Palavras-chave: Educação colonial. Educação anticolonial. Educação escolar. Camadas populares. Pobreza.

ABSTRACT

"In what ways does coloniality is expressed in the education of poor people and how is it questioned, though forbidden, from the resistant existence of these subjects?" This is the guiding question of this thesis. Under the notions of negative and positive recognition of poor students, their place of residence and knowledge, we are concerned with the analysis of "(anti)colonial" school education. Therefore, it is a discussion based on theoretical approaches that denounce the various forms of subordination inscribed in the historical processes of domination of the colonizer over the colonized, the colonialism; but also the persistence of this operation mode even today, the coloniality. Thus, we build our arguments within the scope of this thesis, but we also guide our research, as well as the presentation of the data, in dialogue with authors linked to Latin American critical thinking, post-colonialism, decolonialism, epistemologies of the south and subaltern studies. Looking to achieving the proposed purpose and adopting the Militant Research as a methodological perspective, the study was conducted in a school of the municipal education network of Belo Horizonte, named Anderson Gomes; and in an urban occupation, which was named Marielle Franco, located very close to this institution. In these contexts, participant observations were carried out, adopting as locus of observation, respectively, the pedagogical coordination and the Occupation Daycare, and semi-structured interviews were conducted with 26 subjects, grouped as follows: residents (seven), students (six) and educators (13). It is in the destabilization of the prevalent school crisis discourse formulated from the academic failures of the lower classes students that the discussions in this work contribute. Considering the historical and contemporary colonial association of this institution, instead of the reformist discourse, its structural revision is imperative – an understanding that, indelibly, poses the challenge of (anti)colonial unlearning and, thus, of the imagination of "Other" conceptions and practices of school education with poor students.

Keywords: Colonial Education. Anticolonial education. Schooling. Popular layers. Poverty.

RESUMEN

"¿De qué maneras se expresa la colonialidad en la educación escolar de los pobres y cómo ella es cuestionada por la existencia resistente, aunque prohibida, de estos sujetos?" Esta es la pregunta guía de esta tesis. Aquí nos preocupamos, bajo las nociones de reconocimiento negativo y positivo de los estudiantes pobres, su hogar y conocimientos, del análisis de la educación escolar (anti)colonial. Por lo tanto, se trata no apenas de una discusión basada en enfoques teóricos que denuncian las diversas formas de subordinación inscritas en los procesos históricos de dominación del colonizador sobre el colonizado: el colonialismo; sino también de la persistencia de este modo de operación incluso hoy: la colonialidad. De esa manera, construimos nuestros argumentos en el contexto de esta tesis, pero también guiamos nuestra práctica de investigación, así como la presentación de los datos, en diálogo con autores vinculados al pensamiento crítico latinoamericano, el poscolonialismo, el descolonialismo, las epistemologías del sur y los estudios subordinados. Con el fin de lograr el objetivo propuesto, el estudio, que adoptó la Investigación Militante como una perspectiva metodológica, se realizó en una escuela de la red de educación municipal de Belo Horizonte, llamada Anderson Gomes; y en una ocupación urbana, que fué llamada Marielle Franco, ubicada muy cerca de esta institución. En estos contextos, se realizaron observación participante, adoptando, como locus de observación, respectivamente, la coordinación pedagógica y el Vivero de Ocupación, y se realizaron entrevistas semiestructuradas con 26 sujetos, agrupados de la siguiente manera: residentes (siete), estudiantes (seis) y educadores (13). Es en la desestabilización del discurso prevaleciente de crisis de la escuela formulado a partir de los fracasos académicos de los estudiantes de clases bajas que contribuyen las discusiones contenidas en este trabajo. Teniendo en cuenta la asociación colonial histórica y contemporánea de esta institución, en detrimento del discurso reformista, se considera que su revisión estructural es imperativa – una comprensión que plantea indeleblemente el desafío del desaprendizaje (anti)colonial y, por lo tanto, de la imaginación de "Otros" conceptos y prácticas de educación escolar con estudiantes pobres.

Palabras clave: Educación colonial. Educación anticolonial. Educación escolar. Capas populares. Pobreza.

RÉSUMÉ

"Comment la colonialité s'exprime-t-elle dans l'éducation scolaire des pauvres et comment elle est remise en cause, bien qu'interdit, par l'existence résistante de ces sujets?" Telle est la question directrice de cette thèse. Nous sommes concernés ici de l'analyse de l'éducation scolaire «(anti) coloniale» sous les notions de reconnaissance négative et positive des étudiants pauvres; de leur lieu de résidence et de leurs connaissances. Il s'agit donc d'une discussion fondée sur des approches théoriques qui dénoncent les diverses formes de subordination inscrites dans les processus historiques de domination du colonisateur sur le colonisé; mais aussi de la persistence de la colonialité encore aujourd'hui. De cette façon, nous construisons nos arguments dans le contexte de cette thèse, mais orientons également notre pratique de recherche, ainsi que la présentation des données de ce texte, en dialogue avec des auteurs liés à la pensée critique latino-américaine, au post-colonialisme, au décolonialisme, épistémologies du sud et aux études subalternes. Pour atteindre l'objectif proposé, l'étude, qui a adopté comme perspective méthodologique la Recherche Militante, a été réalisée dans une école publique municipal à Belo Horizonte, ici nommée Anderson Gomes; et dans une occupation urbaine, appelée Marielle Franco, située à proximité de cette institution. Dans ces contextes, ont été mis en place l'observation participante, respectivement, dans le point du vue de la coordination pédagogique de l'école et à la pépinière de l'occupation urbaine, en plus des entretiens semi-structurés avec 26 sujets, regroupés comme suit: résidents (sept), étudiants (six) et éducateurs (treize). Les discussions proposées dans cette thèse contribuent à déstabiliser le discours dominant selon lequel l'école est en crise à cause des échecs scolaires des élèves des classes populaires. Compte tenu l'historique et contemporain lien colonial de l'instituition scolaire, c'est impérative sa révision structurelle, malgré d'un discours réformiste. S'agit d'une compréhension qui pose de manière indélébile le défi du désapprentissage (anti)colonial et donc de l'imagination des «autres» conceptions et pratiques de l'éducation scolaire avec des élèves pauvres.

Mots-clés: Éducation coloniale. Éducation anticoloniale. Éducation scolaire. Classes populaires. La pauvreté.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - Tela em tinta a óleo de Lorrayne Rodrigues. 9
FIGURA 2 - Distância física Escola Municipal Anderson Gomes e Ocupação Marielle Franco. 22
FIGURA 3 - Pesquisadora e estudantes na Ocupação Marielle Franco. 54
FIGURA 4 - Paisagem Ocupação Marielle Franco 90
FIGURA 5 - Paisagem observada da janela localizada no terceiro andar da Escola Municipal Anderson Gomes 95
FIGURA 6 - Escola Municipal Anderson Gomes ao fundo da Ocupação Marielle Franco ..113
FIGURA 7 - Entrada da Escola Municipal Anderson Gomes c Ocupação Marielle Franco ao fundo. 154
FIGURA 8 - Grafite inscrito em muro do pátio de entrada Escola Municipal Anderson Gomes 173
FIGURA 9 - Grafite inscrito em muro localizado na Escola Municipal Anderson Gomes ...174
FIGURA 10 – Tela em tinta a óleo de Lorrayne Rodrigues. 188

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - Desenho da pesquisa. 51
QUADRO 2 - Sujeitos da pesquisa 61

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANDIFES	Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior
CAPES	Coordenação de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CAT	Certificado de Avaliação de Título
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
CES-UC	Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra
CMBH	Câmara Municipal de Belo Horizonte
COPASA	Companhia de Saneamento Básico de Minas Gerais
CRAS	Centro de Referência de Assistência Social
DVD	*Digital Versatile Disc*
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FAE	Faculdade de Educação
FUNDAJ	Fundação Joaquim Nabuco
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
INSE	Indicador de Nível Socioeconômico de Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Pesquisas e Educacionais Anísio Teixeira
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LDB	Lei de Diretrizes e Base
M/C	Modernidade/colonialidade
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ONG	Organização não governamental
OVNI	Objeto voador não identificado
PEI	Programa Escola Integrada
PET	Projeto de Educação de Trabalhadores
PVC	Policloreto de vinila
SENAC	Serviço Nacional do Comércio
TEIA	Territórios, Educação Integral e Cidadania
UEMG	Universidade do Estado de Minas Gerais
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UMEI	Unidade Municipal de Educação Infantil

SUMÁRIO[2]

1. (NÃO) É ISTO CIÊNCIA? 22

1. "Teria, enfim, o estudo dado certo?" 23

1.2 "Que tipo de ciência fiz?" 24

1.3 "O caminho era longo" 29

1.4 "Você era alguém que estava trabalhando conosco" 36

1.5 "Seria eu capaz de realizar aquela investigação?" 41

1.5.1 "Mais do que pesquisadores, eram preciso voluntários" 42

1.5.2 "Bastante envolvida" 49

2. (NÃO) SÃO ELES MAIS DO QUE POBRES? 54

2.1 "Eu achava que eu era doutora em pobreza" 55

2.2 "Como mulher, a casa era uma necessidade!": as moradoras 62

2.2.1 Sujeitos feitos desiguais 64

2.2.2 Sujeitos de resistência 69

2.3 "Tinha um cara com a arma apontada para mim": os estudantes 74

2.3.1 Sujeitos violentados 77

2.3.2 Sujeitos de resistência 80

2.4 "Eu quis ser diferente das pessoas daquele meio em que eu vivia": os educadores 82

2.4.1 Sujeitos de resistência 83

2.4.2 Sujeitos de fronteira 88

3. (NÃO) É ESTE MAIS DO QUE UM TERRITÓRIO DE POBREZA? 90

3.1 "Isso aqui é uma ocupação" 91

3.2 "Esta região é um quilombo" 96

3.3 "Eu não aprenderia a lutar" 103

3.4 "A gente entrou na comunidade" 109

[2] Este trabalho foi revisado com base nas novas regras ortográficas aprovadas pelo Acordo Ortográfico assinado entre os países que integram a Comunidade de Países de Língua Portuguesa (CPLP), em vigor no Brasil desde 2009. E foi formatado de acordo com a ABNT NBR 14724 de 17.04.2017.

4. (NÃO) É TAMBÉM PARA OS POBRES A ESCOLA?.....113

4.1 “Eu e mais alguns, ficamos” 114

4.2 “Não era suficiente o conhecimento que eu tinha”.....118

4.3 “Isso aqui não é uma escola... É um OVNI”.....123

4.4 “Só deveria existir uma forma de Pedagogia” 131

4.4.1 “Não pedimos licença, chegamos!”: a organização da escola.....136

4.4.2 “Vocês conhecem o horário de aula dos seus filhos?”: as práticas pedagógicas.....139

4.4.3 “Será que eu realmente estou atendendo o meu aluno na integralidade, no que ele precisa exatamente?”: o currículo.....144

4.5 “Aí todo mundo doou o que podia doar” 148

4.6 “Eu não vou dar conta, eu vou adoecer, eu vou enlouquecer!”.....150

5. (NÃO) É POSSÍVEL UMA EDUCAÇÃO ESCOLAR ANTICOLONIAL? 154

5.1 “A escola se preocupa muito em fazer e se pergunta muito pouco sobre aquilo que faz” 155

5.2 “A Creche do Movimento Social” 156

5.3 “Uma escola ‘Modelo de Ocupação’” 164

5.4 “É uma comunidade com muitas potencialidades!”.....170

5.5 “Não está muito claro como isto pode ser materializado, mas tem uma sensibilidade!” ..178

5.6 “A escola é importante” 185

6. A ESCOLA DOS QUE SÃO.....188

REFERÊNCIAS.....201

APÊNDICES 213

FIGURA 2 - Distância física Escola Municipal Anderson Gomes e Ocupação Marielle Franco. **Fotografia:** Rafaela, jovem-moradora-estudante, 13 anos. **Fonte:** pesquisa de campo.

1. (NÃO) É ISTO CIÊNCIA?

Quando eu era criança, minha avó me contou a fábula dos cegos e o elefante:
Três cegos estavam diante do elefante.
Um deles apalpou a cauda do animal e disse:
- É uma corda.
Outro acariciou uma pata do elefante e opinou:
-É uma coluna.
O terceiro cego apoiou a mão no corpo do elefante e adivinhou:
- É uma parede.
Assim estamos: cegos de nós, cegos do mundo.
Desde que nascemos, somos treinados para não ver mais do que pedacinhos.
A cultura dominante, cultura de desvínculo, quebra a história passada como quebra a realidade presente; e proíbe que o quebra-cabeças seja armado.

(O elefante. Eduardo Galeano
no livro **Nós dizemos não**. Rio de Janeiro: Revan, 1990).

1.1 "Teria, enfim, o estudo dado certo?[3]"

Já passa das nove da noite e acabo de chegar em casa após um café junto das educadoras da Creche e de seus filhos, estudantes da Escola Municipal Anderson Gomes[4]. Não estavam ali todos aqueles moradores da Ocupação Marielle Franco que participaram da pesquisa. O grupo foi composto por Maria, Laura, Cláudia, Sara, Joana, Antônio, Giovana e Carolina. Os demais integrantes foram convidados, mas, por algum motivo, não puderam se juntar a nós. Levei salgados, bebidas e bolo. Pusemos as pequenas mesas da Creche no salão principal e foi ali, assentada no tatame, que pude agradecer a cada um pela participação na pesquisa. Após um breve período de silêncio, me surpreendi com as palavras daqueles que deveriam ser chamados de meus objetos de pesquisa, mas que, negando-se ao enquadramento, se afirmaram enquanto sujeitos "da" e "na" investigação. É que, após um início tão difícil, parecia inacreditável escutar frases do tipo: - "Bárbara, somos nós quem agradecemos"; - "Foi importante tê-la por aqui"; - "Nunca te enxergamos como uma pesquisadora, você era alguém que estava trabalhando conosco"; ou: - "O seu trabalho só deu certo porque não se colocou em uma posição superior a nós". Estes retornos justificaram a incômoda sensação, que vinha me acompanhando há algum tempo, de inadequação em deixar aquele campo de pesquisa com um formal "até logo". É que já estávamos mais envolvidas umas com as outras do que a Ciência Moderna positivista aprovaria. Por vezes, inclusive, me questionei se estava "fazendo Ciência" nesta pesquisa. Hoje, esta inquietação deu lugar a outra: Sigo agora me perguntando: "que tipo de ciência fiz nesses quase oito meses de campo?" (Registro em Caderno de Campo em 16 de março de 2017).

Em janeiro de 2018, em uma reunião de orientação, concluímos que os dados coletados na Escola Municipal Anderson Gomes atendiam com suficiência às demandas da pesquisa. Era hora de "sair de cena". A partir de então, "como fazê-lo?" era a questão que me acompanhava. A escola era maior do que a Creche, meu lócus de observação na Ocupação e, em consequência disso, ali, eu havia me relacionado com pessoas diversas e com diferentes níveis de aproximação. Entrei, então, em contato com Helena e agendamos um encontro para o início da segunda quinzena de fevereiro. Ao chegar à escola, soube que, naquele dia, a maior parte dos professores havia aderido à paralisação em protesto à proposta de Reforma da Previdência – ainda hoje em tramitação no Brasil –, de modo que pude conversar por um longo tempo com a diretora. Como em outras ocasiões, Helena me propôs questões relativas à pesquisa, buscando compreender "como o meu olhar de estrangeiro", em suas palavras, estava apreendendo aquela realidade. Mais uma vez, optei por responder às perguntas possíveis e por, compartilhando a dinâmica da pesquisa, pontuar a inexistência, naquele momento, de conclusões. Durante a conversa, de especial modo, me chamou atenção o fato de Helena ter perguntado se "teria, enfim, o estudo dado certo", seguida do comentário de que eu era "bastante envolvida" com a escola. Notei em sua fala certo estranhamento quanto à adoção desta postura e me pus a pensar em como esse "envolvimento" constituiu-se premissa para a sobrevivência da pesquisa (e da pesquisadora) no campo de investigação (Registro em Caderno de Campo em 27 de março de 2017).

Opto por iniciar esta tese com os breves registros relativos ao fim do campo da pesquisa. A expectativa é a de que, ao olhar para eles, o leitor – por vezes envolvido com as angústias da construção de conhecimentos – tenha em perspectiva, como tenho escutado reiteradamente nesses cerca de 10 anos caminhando ao lado de Lucinha, professora que me orientou neste

[3] Por considerar que sintetizam de maneira potente e satisfatória as discussões pretendidas em cada um dos tópicos, optamos por utilizar excertos de entrevistas e/ou registros em caderno de campo como subtítulos.

[4] Os nomes aqui utilizados para designar a escola e a ocupação onde a pesquisa foi desenvolvida, bem como os sujeitos participantes do estudo, são fictícios a fim de assegurar o seu anonimato, conforme previsto pelo Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Denominamos a Escola "Anderson Gomes" e a Ocupação "Marielle Franco" em referência à vereadora da cidade do Rio de Janeiro e seu motorista brutalmente assassinados em 14 de março de 2018. Os assassinos foram presos em março de 2019, mas, até o momento de conclusão deste texto, não havia esclarecimentos quanto a quem encomendou a morte da mulher negra e bissexual, vinculada a um partido de esquerda e ativista dos direitos humanos.

trabalho, que eventos não são estáticos, podendo, desse modo, o fim distinguir-se, sobremaneira, do início e, mesmo, do percurso traçado.

Digo isso para o leitor, mas também para mim mesma, que, após a realização de um difícil campo de pesquisa com jovens-adolescentes egressos de uma escola pública de periferia na cidade de Belo Horizonte, durante o mestrado (RAMALHO, 2014), havia me comprometido com a realização, em um eventual doutorado, de uma investigação quantitativa ou, no máximo, documental. Eis-me aqui, no entanto, apresentando os resultados de uma pesquisa não apenas qualitativa, mas de imersão e, mais que isso, questionadora dos alcances dos princípios da Ciência Moderna, como o distanciamento entre "sujeito" e "objeto", na apreensão e produção de saberes "outros"[5]. Um estudo que, dada essa natureza, demandou muito mais do que embasamento teórico, tempo e infraestrutura para a sua realização. Para que esta investigação, que se pretende compromissada com o reconhecimento positivo dos estudantes e territórios, se efetivasse, foram necessários também deslocamentos físicos, conceituais, metodológicos e, claro, emocionais.

A questão norteadora deste estudo é: "de quais formas a colonialidade se expressa na educação escolar das pessoas pobres e como ela é questionada a partir da, embora interditada, resistente existência desses sujeitos?". A formulação dessa pergunta, entretanto, e a busca por respondê-la não se restringem ao período do doutorado, iniciado em 2016. Tendo, hoje, passados cerca de 12 anos da minha entrada na Universidade Federal de Minas Gerais, reconheço-a sob roupagens distintas ao longo de minha trajetória acadêmica. De modo que considero pertinente compartilhar aqui, de maneira breve, os caminhos que percorri nesta pouco mais de uma década para, em seguida, me dedicar à análise do percurso circunscrito ao período da efetiva realização desta pesquisa.

1.2 "Que tipo de ciência fiz?"

[5] A designação "outro" será utilizada de maneira recorrente neste trabalho em referência à noção de diferença colonial formulada por Walter Mignolo (1999) e que constitui-se na transformação, no âmbito do projeto colonial, das diferenças culturais em valores e hierarquias, orientando, assim, as relações de subalternização. Se, no colonialismo, o "outro" é tomado como primitivo, excêntrico e até inumano, aqui, em consonância ao pensamento anticolonial, mobilizamos o termo de maneira afirmativa e, assim, em referência às diferentes formas de existência, conhecimento e organização societária em detrimento do universalismo colonial difundido no âmbito do projeto de Modernidade.

Sou a filha caçula, a segunda de meus pais. Ele, serralheiro, com escolaridade até a antiga quarta série e ela, hoje, dona de casa, mas tendo trabalhado, durante minha infância e adolescência, como manicure e prestadora de serviços gerais. Minha mãe, Lia, formou-se no Ensino Médio quando eu terminava, aos 14 anos de idade, a também antiga oitava série do Ensino Fundamental. Embora a baixíssima escolaridade marque a nossa família, a valorização do acesso à educação escolar com eventos de enfrentamento de longas filas para a conquista de vaga na "melhor escola da região onde morávamos" e de incentivo à dedicação às tarefas escolares permeou o meu cotidiano.

Os percursos escolares a serem construídos pelas filhas, Marcella e eu, foram idealizados em oposição às marcas da negação de direitos a que os genitores haviam sido submetidos. Assim, era preciso valorizar a escola, já que, dispondo de uniformes, não mais se fazia necessário "revezar com o irmão, que estudava em turno contrário, as roupas escolares", como relatava meu pai ter ocorrido em sua infância. Deveríamos, ainda, perseguir o bom desempenho acadêmico tendo em vista que os materiais escolares estavam assegurados a nós, ainda que de maneira precária, diferentemente da experiência de minha mãe que, quando criança, "nunca teve acesso a uma caixa de lápis de cor".

Com este ambiente de socialização primária, sendo estudante de escola pública e conciliando desde os 12 anos de idade uma rotina de estudo e trabalho, sem projetar objetivos a longo prazo - mas hoje reconhecendo importantes suportes[6] (MARTUCCELLI, 2007) como as próprias características familiares que tenho aqui compartilhado, como também uma intensa participação em atividades religiosas, o trabalho, além de outros ambientes de socialização, não cabendo, portanto, qualquer interpretação meritocrática a esse respeito -, acessei o Ensino Superior público.

Ao ingressar no curso de Pedagogia de uma das mais importantes instituições de ensino do país, a Universidade Federal de Minas Gerais, ainda que em princípio não consciente disso, entrei inteira, fato que não me permitiu "caber" confortavelmente na categoria universal de "estudante

[6] De acordo com Martuccelli (2007), constituem-se suportes os materiais simbólicos, conscientes ou não, estruturados e que têm o efeito de apoiar, sustentar e fomentar as experiências dos indivíduos. São as lógicas sociais que irão imprimir sentidos a esses mecanismos, de forma que não é possível prevê-los previamente.

universitário". Na Universidade, eu era e sou mulher/não branca/periférica[7]. Condição que informava - e informa - a minha maneira de estar no mundo e, claro, de o mundo estar em mim. Identidade que orientou e orienta, portanto, também a minha produção de conhecimento.

Ainda como estudante do curso de graduação e a partir da minha aparente inadequada presença no contexto acadêmico, já que a realidade questionou a teoria, tornando-me um caso de exceção[8], senti-me interpelada a refletir sobre o direito à educação para os mais pobres. Nesse sentido, questões como as que se seguem passaram a direcionar a minha formação como Pedagoga: quais seriam as funções da educação formal em contextos de pobreza? Quais expectativas poderiam (ou deveriam) ser direcionadas à educação escolar das pessoas de camadas populares? E, na tentativa de responder a essas e outras perguntas correlatas, escolhi, a partir dos acessos teóricos a que tive à época, a Clássica Sociologia da Educação francesa de Pierre Bourdieu como arcabouço teórico.

À luz dessa abordagem pude compreender a existência de uma cultura considerada legítima pela sociedade e, nela, pela escola, que, por sua vez, se afasta, diametralmente do universo cultural da parcela pobre da população. Além disso, pude apreender que, sob essa perspectiva teórica, a escola assume a função de promover a aculturação ou, nas palavras de Bourdieu, a ampliação do capital cultural[9] dos sujeitos pertencentes aos estratos sociais mais baixos.

Vivenciando, entretanto, outras experiências acadêmicas mais próximas dos movimentos sociais e da própria escola, por meio do ingresso no grupo Territórios, Educação Integral e Cidadania (TEIA) e, nele, das discussões acerca da ampliação da jornada escolar dos estudantes, mas também da cultura escolar, a Educação Integral (LEITE e RAMALHO, 2017), passei a

---

[7] Opto por assim caracterizar minha identidade racial considerando-se que, no ambiente acadêmico, meu corpo é, não raramente, considerado "branco demais" para ocupar certos lugares, mas também, "demasiadamente negro" para a ocupação de algumas posições.

[8] Pierre Bourdieu, no clássico texto *A escola conservadora,* afirma que "um jovem da camada superior tem 80 vezes mais chances de entrar na universidade que o filho de um assalariado agrícola e 40 vezes mais que um filho de operário, e suas chances são ainda duas vezes superiores àquelas de um jovem de classe média" (BOURDIEU, 1998a, p. 41). Esses números referem-se à realidade francesa na década de 1960, não sendo, portanto, possíveis de serem diretamente transportados para a realidade brasileira contemporânea. Estudos nacionais, no entanto, revelam o ainda difícil acesso ao Ensino Superior das camadas populares, tornando, assim, aqueles que acessam esse nível de escolarização, à luz desta perspectiva, "casos de exceção" (ZAGO, 2001; 2006).

[9] Para dizer das distintas relações estabelecidas – por classes ou sujeitos – com os bens culturais, Pierre Bourdieu cunhou o conceito de "capital cultural", a saber: "[...] poder advindo da produção, da posse, da apreciação ou do consumo de bens culturais socialmente dominantes" (BOURDIEU, 1990 *apud* NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2004, p. 40). A posse do capital cultural estabeleceria correspondência direta com a posição ocupada pelos indivíduos no plano social.

questionar a própria origem do referido processo de deslegitimação cultural. E, assim, a formular questões do tipo: o que é cultura legítima? A quem a cultura dita legítima representa? A quem ela invisibiliza? A escola poderia se responsabilizar apenas pelo compartilhamento e perpetuação de saberes desigualmente considerados válidos? Não deveria, ao contrário, essa instituição questioná-los e, a partir disso, possibilitar que culturas "outras" sejam representadas em seu interior? Inquietações que resultaram, inclusive, na produção da dissertação *Educação Integral e Jovens-Adolescentes: tessituras e alcances da experiência* (RAMALHO, 2014).

Nesta pesquisa, foram investigados 10 estudantes pobres, com idades entre 14 e 17 anos, egressos do Programa Escola Integrada (PEI)[10] da rede municipal de educação de Belo Horizonte. Esses sujeitos, vale dizer, residiam em bairros periféricos na região nordeste da cidade e, em sua expressiva maioria, tinham suas trajetórias escolares marcadas pela indisciplina, pela repetência e pela evasão.

Entre outros, é resultado do estudo a verificação da existência de uma espécie de consenso, quer entre os jovens ou seus educadores, relativamente às transformações observadas nos percursos acadêmicos e de vida dos estudantes a partir de sua inserção no PEI. Isso, na percepção desses atores, ocorre, entre outros aspectos, pela proximidade estabelecida entre as ações do Programa e as culturas daqueles que o acessavam. Esse resultado reiterava a minha crescente percepção da necessidade e, mais do que isso, da urgência, de a escola se repensar a partir das especificidades de seus estudantes.

Mas, afinal, não é isso que, perversamente, observamos ocorrer ao longo da história da educação brasileira: a diferenciada conformação das escolas "para ricos" e "para pobres" ou para sujeitos de "primeira" e de "segunda" categorias? De outro modo, conforme nos lembra Veiga (2003), desde o Brasil colônia a lógica de uma "educação endereçada" para determinadas castas está posta: "'ensinar', para os jesuítas, admitia diferentes modalidades: as práticas de pregação e alfabetização dos indígenas, o ensino de artes e ofícios, que incluía os escravos africanos, e a educação dos filhos dos colonizadores brancos" (p. 60).

Estaríamos, assim, advogando em favor ou sugerindo um retrocesso no tocante ao direito à educação? Definitivamente, não. O breve relato relativamente aos conflitos vivenciados ao

[10] Política de ampliação da jornada escolar diária dos estudantes que buscava ressignificar a cultura escolar por meio da inserção de novos saberes e atores sociais ligados aos campos da Arte, da cultura e do esporte.

longo de minha ainda inicial trajetória docente em uma escola pública de Belo Horizonte, acredito, auxiliará na melhor compreensão do problema a que a pesquisa ora apresentada pretende se dedicar.

Sou, desde 2012, professora do primeiro e do segundo ciclos do ensino fundamental[11] em uma mesma escola pública municipal localizada em um bairro da periferia da cidade de Belo Horizonte. Diante do relativo prestígio de que desfruta em função dos resultados acadêmicos alcançados, essa instituição atende a estudantes moradores de diversos bairros de seu entorno, o que torna o perfil socioeconômico dos sujeitos ali atendidos heterogêneo. É expressivo naquele contexto, contudo – e cada vez mais, tendo em vista o atual contexto de crise política e econômica[12] -, o número de estudantes pobres, residentes em vilas ou favelas.

Nessa escola – aqui tomada apenas como uma espécie de espelho, refletindo uma realidade que considero ser predominante –, observo que, de modo geral, a condição socioeconômica dos estudantes não consiste, quer entre o corpo docente, coordenação ou direção, uma questão impulsionadora da revisão das práticas educativas. Mais que isso, ali, reiteradamente, o perfil socioeconômico dos sujeitos é, comumente, reclamado para recriminar atitudes e valores verificados entre os alunos e/ou suas famílias e que são, por sua vez, considerados destoantes ou incorretos pela tradição escolar. Assim, naquele ambiente ouve-se, com certa frequência, afirmações do tipo: "os estudantes não fazem o dever de casa porque seus pais não são apenas economicamente pobres, como também despossuídos de valores, entre eles, o educacional"; "as famílias não participam das reuniões escolares porque estão desinteressadas pela escolarização de seus filhos 'enviando-os' para as aulas para deles se 'livrarem'"; ou, ainda, "hoje, essas crianças pobres têm direitos demais e, por isso, não sabem operar com os seus deveres". Construções, pouco ou nada refletidas, que são, simultaneamente, defendemos, produto e produtoras da relação estabelecida pela escola com a educação dos estudantes pobres.

[11] A educação básica compreende as seguintes etapas da educação escolar no Brasil atual: educação infantil, destinada a crianças com idades de zero a cinco anos; ensino fundamental, para estudantes com idades entre seis e 14 anos; e ensino médio, que atende estudantes de 15 a 17 anos (BRASIL, 2006; BRASIL, 2013).

[12] Este trabalho foi escrito entre os anos de 2016 e 2019, período de forte queda dos índices de crescimento do Brasil e de aumento das taxas de desemprego. Ver: https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/25092-pnad-continua-taxa-de-desocupacao-e-de-12-0-e-taxa-de-subutilizacao-e-24-8-no-trimestre-encerrado-em-junho-de-2019.

Em síntese, em meu cotidiano, identifico não uma reflexão a respeito da cultura escolar frente às identidades dos estudantes, mas, ao contrário, seu acirramento com vistas à aculturação desses. E, diante disso, me vi/vejo mobilizada a inquirir: por que a escola resiste à pobreza? Por que reage negativamente à presença das crianças pobres? À escola pública, contexto majoritariamente ocupado pelos filhos das camadas populares, serviriam as estereotipadas e, portanto, preconceituosas construções sociais a respeito das pessoas pobres? Quais os desdobramentos da adoção de tais perspectivas sobre a trajetória acadêmica dos estudantes de camadas populares? A reorientação das práticas da centralização desses sujeitos poderia assumir significado oposto ao de uma educação menor, menos qualificada? A revisão das práticas poderia consistir em um avanço na garantia do direito à educação das pessoas pobres? Haveria contextos educativos que rompem com a negativação das camadas populares e que, a partir disso, reorientam suas práticas? Se sim, como o fazem? Que ações conformam? Quais os desdobramentos?

Essa mudança de perspectiva quanto à relação estabelecida entre educação e pobreza e, por consequência, os questionamentos aqui compartilhados mostraram-se coerentes enquanto orientadores de uma investigação a partir do contato, durante a trajetória que aqui tenho compartilhado, com as abordagens pós e decolonial reunidas nesta tese sob a nomenclatura anticoloniais[13].

Ao denunciar os processos de subalternização constituintes de nossa história de "ex-colônia", este campo teórico oferece importantes chaves interpretativas, as quais permitem compreender a construção da pobreza e suas representações, bem como as tradicionais orientações da educação escolar frente aos "outros", grupo no qual as pessoas pobres estão incluídas. Além disso, é preciso destacar, essa abordagem nos desafia a dar um passo adiante, qual seja: identificar e anunciar contextos, processos ou ações educativas desatreladas ou, minimamente, questionadoras da herança colonial, direção em que esta pesquisa se propõe a caminhar.

1.3 "O caminho era longo"

[13]Reconhecendo as especificidades, mas também, e, sobretudo, os pontos de convergência das abordagens pós-coloniais, decoloniais e dos estudos subalternos no que diz respeito à denúncia às diversas formas de subalternização inscritas no histórico processo de dominação do colonizador sobre o colonizado, mas também a sua persistência ainda nos dias atuais, opto por me referir, nesta tese, a esse conjunto de autores como "anticoloniais". Essa opção, vale dizer, é realizada em consonância a Martins (2017).

Subsidiada por esse conjunto de questões, candidato-me ao doutorado com a expectativa de desenvolver a pesquisa *Camadas populares e educação de qualidade: concepções e práticas em disputa*. O estudo objetivava identificar escolas em que, deliberadamente, as práticas educativas direcionadas aos sujeitos pobres se orientassem pelo questionamento da concepção neoliberal de educação de qualidade (ENGUITA, 1995; GENTILI, 1995; 1996; SANTOMÉ, 2003). Era, portanto, premissa à execução da pesquisa a identificação de um ou mais ambientes educacionais com um perfil que, como escutei por diversas vezes, era "ideal", "utópico" ou "inexistente", sobretudo em um momento histórico em que se observa a hegemonia das avaliações de larga escala.

A partir da aprovação no processo seletivo, do curso de disciplinas e de longas conversas com a minha orientadora, revisitei, conforme se espera no campo das ciências humanas (ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 1999; GOLDENBERG, 1997), a pesquisa, tendo proposto, então, como objetivo geral: identificar e analisar práticas de educação escolar orientadas pelo reconhecimento positivo das pessoas pobres. Uma escolha que guarda coerência com o posicionamento expresso por Walsh (2017, p. 13):

> *Dejé desde hace un tiempo atrás la Esperanza Grande, la ESPERANZA con mayúsculas. Me refiero a la ESPERANZA de cambiar o transformar el sistema capitalista-moderno/colonial-patriarcal en su conjunto y totalidad, y de creer que otro mundo a nivel global —y de manera paralela que otro estado— realmente es posible.(...)Mi apuesta (...) es desaprender a pensar desde el universo de la totalidad y aprender a pensar y actuar en sus afueras, fisuras y grietas, donde moran, brotan y crecen los modos-otros, las esperanzas pequeñas. (...) Me refiero tanto a las estrategias, prácticas y metodologías-pedagogías que se entretejen con y se construyen en las luchas de resistencia, insurgencia, cimarronaje, afirmación, re-existencia, re-humanización y liberación (Walsh, 2013), como a las acciones sociales, políticas, epistémicas, artísticas, poéticas, performáticas, espirituales —todas pedagógicas— que empleamos para resquebrar y fisurar, para in-surgir y construir, así como para ensanchar y profundizar las grietas*[14].

[14] Em tradução livre: "deixei há um tempo atrás a Esperança Grande, a ESPERANÇA com letras maiúsculas. Refiro-me à ESPERANÇA de mudar ou transformar o sistema capitalista-moderno/colonial-patriarcal em seu conjunto e totalidade e de crer que outro mundo a nível global – e de maneira paralela que outro estado – realmente é possível. [...] Minha aposta [...] é desaprender a pensar desde o universo da totalidade a aprender a pensar e atuar em suas externalidades, fissuras e gretas, aonde moram, brotam e crescem os modos-outros, as esperanças pequenas. [...] Refiro-me tanto às estratégias práticas e metodologias-pedagogias que se tecem com e se constituem nas lutas de resistência, insurgência, resistência ao processo colonial, afirmação, reexistência, re-humanização e liberação (Walsh, 2013), com as ações sociais, políticas, epistêmicas, artísticas, poéticas, performáticas, espirituais – todas pedagógicas – que trabalhamos para rachar e fissurar, para insurgir e construir, assim como para o alargamento e aprofundamentos das frestas.

Passo aqui, portanto, a compartilhar o percurso de busca pelo contexto, a greta de insurgência, propício à realização da investigação. Uma trajetória metodológica desafiadora cujo desfecho foi apresentado na abertura deste texto.

Era julho de 2017 quando avaliamos que o avanço nas leituras, tarefa a que tinha me dedicado ao longo do primeiro semestre daquele ano, seria mais profícuo se já em diálogo com o objeto de estudo. Não tínhamos ainda segurança quanto aos critérios de escolha do território; quatro elementos, no entanto, nos pareciam necessários de serem observados: a presença de um movimento social e/ou ação coletiva que possibilitasse a construção identitária dos sujeitos que frequentariam as escolas e/ou de suas famílias; a existência de uma escola pública que atendesse, de forma sistemática, a esses sujeitos; a sinalização de existência de diálogo com a cultura e a posição social dos estudantes no ambiente escolar; e, tendo em vista as nossas relativamente limitadas condições de deslocamento, a localização da instituição na cidade de Belo Horizonte ou em sua região metropolitana. Desse modo, as ocupações urbanas[15] da capital mineira[16] e as escolas de seu entorno nos pareciam, em princípio, contextos potenciais à realização do estudo.

Inicialmente orientadas por questões primárias, como: quais são as ocupações urbanas existentes na cidade e onde se localizam? Quais os movimentos sociais a elas vinculados? Haveria escolas públicas próximas às ocupações?, já que não previamente envolvidas com a discussão, passamos a mobilizar pessoas próximas e que tinham ou tiveram alguma vinculação com a pauta da moradia ao longo de sua histórias com vistas a nos auxiliarem em um primeiro contato.

Intermediada por uma amiga, tive a oportunidade de passar a tarde com uma ativista de um dos movimentos, à época efervescente, de luta por moradia em Belo Horizonte e região metropolitana. Além de possibilitar alargada compreensão da luta, suas características e eventuais vinculações políticas, a conversa foi imprescindível para a confirmação da exequibilidade e, mais do que isso, da adequação, inclusive ética, da pesquisa, já que, à época, era ainda mais estrangeira nessas discussões. Ao fim desse primeiro contato, acordamos que,

[15] Faço uso do termo em referência ao que Maricatto (2000) denomina por cidade ilegal, que é caracterizada pelas ocupações de terras públicas e/ou privadas e pelas precárias condições de habitação.
[16] Para aprofundamento, ver: Bittencourt et. al (2016).

na semana subsequente, a acompanharia em uma visita à ocupação. Atividade que, saberia depois, seria inviabilizada pelo despejo, nesse interstício, das famílias do terreno que ocupavam.

Passo, então, a contatar, novamente intermediada por pessoas próximas, Inês, jovem liderança de um grande movimento de luta por moradia na cidade de Belo Horizonte. Mais uma vez foi necessária toda uma tarde para que fosse possível explicitar as intenções e possíveis horizontes da pesquisa e, claro, para que ela pudesse também compartilhar as características do coletivo a que se vinculava, apresentar as ocupações a ele associadas e, a partir dai, sugerir caminhos para a investigação. Após a conversa, acordamos que eu acompanharia um grupo de jovens vinculados ao movimento social, já no fim de semana seguinte, em uma atividade na ocupação urbana localizada na cidade de Contagem, em Minas Gerais.

> Foi a primeira vez que entrei em uma ocupação urbana. Antes de sair de casa, busquei imagens do local na internet a fim de que tivesse alguma referência. “O que vestir?”; “Como me portar?”; “Seria aquele ambiente seguro?”, confesso, foram questões que precederam a visita.
> Conforme combinado, às 7.30 da manhã estava aguardando, em frente à sede do movimento, a chegada do trio que iria começar a construção do Centro Cultural naquela manhã.
> Chegamos à ocupação por volta das 8.30. Era domingo e as famílias, em sua maior parte, ainda estavam dormindo. Dirigimo-nos à casa de uma das lideranças locais onde, gentilmente, café e pão nos foram oferecidos. Ali morava, além de um casal, um menino de cerca de oito anos, com quem gastei a maior parte do tempo soltando papagaio e brincando de bodoque.
> Entre uma atividade e outra, a partir de conversas com o garoto, seus pais e os próprios jovens militantes, descobri que a maior parte dos moradores daquela comunidade já residia em uma favela próxima dali anteriormente à ocupação do terreno e que, em função disto, as crianças e jovens residentes encontravam-se matriculados em diferentes escolas da região (Registro em Caderno de Campo em 30 de julho de 2017).

Embora tenha se constituído em uma experiência significativa, sobretudo por visibilizar meu total desconhecimento daquele contexto de moradia e, assim, por um lado, explicitar os preconceitos e colonialidades que orientavam o meu olhar para aqueles sujeitos; e, por outro, provocar-me à reelaboração dessa perspectiva, em razão da inexistência de interlocução significativa com a escola, não seria aquele o território escolhido para a realização do estudo.

Permaneci, entretanto, em contato com Inês, tendo ela sugerido que acompanhasse um de seus companheiros em uma visita a um complexo de ocupações em Belo Horizonte.

> Ofereci carona a um estudante de doutorado em Direito pela UFMG e que se dedica a pesquisar aspectos jurídicos das ocupações urbanas. Durante o longo trajeto percorrido, ele compartilhou questões que me possibilitaram, mais uma vez, melhor compreensão das lutas organizadas em torno do direito à moradia na cidade de Belo

> Horizonte. Em sua fala, percebi, por exemplo, certo tensionamento entre os diversos movimentos sociais e políticos envolvidos com a pauta.
> Ao chegarmos ao complexo de Ocupações onde naquela manhã haveria uma visita técnica da Companhia de Saneamento Básico de Minas Gerais (COPASA), novamente me deparo com uma realidade até então desconhecida por mim. O terreno era exponencialmente maior do que o visitado anteriormente: cerca de oito mil famílias moravam ali. Também a precariedade de bens materiais era mais evidente naquele território. Ao visualizarem os carros da Companhia vencendo os imensos barrancos de terra vermelha, por mais de uma vez, mulheres saíram de suas casas, pequenos barracos, nem sempre em alvenaria, chorando e pedindo aos representantes do poder público que a situação fosse regularizada em caráter de urgência já que "não aguentavam mais carregar latas de água sobre suas cabeças", diziam (Registro em Caderno de Campo em 03 de agosto de 2017).

Naquele evento da visita técnica realizada pela COPASA estavam presentes representantes dos vários movimentos de luta pela moradia na cidade de Belo Horizonte, além de pessoas vinculadas a coletivos pautados pela reivindicação de direitos correlatos a este, como é o caso de uma organização feminista, além de políticos e lideranças locais.

Mesmo reconhecendo naquela localidade uma situação concreta de negação de direitos, correspondendo, assim, ao meu imaginário da pobreza, também ali a pesquisa não poderia ser realizada em função da dispersão dos estudantes nas escolas da região. Algumas crianças e jovens residentes da ocupação estavam, inclusive, matriculados no município fronteiriço de Santa Luzia.

Diante da angustiante não localização do objeto de pesquisa, optei por entrar em contato, mais uma vez intermediada por pessoas próximas, diretamente com a liderança local de uma reconhecida, quer por seu enraizamento ou extensão, ocupação urbana da cidade de Belo Horizonte.

Durante o percurso aqui apresentado, nas redes de interlocutores que eu vinha construindo, por mais de uma vez, ao compartilhar o pretenso desenho da pesquisa, esse contexto era identificado como propício à sua realização, inclusive por estar localizado muito proximamente a uma escola pública estadual. Assim, sob grande expectativa, encontrei-me com Lívia.

> No caminho, me peguei insegura quanto a como acessar a sua rua: "haveria espaços que deveria evitar na comunidade"; "seria seguro me dirigir sozinha aquele local?".
> Finalmente, cheguei à entrada da ocupação e, mais uma vez, me deparei com um cenário distinto daquele com que estava acostumada. Uma paisagem diferente, inclusive, das outras ocupações que havia visitado. Ali, o terreno era mais plano e havia um extenso descampado até a primeira casa construída.
> Cheguei à casa de Lívia, jovem negra de 30 e poucos anos, que me aguardava com seu filho mais novo. A residência, embora extensa, era simples: a construção de

> alvenaria estava ainda sem reboco e o chão era de cimento. Além dos dois, viviam ali o marido e a filha mais velha.
> Lívia é reconhecida como uma liderança na comunidade, havendo entretanto, ali, conforme suas próprias palavras, uma tensão entre os líderes reconhecidos pelos moradores e aqueles que ocupavam o centro cultural da comunidade.
> Conversamos por um longo período sobre as especificidades do território e também sobre a escola, cujo prédio tive oportunidade de visualizar durante a caminhada que fizemos pela ocupação. Lívia que é estudante do curso de Pedagogia a distância e mãe de dois estudantes se posicionou muito criticamente em relação à instituição. Para ela, havia ali uma espécie de "preconceito velado" em relação aos moradores da ocupação, de modo que, ainda segundo as suas palavras, "lá as crianças não podem ser quem são". Sob essa mesma perspectiva crítica/denunciatória, relatou as dificuldades enfrentadas pelas famílias da comunidade, incluindo ela própria, quanto à matrícula das crianças e jovens em função da exigência de comprovante de residência quando do início da ocupação (Registro em Caderno de Campo em 4 de agosto de 2017).

O não reconhecimento, por parte dos moradores, da escola que atendia às crianças e jovens da ocupação como uma instituição que se propunha a dialogar com as especificidades do território e de seus sujeitos logo me fez concluir que não seria possível realizar a pesquisa naquele território.

Na verdade, o diálogo que tivemos e, nele, o compartilhamento dos diversos eventos de subalternização que os filhos de Lívia vivenciaram na escola - como a negação da matrícula, mas também a exigência do corte de cabelo do garoto, impossibilitando a adoção do estilo *black power*, entre outros – , levaram-me a aventar a reorientação da pesquisa: não seria mais viável construir uma investigação que se interessasse tão somente por denunciar a colonialidade da escola? Não seria essa uma discussão suficientemente relevante? Quais seriam as contribuições acadêmicas e sociais de uma pesquisa nesses termos? Alteração que hoje, concluo, implicaria a perda de potência do estudo, já que não possibilitaria a visibilização das práticas de resistência à subalternização, mas que, felizmente, não se fez necessária.

Um grupo de pesquisadores vinculados à Fundação Joaquim Nabuco (FUNDAJ) e à Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) – e que sob temáticas e contextos distintos tinham se constituído, em momento anterior, parceiros de pesquisa do nosso grupo de investigação Territórios, Educação Integral e Cidadania (TEIA) – nos contatou, no final do mês de julho de 2017, solicitando apoio para realização de um estudo que versava sobre a relação entre educação e cultura. Entre outras demandas, inusitadamente, tendo em vista os desdobramentos que passamos a compartilhar, o coletivo solicitou que auxiliares de pesquisa os acompanhassem em uma visita à Ocupação, que passo aqui a chamar de Marielle Franco.

Mais uma vez, o caminho era longo: foram quase 40 minutos de traslado. Ao chegarmos com quase 30 minutos de atraso, o grupo de moradores que estava reunido na creche já nos aguardava. Iniciada a reunião, os pesquisadores apresentaram seus objetivos e, em seguida, propuseram questões a ela concernentes.
Paula e Lucas, aparentemente lideranças locais, incentivavam as falas: – "Vamos lá, gente!"; – "Vocês estão tímidos?". Aos poucos, as pessoas, inicialmente tímidas, começavam a se colocar, tendo alguns relatos me chamado especial atenção.
Remetendo-se à história da Ocupação, os moradores, reiteradamente, mencionavam o Movimento Social ali envolvido, me levando a pensar sobre a organicidade e consequente força da organização na comunidade. Ademais, o senso de coletividade, em função da luta por moradia foi, por várias vezes, referido pelos moradores com frases do tipo: – "A gente acaba se tornando família" ou "preocupamo-nos uns com os outros", me levando a crer na existência de uma identidade coletiva ali. Por fim, ao se referirem à escola que, em suas palavras, ficava geograficamente muito próxima da comunidade, os moradores mencionaram três aspectos: a matrícula dos estudantes sem que houvesse exigência de comprovante de residência; a existência de diálogo entre escola e comunidade, havendo, inclusive, uma liderança local destinada a essa função; e a sensação de aprovação daquela Ocupação pela escola, tendo Paula, inclusive, pontuado: – "Eu acho que a diretora tem um carinho com a gente. Quando chegamos, ela disse que a sua prioridade era o atendimento das crianças da Ocupação" (Registro em Caderno de Campo em 27 de julho de 2017).

Ao compartilhar, hoje, este registro, a opção pela realização da pesquisa naquele território parecia adequada e, mais que isso, evidente: finalmente, as concretas condições derivadas da negação de direitos, a pobreza; um movimento social organicamente articulado; e a existência de algum diálogo entre Ocupação e escola, além da localização na cidade de Belo Horizonte, condições previstas pelo estudo, coexistiam. Era preciso, no entanto, melhor compreender os termos dessa relação e, assim, a forma como a condição de pobreza era interpretada naquela instituição. Para tanto, mais uma vez, mobilizei pessoas de meu entorno que, em função dos trabalhos que exerciam, como a gestão ou docência na rede municipal de educação de Belo Horizonte, poderiam compartilhar suas impressões sobre a escola. Esses diálogos me possibilitaram, naquele primeiro momento, concluir, utilizando posteriores palavras da professora Cecília, que, "embora ainda não tivesse nada concretamente delineado neste sentido na escola, havia ali um esforço em reconhecer a comunidade" (Cecília, 50 anos, apoio à coordenação pedagógica na Escola Municipal Anderson Gomes. Registro em Caderno de Campo em 09 de agosto de 2018).

A partir dessas informações entro em contato com a direção da escola e solicito o agendamento da visita abaixo registrada:

> Cheguei à escola muito próximo das três da tarde, horário previamente agendado. Mais uma vez me vi surpreendida com a paisagem. Na ocasião em que havia estado na região, era noite e não pude dimensionar o espaço. Ocupação e escola são realmente muito próximas geograficamente: apenas a porção de asfalto, que compreende a rua, separa esses dois contextos.

> Fui recebida pelos diretores Helena e José e por mais de uma hora estivemos em sua sala conversando. Um agradável diálogo que me possibilitou uma breve compreensão da história da escola, cuja construção havia sido feita quase em concomitância à chegada da Ocupação Marielle Franco; além de uma primeira leitura do território, onde havia essa comunidade e outras quatro ocupações urbanas, algumas delas espontâneas, e de um conjunto habitacional destinado a pessoas de baixa renda. Segundo os diretores, era com as lideranças da Marielle Franco que a escola mais dialogava (Registro em Caderno de Campo em 21 de agosto de 2017).

A visita à escola serviu, então, para a ratificação das impressões dias antes construídas na Ocupação: havia consonância entre as percepções da escola e daquela comunidade quanto à relação de proximidade que estabeleciam no território; o olhar exterior da instituição escolar, como o meu, identificava uma liderança local; e, por fim, a situação de pobreza dos estudantes e de suas famílias, objetivadas nas condições precárias de moradia, era consensual entre os atores. Ademais, a coemergência da escola e da Ocupação naquele território me parecia um novo e importante elemento para a pesquisa, de modo que passei a incorporar às antigas questões orientadoras da investigação, novas, a saber: havendo aquela escola sido construída em concomitância a um processo de ocupação do espaço público, poderia desprezar as questões dele inerentes e/ou decorrentes? Seriam, ao contrário, essas especificidades tomadas como eixo das ações educativas ali empregadas? As noções, ditas universais, de escola, estudante e mesmo de função social da educação escolar seriam adequadas naquele contexto?

Passo agora a compartilhar os caminhos percorridos com vistas à produção de dados e também ao melhor delineamento do objetivo da investigação. Opções metodológicas subsidiadas por uma concepção anticolonial de produção do conhecimento que merece ser, antes, apresentada.

1.4 “Você era alguém que estava trabalhando conosco”

As abordagens anticoloniais, conforme mencionado em outro momento, subsidiam esta pesquisa de diferentes formas: são elas que, em última instância, permitem realizar a própria análise crítica da educação escolar e da escola pretendida neste estudo; também servem na interpretação e na própria conceituação da pobreza; e, por fim, aspecto destacado neste tópico, orientam as decisões metodológicas adotadas durante a investigação, incluindo-se nelas a apresentação dos seus resultados e, portanto, a conformação desta tese. Explica-se.

As hierárquicas e desiguais relações de poder que envolvem a produção e a difusão do conhecimento são denunciadas no âmbito das abordagens anticoloniais. Santos e Meneses (2010, p. 7), por exemplo, já na introdução de seu livro *Epistemologias do Sul,* afirmam:

> O colonialismo, para além de todas as dominações por que é conhecido, foi também uma dominação epistemológica, uma reflexão extremamente desigual entre saberes que conduziu à supressão de muitas formas de saber próprias dos povos e nações colonizados, relegando muitos outros saberes para um espaço de subalternidade.

Desse modo, ao contrário daquilo que é amplamente difundido, a universalidade - tendo em vista as desigualdades inscritas no acesso, mas, sobretudo, na produção de conhecimentos - da Ciência Moderna/Colonial é nada menos do que uma falácia. O conhecimento hegemônico, propagado como único existente e/ou legítimo, é, na verdade, expressão de um localismo globalizado (SANTOS; MENESES, 2010), e, portanto, da imposição eurocêntrica de determinados saberes.

É que os processos de dominação de povos com vistas ao alcance do lucro iniciados no século XVI implicaram, além da posse de terras e corpos, a imposição do padrão eurocentrado de pensamento do colonizador e, por consequência, aquilo que Santos (2010) denomina epistemicídio, ou seja, a destruição ou o assassinato, sob o discurso da inferiorização, do primitivismo e mesmo da inexistência, de conhecimentos locais e/ou originários. O óbvio resultado desse processo foi a "sobrevivência" ou, pelo menos, o desigual fortalecimento, apenas da cultura do colonizador.

Para dizer especificamente do contexto brasileiro, A *Carta de Pero Vaz de Caminha*, documento destinado à Coroa quando da chegada dos portugueses, é, em nosso entendimento, exemplarmente ilustrativa do processo de barbarização e folclorização dos povos originários e seus saberes a partir da chegada do colonizador. Para dizer apenas de um registro, o excerto "ali por então não houve mais fala ou entendimento com eles, por a barbaria deles ser tamanha, que se não entendia nem ouvia ninguém" (Carta de Pero Vaz de Caminha) é uma tipificação do olhar e da narrativa monocultural eurocêntrica. Perspectiva cuja óbvia consequência é a autorização à intervenção - não sob a conformação explicitamente violenta, mas do imaginário dadivoso da elevação dos primitivos à imagem e semelhança da Europa - do colonizador.

> Esta terra, Senhor, me parece que da ponta que mais contra o sul vimos até à outra ponta que contra o norte vem, de que nós deste porto houvemos vista, será tamanha

> que haverá nela bem 20 ou 25 léguas por costa. Tem, ao longo do mar, nalgumas partes, grandes barreiras, delas vermelhas, delas brancas; e a terra por cima toda chã e muito cheia de grandes arvoredos. De ponta a ponta, é toda praia parma, muito chã e muito formosa.
> Pelo sertão nos pareceu, vista do mar, muito grande, porque, a estender olhos, não podíamos ver senão terra com arvoredos, que nos parecia muito longa.
> Nela, até agora, não pudemos saber que haja ouro, nem prata, nem coisa alguma de metal ou ferro; nem lho vimos. Porém a terra em si é de muito bons ares, assim frios e temperados como os de Entre Douro e Minho, porque neste tempo de agora os achávamos como os de lá.
> Águas são muitas; infindas. E em tal maneira é graciosa que, querendo-a aproveitar, dar-se-á nela tudo, por bem das águas que tem.
> **Porém o melhor fruto, que nela se pode fazer, me parece que será salvar esta gente. E esta deve ser a principal semente que Vossa Alteza em ela deve lançar.**
> (Carta de Pero Vaz de Caminha. Grifo nosso).

Não houve, portanto, em uma perspectiva histórica, qualquer possibilidade de representatividade do saber do colonizado ou, mais profundamente que isso, de reconhecimento dos povos feitos subalternos como possuidores de conhecimentos. A persistência dessa lógica até os dias de hoje, sob a insígnia de Ciência Moderna, é denunciada por Santos: "Em suma, a minha tese é a de que a cartografia metafórica das linhas globais sobreviveu à cartografia global das *Amity Lines* que separavam o Velho Mundo do Novo Mundo" (SANTOS, 2007, p. 74). E, opondo-se a essa perspectiva, importa ao intelectual a afirmação da diversidade de saberes presentes no mundo e da necessidade de coexistência desses, conforme sintetiza na noção de Ecologia de Saberes:

> A ecologia de saberes é um conjunto de epistemologias que partem da possibilidade da diversidade e da globalização contra-hegemônicas e pretendem contribuir para as credibilizar e fortalecer. Assentam em dois pressupostos: 1) não há epistemologias neutras e as que clama sê-lo são as menos neutras; 2) a reflexão epistemológica deve incidir não nos conhecimentos em abstrato, mas nas práticas de conhecimento e seus impactos noutras práticas sociais (SANTOS, 2006, p. 154).

Assim, como pesquisadora, as formulações do autor levaram-me a um deslocamento em relação à aparentemente confortável posição de um cientista que se satisfaz com os preceitos dos tradicionais manuais de investigação, alinhados à Ciência Moderna/Colonial. Assim, desafiam-me a construir um conhecimento não submisso, mas insurgente, em relação a esses limitados e excludentes padrões pretensamente suficientes.

Tendo em vista o objeto de análise sobre o qual se dedica, a América Latina, o coletivo de pensadores decoloniais[17] torna o questionamento relativamente às desigualdades inscritas na

[17] Formado por um conjunto de teóricos latino-americanos dissidentes do pensamento pós-colonial, as abordagens decoloniais, ou o coletivo Modernidade/Colonialidade (M/C), pode ser assim caracterizado: "assumindo uma

produção de conhecimentos ainda mais pertinente para esta pesquisa. É que, conforme denuncia Quijano, as relação de subalternização que atravessam a constituição dos países latino-americanos limitou, sobremaneira, a nossa produção de conhecimentos e, ainda mais, de sua legitimação frente àqueles propostos pela Europa.

> [...] todos fomos conduzidos, sabendo ou não, querendo ou não, a ver e aceitar aquela imagem como nossa e como pertencente unicamente a nós. Dessa maneira, seguimos sendo o que não somos. E como resultado não podemos nunca identificar nossos verdadeiros problemas, muito menos resolvê-los, a não ser de uma maneira parcial e distorcida (QUIJANO, 2005, p. 13).

A modernidade, que é caracterizada como um "juízo cronológico a partir da Europa" (LANDER, 2005, p. 10), em detrimento de ser celebrada, é denunciada pelo coletivo como "'*lado oscuro'* o '*irracionalidad inmanente"*" (DUSSEL, 2007, p. 30)[18] e, por isso, compreendida enquanto responsável pelo empobrecimento epistemológico dos países colonizados.

Sob essa perspectiva, as abordagens decoloniais nos encorajam a recusar a mimetização da Europa tanto no que diz respeito ao reconhecimento de questões de investigações pertinentes à nossa identidade e demandas, quanto no que tange à busca de "outras" lentes, autorreferenciadas, para a análise desses fenômenos. Ou seja, a partir dessa perspectiva teórica, nos vimos não apenas impelidas a reconhecer e legitimar questões de pesquisa não hegemônicas, como a buscar formas anticoloniais de interpretá-las.

Em *Pode subalterno falar?* (SPIVAK, 2010) e *Orientalismo: o Oriente como invenção do Ocidente* (SAID, 1990), os autores, associados à corrente pós-colonial, criticam a hegemonia da narrativa colonial sobre os sujeitos individuais ou coletivos feitos subalternos. Ainda com pontos de partida distintos, ambos denunciam os desiguais mecanismos de representação das vozes historicamente inferiorizadas e, mais que isso, os desdobramentos desse processo no que diz respeito à produção de identidades.

---

miríade ampla de influências teóricas, o M/C atualiza a tradição crítica de pensamento latino-americano, oferece releituras históricas e problematiza velhas e novas questões para o continente. Defende a "opção decolonial" – epistêmica, teórica e política – para compreender e atuar no mundo, marcado pela permanência da colonialidade global nos diferentes níveis da vida pessoal e coletiva" (BALLESTRIN, 2013, p. 89).

[18] Em tradução livre: "o 'lado escuro' ou a 'irracionalidade imanente': o efeito da" violência sacrificial "e a falácia eurocêntrica do 'mito da modernidade'".

Said (1990) se dedica especificamente à análise da construção e consolidação de um campo de conhecimento que tem o Oriente como seu objeto, mas que, em seu entendimento, se distancia sobremaneira da realidade observada. Em suas palavras: “nas discussões sobre o Oriente, este é toda ausência, ao mesmo tempo em que sentimos o orientalista e o que ele diz como presença [...]” (SAID, 1990, p. 223). Para o intelectual, o Ocidente, mais especificamente a Europa, elabora, de maneira deliberada, narrativas pobres e descompromissadas com a realidade, a respeito dessa região e de seus sujeitos com vistas à sua dominação.

Também Spivak (2010, p. 25), sob o argumento de que “a produção intelectual ocidental é, de muitas maneiras, cúmplice dos interesses econômicos internacionais do Ocidente”, discute o silenciamento dos sujeitos feitos subalternos. Mais do que abordar a produção de narrativas desiguais e inferiorizantes, a autora explicita, a partir da análise do ritual de imolação das mulheres indianas que se tornam viúvas, os mecanismos de subalternização presentes nas relações sociais e na cultura.

Ao provocarem reflexões relativas à interioridade/exterioridade na produção do conhecimento, em termos metodológicos, as discussões realizadas por Said (1990) e Spivak (2010) contribuem sobremaneira para a realização desta pesquisa. É a partir de suas análises que nos vimos confrontadas por questões do tipo: seria possível a construção de uma narrativa acadêmica em que os sujeitos feitos subalternos tenham suas vozes, de fato, representadas? Sendo nós pesquisadoras externas aos contextos da Ocupação e da própria escola investigada e, portanto, estrangeiras, tal intento seria alcançável? Qual o desserviço potencialmente prestado por esta pesquisa aos sujeitos e territórios historicamente inferiorizados que pretendemos investigar?

Menos convictas de como atuar no contexto da pesquisa de campo do que como não agir colonialmente na produção do conhecimento, iniciamos, em agosto de 2017, o processo de construção dos dados que apresentamos nesta tese. Assim, na interseção do ainda não conformado ou abstrato e das nossas experiências anteriores de investigação estabelecemos alguns compromissos metodológicos para o início da investigação a saber: Roteiros de observação – ainda iniciais e passíveis de mudanças - orientariam as nossas primeiras observações que objetivavam identificar um *lócus*, quer na escola ou na Ocupação, adequado à construção dos dados (GOLDENBERG, 1997); realizaríamos os registros de cada uma das visitas e/ou de eventuais participações em atividades relacionadas à pesquisa em um caderno de campo.

1.5 “Seria eu capaz de realizar aquela investigação?”

Após alguns dias de espera pela autorização para realização da pesquisa por parte da Secretaria Municipal de Educação, exigência da direção da escola para o início do estudo, comecei hoje o campo de pesquisa na Anderson Gomes. Já na noite de ontem estava bastante apreensiva com o início da atividade. Diante de um ambiente que era a mim, por um lado, muito familiar, a escola, e, de outro, estranho, já que não possuía qualquer relação com aquela instituição específica; e da decisão de orientar a pesquisa pelo próprio campo, passei a me perguntar: “o que eu iria observar ali?”; “onde me posicionaria naquele contexto?”; “de quem eu me aproximaria?”.
Conforme me aproximava do portão do estacionamento pude observar os estudantes, de um lado e do outro da rua, chegando à escola e percebi que, de fato, muitos deles eram moradores das ocupações localizadas em seu entorno.
Optei por permanecer, num primeiro momento, na sala dos professores sob a expectativa de que ali estabeleceria diálogos que me possibilitariam identificar adequados sujeitos e contextos de observação considerando-se o objetivo do estudo. Observei, no entanto, um compreensível desconforto entre os educadores que ali se encontravam em relação à minha desconhecida presença no ambiente. Embora tenha conversado com aqueles que se aproximavam, o (mútuo) incômodo permaneceu.
Passada cerca de uma hora, fui gentilmente convidada por Vitor, que compõe a equipe de coordenação da escola, para acompanhar as atividades que iria desenvolver naquela manhã. [...] (Registro em Caderno de Campo em 28 de julho de 2017).

Desde a primeira atividade realizada junto aos pesquisadores de Pernambuco, há cerca de 15 dias, vinha tentando contatar Paula e/ ou Lucas, lideranças na Ocupação e no Movimento Social a que se vincula, para apresentar a pesquisa, solicitar autorização para realização do estudo na Marielle Franco e, eventualmente, delinearmos, conjuntamente, possíveis espaços de observação dentro da comunidade. Finalmente, uma conversa foi agendada com Paula.
Dividida entre os cuidados com o filho, a preparação do almoço, a organização da casa e o nosso diálogo, Paula compartilhou que naquele dia havia estado por muito tempo na Escola Municipal Anderson Gomes. Ela havia sido convidada pela direção para conversarem a respeito de um caso de racismo contra uma criança moradora da Marielle Franco. Tratava-se, segundo as suas palavras, de uma prática recorrente, sendo, entretanto, Joana a pessoa responsável pela interlocução junto à escola.
Enquanto caminhávamos para o fim do encontro, escutamos um barulho distante e logo percebemos se tratar de um choro. Preocupada, Paula pediu que eu ficasse com seu filho para que pudesse verificar o ocorrido. Logo, retornou para casa trazendo consigo uma mulher jovem, negra e grávida de oito meses.
A garota, muito assustada e trêmula, tinha esfoliações em todo o corpo. O pai da criança a estava espancando pelas ruas da Ocupação sob a justificativa de repreendê-la quanto ao consumo de drogas.
Transtornada, a jovem insistia em retornar à casa do rapaz para recuperar o dinheiro, vinte reais, que, em suas palavras, ele havia roubado. Receosa dos desdobramentos e sem muitas certezas quanto a como agir, ofereci a mesma quantia à garota a fim de evitar que ela voltasse ao local. Embora tenha resistido inicialmente, ela aceitou o dinheiro que, mais tarde, Paula me devolveria sob o argumento de que o Movimento dispunha de verba para situações como aquela.
Segundo pude perceber, a garota era irmã de um dos líderes do tráfico na região que, inclusive, estava em uma audiência judicial naquela tarde. Já quem a espancou era dono de uma boca de fumo também naquele território.
Confesso, me surpreendi com as reações dos moradores em relação à agressão: “a gente não precisa se preocupar, é só esperar o irmão dela chegar que ele mesmo resolve”; “tem que matar mesmo, homem que bate em mulher, tem que matar”; foram algumas frases que identifiquei no grupo.
Após permanecer ali por cerca de duas horas, me despedi de todos, me colocando à disposição para eventuais auxílios. Quando estava indo embora, em tom de brincadeira, Paula comentou: – “você nem vai querer fazer a pesquisa aqui, né?!”.
Prontamente respondi que já saindo dali tentaria realizar contato com Joana, a quem havia me indicado enquanto interlocutora.
Nos 20 quilômetros que distam a Ocupação da minha casa, no entanto, trêmula e angustiada, fui tomada por uma diversidade de questões: “teria eu reagido adequadamente diante da situação vivida?”; “como seria fazer uma investigação ali?”; “quais os riscos envolvidos na realização da pesquisa de campo?”; “como interpretar aquela situação e os códigos de conduta naquela comunidade?”; e, de maneira mais incisiva: “seria eu capaz de realizar aquela investigação?” (Registro em Caderno de Campo em 11 de agosto de 2017

As observações participantes e as entrevistas a partir das quais foram construídos os dados apresentados neste estudo foram, simultaneamente, realizadas entre julho de 2017 e março de 2018, na Ocupação Marielle Franco e na Escola Municipal Anderson Gomes. Durante este período buscamos estabelecer um equilíbrio entre as frequências de observação nos dois espaços, sem, no entanto, deixarmos de observar as demandas específicas que eventualmente apresentavam.

A inserção como pesquisadora naquele território, conforme ilustram os excertos anteriores, foi, certamente, o maior dos desafios enfrentados. As dúvidas quanto às mais adequadas ações a serem adotadas, no entanto, não se circunscreveram ao contato inicial com o campo. Ao contrário, elas me acompanharam diariamente durante os cerca de oito meses em que os dados foram construídos.

1.5.1 "Mais do que pesquisadores, eram preciso voluntários"

O registro referente ao início das atividades de pesquisa na Escola Municipal Anderson Gomes já mencionado explicita minha ingênua tentativa de empregar um olhar distanciado para aquela realidade, postura que logo se mostrou inócua, tendo em vista tanto os princípios, quanto os fins deste trabalho.

Já no primeiro dia de observação fui convidada por um dos coordenadores de turno para, caso desejasse, acompanhar os eventos que ocorriam em sua sala. Ali, recorrentemente, estudantes e professores expunham questões a serem resolvidas pela equipe de coordenação e, diante delas, não foram incomuns as vezes em que os educadores esperaram que eu participasse das intervenções e, mais que isso, compartilhasse as minhas impressões acerca delas, conforme ocorrido já naquele primeiro dia.

> [...] Atendendo ao convite, acompanhei Vitor até a sala da coordenação. Logo depois de nós chegou uma mãe que, convocada pela escola, havia comparecido para discutir questões relacionadas à indisciplina de sua filha, uma jovem do sétimo ano. O coordenador sugeriu que eu me assentasse junto deles e, assim, participasse do diálogo. [...] (Registro em Caderno de Campo em 28 de julho de 2017).

Pude observar, após um tempo de permanência em campo, que tal expectativa era compartilhada também pela direção da escola. Em conversas de corredor ou em encontros casuais com Helena, reiteradamente, me via questionada – em tom de curiosidade, não de

vigilância, é preciso pontuar – quanto às percepções que vinha construindo relativamente à instituição. Certa vez, tendo passado próximo de sua sala, fui convidada a me assentar e a conversar sobre os dados iniciais do estudo. Na ocasião, por considerar coerente à perspectiva teórica com a qual me propunha a trabalhar, optei pelo não silenciamento, mas também me certifiquei de não sinalizar, de modo inconsequente, conclusões ainda inexistentes.

Além dessas interpelações, embora tenha sido apresentada para o grupo de docentes e, aos poucos, dialogado com grande parte dos educadores, a abordagem do professor de Língua Inglesa, após um mês de presença na escola, constituiu-se em uma outra evidência da inadequação da adoção de uma postura distanciada naquele contexto de pesquisa.

> *[...] Estávamos no primeiro horário de aulas e percebi que os educadores presentes na sala dos professores encontravam-se envolvidos com tarefas relacionadas à docência, como elaboração e correção de atividades. Evitando interrompê-los, me assentei em uma mesa onde organizaria alguns materiais da pesquisa.*
> *Passados alguns minutos, fui surpreendida com a seguinte pergunta de Maurício: - "Você está fazendo estágio aqui?". Um pouco constrangida com o fato de ainda não ter me apresentado adequadamente ao professor, expliquei que estava construindo os dados de minha pesquisa de doutorado ali na escola e na Ocupação Marielle Franco e, assim, o convidei a participar do estudo (Registro em Caderno de Campo em 15 de setembro de 2017).*

Na ocasião, e, portanto, após um mês e meio de permanência no campo de pesquisa, me dei conta de que também o desconforto manifestado por Maurício em relação à minha presença naquele ambiente poderia ser compartilhado por outros educadores. Isso me ofereceu elementos para melhor interpretar a sensação de distanciamento em relação aos professores que me acompanhavam à época.

Tais experiências me levaram a concluir, não sem conflitos, que me expor e também me envolver, atuar, ou seja, me implicar naquele contexto de observação não se tratava de uma escolha, mas condição à realização da pesquisa nos termos que desejávamos. Isto é, um estudo no qual os sujeitos se sentissem, de fato, representados.

A partir daí, escolhi o ambiente da Coordenação Pedagógica como espaço de observação e prática, tendo encontrado em Ana, coordenadora pedagógica no turno matutino, mais que uma

informante - categoria em que, possivelmente, ela seria enquadrada na perspectiva etnográfica[19] -, mas uma verdadeira parceira de investigação. O cargo ocupado, mas, sobretudo, o modo dinâmico com que a educadora se engajava nas tarefas, estabelecendo intenso diálogo com os estudantes, seus pais e também com os educadores, conforme o registro a seguir apresentado, avaliei, me possibilitariam compreender de maneira mais panorâmica a escola, seu funcionamento e sujeitos.

> Durante os 20 minutos de intervalo, controlando a porta de entrada para a cantina, Ana e eu conversamos sobre os estudantes. Vez ou outra, algum adolescente se aproximava para conversar ou brincar com a coordenadora.
> Percebendo o cabelo trançado de um garota fiz um elogio. Após a estudante se afastar, no entanto, Ana ponderou que a situação tinha sido cômica, já que a escola tem enfrentado muitos problemas com aquela estudante em função de piolhos. Como um desdobramento da conversa, buscando me contextualizar, a coordenadora compartilhou que a garota residia em uma moradia popular no [nome de bairro periférico da cidade de Belo Horizonte] e que havia recentemente caído de uma árvore, tendo quebrado os dois braços. Associando o evento ao fato da jovem possuir um cachorro *Pit Bull* (que morava no apartamento junto dela e de outros parentes, incluindo duas crianças, vale ressaltar) Ana suspeitava de que a garota estaria envolvida com o tráfico de drogas. Segundo a coordenadora, há boatos de que ser presenteado com o cachorro dessa raça é uma prática relacionada a esta atividade naquela região.
> O recreio terminou e a coordenadora me informou que iria realizar contato telefônico com uma família e que, caso desejasse, poderia acompanhá-la.
> Fomos juntas à secretaria da escola. Ana telefonou para a mãe de um estudante que havia passado mal em função do uso de drogas na escola (Registro em Caderno de Campo em 26 de setembro de 2017).

Nessa perspectiva, embora tenha me esquivado da intervenção entre os estudantes ou professores, temendo que essas ações, eventualmente, comprometessem a realização da pesquisa, optei por adotar uma postura, de fato, participativa, na Escola Municipal Anderson Gomes. Assim, por diversas vezes, me foi solicitado auxílios na entrega de materiais, redação de bilhetes e, claro, dos diálogos com as famílias.

Se na Escola a exterioridade foi, em princípio, tomada como parâmetro para o desenvolvimento da pesquisa, tendo a implicação se imposto ao que pressupúnhamos, na Ocupação Marielle Franco essa relação se inverte. O evento de agressão da mulher e seus desdobramentos - como o cuidado com Pablo, filho de Paula ou a oferta de auxílio financeiro à garota agredida - sinalizavam a impossibilidade de "apenas observar" aquela realidade; o que se tornou ainda mais evidente a partir da escolha da Creche como *locus* de observação na comunidade Marielle Franco.

[19] Sob a perspectiva etnográfica, são denominados informantes os "nativos" ao contexto investigado. A pesquisa etnográfica pretende a compreensão da cultura a partir dos olhares desses sujeitos (MALINOWISKY, 1984).

Após o primeiro encontro com Paula, voltei à comunidade para conversar com Joana a respeito do papel que desempenhava na escola e também buscando, identificar um adequado contexto de observação na Marielle Franco. O diálogo foi realizado em sua casa e transcorreu em um clima amistoso.

> *Joana me recebeu no portão e pelo modo como me cumprimentou, como se nos conhecêssemos há muito tempo, percebi que não seria necessário e mesmo adequado adotar uma postura formal em nossa conversa. Assentadas no sofá de sua sala, apresentei, em linhas gerais, a pesquisa, momento em que ela reiterou a boa relação estabelecida entre escola e comunidade.*
> *No que diz respeito à comunidade, a Creche, dada a sua organicidade no território, e a própria natureza da pesquisa, seria, em sua avaliação, o melhor locus de observação da Ocupação. Tendo, assim, se oferecido para me acompanhar até o espaço.*
> *Chegando lá, Maria, uma das educadoras, estava saindo à porta. Joana me apresentou e perguntou sobre a viabilidade da minha permanência na Creche. Prontamente, Maria respondeu que eu seria bem-vinda, mas que ali, mais do que pesquisadores, eram preciso voluntários e que o tempo que dispunham para responder perguntas era escasso (Registro em Caderno de Campo em 31 de agosto de 2017).*

Inicio, então, a pesquisa na comunidade, tendo a prática e o envolvimento como condições de permanência no campo. Estabelecer parcerias ou, minimamente, reconhecer informantes, no interior da Creche, no entanto, constituiu-se um importante desafio a ser superado ao longo dos meses de permanência em campo.

> Retornei hoje ao território com o intuito de acompanhar a apresentação de uma peça de teatro cujo tema era a história da Ocupação. Ao chegar à Marielle Franco cumprimentei Maria e Paula e as apresentei aos professores que me acompanhavam. Senti-me incomodada com o visível distanciamento delas em relação a mim, ainda que estivéssemos tendo, há cerca de um mês, um contato diário. Entramos para a Creche onde estavam sendo realizados os últimos ajustes antes da apresentação. Dona Elisa, também educadora, se aproximou e nos ofereceu café. Novamente percebi um distanciamento, tendo, inclusive, ficado em dúvida se ela havia me reconhecido (Registro em Caderno de Campo em 07 de outubro de 2017).

Considerando-se a abordagem inicial de Maria e também tendo vivenciado essa e outras experiência semelhantes que sinalizavam para a existência de uma distância entre mim e as educadoras, passei a, deliberadamente, utilizar estratégias de aproximação. Algumas delas, é verdade, malsucedidas.

> Cheguei à Creche por volta das oito da manhã. As crianças estavam no salão principal junto de Maria assistindo a um [*Digital Versatile Disc*] DVD. Havia, pelo menos, dois bebês chorando e, incomodada, perguntei se poderia segurá-los. Laura ponderou que era possível niná-las no carrinho, mas não carregá-las, sinalizando ser uma postura adotada ali. Após seguir suas orientações, auxiliei Maria na organização do espaço para o lanche da manhã e, em seguida, me ofereci para ajudar D. Elisa com a limpeza da cozinha.
> Enquanto lavava a louça, pudemos conversar sobre a Creche e, de maneira especial, a respeito das dificuldades financeiras que estavam enfrentando para manter o espaço

> em funcionamento. Finalizei a limpeza e me ofereci para encher o filtro de água que, tendo escorregado de minhas mãos, veio ao chão.
> Constrangida, pedi desculpas às educadoras, enxuguei o piso do salão principal e me prontifiquei a comprar um novo filtro já naquele momento. Embora visivelmente consternada, Maria ponderou que isso poderia acontecer com qualquer pessoa e que daria um jeito de resolver a situação naquele dia.
> Comprometi-me, então, a levar o novo filtro na manhã seguinte (Registro em Caderno de Campo em 14 de setembro de 2017).

Além de constrangedor, o "desastre" da quebra do filtro poderia, sem dúvidas, significar a criação de um problema, entre muitos já existentes, por um terceiro. Além claro, de um novo obstáculo ao processo de aproximação que sinalizava, após um longo tempo, algum êxito naquele dia. Consciente disso, no entanto, busquei torná-la uma oportunidade de visibilizar meu compromisso com aquele espaço e seus sujeitos, de modo que me organizei para que o filtro fosse rapidamente reposto.

Dias mais tarde, ainda com mais intensa sensação de difícil inserção na comunidade, me veria, novamente, surpreendida por um evento desafiador.

> [...] Auxiliei as educadoras na realização da atividade de bolas de sabão. Fazendo uso de mangueiras e canos de [policloreto de vinila] PVC, Laura preparou canudos que foram distribuídos, junto de copinhos com água e sabão, para as crianças que estavam no parquinho.
> Tendo passado quase uma hora do envolvimento dos meninos com a atividade e estando eles já agitados, a partir da orientação das educadoras, conduzi as crianças para o salão principal da Creche. Nesse interstício, Filipe, um garoto com cerca de três anos, vomitou em minha perna. Olhei ao redor e não havia nenhuma educadora próxima de mim. Sara estava ao telefone resolvendo questões da obra em sua casa, Maria e Laura estavam fora da Creche, providenciando a compra de alimentos para o almoço. Cláudia e Elisa cuidavam de outras questões no interior do salão.
> Passado algum tempo, ao se dar conta da situação, Cláudia, espontaneamente, comentou: - "Nossa, menina, você não dá sorte!".
> Informei às educadoras que precisaria sair um pouco mais cedo para que pudesse passar em casa e me trocar antes de me dirigir para o trabalho.
> Voltei para a casa chorando muito e questionando a pesquisa e, sobretudo, a minha capacidade de realizá-la (Registro em Caderno de Campo em 10 de outubro de 2017).

O vômito da criança na Creche e, mais especificamente, a reação de Cláudia em relação ao acontecimento foram tão representativos para explicitar a necessidade da adoção de uma perspectiva de investigação, de fato, participante na Ocupação, quanto o foi a abordagem de Maurício no contexto da Escola Municipal Anderson Gomes. A partir desse evento, a perspectiva de que o fazer cotidiano com aquelas mulheres seria uma estratégia para obtenção das informações teve que ser superada. Era preciso me tornar ali mais do que uma "estrangeira pesquisadora que colaborava, ainda com certo distanciamento, no atendimento das demandas apresentadas" e passar a ser uma parceira na busca pelo atendimento das necessidades e

urgências que se apresentavam. Fazia-se necessário que, de fato, compartilhasse dos dilemas e das necessidades da Creche. Nessa perspectiva, compreendi, os dados, seriam uma espécie de consequência da relação construída.

Surpreendente foi o efeito produzido pela entrega de chocolates como forma de felicitação pelo dia dos professores sobre aquelas mulheres.

> Comemorou-se na última semana o dia dos professores e senti desejo de homenagear as mulheres que trabalham diariamente com as crianças na Creche.
> Ainda que insegura sobre os significados que o ato poderia assumir, optei por levar chocolates para elas. Pensei que entregá-los a cada uma poderia ser invasivo, de modo que providenciei uma embalagem coletiva que foi deixada em cima da geladeira para que pudessem se servir. Separadamente, entreguei apenas os da D. Elisa, que sofre de diabetes. [...] Ao receber os doces ela se mostrou grata e contente, tendo dito nunca ter sido presenteada daquela forma. Conforme as demais educadoras retiravam os doces da embalagem, alguns comentários como: "nossa, como estamos chiques!" ou "mas nós somos professoras?!", surgiram (Registro em Caderno de Campo em 19/10/2017).

Nesse gesto – o primeiro, de fato, exitoso no que diz respeito à obstinada tentativa de aproximação – , entendo, hoje, estava implícita a mensagem de que percebia as educadoras como sujeitos, não apenas objetos de pesquisa. Tendo isso tornado o compartilhamento comigo de questões sobre a sua vida cotidiana mais coerente do que outrora.

Dias mais tarde, por exemplo, Sara reconheceu em mim uma interlocutora para expressar seus desconfortos em relação às limitações de seu acesso à cidade e ao distanciamento dos estudantes universitários de sua realidade.

> No dia anterior havia acontecido a festa de um projeto vinculado à Escola de Arquitetura da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) do qual Maria e Sara participavam. Apenas Sara havia ido à comemoração e, entre outras questões, me chamou atenção a sua leitura sobre o evento.
> Para ela, tratava-se de uma "festa de rico": – "Fazer festa quinta-feira à noite? Só pode ser rico... ninguém tem que trabalhar no outro dia, só ir para faculdade... estudar...", expressou. Tendo Laura perguntado sobre a música, ainda criticamente, Sara respondeu: – "Ah, só música de rico".
> Pelo que acompanhei pela página do projeto na rede social, compositoras da cena musical de Belo Horizonte se apresentaram naquela noite.
> – "O que é música de rico?", perguntou Laura. – "Ah, não sei não. Aquelas músicas que não conheço, que não entendo nada".
> Perguntei sobre o público, se havia muita gente das ocupações, tendo Sara imediatamente respondido: – "Claro que não, só tinha gente da faculdade!".
> Em seguida, compartilhou que, embora tenha nascido e vivido toda a sua vida em Belo Horizonte, nunca havia estado na Praça da Estação (parte do percurso para chegar ao local da festa). Disse ainda que aquela tinha sido a primeira vez que havia utilizado o

> metrô e que sua filha, que a acompanhava, ficou impressionada com o prédio do Museu de Artes e Ofícios[20] que, em suas palavras, "parecia um castelo".
> Tivemos uma longa conversa sobre as desigualdades que limitam a circulação das pessoas na cidade, tendo eu compartilhado também um pouco das minhas dificuldades enquanto moradora de periferia até os 25 anos de idade (Registro em Caderno de Campo em 27 de outubro de 2017).

Essa partilha da crítica ao modelo universitário de extensão, ainda que não sob esses termos, sugere, que, naquele momento, para Sara, eu era mais próxima do grupo de educadoras da Creche do que dos universitários do qual objetivamente pertenço. E é a partir dessa mudança de perspectiva que a fala registrada no início deste capítulo: "Nunca te enxergamos como uma pesquisadora, você era alguém que estava trabalhando conosco" (Registro em Caderno de Campo em 16 de março de 2018), após um longo percurso de exterioridade, assume sentido.

Também em mim, devo registrar, uma importante mudança ocorreu no que diz respeito à relação inicialmente estabelecida com aquela comunidade. Embora não originalmente minhas, as questões relacionadas à Creche e à própria Ocupação Marielle Franco assumiram, ao longo desta trajetória de pesquisa, alguma centralidade em meu cotidiano.

> É novembro e as chuvas estão intensas. Já havia observado a existência de goteiras na Creche, mas hoje tive a sensação de que a situação estava próxima de se tornar insustentável. O que foi reiterado pelo visível clima de estresse entre as educadoras.
> O salão principal, ambiente em que as crianças ficam durante todo o dia em caso de chuva, estava extremamente úmido, inclusive molhando objetos importantes.
> Perguntei à Laura sobre a viabilidade do reparo do teto e ela ponderou que dispunham de uma verba para a realização do serviço, mas que dependiam, naquele momento, da estiagem. D. Elisa e Maria, no entanto, expressaram preocupação em relação aos colchões que, já velhos, haviam molhado, não havendo recuperação.
> A partir disto, perguntei ao grupo sobre a adequação de eu tentar mobilizar algumas pessoas para fazerem doações para a compra de novos colchões e, conforme o termo que utilizam ali, para "apadrinhamento da Creche". Empolgadas, elas incentivaram a ação (Registro em Caderno de Campo em 10 de novembro de 2017).

A partir da demanda apresentada por meio do envio de uma mensagem de texto, passei a mobilizar as pessoas de meu entorno para fazerem doações para a instituição. O dinheiro arrecadado acabou contribuindo para a compra dos colchões, a atribuição de ajuda de custo para as educadoras no mês de dezembro e a compra de materiais escolares para o ano de 2018.

[20] Importante museu da cidade de Belo Horizonte construído no prédio da antiga estação central de trem da cidade cuja arquitetura é barroca.

Outra situação representativa dos novos termos sobre os quais a nossa relação vinha se delineando foi a minha participação, em fevereiro de 2018, em um bloco de carnaval que desfilou pelas ruas da Ocupação Marielle Franco.

> Há algum tempo havia tomado conhecimento de que um bloco de carnaval iria desfilar pelo complexo de ocupações do qual a Marielle Franco faz parte. Considerando os possíveis paradoxos que ações como estas podiam mobilizar – sobretudo uma espécie de "invasão" de estudantes brancos de classe média na periferia – corroborando para a construção de representações como aquelas que Sara outrora havia compartilhado comigo, em um primeiro momento não me mobilizei para participar da festividade. Incentivada, entretanto, por pessoas próximas, considerei haver coerência em estar junto da comunidade naquele contexto.
> Já na chegada me encontrei com Lucas, que me cumprimentou. O mesmo aconteceu com outros moradores, fazendo com que me sentisse mais confortável com a situação. Naquele momento, me dei conta de que a minha relação com a comunidade e dela comigo havia avançado em relação à proximidade.
> Optei por agir como uma foliã em um bloco de carnaval, de modo que não me furtei de dançar e mesmo de consumir bebidas alcoólicas no local.
> O percurso do bloco foi longo, tendo saído da Marielle Franco e chegado à última ocupação do complexo. Durante o trajeto conversei com alguns moradores, tendo me chamado a atenção o fato de, em uma mercearia, um rapaz ter afirmado já ter me visto pelos arredores. Ali, tive a certeza de que a minha presença não passava despercebida naquele território.
> Por volta das sete horas da noite o bloco de carnaval chegou à última ocupação do complexo onde estava montado um palco e havia moradores vendendo alimentos e bebidas. Senti-me contente em identificar as pessoas da comunidade envolvidas não apenas com o comércio e logística, mas participando da festa.
> Um artista, morador de uma importante favela de Belo Horizonte, e uma moradora da Marielle Franco eram os responsáveis pela música que se estendeu até as 10 da noite, quando fomos surpreendidos por uma violenta ação policial.
> Lucas subiu ao palco e informou que uma moradora estava sendo detida sob a acusação de desacato à autoridade policial. Nesse momento corremos todos – um grupo de mais de 200 pessoas – para tentar intervir na situação e fomos recebidos com bombas de gás lacrimogêneo e balas de borracha. Descemos, então, para as casas, onde nos abrigamos e iniciaram-se as mobilizações para localizar a moradora detida e denúncia à violência policial.
> Envolvi-me com a situação oferecendo auxílio a Paula, que havia se sentido mal, mas também a Laura e Giovana. (Registro em Caderno de Campo em 12 de fevereiro de 2018).

Finalizando, em fevereiro de 2018, o campo de pesquisa na Ocupação, percebi a superação da inicial angústia da exterioridade. Também a implicação, é preciso pontuar, embora não sem dilemas, deixou de se associar ao medo, passando a ser percebida como um caminho inevitável, com o qual eu, como uma pesquisadora que questiona a produção colonial do saber, haveria de lidar em termos teórico-metodológicos.

1.5.2 "Bastante envolvida"

As opções metodológicas realizadas para construirmos os dados que apresentamos nesta tese, mas também visando o delineamento final do estudo, não se constituem em escolhas descompromissada com a construção do conhecimento, mas, conforme buscamos evidenciar ao longo do texto, pretenderam guardar coerência com as críticas às formas coloniais de produção de saberes. Ou seja, buscamos aqui – e esperamos ter alcançado êxito – construir "uma ciência socialmente empenhada na afirmação dos valores da democracia, da cidadania, da igualdade e do reconhecimento da diferença. Uma ciência que se pretende objetiva e independente, mas não neutra e socialmente opaca ou irresponsável (SANTOS, 2006, p. 54). Ensejo que demandou um tensionamento em relação ao modelo hegemônico de produção dos dados.

Tendo em vista as motivações iniciais, o campo teórico em que o estudo se inscreve e os elementos trazidos pela própria pesquisa de campo, formulamos como objetivo final desta investigação "identificar e analisar, nos contextos da Escola Municipal Anderson Gomes e da Creche da Ocupação, expressões da colonialidade da educação escolar das pessoas pobres e de seu questionamento". Em outros termos, nos ocupamos da análise de uma educação escolar (anti)colonial a partir dos pobres. São objetivos específicos da investigação: a) contrastar as representações hegemônicas e contra-hegemônicas das pessoas e territórios pobres; b) conceituar a colonialidade da educação escolar; c) identificar e analisar as conformações da colonialidade na educação das pessoas pobres; d) conceituar educação escolar anticolonial; e) identificar e analisar propostas e práticas de descolonização da educação escolar a partir dos estudantes pobres.

No que diz respeito ao desenho assumido, em síntese, a pesquisa se inscreve em um território constituído por dois atores – a escola e a Ocupação – que, embora dotados de especificidades, são atravessados pelos dois aspectos centrais desta investigação: a educação e a pobreza. As dimensões de gênero e raça, com diferentes intensidades, embora não inicialmente centralizados no estudo, como era de se esperar, dada a temática abordada, se impuseram a ele como atravessamentos. O QUADRO 1 sintetiza o desenho assumido pela pesquisa.

QUADRO 1 - Desenho da pesquisa.

OCUPAÇÃO MARIELLE FRANCO	
Cíntia Júlia Joana Paula	Moradoras (Lideranças no Movimento Social)
Cláudia Laura Maria	Moradoras (Educadoras da Creche da Ocupação)
OCUPAÇÃO MARIELLE FRANCO	
Antônio Carolina Giovana Luiza Raquel Rafaela	Estudantes e Moradores
ESCOLA MUNICIPAL ANDERSON GOMES	
Tadeu Ana Cecília Helena Manuela	Educadores (Gestores)
Clara Cristina Débora Eduardo Maurício Pilar Sílvia	Educadores (Professores)
ESCOLA MUNICIPAL ANDERSON GOMES	

Fonte: elaboração própria

No que diz respeito aos instrumentos metodológicos empregados, após a identificação de potenciais participantes, quer por sua vinculação com a escola e/ou com a comunidade ou pelos papéis que desempenhavam em um ou em ambos os contextos, realizamos 26 entrevistas semiestruturadas e assim distribuídas: moradoras da Ocupação Marielle Franco (sete), educadores da Escola Municipal Anderson Gomes (13) e jovens moradores da Ocupação Marielle Franco e estudantes da Escola Municipal Anderson Gomes (seis).

Sob a expectativa de estabelecermos mais diálogo com a realidade juvenil, convidamos os seis jovens que são estudantes da Escola Municipal Anderson Gomes e moradores da Ocupação

Marielle Franco a realizarem uma atividade de registro fotográfico[21]. A intenção era que indicassem, na escola a e na Ocupação, espaços, práticas e sujeitos com os quais tinham mais e menos afinidade[22].

Após longo período de tentativas malsucedidas, encontramo-nos na escola em um sábado do mês de novembro para a realização da atividade.

> Logo que cheguei à escola fui abordada por Raquel, que parecia estar empolgada com a atividade proposta. Reunindo os demais estudantes, expliquei a dinâmica que adotaríamos. Pedi que em seus próprios celulares ou nas câmeras por mim emprestadas registrassem fotos que "respondessem" às questões previamente sugeridas por meio de roteiro.
> Os jovens faziam os registros fotográficos e, posteriormente, retornavam para o nosso ponto de encontro. Gastamos cerca de uma hora com o registro de seus olhares sobre a escola.
> Em seguida, descemos para a Ocupação onde, dado o cansaço dos adolescentes, participei de maneira mais ativa na elaboração das imagens, auxiliando-os na produção das fotografias.
> Ao final da atividade, retornando para o ponto de encontro, fui surpreendida com um sorvete comprado pelos estudantes (Registro em Caderno de Campo em 25 de novembro de 2017).

Tal estratégia metodológica tornou-se relevante menos pelos resultados concretos que produziu, as fotografias (algumas delas apresentadas neste trabalho), do que pela aproximação promovida com os estudantes – conforme sugere o evento do sorvete – possibilitando, inclusive, que aceitassem o convite de nos conceder entrevistas. Sob a orientação das fotografias impressas, realizamos, primeiramente, uma conversa coletiva, tendo os diálogos com cada um deles sido realizados em datas subsequentes.

Ademais, conforme anteriormente sinalizado, realizamos observações participantes e registro destas em caderno de campo nos contextos da escola e da Ocupação.

No que diz respeito, finalmente, ao enquadramento metodológico, interpretamos ser a pesquisa aqui apresentada, militante.

> [...] termo pesquisa militante é utilizado aqui para contemplar as linhas de pesquisas associadas a diversas formas de ação coletiva, que são orientadas em função de objetivos de transformação social. Nesse sentido, militância seria o compromisso ético e político com a mudança social e que, por isso, implica posicionamentos e

[21] Para o uso do registro fotográfico como estratégia de pesquisa com sujeitos jovens, ver: Borges e Coutinho (2011).
[22] Ver APÊNDICE B.

> atuações proativas em várias áreas da vida, como a profissional e a acadêmica, envolvendo a inserção em espaços coletivos de discussão, articulação e mobilização com objetivo de viabilizar e potencializar lutas políticas que representem a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Portanto, considerando a impossibilidade de dissociação entre o científico e o político, a pesquisa militante recoloca, em um patamar digno e legítimo, as investigações que envolvam a produção de conhecimento, a ação política e a mudança da realidade social. Trata-se, em suma, de investigações socialmente engajadas e politicamente posicionadas, que buscam, a partir da produção do conhecimento, entender a realidade para transformá-la, vinculando-se com a ideia de práxis (BRINGEL; VARELLA; MALDONADO, 2016, p. 482).

Além do compromisso com a causa e os sujeitos investigados, conforme definição anterior, a partir das discussões realizadas nesta introdução, reconhecemos interlocuções entre a forma de trabalho que adotamos e os princípios da pesquisa militante, a saber: a) a ruptura da dicotomia entre o sujeito e o objeto de estudo; b) a valorização da dimensão da experiência e da prática social; c) a geração e a consolidação de redes de confiança e espaços de convergência permanentes entre universidades e movimentos sociais; d) a escolha do tema de pesquisa e a delimitação de padrões metodológicos diversos e alternativos à dogmática científica moderna (BRINGEL; VARELLA; MALDONADO, 2016; VARELLA; JAUMONT, 2016).

A escolha do tema e dos sujeitos de estudo, o modo de permanência no campo de pesquisa e a perspectiva teórica adotada pela investigação, anunciadas nesta introdução, já seriam elementos suficientes para associar a investigação aqui apresentada à perspectiva militante. A busca pela construção nesta tese de uma narrativa não omissa, idealizada ou romântica, mas comprometida com os espaços e sujeitos investigados e com a transformação social, torna essa vinculação, compreendemos, ainda mais significativa.

FIGURA 3 - Pesquisadora e estudantes na Ocupação Marielle Franco.
Fotografia: Giovana, jovem-moradora-estudante, 14 anos. **Fonte:** pesquisa de campo.

2. (NÃO) SÃO ELES MAIS DO QUE POBRES?

Os de cima, copiões dos de fora, desprezam os de baixo e de dentro:
o povo é o coro dos heróis.
Os "ignorantes" não fazem a história: recebem a história feita.
Pouco ou nenhum espaço ocupam nos textos que ensinam o passado americano.
As rebeliões indígenas, que foram contínuas desde 1943, e as rebeliões negras,
também contínuas desde que a Europa realizou a façanha de
estabelecer a escravidão hereditária da América.
Para os usurpadores da memória, para os ladrões da palavra, esta larga história da
dignidade não é mais do que uma sucessão de atos de mau comportamento.

(O coro. Eduardo Galeano
no livro **Nós dizemos não**. Rio de Janeiro: Revan, 1990).

2.1 “Eu achava que eu era doutora em pobreza”

Manuela: eu trabalhei durante 11 anos em uma periferia, indo nos becos, trabalhando com as famílias de tudo quanto é tipo, mas eu nunca vi, nesses anos todos, tanta pobreza como dos estudantes da Marielle Franco ou das outras ocupações próximas à escola. [...] Você sabe o que é, Bárbara, os meninos pretos chegarem brancos de poeira? De chinelo? Eu nunca tinha visto isso na minha vida! Chinelo amarrado, costurado com clipe. Isso para mim não fazia parte... Eu achava que eu era doutora em pobreza, que eu já tinha visto de tudo. E eu te digo que eu nunca vi e que me assustou. [...] A nossa classe empobreceu. Antes você tinha um professor que tinha um carro, que tinha um salário mais ou menos. Sempre fomos desvalorizados, mas quando eu comecei, poucos não tinham carro... às vezes tinha e dava carona para dividir a gasolina, cada semana um ia de carro, entendeu? O professor hoje, principalmente o que está chegando, é um professor que se não tiver o vale-transporte, ele não vai trabalhar e ele mora, às vezes, em uma ocupação (Entrevista com Manuela, 55 anos, ex-diretora da Escola Municipal Anderson Gomes, em 17/11/2017).

A pobreza é uma categoria central neste trabalho, afinal, nos interessa, em última instância, denunciar os limites das hegemônicas concepções e práticas de educação escolar moderna/ colonial voltadas para os sujeitos submetidos a essa condição e, claro, visibilizar, possibilidades “outras” mais potentes, porque emancipatórias, de ação educativa entre esses estudantes. Mas o que exatamente temos compreendido por pobreza? Ao dizer que os participantes desta pesquisa são, majoritariamente, pobres, estaríamos nos referindo apenas aos chinelos amarrados ou à dependência de subsídio de transporte para se dirigirem ao trabalho?

Bem, de acordo com os manuais de Sociologia (GIDDENS, 2005) há duas formas predominantes de se compreender a pobreza. Há aquela apoiada na ideia de padrões universais de subsistência, ou seja, de condições básicas para uma sobrevivência fisicamente saudável para todo e qualquer indivíduo do planeta, independentemente, por exemplo, do local onde se vive e, portanto, dos direitos sociais ali assegurados. A determinação de uma linha da pobreza por órgãos supranacionais deriva dessa concepção. Assim, para o Banco Mundial, ao sobreviver com menos de U$ 1,90 por dia, um morador do sertão nordestino ou alguém que reside em Oslo, capital da Noruega, país com maior Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) do mundo[23], encontram-se igualmente, em situação de extrema pobreza.

Há, entretanto, aqueles – e aqui compartilhamos o primeiro aspecto da concepção que adotamos – que compreendem que a pobreza deve ser caracterizada contextualmente (REGO; PINZANI, 2014; SANTOS, 1978; ZALUAR, 1975). Assim, fazendo coro a essa noção, entendemos que a

[23] Conforme *ranking* elaborado pelo Programa de Desenvolvimento das Nações Unidas. Ver: http://hdr.undp.org/en/2018-update.

pobreza deve ser interpretada de maneira relacional ao padrão de vida predominante em uma sociedade específica. Desse modo, embora seja inquestionavelmente baixo, é preciso ter em conta o valor de troca dos quase dois dólares em cada contexto e o estado de bem-estar social de cada localidade a ser analisada, entre outros aspectos.

Não contestamos aqui, de maneira ingênua e até irresponsável, o fato de que os indivíduos que dispõem de menos de 60 dólares mensais componham a população que tem que lutar, diariamente, contra a fome e o desabrigo. Não se trata de uma eufemização das condições precárias de vida. Entendemos, nos entanto, que resumir a condição de pobreza a esse parâmetro impõe sérios limites à compreensão mais aprofundada do fenômeno. Em outras palavras, como Milton Santos (1978, p. 14) - "é evidente que não se pode dispensar informações estatísticas, mas é preciso recusar a essas informações um valor próprio e suficiente" - compreendemos ser a pobreza um fenômeno multifacetado.

Sob essa perspectiva, parece adequada a formulação de Rego e Pinzani (2014) relativamente aos aspectos a serem observados para a caracterização da pobreza no Brasil. O primeiro deles diz respeito ao pertencimento de classe social e econômica e, portanto, à renda e à posse de bens pelos indivíduos e/ou suas famílias. O segundo é o local de sua residência, afinal, a pobreza urbana e rural, na zona sul ou norte, ou ainda em um bairro ou em uma ocupação, por exemplo, assume características distintas. Há de se ter em vista também a forma de acesso dos sujeitos aos direitos sociais mais básicos, como é o caso da moradia, da educação e a da saúde. Ademais, considerando-se que a renda dos pobres pode sofrer bruscas alterações ao longo de determinados períodos, os autores propõem que a pobreza deve ser sempre temporalmente interpretada. Finalmente, deve o pertencimento étnico-racial dos sujeitos assumir centralidade na análise da pobreza no Brasil.

Por serem, em sua maior parte, trabalhadores informais ou desempregados, não disporem de estabilidade financeira, residirem em "aglomerados subnormais", segundo a designação do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), acessarem de maneira precária o direito à moradia, ao saneamento básico, à educação e à saúde e serem majoritariamente negros, com base nas formulações de Rego e Pinzani (2014), consideramos ser os moradores da Ocupação Marielle Franco pobres. Ademais, considerando-se as experiências que serão analisadas neste capítulo, compreendemos que a experimentação da pobreza compõe a história de vida de muitos dos educadores da Escola Municipal Anderson Gomes.

Além explicitar o conceito de pobreza com que trabalhamos, parece pertinente refletirmos sobre por que são estes, não outros, os sujeitos pobres; o que nos leva à necessidade de compartilhar também a forma como compreendemos a produção da pobreza. E, já na formulação dessa sentença, temos um aspecto a ser considerado: diferentemente daqueles que concebem serem os indivíduos pobres responsáveis por sua condição, para nós, a pobreza é produto de forças estruturais da sociedade.

Segundo a perspectiva teórica com que trabalhamos neste estudo, as abordagens anticoloniais, o pertencimento racial - e também de gênero (QUIJANO, 2000b) - orientou, sob a égide da modernidade, as relações de exploração inauguradas com a invasão da América pelo colonizador. Ao destituir, no século XVI, os povos originários e, mais tarde, os homens e mulheres vindos de África de sua humanidade, a exploração de seus corpos com vistas ao alcance de lucros - e aqui estamos dizendo, portanto, da origem do capitalismo - se tornaria mais razoável. Sob estes parâmetros, o colonialismo na América inaugura e difunde a distribuição racista do trabalho, conforme sintetiza Quijano (2005, p. 118).

> As novas identidades históricas produzidas sobre a ideia de raça foram associadas à natureza dos papéis e lugares na nova estrutura global de controle do trabalho. Assim, ambos os elementos, raça e divisão do trabalho, foram estruturalmente associados e reforçando-se mutuamente, apesar de que nenhum dos dois era necessariamente dependente do outro para existir ou para transformar-se.

Dinâmica que permite compreender a conformação em centro e periferia do sistema-mundo (WALLERSTEIN, 1974a; 1974b), mas também as posições socioeconômicas ocupadas pelos indivíduos na sociedade.

É a não interrupção dessa lógica de exploração mesmo após a proclamação da República e, portanto, do alcance de independência político-econômica em relação a Portugal ou da assinatura da Lei Áurea, e, assim, da impossibilidade, por força de lei, de posse e escravização de corpos, que torna compreensível o fato de, ainda em 2019, verificarmos no Brasil uma pobreza preta e feminina[24] e, em uma interpretação mais ampla, de permanecermos na periferia do sistema capitalista mundial.

Não nos deteremos aqui aos meandros das interpretações, muitas vezes antagônicas entre si, da

[24] Ver *Retrato das desigualdades de gênero e raça,* disponível em*:* http://www.ipea.gov.br/retrato /infograficos.html.

conformação da sociedade brasileira formuladas por Gilberto Freyre, Sérgio Buarque de Hollanda, Florestan Fernandes, Rui Mauro Marini, Luiz Carlos Bresser-Pereira e Fernando Henrique Cardoso, para dizer apenas dos mais conhecidos expoentes. Para os fins deste trabalho e, portanto, para a interpretação da configuração da pobreza no contexto da Ocupação Marielle Franco e, mais que isso, para melhor compreendermos as formas hegemônicas de a sociedade e o Estado (e, nele a escola) brasileiros lidarem com os pobres, partimos da noção de abandono do liberto aqui sintetizada nas palavras de Souza (2003a, p. 160).

> É precisamente o abandono secular do negro e do dependente de qualquer cor à própria sorte a "causa" óbvia de sua inadaptação. Foi este abandono que criou condições perversas de eternização de um "*habitus* precário", que constrange esses grupos a uma vida marginal e humilhante à margem da sociedade incluída.

A não formulação de políticas púbicas que assegurassem direitos aos povos escravizados como meio de conquista da cidadania moderna/colonial, a partir da chamada Abolição da Escravatura, culminou, como se sabe, na concreta perpetuação - agora ilegal, mas ainda socialmente aceita - das relações de exploração inauguradas na América do século XVI. Além dessas óbvias consequências no que diz respeito à perpetuação das condições precárias de vida para as pessoas negras, o abandono do liberto vai além e revela a face escravocrata ainda de muitas formas intocada no século XXI.

> Entre nós existe uma "classe social", nunca antes percebida enquanto tal, de indivíduos que, seja no meio rural do Piauí ou de Minas Gerais ou no meio urbano de São Paulo ou Recife, são "produzidas" e "reproduzidas" como "meros corpos" sem qualquer possibilidade de atuação nas instituições especificamente modernas do mercado, do Estado e da esfera pública. Essas pessoas são, objetivamente, "subgente" e "subcidadãs". [...] Quem já teve que usar a rede pública de saúde ou já visitou um presídio brasileiro percebe que o Estado e seus servidores identificam muito bem quem merece respeito ou desprezo (Souza, 2003, pp. 94-95).

A perpetuação dessa engenharia colonial cujo produto é a conservação dos privilégios e, por consequência, a reprodução da pobreza, pode ser verificada nos hospitais públicos, como salienta o autor, mas também na naturalizada construção, no Brasil atual, de prédios com elevadores distintos para moradores e para os pobres negros, que são os prestadores de serviços. O que dizer da ainda contemporânea construção de apartamentos com quartos, não raramente pouco arejados, para que as "secretárias do lar", jocoso eufemismo criado pela elite, não sejam obrigadas a se deslocarem para as suas residências, evitando, assim, os "transtornos" (aos patrões, claro) de eventuais atrasos? Por fim, para continuarmos apenas nesse universo, não há outra justificativa que não a naturalizada noção de "menor humanidade" desses sujeitos para o

fato de que há apenas cinco anos temos, como país, assegurados os direitos trabalhistas das empregadas domésticas (BRASIL, 2015), que são, majoritariamente, mulheres negras.

Além desses exemplos, são, infelizmente, inúmeras as comprovações de que também as mulheres são consideradas seres de segunda ou terceira categoria em nosso país[25]. Em termos históricos, poderíamos dizer do tardio direito ao voto, da destinação de uma educação diferenciada - obviamente de menor valor, - a esse grupo até o início do século XX e, ainda, no ano de 2019, da necessidade de autorização de um homem - o seu companheiro - para realização de procedimentos de laqueadura, dos menores salários para o exercício da mesma função, além, claro, da sobrecarga de trabalho concreto e mental que enfrentam.

Compreendemos, assim, a pobreza contemporânea como um fenômeno que se explica a partir das estruturas coloniais da sociedade moderna que, por sua vez, se assenta em subalternizações de raça e de gênero. Ou seja, para nós, as desigualdades sociais são interseccionais, conceito em emergência no campo acadêmico (CRENSHAW, 2002; DAVIS, 2016) e aqui sintetizado nas palavras de Akotirene (2019, s.p.).

> Tal conceito é uma sensibilidade analítica, pensada por feministas negras cujas experiências e reivindicações intelectuais eram inobservadas tanto pelo feminismo branco quanto pelo movimento antirracista, a rigor, focado nos homens negros. [...] Surge da crítica feminista negra às leis antidiscriminação subscrita às vítimas do racismo patriarcal. Como conceito da teoria crítica de raça, foi cunhado pela intelectual afro-estadunidense Kimberlé Crenshaw, mas após a Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e formas conexas de Intolerância, em Durban, na África do Sul, em 2001, conquistou popularidade acadêmica, passando do significado originalmente proposto aos perigos do esvaziamento. A interseccionalidade visa dar instrumentalidade teórico-metodológica à inseparabilidade estrutural do racismo, capitalismo e cis-heteropatriarcado – produtores de avenidas identitárias em que mulheres negras são repetidas vezes atingidas pelo cruzamento e sobreposição de gênero, raça e classe, modernos aparatos coloniais.

Ocorre que essa complexa trama, seja porque não nos foi ensinada – rememoremos aqui as discussões a respeito da colonialidade do saber realizadas na introdução deste trabalho – ou porque encarar essa dura realidade nos constrange como nação, quase nunca é visibilizada nas análises hegemônicas da pobreza. O comum é a difusão de interpretações simplistas, porque parciais, *slogans,* nas palavras de Santos (1978), do problema. Não raramente, a experimentação da miséria econômica por uma parcela da sociedade é atribuída à explosão

[25] Ver *Retrato das desigualdades de gênero e raça em:* http://www.ipea.gov.br/retrato/.

demográfica, à adoção de uma matriz econômica “primitiva” e, de maneira especial, à baixa escolarização dos sujeitos.

É preciso ter atenção para o fato de que caracterizamos essas percepções como parciais, não inverídicas. Os índices de pobreza, de fato, conforme diremos de diferentes formas ao longo deste trabalho, têm relação com os anos de escolaridade da população. Entretanto, a educação escolar hegemônica, porque alinhada ao projeto colonial, defendemos, é insuficiente, aliás, incompatível com o combate das desigualdades sociais.

Combater a pobreza, defendemos, pressupõe o reconhecimento (positivo) dos territórios, dos saberes, dos sujeitos historicamente subalternizados e, assim, a admissão de sua capacidade de pronúncia de novas e autorreferidas realidades. É nesse sentido, e não apenas na exímia preparação dos estudantes para o mercado de trabalho, oferecendo a eles melhores condições de consumo na sociedade capitalista que é, por definição, desigual, que poderá a escola oferecer a sua maior contribuição.

> Alguns autores estão atualmente começando a defender o “consumismo”, argumentando que as pessoas não tolerarão mais que lhes seja negado aquilo que, a seu ver, é o próprio símbolo da promoção social. [...] Como Paulo Freire salientou de forma tão sagaz, o problema da pobreza não é uma questão de integrar a população pobre em uma estrutura opressiva, a fim de que possa tornar-se mais parecida com o opressor, mas, sim, de transformar essa estrutura, de maneira que cada indivíduo seja o que é (SANTOS, 1978, pp. 83-.84).

Na tentativa de colaborar para a construção dessa “outra" identidade para a educação escolar que tem os pobres como público-alvo, passamos agora a apresentar os sujeitos participantes desta pesquisa (QUADRO 2)

QUADRO 2 - Sujeitos da pesquisa

	NOME	IDADE EM ANOS	HETEROATRIBUIÇÃO RACIAL[26]			MORADOR(A) OCUPAÇÃO MARIELLE FRANCO	ESTUDANTE ESCOLA MUNIC. ANDERSON GOMES	EDUCADOR(A) ESCOLA MUNICIPAL ANDERSON GOMES	EDUCADOR(A) CRECHE MOVIMENTO SOCIAL	PARTICIPAÇÃO MOVIMENTO SOCIAL	MÃE ESTUDANTE ESCOLA MUNIC. ANDERSON GOMES
			BRANCA	PRETA	PARDA						
FAMÍLIA 1	Maria	51	X			X			X	X	X
	Paula	30	X			X				X	X
	Laura	23	X			X			X	X	
	Júlia	27		X		X				X	
	Giovana	14	X			X	X			X	
	Luísa	13		X		X	X			X	
FAMÍLIA 2	Cláudia	36		X		X	X		X	X	X
	Carolina	12		X		X	X			X	
	Antônio	15		X		X				X	
FAMÍLIA 3	Rafaela	13		X		X	X				
	Raquel	13		X		X	X				
OUTROS	Cíntia	43		X		X				X	
	Joana	27			X	X				X	
ESCOLA	Ana	34			X			X			
	Cecília	50	X					X			
	Clara	32		X				X			
	Cristina	50		X				X			
	Débora	29	X					X			
	Eduardo	28	X					X			
	Helena	49			X			X			
	José	45	X					X			
	Manuela	55	X					X			
	Maurício	46	X					X			
	Pilar	37		X				X			
	Sílvia	57	X					X			
	Tadeu	57			X			X			

Fonte: elaboração própria.

[26] Embora muitos sujeitos tenham feito referência à sua identidade racial durante a pesquisa, este tema não foi contemplado, com centralidade, em nossas entrevistas. Considerando, entretanto, a relevância da dimensão racial para a análise dos dados, optamos por realizar uma heteroatribuição, isto é, a identificação dos participantes a partir da nossa perspectiva. Para tanto, consideramos, além dos fenótipos, as "pistas" que os sujeitos participantes do estudo nos deram relativamente à sua identidade racial.

Em cada um dos três grupamentos que realizamos a seguir procuramos explicitar as violências e, portanto, as precariedades a que os sujeitos pobres participantes deste estudo foram e são submetidos, mas, sobretudo, a silenciada potência inscrita em suas existências resistentes; ideia-força que será reiterada também no segundo capítulo deste estudo, quando trataremos do território onde vivem e/ou atuam. Nesses dois primeiros momentos, intencionamos reunir elementos para que, em capítulos subsequentes, possamos desenvolver os conceitos de reconhecimento negativo e positivo dos sujeitos pobres na escola e, a partir deles, das noções de educação escolar (anti)colonial.

2.2 "Como mulher, a casa era uma necessidade!": as moradoras

Paula: [...] A minha chegada foi isso. Recebi um bilhetinho na rua – "venha lutar pela moradia", enfim, fui para a reunião, cheguei lá e achei muito legal.
Isso foi até engraçado, porque eu já tinha feito parte, antes de tudo assim, eu sempre quis... Como é que eu vou te falar para não parecer arrogância? Eu sempre quis não ser mais uma. Isso era uma coisa que eu sempre tive na cabeça. [...]
Hoje eu não faço parecido com o que eu pensava na cabeça, mas era de coisa assim: minha mãe fazia um tabuleiro de bolo e falava: – "Isso aqui é para a gente comer a semana toda", mas eu ficava assim: – "Como é que eu vou ter bolo para comer a semana toda, sendo que tem gente que não tem?". Então, todo mundo que chegava lá em casa eu falava: – "Tem bolo, você quer"? [...]
A minha mãe se separou eu tinha 12 anos e aí a gente vai morar de aluguel e fica meio que perambulando. Vai morar no Rio [de Janeiro], volta para Minas [Gerais], mora na casa do meu avô um tempo... fica perambulando! Morei de favor na casa da minha avó dois anos. E assim, eu devo ter passado por mais de umas 20 casas de 12 aos 16 [anos], sabe?! É, a gente mudava umas três vezes por ano, assim, tranquilo. Três, quatro vezes por ano. Às vezes eu perdia o ano escolar porque tinha que me mudar. [...]
Eu lembro que a minha mãe teve uma briga com meu padrasto - ele bebia muito, era muito violento e tal - e eu pensei: – "que vontade que eu estou de ir para a porta da Prefeitura e sentar lá e falar que eu quero conversar com o prefeito, que enquanto isso não acontecer eu não vou sair, e vou pedir pra ele uma casa". [...]
Eu casei muito cedo. Engravidei e casei com 16 anos e já meio que senti assim: "agora eu tenho mais condição de fazer alguma coisa". Eu trabalhava em um escritoriozinho da [nome de uma empresa de telefonia brasileira] na minha casa. [...] Numa conversa a gente tomou a decisão de fazer um natal solidário em uma creche. [...] Foi a minha primeira ação direta de alguma coisa que eu não estava fazendo para mim, que eu me senti melhor. [...] Eu me senti muito bem com aquilo, mas depois bateu uma crise muito forte, depois de uns 15 dias. -"Pô, a gente foi para lá, fez um bazar, deu roupa para a galera, deu lanche, deu brinquedo e essa galera continua com fome".
E aí eu fui convidada... Uma amiga me indicou em uma [organização não governamental] ONG. [...] Aí eu descobri que tinha roubo e aí eu saí da ONG e falei: – "Não quero saber de mais nada".
[...] E aí um dia eu estava trabalhando, recebi um papelzinho convidando para a reunião do Movimento Social. [...] Eu peguei o papel, botei no bolso e chamei minha mãe e falei: – "Mãe, olha aqui, é chance de você ter casa". Ela pagava 500 reais de aluguel. Era mais uma necessidade dela, a minha vontade dela ter casa...
[...] A situação da minha mãe era muito crítica, o meu padrasto era extremamente abusivo e jogava na cara dela assim: – "Você tem que aguentar as minhas humilhações porque eu pago o aluguel". E eu não aguentava aquilo, achava aquilo um desaforo, eu ficava muito mal, a gente brigava muito por causa dessas coisas e eu queria muito que a minha mãe tivesse uma casa. [...] Isso mexeu muito com a minha cabeça.
[...] Quando a minha mãe morava com o meu pai, a gente morava nos fundos da casa da minha avó, dois cômodos, a minha casa não tinha nem banheiro. Eu usava um banheiro do lado de fora que era de outra tia minha que morava de parede-meia, só que a minha tia construiu um banheiro para ela e deixou esse banheiro velho para a gente. Era um banheiro que não tinha nem vaso direito, sabe?! Ficava ferramenta do meu tio dentro. Tomava banho na bacia, porque não tinha chuveiro. Eu tomei banho durante anos na bacia de ferro. [...] Durante anos, a gente não tinha uma cozinha e não tinha uma sala. Eu nunca tive cama,

eu nunca tive quarto, sabe?! Eu dormi no berço até sete anos de idade porque era a única coisa que cabia no quarto da minha mãe. Então mexeu com a minha cabeça. [...]
Então, quando eu vi esse papel e eu já tinha olhado para comprar casa para minha mãe de todo jeito, eu e meu ex-marido, ele era um cara muito bacana, a gente tentou Minha Casa Minha Vida, a gente tentou comprar na beirada do córrego... Teve até um tio meu que ofereceu trocar o carro dele em um lote e eu pagar o carro depois. A gente tentou de todo jeito e não dava! Era impossível! [...]
Como mulher, a casa era uma necessidade para minha mãe! Eu tinha isso na minha cabeça e quando eu peguei o bilhete eu falei: - "Mãe, é a nossa chance!". Ela: – "Vamos lá". [...]
Aí no dia, deu no sábado, a gente teve alguma coisa para fazer e não deu para ir. Quando foi na outra semana, eu fui mexer nas minhas coisas e achei o papelzinho na calça. Aí eu falei: – "Eu vou nesse trem!". Liguei para minha mãe e falei: – "Vamos mãe, é amanhã?". Acho que era, tipo, amanhã, era um negócio muito rápido assim. "Ah, não estou fazendo nada, vamos lá!". Primeiro ela ficou meio desanimada, mas a vizinha dela convenceu ela de ir.
Aí a gente foi todo mundo para a reunião e chegou lá não tinha ninguém. Aí eu falei: – "Que merda esse trem!", saí toda desanimada, "era só conversa fiada mesmo". Aí, quando eu saí uma moça perguntou: – "vocês vieram pra reunião do Movimento Social?" – "Eu vim para a reunião da casa". – "É isso mesmo! Eu estou aqui só pra avisar que hoje não vai ter e nós vamos fazer no próximo sábado, aí você volta." . Eu falei: – "Esse negócio é muito sério, essa pessoa ficar na porta do lugar só pra avisar que não vai ter, isso é sério. Então eu vou voltar".
Aí eu voltei no próximo sábado, tinha bastante gente e tal e não entendi o que era fazer ocupação ainda. Estou vendo as pessoas falarem de fazer ocupação e tinha acabado de acontecer o massacre de Felisburgo e uma moradora [perguntou]: – "Olha, eu vi na televisão que morreu um monte de gente sem teto lutando pela terra e eu queria saber se a gente corre esse risco e tal". Aí essa menina virou e falou assim: – "Olha, gente, tem risco sim, mas vamos pensar pelo lado bom, lá morreu um monte de gente, mas os outros...". Eu falei: - "Caralho, velho, é isso?". E a minha mãe, nesse primeiro dia de reunião, me cutucou e falou assim: - "Já estou até te vendo nesse negócio aí". – "Você está doida? De jeito nenhum, misericórdia! Eu não tenho nada a ver com isso não, nunca mais na minha vida".
E eu não entendia direito se aquele povo era um povo de igreja, quem era... E ficava me perguntando: – "Como é que pode, um monte de estudante querendo ajudar os outros?". [...]
E uma das coisas que me formou nesse processo foi o jornal [nome do jornal vinculado ao Movimento Social]. [...] Eu fui lendo o jornal e me informando mais e entendendo mais o que que eles eram e que era um Movimento Social de verdade e aí eu fui ficando.
[...] E quando a gente fez a primeira Marielle Franco, na noite foi muito lindo, eu fiquei com muito medo, mas foi muito emocionante! Foi a minha experiência coletiva na vida, sabe?! Eu lembro que fui carregar uma sacola e estava muito pesada, um moço chegou perto de mim e falou: – "vem cá, deixa eu te ajudar". Ele pegou e foi entrando para dentro do terreno segurando comigo a sacola. Esses 21 dias de experiência na Marielle I foram incríveis! Eu lembro que na assembleia do primeiro dia falou que não tinha leite na cozinha e eu me ofereci: – "Eu posso ir!". Eu fui no comércio e pedi leite e aí eu fui junto com outra menina. Eu fui, fiquei muito feliz de ter conseguido leite e de voltar. E aí eu fui me envolvendo, começaram a me chamar para a reunião da coordenação, eu e minha mãe, e a gente foi participando. Ela: – "Eu não sei se eu quero esse negócio" e eu: – "Vamos mãe, vamos lá!".
Quando a gente foi despejada eu senti mais força ainda! Muita gente desistindo e eu falei: – "Não, eu não vou desistir desse negócio, eu vou ajudar fazer". [...]. Eu fazia as reuniões nos núcleos que eu participava, comecei a chamar a lista de presença e eu comecei a me sentir útil: – "Estou fazendo para todo mundo e todo mundo vai ter casa, estou ajudando".[...] Quando a gente ia fazer a segunda Marielle Franco eu brigava muito com a coordenação do Movimento Social e eu falava: – "que saco, vocês estão me enrolando, estão... o povo, tem que fazer rápido!". Eles: – "Não, calma!". [...] Quase que eu saí por isso, porque eu achava que estavam enrolando a gente, mas aí quando, depois de três meses, a gente fez eu falei: – "Nu!". Eu nunca mais voltei para minha antiga casa! Nunca mais! Eu lembro que a gente entrou na Ocupação e aí eu falei: "Eu vou ficar aqui. E eu fiquei" (Entrevista com Paula, 30 anos, moradora da Ocupação Marielle Franco, em 22/11/2017).

Paula é moradora da Ocupação Marielle Franco e também desempenha, hoje, o papel de coordenadora nacional do Movimento Social a que a comunidade se vincula. Mesmo um olhar pouco atento para a história dessa jovem desperta "outras" percepções e, consequentemente, narrativas não subalternizadoras, a respeito de sua identidade. Dessa forma, seu relato nos

conduz para a denúncia dos processos históricos de conformação das desigualdades sociais, a colonialidade, não para a culpabilização e/ou inferiorização desta mulher, além, claro, para visibilização da força de sua resistente existência.

Como vimos, já na primeira infância, Paula experimentou duros processos de negação de direitos e da própria dignidade que se materializavam, cotidianamente, na falta de chuveiro, de vaso sanitário, de cama e também de alimentos e moradia. O machismo também foi um importante atravessador de sua história de vida. Ela, sua mãe e irmãs experimentaram, por anos, intensa opressão patriarcal figurada por seu padrasto, além de terem lidado com os desafios da dependência de seu pai ao álcool. Esses elementos da história de Paula, veremos neste tópico, compõem, sob configurações distintas, as vivências de outras mulheres que residem na Ocupação Marielle Franco, o que, por sua vez, explicita a matriz estrutural de reprodução da pobreza.

Por outro lado, seu depoimento é revelador da recusa em relação às inúmeras situações de opressão a que foi submetida e da obstinada busca de superação dessas - também elemento comum à história das demais moradoras que entrevistamos.

2.2.1 Sujeitos feitos desiguais

O limitado conhecimento hegemônico nos faz crer na colonização como um pontual evento histórico que diz respeito a um projeto de expansão territorial com vistas a, de um lado, fortalecer o poder dos Estados Nacionais, que acabam por assumir nessa relação a função de metrópole, e, do outro, promover a civilização, o desenvolvimento do restante do globo terrestre. Essa pobre usual definição oblitera uma compreensão mais realista desse processo.

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

Prova de que nos encontramos, ainda contemporaneamente, afastados da admissão da perversidade e da violência inscritas nos processos de dominação e de que, consequentemente,

nos habituamos a tratar o evento da colonização em tom dadivoso é a não incomum vinculação deste à benevolência do colonizador. Embora quase 520 anos após a chegada dos portugueses ao território que hoje denominamos Brasil, não é raro, ainda nos dias de hoje, escutarmos, na "borda de cá do Atlântico", que "a não colonização nos fadaria à incivilidade e ao atraso", características atribuídas aos povos indígenas que são, vale dizer, nessas conversas, comumente, encerrados na colonial categoria "índio". Não é também ocasional identificarmos por aqui discussões a respeito da eventual maior ou menor adequação de nossa colonização por "este" ou "aquele" colonizador. "Teria sido a história do Brasil "mais bem-sucedida" fosse o seu colonizador espanhol ou inglês?"; "o que seria do país, caso o projeto colonial holandês tivesse alcançado 'êxito'"? - são questões que permeiam o imaginário brasileiro.

A formulação do conceito de colonialismo é potente na medida em que afasta qualquer possibilidade de interpretação romântica, acrítica ou, na melhor das hipóteses, superficial das relações coloniais. Trata-se, ao contrário, da denúncia às contradições e à perversidade desse discurso, conforme o faz Cesaire (1978, p. 67) "Então, pergunto: que fez a Europa burguesa se não isso? Ceifou as civilizações, destruiu as pátrias, arruinou as nacionalidades, extirpou a 'raiz da diversidade'".

O colonialismo se apoia na narrativa da diferença colonial. A partir do encontro do colonizador com aquilo por ele denominado como desconhecido, excêntrico ou "outro", identidades coletivas são racializadas e, a partir dai, consideradas, tomando-se a modernidade eurocêntrica como parâmetro de comparação, hierarquicamente inferiores: "Assim, termos como espanhol e português e, mais tarde, europeu, que até então indicavam apenas procedência geográfica ou país de origem, desde então adquiriram também, em relação às novas identidades, uma conotação racial" (QUIJANO, 2005, p. 107).

Com essa narrativa, ao colonizador europeu, síntese da Modernidade, restaria o ônus da tarefa de elevação das demais raças - "bárbaras", "incultas", "inferiores" - à sua superior condição de civilidade, além, claro, do bônus de ocupar, dado o seu "óbvio desenvolvimento", as mais elevadas posições na sociedade. Engenharia responsável pela associação negros/pobres *vs*. brancos/ricos no Brasil colonial:

> Nas colônias a infraestrutura econômica é igualmente uma superestrutura. A causa é consequência: o indivíduo é rico porque é branco, é branco porque é rico. [...] Não são as fábricas "nem as propriedades nem a conta no banco que caracterizam em

> primeiro lugar a ‘classe dirigente’". A espécie dirigente é antes de tudo a que vem de fora, a que não se parece com os autóctones, "os outros" (QUIJANO, 2005, p. 29).

E defendemos sua perpetuação até o século XXI.

> Bárbara: Qual é o perfil dos moradores da Marielle Franco?
> Paula: Mulheres, mães solteiras, negras, esse é o perfil da Marielle Franco. [...] Uma grande parte morava de favor, isso me assusta, porque quando a pessoa ainda tem um trabalho para conseguir pagar o aluguel é mais fácil, mas quando você vê que a galera não consegue nem pagar o aluguel, aí é assustador! Então, grande parte da Marielle, a maioria esmagadora, 60%, [morava] de favor. E muita gente [morava] em área de risco.[...] Muitos desempregados, muita gente desempregada (Entrevista com Paula, 30 anos, moradora da Ocupação Marielle Franco, em 22/11/2017).

É a partir da noção de colonialidade[27] formulada por Quijano e, portanto, da percepção de que ainda que superadas as condições geoeconômicas de colônia, as relações se subalternizarão sob critérios raciais e de gênero (QUIJANO, 2000b) se dilataram no tempo, que melhor compreendemos a quase intocada hierarquia social no Brasil.

> *En la perspectiva cognitiva fundada en el radical dualismo cartesiano, “cuerpo” es “naturaleza”, ergo el “sexo”. El rol de la mujer, el “género femenino” está más estrechamente pegado al “sexo”, al “cuerpo” pues. Según eso es un “género inferior”. De otro lado “raza” es también un fenómeno “natural” y algunas ”razas” están más cerca de la “naturaleza” que otras y son, pues, “inferiores” a las que han logrado alejarse lo más posible del estado de naturaleza* (QUIJANO, 2000b, p. 8)[28].

Ou seja, o perfil socioeconômico da Ocupação Marielle Franco - que guarda semelhança com as características sociais e econômicas de moradores de aglomerados subnormais traçado pelo

---

[27] São três as dimensões da colonialidade destacadas por Quijano: o poder, que se refere “*a un patrón de poder global de relaciones de dominación, explotación y conflito en torno al trabajo, la naturaleza, el sexo, la subjetividade y la autoridade*”; *o saber*, “*la dimensión epistémica de la colonialidad del poder, expressada en el establecimiento de una jerarquizaciones de las modalidades de producción de conocimiento*”; *o ser, que é* “*la dimensión ontológica de la colonialidad del poder, esto es, la experiência vivida del sistema mundo moderno, colonial en el que se inferioriza deshumanizando total o parcialmente a determinadas poblaciones*” (RESTREPO; ROJAS, 2010, p. 155-156).
Em tradução livre: “A um padrão de poder global das relações de dominação, exploração e conflito em torno do trabalho, da natureza, do sexo, da subjetividade e da autoridade"; ou saber, "a dimensão epistêmica da colonialidade do poder, expressa no estabelecimento de uma hierarquia entre as formas de produção de conhecimento"; ou ser, isso é, "a dimensão ontológica da colonialidade do poder, isto é, a experiência vivida do moderno sistema colonial mundial no qual certas populações são total ou parcialmente inferiorizadas e desumanizadas".

[28] Em tradução livre: “Na perspectiva cognitiva fundada no radical dualismo cartesiano, "corpo" é "natureza", ergo "sexo". O papel das mulheres, o "gênero feminino", está mais ligado ao "sexo", ao "corpo". De acordo com isso, é um "gênero inferior". Por outro lado, a "raça" é também um fenômeno "natural" e algumas "raças" estão mais próximas da "natureza" do que outras e são, portanto, "inferiores" àqueles que conseguiram afastar-se o mais possível do estado de natureza”.

Instituto Brasileiro de Geografia Estatística (IBGE, 2010)[29] - visibiliza a conivência, ao longo dos séculos, do Estado brasileiro com o racismo e as desigualdades de gênero.

O patriarcado, por exemplo, atravessa, de diferentes formas, a vida das mulheres-moradoras participantes desta pesquisa, contribuindo, assim, para o acesso precário à moradia. A sobrecarga de responsabilidades pela manutenção financeira familiar em função da ausência de suporte do pai de seus dois filhos pode ser, por exemplo, identificada na história de Cláudia.

> Cláudia: Eu tive um problema, né, fiquei viúva e tinha perdido um bebê recente, né?! [...] E assim, eu estava sem chão! Aí, eu vim morar de favor na casa da minha avó, que também já faleceu, mas morava no [nome de bairro periférico da cidade de Belo Horizonte] e comecei ali. Sem trabalho, com duas crianças... [...] (Entrevista com Cláudia, 36 anos, moradora da Ocupação Marielle Franco, em 27/02/2018).

Já no caso de Maria, esse sobrepeso está associado ao cuidado aos filhos, o que, por sua vez, vincula-se à condição de dependência alcoólica enfrentada pelo então marido.

> Maria: [...] a Laura era muito pequenininha, o pai trabalhava, o pai dela era um homem bem informado. Ele era gerente de drogaria, quase que um farmacêutico formado, e ele trabalhava e tal. [...] Aí, simplesmente, saiu uma discussão com o patrão, [e ele] parou de trabalhar, ficou meio que... ficou desempregado, virou meio que um alcoólatra. [...] Nunca mais voltou...[...] Nunca mais quis trabalhar! (Entrevista com Maria, 51 anos, moradora da Ocupação Marielle Franco, em 06/02/2018).

Sob outra roupagem o patriarcado se manifesta na história de Laura, que é lésbica. A garota relata a homofobia por ela vivenciada no contexto familiar e que constitui-se em motivação para que deixasse a casa de sua mãe.

> Teve um fim de semana que meu padrasto - ele também é uma pessoa que a gente nunca deu certo, porque ele bebia e era abusivo com minha mãe e com a gente, assim... Teve uma briga muito feia lá em casa entre ele e minha mãe e eu chamei a polícia, porque ele estava ameaçando de bater na minha mãe. Quando a polícia chegou, ele ficou muito assustado, porque isso nunca tinha acontecido. Quando a polícia chegou, ele ficou me agredindo verbalmente para a polícia, falando que eu era sapatão e a polícia tinha que me levar. [...]
> Ele brigava, ia embora e a gente achava que não ia voltar, depois a gente foi percebendo que ele sempre ia voltar. E eu achava também que ele não ia voltar dessa vez, mas passaram dois meses e ele voltou e aí eu não queria estar no mesmo espaço que ele (Entrevista com Laura, 23 anos, moradora da Ocupação Marielle Franco, em 11/11/2017).

Também coerente com a lógica colonial é serem as funções de baixíssima remuneração e prestígio social aquelas exercidas pelas moradoras da Ocupação Marielle Franco.

---

[29]Ver: https://ww2.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/imprensa/ppts/00000015164811202013480105748802.pdf

> Maria: Eu era vendedora autônoma junto com meu esposo, eu trabalhava na rua vendendo vassoura e eu tinha montado uma lojinha de 1,99. [...] Quando eu vim para a Ocupação eu fechei porque não tinha como conciliar. Eu tinha que escolher: ou eu ficava ali na loja, ou eu vinha para a Ocupação. Aí eu fechei logo no começo [da ocupação].
> E eu trabalhava com vendas, eu era vendedora com meu marido, a gente vendia vassoura na rua. Eu lembro que era muito difícil, eu tinha que trabalhar com chuva, sem chuva, com sol, dia de sábado. Às vezes eu tinha que trabalhar até dia de domingo, feriado! Eu não tinha feriado, porque eu tinha que pagar aluguel. A gente trabalhava por conta própria, quem trabalha por conta própria não tem que escolher dia nem hora para trabalhar! (Entrevista com Maria, 51 anos, moradora da Ocupação Marielle Franco, em 06/02/2018).

> Cláudia: [...] Com 11 anos eu fui obrigada a ir trabalhar para ajudar a minha mãe porque... [...]
> Bárbara: Você foi trabalhar de quê?
> Cláudia: De babá, casa de família, né?! Eu era babá de uma menina deficiente, eu tinha 11 e ela tinha sete [anos]. Era uma criança cuidando da outra! (Entrevista com Cláudia, 36 anos, moradora da Ocupação Marielle Franco, em 27/02/2018).

Estando, portanto, histórica e contemporaneamente "credenciadas" a vivenciar experiências subalternas em função de suas identidades, essas mulheres experimentaram as duras consequências de uma sociedade colonial. Como Paula, no início deste capítulo, Cíntia e Joana, para darmos apenas dois exemplos, relatam a forma precária de residência a que estiveram submetidas ao longo de suas vidas.

> Bárbara: E como você morava? Você tinha uma casa própria lá?
> Cíntia: Não, eu morava de favor na casa da mãe do meu ex-marido. (Entrevista com Cíntia, 43 anos, moradora da Ocupação Marielle Franco, em 17/01/2018).

> Joana: Eu morava de favor. A minha família é de Itabira[30] aí, com 15 anos, eu vim embora para Belo Horizonte, sozinha, sem ninguém! Estou aqui até hoje. Mas aí, eu morava de favor com uma família aqui, perto do [nome de bairro periférico da cidade de Belo Horizonte]. (Entrevista com Joana, 27 anos, moradora da Ocupação Marielle Franco, em 17/01/2018).

Curiosamente, entretanto, as formas de opressão a que foram submetidas aparecem nos relatos dessas mulheres não como fatores de resignação, mas como uma espécie de "estopins" para a busca de alternativas à sua superação. Paula, por exemplo, justifica o seu ânimo em relação ao Movimento em função das intensas negações de direitos que vivenciou. Inusitado encorajamento que aparece também em outros relatos.

> Maria: Eu tinha muito medo, né, eu sempre ouvia falar que aconteceu uma ocupação num lugar, aconteceu outra ocupação em outro lugar, e eu tinha vontade de ir. Porque a vontade de sair do aluguel era maior. Eu tinha muita vontade de ir, mas eu tinha medo (Entrevista com Maria, 51 anos, moradora da Ocupação Marielle Franco, em 06/02/2018).

[30] Nome de cidade mineira localizada a cerca de 100 quilômetros de distância de Belo Horizonte, compondo, assim, a sua região metropolitana.

> Cíntia: A mulher ela é corajosa e a mulher, quando ela se torna mãe e aprende a ter os olhos que a mãe da gente tem, ela que precisa deixar algo para o seu filho, né?! E, se você ficar a vida inteira, morando de aluguel, você não consegue deixar nada! (Entrevista com Cíntia, 43 anos, moradora da Ocupação Marielle Franco, em 17/01/2018).

As precárias condições de vida e a própria opressão patriarcal tornaram, portanto, Paula, Maria e Cíntia inquietas e, assim, atentas às possibilidades de superação das condições opressoras a que estavam submetidas. Nesse sentindo, visibilizar as violentas subalternizações imputadas a essas mulheres é, embora necessário, insuficiente para caracterizá-las. Passamos, então, a analisar suas estratégias de resistência.

2.2.2 Sujeitos de resistência

Como visto, a violenta produção de inferioridades a partir das noções de raça e de gênero é um fato histórico que conformou (e ainda conforma) situações diversas de opressão na sociedade brasileira. Haveria, no entanto, possibilidade contestação e/ou ruptura desse processo? Segundo Quijano (2014a; 2014b; 2014d) e Fanon (1968, 2008), sim. Para esses autores, a não subalternização dos sujeitos, como de "Paulas", "Marias", "Lauras", "Joanas", "Júlias", "Cláudias" e "Cíntias", passa pela renúncia à mimetização das práticas e matrizes ideológicas do colonizador e pela ousadia de se imaginar e produzir formas "outras" - questionadoras da subalternidade – de existência e ação no mundo.

A inserção destas mulheres em um contra-hegemônico movimento de luta por moradia é por nós interpretada como uma forma de sobrevivência, mas não só isso. Confrontando as posições subalternas historicamente destinadas às identidades que compartilham, a associação ao coletivo é, também, uma insurreição anticolonial.

Embora, em princípio, soe como uma coincidência - na medida em que "têm a sorte de pegar o panfleto na rua", como no caso de Paula e Cíntia, ou de "se ter uma amiga que incentiva à participação", como na história de Cláudia -, o primeiro contato dessas mulheres com o Movimento Social deriva da identificação, por parte do coletivo, da região geográfica da cidade onde elas residiam como um contexto adequado para a subversão da condição de subalternidade no que diz respeito ao (não) direito à moradia. Ou seja, compreendemos haver uma convergência de interesses entre as mulheres e a ação coletiva.

> Cíntia: Eu morava de favor no [nome de bairro periférico da cidade de Belo Horizonte] e num sábado, na parte da manhã, passou um bando de jovens convidando, quem morava de favor e quem morava de aluguel, a comparecer na Escola Municipal [nome de uma escola municipal da região], às cinco horas, para participar de uma reunião. [...] Chegando lá, eu conheci o Movimento Social e estou aqui até hoje. (Entrevista com Cíntia, 43 anos, moradora da Ocupação Marielle Franco, em 17/01/2018).

> Cláudia: [...] E aí, eu conheci uma vizinha e ela me falou sobre as reuniões de núcleo. E era ali [nome de escola municipal localizada na região da Ocupação]. [...] Então, eu comecei a frequentar as reuniões. Mas eu já cheguei assim, quase no finalzinho das reuniões, então, acho que eu fui em umas três ou quatro reuniões, só. E foi quando... aí, eu me interessei mesmo! Poxa, morava de favor, com duas crianças, e tal. Falei: – "Nossa, é um momento maravilhoso para eu conseguir um espaço para mim e para os meus filhos!" (Entrevista com Cláudia, 36 anos, moradora da Ocupação Marielle Franco, em 27/02/2018).

Em face do desconhecido, eventualmente, como no caso de Cláudia, mas também de Júlia e Joana, a intermediação de um terceiro foi essencial para o reconhecimento da ocupação como alternativa para a conquista da moradia.

> Júlia: [...] No começo eu não queria de jeito nenhum vir pra cá, para ser sincera.
> Bárbara: Por quê?
> Júlia: Porque eu não tinha entendimento nenhum de Ocupação. (Entrevista com Júlia, 27 anos, moradora da Ocupação Marielle Franco, em 11/11/2017).

Decidindo vincular-se à causa, essas mulheres são levadas a enfrentar outras expressões da violência. Já no primeiro contato com o Movimento, nos lembremos aqui, Paula sentiu-se temerosa em relação à possibilidade de vivenciar um trágico desfecho, como no caso de Felisburgo[31]. O medo era também presente no imaginário de sua mãe: Maria - "eu tinha muito medo! Eu tinha muito medo mesmo. E eu tinha medo da polícia, eu tinha medo de ser presa, eu tinha medo de muitas coisas. [...]" (Entrevista com Maria, 51 anos, moradora da Ocupação Marielle Franco, em 06/02/2018). E, considerando-se a truculenta reação do poder público por meio do uso da força física pela Polícia Militar quando do despejo da primeira Ocupação Marielle Franco, esse imaginário não era desmedido ou inapropriado.

> Cíntia: Aí, nós ocupamos lá, cerca de 300 famílias, e só foi chegando família e a coordenação deixando entrar também. Mas chegou um ponto que não dava mais, porque o local também não iria comportar. Nós ficamos lá do dia 21 de abril até dia oito de maio de 2012.[...] Porque a Prefeitura, junto com a Polícia Militar, montou um aparato todo para uma guerra mesmo e veio despejar a gente com "Caveirão"! [...]

[31] Em 20 de novembro de 2004, o fazendeiro Adriano Chafik Luedy mandou matar integrantes do Movimento Sem-Terra que ocupavam a fazenda Nova Alegria, localizada na cidade de Felisburgo, na região norte do estado de Minas Gerais. Ao todo, cinco ocupantes foram assassinados a tiros e 12 ficaram feridos, além de 27 casas terem sido incendiadas.

> Foi a primeira vez que eles colocaram o "Caveirão" na rua e foi usado contra trabalhadores, né?! E foi muito triste assim, mas o pessoal tentou resistir. Eles cortaram água, cortaram a luz, cortaram a comida, e mesmo assim, o pessoal...Lembro que eles vieram na sexta, aí o pessoal ainda ficou sexta, sábado e domingo... Resistiu até domingo duas horas da tarde (Entrevista com Cíntia, 43 anos, moradora da Ocupação Marielle Franco, em 17/01/2018).

Violenta lógica de reação do Estado que se repetiu quando da ocupação de um segundo terreno, onde atualmente a comunidade está localizada.

> Cíntia: Quando nós chegamos, o primeiro dia foi tenso, né, a polícia veio toda.[...] Mas só que a gente estava mais fortalecido, mais preparado e nós resistimos! A gente resistiu! Ele ficaram rondando... Não foi igual a primeira que ficava policial 24 horas armados até os dentes, parando qualquer pessoa, fosse visitante ou curioso. Foi diferente aqui. E aqui, a gente montou quatro portarias, e tinha pessoas 24 horas (Entrevista com Cíntia, 43 anos, moradora da Ocupação Marielle Franco, em 17/01/2018).

A brutalidade inscrita na luta contra-hegemônica que passam a travar a partir da reivindicação do direito à moradia, vale dizer, não é ocultada ou mesmo romantizada pelas mulheres entrevistadas neste trabalho. Elas, ao contrário, lucidamente, identificam cada um dos desafios enfrentados, sendo o relato de Maria a respeito de sua quase ininterrupta presença em uma barraca de lona, ilustrativo desse posicionamento.

> Maria: As mulheres ficam na linha de frente, as mulheres é que ficam na lona, né, tudo é as mulheres! Eu mesmo, eu fiquei o tempo todo na lona, bem dizer sozinha, porque meu esposo toda vida, ele trabalhou fora, ele viajava e ele vinha de 15 em 15 dias. Quando ele vinha ele não tinha paciência de ficar, ele não queria ficar. Se dependesse dele eu não ficava, eu não tinha a minha casa, né?! (Entrevista com Maria, 51 anos, moradora da Ocupação Marielle Franco, em 06/02/2018).

O depoimento de Paula relativamente aos obstáculos cotidianamente enfrentados por moradores de uma ocupação urbana e, de maneira especial, pelas mulheres, é também revelador da bestialidade a que são estes sujeitos são submetidos.

> Paula: [...] Olha, eu vou falar para você, para se submeter ir pra uma ocupação... Hoje eu faço por uma consciência, mas eu fazia por necessidade direta, por uma pauta minha, econômica.
> Você fazer uma luta dessa, por uma pauta econômica direta, se submeter a morar na lona, dormir na lona... Porque chove e você tem que continuar deitado, você precisa passar a noite porque você precisa estar bem no dia seguinte para reconstruir a sua barraca. Eu já passei noite na lama, com água escorrendo assim, sabe? Então você passar por isso...
> Banho?! Você não ter direito... Nós, mulheres, "as vezes você está menstruada, às vezes está com uma infecção, você vai entrar para um banheiro de Madeirit que você não consegue encostar a mão na parede, porque é puro lodo, você tem que lavar com sabonete. E, às vezes, o telhado voa. Quantas vezes eu estava tomando banho e o telhado voou? Isso já rolou comigo umas 10 vezes! Eu estou tomando banho lá e aí o

> banheiro cai. É isso... é isso! E quem está do lado de fora fica segurando o banheiro para você. Vaso? Eu era uma pessoa muito nojenta, eu não usava banheiro dos outros. "Não, banheiro dos outros, não!" Eu ia fazer... sabe? Usava fossa, porque era um buraco de dois metros com *pallet* em cima e você tinha que mirar ali.
> Quem se submete a isso, quando não tem um nível de consciência grande, se não é por necessidade? Então, quando eu vejo o povo falando que o povo que mora em ocupação é um bando de oportunista, é especulador, está ali para vender... Eu fico pensando assim: – "Esse cara não faz a mínima ideia do que está falando. Ele tinha que passar um dia em uma ocupação, um dia" (Entrevista com Paula, 30 anos, moradora da Ocupação Marielle Franco, em 22/11/2017).

A breve retomada das histórias dessas mulheres, reconhecendo, por um lado, as ocultas assimetrias a que foram e são historicamente submetidas e que resultam, entre outros aspectos, na negação de seu direito à moradia; e, por outro, observando-se a posterior conquista desse direito, ainda que em condições muito precárias, permite concluir que as trajetórias das entrevistadas assumem, no que diz respeito à colonialidade, um movimento cíclico de subalternização-resistência-fissura, superando, processualmente, as condições de inferiorização e silenciamento.

Além do alcance de uma concreta acentuada dignidade, com a construção de suas casas em lotes que deverão ser registrados nos seus nomes, não de seus companheiros, a partir da participação orgânica no Movimento, essas mulheres acabam por assumir posições de protagonismo na comunidade, mais um indício da subversão de sua histórica condição subalterna e, portanto, de avanços em relação à sua emancipação.

Maria, Paula, Laura e Júlia são uma família. Maria, 51 anos, é a matriarca e participa da coordenação local da Ocupação, sendo também uma das mulheres responsáveis pelo funcionamento da Creche local: "Eu sou coordenadora da Creche. [...] A gente fica, meio que vira uma referência, né, as pessoas sempre vêm procurar a gente meio que para tudo!" (Entrevista com Maria, 51 anos, moradora da Ocupação Marielle Franco, em 06/02/2018).

Paula, 30 anos, cujo relato inicia este capítulo, é a sua filha primogênita e, conforme já assinalado, ocupa, conjuntamente com seu esposo, Lucas, o papel de liderança nacional do Movimento Social a que a Ocupação Marielle Franco encontra-se vinculada.

> Paula: Eu começo numa atuação no Movimento Social ainda na coordenação da Marielle Franco, eu entrei como moradora e aos poucos fui me envolvendo no processo, fui convidada a fazer parte da coordenação da Ocupação. [...] Depois de uns cinco meses eu fui convidada a fazer parte do Movimento Social mesmo, na coordenação do Movimento Social estadual. Fiquei na coordenação estadual uns dois

> anos e aí, no Congresso, eu fui para coordenação nacional do Movimento e estou há uns três anos.[...]
> Hoje em dia é dedicação exclusiva, é tempo integral pelo Movimento, pela moradia, pela reforma urbana, tempo integral! Mas, eu trabalho né... O Movimento tem uma política de autos sustentação, então, a gente não consegue liberar pessoas para ser profissional, então eu trabalho. Eu concilio a militância com o trabalho, mas funciona (Entrevista com Paula, 30 anos, moradora da Ocupação Marielle Franco, em 22/11/2017).

À época da realização da pesquisa, Paula integrava também uma equipe de assessoria parlamentar na Câmara de Vereadores de Belo Horizonte, o que, sem dúvidas, é fruto do percurso por ela traçado na luta pelo direito à moradia. A jovem tem dois filhos, Pablo, três anos, que eventualmente será referido neste estudo, e Luiza, 13 anos, que, como também sujeito desta pesquisa, será apresentada posteriormente. Será esse também o caso de sua tia, filha caçula de Maria e irmã de Paula, Giovana.

Laura, 23 anos, é a segunda filha de Maria e, embora tenha optado por não oficializar sua função de coordenação local, é hoje uma personagem central na comunidade no que diz respeito ao desenvolvimento das atividades na Creche. Além de assumir, com sua mãe e outras moradoras, as tarefas cotidianas com as crianças, é responsável pela realização de articulações externas com vistas à manutenção do espaço.

> Laura: [...] Eu corria de tudo. Foi até o momento da Creche que eu sempre falava assim: - "Não, eu não sou do Movimento Social, eu moro na Marielle Franco, eu concordo com tudo, com o Movimento, com as questões políticas, mas se for para eu ser de alguma coisa, vamos ser de outra coisa". Até eu começar a fazer esse trabalho na Creche, eu ter noção, ter real noção do que é ser do Movimento Social, sabe?! (Entrevista com Laura, 23 anos, moradora da Ocupação Marielle Franco, em 11/11/2017).

Júlia, mulher negra, de 27 anos, é esposa de Laura e apoia a coordenação local, sobretudo no que diz respeito às atividades vinculadas à Creche.

Participaram também desta pesquisa outras mulheres moradoras da Ocupação e que, sabidamente, estavam envolvidas com o Movimento Social e/ou com a educação escolar. É esse o caso de Cláudia, também mulher negra, de 36 anos e mãe de Carolina e Antônio, jovens que também participam desta pesquisa. Além de compor a equipe local de coordenação, Cláudia atua como educadora na Creche.

> Cláudia: A primeira [Ocupação Marielle Franco] eu não participei não! Aí, a gente veio... foi no dia quatro de agosto, que a gente entrou aqui nesse terreno. [...] Então,

> eu comecei, dentro da Ocupação, a participar de tarefas. A gente tinha que... tinha a portaria... comissão de segurança, de cozinha e limpeza, então, eu ficava muito na segurança, lá em cima. [...] Aí, fui me interessando, me interessando, depois disso, depois de um tempo, fui *convidada a estar trabalhando* (*sic*) na Creche (Entrevista com Cláudia, 36 anos, moradora da Ocupação Marielle Franco, em 27/02/2018).

Joana, 27 anos, componente da equipe de liderança da Ocupação Marielle Franco, atua, entre outros, no estreitamento do diálogo entre a comunidade e a Escola Municipal Anderson Gomes.

> Joana: [...] Mas aí, a minha curiosidade com o Movimento foi muita, porque eu batia na porta da Paula direto: – "Como que funciona, como é que é? Eu quero conhecer!" Aí, ela começou a me mostrar e eu estou aqui até hoje, construindo a minha casa, a moradia e estou na construção com o Movimento também (Entrevista com Joana, 27 anos, moradora da Ocupação Marielle Franco, em 17/01/2018).

A pauta da educação também orienta, embora não oficialmente, a atuação de Cíntia, 43 anos, mulher negra e liderança local, por nós entrevistada.

As histórias das mulheres moradoras da Ocupação urbana Marielle Franco evidentemente desestabilizam as estereotipias endereçadas a elas, tanto como sujeitos individuais como coletivos, conforme anunciamos no início deste texto. Não há, portanto, qualquer correspondência entre as suas identidades e aquilo que se faz presente no imaginário e no discurso hegemônicos, o que leva à óbvia conclusão de que seriam estas, além de esvaziadas de verdade, construções ideologicamente interessadas à perpetuação das desigualdades e, portanto, das diferenças coloniais. Estratégia verificada também na representação dos estudantes, conforme será visto a seguir.

2.3 "Tinha um cara com a arma apontada para mim": os estudantes

Giovana: Como sempre, eles falaram: – "A gente vai ter uma ocupação tal e tal dia". E, nessa época, eu estava fazendo um curso de comunicação pelo projeto que a gente tem aqui na Ocupação. Então eu fui pelo curso de comunicação e pela [nome de organização política voltada para a juventude] fazer a cobertura da ocupação. Aí eles falaram: – "Vamos lá!! Aí eu fui! Quando chegou lá, eu estava gravando tudo e tal. Só que na hora da ocupação mesmo eu não estava gravando não. Eu estava ajudando o pessoal construir as barracas.
Mas logo depois, no outro dia, de manhã cedo, levantei, peguei o celularzinho do Movimento para gravar tudo. [...] Quando deu 11 horas da manhã a polícia disse: – "Nós vamos entrar meio-dia". Aí a gente falou: – "Epa! Vamos guardar os equipamentos, guardar tudo e vamos ficar na resistência. Pegar um pano para tapar o nariz dos gases e a gente vai fazer a resistência pacífica". Quando deu 11 horas eles entraram no terreno, já estava tudo guardado já. Já estava com paninho com vinagre, porque a gente sabia que ia acontecer a desocupação. Todo mundo foi para dentro da Creche, todo mundo assim... [...]
Eu acho que tinha umas 100 pessoas. A gente entrou todo mundo para dentro de uma alvenaria. [...] Aí a gente entrou lá dentro e estava tendo a negociação. O Lucas falando: – "Olha, não precisa fazer isso"... [...] No vídeo, que está no Youtube, mostra: a gente estava fazendo a negociação, aí eles falaram: – "Olha, não adianta, a gente vai

fazer de qualquer jeito". Aí eles foram e começaram a entrar, começaram jogar "os trem tudo", a tirar as coisas e tal e a gente falou: – "Vamos fazer a resistência pacífica, ninguém vai tacar em nada, ninguém vai fazer nada. A gente vai sair com a mão para o alto, só vai sair do terreno". Aí, primeiro tirou as crianças, os idosos, as pessoas grávidas. Quando eu estava saindo junto com as crianças eu olhei para trás e eu vi eles, os policiais, batendo na minha irmã e em um outro amigo. Nisso, eu entrei em desespero. Não sei o que eu arrumei que eu voltei correndo. No que eu voltei correndo, eu parei e não sei o que aconteceu, eu comecei a xingar, eu olhei para frente [...] e a Paula e o Rodrigo estavam apanhando. [...] Aí, no que eu olhei para frente, tinha um cara com a arma apontada pra mim. [...] No que eu olhei para esse cara eu tomei o tiro e eu lembro perfeitamente do que aconteceu depois do tiro.

Eu lembro que [...] eu olhei para o alto a ponto de ver o céu, aí eu virei, tinha uma árvore, eu tentei segurar na árvore, mas eu já caí no chão. Parecia que uma bola deste tamanho tinha batido na cara, porque eu sentia uma pressão no rosto inteiro, sendo que era uma coisinha bem pequeninha assim. Aí eu comecei a gritar, fazer assim com a mão, pedir socorro, aí eu nem lembro quem me pegou, as pessoas começaram a passar correndo assim e logo depois que tomei o tiro, o Tarcísio me pegou. [...] Logo em seguida jogaram uma bomba do meu lado, quando o Tarcísio estava me tirando do terreno, jogaram uma bomba. E, mesmo depois que eu tomei o tiro, eles continuaram fazendo as coisas, continuaram tacando bomba, continuaram atirando na gente e, nisso, o ferimento começou a arder muito, você não tem noção. Eu comecei a gritar: – "Está queimando! Está queimando!". E o Tarcísio me tirando do terreno. A Paula estava segurando na minha mão. Aí eles me colocaram na rua e os moradores começaram a gritar, não os que moravam no entorno, os da ocupação começaram a gritar: – "Ajuda ela, vocês não vão levar ela pro hospital, não?". Aí eles continuaram jogando as coisas, não estava nem aí para nada, e eu fiquei lá. Eu devo ter ficado uns cinco minutinhos lá na rua. [...] Aí apareceu um frentista, começou a conversar comigo, começou a conversar mesmo, ele me contando da vida dele, eu contando da minha, desse jeito. Para me deixar acordada.

Eles arrumaram um carro, me colocaram no carro e a gente foi para o posto de saúde. Quando chegou lá eles me colocaram dentro de uma sala, aí a enfermeira, não sei se era enfermeira, se era doutora, elas ficaram limpando, sabe assim? [...] A minha mãe estava comigo dentro do meu quarto, aí teve uma hora que minha mãe saiu da salinha e meu pai ficou lá conversando comigo. Daí a pouco a minha mãe entrou correndo e fechou a porta e falou assim: – "Eu não quero que eles vejam minha filha, eu não quero!". Eu tentando entender o que estava acontecendo, mas eu não consegui. De repente, eles entraram pela porta de trás, eu acho que era área de serviço, ali por onde o doutor passa, essas coisas assim. Era uma policial feminina e um policial.

A policial ficou falando umas coisas comigo: – "Ah, você é uma menina tão bonita, não deixa sua mãe ficar te obrigando a vir para essas coisas não. Você tem uma vida inteira pela frente, se você estivesse em casa nada disso teria acontecido" e não sei o que... Enquanto o cara estava apontando a arma para minha mãe e gritando com ela: – "A culpa é sua! Nada disso teria acontecido se você não tivesse feito isso. Se a sua filha morrer a culpa é sua". [...]

Aí eles saíram de dentro da sala. [...] Aí começou uma gritaria tenebrosa.[...] Eu não estava entendo nada. Pelo que a minha irmã me contou, eles colocaram a arma na boca do estômago dela falando que se alguma coisa acontecesse comigo a culpada era ela. Falou um monte de coisa.

Aí eles pegaram uma ambulância e eu fui do posto até o hospital [nome do hospital] de ambulância. Aí na ambulância foi muito bom, porque como foi naquela hora, eu estava perdendo muito sangue, ela começou a fazer aquelas coisa assim, a enfermeira que foi comigo. Aí eu fui deitada na maca, tudo bonitinho.

Chegou lá no Hospital [nome do hospital], o tratamento foi horrível, horrível mesmo! Cheguei lá, eles me colocaram em uma maca, aí veio o médico, médico mesmo, ele era médico. Ele enfiou o lençol dentro da minha boca e ele começou a apertar, aí eu fiquei gritando. Aí eu tossi e sujou a parede de sangue todinha e eu gritando. Aí minha mãe falou assim: – "Mas por que você está fazendo isso?" Ele: – "Eu preciso estancar o ferimento". Como assim, se todo o outro pessoal que estava cuidando de mim ninguém fez isso?! E ele apertando o negócio com uma força que você não tem noção, enfiou o dedo lá dentro com uma brutalidade... Eu falei: – "Nossa, para que isso?!". [...] Ele devia estar achando que eu era culpada, porque ele me tratou muito mal. Aí na ambulância, no caminho do Hospital [nome do hospital] até [nome do segundo hospital] eu fui sentada. Eles me deram umas gazes assim e a enfermeira que foi comigo ficou do outro lado da ambulância mexendo no celular. Quem ficou me dando gazinha para trocar foi minha mãe. E eu vim de lá até aqui segurando a minha boca, porque, para mim, minha boca ia cair, eu fiquei segurando assim... [...]

Teve dois momentos em que eu chorei: foi o momento que eu vi a Luiza, eu acho que a ficha caiu sobre o que estava acontecendo que eu entrei em desespero e comecei a chorar; e quando eu estava dentro da ambulância, deitada, mudando de cidade, eu pedi a minha mãe o celular dela, porque lá no hospital [nome do hospital] a minha mãe tinha falado assim com a doutora: – "Olha que

trem feio no rosto da minha filha, ele fez um buraco no rosto dela". Aí eu falei: – "Tem um buraco? Me empresta seu celular". Quando eu olhei tinha um machucado deste tamanho, ocupando a minha bochecha toda. [...] Aí eu chorei. Eu olhei assim o meu reflexo eu falei: – "Eu estou horrorosa!". Chegou lá no [nome do segundo hospital] eu adorei porque chegou uma moça, não sei o que a moça era, não sei se ela era... ela não era enfermeira, mas ela também não era doutora, ela xingou muito a mulher que veio comigo. Ela falou: – "Você está louca? Olha a situação da menina, você trouxe ela sentada de [nome do primeiro hospital] até aqui? Você está fazendo a menina andar?" Ela me tirou da ambulância assim e eu fui andando bonitinho, até o [nome do segundo hospital]. [...] Eu fiz três transfusões de sangue! Aí ela xingou muito: – "Olha a situação da menina para vocês ficarem fazendo isso".

Quando chegou no [nome do segundo hospital], enquanto minha mãe estava passando os documentos eu fiquei encostada na parede e eu comecei a desmaiar, porque eu comecei a ficar fraca. [...] Aí eu fiquei lá naquele lugar antes de ir para a cirurgia. Eu fiquei lá na triagem. Nossa, foi uma coisa horrorosa, porque eu olhava para lá tinha um moço que parece que ele tinha tomado uma surra que o olho dele estava deste tamanho e cadeira cheia de sangue. Uma coisa horrorosa!

E o sangue estava empelotando dentro da minha boca. A Paula ficou tirando o sangue da minha boca. Aí eu fiz a tomografia e de lá eu fui para sala de cirurgia.

Chegando lá, eu ouvi o médico falando assim com a Paula: – "Olha, a gente vai ter que fazer a intubação acordada e, se ela não conseguir fazer a intubação acordada, a gente vai ter que dar a anestesia geral e aí corre o risco dela não voltar para a vida", porque é como se desligasse o meu corpo.

Eu escutei aquilo e falei – "Meu Deus! Vou ter que ir". Aí eles enfiaram um canudinho dentro do meu nariz. [...] Muita dor, muita dor, sem anestesia nenhuma! E eu lembro de ver todos os médicos em volta de mim e eles naquele desespero, depois eu lembro de acordar. [...]

Quando eu acordei quem estava comigo era a Laura que falou. – "Olha, você foi superem e tal". [...] Eu fiquei só três dias no hospital. [...]

Bárbara: Depois de passar isso tudo, em algum momento você pensou em sair do Movimento?

Giovana: Não. Eu não fui na ocupação [nome da ocupação realizada durante o período da pesquisa] porque eu ainda estava em recuperação. Não é nem uma recuperação física, mas era uma recuperação mental. Eu não pensei em desistir, mas eu fiquei com um certo medo. Hoje eu já estou mais de boa. Inclusive, no dia que eu fui para a audiência, chegou lá eu vi o policial que apontou arma para minha mãe e para Paula. Quando eu vi esses caras eu fiquei com medo, eu comecei a tremer. Aí a Paula falou: – "Fica de boa, tá todo mundo aqui, não vai acontecer nada com você não". Aí eu fiquei mais de boa.

Eu fiquei fazendo acompanhamento com uma psicóloga. Eu já tinha uma psicóloga antes do tiro, é porque eu estava enfrentando uns problemas lá em casa, sabe?! Mas, depois do tiro, eu perdi a vontade de ir para psicóloga. Eu fiz tipo quatro acompanhamentos depois.

É claro que teve aqueles momentos que eu falei: – "Nossa, se eu tivesse ficado em casa isso não tinha acontecido"; – "Ah, por que que eu fui?". É claro que essas coisas passaram na minha cabeça. Mas eu acho que eu não me arrependo, sabe, de ter feito tudo que eu fiz. Acho que se fosse para fazer de novo, eu faria (Entrevista com Giovana, 14 anos, estudante do nono ano do ensino fundamental na Escola Municipal Anderson Gomes e moradora da Ocupação Marielle Franco, em 28/11/2017).

Os estudantes que serão aqui apresentados são majoritariamente negros - na verdade, no grupo de adolescentes entrevistado nesta pesquisa, Giovana é, curiosamente, considerando-se o relato apresentado, a única garota de pele branca - e, cotidianamente, alvo de violências diversas. Nessa perspectiva, defendemos, não é de maneira acidental ou episódica que um tiro encontra o rosto da adolescente moradora de ocupação e ativista em um movimento social; que a política a aterroriza e/ou aos seus familiares; ou que a violência médica é a ela endereçada. Como também não é inesperada a violenta abordagem policial junto a Antônio. Estas são, na verdade, evidências da engenharia colonial que concebe tais corpos como portadores de menor valor, discussão a que nos dedicaremos já no próximo tópico.

Por outro lado, não são também ocasionais as estratégias de resistência empregadas por estes

sujeitos. Foi, desde muito cedo, que esses adolescentes tiveram que aprender a lutar pelos mais básicos direitos, entre eles, a autorização à própria existência.

2.3.1 Sujeitos violentados

A violência é a histórica estratégia, na verdade, *o modus operandi,* dos processos de subalternização e, assim, de conformação de hierarquias entre sujeitos individuais e/ou coletivos. A partir da análise dos processos de colonização no continente africano, por exemplo, Fanon (1968, p. 175) caracteriza o colonialismo como uma "violência em estado bruto", que pode assumir formas explícitas, por meio do exercício da força física e de armas, ou simbólicas, como o convencimento do colono da sua própria inumanidade, e a consequente constituição do colonizador como figura salvacionista.

> No plano do inconsciente, o colonialismo não pretendia ser visto pelo indígena como uma mãe doce e bondosa que protege o filho contra um ambiente hostil, mas sob a forma de uma mãe que a todo o momento impede um filho fundamentalmente perverso de se suicidar, de dar livre curso a seus instintos maléficos. A mãe colonial protege o filho contra ele mesmo, contra seu ego, contra sua fisiologia, sua biologia, sua infelicidade ontológica (FANON, 1968, p. 176).

Diante desta asserção, e ao olhar para as experiências relatadas por Giovana, Antônio, Cecília, Luíza, Raquel e Rafaela, tem-se a plena convicção de que mesmo após quase 200 anos de República, desde que destinada a coletivos historicamente subalternizados - os povos indígenas, as pessoas negras, as mulheres, os pobres, entre outros - como aqueles que compõem esta pesquisa, a violência permanece sendo admitida, tolerada ou, no mínimo, não combatida no território brasileiro, tal qual denuncia Arroyo (2015b, p. 32):

> Há um dado social, político, jurídico que revela a negação política da ética no trato dos jovens, adolescentes e até crianças pobres e negros: a segregação social e racial e até o extermínio em nome de representá-los como uma ameaça à ordem, aos valores sociais coletivos.

Além do relato que inaugura este tópico, citamos a seguir algumas outras brutalidades experimentadas pelos estudantes ao longo de suas vidas entre as quais encontra-se o desabrigo.

Giovana, Luiza, Carolina, Antônio, Raquel e Rafaela são filhos, irmãos e/ou netos das mulheres outrora apresentadas ou de outras, também moradoras da Ocupação Marielle Franco e com histórias de vida muito semelhantes àquelas anteriormente apresentadas. Dessa forma, os adolescentes experimentaram, desde a primeira infância e, inclusive, no contexto da Ocupação,

condições muito precárias de moradia, conforme compartilha Rafaela: “Foi muita dificuldade quando a gente chegou. Teve que ficar em lona e tal... Mas, com o tempo, a gente conseguiu construir. [...] Acho que depois de uns três meses a gente construiu um cômodo” (Entrevista com Rafaela, 13 anos, estudante do sétimo ano do ensino fundamental na Escola Municipal Anderson Gomes e moradora da Ocupação Marielle Franco, em 06/12/2017).

Uma violência a que se somam muitas outras, como, por exemplo, a negação do direito aos cuidados mais básicos relacionados à higiene, conforme relatam os jovens em uma conversa coletiva.

> Carolina: Balde! Eu lembro que tinha lata.
> Giovana: Era um banheiro feminino e um masculino e aí era um buraco no chão e tinha um... um... como é que o nome...? Um *pallet*!
> Carolina: E um monte de cocô! [Risos]
> Luiza: É! Era muito nojento!
> Giovana: Como é que as pessoas conseguiam cagar naquilo? Nossa! [Risos]
> Carolina: Dor de barriga passava ferrado [risos].
> Raquel: Banho?
> Carolina: Banho foi só dois meses depois [risos].
> Carolina: Estou brincando!
> Antônio: Mentira! Foi no mesmo mês...
> Carolina: Foi de latinha [risos].
> Raquel: Eu falo mesmo! Eu já tomei banho de canequinha [risos].
> Rafaela: Eu também já! (Entrevista com o grupo de estudantes da Escola Municipal Anderson Gomes e moradores da Ocupação Marielle Franco, em 27/11/2017).

As condições degradantes de moradia a que foram submetidos torna esses estudantes também sujeitos a ofensas e preconceitos e, assim, a serem violentados subjetivamente. Luíza, por exemplo, relata uma experiência de inferiorização em função de seu lugar de moradia protagonizada por uma colega da escola.

> Luíza: As pessoas da escola enxergam nós como pé de *Toddy* [risos].
> Bárbara: Pé de quê?
> Luíza: Pé de *Toddy*. Porque o nosso pé fica tudo sujo. [...] Teve um dia que a menina chegou perto de mim e falou: – “Você mora no conjunto habitacional?”, aí eu falei: – “Não, por quê?”. – “Você é tão limpa!”. Aí eu falei: – “O que é isso, gente?! Não é só porque eu moro ali que eu vou ser suja”. (Entrevista com Luiza, 13 anos, estudante do sétimo ano do ensino fundamental na Escola Municipal Anderson Gomes e moradora da Ocupação Marielle Franco, em 02/12/2017).

Essa forma de violência, o preconceito, também alcança Raquel, que se indigna e passa, inclusive, a denunciar as semelhanças existentes entre a sua identidade e a daqueles que, eventualmente, a oprimem.

> Raquel: A minoria olha assim... Ai eu não ligo não. Se a gente quiser moradia, não

> vai ficar ouvindo o que os outros falam... se não a gente vai morar na rua. Mas a maioria... A maioria também mora ali. O que que eles têm para falar? [Risos.] Tem...tipo a Marielle, tem acho que é... [nome de ocupação vizinha], tem quatro ocupações aqui. Então, o povo não tem o que falar. Mora no terrão também! É isso, professora, ninguém tem que falar nada não. Mas também esse povo que fala, tudo mora de aluguel e eles não podem falar nada não porque eles tão pagando aluguel. (Entrevista com Raquel, 13 anos, estudante do sétimo ano do ensino fundamental na Escola Municipal Anderson Gomes e moradora da Ocupação Marielle Franco, em 06/12/2017).

A esses sujeitos também a ação violeta da polícia é admitida e, sobretudo, esperada. É o que denuncia, veementemente, o relato de Giovana, contra quem, embora branca, porque mulher, jovem e moradora de ocupação, um policial julgou ser razoável - ainda que a garota estivesse indefesa e a menos de três metros de distância de sua arma - disparar um tiro.

A violência policial no cotidiano é relatada também por Antônio, o único adolescente do sexo masculino, negro, que compunha esse grupo. Em suas palavras, a cada vez que sai de sua casa, especialmente quando acompanhado de outros jovens de perfil semelhante ao dele, se vê sob o risco de ser, humilhantemente, revistado pela polícia.

> Antônio: Ficava dando "pulão" em nós todo dia lá no [nome de bairro periférico da cidade de Belo Horizonte], à toa.
> Bárbara: "Pulão" é batida?
> Antônio: É.
> Bárbara: Todo dia tinha alguém?
> Antônio: Todo dia, meu filho! Não tem uma hora que você não passava na rua e não tem gente encostado na parede lá. Direto e reto eu vejo.
> Bárbara: Mas você leva muita batida?
> Antônio: Só de vez em quando. Quando eu ando com esses meninos daqui, misericórdia, dá até medo! [...] Os meninos da [nome de ocupação urbana vizinha], direto nós toma "pulão" quando tá junto. Dentro de ônibus... em tudo quanto é lugar (Entrevista com Antônio, 15 anos, estudante do sétimo ano do ensino fundamental na Escola Municipal Anderson Gomes e morador da Ocupação Marielle Franco, em 06/12/2017).

A exposição desses sujeitos ao tráfico de drogas constitui também, em nosso entendimento, uma forma de violência contemporânea admitida nesse grupo, tornando-os, assim, potencialmente vulneráveis à criminalidade.

> Antônio: Minha mãe até queria mudar daqui, eu que não fui. Porque aqui tá... antes, estava tendo muito bandido, muita polícia subindo na Ocupação... E ela cismada que eu começo mexer com esses trem... Ela é preocupadona que envolva nessa vida, de vender droga. Aí ela cismou esses tempos pra trás: – "Não, nós vão embora daqui porque daqui a pouco você vai ficar mexendo com essas coisas erradas aí". Aí eu: – "Ah, mãe, sai fora! Eu não vou embora não!". [...] Se até hoje eu não mexi... Oh, ela tinha medo desde os 13 anos e eu estou com 15 já, tem dois anos, até hoje eu não mexi por que que eu vou mexer? [...] Um monte dos meninos que eu conheci aí que era que nem eu... Que nem o [nome de adolescente morador], que tá no negócio e que era que

> nem nós, que jogava bola com nós e hoje em dia tá vendendo droga lá em cima (Entrevista com Antônio, 15 anos, estudante do sétimo ano do ensino fundamental na Escola Municipal Anderson Gomes e morador da Ocupação Marielle Franco, em 06/12/2017).

A história desses estudantes é, portanto, atravessada pela violenta negação dos direitos básicos. A eles o Estado não assegura a moradia, a saúde, a segurança e, em última instância, a proteção à vida. Brutalidades que, reiteramos, não são ocasionais ou contingentes, mas intrinsecamente associadas às suas identidades - feitas subalternas -, de raça, classe e de gênero e, portanto, de natureza estrutural.

Individual e/ou coletivamente, entretanto, essas meninas e esse menino questionam o perverso estado de coisas que os oprime e contra ele insurgem.

2.3.2 Sujeitos de resistência

Embora sistematicamente violentados, não é a subordinação que caracteriza esses jovens. Ao contrário, é de forma interrogativa e denunciatória que observam a segregadora conformação da sociedade e a sistêmica brutalidade que os alcança, tal qual sugere Arroyo (2014b, p. 10):

> A tomada de consciência dessas populações mantidas por séculos sem direito a ter direitos ao teto, à terra, à saúde, à escola, à igualdade e à cidadania plena se fazem presentes em ações e movimentos, em presenças incômodas que interrogam o Estado, suas políticas agrária, urbana, educacional.

Inquietos e insubmissos em relação às instituições da sociedade que os violenta e os invisibiliza, os adolescentes questionam a institucionalidade política, reivindicando, inclusive, sua representatividade nessa esfera, conforme as palavras de Antônio: "Tem que colocar gente pobre que nem nós mesmo lá em cima, porque esses ricos só pensam neles mesmos" (Entrevista com Antônio, 15 anos, estudante do sétimo ano do ensino fundamental na Escola Municipal Anderson Gomes e morador da Ocupação Marielle Franco, em 06/12/2017).

Além, de, a partir de suas experiências, se contraporem à polícia, tal qual relata Luiza:

> Bárbara: E depois disso você não ficou com medo?
> Luiza: Não. Agora que eu tenho mais... agora que eu tenho mais coragem. Tomei ódio, sabe? O papel deles não é proteger a gente? Para que que eles tá atirando numa jovem, entendeu?
> Bárbara: Ódio da polícia?

> Luiza: É. Sempre tive, mas agora tenho mais! (Entrevista com Luiza, 13 anos, estudante do sétimo ano do ensino fundamental na Escola Municipal Anderson Gomes e moradora da Ocupação Marielle Franco, em 02/12/2017).

Há, na maior parte dessas histórias, uma participação ativa dos estudantes no Movimento Social.

Giovana, 14 anos, à época estudante do nono ano do ensino fundamental, e Luiza, 13 anos, então estudante do sétimo ano desse mesmo nível de ensino, foram convidadas a participar desta pesquisa justamente pelo protagonismo que exercem na comunidade.

> Bárbara: Lá no Movimento Social... o fato de você ter mais protagonismo tem a ver com o fato de você estar mais envolvida ou é o contrário, você está mais envolvida porque tem mais visibilidade?
> Giovana: Não, acho que eu tenho mais visibilidade, porque eu estou mais envolvida e tem muito tempo (Entrevista com Giovana, 14 anos, estudante do nono ano do ensino fundamental na Escola Municipal Anderson Gomes e moradora da Ocupação Marielle Franco, em 28/11/2017).

> Bárbara: Então você fez parte dessa coisa da comunicação... e no Movimento Social, você se considera?
> Luiza: Tipo, minha mãe sempre fala que aquelas pessoas que vão para manifestação, que enfrentam e tal, são do Movimento Social. Aí, então eu me considero. Porque eu vou para as manifestações e tal. Aí eu me considero (Entrevista com Luiza, 13 anos, estudante do sétimo ano do ensino fundamental na Escola Municipal Anderson Gomes e moradora da Ocupação Marielle Franco, em 02/12/2017).

Também os irmãos Antônio, 15 anos, e Carolina, 13 anos, filhos de Cíntia, têm uma orgânica participação no Movimento Social.

> Bárbara: Você se considera do Movimento Social, Carolina?
> Carolina: Ah, não sei [risos]. Acho que sou. Sou da juventude do Movimento Social (Entrevista com Carolina, 13 anos, estudante do sétimo ano do ensino fundamental na Escola Municipal Anderson Gomes e moradora da Ocupação Marielle Franco, em 02/12/2017).

> Bárbara: [...] Sua participação no Movimento Social assim... Você se considera do Social?
> Antônio: Sim.
> Bárbara: O que você faz lá no Movimento Social?
> Antônio: Ah, tipo... tem muitas coisas. Tipo, tem muitas tarefas que a juventude do Movimento Social tem que fazer... (Entrevista com Antônio, 15 anos, estudante do sétimo ano do ensino fundamental na Escola Municipal Anderson Gomes e morador da Ocupação Marielle Franco, em 06/12/2017).

No grupo, as gêmeas Raquel e Rafaela, 13 anos, também estudantes do sétimo ano, possuem uma relação mais distanciada com o coletivo de luta pelo direito à moradia.

> Raquel: Eu acho que tem muita coisa ainda para eu conhecer da Marielle Franco porque vai fazer cinco anos, mas só que eu não participo muito das coisas. Eu preciso saber muito mais. Mas sobre o que eu já sei, eu gosto. Gosto do Movimento, gosto da participação das pessoas (Entrevista com Raquel, 13 anos, estudante do sétimo ano do ensino fundamental na Escola Municipal Anderson Gomes e moradora da Ocupação Marielle Franco, em 06/12/2017).
>
> Bárbara: Olhando, assim, Rafaela, com o que você está mais envolvida: a igreja, a Ocupação ou a escola?
> Rafaela: Primeiramente, na minha vida, Deus [...] então é onde que eu busco mais, Deus... igreja. Segundo eu acho que é a escola... Não. Não que eu não quero... participar da Ocupação... torço muito pra gente conseguir, né? Mas primeiramente a igreja e escola... (Entrevista com Rafaela, 13 anos, estudante do sétimo ano do ensino fundamental na Escola Municipal Anderson Gomes e moradora da Ocupação Marielle Franco, em 06/12/2017).

No entanto, conforme revelam os excertos de suas entrevistas apresentados ao longo deste tópico, são essas jovens também profundamente críticas ao Estado e à sua forma de atuação.

Passamos, agora, por fim, à apresentação do grupo de educadoras participantes deste estudo e que, conforme defendemos, possuem identidades muito próximas tanto em relação aos processos de subalternização quanto aos de resistência, às moradoras e aos estudantes aqui apresentados.

2.4 "Eu quis ser diferente das pessoas daquele meio em que eu vivia": os educadores

Pilar: Eu vim de um meio muito pobre, muito pobre mesmo... Eu já tive dificuldade para alimentar, então, muito pobre. Meus pais trabalhavam... minha mãe foi doméstica e meu pai trabalhava como porteiro. [...] Mas o que eu quis, na verdade? Eu quis ser diferente das pessoas daquele meio em que eu vivia. Aquilo é o que tinham preparado para mim. [...]
Eu acho que eu fui preparada para um fim, para ser doméstica, para ser babá. E aí o que aconteceu? Eu vim trabalhar. Antes disso, eu fiz estágio no ensino médio, como eu te falei, no [nome de mesma escola da região]. Só para explicar essa questão mesmo. E aí, eu fui trabalhar num restaurante e, assim, eu gosto muito das minhas unhas feitas, umas coisas assim, minhas, pessoais. Eu gosto da unha feita e eu fui para trabalhar no restaurante porque eu precisava de grana, não podia ficar sem dinheiro. [...] E tinha uma chefe de cozinha, ela não tinha nem ensino médio na época, mas eu era subordinada à ela, e ela era um pouco arrogante. Às vezes ela ia fazer as coisas e ela não sabia e perguntava assim: – "Pilar, o que significa homogêneo?", e eu ficava assim: – "Eu não estou acreditando que eu estou ouvindo isto". E isso começou a me incomodar muito! Isso antes da faculdade, começou a me incomodar e eu falei assim: – "Gente, eu não quero isso para mim, eu não quero trabalhar na cozinha!". Não que isso não seja digno, mas não era uma escolha pra minha vida. Não era ser babá, não era ser doméstica, não era... Então eu falei assim: – "Só tem um jeito de eu mudar isso, estudando!".
Eu, na verdade, eu sou filha adotiva do meu pai e a família dele dizia que pobre não estuda, pobre tem que trabalhar fora. [...] – "Nenhum de nós foi para a faculdade". E eu dizia assim: – "Nenhum de vocês, porque eu vou!". [...]
Eu entrei na faculdade há 12 anos, não é tanto tempo, mas a sociedade vai mudando, né, fazendo novas configurações. E aí, é interessante, que as pessoas sempre achavam, assim, que eu era muito metida porque eu tinha ido para a faculdade. Ninguém nunca veio ouvir porque é que eu fui, é porque eu não queria ser condicionada a um trabalho que eu não escolhi.
Eu falo com os meninos: – "Tem muita diferença entre você escolher e ser escolhido". Às vezes, o trabalho te escolhe porque você está precisando do dinheiro, as coisas têm que continuar acontecendo, você tem que pagar conta, então, apareceu, você vai. Diferente de quando você se prepara para uma

situação. Você é feliz no que você faz, e mesmo que você seja infeliz, você já sabe fazer outras coisas, você consegue com mais facilidade, fazer outras escolhas. [...]
Eu via minha mãe trabalhando para as pessoas. O último trabalho da minha mãe foi como salgadeira, assim, ela já gostava mais, ela já não tinha que fazer faxina, mas achava aquilo muito pesado. Às vezes, assim, a gente estava na cozinha, eu ia trabalhar com minha mãe muitas vezes. Eu entrava pela cozinha e ficava na cozinha com ela. Eu vi muitas pessoas querendo... achando que minha mãe não tinha condições de me criar e querendo me levar da minha mãe. [...] Minha mãe é negra também, então: – "Ah, ela não tem condições, vamos levar". [...] Então, eu falei assim: – "Isso, eu não quero para mim e eu só tenho uma chance de mudar essa realidade que eu vivo: estudando". Aí essas coisas começaram a ficar mais fortes para mim. [...]
Aqui não tinha água. Era uma ocupação como aquela, a diferença é que as ruas ainda eram...não tinha água, a gente ia buscar água numa rua aqui bem próxima. Eu lembro que não tinha água encanada, não tinha luz, a gente vivia com lamparina. Quando eu ia para escola, eu acho que você nem vai lembrar, eu não tinha caderno, eu tinha umas folhas que o banco dava, que era picotada de um lado e do outro, a gente cortava aquilo para escrever, eu tive essa... foi desse jeito. Até que quando eu morei no [nome de bairro periférico da cidade de Belo Horizonte], a gente tinha uma situação melhor. Lá, tinha água, tinha luz. [...] Eu lembro que a gente tinha aquele tanque, aqueles tambores de ferro e aquilo dava bicho, e era a água que a gente tinha... então eu me lembro disso.
Mesmo nesse contexto, eu não sei, eu acho que essas coisas ficaram dentro de mim não para falar: "Nossa, estou destinada a isso". Elas ficaram para falar assim: – "Eu não quero que elas fiquem assim." Resistir. Aquilo foi quase condicionando a gente.
Eu falo com meus meninos isso com muita clareza, eu detesto condicioná-los, porque já fizeram isso comigo e eu não quero fazer isso com o outro. Então, eu falo com eles que eles têm um leque de oportunidades e a escola é uma delas, para eles agarrarem mais, porque aí, amanhã, eles vão poder fazer escolhas. Escolher é uma coisa muito boa. Permitir que a situação faça de você o que ela quer é muito triste e você não vai dar conta disso, você vai explodir de alguma maneira, né?! Aí eu falei, eu vou ser resistente, eu sempre fui resistente a muitas coisas... (Entrevista com Pilar, 37 anos, professora de Geografia nos sétimos, oitavos e nonos anos do ensino fundamental, em 14/11/2017).

Existe na profissão docente, tal qual hegemonicamente delineada, um estrangeirismo intrínseco. Distanciamento entre educadores e educandos que é derivado, em nosso entendimento, da própria forma moderna/colonial de produção e legitimação dos conhecimentos, difundidos como objeto máximo da prática da profissão. Ocorre, entretanto, que as identidades dos professores, como atesta o relato de Pilar, são, não raramente, muito próximas das de seus estudantes no que diz respeito à experimentação da pobreza. Ainda que haja um ocultamento, tal vicinalidade atravessa, defendemos, as relações educador/educando.

Nessa perspectiva, passamos a visibilizar os pontos de encontro existentes entre as professoras participantes desta pesquisa e as moradoras da Ocupação Marielle Franco e, como consequência, também dos estudantes.

2.4.1 Sujeitos de resistência

Bhabha (1998) contrapõe-se à pretensa moderna/colonial fixidez e considera que as identidades são, na verdade, firmadas de maneiras relacionais. Em síntese, para ele, "é na emergência dos interstícios - a sobreposição e o deslocamento de domínios da diferença - que as experiências

intersubjetivas e coletivas de nação [*nationess*], o interesse comunitário ou o valor cultural são negociados" (BHABHA, 1998, p. 20). Assim, em consonância com o autor, estamos aqui nos opondo à perspectiva da existência de "uma identidade original ou a uma tradição 'recebida'" (BHABHA, 1998, p. 21) e propondo o caráter histórico e contingente da conformação dos sujeitos coletivos (nações) ou individuais (pessoas).

Essa perspectiva, não há dúvidas, nos serve de lente para leitura e intepretação de todos os agrupamentos realizados neste capítulo: é nas relações, que são assimétricas, que também as identidades das moradoras e dos estudantes são formadas. No entanto, nesta pesquisa, por compreendemos que a subjetividade das docentes é profundamente atravessada, de um lado, pela similaridade que possuem em relação aos moradores da Ocupação Marielle Franco, e, de outro, por uma aparente tentativa de superação desta, centralizamos tal aspecto a partir do coletivo de educadores.

Esse caráter relacional da identidade docente, faz-se necessário destacar, é também pronunciado por Arroyo em algumas de suas obras:

> Ao longo da história sempre que os estudantes mudaram, a Pedagogia e a docência foram tensionadas. Aí as tensões assumem um caráter mais radical: quando as imagens dos educandos se quebram, que acontecerá com nossas imagens docentes? Em realidade continuamos com as mesmas indagações: os significados de nosso ofício estão mudando. Continuamos atrás de nossas identidades pessoais e coletiva. Com uma novidade: desta vez vemos nossas identidades refletidas no espelho da infância, da adolescência e da juventude com que lidamos (ARROYO, 2004, p. 10).
>
> Cada dia percebemos com maior clareza que nossa história docente é inseparável da história humana e social dos(das) educandos(as) com que trabalhamos. Nossas sortes estão atreladas. Só nos entenderemos na medida em que tentemos enxergá-los e entendê-los (ARROYO, 2013, p. 29).

Em seu relato, Pilar, uma mulher negra, visibiliza a proximidade existente entre as negações de direitos a que sua família foi submetida quando de sua infância e aquelas vivenciadas pelos moradores da comunidade Marielle Franco, entre os quais estão os seus estudantes. Uma situação de subalternização que resultou, inclusive, semelhantemente ao caso da Paula, moradora, na violenta ausência de alimentos, de água e de luz elétrica. Como essa, outros educadores identificam tal proximidade identitária:

> Sílvia: Eu venho de uma família pobre, de uma família com as características do entorno que eu trabalho, eu também morei numa ocupação na minha primeira infância, foi depois que meu pai conquistou a questão da casa própria e tal, né. [...] Eu

> morei no bairro [nome de bairro periférico da cidade de Belo Horizonte], onde hoje já não existe mais por que eles desapropriaram, né?! [...] Minha mãe era lavadeira. Já tem 83 anos, ela é viva, trabalhou demais e foi mãezona o tempo todo. E o meu pai era comerciário, tanto que quando eu comecei o meu trabalho, eu comecei no comércio, eu trabalhava com meu pai. [...] (Entrevista com Sílvia, 57 anos, professora em turma de aceleração de fluxo da Escola Municipal Anderson Gomes, em 23/11/2017).

> Maurício: Olha, é... eu venho de uma família pobre também, a gente viveu na comunidade que antigamente se chamava favela. Comunidade é um termo mais recente e eu sou o único hoje que tem graduação na minha família. [...] Eu fui criado só com minha mãe. [...] Eu morei na região de Contagem, Betim e Belo Horizonte, só nessa região, então a gente mudava muito (Entrevista com Maurício, 46 anos, professor de Língua Inglesa nos oitavos e nonos anos do ensino fundamental da Escola Municipal Anderson Gomes, em 1º/12/2017).

Compõem, é verdade, ainda que em menor proporção, o grupo aqui apresentado de outros educadores cujas vivências são distintas. Clara e Eduardo, dois dos professores mais jovens entre o coletivo entrevistado, cresceram em famílias cujos pais possuíam casa própria, além de ao menos um dos genitores ter vivenciado uma trajetória escolar longínqua, com cursos técnicos e/ou de graduação.

> Bárbara: E sua mãe, por ela ser técnica, ela fez [Centro Federal de Educação Tecnológica] CEFET e tal?
> Eduardo: Ela estudou no [nome da escola da região], na época. Que era a década de 1970 e tinha essa relação com o curso técnico mais forte, né? [...] Meu pai era motorista de ônibus e caminhão (Entrevista com Eduardo, 28 anos professor de Matemática nos nonos anos do ensino fundamental da Escola Municipal Anderson Gomes, em 15/12/2017).

> Bárbara: Sua mãe é professora de que?
> Clara: De primário mesmo.
> Bárbara: Ela é pedagoga?
> Clara: Sim, professora regente (Entrevista com Clara, 32 anos, professora de Artes nos sextos, sétimos, oitavos e nonos anos do ensino fundamental da Escola Municipal Anderson Gomes, em 1º/12/2017).

Assim, ainda que reconheçamos a existência de nuanças em relação às condições de subalternização no grupo de educadores, a própria trajetória profissional desses, hoje, professores - muitas vezes conciliando trabalho e estudo e/ou sendo a docência e, na maior parte das vezes, não se constituindo na primeira ocupação profissional - reitera a existência de uma similaridade entre esse grupo e aqueles compostos pelos estudantes e suas famílias anteriormente apresentados.

> Helena: Eu comecei na rede estadual em 1989. Foi meu último ano de faculdade eu fiz o [Certificado de Avaliação de Título] CAT[32] e fui trabalhar na rede estadual. Eu já trabalhava na indústria, trabalhava com microeletrônica. Eu comecei a trabalhar com 16 anos no comércio, sem carteira assinada, ganhava meio salário mínimo. Quando eu fiz 18 anos eu fui trabalhar em uma empresa [nome de grupo empresarial]. Eu fui trabalhar na empresa com microeletrônica. A princípio, eu entrei na produção, depois fui promovida, entrei no setor de qualidade, então eu trabalhava com transistor, circuito integrado (Entrevista com Helena, 49 anos, diretora da Escola Municipal Anderson Gomes, em 07/11/2017).

> Ana: [...] E aí eu fiz *Windows*, *Word*, *Excel* e Velocidade e Domínio no Teclado, no [Serviço Nacional do Comércio] SENAC também, que hoje em dia ninguém faz isso mais. Mas me ajudou muito a conseguir emprego. Foi quando eu arrumei meu primeiro emprego num escritório de Advocacia e depois eu fui trabalhar no [nome de rede internacional de supermercados]. Esse curso de digitação meu me ajudou muito. [...] Estudava durante o dia, na verdade, era meio assim, eu tinha um horário muito estranho, porque quando a gente começa num trabalho assim, você não tem um horário muito bom de serviço. Então, eu tinha um horário muito esquisito no cursinho também, fazia umas três aulas de manhã, aí voltava à noite, fazia mais umas duas aulas. Estudava do jeito que dava (Entrevista com Ana, 34 anos, coordenadora pedagógica no turno da manhã da Escola Municipal Anderson Gomes em 09/11/2017).

Esse senso de proximidade é fortalecido ao se considerar que as educadoras entrevistadas nesta pesquisa são, majoritariamente, se não os únicos, os primeiros e raros casos de acesso ao ensino superior em suas famílias, conforme os representativos relatam Tadeu e Ana.

> Bárbara: Eu queria te perguntar, como que era... você tem quantos irmãos? E se você foi o primeiro da família a ir pra Universidade? Seus pais são escolarizados?
> Tadeu: O primeiro. Pai e mãe analfabetos. Irmãos, quase todos semianalfabetos. Eu não consigo me lembrar agora não, mas um ou dois concluiu o ensino fundamental. Eu sou o único de 12 irmãos que chegou à faculdade (Entrevista com Tadeu, 57 anos, coordenador do programa de ampliação da jornada escolar dos estudantes e das dimensões educativas da escola da Escola Municipal Anderson Gomes, em 28/11/2017).

> Bárbara: [...] Assim, na sua família, é, sua família restrita, você é a única pessoa que fez ensino superior?
> Ana: Eu sou a única! Assim, a minha mãe estudou porque ela foi para o convento (Entrevista com Ana, 34 anos, coordenadora pedagógica no turno da manhã da Escola Municipal Anderson Gomes em 09/11/2017).

Há também uma aproximação identitária entre moradoras e educadoras no que diz respeito aos atravessamentos de gênero e, consequente, quanto à influência destes para o agravamento de uma condição subalterna. Manuela e Helena, por exemplo, compartilham em suas entrevistas os desafios da responsabilização pelos filhos, tal qual explicitado nos relatos das moradoras Cláudia e Maria, e a conciliação com as atividades profissionais.

[32] Tem por função autorizar profissionais não concursados a lecionarem nas escolas públicas do estado de Minas Gerais.

> Manuela: [...] Eu me casei muito nova, então eu trabalhava, cuidava de casa. Logo, com dois anos de casada, eu engravidei, então o último ano meu de graduação eu estava grávida, ganhei ele e não dormia, então sabe aquela loucura? (Entrevista com Manuela, 55 anos, ex-diretora da Escola Municipal Anderson Gomes, em 17/11/2017).

> Helena: Por que que eu não caminhei para o Mestrado? Vários projetos meus foram projetos interessantes, densos que poderiam participar de um mestrado, mas sempre precisei de trabalhar muito. Eu tenho cinco filhos, são muito meninos, eu sempre me preocupei com a formação deles. [...] Eu fiquei viúva há sete anos, então tem uma trajetória aí que ficou um pouco prejudicada. Desisti de fazer um Mestrado? Não. Os meninos já estão grandes, estão terminando a graduação. (Entrevista com Helena, 49 anos, diretora da Escola Municipal Anderson Gomes, em 07/11/2017).

Para alguns dos educadores entrevistados a profissão docente é construída, desde a infância, como objeto de desejo e/ou objetivo a ser alcançado.

> Bárbara: Por que você quis ser professora?
> Débora: Eu acho que, igual, desde criança, eu brincava com minha irmã mais nova de escolinha, mas eu era a professora, eu nunca deixava ela ser professora. Acho que já começou daí, e quando eu via os meus professores eu ficava admirada assim, professora de Ciências, por exemplo, e de Matemática eram as que eu admirava. Eu acho que eram as matérias que eu mais gostava, Ciências e Matemática. Então, eu via eles na frente assim: Como é que elas sabem aquilo tudo? Aí eu queria ser também, entendeu?!
> Bárbara: Tinha um desejo já.
> Débora: Isto! E a questão da utilidade assim: "Eu tenho que ser importante para alguém!", entendeu?
> É por que eu pensava assim: "Sendo professor" .... Hoje, às vezes, a gente muda o pensamento, mas naquela época eu pensava assim: "vou fazer a diferença!" (Entrevista com Débora, 29 anos, professora de Biologia nos sétimos, oitavos e nonos anos do ensino fundamental da Escola Municipal Anderson Gomes, em 23/11/2017).

Na maior parte dos relatos, no entanto, tornar-se professor aparece como uma alternativa apropriada à subversão dos papéis historicamente reservados às pessoas feitas periféricas, que, conforme as introdutórias palavras de Pilar, seriam as profissões de baixíssimo prestígio e remuneração e/ou o próprio cuidado dos filhos e do lar. O relato de Cristina é representativo dessa tentativa de subversão pela via da docência:

> Cristina: São três filhos que eu tenho. E aí foi exatamente numa época em que eles estavam votando... regulamentando a lei da maternidade, de licença maternidade, então, as empresas estavam excluindo as mulheres do mercado de trabalho. Então, a minha primeira filha, eu trabalhava em empresa, mamãe olhou. O segundo, a minha irmã engravidou na época, então mamãe tinha que fazer uma opção, então ela olhou minha sobrinha e eu tive que sair do emprego. Depois, para eu voltar para o mercado de trabalho foi muito complicado, eu tinha três filhos, porque aí ainda peguei o terceiro. Aí, eu não conseguia mais emprego em empresa. Aí, um belo dia, eu conversando com a minha sogra e ela falou assim: – "Por que você não faz o Magistério?" (Entrevista com Cristina, 50 anos, professora de Língua Portuguesa nos sétimos anos do ensino fundamental na Escola Municipal Anderson Gomes, em 27/11/2017).

Nesse sentido, compreendemos que, no caso dos educadores, é a docência que assume o *locus* de resistência às históricas condições de subalternização e violência a que foram submetidos. Por outro lado, consideramos que o ensino acaba por constituir-se também em um espaço de contradições e/ou dilemas para esses sujeitos.

2.4.2 Sujeitos de fronteira

É a localização das educadoras no *entrelugar* (BHABHA, 1998) aqui sintetizado em "existência de similaridade de identidades subalternas das professoras e das moradoras *vs.* a conquista de relativa ascensão - a partir de uma lógica moderna - por meio da profissão" que, em nosso entendimento, possibilita compreender a forte presença da perspectiva meritocrática - tema que será retomado em outro momento neste trabalho - no discurso de algumas educadoras, como exemplificam as falas de Sílvia e Débora.

> Sílvia: Sabe, eu acho que, assim, o cara é pobre, ele enfrenta uma situação de pobreza, mas eu posso brigar contra isso! Eu posso me formar contra isso, eu posso buscar estudar, buscar crescer, eu posso! [...] Eu posso, eu tenho essa capacidade! É o que eu digo para os meninos, eu não posso usar a pobreza como desculpa para não caminhar, porque eu fui educada assim. Meu pai dizia: – "Você vai ter dificuldade? Vai! Mas em compensação..." (Entrevista com Sílvia, 57 anos, professora em turma de aceleração de fluxo da Escola Municipal Anderson Gomes, em 23/11/2017).

> Débora: Ah, e eu vou só falar uma coisa também, que por mais assim, que eu acho que a família influencia, mas tem a questão da autonomia também. Por mais que aquele... eu vejo assim, por exemplo, tem uma aluna, por mais que ela está naquele meio que não dá exemplo bom para ela, aí ela tem irmãos que também não seguem os exemplos bons, né, porque não tem exemplo bom, ela se sobressai. Essa que me intriga, como que ela tem essa autonomia de ser diferente? Isso eu fico intrigada. Você entende? Por exemplo, igual eu falo pela Ana Luísa, ela tem as irmãs dela, a família dela, tem os alunos que estudam aqui também, aí você vê que todos são assim, tem dificuldade de aprender, não tem higiene, não tem compromisso, né, e ela é diferente. Simplesmente ela é diferente! Aí eu acho que o fato dela ter esses exemplos ruins, né, vamos taxar assim, faz com que ela se sobressaia, essa é uma autonomia dela. Isso é fantástico! (Entrevista com Débora, 29 anos, professora de Biologia nos sétimos, oitavos e nonos anos do ensino fundamental da Escola Municipal Anderson Gomes, em 23/11/2017).

É também tendo em vista os dilemas do *entrelugar* que compreendemos a existência, naquele ambiente, de algumas tensões na relação professor-aluno:

> Manuela: Tem uma professora lá que chegou uma vez na minha sala e disse: – "Eu não vou ficar com esses fedorentos na minha sala. Eles estão fedendo. Eles têm que tomar banho. Eles têm que isso e aquilo". Eu olhei para ela, tão malvestida, com o cabelo todo despenteado, feia.... peguei os meninos, virei para ela e falei assim: – "É engraçado, né, fulana, parece que você estava fazendo almoço na sua casa... olhou no relógio e "nossa senhora, eu tenho que ir pra aquela escola!"' Desligou o fogão, passou a mão na cabeça e veio trabalhar". Ela pode dizer pra eles... "fedorentos?"

> (Entrevista com Manuela, 55 anos, ex-diretora da Escola Municipal Anderson Gomes, em 17/11/2017).

É que a proximidade em relação a uma condição subalterna cuja busca de superação é obstinada, além de suplantar eventuais pontos de semelhança, avaliamos, provoca bruscas reações.

Ao tratar do processo de assimilação colonial do negro, Fanon (2008, p. 18), utilizando-se do recurso da ironia, realiza a seguinte provocação: "quanto mais afastado o colonizado estiver da sua selva, mais facilmente absorverá os valores culturais da metrópole. Quanto mais ele rejeitar sua negridão e a selva, mais branco ele se fará". Análise que, entendemos, pode ser empregada aos mais diversos contextos de ascendência social, eventualmente servindo, portanto, conforme procuramos explicitar no tópico anterior, à compreensão de aspectos da profissão docente.

Percebendo a fronteira enquanto potencial espaço de paradoxos, as angústias vivenciadas pelos educadores, a sua real preocupação e comprometimento com a seguridade do direito à educação para os estudantes pobres, temas que serão analisados com vagar neste trabalho, devem também ser aqui pontuados enquanto constituintes de suas identidades.

Nesse sentido, havemos de pontuar que, se, por um lado, concebemos as fronteiras como lugares de conflitos, por outro, considerando que "fornecem o terreno para a elaboração de estratégias de subjetivação - singular ou coletiva - que dão início a novos signos de identidade e postos inovadores de colaboração e contestação, no ato de definir a própria ideia de sociedade" (BHABHA, 1998, p. 20), destacamos o potencial criativo desse *entrelugar* ocupado pelos docentes. Assim, também nós concebemos ser este não o lugar da falta, mas o ambiente a "a partir do qual algo começa a se fazer presente [...]" (BHABHA, 1998, p. 21).

***

Neste capítulo nos dedicarmos a visibilizar a complexidade das identidades dos sujeitos participantes da pesquisa com o objetivo explicitar os profundos limites das hegemônicas categorizações a eles atribuídas. A experimentação da pobreza constitui-se em fato concreto nas histórias de cada um dos 26 participantes deste estudo e, inquestionavelmente, tem importantes implicações em suas identidades. Esses sujeitos são, no entanto, muito mais do que adolescentes, moradoras e/ou educadores de "pés sujos" ou "usuários do transporte público". E, para que possamos, de fato, ter maior dimensão de suas identidades, é preciso observar, também renunciando às lentes coloniais, o território onde vivem e/ou trabalham.

FIGURA 4 - Paisagem Ocupação Marielle Franco
Fotografia: Rafaela, estudante, 13 anos. **Fonte:** pesquisa de campo.

3. (NÃO) É ESTE MAIS DO QUE UM TERRITÓRIO DE POBREZA?

[As pessoas escravizadas] trouxeram para as Américas
essas palavras que anunciam:
"A erva seca incendiará a erva úmida."
[As pessoas escravizadas] também trouxeram da África
a antiga certeza de que todos temos duas memórias.
Uma memória, a individual, vulnerável ao tempo e à paixão,
condenada, como nós, a morrer;
e a outra memória, a memória coletiva,
destinada, como nós, a sobreviver.

(Erva seca, erva úmida. Excerto. Eduardo Galeano
no livro **Nós dizemos não.** Rio de Janeiro: Revan, 1990).

3.1 “Isso aqui é uma ocupação”

Ana: Quando eu cheguei, a Manuela, que na época era a diretora da escola, me recebeu muito calorosamente, com aquele abraço, e levou lá na Helena e falou: – “Já chegou mais uma para ajudar a gente!”. E eu pensei assim: – “Nossa, realmente, eles estão precisando muito de alguém para ajudar aqui na escola!”. Nunca fui tão bem recebida! Eu me senti mesmo, muito bem recebida! Aquele abraço... Mas ela não mentiu para mim em momento algum. Aí, subiu comigo aqui para o terceiro andar, me levou ali na beirada, me mostrou e disse: – “Vem cá, você viu como é que é aqui? Isso aqui é uma ocupação!” (Entrevista com Ana, 34 anos, coordenadora pedagógica no turno da manhã da Escola Municipal Anderson Gomes em 09/11/2017).

As formas de se enxergar definem as formas de agir, é isso que temos, reiteradamente, afirmado ao longo deste trabalho. O modo como olhamos para o problema orienta a condução da pesquisa. A forma como enxergamos os sujeitos conduz as ações educativas voltadas para eles. A compreensão que temos de determinado território, defendemos agora, conforma as relações com ele estabelecidas.

Sob essas constatações, poderíamos, ingenuamente, atribuir certa simplicidade à desconstrução das relações coloniais: bastaria, para tanto, que admitíssemos existências e gastássemos tempo em sua observação. São esses, claro, pré-requisitos ao questionamento da colonialidade. Acontece que, assumir essa atitude pressupõe um profundo, complexo e desafiador deslocamento anticolonial.

Havemos de nos lembrar daquilo que já a antropologia insistentemente vem advertindo: o olhar é educado, e, mais que isso, o olhar deve ser reeducado (GEERTZ, 1989). Em uma sociedade colonial, são as lentes da colonialidade, da subalternização e da opressão que mediam a relação que estabelecemos com o mundo. É a essa perspectiva que nossos olhos estão habituados (CARVALHO, 2001). O nosso jeito de ver, embora jamais seja o do colonizador - para o desespero dos que anseiam se tornar sua imagem e semelhança - é nele referenciado (FANON, 2008). Ou seja, o nosso olhar corriqueiro, o natural (ou naturalizado) está colonialmente viciado, o que nos impede de enxergar “outras” existências.

Além do mais, enxergar de “outro” modo é tanto mais complexo quanto o for o objeto que pretendemos observar. A realidade social e seus fenômenos não são simples ou aquilo que classificamos como “preto no branco”; ao contrário, são múltiplas e permeadas de cores e nuanças, como pudemos verificar no capítulo anterior. Nesse sentido, um exercício de

observação distante e aligeirado, porque insuficiente, é limitado; e, na medida em que reproduz imagens e discursos previamente esperados, também limitador.

Essa espécie de "diagnóstico oftalmológico da visão colonial" nos ajuda a analisar o relato de Ana que inaugura este item. A calorosa recepção feita pela escola é também mencionada por seus pares. O acolhimento, a alegria, o esforço em se construir uma relação de pertencimento empregados pelas, então, diretoras são elementos comuns nos depoimentos dos educadores relativamente à sua chegada na Anderson Gomes, como também o é a referência à prática de levá-los ao terceiro andar da escola para que pudessem visualizar o território. E é essa segunda atitude que queremos sublinhar agora.

Apresentar a comunidade aos futuros educadores a partir de uma observação panorâmica do território é, inegavelmente, uma ação virtuosa, já que nessa prática está implícita uma recusa ao silenciamento relativamente ao pertencimento social dos estudantes naquela instituição. É que existe em nosso país, mas não apenas nele, conforme nos lembra Hooks (2013), uma espécie de tragicômico "estado de negação" em relação às classes sociais no ambiente escolar.

> Pouco se fala sobre classe social nos Estados Unidos, e em nenhum lugar há um silêncio tão intenso acerca da realidade das diferenças de classe quanto nos contextos educacionais. É significativo que as diferenças de classe social sejam particularmente ignoradas nas salas de aula. Desde o ensino fundamental, somos todos encorajadas a cruzar o limiar da sala de aula acreditando que estamos entrando num espaço democrático – uma zona livre onde o desejo de estudar e aprender nos torna todos iguais. E, mesmo que entremos aceitando a realidade das diferenças de classe, em nossa maioria ainda acreditamos que o conhecimento será distribuído em proporções iguais e justas (HOOKS, 2013, p. 235).

A atitude das gestoras constitui-se em uma espécie de recado aos que chegavam para compor a equipe: "a pobreza que você observa aqui do alto se materializa diariamente nessa escola nos corpos dos estudantes que a frequentam". Admitir a pobreza, centralizar as formas que se expressam naquele ambiente e buscar estratégias para enfrenta-las é, aliás, se não a principal, uma das mais fortes características por nós identificadas da Escola Municipal Anderson Gomes.

Admite-se ali, por exemplo, o alcance da violência da fome entre os estudantes e suas famílias e, a partir disto, são formuladas respostas práticas como a excepcional oferta diária de um café da manhã antes do início das aulas ou de refeições mais diversas e em maior quantidade.

> Manuela: É isso que a gente faz naquela escola. Sempre foi isso! Só pode um lanche? Bosta nenhuma! Tem que ter mais lanche, porque esses meninos não comeram em

> casa. Então a gente tem o café da manhã na escola e faz o lanche. Se os meninos vão sair, leva o lanche, paga almoço... (Entrevista com Manuela, 55 anos, ex-diretora da Escola Municipal Anderson Gomes, em 17/11/2017).

Ali, os educadores estão igualmente atentos às limitações impostas aos estudantes relativamente aos cuidados com o corpo e, a partir disso, se inquietam e buscam alternativas. Durante o período de realização da pesquisa, por exemplo, por meio de uma parceria com um curso de formação de cabeleireiros, foram oferecidos, de maneira gratuita, cortes de cabelo para a comunidade escolar. O relato de Pilar, professora de Geografia, sinaliza para a formulação de outras estratégias de enfrentamento desse aspecto.

> Pilar: Eu dou aula de manhã para os meninos de 12 a 15 anos, 15, 16. [...] E essa questão da higiene, de não cuidar da aparência, muitas vezes... Assim, não são todos, mas é um grupo. A questão agora do calor... eu falei que é "uma maravilha"! O calor está chegando, nós estamos no final da primavera, então, é a hora de tratar a respeito da questão do odor nas axilas.
> Eu falo com eles nesses termos: – "Todo mundo pode feder se não tomar banho, todo mundo, gente, o mais bonito, o mais feio... Por isso é importante tomar banho. Pode tomar banho! Gente, tem outra coisa importante: lavar as axilas com sabão, com água... Se você não tem grana, eu sei que todo mundo aqui tem, mas a gente tem que economizar, vamos passar um limãozinho, gente!", apesar de que o limão está caro, está 10 reais o quilo... Mas na reunião eu estava até pensando em fazer um *kit* de higiene pessoal. Eu e a professora de Ciências. É porque a gente estava chegando em sala... você quase cai! Também tem a questão do mau hálito... pode ser uma coisa do estômago. Às vezes eu acho que são só os dentes, não! Eu falo muito tranquilo com eles (Entrevista com Pilar, 37 anos, professora de Geografia nos sétimos, oitavos e nonos anos do ensino fundamental, em 14/11/2017).

Ainda nesse campo, podemos dizer das intervenções da escola nos casos de estudantes com parasitoses e infecções relacionadas aos cuidados de higiene ou aglomerações. Conforme o relato de Helena, houve casos em que os educadores extraíram "bichos de pé"[33] em crianças.

> Helena: Coisas que a gente acha que não é encontrado no espaço urbano... Alunos com *Ascaris Lumbricoides*, que colocaram lombrigas - o termo é meio vulgar, mas é isso - aqui na escola. Evacuaram, vomitaram... Bicho de pé?! Nós tiramos 10 bichos de pé, semana retrasada, de um aluno! Piolho?! Cavidades nos dentes?! Alto índice! Eu nunca vi tantas cáries! Eu fico impressionada como que os meninos têm muitas doenças de pele (Entrevista com Helena, 49 anos, diretora da Escola Municipal Anderson Gomes, em 07/11/2017).

Também as mais diversas conformações da violência a que os estudantes são submetidos não são ignoradas naquela instituição, conforme sinalizam as palavras de Manuela: "aqui a

[33] Nos termos do dicionário Houaiss: "Inseto díptero da família dos tungídeos (*Tunga penetrans*), frequente em regiões quentes, que se pode introduzir na pele dos hospedeiros e provocar ulcerações ".

violência doméstica é muito grande, a violência contra a criança e o adolescente, violência sexual, violência... tudo!" (Entrevista com Manuela, 55 anos, ex-diretora da Escola Municipal Anderson Gomes, em 17/11/2017). Entre essas, uma é especialmente destacada como um difícil "nó" a ser desfeito: a exposição às drogas.

> Pilar: Eu posso falar porque eu moro lá. E a questão do tráfico, assim, você vê o outro distribuindo drogas a todo o momento como se tivesse distribuindo bala. E isso, para o nosso estudante, gera renda! Os nossos alunos estão muito acostumados a isso, acostumados a ver (Entrevista com Pilar, 37 anos, professora de Geografia nos sétimos, oitavos e nonos anos do ensino fundamental, em 14/11/2017).

Seja pelo assédio do tráfico, resultando numa difícil disputa pelo interesse das crianças e adolescentes na escola, conforme relatado pela professora de Geografia; ou pelos eventuais, mas existentes, eventos de posse de entorpecentes pelos próprios alunos; ou, ainda, pela forma como atravessam as famílias; a compra, venda e/ou o consumo de drogas penetram o cotidiano da Escola Municipal Anderson Gomes. Uma complexidade que gera profundas angústias.

> Ana: Porque esse menino, nós tivemos notícias dele, ele abandonou. Ele já estava... já era aviãozinho, mas parece que ele está mesmo no mundo das drogas. Ele estava vindo, ele ficava igual um zumbi nessa escola. Então, assim, foi um aluno que nós perdemos! A gente não conseguiu fazer nada por ele aqui na escola, sabe?! Tentamos fazer diversas intervenções com ele aqui e a gente não conseguiu (Entrevista com Ana, 34 anos, coordenadora pedagógica no turno da manhã da Escola Municipal Anderson Gomes em 09/11/2017).

Ao observar a pobreza e tomar as suas conformações como elementos a partir dos quais a educação escolar deve não se resignar, mas reagir, buscando garantir direitos mínimos às crianças e adolescentes que ingressam na instituição, nos termos aqui apresentados - isto é, não orientados pela lógica de atribuição do *status* de incapacidade a estes sujeitos -, a Escola Municipal Anderson Gomes, nos lembremos aqui novamente do relato de Hooks, mas também da discussão a que nos dedicamos na introdução deste trabalho, distingue-se de muitas, se não da maior parte, das escolas de pobres. Ignorar a pobreza na escola não é, infelizmente, fato raro.

Acontece que a rápida e distante observação da paisagem a que temos nos referido possibilita não mais do que essas importantes, mas ainda insuficientes, nos termos de uma educação escolar anticolonial, práticas. Ao, de longe, pelas frestas das janelas, observarmos a comunidade, o que nos salta aos olhos são as obviedades que, inclusive, possivelmente, dispensariam tal exercício.

Ao nos depararmos com a imagem que se segue, aliás, ainda que não tivéssemos acesso a ela, considerando-se apenas o fato de os estudantes daquela escola residirem em uma ocupação urbana, a fome, as verminoses, as precárias condições de higiene, a ameaça do tráfico de drogas e de outras tantas formas de violência já não seriam, dadas as estereotipias coloniais, por nós presumidos como desafios com que a escola se confrontaria no seu dia a dia? Parece-nos que sim.

FIGURA 5 - Paisagem observada da janela localizada no terceiro andar da Escola Municipal Anderson Gomes

Fotografia: pesquisadora.
Fonte: pesquisa de campo

O relato de Débora a respeito do dia em que chegou àquela instituição reitera esse nosso argumento.

> Débora: A primeira vez que eu vim, meu pai me trouxe, porque eu sou assim, meu pai me leva nos lugares, mesmo já sendo casada, sabe?! Aí, quando a gente chegou, a gente meio que olhou assim e viu que era ocupação, só que ainda estava tipo lona ainda, tinha umas casas de lona, e ele falou: – "Nossa, você vai trabalhar aqui?". Entendeu? Aí já teve aquele preconceito. Eu falei: – "É pai, o que é tem?" Entendeu? Aí eu fui embora, ele ainda falou: – "Mas lá não é perigoso não?" Entendeu? Só de ver a ocupação já pensou... A gente também mora perto da favela. Nossa casa não é favela, mas lá embaixo tem vila também. Mas aí a gente tem preconceito. [...] (Entrevista com Débora, 29 anos, professora de Biologia nos sétimos, oitavos e nonos anos do ensino fundamental da Escola Municipal Anderson Gomes, em 23/11/2017).

Existiria, afinal, algo mais, para além do evidente ou notório, a ser observado naquele território? Ou, ainda, haveria um "outro" olhar possível de fomentar "outras" ações ali? Certamente! Acessar essas imagens, contudo, pressupõe que nos desvinculemos da epistemicida (SANTOS, 2006), porque universalista/excludente, ótica moderna/colonial. De outro modo, assumir existências invisibilizadas exige que nos esforcemos para superar a profunda cegueira colonial que nos acomete.

A comunidade Marielle Franco é, sim, um território de inquestionável pobreza. Conforme mencionado em diferentes momentos deste trabalho é, inclusive, esse pertencimento socioeconômico, fruto de históricas negações de direitos, que reúne aquelas pessoas em uma ocupação urbana. Mas é também e, para nós, sobretudo - e aqui um "colírio anticolonial" se faz imperativo -, um ambiente de emergência de múltiplos saberes. Há, portanto, uma face não evidentemente visível no território: a da efervescência. Apreendê-la é, contudo, o grande desafio imposto.

3.2 "Esta região é um quilombo"

Paula: O Movimento nasce na [nome de atual bairro], que foi uma ocupação que contou com algumas lideranças muito fortes. Na época, a Marielle Franco[34] era a coordenadora de uma ocupação urbana e tinha uma atuação no [nome partido político]. Então, ela atuava ali e sentiu necessidade de criar o Movimento, uma organização que fizesse a luta na cidade para reforma urbana.
O Movimento nasce aqui em Belo Horizonte e em Recife ao mesmo tempo. Ele nasce em uma reunião nacional e aí surge o Movimento no Brasil. [...] O Movimento cresceu muito nesse período com a Marielle Franco ainda em vida. Ele se estruturou em outros estados e aqui [em Minas Gerais] a Marielle era a principal figura, ela tinha uma atuação muito grande nos núcleos de moradia [...], tinha uma vida muito ativa nisso.
Ela morre em 2009, vítima de um câncer de mama, e aí o Movimento se desarticula aqui de forma geral e quase morre. [...]
Aí, em 2010, o Lucas, que era liderança do Movimento de Juventude, [...] se coloca à disposição para reconstruir o Movimento aqui. E aí vem, junto com outros companheiros destacados para vir para cá, e reconstrói o Movimento em Minas Gerais.
A gente fez uma primeira ocupação que foi despejada em 2010, final de 2010, início de 2011. [...] E a gente faz, em 2011, a ocupação Marielle Franco I, que sofre um processo de despejo também muito violento. E, depois de três meses, a gente refaz a Marielle Franco com muito mais fôlego, que é onde a gente mora hoje. Isso em 2012.
O Movimento nasce nessa região e o nosso processo de reorganização é aqui. [...] Hoje, nós temos uma atuação muito maior, afinal, já tem cinco anos! Mas a gente se reorganiza aqui, que é um espaço que a gente entende que é lugar de manter resistências. Essa região é um quilombo! (Entrevista com Paula, 30 anos, moradora da Ocupação Marielle Franco, em 22/11/2017).

[34] Nome fictício utilizado para designar a fundadora do Movimento Social a que a Ocupação se vincula e que, mais tarde, daria nome à comunidade.

Comecemos pelo final. Entender a potência do espaço em que os estudantes da Escola Municipal Anderson Gomes e suas famílias residem exige que não ignoremos aquilo que Paula destaca no fim deste excerto. Há uma enorme força na proposição de que seria aquela região onde se encontra a Ocupação, a mesma onde o Movimento Social nasce, um quilombo. E, para evidenciá-la, tomamos a seguinte reflexão realizada por Miranda (2018, p. 195):

> Ao longo de mais de dois séculos, a conjugação de significados sobre os quilombos no Brasil e suas implicações na dinâmica política têm sido alvo de contestações. Entre a definição colonial relativa às habitações de escravos fugidos, geograficamente isoladas, situadas em uma natureza selvagem com padrões precários de moradia e produção exclusivamente agrícola para autoconsumo e àquela que foi construída no contexto das lutas por democratização do Estado, emergência de direitos e igualdade racial, um longo trajeto se delineia.

Entre a percepção do quilombo como um precário lugar de refúgio àqueles historicamente subalternizados e o entendimento deste como uma fortaleza, um espaço de teimosia ou de insurgência anticolonial, é à segunda compreensão que a fala de Paula se associa. Trata-se de uma formulação coerente com as vivências desta jovem mulher naquele espaço, mas também, destacamos aqui, com a história do próprio território (ARREGUY; RIBEIRO, 2008).

A região administrativa[35] a que temos nos referido nasceu em 1855, antes mesmo da cidade de Belo Horizonte (1897). Os quase 53 km^2 de terra compunham, originalmente, uma só fazenda mantida pelo trabalho de pessoas escravizadas. Mais tarde, a propriedade foi dividida em três e, em seguida, parte dela repassada pelo Estado a imigrantes estrangeiros sob o compromisso de cultivarem produtos agrícolas. Ou seja, trata-se de um exemplo concreto do *Problema da Terra*, o latifúndio, constitutivo da América Latina (MARIÁTEGUI, 2008a).

Embora distante do centro da capital mineira e com sérias dificuldades de acesso, a região se consolidou como fonte de abastecimento de alimentos para a cidade, conservando, assim, por muito tempo, características rurais. A intensificação do povoamento se deu entre as décadas de 1960 e 1970, tanto pela impossibilidade de os trabalhadores residirem na capital, quanto em função da construção de indústrias na cidade vizinha, Contagem, e, posteriormente, os próprios bairros. Esses fatores motivaram a construção de conjuntos habitacionais pelo Estado, mas

[35] A cidade de Belo Horizonte é organizada em nove regionais administrativas, sendo elas: Barreiro, Centro-Sul, Leste, Nordeste, Noroeste, Norte, Oeste, Pampulha e Venda Nova. Para mais informações, consultar: https://prefeitura.pbh.gov.br/noticias/prodabel-detalha-tamanho-e-numero-de-bairros-das-regionais.

também, diante dos limites da iniciativa, a ocupação irregular das terras, à época sob a posse do poder público, que se encontravam ociosas[36].

A negação de direitos como uma constante, conforme propagado pela própria historiografia oficial a que temos feito referência (ARREGUY; RIBEIRO, 2008), fez daquela uma região de efervescentes lutas e organizações populares.

> A população teve de lutar de várias formas para conseguir melhorar a situação do transporte coletivo para o bairro. Através da associação de moradores, foram feitos pedidos à prefeitura e à empresa de ônibus, até que se conseguisse um ônibus direto para lá. [...] Os moradores desses bairros precisaram se organizar para conseguir melhorias. Até mesmo a aprovação dos loteamentos só aconteceu depois que eles se organizaram (ARREGUY; RIBEIRO, 2008, p. 30).

É neste contexto que podemos melhor compreender a emergência do Movimento Social que hoje lidera a Ocupação e que, aliás, é, conforme Paula, uma dissidência de outra forte organização popular. Divergências internas motivaram a criação, entre o final dos anos 1990 e o início dos anos 2000, deste coletivo que esteve inicialmente sob a liderança de Marielle Franco que, mais tarde, em 2009, viria a óbito em decorrência de um câncer de mama. Diante do ocorrido, em 2010, Lucas assume a coordenação nacional do Movimento e, dois anos mais tarde, Paula se junta nesta tarefa.

A Ocupação Marielle Franco não é a primeira comunidade construída pelo Movimento Social naquela região. Antes dela, duas outras, uma delas homônima, haviam sido erguidas.

> Maria: A primeira Marielle foi despejada. A ocupação aconteceu dia 21 de abril, e o despejo aconteceu, eu não me lembro se foi dia 12 de maio, sei que foi perto do dia das mães. Aconteceu o despejo, aí a gente retomou as reuniões de núcleo de novo (Entrevista com Maria, 51 anos, moradora da Ocupação Marielle Franco, em 06/02/2018).

Existe, portanto, uma histórica ebulição de lutas no território estudado que não deve ser desconsiderada. Não podemos, assim, observar aquele espaço e seus sujeitos como uma fotografia, uma imagem engessada; é preciso compreendê-los como participantes de um processo, uma espécie de filme, com ancestralidade e em constante construção.

---

[36] Segundo o Estatuto da Terra (BRASIL, 1964), a propriedade de terras no Brasil está condicionada ao exercício de uma função social o que, nos termos da lei, compreende a, simultaneamente: a) favorecer o bem-estar dos proprietários e dos trabalhadores que nela labutam, assim como de suas famílias; b) manter níveis satisfatórios de produtividade; c) assegurar a conservação dos recursos naturais, d) observar as disposições legais que regulam as justas relações de trabalho entre os que a possuem e a cultivem.

Assimilar aspectos da atual organização da luta é também fundamental para que nossas lentes sejam reajustadas de modo a nos permitir identificar os saberes produzidos naquele ambiente.

As histórias das mulheres moradoras, os relatos das formas de vinculação de Paula, Maria e Cíntia, já anteriormente discutidas, oferecem elementos para compreendermos a estratégia de abordagem inicial do Movimento: a distribuição de panfletos, o convite para reuniões por meio de carros de som em localidades de sabidos desafios habitacionais. Desse modo, há uma concomitância, conforme analisado por Ferreira e Jayme (2019), com quem concordamos, entre a luta pela moradia e a inserção dos sujeitos no coletivo. Ou seja, os atuais moradores, via de regra, não são, previamente, ativistas pelo direito à moradia e/ou pela reforma urbana. Essas pautas surgem para eles, posteriormente, como resultado da experiência vivida e, vale dizer, não de igual modo e intensidade para toda a comunidade.

> Júlia: Eu sinto que se você mora na Ocupação, um pouquinho que você se envolve você já é empurrado para o Movimento. [...] Não sei como explicar... Mas morando aqui, se eu preocupo com o calçamento da minha rua, se eu preocupo com a ligação da luz, com o esgoto eu já estou empurrada para fazer parte do Movimento.... [...] Você acaba sendo parte do Movimento Social até participando de uma reunião de coordenação, por exemplo (Entrevista com Júlia, 27 anos, moradora da Ocupação Marielle Franco, em 11/11/2017).

Além da imbricação entre Ocupação e participação no Movimento, a fala de Júlia oferece pistas do modo como isso acontece. A construção de uma comunidade nos termos ali propostos, ou seja, a partir do uso planejado dos espaços, exige intensa participação das pessoas, o que acaba por configurar vínculo com o coletivo. Recordemo-nos que foi a partir da disponibilização para conseguir alimentos que Paula se viu "parte do Movimento". Já no caso de sua mãe, Maria, o divisor de águas foi assumir a responsabilidade pelo cuidado das crianças pequenas na Creche. O excerto do registro em caderno de campo que fizemos relativamente ao contexto de realização da entrevista com Paula, em uma ocupação urbana, à época, recém-construída pelo Movimento, dá uma breve dimensão dessa dinâmica de convivência e socialização.

> Ao chegar na ocupação havia dois senhores na porta. Subi as escadas e me assentei no sofá em uma espécie de escritório aonde realizaríamos a entrevista. Ali, pude observar uma planilha, feita à mão, com atividades e nomes. Enquanto conversávamos, fomos interrompidas algumas vezes em função de conflitos em relação à distribuição das tarefas de limpeza. Naquele dia, a abertura do registro de água tinha causado um alagamento da loja vizinha, onde funcionava uma Casa Lotérica, problema em torno do qual os moradores estavam mobilizados (Registro em Caderno de Campo em 22/11/2017).

Também o relato de Joana dá conta desse modo de funcionamento.

> Joana: Eles cobram responsabilidade, infelizmente e felizmente. Tudo ao mesmo tempo! [Risos] é muita responsabilidade para as nossas cabeças. Ao mesmo tempo, por exemplo, que a Cíntia está trabalhando, ela está lá resolvendo alguma coisa do Movimento Social. Eu, muitas das vezes, eu estou trabalhando também, estou no telefone, resolvendo coisas de COPASA, resolvendo outras coisas... [...] então, assim, é muita responsabilidade! (Entrevista com Joana, 27 anos, moradora da Ocupação Marielle Franco, em 17/01/2018).

Assumir responsabilidades, ter uma participação orgânica no Movimento, embora não seja o único ou mesmo o principal, constitui-se em um dos critérios de distribuição inicial dos lotes entre os moradores (FERREIRA; JAYME, 2019). Além deste, considera-se o respeito às regras coletivas e as necessidades específicas das pessoas, como a dificuldade de locomoção por idade ou ser portador de alguma deficiência física.

> Giovana: A gente prefere deixar os lotes da beirada da rua para as pessoas que têm um certo tipo de dificuldade. Mas, vamos supor que eu ganhei o lote na beirada da rua, se eu quiser trocar, porque eu queria um lote lá dentro da Ocupação, eu posso trocar (Entrevista com Giovana, 14 anos, estudante do nono ano do ensino fundamental na Escola Municipal Anderson Gomes e moradora da Ocupação Marielle Franco, em 28/11/2017).

A mobilização coletiva, as passeatas, a ocupação de prédios públicos são estratégias empregadas pelo Movimento para reivindicação de direitos, tornando-se, assim, parte constitutiva de sua história, conforme fica evidenciado nas palavras de Paula:

> Paula: A história da Ocupação é um processo de luta. A gente ocupa, depois a gente faz a luta pelo não corte do "gato"[37] da luz, que foi também uma luta muito bonita. Depois, a gente luta pela legalização da água e aí não anda. A gente fica sem água e sequestra o caminhão pipa para conquistar a água. Depois, a gente briga pelo esgoto, vai para frente da COPASA... Depois, briga pela luz, consegue ligar a luz! Depois, ocupa a Câmara para iluminação pública. Esse é um pouco da história (Entrevista com Paula, 30 anos, moradora da Ocupação Marielle Franco, em 22/11/2017).

Observamos, inclusive, uma particular identificação, quer entre as moradoras ou aos adolescentes, com essas ações.

> Enquanto Cíntia finalizava o seu almoço, Joana chegou perguntando se dispunha de alguma informação quanto às estratégias de resistência à ordem de despejo emitida no dia anterior contra a nova ocupação organizada pelo Movimento Social. Enquanto conversavam chegou a notícia, via rede social, de que membros do Movimento haviam ocupado a sede do governo estadual de Minas Gerais. Joana e Cíntia demonstraram empolgação com o fato e manifestaram desejo de se juntarem ao ato

[37] Expressão utilizada para designar ligações não oficiais de luz.

> (Registro em Caderno de Campo em 17/01/2018).
>
> Bárbara: O que, quando você pensa na Ocupação, você mais gosta?
> Luiza: As manifestações... As palavras de ordem... eu acho isso muito legal! (Entrevista com Luiza, 13 anos, estudante do sétimo ano do ensino fundamental na Escola Municipal Anderson Gomes e moradora da Ocupação Marielle Franco, em 02/12/2017).

Embora estejamos sublinhando uma dinâmica de funcionamento assentada em práticas que são resultantes de demandas concretas e não necessariamente pré-formuladas, entre sujeitos e Movimento, há também naquele contexto atividades educativas de caráter formal. Estamos nos referindo a congressos, seminários, grupos de estudo, entre outros eventos formativos promovidos pelo coletivo.

> Maria: Então, a gente vai aprendendo, vai ocupando e aí a gente vai aprendendo. Mas também vai estudando, meio que estudando. O Movimento tem um estudo. Eu sempre, estou meio que em falta, porque não estou indo, mas a gente tem um estudo. A gente estuda a tese do Movimento. [...] Tem, eu já estou, tem hora que eu até: - "Ah, gente, eu já sei"! Mas tem que estudar, tem que estudar! Eu acho meio chato, eu não gosto de estudar, eu não gosto de aprender na teoria, eu gosto de aprender na prática! Eu gosto de fazer para aprender. E a Paula e o Lucas me cobram muito isso: – "Você tem que estudar, você tem que ir para você aprender"! E aí eu falo: – "Eu não preciso não, eu já sei!". Igual essa última tese que a gente leu lá na ocupação nova, porque tem os coordenadores e eles não conhecem a tese, eles não conhecem o Movimento, então, eles têm que aprender, aí, eu fiquei lá assim: – "De novo?! Já sei isso tudo, já fiz três vezes!". Aí a Paula: – "Mas você tem que aprender, mãe, você tem que aprimorar". Mas eu já sei! (Entrevista com Maria, 51 anos, moradora da Ocupação Marielle Franco, em 06/02/2018).

Quando da realização da pesquisa, por exemplo, membros do coletivo se deslocaram de Belo Horizonte à cidade de Natal, capital do estado do Rio Grande do Norte, para participarem do Congresso Nacional do Movimento Social. Outro modelo de atividade formativa promovida pelo Movimento e por nós identificado foi o debate realizado em relação à Proposta de Emenda à Constituição, então em tramitação, que previa o congelamento dos gastos públicos por 20 anos (BRASIL, 2016).

O Movimento promoveu, ainda, atividades formativas voltadas especificamente para crianças e adolescentes, conforme ilustra as palavras de Giovana: "Eu comecei a ficar mais envolvida com as atividades, eu passei a participar, mas eu ainda não era de lá, eu participava só. Aí, depois, quando eu fiz a idade certa, eles me deram uma cartilha para eu ler" (Entrevista com Giovana, 14 anos, estudante do nono ano do ensino fundamental na Escola Municipal Anderson Gomes e moradora da Ocupação Marielle Franco, em 28/11/2017).

Nesse âmbito, também podemos destacar aqui os dois projetos culturais mencionados por Carolina. "Era muito bom! A gente ia lá e eles nos ensinavam a editar vídeos... A gente mesmo gravava, fazia tipo entrevista e editava. E o [nome de outro projeto] também ensinou a gente coisa pra caramba de... Nós até fizemos nossa página no *Facebook*" (Entrevista com Carolina, 13 anos, estudante do sétimo ano do ensino fundamental na Escola Municipal Anderson Gomes e moradora da Ocupação Marielle Franco, em 02/12/2017).

Ainda como atividade formativa, havemos de dizer da ativa participação desses sujeitos na coleta - e posterior organização - de assinaturas com vistas à formalização do Partido Político que vem sendo construído pelo Movimento Social.

> Enquanto estávamos reunidos, depois das oito horas da noite, três jovens chegaram, entre eles estava Antônio. Soube, naquele momento, que haviam passado toda a tarde contando e organizando as assinaturas já coletadas em favor da construção de um novo Partido Político vinculado ao Movimento Social (Registro em Caderno de Campo em 13/12/2017).

É também importante destacar que, muito inspirados em experiências já existentes[38], o Movimento intenciona construir uma escola nacional de formação política. Um projeto que, durante a realização do estudo, tinha ainda caráter embrionário.

Ressaltados esses diversos eventos formativos, retornemos à potente proposição de Paula a respeito de que a região onde se encontra Ocupação Marielle Franco caracteriza-se como um quilombo. Novamente referindo-nos a Miranda (2018), é preciso não perder de vista a existência de uma forte disputa de sentidos para esse conceito, estando cada uma delas vinculadas a uma forma de representação das pessoas escravizadas. Segundo a autora, "o deslocamento operado na definição de quilombo repercutiu numa identidade negociada, forjada no decorrer de processos de invisibilidade ativamente produzida e de visibilidade insurgente" (MIRANDA, 2018, p. 198). É, portanto, inspiradas nessa discussão que também pautamos as formas de representação dos estudantes pobres, moradores da Ocupação Marielle Franco e matriculados na Escola Municipal Anderson Gomes e de suas famílias. Nosso entendimento, conforme os aspectos que sublinhamos neste tópico, é o de que o espaço onde vivem é, indubitavelmente, marcado por precariedades. Ou seja, concordamos haver algumas semelhanças entre o território investigado e a cidade do colonizado a que se refere Fanon

[38] Ver: http://amigosenff.org.br/uma-escola-em-construcao/.

(1968):

> A zona habitada pelos colonizados não é complementar da zona habitada pelos colonos. Essas duas zonas se opõem, mas não em função de uma unidade superior. Regidas por uma lógica puramente aristotélica, obedecem ao princípio da exclusão recíproca: não há conciliação possível, um dos termos é demais. A cidade do colono é uma cidade sólida, toda de pedra e ferro. É uma cidade iluminada, asfaltada, onde caixotes do lixo regurgitam de sobras desconhecidas, jamais vistas, nem mesmo sondadas. Os pés do colono nunca estão à mostra, salvo talvez no mar, mas nunca ninguém está bastante próximo deles. Pés protegidos por calçados fortes, enquanto que as ruas de sua cidade são limpas, lisas, sem buracos, sem seixos. A cidade do colono é uma cidade saciada, indolente, cujo ventre está permanentemente repleto de boas coisas. A cidade do colonizado, ou pelo menos a cidade indígena, a cidade negra, a Medina, a reserva, é um lugar mal afamado, povoado de homens mal afamados. Aí se nasce não importa onde, não importa como. Morre-se não importa onde, não importa de quê. É um mundo sem intervalos, onde os homens estão uns sobre os outros, as casas umas sobre as outras. A cidade do colonizado é uma cidade faminta, faminta de pão, de carne, de sapatos, de carvão, de luz. A cidade do colonizado é uma cidade: acocorada, uma cidade ajoelhada, uma cidade acuada (FANON, 1968, p. 37).

Mas entendemos ser esse território também, e especialmente, fértil. Em outras palavras, pronunciamos não "a falta", "a ausência", "o primitivismo" do quilombo - real ou metafórico - mas a sua resistente existência produtora de saberes.

3.3 "Eu não aprenderia a lutar"

Bárbara: Tem alguma coisa que você acha que aprendeu porque mora na Marielle Franco?
Rafaela: Aprendi a ocupar pela moradia. Lutar mesmo! Eu acho que se eu não tivesse vindo para cá, eu não saberia as lutas que nós passamos aqui. É isso... eu não aprenderia a lutar! (Entrevista com Rafaela, 13 anos, estudante do sétimo ano do ensino fundamental na Escola Municipal Anderson Gomes e moradora da Ocupação Marielle Franco, em 06/12/2017).

Raquel: Na Marielle Franco eu aprendi que todo mundo tem que ter uma moradia, né? Tem que lutar! Ninguém tem que proibir. [...]. Eu acho que cada um tem o seu direito. Ninguém deve proibir a pessoa de ter sua própria moradia e lutar por isso. E nós estamos lutando... (Entrevista com Raquel, 13 anos, estudante do sétimo ano do ensino fundamental na Escola Municipal Anderson Gomes e moradora da Ocupação Marielle Franco, em 06/12/2017).

Existe pelo menos um inquestionável conhecimento construído no território investigado: a consciência do direito à moradia. Um saber que desfruta de um valor "em si" porque, entre outros aspectos, diz de certa compreensão da relação entre Estado e cidadãos e, portanto, de direitos sociais (TELLES, 1999), mas que também se dilata. Sua potência é ainda maior, defendemos, porque orienta a análise da realidade pelos sujeitos. As palavras de Antônio, por exemplo, sinalizam para o questionamento da lógica que subsidia a propriedade privada e a própria especulação imobiliária, ainda que não faça uso dos termos, a partir do ato de ocupar.

> Antônio: Eu acho que está mais do que certo ocupar porque, tipo, se eles não pensam no povo pobre e não dá moradia, porque tudo hoje tem que ter dinheiro para ter, nós temos que ocupar mesmo! Se não está usando, dá para o povo pobre! [...] Falta moradia no Brasil e tem muito lote vago, sem fazer nada, desocupado. Aí, meu filho, é isso mesmo! (Entrevista com Antônio, 15 anos, estudante do sétimo ano do ensino fundamental na Escola Municipal Anderson Gomes e morador da Ocupação Marielle Franco, em 06/12/2017).

Já Luiza faz, a partir da experiência vivida, uma crítica ao alcance das ações do poder público com vistas a diminuir o *déficit* habitacional.

> Bárbara: E essa coisa da moradia, o que que você acha?
> Luiza: Eu acho isso muito ruim porque, o Minha Casa, Minha Vida[39] não funciona. Então, a gente vai ficar de braços cruzados, sendo que tem um monte de gente na rua precisando de casa? A gente ocupa! (Entrevista com Luiza, 13 anos, estudante do sétimo ano do ensino fundamental na Escola Municipal Anderson Gomes e moradora da Ocupação Marielle Franco, em 02/12/2017).

Curioso é o fato de que, ainda que inquestionavelmente reais e claramente atravessadores das identidades desses sujeitos, sob o padrão moderno/colonial, tais saberes são obliterados ou, quando muito, admitidos como restritamente relevantes e, assim, não merecedores de alcançar legitimidade.

A partir da formulação do conceito *pedagogías decoloniales*, sob os termos a seguir apresentado, Walsh (2013b) tem se dedicado a compreender gramáticas de luta hegemonicamente consideradas inexistentes e a ciência delas decorrentes.

> *Obviamente, la pedagogía y lo pedagógico aquí no están pensados en el sentido instrumentalista de la enseñanza y transmisión del saber, tampoco están limitadas al campo de la educación o los espacios escolarizados. Más bien, y como dijo una vez Paulo Freire, la pedagogía se entiende como metodología imprescindible dentro de y para las luchas sociales, políticas, ontológicas y epistémicas de liberación. [...] Las luchas sociales también son escenarios pedagógicos donde los participantes ejercen sus pedagogías de aprendizaje, desaprendizaje, reaprendizaje, reflexión y acción. (...) Las pedagogías, en este sentido, son las prácticas, estrategias y metodologías que se entretejen con y se construyen tanto en la resistencia y la oposición, como en la insurgencia, el cimarronaje, la afirmación, la re-existencia y la re-humanización* (WALSH, 2013b, p. 29).[40]

[39] Programa habitacional do Governo Federal brasileiro lançado em março de 2009 e que subsidia a compra de residências para famílias com renda mensal de até 1,8 mil reais.

[40] Em tradução livre: "Obviamente, a Pedagogia e o pedagógico aqui não estão pensados no sentido instrumentalista do ensino e transmissão do conhecimento, nem se limitam ao campo da educação ou dos espaços escolares. Pelo contrário, como Paulo Freire disse uma vez, a Pedagogia é entendida como uma metodologia essencial dentro e para as lutas de libertação social, política, ontológica e epistêmica. [...] As lutas sociais também são cenários pedagógicos onde os participantes exercitam suas pedagogias de aprendizagem, desaprendizagem reaprendizagem, reflexão e ação. [...] As pedagogias, nesse sentido, são as práticas, estratégias e metodologias que se entrelaçam com e se constroem na resistência e na oposição, como a insurgência, a luta contra a colonização, a afirmação, a reexistência e a re-humanização

Participando desse entendimento, ou seja, compreendendo que as organizações populares são férteis em conhecimentos, e voltando sua atenção para o campo educacional, Arroyo (2003a) sublinha a dimensão educativa das lutas sociais e a forma como interrogam ou podem interrogar a tradicional cultura escolar:

> Os movimentos sociais têm sido educativos não tanto através da propagação de discursos e lições conscientizadoras, mas pelas formas como têm agregado e mobilizado em torno das lutas pela sobrevivência, pela terra ou pela inserção na cidade. Revelam à teoria e ao fazer pedagógicos a centralidade que tem as lutas pela humanização das condições de vida nos processos de formação. Nos relembram quão determinantes são, no constituir-nos seres humanos, as condições de sobrevivência (ARROYO, 2003a, p. 32).

Discussão a que nos dedicaremos em capítulo posterior, mas já importante de ser considerada na leitura dos dados que se seguem. Ou seja, tenhamos aqui em mente o seguinte questionamento: de que forma esses conhecimentos deveriam ou poderiam fissurar a colonialidade da educação escolar?

Há, defendemos, pelo menos um outro evidente saber gestado naquele território e nas lutas que o compõem: a compreensão das relações de classe e esta, dada a orientação ideológica do Movimento Social, nos termos propostos pelo materialismo histórico e dialético.

> Antônio: Eu aprendi muita coisa aqui. Tipo, tem que colocar gente, pobre que nem nós mesmos, lá em cima. Porque esses ricos só pensam neles mesmos. Que nem essa Reforma da Previdência... Isso ai vai afetar só os pobres porque os ricos eles têm dinheiro, eles não vão precisar de aposentar. [...] Outra coisa, a diminuição da maior idade penal é ruim. Vai colocar muito jovem, tipo, que não tinha necessidade de tá preso, vai ficar lá sofrendo [...]. E isso é ruim. Agora, tipo, nas manifestações que tiver aí, que tiver quebra-pau, tem risco de nós sermos presos. Eu, Alberto, Carolina, Giovana... (Entrevista com Antônio, 15 anos, estudante do sétimo ano do ensino fundamental na Escola Municipal Anderson Gomes e morador da Ocupação Marielle Franco, em 06/12/2017).

Existem ainda ali saberes práticos ou, em outros termos, epistemologias derivadas do pragmatismo da luta. E aqui estamos nos referindo, entre outros, aos conhecimentos tácitos desses sujeitos em relação ao modo de se construir uma passeata e à sua percepção dos elementos constitutivos desse tipo de manifestação popular e que são evidenciados no contraexemplo mobilizado por Giovana.

> Giovana: Eu vou falar um negócio aqui, que eu já participei dos dois. Eu já participei de várias manifestações da Ocupação e já participei de uma manifestação da escola. Deixa eu te falar um negócio: na escola é horrível! [...] Quando a escola estava caindo, o governo não queria fazer nada e aí a gente se movimentou aqui dentro da escola pra

> poder ir para o lugar lá... Eu acho que era a Secretaria de Educação! E aí a gente ficou lá na porta fazendo barulho. [...] Não tinha palavra de ordem, não tinha organização, as pessoas estavam dispersas (Entrevista com Giovana, 14 anos, estudante do nono ano do ensino fundamental na Escola Municipal Anderson Gomes e moradora da Ocupação Marielle Franco, em 28/11/2017).

A adolescente, já pontuamos em outro momento, desfruta de certo protagonismo no território no que diz respeito a esse tipo de ação. Conforme suas palavras, nos contextos de mobilização, as pessoas sabem quem ela é e a tomam como uma referência quanto aos procedimentos a serem adotados nos atos: "se eu vou para a manifestação, todo mundo lá me conhece. Todo mundo sabe que é a 'Giovana das palavras de ordem'" (Entrevista com Giovana, 14 anos, estudante do nono ano do ensino fundamental na Escola Municipal Anderson Gomes e moradora da Ocupação Marielle Franco, em 28/11/2017).

De natureza semelhante são, em nosso entendimento, os conhecimentos gestados naquele contexto a respeito das estratégias de ocupação de espaços.

> Cíntia: É, muita sujeira! Aí a gente limpa o lote – roça – primeiro e vai limpar um local para fazer a cozinha comunitária. No começo, a gente monta barraca, mas come na cozinha comunitária. Aí, montou a cozinha comunitária, a Creche e os banheiros, aí fomos montar nossas barracas, que primeiro é cercar o local e fazer essa estrutura. Aí, faz-se a primeira assembleia e vai seguindo (Entrevista com Cíntia, 43 anos, moradora da Ocupação Marielle Franco, em 17/01/2018).

Dos adultos, conforme as palavras de Cíntia, aos adolescentes, observa-se forte discernimento em relação ao passo a passo a ser seguido a partir da entrada no terreno e, mais que isso, uma intensa consciência quanto às razões de realiza-los.

> Giovana: A gente costuma fazer de madrugada. Aí, vamos supor, a gente chega na ocupação uma hora da manhã. Aí a gente chega, todo mundo monta umas barracas, muito loucamente, muito rápido! Tipo assim: fura buraco, coloca lá e joga a lona por cima.
> Raquel: Porque o objetivo é ocupar!
> Giovana: Isso! Aí, durante o dia a gente aperfeiçoa as barracas. Porque se não também não dá... Chove muito... essas coisas... E aí, as primeiras coisas que são construídas na ocupação, antes das próprias casas, são construídas a creche, a cozinha e os banheiros.
> Carolina: E quem terminar a barraca tem que ajudar o outro e também ajudar a construir a creche.
> Giovana: É isso, todo mundo se ajuda. Ninguém tem barraca lá não. Todo mundo constrói e 'é nóis'.
> Carolina: É uma barraca para cada família [...].
> Giovana: Cada um compra as coisas para construir a sua barraca.
> Luiza: Mas, se tiver sobrando...
> Giovana: ...a gente passa para os outros (Entrevista com o coletivo de estudantes da Escola Municipal Anderson Gomes e moradores da Ocupação Marielle Franco em 27/11/2017).

No território, esses sujeitos – que, não nos esqueçamos, são predominantemente mulheres – acumulam, também, saberes relativos à construção civil, área de tradicional atuação masculina. Durante a pesquisa, isso se tornou notório em cada conversa casual que realizávamos a respeito dos espaços já construídos ou sobre novas edificações. Mas não se trata, vale dizer, apenas de um saber teórico, essas mulheres literalmente "colocam as suas mãos na massa".

> Após a entrevista passei pela casa de Júlia e Laura para acertarmos alguns procedimentos da pesquisa. Foi Laura quem me atendeu no portão, se desculpando por não me convidar para entrar. Naquele dia, as meninas estavam trabalhando como auxiliares do pedreiro na construção do piso de seu quintal (Registro em Caderno de Campo em 17/01/2018).

Algumas moradoras chegaram, inclusive, a participar de uma capacitação voltada para a independência das mulheres para instalar, reformar e construir sua própria casa. Um projeto, chamado Arquitetura na Periferia[41], fruto do trabalho de mestrado realizado no âmbito da Escola de Arquitetura da UFMG (MENDONÇA, 2014).

Se dissemos, até agora, dos conhecimentos mais evidentes, há outros que, embora sutis, são igualmente relevantes. Um deles, já sugerido nos destaques que fizemos até aqui, é o senso de coletividade.

> Bárbara: Você acha que vocês aprenderam a viver em comunidade por viverem em uma ocupação?
> Carolina: Nossa, demais! Eu acho, assim, na minha opinião, eu e os meninos a gente se dá superem com muita gente da Ocupação. Eu conheço quase todo mundo! (Entrevista com Carolina, 13 anos, estudante do sétimo ano do ensino fundamental na Escola Municipal Anderson Gomes e moradora da Ocupação Marielle Franco, em 02/12/2017).

Além de relacionar-se amigavelmente com os pares, conforme o relato de Carolina, essa habilidade é evidenciada como característica daquele contexto em proposições do tipo: "a gente acaba se tornando família e "a gente se preocupa uns com os outros" (Registro em Caderno de Campo em 27/07/2017), observadas em conversas informais. E, considerando-se a centralidade da noção de indivíduo na sociedade moderna-capitalista-globalizada (DUMONT, 1985; ELIAS, 1987; LIPOVETSKY, 2007; MARTUCCELLI, 2007), não parece absurdo dizer desta como uma habilidade contra-hegemônica. Forma com que também concebemos os vínculos de solidariedade ali cultivados e que podem ser identificados no compartilhamento de materiais

[41] Ver: https://www.arquiteturanaperiferia.com.br/

relatado pelos adolescentes anteriormente, mas também na maneira - coletiva - como concebem o direito à moradia.

> Bárbara: Mesmo agora que você já tem a sua casa esta luta continua sendo importante para você?
> Antônio: Continua, lógico! Não é só eu que, tipo, morava de favor... Tem muita gente que mora de aluguel, de favor... Até fica passando humilhação, muita coisa ruim. Por isso eu ainda continuo apoiando (Entrevista com Antônio, 15 anos, estudante do sétimo ano do ensino fundamental na Escola Municipal Anderson Gomes e morador da Ocupação Marielle Franco, em 06/12/2017).

> Carolina: Eu acho que não é só a gente que precisa de casa. Tem mais pessoas que precisam também. Eu acho que é importante a gente ajudar as outras pessoas a conseguirem a sua moradia também. É direito, né?! (Entrevista com Carolina, 13 anos, estudante do sétimo ano do ensino fundamental na Escola Municipal Anderson Gomes e moradora da Ocupação Marielle Franco, em 02/12/2017).

As vivências dos moradores da Ocupação Marielle Franco são, simultaneamente, produtos e produtoras de uma dada narrativa a respeito das estratégias de segurança do Estado. Recordemo-nos de fatos já destacados neste trabalho e que compõem a sua representação do papel desempenhado pela polícia, sobretudo a militar: a violenta desocupação da primeira Marielle Franco, o tiro que encontrou o rosto de Giovana, a abusiva abordagem policial dos jovens negros e a agressiva interrupção de uma festa de carnaval. Diante dessas e de outras experiências, o discurso pacifista - engendrado em uma experiência muito limitada e privilegiada de existência não subalterna - de um "Estado protetor e da força policial como estratégia de garantia de segurança não encontra reverberação naquele território".

> Bárbara: Como que é essa relação com a polícia? Que que você acha de polícia?
> Antônio: Eles são uns trouxas. "Mó vacilão". Ficar tirando trabalhador, digno, da morada deles, para ter de dar comida para a família deles? Eu não acho isso certo não (Entrevista com Antônio, 15 anos, estudante do sétimo ano do ensino fundamental na Escola Municipal Anderson Gomes e morador da Ocupação Marielle Franco, em 06/12/2017).

Conforme sugere Antônio, jovem negro morador de periferia e, portanto, partícipe do grupo a quem a face violenta do Estado se revela com mais força (INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA - IPEA, 2019) há, na Marielle Franco, uma "outra" compreensão, uma análise contestatória, sobre essa face do poder público e sua engenharia.

O território é efervescente ainda no que diz respeito ao questionamento do discurso patriarcal. Tornar a mulher a proprietária dos lotes, construir uma creche para que ela desfrute de certa autonomia em relação ao cuidado aos filhos, além de abrir a possibilidade de exercício de funções tradicionalmente destinadas aos homens, como é o caso da segurança, são, entre outros

aspectos, signos de uma representação não subalterna dessa identidade de gênero naquele contexto.

> Paula: No início, as mulheres ficavam só na cozinha. E aí você vai pegar nome de mulher: – "eu não posso ficar na segurança porque eu tenho que cuidar do meu filho. Posso ficar na cozinha, porque na cozinha eu posso ficar com ele e cozinhando!" Então, a gente falou: – "não, mulher tem que fazer de tudo!" (Entrevista com Paula, 30 anos, moradora da Ocupação Marielle Franco, em 22/11/2017).

São as palavras de Luiza, filha de Paula, que nos oferecem elementos para um breve entendimento do alcance dos saberes e práticas antipatriarcais produzidos no contexto da Ocupação.

> Luiza: Oh, eu acho que a minha mãe mudou muito! Ela já gostava de ajudar as pessoas, mas, depois que ela conheceu a Ocupação, que ela ficou muito mais com essa coisa da Ocupação, com o Movimento e o Partido também ela começou a se aliar mais, começou a entender. Ai, hoje, ela é a mulher que... Eu me espelho muito na minha mãe! Muito, muito mesmo! Às vezes ela fala umas coisas assim que eu falo: - "Uau!". Eu falei isso com ela ontem no *WhatsApp*. Porque eu me espelho muito na minha mãe. [...] No começo, você tinha que ver, eu ficava com muita raiva da minha mãe. Muita mesmo! – "Por que que você vai fazer esses trem, não sei o quê..." Xingava muito a minha mãe. Mas agora, eu estou entendendo como que ela pensa... Até acho que ela faz isso pra ajudar eu e meu irmão, sabe?! Agora eu entendo melhor isso. Foi através da Ocupação também que eu comecei a entender isso. Aí, hoje, normal. [...] Eu acho que eu vou ser igual a minha mãe (Entrevista com Luiza, 13 anos, estudante do sétimo ano do ensino fundamental na Escola Municipal Anderson Gomes e moradora da Ocupação Marielle Franco, em 02/12/2017).

A adolescente diz tanto da mudança de sua representação a respeito de sua mãe e do trabalho que ela realiza, quanto de suas próprias projeções a partir dessa nova percepção. Sendo, desse modo, sua fala reveladora tanto das aprendizagens, quanto de seus impactos.

Há, certamente, uma diversidade de saberes produzidos na Ocupação Marielle Franco que não foi apreendida durante a realização desta pesquisa. Também precisamos assumir nossa miopia colonial. Por outro lado, os conhecimentos aqui apresentados subsidiam a mudança de discurso a respeito daquela comunidade e, consequentemente, de seus sujeitos. A pobreza, voltamos a dizer, é uma dimensão da identidade territorial, mas encerrar este espaço em tal percepção, diante do que demonstramos aqui, é, por não guardar correspondência com a realidade, injusto e perverso. Parece-nos, desse modo, mais potente - e correta - a ideia de um "rico território" em detrimento da amplamente difundida noção de uma "pobre comunidade".

3.4 "A gente entrou na comunidade"

Manuela: Na minha cabeça era: eu ia chegar, reunir a comunidade e construir o nosso projeto político-pedagógico juntos. Era isso que eu sonhava, Bárbara! Os professores reconhecendo esses sujeitos que estavam dentro da escola... Tudo uma mentira. Os professores não reconhecem, mesmo os mais avançados! A violência tira de nós, os professores, essa capacidade de pensar no sujeito coletivo. Ela tira, sabe por quê? Porque você é tão violentado também... Todo professor que chegou na escola, eu e Helena, íamos com ele do primeiro para o terceiro andar e mostrávamos: – "Olha aqui para baixo. Essa é comunidade que você vai atender, esse é o seu público. Aí descíamos e íamos lá para frente, aqui tem isso e isso, aqui, oh, você pode perguntar para os outros, aqui é difícil, a violência doméstica é muito grande, a violência contra a criança e o adolescente, violência sexual, violência... tudo! Quer continuar aqui? Porque aqui tem que ser foda para continuar. Mas ninguém entendeu isso! [...]
Bárbara: Teve essa experiência de convidar os professores para irem na Ocupação, não é?
Manuela: Fizemos! Meu sonho desde o primeiro ano, só conseguimos no segundo ou no terceiro, não sei (Entrevista com Manuela, 55 anos, ex-diretora da Escola Municipal Anderson Gomes, em 17/11/2017.)

Se começamos este capítulo analisando o olhar distante e passível de reproduzir estereotipias dirigido pela escola ao território, importa destacar também os esforços da Anderson Gomes em enxergar diferenças, reconhecer nuanças e, portanto, em apreender o não evidentemente explícito naquela comunidade. Compreendemos, assim, a instituição investigada como lugar de presença "do isto e do aquilo", da colonialidade e dos esforços anticoloniais e, na compreensão destas contradições, é, mais uma vez, a noção de borda, fronteira ou, nos termos de Simas e Rufino (2018, p. 18), encruzilhada que nos auxilia.

> [...] A perspectiva da encruzilhada como potência de mundo está diretamente ligada ao que podemos chamar de culturas de síncope. Elas só são possíveis onde a vida seja percebida a partir da ideia dos cruzamentos de caminhos. A base rítmica do samba urbano carioca é africana e o seu fundamento é a síncope. Sem cair nos meandros da teoria musical, basta dizer que a síncope é uma alteração inesperada no ritmo, causada pelo prolongamento de uma nota emitida em tempo fraco sobre um tempo forte. Na prática, a síncope rompe com a constância, quebra a sequência previsível e proporciona uma sensação de vazio que logo é preenchida de forma inesperada.

O relato de Manuela, que inaugura este subtópico, é potente para compreender-se este *entrelugar* da instituição. Havemos de destacar os indícios, em se seu depoimento, de que a impermeabilidade da escola aos estudantes pobres e ao território de pobreza era, desde o início, rechaçada naquele ambiente. No entanto, as palavras da ex-diretora sinalizam também para os limites da estratégia de apresentação do espaço aos educadores e, a partir disso, para a necessidade de se elaborar uma nova tática.

A visita à comunidade promovida pela escola é citada pelos professores como uma espécie de "divisor de águas" no que diz respeito à representação do espaço e dos sujeitos que nele residiam, os estudantes e suas famílias. Veja-se a transformação verbalizada pela própria ex-diretora:

> Bárbara: Você acha que isso fez diferença?
> Manuela: Muita, muitaaaaa! Para mim, muitaaaa! Se dois professores mudaram de opinião, para mim, isso é muito! A professora de Inglês voltou impressionada. Eu digo dois, mas eu vi mudança de comportamento em muita gente. Dividi a turma, um grupo foi para a Marielle e outro para o conjunto habitacional, depois trocamos. Isso aí foi fantástico, tinha que acontecer todo ano! (Entrevista com Manuela, 55 anos, ex-diretora da Escola Municipal Anderson Gomes, em 17/11/2017). Entrevista com Manuela, 55 anos, ex-diretora da Escola Municipal Anderson Gomes, em 17/11/2017.

O relato de Eduardo é também representativo desse alcance:

> Eduardo: Falta conhecimento dos professores daquela realidade. A gente entrou, assim, com o grupo de professores, a gente entrou na comunidade. [...]. E... foi legal. Tinha professor que nunca tinha entrado na comunidade e tal. Quando a gente foi junto, eu nunca tinha entrado. Mas tinha, tipo assim, uns seis meses que eu tinha entrado na escola, eu acho. Foi ótimo, sabe?! Ver os alunos na casa deles... Assim, eles assustaram porque a gente estava lá. Eles também acham que a gente é gente de outro planeta assim, sabe?! E a gente lá na comunidade deles. Acho que eles se assustaram de uma maneira positiva. Depois disso, eu já entrei várias vezes. Para fazer o projeto de fotografia desse ano, a gente foi lá dentro da comunidade (Entrevista com Eduardo, 28 anos professor de Matemática nos nonos anos do ensino fundamental da Escola Municipal Anderson Gomes, em 15/12/2017).

O projeto[42] a que o professor de Matemática se refere é anualmente promovido pela Secretaria Municipal de Belo Horizonte e, na ocasião, orientava-se pelo mote do aniversário de 120 anos da cidade. Sua opção, apoiada pelos estudantes que participavam, foi a de fotografar a paisagem da Ocupação, afirmando-a como existente, constitutiva da cidade, embora oficialmente negada. Esse ato carrega, em si, a mensagem de que seria aquele também um espaço merecedor - tal qual os tradicionais monumentos registrados por outras escolas - de ser registrado e apresentado ao público que passaria pelo *hall* principal da Prefeitura da cidade, onde a exposição foi instalada. Uma evidente perturbação da representação colonial do território.

Por outro lado, obviamente, a pontual alteração do local de observação não resulta, de maneira automática, na transformação do que se vê. Conforme sublinhado no início do trabalho, o desafio é maior e o relato de Débora - aquela professora cujo pai temeu que trabalhasse em uma escola localizada naquele território - sugere a sua dimensão.

> Débora: Teve uma vez que a Manuela fez uma caminhada com a gente, aí que eu fui lá conhecer. E isso eu já estava trabalhando aqui há mais de um ano e aí foi a primeira vez que eu fui. Aí, depois desse dia eu mudei o meu pensamento, quando eu olhava para os meninos assim, eu já via de outra maneira a precariedade deles. [...] Aí foi

[42] Projeto para os quais estudantes das escolas da Rede Municipal de Educação são convidados a, sob orientação de um professor, realizarem registros fotográficos a partir de um eixo temático. Ver: https://prefeitura.pbh.gov.br/educacao/um-olhar-uma-luz.

> meio chocante e por mais, mais que, eu também não moro num lugar tão melhor, é pertinho daqui, mas a realidade é outra, tipo assim, um lugar tão perto, até comentei isso com minha mãe, e é outro mundo, é outro universo! Aí eu fui meio assim, né... Aí quando eu começava a olhar para os meninos eu já olhava de outro jeito, falava: - "Poxa, não fez Para-Casa?" Mas né... aí a gente já muda o olhar da gente! [...] (Entrevista com Débora, 29 anos, professora de Biologia nos sétimos, oitavos e nonos anos do ensino fundamental da Escola Municipal Anderson Gomes, em 23/11/2017).

O deslocamento da educadora em relação ao não ocultamento ou eufemização da pobreza é, tal qual o da escola, importante. Em ambos os casos, há o necessário confronto entre a realidade idealista/ excludente a partir da qual a educação escolar moderna/colonial se orienta e aquela que, de fato, compõe as salas de aulas da Escola Municipal Anderson Gomes. As palavras da professora, contudo, descrevem apenas a mais óbvia face das identidades daquele território e de seus sujeitos: a precariedade. E a promoção de uma educação escolar questionadora da colonialidade, veremos adiante, demanda ir além.

***

Os dilemas (anti)coloniais verificados na Escola Municipal Anderson Gomes e na Creche da Ocupação Marielle Franco serão objetos de análises dos dois próximos capítulos. Nos dedicaremos, em primeiro lugar, a demonstrar as evidências da colonialidade da educação escolar e, portanto, à análise das práticas educativas nesses dois ambientes que se orientam por uma concepção subalterna dos sujeitos e do território onde vivem. Posteriormente, nos interessa visibilizar os elementos de uma educação escolar anticolonial e, portanto, assentada no reconhecimento positivo dos estudantes, suas famílias e da própria Ocupação.

FIGURA 6 - Escola Municipal Anderson Gomes ao fundo da Ocupação Marielle Franco
Fotografia: pesquisadora. **Fonte:** pesquisa de campo.

4. (NÃO) É TAMBÉM PARA OS POBRES A ESCOLA?

Fim da história?
Para nós, não é nenhuma novidade.
Há cinco séculos a Europa decretou que eram delito
a memória e a dignidade na América.
Os novos donos desta terra nos proibiram de recordar a história,
e nos proibiram de fazê-la.
Desde então, só podemos aceitá-la.

(A teoria do fim da história. Excerto. Eduardo Galeano
no livro **Nós dizemos não**. Rio de Janeiro: Revan, 1990).

4.1 “Eu e mais alguns, ficamos”

Tadeu: Entrei na escola um pouco antes da idade certa [...] não sei por que que a minha mãe me colocou no segundo semestre do ano em que eu faria sete anos. [...] Foi muito sofrido os primeiros anos, muito sofrido! [...] Eu fui reprovado no primeiro ano porque eu não sabia ler e aprendi a ler nas férias, no final do ano. Depois que acabou a escola eu aprendi a ler lendo placa de carro na rua: os carros chegavam na cidade e eu corria para ler a placa dos carros. Foi com o auxílio de uma irmã que comecei a ler, ela me ajudou bastante. [...] Concluí o quarto ano [do ensino fundamental] que tinha quase que o valor do ensino superior de hoje. Eu fui do primeiro grupo de meninos que concluiu o quarto ano. Tinha o ginásio, que tinha que fazer uma prova para estudar gratuitamente. [...] Eu não consegui passar por causa da Matemática e minha mãe não tinha dinheiro para pagar o ginásio, então... Enquanto aquele grupo de alunos que eu fiquei com eles do primeiro ao quarto ano foi, eu e mais alguns, ficamos. Eu só fui retornar para a escola com 15 anos (Entrevista com Tadeu, 57 anos, coordenador do programa de ampliação da jornada escolar dos estudantes e das dimensões educativas da escola da Escola Municipal Anderson Gomes, em 28/11/2017).

Cláudia: Com 11 anos eu fui obrigada a ir trabalhar para ajudar a minha mãe, então eu parei de estudar. [...] Aí, com 14 anos, eu voltei a estudar, fiz, na época era... [Movimento Brasileiro de Alfabetização] Mobral que falava. [...] Fiz segundo, terceiro e quarto anos. Aí comecei o quinto ano, mas eu tive que parar porque para mim pesava muito trabalhar e estudar (Entrevista com Cláudia, 36 anos, moradora da Ocupação Marielle Franco, em 27/02/2018).

Ana: Eu queria trabalhar para pagar um cursinho, porque eu sabia que não era o suficiente o conhecimento que eu tinha, apesar de eu ter notas boas na escola. Eu fui fazer uma prova na [Universidade] Federal [de Minas Gerais] e fui muito mal. A prova de Matemática tinha quinze questões e eu só fiz sete. [...]Estudava do jeito que dava. [...] Eu sei que consegui entrar na faculdade quatro anos depois que me formei. (Entrevista com Ana, 34 anos, coordenadora pedagógica no turno da manhã da Escola Municipal Anderson Gomes em 09/11/2017).

Laura: [...] Eu estava no terceiro ano [do ensino médio] e eu fui para o Plug Minas, que era um curso oferecido pelo Estado. Foi este programa que me ajudou, inclusive, a perceber o que eu ia estudar, porque eu sabia que eu queria fazer faculdade. Enxergava que existia uma distância muito grande entre a minha educação e um vestibular. Eu não sabia como que eu ia chegar nesse vestibular. [...] E aí quando a gente terminou, eu fiz o vestibular e não passei na [Universidade do Estado de Minas Gerais] UEMG. [...] Nesse um ano que eu não passei eu fiquei trabalhando de telemarketing e trabalhava como professora do Plug [...]. Eu passei porque eu dei sorte, só por isso! [...] Foram dois dias de prova prática e foi o que me ajudou, porque no Plug teve uma professora que no horário livre dela, se a gente pedisse, ela ensinava a fazer a prova prática do vestibular. [...] Aí, Física eu zerei! Mas, por causa de peso.... (quando é de “peso um”, você pode zerar pelo menos uma, se zerar mais que uma, toma pau). E na Matemática eu não fiz a prova. Eu pensei: – “Eu vou chutar ‘d’ de Deus” que vai dar certo”. Acertei uma questão e aí deu certo! (Entrevista com Laura, 23 anos, moradora da Ocupação Marielle Franco, em 11/11/2017).

Algo não tem funcionado na educação escolar das pessoas pobres. Algo não tem funcionado e não é de hoje. É a essa conclusão que as palavras de Tadeu, Cláudia, Ana e Laura, que inauguram este capítulo, nos conduzem. São eles sujeitos que, sabemos, se distinguem em várias dimensões: mulheres e homem; 60, 50, 40, 30 ou 20 e poucos anos; héteros e homossexuais; brancos e negras; mães e filhos; educadores na escola Anderson Gomes e educadoras na Ocupação Marielle Franco. Importa, entretanto, destacar aqui seus pontos de convergência, quais sejam: a origem socioeconômica e a conformação de suas experiências escolares em decorrência dessa condição.

É na referência à impossibilidade de as famílias subsidiarem a continuidade dos estudos, nas dificuldades de acesso à instituição escolar, na ausência de uniformes e de materiais escolares ou na conciliação de atividades remuneradas e os estudos, que a relação entre educação e pobreza se materializa nos relatos. Precárias condições materiais que são centrais na escolarização não apenas desses quatro sujeitos, como da maior parte dos entrevistados neste estudo.

> Maurício: Então, eu fui criado só com minha mãe, então eu sempre gostei de estudar. Eu repeti anos, na época que tinha muito a questão da repetição porque eu mudava muito, exatamente porque a gente sempre pagou aluguel (Entrevista com Maurício, 46 anos, professor de Língua Inglesa nos oitavos e nonos anos do ensino fundamental da Escola Municipal Anderson Gomes, em 1º/12/2017).
>
> Sílvia: Eu comecei a trabalhar eu tinha 14 anos e eu tinha saído da escola, pela condição dos meus pais mesmo (Entrevista com Sílvia, 57 anos, professora em turma de aceleração de fluxo da Escola Municipal Anderson Gomes, em 23/11/2017).
>
> Paula: Eu perdi dois anos escolares porque a gente se mudava e eu não conseguia matricular em outra escola. Aí ficava sem estudar! (Entrevista com Paula, 30 anos, moradora da Ocupação Marielle Franco, em 22/11/2017).

Embora nesta tese estejamos nos referindo às experiências escolares circunscritas ao ensino fundamental, o alijamento do espaço educacional, vale ressaltar, é reeditado nos percursos dos sujeitos pobres a cada avanço de nível de escolaridade. Alguns deles, como relatou Tadeu, não tiveram seu direito de acesso aos anos finais do ensino fundamental assegurado e ainda menos do ensino médio[43], razão de interrupção dos estudos. Outros, como Ana e Laura, ambas mais novas do que o educador, apenas puderam acessar o ensino superior, questionando as probabilidades estatísticas[44], graças a uma insubmissa e insistente dedicação.

Existe, portanto, nos diferentes degraus da escolarização, um inquestionável desencontro entre a educação formal e as pessoas pobres e será à reflexão a respeito dos contornos dessa realidade

[43] Entre 1946 e 1971, o que hoje denominamos educação básica, esteve organizada em duas etapas: o ensino primário, obrigatório a partir dos sete anos de idade e com duração de até seis anos, e o ensino médio, com duração de até sete anos e composto pelo ginasial (quatro primeiros anos) e colegial (três anos) (BRASIL, 1946). É apenas do ano de 2009, por meio da Lei 12.061 (BRASIL, 2009), que o acesso gratuito ao ensino médio foi assegurado no Brasil.

[44] Embora os estudantes pobres tenham passado, a partir da última década, a compor com mais frequência o ensino superior brasileiro - efeito das ações de democratização do acesso como as políticas de cotas (BRASIL, 2012ª) e de expansão de vagas (BRASIL, 2007) -, não são estes os sujeitos que, historicamente, alcançam essa etapa da educação. Trata-se de consenso no campo da Sociologia da Educação (BOURDIEU, 1998c; NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2015), que é reiterado por dados estatísticos, entre os quais se destaca a Pesquisa Nacional de Perfil dos Graduandos das Instituições Federais de Ensino Superior realizada pela Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES).

que nos dedicaremos ao longo deste capítulo. E, para que, já nesse início de conversa, possamos acumular pistas para a discussão, as palavras de Cláudia soam pertinentes.

> Cláudia: Olha, eu comecei a estudar e eu tinha um problema que eu começava e eu tinha que parar, porque tinha que mudar. Nós morávamos de aluguel, aí, as vezes, meu pai conseguia passar para esses negócios de emprego mesmo, aí a gente era obrigada a se mudar. Então, assim, eu estudei um pouquinho em cada escola. Mas assim, até mesmo pelas condições, a gente se sentia oprimido até pelos colegas. [...] Você ia com uma roupa, com um sapato e "fulano" tinha um melhor. Então, eles tinham essa mania de querer menosprezar, fazer a gente se sentir menor. Uma professora me fez chorar uma vez porque ela falou comigo – bem, a gente não tinha condições de ter uniforme, porque na época tinha que comprar – e essa professora falou, éramos eu e minha irmã da mesma sala, ela falou assim: – "Vocês não vão entrar mais do jeito que vocês estão. Vocês vão ter que ter uniforme!". E estipulou um prazo: – "Se vocês não comprarem até dia 'X', não der jeito, vocês não vão entrar, não vão estudar!". Então, assim, poxa, a gente gostava muito da escola na época e aquilo eu achei... eu já fiquei com aquilo assim, já me senti oprimida! Aí, cheguei em casa chorando. [...]
> Meu pai acabou entrando para o lado errado. Então, nessa época, meu pai estava preso, minha mãe tinha se separado e nós morávamos com minha avó, que faleceu. Então, não tinha condições! Nós ficamos um tempo sem ir à escola, até que meu avô, que também é falecido, conseguiu. Ele estava trabalhando de segurança e conseguiu um dinheirinho para comprar.
> E isso, não foi só a blusa, foi um livro também, que antigamente comprava. Eles emprestaram um dia, dentro de sala, e a gente fazia as atividades, algumas coisas no livro, algumas perguntas eram do livro. E eu lembro que a gente apagava, só que o livro rasgou. Nossa, você não tem noção do que aconteceu: a professora me xingou perto de todo mundo! Aí, tive que pagar o livro! (Entrevista com Cláudia, 36 anos, moradora da Ocupação Marielle Franco, em 27/02/2018).

Tal relato evidencia, entre outros aspectos, a experimentação de uma educação escolar não orientada pelo reconhecimento positivo ou sequer para a centralização da pobreza na escola. Ao contrário, indica a não atenção por parte da instituição à dinâmica familiar da, então, garota, e, claro, as implicações dessa no seu percurso escolar. Ao contrário, essa narrativa revela, em última instância, uma educação escolar orientada por um ideal de público ao qual Cláudia e a pobreza por ela experimentada não corresponderiam. De modo que, sob este olhar, a, então, estudante, é interpretada, não mais do que, como um incômodo "ponto fora da curva".

Considerando-se as implicações da representação subalterna dos sujeitos pobres no ambiente educacional sobre cada indivíduo, a falência do modo de funcionamento moderno/colonial da escola poderia, de partida, ser denunciada. Ou seja, tendo em vista apenas o caso aqui referido e o impacto dessas ações sobre a trajetória acadêmica de Cláudia, essa forma de operação já mereceria ser combatida. Ainda mais gravidade deve ser atribuída ao relato, entretanto, na medida em que concluímos ser a escola pública brasileira uma escola de "Cláudias" e esse modo de funcionamento aqui relatado não excepcional, mas rotineiro.

Os estudantes pertencentes às camadas populares são, atualmente, o ordinário público da educação básica no Brasil. Conforme as informações censitárias mais recentes disponibilizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2015), a maior parte das escolas do país, 65% das 67.784 instituições, é predominantemente composta por estudantes localizados nos terceiro e quarto grupos de Indicador de Nível Socioeconômico de Educação Básica (INSE). Isso quer dizer que cerca de 44.000 escolas brasileiras são povoadas por alunos que residem em casas com até um banheiro e dois quartos, equipadas com eletrodomésticos simples - como geladeira e televisão - e cujas famílias têm renda mensal de um a três salários mínimos. Sem dizer do expressivo número de escolas, em torno de 20% do total, e, portanto, cerca 13.500 instituições, em que a maior parte dos estudantes não dispõe de tais bens e cuja renda mensal é de até um salário mínimo[45].

Ainda que a presença dos pobres na escola venha se tornando, há aproximadamente três décadas, uma concreta realidade, tomando-se aqui como referência a seguridade do direito de acesso ao ensino fundamental prevista na Constituição Federal (BRASIL, 1988), há uma assustadora semelhança entre os dilemas educacionais enfrentados pelas novas e velhas gerações. A interrupção momentânea dos percursos escolares das irmãs Raquel e Rafaela e de sua colega Carolina em função da ocupação do terreno onde moram hoje, por exemplo, torna suas trajetórias acadêmicas muito similares às dos adultos que inauguram este item.

> Raquel: Quando a gente se mudou a gente perdeu a vaga lá na outra escola. Perdemos não, minha mãe teve que pegar um papel para trazer para cá, a transferência. Aí, ela teve que fazer um monte de coisas, porque estava construindo a casa, então teve que esperar... (Entrevista com Raquel, 13 anos, estudante do sétimo ano do ensino fundamental na Escola Municipal Anderson Gomes e moradora da Ocupação Marielle Franco, em 06/12/2017).

> Carolina: Eu repeti de ano porque nós ficávamos muito nessa coisa de mudar de... Porque nós sempre moramos de aluguel, ai nós mudávamos para uma casa, mudávamos para outra, não tinha tempo de ir pra escola! Também eu estava sempre mudando de escola, indo de uma escola para outra. Com isso, eu faltava muito, tomava bomba por falta (Entrevista com Carolina, 13 anos, estudante do sétimo ano do ensino fundamental na Escola Municipal Anderson Gomes e moradora da Ocupação Marielle Franco, em 02/12/2017).

---

[45] Ver: http://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/indicadores_educacionais/2011_2013/nivel_socioeconomico/nota_tecnica_indicador_nivel_socioeconomico.pdf

Os relatos das adolescentes assinalam, claro, a histórica ineficiência do Estado brasileiro no que diz respeito à garantia do direito à moradia ao longo dos anos. Como suas mães e/ou professoras, as adolescentes, com idades entre 13 e 15 anos - que, portanto, nasceram no início do século XXI -, experimentam o desabrigo e essa negação de direitos permanece impactando suas trajetórias escolares. Diante dessa concreta e perversa perpetuação das desigualdades, passamos a questionar: não seria óbvia a urgência de se repensar a escola a partir da pobreza com que tem que, obrigatoriamente, lidar?

Para nós, centralizar a relação entre pobreza e educação, abandonando o silenciamento denunciado por Arroyo (2004; 2012a; 2012b) e a descontinuidade a que se refere Yannoulas, Assis e Ferreira (2012), é condição primeira à construção de uma educação escolar que seja realmente democrática, como pretende o ensino público no Brasil[46]. E, nesse movimento, um imprescindível passo a ser dado é, certamente, a revisão das perspectivas teóricas a partir das quais, tradicionalmente, se analisa a educação escolar dos pobres.

4.2 "Não era suficiente o conhecimento que eu tinha"

A teoria da reprodução de Bourdieu e Passeron (1992) constitui-se em um divisor de águas no campo educacional. Em oposição ao funcionalismo estrutural de Talcott Parsons (QUINTANEIRO; OLIVEIRA, 2005), que atribuía os sucessos e fracassos dos estudantes às "naturais incapacidades" de aprendizagem de cada indivíduo, imperante na análise educacional até nos anos 1950, essa abordagem convidou os intelectuais e trabalhadores da educação a compreenderem as vinculações sociais do fenômeno.

Segundo esse pensamento, a educação escolar seria orientada por uma cultura considerada legítima, mas desigualmente distribuída na sociedade. A proximidade ou afastamento dos estudantes desse conjunto de saberes e práticas difundidos pela escola, mas, sobretudo, por ela

[46] São princípios da educação segundo a Lei de Diretrizes e Base (LDB) 9.394/96: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância; V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; VII - valorização do profissional da educação escolar; VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta lei e da legislação dos sistemas de ensino;IX - garantia de padrão de qualidade; X - valorização da experiência extraescolar; XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais. XII - consideração com a diversidade étnico-racial; XIII - garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida (BRASIL, 1996).

exigidos, dependeria, assim, das heranças familiares e, portanto, dos acessos promovidos pelos genitores a seus ascendentes aos chamados "bens culturais". Daí a elaboração do conceito de capital cultural.

> Na realidade, cada família transmite a seus filhos, mais por vias indiretas que diretas, um certo capital cultural e um certo *ethos*, sistema de valores implícitos e profundamente interiorizados, que contribui para definir, entre coisas, as atitudes face ao capital e à instituição escolar. A herança cultural, que difere, sob os aspectos, segundo as classes sociais, é a responsável pela diferença inicial das crianças diante da experiência escolar e, consequentemente, pelas taxas de êxito (BOURDIEU, 1998b, p. 42).

Embora, como dissemos, reconheçamos que a teoria da reprodução representou um importante marco teórico na análise das desigualdades acadêmicas, por, entre outras razões, romper com "a ideologia do dom", defendemos haver nela certa omissão relativamente ao questionamento dos processos de deslegitimação de saberes, o que, para nós, não é um mero detalhe.

Em síntese, Bourdieu e Passeron empreenderam, inquestionavelmente, louváveis esforços para a análise da relação dos pobres com a cultura legítima no contexto da educação escolar e, claro, para compreender os meandros do fracasso desses sujeitos na instituição. Não coube a eles, contudo, o questionamento dessa estrutura colonial/moderna. Ou seja, embora os autores reconheçam o exercício da violência simbólica por parte da escola na medida em que impõe "a cultura de poucos para todos", não é possível identificar em suas discussões qualquer questionamento ao arbitrário cultural[47]. Assim, porque enraizada em um universalismo/ excludente, não há nessa teorização possibilidades de discussões relativas ao epistemicídio (SANTOS, 2006; 2007; 2010; SANTOS; MENESES, 2010) ou à colonialidade do saber (LANDER, 2005; CASTRO-GOMEZ, 2005; 2007; MALDONADO-TORRES, 2007) e, ainda menos, para o reconhecimento positivo de conhecimentos "outros".

Não apresentando alternativas à monocultura eurocêntrica e associando a sua assimilação à herança familiar - já que considera ser extremante limitada a contribuição da escola para apropriação da cultura legítima -, sob a Teoria da Reprodução, em princípio, apenas duas

[47] Constitui-se na imposição de um conjunto de saberes legítimos. Tais conhecimentos são, conforme as palavras de Pierre Bourdieu, correspondentes aos interesses de grupos dominantes: "Numa formação social determinada, o arbitrário cultural que as relações de força entre os grupos ou classes constitutivas dessa formação social colocam em posição dominante no sistema dos arbitrários culturais é aquele que exprime o mais completamente, ainda que sempre de maneira mediata, os interesses objetivos (materiais e simbólicos) dos grupos ou classes dominantes" (BOURDIEU; PASSERON, 1992, p. 24).

alternativas restariam aos sujeitos pobres desta pesquisa, que são, vale lembrar, via de regra, os primeiros de sua ascendência a acessarem a escola e/ou a construírem percursos mais longos na educação formal: o fracasso escolar; ou, na melhor das hipóteses, um sucesso relativo, traduzido na ocupação de posições de baixo prestígio social, já que, indelevelmente, "carimbados" por suas marcas da origem[48].

Em nosso entendimento, é nada menos do que absurdo que, sendo a escola pública brasileira uma escola de pobres, seja também o absoluto ou o relativo fracasso educacional o resultado mais esperado para Tadeus, Marias, Cláudias, Anas e Lauras, seu público regular. Desse modo, se, tendo se passado mais de cinco décadas da elaboração da Teoria da Reprodução, a correspondência entre origem social e insucesso escolar permanece verdadeira - ainda que atribuamos o fenômeno ao fato de as desigualdades sociais permanecerem quase intocadas no Brasil contemporâneo -, parece óbvia, necessária e urgente a revisão dessa instituição a partir dos pobres. Caso contrário, permaneceremos, injustamente, ainda que seja socialmente aceito e naturalizado, penalizando gerações inteiras por "faltas" que não são suas.

Outra perspectiva analítica majoritária no campo educacional e, curiosamente, mobilizada tanto por vertentes conservadoras como críticas, é a defesa, sob uma perspectiva desenvolvimentista, da educação escolar como meio de salvação das pessoas e dos países pobres.

A Teoria do Capital Humano reverbera na década de 1960 nos Estados Unidos a partir das formulações de Schultz (1967; 1973; 1975) e, como sabemos, vincula o desenvolvimento econômico à qualificação dos trabalhadores. No Brasil, conforme nos lembra Oliveira (2000), essa abordagem se enraíza no contexto do pós-Segunda Guerra Mundial.

> A educação, nesse cenário, é compreendida como um instrumento para promover o crescimento e reduzir a pobreza. Era necessário, para se atingir o desenvolvimento pleno, que os países subdesenvolvidos tomassem atitudes severas em relação à miséria, entendida como ameaça constante à democracia. A educação é assim concebida como um instrumento econômico indispensável ao desenvolvimento, ao progresso (OLIVEIRA, 2000, p. 198).

[48] Em *A distinção,* Bourdieu (2008) aborda os modos de sujeitos de diferentes pertencimentos socioeconômicos se relacionarem com a cultura legítima. O autor formula, assim, os conceitos de "mundanos"' para designar aqueles que manejam com naturalidade, graças à sua herança familiar, a cultura de prestígio; e "doutos" para dizer dos que se esforçam para a apropriação desses saberes e que, em razão disto, terão, inevitavelmente, práticas marcadas por essa relação subordinada.

Em outras palavras, segundo o messianismo intrínseco à essa corrente de pensamento - como que no conto do "pote de ouro no fim do arco-íris" -, os esforços de Antônio, Giovana, Luiza, Raquel, Rafaela e Carolina como dos outros "outros" que os precederam, com vistas a superar os quase intransponíveis obstáculos educacionais, permanecendo, assim, na escola, seriam, ao fim de seus percursos, proporcionalmente recompensados. Sob essa perspectiva, a ideia de que a educação escolar é a mais provável, se não a única, chance de superação da pobreza.

No ambiente acadêmico, advogar em favor da Teoria do Capital Humano em pleno século XXI soa anacrônico. Os limites desse pensamento estão postos e são quase que consensualmente admitidos. Faz-se necessário, entretanto, denunciar a herança dessa concepção nas contemporâneas formulações de políticas globais e locais de educação[49] (GENTILI, 1995; 1996; OCDE, 2018); no imaginário da sociedade; e, por que não dizer, nas salas de aula, conforme ficará evidente ainda neste capítulo.

Sob o famigerado discurso do direito de acesso aos tradicionais sabres escolares como condição para a cidadania - não raramente, vale destacar, reduzida à inserção no mundo do trabalho e à geração de renda -, é comum identificarmos pensadores, trabalhadores e ativistas da educação depositando suas esperanças em uma espécie de ajuste ou aperfeiçoamento ao tradicional modelo de escola como estratégia de salvação dos pobres.

Embora - justamente em função de sua naturalização nas diversas instâncias educacionais - não seja possível, como no caso anterior, delimitar os representantes teóricos dessa perspectiva, duas abordagens críticas poderiam ser referidas aqui como ilustrativas: as discussões do francês François Dubet (2004) que se dedica a desvelar os necessários aperfeiçoamentos da instituição escolar a fim de que se torne justa e não mais um meio de reprodução das desigualdades sociais, como denunciado por Bourdieu. Além disso, registra-se a recente abordagem de Eveline Algebaile (2009) que, a partir do contexto brasileiro, argumenta ser a excessiva incorporação de funções sociais o principal empecilho ao excelente exercício pela escola de suas tradicionais funções. De acordo com a autora, nessa sobrecarga reside a explicação dos *déficits* educacionais apresentados pelos pobres.

[49] A recomendação realizada pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) ao Brasil por meio do relatório *Going for Growth* (OCDE, 2018), entre outros, tipifica a relação estabelecida entre educação e desenvolvimento ainda nos dias de hoje. Ver: http://www.oecd.org/economy/going-for-growth/.

Quer na abordagem europeia ou sul-americana há uma crença implícita de que, em "condições ideais, de temperatura e pressão", a educação escolar teria o poder de superar a pobreza. Análises referenciadas, entretanto, em um profundo equívoco - talvez ingênuo, mas certamente grave - relativamente ao modo de produção e reprodução desse fenômeno.

Conforme discutido em seção anterior, a ausência de bens materiais, os comportamentos e as representações dela decorrentes, havemos de rememorar o óbvio, não têm origem na inexistência ou ineficácia da educação formal. A pobreza, defendemos (MIGNOLO, 2000; 2003; 2005; QUIJANO, 2000a; 2005; 2014b; WALLERSTEIN, 1974a; 1974b), é resultado de relações de subalternização que remontam aos processos de colonização, roda motriz do desigual sistema-mundo capitalista.

É claro que, ao longo da história, retomamos também essa ideia aqui, as desigualdades decorrentes desse processo orientaram os modos mais e menos precários de acesso à educação, o que, em uma sociedade "escolocêntrica", acaba, via de regra, por se vincular à obtenção de melhores ou piores remunerações pelos trabalhadores[50] (OLIVEIRA, 2000; PARADA, 2001). Nesse sentido, a negação do acesso ou mesmo o acesso precário à educação escolar contribui, sim, para a perpetuação e, por que não dizer, ampliação das desigualdades sociais. Por outro lado, os casos de enriquecimento via "sucesso acadêmico", admitimos, são não mais do que raríssimas exceções responsáveis por assegurar a sobrevivência do próprio sistema e narrativa capitalistas.

Reconhecidos os limites das abordagens contemporaneamente predominantes acerca da educação escolar das pessoas pobres, parece imperativa a proposição de uma perspectiva analítica que se disponha a explicitar os profundos vínculos da educação formal com o projeto colonial/moderno. Nossa expectativa é a de que, ao fazermos isso, sejamos todos provocados a não mais crer em ajustes, mas, ao contrário, impelidos a compreender a urgência de uma profunda revisão da educação escolar com vistas à sua real democratização. Isso porque, ao contrário daquilo que temos exaustivamente pronunciado nos mais diversos ambientes educacionais, a produção de trágicas trajetórias educativas entre os pobres, como as apresentadas no início deste item, não são fruto de um "colapso da educação escolar", mas o triste produto do excelente exercício da vocação original dessa instituição.

[50] Conforme nos lembra Oliveira (2000), as remunerações dos trabalhadores estão vinculadas ao cenário econômico.

4.3 “Isso aqui não é uma escola... É um OVNI”

Helena: Eu estava lá na Secretaria Municipal de Educação trabalhando com acompanhamento pedagógico. Um belo dia, a gerente de educação da regional me fala: – “Olha Helena, tem uma escola sendo inaugurada e a gente queria te convidar para compor essa equipe. Eu falei: – “Nossa! Eu sempre fugi de direção de escola” [risos]. [...] – “Vai ser com uma pessoa, você como vice-diretora e a Manuela diretora”. [...]
Nós nos conhecemos no dia 18 de fevereiro de 2013, quando essa escola iniciou suas atividades. [...] E como que foi a constituição desse grupo? Não tinha estudo de fluxo, os meninos chegaram aqui “na debandada”, vamos dizer assim. Não tinha mais ônibus para levar os estudantes para as outras escolas, foi rompido esse contrato, a escola estava ficando pronta e precisava começar. No início de fevereiro, as obras continuavam aqui na escola. A gente começou como canteiro de obras! De onde esses meninos vieram? Vieram especialmente das escolas [nomes de quatro escolas públicas municipais da região]. Então, os alunos que moravam mais para este lado vieram para cá. Nesse movimento, algumas escolas mandaram alguns “alunos que não estavam muito legais” lá para “viverem uma outra experiência” aqui. [...]
Recebemos aqui 311 meninos e 287 meninas. Por que eu faço questão de gravar esses números? Porque se você considerar na realidade das escolas, de maneira geral, nós temos uma diferença para mais do sexo feminino, mas aqui como as turmas foram formadas nesta concepção, ou seja, alguns alunos foram até alijados de suas escolas referenciais, aqueles que tinham distorção [idade/série], aqueles que davam mais trabalho e que tinham dificuldade nas outras escolas foram “convidados” a virem para cá. Então, nós tínhamos essa diferença. Nós tínhamos mais meninos indisciplinados, com histórico de fracasso escolar que vieram para cá. A gente constituiu essas 25 turmas. [...]
Nós tínhamos um grupo de professores que pediram transferência para cá porque queriam viver uma nova história. Que eram de um projeto chamado [Projeto de Educação de Trabalhadores] PET[51] [...] Nós recebemos cinco professores dessa forma. [...] Alguns poucos estavam em outra escola, mas a maioria estava ingressando na Prefeitura de Belo Horizonte. A maioria não era jovem. Eram professores que já tinham trajetória em outras redes e virem para cá. Jovens de rede [Municipal de Educação de Belo Horizonte], mas não jovens de idade. [...]
Isso aqui não é uma escola... É um [objeto voador não identificado] OVNI! No início? É um OVNI! A escola foi construída aqui. Tinha um desejo, e agora ela está aqui. – “O que que a gente faz com ela?” Essa situação de pertencimento, ela é muito difícil de ser construída. Então tinha dia que era de deixar a gente muito triste. [...]
Para você ter uma ideia, uma característica muito marcante dessa escola é que ela não foi inaugurada in loco, em função da “segurança do prefeito”. Ele não quis vir aqui. [...] Ele temia pela segurança. Chegamos lá no “Café do Prefeito”, entregaram uma placa, eu coloquei debaixo do braço e voltei. [...] Isso foi no ano passado, ano passado! Então assim: acha que nós vamos fazer algum rito de inauguração? Não! Não tem sentido!
José: A nossa escola, a inauguração foi: nós chegando, os meninos chegando e as coisas começando a acontecer até pelo meio do caminho, porque nem tudo estava pronto, então não existiu inauguração, existiu ocupação pelas duas partes: nós e a comunidade como um todo.
Helena: Nós ocupamos o espaço. A nossa história é de ocupação! (Entrevista com Helena, 49 anos; e José, 45 anos, diretora e vice-diretor da Escola Municipal Anderson Gomes, em 07/11/2017).

Se no tópico anterior concluímos, a partir da insistente repetição das histórias, haver algo errado com a educação escolar das pessoas pobres, aqui buscamos demonstrar que esse aparente não funcionamento se justifica por a escola não ter sido formulada para operar em determinadas condições, democráticas no que diz respeito ao acesso, de funcionamento. Em outras palavras, a educação escolar, porque gestada a partir de um padrão moderno/colonial de sociedade,

[51] Projeto de Educação de Trabalhadores, vinculado à Educação de Jovens e Adultos da Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura de Belo Horizonte.

orientou-se pela representação subalterna dos “outros”, categoria em que estão localizadas as pessoas pobres a que atende amplamente nos dias de hoje.

A forma de chegada da Escola Municipal Anderson Gomes ao território tipifica esse nosso argumento. De partida, a construção do prédio sem a existência de um diálogo com a comunidade diz de um Estado que concebe a educação a partir de um modelo “único”, “universal” e, portanto, alheio e impermeável à concretude dos sujeitos historicamente subalternizados. No caso relatado, em detrimento a se admitir as possíveis contribuições dos sujeitos que passariam a compor a comunidade escolar, estes foram tomados como meros destinatários de uma “benevolente ação do Estado”, qual seja, a construção de uma escola em um contexto de vulnerabilidade.

A descrença naquela população é manifestada também na interdição, pelo poder público, do seu direito à escolha dos primeiros gestores escolares. Ao tomar, arbitrariamente, para si a função de nomear aqueles que administrariam a instituição, o Estado negou àqueles sujeitos qualquer possibilidade de uma gestão democrática[52], cuja base é, justamente, a legitimação da capacidade de agência do interlocutor.

Também no modo de constituição dos grupos de estudantes e professores que passariam a compor a comunidade escolar identificamos uma postura arrogante por parte do poder público. Nesse processo, “Cecília”, “Antônio”, “Luiza”, “Helena”, “Manuela” e “Ana” foram alçadas à inexistência. Intencional e utilitariamente, essas pessoas foram resumidas às categorias[53] de “alunos” e “professores”. E, em função dessa postura, que é arrogante, o elementar foi desprezado. Desconsiderou-se, por exemplo, a existência de grupos conflitantes naquele território e, consequentemente, os desafios colocados à convivência cotidiana de crianças e jovens que residem em espaços com lideranças antagônicas. Também as especificidades - socialmente construídas - de gênero e que, conforme revelam pesquisas diversas (CARVALHO, 2012), implicam diferenciados comportamentos de meninas e meninos no ambiente escolar foram completamente ignoradas neste processo.

[52] Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a gestão dos sistemas de ensino deverá observar: I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes (BRASIL, 1996).
[53] Sacristán (2005) realiza importante discussão sobre a redução dos estudantes sob a categoria de “aluno”.

O modo de construção e implementação da Escola Municipal Anderson Gomes explicita ainda a estereotipia desses sujeitos pelo Estado. É isso que ilustra a recusa do Prefeito em comparecer à inauguração do prédio - após cerca de três anos de seu funcionamento, diga-se de passagem , sob a alegação de temer por sua segurança. “Primitivos”, “incivilizados”, “violentos”, “perigosos” são, entre outros, adjetivos adequadamente destinados à caracterização daquela comunidade segundo o olhar do Estado. Imagem inferiorizante que, concordamos com Antônio, reflete-se também na entrega de uma escola “capenga”, uma espécie canteiro de obras, à comunidade:

> Antônio: O governo, “vacilão demais”, economizou dinheiro e aí fez essa escola toda mal-acabada. Se fosse escola particular ou então escola estadual, meu filho, eu aposto que iam fazer uma escola bonitona. Ia ter até alguns corrimões perto do quadro! Agora aqui, para você ver, olha o quadro como é que é...misericórdia! [...] Eu acho que eles só colocaram essa escola aqui por causa da periferia. [...] Eles fizeram aqui de qualquer jeito: – “É para o público pobre mesmo...”. Eles não ligam não (Entrevista com Antônio, 15 anos, estudante do sétimo ano do ensino fundamental na Escola Municipal Anderson Gomes e morador da Ocupação Marielle Franco, em 06/12/2017).

Concordando com Antônio, é, em nosso entendimento, a formulação da ideia de que pretos-pobres-periféricos - porque, piores, menos dignos, em última instância, menos humanos - são passíveis de usufruir de espaços e bens precários, que torna razoável ao Estado a entrega àquela comunidade de um prédio sem reais condições de uso. Isso, como outras situações aqui sublinhadas, pode ser qualificado de diferentes formas. Pode-se compreendê-las, por exemplo, como decorrentes de uma educação escolar elitista, preconceituosa, arrogante ou violenta. Optamos, contudo, por interpretá-los como expressões da “colonialidade da educação escolar”. Mas qual a razão para fazê-lo? O que, exatamente, designaria uma educação escolar colonial?

Havemos de destacar, em primeiro lugar, em uma perspectiva histórica, a origem colonial da educação no Brasil. No século XVI, Igreja e Estado Nacional português se uniram em torno de um ambicioso projeto que possibilitava tanto a dominação territorial, quanto a imposição da fé católica, à época ameaçada pelo protestantismo. Nessa perspectiva, as práticas educativas protagonizadas predominantemente pelos jesuítas, mas também por outras ordens religiosas, pretendiam não menos do que assegurar o pleno atendimento dessas duas expectativas.

> As características da educação colonial estiveram associadas às mudanças religiosas da época, às discussões humanistas e científicas, às organizações políticas das monarquias absolutistas, à expansão da burguesia mercantilista e à composição Igreja-Estado. Apesar da característica universalista de sua doutrinação religiosa, a ação

> católica associou-se aos interesses políticos e econômicos dos colonizadores portugueses (VEIGA, 2007, p. 51).

Embrionariamente, a educação pretendia atender, de maneira satisfatória, aos interesses do colonizador, qual seja, a expansão e o enraizamento das relações de dominação; e aos anseios da Igreja Católica, que tinha naquele projeto a oportunidade de multiplicar, de maneira compulsória - ainda que isto seja, por definição, paradoxal -, o número de fiéis. A escola esteve, assim, em sua origem, a serviço da reprodução do sistema-mundo capitalista moderno/colonial (WALLESRTEIN, 1974a; 1974b).

Mas, para além desse importante dado, havemos de dizer da colonialidade (LANDER, 2005; MALDONADO-TORRES, 2007; QUIJANO, 2000a) inscrita na educação escolar. Retomamos aqui, portanto, a ideia do colonialismo como fato histórico, mas, sobretudo, como *modus operandi* passível de extrapolar o projeto político-econômico de dominação e de se perpetuar até os dias de hoje. Assim, a partir dessa noção, defendemos que a educação escolar incorporou o arrogante e violento método do colonizador que se apoia no reconhecimento negativo daqueles sujeitos individuais e coletivos considerados desviantes do padrão hegemônico e na promessa de futuro alcance por esses sujeitos individuais e/ou coletivos da condição moderna/desenvolvida.

> *Los colonizadores impusieron también una imagen mistificada de sus propios patrones de producción de conocimiento y significaciones. Los colocaron primero lejos del acceso de los dominados. Más tarde, lo enseñaron de modo parcial y selectivo, para cooptar a algunos dominados en algunas instancias del poder de los dominadores. Entonces, la cultura europea se convirtió, además, en una seducción; daba acceso al poder. Después de todo, más allá de la represión el instrumento principal de todo poder, es su seducción. La europeización cultural se convirtió en una aspiración. Era un modo de participar en el poder colonial. Pero también podía servir para destruirlo y, después, para alcanzar los mismos beneficios materiales y el mismo poder que los europeos, para conquistar la naturaleza. En fin, para el "desarrollo". La cultura europea pasó a ser un modelo cultural universal. El imaginario en las culturas no europeas, hoy difícilmente podría existir y, sobre todo, reproducirse, fuera de esas relacione*s (QUIJANO *apud* PALERMO; QUINTERO, 2014, p. 58)[54].

[54] Em tradução livre: "Os colonizadores também impuseram uma imagem mistificada de seus próprios padrões de produção e significados do conhecimento. Primeiro, eles foram colocados longe do acesso dos dominados. Mais tarde, eles o ensinaram parcial e seletivamente de modo a cooptar alguns dominados em algumas instância do poder dos dominadores. Então, a cultura europeia também se tornou uma sedução; dava acesso ao poder. Afinal, além da repressão, o principal instrumento de todo poder é a sedução. A europeização cultural tornou-se uma aspiração. Era uma maneira de participar do poder colonial. Mas também poderia servir para destruí-lo e, mais tarde, para obter os mesmos benefícios materiais e o mesmo poder que os europeus, para conquistar a natureza. Enfim, para o "desenvolvimento". A cultura europeia tornou-se um modelo cultural universal. O imaginário nas culturas não-europeias, hoje dificilmente poderia existir e, acima de tudo, reproduzir-se, fora dessas relações".

Não há, defendemos, um valor intrínseco ao reconhecimento.

> "*Reconocimiento*" *se ha convertido en una palabra clave de nuestro tempo. Esta idea, una venerable categoría de la filosofía hegeliana, resucitada no hace mucho por los teóricos políticos, está resultando fundamental en los trabajos para conceptualizar los debates actuales acerca de la identidad y la diferencia* (FRASER; HONNETH, 2003, p. 13).)[55].

A admissão da existência do "outro", do diverso em relação ao modelo imposto, pode assumir conotações subalternizadoras/negativas - a racialização dos povos e o estabelecimento de diferenças de gênero com vistas à exploração tipificam essa noção - ou afirmativas/positivas. Esta última nos dedicaremos a caracterizar no próximo capítulo. Assim, a nossa defesa é a de que, histórica e contemporaneamente, aos pobres - como aos indígenas, às pessoas negras, às mulheres, entre outros, - a escola direcionou (e ainda direciona) um olhar inferiorizante ou um reconhecimento negativo.

Recordemo-nos de que a institucionalização da educação esteve vinculada à independência político-econômica do Brasil em relação a Portugal e, assim, carregada da expectativa em promover uma coesão social ou em atribuir uma identidade à, então, recente nação. O ideal pretendido, no entanto, não possuía fortes traços, pele escura, olhos amendoados, cabelos crespos, seios robustos e vaginas, características constitutivas dos "outros". De saída, desejava-se um país *"à la homem-branco-europeu"* e, para tanto, era preciso alinhar corpos e mentes ao modelo desejado.

> Depois da independência, a institucionalização da escola pública, gratuita e obrigatória passou a representar um elemento de afirmação do novo governo do Brasil – ou seja, era um ato político com o objetivo de organizar e dar coesão à nova sociedade nacional. As elites política e intelectual do país se investiram da missão de civilizar o povo, representado por elas como indolente, descuidado e atrasado. Acima de tudo, no entanto, caberia à educação desfazer os valores miscigenados e a diversidade de comportamentos de uma população ela própria miscigenada e diversa, homogeneizando-os em novos parâmetros e atitudes (VEIGA, 2007, p. 131).

Foi, portanto, a partir de um reconhecimento subalterno ou negativo dos povos indígenas, das pessoas negras e das mulheres, que, como sabemos, são, historicamente, os pobres, que o direito ao acesso à educação escolar republicana confirmou-se - lembrando que, contraditoriamente, a República é aquela forma de governo assentada no discurso da igualdade.

---

[55] Em tradução livre: ""Reconhecimento" se converteu na palavra-chave do nosso tempo. Essa ideia, uma categoria venerável da filosofia hegeliana, ressuscitada não faz muito tempo pelos teóricos políticos, está resultando fundamental nos trabalhos para conceitualizar os debates atuais sobre a identidade e a diferença".

O agravante aqui em relação ao período anterior é que, sob a chancela da Ciência Moderna, essa subalternização passa a se orientar por princípios higienistas pelos quais esses sujeitos, seus hábitos e saberes são tomados como anomalias e, obviamente, como algo que deve ser combatido. As aplicações de testes de capacidades, que justificam a construção de diferenciadas expectativas de aprendizagem e, como consequência, de distintas - e com diferentes valores - práticas educacionais são exemplos de estratégias empregadas nesse sentido.

> Apesar de garantida a todos os cidadãos, os filhos das famílias abastadas não costumavam frequentar a escola pública, optando pela educação doméstica, professores particulares e colégios pagos. Os registros documentais confirmam que a escola pública primária do Império foi frequentada, ainda que de maneira difusa e irregular, pelas camadas mais pobres da população, em geral também populações miscigenadas. [...] Ainda há que se considerar o preconceito com que as elites políticas e econômicas viam o restante da população – e que se transmitia obviamente ao enfoque educacional. Esse preconceito tinha fundamento na pobreza, na mestiçagem e no hábito das relações escravistas. Muitos relatórios de diferentes províncias registram dúvidas quanto à possibilidade de o povo simples desenvolver os hábitos e o refinamento cultural necessários à civilização. Em síntese, as elites consideravam a maioria de seus conterrâneos desqualificada para a inserção social (VEIGA, 2007, pp. 147-151)

Em outras palavras, a educação escolar pública no Brasil não foi orientada, historicamente, para a transformação das relações coloniais, que inferioriza e exclui os sujeitos racializados, as mulheres ou os demais sujeitos considerados desviantes aos padrões hegemônicos de gênero. Ao contrário, como visto, ela foi arbitrária e desigualmente endereçada aos não reconhecidos, sob a falsa promessa de alcance de reconhecimento a partir de sua aculturação.

Mesmo apoiada na descrença quanto ao "outro", a educação escolar se orienta, de forma paradoxal, pelo discurso do *vir a ser* que tem o projeto moderno/colonial como referente. Sob essa perspectiva, na escola, a modernidade, essa espécie de "terra prometida" àqueles sujeitos individuais ou coletivos feitos subalternos, não se apresenta como um dos caminhos possíveis, mas como a única via de redenção à totalidade dos seres, quer individuais ou coletivos, a ser obstinadamente perseguida por aqueles que dela se distanciam.

Ao ofuscamento da intrínseca inexequibilidade do projeto moderno/colonial de educação, já que excludente em sua origem, é fundamental o discurso de que "as posições sociais são preenchidas com base no mérito e na conquista individuais, e não por critérios atribuídos, como riquezas herdadas, sexo ou origem social" (GIDDENS, 2005). É que, na medida em que se desprezam as supressões inscritas no estabelecimento de modelos únicos, assume-se, tendo

como referência apenas a sua indiscriminada imposição e, portanto, de maneira equivocada, o universalismo como equânime.

Se o discurso meritocrático deriva de uma lógica colonial, este serve também de instrumento de reprodução do projeto de dominação - não apenas, mas inclusive - na escola. Os improváveis sucessos no que diz respeito à aculturação obliteram a possibilidade de verificarmos os profundos equívocos existentes nessa engenharia. Em outras palavras, o excepcional (quase) embranquecimento de alguns negros – ou sucesso acadêmico de alguns pobres - legitima as práticas orientadas pelo reconhecimento negativo de determinadas identidades.

> Falar é poder usar uma certa sintaxe, possuir a morfologia de uma ou outra língua, mas é sobretudo assumir uma cultura, suportar o peso de uma civilização. [...] O problema considerado neste capítulo é o seguinte: O negro antilhano será tanto mais branco, isto é, estará mais próximo do homem verdadeiro, na medida em que adotar a língua francesa. [...] Todo povo colonizado – isto é, todo povo no seio do qual se originou um complexo de inferioridade, devido ao extermínio da originalidade da cultura local – tem como parâmetro a linguagem da nação civilizadora, ou seja, a cultura da metrópole. [...] Num grupo de jovens antilhanos, aquele que se expressa bem, que possui o domínio da língua é excessivamente temido. É preciso lhe prestar atenção, é um quase branco. Na França se diz falar como um livro. Na Martinica: falar como um branco. [...] O negro que chega da França se modifica porque para ele a metrópole representa o tabernáculo; modifica-se não somente porque foi de lá que vieram Montesquieu, Rousseau e Voltaire, mas porque é de lá que vêm os médicos, os chefes de serviço, os inúmeros pequenos ponteados – desde o sargento chefe "15 anos de serviço" até o guarda original de Panisséres (FANON, 2008, pp. 18-20).

É essa narrativa colonial da educação que torna compreensível, por exemplo, a excitação entre os moradores da Ocupação Marielle Franco em torno de uma escola que sequer havia se constituído em uma reivindicação inicial da comunidade, mas que, ao contrário, chegou ao território de maneira intransigente.

> Paula: [...] Quando a gente ocupou eu falei: cara, tem uma escola aqui em frente! O povo escolheu logo um terreno em frente à escola e uma escola que não tinha nem inaugurado! Nós ocupamos em 2012 e ela inaugurou em 2013. [...] Estava pronta e a gente ficou muito feliz: – "Nossa, tem uma escola, vai ter uma escola aqui em frente!" (Entrevista com Paula, 30 anos, moradora da Ocupação Marielle Franco, em 22/11/2017).

É que, ainda que não haja correspondência entre "expectativa" e "realidade", diante da sedutora promessa de emancipação via escolarização, quem ousaria, por exemplo, questionar a violência inscrita na chegada dos jesuítas ao Brasil ou, num salto histórico de mais de 500 anos, da Escola Municipal Anderson Gomes naquele território?

Os relatos de Cláudia e Maria, curiosamente, mulheres que, conforme discutido em tópico anterior, vivenciaram duras experiências escolares, são elucidativos dessa quase incondicional crença e submissão estratégica, porque interessada, à educação escolar hegemônica.

> Cláudia: Eu não culpo... assim, até que a escola era muito boa a escola antigamente! [...] Hoje eu falo com os meninos que tem que estudar mesmo, eu sempre incentivo, porque, o mundo do jeito que está, agora está pior ainda. Eu vejo os estudos assim... eles estão incluindo crianças com a creche, a [Unidade Municipal de Educação Infantil] UMEI[56] ou a escola. Eu comecei a estudar, eu estava com sete anos de idade, porque na época era com sete, hoje os meninos entram mais cedo, né? Então podem se adaptar mais cedo. Aí, hoje eu vejo que as coisas assim, mesmo com isso o aprendizado era um pouco melhor. [...] Parece que tinham mais tempo, porque hoje os professores não têm tempo assim, eu não sei como é, se é 40 minutos ou uma hora, eu não sei, mas antes eles tinham... A gente tinha um professor só e eu acho que fluía, a gente estudava e acabava aprendendo. Eu entrei com sete anos, com sete anos e um pouquinho eu já sabia ler, já sabia escrever meu nome. Hoje, as nossas crianças entram, aí entra, essa criança não sabe. A criança não precisa saber, eles estão passando para frente [...] assim, eles passam a criança por presença! Olha para você ver! E antes não: a gente aprendia, a gente tinha que aprender, né, a gente aprendia. Hoje eu conheço crianças que entraram e que ainda não sabem nem ler nem escrever (Entrevista com Cláudia, 36 anos, moradora da Ocupação Marielle Franco, em 27/02/2018).

> Bárbara: Qual é o sentido de você querer escolarizar seus filhos hoje, né, ter esse esforço para a Giovana e para a Laura?
> Maria: Tudo do futuro, né, para ter um futuro bem melhor! (...) Ajuda demais! Igual, o Vitor, ele não quer, parou! A Giovana formou e ele parou. Esse ano ele quer voltar, disse que vai voltar. Então, eu acho que se ele estivesse na escola, muitas coisas que ele faz, talvez ele não estaria fazendo (Entrevista com Maria, 51 anos, moradora da Ocupação Marielle Franco, em 06/02/2018).

É, portanto, por identificarmos a existência de uma histórica associação entre colonização e educação formal, mas, mais que isso, de um estreito alinhamento ideológico, que é ainda atual, entre a ação educativa e o projeto colonial/moderno, que formulamos a noção de colonialidade da educação escolar. A escola republicana, defendemos, incorporou o modelo de ação do colonizador orientado pelo reconhecimento negativo de determinadas identidades e, claro, pela insistente busca por sua superação, sob o discurso da modernidade, ainda que descrente na viabilidade do alcance dessa condição pelos sujeitos. Nesse sentido, entendemos ser a educação escolar colonial, mas também colonizadora.

Não se trata, portanto, da formulação indiscriminada de um conceito com vistas a satisfazer demandas acadêmicas. A noção de colonialidade da educação escolar, acreditamos, permite identificar o elitismo, o preconceito, a violência, a reprodução das desigualdades sociais pela

[56] Unidade Municipal de Educação Infantil designa as instituições educacionais cujo público atendido são as a crianças de zero a cinco anos na cidade de Belo Horizonte.

escola a que nos referimos no início deste tópico. Mas, além disso, possibilita interpretar cada um desses aspectos como sintomas, não causas, da constitutiva vinculação ideológica dessa instituição. E é aqui que rechaçamos a difundida narrativa da crise escolar. Sob essa perspectiva analítica, ao produzir experiências educativas como aquelas que inauguram este item, a escola guarda coerência com o seu embrionário alinhamento colonial/moderno. Semelhança de posturas que fica evidente também no modo de chegada da Anderson Gomes no território. Nesse sentido, ao discutirmos a colonialidade da educação escolar, assinalamos, em última instância, a imperativa necessidade não de uma reforma, mas de uma revisão estrutural da escola e de sua cultura.

Considerando-se que o racismo e o patriarcado são pilares do colonialismo, que é capitalista, poderíamos nos propor a identificar manifestações da colonialidade da educação escolar no que diz respeito a cada uma dessas dimensões. Estes são, aliás, pertinentes e necessários estudos a serem realizados em um futuro próximo. Entretanto, embora reconheçamos as específicas e brutais consequências de cada um desses sustentáculos coloniais no que diz respeito à escolarização dos sujeitos, ao tomarmos a pobreza sob uma perspectiva interseccional (AKOTIRENE, 2019; CRENSHAW, 2002; DAVIS, 2016), conforme sublinhado em outro momento, consideramos ser estratégico - e potente - inaugurar nossas reflexões relativamente à colonialidade da educação escolar a partir das experiências educativas das pessoas pobres.

4.4 “Só deveria existir uma forma de Pedagogia”

> Débora: [...] Eu acho que tudo que acontece lá reflete aqui. [...] Igual, a questão da frequência, a maioria falta. Aí, como é criança, eu não acho que eles faltam porque querem, é porque a mãe não acorda. Eu, por exemplo, para ir para a escola, meu pai tinha que me acordar! É, ele tinha que ir lá e me acordar, se não eu não ia, e eles não têm essa pessoa para fazer isso, porque os pais estão vivendo outra coisa. [...] Mas eu falo assim, igual, o que eles já vivem lá, aqui tem que ser um pouquinho diferente, né?! Mas também, deixar de ser tratados como coitadinhos. Muitas vezes acontece isso aqui. Eu acho que às vezes acontece assim: – “Ah, mas ele não fez o Para-Casa porque também não tem uma mesa para fazer o Para Casa.”; - “Ah, ele não tem isso aqui”. A gente tem que levar isso em consideração, mas se ele quer fazer diferente, ele tem que fazer o Para Casa! Entendeu?! A gente, então, tem que dar o espaço para ele fazer, porque senão eles vão ser sempre coitadinhos, o resto da vida! (Entrevista com Débora, 29 anos, professora de Biologia nos sétimos, oitavos e nonos anos do ensino fundamental da Escola Municipal Anderson Gomes, em 23/11/2017).

Nas primeiras páginas desta tese compartilhamos o longo percurso que percorremos na busca pela Escola Municipal Anderson Gomes, na verdade, por uma escola com as suas características. Entre outros aspectos, para nós, era essencial que na instituição aonde fôssemos

realizar a pesquisa pudessem ser identificados deslocamentos em relação à comunidade pobre que atendia. E foi a confirmação da existência desse movimento naquele contexto que justificou a realização do estudo ali. Antecipamos, portanto, que práticas presentes nessa escola e as vivências observadas na Ocupação Marielle Franco oferecem importantes elementos à construção de uma educação orientada pelo reconhecimento positivo dos sujeitos pobres, não por sua subalternização, ou seja, uma educação escolar anticolonial, conforme trataremos no próximo capítulo. Acontece que a educação escolar, como temos nos esforçado para explicitar nestas páginas, é, constitutivamente, colonial e colonizadora, e não sermos - quer como técnicos, estudantes ou professores - alcançados por tal dimensão é, de acordo com Freire (1974), da ordem do impossível.

> Os lares e as escolas, primárias, médias e universitárias, que 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, 1974, p. 151).

Em outras palavras, nenhum dos contextos estudados - escola ou Ocupação - porque localizados em uma sociedade colonial encontra-se totalmente libertado da relação de subalternização.

Entendemos ser o excerto da entrevista de Débora elucidativo do profundo dilema (anti)colonial enfrentado pela Escola Municipal Anderson Gomes. Como visto, a professora oscila entre o reconhecimento positivo, como fica evidente na defesa da não vitimização desses sujeitos, e a compreensão subalterna destes, manifestada, entre outros, na valorização do seu esforço e, assim, numa visão meritocrática. Identificar essa coexistência de concepções permite, além de compreender os impasses presentes não apenas em um mesmo ambiente, como em um mesmo sujeito; salientar, em consonância ao conjunto de pensadores comprometidos com a perspectiva anticolonial, que a colonialidade e/ou a sua superação não se constitui em um fato estático e/ou imutável da realidade (CESAIRE, 1978).

Em uma perspectiva freireana, entendemos ser imprescindível ao anúncio de realidades "outras" a denúncia dos processos subalternizadores e, portanto, injustos.

> Para mim, ao repensar nos dados concretos da realidade, sendo vivida, o pensamento profético, que é também utópico, implica a denúncia de como estamos vivendo e o anúncio de como poderíamos viver. É um pensamento esperançoso, por isso mesmo. É neste sentido que, como o entendo, o pensamento profético não apenas fala do que pode vir, mas, falando de como está sendo a realidade, denunciando-a, anuncia um mundo melhor (FREIRE, 2000, p. 118-119).

Passamos, então, a analisar as expressões do "não funcionamento" da escola para os pobres ou as manifestações da colonialidade da educação escolar identificadas no contexto da pesquisa. Para tanto, mobilizamos parte do depoimento de Maurício:

> *Maurício: [...] Eu tenho dificuldade de separar o aluno de uma comunidade de um aluno de um Caiçara, de um Buritis. Eu tenho dificuldade. Eu não vejo por que a escola pública faz estas distinções. [...]*
> *É, porque, na verdade, o governo tenta não fazer, mas acaba fazendo, eu vejo isso. E acaba que os professores também vão com esse nível. É aquela pedagogia do pobre, do miserável, essa questão assim. [...]*
> *Para mim, não deveria haver nem pedagogia do rico nem do pobre, só deveria existir uma forma de pedagogia. Nós não deveríamos diferenciar os nossos alunos porque eles vêm de uma comunidade. Nós deveríamos tratá-los como seres inteligentes e capazes de absorver qualquer conhecimento que deveriam ter na sociedade. [...] A escola, hoje, facilita muito as coisas, empurra muito as coisas e os alunos para passar [...]*
> *O que eu entendo da educação, da pedagogia do pobre é: tem que ser mais seletivo, mais cuidadoso com eles e, principalmente, nivelar por baixo. Nivelar por baixo porque eles não têm capacidade de acompanhar um conhecimento muito alto, um conhecimento que vai ser exigido. [...]*
> *Então, assim, espera aí, eu dou aula no cursinho, eu dou aulas para empresários, eu sou o mesmo professor que está lá, por que aqui tem que ser diferente? [...]*
> *Nós temos alunos bons e são alunos pobres, alunos excelentes, que fazem as coisas. Só que eu não posso dar mais para ele e tentar nivelar a sala por ele porque os outros não conseguem acompanhar, e não conseguem acompanhar porque a maioria deles não tem interesse, não tem motivação. [...]. Quando eu digo nivelado por cima, digo nivelado num nível que seria, evidentemente, o nível do [Exame Nacional do Ensino Médio] ENEM[57], [...] porque, para mim, o ENEM nivela todos. Agora, a escola pública não consegue capacitar esses meninos para chegar no nível de ENEM. [...]*
> *Nós estamos praticando a chamada justiça social? Não. Porque justiça social, para mim, começa na educação. Nós só podemos melhorar a questão econômica se nós melhorarmos na educação, porque aí nós vamos estar preparados... nós, que somos da comunidade, vamos estar preparados para competir com esses meninos do Buritis, do Caiçara, seja de onde for. [...]*
> *Eu bato na tecla que eu acho que nós não deveríamos ter essa distinção entre escola pública e a escola privada (Entrevista com Maurício, 46 anos, professor de Língua Inglesa nos oitavos e nonos anos do ensino fundamental da Escola Municipal Anderson Gomes, em 1º/12/2017).*

Essas contundentes palavras do professor de Língua Inglesa refletem, em primeiro lugar, uma angústia experimentada em relação à educação de seus alunos pobres. Com esse sentimento nos solidarizamos e, como defenderemos adiante, o interpretamos como um efeito da própria colonialidade da educação escolar. Nesse momento, contudo, gostaríamos de destacar a equivocada crença do educador na existência de um universalismo neutro. Concepção que subsidia, por sua vez, a sua reivindicação de uma escola única.

Como Maurício, somos veementemente contrários à educação endereçada e, por isso, precária aos estudantes pobres. O que distingue nosso discurso, entretanto, é a sua crença na efetividade de um padrão de educação formulado não apenas ignorando, mas negando, as culturas e saberes

[57] Exame Nacional do Ensino Médio – Prova realizada pelo Instituto Nacional de Pesquisas e Educacionais Anísio Teixeira (INEP) com vistas a avaliar a qualidade do Ensino Médio. A avaliação é também utilizada como critério para acesso ao ensino superior na maior parte das universidades públicas brasileiras.

dos sujeitos historicamente subalternizados. Ao contrário do que sugere o professor, consideramos que "o nosso sistema de educação carrega as marcas da velha e persistente segregação social e racial" (ARROYO, 2015a, p. 21) e que, assim sendo, o pretensamente imparcial modelo educacional hegemônico encontra-se, inevitavelmente, mais próximo dos estudantes moradores do Buritis - estereótipo de uma elite branca e, portanto, sujeitos historicamente privilegiados no que diz respeito à desumanização - do que das crianças e adolescentes pobres e pretos que residem na Ocupação Marielle Franco.

É preciso ter em vista, conforme lembra o trabalhador cujas palavras estão registradas em *Pedagogia da Esperança* de Paulo Freire, a existência de profundas desigualdades quanto às condições de experenciação da educação escolar por sujeitos de diferentes pertencimentos sociais e identitários.

> – Agora, veja, doutor, a diferença. O senhor chega em casa cansado. A cabeça até que pode doer no trabalho que o senhor faz. Pensar, escrever, ler, falar esses tipos de fala que o senhor fez agora. Isso tudo cansa também. Mas - continuou - uma coisa é chegar em casa, mesmo cansado, e encontrar as crianças tomadas banho, vestidinhas, limpas, bem comidas, sem fome, e a outra é encontrar os meninos sujos, com fome, gritando, fazendo barulho. E a gente tendo que acordar às quatro da manhã do outro dia pra começar tudo de novo, na dor, na tristeza, na falta de esperança (FREIRE, 1992, p. 9).

Ignorando-se esses diferentes pontos de partida, mas, sobretudo, a ausência de interlocução dos saberes, práticas e organização escolares com as identidades historicamente inferiorizadas, colabora-se com a perpetuação das injustiças educacionais. De outro modo, na medida em que Maurício reivindica a aplicação de uma "pedagogia única" para estudantes de escolas públicas e privadas sob o argumento de que também em contextos de pobreza há estudantes capazes, ele expressa, de alguma forma, um reconhecimento positivo de seus alunos pobres. Semelhantemente à Débora, o professor desloca o perverso discurso que produz os estudantes pobres como incapazes, para apresentá-los como potencialmente resilientes. Contudo, embora bem-intencionada, essa interpretação dos fatos acaba, em última instância, por responsabilizar os sujeitos por seus sucessos e fracassos e, consequentemente, por fomentar o discurso meritocrático a que nos referimos anteriormente.

Como o professor, não temos dúvidas sobre a competência dos sujeitos subalternizados. Não é, de forma alguma, por considerá-los desqualificados que reivindicamos a revisão da escola, mas por compreender que, em detrimento a um exclusivismo colonial, esta instituição - que se pretende pública e democrática - deve ser orientada pela diversidade constitutiva do mundo.

Caso contrário, além de oferecer aos diferentes sujeitos as desiguais condições de desempenho a que temos nos referido, a escola estará fadada a jamais enxergar os ricos saberes que eles produzem.

Assim, sob a perspectiva da colonialidade da educação escolar, consideramos injusta - e, por que não, perversa - qualquer análise educacional que exima da crítica um sistema excludente e que, em função disso, outorga aos sujeitos historicamente alijados dessa organização a responsabilidade por seu insucesso acadêmico, conforme também critica Souza (2011, p. 41).

> A instituição escolar nesse contexto é ineficiente, porque essas crianças já chegam como "perdedoras" nas escolas, enquanto as crianças de classe média já chegam "vencedoras" pelo exemplo e estímulo paterno e materno afetivamente construído. Mas não apenas isso. A instituição escolar pública - precária no Brasil e crescentemente também nos países ditos avançados - passa a ser marcada pela "má-fé institucional", no sentido que Bourdieu e Foucault utilizam esse termo de tal modo que prometem a redenção dessa classe pela educação enquanto, na verdade, possibilitam transformar, com o carimbo do Estado e anuência de toda a sociedade, o abandono social em "culpa individual" de alunos supostamente burros e preguiçosos.

Não há, portanto, concretamente, no discurso de Maurício, espaço ao reconhecimento positivo dos estudantes pobres, suas culturas e saberes e, claro, para a revisão da escola a partir deles. Ao contrário, na medida em que o professor legitima um modelo falsamente universal e suficiente de educação escolar e deposita na submissão a ele as suas expectativas de promoção de justiça social, arriscamo-nos a dizer que eventuais deslocamentos ou fissuras à tradicional cultura escolar em direção aos sujeitos pobres poderiam ser interpretados pelo educador como expressões do próprio empobrecimento da educação escolar. É o que sinaliza, por exemplo, a crítica que ele realiza quanto aos ajustamentos propostos ou, em sua percepção, impostos, aos conteúdos de Língua Inglesa.

> Maurício: Quando nós lidamos com os alunos da comunidade, nós temos que baixar o nosso nível de exigência, eu entendo que nós temos que baixar. E às vezes, eles falam... o que eu já recebi, as informações que nós recebemos tanto na faculdade [...] Então, eu entendo, o que eu recebi das informações, é: – "Baixa o nível o nível de informações, porque eles não vão conseguir absorver esses níveis de informação tão alto, né?! E põe mais a questão de ética, trabalha mais o que seja mais da realidade deles". Principalmente na área do Inglês. O que a gente percebe é que eles falam que o nosso nível de Inglês tem que ser mais baixo, porque os nossos alunos, muitos deles, [...] nunca vão se deparar com o Inglês falado. [...] Às vezes tem isso nas nossas orientações curriculares (Entrevista com Maurício, 46 anos, professor de Língua Inglesa nos oitavos e nonos anos do ensino fundamental da Escola Municipal Anderson Gomes, em 1º/12/2017).

O depoimento de Maurício, entendemos, tipifica o modo colonial de funcionamento da

educação escolar. Como o professor, a educação hegemônica, submissa à universalidade moderna, compreende os pobres de maneira circunscrita às suas vivências de subalternização, tomando-os por um inconcluso projeto, uma espécie de *vir a ser* - e, portanto, objeto de um árduo trabalho civilizatório -, sem que suas identidades sejam, jamais, identificadas como objeto de questionamento da estrutura escolar. Como isso acontece na prática, é o que buscamos demonstrar nos tópicos que se seguem.

4.4.1 "Não pedimos licença, chegamos!": a organização da escola

Retomando, portanto, a ideia de que "em uma estrutura social que se denota como estrutura rígida, de feição dominadora, as instituições formadoras que nela se constituem estarão, necessariamente, marcadas por seu clima, veiculando seus mitos" (FREIRE, 1974, p. 151), voltamos nossos olhares para aspectos da organização escolar, isto é, para os arranjos realizados nesse ambiente com vistas ao seu funcionamento. Mais especificamente, interessamo-nos pelas ordenações que sinalizam o reconhecimento negativo dos pobres naquele espaço. Inauguramos essa análise com as palavras da estudante Luiza.

> Luiza: Eles pensaram: – "Vamos construir rápido". É isso mesmo: não teve nem tempo de colocar quadro, não teve nada. Ai ficou esse "cagaço"! Parecendo uma prisão! [...]
> Bárbara: Sempre teve grade, desde o início?
> Luiza: Não. Antes não tinha nada. Depois foi só colocando, só colocando e quando a gente viu já estava num presídio!
> Bárbara: Alguém fala isso? Os alunos falam isso?
> Luiza: Acho que todo mundo. Acho que todo mundo pensa assim. [...] Estas grades estando ou não estando ai, para mim, tanto faz. Mas, agora, tem muita gente que fica incomodada, né?! Ficar igual preso?! (Entrevista com Luiza, 13 anos, estudante do sétimo ano do ensino fundamental na Escola Municipal Anderson Gomes e moradora da Ocupação Marielle Franco, em 02/12/2017).

Além de estar localizada em um dos pontos mais altos da região e constituir-se em uma construção de três andares - contrastando, assim, com pequenas casas de alvenaria, em sua maior parte, ainda inacabadas -, as dezenas de grades nas janelas externas contribuem para que a Escola Municipal Anderson Gomes se destaque na paisagem do território investigado. Mas "não foi sempre assim", adverte Luiza. A instalação desses suportes se deu, na verdade, segundo a direção escolar, em função dos recorrentes episódios de furto à escola e, obviamente, dos inúmeros prejuízos financeiros deles decorrentes. Essa justificativa orientou também a instalação de estruturas de ferro no interior da instituição.

Não há, obviamente, relativização possível quanto aos eventos de roubo: eles ocorreram e se faz imperativa a prevenção à sua reincidência. Na instalação das grades está, entretanto, implicitamente inscrita, conforme sugere Luiza, uma representação subalterna não apenas da comunidade do entorno da escola, como dos próprios estudantes. Aquelas peças carregam, em nosso entendimento, pelo menos duas mensagens. A primeira delas assume os sujeitos como violentos, devendo, assim, a escola se proteger de seus quase primitivos impulsos; a outra toma os estudantes como miseráveis, razão pela qual não estariam acostumados a um espaço recém-construído e, em teoria, de qualidade, fazendo-se necessária uma quase blindagem da infraestrutura, conforme as palavras Helena: "eles quebraram a escola. Todo o sistema de alarme da escola foi detonado, todos os extintores de incêndio foram deflagrados, as mangueiras de combate a incêndio, todos os dias eram abertas..." (Registro em Caderno de Campo em 30 de agosto de 2017).

As grades, voltamos a dizer, podem ser uma legítima tentativa de resposta às intercorrências que, por sua vez, são interpretadas pelas próprias diretoras como sintomas ou consequências da não construção de uma relação de pertencimento entre escola e comunidade.

> Manuela: Outra questão: a miséria tão grande com uma escola com banheiro de *shopping*, de granito, papeleira com papel, com papel higiênico, lixeiras... Isso foi uma afronta, tanto que eles destruíram tudo. [...] Primeiro a escola se tornou, todo mundo inseguro, "o desconhecido". [...] Porque não houve uma discussão antes, não houve uma pesquisa na comunidade, não houve nada que preparasse.... Não pedimos licença, chegamos! (Entrevista com Manuela, 55 anos, ex-diretora da Escola Municipal Anderson Gomes, em 17/11/2017).

Os eventos de roubo e vandalismo são, para as educadoras, portanto, reflexo da abissal distância inicialmente existente entre esses dois atores naquele território. Paradoxalmente, entretanto, diante do que temos dito, a instalação dessas estruturas acaba por reforçar estereótipos em relação à população pobre ali residente e, assim, as distâncias entre escola e comunidade.

Como a conformação do espaço, as formas de organização do tempo podem constituir-se em expressões de um universalismo moderno/colonial e, assim, do reconhecimento negativo dos estudantes pobres, resultando em seu alijamento do ambiente escolar. Entre outros, nos referimos aqui, especificamente, a dois aspectos observados na Escola Municipal Anderson Gomes: a organização das aulas em 60 minutos e os procedimentos ali adotados em relação aos estudantes que se atrasam no momento da entrada.

No primeiro caso, a observação da indisciplina dos adolescentes durante as trocas de professores e das consequentes reclamações dos educadores em relação ao tempo gasto para a reconstrução de um clima favorável ao ensino-aprendizagem após cada intervalo dá indícios da não efetividade da tradicional - e já enraizada – forma de organização das aulas naquele contexto.

Novamente mobilizando Freire (1974), é preciso lembrar que o processo educativo é, essencialmente, relacional e, portanto, não apenas fundamentado na transmissão (FREIRE, 1974) de conteúdos. E, diante de uma realidade de profunda privação de direitos e considerando-se a média de 25 estudantes por turma, o atual tempo de duração das aulas parece limitar, significativamente, as condições de construção de uma prática educativa dialógica, aspecto que também será objeto de reflexão neste capítulo.

De outro lado, na Escola Municipal Anderson Gomes, o período de tolerância a atrasos no momento da chegada dos estudantes é de 15 minutos. Assim, após as 7:15h da manhã, os adolescentes deveriam aguardar, na sala da coordenação, a próxima troca de professores, realizada a cada uma hora, para, então, dirigirem-se às salas de aula, conforme observado no seguinte evento: "Mais tarde, às oito horas, enquanto descia as escadas junto com Ana, nos encontramos com um estudante que foi abordado pela coordenadora: – "Você chegou agora?" – "Não, às 7:17h, mas não me deixaram subir" (Registro em Caderno de Campo em 24 de outubro de 2017).

Há, sem dúvidas, a necessidade de se estabelecer uma rotina que não comprometa a realização qualificada das aulas. Por outro lado, o episódio do estudante que chega às 7:17h da manhã à escola e que, em função desses dois minutos excedentes é impedido de assistir ao primeiro horário, explicita os profundos limites de normas únicas e inflexíveis. Vale lembrar que a própria regra de organização do tempo com vistas à qualificação do trabalho em sala de aula acaba por interrogar o discurso de acesso democrático à escola, contrassenso mobilizado como argumento por um estudante.

> Era próximo das oito da manhã e alguns estudantes chegaram na coordenação. Intrigada, Ana perguntou: – "Chegando agora?" tendo, combativamente, o jovem respondido: – "É que a professora me deixou terminar uma prova hoje, mas se você quiser, posso ir embora". Ana pediu que eu registrasse o bilhete informando ao professor de que o estudante estava autorizado a entrar em sala (Registro em Caderno de Campo em 17 de outubro de 2017).

Talvez para os jovens moradores dos bairros de classe média alta de Belo Horizonte outrora referidos por Maurício, por exemplo, o modo de organização do tempo escolar aqui relatado fosse não apenas justo, como efetivo. Para aqueles estudantes que, cotidianamente, são despertados por um familiar e em seguida se deparam com o uniforme escolar organizado e a mesa de café da manhã posta, dirigindo-se, posteriormente, para a escola, em princípio, a organização do tempo a que temos nos referido não nos cause estranheza. Os alunos ideais desfrutam de condições ideais de chegar à escola em um horário igualmente ideal. Acontece que, para os estudantes moradores da Ocupação Marielle Franco, que são reais, muitas vezes o caminho até essa instituição - geograficamente tão próxima, vale lembrar - pode ser, metafórica ou literalmente, muito mais extenso:

> Cheguei à sala da coordenação e observei que havia dois estudantes assentados aguardando não mais o segundo, mas o terceiro horário para entrada em sala de aula. Comecei a conversar com um deles, que demonstrou estar insatisfeito com fato de "até aquele instante não ter estudado". O aluno compartilhou que havia chegado atrasado naquele dia em função de ter levado o seu irmão mais novo para a Unidade Municipal de Educação Infantil (UMEI) (Registro em Caderno de Campo em 24 de outubro de 2017).

Paradoxalmente, os filhos das camadas populares, que carregam em seu cotidiano a concretude da negação de direitos, e que povoam as escolas públicas brasileiras não foram tomados como inspiração para a formulação das hegemônicas normas escolares. Eles foram, no máximo, considerados o seu referente, isto é, "aqueles que", numa perspectiva civilizatória e moralizadora, "para o seu próprio bem, em nome do desenvolvimento de virtudes, deveriam a ela se adaptar". Assim, reiteramos aqui, sob a aparência de equânime, porque indistintamente aplicada, tais regras podem servir de chancela à exclusão educacional daqueles já historicamente excluídos.

Diante de organizações de espaços e tempos escolares orientadas por uma representação subalterna dos estudantes, não há possibilidade de debate de projeto de educação emancipatório para as pessoas pobres. Frente à institucionalização da colonialidade da educação escolar, ao contrário, o que aparentemente resta problematizar é o tempo de sobrevivência desses sujeitos na escola que, conforme temos visto neste estudo, é, comumente, curto além de conturbado.

4.4.2 *"Vocês conhecem o horário de aula dos seus filhos?": as práticas pedagógicas*

Os episódios e relatos concernentes à atuação da escola entre os estudantes e as comunidades

pobres tendo por objetivo a produção de aprendizagens também podem auxiliar na compreensão das formas assumidas pela colonialidade da educação escolar. E, para realizar essa discussão, as noções também freireanas de "diálogo" e "antidiálogo" são relevantes.

> E que é o diálogo? É uma relação horizontal de A com B. Nasce de uma matriz crítica e gera criticidade (Jaspers). Nutre-se do amor, da humildade, da esperança, da fé, da confiança. Por isso, só o diálogo comunica. E quando os dois polos do diálogo se ligam assim, com amor, com esperança, com fé um no outro, se fazem críticos na busca de algo. Instala-se, então, uma relação de simpatia entre ambos. Só aí há comunicação. [...] O antidiálogo que implica numa relação vertical de A sobre B, é o oposto a tudo isso. É desamoroso. É acrítico e não gera criticidade, exatamente porque desamoroso. Não é humildade. É desesperançoso. Arrogante. Autossuficiente. No antidiálogo quebra-se aquela relação de "simpatia" entre seus polos, que caracteriza o diálogo. Por tudo isso, o antidiálogo não comunica. Faz comunicados (FREIRE, 1974, p. 108).

Construir uma prática educativa orientada pela comunicação pressupõe a crença e a confiança nos sujeitos e, assim, fundamentalmente, a admissão, por um lado, de sua humanidade e, de outro, dos injustos processos de desumanização a que foram submetidos. Caso contrário, arrogantemente, ainda que bem-intencionados, nós, educadores, passamos, sob a cruel expectativa salvacionista colonial/moderna a realizar comunicados e, assim, em detrimento a construirmos uma relação dialógica, passamos a, presunçosamente, propor caminhos de redenção.

Na atuação direta com os estudantes, materializa-se a reprovação de identidades e consequente construção desses sujeitos como desviantes do padrão universal. Diante dessa realidade, sob o compromisso de adequá-los ao esperado, para o seu próprio bem, "a fim de que não corram o risco de irem para a cadeia", com base nas palavras de Vitor, se faz imperativa a adoção de uma postura dura e autoritária, isto é, antidialógica.

> Fui convidada por Vitor para acompanhar uma conversa com a mãe de uma estudante que vinha, conforme suas palavras, apresentando sérios problemas de comportamento. Naquele exato momento soubemos que, embora tivesse se dirigido para escola, a garota não estava assistindo às aulas naquele dia. Passado algum tempo, ela chegou à coordenação e se assentou em uma das cadeiras dispostas na mesa aonde estávamos reunidos. Observei que, desde o início, a estratégia adotada pelo educador não possibilitava a construção de um diálogo entre escola, família e a própria estudante. A fala de Vitor se orientou pelo argumento da existência de apenas três possibilidades para de caminhos entre os quais a menina deveria fazer uma escolha, a saber: a cadeia, o trabalho ou a escola. (Registro em Caderno de Campo em 28 de agosto de 2017).

Ademais, a partir da construção de uma imagem subalterna daqueles estudantes, eventuais práticas inferiorizantes podem ser admitidas ou, pelo menos, justificadas, como no evento registrado a seguir.

> Três estudantes chegaram à sala da coordenação. Uma delas, em especial, estava muito incomodada com a postura adotada por um professor: – "Ele acha que pode falar de qualquer jeito com a gente? Eu já falei que não vou aceitar! Ele pode pegar a prova da pessoa e falar que ela é débil mental? Fala que é brincadeira, mas eu não vou aceitar! Buscando mediar a situação, Ana disse da necessidade de se estabelecer um respeitoso diálogo entre as partes, tendo a estudante respondido: – "Ele é um fingido! Chega aqui na frente dos pais da gente e paga de santo, de educado" (Registro em Caderno de Campo em 17 de outubro de 2017).

Descrevemos aqui, claro, uma situação limite que não sintetiza a totalidade ou mesmo a maior parte das práticas pedagógicas com os estudantes naquela escola. Por outro lado, é preciso dizer que o evento compõe, sim, ainda que de forma caricatural, um grupo de outras ações pedagógicas orientadas pelo reconhecimento subalterno dos estudantes.

> Logo que cheguei à sala de aula a professora ponderou, na frente dos estudantes, que naquele dia estavam presentes apenas sete dos 12 alunos que compunham a turma. Levantei como hipótese a relação entre as ausências e a proximidade do feriado que começaria no dia seguinte. Em tom de ironia, ela ponderou: – "Aqui é desse jeito na segunda, na sexta, dia de chuva e dia de sol." Em seguida, me ofereci para ajudá-la em algo e, a partir de sua orientação, me assentei próximo de um estudante novato. – "Fica com este aí. Ele tem um problema de fala e está fazendo tratamento com fonoaudiólogo" (Registro em Caderno de Campo em 17 de outubro de 2017).

Tomar os alunos como objetos, não sujeitos, é que possibilita à educadora fazer referência às debilidades por ela reconhecidas no grupo e/ou nos indivíduos que o compõem de maneira pública. Uma profunda e incômoda similaridade com o modo de tratamento dos colonizados pelo colonizador. Naquele caso, inclusive, mobilizando uma linguagem própria, desumanizadora (FANON, 1968).

Também observamos uma representação subalterna dos sujeitos pobres nas práticas educativas com as famílias, tal qual sinaliza o relato de Manuela.

> Manuela: Eles não queriam uma escola. Hoje eles querem, mas eles não queriam uma escola ali. Os pais não queriam. [...] o problema estava lá longe, filha. [...] A escola passou a ser... era o fundo da casa deles! – "Eu não quero esse problema para mim". O problema estava lá na [nome escola pública municipal da região], até localizar a família [quando acontece algum problema]... Porque o que nós já descemos naquela comunidade levar menino, buscar mãe, buscar pai etc., não foram nem uma, nem duas, nem 10 vezes, não! Antes o problema estava longe, de repente, você traz o problema para o fundo da sua casa. [...] Por mais que eu fale assim: – Essa escola é minha, é

> meu direito", que era o meu discurso para eles, eles pensavam: – "Mas eu não pedi isso não. Eu preferia que os meus filhos pegassem um ônibus, fossem, ficavam lá e só voltassem à tarde (Entrevista com Manuela, 55 anos, ex-diretora da Escola Municipal Anderson Gomes, em 17/11/2017).

É interessante notar a inexistência de correspondência entre a interpretação da educadora que, vale destacar, aponta para a representação de famílias negligentes naquela comunidade, e a expectativa de chegada da escola por parte das mães-moradoras, inclusive já mencionada neste texto. Ao contrário do que supõe Manuela, a comunidade não resiste, mas comemora o fato de haver uma escola próxima da Ocupação.

Também o modo de condução da reunião de pais e responsáveis cujo objetivo era tratar especificamente dos estudantes do sétimo ano que, em razão de estarem apresentando profundas dificuldades de aprendizagem haviam sido reenturmados, por seu caráter dissertador (FREIRE, 1974), ilustra uma postura colonial da escola em relação às famílias. De partida, a forma de "convite" sinaliza para uma representação negativa - "omissos", "ausentes", "pouco interessados na educação escolar das crianças e adolescentes" - em relação aos responsáveis.

> José, vice-diretor da Escola, redigiu o bilhete apresentou a primeira versão para que Tadeu e Vitor o aprovassem. O texto tinha um tom convocatório explicitando, propositalmente, a presença do [Centro de Referência de Assistência Social] CRAS e do Conselho Tutelar no encontro. Tadeu fez sugestões de redação, ponderando que o bilhete deveria ser mais convidativo. O vice-diretor contra-argumentou dizendo que, diante da importância da pauta e com vistas a promover a responsabilização das famílias, era aquele o "tom" mais adequado [...] (Registro em Caderno de Campo em 28 de agosto de 2017).

O bilhete, sob o título de convocatória, foi enviado e, passados dois dias, a reunião foi realizada.

> Helena foi quem primeiramente falou na reunião. Algumas de suas frases me chamaram atenção, entre elas: "existe a educação que é da família e aquela que é da escola"; "vocês conhecem o horário de aula dos seus filhos?". Tomando a palavra em seguida, José se referiu às reposições de aulas aos sábados e à baixa frequência dos estudantes, ocasião em que foi interpelado por uma mãe: - "Eu tenho dificuldade com os meus filhos para repor aula. Eles são grandes. Como é que eu vou carregar e colocar aqui?". Seguindo, outra mãe ponderou: - "Eu acompanho a minha Ester. Vim na escola e perguntei quais as dificuldades. Hoje eu arrependi de ter parado porque eu não sei ensinar. Eu fico pensando "meu Deus, como é que eu vou fazer? Preciso arranjar alguém para me ajudar" (Registro em Caderno de Campo em 30 de agosto de 2017).

Diante das realidades concretas compartilhadas pelas famílias nos intervalos das prescrições dos educadores, não são apenas aqueles sintomas que se manifestam no cotidiano da escola, como as dificuldades de aprendizagem, a falta de interesse ou a indisciplina, que ganham forma.

Ao contrário, as pontuais, mas potentes, intervenções realizadas pelos responsáveis fazem complexa a realidade e acabam por demonstrar os limites de uma prática pedagógica que, embora se pretenda "total", desconsidera os precarizados modos de vida a que os estudantes encontram-se submetidos.

Por fim, para dizer das expressões da colonialidade da educação escolar nas práticas pedagógicas, havemos de nos referir também aos modos de organização das aulas.

> Após gastar um significativo tempo na tentativa de organizar os estudantes que se agitaram durante as trocas de professores, Carlos deu início à sua aula. O professor registrou alguns exercícios no quadro e pouquíssimos estudantes o acompanhavam. A maior parte estava brincando com os colegas. Aparentemente na tentativa de mobilizar os alunos, Carlos interpelou: – "Fulano, há quantos anos está aqui comigo? Dois?!" – "E você, há quanto tempo está no sétimo ano?" Se vocês não pararem de faltar, ano que vem vão estar de novo! O que está acontecendo?" (Registro em Caderno de Campo em 12 de setembro de 2017).
>
> Ao chegar à sala de aula me deparei com um clima tenso. A professora estava chamando a atenção dos estudantes porque materiais escolares haviam sumido. Foi preciso a intervenção de outra educadora e a retirada de dois estudantes de sala para que a aula acontecesse. Cristina ponderou que, em função da minha visita, iriam interromper as atividades para realizarem uma roda de conversa sobre *bullying*, discussão orientada pela leitura de uma cartilha. Chamou a atenção o baixíssimo envolvimento dos estudantes com a atividade (Registro em Caderno de Campo em 24 de agosto de 2017).

A boa intenção dos educadores não é, em hipótese alguma, questionada aqui. Nos dois casos, os professores objetivam, quer pelo alerta ao risco de reprovação ou pela busca de temáticas de potencial interesse dos adolescentes, sensibilizar os estudantes quanto à dinâmica escolar educação escolar. Próximos no que se refere à genuinidade das motivações, esses episódios são também convergentes no que diz respeito à não construção de uma relação dialógica com os estudantes. Na verdade, em ambos os episódios o que está subjacente é a expectativa de que os adolescentes internalizem os comunicados para que, a partir deles, uma mudança de conduta seja provocada. Isso, diante do que temos argumentado, constitui-se, não menos, em um profundo equívoco de matriz colonial.

A fome, os precários cuidados com o corpo e, em consequência, com a saúde, as dificuldades de aprendizagem, o baixo interesse e envolvimento dos estudantes nas aulas, uma participação da família aquém do que é idealizado pela escola, a grande exposição às diversas formas de violência são retratos daquela realidade. Também quanto a isso não há dúvidas. Não há, contudo, também questionamento cabível - ou, pelo menos, não deveria haver - relativamente

ao conhecimento tácito desses "sintomas" por parte de quem os experimenta. De outra maneira, não é porque desconhecem aquilo que é esperado pela escola ou porque não sabem que aos pobres, aparentemente, apenas três caminhos restam - "o estudo, o trabalho ou a cadeia", conforme as palavras de Vitor – que os estudantes apresentam "posturas desviantes" em relação ao que idealmente é aspirado naquela instituição. Talvez o que seja ainda incipiente e, portanto, necessário de ser centralizado nas práticas pedagógicas, é a tomada de consciência, por parte dos educadores, estudantes e familiares, dos processos desumanizantes que produzem essas duras consequências.

Em síntese, precisamos não mais de práticas que identificam e salientam as precariedades vinculadas à experiência da pobreza, essas já são conhecidas, visíveis e, sabidamente, insuficientes. O que urge, na verdade, são atuações pedagógicas que compreendam e centralizem a desumanização como um processo política e socialmente interessado e, claro, que a ele se oponham.

4.4.3 *"Será que eu realmente estou atendendo o meu aluno na integralidade, no que ele precisa exatamente?": o currículo*

Dada a legitimidade de que os conhecimentos hegemônicos desfrutam (MALDONADO-TORRES, 2007; SANTOS, 2006; 2007; 2010), não raramente, o alcance de sucesso ou o fracasso acadêmico conformam as representações de terceiros, mas também dos próprios sujeitos a respeito de si. A apropriação da leitura e da escrita, o acesso aos saberes matemáticos, à historiografia oficial, aos avanços das Ciências Naturais, entre outros, são direitos. É bom que se diga isso com todas as palavras para que, em vez de uma reivindicação à democratização da educação escolar, este estudo não seja, erroneamente, tomado como um exame irresponsável da escola.

No entanto, por meio das palavras de Paula, somos conduzidos à crítica quanto à conformação de identidades, tendo como referência "uma régua" que mede o maior ou menor domínio dos conhecimentos escolares que são alinhados a um ideal colonial/moderno e, portanto, excludentes.

> Paula: [...] Eu tinha muita vergonha, nos debates e tal eu sempre falava que tinha o segundo grau e esperava a pessoa não perguntar se era completo. Aí a pessoa: – "Completo ou incompleto?" Eu: – "Incompleto". E não queria nunca falar. [...] Eu

> acho que faz falta. Eu acho que teria algumas dicas, algumas regras, algumas coisas que contribuiriam para me ajudar mais. Acho que falta mesmo. Se eu pegasse mais nisso aí, eu poderia contribuir mais para o Movimento. Hoje isso me faz falta. Eu não sinto falta de ser formada, mas acho que se eu tivesse me formado eu poderia contribuir mais. Eu contribuo pouco porque me formei pouco. [...] Eu queria poder ajudar mais. [...] Eu não consigo escrever um texto. Ontem eu falei com Lucas sobre essas questões das UMEIS, das creches e tal, que é uma coisa que está me incomodando muito porque eu estou na comissão de educação na Câmara Municipal. Aí ele falou: – "Escreve um texto para o jornal sobre isso". E eu respondi: – "Ah, eu não vou conseguir escrever um texto para o jornal". [...] Por isso que às vezes eu fico no sentimento de que eu contribuo pouco, porque a gente está fazendo alfabetização em outros estados, mas o máximo que eu consegui fazer foi o meu relato boca a boca. Não consigo falar com todo mundo. Agora, é mais fácil escrever e eles mandarem o jornal. [...] (Entrevista com Paula, 30 anos, moradora da Ocupação Marielle Franco, em 22/11/2017).

Como sabemos, Paula é uma das coordenadoras da Ocupação e do Movimento Social a que a comunidade se vincula. É bom lembrar, ainda, que foi essa jovem quem interveio na situação de violência contra a mulher grávida referida na introdução deste trabalho. É ela quem, a partir do primeiro dia na Ocupação, "nunca mais voltou para a casa", assumindo as mais diversas tarefas no Movimento. Paula, nos lembremos ainda, era quem tomava banho sob o risco de as madeiras voarem e usava o banheiro, sem vaso sanitário, quando menstruada ou enferma. Ademais, no intervalo da escrita deste capítulo, Paula havia sido, por duas vezes, detida em função de reivindicações ao direito à moradia. Ou seja, ao contrário do que diz, a partir do não domínio dos códigos da leitura e da escrita ou da não posse de certificação escolar, essa mulher de 30 e poucos anos contribui muito para o Movimento. Mas de onde vem essa auto-responsabilização ou culpa?

Sua origem, entendemos, está no ocultamento das hierárquicas e desiguais relações de poder inscritas na seleção dos conhecimentos e que, por um lado, oferecem condições injustas de apropriação dos saberes escolares e, por outro, obliteram a emergência e a legitimação de saberes "outros". É que, sob a medida da colonialidade do saber "*el rol de la epistemología y las tareas generales de la producción del conocimiento en la reproducción de regimens de pensamiento colonial*" (MALDONADO-TORRES, 2007, p. 23)[58], Paula está "aquém" do que universalmente se espera.

Os sujeitos pobres, conforme tem insistido Arroyo em suas produções (2004; 2013; 2014a; 2015a; 2015b), não foram, ao longo da história, compreendidos como capazes de produzir

[58] Em tradução livre: "o papel da epistemologia e das tarefas gerais da produção do conhecimento na reprodução de regimes de pensamento colonial".

conhecimentos. Ao contrário, eles são o "negativo" do tipo ideal que se pretende alcançar, constituindo-se, assim, em objeto de um árduo trabalho de aculturação pela escola. Esse ensino, que presume o abandono das identidades, culturas e, obviamente, despreza as precariedades cotidianas vivenciadas por esses sujeitos, estabelece sérios desafios para a escola pública.

> Cristina: Pois é, vou te falar a verdade, eu fico assim, num dilema constante. Eu fico sempre me perguntando: – "Gente, será que eu realmente estou atendendo o meu aluno na integralidade, no que ele precisa exatamente?". Porque eu sei, eu tenho clareza que ele precisa ler, escrever, produzir, dar conta de interpretar, e sei que o papel da escola é o que... Qual o papel da escola? Às vezes eu fico conversando comigo mesma. Se for olhar, a escola, grosso modo, ela precisa preparar esse menino: se ele está lá no [ensino] fundamental, ela tem que dar conta de preparar esse menino para ele ir para o ensino médio sabendo ler, escrever, produzir, interpretando e tal. Ele tem que ter domínio de todas as áreas, Português, Matemática e tal, para ele chegar ao ponto de ir para a Universidade, depois se ele for disputar um concurso... (Entrevista com Cristina, 50 anos, professora de Língua Portuguesa nos sétimos anos do ensino fundamental na Escola Municipal Anderson Gomes, em 27/11/2017).

Sob esse ideal de educação estritamente vinculado aos conteúdos acadêmicos e da urgência imposta à sua execução, já que "estariam as crianças e adolescentes pobres muitíssimo distantes ou atrasados em relação àquilo que se deseja", não parece haver espaço para que os educadores, ainda que sensibilizados ao reconhecimento, adotem outra postura educacional que não aquela orientada por uma perspectiva bancária. Diante dessa realidade, espera-se que os professores, entendendo-se como portadores de uma verdade com potencial messiânico, assumam como sua não a tarefa de propor novos saberes aos grupos populares, mas de transmitir aos "ignorantes" os legítimos e necessários conhecimentos (FREIRE, 1974, p. 60).

> Dessa maneira, a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante. Em lugar de comunicar-se, o educador faz "comunicados" e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção "bancária" da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los.

A percepção dos estudantes relativamente às aulas de Geografia, a partir da nossa provocação considerando-se a potencial proximidade dessa disciplina com as ações de ocupação dos espaços da cidade, ilustra tanto o não reconhecimento desses sujeitos como produtores de saberes, quanto a óbvia consequência disso: a adoção de uma prática pedagógica deslocada de sua vida.

> Bárbara: Numa aula de Geografia, quando começa a falar sobre espaço, sobre as formas de moradia, região...
> Rafaela: Sobre a paisagem! A paisagem que você está vendo!
> Bárbara: Fala-se sobre o direito à moradia?

> Rafaela: Sobre especificamente isso, não. Sobre a paisagem, sim. – "Antes era tudo mato..." Ai eles falam assim: – "Qual é a paisagem que você tá vendo" – " É a paisagem construída pelo homem!". (Entrevista com Rafaela, 13 anos, estudante do sétimo ano do ensino fundamental na Escola Municipal Anderson Gomes e moradora da Ocupação Marielle Franco, em 06/12/2017)

Esse questionamento relativamente à distância existente entre o currículo escolar e a concreta realidade dos estudantes poderia se estender, claro, às demais disciplinas.

> Por que não estabelecer uma necessária "intimidade" entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos? Por que não discutir as implicações políticas e ideológicas de um tal descaso dos dominantes pelas áreas pobres da cidade? A ética de classe embutida neste descaso? Porque, dirá um educador reaccionariamente pragmático, a escola não tem nada que ver com isso. A escola não é partido. Ela tem que ensinar os conteúdos, transferi-los aos alunos. Aprendidos, estes operam por si mesmos. Não é possível respeito aos educandos, à sua dignidade, a seu ser formando-se, à sua identidade fazendo-se, se não se levam em consideração as condições em que eles vêm existindo, se não se reconhece a importância dos "conhecimentos de experiência feitos" com que chegam à escola (FREIRE, 1996, p. 17).

Não teriam os sujeitos pobres e suas experiências de vida e luta muito a contribuir nas discussões de Língua Portuguesa, História ou Matemática? De que forma os saberes construídos no território dialogam com os saberes escolares? Quais seriam a Língua, a História e os números daqueles sujeitos? Ou, ainda, quais palavras, contas ou narrativas interessaria - individual e coletivamente - a eles?

Embora ausentes "dos" ou estereotipados "nos" conhecimentos escolares, chamou a atenção no contexto da pesquisa a adoção de uma espécie de "subordinação estratégica" por parte dos moradores da Ocupação Marielle Franco à hegemônica educação escolar. Ainda que com trajetórias escolares muito difíceis, como explicitado no início deste subitem, não se observou naquele âmbito uma crítica contundente ou um combate à educação escolar ou ao currículo acadêmico. É verdade que, eventualmente, identificamos posicionamentos críticos e, claro, a proposição de caminhos "outros" para essa instituição, aspecto a que nos dedicaremos mais no próximo capítulo. No entanto, o que chama a atenção nesse cenário é tomarem, majoritariamente, a educação escolar como meio de ampliação de sua luta.

> Júlia: O Lucas a Cíntia, a Paula, eles vão voltar a estudar. As pessoas, para ocuparem a câmara, ocupar a prefeitura, as melhores cadeiras, até mesmo, chegar a ser um deputado, tem que ser nós, para nós fazermos a diferença. Porque nós sabemos o que realmente nós passamos, entendeu?! Tanto com início da água, início da luz, para a gente ter a nossa casa, a gente teve que suar a camisa. Então, uma das melhores pessoas para estar ocupando estas cadeiras somos nós e, para isso, temos que estudar! (Entrevista com Júlia, 27 anos, moradora da Ocupação Marielle Franco, em 11/11/2017).

No currículo, a colonialidade da educação escolar se manifesta, portanto, não exatamente pela existência das disciplinas escolares, mas na imposição destas, ainda que sejam totalmente impermeáveis aos saberes dos povos historicamente subalternizados, como único conhecimento existente e válido. Isso implica, violentamente, como vimos, construções distorcidas da autoimagem daqueles que passaram pela escola e não corresponderam às suas expectativas. Um processo muito semelhante àquele descrito por Fanon (2008) entre os negros antilhanos:

> Os negros são comparação. Primeira verdade. Eles são comparação, isto é, eles se preocupam constantemente com a autovalorização e com o ideal do Eu. [...] Os antilhanos não têm valor próprio, eles são sempre dependentes do aparecimento do Outro. [...] Não é um antilhano que apresenta a estrutura do neurótico, mas todos os antilhanos. A sociedade antilhana é uma sociedade neurótica, uma sociedade de comparação (FANON, 2008, p. 172).

4.5 "Aí todo mundo doou o que podia doar"

Como a Escola Municipal Anderson Gomes, a Creche localizada na Ocupação Marielle Franco é um espaço educativo. Isso levou a refletir - ainda que, em princípio, aquele não se constituísse em nosso objeto de estudo, mas *locus* de observação - sobre o alcance ou a permeabilidade da colonialidade da educação, já que a principal distinção existente entre esses dois contextos no que diz respeito à discussão a que temos realizado é a independência da Creche em relação ao Estado (moderno/colonial).

Assim, diferentemente da Escola, esse espaço não é um "OVNI" que "aterrissa" no território. Trata-se, ao contrário, de uma iniciativa não apenas consoante às demandas da comunidade, como por ela viabilizada.

Laura: Aí, quando a gente ocupa, logo a gente vai construir uma creche, porque as crianças precisam estar em algum lugar para as mulheres fazerem as suas coisas. [...] Ficamos na lona por um tempo, por um ou dois meses, talvez menos. E aí o Conselho Tutelar - na época era um cara que era de um partido que detestava Ocupação - falou: – "O negócio é o seguinte: o lugar que essas crianças estão é insalubre, não tem a menor condição delas ficarem aí nessa lona. Vocês têm que arrumar um lugar para elas ficarem em 24 horas, se não a gente vai levar todas embora". E aí a gente fez a assembleia e aí assumiu a postura de subir a Creche de alvenaria. O primeiro espaço tinha talvez seis por três metros. Aí todo mundo doou o que podia doar. Um podia doar um tijolo, o outro um metro de areia, o outro um carrinho... Foi doando, doando... A mão de obra também foi doação. A Creche ficou funcionando assim por muito tempo. [...] Depois, quando as coisas foram ficando mais individuais a Creche deixou de existir porque não tinha condições dela existir, nem física, nem financeira. Só tinha o espaço, mas não tinha ninguém pra estar lá e não tinha dinheiro. [...] Aí, o Movimento de Mulheres e o Movimento desenvolveu o projeto da Creche que foi o projeto que foi lançado para financiamento coletivo. Na época, a meta era 45 mil e conseguimos arrecadar 50 [...] Os pais sempre ajudaram. No início, era 50 reais, agora são 60. Ah, e tinha o apadrinhamento. [...] (Entrevista com Laura, 23 anos, moradora da Ocupação Marielle Franco, em 11/11/2017).

Quer se constituindo em uma estratégia para caracterizar o uso social de um terreno e, assim, justificando, legalmente, a sua ocupação; apresentando-se como uma solução para as concretas necessidades das mães trabalhadoras; ou por representar um projeto educativo daquele coletivo; Creche e Ocupação estão imbricadas. Não há uma imposição externa à sua construção. Ao contrário, como visto, foram os materiais e os braços dos moradores e moradoras da Ocupação Marielle Franco que levantaram primeiro a lona e, depois, a alvenaria sobre as quais as crianças pequenas e os bebês da comunidade seriam educados.

Essa independência em relação ao poder público e a própria forma de construção dos espaços nos levam, num primeiro momento, a atribuir à Creche o *status* de um espaço potencialmente libertado da colonização. É verdade que, como discutiremos no próximo capítulo, identificamos ali a predominância de um reconhecimento positivo de sujeitos e culturas historicamente subalternizados. Acontece que, também nesse caso, é válida a proposição de Freire (1974) a respeito da permeabilidade das relações de opressão anteriormente mobilizada para analisarmos a escola.

O excerto do registro da reunião de pais, descrito a seguir, oferece elementos para refletirmos sobre os conflitos de reconhecimento, tanto no que diz respeito à organização da Creche, aqui nos referindo especificamente ao tempo, quanto às suas práticas pedagógicas na comunidade.

> As famílias demoraram a chegar, tendo a reunião, inicialmente agendada para as 17:30, começando por volta das 18:00 horas. Maria cumprimentou os presentes e logo passou a palavra para Laura que, em um primeiro momento, contextualizou a Creche do Movimento Social e do Movimento de Mulheres. Posteriormente, entregou um caderno/ agenda para cada responsável no qual constavam as regras de funcionamento da Creche. A educadora enfatizou o tempo de tolerância para a chegada das crianças de uma hora, entre sete e oito da manhã, além de realizar esclarecimentos sobre a taxa de sessenta reais. [...] Os pais permaneceram em silêncio durante quase toda a reunião (Registro em Caderno de Campo em 23 de fevereiro de 2018).

O repasse aos responsáveis do regulamento da instituição sem que este fosse objeto de discussão, acrescido do fato de as mães e pai presentes terem permanecido, durante a maior parte do tempo, em silêncio, conduz à reflexão sobre os limites de uma prática dialógica naquele âmbito, o que, inevitavelmente, como visto anteriormente, tem relação intrínseca com modos subalternos de representação das famílias.

No que diz respeito à seleção de saberes e suas formas de ensino, identificamos na Creche, é verdade, mais autonomia em relação à prescrição hegemônica, se comparada à escola. Em

nosso entendimento, isso se justifica por sua independência em relação ao poder público. Por outro lado, não raramente, observamos importantes correspondências entre as ações ali realizadas e aquelas tradicionalmente presentes em panoramas de educação formal, como fica claro no recorte da rotina diária das crianças descrito a seguir.

> As crianças chegam à Creche entre as sete e as oito horas da manhã. Junto de uma educadora se assentam no tatame disposto no salão principal e desfrutam de um período de tempo não regulado. Entre as oito e as nove horas, as educadoras disponibilizam brinquedos e/ou exibem DVDs infantis. Enquanto isso, o café da manhã é preparado para ser servido. As crianças lancham e, em seguida, são levadas para o parquinho de onde algumas delas são retiradas para o banho. Próximo das 10 horas da manhã todos retornam ao salão principal para realizarem alguma atividade direcionada. A partir das 11 horas inicia-se a organização para o almoço que tem, geralmente, duração de 30 minutos. Em seguida, os dentes são escovados e o salão preparado para a "hora da soneca", que se estende até as duas da tarde. Despertadas, as crianças voltam a realizar alguma atividade orientada para, em seguida, lanchar e, aos poucos, serem preparadas – troca de roupas, organização de mochilas – para aguardar os responsáveis (Registro em Caderno de Campo em 10 de outubro de 2017).

Walsh (2010; 2013a; 2017) propõe, a partir das discussões de Fanon, ser a descolonização um processo de "desaprendizagem", questão a que nos deteremos no próximo capítulo. Por ora, interessa-nos destacar que, na perspectiva da autora, com a qual concordamos, a colonialidade nos alcança de tal forma que, não raramente, apresenta-se como a única, natural e mais viável matriz de ação. Isso demanda de nós a adoção de deliberadas práticas de desvinculação.

Ao observar a Creche reconhecendo que as ações ali praticadas são, não raramente, intuitivamente conformadas e, assim, elaboradas a partir de experiências de emancipação, mas também de um repertório vinculado à experimentação da colonialidade da educação escolar pelas próprias educadoras, os conflitos entre reconhecimento positivo e subalterno existentes naquele cenário tornam-se mais compreensíveis. Assim, entendemos ser aquele um ambiente de imaginários e práticas anticoloniais, mas, sob hipótese alguma o julgamos, romanticamente, impermeável à colonialidade da educação escolar.

4.6 "Eu não vou dar conta, eu vou adoecer, eu vou enlouquecer!"

> Raquel: Na verdade, quando a gente chegou aqui estava perfeito. Na nossa visão, né?! Aí passou um tempo e passou a dar os problemas. [...] Tinha muita rachadura. Aqui, nesses negócios assim de segurar [pilastras] tinha muita rachadura. Na parede também. Os meninos estavam até com medo de cair a escola [risos]. Tem gente que nem vinha na escola... (Entrevista com Raquel, 13 anos, estudante do sétimo ano do ensino fundamental na Escola Municipal Anderson Gomes e moradora da Ocupação Marielle Franco, em 06/12/2017).

> Helena: Nós levamos ônibus para a Secretaria de Educação, para conversar com a secretária e falamos dos nossos problemas, aí eu acho que sensibilizou... Mas nessa época da deformação das lajes, nós perdemos muito alunos. Eles pediram transferência porque coincidiu com a época que caiu o viaduto. Eu já não aguentava mais. – "Gente, eu não dou conta mais de dar entrevista. É denúncia o tempo todo". Imprensa o tempo todo! Foi quase um ano e a gente nesse sofrimento... (Entrevista com Helena, 49 anos, diretora da Escola Municipal Anderson Gomes, em 07/11/2017).

A escola dos pobres estava caindo. A escola estava ruindo e o poder público negava o fato. O risco de a escola ir abaixo existia, o poder público contestava as evidências e os pobres - estudantes, famílias e professores - se organizaram para reivindicar a revisão da escola.

Literal ou metaforicamente - e, portanto, relacionados ou não à construção civil -, os sérios problemas estruturais enfrentados pela Escola Municipal Anderson Gomes, logo em sua inauguração, e, sobretudo, a forma arrogante de o Estado lidar com a questão, sintetiza aquilo que temos denunciado como colonialidade da educação escolar. Nesses fatos estão implícitas, além de uma representação subalterna dos sujeitos que, porque construídos como ignorantes, são considerados incapazes de mensurar êxitos, fracassos ou riscos; uma reafirmação, ainda que todos os sinais apontem o contrário, da suficiência de um modelo único de infraestrutura e, por que não, de educação. Um estranho universalismo incapaz de considerar, segundo lembra Cíntia, o elementar: as características do solo ou a finalidade do prédio, qual seja constituir-se em um espaço de aprendizagem para crianças e jovens.

> Cíntia: [...] Eu acredito que foi erro da empreiteira mesmo! Porque o engenheiro, realmente não acompanhava a obra, o responsável pela construção. Então, assim, quando você deixa pedreiro, ele vai fazendo do jeito que ele acha, né?! E não levaram em conta que lá teria crianças. Então, a gente já sabe que o solo do Barreiro aqui, já é um solo complicado para construção, então, teria que se tomar todo cuidado. [...] O solo do Barreiro é muito... como é que fala? É minério, né?! É de fácil erosão. [...] Quando você for construir, você tem que prestar bem atenção e fazer bem reforçado, porque, se não, vai cair, vai dar rachaduras! (Entrevista com Cíntia, 43 anos, moradora da Ocupação Marielle Franco, em 17/01/2018).

Porque orientada por esse universalismo pobre, insuficiente, lacunar, débil e arrogante, pelo tal provincianismo europeu, a que se referem Santos e Meneses (2010), resta ratificar que é muitíssimo difícil, para não dizer impossível, que a educação dos pobres funcione. E a ineficácia desse modelo colonial de educação se materializa nas rachaduras das paredes, nos baixos desempenhos acadêmicos, nas trajetórias escolares interrompidas que inauguraram este capítulo, mas também - ponto ainda intocado neste estudo - na saúde mental dos educadores.

Cristina: O primeiro ano para mim foi muito difícil. [...] Essa questão assim, de não saber ouvir, sabe, de concentrar, isso tudo me deixava meio ansiosa. O ano passado eu trabalhei com os nonos, a mesma coisa: a falta de interesse... eu percebi que a escola não tinha muito significado para os meninos, isso me deixava muito ansiosa. – "Como é que eu vou tratar de determinado assunto se isso aqui não tem significado nenhum?!". [...] E aí, um belo dia eu cheguei e falei para mim assim: – "Poxa vida, ou eu saio de lá, porque não tem condições de eu trabalhar da forma que eu estou, ou eu dou um jeito de me apaixonar por esses meninos, porque se eu não me apaixonar por eles eu não vou dar conta, eu vou adoecer, eu vou enlouquecer!" Porque eu estava assim, no meu limite! E aí eu fiz a opção de me apaixonar (Entrevista com Cristina, 50 anos, professora de Língua Portuguesa nos sétimos anos do ensino fundamental na Escola Municipal Anderson Gomes, em 27/11/2017).

Por meio das palavras de Cristina fazemos referência à angústia compartilhada pela quase totalidade dos educadores participantes da pesquisa. Os diretores, coordenadores e professores, em suas entrevistas, demonstraram conviver, permanentemente, com a contradição de identificar e celebrar, no cotidiano, árduas pequenas vitórias, mas também de subvalorizá-las a partir do muitíssimo distante ponto de chegada hegemonicamente considerado ideal para os estudantes. Dilemas causadores de profundos sofrimentos.

> Ana: Tinha um aluno, que ele pegava clipes e ficava tentando abrir as portas e aí, esse foi o aluno que agrediu a primeira professora que eu vi saindo daqui. E ela saiu daqui com [Boletim de Ocorrência] BO mesmo, porque ele falou para ela que "ia encher ela de pipoco, e não sei o quê", e ela saiu desesperada, daqui da escola. E aí, eu fiquei com aquilo na memória, aquele menino, com aquele clipe e tudo, e ele cutucava tudo enquanto é porta. [...] Eu estava lá na sala dos professores um dia, aí veio um menininho, não era o mesmo não, mas aí veio um menininho: –"Professora, me arruma um clipe? " Aí eu: – "Que clipe, menino? Para quê que você quer clipe?" Porque me veio em mente: "o menino vai pegar o clipe e vai abrir a porta". Aí ele levantou o chinelinho de dedo, arrebentado. Aí eu fiquei pensando assim: "Não é todo mundo igual, assim. Eu não posso...". E podia até ser a mesma realidade. Porque esse menino, nós tivemos notícias dele, ele abandonou. Ele já estava, já era aviãozinho, mas parece que ele está mesmo no mundo mesmo das drogas. A gente não conseguiu fazer nada por ele aqui na escola, sabe?! (Entrevista com Ana, 34 anos, coordenadora pedagógica no turno da manhã da Escola Municipal Anderson Gomes em 09/11/2017).

A esses sujeitos outorga-se, independentemente de suas concepções e vontades, a tarefa de colocar em marcha uma educação escolar que é colonial e, diante disso, não podemos ignorar os efeitos produzidos por essa "missão" em suas identidades individuais ou coletivas (ARROYO, 2004). Assim, não deixemos de ter em vista aqui as discussões a respeito dos efeitos da colonialidade sobre aqueles a quem a tarefa de subalternização e aculturação é delegada. Como nos alertou Cesaire (1978, p. 25), "seria preciso estudar, primeiro, como a colonização se esmera em descivilizar o colonizador".

***

Da conformação das trajetórias dos estudantes ao adoecimento dos professores, para dizermos apenas de alguns aspectos, a desaprendizagem da engenharia colonial pela educação escolar se mostra imperativa. Creche e escola parecem, de algum modo, terem compreendido essa urgência. Nas próximas páginas nos dedicaremos à análise destas, muitas vezes inconclusas e parciais, mas, sobretudo, potentes, formas de reconhecimento positivo dos sujeitos pobres e do território onde vivem.

FIGURA 7 - Entrada da Escola Municipal Anderson Gomes e Ocupação Marielle Franco ao fundo. **Fotografia:** Carolina, jovem-moradora-estudante, 13 anos. **Fonte:** Pesquisa de campo.

5. (NÃO) É POSSÍVEL UMA EDUCAÇÃO ESCOLAR ANTICOLONIAL?

De sua casa matriz, e através de muitas sucursais,
a Faculdade de Impunidades nos induz a desquerermo-nos e a desacreditarmo-nos.
Seus professores nos levam a esquecer o passado
para que não sejamos capazes de recordar o futuro.
E assim, a cada dia nos ensinam a resignação.
A cada dia aprendemos a resignar-nos para poder sobreviver.
Mas faz pouco tempo, numa parede de um bairro da cidade de Lima,
um aluno rebelde escreveu:
"Não queremos sobreviver. Queremos viver."
Ele falava por muitos.

(Os cursos da Faculdade de Impunidades. Eduardo Galeano no livro **Nós dizemos não**. Rio de Janeiro: Revan, 1990).

5.1 “A escola se preocupa muito em fazer e se pergunta muito pouco sobre aquilo que faz”

Júlia: Uma coisa muito interessante que eu sinto de diferença da Creche para a UMEI é que a Creche está avançada em muitas coisas que a UMEI precisa avançar muito ainda (Entrevista com Júlia, 27 anos, moradora da Ocupação Marielle Franco, em 11/11/2017).

Manuela: Então, assim, no início era muito difícil. E a gente sem conseguir fazer muitas leituras sobre a situação, entendeu? Primeiro, você não tinha um grupo unido, não tinha um projeto formatado para a escola. Foi uma loucura! Aquilo ali foi um suicídio! Abrir aquela escola do jeito que a Secretaria abriu... A Secretaria estava pouco se lixando para a escola. Um dia, eu e Helena - a gente não podia sair da escola não, chegava às 6:30h da manhã e saía de lá às nove horas da noite (e olha que ainda não tinha noturno). A gente não podia sair da escola mesmo. Mas um dia eu falei: – “Nós vamos para a Secretaria!” Nós fomos, entramos de sala em sala: – “Oi, eu sou fulana, eu sou beltrana...”. Aí, Bárbara, olha o que a gente vivia: éramos pessoas indicadas pela Secretaria, mas nunca fomos tratadas como indicadas, como suas, no mínimo. (Entrevista com Manuela, 55 anos, ex-diretora da Escola Municipal Anderson Gomes, em 17/11/2017).

Considerando-se o estreito alinhamento - em termos históricos e contemporâneos - entre educação escolar e o projeto colonial, podemos supor a dimensão do desafio imposto a instituições subordinadas - quer pelos vínculos legais estabelecidos ou simplesmente por estar inserida em um Estado moderno/colonial - no que diz respeito à desaprendizagem do reconhecimento negativo e da crença na modernidade como única e universal saída emancipatória. É que o sistema educacional, fazemos coro a Hooks (2013), serviu (e serve ainda nos dias de hoje), de maneira primorosa, ao projeto de dominação.

> Talvez o pior crime que o colonialismo cometeu em nosso país, que na verdade cometeu em todas as ex-colônias, seja o sistema educacional. Isso porque aquele sistema era usado para ensinar ao nosso povo uma atitude de ódio a si mesmo, para fazê-lo abandonar nossa história, nossa cultura, nossos valores. Para fazê-lo aceitar os princípios da superioridade branca, destruir nossa confiança, reprimir nossa criatividade, perpetuar em nossa sociedade os privilégios e as diferenças de classe. Os senhores colonialistas perceberam bastante depressa que, se conseguissem que um povo subjugado pensasse como eles, esquecesse sua própria história e sua própria cultura, [...] então eles já teriam concluído o trabalho de nos manter sob dominação e exploração perpétuas (HOOKS, 2013, p. 161).

Faz-se necessário não perder de vista, entretanto, que a educação escolar pública não se constitui, de maneira determinista, na corporificação do Estado colonial e colonizador. A propósito, neste estudo temos vários indicativos de que, em muitas situações, poder público e escola não se reconhecem como partícipes de um mesmo grupo. Ainda menos próxima dessa instância se compreende - e de fato está, conforme veremos nas próximas páginas - a Creche. Os depoimentos de Júlia e Manuela, que inauguram este item, reiteram esse nosso argumento.

Nessa perspectiva, parece que, mais uma vez, a noção da emergência do inusitado ou de identificação de frestas contestatórias - e, portanto, os conceitos de *entrelugar* (BHABHA, 1998); fronteira (MIGNOLO, 2003) ou encruzilhada (SIMAS; RUFINO, 2018) - se faz pertinente para a análise dos dados deste trabalho. Escola e Creche, defendemos, são espaços de convívio do contraditório. São, dessa forma, por vezes, a expressão do colonizador, a corporificação da representação subalterna, do silenciamento e da crença e difusão da modernidade/colonial, mas são também, aspecto que nos dedicaremos a salientar neste capítulo, recusa à reprodução do sistema-mundo capitalista.

5.2 "A Creche do Movimento Social"

Maria: O nosso medo é a prefeitura vir e... Porque ficou de ter uma parceria. A parceria da prefeitura seria: a gente ia cair fora e iam vir outros funcionários. Aí, a Creche ia ter regras e ia ter normas e as nossas crianças que dependem...
Bárbara: As regras e as normas da Prefeitura?
Maria: Da UMEI! [...] Aí, para a gente não ia atender, não ia atender! Como que a gente ia cumprir isso aí?! Era melhor financeiramente, mas a gente decidiu não optar. Iria melhorar muita coisa? Iria melhorar! Eles propuseram: – "Oh, a Creche vai ter tudo, tudo que a UMEI tem. A Prefeitura vai arcar com todas as despesas. A gente vai suprir alimentação correta, vai levantar prédio, vai fazer berçário e tudo". Mas a gente, que fundou a Creche, ia ter que sair fora. Iriam vir os concursados, as pessoas que a Prefeitura iria mandar e aí ia ser tipo uma UMEI. [...] Ia mudar tudo! Ia deixar de ser a Creche do Movimento Social, da Ocupação e do Movimento de Mulheres, para virar a Creche da Prefeitura. [...] Entendeu? A Creche da Prefeitura! [...]
Bárbara: Mas como você acha que essa Creche deveria ser?
Maria: É difícil, porque ela tinha que ter... tinha que interagir com a comunidade. Ela tinha que estar do lado da comunidade! Tinha que saber acolher as crianças da comunidade, né?! E na UMEI não é assim, ela atende as crianças no geral, como se as crianças viessem de um bairro, e não é assim. [...] ***Deveria ser uma escola "modelo de Ocupação", uma escola criada para a Ocupação*** *(Entrevista Com Maria, 51 anos, moradora da Ocupação Marielle Franco, em 06/02/2018. Grifo nosso).*

Se, anteriormente, tratamos das marcas da colonialidade da educação escolar na Creche, interessa agora destacar as ações gestadas em seu âmbito e que sinalizam para uma educação escolar anticolonial ou, mais corretamente, nos termos de Walsh (2009), para o tensionamento da colonialidade da escola.

> Na América Latina, o problema estrutural da colonialidade ainda segue vigente nos padrões de poder enraizados na racialização, no conhecimento eurocêntrico e na inferiorização ontológico-identitário-cosmológico-espiritual-existencial que orienta as instituições sociais, os esquemas mentais e a vida cotidiana. Enfrentar, desafiar e derrubar essa colonialidade é um trabalho essencial para o campo e o agir pedagógico (p. 37).

E é a resistência de Maria à municipalização do espaço, compartilhada pelas demais educadoras, que nos ajuda a melhor delinear esta discussão.

Em seu relato presente está, em primeiro lugar, a recusa de se submeter a uma posição subalterna, considerando-se a sua identidade de mulher e moradora de uma ocupação, no que diz respeito à condução da educação das crianças. Sob uma perspectiva moderna/universalizante, é evidente e, arriscamo-nos a dizer, quase inquestionável que deveriam ser "as pessoas da prefeitura", portanto, aqueles profissionais autorizados por um concurso público, "porque mais bem preparados", quem deveriam se responsabilizar pela tarefa educativa. Maria, entretanto, subverte essa colonial narrativa e denuncia, a partir dos sujeitos e o território atendidos, seus limites. Para a educadora, a "Creche da Prefeitura" era tão evidentemente inapropriada para aquele cenário que, apesar dos profundos desafios financeiros enfrentados, que, como sabemos, por vezes, constituíam-se em uma concreta ameaça ao funcionamento do espaço, recusa veementemente o conveniamento[59] ao poder público.

Intrinsecamente relacionada a esse primeiro aspecto está a reivindicação de um reconhecimento não subalterno de si, das crianças e do território da Ocupação. Além de questionar uma perspectiva hegemônica, Maria parte de uma "outra" narrativa, orientada pela resistência dos sujeitos e pela efervescência da comunidade, a respeito das educadoras, dos estudantes e do espaço.

É curioso notar que, se em outro momento deste trabalho a atribuição da identidade docente às mulheres responsáveis pela Creche causou certa surpresa ou estranhamento no grupo, aqui podemos observar a reivindicação dessa representação. Implícito está na narrativa de Maria a percepção de que existe uma *expertise* entre as educadoras à qual seria atribuída a própria conformação da Creche, que é, por sua vez, distinta de uma Unidade Municipal de Educação.

No que diz respeito aos estudantes que frequentam o espaço - crianças pequenas, residentes da Marielle Franco ou de bairros ou vilas do seu entorno -, a postulação ao reconhecimento positivo pode ser identificada na contraposição realizada pela educadora entre moradores de bairro *vs.* moradores de uma Ocupação. Opondo-se à construção de uma categoria única, total e pretensamente suficiente de estudante, Maria sublinha a importância de se ter em vista as

[59] Conforme informações disponibilizadas no *site* da Prefeitura de Belo Horizonte, trata-se de uma parceira público-privada destinada a instituições educacionais privadas, localizadas no município de Belo Horizonte, regularmente constituídas, que atendam a crianças de zero a seis anos e que sejam de natureza comunitária, filantrópica ou confessional, sem fins lucrativos. Essa parceria, além do atendimento educacional, repassa toda a alimentação, *kit* escolar e literário, além do acompanhamento pedagógico e ações de formação em serviço (http://portaldeservicos.pbh.gov.br/portalservicos/view/paginas/apresentaServico.jsf).

especificidades de cada grupo. O ideal de educação por ela vislumbrado passa pela centralização dessa dimensão e, assim, pelo atravessamento da escola pelas demandas e culturas da comunidade. Desse modo, a educadora se afasta de uma construção abstrata de território, assumindo, por sua vez, a necessidade de uma prática educativa que dialogue com o contexto em que se insere.

É comum aos aspectos aqui destacados a compreensão contra-hegemônica das pessoas e dos espaço pobres. Não se trata da simples admissão de existências a partir um olhar aligeirado, superficial e em busca da comprovação da estereotipada imagem colonial; mas, ao contrário, de uma perspectiva provocada "por" e provocadora "de" deslocamentos em relação à colonialidade.

Há uma forma dominante, como sabemos, de aceitação da existência ou da representação dos sujeitos feitos subalternos. Trata-se do reconhecimento negativo, definição aqui retomada a partir das palavras de Fanon (1968, p. 31):

> A sociedade colonizada não é apenas descrita como uma sociedade sem valores. Não basta ao colono afirmar que seus valores desertaram, ou melhor, jamais habitaram, o mundo colonizado. O indígena é declarado impermeável à ética, ausência de valores, como também negação dos valores. É, ousemos confessá-lo, o inimigo dos valores. Neste sentido, é o mal absoluto. Elemento corrosivo, que destrói tudo o que dele se aproxima, elemento deformador, que desfigura tudo o que se refere à estética ou à moral, depositário de forças maléficas, instrumento inconsciente e irrecuperável de forças cegas.

Com vistas ao questionamento de uma estrutura opressora, mais do que recusar esse discurso inferiorizante ou admitir a existência daquilo que foi historicamente localizado no lado de lá da linha abissal (SANTOS, 2007) e, assim, fadado à inexistência, faz-se imperativo, defendemos, apreender e pronunciar sujeitos, epistemologias, culturas e práticas para além da opressão. Em outros termos, faz-se imperativo reconhecê-los positivamente.

No âmbito deste trabalho, isso significa romper com o silenciamento e assumir o alcance da pobreza - caso contrário, estaríamos advogando em defesa do assistencialismo - sem, contudo, encerrar os sujeitos individuais e coletivos nessa opressora condição, o que não é exatamente difícil. Lembremo-nos de que os dois primeiros capítulos desta tese demonstram como a pobreza constitui-se em uma importante, mas não a principal, característica do território e dos sujeitos investigados neste estudo.

Como no depoimento de Maria, em quais outras ocasiões foi possível apreender a representação positiva, para além da subalternidade, dos sujeitos e do território no ambiente da Creche? Ou seja, o que nos faz interpretar aquele cenário como predominantemente orientado pelo reconhecimento positivo do "outro" e, assim, como fértil à emergência de práticas anticoloniais?

Observamos a reivindicação de um reconhecimento positivo pelas educadoras, que, como sabemos, são mulheres moradoras da Ocupação Marielle Franco, no confronto que elas estabelecem entre as práticas que adotam e aquelas comumente empregadas nas instituições oficiais de ensino.

> Laura: [...] Aqui na Creche eu chego de manhã e os meninos vêm me abraçar, todo mundo: – "Bom dia... Ô tia, não sei o que, não sei o quê...". Ou então, às vezes, a gente está sentado e querem sentar no colo, querem conversar [...]. E lá na UMEI as crianças são distantes, pelo menos lá nessa sala que eu estou trabalhando, os meninos são muito distantes, isso não acontece, aí eu fiquei pensando se tinha a ver com esse negócio do "tia", porque você já distancia o menino. E eu não sei se está errado o que a gente faz. Eu já ouvi em algum lugar que é errado, mas eu nunca fui ler sobre, eu nunca fui saber a fundo, mas eu já ouvi. Então, eu não sei se a gente está completamente errada de estar aproximando essas crianças desse tanto, mas eu acho às vezes que é um ganho positivo para a Creche e para os meninos que a gente esteja próximo deles [...]. (Entrevista com Laura, 23 anos, moradora da Ocupação Marielle Franco, em 11/11/2017).

A partir das experiências vividas no âmbito de um estágio curricular[60] e do trabalho que realiza na Creche, Laura, embora, inicialmente, formule um questionamento em relação à proximidade construída com os estudantes, defende que há uma potência inscrita nos posicionamentos assumidos pelas educadoras no que diz respeito às relações interpessoais estabelecidas com as crianças. E, mais que isso, considerando-se as iminentes implicações dessas práticas, explicita os limites da docência orientada pela racionalidade moderna/colonial e, assim, por uma relação não implicada entre professores e estudantes.

Também na análise que as educadoras realizam a respeito das relações que estabelecem com as famílias dos estudantes, identificamos o reconhecimento positivo de si e de suas práticas.

> Júlia: As meninas conseguem ter um pouco mais de liberdade com as crianças, até porque conversam com a mãe, conhecem a mãe, podem falar com a mãe: – "Ah, o seu filho" ou – "Tenta conversar com seu filho". E na UMEI tem um distanciamento,

[60] À época da pesquisa, Laura era estudante do curso de Licenciatura em Artes da Universidade do Estado de Minas Gerais, cujo currículo prevê disciplinas que objetivam promover a experimentação da prática profissional, sob o formato de estágio, pelo estudante.

> porque a pessoa, como que eu posso explicar isso, tipo assim, todo mundo está na Ocupação, então você deixa seu filho com a Laura que também mora na Ocupação e, por isso, eu me sinto mais perto de você, entendeu?! Agora, se você é professora, eu já te coloco em um patamar diferente do meu. [...] Eu sinto que na Creche as mães conseguem ouvir mais as coisas que as meninas falam do que se fosse, por exemplo, na UMEI . (Entrevista com Júlia, 27 anos, moradora da Ocupação Marielle Franco, em 11/11/2017).

Também as atitudes adotadas nestes casos distinguem-se daquelas tradicionalmente empregadas pela educação escolar, o que, todavia, não coloca em causa a identidade docente reivindicada pelas educadoras. Ao contrário, mais uma vez, constitui-se em um elemento de reflexão e questionamento da ortodoxa engenharia escolar e das categorias "aluno" e "professor" (SACRISTÁN, 2005) que encerram os sujeitos.

Compreendemos haver importantes semelhanças entre os relatos até aqui compartilhados a respeito das ações educativas empreendidas no âmbito da Creche e a narrativa da intelectual negra Hooks (2013) a respeito da experiência que viveu em uma escola segregada nos Estados Unidos.

> Quase todos os professores da escola Booker T. Washington eram mulheres negras. O compromisso delas era nutrir nosso intelecto para que pudéssemos nos tornar acadêmicos, pensadores e trabalhadores do setor cultural – negros que usavam a "cabeça". Aprendemos desde cedo que nossa devoção ao estudo, à vida do intelecto, era um ato contra-hegemônico, um modo fundamental de resistir a todas as estratégias brancas de colonização racista. [...] Para cumprir essa missão, as professoras faziam de tudo para nos "conhecer". Elas conheciam nossos pais, nossa condição econômica, sabiam a que igreja íamos, como era nossa casa e como nossa família nos tratava. Frequentei a escola num momento histórico em que era ensinada pelas mesmas professoras que haviam dado aula a minha mãe, as irmãs e aos irmãos dela. Meu esforço e minha capacidade para aprender sempre eram contextualizados dentro da estrutura de experiência de várias gerações de família. [...] A escola mudou radicalmente com a integração racial. [...] De repente, o conhecimento passou a se resumir à pura informação. [...] Quando entramos em escolas brancas, racistas e dessegregadas, deixamos para trás um mundo onde os professores acreditavam que precisavam de um compromisso político para educar corretamente as crianças negras. [...] Para as crianças negras, a educação já não tinha a ver com a prática da liberdade (HOOKS, 2013, p. 11).

Segundo a autora, a proximidade das professoras em relação aos estudantes e suas famílias, essa forma "não hegemônica" da docência, constituiu-se não em práticas de menor valor, porque externas aos padrões modernos/coloniais de educação, mas, ao contrário, em deliberadas posturas das quais derivavam a própria potência daquela experiência escolar.

Semelhantemente, as práticas educativas aqui compartilhadas não são tomadas como sintomas do empobrecimento da educação escolar, "já que aquelas que se responsabilizam pela tarefa,

dado o primitivismo e incapacidade, não poderiam fazê-lo diferente". Trata-se, ao contrário, da pronúncia de formas "outras", contra-hegemônicas, ancoradas no reconhecimento positivo dos estudantes e de suas demandas educativas.

Essas experiências construídas no âmbito da Creche interrogam, portanto, a narrativa dominante em torno da docência e de seus pré-requisitos. Ali, conhecer os estudantes e suas famílias e valorizar a sua cultura constituem-se em habilidades mais relevantes do que aquelas tradicionalmente mensuradas em um concurso público: o conhecimento de determinadas teorias da educação. São, portanto, "outros" os critérios – inexistentes sob a racionalidade moderna/colonial, vale dizer – considerados imprescindíveis ao desenvolvimento da educação naquele território.

Há também eventos a serem aqui destacados como testemunho da representação positiva dos estudantes e, portanto, para além da sua condição de pobreza, na Creche. O primeiro deles é a crítica que as educadoras tecem relativamente às iniciativas filantrópicas voltadas àquelas crianças.

> As formas de auxílio destinadas à Creche já haviam sido tema de nossas conversas informais. Hoje, entretanto, antes de ligarmos o gravador, foi possível retomarmos a questão com mais vagar. Laura e Júlia disseram não ser incomum grupos de pessoas entrarem em contato com a Creche intencionando realizar ações filantrópicas. Em suas palavras, há aqueles que, inclusive, têm uma regularidade de presença no território: uma vez por ano, próximo do Natal, período em que, elas destacam, as pessoas encontram-se mais sensibilizadas, há um grupo que realiza uma festa para as crianças. As jovens educadoras dizem da relevância destas ações na medida em que promovem vivências lúdicas e, eventualmente, experiências inéditas para as crianças, mas também se queixam das não incomuns posturas, em sua concepção, desrespeitosas verificadas nestes eventos. Elas compartilharam que muitas pessoas chegam à Ocupação e, sem se dedicarem a compreender a dinâmica de funcionamento da Creche, passam a distribuir balas desconsiderando-se, por exemplo, a possibilidade de que, "naquele contexto, porque 'carente'", as educadoras ironizam, "as crianças podem não consumir guloseimas" (Registro em Caderno de Campo em 11/11/2017).

A crítica ao emprego da caridade explicita uma interrogação ao reconhecimento subalterno das crianças que frequentam o espaço e, claro, reivindica formas "outras" de concebê-las. Essa perspectiva pode ser identificada também na análise realizada pelas educadoras a respeito de uma atividade cultural desenvolvida junto à comunidade por um coletivo teatral externo à Ocupação.

> Laura: Às vezes a pessoa vem trazer alguma coisa cultural e ela não está preparada para lidar com as pessoas da periferia. Então, tipo assim, vai acontecer uma questão

> de teatro, uma questão de dança. Infelizmente, você não está na classe média em que os meninos vão ficar todos sentadinhos ouvindo você falar: – "Ô gente, vamos fazer a posição", aí todas as crianças bonitinhas, igual no filme, vão fazer a posição. Não! Não é assim não! Eles querem contar: – "Você ouviu o *funk* novo e pararará e pororô?" Ele já coloca aqui no celular e você está vibrando e... - "Blá-blá-blá". – "Nossa, que passo doido, hein?!". O que acontece na periferia é isso, entendeu?!
> Teve um grupo que veio com a ideia de trazer o teatro para periferia e os meninos fossem fazer aula de dança, aula de teatro, de música...
> Júlia: Todo mundo ficou animado, até a gente!
> Laura: [...] Aí eles vieram com uma proposta que era incrível, mas era uma proposta para a periferia? Não era! Sabe o por que que não era? Porque a periferia não vai ao teatro. A gente não vai ao teatro! A gente não vai assistir um concerto de música, a gente não vai assistir um filme no cinema, a não ser na terça-feira no *shopping* que é cinco reais o ingresso, entendeu?!
> Júlia: Eles estavam com uma ideia muito legal, mas eles não ouviram a comunidade, sabe? Chegou pronto!
> Laura: Chegou tudo pronto! (Entrevista com Laura, 23 anos e Júlia, 24 anos, moradoras da Ocupação Marielle Franco, em 11/11/2017).

Há de se destacar, em primeiro lugar, o tensionamento que as educadoras promovem ao pretenso universalismo moderno/colonial. O teatro e a própria forma de seu ensino não são - e não podem ser - os mesmos em todos os espaços e para todos os sujeitos: há especificidades da periferia, por exemplo, que devem ser consideradas e, assim, promoverem deslocamentos nesse processo. Também especial atenção deve ser dada à problematização que elas realizam quanto à forma de promoção das atividades. Não houve, de acordo com as educadoras, uma tentativa de se compreender o território e seus sujeitos por parte daqueles que propuseram a tarefa, o que impossibilitou a construção conjunta da atividade. Em outras palavras, mais do que destinatários, avaliam Laura e Júlia, os moradores poderiam, considerando-se o seu potencial, ter se constituído, de algum modo, em coautores ou, no mínimo, parceiros da peça teatral.

É, finalmente, a reação das educadoras quanto a uma criança vestida com uma calça rasgada entre as pernas que tipifica o reconhecimento desses sujeitos para além de sua condição de pobreza no âmbito da Creche.

> Observei que André estava com a calça descosturada e tinha dúvidas se as educadoras ainda não haviam percebido. Mais tarde, quando foram para o parquinho, temendo que as outras crianças o ridicularizassem, comentei com Laura. Rapidamente, sem expressar surpresa ou juízo de valor, a educadora tomou o menino pela mão e o levou para trocar de roupa (Registro em Caderno de Campo em 10/10/2017).

A condução dessa situação nos chamou a atenção de tal modo que retomamos o tema no momento da entrevista.

> Bárbara: Outro dia lá na Creche eu observei que uma das crianças usava uma calça descosturada na parte de trás. Eu achei interessante o modo como vocês lidaram com o caso...
> Laura: Era o André.
> Bárbara: E se ele chegasse daquele jeito em uma escola...
> Júlia: Ele ia ser tratado de uma maneira... ia ser uma chacota! [...]
> Júlia: [...] É muito difícil uma professora de periferia ter o entendimento do que é viver na periferia. Do que é a criança pobre que não tem roupa, a criança que vai de chinelo, um estranhamento: – "Nossa! Ele veio de calça rasgada! Olha, olha, olha, professora!" Diferente de – "O André veio de calça rasgada hoje, vamos ver se nós temos uma calça para a gente vestir nele" (Entrevista com Laura, 23 anos e Júlia, 24 anos, moradoras da Ocupação Marielle Franco, em 11/11/2017).

O pragmatismo com que as educadoras lidaram com essa situação expressa certa familiaridade com questões semelhantes, o que é, certamente, uma expressão da violência da pobreza com que a Creche precisa lidar em seu cotidiano. Por outro lado, e em nosso entendimento, sobretudo, a atitude é signo da compreensão da pobreza como um obstáculo a ser superado naquele ambiente e não um estigma a partir do qual André deveria ser observado.

Os posicionamentos das educadoras em relação às crianças que foram aqui analisados convergem, em nosso entendimento, para aquilo a que Hooks (2013) designa como "levar os estudantes a sério", movimento que, a depender da história que os educandos vivenciam, conforme sublinha a autora, pode representar uma ameaça aos saberes hegemônicos e, assim, uma mudança da própria estrutura escolar. Essa perspectiva é também compartilhada por Arroyo (2012a; 2012b), que afirma que: "reconhecer que esses povos têm outras pedagogias produtoras de saberes, de modos de pensar, de se libertar e humanizar desestabilizaria a própria autoidentidade da pedagogia hegemônica" (ARROYO, 2012a, p. 31). Esses desdobramentos serão analisados no próximo tópico. Antes disso, contudo, consideramos pertinente dizermos também das representações das educadoras quanto ao território onde a Creche se localiza.

O reconhecimento positivo do território, materializado na admissão de sua efervescência em detrimento de uma narrativa da falta, da precariedade, do primitivismo e da violência, está implícito nos relatos já mobilizados neste tópico. É que a representação dos sujeitos, entendemos, está fortemente vinculada às interpretações formuladas a respeito do espaço onde vivem, sendo o contrário também verdadeiro.

As falas de Júlia e Laura, entretanto, ainda em relação à atividade teatral desenvolvida na comunidade, ajudam a melhor caracterizar a predominante compreensão da comunidade Marielle Franco no ambiente da Creche.

> Júlia: É igual quando vem doar alguma coisa: vem tudo pronto!
> Laura: Vem, faz e vai embora, sabe?! Então, aqui na Ocupação a gente tem gente que grafita, tem os meninos do *rap*, tem os meninos não sei o quê...
> Júlia: Que dançam muito bem...
> Laura: O grupo trouxe um cenário pronto, um figurino pronto, tudo pronto! E os meninos tinham condição de fazer. Eles podiam ter feito uma oficina de como pintar um painel, para acontecer. Porque, assim, você tem que envolver e eles não sabiam fazer isso. Eles ficaram frustrados, chegou no final do processo, foi muito legal, muito bonito, mas eles ficaram frustrados e nós também (Entrevista com Laura, 23 anos e Júlia, 24 anos, moradoras da Ocupação Marielle Franco, em 11/11/2017).

Vê-se que, para as educadoras, o território onde vivem e trabalham é um cenário de ricas presenças invisibilizadas sob o hegemônico olhar colonial. Elas, entretanto, é preciso destacar, não desprezam, de maneira romântica ou ingênua, os desafios ali evidentemente estabelecidos - as perversas consequências da pobreza - à comunidade.

> Laura: Igual a Júlia falou... os nossos meninos estão deixando a escola. Os nossos meninos negros estão indo para o tráfico, a maioria. Os brancos também, mas os negros são maioria. Eles estão morrendo jovens, as meninas estão ficando grávidas, não estão nem chegando no ensino médio (Entrevista com Laura, 23 anos, moradora da Ocupação Marielle Franco, em 11/11/2017).

Em síntese, identificamos semelhanças entre o modo de as educadoras interpretarem o território da Ocupação Marielle Franco e a representação defendida por Souza e Silva (2011), cujo objeto de estudo são as favelas na cidade do Rio de Janeiro.

> As favelas são espaços com múltiplas demandas, obviamente, como outros territórios da cidade. Todavia, as explicações centradas nas carências, irregularidades, ausência de equipamentos e serviços urbanos deixam de lado, em primeiro lugar, as inúmeras positividades, inovações e paisagens de favelas existentes; em segundo lugar, revelam a representação daqueles territórios plurais como um fenômeno isolado, na/da cidade, e não como parte inerente ao processo de desenvolvimento histórico das metrópoles brasileiras (SOUZA E SILVA, 2011, p. 50).

Ou seja, sob o olhar dessas educadoras, a Ocupação é também, mas, jamais, apenas um território de pobreza.

Agora sim, passemos à análise dos desdobramentos dessas "outras" formas de representação dos sujeitos e do território onde vivem sobre as práticas educativas engendradas na Creche.

5.3 "Uma escola 'Modelo de Ocupação'"

Nas análises que temos realizado a respeito das formas de representação dos sujeitos e do território identificadas na Creche está implícita a tônica da novidade, do ineditismo, do

inusitado. Existe uma razão para que os reconhecimentos positivos aqui destacados assumam esse teor. É que eles fogem ao comum, ao mais esperado ou, porque amplamente difundido, ao já naturalizado em nossa sociedade (e educação) colonizada e colonizadora. Por meio da nossa história e de seus legados, aprendemos de forma quase osmótica a suplantar aqueles e aquilo que não correspondem ao padrão hegemônico europeu - ao "outro" que, em última instância, não nos esqueçamos, somos nós - ou, quando muito, a inferiorizá-los.

O colonialismo e a sua persistência, a colonialidade, defendemos em consonância a Fanon (1968; 2008), é resultado de uma violenta aprendizagem. O mundo colonizado e também o mundo colonizador (CESAIRE, 1978) aprenderam que pessoas negras, pobres, indígenas e que as mulheres, entre outros "outros", não são, ou são menos; que seus corpos não existem ou desfrutam apenas de uma relativa humanidade; que seus saberes são inexistentes ou são, no máximo, primitivos.

Para não nos atermos apenas às evidências mobilizadas neste estudo, em *Pele negra, máscaras brancas*, Fanon (2008) explicita essa realidade de maneira primorosa. Seja se referindo à aculturação ou ao matrimônio inter-racial, o intelectual problematiza a apropriação da perspectiva inferiorizante do colonizador pelos colonizados.

> Existe um sentimento de inferioridade dos negros, principalmente dos negros evoluídos, e que eles tentam dominá-lo, de modo ingênuo, em geral. [...] É verdade, ao negro, pede-se para ser bom negro; isso posto, o resto vem naturalmente. Obriga-lhes a falar *petit-négre* é fixa-lo à sua imagem, enganá-lo astuciosamente, aprisioná-lo, vítima eterna de uma essência, de um aparecer do qual ele não é responsável. [...] Falar uma língua é assumir um mundo, uma cultura. O antilhano que quer ser branco o será tanto mais na medida em que tiver assimilado o instrumento cultural que é a língua. [...] Historicamente, é preciso compreender que o negro quer falar francês, pois é a chave suscetível de abrir as portas que, há 50 anos, ainda lhe eram inacessíveis (FANON, 2008, pp. 23-33)

Sob esse entendimento, perceber existências e atribuir valores positivos naqueles e naquilo a que a narrativa dominante foi dirigida, ao longo da história, o extremo oposto é, sem dúvidas, excepcional. Isso porque demanda profundos deslocamentos ou, nos termos de Fanon, tal qual salienta Walsh (2010, p. 62), importantes desaprendizagens: *"para Fanon, la descolonización es una forma de (des)aprendizaje: desaprender todo lo impuesto y assumido por la colonización y deshumanización para reaprender a ser mujeres e hombres"*[61].

[61] Em tradução livre: "Para Fanon, a descolonização é uma forma de (des)aprendizagem: desaprender tudo a desumanização que foi imposta e assumida pela colonização, para reaprender a ser mulheres e homens".

Insurgir contra representações subalternas e desaprender o reconhecimento negativo hegemônico provocam, por sua vez, questionamentos (também desaprendizagens) em relação ao projeto universal/excludente moderno/colonial. E, a partir dessa perspectiva, novas formas de existência são reivindicadas, conforme expressa a convocação de Fanon (1968, p. 271-275).

> Há séculos que a Europa impede o avanço dos outros homens e os submete a seus desígnios e à sua glória; há séculos que, em nome de uma suposta "aventura espiritual", vem asfixiando a quase totalidade da humanidade. […] Camaradas, não teremos outra coisa a fazer senão criar uma terceira Europa? […] Não, não queremos alcançar ninguém. Queremos, isto sim, marchar o tempo todo, noite e dia, em companhia do homem, de todos os homens. […] Portanto, camaradas, não paguemos tributo à Europa criando Estados, instituições e sociedades que nela se inspirem. […] A humanidade espera de nós uma coisa bem diferente dessa imitação caricatural e, no conjunto, obscena. Se desejamos transformar a África numa nova Europa, a América numa nova Europa, então confiemos aos europeus o destino de nosso país. Eles saberão fazê-lo melhor do que os mais bem-dotados dentre nós. Mas, se queremos que a humanidade avance um furo, se queremos levar a humanidade a um nível diferente daquele onde a Europa a expôs, então temos de inventar, temos de descobrir. Se queremos corresponder à expectativa de nossos povos, temos de procurar noutra parte, não na Europa (FANON, 196, p. 271-275)

Retomando a análise, sob uma perspectiva contestatória da subalternização e imaginando realidades e futuros que extrapolam o padrão moderno/colonial de existência e desenvolvimento, a Creche engendra e sustenta elementos de um projeto educativo não ortodoxo ou mimetizador do modelo hegemônico. Assim, reconhecemos naquele contexto aspectos de uma educação escolar anticolonial ou, no mínimo, questionadora da profundamente enraizada colonialidade da educação.

O modo de funcionamento da Creche e, mais especificamente, as suas estratégias de sustento foram, em momento anterior, mencionadas neste estudo, mas sob essa perspectiva da desaprendizagem, importa retomá-los.

Atender, diariamente, a cerca de 30 crianças sem que haja uma receita financeira fixa é, certamente, um dos maiores desafios enfrentados naquele cenário. À época da realização da pesquisa[62], as educadoras contavam com o pagamento de uma mensalidade pelos responsáveis no valor de 60 reais, além de contribuições espontâneas.

> Laura: Como que a Creche funciona? Através de doação, o apadrinhamento. Hoje a gente está com um número muito baixo de apadrinhamentos, um número muito pequeno.

[62] Entre os anos de 2018 e 2019 a creche contou com o auxílio financeiro de uma instituição religiosa vinculada à Igreja Católica.

> Júlia: Quase zero.
> Laura: [...] A gente pede 50 reais, no mínimo, mas a gente está com um grupo de mais ou menos 11 padrinhos que estão doando 30 reais.
> Júlia: Melhor do que nada.
> Laura: E os pais ajudam com 60 reais. Este é o dinheiro que entra para a Creche. [...] E tem as coisas que são paralelas: tem, por exemplo, o bazar que as meninas fazem que serve para ajudar a comprar verduras, frutas e carnes (Entrevista com Laura, 23 anos e Júlia, 24 anos, moradoras da Ocupação Marielle Franco, em 11/11/2017).

O montante mensalmente arrecado não atendia, com suficiência, às demandas do espaço e ainda menos possibilitava que as educadoras, cuja dedicação ao trabalho era de oito horas diárias, pudessem contar com um salário ou mesmo com uma ajuda de custo de valor prefixado, conforme compartilhado por Maria: "Salário, assim, garantido, a gente não tem. Esse mês mesmo, pelo que eu estou vendo, não vai ter... Se der, vamos supor, vai dar uns 200 ou 250 reais para cada uma" (Entrevista com Maria, 51 anos, moradora da Ocupação Marielle Franco, em 06/02/2018).

São estas, claro, perversas consequências da pobreza e que não podem, sob hipótese alguma, ser ocultadas, minimizadas ou, ainda menos, romantizadas. Interessa-nos, entretanto, sublinhar o funcionamento do espaço, ainda que sob tais condições adversas.

Subvertendo a lógica moderna/capitalista na qual o lucro é visado ou em que a execução de ações está, sempre, condicionada à suficiência de recursos financeiros, as educadoras priorizam o atendimento às crianças em detrimento a qualquer outro aspecto, conforme, mais uma vez sugere Maria: "E não é pelo dinheiro, porque a garantia não tem. Não é, porque a gente não tem um salário. "Nossa, eu preciso trabalhar, porque eu preciso ter um salário"! Não é isso! Se tivesse, seria ótimo!" (Entrevista com Maria, 51 anos, moradora da Ocupação Marielle Franco, em 06/02/2018).

Foi assim no começo: "No primeiro dia de funcionamento eu não estava lá, mas as meninas me contaram que não tinha comida, aí elas levaram de casa. Levaram arroz de casa, levaram feijão, a carne... levaram de casa e fizeram lá" (Entrevista com Laura, 23 anos, moradora da Ocupação Marielle Franco, em 11/11/2017). E é assim também atualmente: "tem pai que não consegue pagar todo mês. Esse mês de dezembro mesmo, foram poucos que pagaram, porque são muitas coisas, né?! Tem final de ano, logo, logo tem que comprar, já tem outros filhos, material de escola..." (Entrevista com Maria, 51 anos, moradora da Ocupação Marielle Franco, em 06/02/2018).

Ainda que os responsáveis não possam arcar com o pagamento das mensalidades ou mesmo com o fornecimento dos produtos para a manutenção do espaço e cuidado das crianças, o atendimento não é interrompido. E são as palavras de Laura a respeito de suas motivações para o engajamento no trabalho que tornam a adoção de tal posicionamento compreensível.

> Laura: Primeiro veio para mim a consciência do trabalho feminista que a Creche fazia. Porque as crianças que estavam lá, as mães estavam trabalhando e, se elas não estivessem na Creche, onde mais elas estariam? Porque a UMEI não ia pegar elas, não tinha vaga e a Creche era 50 reais. A criança ficava ali o dia inteiro, comia... e não tem 50 reais que você paga ninguém para ficar com seu filho o dia inteiro. Foi isso: primeiro veio essa consciência do que é essa representação feminista que a Creche tinha e só depois veio a educação infantil... (Entrevista com Laura, 23 anos, moradora da Ocupação Marielle Franco, em 11/11/2017).

Não se trata, portanto, do emprego do assistencialismo ou da caridade, práticas assentadas no reconhecimento negativo dos sujeitos, como em alguns eventos anteriormente analisados neste texto. O resistente funcionamento cotidiano da Creche é resultado de uma consciência compartilhada entre as educadoras relativamente às desigualdades de gênero e, claro, à urgente necessidade de enfrentamento destas.

> Maria: A Creche deu muita liberdade para as mães saírem para trabalhar [...]. Eu lembro que quando a gente começou a funcionar a gente não tinha nada... Cada um levou um tiquinho de arroz, um levou uma panela, outro levou um prato... Quando a gente viu a necessidade de a Creche funcionar, a gente falou: – "Nessa segunda-feira, a gente vai funcionar!" (Entrevista com Maria, 51 anos, moradora da Ocupação Marielle Franco, em 06/02/2018).

Trata-se de uma causa a elas tão cara que não poderia, em troca de melhores condições de funcionamento, ser negociada com o poder público.

Reconhece-se, portanto, na educação ali desenvolvida, uma desestabilização do modo capitalista de funcionamento, mas também um concreto enfrentamento ao patriarcado que se expressa de outras formas, como nos critérios estabelecidos para a matrícula das crianças.

> Maria: A gente cadastra e matricula essas crianças que moram na Ocupação e que a mãe é mãe solteira e que precisa trabalhar. Aí, depois, a gente já vem pegando os casos das mães que trabalham e os pais que também trabalham, em seguida, os que não moram aqui e depois, por último, as crianças que as mães querem vaga, que não trabalham, mas que estão em casa e que precisam da Creche (Entrevista com Maria, 51 anos, moradora da Ocupação Marielle Franco, em 06/02/2018).

A desaprendizagem das engessadas identidades de gênero, da misoginia e da homofobia são, conforme sugere Júlia, também fomentadas entre os estudantes.

> Júlia: Essa questão do gênero é um trabalho muito pesado que as meninas fazem com as crianças lá. Desde desmistificar a cor rosa e o azul – e as meninas passaram situações do menino não querer sentar na cadeira porque era cor de rosa, e vice-versa, desde disso – [...] até acompanhar, de perto... por exemplo, se tem uma criança "x" que é muito agressiva, a Creche sabe que na casa dessa criança a mãe passa por agressão (Entrevista com Júlia, 27 anos, moradora da Ocupação Marielle Franco, em 11/11/2017).

As eventuais posturas agressivas das crianças não estão sempre, claro, associadas às agressões contra a mulher, mas podem, sem dúvidas, estar vinculadas a fatos dessa natureza (DURAND *et al*., 2011). E é a existência de uma sensibilidade em relação a essa dimensão naquele ambiente que nos importa sublinhar aqui.

Ainda no que diz respeito ao trabalho com as crianças, outras desaprendizagens anticoloniais são identificadas na Creche. O cuidado, prática que, sob o discurso da racionalidade moderna/colonial, constitui objeto de resistência por parte da educação escolar (BRANDÃO, 2009) é, subversivamente, ali centralizado.

> Maria: A gente fornece quatro refeições: café da manhã, um lanchezinho, almoço e janta. [...] Tem criança que está lá por causa disso também, né?! A gente sabe que tem mães que estão presas e o filho depende da Creche. Tem também mãe que está lá, mas o pai está preso... Então, a mãe depende da Creche, porque, às vezes, falta em casa. Tem isso também. [...] Um lugar mais seguro para acolher as crianças que precisam de cuidado! Necessitam de cuidado! (Entrevista com Maria, 51 anos, moradora da Ocupação Marielle Franco, em 06/02/2018).

Não se trata de uma concessão, mas do entendimento de que, como outros, é este um saber imprescindível para aquela comunidade. É, aliás, um valor entre as educadoras tal enraizamento no território e, portanto, a busca da construção de uma educação que dialogue com aquele ambiente em detrimento a uma escola alheia às diversas realidades, porque orientada por uma racionalidade moderna/colonial.

> Júlia: Você está [na escola] para aprender o valor do "x" e para o que que serve oração subordinada. Então, você não vai estudar, por exemplo, o que que é a questão do gênero; você não vai estudar, por exemplo, o que que é a criminalização do *funk*; você não vai, por exemplo, estudar a criminalização das drogas, entendeu? [...] Parece que a escola está em uma caixinha e fala: – "Vou deixar o que está lá fora, lá fora" (Entrevista com Júlia, 27 anos, moradora da Ocupação Marielle Franco, em 11/11/2017).

E é sob essa perspectiva que a proposta educativa da Creche vai, aos poucos, sendo construída, objetivando não se constituir em "uma caixinha" externa e impermeável à concretude dos

sujeitos e territórios e, assim, recusando-se à naturalização da narrativa da modernidade/colonial.

> Júlia: É uma situação difícil, porque você não tem só que educar "abcd". Na Creche, a gente pensa isso: você tem que conversar sobre droga, você tem que conversar com o menino a questão do pai e da mãe, tem que conversar sobre sexualidade, você tem que conversar! (Entrevista com Júlia, 27 anos, moradora da Ocupação Marielle Franco, em 11/11/2017).

Entendendo a desaprendizagem como um (árduo) processo, é razoável dizermos da impossibilidade de se identificar no contexto da Creche um já delineado projeto anticolonial de educação ou uma total libertação das relações de subalternização. O que se observa ali, conforme buscamos salientar, são características que sinalizam a perturbação da hegemônica ordem colonial/moderna a partir do reconhecimento positivo dos sujeitos e do território. Talvez fosse desnecessário dizer que se trata já de um importantíssimo avanço no que diz respeito à revisão da educação escolar com vistas ao alcance emancipatório.

Passaremos agora a analisar o reconhecimento positivo e seus desdobramentos na Escola Municipal Anderson Gomes.

5.4 "É uma comunidade com muitas potencialidades!"

Tadeu: A escola atende os meninos das ocupações. É um público majoritariamente muito sofrido, muito sofrido, uma situação que eu considero de alta vulnerabilidade social em todos os aspectos, que vão de questões simples como a alimentação - a ausência dela -, até a questão do afeto. Muito marcada pela violência, pela violência doméstica, por uma instabilidade social que eu acho que é preponderante. [...] As ocupações têm toda essa questão, inicialmente, da precariedade da vida em todos os sentidos:
– "Temos moradia ou não temos moradia?" É tudo muito instável na vida deles! Essa é uma questão. É uma comunidade majoritariamente negra. O que mais eu posso falar sobre essa comunidade? É uma comunidade com muitas potencialidades! Sobretudo, potencialidades!
É incrível como que no meio de tanta miséria eles conseguem! Tudo assim... dança?! Eles dançam muito bem! Esportes: geralmente a nossa escola disputa quase todos os campeonatos. Nós tivemos no campeonato de Tae-kwon-do e a escola ficou em segundo lugar! Então, eles têm muitas potencialidades! A gente ainda tem muita dificuldade de focar nisso, ao invés das fragilidades. Temos dificuldade de focar nessas potencialidades, que são muitas, que eles têm.... [...]
Eu sempre procuro conversar com os meninos, faço algumas visitas, vou à casa deles para perceber mais de perto como é que é. Embora eu já conheça tanta miséria, eu não tenho muito... você sabe como é que é, né?! Eu acho que quando você entra na casa do menino, você cria outro tipo de relação. Aqui na escola nós fizemos uma inserção uma vez com todos os professores. Eu achei muito bacana. E há essa demanda permanente, esse desafio de conhecer mais. Há uma preocupação da escola em estar inserida na comunidade. Não está muito claro como isto pode ser materializado, mas tem uma sensibilidade. [...] Falta melhorar, na verdade, em termos gerais, como é que a escola vai trazer ao seu dia a dia, seu cotidiano.
Então, por exemplo, nós temos meninos aí que, às vezes, chegam na sala com sono porque tinham passado a noite segurando a onda da Ocupação. E eu acho que isso não era bem captado na escola. Então, essa aproximação maior continua sendo um desafio, a meu ver. [...]

Eu tento ao máximo me aproximar. Eu tento ter um respeito nas coisas mínimas. Às sete e 40 eu abro o portão. Às sete e 40 eu estou lá. A gente cumprimenta os meninos, cumprimenta os familiares que estão ali. Menino desaparece, a gente faz contato com a família, vai na casa para ver o que está acontecendo e tento dialogar.
Às vezes, saímos daqui, nessas questões nacionais de reforma [da Previdência], a gente já veio aqui no final de semana panfletar na comunidade e tentar essa aproximação. A gente tenta um pouco trabalhar nessa perspectiva de reconhecer a comunidade. Não dá para ter uma escola sem ser com a comunidade. Acho que tem avançado, avançado muito! Mas tem muito a se caminhar.

Coisas ainda pequenas que a comunidade questiona. Questiona, por exemplo, quando você marca o horário de uma reunião na escola e você marca na lógica do professor, não na lógica da comunidade. Ontem, por exemplo, avaliando a atividade de sábado, uma educadora falava que tinha poucas famílias, aí nós tivemos que ver como foi feito: "Nós fizemos o convite da forma ideal?" "Mas ,nesse horário que nós estipulamos, de oito às 11, quais outras atividades que a família faz que impossibilita ela vir ou dificulta a vinda dela?" (Entrevista com Tadeu, 57 anos, coordenador do programa de ampliação da jornada escolar dos estudantes e das dimensões educativas da escola da Escola Municipal Anderson Gomes, em 28/11/2017).

O relato de Tadeu nos ajuda a melhor delinear o que temos entendido como questionamento da educação escolar hegemônica por meio do reconhecimento positivo dos sujeitos pobres e de onde vivem. Há de se destacar, em primeiro lugar, em seu depoimento, a não mitigação da pobreza e de suas influências no cotidiano escolar. Essa perversa condição a que os estudantes e suas famílias são submetidos é, ao contrário, destacada em sua fala como um atravessamento a não ser ignorado pela escola. Tadeu sublinha as experiências da fome, da miséria, das mais diversificadas formas de violência a que os estudantes são submetidos; mas também – "e, sobretudo", segundo suas próprias palavras -, a outra "face da moeda": as potencialidades desses sujeitos.

Sob essa representação positiva dos pobres, o professor passa a examinar os alcances e os limites da tradicional estrutura escolar. Essa inquietação se expressa na reflexão que realiza sobre as possibilidades de ação da escola frente aos estudantes que eventualmente chegam às salas de aula exaustos em função das atividades que realizam na Ocupação. De modo semelhante, podemos dizer dos questionamentos levantados pelo educador quanto aos horários estipulados para atividades escolares que pressupõem a presença da comunidade.

Em síntese, a partir do "inusitado" reconhecimento das potencialidades dos sujeitos historicamente inferiorizados, a insuficiência do modelo universalista moderno/colonial de desenvolvimento da educação escolar se escancara e, como consequência, dá lugar à imaginação de concepções e práticas "outras". Estamos aqui nos referindo, por exemplo, à espera cotidiana dos estudantes e de seus familiares no portão da escola, às visitas à Ocupação,

ao replanejamento dos horários de reuniões, entre outras mudanças observadas na Escola Anderson Gomes durante a realização da investigação.

Anteriormente à discussão dessas "novas" práticas que são, na verdade, expressões da desaprendizagem (anti)colonial, parece relevante reunir outros relatos que sinalizam a compreensão dos estudantes moradores da Ocupação Marielle Franco sob uma ótica semelhante à de Tadeu. Ou seja, os depoimentos que dizem do "sobretudo" a que se refere o educador.

Assumir a dimensão racial, mais especificamente da negritude, como característica constitutiva da comunidade escolar é, certamente, um fator que deve ser destacado no que diz respeito ao reconhecimento positivo. Romper com o silenciamento - que é racista -, sabemos, é importante, mas não suficiente. E parece que, naquela escola, pretende-se, de fato, mais que isso, tal como sugere Manuela: "aquela escola é negra e isso tem que ser tratado lá, dessa maneira, na minha visão. Porque os meninos são negros e aquele tem que ser o *locus* do seu reconhecimento, da sua identidade" (Entrevista com Manuela, 55 anos, ex-diretora da Escola Municipal Anderson Gomes, em 17/11/2017).

A representação de rostos de mulheres negras nos muros internos da Anderson Gomes que foram, durante muito tempo[63], vale dizer, as únicas pinturas artísticas que compunham o espaço, reiteram a nossa percepção de um reconhecimento positivo da negritude naquele ambiente.

[63] Após a realização da pesquisa de campo outras pinturas foram realizadas no espaço da escola.

FIGURA 8 - Grafite inscrito em muro do pátio de entrada Escola Municipal Anderson Gomes

Fotografia: pesquisadora.
Fonte: pesquisa de campo

FIGURA 9 - Grafite inscrito em muro localizado na Escola Municipal Anderson Gomes

Fotografia: pesquisadora.
Fonte: pesquisa de campo

Trata-se de uma ação que promove a representatividade para os estudantes e suas famílias, mas também, de acordo com as palavras de Cecília, para as educadoras negras que trabalham na escola.

> Cecília: Eu acho que a escola tem construído uma positividade nesse pertencimento... de botar as meninas para frente, de colocar a questão de uma identidade racial. Então, por exemplo, a questão de a gente ter as professoras, né, eu brinquei muito com a Laís, eu falei: – "Que bom, agora você está pintada na parede, que bom!" (Entrevista com Cecília, 50 anos, apoio à coordenação pedagógica na Escola Municipal Anderson Gomes, em 22/11/2017).

Ainda no que diz respeito às ações antirracistas, havemos de destacar a feira cultural realizada na Escola durante o nosso período de observação, cujo mote era justamente a diversidade étnico-racial.

> Estamos em novembro, mês em que se comemora o dia consciência negra. A partir deste ensejo, a escola se organizou para realizar um sábado letivo com apresentações artísticas dos estudantes e exposições de trabalhos acadêmicos. Os preparativos estão intensos. Uma das educadoras vinculadas ao Programa de Educação Integral produziu uma série de fotos com os estudantes sob o tema "beleza negra" as quais serão expostas no evento. Os adolescentes foram convidados a participar e aos que aderiam à atividade, capulanas[64] e outros adereços foram disponibilizados para se produzirem. Durante a sessão, a educadora que estava exercendo o papel de fotógrafa incentivava que as meninas e meninos dessem destaque aos seus cabelos (Registro em Caderno de Campo em 25/11/2017).

Existe, no evento descrito, pela temática que o orienta e pela afirmação dos corpos e culturas historicamente inferiorizados que realiza, evidências de subversão do modo hegemônico de reconhecimento das pessoas negras.

No que diz respeito à percepção da comunidade escolar para além da violenta negação de direitos a que é submetida, causa da condição de pobreza experenciada por aquelas mulheres e homens, devemos nos lembrar da discussão que realizamos em capítulo anterior quanto à tentativa de a escola se aproximar da Ocupação por meio de uma visita. Voltamos a dizer desse deslocamento enquanto uma estratégia, parcialmente exitosa, de se apreender mais do que aquilo que se encontra evidentemente visível na paisagem da Marielle Franco.

Há, entretanto, outros episódios, mais potentes do que este, que sinalizam uma representação positiva daquele território, do Movimento Social e das pessoas que residem na Ocupação. É esse o caso da articulação existente entre a escola e as lideranças do Movimento.

> Joana: Uma experiência que nós tivemos sobre uma mãe negra, tem uma personalidade muito difícil mesmo. Então, toda vez que na escola eles tentavam conversar com o filho e com a mãe, a mãe sempre olhava, todo mundo conversando e mostrando para o filho assim: – "Eles nos tratam assim pela nossa cor". A direção começou a ficar meio entristecida e não tinha mais como conversar, aí eles ligaram

[64] Nome dado a tecido utilizado por mulheres moçambicanas.

> para a Paula e ela falou que ia me mandar. Aí, a Helena me ligou e falou: – "Tem como você vir aqui?". Aí nós sentamos, conversamos. [...] Eles viram que a comunidade, juntamente com a escola, dá para resolver. Porque tem pais que não escutam lá. [...] Teve um outro dia que a diretora me ligou, falou: – "Ô Joana, a gente pode conversar"? Falei: – "Pode!", eu estava até trabalhando. – "Por que a gente está conversando com uma menina e ela disse que tem nada para comer em casa. Será que vocês podem ajudar"? – "Podemos"! (Entrevista com Joana, 27 anos, moradora da Ocupação Marielle Franco, em 17/01/2018).

No Movimento Social, como já destacado em outro momento neste texto, Joana é responsável pela interlocução com a escola. Em outras palavras, é ela a pessoa que a instituição tem como referência para tratar de assuntos relativos aos estudantes que residem na Ocupação. Desse modo, a jovem mulher intervém em situações limites, como aquelas já mencionadas, mas também participa de reuniões periódicas com a direção escolar. A relevância dessa prática é reconhecida pela escola, que manifesta a expectativa de uma ainda mais intensa participação da comunidade: "A gente achava que a comunidade ia participar um pouco mais e não é assim. Essa coisa mais 'político pedagógica' mesmo. É que a gente tem que apresentar aquilo que a comunidade tem característica" (Entrevista com Helena, 49 anos, diretora da Escola Municipal Anderson Gomes, em 07/11/2017). O que é, certamente, um indício de reconhecimento positivo dos moradores por parte da Escola Municipal Anderson Gomes.

Na compreensão daqueles sujeitos como interlocutores possíveis e qualificados - e aqui devemos ter em conta os pressupostos da construção de um diálogo (FREIRE, 1974) já mobilizados em outro momento deste trabalho -, mas também na expectativa manifestada pela escola quanto à forma de participação dos moradores no Colegiado Escolar[65], também identificamos a representação positiva da comunidade na Escola Municipal Anderson Gomes.

> Ana: São moradoras, são pais de alunos, mães de alunos aqui, mas que assim, não estão num colegiado de braços cruzados, só escutando. Hoje, elas falam, elas questionam, sabe?! (Entrevista com Ana, 34 anos, coordenadora pedagógica no turno da manhã da Escola Municipal Anderson Gomes em 09/11/2017).
>
> Manuela: A gente sempre brigou por um Colegiado atuante e sempre foi muito atuante (Entrevista com Manuela, 55 anos, ex-diretora da Escola Municipal Anderson Gomes, em 17/11/2017).

[65] Segundo Prais (2010, sp.): "Órgão representativo da comunidade escolar, com funções deliberativa, consultiva, de monitoramento e avaliação das ações da gestão escolar, respeitada a norma legal vigente. Como órgão coletivo de tomada de decisões, consubstanciado na constituição de uma gestão participativa, promove, em condições democráticas, um ambiente favorável à aprendizagem e garante estruturas necessárias à oferta de um serviço educacional de qualidade propiciando a superação de uma educação seletiva e excludente".

Embora não tenhamos observado uma reunião desse coletivo, o que nos impede de saber como as relações são, de fato, constituídas em seu âmbito, a partir das palavras de Ana e Manuela concluímos que existe um desejo de participação efetiva dos moradores, mães e pais dos estudantes nesse instrumento da gestão democrática.

É, por fim, no modo de condução de um projeto, o Câmara Mirim[66], que identificamos também uma desaprendizagem da representação colonial sobre os estudantes e suas famílias.

> Clara: No Câmara Mirim, a gente fez uma reunião com as lideranças da Ocupação. A gente sabe que eles têm uma influência política, sabe que eles iam dar apoio e eles têm mais necessidades para apresentar. Diante disso, eles iam, inclusive, informar mais necessidades para o projeto (Entrevista com Clara, 32 anos, professora de Artes nos sextos, sétimos, oitavos e nonos anos do ensino fundamental da Escola Municipal Anderson Gomes, em 1º/12/2017).

Se a educadora recorre à liderança da Ocupação por entender que haveria naquele território mais direitos a serem reivindicados - o que, sabemos, guarda correspondência com a realidade -, ela também se sente motivada a fazê-lo por identificar a existência de maior articulação política naquele contexto. Em outras palavras, Clara percebe haver na comunidade uma *expertise* que poderia contribuir sobremaneira para a atividade que vinha realizando com os estudantes.

Tenti Fanfani (2007, p. 80) afirma que a chegada dos sujeitos historicamente alijados da educação escolar causou um profundo abalo nas estruturas da escola.

> *La masificacion y el cambio en la morfologia social de los alumnos han producido una especie de terremoto en las prácticas escolares, en las identidades y subjectividades de los protagonistas (docentes, alumnos y demás) y en el sentido de la misma experiencia escolar* (TENTI FANFANI, 2007, p. 80)[67].

Concordamos parcialmente com a proposição do autor. É que, segundo o argumento que vimos construindo, quando negativamente reconhecidos no âmbito escolar, os estudantes indígenas, negros, as mulheres e os pobres, entre outros que causam a sensação de "desordem colonial" ao ingressarem em uma sala de aula, não se observa um abalo na estrutura da educação escolar,

---

[66] Projeto vinculado à Câmara Municipal de Belo Horizonte (CMBH) com vistas à promoção da consciência e participação política cujo público-alvo são estudantes vinculados ao Ensino Fundamental. Para mais informações, consultar: https://www.cmbh.mg.gov.br/participe/camara-mirim.

[67] Em tradução livre: "a massificação e a transformação na morfologia social dos alunos produziram uma espécie de terremoto nas práticas escolares, nas identidades e nas subjetividades dos protagonistas (docentes, alunos e outros) e no sentido mesmo da experiência escolar".

mas, ao contrário, o seu acirramento. Na medida, entretanto, em que os sujeitos e territórios subalternizados são positivamente representados, o pobre e estreito universalismo moderno/colonial, orientador das práticas educativas, é, sem dúvida, profundamente perturbado, o que promoverá, por sua vez, sismos de importantes graus na colonialidade da educação escolar.

Assim, nessa linha, passamos a analisar os pequenos/grandes abalos promovidos pelo reconhecimento positivo dos estudantes da Ocupação na Escola Municipal Anderson Gomes.

5.5 "Não está muito claro como isto pode ser materializado, mas tem uma sensibilidade!"

São os valores hegemônicos, racistas, patriarcais e burgueses que, sabemos, predominantemente orientam modo de funcionamento da escola (ARROYO, 2015a; 2015b; HOOKS, 2013; RAMALHO; LEITE; CARVALHO, 2019). À proporção, entretanto, que admitimos, por um lado, que não são apenas os homens da elite branca - parâmetro para a construção do projeto moderno - que conformam a população das escolas; e, por outro, que os conhecimentos derivados desse grupo são parciais e insuficientes (quando não equivocados), profundas transformações são provocadas (ou, pelo menos, reivindicadas) na educação escolar.

Uma educação escolar anticolonial, como qualquer outro projeto de questionamento da colonialidade, pretende, de maneira coerente, não se conciliar com as estruturas excludentes, mas desestabilizá-las.

> A diferença se constrói dentro de uma estrutura e matriz colonial de poder. Portanto, seu projeto não é simplesmente reconhecer, tolerar ou incorporar o diferente dentro da matriz e estruturas estabelecidas. Pelo contrário, é implodir – a partir da diferença – as estruturas coloniais do poder como desafio, proposta, processo e projeto; é reconceitualizar e refundar estruturas sociais, epistêmicas e de existências que põem em cena e em relação equitativa lógicas, práticas e modos culturais diversos de pensar, atuar e viver (WALSH, 2010, s.p.).

Sob essa perspectiva, na Escola Municipal Anderson Gomes, menos do que mudanças deliberadas, identificamos pequenas/grandes alterações cotidianas nas práticas, organizações e saberes com vistas a se alcançar correspondência com uma representação positiva dos estudantes. Ou seja, não há ali, necessariamente, uma intencional alteração da estrutura educacional. Esta, avaliamos, se dá como consequência da desestabilização da representação negativa da comunidade escolar e do território onde vivem.

Uma primeira perturbação estrutural a ser mencionada aqui é a existência de críticas, embora não consensuais, entre a totalidade do grupo de professores, à engenharia escolar. A partir da concretude dos sujeitos e das demandas que apresentam, questiona-se o modo de funcionamento da escola.

> Tadeu: Eu acho que o pedagógico é um desafio aqui. Ele é um desafio em todas as escolas, por mais que você tente avançar, tem sempre coisas que ficam a desejar. Por exemplo, como que se pensa em um currículo que assegure isso tudo que se coloca no horizonte como necessidade, simultaneamente com a formação integrada com os aspectos da vida? [...] A escola, essa e as outras todas, atropelam a vida, não conseguem conectar com... [...] A escola se preocupa muito em fazer e se pergunta muito pouco sobre aquilo que faz (Entrevista com Tadeu, 57 anos, coordenador do programa de ampliação da jornada escolar dos estudantes e das dimensões educativas da escola da Escola Municipal Anderson Gomes, em 28/11/2017).

O relato de Tadeu é potente para realizarmos essa reflexão na medida em que não vincula os desafios enfrentados no que diz respeito ao ensino-aprendizagem dos saberes escolares na Escola Municipal Anderson Gomes às identidade dos seus estudantes. O educador, ao contrário, expõe os limites do *modus operandi* da própria educação escolar. Isso pode ser verificado também no depoimento de Clara a respeito de uma conversa com a ex-diretora, Manuela, sobre o desempenho acadêmico dos estudantes.

> Clara: Uma vez a Manuela questionou sobre as notas de alguns alunos do sétimo ano, porque estavam muito baixas. Eu: – "Mas eles não têm interesse". Ela: – "Mas o que você acha que tem que fazer para melhorar esse interesse deles?" Eu: – "Eu acho que eu tenho que colocar mais aula prática". E foi o que eu tentei fazer (Entrevista com Clara, 32 anos, professora de Artes nos sextos, sétimos, oitavos e nonos anos do ensino fundamental da Escola Municipal Anderson Gomes, em 1º/12/2017).

Identificamos, portanto, naquela instituição, educadores que não sacralizam os conhecimentos escolares convencionais, tornando-os, dessa forma, intocáveis ou eximidos de críticas. Em ambos os casos, há uma busca por reajustamento - não sob a perspectiva da incapacidade dos estudantes, mas admitindo-se os próprios limites da educação escolar - em relação à interlocução com a vida. Essa concepção orientou também a alteração do formato de algumas aulas, como é o caso do trabalho com receitas realizado pela professora Cristina.

> Cristina: Quando eu comecei a trabalhar as receitas com eles era uma das tentativas que eu estava fazendo na ligação da leitura e da interpretação. [...] Eu passei por uma série de desgastes físicos e emocionais ali, mas foi uma atividade que eles gostaram. No final rendeu, eles participaram! Até aqueles que dão mais problemas disciplinares se envolveram, participaram. Eu gostei daquela atividade, para mim ela foi uma das mais significativas (Entrevista com Cristina, 50 anos, professora de Língua Portuguesa nos sétimos anos do ensino fundamental na Escola Municipal Anderson Gomes, em 27/11/2017).

A abismal distância existente entre o saber canônico, objeto de transmissão (FREIRE, 1974) da escola, e os estudantes, sua cultura e seus interesses é também questionada pelo professor de Matemática.

> Eduardo: Uma Matemática antiga, não é uma Matemática nova. Uma Matemática totalmente fora do contexto deles. Até do Brasil, assim, né?! É triste, mas... Eu sempre gostei de Matemática e gostava de resolver problemas, eu gostava de fazer exercícios, por isso eu gostava de Matemática. Eu vejo que não é uma disciplina desafiadora para eles. Os problemas deles são... são diferentes, assim, e são muito mais profundos, do que resolver exercício. Então é um desafio! (Entrevista com Eduardo, 28 anos professor de Matemática nos nonos anos do ensino fundamental da Escola Municipal Anderson Gomes, em 15/12/2017).

Observamos uma convergência entre as falas de Tadeu, Clara, Cristina e Eduardo e a proposição de Arroyo (2014a) - com a qual nos associamos - de que a chegada dos coletivos populares à escola tem como potencial o enriquecimento dos currículos com vistas a "que deem conta de uma verdadeira e plena universalidade, para que incorporem todo o conhecimento e toda a herança cultural à qual todos os seres humanos têm o mesmo direito" (ARROYO, 2014a, p.114). Defendemos, portanto, que a presença dos "esfarrapados" (FREIRE, 1974) na escola tem a capacidade de transformar a prescrição dos conteúdos (e, acrescentamos, também na organização e nas práticas escolares) permanentemente orientados pelo insuficiente, mas pretensamente total, universalismo moderno ou, em outras palavras, pelo localismo globalizado europeu (SANTOS; MENESES, 2010).

Um episódio relacionado às abordagens de gênero observado na Escola Municipal Anderson Gomes, saberes historicamente alijados dos currículos escolares e sob ataque no Brasil contemporâneo[68], sinaliza para certa dilatação da prescrição de conteúdos a partir da "inusitada" presença de estudantes "outros" nas salas de aula. A esse respeito, lembremo-nos da tardia e subalterna entrada das mulheres na escola e das violências endereçadas às pessoas não orientadas pela heteronormatividade nesse ambiente[69] levando-os à evasão ou ao abandono escolar.

> Débora: Eu li um texto com o nono ano que falava das mulheres cientistas. Eu ia só ler o texto das mulheres cientistas e tinha quatro questões. Só que a gente foi para outro lado, que aí começou a questão da desigualdade da mulher e do homem, então houve um debate. Eu achei o máximo! [...] Aí as meninas começaram a falar a questão de casa mesmo: - "Ah, meu irmão faz mais isso, eu não faço isso". É coisa deles.

[68] Nos referimos aqui ao Projeto de Lei Escola Sem Partido, de inspiração norte-americana, cujo objetivo é o cerceamento da liberdade de cátedra nas escolas. O texto combate, sobretudo, discussões relativas à diversidade de gênero. Ver: Macedo (2017); Daltoé e Ferreira (2019); Beltrão e Alves (2019).
[69] Ver: Espejo (2018) e Seffner (2011).

> Sobre a violência contra a mulher, nossa, eles falaram muito! A Giovana mesmo falou demais sobre isso. E é coisa que acontece ali, né?! Aí eu vi que aquele assunto rendeu mais do que meu texto. Foi um marco (Entrevista com Débora, 29 anos, professora de Biologia nos sétimos, oitavos e nonos anos do ensino fundamental da Escola Municipal Anderson Gomes em 23/11/2017).

Naquele contexto, a discussão programática a respeito do tema é insuficiente. Os estudantes têm mais a dizer, a trocar, a refletir sobre o fato do que é possível fazer via estudo dirigido. Compreendendo isso, além de, já naquele primeiro momento, flexibilizar o planejamento previamente realizado, a professora projeta repetir a atividade, sob a conformação assumida com os próprios estudantes, no ano letivo subsequente: "Foi o Eduardo quem conseguiu esse filme. Aí ele me contou, eu assisti e a gente passou. E ano que vem eu quero passar para o outro nono ano [do ensino fundamental] também e ele vai fazer a mesma coisa" (Entrevista com Débora, 29 anos, professora de Biologia nos sétimos, oitavos e nonos anos do ensino fundamental da Escola Municipal Anderson Gomes em 23/11/2017).

No que diz respeito às desaprendizagens da Escola Municipal Anderson Gomes quanto às interações com a comunidade, mais especificamente com as famílias dos estudantes - ou seja, as desaprendizagens das práticas antidialógicas (FREIRE, 1974) de cunho colonial - destacamos dois eventos

> Fomos à secretaria para que Ana realizasse contato telefônico com a mãe de um estudante que, na semana anterior, havia se sentido mal na escola em função do uso de drogas e que, desde então, não comparecia às aulas. No telefonema, a coordenadora externou sua preocupação com o garoto e perguntou se ele iria, de fato, deixar a escola, conforme corria o rumor entre os alunos. Perguntou ainda se ele estava, como alguns colegas haviam assinalado, morando com o pai que, inclusive, já apresentava um histórico de violência contra aquela família. A partir dos questionamentos, a mãe, segundo Ana, repassou o telefone rapidamente para o padrasto do estudante, com quem ela retomou a conversa e, logo, finalizou a ligação (Registro em caderno de campo em 26 de setembro de 2017).

> Observei que Tadeu estava escrevendo rapidamente em uma folha de papel, e, notando a sua agitação, perguntei do que se tratava. – "Estou aqui fazendo um termo de compromisso para que uma mãe autorize seus filhos a irem ao clube. Ela nunca autoriza e, na última vez, eu disse que em uma próxima oportunidade eles iriam, ainda que fosse para ela ir junto. Como ela não pode ir, me obrigou a fazer um termo de compromisso dizendo que cuidaria dos garotos. Estou aqui fazendo. Eu já passei por isso, ver todo mundo indo e ficar, e é muito ruim!" (Registro em caderno de campo em 23 de outubro de 2017).

Há pelo menos duas dimensões a serem destacadas nesses registros. A primeira delas, que é também uma forma de reconhecimento positivo, é a compreensão de que a protocolar racionalidade ou burocracia moderna - aqui representada na troca de bilhetes que tradicionalmente intermedeia a relação família-escola - não alcança as complexidades daquele

território. Não apenas, mas especialmente ali, estratégias "outras" de interação são necessárias para se estabelecer um efetivo diálogo. Essa compreensão se manifesta na experimentação de novas práticas pela escola, como é o caso da estratégia de contato com a família a que Tadeu faz menção no depoimento que inaugura este tópico e que é retomada aqui por meio das palavras de Manuela: "A gente estava na chegada dos meninos e na saída, conversando com as mães. – "E aí, como é que estão as coisas?"... e aquela coisa toda. [...] No *tête-à-tête*, no dia a dia, porque eu acho que essas coisas formalizadas..." (Entrevista com Manuela, 55 anos, ex-diretora da Escola Municipal Anderson Gomes, em 17/11/2017).

Constata-se essa compreensão também na ainda incipiente, de acordo com a avaliação de Débora, mas importante, proposição de eventos orientados não pela lógica de comunicar ou advertir as famílias dos estudantes, mas de com elas conviver.

> Débora: Você chama para uma assembleia, uma reunião, mas é aquele distanciamento. O diretor fica lá na frente falando, eles escutando e vão embora. [...] Não tem um diálogo assim [...] fica separado, dois mundos, o da escola e o da família. Para mudar isso também, eu não sei o que deveria fazer, mas eu acho que assim, coisas legais, sem ser reunião. – "Ah, vamos fazer um festival de sorvete, vamos chamar a família. A gente já fez uma coisa, que é o *Show* de Talentos, aí a família podia vir e se apresentar, se tivesse um pai cantor... isso eu acho bacana!" (Entrevista com Débora, 29 anos, professora de Biologia nos sétimos, oitavos e nonos anos do ensino fundamental da Escola Municipal Anderson Gomes em 23/11/2017).

Em segundo lugar, no telefonema de Ana e no bilhete redigido por Tadeu, implícito está o reconhecimento - desafortunadamente ainda raro (ARROYO, 2010) - dos estudantes pobres como sujeitos de direitos. Sem se estabelecer um juízo de valor em relação aos procedimentos esperados pelas famílias dos estudantes, em ambos os casos importa assegurar a continuidade dos estudos e/ou a participação em uma atividade lúdica. E, com vistas a se alcançar esses objetivos, os educadores se dispõem a um deslocamento em relação às convencionais formas de funcionamento da escola.

Se, por um lado, sublinhamos aquilo que já tem sido feito, por outro, admitimos haver ainda profundas desaprendizagens a serem alcançadas na Escola Municipal Anderson Gomes com vistas ao reconhecimento positivo dos sujeitos e do território. Há ainda um longo caminho a ser trilhado para a construção de uma educação escolar anticolonial naquele cenário.

Freireanamente e, portanto, partindo dos seguintes questionamentos: "quem, melhor que os oprimidos, se encontrará preparado para entender o significado terrível de uma sociedade

opressora? Quem sentirá, melhor que eles, os efeitos da opressão? Quem, mais que eles, para ir compreendendo a necessidade da libertação?" (FREIRE, 1974, p. 42), compreendemos que são os próprios estudantes e suas famílias que poderão orientar os próximos passos com vistas à construção desse projeto de educação.

Nesta pesquisa, muito em diálogo com saberes construídos nas lutas que atravessam as suas vidas, os adolescentes verbalizaram necessárias revisões da escola. A política é, por exemplo, reconhecida por eles, tal como sublinhado por Luiza, como um saber a ser contemplado pela educação: "Essa escola tinha que ser assim, oh... - até que não tem muitas coisas para serem mudadas - ... Os professores tinham que falar de política, conversar mais com os alunos! Eu acho isso" (Entrevista com Luiza, 13 anos, estudante do sétimo ano do ensino fundamental na Escola Municipal Anderson Gomes e moradora da Ocupação Marielle Franco, em 02/12/2017).

Mesmo reivindicando o ensino da "política" como se fosse um tema singular, e até especifiquem uma corrente teórico-prática, o socialismo, as reivindicações realizadas por esses sujeitos são por nós interpretadas como um questionamento mais amplo a um currículo pretensamente universal que, sob a retórica da neutralidade, toma determinados conteúdos - não raramente alheios à própria realidade e, assim, pouco funcionais -, em detrimento a "outros", enraizados no território e de forte interlocução com as identidades, tal qual sugere Antônio.

> Bárbara: E na escola você tem acesso a essas informações... essas discussões?
> Antônio: Ah, mais ou menos. Raramente, viu?!
> Bárbara: Você acha que deveria ter?
> Antônio: Eu acho! Para, tipo, deixar as pessoas conscientes do que *nós está* (*sic*) passando nesse século, sabe!? Tipo, que nem, esses golpistas desses governos que tá tendo aí, que tá dando golpe no povo pobre. Eu acho isso errado e acho que a escola devia falar. [...] Se eles colocassem pelo menos uma aula de... política, de socialismo, para explicar as coisas certas para os alunos, assim... aí eu acho que seria melhor. Eu acho, né, que seria melhor, se tivesse umas aulas assim. Nem precisava de ser aula não. Precisava que... tipo, se tivesse umas palestras... De qualquer coisa assim... (Entrevista com Antônio, 15 anos, estudante do sétimo ano do ensino fundamental na Escola Municipal Anderson Gomes e morador da Ocupação Marielle Franco, em 06/12/2017).

A assertividade do depoimento de Giovana - recordemo-nos de que se trata de uma pré-adolescente de 14 anos de idade - nos remete, novamente, ao potencial de enriquecimento do currículo e da escola a partir da insurgente presença das camadas populares e de seu reconhecimento positivo.

> Giovana: Se você chegar para um aluno e perguntar: - "Você entende o que está acontecendo na vida, no Brasil? Você consegue entender a crise? Você consegue entender que enquanto muitos têm muito, e outros têm tão pouco?". Uma minoria, uma parte muito pequena mesmo da população do Brasil tem muito e a maior parte, a gente pode dizer que é mais da metade, tem tão pouco, a população é tão pobre, tem uma titica de parte assim é muito rica. Então eu acho que as pessoas não conseguem entender isso. [...] Não sei se o direito, pode-se dizer que é, porque tá falando no ECA que é o direito da criança e do adolescente estudar política, mas eu acho que é dever as pessoas conseguirem entender o que está acontecendo no próprio país que a pessoa mora. Não só no país, mas no mundo, porque a gente sabe que não acontece esse tipo de coisa só no Brasil, mas eu acho que as pessoas deveriam entender o que que está acontecendo. Para mim, a escola deveria entrar nisso. Não ser do jeito que eu te falei sobre, daquele jeito que eu falei, que a escola não deve intervir no que a pessoa deve ser, mas eu acho que a escola deveria ficar tipo, como que eu posso dizer? Esqueci a palavra... Tipo ficar transparente... neutra! (Entrevista com Giovana, 14 anos, estudante do nono ano do ensino fundamental na Escola Municipal Anderson Gomes e moradora da Ocupação Marielle Franco, em 28/11/2017).

Mais do que reivindicar o seu espaço no latifúndio do saber (ARROYO, 2015c), os estudantes pobres moradores da Ocupação Marielle Franco elaboram meios de fazê-lo. Antônio, por exemplo, sugere, como vimos anteriormente, a realização de palestras. Já a sua irmã, Carolina, propõe a criação de um Grêmio Estudantil[70] na escola.

> Carolina: Eu acho que devia discutir política na escola para os jovens entenderem o que a gente tá passando e o que que a gente está perdendo. Eu acho que, sei lá, eu acho que a gente tinha que ter uma voz. Porque, tipo, ninguém escuta a gente... entre aspas.
> Bárbara: Você acha que tem coisas que esta escola deveria fazer?
> Carolina: Eu e o Alberto estávamos conversando lá em casa e aí ele estava me explicando sobre o grêmio estudantil. Eu acho que devia ter o grêmio estudantil na escola para lutar pelos direitos dos jovens (Entrevista com Carolina, 13 anos, estudante do sétimo ano do ensino fundamental na Escola Municipal Anderson Gomes e moradora da Ocupação Marielle Franco, em 02/12/2017).

Segundo Silva (2013, p. 505), "*debemos imaginar los rasgos constitutivos del mundo que queremos para, a continuación, negociar y, [...], imaginar los principales rasgos correspondientes a la educación transformadora necesaria para construir la sociedad deseada en el mundo previamente imaginado*"[71]. Parece ser esse o movimento adotado pelos adolescentes participantes deste estudo. Eles, a partir das experiências que vivenciam, formulam o mundo que desejam, distanciando-se, assim, da compreensão de um futuro dado e imutável (FREIRE, 1996) e, insurgentemente, buscam meios de torná-lo possível.

---

[70] Instância de gestão democrática, assegurada pela Lei 7.398/85, que visa representar os interesses dos estudantes. Ver: Diniz e Ribeiro (2010).

[71] Em tradução livre: "devemos imaginar as características constitutivas do mundo que queremos, par, em seguida, negociar e, [...], imaginar as principais características correspondentes à educação transformadora necessária para construir a sociedade desejada no mundo anteriormente imaginado".

5.6 “A escola é importante”

Luiza: “a escola é importante. Com certeza! Porque a gente consegue entender a mente... o que eles acham, o que eles pensam de nós. Eu acho isso muito importante!” (Entrevista com Luiza, 13 anos, estudante do sétimo ano do ensino fundamental na Escola Municipal Anderson Gomes e moradora da Ocupação Marielle Franco, em 02/12/2017).

Haverá, certamente, aqueles que interpretarão a desaprendizagem da colonialidade da educação escolar - esperança de desenvolvimento dos sujeitos individuais e coletivos - a partir do reconhecimento positivo dos pobres e do território de pobreza defendida neste texto como um inconsequente ataque à escola e/ou como uma ode à interdição dos direitos de Luiza de dos demais estudantes pobres desta pesquisa. “Em uma sociedade moderna”, eventualmente dirão, “não assegurar aos pobres o excelente aprendizado das letras e números, do cânone, é fada-los à pobreza, é negar a eles a possibilidade de emancipação”.

Apesar de nos parecer óbvio, faz-se necessário destacar aqui, a fim de nos afastarmos de interpretações equivocadas, que não somos defensoras do analfabetismo ou da ignorância das pessoas em relação à totalidade dos saberes escolares. Primeiro porque se, em uma sociedade moderna/colonial o fizéssemos, estaríamos, de fato, inconsequente e ingenuamente, predestinando os historicamente subalternizados à subalternização. Depois, porque compreendemos haver, em última instância, conhecimentos canônicos que podem, sim, compor uma ecologia de saberes (SANTOS; MENESES, 2010).

A análise de Hooks (2013) a respeito da apropriação da Língua Inglesa pelas pessoas afrodescendentes nos Estados Unidos tipifica o nosso posicionamento:

> O inglês padrão não é a fala do exílio. É a língua da conquista e da dominação; nos Estados Unidos, é a máscara que oculta a perda de muitos idiomas, de todos os sons das diversas comunidades nativas que jamais ouviremos, a fala dos *gullah*, o *iídiche* e tantos outros idiomas esquecidos. [...] Imagino-os ouvindo o Inglês falado como língua do opressor, mas também os imagino percebendo que essa língua teria de ser adquirida, tomada, reclamada como espaço de resistência. Imagino que foi feliz o momento em que perceberam que a língua do opressor, confiscada e falada pelas línguas dos colonizados, poderia ser um espaço de formação de laços. [...] Embora precisassem da língua do opressor para falar uns com os outros, eles também reinventaram, refizeram essa língua, para que ela falasse além das fronteiras da conquista e da dominação. [...] Isso porque, no uso incorreto das palavras, na colocação incorreta das palavras, havia um espírito de rebelião que tomava posse da língua como local de resistência. Um uso do inglês que rompia com o costume e o sentido padronizados, de tal modo que os brancos muitas vezes não conseguiam compreender a fala dos negros, transformou o inglês em algo mais que a simples língua do opressor (HOOKS, 2013, pp. 224-226).

Há conhecimentos que pertencem ao colonizador e que, para a imediata sobrevivência em uma sociedade colonial e até sua revisão, a sua apropriação se faz imprescindível. O erro reside em assumi-los como únicos e suficientes e, mais que isso, depositar na assimilação a expectativa de emancipação. A fala de Luíza que inaugura este tópico exemplifica o uso estratégico da educação escolar, tema, inclusive, já discutido em outro momento neste trabalho.

Sob a crença de libertação da pobreza por meio da educação escolar moderna/colonial, sacrifícios enormes - negação de identidades, obliteração de saberes, auto-responsabilização, para citarmos apenas alguns - têm sido assumidos pelos sujeitos. O fato é que, embora se constitua em um necessário instrumento, a tradicional educação escolar, que é colonial, mesmo quando desenvolvida nos mais altos padrões de excelência, ou para usar o termo mais corriqueiro, de "qualidade", demonstra a sua tímida efetividade para aqueles que não correspondem ao arquétipo hegemônico sobre o qual se orienta. Em outras palavras, para os sujeitos que correspondem menos ao aluno ideal do que ao real, a escola moderna/colonial é insuficiente.

Diante disso, consideramos um profundo equívoco colonial que, como sociedade e, sobretudo, como intelectuais da educação, insistamos, depositemos todas - ou mesmo a mais ínfima parte - das nossas energias, como tem sido feito sob o discurso do direito à educação, na reforma dessa instituição. Em oposição a isso, parece urgente assumir que "o problema da escola" é estrutural ou, melhor dizendo, que o reconhecimento negativo e a aprendizagem da relação colonial estão na origem da educação escolar, tendo sido reatualizados ao longo da história. Em síntese, estamos defendendo, em consonância a Silva (2013), que uma escola subalternizadora não pode, sob hipótese alguma, "dar certo" para os subalternizados.

> ¿Por qué aplicar "calidad" a una educación que no es relevante porque reproduce la dicotomía superior- inferior? Si hacemos primero —o sólo— eso, legitimaremos la falsa premisa de que a la educación lo único que falta es "calidad", cuando primero deberíamos hacerla relevante para formar constructores —y no seguidores— de caminos, ¿qué aprenden inventando desde lo local para no perecer imitando desde lo global? (p. 478)[72].

[72] Em tradução livre: "Por que aplicar "qualidade" a uma educação que não é relevante porque reproduz a dicotomia superior-inferior? Se fizermos primeiro – ou somente – isto, legitimaremos a falsa premissa de que a única coisa que falta à educação é "qualidade", quando deveríamos, primeiramente, fazê-la relevante para formar construtores – não seguidores – de caminhos. O que aprendem inventando o local para além da imitação do global?".

Orientados pelo “canto da sereia” colonial de um único mundo possível ao qual devemos todos, sob a esperança de, enfim, alcançar a “rara condição” de desenvolvimento, obstinadamente perseguir, nos furtamos, como sociedade, ao direito de pronunciar nossos próprios padrões de emancipação e, a partir disso, nosso projeto de educação e, claro, os critérios de qualidade a ele coerentes. Em detrimento a isso, desafortunadamente, apenas nos submetemos a um modelo que nos oprime.

Por outro lado, existindo resistentemente, os sujeitos “fora do padrão” - categoria em que se enquadram Luiza, os demais estudantes deste estudo e suas famílias - não se cansam de denunciar a falência da educação escolar moderna/colonial, bem como de reivindicar a sua reconstrução. Vivenciando as dores promovidas por um sistema excludente e sabedores de que a educação pode e deve ser mais do que aquilo que lhes é imposto, esses sujeitos sinalizam as imperativas desaprendizagens a uma escola e também a uma sociedade com vistas ao combate da colonialidade. E é isso que buscamos evidenciar neste capítulo.

Os coletivos pobres reivindicam o seu direito à educação escolar e nele estão contidos os saberes exigidos pela sociedade moderna/colonial. Conforme pretendemos deixar manifesto em muitas passagens deste trabalho, esses sujeitos desejam frequentar a educação básica, aprender a ler, a escrever, chegar à Universidade e, finalmente, alcançar, sob a perspectiva da representatividade, os espaços de poder. Mas eles querem mais. Eles anseiam participar de uma educação, não alheia às injustiças, quiçá reprodutora destas.

Parece, portanto, leviano e, em alguns casos, perverso aventar um descompromisso das análises que realizamos com a promoção do direito à educação das pessoas pobres. Ao contrário, o que fazemos aqui é advogar em favor de que esses sujeitos historicamente silenciados ou quando já podendo dizer, jamais escutados (SAID, 1990; SPIVAK, 2010) - possam pronunciar a sociedade e, nela, a educação que os representa. Reivindicamos, dessa forma, o direito de Luiza e de outras milhares de estudantes pobres que povoam a educação básica brasileira não serem submetidos a uma educação escolar que, sob a enganosa retórica da neutralidade, os subalterniza, jamais emancipa.

***

Concluímos a seguir este (certamente ainda inconcluso) trabalho, ousando refletir acerca da viabilização deste projeto emancipatório de educação no Brasil contemporâneo.

FIGURA 10 – Tela em tinta a óleo de Lorrayne Rodrigues.
Fotografia: Pesquisadora. **Fonte:** Pesquisa de campo.

6. A ESCOLA DOS QUE SÃO

O Sul aprende Geografia num mapa-múndi
que o reduz à metade do seu tamanho real.
O mapa-múndi do futuro apagará o Sul de vez?
Até agora, a América Latina foi a terra do futuro.
Consolo covarde; mas, enfim, já era alguma coisa.
Agora nos dizem que o futuro é o presente.

(A teoria do fim da história. Excerto. Eduardo Galeano
no livro **Nós dizemos não**. Rio de Janeiro: Revan, 1990.)

> *Maria: Se a gente tivesse mais facilidade de estar lá [na escola]* ***se a escola fosse diferente,*** *talvez tivesse sido bem diferente.[...] Para ter um futuro bem melhor, né? Porque a escola é formação, querendo ou não, a escola é formação! (Entrevista com Maria, 51 anos, moradora da Ocupação Marielle Franco, em 06/02/2018. Grifo nosso).*

A pesquisa que apresentamos nestas páginas distingue-se daquelas predominantemente produzidas no campo das Ciências Sociais a respeito da educação dos pobres (YANNOULAS; ASSIS; FERREIRA, 2012). Hoje, e cada vez mais, muitos de nós, intelectuais da educação, ainda que, não raro, partícipes de alguma ou muitas críticas à escola e à cultura escolar, temos direcionado os nossos esforços na mensuração dos esperados fracassos ou excepcionais êxitos dos sujeitos nessa instituição; na busca pela eficiência neoliberal da escola - e aqui estamos dizendo "de fazer mais com cada vez menos" (GENTILI, 1995; 1996; SILVA; GENTILI, 1995); e na reflexão, sob a égide da inovação, a respeito de como a educação escolar pode melhor servir às demandas do tempo atual.

Nessa linha de pensamento, não são inexistentes, mas são, de fato, menos comuns e menos valorizadas, as abordagens que se propõem a realizar uma crítica contundente à instituição a que, como sociedade, outorgamos o papel de educar as gerações futuras. Tendo em vista que ao defendermos projetos de educação estamos, na verdade, argumentando em favor de projetos de sociedade (FREIRE, 1967; 1974; 1992; 1996) e, ainda mais, considerando-se o teor contra-hegemônico das discussões teóricas que nos propomos a visibilizar nesta tese, tal dinâmica de deslegitimação se torna compreensível.

Interrogar o mundo colonial e o opressor estado de coisas, assim como imaginar realidades e futuros "outros", nunca se constituiu, de fato, em direito. Mas fazê-lo no Brasil de 2019 é especialmente desafiador.

Em termos epistemológicos, durante os três anos e meio de realização desta pesquisa, vimo-nos, por vezes, como alvo de críticas, veladas ou explícitas, relativamente ao modo que nos propusemos a produzir conhecimento e, claro, ao próprio conhecimento produzido. O excerto do parecer - ainda parcial - que recentemente recebemos de uma renomada revista do campo

das Ciências Sociais relativamente a um artigo com discussões correlatas às desta tese[73] ilustra os desgastes que se nos apresentaram.

> Em termos de forma não tenho nada a dizer, em termos de conteúdo, parece-me que este texto está ferido do olhar do "colonizado", um olhar enviesado e com demasiados juízo de valor não fundamentados. Denota a falta de capacidade das autoras de distanciamento intelectual histórico para perceber em que época foi construído e em que regime político foi construído. Este texto traduz algum complexo que não faz qualquer sentido nos dias de hoje e alguma incapacidade de olhar para a história apenas e só como investigador. É preciso não negar qualquer aspecto da história de um país (os bons e os menos bons), mas não é saudável vivermos agarrados a um passado que não faz qualquer sentido.

Se não para muitos, certamente para alguns, como pode ser aqui verificado, não estamos fazendo "outro" tipo de Ciência. Para eles, sequer estamos produzindo conhecimento válido. Sob uma perspectiva de subalternização/resistência ou, se preferirmos, da ação/reação, a intensidade das avaliações ortodoxas é proporcional às fissuras que nos propomos a produzir no cânone. Assim, é preciso não perder de vista que, se no tempo atual temos retornos como estes, é porque temos também conseguido, com outros pesquisadores com posturas semelhantes, em alguma medida, interrogar a colonialidade do saber (LANDER, 2005; CASTRO-GOMEZ, 2005; 2007; MALDONADO-TORRES, 2007).

É o segundo desafio, entretanto, que tem nos inquietado mais. Começamos a desenvolver esta pesquisa no ano de 2016, quando o Brasil, com suas instituições democráticas já desestabilizadas, passava pelo *impeachment* da ex-Presidente Dilma Rousseff, a que interpretamos, fazendo coro a estudiosos do tema (JESUS, 2018; SOUZA, 2016) como um golpe jurídico-parlamentar.

A derrubada de um governo de esquerda (ainda que de coalizão) seria o primeiro de um conjunto de eventos de ataque à democracia brasileira os quais alcançariam com mais intensidade os pobres desta nação. Desde então, para dizermos apenas dos mais emblemáticos eventos, a Emenda Constitucional 95 (BRASIL, 2016) congelou o limite dos gastos não por um, cinco ou 10, mas por 20 anos em áreas como educação, saúde e segurança. Trocando em miúdos, o orçamento educacional, que é hoje insuficiente (ALGEBAILE, 2009; DUARTE; FARIA, 2010), deverá permanecer assim, segundo a lei, por mais duas décadas. Ademais, com a reforma trabalhista, Lei nº 13.467/2017, os trabalhadores da educação, especialmente aqueles

[73] Trata-se de um artigo, ainda no prelo, em que propomos a discussão acerca da colonialidade da educação em um espaço cultural.

cujos contratos são orientados pela Consolidação das Leis Trabalhistas (BRASIL, 1943), perderam inúmeros direitos. Finalmente, a "bola da vez" é a Reforma da Previdência (BRASIL, 2019), cujo desenho final ainda não foi dado quando da conclusão da redação deste trabalho. O prognóstico, no entanto, sabemos, é o de que trabalharemos cada vez mais e, haja vista as outras políticas a que nos referimos, em contextos cada mais precários.

Tivemos também, recentemente, uma vertical reforma do ensino médio (BRASIL, 2017), que concebeu serem desnecessárias ou, no mínimo, menos importantes as disciplinas do campo das Ciências Humanas para a formação dos nossos jovens. Quase que de maneira concomitante, aprovamos a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), prescrições pretensamente universais de conteúdos a serem ministrados, sob o enganoso discurso da equidade (sob uma base desigual), de Norte a Sul do país. Trata-se, assim, de uma tipificação da crença na racionalidade moderna/colonial. Ademais, ao longo desses anos, pudemos observar, a olhos nus, o fortalecimento do conservadorismo em relação à moral e aos costumes.

Além de sermos atualmente governados por um presidente ultraconservador, ensinar História, Sociologia ou Filosofia; debater a respeito das desigualdades de gênero; e/ou discutir um texto de Paulo Freire constitui-se em risco de perda de empregos[74] e/ou de se sofrer formas perseguição[75] no Brasil contemporâneo.

Em outras palavras, no maior país da América do Sul, interditado está o direito de se imaginar realidades e futuros libertados do racismo, do patriarcado e/ou do capitalismo, conforme testemunha também o brutal assassinato da vereadora da cidade do Rio de Janeiro - mulher, negra e bissexual, que pautava lutas contra-hegemônicas - Marielle Franco, em março de 2018, homenageada neste trabalho.

Por outro lado, é também no Brasil atual que Movimentos Sociais, creches comunitárias e feministas e escolas irrequietas, como os atores aqui investigados, seguem resistentemente existindo. Independentemente da vontade do Estado, tendo em vista os direitos sociais hoje assegurados (BRASIL, 1988; BRASIL, 1996), Paulas, Cláudias, Giovanas, Luizas, Antonios,

[74] Ver: https://www1.folha.uol.com.br/colunas/monicabergamo/2019/04/colegio-demite-professor-apos-video-com-critica-a-bolsonaro-viralizar.shtml?loggedpaywall.
[75] Ver: https://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2019/01/justica-permite-que-deputada-volte-a-incitar-alunos-a-denunciar-professores.shtml.

etc. continuarão se matriculando nas escolas e suas presenças permanecerão produzindo interrogações e respostas naquele espaço.

Diante dessa realidade, os desafios listados nesta tese não devem promover o imobilismo, mas, ao contrário, sublinhar a ainda maior urgência de seguirmos, cada vez mais, reivindicando uma "escola diferente", em detrimento àquela que, sob a falácia desenvolvimentista, se resigna aos preceitos do centro do mundo moderno/colonial capitalista. Somente assim será possível produzir "trajetórias distintas" daquelas de subalternização anteriormente tratadas neste trabalho, como reivindica Maria.

Denunciar o opressor estado de coisas é uma parte importante do trabalho dos intelectuais vinculados à corrente de pensamento anticolonial, mas não a sua totalidade. Eles pretendem também, insurgentemente, anunciar caminhos "outros".

Alternativamente à modernidade/ colonial, por exemplo, Dussel (2016) sugere a transmodernidade que, em detrimento ao arrogante universalismo, se orienta pela noção de pluriverso.

> O conceito estrito de "transmoderno" indica essa novidade radical que significa o surgimento - como se a partir do nada - da exterioridade, da alteridade, do sempre distinto, de culturas universais em desenvolvimento, que assumem os desafios da modernidade e, até mesmo, da pós-modernidade euro-americana, mas que respondem a partir de outro lugar, *other location* (DUSSEL, 2002), do ponto de sua própria experiência cultural, diferente da euro-americana, portanto, capaz de responder com soluções completamente impossíveis para a cultura moderna única. [...] "Transmodernidade" indica todos os aspectos que se situam "além" (e também, cronologicamente, "anteriores") das estruturas valorizadas pela cultura euro-americana moderna, e que atualmente estão em vigor nas grandes culturas universais não europeias e foram se movendo em direção a uma utopia pluriversal (DUSSEL, 2016, p. 63).

Nesse mesmo sentido contestatório e emergente, as noções de emancipação são perturbadas e "outros" parâmetros de êxito, como tipifica o conceito de *buen vivir*, são formulados.

> O *Buen Vivir* não sintetiza uma proposta monocultural. O *Buen Vivir* é um conceito plural – melhor seria falar de "bons viveres" ou "bons conviveres" – que surge especialmente das comunidades indígenas, sem negar as vantagens tecnológicas do mundo moderno ou as possíveis contribuições de outras culturas e saberes que questionam diferentes pressupostos da modernidade dominante. O *Buen Vivir*, como é fácil de entender, nos obriga a repensar a forma atual de organização da vida, no campo e na cidade, nas unidades produtivas e nos espaços de convivência sociais, nos centros educativos e de saúde, etc. (ACOSTA, 2012, p. 211).

Nesse caso, o extrativismo no qual a modernidade/colonial se assenta é substituído pela harmônica convivência com a natureza e, como consequência disso, matrizes solidárias de economia são propostas.

No campo educacional, numa perspectiva histórica, Paulo Freire ofereceu decisiva contribuição no que diz respeito à denúncia ao injusto estado de coisas e ao anúncio de novos caminhos. Em outras palavras, o intelectual rechaça as associações opressoras da educação e, em detrimento a essas, postula uma nova identidade, de caráter libertador, para a Pedagogia (FREIRE, 1974, p. 43).

> A educação como prática da dominação, que vem sendo objeto desta critica, mantendo a ingenuidade dos educandos, o que pretende, em seu marco ideológico (nem sempre percebido por muitos dos que a realizam) é indoutriná-los no sentido de sua acomodação ao mundo da opressão. Ao denunciá-la, não esperamos que as elites dominadoras renunciem à sua prática. Seria demasiado ingênuo esperá-lo. Nosso objetivo é chamar a atenção dos verdadeiros humanistas para o fato de que eles não podem, na busca da libertação, servir-se da concepção "bancária", sob pena de se contradizerem em sua busca. Assim como também não pode essa concepção tornar-se legado da sociedade opressora à sociedade revolucionária. [...] O que nos parece indiscutível é que, se pretendemos a libertação dos homens, não podemos começar por aliená-los ou mantê-los alienados. A libertação autêntica, que é a humanização em processo, não é uma coisa que se deposita nos homens. Não é uma palavra a mais, oca, mitificante. É práxis, que implica a ação e a reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo.

Contemporaneamente, Catherine Walsh se notabiliza por tratar da educação, sob a ideia de *Pedagogias Decoloniais* (WALSH, 2013a; 2017) e, portanto, muito vinculadas às práticas e aos aprendizados delas derivados, que contestam a subalternizadora relação colonial. Sem se ocupar em discutir a educação formal ou a escola, a autora, sob a perspectiva do reconhecimento positivo, tem se dedicado a visibilizar os saberes produzidos em contextos historicamente negligenciados. Isso, de maneira implícita, também possibilita aventar conformações alternativas, a partir da ampliação do repertório, à educação escolar colonial.

No interstício dessas abordagens, Miguel Arroyo também tem produzido importantes contribuições para pensarmos a educação escolar. O autor, cujas discussões contribuíram sobremaneira para o desenvolvimento de nosso argumento neste trabalho, reivindica, sob a noção de reconhecimento positivo, que a escola se revisite.

> O reconhecimento de que as infâncias-adolescências populares que chegam são uma totalidade quebrada no direito mais elementar, primeiro ao viver digno e justo, a corpos

> não mutilados, a tempos-espaços não precarizados. Dessa condição do injusto viver dessas infâncias-adolescências vêm os apelos, as indagações mais radicais da radicalidade esperada das escolas, da docência, dos currículos, da teoria pedagógica. Se a universalização da escola básica é vista como um novo tempo, olhemos para que infâncias-adolescências chegam, ainda que tarde, e deixemo-nos interrogar por seu indigno e injusto viver. Respondamos com outras políticas, outra escola, outros ordenamentos, outras vivências de outros tempos-espaços, de um viver mais digno e mais justo (ARROYO, 2012b, p. 45).

Nesse sentido, defende o intelectual, a resistente existência dos sujeitos historicamente subalternizados (ARROYO, 2004; 2012a; 2014a; 2015a; 2015b), hoje frequentadores das salas de aulas das escolas públicas é que deve orientar essa instituição, torná-la diferente.

Nesta mesma direção argumentam Luiz Simas e Luiz Rufino (2018):

> Precisamos pensar a educação como prática que reconheça e credibilize a experiência humana na sua diversidade. A sugestão é encarna-la feito mumunha de preto-velho, amarração de múltiplos entenderes em um único dizer. Educação como cultura, prática emancipatória que transgrida com toda e qualquer perspectiva obcecada por cursos únicos e por tutelas de bom comportamento. Há de nos lançarmos no cruzo das flechas atiradas por outras sabedorias, produtoras de efeitos de cura, encanto, vigor e abertura de caminhos. Os repertórios de saber alinhavados nas contas do rosário são inacabados, conta a conta nos é revelado um novo segredo. Dessa forma, nos cabe curar-se na fumaça pitada do cachimbo para irmos à luta de um mundo que considera a diversidade como fonte de vida (p.77).

Essa "educação diferente", sob a perspectiva de representação não subalterna dos sujeitos individuais e/ou coletivos, reivindicada por Maria e por muitos intelectuais, é também diversa. Embora, por exemplo, a educação escolar indígena, quilombola e do campo se aproximem no que diz respeito à reivindicação do direito de existência; à associação com os movimentos sociais; e ao enraizamento no território, para dizermos apenas de alguns aspectos; dadas as diferenciadas demandas formativas, em cada um desses contextos, a escola assumirá distintos delineamentos.

No caso dos povos indígenas, sabemos, foi a perspectiva integracionista que orientou, ao longo da história, as predominantes práticas educativas a eles endereçadas. É a partir de sua organização como Movimento Social, nos anos 1970, que um projeto autor referenciado de educação escolar é delineado e, anos mais tarde, legitimado pela Constituição Federal (BRASIL, 1988). Essa legislação assegurou o seu direito a uma escola intercultural bilíngue, enraizada no território e alinhada à sua cosmovisão. Para dizer apenas de alguns aspectos, em muitas escolas indígenas os educadores são lideranças locais, selecionadas pela própria comunidade; os currículos dialogam com a cultura e o território da aldeia. E a organização do

calendário tem em perspectiva os tempos de vida e, portanto, as manifestações culturais da comunidade.

Também são de nosso conhecimento os violentos processos de subalternização - que se estendem, ainda que sob conformações distintas, aos dias de hoje - a que as pessoas negras foram submetidas ao longo da história brasileira. Entre as muitas lutas que foram necessárias de serem travadas pelo Movimento Negro está a reivindicação do reconhecimento pelo Estado dos territórios e sujeitos remanescentes de quilombos. Recusando-se ao ocultamento e à segregação e afirmando que essas comunidades possuem dimensões educacionais, sociais, políticas e culturais significativas, esses sujeitos reclamam tal identidade e uma escola a ela coerente.

Foi no ano de 2012 que se sancionaram as Diretrizes Curriculares para uma Educação Escolar Quilombola (BRASIL, 2012b). Nesse documento, também questionando o universalismo particularista em que se apoia a escola moderna/colonial, estão previstas a formulação de uma pedagogia própria em diálogo com as especificidades étnico-racial e cultural de cada comunidade e, assim, a formação dos educadores nessa temática, bem como a elaboração de materiais didáticos e paradidáticos específicos.

Para concluirmos os nossos exemplos, também a educação do campo foi formulada a partir do reconhecimento da existência de uma dívida histórica do Estado brasileiro com os camponeses. Em seu cerne está, simultaneamente, o insurgente reconhecimento positivo das identidades desses sujeitos e a recusa ao habitual transplante de uma educação urbanocêntrica.

As Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo datam de 2002. Nesse documento, prevê-se a efetiva participação da comunidade e dos Movimentos Sociais do Campo na formulação e prática da educação escolar. A modalidade de alternância - a organização de módulos escolares que intercalam tempos concentrados de vivências educativas na escola e na comunidade - visa, inclusive, fomentar essa articulação. Ademais, muitas Universidades Federais criaram licenciaturas do campo, na perspectiva de uma formação específica dos educadores e a produção de materiais didáticos referenciados nestas discussões.

E se ousássemos, considerando-se esse insurgente movimento de emergência de projetos educacionais “outros”, a partir dos dados construídos no âmbito desta investigação, imaginar

princípios de uma educação escolar anticolonial para os pobres, mais especificamente, para aqueles residentes em ocupações urbanas? Em outras palavras, o que deveria ser diferente na escola de Maria, de suas filhas e netos de modo a proporcionar desfechos "outros" que não a evasão, o abandono, o fracasso e, sobretudo, a perda de sentido da experiência escolar?

Bem, seria esta, antes de tudo, uma educação auto-referenciada "nos", mais que isso, pronunciada "pelos" sujeitos moradores de ocupação. Assim, de um lado, admitindo que nesta tese temos apenas uma ínfima representação desses sujeitos mas, de outro, compreendendo que os depoimentos aqui analisados são legítimos em relação a essa realidade considerando-se o lugar de onde são pronunciados, atrevemo-nos a uma inicial sistematização.

Para ser "diferente", parece necessário que essa educação admita a pobreza como fator existente e, além disso, como importante atravessador das vidas dos estudantes e, como consequência, do seu processo de ensino-aprendizagem. Assim, não é possível que o silenciamento em relação ao pertencimento socioeconômico a que se refere Hooks (2013) permaneça existindo nas salas de aula, mas também, não deixemos de pontuar, nos gabinetes dos legisladores, do Executivo e, portanto, dos Ministros e/ou dos Secretários de Educação.

Se não podemos seguir omitindo, de maneira dissimulada, a pobreza, na busca por uma "outra" educação, faz-se imperativo também que reformulemos as representações hegemônicas a respeito dos sujeitos e territórios pobres. É preciso, então, que recusemos as análises parciais - algumas vezes ingênuas, mas não raramente mal-intencionadas - do fenômeno (SANTOS, 1978). A educação anticolonial dos pobres pressupõe uma análise crítica a respeito das formas de produção das desigualdades sociais e, assim, refuta a representação dos sujeitos e dos territórios sob as categorias da vulnerabilidade, da carência e do primitivismo.

Em síntese, são dois os movimentos necessários à formulação das práticas pedagógicas: a compreensão de que a experiência da pobreza forja saberes legítimos que podem enriquecer o currículo e o funcionamento da escola; e a percepção de que outras vivências, não apenas a pobreza, conformam a identidade dos estudantes que chegam às salas de aula de periferia.

O enraizamento no território é também uma condição para o desenvolvimento desse projeto de educação. Os dados que analisamos neste trabalho demonstram a inadequação de uma

instituição organizada, sob parâmetros da racionalidade moderna/colonial, pela lógica da prestação de serviços.

Em termos práticos, a oferta de infraestrutura de qualidade, de professores chancelados por concursos públicos, a realização de comunicados formais, entre outros aspectos, embora importantes, são insuficientes no âmbito desta proposta educativa. Faz-se necessário, defendemos, se não o efetivo compartilhamento, dadas as especificidades da escola e do território, o recíproco reconhecimento positivo "das" e a implicação "nas" pautas reivindicatórias existentes nesses contextos. Além disso, é preciso que a cultura local não apenas esteja representada, mas que seja, de fato, orientadora das práticas educativas naquele ambiente. E isso somente poderá ser alcançado a partir da construção de um efetivo diálogo (FREIRE, 1974) entre os atores, implicando, assim, haja vista a posição tradicionalmente ocupada por essa instituição na relação colonial que tratamos neste trabalho, a especial revisão das ortodoxas estratégias de comunicação empregadas pela escola.

Na construção de uma "educação diferente", parece imperativa também a adoção da perspectiva de territórios educativos, isto é, "territórios, entendidos não só como espaço geográfico, mas como relações sociais e que, dessa forma, possibilitam processos de aprendizagem não só para os alunos, mas também para os professores" (LEITE, 2012, p. 71). Isso, claro, pressupõe uma pouco usual "humildade" por parte da escola tanto no que diz respeito ao reconhecimento dos sujeitos a ela externos como produtores de saberes, como vimos discutindo; quanto na constituição de parcerias como os mais diversos atores que compõem a comunidade de modo a construir uma rede educativa. Ensimesmada, reiteramos, a educação escolar acaba lidando com angústias às quais não pode ou deve, tendo em vista a natureza das questões, lidar solitariamente.

No que diz respeito à organização escolar, as naturalizadas formas de agrupamento dos estudantes, o modo de organização dos tempos escolares e o próprio transplante, sob a lógica universalista, de normas mostraram-se insuficientes a este projeto. Os estudantes, como os educadores, são mais do que números ou categorias (SACRISTÁN, 2005). Suas histórias de vida, culturas e saberes devem, portanto, ser centralizadas no ensino-aprendizagem.

É preciso repensar também a real efetividade da organização disciplinar dos conteúdos e o tempo diário destinado ao seu ensino. O que terá, afinal, aprendido e apreendido um estudante

após quatro aulas ministradas em uma mesma manhã? Além disso, há que se humanizar a escola também no que diz respeito ao seu espaço físico. Importa que nos perguntemos se os prédios, sua infraestrutura, estética e organização, constituem-se um ambiente convidativo à convivência e à construção dialógica de saberes.

A construção de uma relação libertadora no que diz respeito à colonialidade dos conhecimentos parece também imperativa a este projeto. Não pode a escola perder de vista os mecanismos coloniais de deslegitimação dos saberes populares que resulta no fato de os povos empobrecidos - as pessoas negras, indígenas, as mulheres etc. - serem todos ausência (SAID, 1990) nos currículos escolares.

A fim de que seja "diferente", parece necessário, portanto, que a escola, de um lado, rejeite a submissa e/ou conivente relação que historicamente estabelece com o cânone e que, assim, passe a questionar a incondicional crença que deposita nesses saberes, muitos deles excludentes; e que, de outro, admita que pode (e deve) constituir-se em um ambiente fértil para a emergência de "outros" e mais potentes saberes.

Uma educação escolar em que caibam os pobres é também aquela imagina e pretende produzir uma sociedade libertada da relação de exploração do "outro" e, portanto, das formas de organização do capitalismo-moderno-colonial que têm nos orientado, como nação e indivíduos, desde o século XVI. Nessa perspectiva, deverão ser "outros" os parâmetros de qualidade, como também as concepções de emancipação que a orientam.

Assim, neste projeto educativo, as noções de êxito não estão prontas e, ainda menos, podem ser reduzidas ao alcance de bom desempenho nos conteúdos acadêmicos, ao acesso à Universidade e/ou, mais tarde, na conquista de um emprego de reconhecido *status*. Rompendo com esse monitoramento da efetividade da aculturação que não desestabiliza a ordem segregadora da sociedade baseada no racismo, no patriarcado e no capitalismo, e que, portanto, reproduz um modelo de sociedade que subalterniza os pobres, a escola que defendemos deve estar atenta à forma como os estudantes passam a conceber e a pronunciar o mundo a partir da experiência educativa anticolonial que vivenciam.

Tendo em vista essa sumarização, talvez, de fato, façamos jus à crítica da utopia anteriormente mencionada. Não estamos, entretanto, sós no intento de inventar uma "educação escolar

diferente" e que contribua na pronúncia de uma sociedade distinta, porque mais justa e igualitária, à que se nos apresenta.

> Gosto de ser homem, de ser gente, porque não está dado como certo, inequívoco, irrevogável que sou ou serei decente, que testemunharei sempre gestos puros, que sou e que serei justo, que respeitarei os outros, que não mentirei escondendo o seu valor porque a inveja de sua presença no mundo me incomoda e me enraivece. Gosto de ser homem, de ser gente, porque sei que a minha passagem pelo mundo não é predeterminada, preestabelecida. Que o meu "destino" não é um dado, mas algo que precisa ser feito e de cuja responsabilidade não posso me eximir. Gosto de ser gente porque a História em que me faço com os outros e de cuja feitura tomo parte é um tempo de possibilidades e não de determinismo. Daí que insista tanto na problematização do futuro e recuse sua inexorabilidade (FREIRE, 1996, pp. 58-59).

Retomando aqui a noção de intrínseca relação existente entre justiça cognitiva e justiça global formulada por Santos (2007), consideramos que tornar este insurgente projeto educativo viável demanda, entre outras coisas, uma continuada produção do conhecimento comprometido com o reconhecimento positivo dos sujeitos injustamente subalternizados ao longo da história, suas culturas e saberes. Nesse sentido, vislumbramos como potencial estudo futuro a realização de pesquisas semelhantes a esta em outras realidades de pobreza. Aproximando-nos daqueles cuja pronúncia dessa "outra" educação é possível, o repertório de concepções e práticas insurgentes ora apresentados certamente se ampliará e, aprendendo com esses sujeitos, oxalá, poderemos avançar, simultaneamente, na descolonização da escola e da própria academia.

Ademais, ao considerarmos a educação escolar (anti)colonial como fenômeno multifacetado, consideramos necessária a realização de investigações que se dediquem a compreender a sua configuração no que diz respeito às relações étnico-raciais e de gênero estabelecidas no contexto escolar. Analisar, de maneira detida, os efeitos do racismo e do patriarcado na escola e identificar formas de resistência a eles parece imprescindível na construção de uma escola, de fato, "diferente".

Por fim, consideramos importante também nos dedicarmos, em um futuro próximo, a compreender, com mais aprofundamento, como a educação escolar é concebida pelos diferentes intelectuais vinculados ao pensamento anticolonial. Acreditamos que trabalhos dessa natureza poderão contribuir, sobremaneira, para a emergência de investigações (e práticas) anticoloniais na área da educação, assumindo, assim, um caráter catalisador.

Por ora, observando, por um instante, não o longo caminho a ser percorrido, mas a trajetória traçada até este momento, aspiramos a que as discussões contempladas nesta tese contribuam para que a escola seja “diferente” e, portanto, verdadeiramente acolhedora, dotada de sentido e potencialmente emancipatória para as milhares de Marias que atravessam (e atravessarão) os seus portões todos os dias.

REFERÊNCIAS

ACOSTA, Alberto. O Buen Vivir: uma oportunidade de imaginar outro mundo. *In*: SOUSA, Cidoval Morais (org). **Um convite à utopia** [online]. Campina Grande: EDUEPB, 2016. Um convite à utopia collection, v. 1, pp. 203-233, 2012. ISBN: 978-85-7879-488-0. Doi: 10.7476/9788578794880.0006. ePUB from: http://books.scielo.org/id/kcdz2/epub/sousa-9788578794880.epub.

AKOTIRENE, Carla. Interseccionalidade**.** *In*: RIBEIRO, Djamila. **Feminismos plurais**. São Paulo*:* Pólen*,* 2019*.*

ALGEBAILE, Eveline. **Escola pública e pobreza no Brasil:** a ampliação para menos. Rio De Janeiro: Lamparina, 2009. 352 p.

ALVES-MAZZOTTI, Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O método nas ciências naturais e sociais**: pesquisa quantitativa e qualitativa. São Paulo: Pioneira, 1999.

ARREGUY, Cíntia Aparecida Chagas; RIBEIRO, Raphael Rajão. **História de bairros**: Regional XXXX. Belo Horizonte: APCBH; ACAP-BH, 2008.

ARROYO, Miguel G. **Currículo**: território em disputa. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

ARROYO, Miguel G. Pedagogias em movimento? O que temos a aprender dos movimentos sociais? **Currículo sem Fronteiras**, v. 3, p. 28-49, 2003a.

ARROYO, Miguel G. (org.). **Da escola carente à escola possível**. 6. ed., São Paulo: Loyola, 2003b.

ARROYO, Miguel G**. Imagens quebradas**: trajetórias e tempos de alunos e mestres. Petrópolis: Vozes, 2004.

ARROYO, Miguel G. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. 1. ed., Petrópolis: Vozes, 2012a. 336 p.

ARROYO, Miguel G. O direito a tempos-espaços de um justo e digno viver. *In*: MOLL, Jaqueline **Caminhos da Educação Integral no Brasil**: direito a outros tempos e espaços educativos. 1. ed., Porto Alegre: Artmed, 2012b, p. 23-34.

ARROYO, Miguel G. Políticas educacionais e desigualdades: à procura de novos significados. **Educação & Sociedade** (Impresso), v. 31, p. 1381-1416, 2010.

ARROYO, Miguel G. O direito à educação e a nova segregação social e racial: tempos insatisfatórios? **Educ Rev**, Belo Horizonte, v. 31, n. 3, p. 15-47, Set. 2015a. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982015000300015&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 30 July 2019. http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698150390.

ARROYO*,* Miguel G. O humano é viável? É educável*?* **Revista Pedagógica** (Unochapecó. Impresso), v. 17, p. 21-40, 2015b.

ARROYO, Miguel G.. Os Movimentos sociais e a construção de outros currículos. **Educar em Revista** (Impresso), v. 55, p. 47-68, 2015c.

ARROYO, Miguel G. **Módulo introdutório**: pobreza, desigualdade e educação. Disponível em: http://catalogo.egpbf.mec.gov.br/modulos/pdf/intro.pdf. 2014a. Acesso em: 30/07/2019.

ARROYO, Miguel G. Os coletivos empobrecidos repolitizam os currículos. *In*: EITLER, Kitta; BRANDÃO, Ana Paula; LÁZARO, André. (org.). Por que pobreza?: educação e desigualdade. 1. ed., Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2014b, p. 89-114.

ARROYO, Miguel G. Paulo Freire: outro paradigma pedagógico? **Educ Rev**, Belo Horizonte, v. 35, p. e214631, 2019. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982019000100202&lng = en&nrm=iso>. Acesso em: 30 July 2019. Epub May 27, 2019. http://dx.doi.org/ 10.1590/0102-4698214631.

BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. **Rev Bras Ciênc Polít**, Brasília, n. 11, p. 89-117, Ago. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php? script=sci_arttext&pid=S0103-33522013000200004&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 30/07/2019. http://dx.doi.org/10.1590/S0103-33522013000200004.

BELTRAO, Kaizô Iwakami; ALVES, José Eustáquio Diniz. A reversão do hiato de gênero na educação brasileira no século XX. **Cad Pesq,** São Paulo, v. 39, n. 136, p. 125-156, Abr. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742009000100007&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 09/05/2018. http://dx.doi.org/ 10.1590/S0100-15742009000100007.

BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

BITTENCOURT, Rafael Reis; MORADO NASCIMENTO, Denise; GOULART, Fabrício Frederico. **Ocupações urbanas na região metropolitana de Belo Horizonte.** Relatório, jun. 2016. Disponível em: https://issuu.com/praxisufmg/docs/relato-ocupa-jun2016 Acesso em: 31/07/2019.

BORGES, Regina Célia Paulineli; COUTINHO, Maria Chalfin. Cenas de trabalho: a fotografia como recurso metodológico para expressar os sentidos do trabalho juvenil. **Arq Bras Psicol**, Rio de Janeiro, v. 63, n. espe, p. 38-48, 2011. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S180952672011000300005&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 15 abr. 2018.

BOURDIEU, Pierre. **A distinção**: crítica social do julgamento. Porto Alegre, RS: Zouk, 2008.

BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente á escola e à cultura. *In*: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio Mendes (orgs.). **Escritos de educação**. 4. ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 1998a, p. 41-64.

BOURDIEU, Pierre. Os excluídos do interior. *In*: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio Mendes (orgs.). **Escritos da educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998b, p. 218-227.

BOURDIEU, Pierre. Futuro de classe e causalidade do provável. *In*: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio Mendes (orgs.). **Escritos de educação**. 6. ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 1998c, p. 81-126.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**. 3. ed., Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

BRANDÃO, Zaia. Escola de tempo integral e cidadania escolar. *In*: MAURÍCIO, Lúcia Velloso (org.). **Em aberto**: educação integral e tempo integral. Brasília: Inep, v. 22, n. 90, p. 97-108, abril. 2009.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Decreto nº 6.096 de 24 de abril de 2007**, que institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI. Brasília, 2007.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Lei 12.061 de 27 de outubro de 2009**. Altera o inciso II do art. 4º e o inciso VI do art. 10 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para assegurar o acesso de todos os interessados ao ensino médio público. Brasília, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#introducao. Acesso em: 31 de julho de 2019.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Lei 12.711 de 29 de agosto de 2012**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília, 2012a.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 8, de 20 de novembro de 2012**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. Brasília, 2012b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasil, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei 11.274 de 6 de fevereiro de 2006**. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Brasília, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei 12.796 de 4 de abril de 2013**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília, 2013.

BRASIL. Ministério do Trabalho e Emprego. **Decreto-Lei 5.452 de 1 de maio de 1943**, que aprova a consolidação das leis do trabalho. Rio de Janeiro, 1943.

BRASIL. Presidência da República. Constituição (1946). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Rio de Janeiro: Senado Federal, 1946.

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

BRASIL. Presidência da República. **Emenda Constitucional nº 95 de 15 de dezembro de 2016**. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Brasília, DF: Senado Federal, 2016.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 4.504, de 30 de novembro de 1964**. Dispõe sobre o Estatuto da Terra, e dá outras providências. Brasília, 1964.

BRASIL. Presidência da República. **Lei 13.415 de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis n º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, 2017.

BRASIL. Presidência da República. **Proposta de Emenda à Constituição nº 6/2019**. Brasília, 2019.

BRINGEL, Breno; VARELLA, Renata. V.S.; MALDONADO, E. Emiliano. Pensamento crítico latino-americano, pesquisa militante e perspectivas subversivas do(s) direito(s): introdução. **Revista Direito e Práxis**, v. 7, p. 4-17, 2016.

CARVALHO, José Jorge. O olhar etnográfico e a voz subalterna. **Horiz Antropol**. [online]. 2001, v. 7, n. 15, pp. 107-147.

CARVALHO, Marília Pinto. Teses e dissertações sobre gênero e desempenho escolar (1993-2007): um estado da arte. **Pro-Posições**, Campinas, v. 23, n. 1 (67), p. 147-161, jan./abr. 2012.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago. Ciências sociais, violência epistêmica e o problema da "invenção do outro'". *In*: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber:** eurocentrismo e ciências sociais, perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: Clacso, 2005.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFOGUEL, Ramon (coords.) **El giro decolonial**: reflexiones para uma diversidad epistêmica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos, Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007.

CESAIRE, Aime. **Discurso sobre o colonialismo**. Lisboa: Sá Costa, 1978.

CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Rev Estud Fem**, Florianópolis, v. 10, n. 1, p. 171-188, Jan. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-026X2002000100011&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 31/07/2019. http://dx.doi.org/10.1590/S0104-026X2002000100011.

DALTOE, Andréia da Silva; FERREIRA, Ceila Maria. Ideologia e filiações de sentido na escola sem partido. **Ling (dis)curso,** Tubarão, v. 19, n. 1, p. 209-227, jan. 2019. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sciarttext&pid=S1518-76322019000100209&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 31/07/2019. Epub May 27. http://dx.doi.org/10.1590/1982-4017-190105-do0519.

DAVIS, Angela. **Mulheres, raça e classe.** São Paulo: Boitempo, 2016.

DINIZ, Bárbara; RIBEIRO, Douglas. nome todo Grêmio estudantil. *In*: OLIVEIRA, Dalila A. DUARTE, Adriana Maria Cancela; VIEIRA, Lívia Maria Fraga. **Dicionário**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.

DUARTE, Marisa R.T.; FARIA, Geniana Guimarães. **Recursos públicos para escolas públicas**: as políticas de financiamento da Educação Básica no Brasil e a regulação do sistema Educacional Federativo, Belo Horizonte, Editorarhj, 2010.

DUBET, François. **O que é uma escola justa**: a escola das oportunidades. São Paulo: Cortez, 2004.

DUMONT, Louis. **O individualismo**: uma perspectiva antropológica da ideologia moderna. Rio de Janeiro, Rocco, 1985.

DURAND, J. *et al.* Repercussão da exposição à violência por parceiro íntimo no comportamento dos filhos. **Rev Saúde Púb**, v. 45, n. 2, p. 355-64, 2011.

DUSSEL, Enrique. **Política de la liberación:** historia mundial y crítica. Madri: Trotta, 2007.

DUSSEL, Enrique. Transmodernidade e interculturalidade: interpretação a partir da filosofia da libertação. **Soc Estado**, Brasília, v. 31, n. 1, p. 51-73, Apr. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69922016000100051&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 30/07/2019. http://dx.doi.org/10.1590/S0102-69922016000100004.

ELIAS, Norbert (1994) [1987]. **A sociedade dos indivíduos.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

ENGUITA, Mariano Fernandez. O discurso da qualidade e a qualidade do discurso. Tradução Tomaz Tadeu da Silva. *In*: GENTILI, Pablo; SILVA, Tomaz Tadeu (orgs.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação**: visões críticas. 10. ed., Petrópolis: Vozes, 1995, p. 93-110.

ESPEJO, Juan Cornejo. Discriminación y violencia homofóbica en el sistema escolar: estrategias de prevención, manejo y combate. **Rev Bras Educ**, Rio de Janeiro, v. 23, e230031, 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid= S1413-24782018000100224&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 12/08/2019. Epub June 11, 2018.

FANON, Frantz**. Os condenados da terra**. São Paulo: Civilização Brasileira, 1968.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008.

FERREIRA, Diego Vales Deslandes; JAYME, Juliana Gonzaga. As interações entre um movimento social e os moradores da ocupação Eliana Silva na região do Barreiro em Belo

Horizonte**. Cad Metrop**, São Paulo, v. 21, n. 45, p. 573-595, Aug. 2019. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2236-99962019000200573&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 31/07/2019. Epub June 03, 2019. http://dx.doi.org/10.1590/2236-9996.2019-4510.

FRASER, Nancy; HONNETH, A. **Redistribution or recognition?** A political-philosophical exchange. New York: London: Verso, 2003.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 1 ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 1 ed., São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança:** um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. 1 ed., São Paulo: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000. 134 p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 1 ed., Porto: Afrontamento, 1974.

FREYRE, Gilberto. **Casa-grande & senzala**. Formação da família brasileira sob o regimen de economia patriarchal. Rio de Janeiro: Maia & Schimidt, 1933.

GEERTZ, Clifford. **Uma descrição densa**: por uma teoria interpretativa da cultura. *In*: GEERTZ, Clifford. A interpretação das culturas. Rio de Janeiro: Guanabara, 1989.

GENTILI, Pablo. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu; GENTILI, Pablo (orgs.). **Escola S.A.:** quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. Brasília, DF: CNTE, 1996, p. 9-49.

GENTILI, Pablo. O discurso da "qualidade" como nova retórica conservadora no campo educacional. Tradução Vânia Paganini Thurler. *In*: GENTILI, Pablo; SILVA, Tomaz Tadeu (orgs.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação:** visões críticas. 10. ed., Petrópolis: Vozes, 1995, p. 111-177.

GIDDENS, Anthony. **Sociologia.** 4. ed., Porto Alegre: Artmed, 2005.

GOLDENBERG, Miriam. **A arte de pesquisar:** como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais. Rio de Janeiro: Record, 1997.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir**: A educação como prática da liberdade. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA (IPEA). **Atlas da violência.** Brasília: Rio de Janeiro: São Paulo: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada; Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2019.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo Educação Escolar**. Brasília, INEP, 2015.

JESUS, Samuel. **Reveses da democracia brasileira**. Coxim-MS: Terra e liberdade, v. 1, 2018, 114p .

LANDER, Edgardo. Ciências Sociais: saberes coloniais e eurocêntricos. *In*: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber:** eurocentrismo e ciências sociais, perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: Clacso, 2005.

LEITE, Lúcia Helena Alvarez. Educação integral, territórios educativos e cidadania: as experiências de ampliação da jornada escolar em Belo Horizonte e Santarém. **Educar em Revista** (Impresso), v. 45, p. 2-12, 2012.

LEITE, Lúcia Helena Alvarez; RAMALHO, Bárbara. Dicionário crítico da Educação Integral: Educação Integral. **Presença Pedagógica**, v. 23, p. 62-67, 2017.

LIPOVETSKY, Gilles. **A felicidade paradoxal**: ensaios sobre a sociedade de hiperconsumo. Trad. Maria Lúcia Malchado. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

MACEDO, Elizabeth. As demandas conservadoras do movimento escola sem partido e a base nacional curricular comum. **Educ. Soc**., Campinas , v. 38, n. 139, p. 507-524, June 2017 . Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302017000200507&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 31/072019. http://dx.doi.org/10.1590/es0101-73302017177445.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. *In*: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFOGUEL, Ramon (coords.). **El giro decolonial:** reflexiones para uma diversidad epistêmica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos, Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007.

MALINOWSKI, Bronislaw. **Argonautas do Pacífico Ocidental**. São Paulo: Abril, 1984.

MARIÁTEGUI, José Carlos. **Mariátegui sobre educação**. São Paulo: Xamã, 2007.

MARIÁTEGUI, José Carlos. **Sete ensaios de interpretação da realidade peruana.** São Paulo: Expressão Popular: CLACSO, 2008a, pp. 53-65.

MARICATO, Ermínia. Urbanismo na periferia do mundo globalizado: metrópoles brasileiras. São Paulo, **Perspectiva**, v. 14, n. 4, p. 21-33, Oct. 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-88392000000400004&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 31/07/2019. http://dx.doi.org/10.1590/S0102-88392000000400004.

MARTINS, Bruno Sena. A guerra colonial e o anticolonialismo,. Comunicação apresentada na/o A guerra colonial e o anticolonialsimo, **Centro de Documentação 25 de Abril** - Coimbra, 21 de Março, 2017.

MARTUCCELLI, Danilo. **Gramáticas del individuo**. Buenos Aires: Losada, 2007.

MENDONÇA, Carina G. **Arquitetura na periferia:** uma experiência de assessoria técnica para grupos de mulheres. Dissertação (Mestrado em Arquitetura) - UFMG, Belo Horizonte, 2014.

MIGNOLO, Walter. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. *In*: LANDER, Edgardo. (orgs.). **Eurocentrismo e ciências sociais**: perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO , 2005.

MIGNOLO, Walter. **Histórias locais/projetos globais**. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

MIGNOLO, Walter. **Local histories/global designs:** coloniality, subaltern knowledges and border thinking. Princeton, Princeton University Press, 2000.

MIRANDA, Shirley Aparecida de. Quilombos e Educação: identidades em disputa. **Educ Rev**, Curitiba, v. 34, n. 69, p. 193-207, June 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602018000300193 &lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 31/07/2019. http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.57234.

NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins; NOGUEIRA, Maria Alice. Os herdeiros: fundamentos para uma Sociologia do ensino superior. **Educação & Sociedade** (Impresso), v. 36, p. 47-62, 2015.

NOGUEIRA, Maria Alice; NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins. **Bourdieu e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

OLIVEIRA, Dalila A. **Educação básica**: gestão do trabalho e da pobreza. Petrópolis: Vozes, 2000.

PALERMO, Zulma; QUINTERO, Pablo. **Aníbal Quijano:** textos de fundación. Buenos Aires: Ediciones del Signo, 2014.

PARADA, M.B. Educación y pobreza: una relación conflictiva. *In*: ZICCARDI, Ana. (comp.). **Pobreza, desigualdad social y ciudadanía**: los limites de las políticas sociales en América Latina. Buenos Aires: CLACSO, 2001.

PRAIS, Maria de Lourdes. Colegiado escolar. *In*: OLIVEIRA, Dalila A.; DUARTE, Adriana Maria Cancela; VIEIRA, Lívia Maria Fraga. **Dicionário:** trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.

QUINTANEIRO, Tania; OLIVEIRA, Márcia. **Labirintos simétricos**: introdução à teoria sociológica de Talcott Parsons. Belo Horizonte: UFMG, 2005.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder y clasificación social**. Journal of World-System Research,** 2000a.

QUIJANO, Aníbal. ¡Qué tal raza!. **Revista del CESLA**, [S.l.], n. 1, p. 192-200, nov. 2000b. ISSN 2081-1160. Disponível em: <http://www.revistadelcesla.com/index.php/revista delcesla/article/view/379>. Acesso em: 09/05/2018.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. (ed.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. CLACSO, pp. 227-278, Buenos Aires, 2005.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade e modernidade-racionalidade. *In*: PALERMO, Zulma; QUINTERO, Pablo (orgs.). **Aníbal Quijano**: textos de fundación. Buenos Aires: Ediciones del Signo, 2014a.

QUIJANO, Aníbal. **Cuestiones y horizontes:** de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/decolonialidad del poder. 1. ed., Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO, 2014b.

QUIJANO, Aníbal. Raça, etnia e nação em Mariátegui. *In*: PALERMO, Zulma.; QUINTERO, Pablo (orgs.). **Aníbal Quijano**: Textos de fundación. Buenos Aires: Ediciones del Signo, 2014d.

RAMALHO, Bárbara Bruna Moreira. **Educação integral e jovens adolescentes**: tessituras e alcances da experiência. Dissertação (Mestrado em Educação) - Belo Horizonte: UFMG, 2014.

RAMALHO, Bárbara Bruna Moreira; LEITE, Lúcia Helena Alvarez; CARVALHO, Paulo Felipe Lopes. **A educação como prática de liberdade**: uma perspectiva decolonial sobre a escola. Educação em revista (*online*), v. 35, p. 1-21, 2019.

REGO, Walquíria Leão; PINZANI, Alessandro. **Vozes do bolsa família**: autonomia, dinheiro e cidadania. São Paulo: UNESP, 2014. 241 pp.

RESTREPO, Eduardo; ROJAS, Axel**. Inflexión decolonial**. Popayán: Editorial Universidad de Cauca, 2010.

SACRISTÁN. José Gimeno. **O aluno como invenção**. Tradução de Daisy Vaz de Moraes. Porto Alegre: Artmed, 2005.

SAID, Edward. **Orientalismo**: o oriente como invenção do Ocidente. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

SANTOME, Jurjo Torres. **A educação em tempos de neoliberalismo**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

SANTOS, Boaventura de Souza; MENESES, Maria Paula [orgs.]. **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Novos Estudos**, CEBRAP, São Paulo, n. 79, p. 71-94, Nov. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-33002007000300004&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 15/04/2018. http://dx.doi.org/10.1590/S0101-33002007000300004.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. *In*: SANTOS, Boaventura de Sousa (org). **Conhecimento prudente para uma vida decente**: "Um discurso sobre as ciências" revisitado. Porto: Afrontamento, 2006.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Milton. **Pobreza urbana**. São Paulo: Edusp, 1978.

SCHULTZ, Theodore. W. **O capital humano**: investimentos em educação e pesquisa. Tradução de Marco Aurélio de Moura Matos. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

SCHULTZ, Theodore W. **O valor econômico da educação**. Tradução de P.S. Werneck. Rev. Técnica de C.A. Pajuaba. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

SCHULTZ, Theodore W. The value of the ability to deal with desequilibria. **Economic Literature**, 13, p. 827- 46, Sep. 1975.

SEFFNER, Fernando. Um bocado de sexo, pouco giz, quase nada de apagador e muitas provas: cenas escolares envolvendo questões de gênero e sexualidade. **Rev Estud Fem**, Florianópolis, v. 19, n. 2, p. 561-572, Aug. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-026X2011000200017&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 31/07/2019. http://dx.doi.org/10.1590/S0104-026X2011000200017.

SILVA, José de Souza. La pedagogía de la felicidad en una educación para la vida: El paradigma del "buen vivir"/ "vivir bien" y la construcción pedagógica del "día después del desarrollo". *In*: WALSH, Catherine. **Pedagogías decoloniales:** prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir (Tomo I). Quito: Ediciones Abya Yala, 2013.

SIMAS, Luiz; RUFINO, Luiz. **Fogo no chão**: a ciência encantada das macumbas. Mórula Rio de Janeiro: Editorial, 2018.

SOUZA E SILVA, Jailson. **Por que uns e não outros?**: Caminhada de jovens pobres para a universidade. 2. ed., Rio de Janeiro: 7 Letras, v. 1, 2011. 185 p.

SOUZA, Jessé. (Não)Reconhecimento e subcidadania, ou o que é "ser gente"? **Lua Nova**, São Paulo, n. 59, p. 51-73, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-64452003000200003&lng=en&nrm=iso>. access on 13 Nov. 2016. http://dx.doi.org/10.1590/S0102-64452003000200003.

SOUZA, Jessé. A parte de baixo da sociedade brasileira. **Rev Interesse Nac**, v. 14, p. 33-41, 2011.

SOUZA, Jessé. **A radiografia do golpe**. Lisboa: Leya, 2016.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o subalterno falar?** 1. ed., Trad. Sandra Regina Goulart Almeida; Marcos Pereira Feitosa; André Pereira. Belo Horizonte: UFMG, 2010.

TELLES, Vera. **Direitos sociais:** afinal, do que se trata? Belo Horizonte: UFMG, 1999.

TENTI FANFANI, Emílio. **La escuela y la cuestión social:** ensayos de sociologia de la educación. Buenos Aires: Siglo XIX, Primera Edición, 2007.

VARELLA, Renata; JAUMONT, Jonathan. A pesquisa militante na América Latina: trajetória, caminhos e possibilidades. **Rev Direito e Práxis**, v. 7, p. 414-464, 2016.

VEIGA, Cynthia Greive**. História da Educação**. 1. ed., São Paulo: Ática, 2007. 328 p.

VEIGA, Cynthia Greive. História política e história da educação. *In*: VEIGA, Cynthia Greive; FONSECA, Thais Nivia de Lima. (org.). **História e historiografia da educação no Brasil**. 1. ed., Belo Horizonte: Autêntica, v. 1, 2003, p. 1-288.

WALLERSTEIN, Immanuel. **O sistema mundial moderno:** a agricultura capitalista e as origens da economia-mundo europeia no século XVI. Porto: Afrontamentos, v. I, 1974a.

WALLERSTEIN, Immanuel. **O sistema mundial moderno**: o mercantilismo e a consolidação da economia-mundo europeia, 1600-1750. Porto: Afrontamentos, v. II, 1974b.

WALSH, Catherine. **Fanon y la pedagogia de-colonial**. Nueva América, nº 122, junho, 2009.

WALSH, Catherine. **Interculturalidade critica e educação intercultural**, 2010. Disponível em:Herlon.https://docs.google.com/a/unilab.edu.br/document/d/1GLTsUp2CjT5zIj1v5PWtJtbU4P ngWZ4H1UUkNc4LIdA/edit Acessado em 30/08/2019.

WALSH, Catherine. Pedagogías decoloniales caminando y preguntando: notas a Paulo Freire desde Abya Yala. **Entramados**: **educación y sociedade**, 2014. Disponível em: https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/entramados/article/view/1075/1118. Acesso em: 31/07/2019.

WALSH, Catherine. **Pedagogías decoloniales:** prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir (Tomo I). Quito: Ediciones Abya Yala, 2013a.

WALSH, Catherine. Lo pedagógico y lo decolonial: entretejiendo caminhos. *In*: WALSH, Catherine. **Pedagogías decoloniales**: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir (Tomo I). Quito: Ediciones Abya Yala, 2013b.

WALSH, Catherine. **Pedagogías decoloniales**: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir (Tomo II). Quito: Ediciones Abya Yala, 2017.

YANNOULAS, Silvia Cristina; ASSIS, Samuel Gabriel; FERREIRA, Kaline Monteiro. Educação e pobreza: limiares de um campo em (re)definição. **Rev Bras Educ**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 50, p. 329-351, ago. 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782012000200005&lng=en&nrm=iso Acesso em: 13/11/2016.

ZAGO, Nadir. Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares. **Revista Brasileira de Educação** (Impresso), Campinas - São Paulo, v. 11, n.32, p. 226-237, 2006.

ZAGO, Nadir. Quando os dados contrariam as previsões estatísticas: os casos de êxito escolar nas camadas socialmente desfavorecidas. **Cad Psicologia e Educação - Paideia**, USP/Ribeirão Preto, v. 10, n. 18, p. 70-80, 2001. Disponível em: http://lattes.cnpq.br/1838963616853458. Acesso em: 31/07/2019,

ZALUAR, Alba M. **A máquina e a revolta**: as organizações populares e o significado da pobreza. São Paulo, Brasiliense, 1975.

APÊNDICES

Apêndice A - Roteiros de entrevista

Roteiro 1: Estudantes Escola Municipal Anderson Gomes

A – IDENTIFICAÇAO

1. Geral

“Conte-me um pouco sobre você...”

Nome
Idade
Pessoas com quem mora
Ano escolar
Tempo em que estuda na escola
Inserção em movimentos sociais
Inserção no MOVIMENTO SOCIAL

B- HISTÓRIA E REPRESENTAÇÃO

2. Ocupação

“Conte-me um pouco da história da ocupação...”

Contexto de construção da ocupação.
Fatos emblemáticos
Situação atual

“Com quais atividades você está envolvido/a na ocupação?”

“O que você acha que aprendeu morando na ocupação?”

“O que você mais gosta na ocupação?”

“O que você menos gosta?”

“Como você acha que as pessoas enxergam a ocupação?”

“Como você enxerga a ocupação?”

3. Escola

“Conte-me um pouco da história da escola...”

“Com quais atividades você está envolvido/a na escola?”

“O que você acha que aprendeu nesse período em que estuda na escola?”

“O que você mais gosta na escola?”

“O que você menos gosta?”

“Como você acha que as pessoas enxergam a escola?”

“Como você enxerga a escola?”

C – RELAÇÕES (anti)coloniais – AUTORREFERENCIADAS

“Como você acha que a escola enxerga as pessoas da ocupação?”

“Há um preconceito na escola – estudantes, professores – em relação às pessoas da ocupação?”

“Existe algum diálogo entre as pessoas da ocupação e a escola?”

“As atividades/ as lutas da ocupação deveriam estar presentes no cotidiano da escola?”

“Outros saberes/ conhecimentos deveriam fazer parte da escola?”

“Como você avalia seu envolvimento com as atividades da ocupação e da escola? Há diferenças? Por quê?

Roteiro 2: Educadores Escola Municipal Anderson Gomes

A – IDENTIFICAÇAO

1. **Geral**

"Fale-me um pouco sobre sua formação..."

Nome
Função
Formação inicial
Ano/ ciclo em que leciona
Atividade/ disciplina que leciona
Tempo de atuação como educador(a)
Tempo de inserção na escola
Contextos não acadêmicos, ditos informais e/ou políticos influentes em sua formação como educador(a)

2. **Atuação profissional**

"Fale-me um pouco sobre a sua trajetória como educador/a..."

Caracterização dos contextos educacionais em que atuou explicitando, inclusive, o tempo de atuação.
Influências percebidas desses contextos na conformação das atuais práticas adotadas.
Caracterização da trajetória profissional estabelecida na atual escola (cargos e/ou funções exercidas; relação entre os pares).

3. **História da escola**

"Conte-me a história da escola..."
Contexto de construção da escola.
Caracterização do início.
Concomitância escola e ocupações.

B – REPRESENTAÇÕES

4. **Comunidade escolar**

"Conte-me um pouco sobre como é a comunidade atendida pela escola..."

Caracterização (social e cultural) da comunidade atendida pela escola.
Desafios verificados na comunidade escolar.
Potencialidades verificadas na comunidade escolar.
O lugar ocupado/ a representatividade da escola na comunidade escolar.
As expectativas da comunidade escolar quanto à escola.

5. **Estudantes em situação de pobreza**

"Fale-me um pouco mais sobre os estudantes..."

Caracterização socioeconômica dos estudantes.
Elementos que "justificariam" as condições socioeconômica dos estudantes.
Projetos de futuro verificados entre os estudantes.
A relação estabelecida pelos estudantes com a educação formal.

C – RELAÇÕES (anti)coloniais – AUTORREFERENCIADAS

6. Situação de pobreza e cultura escolar

"Fale-me um pouco sobre como a realidade desses estudantes atravessam o cotidiano escolar..."
Influência da situação de pobreza nas práticas educativas.
Influência da realidade/ dinâmica da ocupação nas práticas educativas.
Desafios enfrentados pela educação formal naquela comunidade.
Papel da educação formal na comunidade em que a escola se encontra.

7. Práticas educacionais adotadas e situação de pobreza

"Conte um pouco como essa realidade desloca a sua organização enquanto educador/a e o próprio dia a dia da escola..."
Práticas/ atividades desenvolvidas com os estudantes e/ou a comunidade escolar que avalia positivamente. Razões.
Práticas/ atividades desenvolvidas que aproximam a escola/ a educação formal da realidade dos estudantes.
Práticas/ atividades desenvolvidas que distanciam a escola/ a educação formal da realidade dos estudantes.
Potenciais e limites de atuação da escola naquela comunidade escolar.
Projetos vislumbrados pela escola relativamente aos estudantes.
Projetos vislumbrados por você relativamente aos estudantes em situação de pobreza.

Roteiro 3: Moradores Ocupação Marielle Franco

A – IDENTIFICAÇAO

1. **Geral**

"Conte-me um pouco sobre você..."

Nome
Idade
Pessoas com quem mora
Tempo de moradia na ocupação
Residência anterior
Atuação profissional (anterior e atual)
Inserção em movimentos sociais
Inserção no MOVIMENTO SOCIAL

2. **Escolarização**

"Conte-me um pouco sobre a sua experiência escolar..."

Nível de escolarização
Relação com a escola (conhecimento, professores, funções...)

B- HISTÓRIA E REPRESENTAÇÃO

3. **Ocupação**

"Conte-me um pouco da história da ocupação..."

Contexto de construção da ocupação.
Perfil das pessoas que ocuparam (moradia, gênero, condição socioeconômica)
Caracterização da organização precedente e do início.
Fatos emblemáticos
Situação atual

"Conte-me um pouco sobre como é a comunidade..."

Caracterização (social e cultural) da comunidade.
Desafios verificados na comunidade.
Potencialidades verificadas na comunidade.
O lugar ocupado/ a representatividade da escola na comunidade.

"Fale-me um pouco mais sobre os estudantes..."

Caracterização (social e cultural) dos estudantes.
A relação estabelecida pelos estudantes com a educação formal.
Projetos verificados entre os estudantes.

4. Escola

“Conte-me um pouco da história da escola...”

Contexto de construção da escola
Fatos emblemáticos
Processo de inserção dos estudantes da ocupação
Pessoas-chave

“Fale-me um pouco sobre como enxerga a Escola Municipal Anderson Gomes...”

Semelhanças e diferenças em relação a outras escolas.
Práticas/ atividades desenvolvidas com os estudantes e/ou a comunidade escolar que avalia positivamente. Razões.
Práticas/ atividades desenvolvidas que aproximam a escola/ a educação formal da realidade dos estudantes.
Práticas/ atividades desenvolvidas que distanciam a escola/ a educação formal da realidade dos estudantes.
Sujeitos que se destacam ou destacaram.
Potenciais e limites de atuação da escola na comunidade escolar.

5. Creche

“Conte-me um pouco da história da creche...”

Contexto/ motivação de construção da creche.
Caracterização da organização precedente e do início.
Fatos emblemáticos
Situação atual
Escolha das educadoras
Remuneração
Situação atual

C – RELAÇÕES (anti)coloniais – AUTORREFERENCIADAS

6. Função da Escola

“Como seria uma creche ideal ...”

Práticas
Saberes
Relação com a comunidade/ sujeitos
Finalidade

“Como seria uma escola ideal ...”

Práticas
Saberes
Relação com a comunidade/ sujeitos
Finalidade

Apêndice B - Orientações atividade de registro fotográfico - estudantes Escola Municipal Anderson Gomes

Olá, tudo bem?

Chamo-me Bárbara e estudo na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Lá estou fazendo um curso que se chama doutorado que, não sei se vocês sabem, é algo que a gente pode fazer depois que termina a faculdade e dura quatro anos.

No doutorado a gente precisa realizar uma pesquisa. Isso significa fazer conversas, que chamamos de entrevistas, observações e algumas anotações. O objetivo é, no final, escrever um trabalho com as informações que eu consegui colher, chamado tese. Nesse trabalho a gente não coloca o nome verdadeiro nem a imagem de ninguém que participou para não causar constrangimentos.

Como sou professora, escolhi fazer uma pesquisa sobre como a escola enxerga os estudantes. Como não conseguiria observar todos os aspectos de uma vez só, quis investigar especialmente como a escola percebe os estudantes que moram em ocupações urbanas. Para fazer esta pesquisa, vou entrevistar várias pessoas, como professoras e as mulheres da família de vocês. Mas um passo muito importante tem a ver com o convite que fiz a vocês duas: as fotografias.

Como vocês são estudantes e moram na Marielle Franco, queria muito saber como vocês enxergam esses dois lugares (a ocupação e a escola). Para isso, vou emprestar duas câmeras para que possam fazer fotos. A ideia é que consigam tirar fotografias que respondam às perguntas que vou escrever a seguir. Serão algumas, mas vocês não precisam tirar fotografias para todas, caso não queiram.

Antes de fazer as perguntas, queria pedir um último favor.

Tomem muito cuidado com o momento de utilizar a câmera, especialmente na escola. Não deixem que essa atividade atrapalhe em sala de aula. Outra coisa importantíssima é que as fotos não podem constranger alguém, assim, evitem fotografar o rosto das pessoas. Uma dica que dou é: se aconteceu algo que acham valioso, vocês não precisam tirar foto da cena, na hora. É possível, por exemplo, que fotografem um objeto que simbolize o que aconteceu. Vou dar um exemplo: se aconteceu uma discussão na escola ou na ocupação e vocês querem registrá-la, em vez de fotografar o que está acontecendo e as pessoas ali presentes, fotografem um objeto que lembrará aquele acontecimento, como o local, os passos, objetos ali deixados, etc. A ideia é trabalhar com pistas! Assim, a ninguém causamos constrangimento. Combinado?!

Ah, as fotos não necessariamente serão publicadas naquele trabalho final de que falei, especialmente aquelas que aparecem pessoas. Se formos utilizá-las, vamos desfocar as identificações.

Então, vou lançar o desafio para vocês. Registrem fotos (quantas quiserem) que respondam as seguintes perguntas:

Como é a Escola Municipal Anderson Gomes para você?
Qual é o lugar da escola de que você mais gosta? Na verdade, pode ser mais de um.
Como é a ocupação Marielle Franco para você?
Qual é o lugar da ocupação que você mais gosta? Também pode ser mais de um.
O que você mais gosta de fazer na escola?
O que você menos gosta?
E na Marielle Franco, o que você gosta mais e o que gosta menos?
Como você acha que a escola enxerga os estudantes moradores da Marielle Franco?
Como você acha que os moradores da Marielle Franco enxergam a escola?

Muito obrigada por aceitarem participar da pesquisa! É muito importante para mim!

Podemos ir conversando quando quiserem. Meu número de telefone é 9xxxxx. Vocês podem me ligar a qualquer momento. É só dar um toquinho que retorno na hora! Ah, vocês podem também me chamar no *Whatsapp*. Se quiserem, me adicionem no *Facebook* também. Meu nome lá é Bárbara Ramalho.

Em uma semana voltamos a conversar sobre as fotos, combinado?!

Abraços!

Bárbara

Apêndice C – Termos de Consentimento Livre e Esclarecido

Destinação: responsáveis por crianças menores de 18 anos

Título da Pesquisa: **"Situação de pobreza e escola: concepções e práticas '(anti)coloniais'"**
Pesquisadora Responsável: Lúcia Helena Alvarez Leite
E-mail: lualavarezleite@gmail.com Tel: 31 9xxxx
Pesquisadora Corresponsável: Bárbara Bruna Moreira Ramalho
E-mail: bbramalho@gmail.com. Tel: 31 9xxxx

A criança/adolescente sob sua responsabilidade está sendo convidada(o) a participar da pesquisa: **"Situação de pobreza e escola: concepções e práticas '(anti)coloniais'"** que pretende identificar como a escola pública percebe as pessoas pobres e como age para educá-las.

O tempo médio previsto para a realização da investigação é de 48 meses. Nesse período serão realizadas observações na escola e na sala de aula da criança/adolescente e entrevistas formais e/ou informais com professores e, eventualmente, com os próprios estudantes. Essas entrevistas serão registradas por escrito e/ou gravadas em áudio e, em seguida, digitadas.

Caso você autorize a criança/adolescente sob sua responsabilidade a participar da pesquisa, faremos uma entrevista com ele/ela, que será gravada para que possamos ouvi-la e digitá-la. Essas entrevistas serão realizadas pela estudante de doutorado Bárbara Bruna Moreira Ramalho na própria escola. Apenas as pesquisadoras terão acesso a esses arquivos.

Os nomes dos profissionais da educação, alunos, comunidade escolar e escola serão retirados de todos os registros e substituídos por outros. Assim, as pessoas não saberão que a criança/adolescente sob sua responsabilidade está participando da pesquisa.

Se não quiserem e caso se sintam constrangidos em participar do estudo, como, por exemplo, se sintam incomodados, com medo de serem expostos, cansados, entre outras situações, o que é um risco para quem participa, a criança/ adolescente poderá se recusar a participar da entrevista ou mesmo interrompê-la quando quiser. Você também poderá solicitar a interrupção da participação da criança/ adolescente na pesquisa a qualquer momento.

Para evitar esse risco de constrangimento, ninguém saberá que a criança/ adolescente sob sua responsabilidade está participando da pesquisa, não falaremos seu nome a outras pessoas, nem daremos a estranhos as informações que ele(a) nos conceder. Os resultados da pesquisa serão publicados, mas sem identificar o nome da escola ou das pessoas que participaram dela.

Esclarecemos que vocês não terão qualquer gasto ou ganho financeiro para participar da investigação. Vocês também não são obrigados a participar da entrevista ou da observação.

Se vocês tiverem alguma dúvida, vocês podem me perguntar ou à pesquisadora Lúcia Helena Alvarez Leite. Nossos telefones são, respectivamente: (0xx31) 9xxxx ou (00xx31) 9xxx. Vocês também poderão nos procurar no Departamento de Administração Escolar da Faculdade de Educação da UFMG, que está localizada na avenida Antônio Carlos, 6.627. Departamento: DAE – *Campus* Pampulha, Belo Horizonte, MG – CEP: 31270-901. Ou, ainda, em caso de quererem ter acesso a como a pesquisa é avaliada no que diz respeito à ética, vocês poderão contatar o Comitê de Ética em Pesquisa da UFMG, conforme os dados a seguir: Comitê de Ética em Pesquisa (COEP) da Universidade Federal de Minas Gerais, pelo telefone (31) 3409-4592, pelo endereço: avenida Antônio Carlos, 6.627 – Unidade Administrativa II – 2º andar, sala 2005 – *Campus* Pampulha, Belo Horizonte, MG – CEP: 31270-901; ou pelo *e-mail*: coep@prpq.ufmg.br

Caso estejam de acordo com os termos deste consentimento, por favor, assinem abaixo.

Em tempo: esclarecemos que este termo que você está assinando significa que concorda que seu(sua) filho(a) faça parte do grupo de estudantes que serão entrevistados e observados. Este documento seguirá em duas vias, com espaço destinado para rubricas. Uma delas ficará com você e a outra será arquivada junto com os dados da entrevista na Faculdade de Educação da UFMG pelo período mínimo de cinco anos, conforme Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde.

Desde já, agradecemos a sua colaboração.

Participante:

Eu, _____, li e compreendi as informações fornecidas e recebi respostas para qualquer questão que expus sobre os procedimentos da pesquisa. E, por estar de acordo com as condições do estudo, como descritas, autorizo a criança/adolescente sob minha responsabilidade, _____ a participar do estudo.

,

_____, _____ de _____ de _____

Assinatura do responsável

Pesquisadoras:

Nós garantimos que este termo de consentimento será seguido e que responderemos a quaisquer questões que o(a) participante expuser, da melhor maneira possível.

_____,_____ de _____ de _____

Lúcia Helena Alvarez Leite
Pesquisadora Responsável

Bárbara Bruna Moreira Ramalho
Pesquisadora Corresponsável

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Destinação: **Estudantes maiores de 18 anos**

Título da Pesquisa: **"Situação de Pobreza e Escola: concepções e práticas '(anti)coloniais'"**

Pesquisadora Responsável: Lúcia Helena Alvarez Leite
E-mail: lualavarezleite@gmail.com Tel: 31 9xxxxxx
Pesquisadora Corresponsável: Bárbara Bruna Moreira Ramalho
E-mail: bbramalho@gmail.com. Tel: 31 9xxxxxx

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa: **"Situação de pobreza e escola: concepções e práticas '(anti)coloniais'",** que pretende identificar como a escola pública percebe as pessoas pobres e como age para educá-las.

O tempo médio previsto para a realização da investigação é de 48 meses. Nesse período serão realizadas observações, entrevistas individuais e coletivas (formais e/ou informais) que serão registradas por escrito e/ou gravadas em áudio e, depois, digitadas.

Apenas as pesquisadoras terão acesso a esses registros. Os nomes dos profissionais da educação, alunos, comunidade escolar e escola serão retirados de todos os registros e substituídos por outros. Assim, a sua participação será confidencial.

Se você não quiser e caso se sinta constrangido em participar do estudo, como, por exemplo, se sinta incomodado, com medo de ser exposto, cansado, entre outras situações, o que é um risco para quem participa, você poderá se recusar a participar da entrevista ou mesmo interrompê-la a qualquer momento. Você também poderá se desligar da pesquisa a qualquer momento.

A fim de evitar os riscos de constrangimento, ninguém saberá que você está participando da pesquisa, não falaremos seu nome a outras pessoas, nem daremos a estranhos as informações que você nos conceder. Os resultados da pesquisa serão publicados, mas sem identificar o seu nome ou de qualquer outro participante.

Esclarecemos que a participação na pesquisa não prevê qualquer tipo de remuneração ou ressarcimento.

Se você tiver alguma dúvida, você pode me perguntar ou à pesquisadora Lúcia Helena Alvarez Leite. Nossos telefones são, respectivamente: (0xx31) 9xxxx ou (00xx31) 9xxx. Você também poderá nos procurar no Departamento de Administração Escolar da Faculdade de Educação da UFMG, que está localizada na avenida Antônio Carlos, 6.627. Departamento: DAE – *Campus* Pampulha, Belo Horizonte, MG – CEP: 31270-901. Ou ainda, em caso de querer ter acesso a como a pesquisa é avaliada no que diz respeito à ética, você poderá contatar o Comitê de Ética em Pesquisa da UFMG, conforme os dados a seguir: Comitê de Ética em Pesquisa (COEP) da Universidade Federal de Minas Gerais pelo telefone (31) 3409-4592; pelo endereço: avenida Antônio Carlos, 6.627 – Unidade Administrativa II – 2º andar, sala 2005 – *Campus* Pampulha, Belo Horizonte, MG – CEP: 31270-901; ou pelo *e-mail*: coep@prpq.ufmg.br

Caso esteja de acordo com os termos deste consentimento, por favor, assine abaixo.

Esclarecemos que este termo que você está assinando significa que concorda em fazer parte do grupo de estudantes que serão entrevistados e observados. Este documento seguirá em duas vias, com espaço destinado para rubricas. Uma delas ficará com você e a outra será arquivada junto com os dados da entrevista na Faculdade de Educação da UFMG pelo período mínimo de cinco anos, conforme Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde.

Desde já, agradecemos a sua colaboração.
Participante:

Eu, _____, li e compreendi as informações fornecidas e recebi respostas para qualquer questão que expus acerca dos procedimentos da pesquisa. E, por estar de acordo com as condições do estudo, como descritas, me disponibilizo a participar da investigação.

_____, _____ de _____ de _____

Assinatura do participante

Pesquisadoras:

Nós garantimos que este termo de consentimento será seguido e que responderemos a quaisquer questões que o(a) participante expuser, da melhor maneira possível.

_____,_____ de _____ de _____

Lúcia Helena Alvarez Leite
Pesquisadora Responsável

Bárbara Bruna Moreira Ramalho
Pesquisadora Corresponsável

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Destinação: estudantes com idades entre 13 e 17 anos

Título da Pesquisa: **"Situação de pobreza e escola: concepções e práticas '(anti)coloniais'"**
Pesquisadora Responsável: Lúcia Helena Alvarez Leite
E-mail: lualavarezleite@gmail.com Tel: 31 9xxxx
Pesquisadora Corresponsável: Bárbara Bruna Moreira Ramalho
E-mail: bbramalho@gmail.com. Tel: 31 9xxxx

Nós, Lúcia Helena Alvarez Leite e Bárbara Bruna Moreira Ramalho, somos pesquisadoras da Universidade Federal de Minas Gerais e realizaremos a pesquisa chamada **"Situação de pobreza e escola: concepções e práticas (anti)coloniais"** na sua escola e estamos convidando você para participar deste estudo.

Nós queremos saber como a escola pública percebe as pessoas pobres e como age para educar essas pessoas e, para isso, precisamos realizar algumas observações na escola e entrevistar educadores e estudantes.

Caso você queira participar da pesquisa, faremos uma entrevista que será gravada para que possamos ouvi-la e, depois, digitá-la. Essas entrevistas serão realizadas pela estudante de doutorado Bárbara Bruna Moreira Ramalho na própria escola. Apenas as pesquisadoras terão acesso a esses arquivos. Os nomes dos profissionais da educação, alunos, comunidade escolar e escola serão retirados de todos os arquivos e substituídos por outros. Assim, as pessoas não saberão que você está participando da pesquisa.

Se você se sentir constrangido como, por exemplo, incomodado, com medo de ser exposto, cansado, entre outras coisas, o que é um risco para quem participa da pesquisa, você poderá se recusar a participar da entrevista ou mesmo interrompê-la quando quiser. Você também poderá pedir para não mais participar do estudo a qualquer momento.

Para evitar esse risco, não falaremos seu nome a outras pessoas, nem daremos a estranhos as informações que você compartilhar conosco. Os resultados da pesquisa serão publicados, mas sem identificar o seu nome ou de qualquer outro participante.

Esclarecemos que você não terá qualquer gasto ou ganho financeiro para participar da pesquisa e que poderá desistir quando quiser.

Este termo que você está assinando significa que você concorda em fazer parte do grupo de estudantes que serão entrevistados. Este documento seguirá em duas vias, com espaço destinado para rubricas. Uma dessas vias vai ficar com você e/ou com o/a seu/sua responsável e a outra ficará arquivada junto com os dados da entrevista na Faculdade de Educação da UFMG pelo período mínimo de cinco anos, conforme Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde.

Se você ou seu responsável tiverem alguma dúvida, vocês podem me perguntar ou à pesquisadora Lúcia Helena Alvarez Leite. Nossos telefones são: (0xx31) 9xxxx ou (00xx31) 9xxx6. Vocês também poderão nos procurar no Departamento de Administração Escolar da Faculdade de Educação da UFMG, que está localizada na avenida Antônio Carlos, 6.627. Departamento: DAE – *Campus* Pampulha, Belo Horizonte, MG – CEP: 31270-901. Ou, ainda, em caso de vocês quererem ter acesso a como a pesquisa é avaliada no que diz respeito à ética, você poderá contatar o Comitê de Ética em Pesquisa da UFMG, conforme os seguintes dados: Comitê de Ética em Pesquisa (COEP) da Universidade Federal de Minas Gerais pelo telefone (31) 3409-4592; pelo endereço: avenida Antônio Carlos, 6.627 – Unidade Administrativa II – 2º andar, sala 2005 – *Campus* Pampulha, Belo Horizonte, MG – CEP: 31270-901; ou pelo *e-mail*: coep@prpq.ufmg.br

Caso esteja de acordo com aquilo que foi apresentado neste termo, por favor, assine:

Participante:

Eu, _____ li e compreendi as informações apresentados e recebi respostas para qualquer questão que sxpus sobre a pesquisa. E, por estar de acordo, aceito participar da investigação.

_____, _____ de _____ de _____

Assinatura do participante

Pesquisadoras:
Nós garantimos que este termo de consentimento será seguido e que responderemos a quaisquer questões que o(a) participante expuser, da melhor maneira possível.

_____,_____ de _____ de _____

Lúcia Helena Alvarez Leite
Pesquisadora Responsável

Bárbara Bruna Moreira Ramalho
Pesquisadora Corresponsável

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Destinação: Educadores

Título da Pesquisa: **"Situação de pobreza e escola: concepções e práticas '(anti)coloniais'"**
Pesquisadora Responsável: Lúcia Helena Alvarez Leite
E-mail: lualavarezleite@gmail.com Tel: 31 9xxxx
Pesquisadora Corresponsável: Bárbara Bruna Moreira Ramalho
E-mail: bbramalho@gmail.com. Tel: 31 9xxxx

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa: **"Situação de pobreza e escola: concepções e práticas (anti)coloniais",** que pretende identificar como a escola pública percebe as pessoas pobres e como age para educá-las.

O tempo médio previsto para realização da investigação é de 48 meses. Nesse período serão realizadas observações, entrevistas individuais e coletivas (formais e/ou informais) que serão registradas por escrito e/ou gravadas em áudio e, depois, digitadas.

Apenas as pesquisadoras terão acesso a esses registros. Os nomes dos profissionais da educação, alunos, comunidade escolar e escola serão retirados de todos os registros e substituídos por outros fictícios. Assim, a sua participação será confidencial.

Se você não quiser e caso se sinta constrangido em participar do estudo, como, por exemplo, se sinta incomodado, com medo de ser exposto, cansado, entre outras coisas, o que é um risco para quem participa, você poderá se recusar a participar da entrevista ou mesmo interrompê-la a qualquer momento. Você também poderá se desligar da pesquisa a qualquer momento.

A fim de evitar os riscos de constrangimento, ninguém saberá que você está participando da pesquisa, não falaremos seu nome a outras pessoas, nem daremos a estranhos as informações que você nos conceder. Os resultados da pesquisa serão publicados, mas sem identificar o seu nome ou de qualquer outro participante.

Esclarecemos que a participação na pesquisa não prevê qualquer tipo de remuneração ou ressarcimento.

Se você tiver alguma dúvida, você pode me perguntar ou à pesquisadora Lúcia Helena Alvarez Leite. Nossos telefones são, respectivamente: (0xx31) 9xxxx ou (00xx31) 9xxxx. Você também poderá nos procurar no Departamento de Administração Escolar da Faculdade de Educação da UFMG que está localizada na avenida Antônio Carlos, 6.627. Departamento: DAE – *Campus* Pampulha, Belo Horizonte, MG – CEP: 31270-901. Ou, ainda, em caso de querer ter acesso a como a pesquisa é avaliada no que diz respeito à ética, você poderá contatar o Comitê de Ética em Pesquisa da UFMG, conforme os dados a seguir: Comitê de Ética em Pesquisa (COEP) da Universidade Federal de Minas Gerais pelo telefone (31) 3409-4592; pelo endereço: avenida Antônio Carlos, 6.627 – Unidade Administrativa II – 2º andar, sala 2005 – *Campus* Pampulha, Belo Horizonte, MG – CEP: 31270-901; ou pelo *e-mail*: coep@prpq.ufmg.br

Caso esteja de acordo com os termos deste consentimento, por favor, assine abaixo.

Esclarecemos que este termo que você está assinando significa que concorda em fazer parte do grupo de estudantes que serão entrevistados e observados. Este documento seguirá em duas vias, com espaço destinado para rubricas. Uma delas ficará com você e a outra será arquivada junto com os dados da entrevista na Faculdade de Educação da UFMG pelo período mínimo de cinco anos, conforme Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde.

Desde já, agradecemos a sua colaboração.

Participante:

Eu, _____, li e compreendi as informações fornecidas e recebi respostas para qualquer questão que expus sobre a pesquisa. E, por estar de acordo com as condições do estudo, como descritas, me disponibilizo a participar da investigação.

_____, _____ de _____ de _____

Assinatura do participante

Pesquisadoras:

Nós garantimos que este termo de consentimento será seguido e que responderemos a quaisquer questões que o(a) participante expuser, da melhor maneira possível.

_____,_____ de _____ de _____

Lúcia Helena Alvarez Leite
Pesquisadora Responsável

Bárbara Bruna Moreira Ramalho
Pesquisadora Corresponsável

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Destinação: Comunidade escolar

Título da Pesquisa: **"Situação de pobreza e escola: concepções e práticas '(anti)coloniais'"**
Pesquisadora Responsável: Lúcia Helena Alvarez Leite
E-mail: lualavarezleite@gmail.com Tel: 31 9xxxx
Pesquisadora Corresponsável: Bárbara Bruna Moreira Ramalho
E-mail: bbramalho@gmail.com. Tel: 31 9xxxx

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa: **"Situação de pobreza e escola: concepções e práticas '(anti)coloniais'"** que pretende identificar como a escola pública percebe as pessoas pobres e como age para educá-las.

O tempo médio previsto para a realização da investigação é de 48 meses. Nesse período serão realizadas observações, entrevistas individuais e coletivas (formais e/ou informais) que serão registradas por escrito e/ou gravadas em áudio e, depois, digitadas.

Apenas as pesquisadoras terão acesso a esses registros. Os nomes dos profissionais da educação, alunos, comunidade escolar e escola serão retirados de todos os registros e substituídos por outros. Assim, a sua participação será confidencial.

Se você não quiser e caso se sinta constrangido em participar do estudo, como, por exemplo, se sinta incomodado, com medo de ser exposto, cansado, entre outras situações, o que é um risco para quem participa da pesquisa, você poderá se recusar a participar da entrevista ou mesmo interrompê-la a qualquer momento. Você também poderá se desligar da pesquisa a qualquer momento.

A fim de evitar os riscos de constrangimento, ninguém saberá que você está participando da pesquisa, não falaremos seu nome a outras pessoas, nem daremos a estranhos as informações que você nos conceder. Os resultados da pesquisa serão publicados, mas sem identificar o seu nome ou de qualquer outro participante.

Esclarecemos que a participação na pesquisa não prevê qualquer tipo de remuneração ou ressarcimento.

Se você tiver alguma dúvida, você pode me perguntar ou à pesquisadora Lúcia Helena Alvarez Leite. Nossos telefones são, respectivamente: (0xx31) 9xxx ou (00xx31) 9xxx. Você também poderá nos procurar no Departamento de Administração Escolar da Faculdade de Educação da UFMG, que está localizada na Avenida Antônio Carlos, 6.627. Departamento: DAE – *Campus* Pampulha, Belo Horizonte, MG – CEP: 31270-901. Ou, ainda, em caso de querer ter acesso a como a pesquisa é avaliada no que diz respeito à ética, você poderá contatar o Comitê de Ética em Pesquisa da UFMG, conforme os dados a seguir: Comitê de Ética em Pesquisa (COEP) da Universidade Federal de Minas Gerais pelo telefone (31) 3409-4592, pelo endereço: avenida Antônio Carlos, 6.627 – Unidade Administrativa II – 2º andar, sala 2005 – *Campus* Pampulha, Belo Horizonte, MG – CEP: 31270-901; ou pelo *e-mail*: coep@prpq.ufmg.br

Caso esteja de acordo com os termos deste consentimento, por favor, assine abaixo.

Esclarecemos que este termo que você está assinando significa que concorda em fazer parte do grupo de estudantes que serão entrevistados e observados. Este documento seguirá em duas vias, com espaço destinado para rubricas. Uma delas ficará com você e a outra será arquivada junto com os dados da entrevista na Faculdade de Educação da UFMG pelo período mínimo de cinco anos, conforme Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde.

Desde já, agradecemos a sua colaboração.

Participante:

Eu, _____, li e compreendi as informações fornecidas e recebi respostas para qualquer questão que expus sobre a pesquisa. E, por estar de acordo com as condições do estudo, como descritas, me disponibilizo a participar da investigação.

_____, _____ de _____ de _____

Assinatura do participante

Pesquisadoras:

Nós garantimos que este termo de consentimento será seguido e que responderemos a quaisquer questões que o(a) participante expuser, da melhor maneira possível.

_____,_____ de _____ de _____

Lúcia Helena Alvarez Leite
Pesquisadora Responsável

Bárbara Bruna Moreira Ramalho
Pesquisadora Corresponsável