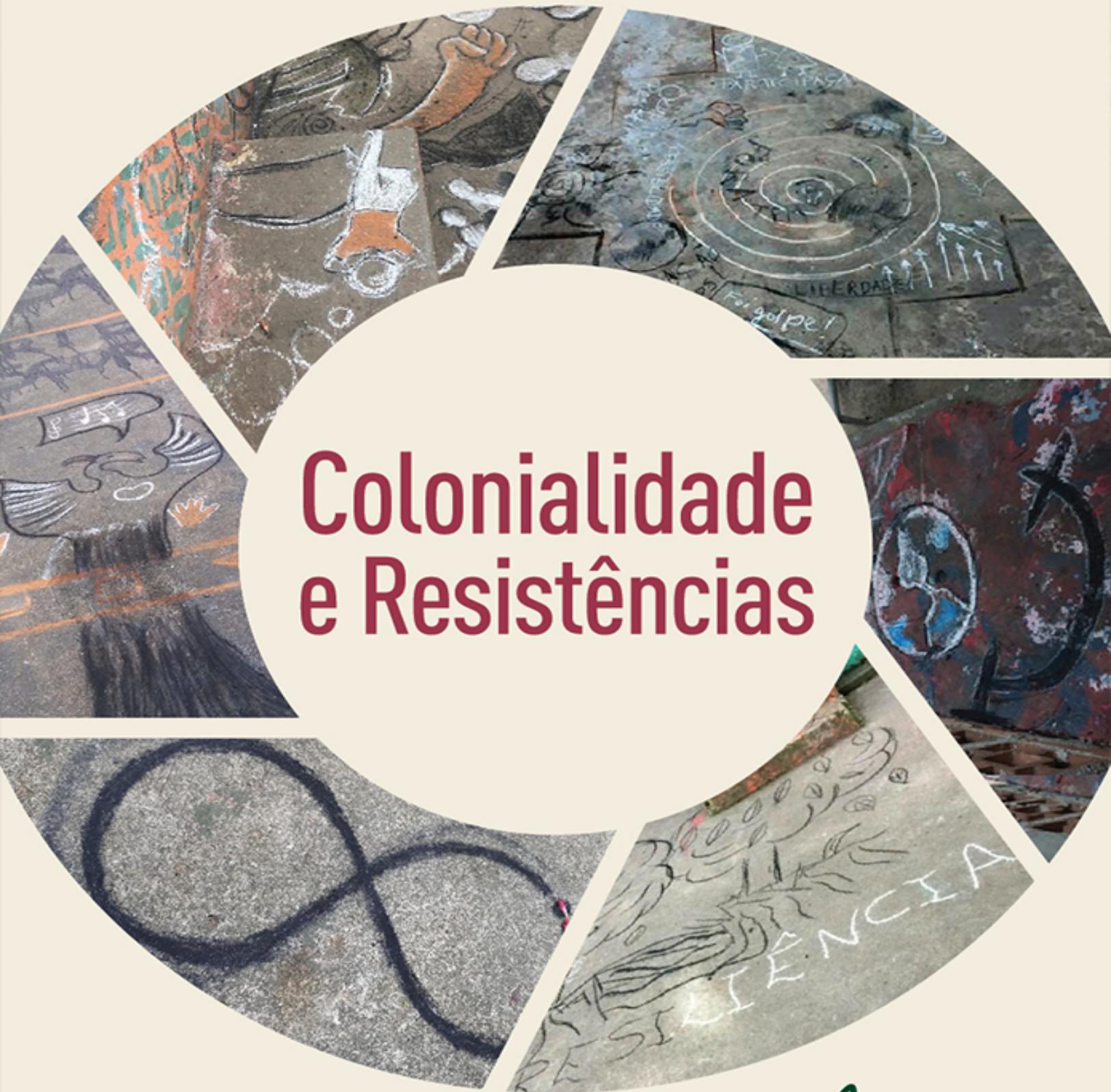


Reinaldo Matias Fleuri e Marta Olmo-Extremera  
(organizadores)



# Colonialidade e Resistências

Appris  
editora

## **COLONIALIDADE E RESISTÊNCIAS**



Editora Appris Ltda.

1.ª Edição - Copyright© 2019 dos autores

Direitos de Edição Reservados à Editora Appris Ltda.

Nenhuma parte desta obra poderá ser utilizada indevidamente, sem estar de acordo com a Lei nº 9.610/98. Se incorreções forem encontradas, serão de exclusiva responsabilidade de seus organizadores. Foi realizado o Depósito Legal na Fundação Biblioteca Nacional, de acordo com as Leis nos 10.994, de 14/12/2004, e 12.192, de 14/01/2010.

Catálogo na Fonte

Elaborado por: Josefina A. S. Guedes

Bibliotecária CRB 9/870

C719c Colonialidade e resistências / Reinaldo Matias Fleuri, Marta Olmo-  
2019 Extremera (organizadores). - 1. ed. – Curitiba : Appris, 2019.  
215 p. ; 23 cm – (Educação, tecnologias e transdisciplinaridades)  
Inclui bibliografias  
ISBN 978-85-473-3743-8  
1. Sociologia educacional. 2. Educação inclusiva. 3. Educação –  
Finalidade e objetivos. I. Fleuri, Reinaldo Matias. II. Olmo-Extremera,  
Marta. III. Título. IV. Série.

CDD – 370.1

Livro de acordo com a normalização técnica da ABNT.

Editora e Livraria Appris Ltda.  
Av. Manoel Ribas, 2265 – Mercês  
Curitiba/PR – CEP: 80810-002  
Tel: (41) 3156-4731 | (41) 3030-4570  
<http://www.editoraappris.com.br/>

The logo for Appris Editora features the word "Appris" in a large, elegant, cursive script. Below it, the word "Editora" is written in a smaller, simpler font, also in a cursive style.

Reinaldo Matias Fleuri  
Marta Olmo-Extremera  
(organizadores)

## **COLONIALIDADE E RESISTÊNCIAS**

*Appris*  
Editora



## FICHA TÉCNICA

|                      |   |
|----------------------|---|
| EDITORIAL            | Augusto V. de A. Coelho<br>Marli Caetano<br>Sara C. de Andrade Coelho   |
| COMITÊ EDITORIAL     | Andréa Barbosa Gouveia - UFPR<br>Edmeire C. Pereira - UFPR<br>Ireneide da Silva - UFC<br>Jacques de Lima Ferreira - UP<br>Marilda Aparecida Behrens - PUCPR |
| ASSESSORIA EDITORIAL | Renata Miccelli   |
| REVISÃO              | Bruna Fernanda Martins  |
| PRODUÇÃO EDITORIAL   | Lucas Andrade   |
| DIAGRAMAÇÃO          | Andrezza Libel  |
| CAPA                 | Eneo Lage   |
| COMUNICAÇÃO          | Carlos Eduardo Pereira<br>Débora Nazário<br>Karla Pipolo Olegário   |
| LIVRARIAS E EVENTOS  | Estevão Misael  |
| GERÊNCIA DE FINANÇAS | Selma Maria Fernandes do Valle  |
| CONVERSÃO PARA E-PUB | Carlos Eduardo H. Pereira   |

## COMITÊ CIENTÍFICO DA COLEÇÃO EDUCAÇÃO, TECNOLOGIAS E TRANSDISCIPLINARIDADE

**DIREÇÃO CIENTÍFICA**      **Dra. Marilda A. Behrens – PUCPR**  
**Dra. Patrícia L. Torres – PUCPR**

**CONSULTORES**

|   |   |
|---|---|
| Dra. Ademilde Silveira Sartori – UDESC                                    | Dra. Iara Cordeiro de Melo Franco – PUC Minas               |
| Dr. Ángel H. Facundo – Univ. Externado de Colômbia                        | Dr. João Augusto Mattar Neto – PUC-SP                       |
| Dra. Ariana Maria de Almeida Matos Cosme – Universidade do Porto/Portugal | Dr. José Manuel Moran Costas – Universidade Anhembi Morumbi |

|  |   |
|--|---|
| Dr. Artieres Estevão Romeiro-<br>Universidade<br>Técnica Particular de Loja/ Equador | Dra. Lúcia Amante – Univ.<br>Aberta/Portugal                            |
| Dr. Bento Duarte da Silva –<br>Universidade<br>do Minho/Portugal                     | Dra. Lucia Maria Martins<br>Giraffa – PUCRS                             |
| Dr. Claudio Rama – Univ. de la<br>Empresa/Uruguai                                    | Dr. Marco Antonio da Silva –<br>UERJ                                    |
| Dra. Cristiane de Oliveira Busato<br>Smith –<br>Arizona State University /EUA        | Dra. Maria Altina da Silva<br>Ramos – Universidade do<br>Minho/Portugal |
| Dra. Dulce Márcia Cruz – UFSC  | Dra. Maria Joana Mader<br>Joaquim – HC-UFPR                             |
| Dr. Edméa Santos – UERJ  | Dr. Reginaldo Rodrigues da<br>Costa - PUCPR                             |
| Dra. Eliane Schlemmer – Unisinos   | Dra. Romilda Teodora Ens –<br>PUCPR                                     |
| Dra. Ercilia Maria Angeli Teixeira de<br>Paula – UEM                                 | Dr. Rui Trindade – Univ. do<br>Porto/Portugal                           |
| Dra. Evelise Maria Labatut Portilho<br>– PUCPR                                       | Dra. Sonia Ana Charchut<br>Leszczynski – UTFPR                          |
| Dra. Evelyn de Almeida Orlando –<br>PUCPR  | Dra. Vani Moreira Kenski –<br>USP                                       |
| Dr. Francisco Antonio Pereira<br>Fialho – UFSC                                       |   |

*A*

*Paulo Freire,  
Marielle Franco,  
Luiz Inácio Lula da Silva,  
ícones de resistências decoloniais.*

## AGRADECIMENTOS

“O educador se eterniza em cada ser que ele educa”, em cada experiência que compartilha, em cada relação que constrói com as/os educandas/os. Uma relação que implica em “ética, respeito e amorosidade”, como nos alertou o mestre Paulo Freire.

Apropriamo-nos de suas palavras para agradecermos ao professor Reinaldo Fleuri e à professora Marta Olmo, por este compromisso assumido junto a nós, proporcionando-nos momentos de aprendizagem tão significantes para nossas vidas!

Um compromisso materializado nas ações e reflexões desenvolvidas sobre “Educação e Sociedade”, compreendendo o espaço não apenas como uma disciplina de um programa de pós-graduação, mas como um espaço formado por sujeitos a serviço da educação. Compromisso que se acentua quando olhamos para o fato de eles terem se deslocando de seus lugares e universidades de origem, mudando de estado e até de país, disponibilizando-se para colaborar com este coletivo e, juntos, desenvolvermos um trabalho que resultou neste livro.

Para além da gratidão, queremos destacar que eles são muito mais do que professores. São mestres na academia e na vida cotidiana, ensinando e aprendendo com a diversidade de saberes e experiências suscitadas no âmbito da sala de aula e fora dela.

Por fim, agradecemos a cada colega pós-graduando, pelos diálogos tecidos, pelas relações firmadas e pelo envolvimento nas pesquisas. Estamos vinculados a programas de pós-graduação de diferentes universidades (Unirio, UFRJ, Uerj, UFF, UFFRJ), mas juntos, nesse seminário realizado na Unirio, trilhamos os caminhos da resistência, pela união, por respeito, partilha e construção coletiva. Foi nesse caminho, pensando em “colonialidade e resistências decoloniais”, que nos deparamos com as nossas experiências e demos as mãos. E assim, por meio desses re/des/encontros, desse entrecruzamento de ideias, começaram a surgir os artigos que, como fruto da resistência, hoje se traduzem nas páginas de um livro.

Derek Curtis, una escritora sueca decía: “Si crees que la educación es cara, pruebe con la ignorancia”. Ignorancia que se magnifica entre los más vulnerables, los más necesitados sobre una conciencia social. Un hecho que se acentúa cada vez más, avalados por sociedades con grandes brechas sociales, económicas y culturales.

Por esta razón, es pertinente agradecer y reconocer la labor de instituciones publicas con carácter formativo y con un compromiso social, como es la Universidad Federal del Estado de Río de Janeiro (Unirio), que a través de su Programa de Post-graduación en Educación (PPGEdu) permite trabajar, reflexionar y tomar conciencia sobre la necesidad de disminuir las desigualdades, promulgando una educación que transforme e integre, que avance y progrese.

Del mismo modo, se agradece que por medio de sus diferentes disciplinas, se construyan posibilidades y oportunidades para que los alumnos desarrollen su aprendizaje a partir de una autonomía y elección. Haciendo con ello, que el saber sea libre y no una imposición. Cultivando mentes críticas y constructoras de una mejor educación.

Fue así, como nació este libro. A partir de disciplinas que permitieron recoger las voces, inquietudes y curiosidades de un conjunto de alumnos comprometidos con la educación que buscan hacer un Brasil mejor. Aspecto que puede ser observado a lo largo de sus diferentes temáticas, sus múltiples páginas, en sus redacciones y reflexiones.

Por ello, se agradece a todos los participantes que nos enseñan, nos hacen pensar, des-construir y construir conciencia de que era, que es y que será de nosotros los formadores. Que función tenemos, que queremos, que buscamos y porque luchamos. No es una cuestión de una mera resistencia, sino que va más allá, siendo una cuestión de ser resiliente en un espacio, un contexto y un mundo que nos atañe de injusticias políticas, sociales y culturales.

También hay que agradecer a los distintos compañeros que han hecho posible esta obra, a Reinaldo Fleurí por su disposición y compromiso ilimitado de aportar, escuchar, pensar, reflexionar, contrastar, apoyar, ayudar, orientar, guiar y dar. Gracias por permitirnos empaparnos de tu sabiduría. A Giselle Penna por su ayuda infinita y estar al pie de la batalla en la construcción de esta obra. Por darle color, orden y sentido a cada una de las palabras

expresadas. A Clementino De Jesús y Patricia Mota por estar, ayudar y aportar. Y a todos los que de una forma u otra han extendido su mano para colaborar. En definitiva, agradezco a todos los que han hecho posible que esta obra este hoy entre tus manos, pero sobre todo agradezco al conjunto de estudiantes por ser, estar y aportar. Gracias.

*Marta Olmo-Extremera (professora convidada Unirio em 2018)*

Retribuo os emocionantes agradecimentos dirigidos acima a meu trabalho, enfatizo o reconhecimento pela inestimável cooperação de colegas e estudantes do PPGEduc/Unirio e acrescento minha gratidão infinita a cada pessoa que, de diferentes maneiras, contribuiu para tornar realidade nossa singular experiência pedagógico-científica-criativa representada por esta obra coletiva, em particular às professoras Carmen Sanches Sampaio e Andréa Fetzner, pelo empenho intenso e carinhoso por viabilizar e empoderar nossa experiência de professor visitante nessa instituição.

*Reinaldo Matias Fleuri (professor visitante Unirio em 2018-2019)*

## PREFÁCIO

*Colonialidade e resistências* é o provocador título da obra organizada por Reinaldo Matias Fleuri e Marta Olmo-Extremera, que reúne diversos textos produzidos interativamente por pesquisadoras e pesquisadores vinculados ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Unirio).

Considero o título provocador porque revela a dimensão contraditória, conflitual e dialética não apenas da sociedade e da educação brasileiras analisadas pelas e pelos autores, mas também a perspectiva com que olham para fenômenos tão complexos, como a desigualdade social, o patriarcado, o racismo e a violência, entre outros, que são estruturantes dos processos de opressão no mundo onde vivemos. Se esses fenômenos são produtos do acirramento da contradição capital x trabalho nesse contexto de reestruturação produtiva do capitalismo, são também a expressão da persistência de estruturas de dominação muito profundas, instaladas durante o período colonial, e reproduzidas, por vezes até aprofundadas, no período pós-independência.

O conceito de colonialidade, presente no título desta obra, procura abranger a relação entre essas estruturas opressivas, e tem sido construído pelo sociólogo peruano Aníbal Quijano desde o início dos anos 1990. Em um dos textos fundacionais dessa categoria, ele nos diz que a colonialidade é o modo mais geral de dominação no mundo atual, porque envolve, em uma estrutura heterogênea de poder, assimetrias sociais, raciais, étnicas, de gênero, entre tantas outras (QUIJANO, 1992). Em outro desses textos pioneiros, neste escrito a quatro mãos com Immanuel Wallerstein, eles explicam que a colonialidade iniciou com a criação de um conjunto de estados reunidos em um sistema interestatal hierarquicamente constituído. Os Estados situados ao sul do globo eram formalmente as colônias, mas essa era apenas uma de suas dimensões, já que, mesmo após os processos independentistas, a colonialidade não terminou e persistiram as hierarquias sociais e culturais entre o europeu e o não europeu (QUIJANO; WALLERSTEIN, 1992).

Nesse mesmo texto, explicam também que a colonialidade não é o outro da modernidade, mas que ela lhe constitui intimamente. Em outros termos, a colonialidade é constitutiva e não derivativa da modernidade. O moderno

sistema mundial nasceu ao longo do século XVI, mas o ato constitutivo da modernidade foi a conquista da América, com o conjunto de violências, genocídios, abusos, saqueios e epistemicídios que esse fenômeno ensejou. A América não se incorporou a uma já existente economia mundial capitalista; ao contrário, essa economia mundial capitalista não teria tido lugar sem a conquista da América.

A colonialidade, portanto, é uma das faces da modernidade. Outra de suas faces é o que expressa a segunda palavra do título desta obra: as resistências. Não imaginemos que o colonialismo se instalou sem a reação dos povos originários. A imagem do índio gentil, dócil e indolente é apenas uma das construções narrativas da colonialidade, que buscam apagar as memórias de lutas e resistências dos povos originários de Abya Yala. Da mesma forma, não pensemos que a reprodução da colonialidade, ao longo desses mais de cinco séculos, ocorreu sem que os subalternizados tenham se rebelado, insurgido-se e resistido. A essa faceta rebelde da modernidade alguns teóricos optaram por chamar de decolonialidade. Particularmente a entendo, à luz dos teóricos da rede modernidade/colonialidade, como o questionamento radical e a busca de superação das mais distintas formas de opressão perpetradas contra as classes e os grupos subalternos pelo conjunto de agentes, relações e mecanismos de controle, discriminação e negação da modernidade/colonialidade (MOTA NETO, 2016). A decolonialidade é uma poderosa força de descontentamento, de desconfiança, de desprendimento, mobilizada por aqueles e aquelas que reagem e resistem ante a violência colonial.

A história oficial que temos aprendido nas instituições de ensino tradicionais ignora, oculta, deforma ou folcloriza esses agentes e movimentos de resistência. A história oficial, como produto da colonialidade, conta a versão dos “vencedores”, dos europeus, capitalistas, homens, brancos, heterossexuais. Portanto, decolonizar a educação e a história pressupõe contestar a historiografia hegemônica e, ao mesmo tempo, construir a genealogia da decolonialidade e do pensamento decolonial, que são as práticas epistêmicas de questionamento da colonialidade.

Como nos ensina Mignolo (2007), a genealogia do pensamento decolonial não se limita a indivíduos, a intelectuais, mas também considera movimentos sociais e instituições que gestam em seu interior a decolonialidade nas esferas do saber, do existir e do poder. É assim que ele inclui nessa genealogia nomes

como os de Mahatma Gandhi, W. E. B. (William Edward Burghardt) Du Bois, Juan Carlos Mariátegui, Amílcar Cabral, Aimé Césaire, Frantz Fanon, Fausto Reinaga, Vine Deloria Jr., Rigoberta Menchú, Gloria Anzaldúa, além do Movimento Sem-Terra brasileiro, os zapatistas em Chiapas, os movimentos indígenas e afros na Bolívia, no Equador e na Colômbia, o Fórum Social Mundial e o Fórum Social das Américas (MIGNOLO, 2007).

Considero este livro, *Colonialidade e resistências*, como um potente aporte à construção desta genealogia do pensamento decolonial. Os textos desta coletânea trazem o protagonismo de homens e mulheres, crianças e jovens das classes populares, tanto vítimas de um sistema educacional elitista – produto da colonialidade – como agentes de resistência e reexistência decoloniais. Trazem histórias de luta de pessoas subalternizadas por sua cor, classe social, gênero e sexualidade, mas que decidiram ser disruptivas ao “tomar a história em suas próprias mãos”, como gostava de dizer Paulo Freire, e construíram outras narrativas sobre si mesmas, que não a do colonizador, e outras biografias e formas de se relacionar com os outros, o mundo e a educação.

E para analisar essas histórias de resistências, os autores desta coletânea dialogam com uma diversidade de autores que estão ou devem estar inscritos nessa genealogia do pensamento decolonial, como Frantz Fanon, Aníbal Quijano, Paulo Freire, bell hooks, Catherine Walsh, entre muitos outros, que nos ajudam a pensar o mundo de outro modo, a partir de lógicas, epistemologias e gramáticas que visibilizam e valorizam as cosmovisões, perspectivas e lutas dos grupos socialmente oprimidos pela colonialidade.

O recorte educacional que está impresso nestes textos também merece ser destacado. Parte significativa dos chamados estudos decoloniais desenvolveu-se em campos do conhecimento como a Antropologia, a Sociologia, os Estudos Culturais e a Literatura. Mas o campo da Educação/Pedagogia, inicialmente tímido em seus aportes, de forma crescente vem contribuindo para repensar a colonialidade/decolonialidade a partir das escolas e dos espaços não escolares, dos professores e alunos, do currículo, da avaliação, das teorias educacionais, da história e dos intelectuais da educação.

Ao longo destes textos, encontraremos muitas possibilidades inovadoras de pensar a colonialidade e a resistência, tomando a educação como o território privilegiado de análise. Mais do que isso, pensam a educação no Brasil, país onde o debate da decolonialidade também chegou mais tardiamente, se

considerarmos que nos países vizinhos andinos, desde o início dos anos 1990, tais categorias já estavam sendo construídas e circulando no meio acadêmico. Em suma, além de contribuírem para pensar a educação a partir da contradição colonialidade/decolonialidade, os textos desta coletânea também nos ajudam a pensar as especificidades dos processos de opressão e resistência em nosso país. Não que sejam profundamente distintos do que ocorre na América hispânica, mas, se a colonização espanhola não foi idêntica à colonização portuguesa, como a historiografia colonial nos demonstra, isso significa que há possibilidades e abertura para se repensar a teoria decolonial a partir das especificidades da realidade e educação brasileiras.

Esse também tem sido nosso esforço na Amazônia. Recentemente constituímos uma Rede de Pesquisa sobre Pedagogias Decoloniais na Amazônia, que envolve pesquisadores de diferentes estados da Região Norte, dedicados a analisar: a) *as práticas pedagógicas decoloniais na Amazônia*, isto é, as diversas manifestações educacionais insurgentes, que são provenientes da resistência de grupos/classes subalternizados socialmente; b) *a genealogia do pensamento pedagógico decolonial* em nossa região, buscando, na história da educação amazônica, a construção de pensamentos pedagógicos de resistência à colonialidade, produzidos não só por intelectuais do âmbito da academia, mas também por “intelectuais do povo”, movimentos sociais, educadores populares e lutadores sociais; c) e *as pedagogias decoloniais interseccionalizadas*, que articulam o debate da educação com as perspectivas feministas, antirracistas, de gênero e sexualidade, sobretudo a partir das lutas dos movimentos sociais nessa parte do país, cruzando categorias como raça, etnia, classe e outras, necessárias para a compreensão da complexidade da realidade amazônica.

De forma bastante convergente com essas linhas de investigação, o que o leitor tem em mãos é um livro que analisa práticas e teorias educacionais, articulando o debate da (de)colonialidade com processos concretos de resistência levados a cabo por sujeitos, grupos e movimentos sociais, fazendo-nos apostar na rebeldia e na criatividade, com muita coragem e alegria, que nos apresentarão as sendas para construir “um outro mundo possível”, mais generoso, fraterno e justo.

*João Colares da Mota Neto*

## APRESENTAÇÃO

Obra coletivamente construída, *Colonialidade e resistências* resulta da luta contínua no campo educacional, compartilhada por todas as pessoas envolvidas nesse trabalho. Acreditando que a aprendizagem é uma atividade intrínseca à própria vida, a presente coletânea de textos apropria-se de temas como inclusão, diálogo, decolonialidade, memória e arte para enriquecer o multiverso da educação.

A multiplicidade de olhares é a característica basilar deste processo de produção. Cada capítulo entretece narrativas de diferentes histórias, democraticamente partilhadas entre suas autoras e seus autores, que lhes dão alma e voz.

Nossa trajetória começou em uma sala de aula, espaço comum a muitas pessoas, mas ausente da vida de tantas outras. Sob as orientações do professor Reinaldo Matias Fleuri, no primeiro semestre de 2018, em parceria com as professoras Carmen Sanches Sampaio e Andréa Rosana Fetzner e, no segundo semestre, com a professora Marta Olmo-Extremera, fomos pouco a pouco conduzidas a explorar ambientes outros, investigando possibilidades inusitadas. O envolvimento coletivo tomou corpo na empatia e fortaleceu-se no conflito. Uma proposta latente – porém intencional do nosso professor – que se foi evidenciando ao longo dos meses.

Nossa ferramenta de construção foi a comunicação. Virtual e presencial; formal e, por vezes, ao som de música ao violão; com duas pessoas ou com dez: quaisquer que tenham sido os caminhos, a comunicação sempre fez parte deles. O professor Fleuri, cuidadosamente, ofereceu-nos um lugar seguro, em que ninguém pensa sozinha. E o pensamento compartilhado, em tempos de crescente individualismo, é nada menos do que um ato revolucionário.

Esta obra oferece, portanto, reflexões coletivas sobre temas variados no campo da Educação, perpassando o cotidiano de diferentes pesquisas, estudos, trabalhos e práticas educativas e educacionais. Deixa, em nós, a expectativa de fomentar os debates atuais e disputar um projeto de sociedade mais justo, mais participativo, mais ambiental e mais humano.

*Giselle Penna Villa*

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

|          |   |
|----------|---|
| BNCC     | Base Nacional Comum Curricular  |
| C&T      | Ciência e Tecnologia  |
| CDC      | Convenção dos Direitos da Criança   |
| CEB      | Câmara de Educação Básica   |
| CEBs     | Comunidades Eclesiais de Base   |
| CLA      | Centro de Letras e Artes (Unirio)   |
| CNE      | Conselho Nacional de Educação   |
| CTS      | Ciência, Tecnologia, Sociedade  |
| Deops/SP | Departamento Estadual de Ordem Política e Social de São Paulo               |
| Dops     | Departamento de Ordem Política e Social                                     |
| EAP      | Equipe de Articulação Pedagógica  |
| EE       | Educação especial   |
| Enem     | Exame Nacional do Ensino Médio  |
| Faetec   | Fundação de Apoio à Escola Técnica  |
| IBC      | Instituto Benjamin Constant   |
| Icom     | Conselho Internacional de Museus  |
| Ideb     | Índice de Desenvolvimento da Educação Básica                                |
| Ines     | Instituto Nacional de Educação de Surdos                                    |
| LDBEN    | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional                              |
| LGBTQ    | Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais ou Transgêneros e Queers |
| Libras   | Língua Brasileira de Sinais   |
| MCD      | Modernidade/Colonialidade/Decolonialidade                                   |

|        |  |
|--------|--|
| MEB    | Movimento de Educação de Base  |
| MEC    | Ministério da Educação   |
| MST    | Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra                             |
| OCDE   | Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico                |
| ONG    | Organização Não Governamental  |
| PCNs   | Parâmetros Curriculares Nacionais  |
| Pisa   | Programa Internacional de Avaliação de Estudantes                        |
| PPP    | Projeto Político-Pedagógico  |
| PSU    | Prova de Seleção Universitária (Chile)                                   |
| Saeb   | Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica                         |
| Secadi | Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão |
| Seesp  | Secretaria de Educação Especial  |
| Uerj   | Universidade Estadual do Rio de Janeiro                                  |
| UFF    | Universidade Federal Fluminense  |
| UFMG   | Universidade Federal de Minas Gerais                                     |
| UFRJ   | Universidade Federal do Rio de Janeiro                                   |
| UFRRJ  | Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro                             |
| Umei   | Unidade Municipal de Educação Infantil (Niterói)                         |
| Unesco | Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura       |
| Unicef | Fundo Internacional de Emergência para a Infância das Nações Unidas      |
| Unirio | Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro                         |

# SUMÁRIO

## **PRÓLOGO - COLONIALIDADE E RESISTÊNCIAS**

*Reinaldo Matias Fleuri*

## **PARTE 1 DECOLONIZAR O CONHECIMENTO E CONSTRUIR RESISTÊNCIAS**

### **PEDAGOGIA DECOLONIAL: PROCESSO INSURGENTE PARA A DECOLONIZAÇÃO DO CONHECIMENTO**

*Clementino Luiz de Jesus Junior*

*Luciana Ribeiro de Oliveira*

*Luciano da Silva Pereira*

*Stephanie Di Chiara Salgado*

### **NO TECER DA RESISTÊNCIA, MÚLTIPLOS DIÁLOGOS E EXPERIÊNCIAS EM EDUCAÇÃO**

*Amanda Moreira Borde*

*Carlos César de Oliveira*

*Cristina Silva Kreutzfeld*

*Marcelo Souza Paula*

*Maurício Santos de Almeida Alves*

*Patricia Flavia Mota*

*Paulo Fernando Lopes Ribeiro*

## **PARTE 2 - UMA TRAJETÓRIA DE RESISTÊNCIAS**

### **PREFÁCIO AOS ARTIGOS DO GRUPO RESISTÊNCIAS**

*Beatriz Albino Servilha*

### **“POR QUE EU TIVE QUE RESISTIR?” RESISTÊNCIA JUVENIL NO CONTEXTO BRASILEIRO**

*Kauê Luan Paula de Azevedo*

*Ana Paula Figueiredo*

*Priscila Medeiros Moura de Lima*

*Giselle Penna Villa*

### **TRAJETÓRIA DE RESISTÊNCIA DE UMA JOVEM NEGRA: PERSPECTIVA DECOLONIAL**

*Clementino Luiz de Jesus Junior*

*Juliana de Souza Barbosa*

*Sandra Regina de Souza Cruz*

### **“SOU JOVEM, E AGORA?”: DESAFIOS DAS JUVENTUDES BRASILEIRAS**

*Camila de Mattos Lins Vaz*

*Greice Regina Bolgar dos Santos*

*Gabriel de Almeida Guimarães Passos*

*Alan Pimenta*

*Flavia de Moura Osório Pereira Freire*

### **PARTE 3 - INCLUSÃO EM EDUCAÇÃO**

#### **INCLUSÃO EM EDUCAÇÃO: CONTEXTOS E DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS**

*André Luiz dos Santos Barbosa*

*Arlindo Fernando Paiva de Carvalho Junior*

*Emília Naura Santos Bouzada*

*Leyse Monick França Nascimento*

*Raquel Batalha*

### **PARTE 4 - RESISTÊNCIAS: INFÂNCIA, AVALIAÇÃO, MEMÓRIAS...**

#### **EDUCAÇÃO E RESISTÊNCIAS: A PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS NAS ESCOLAS**

*Fabiane Florido de Souza Lima*

*Maria do Nascimento Silva*

#### **PISA - MÚLTIPLAS VOZES E UMA SÓ NOTA: UMA AVALIAÇÃO COLONIZADORA**

*André Jorge Marcelino da Costa Marinho*

*Bruno Tovar Falciano*

*Nízia Ponte*

#### **PAULO FREIRE E A EDUCAÇÃO EM MUSEUS: O CASO DO MEMORIAL DA RESISTÊNCIA**

*Diego Lopes Xavier*

*Ligia Lins Silva*

### **PARTE 5 - EDUCAÇÃO, BRICOLAGEM E DIÁLOGO**

#### **POLÍTICAS PÚBLICAS E EDUCAÇÃO: PERSPECTIVAS DIDÁTICAS DO “MADONNARO”**

*Frederico Uhl Jardim*

*Marcelo Amaral Coelho*

*Ricardo de Abreu Basto Lima Rodrigues*

#### **REFERÊNCIAS**

#### **AUTORES E AUTORAS**

# PRÓLOGO

## Colonialidade e resistências

No Brasil vivemos um profundo processo de mudanças políticas, econômicas, sociais, culturais e étnico-raciais, intensificado pelas estratégias de guerra híbrida<sup>1</sup> desencadeadas particularmente no período de 2013 a 2018, que resultaram em controle autoritário das instituições do Estado por setores políticos orientados por interesses antipopulares do capital multinacional. Nesse contexto, acirra-se a colonialidade e, paradoxalmente, diferentes movimentos socioculturais recriam múltiplos processos de resistência.

Nesse panorama, em interação com pós-graduandos em educação na Unirio durante o ano de 2018, buscamos promover o diálogo entre os seus diferentes processos e temas de pesquisa, para entender novas e antigas perspectivas de educação popular tecidas pelos movimentos sociais como respostas às tensões enfrentadas pelas múltiplas lutas que nos atravessam. Como resultado de estudos realizados interativamente, produzimos textos e ensaios que publicamos neste livro.

Na primeira parte deste volume, reunimos dois textos que discutem os processos de colonialidade e de resistências decoloniais.

Um grupo de pesquisadores e pesquisadoras (Clementino Luiz de Jesus Junior, Luciana Ribeiro Oliveira, Luciano da Silva Pereira e Stephanie Di Chiara Salgado) realizou uma revisão bibliográfica – “Pedagogia decolonial: processo insurgente para a decolonização do conhecimento” – apontando contribuições de alguns intelectuais para a elaboração teórica e prática de uma pedagogia decolonial. Para compreender as marcas da colonização e suas consequências na construção mental de sociedades colonizadas, como é o caso do Brasil, buscaram em Frantz Fanon, um dos precursores do pensamento decolonial, a ideia de que não existe uma relação de harmonia entre o colono e o colonizado. O que existe são ferramentas de dominação e superioridade inventadas, que subalternizam e retiram a subjetividade de corpos, e aniquilam pensamentos, religiões, culturas e outras formas de se produzir conhecimento. Fanon destrincha a violência colonial e então busca organizar “os condenados da terra” para reverter tais processos de apagamentos e violações. Para Aníbal Quijano, essa violência de dominação colonial, à qual as sociedades

colonizadas foram submetidas, mostrou-se mais duradoura que o processo de colonização, deixando profundas cicatrizes nos continentes colonizados, na constituição de seus povos e dos elementos culturais atuais. Quijano elabora, então, o conceito da colonialidade do poder, ferramenta importante para entendermos como a estrutura de opressões presente na sociedade brasileira foi fundada e se perpetua, fortalecendo a visão eurocentrada dos padrões de civilidade, desenvolvimento e conhecimento. Paulo Freire em *Pedagogia do Oprimido* e bell hooks em *Ensinando a Transgredir* nos fornecem importantes chaves interpretativas para pensarmos no papel da educação frente aos desdobramentos de tal violência colonial, caracterizada simbolicamente nas colonialidades do poder, do saber e do ser. Tanto para Freire quanto para hooks, a educação como prática da liberdade só é possível mediante a educação dos oprimidos por si mesmos, visto que o opressor irá utilizar-se do processo educativo como método de dominação. Para tanto, é preciso que esses tomem consciência da opressão colonial, que vem assumindo diferentes facetas ao longo desses 519 anos (1500-2019) no Brasil, para então se libertarem por meio de uma práxis revolucionária e transgressora. Só ela libertará os oprimidos e os opressores. E hooks nos alerta: essa práxis só será transgressora o suficiente se avançar – para além das discussões de classe – nas discussões de gênero e raça. Nesta perspectiva teórica, Catherine Walsh elabora o conceito de Pedagogia Decolonial, entendendo que as práticas insurgentes dos povos originários e diaspóricos são, para além de resistência, formas de reexistência que nos apontam caminhos possíveis até a libertação e então a decolonização do poder, do saber, do ser e da natureza.

Outro grupo (formado por Amanda Moreira Borde, Carlos César de Oliveira, Cristina Silva Kreutzfeld, Marcelo Souza Paula, Maurício Santos de Almeida Alves, Patricia Flavia Mota e Paulo Fernando Lopes Ribeiro), sob o viés da resistência, realiza uma tessitura acerca da educação, apoiando-se na investigação qualitativa por meio da pesquisa bibliográfica e documental. O recorte proposto – “No tecer da resistência, múltiplos diálogos e experiências em educação” – leva em consideração os múltiplos olhares e experiências de diferentes sujeitos, ao abordar a constituição de uma educação (em tempo) integral, construída por meio do diálogo com a comunidade e a sociedade, ao discutir sobre as barreiras encontradas como elementos estruturantes para utilização a serviço da educação e ao propor um olhar para as experiências no

campo da educação popular como forma de (re)pensar a educação. Por meio desses múltiplos olhares, levantam algumas questões sobre a inserção das camadas populares na escola e intencionam refletir sobre a importância de uma relação orgânica entre as disciplinas e o desenvolvimento de um currículo interligado com as diferentes linguagens e os diversos saberes, ressaltando, portanto, as experiências em defesa de uma educação democrática e popular, resistente a qualquer forma de exclusão, que pode promover o rompimento das barreiras digitais.

Ao reunir esses dois percursos de pesquisas teóricas na primeira parte deste volume, oferecemos às leitoras e aos leitores ferramentas teóricas para analisar desafios educacionais que se colocam hoje. As buscas por construir processos educacionais democráticos e populares, que rearticulem as práticas pedagógicas e as estruturas curriculares mediante diálogo e interação com as comunidades populares, podem ser radicalizadas como lutas por resistir e desconstruir os processos de exclusão e subalternização instaurados historicamente, ao se problematizar a colonialidade do poder e do saber, do ser e do viver, resultantes das violências perpetradas pelos processos de colonização. Nessa linha de reflexão – retomada sinopticamente – entende-se que dispositivos éticos e epistêmicos decoloniais podem ser construídos pela ação organizada dos “condenados da terra”, na medida em que, tomando consciência da opressão colonial, promovam a práxis revolucionária e transgressora que avance, para além da dimensão de classe, também nas relações de gênero e de raça. Nesse sentido, as práticas insurgentes dos povos originários e diaspóricos reinventam, para além de resistência, formas de reexistência.

Na segunda parte desta obra coletiva, apresentamos estudos que exploram diferentes situações de resistência juvenil. As coautoras e os coautores articulam suas reflexões em torno da história de Beatriz Albino Servilha, uma jovem negra do subúrbio do Rio de Janeiro, aprovada em Medicina da UFRJ com nota mil na redação do Enem. Observam, de pontos de vista decoloniais, os processos de resistências cotidianas das juventudes brasileiras e analisam suas perspectivas de empoderamento.

Beatriz afirma que se sentiu honrada e “visível” na interação com esse grupo de pesquisadores e pesquisadoras, porque olharam “para a minha trajetória e para a essência de quem eu sou... Serei eternamente grata a esse

grupo excepcional que me deu momentos incríveis de reflexão e me fez abrir os olhos para o que eu represento nessa sociedade”.

A partir desse diálogo, Beatriz afirma: “Eu comecei a me questionar porque eu era o famoso ponto fora da curva... Sou o ponto fora da curva porque a curva das mulheres negras da periferia indica que eu segui na direção oposta. Então, decidi contar a minha história para que as pessoas soubessem que há outra curva possível além da decrescente”.

A excepcionalidade da história de Beatriz, que chamou a atenção da imprensa, evidenciou-se pelo fato de, sendo uma jovem negra da classe popular, ter alcançado a nota máxima em redação no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). Esse meio de acesso ao ensino superior no Brasil constitui-se num sistema excludente por adotar a classificação como principal medida de seletividade. Beatriz atravessou as barreiras desse processo e ingressou num curso universitário geralmente acessível apenas a uma elite branca e rica. Compreendendo esse feito com um movimento de resistência, o grupo de estudos (composto por Kauê Luan Paula de Azevedo, Ana Paula Figueiredo, Priscila Medeiros Moura de Lima, Giselle Penna Villa) elabora o texto intitulado “Por que eu tive que resistir? Resistência juvenil no contexto brasileiro”. As coautoras e o coautor fundamentam esse artigo em Paulo Freire e Michel Foucault, articulando suas teorias com outras que corroboram as conclusões preliminares de que resistências são perpassadas por dispositivos de poder e estão associadas à busca pela liberdade. Uma busca de liberdade cuja mobilização e sustentação que Beatriz atribui à relação de solidariedade e generosidade construída cotidianamente em seu contexto familiar:

Meus pais sempre foram meus maiores encorajadores [...] Eles compraram para si o meu sonho, trabalharam dia e noite para que eu tivesse a oportunidade de estudar. Foram compreensivos e amigos... Eles precisaram abrir mão daquela visão limitada que a sociedade nos impõe e nos coloca quase de volta no período feudal – o vassalo sempre será vassalo, por “ordem divina” – para entender que eu podia crescer, que eu devia crescer. Essa foi a força que me impulsionou.

Esse particular, o processo de decolonização das mentes, chamou a atenção de Clementino Jesus Junior, Juliana Barbosa e Sandra Regina de Souza Cruz. Em seu texto, “Trajetória de resistência de uma jovem negra: perspectiva decolonial”, as coautoras e o coautor refletem sobre as contribuições dos estudos da decolonialidade para elucidar as trajetórias de resistência como a de Beatriz no contexto acadêmico. E a própria estudante explica sua luta decolonial cotidiana num contexto em que as pessoas

[...] não foram educadas para estreitar os laços entre o pobre e a Universidade. Mas eu, sim [...] fui criada para suportar as disparidades sociais, o racismo e combatê-los com uma coisa que incomoda muito: a minha presença. [...] Fazer a diferença e invadir um espaço que é meu por direito [...] O que me mantém de pé é a sede de mudança. É ser uma médica renomada sendo negra advinda da periferia, sendo filha de pedreiro e telefonista. [...] O que me mantém de pé é ver o meu sonho sendo realizado e ver no rostinho dos meus pacientes a felicidade de ver que a pediatra é parecida com eles e vê-los pensar em um dia ser médico também, ao quebrar o estereótipo do médico branco da Zona Sul.

A singularidade da história de Beatriz catalisa a atenção de um grupo de pesquisadoras e pesquisadores (Camila de Mattos Lins Vaz, Greice Regina Bolgar dos Santos, Gabriel de Almeida Guimarães Passos, Alan Pimenta, Flavia de Moura Osório Pereira Freire) que buscam entender as diferentes formas de ser jovem no Brasil. No texto, “Sou jovem, e agora?’ Desafios das juventudes brasileiras”, as coautoras e os coautores abordam as diversas perspectivas que ecoam na vida dos jovens brasileiros, por meio das suas vivências e concepções. Buscam compreender a heterogeneidade da juventude, caracterizada por anseios, expectativas e realidades sociais diversificadas, além de pensar em um modelo de educação mais integradora para o jovem, estabelecendo assim uma relação entre os conceitos de juventude e de escolarização. Nesse sentido, Beatriz expressa seu desejo profundo de não ser mais considerada um caso excepcional, um “ponto fora da curva”: “Eu queria olhar pra mim e ter várias outras pessoas do meu lado falando ‘a gente está junto, a gente conseguiu isso junto’”.

Diante da pergunta feita pelo pesquisador Clementino – “O que é inclusão pra você?” –, Beatriz respondeu: “É uma coisa meio inexistente. Inclusão é um ótimo sonho que a gente está tentando implementar na nossa sociedade. Inclusão é quando você quer fazer parte de algo que as pessoas acreditam que você não é. Acho que é isso que eu tento fazer todos os dias: ser inclusa”.

É justamente esse o tema do artigo “Inclusão em educação: contextos e desafios contemporâneos”, apresentado na terceira parte desta obra.

O tema “inclusão” nos convoca transformações, mudanças, quebras de paradigmas, tira-nos do lugar-comum e apresenta-nos um cabedal de conhecimentos para novas práxis. Nesse contexto, esse ensaio buscou dialogar acerca da temática Inclusão em Educação e sua tradução nos currículos nos contextos escolares. Para tanto, o grupo de pesquisadores e pesquisadoras (formado por André Luiz dos Santos Barbosa, Arlindo Fernando Paiva de

Carvalho Junior, Emília Naura Santos Bouzada, Leyse Monick França Nascimento, Raquel Oliveira Batalha) realizou um estudo por meio de discussões com a literatura atual, apresentando a concepção de inclusão em educação como um processo infindável na luta contra as exclusões e as barreiras à participação e à aprendizagem. Buscam apresentar, a partir das políticas curriculares nacionais, a organização e estrutura da educação especial no sistema de ensino brasileiro e suas possíveis conjecturas nos diferentes contextos escolares. Para compreender as potencialidades inclusivas dos currículos das escolas brasileiras regulares e especializadas, partem de uma concepção de currículo resultante dos impactos das teorizações pós-críticas na visão tradicional. Essa concepção entende o currículo como uma prática de significação, uma prática produtiva, uma relação social, uma relação de poder, uma prática que produz identidades sociais. Entendem que a constituição de uma identidade está sempre baseada no ato de excluir algo e de estabelecer uma violenta hierarquia entre os dois polos resultantes – nesse contexto, pessoa sem deficiência/pessoa com deficiência. Partindo desse princípio, o currículo pós-crítico relacionado à perspectiva da inclusão pode (re)significar as práticas pedagógicas, buscando promover uma educação mais democrática e participativa.

A quarta parte da obra reúne três textos que focalizam processos de resistências e contextos heterogêneos.

Fabiane Florido de Souza Lima e Maria do Nascimento Silva, em seu texto “Educação e resistências: a participação das crianças nas escolas”, propõem uma reflexão sobre a participação das crianças pequenas nos contextos das escolas das infâncias. As autoras tomam como base para discussão as próprias práticas de escuta das vozes infantis na Unidade Municipal de Educação Infantil (Umei) onde atuam, em Niterói, município da região metropolitana do Rio de Janeiro. Em tal discussão, apontam a compreensão da epistemologia da escuta das vozes infantis, “auscultando” as crianças a partir das suas múltiplas linguagens. Apontam como eixo norteador de seu trabalho a questão do currículo e discutem o desafio de construir o currículo da Umei onde atuam, a partir da participação das crianças. As experiências, trazidas pelas pesquisadoras e vivenciadas pelas crianças, contribuem para um novo olhar para a infância, para suas necessidades e peculiaridades, bem como para pensar um outro modo de fazer um currículo “com jeito de criança”. Um currículo em

permanente construção, aberto, dialógico, construído na intensidade das relações que produzimos na escola de educação infantil.

Com o texto “Pisa – múltiplas vozes e uma só nota: uma avaliação colonizadora”, André Jorge Marcelino da Costa Marinho, Bruno Tovar Falciano e Nízia Ponte mostram como um instrumento de avaliação educacional pode constituir-se em uma prática colonizadora. Os autores e a autora tomam como exemplo o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa), dada a sua enorme abrangência, popularidade na mídia e capacidade de influenciar políticas e reformas educacionais em diversos países, entre eles o Brasil. Inicialmente, apresentam o conceito, as características e as intenções propostas para essa avaliação em larga escala. Em seguida, buscam demonstrar como países sujeitos ao mesmo processo avaliativo podem ocultar práticas, vivências, experiências e trajetórias educacionais tão diferentes e fora do alcance dos resultados da avaliação. Essas diferenças são explicitadas a partir de diferentes narrativas apresentadas no documentário *Destino Educação* da TV Futura. Por fim, propõem reflexões a respeito dos limites dessa prática avaliativa e dos impactos e riscos dessa concepção para uma política educacional.

Pensar a educação em um contexto de mediação crítica é o desafio proposto por Diego Lopes Xavier e Ligia Lins Silva em seu estudo “Paulo Freire e a educação em museus: o Caso do Memorial da Resistência”. O lugar de memória analisado é o Memorial da Resistência, ex-Departamento de Ordem Política e Social (Deops/SP). Esse espaço foi sede de uma das polícias políticas mais truculentas do Brasil republicano, centro de prisões políticas e de diversas denúncias de tortura, não só do governo militar iniciado em 1964, mas também no de Getúlio Vargas (1937-1945). Após diversos processos de descaracterização, inclusive a tentativa de transformá-lo em um estacionamento, o espaço hoje apresenta uma variedade de mostras museológicas sobre a luta pela liberdade política no Brasil. Lançar um olhar crítico sobre esses museus, as escolhas de seus acervos, suas estruturas e seus públicos é mais do que falar sobre a educação fora do ambiente escolar. É trazer o debate sobre que histórias queremos lembrar e sobre como elas afetarão as gerações atuais e futuras.

Na quinta e última parte, apresentamos a experimentação de técnicas didático-estéticas para promover debates sobre desafios educacionais. O grupo

de pesquisadores (formado por Frederico Uhl Jardim, Ricardo de Abreu Basto Lima Rodrigues e Marcelo Amaral Coelho) relata uma discussão sobre as políticas públicas que podem atender às demandas no campo da educação. Tal discussão teve origem nos encontros realizados ao longo do curso da disciplina Educação e Sociedade, ministrada na Unirio durante o ano de 2018. O grupo formado durante esses encontros trazia consigo a diversidade como marca de identidade. Porém em um ponto houve convergência: todos tinham em comum o foco na educação. A partir de uma atividade realizada durante uma das aulas envolvendo o Madonnaro (técnica de pintura coletiva no chão), o grupo despertou-se para utilizar essa técnica para sustentar uma reflexão sobre políticas públicas no campo da educação. O texto, assim, apresenta o Madonnaro; relata um pouco da experiência na disciplina Educação e Sociedade; compartilha o resultado de uma oficina feita com alunos do 5.º ano de um colégio no Rio de Janeiro; por fim, propõe uma breve reflexão sobre as políticas públicas em educação. Despretensiosamente, o texto espera oferecer mais uma perspectiva de abordagem metodológica de temas educacionais.

Em resumo, os estudos aqui reunidos, desenvolvidos ao longo de um ano pelo grupo de pesquisadoras e pesquisadores que interagiram durante o ano de 2018 no contexto da disciplina Educação e Sociedade do PPGEduc da Unirio, problematizam os dispositivos coloniais de subalternização e exclusão enfrentados no contexto das instituições e das políticas educacionais. E, tal como enfatiza Marta Olmo-Extremera em seu “Epílogo”, apontam os processos de resistência e de resiliência que empoderam a interação e o diálogo crítico, polissêmico e polifônico, entre os diferentes sujeitos socioculturais, como forma de (re)construir a educação democrática e popular.

*Reinaldo Matias Fleuri*

# PARTE 1

## Decolonizar o conhecimento e construir resistências



FIGURA 1 – MADONNARO ELABORADO PELO GRUPO DECOLONIALIDADE  
FONTE: Grupo Decolonialidade (21 ago. 2018).



FIGURA 2 – MADONNARO ELABORADO PELO GRUPO FÊNIX  
FONTE: Grupo Fênix (21 ago. 2018).

Partindo de um contexto em que “Educação” e “Sociedade” são eixos centrais para uma discussão e, ao mesmo tempo, campos de pesquisa, os textos aqui apresentados resultaram da união dos sujeitos, pesquisadoras e pesquisadores, que, ao olharem para as suas pesquisas – em nível de mestrado ou de doutorado –, procuraram pensar acerca de como esses dois temas estão conectados.

Tomando como base o diálogo e a construção coletiva, dois grupos desenvolveram textos que discutem os temas da “decolonialidade” e da “resistência” em educação. Ambos os estudos pretendem, a partir de uma revisão bibliográfica, apontar as contribuições de alguns intelectuais para a elaboração teórica e prática de pedagogias de resistência, capazes de diminuir as desigualdades e ampliar a democracia.

Além disso, buscam nas suas experiências elementos para promover uma discussão sobre a educação pública no contexto atual, marcada pelo avanço de uma agenda política conservadora e autoritária, que defende a reforma curricular do ensino médio, o Projeto de lei “Escola sem partido” e o congelamento dos gastos em educação, baseado na Emenda Constitucional n.º 95 (BRASIL, 2016).

Pensando nesses desmandos, os textos constituem um diálogo potente ao proporem um olhar para a educação integral em tempo integral, a educação musical, as tecnologias e a educação popular, entendendo que são formas de resistência e de pensar uma outra educação, capazes de atender aos anseios das classes populares.

Assim, por meio dessas experiências, a resistência vai tecendo-se e provocando fissuras, mediante um processo amplo que nos aponta para a necessidade de decolonizar o conhecimento – o que pode resultar em novas práticas.

Nessa perspectiva, é importante ressaltar que, seguindo os pressupostos da pedagogia decolonial e pensando numa metodologia que parte de uma construção coletiva, o processo da escrita tornou-se insurgente, ao romper, por exemplo, com o formato de escrita individual suscitado pela academia: uma escrita também outra, tecida por múltiplas mãos.

É com esse espírito de resistência que os autores e as autoras escolheram algumas trincheiras nesse *front* de batalha por uma outra educação – que para nós é também a luta por uma outra sociedade. Por fim, assinalamos que “no tecer da resistência”, compreendendo-a como um “tear”, no qual os fios são entrelaçados para formar o tecido, a pedagogia decolonial instiga-nos a lutar por uma escola pública, gratuita e de qualidade que, para além do tecnicismo, compreenda também o valor dos movimentos sociais e de suas lutas travadas em defesa da educação. Uma luta na qual diferentes sujeitos, reconhecendo-se diferentes, sejam capazes de unir-se pelo mesmo ideal: a escola pública de qualidade, popular e decolonial.

# PEDAGOGIA DECOLONIAL: PROCESSO INSURGENTE PARA A DECOLONIZAÇÃO DO CONHECIMENTO

Clementino Luiz de Jesus Junior  
Luciana Ribeiro de Oliveira  
Luciano da Silva Pereira  
Stephanie Di Chiara Salgado

## ***Fanon: da violência colonial para a não violência epistêmica***

*Por ser uma negação sistematizada do outro, uma decisão furiosa de recusar ao outro qualquer atributo de humanidade, o colonialismo compele o povo dominado se interrogar constantemente: "Quem sou eu na realidade".*

(Fanon, 1961)

Escrevemos este ensaio como um exercício de reflexão sobre a possibilidade de pensarmos uma elaboração teórica e prática de uma pedagogia decolonial como forma de insurgência de populações historicamente marginalizadas que ainda sofrem as influências das marcas da violência colonial na construção mental, que abarca comportamentos, modos de produzir conhecimento, estética, religiosidade e subjetividade. Dessa forma, algumas questões instigam-nos a pensar de que *maneira* podemos desconstruir tais violências coloniais no campo da educação, recorte deste ensaio; a pensar *outras formas* de se produzir conhecimento; e, para além disso: como organizar uma práxis fora da curva estrategicamente elaborada pelo colonialismo?

Na tentativa de respondermos a essa questão recorreremos primeiramente a Frantz Fanon (1925-1961), psicanalista nascido na Martinica, que trouxe contribuições vitais para os estudos culturais, pós-coloniais, decoloniais e africanos. Para alguns estudiosos, tais como Antônio Sérgio Guimarães (2008) e Deivison Faustino (2015), Fanon foi um importante intelectual que mexeu nas estruturas violentas elaboradas pela colonização, evidenciando as marcas deixadas após a descolonização nas sociedades, que foram em sua maioria dizimadas, cultural e epistemologicamente, pelas forças colonizadoras e que ainda trazem o constructo desse pensamento em sua organização social, como é o caso do Brasil.

Em seu segundo livro, *Os Condenados da Terra* (1968), Frantz Fanon ajuda-nos a entender que não existe uma relação de harmonia entre o colono e o colonizado. O que existe são ferramentas de dominação e superioridade inventadas que subalternizam e retiram a subjetividade de corpos, aniquilam pensamentos, religiões, culturas e outras formas de se produzir conhecimento, determinando que uma sociedade colonial é uma sociedade repartida em duas:

O mundo colonizado é um mundo cindido em dois. A linha divisória, a fronteira, é indicada pelos quartéis e delegacias de polícia. Nas colônias o interlocutor legal e institucional do colonizado, o porta-voz do colono e do regime de opressão é o gendarme ou o soldado. Nas sociedades de tipo capitalista, o ensino religioso ou leigo, a formação de reflexos morais transmissíveis de pai a filho, a honestidade exemplar de operários condecorados ao cabo de cinquenta anos de bons e leais serviços, o amor estimulado da harmonia e da prudência, formas estéticas do respeito pela ordem estabelecida, criam em torno do explorado uma atmosfera de submissão e inibição que torna consideravelmente mais leve a tarefa das forças da ordem. Nos países capitalistas, entre o explorado e o poder interpõe-se uma multidão de professores de moral, de conselheiros, de desorientadores (FANON, 1968, p. 28).

Nesse trecho, Fanon identifica a cisão do mundo colonizado como uma das formas de violência colonial, que se inicia com a chegada da colonização/colonialismo, aniquilando estruturas sociais antes organizadas e civilizadas em sociedades primitivas, fragmentadas pela noção inventada da superioridade da raça, sob a égide do pensamento do branco colonizador, da religião cristã como a salvadora desses povos, que recebem e assimilam do colonizador/opressor não somente o desprezo à sua ancestralidade por meio de violências físicas com as coronhadas dos soldados, mas também, e principalmente, por meio da violência psicológica que retira a humanidade de homens e mulheres que vivem na outra cidade, a cidade “primitiva”, esquecida pelo Deus branco e descrente de sua religiosidade ancestral.

O autor ajuda-nos a entender como essa violência colonial construída pelo viés da intersubjetividade que divide uma cidade em duas: a do colono como sendo uma cidade civilizada, organizada sob a égide da modernidade, do conhecimento, da civilização, e outra habitada pelos menos abastados intelectualmente, dos não humanos e primitivos, que em sua maioria, pela própria lógica de exploração capitalista e moldada sob os princípios falsos da modernidade, são países não brancos. Fanon já nos alertava ao que estamos submetidos: currículos embranquecidos, manutenção dos privilégios da branquitude, racismo institucional, estética branca e a desigualdade social

sustentada pela hierarquização das raças, “[...] o indivíduo é rico porque é branco, é branco porque é rico” (FANON, 1968, p. 29).

Essa violência, sob a óptica equilibrada que nos apresenta Frantz Fanon, e na qual ainda estamos submetidos/as, ajuda-nos a entender que ela se apresenta de diversas formas na construção mental de homens e mulheres colonizados, tais como: negação de sua existência, sua identidade, distorções na maneira como esses colonizados(as) veem-se em relação ao outro que querem ser, mas não são, assimilando, portanto, maneiras de se portar no mundo voltadas para a ideia de dominação impetrada pelo colonizador, que institucionaliza o apagamento das histórias e do conhecimento dos que antes ali se encontravam: os autóctones ou os povos originários.

Nesse mundo colonial, violento, armado e cindido em dois, não existe uma via harmoniosa de convivência, não existe diálogo; o que se percebe é a imposição de uma singularidade sobre a(s) outra(s), um mundo fragmentado, compartilhado entre o racional e o irracional, o humano e o não humano, entre aquele que produz conhecimento e aquele que não produz intelectualidade. Um mundo daqueles que estavam adormecidos antes da colonização e todas as suas formas de genocídio, violência e subalternização chegarem. É a religião ocidental separando o joio do trigo, o bem e o mal, o negro e o branco, o oprimido e o opressor, em que a consequência dessa cisão é o racismo institucional que se apresenta e se recria em diferentes formas de atuação, desde o apagamento do conceito de civilização que exclui a história africana e seus povos na construção da humanidade até o extremo que chamamos de genocídio da juventude negra. Nesse sentido, entendemos que essas estruturas de pensamento formatadas sob o domínio colonial que atuam até hoje em nossos corpos pretos(as) e não pretos(as), em nossas memórias e nos comportamentos sociais e que nos subalternizam diariamente, ainda nos colocam diante da eterna luta do colonizado querendo ser o colonizador, do oprimido querendo ser opressor.

Voltemos, portanto, à nossa questão inicial e pensemos de que forma poderemos desconstruir a violência colonial introjetada em nossos pensamentos, corpos e ações, principalmente no campo da educação, eixo <sup>2</sup>de nosso trabalho, senão pela decolonização e desconstrução de toda ideia de pensamento colonial que nos foi imposta, mudando nosso eixo epistemológico e procurando em nossas histórias invisibilizadas outras formas

de produção de conhecimento e assim caminhar para a tentativa de construção de uma sociedade democrática, transgressora, libertária e, acima de tudo, antirracista.

Para nos ajudar nessa escavação epistemológica, nos apoiaremos em Aníbal Quijano, que nos traz importantes contribuições no campo dos estudos decoloniais sobre como a violência colonial pensada em Fanon permanece ainda como basilar da modernidade por meio do que Quijano chama de colonialidade.

### ***Aníbal Quijano: paradigmas constitutivos da violência colonial e epistêmica***

Seguindo as pistas de Fanon (1968) sobre o projeto da pós-colonialidade e decolonialidade, outros pesquisadores assumem também essa perspectiva, dentre os quais destacaremos Aníbal Quijano (1928-2018). Em termos de contextualização, cabe pontuar que, de acordo com Silva (1999), essa perspectiva teórica surgiu em reação aos efeitos da controversa “aventura colonial europeia”, ao analisar as consequências do colonialismo europeu. O autor assegura que o escopo espaço-temporal da teoria pós-colonialista não restringe sua análise ao século XX, mas abrange as influências culturais desde o século XV, considerando todo o percurso histórico que engloba a expansão imperial europeia.

A abordagem pós-colonial utilizada neste trabalho ocupa-se, entre outras coisas, em questionar as relações de poder recorrentes da hegemonia cultural da matriz dominante, branca e europeia. Essa abordagem visa a desconstruir a hegemonia das narrativas coloniais no discurso. É inegável que a chamada “aventura colonial europeia” deixou marcas culturais nos povos colonizados. O Brasil é um trágico exemplo disso, porque apesar da forte influência da cultura negra e indígena, os símbolos e signos culturais dominantes, hegemônicos, referenciais permanecem sendo de origem branca, europeizada, elitista e eurocêntrica (SILVA, 1999).

A religião, a dança, os ancestrais, os hábitos, os autores, as concepções dos negros e indígenas foram, na imensa maioria do tempo, silenciadas e/ou esquecidas, tanto que não constam nos livros didáticos de história ou de qualquer disciplina. Quando os encontramos nos livros, esses sujeitos são sempre vistos como o outro, o estranho, o exótico, o folclórico.

Nesse sentido, ao pensarmos em pesquisas que buscam questionar tais apagamentos, não podemos deixar de evidenciar as contribuições de um grupo de intelectuais latino-americanos, de diversas áreas do conhecimento, chamado grupo Modernidade/Colonialidade/Decolonialidade (MCD), que vem se tornando referência das leituras e dos estudos no Brasil em diversas pesquisas, sobretudo na educação. Chamaremos esses de pesquisadores decoloniais, entre os quais se encontra o sociólogo peruano Aníbal Quijano.

O referido pesquisador traz uma enorme contribuição para o campo dos estudos decoloniais ao elaborar o conceito de *colonialidade do poder*, que se torna central para entender a permanência das relações coloniais na América Latina. Para o referido autor, entre as três linhas utilizadas para a constituição do capitalismo mundial colonial moderno no século XVI – a raça, gênero e trabalho –, fortalecem-se as relações de exploração, conflito e dominação.

A colonialidade é um dos elementos constitutivos e específicos do padrão mundial de poder capitalista. Se funda na imposição de uma classificação racial/étnica da população do mundo como pedra angular do dito padrão de poder e opera em cada um dos planos, âmbitos e dimensões materiais e subjetivas, da existência social cotidiana e da escala social. Origina-se e mundializa-se a partir da América (QUIJANO, 2000, p. 342).

A classificação racial fortaleceu-se entre os meios sociais, forjando o paradigma da modernidade, que, para Quijano e tantos outros intelectuais do grupo MCD, foi inaugurada com a chegada dos europeus às Américas. Tal classificação perdura até os dias atuais, o que pode ser constatado a partir da realidade concreta, na qual muitos sujeitos vêm sofrendo uma segregação social contínua – os(as) negros(as) ainda são a parcela mais pobre e menos escolarizada da população brasileira, com menor representatividade na política institucional, menos acesso aos bens materiais e culturais –, reafirmando a prática do colonialismo, o que Quijano (2005) chama de “colonialidade do poder”.

Essa vertente teórica vem ganhando força nas discussões acadêmicas, nos movimentos sociais e em ONGs na América Latina nos últimos 20 anos, destacando por que a América Latina teve um papel de suma importância no desenvolvimento e fortalecimento do capitalismo. Percebe-se no relato do autor supracitado que a visão dominante de mundo se fortaleceu gradativamente, não só na presença cultural, mas em todos os processos civilizatórios e por meio da exploração dos povos a partir das relações de

produção, bem como do conhecimento, devido ao poder hegemônico europeu imposto à população mundial.

Propondo a reflexão de como os espaços institucionais, entre eles os educacionais, vivem nas armadilhas do eurocentrismo, suas reflexões, de grande relevância nos espaços acadêmicos, aos poucos vão ganhando destaque nas unidades escolares, ao se pensar em políticas públicas – currículo e formação de professores – com desígnio de contrapor-se às tendências dominantes e eurocêntricas nesses espaços, que por muito tempo vêm sendo tratadas como verdades universais pelos profissionais da educação nos seus saberes, fazeres e dizeres, silenciando a realidade vivenciada pelos sujeitos, demonstrando que a ideia de poder existente no período do colonialismo não está totalmente extinguida desses espaços, passando por uma nova denominação agora entendida como colonialidade, que ainda sobrevive nas ações, nos documentos, entre outras formas, resultado do colonialismo moderno operando a inferioridade de diversos grupos, como índios, negros, mulheres, homossexuais e outros que foram/são marcados pelas práticas educativas hegemônicas (MALDONADO-TORRES, 2007).

Nesse sentido, entendemos que os sujeitos envolvidos nesse processo violento de classificação, subalternização, apagamento e colonialidade não são passivos diante disso. Os *fronts* de resistência buscam, para além de compreender tais processos, desenvolver uma pedagogia que possibilite aos condenados da terra, aos oprimidos, saírem das armadilhas do opressor, levando-os à libertação não só da inferioridade, mas dos conceitos e pré-conceitos que por muito tempo foram ditos a esses sujeitos. Propomos então um diálogo com Paulo Freire acerca de uma pedagogia da libertação.

## ***Paulo Freire e a educação popular: por uma Pedagogia da Libertação***

*Ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho:  
os homens se libertam em comunhão.*

*(Paulo Freire, 1987)*

O título de Patrono da educação brasileira, tão contestado nos tempos sombrios vividos pelo Brasil recentemente, não por acaso, foi conferido a Paulo Reglus Neves Freire (1921-1997). Seu feito de alfabetizar em 45 dias cerca de 300 cortadores de cana em Pernambuco era bem mais do que uma nova metodologia de ensino. Era uma “prática de libertação”, palavra-chave de seu pensamento e de suas ações no mundo. Para Freire, a pessoa, consciente do mundo e de si mesma, é capaz de entender seu papel na história e, assim, fazer parte dela. O caminho para a “leitura do mundo” antecede a “leitura da palavra”.

O pensamento-ação de Freire na perspectiva da educação libertadora começou pela educação popular no campo, entre as décadas de 1950 e 1960. Mas foi freada pela ditadura militar em 1964, que o prendeu por um curto período e o levou ao exílio. Fora do Brasil, publicou seus livros mais marcantes, *Educação como Prática da Liberdade* e *Pedagogia do Oprimido*. Suas práticas de alfabetização foram reproduzidas por inúmeros movimentos sociais na América Latina e no continente africano. Essas experiências diversificadas foram bem-sucedidas na América Latina. Mas obtiveram raros sucessos no continente africano. Faundez (2010) ajuda-nos a pensar sobre isso. Ressalta que a pedagogia freiriana chegou ao continente africano, em países específicos que viviam em diferentes contextos de guerras de libertação, com variadas frentes de batalha e de lutas por independência. O contexto histórico e social do continente africano é muito diferente da América Latina, que teve historicamente um processo cultural mais homogêneo em seus diferentes territórios, decorrente de tantos séculos de colonização europeia. No caso africano, os processos de libertação criaram caminhos diversos e conflitantes. Paulo Freire investigou autores como Amílcar Cabral, entre outros pensadores africanos, e em diálogo com eles, começou a repensar seu método pedagógico. Foi renovando seu olhar, coerente com o que sempre propôs, dialogando e aprendendo enquanto ensina.

Em *Pedagogia do Oprimido* (1987), obra mestra de grande atualidade para as discussões pós-coloniais, Paulo Freire resgata algumas proposições de Frantz Fanon em *Os Condenados da Terra*, relacionando-as com outras leituras e experiências de Educação Popular. Freire elabora o conceito de “prática bancária” da educação, em que o educador, assumindo a perspectiva dos opressores, considera-se como detentor do saber, e não vê seus educandos como sujeitos elaboradores de conhecimento. Na “prática bancária”, os educandos, assim como os oprimidos, são induzidos a apenas receber, sem questionar, informações com as quais não se identificam. Nessa perspectiva, em um país com regiões tão diversas como o Brasil, marcadas pelo racismo e pela desigualdade, percebe-se que o currículo escolar é pensado para uma educação entre “iguais”, ou seja de “elite”, com a expectativa de que os oprimidos apenas recebam e absorvam conhecimentos que não fazem parte de seu cotidiano nem de seu modo de pensar.

Em contraponto, Freire propõe uma educação problematizadora, em que o educador dialoga com os educandos sobre os problemas que vivem em seu contexto, e faz com que esses sejam participantes da construção do conhecimento produzido em diálogo. Pois, “os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 1987, p. 44).

Em diálogo com seus parceiros, o oprimido “lê” o que acontece à sua volta e entende o significado e a relação desses acontecimentos consigo. Faz a leitura de mundo antes mesmo de aprender a ler as palavras. Ler o mundo e a palavra não é um ato solitário e inato. É um processo de reflexão, diálogo e luta que se constrói solidariamente com os oprimidos. Na epígrafe de abertura de seu ensaio, em *Pedagogia do Oprimido*, Paulo Freire enfatiza: “Aos esfarrapados do mundo e aos que neles se descobrem e, assim descobrindo-se, com eles sofrem, mas, sobretudo, com eles lutam” (FREIRE, 1987, p. 15).

Freire considera que a ação libertadora, inerente à pedagogia problematizadora, pode ser limitada pelo “medo da liberdade”. O oprimido carrega em sua mente a figura do opressor que, no processo educacional, o induz a crer que “não sabe” diante daquele que crê que “sabe”. O oprimido se vê silenciado, incapaz de usar a própria palavra para expressar seu conhecimento ou seu aprendizado, pois em um sistema autoritário, tanto no governo como na escola, só um decide, só um fala, só um lidera. Já no contexto do diálogo, Freire considera, sim, indispensável a figura da liderança para promover a ação

libertadora. Entretanto a liderança deve ser formada mediante o diálogo e o engajamento com a práxis da comunidade, e não fora dela. Para Freire, a liderança “não pode sloganizar as massas, mas dialogar com elas para que o seu conhecimento experiencial em torno da realidade, fecundado pelo conhecimento crítico da liderança, se vá transformando em razão da realidade” (1987, p. 83).

A proposta da pedagogia libertadora e crítica identifica-se com a perspectiva decolonial. A pedagogia libertadora apresenta-se como orgânica às realidades das comunidades populares, na medida em que promove a descoberta de sua própria palavra, a consciência de sua singular humanidade, criando estratégias para que esses agentes reescrevam autônoma e solidariamente suas próprias histórias.

A teoria de educação libertadora de Paulo Freire avançou na perspectiva decolonial com a contribuição de pensadores e pensadoras que aprofundaram a reflexão sobre as questões de raça e gênero que atravessam as populações oprimidas. Nessa direção, destacamos a importante contribuição da intelectual negra estadunidense bell hooks.

### ***Bell hooks: ensinando a transgredir***

bell hooks (que faz questão de escrever seu nome sem maiúsculas, para chamar a atenção mais à mensagem do que à autora) é uma das mais importantes intelectuais feministas negras, por suas análises da política de raça, gênero, classe e cultura, que questionam radicalmente o “patriarcado capitalista da supremacia branca”.

A proposta de educação trazida por hooks é atravessada pelas lembranças de sua infância em uma escola segregada dos Estados Unidos onde vivenciou o engajamento das professoras negras na educação como um ato de transformação das vidas pessoais e social.

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. Embora não definissem nem formulassem essas práticas em termos teóricos, minhas professoras praticavam uma pedagogia revolucionária de resistência, uma pedagogia profundamente anticolonial (HOOKS, 2017, p. 10-11).

A mudança para a escola integrada trouxe outra experiência. Os professores, em sua maioria brancos, não mais colocavam em primeiro plano a construção comprometida da aprendizagem da criança negra, nem a escola

como espaço da prática da liberdade que se contrapunha ao mundo externo segregado e racista. O foco era a obediência e a transmissão de informações, que não diziam respeito ao modo de viver nem ao desejo de aprender. Enquanto nas escolas segregadas as experiências das crianças eram consideradas centrais e significativas, nas escolas desagregadas as crianças passavam a ser vistas como objetos, não como sujeitos (HOOKS, 2017, p. 53). Essa escola “[...] refletia a noção de uma única norma de pensamento e experiência” (p. 51) tida como universal, que desconsiderava as implicações políticas e pedagógicas do contexto multicultural em que estava inserida.

Outro marco determinante no trabalho de bell hooks é sua leitura de Paulo Freire. É partir dele que hooks encontra um pensamento sensível e consistente sobre o agir e refletir sobre o mundo a fim de transformá-lo. A ideia de educação como prática da liberdade fez um sentido imediato para a experiência libertadora de bell hooks nas escolas negras de sua infância, num contexto rural marcado pelo analfabetismo que se aproximava dos exemplos trazidos por Freire em seus primeiros livros. De forma simples, bell hooks diz que “[...] a educação como prática da liberdade é um jeito de ensinar que qualquer um pode aprender”, e também que é uma luta contra a mentalidade colonizadora. A autora destaca uma frase que ela considera como um mantra revolucionário: “Não podemos entrar na luta como objetos para nos tornarmos sujeitos mais tarde” (FREIRE *apud* HOOKS, 2017, p. 66).

Algumas diferenças podem ser pontuadas na abordagem de bell hooks. A autora destaca que Freire exigia que os alunos ligassem a consciência à prática. Mas enquanto Freire ocupava-se sobretudo da mente, hooks avança em direção a uma integridade de mente, corpo e espírito, inspirada pela visão holística de aprendizado do monge budista vietnamita Thich Nhat Hanh, para pensar seres humanos integrais. Que corpos são esses? Quem a academia escuta? Que saberes são considerados neutros e universais?

Outra questão relevante é a maneira como hooks pontua a linguagem sexista presente na obra de Freire, mas sem desvalorizar a importância de suas ideias. É o impacto da raça e da classe social que imprime a especificidade de seu pensamento feminista, num caminho diferente do feminismo difundido em sua época.

A aguda consciência da presença do meu corpo nesses ambientes que na verdade nos convidam a investir profundamente numa cisão entre mente e corpo, de tal modo que, em certo sentido, você está quase em conflito com a estrutura existente por ser

uma mulher negra, quer professora, quer aluna. Mas, se você quiser permanecer ali, precisa, em certo sentido, lembrar de si mesma - porque lembrar de si mesma é sempre ver a si mesma como um corpo num sistema que não acostumou com sua presença ou com sua dimensão física (HOOKS, 2017, p. 181).

Abordando a questão dos corpos, bell hooks busca repensar a prática da sala de aula e os corpos ali presentes, bem como a importância de achar a própria voz. Não basta trazer para a sala de aula assuntos e conteúdos diferentes e radicais sem que essa mudança manifeste-se na forma de dar aula.

Quanto à voz, um exemplo simples seria a iniciativa de trazer a experiência pessoal dos alunos e professores para dentro da aula, “partilhar narrativas pessoais” (HOOKS, 2017, p. 198), como um ato até mesmo mais desafiador do que mudar o currículo. O ato de “achar a própria voz”, inaugurado na fala sobre a própria experiência, constitui também um ato fundador para se usar a própria voz para falar de outros assuntos (HOOKS, 2017, p. 199). Esse questionamento à prática pedagógica chama a atenção para a importância de “fazer da sala de aula um contexto democrático onde todos sintam a responsabilidade de contribuir”, como um objetivo central de uma pedagogia transformadora. É a possibilidade de fazer do aprendizado uma experiência de inclusão, criar espaços participativos para a partilha do conhecimento.

Em relação aos corpos, bell hooks destaca como a noção de uma mente separada do corpo que vigora na cultura universitária e escolar promove uma sensação de corpo imóvel, que reforça a separação entre atividade intelectual, confinada a algumas classes, e movimento dos corpos, comum ao que faz a grande maioria das pessoas que trabalha em nossa sociedade. Então a pedagogia libertadora teria de atravessar os limites do corpo, tanto dos professores quanto dos alunos. O professor deve sair de seu lugar de poder, estático, a partir de onde ele projeta sua mente separada do corpo, esse lugar inatingível aos alunos: “[...] o mascaramento do corpo nos encoraja a pensar que estamos ouvindo fatos neutros e objetivos, fatos que dizem respeito à pessoa que partilha a informação” (HOOKS, 2017, p. 186). Trazer o corpo à tona é uma das formas como os professores devem correr os mesmos riscos que seus alunos.

Essa contribuição de bell hooks aprofunda-se na interseção entre raça e sexo. O corpo retorna ao centro quando ela coloca-se como mulher negra:

Significativamente depois, descobri que, quando se falava das “mulheres”, a experiência das brancas era universalizada como representação da experiência de todo o sexo feminino; e que, quando se mencionavam os “negros”, o ponto de

referência eram os negros do sexo masculino. Frustrada, comecei a questionar os modos pelos quais os preconceitos raciais e sexistas moldavam e informavam toda a produção acadêmica que tratava da experiência negra e da experiência feminina. Estava claro que esses preconceitos haviam criado uma circunstância onde havia pouca ou nenhuma informação sobre as experiências características das mulheres negras (HOOKS, 2017, p. 163).

Sua perplexidade diante da desvalorização das mulheres nos estudos raciais e a da pouca importância das diferenças raciais nos estudos feministas faz com que bell hooks se nutra de sua experiência como mulher negra para confrontar e abrir caminhos nos discursos negro e feminista, demonstrando como os aportes de uma abordagem poderiam fortalecer a outra na construção de uma pedagogia libertadora.

Outra intelectual-militante que traz para o debate a necessidade da superação da centralidade da classe e abarca as dimensões raciais e de gênero para a construção de pedagogias comprometidas com a libertação é Catherine Walsh.

### ***Catherine Walsh e as pedagogias decoloniais: da resistência à reexistência***

Intelectual, militante, pedagoga e linguista estadunidense, Catherine Walsh há mais de 20 anos vive, envolve-se e pensa desde/com a Abya Yala (América Latina). É integrante do grupo MCD, sendo uma das figuras mais influentes nas discussões pedagógicas dentro do grupo. Seu trabalho é comprometido com a consolidação de um projeto político, epistêmico, ético e existencial *outro*, radical, que refunde as bases político-sociais latino-americanas, tendo como horizonte a decolonialidade, e como eixo central a educação e as pedagogias decoloniais, que se propõem a questionar a geopolítica do conhecimento e a se inspirar em práticas concretas do que ela vem chamando de um *outro* modo de saber, ser, viver e poder.

Uma pedagogia decolonial, segundo Walsh, está atrelada a uma perspectiva crítica de interculturalidade, orientada ao questionamento, à transformação, à intervenção, à ação e à recriação de condições radicalmente distintas das condições atuais de sociedade, humanidade, conhecimento e vida – que foram forjadas no processo colonial e então pautadas na racialização, em que identidades históricas subalternas foram produzidas (negros e índios), hierarquias racializadas de poder se forjaram, e modos de ser, viver e saber foram encobertos (e também aniquilados) pela modernidade europeia.

Contudo Walsh nos alerta: é cada vez mais ardiloso fazer o debate intercultural, visto que esse termo foi cooptado pelo multiculturalismo neoliberal, uma vez que os oprimidos e os condenados da terra – os indígenas, os negros, as mulheres, a comunidade LGBT, os empobrecidos – vêm sendo incluídos nos discursos oficiais das instituições, atendendo na verdade a uma lógica pacificadora que fortalece o *status quo* – as estruturas sociais hegemonicamente estabelecidas com base na matriz colonial de poder. Ou seja, Walsh reforça a necessidade de se diferenciar uma interculturalidade crítica daquela que é funcional ao sistema.

Um diálogo realmente intercultural deve, em primeiro lugar, *visibilizar as causas do não diálogo histórico provocado pela colonialidade* – que, para a autora, assume uma matriz quadriplanar, pois manifesta-se na colonialidade do poder, do saber, do ser e da natureza –, buscando então combater tais assimetrias de poder, que é também combater as categorias binárias Oriente/Ocidente, primitivo/civilizado, irracional/racional, místico/científico. Podemos analisar o estabelecimento de binarismos como método de controle e poder quando analisamos outros binarismos que precedem à racialização, como homem/mulher, heterossexual/homossexual.

El interculturalismo funcional responde a y parte de los intereses y necesidades de las instituciones sociales; la interculturalidad crítica, en cambio, es una construcción de y desde la gente que ha sufrido una historia de sometimiento y subalternización (WALSH, 2012, p. 9).

Conforme a autora aponta nesse trecho, a interculturalidade crítica é um projeto que questiona as ausências, e o faz “desde abajo”, ou seja, junto aos movimentos sociais, junto aos oprimidos e condenados da terra. Por fim, Walsh entende a interculturalidade enquanto uma ferramenta pedagógica questionadora e desinvisibilizadora das assimetrias de poder cunhadas com a colonização e perpetuadas pela colonialidade.

[...] propongo la interculturalidad crítica como herramienta pedagógica que cuestiona de manera continua la racialización, subalternización, inferiorización y sus patrones de poder, visibiliza maneras distintas de ser, vivir y saber, y busca el desarrollo y creación de comprensiones y condiciones que no sólo articulan y hacen dialogar las diferencias en un marco de legitimidad, dignidad, igualdad, equidad y respeto, sino que también –y a la vez– alientan la creación de modos “otros” – de pensar, ser, estar, aprender, enseñar, soñar y vivir que cruzan fronteras. [...] Esta fuerza, iniciativa, agencia y sus prácticas dan base para lo que nombro a continuación “pedagogía de-colonial” (WALSH, 2012, p. 13).

Sobre as pedagogias decoloniais, segundo a caribenha Jacqui Alexander (*apud* WALSH, 2012, p. 14), é fundamental que busquemos os conhecimentos dos subalternizados, que partamos e visibilizemos as práticas marginais, para então desestruturar as práticas existentes e cruzar os limites fictícios – pois criados e impostos – da exclusão. Reforçando: estamos falando de *pedagogias que partem dos marginalizados*. Dialogando com Freire, estamos falando da pedagogia dos oprimidos como prática da liberdade, que libertará não só aos oprimidos, como também aos opressores.

Mas seria então a pedagogia decolonial uma atualização da pedagogia crítica? Walsh afirma que não. Embora sua elaboração teórica beba das fontes de Freire e tenha um viés crítico de transformação social e emancipação, há uma diferenciação importante: a pedagogia decolonial nomeia e enfrenta os processos históricos de marginalização como produzidos pela colonização, baseados na racialização. Sendo assim, uma pedagogia decolonial é, intrinsecamente, uma pedagogia antirracista, que insurge dos povos originários e suas resistências e reexistências.

[...] no estoy sumando la pedagogía de-colonial a la pedagogía crítica, ni sugiriendo la primera como manifestación contemporánea de la última. De hecho, la pedagogía de-colonial tiene su propia genealogía – sin tener que necesariamente denominarla así – *enraizada en las luchas y praxis que las comunidades afro e indígenas* han venido ejerciendo desde años atrás, las que recientemente están saliendo a la luz y siendo reconstruidas y revitalizadas como parte de una postura y proyecto políticos (WALSH, 2012, p. 16, grifo nosso).

Ainda sobre essa passagem, é importante ressaltar que, apesar de estarmos propondo uma genealogia para a pedagogia decolonial, tendo nos autores supracitados – Frantz Fanon, Aníbal Quijano, Paulo Freire e bell hooks, entre outros – importantes referências para a construção desse campo, Walsh faz questão de nos alertar que as pedagogias decoloniais não são pensadas na academia, mas são praticadas pelos sujeitos que resistem ao sistema histórico de opressão moderno-colonial, dando destaque às práticas dos povos originários e diaspóricos – em sua obra, a autora destaca as práticas afro-caribenhas.

Para além das inspirações cotidianas insurgentes dos afro-caribenhos equatorianos, Walsh inspira-se no legado de Fanon e Freire para a sistematização das pedagogias decoloniais, mas o faz sempre com um olhar crítico aguçado. Para a autora, a aposta pedagógica do pensamento freiriano não estava centrada na situação ontológica-existencial dos oprimidos,

tampouco no padrão colonial de poder instaurado com o capitalismo ou com a racialização criada com a modernidade, mas no ato de conhecer – conhecer a realidade para então transformá-la. Freire não atrela a desumanização ao resultado da colonização, o que diferencia seu pensamento do de Fanon. Para este, sendo a desumanização componente central da colonização, a humanização requer a descolonização – não apenas territorial, mas a descolonização das mentes dos povos colonizados. Sendo assim, a descolonização seria uma forma de desaprendizagem: desaprender tudo aquilo que foi imposto pela colonização para reaprender a ser homens e mulheres novos, libertos.

[...] la pedagogía o las pedagogías de-coloniales serían ellas construidas y por construir: en escuelas, colegios, universidades, en el seno de las organizaciones, en los barrios, comunidades, movimientos y en la calle, entre otros lugares. Ellas que *visibilizan todo lo que el multiculturalismo oculta y se esconde, incluyendo la geopolítica del saber*, la topología del ser y la teleología identitaria-existencial de la diferencia colonial. Aquellas pedagogías que integran el cuestionamiento y el análisis crítico, la acción social transformadora, pero también la insurgencia e intervención en los campos del poder, saber y ser, y en la vida; aquellas que animan y una actitud insurgente, de-colonial y cimarrona. *Aquellas pedagogías evidenciadas en los trabajos “casa adentro” de muchos intelectuales-líderes afroamericanos e indígenas* (WALSH, 2012, p. 15, grifo nosso).

## *Considerações finais*

Avançando nas discussões travadas até aqui, é importante ressaltar que nosso objetivo é denunciar o processo de colonialidade que ocorreu, e ocorre, no Brasil e na América Latina como um todo. Buscamos fazer essa denúncia no sentido de nos compreendermos como oprimidos, e compreender os colonizadores como opressores. Acreditamos que seus padrões de desenvolvimento e civilidade por todo o histórico de opressão e hegemonia que se apresentam, considerando o Brasil um país diverso e complexo, não podem ser o nosso parâmetro. Não buscamos nos igualar a eles, alcançar seus níveis de progresso, já que sua modernidade fez-se com o nosso sangue, o encobrimento dos nossos saberes e com os nossos recursos naturais. Em outras palavras, com o genocídio, o epistemicídio e a espoliação. Portanto, este texto soma-se a tantos outros, para fazermos uma denúncia.

Na busca de transformar esta denúncia em luta e anúncio de um inédito viável, como diria Paulo Freire, capaz de transformar as condições de expropriação dos modos de ser, saber e existir dos povos não europeus, ou seja, dos africanos e dos indígenas, que foram exterminados e encobertos pela colonialidade, trazemos a decolonialidade para o centro do nosso debate. Mais especificamente, a ideia de uma pedagogia decolonial, cunhada por Catherine Walsh. Nesse sentido, reivindicamos Paulo Freire e Frantz Fanon como precursores de tal pedagogia – é Walsh quem inova ao reivindicar os aportes de Fanon para a elaboração teórica de uma pedagogia decolonial e nós temos acordo com essa leitura sobre sua obra – e bell hooks como ressignificadora e potencializadora do debate acerca da libertação proposta por Fanon e Freire, como representante do pensamento feminista e negro.

Inspiramo-nos em Walsh e ressaltamos: não se trata de *elaborar* pedagogias decoloniais, mas *visibilizar* as práticas insurgentes de resistência e reexistência já existentes e espalhadas pelo continente latino-americano, para então sistematizar seus aportes para a luta de libertação das mentes, dos corpos e das culturas subalternizadas pela modernidade.

Dialogando com Fanon, Quijano e Freire, podemos pensar em dois eixos centrais de sistematização. Um que, a partir de Fanon e Quijano, procura pensar desde a racialização dos povos colonizados, dos condenados da terra, dos oprimidos da Abya Yala, buscando então apontar e/ou interpretar as novas

e diversas facetas dessa matriz quadriplanar da colonialidade, que a partir de uma classificação racial fortaleceu-se entre os meios sociais, forjando o paradigma da modernidade. Outro que, como nos aponta Freire, parte da ideia de que as pedagogias decoloniais devem pensar “com” e não “para” ou “sobre”; devem ser pedagogias dialógicas, que se constroem na relação com os grupos marginalizados historicamente – desde a colonização –, direcionadas à transformação e à recriação do projeto político-social-epistêmico-ético da América Latina, pautado na interculturalidade crítica, que caminhe até a reexistência de seus povos, pela qual todas e todos possam viver bem.

Gostaríamos de pontuar, ainda, um terceiro eixo – e talvez o mais importante deles – que neste artigo entrelaça-se com as reflexões de hooks e sua pedagogia transgressora, pois parte das práticas dos sujeitos em luta, que então constroem nas fissuras (*grietas*) do sistema práticas revolucionárias e teimam em fazer brotar a flor do asfalto. Essas práticas insurgem, sobretudo, dos povos originários, dos quilombos (*cimarronas*) e, de acordo com os acúmulos da pesquisadora Catherine Walsh, são elaboradas e praticadas principalmente por mulheres – em sua maioria negras.

# NO TECER DA RESISTÊNCIA, MÚLTIPLOS DIÁLOGOS E EXPERIÊNCIAS EM EDUCAÇÃO

*Amanda Moreira Borde  
Carlos César de Oliveira  
Cristina Silva Kreutzfeld  
Marcelo Souza Paula  
Maurício Santos de Almeida Alves  
Patricia Flavia Mota  
Paulo Fernando Lopes Ribeiro*

A educação nacional, após superar o golpe militar de 1964, iniciou o processo de redemocratização da escola pública, tanto no acesso dos cidadãos quanto nas atividades diárias nas escolas públicas de todo o país. A Constituição Cidadã e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) n.º 9.394/96 ratificam a democracia no contexto escolar, incluindo a participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e das comunidades escolar e local, em conselhos escolares (BRASIL, 2014).

A LDBEN institui também dias e horas letivas, traçando um mínimo de quatro horas diárias e indicando a ampliação do período de permanência na escola. No entanto a definição de tempo integral foi disposta inicialmente no Plano Nacional de Educação de 2001, instituído pela Lei n.º 10.172, incluindo sete horas diárias, considerado por Menezes (2012, p. 140) um esboço sobre a “definição inicial para o tempo integral” nas escolas. Posteriormente foram sancionados a Lei n.º 11.494/2007 e o Decreto n.º 6.253/2007.

Para o tempo integral nas escolas, faz-se necessário evidenciar a gestão democrática, provocando a participação, fazendo renascer a democracia após tantos anos de ditadura. Por esse motivo, comungamos com Sousa, Espírito Santo e Bernado (2015, p. 23), quando consideram que “[...] é interagindo com a comunidade escolar que podemos promover o exercício da cidadania, formar sujeitos críticos, participativos e autônomos na construção de seu próprio conhecimento”.

No discurso democrático, busca-se a resistência por uma escola que tenha a sua própria voz e em que as disciplinas curriculares com os seus respectivos atores sejam interligadas pensando nos tempos e espaços escolares, para formar cidadãos críticos e participativos.

A Educação Integral em Tempo Integral precisa ser encarada como uma forma de minimizar as desigualdades e, num movimento de resistência, combater a opressão e a exclusão, de modo que favoreça a emancipação dos sujeitos e a transformação de contextos menos privilegiados. Assim, a educação avançaria na formação integral, compreendendo que oportunidades educativas significativas e num horário ampliado poderiam contribuir para a Educação Integral.

A princípio, é sempre importante diferenciar Educação Integral de tempo integral. O tempo integral tem relação com as horas diárias, por meio das quais os estudantes têm acesso às oportunidades educativas que contribuirão para a sua formação. A legislação prevê, como foi citado anteriormente, a oferta de pelo menos sete horas diárias para que seja configurado o tempo integral.

Cavaliere (2009) destaca, em seu artigo “Escolas de tempo integral *versus* alunos em tempo integral” que existem duas vertentes que resumem as tentativas de organização da ampliação da jornada:

Uma que tende a investir em mudanças no interior das unidades escolares, de forma que possam oferecer condições compatíveis com a presença de alunos e professores em turno integral, e outra que tende a articular instituições e projetos da sociedade que ofereçam atividades aos alunos no turno alternativo às aulas, não necessariamente no espaço escolar, mas, preferencialmente, fora dele (CAVALIERE, 2009, p. 52).

E ainda discute sobre as concepções que foram construídas sobre o tempo integral, pautadas em quatro visões sobre sua função, a saber:

Visão Assistencialista – “vê a escola de tempo integral como uma escola para desprivilegiados, que deve suprir deficiências gerais da formação dos alunos”.

Visão Autoritária – “a escola de tempo integral é uma espécie de instituição de prevenção do crime”.

Visão Democrática – “o tempo integral seria um meio de proporcionar uma educação mais efetiva do ponto de vista cultural, com o aprofundamento dos conhecimentos, do espírito crítico e das vivências democráticas”.

Visão Multissetorial – “a educação pode e deve se fazer fora da escola. O tempo integral não precisa estar centralizado a uma instituição” (CAVALIERE, 2007, p. 1028-1029, grifos nossos).

Educação Integral, conceito ainda em construção, de acordo com Cavaliere (2009), tem relação com a formação mais completa possível dos sujeitos (COELHO, 2009). É difícil ainda precisar quais tipos de saberes constituem os sujeitos, no entanto é inegável que, com mais tempo de formação, a educação integral efetive-se como um processo de formação continuada. “Uma formação mais completa que, entre outras possibilidades precisa incorporar, não somente o que tradicionalmente denominamos como ‘componentes curriculares’ regulares, mas também outros conhecimentos e saberes” (CAVALIERE; COELHO, 2017, p. 18).

As autoras mostram uma visão que rompe com o tradicionalismo, sem perder de vista a importância dos saberes construídos sócio-historicamente pela escola. Nesse sentido, percebemos um diálogo com as propostas de Freire, quando o patrono da educação brasileira sugere que escrevamos menos sobre pedagogias, mas sim escrevamos pedagogias. Assim, a partir da compreensão de Paiva (2015, p. 123) sobre a orientação de Paulo Freire para que se construam outras “Pedagogias” para o trabalho sociopedagógico, fora e dentro do ambiente escolar, Sirino, Ferreira e Mota (2018) discutem sobre as contribuições de outras pedagogias para educação integral, sem perder de vista a importância e a centralidade da escola, sobretudo no atual panorama de precarização da escola e do trabalho docente.

*A Pedagogia do Oprimido* nos leva a pensar sobre a importância do diálogo no movimento de ruptura dos mecanismos de opressão;

*A Pedagogia da Convivência* de Xesús Jares, nos mostra a importância dos conteúdos necessários para que os sujeitos interajam da forma mais harmoniosa possível, trazendo uma proposta de mediação de conflitos.

*A Pedagogia da Hospitalidade* de Baptista aborda as possibilidades de relação a partir dos movimentos de acolhimento, bondade e responsabilidade com o outro (SIRINO; FERREIRA; MOTA, 2018, p. 134, grifos nossos).

Esses são alguns exemplos que os pesquisadores trazem, pois é irrefragável a necessidade de, além de avançar nos estudos sobre a educação integral, pensar na importância de se criar práticas/pedagogias que colaborem para a consecução de uma formação completa, uma vez que formar integralmente os sujeitos subsume-se à oferta de mais oportunidades educativas significativas (SIRINO; FERREIRA; MOTA, 2018).

A escola, por sua vez, ao rever suas propostas de atuação, colabora para que todos apropriem-se da cultura letrada, que por vezes impõe-se como instrumento de poder e opressão. Nesse bojo, ao se apropriar dos mecanismos

da escola e da palavra, os sujeitos podem refletir sobre esses processos, e fazer um movimento que favoreça sua emancipação e a transformação de sua realidade. Recentemente, há a discussão sobre a possibilidade de se educar as crianças em casa. Mas há questionamos, como: se essa modalidade se efetivar, como aqueles que se encontram em vulnerabilidade social dialogariam com os saberes da escola construídos ao longo do tempo? Seria essa mais uma maneira de sucatear as escolas públicas e manter os mecanismos de opressão? Maurício e Coelho trazem reflexões que podem colaborar para o entendimento dessa situação no excerto a seguir:

O aluno que vive em meio doméstico temporalmente ordenado incorpora, espontaneamente, métodos de organização e estruturas cognitivas ordenadas, que o predis põem a participar, espontaneamente, da lógica escolar. A criança criada na cultura oral precisa realizar um esforço de linguagem e de ordenação do tempo e de suas ações para integrar-se a essa mesma lógica. Essa criança tanto pode rejeitar esta nova ordem, como desenvolver um processo de aproximação (COELHO; MAURÍCIO, 2016, p. 1099).

Sigamos, portanto, neste debate, certos de que os movimentos de resistência são necessários para que avancemos na construção de uma Educação Integral em tempo integral, para todos. Que os mais pobres possam ter acesso a mais tempo de oportunidades educativas, pois os ricos já o têm, tendo em vista que as famílias mais abastadas investem na oferta de cursos e atividades esportivas e culturais com frequência. E que a Educação Integral contribua para a formação de pessoas melhores, mais felizes, solidárias, empáticas, que lutem por uma sociedade mais justa e melhor para todos, contra os frágeis laços da modernidade líquida que impedem que nos preocupemos com o outro.

Nesse sentido, acreditamos que se faz necessário pensar uma escola de tempo integral que valorize a cultura popular, mas que também se envolva com os aparatos tecnológicos que estão à disposição dos alunos, incluindo a cibercultura no cotidiano escolar. Configurando-se de fundamental importância o Projeto Político-Pedagógico, que “construído coletivamente, situa a escola, reflete sobre a história, a filosofia e referências dentro do contexto escolar, além traçar uma diretriz e diagnosticar a realidade que precisa ser pautada com ações que envolvem todos os atores da escola” (BERNARDO; BORDE; CERQUEIRA, 2018, p. 44).

Propomo-nos a realizar uma investigação qualitativa, por meio de análise bibliográfica sobre a educação (em tempo) integral e as diferentes linguagens

que se inserem no contexto escolar da educação popular. Utilizamos também a pesquisa documental com alicerce nas legislações vigentes, quais sejam, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 9.394/96, a Lei n.º 11.494/2007 e o Decreto n.º 6.253/2007. Nesse bojo, destacamos que:

[...] pesquisa documental assemelha-se muito à pesquisa bibliográfica. A única diferença entre ambas está na natureza das fontes. Enquanto a pesquisa bibliográfica se utiliza fundamentalmente das contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto, a pesquisa documental vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa (GIL, 2008, p. 51).

### ***Educação, ciência e tecnologia: elementos indissociáveis para a constituição de uma proposta de resistência***

Nos dias atuais, não há a possibilidade de se conceber uma escola cujo ensino esteja pautado no processo de memorização. Dessa forma, a escola deixa de ser como uma fábrica e os alunos como produtos de uma linha de montagem e passa a ser um reflexo da sociedade: digital, colaborativa, crítica e adaptável (ALÔ, 2015, p. 25).

A juventude, hoje em dia, urge por maior aproximação com as mídias, sobretudo no campo educacional, tendo em vista suas possibilidades de interação com as diversas formas de linguagem: textual, sonora, efígie etc., proporcionando a formação de uma cultura digital que atenda às demandas impostas pela juventude atual.

Com o advento das informações por meio dos processos midiáticos, a educação 3.0<sup>3</sup> tem-se consolidado como elemento essencial para aumentar a capacidade relacional com a chamada Cultura da Convergência. Esses processos coadunam-se com essa educação no sentido de possibilitar aos estudantes diferentes formas de entender e se relacionar com o mundo atual. Nas considerações de Alô (2015, p. 26), a Cultura da Convergência traz o fluxo de conteúdos e informações por meio de múltiplas plataformas e um novo comportamento migratório dos estudantes, que vão a quase qualquer parte em busca das experiências de aprendizagem que desejam.

Nesse íterim, educação e tecnologia têm-se mostrado como fortes aliadas no processo formativo dos jovens estudantes. A tecnologia é uma das maiores responsáveis pelas várias transformações que o mundo vem passando, influenciando nos aspectos sociais, científicos e ambientais. Porém cabe ressaltar que algumas dessas transformações podem traduzir-se em estruturas

nocivas para a sociedade, principalmente em função dos interesses de quem a detém.

Historicamente, vale destacar como exemplo desses “dois lados da moeda” o Projeto Manhattan/1945, que culminou no desenvolvimento da bomba atômica que devastou Hiroshima e Nagasaki, e o lançamento do primeiro satélite artificial pela União Soviética, o chamado Sputnik/1957 (SILVA, 2016, p. 35). Podemos ressaltar ainda os reflexos da Terceira Revolução Industrial, iniciados na Europa na década de 1970, que trouxeram impactos para o Brasil, fazendo com que o avanço acelerado da tecnologia no setor de produção, sem planejamento, acarretasse problemas vistos até os dias atuais, principalmente na área ambiental, social e de saúde, geradas por meio de uma crise energética instalada naquela época.

Com o advento desses campos, observa-se o aumento nas produções de larga escala, incorporação de conhecimentos e nível mais competitivo para a mão de obra dos trabalhadores. Igualmente, as principais descobertas nessa década estão diretamente ligadas a ciência e tecnologia (C&T), como, por exemplo, o avanço da engenharia genética, dos alimentos transgênicos e da biotecnologia.

Uma importante abordagem que surge no país na década de 1990, principalmente com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB n.º 9.394/96, e seus desdobramentos a partir da implantação dos Parâmetros Curriculares Nacionais/PCNs, é a CTS (Ciência, Tecnologia, Sociedade), cuja inserção é observada no cenário educacional, em especial, na educação científica dos estudantes nos diferentes níveis de ensino, mais fortemente presente no ensino médio. Cabe ressaltar, ainda, o número considerável de pesquisas nessa área, sobretudo científicas, contribuindo de forma a pensar novos caminhos acerca da abordagem CTS, vinculada à educação científica.

Cachapuz *et al.* (2008 *apud* STRIEDER, 2016, p. 62), acerca de orientações de pesquisa e as diferentes perspectivas da CTS presentes nos trabalhos, relatam:

[...] afirmam que os trabalhos possuem três orientações distintas: para a pesquisa, para a prática ou para as políticas, relacionadas à busca por: (1) avanços no conhecimento teórico, (2) alternativas ou meios de compreender ou melhorar as práticas, apoio à inserção do movimento CTS no campo educacional.

Ademais, embora a CTS tenha se apresentado nesse cenário, segundo Auler (2002), esse enfoque ainda se mostra de forma bastante embrionária no ensino de ciências no Brasil.

No entanto, apesar de ainda pouco percebida, a CTS tem se pautado no sentido da divulgação científica, cuja corrente visa à contestação da neutralidade científica, sendo essa propagada por um currículo atualmente obsoleto e latente por mudanças. Dessa forma, Silva (2016) apresenta algumas contribuições acerca da educação científica para os estudantes:

[...] assim como uma das correntes de contestação à neutralidade científica, em geral, a Educação CTS no Ensino de Ciências objetiva propiciar aos educandos compreensões acerca da articulação entre as dimensões científica, tecnológica e social. Busca-se, por meio da referida abordagem, a formação de cidadãos críticos aptos a tomar decisões relativas às questões científicas e tecnológicas na sociedade em que atuam. Demandam, e ao mesmo tempo propiciam a compreensão da natureza da ciência, da tecnologia; de aspectos econômicos, políticos, ambientais, culturais, éticos e morais relacionados à atividade científica (SILVA, 2016, p. 39).

Nota-se, então, a necessidade premente de estabelecer um currículo capaz de estreitar as relações da abordagem CTS com a formação científica dos jovens estudantes numa interface com as áreas afins, na intenção de aumentar a capacidade de compreender melhor sua relação com a sociedade nas suas constantes transformações técnico-científicas e ambientais.

Considerando esses aspectos, torna-se impossível pensar em um ensino do modo como ele apresenta-se atualmente, estagnado, obsoleto e pouco significativo. “A formação científica que requer atualmente o desempenho cidadão não é a formação tradicional” (TEDESCO, 2009, p. 165).

Podemos então perceber certas resistências por parte das escolas e até mesmo de alguns sistemas de ensino quando do desenvolvendo de um currículo equidistante dos aparatos tecnológicos e científicos, não atendendo às demandas dos jovens estudantes. Esse currículo dá-se por meio de uma escola reprodutivista, a qual foi muito criticada por Paulo Freire quando constatado que esse tipo de escola traz consigo uma ideologia de educação bancária, depositária e acrítica. Essa reprodução pode também perfazer um caminho antagônico às classes oprimidas, estando à mercê de uma ideologia que atenda tão somente à classe dominante.

Não obstante, cabe relatar que a escola precisa resistir a essas desigualdades, tendo em vista que o direito à educação por um conhecimento

científico e de acesso à tecnologia deve ser universal, não estando sobreposto nas classes dominantes em detrimento das menos favorecidas.

Dessa forma, devemos buscar uma escola que resista a todos esses padrões de reprodução, principalmente aos que se referem ao atendimento aos interesses da classe dominante e que impulsionam os menos favorecidos para um processo de marginalização, tanto social quanto educacional. Nesse contexto, ressaltamos a importante contribuição trazida por Costa e Loureiro (2016), quando destacam que:

[...] a educação de resistência que não tolera a exploração dos subalternos. Educação para a autonomia e para a capacidade de dirigir ou, como aponta Gramsci, para a contra-hegemonia dos subalternos. Educação cidadã que enfrenta as verdades ideológicas da economia liberal globalizada, responsável pela miséria social. Educação que seja capaz de reinventar o mundo. Freire reivindica seu papel de educador-educando-popular contribuindo para superar determinismos ortodoxos (p. 114).

É importante salientar ainda que, historicamente, a educação formal vem apresentando dificuldade de acompanhar a evolução tecnológica. Por exemplo, não conseguiu relacionar-se com os meios de comunicação de massa, com a exceção dos telecursos, os quais são bastante questionáveis por diversos motivos que não abordaremos aqui. Contudo estão surgindo inúmeros meios de comunicação (d)os quais a escola não pode (se) excluir, pois fazem parte da realidade de alunos e professores, ou seja, a escola precisa complementar a sua finalidade com o potencial apresentado pelas mídias.

Para isso, é preciso que se leve em consideração a atual fase da cibercultura na qual estamos imersos, que pode ser considerada como a reunião das relações sociais, das produções artísticas, intelectuais e éticas dos seres humanos que se articulam em redes interconectadas de computadores. Ou seja, trata-se de um fluxo contínuo de ideias, práticas, representações, textos e ações que ocorrem entre pessoas conectadas por um computador – ou algum dispositivo semelhante – a outros computadores (MARTINO, 2017, p. 27).

Sendo assim, partindo da premissa de que a escola precisa adaptar-se à nova realidade imposta pela cibercultura, é preciso que se entenda o perfil dos indivíduos que fazem parte e atuam nessa cultura digital em rede. Santaella (2013) afirma que há diferentes perfis de leitores: o leitor contemplativo, o leitor movente e o leitor imersivo.

Segundo essa autora, leitor contemplativo é aquele que tem diante de si objetos e signos duráveis, imóveis, localizáveis e manuseáveis, como livros,

gravuras ou mapas. Esses objetos, uma vez que estão localizados no espaço e duram no tempo, podem ser contínua e repetidamente revisitados e é o leitor que os procura, os escolhe e delibera sobre o tempo que deve dispensar a eles.

O leitor movente é aquele treinado nas distrações fugazes e sensações evanescentes, cuja percepção tornou-se uma atividade instável e de intensidades desiguais; possui memória curta e é mais ágil.

Por fim, o leitor imersivo, cognitivamente em estado de prontidão, conecta-se entre nós e nexos, seguindo roteiros multilineares, multissequenciais e labirínticos que ele próprio ajuda a construir ao interagir com os nós que transitam entre textos, imagens etc.

Sendo assim, pode-se dizer que o ambiente virtual se propõe a ser o ponto de encontro dos leitores imersivos, pois os proporciona a facilidade de “saltarem” de um fragmento a outro e estabelecerem sozinhos a ordem informacional. Dessa forma, partindo-se do pressuposto de que o perfil de leitor para o qual se escreve hoje é o imersivo, naturalmente, o registro de nossas narrativas acontece em plataformas acessadas por esses leitores, que também são (co)autores de narrativas outras, na medida em que lançam mão de um artifício que caracteriza esse tipo de ambiente: a interação.

Diante do que foi exposto, é importante salientar que o ambiente virtual, principalmente no que se refere às redes sociais, não está imune às diversas problemáticas existentes no espaço público tradicional. Segundo Bosco (2017):

[...] as redes sociais, contudo, reúnem, ao mesmo tempo, pessoalidade e coletividade. Nelas, o destinatário é múltiplo, mas esse múltiplo é formado por um conjunto de indivíduos concretos. Como no espaço público tradicional, uma intervenção pode atingir milhões de pessoas; mas, diferentemente do que se passa naquele, essas pessoas estão ali, presentes, se não empiricamente, imaginariamente, com seus narcisismos sempre a postos (p. 70).

Sendo assim, cientes dessas problemáticas que envolvem as redes sociais, mas entendendo suas potencialidades, é preciso que a escola não se furte das possibilidades de aprendizagem advindas dessas redes sociais e utilize seu poder de mobilização e compartilhamento de conhecimento, que acaba tornando-se mais democrático e alcançando um número maior de pessoas.

Prover uma educação que vise à popularização do conhecimento, mormente o científico e tecnológico, de acesso a todos e para todos, em condições de igualdade de acesso à cultura, minimizando as relações opressores/oprimidos e constituindo, assim, uma formação crítica e reflexiva

sobre seu papel na sociedade, subjaz um pilar para combater toda e qualquer forma de injustiça social e exclusão.

Essa é uma educação de resistência que queremos e pela qual devemos lutar, com a pretensão de disseminá-la em todos os espaços da sociedade. Uma educação libertadora e transformadora, formando jovens estudantes com a capacidade de tomada de decisões na sociedade e desejosos que não se calem diante de tantas injustiças e exclusões encontradas no atual sistema educacional brasileiro.

### ***Para além do(s) movimento(s): saberes e resistências na educação popular***

Compreendendo que a educação é uma construção social humana (BRANDÃO, 2001), organizada, estruturada e sistematizada de forma intencional ou não intencional (LIBÂNEO, 1998), queremos chamar a atenção para o campo da educação popular que, de certo modo, transita entre a educação intencional e a não intencional, visto que acolhe o saber popular dentro do seu fazer pedagógico.

Costa (2017), ao conceituar o termo “popular”, destaca que ele carrega um posicionamento político e filosófico, trazendo à tona a dimensão social da educação, esquecida pela maioria dos processos educacionais. É com base nesse olhar, nessa dimensão do social que procuraremos destacar o valor da educação popular e como ela tem sido trabalhada numa perspectiva de resistência.

Ressaltamos que desde o seu surgimento no Brasil, entre os anos 1950 e 1960, a educação popular tem como ênfase uma pedagogia libertadora que se tece em espaços populares (associações, sindicatos, igrejas, movimentos populares), nos quais os indivíduos assumem a sua autenticidade e reconhecem-se como sujeitos capazes de participar e, pela participação, de buscar a transformação da sociedade.

Sua ação pedagógica fundamenta-se essencialmente no diálogo e na socialização dos saberes entre os sujeitos que, juntos, buscam construir a sua emancipação. Pensando nisso, Freire (2015) vem contribuir com esse debate ao destacar que a dialogicidade é a essência da educação como prática da liberdade. Esse tema será retomado por Costa (2017), ao dizer que:

[...] o diálogo é colocado como fundamento da prática, pois é através dele que se dá a possibilidade de reflexão da ação, permitindo ao sujeito o entendimento do seu fazer,

do que sustenta esse fazer e das contradições existentes nele, e a partir disso poderá transformá-lo em outro fazer (p. 159).

Em conformidade com as ideias desses autores, defendemos que o diálogo é fundamental para a educação, independentemente do contexto em que ela se realize. Afinal, é por meio dele que passamos a conhecer os sujeitos – educandos – e desenvolver com eles as ações pedagógicas. Além do mais, somente o diálogo é capaz de romper as barreiras da comunicação entre escola e comunidade, por exemplo, ou entre docente e discente.

Tomando por base os argumentos expostos, entendemos que a educação popular fundamenta a sua ação na cultura popular ao reconhecer e valorizar as peculiaridades identitárias e as riquezas dessa cultura, desenvolvendo processos formativos voltados para a construção da autonomia dos sujeitos, como lembra Freire (2016). Ainda sobre isso, Gohn (2012) destaca que o princípio básico da educação popular consiste no desenvolvimento de uma ação pedagógica conscientizadora, que deveria atuar sobre o nível cultural das camadas populares em prol dos interesses delas. Essa, talvez, seja uma das diferenças entre a educação institucionalizada ofertada pela escola regular e a educação popular, assunto preconizado por Carrano (2005). Segundo ele,

[...] quando a escola não reconhece a existência de outros processos culturais educadores, ela fecha-se em si mesma. O comunitário não é somente o extraescolar, considerado como o espaço dos saberes do senso comum; ele é também o território social e simbólico no qual a prática popular elabora aquilo que Paulo Freire chamou de saber da experiência feito (p. 156).

Nesse sentido, sublinhamos que, enquanto a escola regular isola-se do mundo, isto é, do contexto em que está inserida, a educação popular problematiza as múltiplas realidades que fazem parte desse contexto. Sendo assim, esses espaços formativos apresentam-se como lugares de resistência e de luta contra o poder opressor.

Queremos lembrar que esses espaços de resistência podem dar-se na/com/além da escola e reforçam o desejo de uma educação de qualidade, diferentemente do modelo elitista adotado, que tenta de todo modo invisibilizar as classes populares, tantas vezes oprimidas e marginalizadas pela sociedade brasileira. Seguindo essa ideia, Tavares (2017) destaca que

[...] no longo e complexo caminho de luta das classes populares pela escola pública, a insuficiência de vagas, a péssima distribuição das escolas, a seletividade social dentro do aparelho escolar e o autoritarismo das formas de gestão cotidiana das escolas sempre constituíram os problemas centrais do nosso sistema educacional. Em pleno século XXI, pesquisas e estatísticas vêm confirmando, ano após ano, a denúncia de

que às classes populares parece ter sido sempre interdito o direito de acesso, permanência e sucesso nas escolas públicas no país (p. 110).

O pensamento da autora aponta que a educação popular em seus diferentes contextos tem servido como formação para as classes populares, funcionando, inclusive, como ação complementar àquela realizada pela escola, como é o caso dos pré-vestibulares populares, um movimento que ganha força no Brasil a partir da década de 1990, avultando a luta das juventudes populares pelo acesso ao ensino superior.

Colaborando com essa discussão, Tavares (2017) afirma que a educação popular é entendida como uma pedagogia e teoria da ação social, isto é, como um conjunto de princípios políticos, epistêmicos e pedagógicos que fundamentam ações e políticas junto ao movimento popular. Indo mais além, Arroyo (2012) aponta que há uma vinculação histórica entre o movimento de educação popular e os movimentos sociais.

Assim, compreendendo que os movimentos populares sociais têm travado constantes ações de resistência, recorremos a Freire (2015) para sobressaltar que a luta é um ato de amor frente ao desamor contido na violência dos opressores, ou seja, é uma busca incessante de recuperação da humanidade, suprimida pelo poder do opressor. Pensando nisso, trouxemos como referência algumas ações que vêm acontecendo no campo popular, buscando, desse modo, encontrar elementos que nos façam (re)pensar as desigualdades que ainda imperam na educação.

Primeiramente, chamamos a atenção para as lutas travadas contra o analfabetismo entre as décadas de 1950 e 1980, como o movimento de alfabetização de adultos realizado por Paulo Freire, o Movimento de Educação de Base (MEB), a ação das Comunidades Eclesiais de Base (CEBs) e das pastorais sociais no âmbito da Igreja Católica. Sobre esse assunto, Tavares (2017) acentua que

[...] a educação popular encontrou um caminho de sobrevivência no interior da Igreja Católica, que, em diálogo com a opção preferencial pelos pobres, oportunizava ações de resistência através de várias frentes de trabalho junto ao povo, inclusive no campo da alfabetização política (p. 102).

Com base nesse pensamento, destacamos que a educação popular tem influenciado na considerada ala progressista da Igreja, contribuindo para o desenvolvimento de práticas ou ações formativas numa perspectiva libertadora, em que os sujeitos possam assumir o seu protagonismo. Outro

ponto que merece destaque diz respeito à luta pelos Direitos Humanos. De acordo com Tavares (2017), a função dessa luta educativa é uma convergência moderna da visão de mundo da Educação Popular dos anos 1960 – assim como os movimentos em defesa da mulher, da população negra e das populações indígenas.

Esse contexto de luta pelos Direitos Humanos parece ter se acentuado a partir da década 1980, quando os movimentos sociais populares assumem campos de ação distintos: o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), os movimentos quilombolas e indígenas, cursos pré-vestibulares populares, ocupação das escolas pelos estudantes em 2015 e 2016 (PRONZATO, 2016), os movimentos de mulheres em defesa da educação (SPOSITO, 1993) e por creche (TAVARES, 2017).

Parece ficar claro que os movimentos populares têm realizado ações educativas dentro do próprio movimento e travado lutas em defesa da escola, isso significa dizer que eles têm apresentado ações capazes de reeducar a educação (ARROYO, 2012). Resta à escola reconhecer a importância desses movimentos e do caráter educativo que eles exercem (GOHN, 2012) e, por meio desse diálogo, criar um movimento de ruptura com o paradigma dominante, resistindo às forças do capital e travando lutas em defesa de uma educação capaz de atender às classes populares.

Em suma, apontamos para a necessidade de múltiplas ações de resistência em defesa de uma educação libertadora que atenda integralmente aos anseios das classes populares. Precisamos unir as nossas forças e reivindicar junto à sociedade brasileira por uma escola pública que não seja apenas um espaço de ensino, de transmissão de conhecimentos. Defendemos uma escola que seja, de fato, um espaço de aprendizagem, democrático e dialógico e que tenha como função a formação plena da cidadã e do cidadão.

### ***A resistência das múltiplas linguagens no ambiente escolar***

A existência de múltiplas linguagens no ambiente escolar é de extrema relevância, principalmente quando se trata de uma educação que está atenta não só para os aspectos cognitivos, mas também para os aspectos sociais e afetivos. É importante ressaltar que, quando falamos de múltiplas linguagens, não se trata só de música, artes visuais, teatro e dança, mas também de cinema, revistas, jornais, livros, televisão, ou seja, recursos que contribuem para o

desenvolvimento integral do aluno e que servem de apoio ao processo de ensino-aprendizagem.

Segundo Gonsalves (2009, p. 23), “[...] educar é prática, é ação, é ser criativo. Não se educa ‘teoricamente’. O processo educativo se realiza quando existe uma materialização, isto é, uma mudança interior que se traduz no comportamento das pessoas”. Dessa maneira, as múltiplas linguagens contribuem para o fazer criativo e prazeroso, proporcionando que o aluno compartilhe experiências, emoções, sentimentos e ideias. Contudo sabe-se que muitas vezes algumas disciplinas específicas que colaboram para o trabalho com múltiplas linguagens não estão presentes na escola.

Quando falamos, por exemplo, das linguagens artísticas, sabe-se que elas estão previstas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação n.º 9.394/96, Artigo 26, §2, que determina que “[...] o ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica” (BRASIL, 1996). Vale destacar que o termo “arte” refere-se a Música, Artes Visuais, Teatro e Dança. Contudo não está claro como deve ser o ensino dessas linguagens na escola.

A inserção dessas linguagens artísticas no currículo escolar brasileiro já foi um grande passo, mas é preciso que esse espaço seja mais específico. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 2018) sugerem que todas as modalidades artísticas sejam abordadas. Sendo assim,

[...] é necessário que a escola planeje para cada modalidade artística no mínimo duas aulas semanais e que a área de Arte esteja presente em todos os níveis de ensino. Para tanto, sugere-se que, por exemplo, se Artes Visuais e Teatro forem eleitos respectivamente em duas das séries de um ciclo, as demais formas de arte poderão ser abordadas por meios [sic] de projetos interdisciplinares, com visitas a espetáculos, apresentações ou apreciação de produções em vídeos, pôsteres etc. A mesma escola trabalhará com Dança e Música nas demais séries, invertendo a opção pelos projetos interdisciplinares (BRASIL, 1998, p. 47).

Dessa forma, é possível perceber que a proposta não é que haja um ensino polivalente de artes, mas sim de maneira específica. Entretanto como esse ensino tem acontecido nas escolas?

Outra questão que demonstra uma resistência para que haja a oferta de disciplinas artísticas é a formação de professores da área. Nota-se essa escassez na área de dança, por exemplo. Em relação a essa disciplina, está presente nos PCNs que

[...] embora em muitos países ela já faça parte do currículo escolar obrigatório há pelo menos dez anos, no Brasil, a sua presença oficial (curricular) nas escolas, na maioria dos Estados, apresenta-se como parte dos conteúdos de Educação Física (prioritariamente) e/ou de Educação Artística (quase sempre sob o título de Artes Cênicas, juntamente com Teatro). No entanto, a Dança é ainda predominantemente conteúdo extracurricular, estabelecendo-se de formas diversas: grupos de dança, festivais, campeonatos, centros comunitários de arte (BRASIL, 1998, p. 27).

Mesmo com poucas instituições que oferecem formação em dança, nem todos os profissionais dessa área encontram um lugar na escola e, quando ele existe, muitas vezes está sujeito a deixar de existir.

A partir dos dados informados, percebe-se que muito ainda deve ser feito. Também é importante que haja espaço para que essas questões sejam discutidas. Não se trata somente de inserir múltiplas linguagens na escola, mas também de compreender como essas linguagens encaixam-se no currículo.

### ***Considerações finais***

Sem pretensões de finalizar esse importante debate, entendemos que toda educação que pretenda atingir seus objetivos é calcada na busca de empoderar substancialmente os indivíduos que nela estão envolvidos. Resistência é a palavra de ordem que nos impulsiona a querer sair da nossa zona de conforto e entender que desenvolver espaços de diálogos é possível e necessário.

É mister que ações pontuais sejam desenvolvidas para o enfrentamento com consciência das iniquidades infligidas pelas classes opressoras e que, evidentemente, não buscam o diálogo. Portanto, calcados nos múltiplos olhares que circundam a educação, vislumbramos um sistema educacional que realmente seja integral e que, assim, seja significativo para os educandos. Educação essa que hoje já se reflete em disciplinas ofertadas por centros acadêmicos brasileiros, no âmbito *stricto sensu*, que buscam estimular seus alunos a produzirem conhecimento focado no princípio emancipatório de um processo educacional humanizador.

Ressalta-se, ainda, que numa busca por desenvolver, entre outras ações, marcos que legitimem estratégias que estimulem o aprendizado no ambiente escolar, percebe-se que o uso, por exemplo, da tecnologia, quando bem executado, pode transmutar-se em instrumentos poderosos no processo educacional.

Atualmente, de modo lamentável, o mundo digital não dialoga com essa escola analógica que aí se encontra. Observa-se, assim, que os

estabelecimentos escolares ainda se escoram em velhas práticas, nas quais ideologias obsoletas não refletem os desafios atuais, seja em escolas de tempo parcial ou de tempo integral. Essas escolas resistem às inovações e, ao se perpetuarem no passado, acabam muitas vezes por afastar e excluir aqueles que as procuram.

## PARTE 2

### Uma trajetória de resistências



FIGURA 3 – MADONNARO ELABORADO PELO GRUPO RESISTÊNCIAS

FONTE: Grupo Resistências (21 ago. 2018).

Beatriz Albino Servilha é uma estudante do ensino superior que se tornou notícia no início de 2018 após a divulgação do resultado do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), quando descobriu que tirou nota máxima na redação e foi aprovada para o curso de Medicina da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) por meio do sistema de cotas. A jovem de 19 anos é moradora de Realengo, bairro da Zona Oeste do município do Rio de Janeiro, e filha da telefonista Renata e do pedreiro Junior. Ex-aluna da Fundação de Apoio à Escola Técnica (Faetec), Beatriz, que sempre gostou de ler e estudar, atribui à sua mãe e ao seu pai a conquista do antigo sonho de ser pediatra.

Apesar das dificuldades financeiras, sua família incentivou seus estudos e nunca permitiu que ela trabalhasse. Quando chegou à universidade, Beatriz percebeu que o curso preparatório que fez por três anos não ofereceu a mesma formação que a de outras pessoas de sua turma. Ficou, então, evidente que escolas de periferia “não atendem demandas sociais como as da zona sul, querendo ou não”, como ela mesma aponta ao falar sobre seu ensino fundamental, bem como da precária estrutura do ensino médio público, marcada por greves, falta de professores e, conseqüentemente, de aulas.

Em sua terceira tentativa de ingressar na faculdade, Beatriz não acreditou quando viu o tema da prova: “Desafios para a formação educacional de surdos no Brasil”, pois havia aberto mão justamente do projeto de redação no curso

preparatório para estudar Língua Brasileira de Sinais (Libras) no mesmo horário. Seu objetivo era ajudar uma amiga surda da igreja que frequentava e não contava com intérprete de Libras.

O caso de Beatriz foi assumido como inspiração fecunda para o trabalho de investigação realizado no contexto das disciplinas Epistemologia e Educação e Educação e Sociedade: questões teórico-epistemológicas, oferecidas a estudantes ingressantes no programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado e Doutorado de 2018, da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Unirio). A proposta era refletir a respeito dos diferentes olhares das resistências cotidianas das juventudes brasileiras sob o prisma da atual conjuntura política e social nacional.

Os artigos a seguir trazem reflexões sobre as temáticas Resistências, Juventudes e Decolonialidade. Para tal, partimos de uma revisão bibliográfica e do estudo de caso, considerando a inserção de Beatriz como nossa coautora e buscando um processo de trabalho dialógico com sua vivência. Levamos em conta sua cultura, suas experiências e sua posição sociopolítica na construção de narrativas que focam na condição juvenil, na relação da juventude com a escola, na resistência e em uma epistemologia amparada pelo pensamento decolonial. Refletimos sobre resistências enquanto movimento que, por meio da consciência política, pode romper com os padrões impostos como universais.

Desse modo, a partir das ponderações de Beatriz, pretendemos trazer ao debate a juventude resistente, participe das tomadas de decisão pelo poder público da sociedade em que se insere e que tem como direito subjetivo a garantia de acessar uma educação de qualidade e, nela, permanecer.

## **PREFÁCIO AOS ARTIGOS DO GRUPO RESISTÊNCIAS**

*Beatriz Albino Servilha*

Quando me convidaram para dar essa entrevista, eu me senti extremamente honrada. Eu me senti visível e, quando digo visível, não falo de estar na mídia e nas redes sociais, e, sim, de olharem para a minha trajetória e para a essência de quem eu sou. Pensei sobre o que eu iria falar e decidi que existiam três pontos essenciais na minha trajetória: minha base, as barreiras e o que me mantém de pé. Serei eternamente grata a esse grupo excepcional que me proporcionou momentos incríveis de reflexão e me fez abrir os olhos para o que eu represento nesta sociedade. Comecei a me questionar por que eu era o famoso “ponto fora da curva”. Por que eu tive que resistir? Estudei três anos pelo meu sonho. Por que isso é um sinal de resiliência? E entendi que a sociedade me pôs assim. Sou o ponto fora da curva porque a curva das mulheres negras da periferia indica que eu segui na direção oposta. Então, decidi contar a minha história para que as pessoas soubessem que há outra curva possível além da decrescente.

Meus pais sempre foram meus maiores encorajadores. Junto a Deus e à minha irmã, formavam a tríade da minha base. Se não fosse por eles, fatalmente, eu não teria chegado nem à metade do caminho. Eles compraram para si o meu sonho, trabalharam dia e noite para que eu tivesse a oportunidade de estudar. Foram compreensivos e amigos a cada vez que eu não conseguia e seguiam acreditando que era só uma questão de tempo para que as coisas acontecessem. E aconteceram. Até melhor do que esperávamos, mas do jeitinho que eles mereciam. Eles mereciam que eu tirasse 1.000 na redação e fosse aprovada em duas universidades federais (UFRJ Macaé e UFRJ Cidade Universitária), para que todos vissem que o amor e a dedicação deles não foram em vão e que, muitas vezes, são os pais que definem o futuro de seus filhos. Eles precisaram abrir mão daquela visão limitada que a sociedade nos impõe e nos coloca quase de volta ao período feudal – o vassalo sempre será vassalo, por “ordem divina” –, para entender que eu podia crescer, que eu devia crescer. Essa foi a força que me impulsionou. Deveriam haver mais desses.

Toda a mídia e o tom constante de surpresa que se manteve após a minha aprovação na Faculdade de Medicina da UFRJ me fizeram olhar sob ângulos ainda não vistos por mim. Quando decidi estudar para Medicina, não estava ciente de todas as barreiras a serem enfrentadas, e quando elas apareciam eu e minha família nos concentrávamos em derrubá-las. Realmente, nunca tivemos noção do quão resiliente era a nossa trajetória. Até que fui aprovada e a perplexidade das pessoas me fez enxergar que atravessamos um abismo sem perceber. Graças a Deus, eu consegui, mas de repente vi que isso não acontecia sempre. As pessoas não acreditavam que eu conseguiria nem foram criadas para acreditar. Elas não foram educadas para estreitar os laços entre o pobre e a universidade. Mas eu sim. Fui criada para crer que, se o meu caminho até o meu sonho é mais difícil, só quer dizer que vou ter mais garra de lutar. Fui criada para suportar as disparidades sociais, o racismo e combatê-los com uma coisa que incomoda muito: a minha presença.

Após um episódio de preconceito sofrido na faculdade (um verdadeiro balde d'água fria numa caloura), questionei-me sobre o que me mantém de pé. Vi que não decidi ser médica. Não decidi dar a cara para a elite bater. Fui posta lá porque esse é o meu chamado. Fazer a diferença e invadir um espaço que é meu por direito, ainda que digam o contrário, é o que Deus sabia que eu tinha força para fazer. O que me mantém de pé é a sede de mudança. É ser uma médica renomada sendo negra advinda da periferia, sendo filha de pedreiro e telefonista. É dar um conforto para os meus pais, uma boa educação para minha irmã e a possuir a estabilidade que as pessoas não viam em mim capacidade para ter. O que me mantém de pé é ver o meu sonho sendo realizado e ver no rostinho dos meus pacientes a felicidade de ver que a pediatra é parecida com eles e vê-los também pensar em um dia ser médico, ao quebrar o estereótipo do médico branco da Zona Sul. É fazer o que eu amo e sentir que, ainda que não aconteça tudo de uma vez, eu mudo essa sociedade indo com meu amor de paciente em paciente. Eles podem não ter muito, mas terão uma médica. Afinal, para mim, saúde e amor estão intrinsecamente relacionados.

# “POR QUE EU TIVE QUE RESISTIR?” RESISTÊNCIA JUVENIL NO CONTEXTO BRASILEIRO

*Kauê Luan Paula de Azevedo  
Ana Paula Figueiredo  
Priscila Medeiros Moura de Lima  
Giselle Penna Villa*

## ***Poder, liberdade, resistências***

Refletir acerca dos conceitos de resistência em meio às práticas cotidianas que nos permeiam é desafiante. Para tanto, entendemos ser importante considerar relações de poder e liberdade em nosso diálogo, não pretendendo jamais esgotar todas as possibilidades em apenas alguns autores. Iniciamos com Jason Mafra, segundo quem Michel Foucault e Paulo Freire trabalharam, sistematicamente e a partir de diferentes olhares, a tríade liberdade-poder-opressão. Para Mafra (2008),

[...] liberdade e poder, em certo sentido, podem ser concepções antagônicas e, em outro, complementares: o poder que suprime a liberdade – mas nunca a resistência – (poder opressor); a liberdade como prática de enfrentamento do poder (poder da liberdade); o poder em sua materialização (liberdade do poder); o empoderamento dos oprimidos (o contra-poder) (2008, p. 287).

A partir dessa relação entre poder e liberdade, buscaremos entender melhor a temática das resistências, pois, como diria Foucault (2015),

[...] não coloco uma substância da resistência face a uma substância do poder. Digo simplesmente: a partir do momento em que há uma relação de poder, há uma possibilidade de resistência. Jamais somos aprisionados pelo poder: podemos sempre modificar sua dominação em condições determinadas e segundo uma estratégia precisa (p. 360).

A obra de Paulo Freire trata a prática da liberdade a partir do entendimento de que a matéria-prima do conhecimento é o mundo. Assim, precisamos compreender os saberes populares como intrínsecos ao processo de libertação por meio da autoconscientização. Educandos e educandas não devem ser tratados como o objeto que precisa de transformação, mas sim o mundo. Em uma de suas cartas publicadas em *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos* (2000), Freire revela que “[...] não gostaria de ser mulher ou homem se a impossibilidade de mudar o mundo fosse verdade

objetiva que puramente se constatasse e em torno de que nada se pudesse discutir” (p. 20).

De acordo com os autores, caminhar no sentido de que resistir apresenta-se como uma estratégia para a superação dos padrões dominantes, impostos socialmente, e configura-se, portanto, como possibilidade de modificar a realidade aparente.

### ***Poder e resistência***

Refletindo sobre conexões entre conhecimento e poder, Foucault (1975) acusa serem seculares as estratégias de sujeição estabelecidas na educação ocidental, de modo que elas apenas se reconfiguram, sem mudar estruturalmente (*apud* FLEURI, 2015, p. 105), pois é de interesse dos grupos hegemônicos manterem sua posição. Em Foucault, poder não é uma substância. Não é algo que se tem ou não. Poder exerce-se entre um dominante e um dominado, estabelecendo uma relação em que, necessariamente, há um polo de resistência. Então,

[...] não existe algo unitário e global chamado poder, mas unicamente formas díspares, heterogêneas, em constante transformação. O poder não é um objeto natural, uma coisa; é uma prática social e, como tal, constituída historicamente (MACHADO, 2015 *apud* FOUCAULT, 2015, p. 12).

A partir da óptica foucaultiana de crítica às ações demandadas para comando dos sujeitos, as formas de resistência podem ser diversas. Entendemos resistência como impulsionador da negação de modelos ideais pré-estabelecidos e consideramos a possibilidade de gerar mudanças por meio de um movimento de autorreelaboração. Assim, avançamos para a fuga dos processos de sujeitamento estabelecidos.

Para Foucault, a resistência deve ser o ponto de partida para investigações que pretendem compreender o funcionamento dos poderes. Nas palavras do autor,

[...] gostaria de sugerir uma outra forma de prosseguir em direção a uma nova economia das relações de poder, que é mais empírica, mais diretamente relacionada à nossa situação presente, e que implica relações mais estreitas entre a teoria e a prática. Ela consiste em usar as formas de resistência contra as diferentes formas de poder como um ponto de partida. Para usar uma outra metáfora, ela consiste em usar esta resistência como um catalisador químico de modo a esclarecer as relações de poder, localizar sua posição, descobrir seu ponto de aplicação e os métodos utilizados. Mais do que analisar o poder do ponto de vista de sua racionalidade interna, ela consiste

em analisar as relações de poder através do antagonismo das estratégias (FOUCAULT, 1995, p. 234).

Nesse contexto, fica evidente que, onde há poder, há resistência e, portanto, possibilidade de emancipação. Para o pesquisador Davis Moreira Alvim (2012), é possível estabelecer uma “pulverização da noção de resistência” em Foucault, pois

[...] as resistências funcionam como pontos e nós irregulares que se distribuem com maior ou menor densidade no tempo e no espaço. Podem provocar levantes radicais, rupturas profundas, mas é mais comum serem pontos transitórios, móveis, precários e, ao mesmo tempo, constantes (p. 26).

Contudo não se trata de negar os processos maciços, mas de entender que “para resistir, é preciso que a resistência seja como o poder. Tão inventiva, tão móvel, tão produtiva quanto ele. Que, como ele, venha de ‘baixo’ e se distribua estrategicamente” (FOUCAULT, 2015, p. 360).

Logo, entendemos que os conceitos de resistência se dilatam para além dos grandes movimentos e das revoltas, passando para dinâmicas menores e mais específicas que se distribuem das mais diversas formas. Daí advém a necessidade do reconhecimento de cada fala singular, capaz de romper o silêncio imposto pelo poder como uma nova expressão dessa resistência pulverizada que vem de “baixo” e, constantemente, inventa-se, move-se e articula-se.

Cada luta específica faz parte do processo de resistência, pois

[...] se é contra o poder que se luta, então todos aqueles sobre quem o poder se exerce como abuso, todos aqueles que o reconhecem como intolerável, podem começar a luta onde se encontram e a partir de sua atividade (ou passividade) própria. E iniciando esta luta – que é a luta deles – de que conhecem perfeitamente o alvo e de que podem determinar o método, eles entram no processo revolucionário. [...] as mulheres, os prisioneiros, os soldados, os doentes nos hospitais, os homossexuais iniciaram uma luta específica contra a forma particular de poder, de coerção, de controle que se exerce sobre eles. Estas lutas fazem parte atualmente do movimento revolucionário, com a condição de que sejam radicais, sem compromisso nem reformismo, sem tentativa de reorganizar o mesmo poder apenas com uma mudança de titular (FOUCAULT, 2015, p. 141).

Beatriz Albino Servilha demonstra reconhecer sua própria luta em vários momentos da entrevista. Questionada sobre o atendimento de todas as suas necessidades de aprendizado por parte das escolas que frequentou, ela responde:

[...] é difícil de falar ou até mesmo você querer colocar isso na sua cabeça, mas as escolas de periferia, querendo ou não, não vão atender às necessidades, às demandas sociais, igual às escolas de Zona Sul, de outros lugares. [...] [se eu] não tivesse estudado

na FAETEC e feito o Ensino Médio em alguma escola daqui, eu não teria tantas chances de passar igual eu tive por causa de cota. Então, eu teria uma defasagem no meu aprendizado e ainda assim eu não teria como passar, porque eu não teria cota, mas eu também não estaria nivelada com as pessoas que não têm cota. Realmente, não têm, porque não precisam. Então... é... é difícil, mas é a realidade. A escola particular daqui não vai preencher toda a sua necessidade (SERVILHA, 2018).

Em relação aos seus sentimentos ao olhar para sua trajetória na escola de bairro e, depois, na Faetec, ela reflete acerca do que faltou para que tivesse melhores condições de estudo:

[...] se eu for olhar para o meu ensino fundamental, muita coisa, é que, na verdade, não seria que me deixou de fora, mas que eu sei que teria me colocado lá muito mais rápido. É que eu não posso exigir daqui, porque não é uma coisa deles, tipo, um erro institucional da escola, é um erro estrutural da sociedade aqui. Então, não tem muito que eles possam fazer. Mas eu via, eu vejo muitas coisas. Por exemplo, lá na faculdade, eu tenho matérias que eu estou vendo agora pela primeira vez na vida, todas. A primeira vez na vida que eu estou vendo da forma como eu estou vendo e eu vejo muitas pessoas lá falando “ah, eu vi isso no meu cursinho”, no curso pré-vestibular. Eu fiz curso pré-vestibular durante três anos e eu nunca vi isso no meu cursinho. Então, eu não tive a mesma base que eles e, ainda assim, quanto eles tiveram que se complementar, eu não tive o mesmo complemento que eles. Então, tem alguma coisa de errado na estrutura da educação, porque como que um curso lá vai dar uma coisa muito maior e muito mais aprofundada sendo que a gente tá fazendo a mesma prova? (SERVILHA, 2018).

### ***Liberdade e resistência***

O depoimento de Beatriz nos lembra de Paulo Freire. O autor entende a educação como ato político de transformação do mundo, dada nossa capacidade de *ser mais*. Coerentemente, seus últimos escritos e suas cartas (2000) expõem sua preocupação em adentrar a abordagem pós-crítica, trazendo linhas de pensamento antes não exploradas por ele com profundidade. Além da ecologia, é possível identificar uma aproximação à questão racial, indicada, inclusive, pela referência a Frantz Fanon em sua bibliografia.

Em sua segunda carta em *Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos* (2000), Freire aponta para a causa do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) a partir do entendimento de que cada geração está colada à sua história, marcada por tensões que confrontam a modernidade. Então,

[...] é neste sentido que se acham contraditoriamente presentes em nossa atualidade fortes marcas do nosso passado colonial, escravocrata, obstaculizando avanços da modernidade. São marcas do nosso passado que, incapaz de perdurar por muito mais

tempo, insiste em prolongar sua presença em prejuízo da mudança (FREIRE, 2000, p. 26).

Insistindo na luta contra o fatalismo e apresentando justificativas para a atuação de homens e mulheres no mundo para transformá-lo, o autor debruça-se sobre a esperança, o amor e a indignação, batalhando pela luta em direção à mudança de modo ético e coerente:

[...] não estou no mundo para simplesmente a ele me adaptar, mas para transformá-lo; se não é possível mudá-lo sem um certo sonho ou projeto de mundo, devo usar toda possibilidade que tenha para não apenas falar de minha utopia, mas para participar de práticas com ela coerentes (FREIRE, 2000, p. 17).

Nessa perspectiva, Beatriz, ao narrar sua luta pela inclusão na faculdade de Medicina, evidencia sua busca por se conhecer, conhecer o mundo e agir de maneira justa e ética para uma transformação do mundo e de si própria, à semelhança da coerência de Freire. Refletindo, Beatriz questiona:

Como eu tenho que lidar com isso? Como a minha mãe faria? Como o meu pai faria? Como eu tenho que me guiar agora nessa situação? Qual caminho que eu devo seguir? Eu tenho que confrontar ou eu tenho que só continuar e mostrar para ela [a sociedade] que eu, sim, mereço estar fazendo Medicina? E agora? São essas pequenas coisas, que eu não sei se são pequenas coisas mesmo ou se nós fazemos pequenas para não nos machucar tanto, que fazem você repensar como você age em relação a uma situação. Eu acho que isso é se guiar (SERVILHA, 2018).

Beatriz configura, assim, seu posicionamento de luta, que Freire identifica no levante dos “esfarrapados do mundo”. Os Sem Terra são chamados “arruaceiros e baderneiros porque assumem o risco de concretamente denunciar [...] a realidade imoral da posse da terra entre nós e de anunciar um país diferente”, sabendo que “se não fosse por suas ocupações, a reforma agrária pouco ou quase nada teria andado” (FREIRE, 2000, p. 17).

Ao tratar do “descobrimento” da América, o qual chama de “conquista”, Freire (2000) testemunha a repetição da rebeldia contra o invasor nos dias de hoje por meio da “luta dos ‘sem-terra’, dos ‘sem-escola’, dos ‘sem-casa’, dos favelados; na luta contra a discriminação racial, contra a discriminação de classe, de sexo” (p. 34). Nesse sentido, diz ser necessário que “entendamos a presença do passado em procedimentos do presente” (FREIRE, 2000, p. 34).

Nessa perspectiva, suas ideias podem contribuir de maneira consistente quanto aos ideais de liberdade e resistência, uma vez que a classe dominante se sente ameaçada a partir do momento em que estudantes utilizam a educação como instrumento de quebra dos paradigmas sociais. Sob o prisma da classe dominante, qualquer movimento que desfaça as relações de superioridade do

opressor sobre o oprimido configura-se como desordem. A rebeldia estudantil é acusada de irresponsável e perturbadora da “ordem” por servir de testemunho à classe trabalhadora (FREIRE, 2015, p. 196).

Freire, ao considerar a educação um ato político e instrumento de transformação, traz à tona o caráter libertador do conhecimento e sua possibilidade de emancipar os oprimidos, conseqüentemente quebrando a ordem de reprodução social e descontinuando os atuais modos de produção.

Caminhando nesse sentido, podemos então observar a relação complementar entre resistência e liberdade, em que uma ação se une à outra. Nessa perspectiva, a pedagogia de Freire aponta para práticas libertadoras ao ver o processo educativo como um agente de conscientização dos sujeitos, enxergando-os como pensantes, históricos e críticos da sociedade.

A atualidade de seu pensamento consiste em motivar os jovens a questionarem as estruturas sociais desiguais constituídas historicamente, de forma a intervirem na ordem estabelecida, a reverem suas próprias posturas e saírem da condição de oprimido, rompendo com essa realidade. Suas ideias atribuem à resistência a capacidade de problematização e conseqüente intervenção e transformação do mundo.

### ***Resistência, acesso e permanência no ensino superior: o caso de Beatriz Albino Servilha***

Segundo Celina Souza (2006), é possível “[...] resumir política pública como o campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo, ‘colocar o governo em ação’ e/ou analisar essa ação [...] e, quando necessário, propor mudanças no rumo dessas ações” (p. 26).

Tomemos como referência, nesse sentido, o Estatuto da Igualdade Racial (BRASIL, 2010), que considera ações afirmativas os programas e as medidas especiais adotados pelo Estado e pela iniciativa privada para a correção das desigualdades raciais e para a promoção da igualdade de oportunidades, constituindo-se em políticas públicas destinadas a reparar as distorções e distinções sociais e demais práticas discriminatórias adotadas nas esferas pública e privada durante o processo de formação social do país.

No tocante ao direito à educação e ao conhecimento, observado o caso Beatriz Albino Servilha, a política pública constituiu-se por meio da Lei n.º 12.711, de 2012, com a redação dada pela Lei n.º 13.409, de 2016, ao

estabelecer que as instituições federais de educação superior devem reservar, para ingresso nos cursos de graduação, no mínimo 50% de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas e que sejam preenchidas por autodeclarados pretos, pardos e indígenas, além de pessoas com deficiência, nos termos que especifica. Vale ilustrar que algumas instituições<sup>4</sup> implementaram a política de cotas anteriormente à sanção da Lei n.º 12.711, como a Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), e viabilizaram o acesso e a permanência de uma parcela da população discriminada e excluída.

A partir dessas referências e utilizando o caso da jovem Beatriz, buscaremos apresentar algumas reflexões sobre a efetivação da política pública de acesso e permanência no ensino superior no Brasil como forma de resistência e sobre o valor educacional da diversidade: significados e desafios para estudantes, sua comunidade e a comunidade acadêmica.

A compreensão das dinâmicas institucionais que possibilitam, ou não, o acesso e a permanência de estudantes na universidade podem fornecer subsídios para a avaliação e a reformulação das políticas públicas inclusivas também nos demais contextos da sociedade. Isso implica considerar também o percurso realizado pelo estudante, de modo a avaliar as dificuldades por que, certamente, passa em todo o processo anterior ao acesso à universidade, cercado por sonhos, expectativas e pressões de toda natureza, envolvendo a tomada de decisões para as quais nem sempre se está preparado.

Nesse sentido, qualquer tentativa de analisar questões relacionadas ao acesso ao ensino superior no Brasil deve observar a trajetória vivenciada pelos candidatos que disputam uma vaga. Apesar das iniciativas do Estado para ampliação do acesso e da permanência, as portas das universidades ainda não estão, efetivamente, abertas para todas e todos. Mesmo com os programas de expansão das instituições federais e com o vasto credenciamento de instituições privadas<sup>5</sup>, ainda é possível elencar barreiras no acesso relativas à dificuldade de obtenção de nota alta o suficiente para aprovação e ao custeio de sua permanência – essa independentemente de vínculo público ou privado.

A desigualdade racial ainda revela disparidades em âmbito nacional, mesmo com a Lei de Cotas. Segundo as autodeclarações registradas no Censo da Educação Superior por cor/raça, as matrículas compreendem: 38,26% branca, 6,03% preta, 23,96% parda, 1,54% amarela, 0,6% indígena, 2,19% não

dispõe da informação e 27,4% não declarado. No tocante à procedência do aluno, também encontramos algumas contradições significativas no contexto nacional: alunos oriundos de escola pública representam 14,12% das matrículas em instituições públicas contra 52,93% das matrículas em instituições privadas; alunos originários de escolas privadas representam 9,39% das matrículas em instituições públicas contra 20,52% das matrículas em instituições privadas (INEP/MEC, 2016).

Esses dados demonstram que o acesso de estudantes de escola pública ao ensino superior público ainda está longe de ser uma realidade e isso precisa ser examinado. Como já mencionado por Beatriz, muitas vezes as condições em que se materializa o ensino nas escolas públicas são extremamente distanciadas da realidade da escola privada: greves, carência de profissionais e de formação de recursos humanos, ausência de aulas, diferentes níveis de abordagens de conteúdos, entre outras dificuldades que contribuem para esse resultado. A estudante diz que “era errado e não reparou”, concluindo que “foi golpeada de algum modo pelo sistema”.

Beatriz atribui o sucesso de seu desempenho na redação do Enem ao aprendizado da Língua Brasileira de Sinais (Libras) e da história dos surdos, além do contato com a comunidade surda. Sua experiência no percurso por uma vaga no curso de Medicina em uma universidade pública reflete a capacidade de resistência e de resiliência juvenil e remete-nos a Freire. Para o autor,

[...] a práxis, porém, é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Sem ela, é impossível a superação da contradição opressor-oprimidos. Desta forma, esta superação exige a inserção crítica dos oprimidos na realidade opressora, com que, objetivando-a, simultaneamente atuam sobre ela (FREIRE, 2015, p. 52-53).

Beatriz destaca que “um surdo não faz faculdade, porque não tem intérprete, porque o intérprete não é ensinado a traduzir numa faculdade” e lembra que há “peculiaridades que as pessoas não conhecem”, como a diferença entre comunidade surda e ouvinte. Ela lança a dúvida: “Será que as pessoas têm consciência disso?” e ressalta que “não queria ser estrela porque é pobre e passou para a faculdade”, revelando que “queria olhar e ter várias pessoas ao lado”, no sentido de estar “nisso junto” (SERVILHA, 2018).

Sobre a permanência na educação superior, Beatriz observa que “todo dia dentro daquela faculdade é uma luta, [...] se pôr num lugar em que você olha uma turma de 105 ou 106 pessoas, você tem sete, oito negros, no máximo dez”,

em que “as pessoas não te reconhecem”. Ela ainda afirma não ter feito “nada de absurdo” e que qualquer pessoa “também consegue ultrapassar essa barreira que as pessoas colocam entre o pobre e a universidade”. Outro ponto importante mencionado por Beatriz diz respeito à pressão como “uma coisa horrível que você tem que lidar o tempo inteiro, porque as pessoas te olham o tempo inteiro e te avaliam o tempo inteiro, esperam de você um rendimento que você não vai ter, que, às vezes, você pode, sabe... falhar” (SERVILHA, 2018).

Em tempo, ela revela outra dificuldade que dialoga com o panorama precário das escolas públicas ao relatar que “o professor de universidade está acostumado a dar aula para quem já sabe” e que “quem chega não sabendo se vira”. A jovem ainda faz um apelo: “Deem aula para todos os seus alunos”. Para Beatriz, professores são importantes “para criar ótimos profissionais no futuro” (SERVILHA, 2018).

Retomando Freire (2015),

[...] será na sua convivência com os oprimidos, sabendo-se também um deles – somente a um nível diferente de percepção da realidade –, que poderá compreender as formas de ser e comportar-se dos oprimidos, que refletem, em momentos diversos, a estrutura da dominação (p. 67).

Além das barreiras atitudinais, Beatriz também sinaliza as dificuldades que enfrenta no deslocamento residência-universidade. Moradora de Realengo, Zona Oeste do município do Rio de Janeiro, despense em torno de quatro horas por dia somente no transporte público. Todos esses registros nos conduzem à reflexão de que há muito por fazer. Mesmo com a política pública de ação afirmativa para favorecer o acesso e a permanência de estudantes na educação superior, os dados e as circunstâncias apresentados mostram que o percurso é longo para toda a sociedade, formadora e formanda, demandando mais resistência dos estudantes.

Devemos lembrar ainda que o programa para o acesso às instituições de educação superior de estudantes pretos, pardos e indígenas e de pessoas com deficiência, bem como daqueles que cursaram integralmente o ensino médio em escolas públicas, deverá ser revisado no prazo de dez anos a contar da data de publicação da Lei n.º 12.711, o que demandará reflexão criteriosa acerca dos resultados alcançados e de eventuais proposições de reformulação, considerando o expressivo quadro de dificuldades que ainda precisam ser enfrentadas, associado à indispensável e igualmente ponderada avaliação do

alcance das metas estabelecidas por meio do Plano Nacional de Educação (Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014).

### ***Considerações finais***

*Não teríamos ultrapassado o nível de pura adaptação ao mundo se não tivéssemos alcançado a possibilidade de, pensando a própria adaptação, nos servir dela para programar a transformação.*

*(Paulo Freire)*

A partir da trajetória de Beatriz Albino Servilha, jovem negra pertencente às camadas populares da cidade do Rio de Janeiro que ingressou no curso de Medicina em uma universidade federal carioca por meio da ação afirmativa de cotas, buscamos ouvir e ecoar a sua voz, refletindo sobre a resistência juvenil e sua atuação política na contemporaneidade brasileira. Compreendemos ser essencial problematizar os conceitos de resistência e recorreremos, principalmente, aos pensamentos de Michel Foucault e Paulo Freire, por entender que os autores se movem por meio da consciência política enquanto forma possível de rompimento com os padrões impostos como universais, abrindo espaço para um debate acerca dos posicionamentos juvenis.

Muitas podem ser as formas de resistência, expressão carregada de simbolismo que, de acordo com alguns dos sinônimos empregados – aversão, oposição ou obstinação, por exemplo –, impulsiona a ação dos sujeitos, quer na condição de opressor – em consonância com a cultura colonizadora de dominação, motivada pelo desejo de manutenção de suas práticas e pela discriminação – ou de oprimido – em busca de assegurar o exercício de todos os direitos que possuem.

Refletimos sobre as relações de poder e seu funcionamento na sociedade na medida em que, onde há poder, há resistência, e quem se apropria do pensar recusa as práticas condicionantes do poder. Na mesma direção, entendemos resistências enquanto posicionamento crítico que possibilita aos sujeitos sua emancipação a partir da elaboração de novas formas de intervenção na organização social, superando o seu lugar de oprimido e expondo o que já não pode mais ser aceito.

Pensando em diferentes contextos, devemos refletir sobre a tendência que predomina nas classes dominantes de, pretensiosamente, “curar” aqueles que não são considerados “normais” ou que são tidos como diferentes do padrão hegemônico. Seja a rebeldia juvenil, a luta por educação pública de qualidade

ou outras tantas situações não abordadas neste artigo, sabemos que não podemos tolerar iniciativas discriminatórias, ofensivas ou excludentes. Sob esses aspectos, ninguém deve ser “curado”. Trata-se apenas de reconhecer que as relações na sociedade devem primar pela construção coletiva e democrática, por meio do fortalecimento do respeito ao diferente.

# TRAJETÓRIA DE RESISTÊNCIA DE UMA JOVEM NEGRA: PERSPECTIVA DECOLONIAL

*Clementino Luiz de Jesus Junior*

*Juliana de Souza Barbosa*

*Sandra Regina de Souza Cruz*

## *O pensamento decolonial e juventudes*

Iniciamos esta reflexão de cunho sobretudo epistemológico com uma questão que irá auxiliar-nos a discorrer sobre a articulação entre o pensamento *decolonial*-descolonial e juventudes. Em que medida a perspectiva decolonial contribui para se pensar as trajetórias de resistências das juventudes? Diante de tal questão, torna-se imprescindível compreender, mesmo que sucintamente, como se deu o surgimento dessa abordagem e quais suas implicações no que tange às juventudes brasileiras.

O surgimento do pensamento decolonial emerge entre intelectuais da América Latina, como Mignolo, Dussel e Maldonado-Torres, entre outros que, além das denúncias acerca da ideia de modernidade europeia na tentativa de superá-la, discorrem também sobre como se efetivaram o colonialismo e suas reverberações não só no âmbito político e econômico, como também teórico, epistêmico e cultural. Ocorre que essa proposta de repensar criticamente as relações de opressão e desnudá-las é feita a partir dos próprios sujeitos históricos colonizados, intelectuais que foram atravessados pelo processo de colonização e que, mediante seu lugar de fala, apontam para um movimento de ruptura das amarras eurocêntricas.

As relações entre as abordagens dos estudos pós-coloniais e a perspectiva decolonial são bastante estreitas; uma linha tênue separa tais pensamentos e, portanto, interessa-nos compreender qual o viés dos pensamentos pós-coloniais e em que momento divergem, adentrando, assim, nas propostas decoloniais.

A teoria pós-colonial, embora apresente-se enquanto campo bastante heterogêneo e abrangente no sentido de mostrar constante dificuldade na sua delimitação, possibilita-nos inferir que tem trazido contribuições

significativas, sobretudo nos estudos das humanidades e das ciências sociais. Essa abordagem propõe repensar criticamente a história do processo de colonização, bem como as condições das sociedades colonizadas no sentido de discutir os complexos desdobramentos acarretados por esse processo e suas implicações históricas, que incidem nas formas de ser e estar no mundo atual.

As contribuições da teoria pós-colonial têm sido inúmeras, acarretando mudanças tanto do ponto de vista teórico quanto do metodológico e conceitual. Autores como Fanon (1968), Memmi (1967), Bhabha (1998), Edward Said (2007), Paulo Freire (2010), entre outros, têm se apropriado dessa abordagem em seus campos de estudos, no sentido de propor ressignificações estruturais e transformações sociais.

Nesse sentido, tendo em vista a relação colonial e a subordinação das sociedades do sul ao norte eurocêntrico, os pensadores pós-coloniais traçam análises na tentativa de compreender e explicar, a partir da perspectiva do colonizado, as relações desiguais e a necessária ruptura com uma história única disseminada ao longo dos séculos. Decorrem desse movimento a luta anticolonial e o processo de formação da consciência anticolonialista. Essa história única foi sustentada por narrativas que legitimavam as ideologias do processo de colonização, naturalizando a dominação e justificando-a por um pseudo “processo civilizatório”.

A teoria pós-colonial vai na contramão do pensamento colonial. Em outras palavras, vai discorrer acerca do que era negligenciado pelas correntes eurocêntricas e, justamente por esse viés anticolonial, tais pensamentos críticos têm provocado muito desconforto e têm se apresentado bastante polêmicos. A função do pensamento pós-colonial é transgredir, uma vez que contrapõe a visão colonialista, eurocêntrica e preconceituosa.

Ao acentuar categorias como *opressão colonial*, *autoritarismo*, *desigualdades sociais*, entre outras, o pensamento pós-colonial tem possibilitado a abertura de um caminho para que, mediante a problematização, elucidação e desconstrução dessas categorias, outros conhecimentos e outras culturas sejam possíveis e outras vozes emergjam. Nesse sentido, a pluralidade de vozes e o conhecimento de outras culturas conduzem à descolonização do saber e à interculturalidade.

Seguindo essa linha de pensamento, a perspectiva decolonial constitui-se enquanto vertente teórica e epistemológica que emerge a partir das discussões

levantadas pelos estudos pós-coloniais, porém de uma forma mais radicalizada. Em outras palavras, a abordagem decolonial-descolonial surge da ruptura com a proposta até então apresentada pela teoria pós-colonial. Nesse sentido, é possível estabelecer um paralelo entre essas correntes.

As denúncias acerca das opressões, da subalternização e dependência dos colonizados não são recentes, uma vez que intelectuais, pesquisadores e historiadores já vinham debruçando-se sobre tais questões. No entanto a proposta do pensamento decolonial por meio do grupo Modernidade/Colonialidade, criado nos anos 1990, é justamente repensar os processos de colonização a partir de modelos teóricos e epistemológicos que abarquem as questões concernentes à realidade dos países da América Latina, ou seja, não apenas aportes epistemológicos europeus ou norte-americanos, mas também epistemes locais que podem contribuir substancialmente para desnudar as opressões ainda vigentes.

Nesse sentido, ocorre uma crítica do pensamento decolonial às abordagens pós-coloniais no sentido de compreenderem que não basta apenas tecer críticas e elaborar teorias acerca dos processos de colonização e suas implicações, considerando os cânones europeus como aportes teóricos-base, uma vez que isso não rompe efetivamente com as imposições arraigadas.

Para além da proposta de romper com a lógica cosmopolita europeia e sua mentalidade, faz-se necessária, à luz do pensamento decolonial, a construção/elaboração de teorias que apontem para os continentes e povos oriundos do processo de descolonização, teorias essas nascidas no próprio território com a construção de conhecimentos que transcendam o paradigma homogêneo do Norte, propondo um diálogo com as múltiplas culturas e etnias outras no eixo sul. Cabe ressaltar que, embora se tenha como fim transcender a perspectiva eurocêntrica e possibilitar que outras culturas, suas vozes e a heterogeneidade existente apareçam, também se reconhecem as contribuições dos pensadores europeus, uma vez que fomos constituídos a partir deles.

Ballestrin (2013) e Aguiar (2012) explicitam que o surgimento dos estudos pós-coloniais dá-se a partir dos Estudos Culturais e, em seguida, ganha dimensão com o movimento na década de 1990 do Grupo Sul-Asiático de Estudos Subalternos, com a liderança de Ranajit Guha, bem como a partir da difusão da obra *Orientalismo*, de Edward Said (2007). Essa discussão pós-colonial avança além das fronteiras da Índia por meio das pesquisas de Gayatri

Spivak, sobretudo com a obra *Pode o subalterno falar?*, de 2010, ao público dos Estados Unidos, lançando uma crítica aos intelectuais europeus pós-estruturalistas e desconstrucionistas.

Nesse contexto, tendo em vista as influências desse grupo de estudos nesses territórios, surge um grupo de intelectuais latino-americanos e americanistas que se debruçam sobre tais propostas ideológicas, emergindo assim, em 1990, o Grupo Latino-Americano de Estudos Subalternos nos Estados Unidos. A partir desse momento, a discussão pós-colonial insere-se na América Latina, no entanto, por divergências ideológicas, posteriormente ocorre a fragmentação do grupo e seu rompimento em 1998. Walter Dignolo discorda incisivamente do caminho traçado pelo grupo, uma vez que suas propostas não rompem efetivamente com a perspectiva eurocêntrica.

De acordo com Castro-Gómez e Mendieta (1998),

Mignolo pensa que as teses de Ranajit Guha, Gayatri Spivak, Homi Bhabha e outros teóricos indianos não deveriam ser simplesmente assumidas e traduzidas para uma análise do caso latino-americano. Ecoando críticas anteriores de Vidal e Klor de Alva, Mignolo afirma que as teorias pós-coloniais têm seu lócus de enunciação nas heranças coloniais do império britânico e que é preciso, por isso, buscar uma categorização crítica do ocidentalismo que tenha seu lócus na América Latina (CASTRO-GÓMEZ; MENDIETA, 1998, p. 17).

O Grupo Modernidade/Colonialidade e o pensamento decolonial emergem, portanto, nesse contexto, uma vez que, em sua concepção, nenhum dos dois grupos de estudos subalternos teria rompido radicalmente com o eurocentrismo ainda vigente em suas análises e epistemes. Compõem o quadro de intelectuais desse movimento: Edgardo Lander, Arturo Escobar, Enrique Dussel, Fernando Coronil, Immanuel Wallerstein, Aníbal Quijano, Catherine Walsh, Boaventura Santos, entre outros.

Cabe destacar os conceitos de *modernidade/colonialidade/colonialismo; interculturalidade; desobediência epistêmica; colonialidade do poder, saber e ser* e outros que transitam na reflexão do pensamento decolonial, além de compreender que essa perspectiva é bastante recente e tem sido estruturada paulatinamente por meio de seminários e conferências internacionais, segundo Ballestrin (2013). A incorporação da perspectiva decolonial-descolonial nas ciências sociais e humanas no Brasil é ainda extremamente reduzida e desconhecida.

Bello (2015) afirma que a ideia de decolonialidade é uma transformação epistêmica, de autocompreender-se e respeitar a alteridade de outras culturas

presentes ao seu redor. Mas, afinal, em que sentido essa perspectiva contribui para pensar as trajetórias de resistência das juventudes? Sobre quais juventudes estamos falando? O que significa *colonialidade do poder*?

### ***Juventudes negras e condição social***

Apropriando-se do conceito de *colonialidade do poder*, de Aníbal Quijano, é possível compreender como são o cotidiano e as trajetórias das juventudes negras brasileiras. A utilização desse conceito foi feita uma vez que, em seu cerne, está a compreensão de que as opressões e marginalizações decorrentes das relações coloniais ainda não acabaram, mas sim permanecem latentes nas relações sociais. Para tanto, interessa-nos compreender, de antemão, a concepção de *colonialidade*.

Com a intenção de elucidar os conceitos aqui utilizados, Aníbal Quijano (2010) salienta que

Colonialidade é um conceito diferente de, ainda que vinculado a, Colonialismo. Este último refere-se estritamente a uma estrutura de dominação/exploração onde o controle da autoridade política, dos recursos de produção e do trabalho de uma população determinada domina outra de diferente identidade e cujas sedes centrais estão, além disso, noutra jurisdição territorial. Mas nem sempre, nem necessariamente, implica relações racistas de poder. O colonialismo é obviamente, mais antigo, enquanto a Colonialidade tem vindo a provar, nos últimos 500 anos, ser mais profunda e duradoura que o colonialismo. Mas, foi, sem dúvida, engendrada dentro daquele e, mais ainda, sem ele não poderia ser imposta na intersubjetividade do mundo tão enraizado e prolongado (p. 73).

Nessa mesma esteira, Grosfoguel (2008) salienta que o conceito de *colonialidade do poder* traz de novo a leitura da raça e do racismo como “o princípio organizador que estrutura todas as múltiplas hierarquias do sistema-mundo”. Nesse sentido, a raça é uma das instâncias com que o projeto de colonização foi instaurado. A ideia pautada na superioridade da raça branca sobre as demais fundamenta a *colonialidade de poder* cometida com genocídios, conflitos entre culturas etc.

Cabe, portanto, neste espaço, refletir acerca das juventudes negras, tendo em vista a condição dessa categoria. Os dados referentes à condição juvenil negra são preocupantes e pouco oferecem, sobretudo em se tratando das expectativas futuras. De fato, são quadros que refletem a total falta de esperança e nenhuma perspectiva de otimismo futuro, inúmeros são os entraves que atravessam o cotidiano desses jovens.

Adentramos essa discussão compreendendo o que os dados do IBGE (2014/2016) apresentam no que tange às disparidades de condições sociais entre jovens negros e brancos. Cabe ressaltar que os jovens de 15 a 29 anos representam um quarto da população brasileira. Esses dados, ao mesmo tempo que impactam substancialmente nossa visão, também são preocupantes, haja vista as condições avessas pelas quais passam esses jovens.

De acordo com o IBGE/PNAD (2014/2016), o grupo populacional juvenil apresenta maior vulnerabilidade no âmbito, sobretudo, do mercado de trabalho. No entanto, dentro desse segmento há muitas diferenças, especialmente a partir do recorte “cor ou raça”. Assim, é bastante recorrente o quadro de desemprego de jovens negros, bem como a enorme dificuldade de inserção no mercado de trabalho de forma qualificada e com seus direitos trabalhistas assegurados. É muito corriqueira a informalidade nos trabalhos da juventude negra. Os dados do IBGE/PNAD (2014/2016) pontuam que “em relação à distribuição por cor ou raça, os pretos ou pardos constituíam-se na maior parte da população desocupada e, ainda assim, aumentaram a diferença em relação à população branca – 62,6% contra 36,7%, respectivamente, em 2016”.

Embora ocorra a possibilidade de empregar-se, submetem-se a subempregos realizados em condições por vezes bastante precárias se comparada aos jovens brancos, além de seus salários serem menores. São, nesse sentido, em sua maioria, jovens oriundos de classes populares mais pobres, moradores de favelas e periferias urbanas, espaços urbanos com condições geralmente insalubres por falta de saneamento básico, coleta de lixo etc.

A violência urbana também tem sido uma questão conflituosa, uma vez que os mais acometidos são os jovens negros, ou seja, a violência urbana tem nome e cor. Os homicídios praticados pela polícia têm como alvo essa população, uma vez que atua brutalmente contra jovens negros periféricos, cujos estereótipos estão essencialmente associados a delinquentes e criminosos, sem contar o encarceramento em massa da juventude negra, conforme salienta Borges (1996), bem como seu genocídio. Assim, o Índice de Vulnerabilidade Juvenil (2017) pontua, com base na pesquisa realizada no ano de 2015, que a taxa de mortalidade de jovens negros nesse ano foi de 86,34 para cada 100 mil jovens negros na população, contra 31,89 para jovens brancos.

Dados como esses contribuem para compreender os contextos e as condições sociais das juventudes negras e suas trajetórias, marcadas cotidianamente pela brutal conjuntura social e histórica. Nesse sentido, tendo em vista tais apontamentos, questiona-se: “Pode o subalterno ingressar em universidade pública?”, parafraseando Spivak, eis a questão a seguir.

### ***Resistência em um espaço hegemônico***

*O centro do mundo está em todo lugar.  
O mundo é o que se vê de onde se está.*

*(Milton Santos)*

O cotidiano para o geógrafo Milton Santos é definido pelo passado, que já se deu, o futuro que remete às esperanças e o presente que é essa “nesga” entre ambos (SANTOS, 1996). Beatriz Albino Servilha mora no bairro do Realengo, na Zona Oeste do município do Rio de Janeiro. Ao ser aprovada pelo Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) para estudar Medicina na Universidade Federal do Rio de Janeiro, na Cidade Universitária, incluiu à sua rotina, toda baseada no bairro onde reside, um trajeto de mais de 30 quilômetros.

Soma-se a essa rotina já tão comum em seus pares – cidadãos negros suburbanos que percorrem trajetos até maiores diariamente em horários de pico e vindos de bairros afastados como o de Beatriz – sua excelente nota mil na redação do Enem, que a classificou muito bem para, após três tentativas, ingressar num dos cursos mais disputados no Brasil e considerado, por isso, elitista. A distância que a separa da universidade não é apenas geográfica ou financeira, mas tem um recorte racial presente em uma estrutura consolidada por séculos de colonização ocorrida no Brasil e pela completa ausência de políticas públicas eficientes para reduzir uma gama de desigualdades sociais até o século XXI.

Beatriz ingressou por cotas para negros num curso muito disputado e, mesmo com as cotas já fazendo parte desse projeto, ela e outros cotistas sentem-se ainda, cada qual, como exceção à regra. A regra que pretende manter distante certos perfis de cidadãos da academia, em especial das cadeiras que têm posição e voz em uma sociedade desigual. Ela, em sua terceira tentativa, cruzou a fronteira que a separava de seu sonho, em um dos cursos mais reconhecidos da então chamada “Universidade do Brasil”.

Bernadino-Costa e Grosfoguel (2016), pensando a decolonialidade, afirmam que

[...] os sujeitos coloniais que estão nas fronteiras – físicas e imaginárias – da modernidade não eram e não são seres passivos. Eles podem tanto se integrar ao desenho global das histórias locais que estão sendo forjadas como podem rejeitá-las. É nessas fronteiras, marcadas pela diferença colonial, que atua a colonialidade do poder, bem como é dessas fronteiras que pode emergir o pensamento de fronteira como projeto decolonial (p. 18).

Beatriz sabe o que envolve a sua presença nesse espaço privilegiado, privilégio esse de alguns em função de uma qualidade diferenciada no ensino fundamental. Ela diz que

[...] a pressão é uma coisa horrível, que você tem que lidar o tempo inteiro, porque as pessoas te olham o tempo inteiro... e te avaliam o tempo inteiro, esperam de você um rendimento que você não vai ter, que as vezes você pode falhar e as pessoas dizem “poxa a menina tirou mil na redação e não consegue ir bem numa prova”? (SERVILHA, 2018).

As negociações necessárias para o presente cotidiano de Beatriz firmar-se como um futuro de esperança para ela e para os seus baseiam-se na consciência de buscar em suas referências familiares as soluções “caseiras” para serem felizes com tantos problemas que enfrentaram e superaram, muitas dessas superações para dar referências mínimas para a construção da pessoa que se tornou a filha mais velha de seus pais. Em outras palavras,

[...] a trajetória individual e coletiva dos sujeitos subalternos (especialmente das mulheres negras) é vista como um privilégio epistemológico de onde se elabora também um pensamento de fronteira a partir de uma perspectiva subalterna (BERNADINO-COSTA; GROSFUGUEL, 2016. p. 20).

Esse pensamento de fronteira se faz necessário para que ela resista na universidade e desenvolva-se nesse espaço em que ela não se vê numa igualdade de condições consolidada após seu ingresso. Quando perguntamos sobre as dificuldades que Beatriz encontrou e como os professores agem com cotistas como ela, em função da qualidade do ensino escolar que ela afirma várias vezes como desigual entre os alunos que vêm de escolas públicas da periferia da cidade, ou de outras cidades fora do grande centro, e os demais alunos que formam o padrão estabelecido do curso de Medicina, ela responde com uma frase objetiva: “Didática é algo que não deveria ser pedido para ninguém” (SERVILHA, 2018).

Beatriz cita como os professores, de maneira geral, apenas palestram, querem mostrar o quanto sabem, mas não estão prontos e nem dispostos a

lidar com estudantes que não tiveram uma visão ampla do conteúdo aplicado nas disciplinas iniciais ainda nos cursos preparatórios para o ingresso nas universidades ou que em alguns casos nem sequer tiveram professor para essas disciplinas, como aconteceu com ela.

Para Catherine Walsh (2009, p. 26), a pedagogia é entendida além do sistema educativo, do ensino e da transmissão do saber, como processo e prática sociopolíticos produtivos e transformadores assentados nas realidades, subjetividades, histórias e lutas das pessoas, vividas num mundo regido pela estrutura colonial. Apesar disso, os professores já esperam alunos com domínio prévio de todas as disciplinas básicas e não julgam ser de sua competência harmonizar ou complementar as eventuais desigualdades anteriores no aprendizado.

Beatriz comenta que, ao se transferir para a Faetec no ensino médio, deparou-se logo no início com uma greve e que, para piorar, faltavam professores para disciplinas importantes, como física e matemática, que, no caso de doença de um professor, não havia quem o substituísse, o que por vezes criava condições para uma aprovação automática por parte da instituição. Tudo isso, mais à frente, traz transtornos para o aprendizado desses jovens no ensino médio e faz com que os poucos jovens de periferia que batalham por essas escassas vagas disponíveis pelo sistema de cotas não tenham a mesma facilidade de ingresso.

A demora histórica na implementação dessa política pública para redução das desigualdades no processo seletivo ao ensino superior e a sua regulamentação ainda longe do ideal fazem com que haja, dentro das instituições, uma crescente rejeição ao processo por parte do corpo administrativo e discente. Aumentam os casos de fraudes na autodeclaração, cria-se um ambiente de desconforto aos calouros “estranhos” ao espaço, aos que conseguem furar os inúmeros bloqueios para estar lá, e alguns desses ficam pelo caminho e não concluem suas graduações. A política pública de cotas universitárias, para pretos, indígenas, portadores de necessidades especiais ou estudantes de escolas públicas vieram tarde e dentro de uma compreensão de que

[...] o reconhecimento e respeito à diversidade cultural se convertem em uma nova estratégia de dominação que ofusca e mantém, ao mesmo tempo, a diferença colonial através da retórica discursiva do multiculturalismo e sua ferramenta conceitual, a

interculturalidade “funcional”, entendida de maneira integracionista (WALSH, 2009, p. 16).

As regras são postas e, em pouco mais de um mês de curso, Beatriz depara-se com momentos pontuais em que se faz presente o preconceito dessa classe que não tem um olhar cuidadoso com a diversidade. Durante um almoço de estudantes, numa sala onde os jovens esquentam a comida em um micro-ondas entre os dois turnos de seu curso integral, com aulas muito próximas, enquanto aguarda para esquentar sua marmita, vê um colega de curso provocando outra colega que almoçava às pressas para não perder a aula seguinte: “Tá batendo pedra por quê? Comendo desse jeito parece até um pedreiro”.

O fato de a nota mil de Beatriz ter sido amplamente divulgada nas redes sociais e emissoras de televisão tornaram-na uma aluna cotista de visibilidade, todos na universidade sabem quem ela é, de onde ela veio e quem são seus pais, uma telefonista e um pedreiro. Então, ela percebe nitidamente que, seja por insensibilidade na hora da provocação em tom de “brincadeira” ou de propósito, a comparação de uma aluna branca a um pedreiro, para além de depreciativa, deu um recado à Beatriz sobre o que se passa na mente de jovens brancos que estudam Medicina, que em seus cotidianos privilegiados só se relacionam com pedreiros quando reformam ou constroem os imóveis de sua família, e nunca em pé de igualdade social ou reconhecendo esse trabalho como um serviço qualificado ou humanizando o profissional por trás daquela função.

Ter a filha de um profissional desses em seu cotidiano, com um passado diferente e com um projeto de futuro em comum, é incômodo, e a forma de expor esse incômodo transforma-se em frases como a citada. Ao perceberem a presença de Beatriz, que optou em levar sua marmita para outro espaço para não ter de dividi-lo com seu colega preconceituoso, tentaram mudar de assunto, aguardando talvez uma reação ou um desequilíbrio da jovem ofendida.

Beatriz tem a dimensão de como agem parte desses estudantes e já se aliou a outros como ela que formam coletivos de estudantes pretos no curso, como é o caso do Coletivo NegreX. Ela também já está em diálogo com estudantes que, dentro desse recorte, têm outras peculiaridades, sejam LGBTQs ou dentro de outros recortes de mobilizações sociais presentes dentro do grupo. Encontramos em Walsh a visão de que

[...] a interculturalidade crítica – como prática política – desenha outro caminho muito distinto do que traça a interculturalidade funcional. Mas tal caminho não se limita às esferas políticas, sociais e culturais; também se cruza com as do saber e do ser. Ou seja, se preocupa também com a exclusão, negação e subalternização ontológica e epistêmico-cognitiva dos grupos e sujeitos racializados; com as práticas – de desumanização e de subordinação de conhecimentos – que privilegiam alguns sobre outros, “naturalizando” a diferença e ocultando as desigualdades que se estruturam e se mantêm em seu interior (WALSH, 2009, p. 23).

Walsh ainda vê na proposta pedagógica da interculturalidade crítica uma forma decolonial de desaprender para aprender de novo, quebrando correntes e “desescravizando” as mentes (2009, p. 24).

### ***Considerações finais***

Em nossa reflexão, fica claro que não basta apenas ter conhecimento das dificuldades inerentes às condições sociais das juventudes negras brasileiras. É preciso compreender os atravessamentos de violência, de marginalização e de aviltamentos vivenciados cotidianamente, desigualdades essas que são construções sociais do processo histórico ao qual a juventude esteve submetida.

Decorre disso a necessidade de superação das relações de colonização, colonialismo e colonialidade propostas pelo pensamento decolonial no sentido de descolonizar a epistemologia e os cânones do Ocidente e avançar para aportes epistêmicos cujo lócus de enunciação aponte para as territorialidades do eixo sul. Nesse sentido, a trajetória de resistência da jovem negra no espaço acadêmico afirma que ainda imperam nos sistemas sociais relações de opressão e inferiorização da população negra.

Nesse momento, a presença de cada vez mais jovens pretas e pretos, indígenas, pobres de periferia, estudantes com deficiência, além de idosos que decidem ingressar tardiamente no ensino superior, ampliam a diversidade dentro do ambiente universitário, provocando um processo intercultural que não será naturalizado de imediato, pois maior que a resistência dessa juventude preta e periférica que ingressa em cursos de poder é a resistência das instituições para se manterem compatíveis com os valores pré-estabelecidos de seu desenvolvimento moderno.

Há um esforço para que esses novos agentes transformem seu discurso e seu comportamento para o ambiente que já se fazia presente antes e lhes passar a ilusão de que eles estão ali por méritos que estão para além de

políticas públicas e que, se há alguma desigualdade na aprendizagem anterior, elas serão desfeitas com a dedicação de cada um.

Para entendermos o que há de tão especial na construção pessoal de Beatriz, para além dos desafios que sua formação religiosa e familiar possa tê-la poupado de enfrentar, a adaptação às experiências e superações vividas nesse espaço acadêmico hostil, não vivido por seus pais e muitos de seus familiares, na perspectiva da filha de um pedreiro, que pensou em se tornar engenheira civil mas seguiu para a Medicina para realizar um sonho e cruzar uma fronteira erguida para mulheres jovens, pretas, de periferia como ela, buscamos em Milton Santos uma reflexão:

[...] neste país, por exemplo, a cidadania dos negros é afetada pela corporeidade. O fato de ser visto como negro já é suficiente para infernizar o portador desse corpo. Por conseguinte, a diferenciação entre “cidadanias”, dentro de uma mesma sociedade, é relacionada com a corporeidade. É evidente que há individualidades fortes, permitindo uma tomada de consciência mais ampla. É, desse modo, que há uma produção, dentro do homem, do princípio de liberdade. Isto não tem nada que ver com a cidadania, nem com o corpo do homem (SANTOS, 1996, p. 10).

A liberdade é o que move o corpo negro de Beatriz. O cotidiano dela só se difere dos demais jovens pelo passado. Seu projeto de futuro, em princípio, é o mesmo. Em seu depoimento, ela afirma que deseja ser pediatra para que, entre outras coisas, pessoas como seus familiares ou vizinhos, se precisarem de um socorro para seus filhos, possam pegar o telefone e ligar para ela, pois sabem que tem alguém ali, “igual a eles”, que pode prestar um atendimento. Ela conclui esse comentário dizendo: “Saúde é o mínimo. Eu posso ajudar nisso” (SERVILHA, 2018).

O “mínimo” é pensar os direitos humanos fora do que é o perfil imaginado como “movimento social” que a sociedade discute hoje. Esse pensamento de Beatriz pode ser visto como o pensamento caridoso, como é esperado de uma jovem cristã que, constantemente, agradece a Deus por cada passo dado em sua trajetória, mas pode ser enxergado como solidário em inúmeras tradições africanas, pode ser comparado à filosofia Ubuntu, ou simplesmente ser uma perspectiva que deveria ser a principal presente em todos os estudantes, mas, por questões demasiadamente discutidas na sociedade e vistas na porta dos hospitais e das clínicas do Brasil, sabe-se que vem afastando-se do campo profissional da Medicina e mais recentemente influenciando a formação acadêmica de futuros profissionais: a humanização no olhar ao paciente.

Beatriz não está presente neste texto como o exemplo a ser seguido, mas como uma exceção à regra, que, incomodando apenas por estar lá, com outro olhar, outra forma de lidar com as adversidades de quem mora mais longe, teve um ensino não tão qualificado, tentou mais vezes o ingresso no curso, é olhada nos corredores de forma diferente dos demais. Esse olhar, idêntico ao reservado aos demais estudantes cotistas, teve um destaque por Beatriz ter ingressado com a fama que a nota mil na redação do Enem lhe trouxe, ainda mais por ser um assunto tabu entre os ingressantes e para o qual ela estava bem preparada por se importar com o próximo e ter aprendido Libras (Linguagem Brasileira de Sinais) para ajudar uma amiga, fiel da mesma igreja evangélica, a entender os cultos. Beatriz, por estar lá, já provoca uma decolonização na abordagem da instituição com cada aluna e aluno. O importante é não chegar a esse novo cotidiano sozinha. Beatriz reflete:

[...] eu quero, eu oro muito a Deus para que isso aconteça, que a minha história seja importante para isso, para mudar não só a forma dos jovens verem, mas de toda a sociedade olhar e falar: “por que eu sou um ponto fora da curva”? Eu não queria ser um ponto fora da curva, eu não queria ter que ser uma estrela porque eu sou pobre e passei por dificuldade. Eu não queria, sabe? Eu queria olhar para mim e ter várias pessoas do meu lado falando: “ah cara, a gente tá junto, a gente conseguiu isso junto” (SERVILHA, 2018).

A todo momento de nossa conversa, faz-se presente a importância da referência dos pais, o exemplo que ela pretende ser para a irmã mais nova, temporã, e como ela tem esse sentimento de comunidade a partir de sua igreja, bem diferente do que presencia em sua “luta todo dia” na sua nova vida entre a casa e o *campus* do Fundão.

É importante reforçar, como ela mesma diria, que não tem de haver outras Beatrizes na universidade:

[...] a sociedade, querendo ou não, te empurra, te pressiona, mas olha a proteção que eu tinha em volta? Olha a barreira que eu tinha para me proteger? Mas que tivessem várias Renatas (mãe) e vários Juniores (pai), dispostos a fazer tipo assim: “eu quero que minha filha tenha tempo de estudar, eu quero ensinar pra minha filha que ela vale a pena, que ela pode se valorizar, que ela pode entrar numa escola e que isso não vai defini-la”. A criação... eu acho que a minha criação me moldou para chegar aonde eu estou da forma como estou, para estudar três anos sem enlouquecer (SERVILHA, 2018).

Essas várias personagens tornando o ambiente acadêmico intercultural e trazendo histórias outras trazem-nos de volta a concluir com Bernadino-Costa e Grosfoguel (2016):

[...] o Brasil, em decorrência dos projetos de ações afirmativas em curso nas universidades públicas do país desde o início desse milênio, depara-se com a possibilidade de incorporar a experiência negra e indígena não apenas na formulação de conhecimento, mas também na busca de soluções para os problemas que enfrentamos. A partir deste locus epistêmico, podemos construir um pensamento decolonial em âmbito nacional, assim como podemos construir um diálogo intercultural com outros sujeitos que vivenciam processos de subordinação no sul global (p. 22).

Que esse conhecimento melhore a didática, como deseja nossa Beatriz, tornando comuns os projetos no cotidiano desses futuros médicos, bem como o de tantos outros jovens em tantas outras carreiras na academia, e traga novas perspectivas que possibilitem novas curas para a saúde dos indivíduos e para uma sociedade em crise.

# “SOU JOVEM, E AGORA?”: DESAFIOS DAS JUVENTUDES BRASILEIRAS

*Camila de Mattos Lins Vaz  
Greice Regina Bolgar dos Santos  
Gabriel de Almeida Guimarães Passos  
Alan Pimenta  
Flavia de Moura Osório Pereira Freire*

## *Iniciando a conversa*

*Vejo na TV o que eles falam sobre o jovem, não é sério.  
O jovem no Brasil nunca é levado a sério [...].  
Sempre quis falar, nunca tive chance.  
Tudo que eu queria estava fora do meu alcance [...].*

*(Charlie Brown Jr.)<sup>6</sup>*

A música do grupo Charlie Brown Jr. tem como foco o jovem brasileiro, seus anseios e suas difíceis trajetórias. O trecho destacado traduz e denuncia parte dos desafios que diversos jovens enfrentam diariamente, expressando uma tendência comum da sociedade de não considerar esses sujeitos como partícipes, interlocutores e atores na estrutura política e socioeconômica.

A juventude tem sido tema de debates nas áreas da Sociologia, Antropologia, Psicologia e Educação. Autores como Abramo (2005), Dayrell (2007) e Carrano (2003) apontam a importância de pensarmos o conceito de ser jovem como categoria social, o que pressupõe uma concepção de juventude com experiências e contextos sociais próprios, jamais únicos e universais. Todavia vale a pena mais algumas indagações: quem é o jovem indicado pela música? Quem é o jovem que diz: “tudo que eu queria estava fora do meu alcance”? Quem é o jovem que a TV aborda, os jornais denunciam e a escola exclui?

Em muitos casos, a juventude é entendida a partir de uma definição etária que, no caso brasileiro, compreende os indivíduos de 15 a 29 anos<sup>7</sup>, cuja principal característica é sua transitoriedade. Contudo essa é uma visão que está fadada a ser perdida com o passar dos anos (UNESCO, 2004).

Os estudos e a realidade da sociedade demonstram que não existe um único tipo de juventude, mas grupos juvenis diversificados. Sendo assim,

[...] a juventude por definição é uma construção social, ou seja, a produção de uma determinada sociedade originada a partir das múltiplas formas como ela vê os jovens, produção na qual se conjugam, entre outros fatores, estereótipos, momentos históricos, múltiplas referências, além de diferentes e diversificadas situações de classe, gênero, etnia, grupo etc (ABRAMOVAY; ESTEVES, 2007, p. 21).

No texto “Juventude, juventudes: pelos outros e por elas mesmas”, Abramovay e Esteves (2007) abordam essa categoria social a partir de duas grandes linhas da Sociologia da juventude. A primeira entende a juventude como um grupo social único, homogêneo, “[...] cuja característica mais importante é estarem vivenciando certa fase da vida, isso é, pertencerem a um dado grupo etário” (p. 22). A segunda reconhece a existência de múltiplas culturas juvenis, com realidades distintas, formada a partir de diferentes interesses e inserções na sociedade.

Pensar a juventude de hoje é pensar na história percorrida por essa categoria ao longo dos anos. Essa afirmação dialoga com Cassab (2011), quando diz que “muitas das representações que se tem do jovem e da juventude hoje são herdeiras de representações pretéritas oriundas do pensamento ocidental europeu” (p. 146).

A categoria juventude, já na Idade Média, estava associada à desordem, e a sociedade era considerada responsável, juntamente à família e à escola, pela disciplina desse jovem: “[...] os escritos pintam uma juventude turbulenta, ruidosa, violenta e perigosa” (CASSAB, 2011, p. 149). O cenário da Idade Média descrito por Cassab é o mesmo que a música *Não é sério*, da banda Charlie Brown Jr., que já nos anos 2000 “(de)anunciava” isso. O que a TV de 2000 e a TV de hoje falam sobre os jovens é o mesmo que os escritos de Cassab falavam sobre os jovens? O que mudou? O que não mudou?

Talvez essa afirmação da autora responda aos questionamentos levantados aqui:

[...] a juventude adentra o século XX como um problema e um campo de intervenção das ciências e das políticas públicas. Seus desejos, seus impulsos, sua imprevisibilidade, precisam ser controlados e disciplinados. O aparecimento de uma juventude libertária, que se movimenta e se mobiliza contra o que considera ranços de atraso ou mesmo injustiças, parece contribuir para corroborar essa concepção. O aumento da delinquência juvenil, das manifestações dos estudantes, o movimento da contracultura, os movimentos pacifistas, com forte presença de jovens, o movimento

*hippie*, a emergência de uma nova relação com a família de origem, também contribuem para tornar a juventude um problema social (CASSAB, 2011, p. 157).

O cenário acima, “de ontem”, parece representar o de hoje e dialoga com o pensamento de Dayrell (2009) quando afirma que as imagens e os preconceitos sobre a juventude são quase sempre abordados sob perspectivas negativas. Apesar de a negatividade se fazer presente na história do jovem brasileiro, pobre, negro e subordinado, vemos uma evolução epistemológica dessa categoria, que para muitos estudiosos necessita de um novo olhar, já que estamos falando de uma série de diferentes jovens. Para Cassab (2001), “[...] são tantas as juventudes quantas são as classes sociais, a etnia, a religião, o gênero, o mundo urbano ou rural e os tempos. Ou seja, juventude é uma categoria socialmente construída. Daí sua mutabilidade ao longo da história” (p. 159).

Essas constatações reforçam o pensamento de Abramovay e Esteves sobre a necessidade de irmos mais além no entendimento da juventude, compreendendo-a no plural, como *juventudes*. Nesse sentido, a definição dessa categoria “[...] em hipótese alguma pode ser a mesma para todos aqueles que nela estão enquadrados” (ABRAMOVAY; ESTEVES, 2007, p. 25).

Beatriz, a estudante com quem dialogamos neste estudo, tem uma história que pode ser parecida com a de outros jovens. Negra, pertencente à camada popular, aluna de escola pública, moradora de periferia, representa juventudes com histórias e sonhos diversos. Perguntamo-nos: o que esses jovens têm em comum? O que estão buscando?

Essas indagações, ao mesmo tempo que sinalizam a necessidade de reconhecimento do “ser jovem”, querem externar ações juvenis imbricadas de conceitos e identidades. Temos diferentes cenários em que jovens brasileiros atuam como personagens de sua própria história. De um lado, uns querem ser reconhecidos como jovens, querem ser ouvidos, pois têm voz e querem ter vez; de outro, jovens estudantes que não se reconhecem nos espaços educativos e não dialogam com as estruturas sociais, econômicas e políticas de um Brasil tão diverso, porém ainda tão repressor e desigual.

Nossa pretensão com este estudo é olhar esses jovens como partícipes de uma condição juvenil (DAYRELL, 2007), o que significa compreendê-los tanto “a partir de suas posições na estrutura social” como “também a partir dos elementos comuns à experiência juvenil nas sociedades contemporâneas” (DUBET, 1996 *apud* LEÃO, 2011, p. 102; DAYRELL, 2001).

## O que significa *condição juvenil*?

Do latim *conditio*, refere-se à maneira de ser, à situação de alguém perante a vida, perante a sociedade. Mas também se refere às circunstâncias necessárias para que se verifique essa maneira ou tal situação. Assim, existe uma dupla dimensão presente quando falamos em condição juvenil. Refere-se ao modo como uma sociedade constitui e atribui significado a esse momento do ciclo da vida, no contexto de uma dimensão histórico-geracional, mas também à sua situação, ou seja, o modo como tal condição é vivida a partir dos diversos recortes referidos às diferenças sociais – classe, gênero, etnia, etc. Na análise, permite-se levar em conta tanto a dimensão simbólica como os aspectos fáticos, materiais, históricos e políticos nos quais a produção social da juventude se desenvolve (ABRAMO, 2005 *apud* DAYRELL, 2009, p. 17).

Essa condição juvenil, segundo Dayrell (2007; 2009), precisa ser ressignificada, uma vez que hoje, no Brasil, constata-se a existência de uma *nova condição juvenil*. Para o autor,

[...] o jovem que chega às escolas públicas, na sua diversidade, apresenta características, práticas sociais e um universo simbólico próprio, que o diferencia e muito das gerações anteriores. Mas quem é ele? Quais as dimensões constitutivas dessa condição juvenil? (DAYRELL, 2009, p. 17).

Complementaríamos os questionamentos de Dayrell com mais alguns: qual seria a *condição juvenil* da jovem Beatriz? Qual seria a *condição juvenil* de tantos outros jovens noticiados pela mídia televisiva e jornalística brasileira? Elas poderiam ser comparadas em algum momento?

Para Beatriz, sua história, que hoje divulgamos, muitas vezes é comparada à de outros jovens:

Eu tenho medo porque eu não sei como isso está sendo usado pelas outras pessoas. Assim, a gente olhava, eu e minha mãe, a gente olhava nas páginas do *Facebook* e tudo mais e a gente via: *ah, eu queria que a minha filha fosse assim; nossa, eu queria que a minha 'Beatriz' fosse assim; eu queria que a minha 'Beatriz' tomasse vergonha na cara e estudasse pra ser assim*. E eu não sei se é isso que eu queria que as pessoas olhassem e vissem... que ela virasse pra filha e falasse: *você tinha que ser assim!* Não. Eu queria que as pessoas olhassem pros meus pais e falassem: *eu podia dar uma base pra minha filha ser assim*. Eu queria que a minha história fosse vista assim e não: *ah, eu tive uma atitude maravilhosa!* (SERVILHA, 2018).

Na fala dessa jovem, o reconhecimento de sua conquista é dado a seus pais, pois, nesse caminhar de lutas, desafios e inquietudes, a presença de sua família foi muito marcante. Porém ser um exemplo de conquista, em muitos momentos, causa desconforto, principalmente pelas comparações realizadas nas mídias e redes sociais.

Beatriz faz a seguinte reflexão: “Claro que tem várias ‘Beatrizes’, em Realengo, na periferia...”. Com essa fala, sua intenção não é comparar-se a essas

outras Beatrizes, mas, indo mais além, mostrar que sua condição de jovem pobre, negra, oriunda do ensino público, assemelha-se à de outros jovens, que, assim como ela, enfrentam desafios diários para se enquadrarem em uma sociedade excludente.

Diante das suas condições de subdesenvolvimento, de subordinação e de pobreza, esses jovens apresentam posições definidoras de suas trajetórias. Beatriz, em sua trajetória, rompe com o sistema hegemônico, que diz a ela e essas outras Beatrizes que não é possível chegar, por exemplo, à universidade pública.

Nesse sentido, “o jovem pelos outros” – por essa sociedade e esse sistema – é visto, segundo Abramovay e Esteves (2007), de maneira geral, de três formas:

1. De maneira dualista e maniqueísta. Se, de uma parte, são considerados como *o futuro das nações*, os responsáveis pelo advir, de outra são acusados de pensar e agir de modo irresponsável no presente. Dessa forma, ainda que a eles seja conferida a esperança e imputada a responsabilidade por um mundo melhor, ao mesmo tempo são obrigados a conviver com o medo e a desconfiança que a sociedade neles deposita, situação que se agrava ainda mais na medida em que também são concebidos como aqueles que, via de regra, não produzem, dependendo economicamente das populações mais velhas.
2. De forma adultocrata, por meio, entre outros mecanismos, do estabelecimento de relações tensas e assimétricas entre jovens e adultos. Na medida em que as populações mais jovens são consideradas potencialmente capazes de contestar, transgredir e reverter a ordem estabelecida – ordem essa obviamente imposta pelo mundo adulto –, os mais velhos, no tratamento com as juventudes, na maioria das vezes lançam mão de estratégias e posturas essencialmente conservadoras, rígidas, denunciando o quão limitada é a sua aproximação com o universo juvenil.
3. Imputados de culpa. A juventude e constantemente associada a ameaça social, a criminalidade, a delinquência, como se o ser jovem implicasse, de forma potencializada e direta, no desvio e na transgressão criminosos, cujos desdobramentos seriam capazes de colocar em risco tanto a sua própria integridade física e moral quanto a de toda a sociedade. E nesse sentido que se verifica o grande efeito que tem, no imaginário social, a divulgação sistemática de estatísticas e informações dando conta do avanço das taxas de criminalidade e violência entre a populações mais jovens (p. 27).

Diante dos cenários acima, como será, então, que os jovens se veem, percebem-se? Quais são as principais características que as juventudes melhor definiriam sobre o ser jovem hoje no Brasil? E, mais especificamente, como a jovem objeto deste estudo, Beatriz, vê-se, percebe-se e caracteriza-se?

Eu acho que juventude é a fase da nossa vida mais desorganizada, é a fase em que você precisa de alguém pra te guiar e falar: *you've got to lutar por isso*. É a fase da vida em que você está tentando criar os seus próprios ideais e colocando os pés pelas mãos.

Juventude é uma das fases mais inconstantes e é o momento em que você começa a acordar pra pequenas coisas, pras questões sociais e você começa a se perguntar: *por que eu tenho que passar por isso, porque eu sou mulher, porque eu sou negra? Por que eu tenho que aceitar isso? É porque eu sou mulher?* E essas questões começam a te incomodar. Eu acho que juventude é isso, você começa a acordar pro que é certo e pro que é errado e as vezes errar tentando acertar (SERVILHA, 2018).

As perguntas anteriormente apresentadas incitariam, para suas respostas, uma mudança no entendimento da categoria juventude, que passaria da “juventude pelos outros” para “juventudes pelas juventudes”. Esse novo olhar e, conseqüentemente, novo caminhar representaria uma mudança de paradigma, pois “a partir da ótica dos jovens, damos centralidade não a visões *exteriores, estrangeiras*, mas sim aos próprios atores nela inseridos, sujeitos históricos concretos, pois situados em um tempo e um espaço determinados” (ABRAMOVAY; ESTEVES, 2007, p. 30).

O “jovem pelo jovem”, as “juventudes pelas juventudes” são temas presentes em diversos estudos sobre essa categoria, no entanto ainda cabe nesses cenários repletos de problemáticas mais uma indagação: a sociedade, o sistema, os espaços, a escola, pensam os “jovens pelos jovens”?

### ***Juventudes e escolarização: um longo caminhar***

A jovem “atriz” desta pesquisa, Beatriz Albino Servilha, de 19 anos, atualmente estudante de medicina da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), pode ser interpretada como uma das muitas jovens que são retratadas na música que abre nosso texto. Beatriz cursou o ensino médio na Fundação de Apoio à Escola Técnica (Faetec), instituição de educação pública do estado do Rio de Janeiro. Assim como outros jovens, viveu os desafios pelos quais a escola pública, direcionada às classes populares, passa nas últimas décadas em nosso país.

A jovem coautora deste exame relatou-nos que, no decorrer do seu ensino médio, passou por experiências que se tornaram cotidianas, tais como greve e falta de professores, mas também cuidado de alguns poucos docentes e um espaço vazio de escuta por parte do poder público. Ao fim dessa jornada escolar, Beatriz constatou que a estrutura educacional que a recebeu não foi o suficiente para oferecer-lhe condições de enfrentamento das dificuldades de acesso e permanência em uma universidade pública.

Diante desse cenário, desejamos analisar a relação que pode ser estabelecida entre juventudes e escolarização. Para isso, recorreremos às

interpretações de determinados autores, como Brenner e Carrano (2014), Dayrell (2007), Raitz e Petters (2008), entre outros.

Retornamos, neste ponto, ao questionamento proposto na seção anterior, durante a discussão sobre a *condição juvenil*: a escola pensa os “jovens pelos jovens”? Juarez Dayrell cita a escola como um local onde “o jovem geralmente aparece como problema, com ênfase na sua indisciplina; na ‘falta de respeito’ nas relações entre os pares e com os professores” (2009, p. 16).

Dayrell (2007) traz reflexões importantes sobre as tensões existentes entre juventude e escola. Para o autor, a escola, apesar de representar um espaço importante, ainda não se renovou diante das novas demandas apresentadas por esse público jovem, “ela ainda não se redefiniu internamente, não se reestruturou a ponto de criar pontos de diálogo com os sujeitos e sua realidade” (p. 1117).

Ao mesmo tempo que a escola ignora as especificidades e representações juvenis, a sociedade marginaliza as ações desses atores. Predomina, nesses espaços, “uma representação negativa e preconceituosa em relação aos jovens [...] quando se trata de jovens pobres, ainda mais se forem negros, há uma vinculação à ideia do risco e da violência, tornando-os uma ‘classe perigosa’” (DAYRELL, 2007, p. 1117).

Estudos recentes de autores como Peregrino (2011), Sposito (2003) e Dayrell (2007) analisam a escola como mais um cenário repleto de dúvidas, insatisfações, anseios e distâncias. Usando as palavras de Dayrell (2007), mais do que ouvir seus diferentes jovens, a escola precisa entender que seus muros estão se “ruindo”. Invertendo esse processo de silenciamento e subordinação,

[...] ao contrário de construir um modelo prévio do que seja a juventude e por meio dele analisar os jovens, propomos que a escola e seus profissionais busquem conhecer os jovens com os quais atuam, dentro e fora da escola, descobrindo como eles constroem um determinado modo de ser jovem (DAYRELL, 2007, p. 17).

É a partir dessa primeira análise que interpretamos a ocorrência de um desafio, enfrentado pelas políticas públicas de educação para que a escola possua significado para os jovens. Como Brenner e Carrano (2014) expõem, a educação juvenil necessita estruturar-se sob os princípios da dialogia e atuar como suporte existencial para os jovens, vista a expansão de matrículas na esfera estadual devido ao aumento das expectativas da população por mobilidade social. Isso, segundo os autores, provoca uma maior presença dos setores populares na escola e representa a necessidade de alargamento da

demanda por direitos. Ou seja, “a qualidade da escola se define, sobretudo, pela sua capacidade de absorver e manter o maior contingente possível de jovens que possam cultivar uma relação significativa com a instituição educativa” (SPOSITO; SOUZA, 2014 *apud* BRENNER; CARRANO, 2014, p. 1227).

Podemos constatar a partir dos autores acima que há, nessa perspectiva, uma dupla dimensão do atual desafio de escolarização: a grande quantidade de jovens que chegam à escola e a heterogeneidade existente entre eles. Por isso, de acordo com Brenner e Carrano (2014), sendo os jovens tão distintos uns dos outros, demandam um trabalho pedagógico que ultrapasse as práticas de uniformização dos estudantes. A escola é também o lugar em que os jovens podem constituir-se como indivíduos capazes de articular os saberes e valores imprescindíveis ao convívio social e o conhecimento.

Por isso, do mesmo modo que sinalizam os autores acima, o desafio posto para educadores e formuladores de políticas educacionais está na abertura necessária para a incorporação das vozes juvenis na arena pública de tomada de decisões relacionadas com a melhoria da escola. Desafios que se expõem no diálogo necessário com as diferenças em busca de uma escola pública de ensino médio capaz de equacionar as distorções geradas pela expansão de matrículas acerca da frágil base estrutural das redes estaduais.

Tudo isso para se superar os entraves causados pelas desigualdades no interior dos sistemas escolares, a fim de trazer sentido e suporte para a elaboração de futuros projetos para os jovens ocupantes das instituições educacionais, considerando as singularidades de cada um para que a escola reorganize seu tempo, espaço e interaja com as múltiplas vozes em busca da convivência democrática.

A partir disso, questionamo-nos: como a escolaridade pode operar importantes diferenciações juvenis? Andrade e Farah Neto (2007) afirmam que o processo de escolarização constitui, atualmente, um importante espaço de sentido, o qual traz às claras desigualdades (gênero, jovens de zona urbana e rural) e oportunidades para os grupos de jovens brasileiros, sendo inclusive um ambiente de reflexão e expressão da luta por direitos.

Essa desigualdade, concordando com esses autores, apesar da permanência dos jovens na escola brasileira, apresenta-se mais democratizada a partir da universalização do acesso ao ensino fundamental, expressa-se na garantia da

permanência e do ensino básico a todos, pois a educação ainda enfrenta muitos desafios.

A jovem partícipe desta pesquisa, Beatriz, trouxe em sua fala as dificuldades percorridas para acompanhar e compreender a exposição dos conteúdos disciplinares na universidade, obstáculos que não são compartilhados por aqueles possuidores de um capital distinto ao seu e que não são oriundos de uma educação precária:

[...] mas eu via, eu vejo muitas coisas. Por exemplo, lá na faculdade, eu tenho matérias que eu estou vendo agora pela primeira vez na vida, todas. A primeira vez na vida que eu estou vendo da forma como eu estou vendo e eu vejo muitas pessoas lá falando “ah, eu vi isso no meu cursinho” (SERVILHA, 2018).

O que nos faz pensar que o campo educacional, historicamente, não foi estruturado para atender às diversidades, trazendo para o jovem pobre uma série de provas individuais a serem percorridas para que possam permanecer no sistema escolar (ANDRADE; FARAH NETO, 2007).

O que verificamos, ainda a partir do que Andrade e Farah Neto (2007) têm a esclarecer, é que as juventudes brasileiras encaram trajetórias irregulares nos caminhos trilhados pelo universo escolar. Na colocação de Beatriz, ficou notabilizado o contraste entre jovens de classes abastadas – os quais relatavam que já haviam estudado um determinado conteúdo da universidade enquanto ainda se preparavam para os exames de acesso ao ensino superior, reflexo de uma educação prolongada e fornecedora de maiores oportunidades – e os jovens das classes populares.

Questionamos Beatriz um pouco mais sobre sua trajetória escolar, se ela necessitou interromper os próprios estudos para auxiliar financeiramente em casa:

[...] eles não deixaram eu trabalhar, porque o que acontece, eu entrei para a FAETEC para fazer técnico e tudo mais, fiz o técnico de Segurança do Trabalho e eu estava no meu segundo para o terceiro ano, eu estava decidida que eu ia terminar meu técnico, fazer o estágio, pegar meu diploma e trabalhar [...] só que de anos atrás Deus já tinha falado para eles que eles iam ter uma filha médica [...] ele falou que de jeito nenhum eu ia fazer isso, abrir mão do meu sonho [...] para poder ajudar em casa (SERVILHA, 2018).

Apesar de não ter passado por essa experiência, devemos expor que a realidade de muitos jovens é distinta e as principais razões que os levam a deixar os estudos são: oportunidade de emprego e dificuldade financeira; gravidez; mudança de cidade; dificuldades de aprendizado ou por não

gostarem ou não terem interesse nos estudos. No entanto a oportunidade de emprego para as classes populares coloca-se como a principal razão para que os jovens deixem de estudar. Além desses aspectos, há a questão da segmentação econômica das escolas (ANDRADE; FARAH NETO, 2007).

Desejamos ainda interpelar, a partir da leitura trazida por Juarez Dayrell (2007), o lugar que a escola ocupa na socialização das juventudes contemporâneas, em especial dos jovens das camadas populares, haja vista Beatriz, produto e produtora dessa realidade. Para o autor, as tensões e os desafios existentes na atual relação das juventudes com a escola são expressões das mudanças ocorridas na sociedade ocidental, portanto coloca-se a necessidade de repensar a escola como instituição que leve em consideração a condição juvenil.

Concordamos com Dayrell (2007) que a estrutura da escola pública, salvo algumas exceções, incluindo a infraestrutura e os Projetos Político-Pedagógicos, não se prepara para responder aos desafios que estão postos para a educação da juventude popular. Conforme as palavras do próprio autor, “se a escola se abriu para receber um novo público, ela ainda não se redefiniu internamente, não se reestruturou a ponto de criar pontos de diálogo com os sujeitos e sua realidade” (DAYRELL, 2007, p. 1117).

Essas considerações levam-nos a perguntar: o que falta à escola? A resposta, segundo Dayrell (2007), é que falta reconhecer o jovem que existe no aluno, compreender a diversidade, seja ela étnica, de gênero ou orientação sexual, entre outras formas que a condição juvenil tem para se expressar. E é na forma como os jovens estão constituindo-se como alunos que encontramos um dos grandes desafios na relação das juventudes com a escola, trazendo à tona a questão dos velhos modelos com novas tensões e novos conflitos. A lógica escolar ainda reforça a identidade de aluno como algo natural e por si só não consegue responder aos desafios da inserção social dos jovens. Para o autor:

[...] implica estabelecer cada vez mais relações entre sua condição juvenil e o estatuto de aluno, tendo de definir a utilidade social dos seus estudos, o sentido das aprendizagens e, principalmente, seu projeto futuro. Enfim, os jovens devem construir sua integração em uma ordem escolar, achando em si mesmos os princípios da motivação e os sentidos atribuídos à experiência escolar (DAYRELL, 2007, p. 1120).

Em concordância com esse pensamento, observamos que a escola não é uma instituição estática, o cotidiano escolar é um espaço complexo, permeado por interações, demarcação de identidades, estilos e, no caso dos jovens pobres, a ausência de equipamentos públicos e de lazer nos bairros desloca para a escola muitas expectativas de relação entre os pares. Porém a tensão entre ser aluno e ser jovem também se manifesta na relação com o conhecimento e os processos de aprendizagens que estão distantes de sua realidade, construindo, assim, uma trajetória escolar conturbada.

Desse modo, para Dayrell (2007), a relação dos jovens pobres com a escola expressa uma nova forma de desigualdade social, afetando o esgotamento das possibilidades de mobilidade social para uma grande parcela da população e outras formas de dominação. Aqui nos perguntamos: os dilemas das juventudes constituem-se como um complexo e grave problema de crise do trabalho juvenil no Brasil?

Para dar conta desse assunto, Raitz e Petters (2008) refletem que, nesse cenário de novas concepções e incertezas que rodeiam o mercado de trabalho, os jovens se sentem inseguros e despreparados para atuarem como atores protagonistas na sociedade em que vivem. Por isso, é premente a necessidade de políticas públicas para as juventudes, as quais sinalizem a emergência de se repensar propostas de educação e trabalho que atendam às *condições juvenis*.

Como as autoras destacam, a educação escolar é percebida pelos jovens, principalmente as do gênero feminino, como espaço para se buscar melhores condições existenciais e autonomia, simbolizando sua maior participação na educação. Raitz e Petters (2008) mencionam a relevância de mais da metade dos jovens estudados por elas considerarem que os ensinamentos da escola são importantes para a vida em relação à conquista de um futuro profissional melhor, o que significa um meio para a obtenção da cidadania, para a conquista de direitos e autonomia.

Dessa forma, como alertam as autoras, a educação assume papel extremamente significativo na vida dos jovens, pois acreditam que é por meio dela que alcançarão um futuro profissional satisfatório. Contudo muitos jovens concluem o ensino básico sem a qualificação que a demanda do mercado de trabalho exige, além de não terem condições financeiras de custear um curso no ensino superior, uma vez que poucos alunos conseguem uma vaga nas universidades públicas.

Para as autoras, a escola é interpretada como o lugar onde os sujeitos passam grande parte de sua vida. Apesar disso, não se apresenta como um local que se interessa pelos problemas dos jovens estudantes. Consoante a Raitz e Petters:

[...] isso se pauta muito mais por uma questão de obrigatoriedade e exigência da atual sociedade, também denominada sociedade do conhecimento. As representações dos jovens sobre a escola não se interessam por eles. Muitas vezes, também, o silêncio provém do medo de fazer suas críticas com receio da avaliação, meio pelo qual ainda algumas escolas castigam e excluem (RAITZ; PETTERS, 2008, p. 414).

Segundo Sposito (2000), a desigualdade no sistema escolar público advém das peculiaridades do processo de modernização econômica no Brasil, o qual diminuiu as oportunidades profissionais em um mercado de trabalho cada vez mais excludente. Para a autora, deve-se pensar a escola como um dos os espaços favoráveis à constituição de sujeitos que buscam compreender sua presença no mundo e construir projetos em condições desafiadoras e adversas impostas pela sociedade, mas é preciso garantir um espaço de escuta para as vozes juvenis.

Trazemos para essa discussão autores que compartilham dos apontamentos levantados pelas autoras anteriores. Leão, Dayrell e Reis (2011) abordaram a realidade do ensino médio na óptica dos jovens, os quais revelaram que a escola é alvo de muitas expectativas, todavia apontaram para os limites dela em corresponder às demandas juvenis. Consideram que esse período pode ser crucial para que o jovem desenvolva-se plenamente como adulto e cidadão, no entanto são necessários tempos, espaços e relações de qualidade que possibilitem ao jovem experimentar e desenvolver suas potencialidades.

Conforme os autores, para grande parcela de seus entrevistados (LEÃO; DAYRELL; REIS, 2011), a escola é identificada como espaço privilegiado para a realização dos seus sonhos, exigindo-se, para uns, um ensino médio que os possibilitem concorrer de forma mais igualitária aos processos seletivos da universidade pública; e, para outros, um ensino técnico que os capacite a disputar o mercado de trabalho. Porém um aspecto comum a todos foi a crítica às condições de funcionamento e infraestrutura, as relações humanas limitadas e um currículo distante da sua realidade.

Nesse sentido, entendemos que há sim um desafio para as escolas de ensino médio. Esse desafio traduz-se em as instituições constituírem-se como uma referência para que os jovens possam ter acesso a reflexões, informações,

habilidades e competências, dimensões colocadas como importantes para a construção dos projetos de vida juvenis (LEÃO *et al.*, 2011).

Consideramos, enfim, que são muitas as desigualdades de efetivação de práticas democráticas na escola pública, assim como em outras esferas da vida coletiva na sociedade brasileira e que, por isso, torna-se necessário alargar e transformar a perspectiva vigente de uma educação para a democracia por meio da ampliação das fronteiras de uma perspectiva democrática (SPOSITO, 2000). Nesse caminhar, longo, difícil e insurgente, concordamos com Novaes e Vital (*apud* THOMPSON, 2006), que os jovens de hoje demandam uma escola de qualidade adequada às suas necessidades atuais e são participantes de projetos e organizações que buscam novas formas de inserção produtiva.

### ***À guisa de conclusão***

Nesse contexto em que cada vez é mais difícil definir o que é ser jovem como categoria social, permeado por diversidades culturais, buscamos compreender o termo “juventude” em seus múltiplos aspectos, amparados na discussão bibliográfica e no estudo de caso propostos. A partir de nossos questionamentos, traçamos os olhares, desafios e as perspectivas a respeito das juventudes.

Para além de uma faixa etária marcada pela transitoriedade e pelas ressignificações históricas, entendemos que não podemos limitar esses sujeitos a um modelo unitário de juventude, pois são grupos caracterizados pela diversidade, seus anseios, suas expectativas, realidades, experimentações heterogêneas e inserções na sociedade, em determinadas interpretações abordados sob perspectivas negativas. Por isso, reforçamos a importância de se compreender juventude no plural, *juventudes*, atores possuidores de história e identidade próprias, e não como grupo pertencente a um único e mesmo “pacote”.

É nesse esteio que a escola insere-se nos universos juvenis. Como apontado, a relação entre instituição escolar e juventudes tem se mostrado repleta de desafios a serem trilhados e transpostos, de modo que as políticas públicas educacionais proponham para a etapa do ensino médio inclusive representações significativas ao seu público-alvo.

Para isso, há de se considerar a incorporação das vozes juvenis a fim de se romper com a atual lógica cristalizada de educação. Tudo isso a partir de uma

atitude pautada na dialogia para que os jovens não só aprendam os saberes historicamente sistematizados pela humanidade, mas também se compreendam como sujeitos de direitos, construtores de socialização, resistindo aos pragmatismos educacionais dos séculos pretéritos.

Os direitos das juventudes são os direitos de experimentação. Nesse sentido, fazem-se necessários espaços, tempos e relações de qualidade que possibilitem a esses atores experimentar e desenvolver suas potencialidades.

Pensar as juventudes é pensar a sociedade em suas contradições e seus limites econômicos, culturais. Em vista disso, o projeto de nação e o de juventudes caminham pela mesma via, e compreender as especificidades da condição juvenil atual é essencial para o desenvolvimento de políticas públicas. É fundamental avançar pela resistência e transformação social.

É preciso que muitas Beatrizes e Joanas, muitos Josés e Marcos, entrem nos cursos de Medicina, Direito, Engenharia, entre outros, para que nossas juventudes desenvolvam-se com voz e vez, com respeito, autonomia, protagonismo e criticidade. É preciso que as políticas públicas para as juventudes criem ambientes que possibilitem um novo germinar, para que, assim como o símbolo de nosso grupo, a árvore, possa (R)E(S)XISTIR.

## PARTE 3

### Inclusão em Educação



FIGURA 4 – MADONNARO ELABORADO PELO GRUPO INCLUSÃO

FONTE: Grupo Inclusão (21 ago. 2018).

Este artigo é fruto de um encontro de pesquisadoras e pesquisadores que aconteceu na disciplina Sociedade e Educação: questões contemporâneas em pesquisa, na Unirio, ministrada pelo professor Reinaldo Fleuri no segundo semestre de 2018. Quando nos reunimos para iniciar nossa produção, percebemos que havia algo em comum, a inclusão era objeto de pesquisa dos cinco integrantes do grupo: Raquel (mestranda da UFRJ); Emília (mestranda da UFF); Leyse Monick (doutoranda da UFRJ), André Luiz (doutorando da UFRJ) e Arlindo Júnior (doutorando da Unirio). Posteriormente nos demos conta de que estávamos olhando a inclusão de lugares diferentes: de um lado a inclusão na escola regular e, do outro, da escola especializada. Sem dúvida nenhuma, significou um grande desafio para o grupo discutir sobre a referida temática respeitando os diferentes formatos de ensino/educação e não defendendo nem a escola especializada, nem a inclusão no ensino regular. Para tanto, encontramos uma interseção que permitiu a discussão nos dois contextos escolares: o currículo. A partir daí, apresentamos um breve histórico sobre a educação especial no Brasil, nossa compreensão de inclusão em educação e o conceito de identidade, numa proposta de refletirmos e dialogarmos sobre essa inclusão e sua tradução nos currículos nos contextos escolares. Pretendemos provocar uma reflexão sobre os modelos de inclusão na educação brasileira, partindo das potencialidades de suas propostas curriculares, e sobre suas consequências na construção da identidade.

# INCLUSÃO EM EDUCAÇÃO: CONTEXTOS E DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS

*André Luiz dos Santos Barbosa  
Arlindo Fernando Paiva de Carvalho Junior  
Emília Naura Santos Bouzada  
Leyse Monick França Nascimento  
Raquel Batalha*

Para discorrer sobre inclusão em educação no Brasil, torna-se necessário promover a reflexão sobre o processo de desenvolvimento das políticas públicas da educação brasileira no campo da educação especial (EE). No decorrer de nossas escritas, será possível perceber o processo evolutivo que foi estabelecendo-se durante décadas, perpassando pelos marcos históricos e legais até a atual orientação da EE na perspectiva da inclusão, deixando assim para trás a proposta integralista de educação que perdurou até meados de 1990.

Nesse contexto, a inclusão, a nosso ver, não é a proposta de um estado final ao qual chegaremos. Também não se resume à simples inserção de pessoas com deficiência nos espaços sociais, sobretudo na educação, ou em quaisquer outros ambientes dos quais têm sido privados. Nas palavras de Santos (2009), “Inclusão é um processo e, como tal, reitera princípios democráticos e participação social plena. [...] Ela é uma *LUTA*, um movimento que tem por essência estar presente em *TODAS* as áreas da vida humana, inclusive a educacional” (p. 12, grifo do autor).

No presente texto, teceremos reflexões que possam possibilitar um novo olhar para as questões que envolvem os sujeitos participantes do processo de inclusão em educação e a modalidade de EE, que, como uma modalidade transversal, precisa reconhecer e propiciar um olhar que não nega nem destitui seu lugar e valor, mas nos provoca, convoca para irmos além dela.

Um olhar diferenciado para com as diferenças passou a ser um desafio para todos nós. Precisamos repensar a nossa prática, rever nossos conceitos e preconceitos, destituir-nos de valores arraigados, pensamentos e fazeres

engessados e envelhecidos. Precisamos voltar-nos para um novo fazer, ter um novo olhar, ou seja, para além das deficiências.

Sendo assim, buscaremos dialogar acerca do processo de inclusão em educação no sistema educacional brasileiro partindo de uma apresentação de nossa concepção de inclusão, suas perspectivas, seus marcadores sociais na construção de identidades, os desafios e as possibilidades apresentados por meio da EE, a inclusão para além dessa modalidade de ensino e sua tradução nos currículos nos contextos escolares regulares e especializados.

### ***Inclusão em educação: infindável luta contra as exclusões***

A década de 1990 é marcada por alguns eventos internacionais, a exemplo da Conferência Mundial de Educação para Todos, ocorrida em Jomtien, na Tailândia, em 1990 e a Conferência Mundial sobre EE, ocorrida em Salamanca, na Espanha, no ano de 1994, em que o termo “inclusão” ganhou força. Como resultado desses eventos, foram elaboradas, respectivamente, a Declaração Mundial de Educação para Todos e a Declaração de Salamanca.

A Declaração Mundial de Educação para Todos, no seu artigo terceiro, trata da universalização e do acesso à educação e promoção da equidade. Ainda nesse mesmo artigo, a referida declaração enfatiza que

[...] os grupos excluídos - os pobres: os meninos e meninas de rua [...]; as populações das periferias [...]; os nômades e os trabalhadores migrantes; os povos indígenas [...]; os refugiados; os deslocados pela guerra; e os povos submetidos a um regime de ocupação - não devem sofrer qualquer tipo de discriminação no acesso às oportunidades educacionais (UNESCO, 1990, p. 4).

A Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994) implicou consideráveis contribuições para os sistemas educacionais, orientando que todas as crianças deveriam “aprender juntas” independentemente de suas condições e/ou diferenças. Logo, impulsionou a educação para uma orientação inclusiva, pela qual as escolas devem reconhecer as especificidades de cada aluno e, assim, corresponder aos diversos estilos e ritmos de aprendizagens, garantindo não apenas o acesso à escola, mas também a permanência desse aluno nela.

O termo “inclusão” ganhou força nos anos 1990 e os países partícipes dos dois eventos supracitados propagaram em seus sistemas de ensino essa concepção educacional. A inclusão é um conceito polissêmico e, portanto, pode ser definido de inúmeras maneiras. Optamos por defini-lo embasados nos aportes teóricos de Santos (2013; 2003) e Booth e Ainscow (2011).

Inclusão, nesse sentido, é um processo infindável na luta contra as exclusões e não se limita a grupos historicamente excluídos. Como bem enfatiza Santos (2013), inclusão

[...] não se refere unicamente a grupos especificamente constituídos nas sociedades, como por exemplo, os grupos de pessoas com deficiências. Mas sim, que ela se refere à luta em prol da defesa de todo e qualquer indivíduo ou grupo em risco, ou em situação de exclusão (p. 14-15).

Inclusão, para além de um processo infindável contra as exclusões, ao nosso entender, tem a ver com participação. Nesse sentido, nossa compreensão concorda com as ideias de Santos (2003), ou seja, trata-se de

[...] um processo que reitera princípios democráticos de participação social plena, [...] não se resume a uma ou algumas áreas da vida humana, como saúde ou educação. Ela é uma luta, um movimento que tem por essência estar presente em todas as áreas da vida humana, inclusive a educacional (p. 3).

Compreendendo a participação como a essência de toda proposta de inclusão, a referida autora ainda nos leva a refletir sobre essa participação quando nos esclarece que “[...] inclusão se refere, portanto, a todos os esforços no sentido da garantia da participação máxima de qualquer cidadão em qualquer arena da sociedade em que viva, à qual ele tem direito, e sobre a qual ele tem deveres” (SANTOS, 2003, p. 3). Em outras palavras, Santos (2003) acrescenta que o processo de inclusão refere-se a

[...] quaisquer lutas, nos diferentes campos sociais, contra as exclusões: tanto as que se percebem com facilidade como aquelas mais sutis. Refere-se ainda, num nível mais preventivo, a todo e qualquer esforço para se evitar que alguém em risco de ser excluído de dado contexto, por qualquer motivo que seja, acabe de fato sendo excluído (SANTOS, 2003, p. 3-4).

Nossa compreensão desse conceito também fundamenta-se nas ideias de Booth e Ainscow (2011), segundo os quais, assim como Santos (2013; 2003), suas ideias convergem na promoção da participação. Logo, inclusão é “[...] um processo incessante voltado para o envolvimento de indivíduos, a criação de sistemas e ambientações participativos, e a promoção de valores inclusivos” (BOOTH; AINSCOW, 2011, p. 20). Esses dois autores também nos propõem a pensar a inclusão a partir de três dimensões em que a vida humana acontece, são elas: dimensão cultural, dimensão política e dimensão prática.

Nas palavras de Booth e Ainscow (2011), a dimensão cultural corresponde à “[...] criação de comunidades estimulantes, seguras, colaboradoras, em que cada um é valorizado, como base para o maior sucesso de todos os alunos. Ela se preocupa com o desenvolvimento de valores inclusivos, compartilhados entre

todos da escola” (BOOTH; AISCOW, 2011, p. 45). Logo, a *dimensão cultural* traduz-se nas nossas crenças, nos nossos valores, naquilo que consideramos e acreditamos ser relevante nos diversos contextos do dia a dia nos quais estamos inseridos.

A *dimensão das políticas* proposta pelos autores em questão preocupa-se em assegurar que o processo de inclusão

[...] esteja presente no bojo do desenvolvimento da escola, de forma que estas aumentem a aprendizagem e a participação de todos. Fundamenta-se na noção de apoio, entendido como atividades que aumentem a capacidade de uma escola em responder à diversidade” (BOOTH; AISCOW, 2011, p. 45).

Sendo assim, essa dimensão perpassa nossas tomadas de decisão, os acordos ditos e não ditos, os acertos, as intenções e os planejamentos, assim como as leis propriamente ditas.

A *dimensão das práticas*, as quais nos remetem para nossas ações, a o quê e como fazemos, pressupõe, ainda falando de um contexto escolar, “[...] que todas as atividades de sala de aula ou extracurriculares encorajem a participação de todos e baseiem-se em seus conhecimentos e experiências fora da instituição” (BOOTH; AISCOW, 2011, p. 45). Destacamos que Booth e Ainscow (2011) consideram que o ideal seria que essa última dimensão refletisse os valores inclusivos (culturas) em um diálogo com suas respectivas políticas, também de cunho inclusivo.

Por fim, para além de nossa visão da inclusão como uma luta constante contra as exclusões, Sawaia (2001) lembra-nos de que existe uma dialética na relação binária inclusão/exclusão, a qual “[...] gesta subjetividades específicas que vão desde o sentir-se excluído até o sentir-se discriminado ou revoltado” (p. 9). Essas subjetividades, portanto, na visão da autora,

[...] não podem ser explicadas unicamente pela determinação econômica, elas determinam e são determinadas por formas diferenciadas de legitimação social e individual, e manifestam-se no cotidiano como identidade, sociabilidade, afetividade, consciência e inconsciência” (SAWAIA, 2001, p. 9).

Para tentar compreender os dispositivos de exclusão que estão presentes em nossa sociedade, Stuart Hall (2000) desconstrói o conceito de identidade. Assim, identidade deixa de ser compreendida como ideia integral, unificada e originária, localizada num passado histórico e passa a ser (re)significada como uma

[...] questão da utilização dos recursos da história, da linguagem e da cultura para a produção não daquilo que nós somos, mas daquilo no qual nos tornamos [...] Toda

identidade tem, à sua “margem”, um excesso, um algo a mais. A unidade, a homogeneidade interna, que o termo “identidade” assume como fundacional não é uma forma natural, mas uma forma construída de fechamento: toda identidade tem necessidade daquilo que lhe “falta” – mesmo que esse outro que lhe falta seja outro silenciado e inarticulado. [...] *A constituição de uma identidade social é um ato de poder* (HALL, 2000, p. 110, grifo nosso).

É a partir da hierarquização entre o que seja a identidade e o que esteja a sua margem que Hall (2000) reconhece a origem dos processos de exclusão.

A constituição de uma identidade está sempre baseada no ato de excluir algo e de estabelecer uma violenta hierarquia entre os dois polos resultantes – Homem/Mulher, etc. Aquilo que é peculiar ao segundo termo é assim reduzido – em oposição à essencialidade do primeiro – à função de um acidente [...] (HALL, 2000, p. 121).

Assim, aqui entendemos a oposição estabelecida entre o que seriam chamadas de “pessoas sem deficiência” (que, por ocuparem posição vantajosa na hierarquia estabelecida, têm sua marca apagada) e as “pessoas com deficiência” – que, por ocuparem posição desvantajosa nessa hierarquia, têm sua marca “com deficiência” sempre lembrada. A oposição binária “pessoas sem deficiência” (se é que existem) e “pessoas com deficiência” promove a exclusão dessas em diferentes instituições sociais, entre elas, a escola.

Como contrapartida à exclusão de “pessoas com deficiência” do espaço escolar e dos espaços públicos em geral, encontramos diferentes perspectivas de educação que visam à sua inclusão nesses espaços. Entre essas perspectivas, podemos encontrar a presença de “pessoas com deficiência” em escolas regulares, bem como em escolas especializadas.

Indubitavelmente, o processo de inclusão em educação tem se traduzido em inúmeros desafios nas arenas educacionais brasileiras, por diversos motivos, exigindo do sistema educacional um novo posicionamento acerca das suas culturas, políticas e práticas. Apesar desses desafios, não podemos desconsiderar todo o avanço acerca dessa concepção que se instalou desde a década de 1990. Existem em nosso sistema de ensino brasileiro diversos contextos educacionais que têm trazido consideráveis contribuições a grupos historicamente excluídos. Sobre isso teceremos considerações a seguir.

### ***Educação especial: perspectivas, desafios e possibilidades na escola***

Para pensar a inclusão em educação no Brasil e sua relação com o sistema educacional, é necessário contextualizar a dimensão e pluralidade do país,

assim como a organização e questões pontuais da educação brasileira, tais como as políticas curriculares voltadas à EE e à escola regular.

O Brasil é o quinto maior país do mundo em dimensões territoriais e o maior país da América Latina. Com dimensões continentais e com mais de 207 milhões de habitantes (IBGE, 2017), o Brasil possui uma imensa variedade cultural e demandas sociais específicas de cada região do país, com realidades e contextos diversos e únicos, o que faz de nossas escolas uma teia rica de relações humanas e plurais. Escolas essas que buscam, a partir das políticas públicas voltadas à perspectiva de inclusão, contemplar toda a diversidade em um sistema de ensino pressionado por políticas meritocráticas de padronização, o que evidencia uma incoerência nas políticas públicas brasileiras.

A República Federativa do Brasil, com 26 estados, um distrito federal e mais de cinco mil municípios, possui um sistema educacional descentralizado entre as esferas governamentais, tendo cada uma sua competência nas fases da escolarização. Nesse sentido, compete aos municípios garantir a educação nos anos iniciais (pré-escolas e primeiro segmento do ensino fundamental); aos estados, o ensino médio; e ao governo federal, o ensino superior (BRASIL, 1996). Essa descentralização facilita a organização e adaptação do sistema educacional à sua realidade local, porém possibilita realidades distintas e distantes dentro de um mesmo sistema de ensino.

Além da descentralização do sistema educacional por esferas governamentais, o Brasil hoje possui, dentro de seu sistema de ensino, escolas públicas, privadas e filantrópicas, o que amplia a diferença e a distância na qualidade da educação entre escolas localizadas em um mesmo bairro, impulsionando assim a divisão de classes sociais.

Diante de tamanha diversidade social, cultural e do crescimento desordenado da população, a escola torna-se uma instituição complexa, plural e única para cada bairro com movimentos específicos de cada ator que a integra. Posta essa teia de relações, muitas identidades são formadas, com especificidades, características e aspirações únicas. Nesse contexto complexo do sistema educacional brasileiro, insere-se a modalidade de EE, destinada a estudantes “[...] com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (BRASIL, 2013).

A EE escolar surge no Brasil em 1854, a partir da criação de um instituto especializado na educação de pessoas com deficiência visual, o Instituto Imperial dos Meninos Cegos, atualmente chamado de Instituto Benjamin Constant (IBC). A partir de então, outras instituições de EE são criadas em diferentes regiões do país, tais como o Instituto dos Surdos Mudos, em 1857, atualmente, chamado de Instituto Nacional de Educação de Surdos (Ines), e o Instituto São Rafael, em 1926 (MENDES; FERREIRA, 1995).

A Constituição Federal (1988) apresenta no Capítulo III, que trata da Educação, da Cultura e do Desporto, a instituição da educação como um direito de todos e dever do Estado e da família, tendo como um de seus princípios a igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola, aditando que o atendimento educacional especializado para os alunos com deficiência deve dar-se preferencialmente na rede regular de ensino.

Tal artigo deixa latente a ideia de uma sociedade que reconhece e valoriza a diversidade e a inclusão, apontando para um sistema educacional que atenda igualmente a todos os alunos com oferta de acesso à rede regular de ensino. Não podemos negar que, desde então, diversos marcos legais no Brasil orientam para a busca e garantia de uma educação inclusiva.

A partir da década de 1990, o Brasil passa a adotar a perspectiva de inclusão no sistema educacional, buscando que os alunos com deficiência estudem, preferencialmente, na escola regular. Nesse contexto de inclusão nas escolas regulares, os institutos especializados e as escolas de EE passam a ser vistos como segregadores, por separarem os estudantes com deficiência da relação humana na escola com estudantes sem deficiência.

A Lei n.º 9.394, de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, ratificou o Atendimento Educacional Especializado e as Diretrizes Nacionais para a EE na Educação Básica, e por meio da Resolução CNE/CEB n.º 02, de 11 de setembro de 2001, fixou a transversalidade da EE em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino. Todavia foi a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, estabelecidas pela Resolução CNE/CEB n.º 04, de 13 de julho de 2010, que se intensificou o processo de inclusão nas escolas públicas e privadas, buscando a universalização da educação para estudantes com deficiência.

Para que ocorresse essa intensificação, o Ministério da Educação (MEC), entendendo a necessidade de ofertar políticas públicas educacionais que

incorporassem o tema do reconhecimento das diferenças, promoveu, em 2011, a extinção da antiga Secretaria de Educação Especial (SEESP) para introduzir os assuntos de sua competência na estrutura da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi). A incorporação das questões da EE a outra secretaria seguiu a lógica da inclusão, de forma a garantir a união de grupos e assuntos diversos em um mesmo local. Tal iniciativa facilitou a discussão e relação com demais grupos e minorias que ficam à margem da sociedade, porém é importante salientar que a extinção de uma secretaria exclusiva para EE pode ser vista como perda de espaço nas políticas públicas do governo. Em 2 de janeiro de 2019, o decreto n.º 9.465 alterou a estrutura regimental do MEC, extinguindo a Secadi e criando a Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação contendo a Diretoria de Acessibilidade, Mobilidade, Inclusão e apoio a Pessoas com Deficiência; Diretoria de Políticas de Educação Bilíngue de Surdos; e Diretoria de Políticas para Modalidades Especializadas de Educação e Tradições Culturais Brasileiras. Nesse novo cenário as políticas de educação dos surdos ganham ênfase e espaço político comparados aos demais públicos de pessoas com deficiência.

A proposta da Secadi é orientar “[...] políticas públicas educacionais que articulem a diversidade humana e social aos processos educacionais desenvolvidos nos espaços formais dos sistemas públicos de ensino” (BRASIL, 2018). Tal setor apresenta-se como um fortalecimento da inclusão no Brasil, trazendo um princípio ético e político-pedagógico de um sistema educacional que promove “[...] acesso e permanência nas escolas enriquecidas e humanizadas pela diversidade sociocultural e pela inclusão” (BRASIL, 2018). No entanto as escolas regulares necessitam de uma transformação para que esse avanço educacional, e também democrático, ocorra em nosso país.

A EE no Brasil, no que se refere ao atendimento às pessoas com deficiência, pode ser ofertada de diferentes formas, em diferentes lugares e instituições, como, por exemplo, as escolas regulares, especializadas e os hospitais. As escolas especializadas buscam construir um currículo que atenda às necessidades de estudantes com deficiência, ou seja, um currículo voltado a aprendizagens e conhecimentos específicos, tais como Braille, Soroban, Tecnologias Assistivas, Orientação e Mobilidade, atividades de vida diária, Libras, conforme a necessidade e especificidade de cada estudante. Nesse caso,

o currículo é construído com base nas especificidades e características do aluno.

Encontramos em nossas unidades escolares barreiras não só físicas, mas também atitudinais e pedagógicas, entre outras, que nos apontam, a todo momento, os desafios a serem superados para que a inclusão ocorra. As transformações necessárias ao processo de inclusão, nas escolas regulares, passam pelas culturas, políticas e práticas de cada unidade escolar, refletindo sobre suas concepções pedagógicas, suas articulações sociais, seus espaços físicos e, principalmente, seus currículos.

Para refletirmos sobre o processo de inclusão na educação escolarizada, seja ela regular ou especializada, precisamos repensar os currículos escolares. Currículo compreendido a partir de uma visão pós-crítica, entendendo-o como: a) uma prática de significação, sendo visto como “[...] um texto, como uma trama de significados, pode ser analisado como um discurso e ser visto como uma prática discursiva” (SILVA, 2003, p. 19); b) uma prática produtiva “[...] de criação de significado [...] sobre os vários campos e atividades sociais, no currículo se trabalha sobre sentidos e significados recebidos, sobre materiais culturais existentes. O currículo, tal como a cultura, é uma zona de produtividade” (SILVA, 2003, p. 21); c) uma relação social com “[...] os traços das disputas por predomínio cultural, das negociações em torno das representações dos diferentes grupos e das diferentes tradições culturais, das lutas entre, de um lado, saberes oficiais, dominantes e, de outro, saberes subordinados, relegados, desprezados” (SILVA, 2003, p. 22); d) uma relação de poder, pois “[...] as relações de poder são inseparáveis das práticas de significação que formam o currículo” (SILVA, 2003, p. 25); e) uma prática que produz identidades sociais, pois “[...] em meio a processos de representação, de inclusão e de exclusão, de relações de poder, enfim, que, em parte, se definem, se constroem as identidades sociais que dividem o mundo social” (SILVA, 2003, p. 27).

Silva (2003) ainda amplia essa visão, atribuindo ao currículo a produção e organização de identidades culturais, de gênero, raciais, entre outras. Evidenciam-se, assim, as múltiplas culturas que se tensionam na constituição de um currículo e a potência de um currículo em produzir e regular identidades.

Nas escolas regulares, a EE pode organizar-se em turmas regulares, classes especiais, por série, por ciclos, além de ter o AEE de forma a complementar ou suplementar o currículo desse grupo de estudantes. Em nosso entendimento pós-crítico, o currículo será elaborado a partir de todos os saberes e conhecimentos construídos pelos alunos na escola. Logo, os tempos, os espaços, a organização e as dinâmicas escolares irão influenciar na construção dos saberes, fazendo parte do currículo escolar.

### *Algumas considerações*

No decorrer do processo evolutivo das políticas públicas em EE, apresentado anteriormente, podemos reconhecer que a inclusão na escola regular é um avanço político, social e cultural, que nos leva a um processo problematizador e libertador (FREIRE, 2016), ao reconhecimento da autonomia do sujeito.

Diante do exposto no texto, podemos evidenciar pontos e contrapontos da EE e suas possibilidades no sistema de ensino brasileiro. A EE reorganizou-se com o passar dos anos, mantendo modelos de escolas especializadas e reconfigurando as escolas regulares na perspectiva da inclusão. Buscamos mostrar que, em uma perspectiva pós-crítica do currículo, a escola precisa pensá-lo e construí-lo a partir da pluralidade existente, considerando as características, necessidades e potencialidades de seus estudantes.

Dessa forma, temos a compreensão de que, nesse tipo de abordagem, fica implícita a visão da homogeneidade em termos educacionais, apresentando-nos o entendimento de que os serviços que são oferecidos a quaisquer cidadãos em nossa sociedade são únicos. Os currículos padronizados não correspondem à singularidade da diversidade dos sujeitos em uma instituição de ensino, o que nos leva a concluir que eles são levados a adaptar-se à educação e à cultura apresentadas na escola, quando na verdade o processo deveria ser o inverso.

Esse pensamento remete-nos a uma visão puramente tecnicista, como se ao alcançar o domínio de uma técnica idealizada para o “tratamento” dessas pessoas com deficiência a inclusão de fato fosse alcançada. Lembramos que, no decorrer deste texto, apresentamos a inclusão em educação como um processo, e não como um fim ao qual chegar.

Dessa forma, inclusão como processo abarca o reconhecimento de que ela não está destituída de uma dimensão política-sociocultural, ou seja, da garantia de direitos de todos, seja na escola ou em qualquer lugar.

Ao pensar a EE com base em um currículo pós-crítico relacionado à perspectiva da inclusão, poderemos (re)significar as práticas pedagógicas, buscando promover uma educação mais democrática e participativa.

As políticas de inclusão, portanto, evoluem paralelamente ao processo do desenvolvimento humano, abrindo-se para novas configurações, sejam de ordem política, social ou cultural. O processo de humanização, por sua vez, fortalece-se quando temos a oportunidade de enxergar as diferenças nas diversidades. Com isso, abre-se espaço para novas experiências e vivências, de maneira que possam acontecer em espaços diferenciados, ou seja, para além dos espaços institucionalizados.

A organização da EE em uma escola esboça parte de seu currículo, que não se restringe ao quadro de conteúdos conceituais selecionados, mas engloba todas as ações e organizações da escola – seus tempos, espaços e suas dinâmicas –, ao propiciar a construção do conhecimento ao estudante.

## PARTE 4

### Resistências: infância, avaliação, memórias...



FIGURA 5 – MADONNARO ELABORADO PELO GRUPO MURAL  
FONTE: Grupo Mural (21 ago. 2018).

Em princípios de 2018, mesmo sem imaginar que já se erguia, o grupo Mural dava seus primeiros passos. A dinâmica proposta pelo professor Fleuri – de que cada estudante traduzisse sua pesquisa em uma palavra – inaugurou a caminhada de nosso coletivo. Se pudéssemos aplicar o mesmo exercício ao grupo Mural no seu conjunto, a palavra escolhida seria “diversidade”.

Durante a longa trajetória, nossas pesquisas articularam-se num emblema muito representativo: uma trama de desenhos e palavras gravados e conectados por diversas mãos. A imagem de uma figura coletivamente riscada compunha o plano estético da representação e desvendava uma característica marcante do nascente grupo: os traços contornavam nossa heterogeneidade.

As contribuições de colegas integrantes de outros grupos também afetaram nossa empreitada. Uma rodada de trocas de impressões sobre nossas criações foi oportuna para que um companheiro indicasse que nossa representação artística remetia aos murais fixados nas paredes das escolas. Estava, então, decidido o nome do grupo.

No primeiro encontro de planejamento, deliberamos pelo agrupamento de integrantes segundo projetos de pesquisa afins. Passadas as tratativas e as tentativas de entrelaçamento das distintas reflexões na escrita de um texto

único, rumamos para a elaboração de artigos separados, balizados pelo tema que nos sensibiliza: práticas de resistência em educação. Desse novo ponto de partida, debruçamo-nos sobre três estudos de caso que ajudam a desvelar elos entre educação e resistências: educação infantil, educação museal e avaliação externa.

Os textos que se seguem marcam parte do nosso percurso. Essas pegadas, leves e profundas, por vezes dispersas ou sobrepostas, dão relevo à diversidade característica do grupo Mural.

# EDUCAÇÃO E RESISTÊNCIAS: A PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS NAS ESCOLAS

*Fabiane Florido de Souza Lima  
Maria do Nascimento Silva*

Neste artigo, pretendemos apresentar algumas reflexões que julgamos importantes de serem pensadas a partir dos estudos que estamos realizando em nossas pesquisas de doutorado. Esperamos que as discussões aqui formuladas possam suscitar em outros pesquisadores e educadores questionamentos sobre as (im)possibilidades da educação. Tomamos como eixo norteador no nosso trabalho a questão do currículo, e conduziremos a discussão pensando em como temos nos desafiado a construir o currículo da Umei onde atuamos a partir da participação das crianças.

Dentre as tantas questões que nos inquietam, trazemos as seguintes: o que significa, por exemplo, a aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) com demandas tão conservadoras? Quais seriam as formas de resistência que poderíamos construir em uma escola de educação infantil? Quais brechas encontrar para garantir um currículo com jeito de criança?

Na Unidade Municipal de Educação Infantil (Umei), Niterói, em que atuamos, por exemplo, os desafios mencionados acima vêm sendo enfrentados por meio da participação das crianças nas assembleias e da escuta sensível às demandas trazidas por elas.

Em setembro de 2015, após as discussões em torno do Projeto Político Pedagógico da Umei, a professora pesquisadora Fabiane Florido, estando na direção da Umei e fazendo parte da Equipe de Articulação Pedagógica (EAP), propôs ao grupo de professores um trabalho que reconhecesse e valorizasse a efetiva participação infantil no cotidiano dessa escola de educação infantil, dando destaque aos dizeres, aos olhares e às perspectivas infantis para a organização do “dia” na jornada de nove horas.

Na apresentação do projeto “A voz da pequena infância”, numa reunião pedagógica, projeto esse pensado primeiramente pela pesquisadora, para *auscultar* (ROCHA, 2008) as crianças quanto à organização dos tempos e

espaços da Umei, a professora Rita, de imediato, interessou-se como uma forma de trabalho com seu Grupo de Referência da Educação Infantil (Grei) 4C (Turma da Estrelinha<sup>8</sup>). Sendo assim, solicitou sua ajuda para pensar em como poderia dinamizar a assembleia de forma que as crianças entendessem de que se tratava e o objetivo de sua participação.

Trazemos o termo *auscultar* (ROCHA, 2008) para fazer referência à necessidade de um olhar sensível para as crianças nas pesquisas *com* crianças. Rocha (2008) utiliza o termo *auscultar* contrapondo-o aos termos “escutar” e “ouvir”, pois esses associam-se à simples recepção de uma informação. Já quando se *ausculta* também se compreende a comunicação feita pelo *outro*, envolvendo sempre: recepção-compreensão-interpretação.

Foi iniciado um trabalho com o grupo com a contação da fábula de Esopo *A Assembleia dos Ratos*, para que, por meio da fábula, as crianças de 4 anos de idade conseguissem entender o que era uma assembleia. Após a contação, foi colocado o desafio para o grupo para que decidissem e chegassem a um acordo sobre qual personagem iria colocar a sineta no pescoço do gato, sem que o gato comesse o rato, e como isso seria feito. Algumas possibilidades foram levantadas pelas crianças como:

Fernanda: Um rato coloca a sineta no gato enquanto ele estiver dormindo...

Fabiane (pesquisadora): E se ele sentir o cheiro do rato e acordar?

As crianças param para pensar se isso é possível acontecer.

Lara: Ele coloca e sai correndo...

Gabriela: O gato pega ele.

As crianças ficam num impasse para decidir o que realmente fazer. O objetivo da dinâmica estava sendo alcançado, a pesquisadora e a professora queriam justamente isto: a discussão de um tema para a chegada a uma decisão. Com isso, em outra dinâmica estaria subentendido que sempre seria preciso estar nesse movimento de discussão para saber se o que elas propõem é viável, se é prioridade e que, muitas vezes, a tomada de decisões depende de fatores alheios às vontades pessoais.

Lançada a proposta na Turma da Estrelinha, agora se tinha um novo desafio: fazer uma assembleia para decidir quais atividades seriam desenvolvidas no dia 13 de outubro, quando se estaria comemorando a Semana da Criança. O dia 14 já havia sido planejado pelos profissionais da Umei. Ficou acordado, com o grupo de profissionais, que a verba arrecadada

na Festa Julina seria utilizada para a contratação de um espetáculo circense naquela data.

Nessa atividade, percebeu-se que uma das dificuldades do trabalho com esse projeto é que nós, educadores da infância, não temos experiência na tarefa de “ouvir” as crianças. Muito se tem que experimentar. Escutar as crianças tem um caráter transformador na construção de práticas que levem à participação infantil sujeita à ação no cotidiano. Cabe a nós, professoras que trabalhamos com a educação infantil, sermos ousadas e aceitarmos o desafio diário de ouvi-las no que têm para nos dizer e tornar as suas falas o centro de entendimento dos contextos em que estão inseridas.

Dando continuidade ao projeto “A voz da pequena infância”, que possibilita a participação desse coletivo de crianças nas decisões que envolvem o dia a dia delas na Umei, no dia 4 de agosto de 2017, semana que antecedia o aniversário da escola, organizamos algumas atividades, entre elas, a escolha do nome do *Jornal Instituinte*, que seria lançado para a comunidade escolar no dia 7 de agosto, quando a Umei estaria comemorando seus quatro anos de trabalho efetivo com a educação infantil.

O objetivo desse jornal, de edição anual, é que as famílias e a comunidade em geral fiquem a par e participem do trabalho que viemos desenvolvendo na Umei, que possibilitam a participação das crianças e que intencionam torná-las cada vez mais atuantes nesse processo de educação e aprendizagem, assim como para o exercício de sua cidadania.

Em seu artigo “Cidadania infantil e participação política das crianças: interrogações a partir dos Estudos da Infância”, Trevisan (2012) diz que a participação infantil em contextos públicos (como a escola) vem sendo apontada como um aspecto central para a consideração teórica da construção dessa criança cidadã. Assim, para que possam ser consideradas cidadãs, as crianças necessitam de ser vistas como sujeitos políticos com ação política específica que se desenrola em diferentes contextos da vida cotidiana.

### ***Os direitos das crianças à participação: uma brevíssima história***

O século XX foi marcado pela legitimidade dos direitos da criança com o aparecimento da Declaração de Genebra, em 1923, com a Declaração Universal dos Direitos da Criança, em 1959, e a com Convenção sobre os Direitos da Criança, em 1989.

A Convenção dos Direitos da Criança (CDC), aprovada na Assembleia Geral das Nações Unidas em 1989, expressa a redefinição da cidadania da infância, marca a necessidade de a criança ter uma infância feliz, além de enfatizar que a criança deve se desenvolver globalmente, atendendo à sua subjetividade. Anuncia a ideia de criança capaz, competente e participativa. Criança como cidadã. Cidadania da infância pela qual as crianças são sujeitos ativos de direitos.

A CDC é um documento internacional comprovado e apenas os Estados Unidos e a Somália não o ratificaram. Os seus artigos, que se configuram em um amplo conjunto de direitos, são agrupados em três categorias elaboradas mediante parceria com a Unicef e o Secretariado Internacional de Defesa da Criança.

Provisão, Proteção e Participação compõem essas três categorias. Os *Direitos de Provisão* são a garantia dos direitos sociais à criança, aqueles que priorizam a satisfação de necessidades básicas essenciais e incontestáveis; os *Direitos de Proteção* são aqueles que determinam os direitos da criança contra a discriminação, exploração, abuso sexual e físico etc.; e os *Direitos de Participação*, que aparecem pela primeira vez em um documento oficial, versam sobre os direitos civis e políticos da criança e anunciam o direito desta de ser ouvida, consultada, informada e a ter acesso ao conhecimento para participar ativamente. Especificamente aqui, o que nos interessa, e é o mais difícil de concretizar, é: tratar sobre os *Direitos de Participação* da criança na escola da pequena infância.

No Brasil, as discussões em torno de uma escola pública democrática e participativa tornam-se mais evidentes a partir dos documentos oficiais, como na Constituição Federal de 1988 (Art. 206), seguida da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Art. 14).

Por *escola democrática* entende-se que é aquela que se utiliza de mecanismos de participação mediante os atores que nela atuam, ou seja, toda a comunidade escolar (famílias, crianças, funcionários, representantes da comunidade e outros), possibilitando voz e vez na tomada de decisões.

Trazendo o conceito de Sacristán (1996), ele define a escola pública democrática como

[...] um modelo portador de um legado de ideias: a pretensão de estimular uma concepção livre e de indivíduo independente; o desejo de desempenhar um papel cultural crítico, aberto e sem travas, assentado no laicismo, na neutralidade, no

pluralismo; uma escola, enfim, integrada em uma comunidade com espaço de diálogo social (p. 153).

O valor de um modelo de escola voltado para a participação consiste na garantia da distribuição do poder decisório entre os diferentes segmentos da comunidade escolar, o que corresponde na prática à socialização do poder entre os sujeitos.

Diante das afirmações acima, pensa-se: como possibilitar o direito à participação das crianças nas tomadas de decisão na escola da pequena infância? Segundo Sarmiento (2007), a defesa da organização educativa fundada nos direitos das crianças à participação é uma proposta reabilitadora da missão cívica da escola pública, assim como a pré-escola e a creche, constitui-se como um dos maiores desafios para que se construam espaços educativos justos. Espaços nos quais as crianças possam, gradualmente, tomar decisões e dividir responsabilidades baseadas no sentimento de pertença ou identificação.

Pensa-se que diante dessa organização é relevante que a escola fundamente suas práticas em ideais capazes de promover uma cultura de direitos. Criar estratégias e definir metas para que as crianças possam desenvolver o seu espírito democrático pautado no diálogo e na troca de opiniões.

Diante disso, Agostinho (2013) aponta que:

É necessário levar em consideração os métodos utilizados nesse processo, a fim de garantir que a participação das crianças promova, de fato, o seu direito de exercerem influência, com base no que é realmente importante para elas. [...] Essa participação deve ser entendida como o envolvimento direto das crianças nas questões que afetam suas vidas, significando que suas opiniões devam influenciar a tomada de decisões quando há razão suficiente para isso. Deve-se entender que ouvir a opinião das crianças não é necessariamente o mesmo que deixá-las acríicas, elas podem precisar de apoio e acompanhamento em suas intenções (p. 239).

A organização e a gestão da escola da pequena infância têm relação com a proposta pedagógica a que se destina na instituição de ensino. A proposta que fundamenta o Projeto Político Pedagógico prioriza o bem-estar de todos como modo de garantir às crianças experiências significativas? A proposta pedagógica promove o desenvolvimento da autonomia das crianças? Criam-se oportunidades para que os profissionais reflitam sobre a intencionalidade educativa dos seus fazeres? Ou essas práticas são esvaziadas de sentido e “abandonam” as crianças a si mesmas?

Trabalhar com a gestão participativa numa escola de educação infantil exige uma mudança nas concepções de infância e de criança. A criança como sujeito de direitos e proponente do processo de aprendizagem. Exige-se do adulto constantemente uma capacidade de *escuta e observação*, constituindo-se assim um novo modo de pensar e organizar a prática pedagógica.

Moss (2009) traz à reflexão a possibilidade de que as instituições de educação infantil possam ser locais de práticas políticas, especificamente práticas políticas democráticas, pois a democracia permite também que a diversidade prospere.

Trazer a política democrática para dentro da creche significa o engajamento dos cidadãos em pelo menos quatro tipos de atividades. Em primeiro lugar, a tomada de decisões sobre as intenções, as práticas e o ambiente da creche. Em segundo, a avaliação do trabalho pedagógico através de métodos participativos. [...] Em terceiro lugar, *contestar discursos dominantes*, o que Foucault chama de regimes da verdade, que procuram dar forma às nossas subjetividades e práticas através de suas pretensões de verdade universal e de sua relação com o poder a quarta atividade política pode emergir: uma abertura para a *mudança* através de divisões utópicas e sua transformação em ação utópica. Pois, como Foucault (1988) também assinala, há uma ligação estreita entre contestar discursos dominantes, pensar de maneira diferente e mudar (p. 425-426).

Como dito acima, é improvável que a escola da pequena infância acolha as práticas participativas e democráticas por acaso. Elas têm de estar de acordo com o Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição de ensino. É necessário que haja uma intenção, uma escolha feita e condições favoráveis para tal.

Certamente um dos grandes desafios enfrentados pelas escolas das infâncias diz respeito à participação das crianças. Uma real participação das crianças provoca-nos a perceber que toda a estrutura da escola precisa ser repensada, assim como os profissionais que ali atuam também precisam rever suas práticas.

Infelizmente é muito comum ouvir nas escolas de educação infantil, por exemplo, que “criança não tem vontade”, ou seu choro ser entendido pela lógica adultocêntrica como uma manha, quando na verdade é uma linguagem utilizada pela criança pequena para se comunicar com o adulto. Muitos são os exemplos que poderiam ser citados nos quais prevalecem a lógica e o entendimento do adulto. Vivemos em uma sociedade com regras sociais e culturais muito rígidas e pouco flexíveis às lógicas infantis, uma sociedade atravessada por um modo de produção de conhecimento e relações que priorizam o adulto produtivo, eternamente jovem, branco e da classe social

mais privilegiada. Logo, não é tarefa fácil concretizar, efetivamente, a participação infantil em uma sociedade adultocêntrica.

Mas como superar essa visão equivocada que não compreende a criança em sua totalidade e potencialidade, enquanto sujeito de direito e produtora de cultura? Talvez o primeiro passo para resolvermos essas questões seja reconhecer o problema e pensar coletivamente os modos como poderíamos reverter essa situação. Sendo assim, considerar uma escola das infâncias verdadeiramente democrática implica a participação das crianças.

### **Ouvindo as vozes infantis...**

*Para escutar, não basta, também, só ter ouvidos. Escutar envolve receber o ponto de vista do outro, abrir-se para o entendimento para a compreensão de seu desejo. Para falar, não basta ter boca, é necessário ter um desejo para comunicar, pois todo desejo pede, busca comunicação com o outro. Também, “todo o desejo é o desejo do outro”.*

(WEFFORT, 1996)

No exercício cotidiano de ouvir as vozes infantis e de ser professora das infâncias sem dar aula (RUSSO, 2007) temos percebido a potencialidade das falas das crianças e que, muitas vezes, essas pequenas vozes nos apontam caminhos e (des)caminhos para a nossa prática.

Nesse sentido, a professora pesquisadora Maria do Nascimento, enquanto regente de um grupo de referência de 1.º ano, vinha procurando por meio de uma escuta sensível ouvir as vozes infantis para orientar o trabalho que desenvolve com elas.

Logo no início do ano letivo de 2018, a professora propôs uma atividade que pretendia incorporar no seu planejamento as contribuições das crianças de modo que o que elas trouxessem norteasse o seu trabalho durante todo o ano. Mas, para sua surpresa, praticamente todas as crianças disseram que queriam aprender a ler e escrever, e também aprender matemática. *Qual era a expectativa da professora que essas falas trouxessem?* Era esperado por ela que essas crianças de 6 anos trouxessem pistas e falassem de suas curiosidades para que, a partir dessa escuta o currículo pudesse ser elaborado por meio de um processo investigativo sobre as curiosidades trazidas e, assim, construísse de maneira significativa no seu processo de leitura e escrita.

Segundo o relato da professora Maria, ela não tinha dúvidas de que as crianças realmente quisessem aprender a ler e a escrever, afinal elas vivem em

uma cultura letrada e são cobradas diariamente por suas famílias, porém também se questionou se as crianças simplesmente não disseram o que elas acharam que a professora queria ouvir. Afinal, é esperado que no 1.º ano elas sejam alfabetizadas.

Algumas semanas após o nosso retorno do Carnaval, uma das crianças disse que gostaria de conversar comigo e que tinha uma proposta a me fazer.

- Senta aqui que eu quero conversar com você! (criança)
  - Fala o que você quer conversar (eu digo)
  - Eu tenho uma proposta. Que tal se a gente fizer uma peça com as crianças? (criança)
  - E sobre o que seria essa peça,? (eu pergunto)
  - Seria sobre o chapeuzinho vermelho e os três porquinhos. (criança)
  - Tudo bem! Acho uma boa ideia essa sua proposta!
  - Então, fala para todo mundo ficar quieto para eu falar! (criança)
- (Caderno de Campo – professora Maria)

A partir da proposta feita por uma das crianças a professora foi revendo o seu fazer e organizando as atividades de leitura e escrita, considerando esse desejo que surgiu no grupo. O grupo fez com a ajuda da docente um texto coletivo sobre a estória da “Chapeuzinho Vermelho”, que foi explorada a partir de um cartaz composto da escrita e de desenhos das cenas que compõem a história. Em momento posterior a essa atividade coletiva, as crianças individualmente fizeram a representação da história com desenhos.

Segundo a professora, ela vem desafiando-se a construir o currículo com as crianças, buscando incorporar seus desejos, anseios e suas curiosidades, desenvolver uma prática de leitura e escrita que seja significativa e que tenha sentido para os(as) pequenos(as).

Faria (2005) defende a ideia de uma Pedagogia da pequena infância, que consiste, segundo a autora, em uma “Pedagogia das relações, das diferenças, da escuta, enfim, uma Pedagogia Macunaímica (sem nenhum caráter, entretanto, com todo, ele)” (p. 1014). Para a referida autora a atuação dos(as) professores(as) que estão nos espaços coletivos da educação da pequena infância não deve ser aquela que tem de adotar o modelo escolar conteudista, mas sim a que busca construir um *currículo com jeito de criança* contemplando as suas múltiplas linguagens.

Sobre o currículo, Oliveira (2003) lembra-nos de que ele

[...] busca trabalhar sobre as práticas curriculares reais, entendendo-as como complexas e relacionadas a fazeres e saberes que nem sempre, ou mesmo raramente,

constituem um todo coerente e organizado como aquele que, supostamente, informa as propostas curriculares oficiais (p. 1).

É o que a autora chama de *currículo praticado*, um currículo que consiste naquilo que acontece nas ações práticas cotidianas das professoras. Ainda segundo Oliveira (2003), tais atividades cotidianas misturam elementos das propostas formais com as possibilidades reais que temos de implantá-las. Nesse sentido, a referida autora diz que essas possibilidades inscrevem-se nas crenças, nos valores e saberes das professoras. Ao mesmo tempo, são definidas pela dinâmica de cada grupo de crianças, levando-se em consideração seus saberes. Ou seja, “[...] cada conteúdo de ensino, mesmo que repetidamente ensinado ano após ano, em turma após turma, vai ser trabalhado diferentemente por professores diferentes, em turmas diferentes, em situações diferentes” (OLIVEIRA, 2003, p. 1).

Entendemos que a construção do conhecimento, quando se dá por meio de uma epistemologia de escuta das crianças, rompe com a ideia de propostas fechadas e fundamentada no pensamento cientificista, que tende a reduzir o conhecimento a algo supostamente universal, que desvaloriza e/ou desconsidera as aprendizagens cotidianas e experiências de vida das crianças e de suas professoras, como nos indicam Oliveira e Sgarbi:

[...] na crítica ao modelo de racionalidade que preside a ciência moderna e que se tornou, ao longo da História, um modelo global de racionalidade científica que se distingue e se defende tanto do senso comum como das humanidades, Santos (1987) aponta esse modelo como totalitário, na medida em que nega a racionalidade de outros modos de conhecer, assumindo-se como a única forma de conhecimento verdadeiro (p. 16).

Ainda segundo Oliveira e Sgarbi (2007), “[...] precisamos nos dedicar a encontrar experiências exemplares que possam ser multiplicadas” (p. 16). Logo, acreditamos ser de grande relevância valorizar as tentativas potentes de construção do conhecimento com a participação das crianças e a construção de um saber docente autônomo e atento às realidades e aos anseios das crianças.

Sendo assim, Barbosa e Horn (2008) indicam-nos que

[...] as crianças têm sempre muitas hipóteses e interpretações acerca das coisas e do mundo que as rodeiam. Para desvendar seus “mistérios” e seus pensamentos, é fundamental que as escutemos que registremos e documentemos suas falas, suas produções e suas brincadeiras (p. 125).

As autoras vêm nos ajudando a pensar a questão da produção e socialização do conhecimento, e criticam a maneira pela qual o conhecimento

historicamente acumulado por homens e mulheres reflete-se nos currículos escolares, em que normalmente os conteúdos são apresentados de maneira fragmentada, disciplinarizados e hierarquizados.

### ***(In)concluindo***

Temos um desafio cotidiano, que é pensar modos outros de fazer, modos de resistência em uma escola da pequena infância. Aqui, pensamos um currículo/projeto de escola como forma de resistência na escola de educação infantil, considerando que as crianças estão inseridas em uma lógica *adultocêntrica*, em que nós, adultos, muitas vezes não estamos abertos às diferentes lógicas infantis. Temos de superar o *infantocentrismo*, como pontua Delgado e Müller (2005), que não permite visualizar a criança como um ser competente, capaz de colaborar e interagir com o adulto e ir além do *uniformismo* que não considera a diversidade dos grupos infantis.

A elaboração deste texto provoca-nos a pensar/realizar práticas educativas que fomentam construir cotidianamente com os *praticantes-pensantes* (OLIVEIRA, 2013), significados favoráveis ao coletivo infantil vivenciados dentro da Umei. Desafia-nos a discutir nos nossos estudos/pesquisas de doutorado as questões relacionadas aos currículos *pensados-praticados* (OLIVEIRA, 2013).

As experiências trazidas aqui por nós, pesquisadoras, e vivenciadas pelas crianças contribuem para um novo olhar para a infância, para suas necessidades e peculiaridades. A pensar esse *currículo com jeito de criança*, como nos sugere Finco (2015), outro modo de fazer currículo. Um currículo em permanente construção, aberto, dialógico, construído na intensidade das relações que produzimos na escola de educação infantil.

À luz dos resultados, ainda que provisórios, aponta-se como contribuição das nossas pesquisas, como nos sugere Lima (2016), estarmos pensando, numa Pedagogia da Infância (FINCO, 2015) que prima justamente pelas necessidades nessa fase da vida, focada numa Pedagogia da Escuta (MALAGUZZI, 1999), que vem a desenvolver um trabalho na escola da infância por meio de projetos que surgem a partir das ideias das próprias crianças e são desenvolvidos por intermédio das diferentes linguagens.

De forma geral, percebemos que essas experiências apontam-nos que a educação infantil tem uma maneira peculiar de construir o seu *modus operandi*,

como sugere Freitas (2007), e

[...] principalmente porque espaço, tempo, organização e práticas são construídos no seio das intensas relações que transbordam da “cultura de infância”, quando as crianças ainda não se tornaram expressões inequívocas da forma-aluno (p. 9).

A partir das experiências compartilhadas aqui, podemos dizer que este trabalho provoca-nos a continuar pesquisando sobre a infância, sobre *o currículo com jeito de criança* construído com os *sujeitos-praticantes* (OLIVEIRA, 2013) e sobre uma pedagogia da infância.

# **PISA – MÚLTIPLAS VOZES E UMA SÓ NOTA: UMA AVALIAÇÃO COLONIZADORA**

*André Jorge Marcelino da Costa Marinho*

*Bruno Tovar Falciano*

*Nízia Ponte*

Em maio de 2018, foram aplicadas as provas de mais uma edição do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA). Sua edição é realizada a cada três anos e “mede o nível educacional” de cerca de meio milhão de estudantes em mais de 70 países, com o intuito de identificar o panorama educacional de um total de quase 30 milhões de jovens. Esse instrumento foi concebido pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) na década de 1990, com o objetivo de estabelecer a comparação entre os diferentes modelos nacionais de educação. Com ele, a Organização vem conseguindo influenciar as políticas educacionais em diversos países, entre eles o Brasil.

Sendo a OCDE uma instituição voltada para o desenvolvimento econômico, suas proposições baseiam-se na tese de que a educação deve servir ao mercado. Como consequência, valorizam a padronização, a competitividade e a meritocracia por meio das competências para a ação individual e a cidadania global (UNESCO, 2015), aspectos que tendem a garantir maior controle ideológico e econômico aos países centrais do sistema capitalista.

A partir da divulgação dos resultados do Pisa, ocorre uma pressão externa para que os países em desenvolvimento, como o Brasil, adotem medidas que adequem as políticas de educação pública às exigências dos processos de reestruturação do capital. Entendemos que essas pressões externas sofrem ressignificações, considerando-se que os parâmetros estabelecidos pelo Pisa como referência internacional são, em certa medida, adaptados às realidades locais, o que leva à necessidade de evitar análises lineares e mecanicistas quanto aos seus desdobramentos no Brasil e em outros países.

No caso brasileiro, ainda na década de 1990, surgem políticas de avaliação em larga escala, tais como o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e, a partir de 2000, a Prova Brasil e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), acompanhando as “tendências” internacionais (CASTRO, 2009).

Convém destacar que as avaliações externas com foco no desempenho dos estudantes ocupam o centro das políticas públicas da educação, e a premissa é de que elas seriam capazes de apreender as realidades complexas das escolas. A partir desse diagnóstico questionável, no qual se confunde avaliação de desempenho com avaliação de aprendizagem e não se consideram as desigualdades, cresce a responsabilização dos sujeitos e a negligência do Estado. Escolas, gestores, professores, estudantes e suas famílias são culpabilizados, diversas vezes, pelos baixos índices.

A solução proposta para a superação é o esforço pessoal, e não a revisão das condições sociais e de ensino-aprendizagem. A educação não é mais vista como um bem público e vai aos poucos sendo privatizada, constituindo o mercado como solução para a insuficiência do estado nacional.

Inúmeras são as críticas ao Pisa e muitos estudos e manifestos<sup>2</sup> apontaram seus equívocos e suas limitações. Para além das questões políticas, econômicas e ideológicas, é importante explicitar seus pressupostos epistemológicos. Que concepção de conhecimento inspira as ações do Pisa? Como é entendido o papel social da escolarização? Qual a função da avaliação? Será possível presumir e/ou resumir a narrativa de toda uma trajetória de vida escolar desses jovens a partir de uma prova?

Essas questões inquietam-nos por acreditarmos, conforme Prieto (2003), que a visão positivista oferecida, até então, pela ciência não mais se sustenta. A autora provoca-nos ao propor a queda de alguns mitos que se construíram a partir dessa base de pensamento, tal como colocar em contestação o mito do universal como uma generalidade homogeneizada.

Como podemos assumir que há apenas um conhecimento único, como os apresentados na prova, capaz de traduzir a cultura, o pensar e o aprendizado de todos esses jovens? Ao reduzir e olhar os jovens a partir de uma nota que os homogeneiza, onde se encontra cada um dos contextos vividos por essas pessoas? É possível que essa prepotência de superioridade da ciência como

forma de conhecimento da realidade esconda algo incrivelmente mais rico e complexo.

O cotidiano das escolas mostra-nos uma multiplicidade de saberes e subjetividades que não cabe em nenhuma avaliação de desempenho. A riqueza das aprendizagens compartilhadas não pode ser mensurada pelo olhar que visa a quantificar. Compreendemos que, ainda que as avaliações em larga escala tenham utilidade enquanto uma forma de mapear as necessidades de investimento em educação, é necessário desnaturalizar a ideia de que ela seja capaz de traduzir a realidade. Precisamos relacionar-nos com esse tipo de avaliação de forma crítica, tendo clareza de seus limites epistemológicos, metodológicos e políticos. Também é necessário apostar em outros tipos de avaliação que se mostram propícios e potentes para uma compreensão mais ampliada dos diversos contextos educacionais. É possível, por exemplo, investir em avaliações institucionais e fortalecer a participação popular com o objetivo de dar maior transparência às ações desenvolvidas e direcionar recursos para a melhoria da educação tanto em nível micro como no âmbito macro dos sistemas educativos.

Nesse sentido, podemos aprender com as culturas não coloniais que buscam formas mais sustentáveis e dialógicas de se relacionar, como é o caso da filosofia Ubuntu, de origem africana, em que se dá ênfase à solidariedade, e também da saudação Sawabona Shikoba, que envolve a prática de uma tribo na valorização das pessoas, ressaltando suas virtudes a despeito de suas ações equivocadas. O que está por trás dessa atitude é a crença em outra forma de avaliação, pensada a partir não da perspectiva do erro ou do que falta, mas sim uma avaliação que tem um olhar mais generoso que abre novas possibilidades de aprendizagem.

A adoção de critérios universalizantes para tratar de contextos tão diversos suscita dúvidas de como lidar com elementos essenciais diante da conjuntura pasteurizada e homogênea que vem construindo-se na esfera global. Nesse sentido, é importante “[...] não aceitar uma ideia sem que ela possa ser medida, pesada na balança do conhecimento” (NOGUEIRA, 2016, p. 6), como nos ensinam os povos autóctones da mãe África.

Nessa direção, apresentamos a seguir ilustrações de trajetórias narradas no documentário *Destino Educação*, do Canal Futura (BRAGA, 2018a; 2018b), em que são investigados três países participantes do exame Pisa do ano de 2009. A

opção pelo documentário deu-se para exemplificar como o exame é insuficiente para demonstrar as especificidades de cada local. No entanto a sua composição resulta da intencionalidade da visão do editor e de sua equipe no documentário, o que reforça a nossa observância nos cuidados com as informações e fontes.

Em que pese tal argumentação, a escolha por adotar documentários associa-se aos relatos *in loco* de estudantes, pais e gestores quanto à percepção e aos anseios acerca da estrutura educacional de seu país. Optamos por demonstrar a realidade do Brasil, do Chile e da Coreia do Sul, considerando o passado de dominação colonial vivenciado por esses países da América Latina e da Ásia, bem como suas diferenças culturais, sociais e econômicas.

### ***Múltiplas vozes – uma única nota: Catalina Navarrete, Santiago, Chile***

Catalina é uma jovem de 14 anos que vive em Maipú, um distrito de classe média da cidade de Santiago. Seu país, o Chile, obteve o melhor resultado da América Latina no Pisa de 2009, ficando em 44.º colocado no mundo. É um país de 17 milhões de habitantes, dos quais 3,5 milhões estudam e 150 mil são professores. O ensino fundamental para crianças e jovens de 6 a 14 anos está praticamente universalizado, mas ainda há 12% de jovens entre 15 e 18 anos fora da escola. O pai de Catalina é motorista de ônibus e a mãe trabalha na feira, mas está sempre em casa com ela e sua irmã.

O processo de universalização educacional do Chile foi uma conquista importante. No entanto ficou 20 anos em discussão, tendo dois eixos principais de debate: um questionava se todos deveriam ter o acesso – ao que se optou por “sim” –, e o outro se esse acesso se daria igualmente para todas as pessoas no mesmo tipo de escola – ao que se optou por “não”.

O Chile é um dos países de maior segregação escolar do mundo por condições socioeconômicas, segundo a OCDE. Nele, mais da metade das matrículas são em colégios privados, o que causa muitos desafios para se compatibilizar os interesses privados com os públicos, pois o Estado deixou de administrar o sistema educacional em sua plenitude a partir das reformas educacionais da década de 1970<sup>10</sup>. São mais de 500 anos de história educacional no país, marcado por profundas desigualdades, em que, até pouco tempo atrás, ainda era possível se ouvir que os pobres não deveriam ter o mesmo tipo de educação que a elite.

Catalina estuda no Cemar, que é uma escola particular subvencionada que vai desde a educação infantil até o ensino médio.<sup>11</sup> Por ser subvencionada, a sua escola é financiada por um investidor privado que auxilia o Estado no desenvolvimento do projeto educativo. Na última década, muitas famílias têm preferido as escolas particulares subvencionadas, porque não têm greve, e assim as aulas não são interrompidas. Há uma aspiração à saída das escolas públicas municipais para o ingresso nessas instituições. Em geral, quem migra são as famílias detentoras de maior capital cultural e que podem arcar com o custo educacional. Nos estabelecimentos municipais, acabam ficando os alunos considerados “problema”.

Ao chegar a sua sala de aula em um dia de inverno, Catalina arruma-se em sua mesa e escuta da sua professora: “[...] todos em silêncio e olhando para frente”. É uma aula de linguagem, os alunos irão apreender sobre os diferentes tipos de classe de narradores. A sua sala de aula é simples, cheia de outros alunos uniformizados e a professora faz uso de um quadro branco para organizar a matéria que está sendo dada.

Em uma roda de conversa, Catalina diz que gosta da sua escola porque os professores são dedicados e atenciosos e a ajudam com assuntos acadêmicos e assuntos particulares. Um de seus amigos lembra que ele só está nessa escola porque os seus pais preferem uma instituição mais tradicional, sem que os alunos pintem os cabelos ou usem brincos. Outro, que os acompanha na conversa, critica muito o sistema de ensino em que “você só aprende pelo dinheiro que tem”. Se você pode pagar por um bom colégio, você vai bem; se não pode, terá pouquíssimas opções.

Falando sobre os seus professores, a turma de Catalina acha que eles têm muita paciência, pois ajudam os alunos, dão amor, têm compreensão, entregam tudo o que sabem aos alunos, mas as suas carreiras não são reconhecidas e eles têm de encarar 40 alunos por turma, mesmo não sendo bem remunerados por isso.

Esses jovens têm diferentes ambições profissionais, mas Catalina, especificamente, quer estudar Turismo bilíngue, diferentemente de sua irmã, que optou por uma carreira tecnológica, abrindo mão de ser professora, pois achou que assim a sua carreira seria mais promissora. Independentemente de seus desejos, Catalina aponta que a prova de seleção universitária (PSU)

constitui-se como um dos difíceis processos para conseguir ingressar no ensino superior.

O Chile tem tradição nas avaliações com uma série histórica de mais de 30 anos, porém ler, escrever e fazer conta ainda são diferenciais que nem todos conquistaram. Será que os resultados desses testes têm demonstrado o desempenho dos alunos ou apenas demarcam o êxito de alguns em um sistema marcado por profundas desigualdades?

### ***Eun Na Kim, Seul, Coreia do Sul***

Do outro lado do Oceano Pacífico, vamos para a Coreia do Sul. No início da década de 1960, o país estava no patamar de desenvolvimento do Afeganistão. Após 50 anos, conquistou outro lugar econômico e social, mas não sem pagar um preço importante por isso: o da forte competitividade.

A Coreia do Sul ficou entre os cinco melhores resultados do Pisa de 2009. Seu país possui 49 milhões de habitantes, 8,4 milhões de estudantes e 435 mil professores. Apenas 5% dos jovens não completam o ensino médio, e algo em torno de 10% a 15% da renda familiar é investida em educação privada para complementar a educação recebida na escola.

Sua população traz como herança uma cultura de mais de cinco mil anos, e muitos acreditam que desfrutam hoje de uma vida feliz devido ao desenvolvimento tecnológico e à busca por harmonizar a relação de vida entre homem, ciência e natureza. Se os anos 1970 foram os anos de difusão do acesso à educação, hoje, com ela já universalizada, o país busca a melhoria da qualidade a partir de uma parceria importante entre o governo e as famílias.

Inserida nessa cultura e história, encontramos Eun Na Kim, uma jovem de 15 anos que mora no bairro de Jung Gye, em Seul, e estuda na escola pública Eulji, onde tem muitos amigos. Ela vai para a escola a pé e ainda não tem clareza a respeito de com que irá trabalhar, mas acredita que seja algo com entretenimento ou tocando instrumento musical ou sendo professora universitária. Se o que ela vai escolher ainda é uma dúvida, a menina já tem certeza de que, seja o que for, necessitará de muita dedicação para tirar notas altas já no 2.º e no 3.º anos do ensino médio.

Sua escola, como muitas outras, é bastante exigente em relação ao uniforme. Todos usam algo como um terno escuro e há fiscalização constante para saber se o tamanho da saia do uniforme ou o estilo do corte de cabelo

estão corretos. É comum também haver separação entre os meninos e as meninas em turmas e escolas separadas, pois há, na instituição, a crença de que as meninas são melhores em suprimir as suas emoções e focar nos estudos enquanto que os meninos são mais impacientes, e ficar junto delas os colocaria atrás no desempenho de notas.

Apesar de todo o esforço e da cobrança para estudar mais, devido à enorme concorrência, está ficando cada vez mais difícil destacar-se a partir de suas notas. Antigamente, os jovens acabavam a escola e iam para casa fazer algo e ter liberdade. Hoje, a maioria deles sai da escola e ingressa em cursos particulares adicionais, o que tem comprometido muito seu sono e sua qualidade de vida.

Um dos amigos de Eun Na Kim acredita que, na Coreia do Sul, a competitividade é excessiva e que os pais dão muito valor à faculdade, ao futuro e à carreira de seus filhos, esquecendo-se de que a vida não é só absorver matéria e fazer provas. Outro jovem, que também participa da conversa, lembra que o rigor com os estudos é de tal ordem que antigamente havia o hábito de bater e punir as crianças como uma forma de educá-las. Entretanto, apesar desse “rigor”, alguns jovens explicam que a punição poderia ser até benéfica, pois seria apenas para aqueles que não fossem bons e poderia ser uma forma de interesse do professor para que os alunos melhorassem.

Talvez a sociedade da Coreia do Sul seja a mais competitiva do mundo, mas a mãe de Eun Na Kim acredita que ela deve dedicar-se para entrar em uma boa escola do ensino médio e muito mais ainda se quiser entrar em uma boa universidade de Seul. Segundo ela, a competitividade só vai aumentando e as crianças têm de passar por isso: “[...] esse estresse é uma tarefa que as crianças devem sempre carregar consigo”.

O esforço não é só por parte dos jovens, mas também é vivido pelos seus pais, que veem na educação uma oportunidade de escalada social. Antigamente, os pais vendiam todos os seus bens para fornecer uma boa educação aos seus filhos, o que fez a Universidade de Seul ficar conhecida como a “torre de ossos bovinos”, pois os pais vendiam todos os seus bois para que um filho entrasse na faculdade. Os pais só querem o resultado excepcional de seus filhos, pois só os que obtiverem as melhores notas conseguirão as melhores profissões. Entretanto um membro do governo sul coreano reflete a respeito do caos social que seria se todos tivessem um diploma de Harvard,

pois o seu país também precisa de técnicos, bombeiros, esportistas etc., assim como qualquer outra sociedade saudável.

Para aqueles que escolherem a profissão docente na Coreia do Sul, a possibilidade de obter muito prestígio social e econômico é bem elevada. A cultura de respeito aos mestres está bastante enraizada no país, onde há ditados tais como: “Não se deve nem pisar na sombra de um mestre” ou “Devemos a mesma gratidão ao rei, mestre e pai”. Tal percepção pode ser extraída do depoimento de Eun Na Kim e sua turma, quando foram questionados sobre o sentido que remete a palavra “professor”. Surgiram palavras tais como: prova, sobriedade, dignidade, conhecimento, orientação para evitar maus caminhos, viver com retidão, molde, rigidez e nota. No entanto os professores estão submetidos a uma intensa pressão de trabalho e concorrência, chegando a se observar, em alguns concursos, a relação de 40 candidatos para uma vaga.

Enquanto isso, todos os alunos fazem aulas particulares depois da escola. O custo é alto para os pais, mas eles não encontram outra saída. Nesse sentido, a escola de Eun Na Kim oferece algo a mais do que as outras. É na escola, quando termina o horário normal, que ela pode continuar estudando com os próprios professores da escola e, eventualmente, praticar seus *hobbies*: tocar flauta e brincar com os amigos.

### ***Luis Guilherme, Rio de Janeiro, Brasil***

Retornando para a América Latina, chegamos agora ao Brasil, um país de dimensões continentais que ficou em 53.º no Pisa de 2009 e que, com seus fracos resultados, vem enquadrando-se entre os últimos países nesse ranking internacional. Bem maior do que os dois países anteriores, segundo o documentário, o Brasil possuía, em 2011, algo em torno de 190 milhões de habitantes com um contingente de 52 milhões de estudantes, mais do que a população inteira do Chile, e 2 milhões de professores, cinco vezes mais do que o número de professores da Coreia do Sul.

Apesar de o ensino ser obrigatório neste país dos 4 aos 17 anos de idade, ainda não há a universalização do acesso, em que ainda apenas 92% das crianças e dos jovens dessa faixa etária estão na escola. Além disso, apenas metade dos estudantes de até 18 anos consegue, de fato, completar o ensino médio, última etapa da educação básica.

Nesse cenário, encontramos o jovem Luis Guilherme, de 15 anos, carioca e morador de Del Castilho, um bairro no subúrbio da cidade do Rio de Janeiro. Luis Guilherme toca violão e se considera uma pessoa muito brincalhona e extrovertida. Seu pai, Luis Cláudio, teve de parar a educação ainda cedo para poder trabalhar, mas junto a sua mãe, Andréa, incentivam muito seus estudos e o matricularam na escola municipal Alcide de Gaspari, escola pública tida como uma das melhores da região. Essa escola, entre outras atividades, oferece muitos jogos no recreio, como totó e ping-pong, para o deleite de Luis Guilherme e seus amigos, que entram na escola todos os dias às 7h da manhã e estão liberados às 11h30, antes do almoço.

A exemplo da família de Luis Guilherme, outros jovens estudantes, como Maria Catharina, moradora do Méier, lembram que, em geral, a geração de seus pais não teve a mesma educação que eles. Muitos desses jovens acreditam ainda que o Brasil está emergindo como um país de sucesso, entretanto falta muito o que fazer em relação à infraestrutura das escolas, à alimentação que recebem ou às condições de trabalho de seus professores, por exemplo. Silas, cujo pai é motorista de ônibus da cidade, destaca que, apesar do discurso otimista de muitos, é importante lembrar que alguns dos jovens têm de lidar com contratempos em sua vida que acabam colocando-os em uma posição desfavorável em relação aos demais.

Essa realidade também é analisada por José Francisco Soares, do Grupo de Avaliação e Medidas Educacionais da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Ele lembra que a educação chegou ao país muito tarde, só quando a família real veio para o Brasil, em 1808. Nos primeiros 100 anos, tudo andou muito devagar, e até hoje os benefícios da educação não chegaram, de fato, para muitos brasileiros.

Essa é a mesma visão do economista Samuel Pessoa, que destaca ainda que no século passado a população brasileira cresceu muito sem garantir a universalização da educação. Em meados dos anos 1950, por exemplo, sete em cada dez crianças estavam fora da escola. O cenário é, portanto, de um país que avança na melhoria da oferta educacional, mas que ainda tem muito a fazer. Há problemas estruturais grandes que vão desde o financiamento e a distribuição de recursos até o aprendizado dos estudantes, como afirmam os entrevistados.

Uma das possíveis soluções apontada por Henrique Câmara, diretor da escola particular Colégio Metropolitano, seria a oferta da educação privada.

Isso porque, se por um lado a escola privada não tem apoio financeiro do governo, por outro, para ele, seus dirigentes são capazes de gerir melhor o negócio. Sendo ou não essa, realmente, uma solução no Brasil, país com cerca de 15% dos estudantes matriculados na educação básica em estabelecimentos privados, há um consenso de que a imagem da escola pública vem sofrendo deterioração nos últimos anos.

Participando tanto da rede pública quanto da rede privada, Maurício Mascarenhas, professor de Biologia, vê de perto, no seu dia a dia, as desigualdades educacionais e enfrenta uma rotina de trabalho extenuante dentro de salas de aula ornamentadas com quadro-negro e habitualmente cheias de muitos estudantes, todos devidamente uniformizados. Ele conta que, apesar de procurar dar a mesma aula para seus alunos que vêm da rede pública de ensino e para aqueles que vêm da rede privada, na rede pública os alunos costumam chegar com mais dificuldade, como é o caso da falta de noção de probabilidade, matéria fundamental para aprender os conceitos de genética que ele ensina. Para sustentar a sua família, ele trabalha todas as manhãs, todas as tardes e todas as noites em detrimento do convívio com sua esposa e os filhos. Ele sabe que o aluno que chega à sua aula às 7h da noite tem a mesma expectativa daquele que chega às 7h da manhã, mas confessa ser difícil ter a mesma energia depois de ele já ter trabalhado 12 horas ao longo do dia.

Essa realidade não é um fato isolado, e Mônica Ribeiro, professora de Matemática, também concorda com o quanto a profissão de professor pode ser desencorajadora no Brasil. Ela trabalha 30 horas por semana na rede pública municipal, 16 horas na rede pública estadual e mais 20 horas na rede particular. Ela conta que não dá para sobreviver com apenas um local de trabalho, apesar de desejar muito algum dia ganhar um salário digno que a possibilite ter tempo para se preparar melhor para as aulas. Ser professor não é uma profissão reconhecida pela sociedade, e a família da Flávia Serafim, professora de Inglês, surpreendeu-se quando ela escolheu esse caminho, uma vez que eles a achavam inteligente demais para ser professora e tentaram encorajá-la a mudar para Medicina.

Não sabemos ainda o que Luis Guilherme fará quando chegar a hora de se dedicar a uma profissão, mas, animado com o clima das Olimpíadas que a sua escola está promovendo, ele se diz confiante e que quer ter a possibilidade de

aprender mais para a vida, embora ele se ache um aluno regular, daqueles que conseguem sempre o mínimo para passar de ano.

Seus amigos, ao serem questionados sobre a dedicação aos estudos, revelaram que também não estudam muito. Uns fazem apenas o dever de casa, outros só estudam enquanto estão na escola, e outros dedicam no máximo 30 minutos em casa aos estudos. Do outro lado da cidade, segundo a Gabriela Adami, de 14 anos, do Colégio Metropolitano, há até quem pare de estudar para não ser tachado de *nerd*. Ela lamenta isso, porque acredita que não tem nada de errado em ser bom aluno. José Francisco Soares chama a atenção para o fato de que, no Brasil, a desigualdade educacional chega a ser até maior do que a renda.

### ***Algumas reflexões***

Observamos, nas narrativas de Chile, Coreia e Brasil, que nos três países há a presença da iniciativa privada na educação. No caso do Chile, temos as escolas particulares, e na Coreia, aulas particulares ou cursos preparatórios. No Brasil, avançam as iniciativas de *voucher* educacional e parcerias público-privadas em escolas. Consideramos esse aspecto bastante significativo, pois alinha-se à perspectiva do mercado. Outro fator que chamou nossa atenção foi a semelhança quanto à preocupação com a formação para o mercado de trabalho. Parece que a OCDE está conseguindo introduzir sua pauta nesses países.

Quanto ao que distancia as três nações, ressaltamos duas questões relevantes: o *status* dos professores é muito diferente e a segregação escolar é muito mais evidente no Chile e no Brasil, especialmente no contexto de retrocessos vivenciados desde o golpe de 2016.

Não é possível avaliar sem fazer escolhas. Partindo desse pressuposto é que buscamos demonstrar algumas das implicações epistemológicas do Pisa como modelo internacional, para medir a qualidade educacional dos países que o adotam, o que tende a desconsiderar processos particulares e conjunturais, na perspectiva de estabelecer parâmetros gerais para um mundo marcado por assimetrias e processos de desenvolvimentos desiguais e combinados (LÖWY, 1995).

As narrativas expostas neste texto corroboram nossa crença de que, ao buscar medir o desempenho de estudantes oriundos de realidades tão

distintas, a OCDE acaba por assumir uma postura etnocêntrica e colonizadora, que desvaloriza conhecimentos e culturas de muitos povos e reforça a ideia de subalternização e marginalização. Trata-se de um autoritarismo epistemológico que não reconhece saberes e visões diferentes dos seus.

Destacamos também que essa postura da OCDE mostra-se vinculada a uma perspectiva tecnicista de educação que, como já nos foi sinalizado por Paulo Freire (1995, p. 79), “[...] considera que já não há antagonismo de interesses, que está tudo mais ou menos igual, para ela o que importa mesmo é o treinamento puramente técnico, a padronização de conteúdos, a transmissão de uma bem-comportada sabedoria de resultados”.

Os modelos padronizados de avaliação em larga escala tendem a interferir diretamente na construção do conhecimento escolar, alterando a discussão de como, quando e por que avaliar. Tais exames buscam verificar o desempenho dos estudantes no domínio de conhecimentos e competências valorizados por um modelo de educação monocultural. Nesse sentido, assim como nos alerta Perrenoud (2003), a avaliação em larga escala acaba por definir o currículo escolar, pois na busca de um bom desempenho nas avaliações externas muitas escolas e sistemas de ensino priorizam o aprendizado dos conhecimentos verificados por tais avaliações.

Na esteira da vertente autoritária do Pisa, temos visto, no Brasil, tentativas de reduzir a efervescência das salas de aula ao que Paulo Freire chamava de “Educação Bancária”, em que

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. Margem para serem colecionadores ou fichadores das coisas que arquivam. No fundo, porém, os grandes arquivados são os homens, nesta (na melhor das hipóteses) equivocada concepção “bancária da educação. Arquivados, porque, fora da busca, fora da práxis, os homens não podem ser. Educador e educandos se arquivam na medida em que, nesta distorcida visão da educação, não há criatividade, não há transformação, não há saber. Só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros. Busca esperançosa também (FREIRE, 2015, p. 80-81).

Essas são as práticas que investem em simulados e apostilas para “preparar” os estudantes para as avaliações que chegam às escolas de cima para baixo, desconsiderando os modos como professoras e professores vêm construindo o trabalho pedagógico. Nesse sentido, desconsideram-se também os interesses

dos alunos e esquece-se do que Freire (1995) sinalizou: “A educação da resposta não ajuda em nada a curiosidade indispensável ao processo cognitivo. Ao contrário, ela enfatiza a memorização mecânica de conteúdos. Só uma educação da pergunta aguça, estimula e reforça a curiosidade” (p. 19).

Diante de tais condições, será possível pensar e constituir processos que desvinculem o país do que o Pisa almeja? Como tais resistências e a construção de novas hegemonias acontecem? Como esperar que a concepção de avaliação não seja a classificatória mediante esse contexto e as opções políticas e ideológicas fortalecidas pelos defensores do neoliberalismo? Será que o que acontece nos cotidianos das escolas e das salas de aula pode ajudar no reposicionamento dos saberes? Será possível continuar negligenciando os profissionais da educação e estudantes que constituem a base escolar?

Compreendemos que, na relação entre o que se pretende ensinar nas escolas e o que consta nas avaliações em larga escala, há muita tensão. De um lado, observamos com preocupação movimentos como o da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), pelo seu caráter rígido e reducionista. De outro lado, acreditamos que a subjetividade dos processos de ensinar e aprender não se deixam encarcerar e são capazes de subverter essas iniciativas homogeneizantes. Assim, as arenas de disputas estão postas e passam pelo cotidiano escolar, bem como a construção das políticas públicas nas suas inúmeras frentes.

O Pisa privilegia determinados conhecimentos e competências em detrimento de outros. Quais os critérios para essa seleção? Não podemos acreditar que essas avaliações tratam de saberes universais, objetivos e apolíticos, até porque eles não existem. A defesa da neutralidade remete ao paradigma do cientista neutro, de viés positivista. Tal postulado mostra-se marcante também na tendência à quantificação e à classificação, por meio das quais se acredita ser necessário excluir a subjetividade e reduzir a complexidade. Ao delimitar o que deve ser medido, essas avaliações dividem o conhecimento em partes, prejudicando a compreensão das relações entre as partes e o todo.

Tais questões podem ser contrapostas pela argumentação de que “[...] no nível da organização do conjunto, emergem as qualidades que não existem no nível das partes” (MORIN, 2000, p. 51). Tomando as formulações de Morin, no que se refere à epistemologia da complexidade, a questão do reducionismo, ou

simplificação, ou elementaridade, ganha notoriedade e centralidade nos processos avaliativos homogeneizadores, como é caso do Pisa, pois “sofre de um sério problema de comparabilidade de resultados para muitos países” (KLEIN, 2011, p. 719).

Andreas Schleicher, coordenador do Pisa, defende que “sem dados, você é apenas outra pessoa com uma opinião” (RIPLEY, 2014, p. 36). Tal perspectiva parece corroborar a ideia de que os dados do Pisa são inquestionáveis e os seus resultados originam-se de coletas sem intencionalidades. Esse pressuposto tende a construir aceitação e legitimidade dos resultados, contrastando com as produções do campo científico que apontam que os dados são construídos a partir das intenções, dos valores e das metodologias adotadas.

Convém retomar que o Brasil não é membro da OCDE e a adoção do Pisa como parâmetro tende a indicar o que se pretende ser, apontando os chamados “países civilizados” como referência. Segundo Lingard (2016), a OCDE estruturou a sua atuação no combate ao comunismo soviético no período da Guerra Fria, passando a atuar centralmente na organização das economias globais do capitalismo neoliberal. Assim,

o PISA da OCDE constituiu o mundo como um espaço comensurado de medição e, conforme tal, o desempenho comparativo nesse espaço refez os sistemas de referência, afastando-os das alianças e dos alinhamentos coloniais, comerciais e culturais antigos (LINGARD, 2016, p. 611).

Concordamos com Arroyo (2017, p. 28) que “O Pisa desconsidera a existência de pedagogias outras e outros sujeitos com suas experiências distintas e também com suas outras concepções, epistemologias e práticas de emancipação”. Além disso, acreditamos, como Freire (1995, p. 78), que “[...] a atenção devida ao espaço escolar, enquanto contexto aberto ao exercício da curiosidade epistemológica, deveria ser preocupação de todo projeto educativo sério.”

Sendo assim, na contramão de homogeneizar as práticas pedagógicas em uma perspectiva tecnicista, apostamos na avaliação dialógica e no monitoramento feito a partir da própria comunidade escolar e dos sistemas de educação, por meio de avaliações institucionais. Esses são mecanismos potentes para tornar a educação uma práxis libertadora.

Por fim, as resistências aos modelos padronizados afloram de diversos personagens que atuam no cotidiano escolar, passando pelas ações das entidades científicas, estudantis e sindicais e em algumas esferas

governamentais, bem como nas práticas dos profissionais da educação. Esperamos que tais reflexões contribuam para novos debates e revisões e que movimentem os olhares para uma concepção de educação que apreenda as realidades e os saberes locais, em sintonia com as necessidades da comunidade escolar, a partir de uma educação ética, digna e igualitária.

# PAULO FREIRE E A EDUCAÇÃO EM MUSEUS: O CASO DO MEMORIAL DA RESISTÊNCIA

*Diego Lopes Xavier  
Ligia Lins Silva*

O desencadeamento do golpe parlamentar de 2016 no Brasil inaugura uma nova etapa de disputas sobre a educação. Pautas conservadoras, antes contidas, ganharam notoriedade após a efetivação do impedimento de Dilma Rousseff. O largo avanço dessas pautas notabiliza-se, entre outras coisas não menos descabidas, pelas investidas direcionadas contra o legado de Paulo Freire. O rechaço às elaborações do educador pernambucano tomou tamanha dimensão a ponto de uma candidatura à presidência sugerir, em seu plano de governo, o “expurgo” do que denomina “ideologia de Paulo Freire” (G1; CBN, 2018).

Na contramão da agressão conservadora, sublinhamos a relevância e a amplitude do pensamento de Paulo Freire. Atentos ao caráter dialógico e emancipador da educação, orientando nossa mirada sobre a educação museal, de forma a resgatar as influências de Freire sobre as práticas e reflexões que têm lugar nos museus. Para tal, debruçamo-nos sobre as discussões travadas no contexto da Mesa-Redonda de Santiago de 1972, quando foram redefinidas algumas linhas de atuação de museus e centros culturais na América Latina. Em seguida, analisamos o caso concreto de ações educativas realizadas no Memorial da Resistência, na cidade de São Paulo.

Na segunda metade do século XX, importantes pautas políticas emergiram da organização de lutas sociais. Impactadas por tal efervescência política, principalmente a partir da década de 1970, a educação e as práticas culturais passam a ser discutidas como plataformas para a transformação social. É sob essa paisagem que a produção de Paulo Freire, embora não aborde o tema, afetou significativamente as atividades dos museus, principalmente em sua vertente educacional.

Essa influência de Freire sobre os trilhos da educação museal revela-se, sobretudo, durante a realização da Mesa-Redonda de Santiago, no Chile, em maio de 1972. Organizado pelo Conselho Internacional de Museus (Icom) e

pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura (Unesco), o evento significou um importante ponto de inflexão acerca do papel desempenhado pelas instituições museológicas ao contestar sua concepção tradicional. O rechaço da apreciação sobre os museus como meros lugares de depósito e conservação de objetos e de reprodução do discurso hegemônico abriu as portas para o reconhecimento dos aparelhos culturais como espaços atentos às dinâmicas sociais e partícipes do desenvolvimento da sociedade, destacando a função decisiva da educação nessa empreitada. Assim, a educação museal recebe outro olhar: sublinhado o potencial pedagógico dos museus, a educação, nesses espaços, deve prezar pelo exercício da liberdade e pela sintonia com a sociedade (PRIMO, 1999, p. 11).

A influência de Freire sobre as discussões de 1972 pronuncia-se a partir da convergência de alguns fatores. Soma-se ao alcance de suas produções – com destaque para *Educação como prática da liberdade* (1965), *Pedagogia do oprimido* (publicado em 1970) e *Extensão ou comunicação* (1969) – e sua atuação junto a organizações chilenas no período, a influência que o autor brasileiro exerceu sobre o pensamento de Hugues de Varine-Bohan. Sobre esse último ponto, cabe ressaltar que Varine-Bohan, um dos principais nomes da Museologia à época, foi diretor do Icom por dez anos (1965-1974), quando sistematicamente buscou adaptar o método freiriano às atividades museológicas, como forma de transformar o papel desempenhado pelos museus no mundo (ALVES; REIS, 2013, p. 122-127).

É Varine-Bohan (1979 *apud* ALVES; REIS, 2013, p. 126-128) quem afirma a impossibilidade de manutenção das práticas culturais como se concebia antes das proposições de Freire. O ex-diretor do Icom ressalta a convertibilidade do conceito de *conscientização* de Paulo Freire à atuação dos museus: celebra-se a práxis pedagógica emancipadora das instituições museológicas ao possibilitar o florescimento da compreensão crítica da realidade dos sujeitos subalternos, isto é, a gestação de indivíduos conhecedores de sua historicidade – enquanto rebentos de seu tempo e espaço e donos de seu destino –, de sua condição diante das hostilidades capitalistas e de sua conseqüente libertação. O museólogo francês ainda destaca que o rompimento da dicotomia educando-educador é adequado também à relação entre públicos e mediadores: a educação museal deve pautar-se pela horizontalidade e troca de saberes entre membros da comunidade e agentes culturais.

Reconhece-se que a Declaração de Santiago, revolucionária em seu escopo por traduzir as transformações radicais nas atividades museológicas, é fundamentada em dois principais eixos: a práxis emancipadora e a dialogicidade. Tal como encarnado nas adequações propostas por Hugues de Varine-Bohan, as essenciais contribuições de Paulo Freire marcam uma nova trilha para pensar outra concepção de educação museal. A seguir apresentamos um estudo de caso sobre o Memorial da Resistência, na cidade de São Paulo, de forma a examinar como as ações em educação são afetadas pelas discussões que tiveram lugar na Mesa-Redonda de Santiago.

### ***O caso do Memorial da Resistência***

Experiências formativas podem ser elaboradas em diferentes espaços, quando lidamos com questões sensíveis ao campo social como construções de memória de um passado recente, as disputas sobre que lugares debaterão o tema tornam-se ainda mais acirradas. Se na escola tentam impedir que temáticas tão profundamente relevantes à formação crítica do indivíduo contemporâneo, como sexualidade, liberdade religiosa e direitos humanos, sejam abordadas, em espaços como o museu essa tensão pode ser ainda mais complicada.

Buscar a elaboração de um passado marcado por algum trauma social é, de longe, um dos maiores desafios dessas construções de memória. Que espaços, que pessoas estão aptas a falar sobre uma dor coletiva? Para Adorno (1995), o mais importante nesse processo é a tomada de uma consciência crítica, em contraposição a movimentos que apontam para o encerramento dessa questão.

[...] se possível inclusive riscando-o da memória. O gesto de tudo esquecer e perdoar, privativo de quem sofreu a injustiça, acaba advindo dos partidários daqueles que praticaram a injustiça. Certa feita, num debate científico, escrevi que em casa de carrasco não se deve lembrar a força para não provocar ressentimento (ADORNO, 1995, p. 28).

Pollak (1989) debate a problemática de grupos subalternizados em seus discursos e aponta as contribuições da história oral para que as “[...] memórias subterrâneas possam vir à tona, fazendo sentido não só aos que viveram, mas as gerações posteriores”.

Ainda que quase sempre acreditem que “o tempo trabalha a seu favor” e que “o esquecimento e o perdão se instalam com o tempo”, os dominantes frequentemente são levados a reconhecer, demasiado tarde e com pesar, que o intervalo pode contribuir para reforçar a amargura, o ressentimento e o ódio dos dominados, que se exprimem então com os gritos da contraviolência (POLLAK, 1989, p. 9).

Quando Adorno pontua a monstruosidade que passa pela necessidade de justificarmos um projeto de educação para que Auschwitz não se repita, parecemos falar desde um lugar comum. Contudo destacamos que discursos de ódio, para além de revisionismos históricos, seguem-se difundindo.

No período pós-Segunda Guerra Mundial, como resposta direta ao Holocausto, surge a preocupação em se preservar memórias de episódios de extrema violência e violação sistemática aos direitos básicos, como resposta a essas inquietações,

Os primeiros esforços voltados à preservação das memórias de episódios de extrema violência e de violação sistemática aos direitos humanos criados no período pós-Segunda Guerra Mundial possuem como marco norteador a assinatura da Declaração Universal dos Direitos Humanos, em 1948. Desde então, lugares de memória que preservam a História de regimes autocráticos ou de opressões das mais diversas – desde o Apartheid até a Guerra Civil em Serra Leoa – encontraram amparo em museus com intenção de reflexão e combate à violência.

No meio desse cenário, apontamos a um lugar em que memórias subterrâneas alcançaram a superfície, o Memorial da Resistência, que proporciona a escuta de grupos, por décadas, ativamente silenciados no Brasil, mas que representam muito da realidade latino-americana no período de Guerra Fria. Destacamos essa experiência justamente pelo caminho escolhido em seu projeto: ter o Fórum de ex-Presos e Perseguidos Políticos do Estado de São Paulo como parte integrante das ações do museu.

É possível conceber museus, memoriais ou centros culturais que abordem Histórias ainda traumáticas à sociedade, deixando de lado o que de humano existe em eventos como o Holocausto ou as ditaduras na América Latina. Ou, ainda mais grave: abandonando, em suas narrativas, a empatia real a histórias tão marcantes. A mudança de postura diante desses elementos traz à tona a importância da responsabilidade individual pelo contexto social, fazendo-nos compreender o porvir como uma construção coletiva, em que a escolha por agir ou manter-se passivo ante as injustiças gera consequências concretas.

Trazemos o exemplo de um espaço que, dentro de seu contexto, vem propondo novos debates acerca de um tema ainda muito pulsante à sociedade brasileira: as repressões políticas, em especial, do período da ditadura militar, mas com o olhar direcionado às formas de resistências que passaram por ali.

O Memorial da Resistência, onde antes funcionara o Departamento Estadual de Ordem Política e Social (Deops/SP), foi sede de uma das polícias políticas mais truculentas do Brasil republicano (ARAÚJO, 2010) e centro de prisões políticas e de diversas denúncias de tortura, não só do último governo militar, mas também do Estado Novo de Vargas, após diversos processos de descaracterização, inclusive a tentativa de transformá-lo em um estacionamento, hoje apresenta uma variedade de mostras museológicas sobre a luta pela liberdade política no Brasil.

Criada em 1924, a Delegacia de Ordem Política e Social (Dops), posteriormente denominada Departamento Estadual de Ordem Política e Social de São Paulo (Deops/SP), instaurou-se como parte do aparato administrativo-legal de controle e repressão de movimentos políticos que incitassem a desordem, diante da crescente agitação sindical e anarquista.

Uma das principais atribuições do Dops, ou Deops no caso de SP, era desempenhar a função de polícia política. O Deops/SP esteve ativo tanto no governo de Getúlio Vargas (1930-1945), seguindo no período democrático (1945-1964), como durante a ditadura militar (1964-1985), em que práticas de tortura, prisões ilegais e violências de toda ordem estiveram presentes. O prédio foi fechado em 1983 e os arquivos produzidos pelo órgão, transferidos à Polícia Federal. Durante os anos 1990, órgãos de defesa do patrimônio articularam usos para o espaço do prédio, mas foi só em 2002 que a proposta do Memorial da Liberdade foi concretizada.

O programa de educação no Memorial da Resistência apresenta marcada inspiração no pensamento de Paulo Freire. Destacamos duas de suas ações do programa de educação: uma delas é a Coleta Regular de Testemunhos, constituída em dois formatos. O primeiro consiste na coleta individual de depoimentos sobre as distintas experiências vividas durante a ditadura civil-militar inaugurada em 1964, de maneira a confrontar a complexa trama de relatos de sujeitos que presenciaram o mesmo período histórico, mas possuem memórias diversas desse percurso. Já o segundo formato, coletivo, desenvolve temas específicos, tais como o papel desempenhado pela Igreja, grupos de resistência, movimento estudantil etc., por meio da exposição oral de pessoas que atuaram diretamente nessas questões e de especialistas nos temas. A abertura da atividade aos públicos do Memorial possibilita o registro e a confrontação das distintas impressões e opiniões sobre os variados temas

inseridos no contexto da ditadura civil-militar no Brasil. Analisamos também as rodas de conversa com ex-presos políticos que resistiram à ditadura militar e estiveram encarcerados no Deops/SP. A atividade desenvolve-se em dois momentos: a visita educativa no Memorial da Resistência, mediada por educadores, seguida de círculo de diálogo com um militante político convidado, que compartilha sua experiência pessoal de atividade política.

O estudo sobre as duas referidas ações aponta para a articulação dos saberes acumulados pela equipe do Memorial junto a seus públicos e parceiros com o acervo da instituição. Esses laços revelam uma relação horizontalizada entre o conhecimento da comunidade e o conteúdo compartilhado do Memorial, com clara inspiração na dialogicidade diagnosticado por Freire.

Ademais, o trabalho desenvolvido no Memorial da Resistência mantém firme o ímpeto emancipador, libertador, da educação. As mencionadas ações pedagógicas, servindo as vozes vitimadas pela repressão estatal de espaço aberto e livre para exposição e confrontação, tencionam a formação de consciência crítica, em consonância com o conceito freiriano de conscientização, acerca da violência do Estado nos distintos contextos de ditadura no Brasil.

Perante o cerco que se estreita contra a democracia, grifado por pautas conservadoras que rechaçam o legado de Paulo Freire nos debates travados sobre educação, as práticas pedagógicas verificadas no Memorial, de latente inspiração nas contribuições de Freire, são fulgor necessário de resistência no terreno da educação museal.

### ***Conclusão***

Na segunda metade do século XX, o conceito de educação como meio de transmissão de conteúdos, cede lugar para a noção de mediação entre aprendizes e o mundo. Trilhando seu próprio caminho, mas também sensíveis às dinâmicas da educação escolar, as discussões acerca da educação museal, influenciadas pela lógica dialógica e práxis de libertação enunciadas por Freire, permitiram conceber os museus como espaços de relações horizontalizadas entre educadores e público, em um processo de busca pela emancipação dos sujeitos subalternizados.

Moacir Gadotti expressa a necessidade de constante combatividade da educação, como projeto político de libertação dos sujeitos, contra sua

concepção tradicional, positivista, subordinada às classes dominantes:

Para educar (conscientizar) é preciso lutar contra a educação, uma luta retomada incessantemente, contra a educação dominante, a educação do colonizador. Não apenas interrogar a educação sobre a natureza do seu projeto, sua coerência e sua incoerência, suas finalidades, explícitas ou implícitas, a diferença entre o que ela preconiza e o que ela faz etc., mas, além disso, pôr em evidência sua função ideológica em relação ao contexto político, social e econômico (GADOTTI, 2012, p. 55).

Assentamos que é preciso reafirmar o conflito como aspecto constituinte da educação em suas diversas estratégias, metodologias e seus espaços. Conflito esse entendido, como sublinhou Gadotti, como o ímpeto de confrontação à educação dominante e seu projeto político. Diante do atual cenário de avanço de pautas conservadoras nos debates sobre educação e hostilidades ao legado de Paulo Freire, reafirmamos a emergência do confronto no campo da educação, em suas distintas expressões e possibilidades.

O estudo de caso abordado auxilia a desvelar parte das apropriações das contribuições de Paulo Freire para a educação museal. As práticas educativas desenvolvidas no Memorial da Resistência reiteram a articulação entre a dialogicidade e a práxis emancipadora como elementos teórico-metodológicos fundamentais ao confronto, no âmbito da educação museal, dos projetos político-pedagógicos conservadores. Assinalamos, ainda, a urgência de práticas educativas críticas, tais como aquelas aqui apresentadas, diante da atual etapa de agressões à democracia no Brasil.

## PARTE 5

### Educação, bricolagem e diálogo



FIGURA 6 – MADONNARO CRIADO PELO GRUPO CAOS

FONTE: Grupo Caos (21 ago. 2018).

O processo de construção deste artigo teve início em momento anterior, em um trabalho desenvolvido no primeiro semestre de 2018 por um grupo de pós-graduandos (que se autodenominou “Caos”) com a intenção de articular diferentes temáticas de pesquisa. O trabalho tinha como título “Cartas no caos: a experiência do processo de diálogo entre diferentes posicionamentos políticos e epistemológicos”. Objetivava construir um processo metodológico que articulasse e construísse um diálogo possível entre os mais variados temas e objetos de pesquisa. O processo de construção do diálogo teve como princípio básico a horizontalidade, entendida como não hierarquização dos sujeitos e saberes envolvidos. Tal perspectiva proporcionou um referencial para vislumbrarmos o quanto a prática docente pode ser reproduzida de maneira hegemônica se considerarmos a tendência já naturalizada.

Entendendo *diálogo* como a capacidade de expressarmos pontos de vista, dúvidas e construções de diversas maneiras, o grupo utilizou o gênero literário de cartas para tentar alcançar o objetivo proposto. Deste modo, cada integrante do grupo escreveu cartas endereçadas aos demais participantes do processo – denominadas “Cartas no caos” – sobre toda a temática envolvida até aquele momento. O grupo começou, então, a discussão sobre o processo prático, analisando quais temas deveriam ser expressados e o porquê da realização destes.

As cartas possuem um caráter pessoal e são endereçadas ao conjunto dos integrantes do grupo. Estes consideraram, então, que poderiam atingir, além da questão teórica da disciplina, os sentimentos individuais com relação à disciplina, ao momento histórico, às aspirações etc.

Paulo Freire (2000, p. 20), em seu livro *Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*, utiliza-se de cartas para expressar seus pensamentos e afirma que:

Protegidas do simplismo, da arrogância do cientificismo, as cartas, por outro lado, deveriam transparecer, na seriedade e na segurança com que fossem escritas, a abertura ao diálogo e o gosto da convivência com o diferente. O que quero dizer é o seguinte: que, no processo da experiência da leitura das cartas, o leitor ou leitora pudesse ir percebendo que a possibilidade do diálogo com o seu autor se acha nelas mesmas, na maneira curiosa com que o autor as escreve, aberto à dúvida e à crítica. É possível até que jamais o leitor venha a ter um encontro pessoal com o autor. O fundamental é que fiquem claras a legitimidade e a aceitação de posições diferentes em face do mundo. Aceitação respeitosa (FREIRE, 2000, p. 20).

O grupo “Caos” teve, portanto, como preocupação captar, de forma simultânea, o individual e o coletivo. E o uso das cartas apresentou-se como uma alternativa subjetiva e cotidiana, com o intuito de se distanciar das tendências dominadoras de pensamentos comuns no meio acadêmico.

A experiência do grupo “Caos” foi tomada como referência pelo grupo que formamos no segundo semestre de 2018, ao longo do curso da disciplina Educação e Sociedade, ministrada pelo professor Reinaldo Fleuri, na Unirio. Neste novo grupo, mesmo não utilizando o processo de cartas, tomamos como referência o trabalho realizado no semestre anterior para darmos fundamento a esse novo processo de construção coletiva.

Nosso grupo, formado durante esses encontros, trazia consigo a diversidade como marca de identidade. Porém em um ponto houve convergência: todos os participantes tinham em comum o foco na educação. A

partir de uma atividade realizada durante as aulas envolvendo o Madonnaro (NALIN, 1982; NALIN, 2000; COELHO, 2015), o grupo despertou-se a utilizar uma técnica pictórica de pintura no chão para propor uma reflexão sobre políticas públicas (BALL, 2010).

Como a incursão dá-se no campo da educação, é imprescindível considerar a escola como área de implementação de parte das políticas públicas. Com efeito, Bourdieu (2001) reconhece-a como um espaço de regulação social. Nesta perspectiva, aqui fazemos a apresentação do Madonnaro; relatamos um pouco da experiência na disciplina Educação e Sociedade; compartilhamos o resultado de uma oficina feita com alunos do 5.º ano de um colégio no Rio de Janeiro; por fim, propomos uma breve reflexão sobre as políticas públicas em educação.

Longe de querer “resolver” a questão, este texto tão somente espera poder habitar o universo das discussões em torno do tema oferecendo mais uma perspectiva de abordagem.

# POLÍTICAS PÚBLICAS E EDUCAÇÃO: PERSPECTIVAS DIDÁTICAS DO “MADONNARO”

Frederico Uhl Jardim  
Marcelo Amaral Coelho  
Ricardo de Abreu Basto Lima Rodrigues

## *Madonnaro*

Piazza dei Signori. Verona (Itália). A sala de aula para quem quer aprender a arte do Madonnaro. Ali, o professor e artista Madonnaro Felice Naalin ministra suas aulas nos dias quentes do verão europeu. Enquanto os aspirantes e alguns *habitués* do Madonnaro estão pelo chão a estender seus desenhos com giz coloridos, o público circula por entre os trabalhos. Em sua maioria, turistas encantados com as obras. A interação social é inevitável.

O Madonnaro, segundo Naalin (2000, p. 34), autor de livros sobre a técnica, é “[...] *l’antica arte di stendere con le dita e il palmo della mano il gesso sull’asfalto*”<sup>12</sup>. No ano de 1982, assinando como Nalin, o professor italiano reúne a história oral do Madonnaro e publica *I Madonnari – Annunciatori di anziane storie*<sup>13</sup>. A partir de então, a arte de estrada – como é reconhecida pelo mundo – ganha maior repercussão. Na publicação, Naalin traça um panorama que compreende o arco de tempo que contempla desde as catacumbas romanas até aqueles anos 1980, quando o Madonnaro passa por um período de internacionalização.

Na Veneza do século XVI, aportou um grupo de artistas vindos da ilha de Creta especializados em produzir ícones bizantinos da Madonna (Virgem Maria). Consta que, entre eles, estava o conhecido pintor El Greco (NALIN, 1982). Segundo a tradição, esses ícones deveriam ter como referência a representação mais antiga da Madonna, que se encontrava na Catacumba de Priscilla, em Roma. Esses artistas ficaram conhecidos como *Madonnaro* – aquele que pinta madonnas. Aquele contexto mercantil, cosmopolita e religioso era ideal para a venda de imagens.

Em meio a tal contexto, um grupo de pessoas estava à margem da inclusão social. Uma vez que não se sentiam chamados ao sacerdócio ou ao

professorado e nem possuíam talento para trabalhar em oficinas, aqueles desocupados logo viram na atividade de “describere immagini” (NALIN, 1982, p. 76) uma oportunidade de sobrevivência. Viviam mendigando pelas ruas. Foi quando atentaram que poderiam receber uns trocados desenhando e pintando madonnas pelo chão. Assim, passaram a viajar de cidade em cidade, durante as festas em honra à Madonna, sobrevivendo das ofertas que os fiéis depositavam ao lado dos Madonnaros.

Em monografia apresentada ao curso de licenciatura em Belas Artes da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), Coelho (2015) realizou uma pesquisa que pretendeu apurar o Madonnaro como gênero, técnica e linguagem. Tal pesquisa considerou que as características que garantem a identidade do Madonnaro são: materialidade (carvão vegetal, cacos de tijolos e giz/gesso); suporte (chão); efemeridade (materialidade pulverulenta). A pesquisa ainda concluiu o Madonnaro como gênero de pintura religiosa a figurar imagens de madonnas e santos até a década de 1950.

Por essa época, tem início a passagem à técnica de arte por ocasião do interesse dos estudantes da Academia de Arte italiana que levam para a rua o conhecimento e as referências adquiridas nos ateliês. Sua consolidação dar-se-ia na década de 1970, quando a organização de encontros de Madonnaros populariza a prática como arte. A década seguinte marca a internacionalização da técnica a partir do interesse de artistas americanos, que participam do encontro de Madonnaros de curtatone, na Itália – o mais tradicional dos eventos voltados à técnica que, em 2018, aconteceu em sua 46.<sup>a</sup> edição.

É como linguagem de arte que socializa artista e público em torno de uma atividade com funcionalidade artística simultânea de ateliê e galeria que o Madonnaro pode adentrar o espaço da escola. A técnica italiana de pintura no chão pode constituir-se em uma excelente ferramenta pedagógica. Se a funcionalidade artística é dinâmica e interativa, seu potencial pedagógico abre caminho para o trabalho com os mais variados conteúdos.

Sua função pedagógica constitui-se por requerer materiais acessíveis, tais como: carvão, tijolo e giz. Além de se fazer uso do espaço externo à sala de aula, não danifica esse espaço, é lúdico, explora a linguagem corporal e estimula a expressão de ideias.

***Experiência com o Madonnaro na disciplina Educação e Sociedade***

A experiência vivenciada pelo grupo com a técnica do Madonnaro estabelece estreita relação com as reflexões mobilizadas para a escrita deste artigo. Em um dos encontros da disciplina Educação e Sociedade, ministrada pelo professor Reinaldo Fleuri na Unirio, a técnica de pintura no chão foi utilizada como estratégia de expressão para que os grupos desenhassem uma identidade. Todos receberam giz branco e carvão para a execução de suas obras. O espaço utilizado como suporte foi uma escada presente no jardim do Centro de Letras e Artes (CLA/Unirio). Alguns participantes, no melhor clima de improviso que caracteriza o Madonnaro, encontraram cacos de tijolos e exploraram mais uma “cor” em seus trabalhos. Assim, todas as obras foram concebidas em preto (carvão), branco (giz), avermelhado (tijolo) e cinza (chão).

Na abertura da parte cinco deste livro, temos a fotografia do Madonnaro elaborado pelo grupo Caos (Figura 1), que tentou expressar por meio do desenho os diferentes campos de disputa que estão envolvidos quando pensamos as políticas educacionais. Além de apresentar a necessidade de reflexão sobre elas, estamos pesquisando a partir de uma perspectiva de mudança e transformação da realidade.

Foi a partir dessa vivência que os diálogos sobre as pesquisas dos membros do grupo foram surgindo, demonstrando as possibilidades de aproximações de nossas temáticas e interesses. Nessas temáticas, encontramos como eixos articuladores as problematizações relacionadas às questões curriculares e às políticas públicas para a educação, também presentes nas análises e pesquisas de cada membro do grupo.

Assim, quando falamos de políticas públicas entendemos que elas são apresentadas de acordo com a intenção de agência do governo em uma dada circunstância. É nesse sentido que Stephen Balls (2010) ajuda-nos a pensar sobre as questões de agenciamento e de como as intenções de estabelecer hegemonias aparecem no âmbito dessas políticas, a fim de manter ou deslocar tais hegemonias, de acordo com o que se pretende.

Além disso, esse autor auxilia-nos a compreender a fragilidade das políticas públicas em geral e o quanto os programas articulados por essas políticas podem configurar-se como ações vulneráveis, uma vez que passamos a entendê-los pela metáfora da *bricolagem*, que o próprio autor utiliza para definir essas políticas em um constante processo de empréstimos e cópia de fragmentos e partes de ideias de outros contextos.

Aposta também na fragilidade das políticas, por serem, muitas vezes, frutos de um acordo que passa a ser recriado no contexto das práticas. Com essa afirmação, estamos querendo pensar nas políticas com todas as suas contradições e todo onexo de influências e interdependências que são resultado das motivações híbridas e múltiplas advindas dos diferentes sujeitos que delas participam.

No debate que estamos estabelecendo, também é importante pensar no lugar do professor e em suas práticas curriculares nas escolas. Essas práticas, então, configuram-se nas chamadas *políticas em uso*, que representam os discursos e as ações institucionais que emergem do processo de implementação das políticas por parte dos profissionais que atuam nos níveis da prática que, nesse caso, são os professores. É dessa maneira que podemos considerar as políticas públicas um mecanismo de regulação que ocorre por meio da implementação de uma dada política nacional, levando à “reforma ou *re-forma* de sentidos e identidades, produzindo ou maquiando novas subjetividades profissionais” (BALL, 2010, p. 47).

O conceito de regulação favorece a análise sobre as políticas para a educação, uma vez que podemos pensar sobre os sujeitos que fazem parte das ações concretas dessas políticas. Isso porque os discursos e sentidos estão em permanente negociação e encontram-se imbricados em relações de poder. Por isso mesmo, faz-se necessário considerar que determinados grupos ocupam um lugar de privilégio em relação às suas representações particulares, mesmo porque as políticas e práticas curriculares não ocorrem *vácuo político* (BALL, 2010, p. 52), mas sim configuram-se como produtos do ambiente e das políticas vigentes.

Cabe ressaltar que, em geral, as políticas educacionais são caracterizadas pela sua complexidade e por sua natureza controversa, apontando para a necessidade de serem articuladas aos processos macro e micro nas análises que envolvem essas políticas, uma vez que há uma variedade de intenções e disputas que influenciam os processos de implementação das políticas públicas.

## ***Experiência com a Madonnaro no Ensino Fundamental***

Escolhemos trabalhar com uma turma de 5.º ano dos anos iniciais do ensino fundamental de uma escola pública da rede federal de ensino. Tal escolha deu-se com base na observação participante (VELHO, 1978), considerando que mesmo os contextos em que atuamos podem oferecer condições de análise, já que não é possível apreender tudo que ocorre ao nosso redor. Isso sem contar a otimização do tempo e de recursos, já que componentes do grupo atuavam como professores dessa turma.

Pedimos para que os alunos expressassem, por meio da técnica do Madonnaro, suas concepções sobre o tema Educação. A atividade teve início com uma conversa sobre o tema, ainda em sala de aula. Nesse momento, foram levantadas questões como: “Qual a importância da Educação?”; “O que você considera mais importante nesse processo?”; “Como está a Educação nos dias de hoje?”; “Há coisas que precisam ser mudadas?”, entre outras.

Durante o debate, trouxemos uma explicação sobre a técnica do Madonnaro e propomos que as reflexões do debate fossem assim representadas no espaço lateral da quadra da escola. Desse debate resultaram as seguintes criações (Figura 11):



FIGURA 7 – CRIAÇÕES DOS ALUNOS DURANTE OFICINA DE MADONNARO

FONTE: Ana Lima e Marianna Ferreira (2018).

No grupo representado acima, os integrantes escolheram desenhar uma grande moldura dentro da qual escreveram diversos conteúdos que remetiam às disciplinas Matemática e Língua Portuguesa. Ficou evidente uma clara referência à interdisciplinaridade tão cara aos processos educativos.

Percebe-se que, para o grupo, a escola está centrada nos conteúdos compartimentados em disciplinas estanques, em especial os que estão ligados

ao Português e à Matemática. Além disso, esses conteúdos, que representam a escola na visão das crianças, estão em um espaço que remete a um quadro, como o que existe nas salas de aula. O que implica observar que, mesmo em uma discussão de temática sugerida por eles, as verbalizações subjazem uma visão de educação que requer um viés mais dinâmico. No entanto a representação gráfica retoma uma visão tradicionalista ligada a uma educação formal centrada nos conteúdos.

Outro ponto interessante a ser observado é a estrutura rígida dada pela moldura ao conteúdo que está representando a escola, segundo a visão dos alunos.



FIGURA 8 – “AULAS MAIS DINÂMICAS”

FONTE: Ana Lima e Marianna Ferreira (2018).

Esse grupo escolheu representar uma professora, de costas, utilizando como referência o quadro da sala de aula. No quadro, vemos escrita a frase “Aulas mais dinâmicas” (Figura 12). Em debate com o grupo, as crianças apontaram que, para eles, seria importante que as aulas fossem pensadas de forma mais divertida e dinâmica. Ressaltando que, na maioria das vezes, o fato de estar fora da sala de aula atende a tal demanda, ao que o Madonnaro proporciona pensar o ambiente externo como extensão da sala de aula.

É interessante observar que, mesmo com um discurso que remete ao desejo de uma estrutura mais dinâmica de aulas, a representação gráfica indica que a estrutura das aulas está centrada na figura do professor, indicando um modelo formal e tradicional de ensino. Além disso, a professora está representada de costas para os alunos.



FIGURA 9 – O MADONNARO E A AFETIVIDADE

FONTE: Ana Lima e Marianna Ferreira (2018).

Um dos grupos relacionou a educação com a afetividade, como podemos observar nas imagens acima (Figura 13). A importância dessa relação fica evidenciada pela presença de corações e da palavra “amor” na representação artística do grupo.

Nesse contexto, identificamos a presença marcante das ideias de Paulo Freire, que, em sua obra *Pedagogia do Oprimido*, diz que a “educação é um ato de amor”, sentimento esse pelo qual homens e mulheres veem-se como seres inacabados e, portanto, receptivos para aprender continuamente. Assim, “não há diálogo [...] se não há um profundo amor ao mundo e aos homens. Não é possível a pronúncia do mundo, que é um ato de criação e recriação, se não há amor que o funda [...]. Sendo fundamento do diálogo, o amor é, também, diálogo” (FREIRE, 2015, p. 110).

A relação entre amorosidade e diálogo permite aos indivíduos viver de forma plena o processo de humanização e de estabelecimento de sua presença no mundo em suas relações com os demais. Isso porque, segundo Freire (2015), a pronúncia do mundo só é possível quando existe amor, como condição fundamental e decisiva para que a ação humana seja comprometida com o outro.

Quando falamos em educação, a amorosidade é materializada no estabelecimento de relações de ensino e de aprendizagem dialógicas e respeitadas, em que há conexão entre a construção de conhecimentos e a inserção crítica na cultura com a vivência de valores e com o acolhimento do outro, aliando assim os processos de humanização e de desenvolvimento cognitivo.



FIGURA 10 – A PROFESSORA EM EVIDÊNCIA

FONTE: Ana Lima e Marianna Ferreira (2018).

O grupo acima escolheu para sua representação sobre Educação utilizar as disciplinas Língua Portuguesa e Matemática (Figura 14). Percebemos, na representação artística do grupo, que a visão de educação está centrada na figura da professora – representada de costas – e no quadro, no qual estão escritos alguns conteúdos das disciplinas citadas anteriormente. A postura da professora remete àquela representada na Figura 12.

Nesse sentido, notamos que os alunos veem a escola como um local onde os conteúdos são simplesmente transmitidos a eles sem a participação ativa dos discentes. A representação artística do grupo alerta-nos sobre o modo como os alunos percebem a Educação. Assim, retornamos a Freire para nos questionar sobre a escola que temos e a que queremos:

[...] é preciso que a escola progressista, democrática, alegre, capaz, repense toda essa questão das relações entre corpo consciente e mundo. Que reveja a questão a questão da compreensão do mundo, enquanto produzindo-se historicamente no mundo mesmo e também sendo produzida pelos corpos conscientes em suas interações com ele. Creio que desta compreensão resultará uma nova maneira de entender o que é ensinar, o que é aprender, o que é conhecer (FREIRE, 1997, p. 49).

A construção dessa nova compreensão do ato de educar, concebendo ensinar e aprender não como mera aquisição de um conjunto de saberes e de práticas, mas como possibilidade de conhecer e superar visões ingênuas e fragmentadas, ampliando a capacidade de leitura crítica do mundo em interação com as distintas visões dos outros, demanda um duplo compromisso: com a cultura e o mundo e com os educandos.

### ***Políticas públicas para a educação: demanda e operacionalização***

Ao discutirmos a formulação e o fomento de políticas públicas – ainda que cada sujeito do grupo busque suas aproximações de pesquisa –, precisamos ter

em mente visões diferentes de sociedade, Estado, política educacional, tais quais geram projetos diferentes de intervenção nessa área. A partir do projeto vigente em nosso Estado e da visão dos agentes que ocupam cargos dirigentes no âmbito nacional é que as políticas públicas, especificamente as voltadas para a questão educacional, vão tomar corpo e ganhar direção.

Um Estado que se engaje num projeto neoliberal, por exemplo, terá uma concepção diferente das necessidades e demandas educacionais – mais voltadas para o mercado e fomentando a visão de que a escola funciona como um agente de inserção nele –, ao contrário de um projeto nacional engajado em uma visão social.

Segundo Höfling (2001):

[...] para além da crescente sofisticação na produção de instrumentos de avaliação de programas, projetos e mesmo de políticas públicas é fundamental se referir às chamadas “questões de fundo”, as quais informam, basicamente, as decisões tomadas, as escolhas feitas, os caminhos de implementação traçados e os modelos de avaliação aplicados, em relação a uma estratégia de intervenção governamental qualquer.

Sendo assim, ao pensarmos sobre políticas públicas, precisamos levar em consideração o que Norbert Elias vai chamar de “constelação dos fatos históricos”. O tempo/espço de determinado período histórico vai limitar ou possibilitar que tais ações sejam tomadas e seu significado vai depender desse campo de possibilidades imposto por determinado contexto histórico. Especificamente, em nossas reflexões acerca do tema tomamos nosso período e contexto político-econômico-social atual como o campo de análise.

O conceito de *políticas públicas* refere-se a ações que determinam o padrão de proteção social implementado pelo Estado, voltadas, a princípio, para a redistribuição dos benefícios sociais, visando à diminuição das desigualdades estruturais produzidas pelo desenvolvimento socioeconômico. Disse Höfling (2001): “[...] as políticas sociais têm suas raízes nos movimentos populares do século XIX, voltadas aos conflitos surgidos entre capital e trabalho, no desenvolvimento das primeiras revoluções industriais” (p. 31).

Nesses termos, entendendo a educação como uma política pública em sua dimensão social, embora sob responsabilidade do Estado, ela não deve ser pensada somente por seus organismos institucionais. As políticas sociais, em especial a educação, situam-se no interior de um tipo particular de Estado. São formas de interferência do Estado, visando à manutenção das relações sociais de determinada formação social.

Nesse sentido, ao analisar o processo educacional francês dos anos 1970 (mais especificamente os Liceus), Bourdieu demonstra como a própria escola serve de mecanismo de manutenção de um certo *status quo*. Desse modo e ao considerar o cenário atual, torna-se impossível pensar de outra forma. Assim, torna-se mais claro identificar o viés a que as políticas públicas voltadas para a educação vislumbram aquilo que Bourdieu já apontava: a manutenção da ordem social.

Em *Os excluídos do interior* (2001), o autor aponta como cada vez mais, no sistema de ensino francês, o diploma, que antes era visto como um instrumento emancipador do sujeito, torna-se uma ilusão. O mesmo acontece aqui em nosso território nos dias atuais. As demandas dos sujeitos que mais se beneficiariam das ações dos governos voltadas à educação não são ouvidas, pelo contrário, são ignoradas.

Em nosso exercício com os alunos do Colégio Pedro II, constatamos que todos possuem uma visão sobre o que é a educação e qual tipo de educação é ofertado pelo Estado. As demandas também se fazem presentes e, mesmo que o referido colégio seja um ponto fora da curva no que tange à qualidade da educação pública, os próprios alunos também possuem suas demandas específicas e nos mostram que, cada vez mais, a escola distancia-se dessas vozes. Nesse contexto, as oportunidades são tão efêmeras quanto o Madonnaro.

## EPÍLOGO

El conocimiento compartido enriquece más. Así fue como me sentí, cuando el compañero Fleuri me invitó a participar de los debates críticos desarrollados en la disciplina Educação e Sociedade.

Por esta razón, tengo que empezar dando las gracias. Gracias por dejarme empapar de sabiduría y tener la oportunidad de conocer otras miradas que observan la educación desde culturas e idiosincrasias contextuales muy diferentes a mi origen.

Este hecho provocó que me sintiera perdida en algunos de los primeros encuentros. Era la primera vez que me encontraba con vocablos de colonización y resistencia a partir de la mirada de jóvenes y estudiosos en el área de educación. Tanto fue así, que había momentos en los que me preguntaba ¿Dónde estás? ¿Cuántas diferencias culturales y sociales con respecto a las mías? ¿Qué puedo hacer yo, para poder contribuir?. Menuda sorpresa grata de poder aprender y descubrir a partir de la diferencia.

Diferencia entre una cultura fuertemente hegemónica y una cultura no tan hegemónica. Diferencia entre dirigencias políticas centrípetas y políticas centrífugas. Diferencias entre sociedades con pluralidad de razas y etnias monoplurales. Diferencias entre religiones politeístas y monoteístas. Diferencias entre resistencias constantes y resistencias puntuales. Diferencias entre colonizar y ser colonizados.

Toda esta heterogeneidad me permitió saber que hay sociedades en la que los jóvenes y no tan jóvenes viven en continuos procesos de resistencia y en una constante de resiliencia. Resistencias reflejadas en la igualdad entre negros y blancos. Resistencias palpables en las bocas de las Universidades y el acceso de todos a éstas. Resistencias por una educación digna, integral, inclusiva y de calidad. Resistencia por un reconocimiento social y salarial para los profesores. Resistencia por vencer a las miradas racistas y homofóbicas. Resistencia por las grandes coyunturas entre ricos y pobres. Resistencia por la libertad de expresión y de pensamiento. Resistencia por cultivar una mente crítica capaz de confrontar con los *mass media*. Resistencia frente a las acciones de carácter colonizador, las cuales continúan siendo palpables en este siglo XXI, empezando por una falsa radicación de la esclavitud.

Frente a esto, se hace sociedad. Se construyen mentes que generan actitudes con un carácter resiliente. Resiliente por aquellas miradas llenas de esperanza, que buscan con constancia oportunidades para poder mejorar. Resiliente porque a pesar de las dificultades, de los grandes obstáculos, siempre hay algo positivo en todo lo caminado. Tal y como es reflejado con el trabajo de Beatriz. Una joven negra de origen popular, que gracias a su constancia, su fuerza en la lucha diaria, su habilidad por creer y confiar en ella, el apoyo de sus padres, tener esperanza y la capacidad de crecer en las adversidades, hacen de ella un claro ejemplo de ser resiliente, que le permitió conseguir uno de sus mayores sueños, ser médica.

Resiliente porque los apoyos entre unos y otros se fortifican en las adversidades. Como cada uno de los escritos que conforman el corpus de este trabajo. Cada una de las líneas, reflejan gritos, sueños y anhelos compartidos que generan lazos de unión entre unos y otros, que derivan en presiones y luchas sociales por una sociedad más justa y democrática, más igualitaria y humana.

Resiliente porque a pesar de ser una sociedad con mil motivos para llorar siempre tiene mil y uno para sonreír.

En esta línea de trabajo, se refleja el sentido de la obra presentada. A partir de las inquietudes y preocupaciones de un grupo de estudiantes de doctorado y maestrado en educación. Que gracias a disciplinas que invitan al debate, la reflexión y la construcción de saberes, uno puede enriquecerse y tomar conciencia de donde está y hacia donde va dentro de un mundo donde estamos y hacia donde vamos. Permitted con ello, saber que no está solo en este camino arduo y complejo como es la educación. Una educación en vías de desarrollo, de progreso, que busca un fácil acceso para todos. La educación es puerta para crecer, aprender, descubrirse, descubrir, abrir la mente, realizarse, realizar, dar, recibir, mejorar, resonar, etc.

Con ello y desde los múltiples encuentros de esta disciplina, sé que en cada uno de los debates, las reflexiones y la interacción de ideas y opiniones se hizo hueco de, él porqué y para qué de cada una de nuestras actuaciones en el día a día de un aula, una escuela o simplemente en la sociedad en la que estamos inmersos. Resonando en la conciencia de cada uno de los integrantes de los grupos que componen el tejido de esta obra.

Por esta razón, tengo que acabar como comencé, dando las gracias a cada uno de los participantes y estudiantes que me han aportado y enriquecido con su mirar y saber de este bello país, que es Brasil.

*Marta Olmo-Extremera*

## REFERÊNCIAS

- ABRAMO, Helena Wendel. Condição juvenil no Brasil contemporâneo. In: ABRAMO, Helena Wendel; BRANCO, Pedro Paulo Martoni (org.). *Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2005. p. 37-73.
- ABRAMOVAY, Miriam; ESTEVES, Luiz Carlos Gil. Juventude, juventudes: pelos outros e por elas mesmas. In: ABRAMOVAY, Miriam; ESTEVES, Luiz Carlos Gil; ANDRADE, Eliane Ribeiro (org.). *Juventudes: outros olhares sobre a diversidade*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; UNESCO, 2007. p. 19-54.
- ACABOU a paz, isto aqui vai virar o Chile! Direção, produção e roteiro: Carlos Pronzato. Edição: Lucas Duarte de Souza. São Paulo: La Mestiza Audiovisual; Coletivo Cinestésicos, 2016. 60 minutos. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=LK9Ri2prfNw>. Acesso em: 13 dez. 2018.
- ADORNO, Theodor Wiesegrund. *Educação e Emancipação*. Tradução de Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- ADORNO, Theodor Wiesegrund. *Educação e Emancipação*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.
- ADORNO, Theodor Wiesegrund. *Palavras e sinais: modelos críticos 2*. Tradução de Maria Helena Ruschel. Petrópolis: Vozes, 1995.
- AGOSTINHO, Kátia Adair. O direito à participação das crianças na Educação Infantil. *Educativa*, Goiânia, v. 16, n. 2, p. 229-244, jul./dez. 2013. Disponível em: <http://seer.pucgoias.edu.br/index.php/educativa/index>. Acesso em: 17 dez. 2018.
- AGUIAR, Jórissa Danilla Nascimento. Uma crítica marxista ao movimento giro “decolonial” na América Latina. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL MARX E ENGELS, 8, 2015, Campinas. *Comunicações...* Campinas: Unicamp, 2015. p. 1. Disponível em: [https://www.ifch.unicamp.br/formulario\\_cemarx/selecao/2015/trabalhos2015/Jorissa%20Aguiar%2010485.pdf](https://www.ifch.unicamp.br/formulario_cemarx/selecao/2015/trabalhos2015/Jorissa%20Aguiar%2010485.pdf). Acesso em: 16 dez. 2018.
- ALAGOAS. Lei nº 7.800, de 05 de maio de 2016. Programa “Escola Livre”. *Diário Oficial do Estado*, Poder Legislativo, Maceió, 09 maio. 2016. Disponível em: <https://sistemas.pm.al.gov.br/sistemas/public/sislegis/publico/download/id/169/param/2/set/2/get/d2068f64/dist/15301094006e5dsw>. Acesso em: 17 dez. 2018.
- ALÔ, Camilla Ferreira Souza. Mídias Digitais como ferramenta para a transposição didático-pedagógica de Ciências e Biotecnologia para alunos do Ensino Fundamental. 2015. 186 f. Tese (Doutorado em Ciências e Biotecnologia) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, RJ, 2015.
- ALVES, Vânia Maria Siqueira; REIS, Maria Amélia Gomes de Souza. Tecendo relações entre as reflexões de Paulo Freire e a mesa-redonda de Santiago do Chile, 1972. *Museologia e Patrimônio*, Rio de Janeiro, v. 6, n. 1, p. 113-134, 2013. Disponível em: <http://revistamuseologiaepatrimonio.mast.br/index.php/ppgpmus>. Acesso em: 17 dez. 2018.
- ALVIM, Davis Moreira. Foucault e o primado das resistências. *Cadernos de Ética e Filosofia Política*, São Paulo, n. 20, p. 22-30, jun. 2012. Disponível em: [www.revistas.usp.br/cefp/index](http://www.revistas.usp.br/cefp/index). Acesso em: 28 nov. 2018.
- ANDRADE, Eliane Ribeiro; FARAH NETO, Miguel. Juventudes e trajetórias escolares: conquistando o direito à educação. In: ABRAMOVAY, Miriam; ESTEVES, Luiz Carlos Gil; ANDRADE, Eliane Ribeiro (org.). *Juventudes: outros olhares sobre a diversidade*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; UNESCO, 2007. p. 55-78.
- ARROYO, Miguel Gonzalez. *Outros sujeitos, outras pedagogias*. Petrópolis: Vozes, 2017.

ARROYO, Miguel Gonzalez. Os movimentos sociais reeducam a educação. In: ALVARENGA, Márcia Soares de. et al. (org.). *Educação popular, movimentos sociais e formação de professores: outras questões, outros diálogos*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2012. p. 29-46.

AULER, Décio. *Interações entre Ciência-Tecnologia-Sociedade no Contexto da Formação de Professores de Ciências*. 2002. 248 f., il. Tese (Doutorado em Educação - Ensino de Ciências Naturais) –Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2002.

BALL, Stephen John. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. *Currículo sem fronteiras*, [S.l.], v. 1, n. 2, p. 99-116, jul./dez. 2001. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org>. Acesso em: 13 dez. 2018.

BALL, Stephen John. Performatividade e Fabricações na Economia Educacional: rumo a uma sociedade performativa. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 35, n. 2, p. 37-55, 2010. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade>. Acesso em: 13 dez. 2018.

BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. *Revista Brasileira de Ciência Política*, Brasília, n. 11, p. 89-117, maio/ago. 2013. Disponível em: <http://periodicos.unb.br/index.php/rbcp/index>. Acesso em: 13 dez. 2018.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. *Projetos pedagógicos na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BRASIL, Emenda Constitucional n. 95, de 2016. *Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências*. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/emecon/2016/emendaconstitucional-95-15-dezembro-2016-784029-publicacaooriginal-151558-pl.html>. Acesso em: 28 fev. 2019.

BELLO, Enzo. O pensamento descolonial e o modelo de cidadania do novo constitucionalismo latino-americano. *Revista de Estudos Constitucionais, Hermenêutica e Teoria do Direito*, São Leopoldo, v. 7, n. 1, p. 49-61, jan./abr. 2015. Disponível em: <http://www.revistas.unisinos.br/index.php/RECHTD>. Acesso em: 13 dez. 2018.

BERNADO, Elisângela da Silva, BORDE, Amanda Moreira; CERQUEIRA, Leonardo Meirelles. Gestão escolar e democratização da escola: desafios e possibilidades de uma construção coletiva. *Revista on line de Política e Gestão Educacional*, Araraquara, SP, v. 22, n. esp. 1, p. 31-48, mar. 2018. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge>. Acesso em: 13 dez. 2018.

BERNARDINO-COSTA, Joaze; GROSGOUEL, Ramón. Decolonialidade e perspectiva negra. *Sociedade e Estado*, Brasília, v. 31, n. 1, p. 15-24, jan./abr. 2016. Disponível em: <http://periodicos.unb.br/index.php/estado>. Acesso em: 13 dez. 2018.

BHABHA, Homi. *O local da cultura*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.

BOOTH, Tony; AINSCOW, Mel. *Index para a inclusão: desenvolvendo a aprendizagem e a participação nas escolas*. Tradução de Mônica Pereira dos Santos. 3. ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: LaPEADE/UFRJ, 2011.

BOSCO, Francisco. *A vítima tem sempre razão? Lutas identitárias e o novo espaço público brasileiro*. São Paulo: Todavia, 2017.

BOURDIEU, Pierre; CHAMPAGNE, Patrick. Os excluídos do interior. In: BOURDIEU, Pierre (coord.). *A miséria do mundo*. Vários tradutores. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 481-486.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *Pensar a prática: escritos de viagem e estudos sobre educação*. 3. ed. São Paulo: Loyola, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educacionais Especiais. *Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE)*, Brasília, DF, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 13 dez. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional; Lei Darcy Ribeiro. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27833. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm). Acesso em: 13 dez. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Parâmetros curriculares nacionais: arte. *Secretaria de Educação Fundamental*, Brasília, DF, 1997. 130p.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB 2/2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 14 set. 2001. Seção 1E, p. 39-40. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 13 dez. 2018.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB 4/2010. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 14 jul. 2010. Seção 1, p. 824. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_10.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf). Acesso em: 13 dez. 2018.

BRASIL. Lei Nº 12.288, de 20 de julho de 2010, que institui o Estatuto da Igualdade Racial. Disponível em: [www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/lei/l12288.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12288.htm). Acesso em: 28 abr. 2018.

BRASIL. Lei nº 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. *Diário Oficial da União*, Poder Executivo, Brasília, DF, 30 ago. 2012. Seção 1, p. 3. Disponível em: [www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2012/Lei/L12711.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12711.htm). Acesso em: 13 dez. 2018.

BRASIL. Lei nº 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. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 5 abr. 2013. Seção 1, p. 1. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm). Acesso em: 13 dez. 2018.

BRASIL. Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016. Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. *Diário Oficial da União*, Poder Executivo, Brasília, DF, 29 dez. 2016. Seção 1, p. 3. Disponível em: [www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2016/Lei/L13409.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13409.htm). Acesso em: 13 dez. 2018.

BRASIL. Projeto de Lei nº 193, de 2016. Inclui entre as diretrizes e bases da educação nacional, de que trata a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, o “Programa Escola sem Partido”. *Senado Federal*, Brasília, DF, 2016. Disponível em: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/125666>. Acesso em: 17 dez. 2018.

BRENNER, Ana Karina. Jovens e militância política. In: CARRANO, Paulo Cesar Rodrigues; FÁVERO, Osmar (org.). *Narrativas juvenis e espaços públicos: olhares de pesquisas em educação, mídia e ciências sociais*. Niterói: EdUFF, 2014. p. 31-54.

BRENNER, Ana Karina; CARRANO, Paulo Cesar Rodrigues. Os sentidos da presença dos jovens no ensino médio: representações da escola em três filmes feitos por estudantes. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1223-1240, out./dez. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v35n129/0101-7330-es-35-129-01223.pdf>. Acesso em: 13 dez. 2018.

BRICOLAGEM. *Dicionário Aulete Digital*. Disponível em: <http://www.aulete.com.br/>. Acesso em 12 dez. 2018.

BRICOLAGEM. *Dicionário Michaelis*. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/>. Acesso em: 12 dez. 2018.

BRUM, Maurício. Duas semanas após cancelamento do Queermuseu, Santander mantém silêncio sobre escolas. *Gazeta do Povo*, Porto Alegre, 17 set. 2017. Disponível em: <https://www.gazetadopovo.com.br/ideias/duas-semanas-apos-cancelamento-do-queermuseu-santander-mantem-silencio-sobre-escolas-6bqaw4zwdca9mkpa9c664uo6g/>. Acesso em: 17 dez. 2018.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Educación intercultural crítica: construyendo caminos. In: WALSH, Catherine (org.). *Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*, v. 1. Quito (Equador): Abya-Yala, 2013. p. 145-162.

CARRANO, Paulo Cesar Rodrigues. *Juventudes e cidades educadoras*. Petrópolis: Vozes, 2003.

CARRANO, Paulo Cesar Rodrigues. Identidades juvenis e escola. In: DPTO. EJA/SECAD; RAAAB (org.) *Construção coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos*. v. 3. Brasília: UNESCO, MEC, RAAAB, 2005. p. 153-164.

CASSAB, Clarice. Contribuição à construção das categorias jovem e juventude: uma introdução. *Locus – Revista de História, Juiz de Fora*, v. 17, n. 2, p. 145-159, 2011. Disponível em: <http://www.ufjf.br/locus/>. Acesso em: 13 dez. 2018.

CASTRO, Maria Helena Guimarães de. Sistemas de avaliação da educação no Brasil: avanços e novos desafios. *São Paulo em Perspectiva*, São Paulo, v. 23, n. 1, p. 5-18, jan./jun. 2009. Disponível em: <http://produtos.seade.gov.br/produtos/spp/>. Acesso em: 17 dez. 2018.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago; MENDIETA, Eduardo. Introducción: la translocalización discursiva de Latinoamérica en tiempos de la globalización. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; MENDIETA, Eduardo (coord.). *Teorías sin disciplina: latinoamericanismo, poscolonialidad y globalización en debate*. Cidade do México (México): Miguel Ángel Porrúa, 1998. p. 5-30.

CAVALIERE, Ana Maria Vilela. Escolas de tempo integral versus alunos em tempo integral. *Em Aberto*, Brasília, v. 21, n. 80, p. 51-63, abr. 2009. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto>. Acesso em: 13 dez. 2018.

CAVALIERE, Ana Maria Vilela. Tempo de escola e qualidade na educação pública. *Educação & Sociedade*, Campinas, vol. 28, n. 100, p. 1015-1035, out. 2007. Edição Especial. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a1828100>. Acesso em: 13 dez. 2018.

CAVALIERE, Ana Maria Vilela; COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa (org.). *Pesquisas sobre educação integral e tempo integral: histórias, políticas e práticas*. Curitiba, PR: CRV, 2017.

CÉSARIE, Aimé. *Discurso sobre o colonialismo*. Tradução de Noémia de Sousa. Lisboa: Sá da Costa Editora, 1978.

CHILE | Destino: Educação. Direção: Alê Braga. Brasil: Canal Futura, 2011. 55 minutos. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=C5zL4EOSRuc>. Acesso em: 17 dez. 2018.

COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa. História(s) da educação integral. *Em Aberto*, Brasília, v. 21, n. 80, p. 83-96, abr. 2009. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto>. Acesso em: 12 dez. 2018.

COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa; MAURÍCIO, Lúcia Velloso. Sobre Tempo e Conhecimentos Praticados na Escola de Tempo Integral. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 41, n. 4, p. 1095-1112, out./dez. 2016. Disponível em: [http://www.ufrgs.br/edu\\_realidade/](http://www.ufrgs.br/edu_realidade/). Acesso em 12 dez. 2018.

COELHO, Marcelo Amaral. *Madonnaro: gênero, técnica e linguagem pictórica*. 2015. 167 f. Monografia (Graduação em Licenciatura em Belas Artes) – Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2015.

CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA DE SÃO PAULO. *Educação especial em debate*. 2. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2008.

COREIA DO SUL | Destino: Educação. Direção: Alê Braga. Brasil: Canal Futura, 2011. 55 minutos. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=MCzggm56cKs>. Acesso em: 17 dez. 2018.

COSTA, César Augusto; LOUREIRO, Carlos Frederico. A interdisciplinaridade em Paulo Freire: aproximações político-pedagógicas para a educação ambiental crítica. *Revista Katálysis*, Florianópolis, v. 20, n. 1. p. 111-121, jan./abr. 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/katalysis/index>. Acesso em: 13 dez. 2018.

COSTA, Luciene Gadelha da. A pedagogia freireana na formação dos educadores populares. In: CASTRO, Amanda Motta; MACHADO, Rita de Cassia Fraga (org.). *Educação Popular em debate*. 1. ed. Jundiaí: Paco, 2017. p. 157-170.

DAYRELL, Juarez Tarcísio. *A música entre em cena: o rap e o funk na socialização da juventude*. 2001. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.

DAYRELL, Juarez Tarcísio. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. *Educação & Sociedade*, Campinas, vol. 28, n. 100, p. 1105-1128, out. 2007. Edição Especial. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2228100>. Acesso em: 13 dez. 2018.

DAYRELL, Juarez Tarcísio. O aluno do Ensino Médio: o jovem desconhecido. *Salto para o Futuro*, Brasília, ano XIX, boletim 18, p. 16-23, nov. 2009. Disponível em: <https://api.tvescola.org.br/tve/salto-acervo/publicacao>. Acesso em: 13 dez. 2018.

DELGADO, Ana Cristina Coll; MÜLLER, Fernanda. Abordagens etnográficas nas pesquisas com crianças. In: CRUZ, Sílvia Helena Vieira (org.). *A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas*. São Paulo: Cortez, 2008. p. 141-157.

DONOSO-DÍAZ, Sebastian. La reproducción de la desigualdad intergeneracional y nuevas formas de exclusión social producto del diseño político del sistema educacional chileno. *Caderno CRH*, Salvador, BA, v. 24, n. 61, p. 135-152, jan./abr. 2011. Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/crh>. Acesso em: 17 dez. 2018.

DONOSO-DÍAZ, Sebastian; DONOSO, Gonzalo. Políticas de gestión de la educación pública escolar en Chile (1990-2010): una evaluación inicial. *Revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 17, n. 64, p. 421-448, jul./set. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v17n64/v17n64a03.pdf>. Acesso em: 17 dez. 2018.

DUSSEL, Enrique. Europa, modernidad y eurocentrismo. In: LANDER, Edgardo (coord.). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales, perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: CLACSO, 2000. p. 41-54.

FANON, Frantz. *Os condenados da terra*. Tradução de José Laurênio de Melo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. Política de regulação, pesquisa e pedagogia na educação infantil, primeira etapa da educação básica. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 92, p. 1013-1038, Especial, out. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v26n92/v26n92a14.pdf>. Acesso em: 17 dez. 2018.

FIDELIS, Gaudêncio. Diferença e diversidade: em direção a uma convivência não normativa com a arte. Ação Educativa – Material de Apoio/Caderno do Professor. In: *Queermuseu: cartografias da diferença na arte brasileira*. Porto Alegre: Santander Cultural, 2017.

FINCO, Daniela. Campos de experiência educativa e programação pedagógica na escola da infância. In: FINCO, Daniela; BARBOSA, Maria Carmem Silveira; FARIA, Ana Lúcia Goulart de (org.). *Campos de*

*experiência na escola da infância: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro.* Campinas: Edições Leitura Crítica, 2015. p. 233-246.

FLEURI, Reinaldo Matias. Aprender com os povos indígenas. *Educação Pública*. Cuiabá, v. 26, n. 62/1, p. 277-294, maio/ago. 2017. Disponível em: <http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica>. Acesso em: 17 dez. 2018.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Tradução de Roberto Machado. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FOUCAULT, Michel. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, Hubert Lederer; RABINOW, Paul. *Michel Foucault: uma trajetória filosófica para além do estruturalismo e da hermenêutica*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. p. 231-251.

FOUCAULT, Michel. Vigiar e Punir. In: FLEURI, Reinaldo Matias. Reformas Curriculares: como desconstruir a subalternidade? *Revista Teias*, Rio de Janeiro, v. 16, n. 40, p. 99-117, 2015. Disponível em: <http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias>. Acesso em: 28 abr.2018.

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

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 59. ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

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

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 41. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

FREIRE, Paulo. *À sombra desta mangueira*. São Paulo: Editora Olho d'Água, 1995.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo. *Professora SIM, tia NÃO: cartas a quem ousa ensinar*. 11. ed. São Paulo: Olho d'Água, 1999.

FREITAS, Luiz Carlos de. PISA: pesquisadores ao redor do mundo reagem ao teste. In: *Avaliação Educacional – Blog do Freitas*. Publicado em 13/05/2014. Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.com/2014/05/13/Pisa-pesquisadores-ao-redor-do-mundo-reagem/>. Acesso em 21 fev. 2019.

FREITAS, Marcos Cezar de. O coletivo infantil: o sentido da forma. In: FARIA, Ana Lucia Goulart (org.). *O coletivo infantil em creches e pré-escolas*. São Paulo: Cortez, 2007. p. 7-14.

G1; CBN. O que dizem os programas de governo dos candidatos à Presidência. *Globo.com*. [S.l.], 17 ago. 2018. Disponível em: <https://g1.globo.com/politica/eleicoes/2018/noticia/2018/08/17/o-que-dizem-os-programas-de-governo-dos-candidatos-a-presidencia.ghtml>. Acesso em: 28 dez. 2018.

GADOTTI, Moacir. *Educação e poder: introdução à pedagogia do conflito*. São Paulo: Cortez, 2012.

GIL, Antonio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOHN, Maria da Glória. *Movimentos Sociais e Educação*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

GONSALVES, Elisa Pereira. *Educação Biocêntrica: o presente de Rolando Toro para o pensamento pedagógico*. 2. ed. João Pessoa: Editora Universitária - UFPB, 2009.

HALL, Stuart. Quem precisa de identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 103-133.

HÖFLING, Eloisa de Mattos. Estado e políticas (públicas) sociais. *Cadernos Cedes*, Campinas, v. 21, n. 55, p. 30-41, nov. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v21n55/5539.pdf>. Acesso em: 13

dez. 2018.

HOOKS, bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. São Paulo: Martins Fontes, 2017.

INEP/MEC. *Censo da Educação Superior 2016: Notas estatísticas*. Brasília: INEP/MEC, 2016. Disponível em:

[http://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/censo\\_superior/documentos/2016/notas\\_sobre\\_o\\_censo\\_da\\_educacao\\_superior\\_2016.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2016/notas_sobre_o_censo_da_educacao_superior_2016.pdf). Acesso em: 22 maio 2018. KLEIN, Ruben. Uma re-análise dos resultados do PISA: problemas de comparabilidade. *Revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*. Rio de Janeiro, v. 19, n. 73, p. 717-742, out./dez. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v19n73/02.pdf>. Acesso em: 17 dez. 2018.

KORYBKO, Andrew. *Guerras Híbridas – das Revoluções Coloridas aos Golpes*. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

LEÃO, Geraldo. Entre sonhos e projetos de jovens, a escola... *In: DAYRELL, Juarez; MOREIRA, Maria Ignez Costa; STENGEL, Márcia (org.). Juventudes Contemporâneas: um mosaico de possibilidades*. Belo Horizonte: PUC Minas, 2011. p. 99-116.

LEÃO, Geraldo; DAYRELL, Juarez Tarcísio; REIS, Juliana Batista dos. Juventude, projetos de vida e ensino médio. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 32, n. 117, p. 1067-1084, out./dez. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v32n117/v32n117a10.pdf>. Acesso em: 13 dez. 2018.

LIBÂNEO, José Carlos. *Pedagogia e pedagogos, para quê?* São Paulo: Cortez, 1998.

LIMA, Fabiane Florido de Souza. “9/5”: tempo(s) e espaço(s) na educação da pequena infância numa escola pública do município de Niterói, 2016. 152 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Formação de Professores, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2016.

LINGARD, Bob. PISA: fundamentações para participar e acolhimento político. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 37, n. 136, p. 609-627, jul./set. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v37n136/1678-4626-es-37-136-00609.pdf>. Acesso em: 17 dez. 2018.

LOPES, Maria Auxiliadora; BRAGA, Maria Lúcia de Santana (org.). *Acesso e Permanência da população negra no ensino superior*. Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade : Unesco, 2007. 358 p. (Coleção Educação para Todos; v. 30). Disponível em: <http://etnicoracial.mec.gov.br/publicacoes/item/1-acesso-epermanencia-da-populacao-negra-no-ensino-superior>. Acesso em: 05 mai. 2018.

LÖWY, Michael. A teoria do desenvolvimento desigual e combinado. Tradução de Henrique Carneiro. *Revista Actuel Marx*, Paris, n. 18, 1995. Disponível em: <http://www.afoiceemartelo.com.br/posfsa/Autores/Lowy,%20Michael/a%20teoria%20do%20desenvolvimento%20desigual%20e%20combinado.pdf>. Acesso em: 17 dez. 2018.

LÜCK, Heloísa. *Ação integrada: administração, supervisão e orientação educacional*. 28. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

MACEDO, Elizabeth. As demandas conservadoras do movimento Escola Sem Partido e a Base Nacional Curricular Comum. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 38, n. 139, p. 507-524, abr./jun. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v38n139/1678-4626-es-38-139-00507.pdf>. Acesso em: 17 dez. 2018.

MACHADO, Roberto. Introdução: por uma genealogia do poder. *In: FOUCAULT, Michel. Microfísica do poder*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

MAFRA, Jason. A conectividade do presente com a história em Freire e Foucault. *Múltiplas Leituras*, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 36-46, jul./dez. 2008. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas->

ims/index.php/ML/index. Acesso em: 13 dez. 2018.

MALAGUZZI, Loris. Histórias, idéias e filosofia básica. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (org.). *As cem linguagens da criança: uma abordagem de Reggio Emília na educação da primeira infância*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999. p. 59-104.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGUÉL, Ramón (org.). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá (Colômbia): Siglo de Hombre Editores, 2007. p. 127-167.

MARTINO, Luís Mauro Sá. *Teoria das Mídias Digitais: Linguagens Ambientes e Redes*. São Paulo: Vozes, 2017.

MARTINS FILHO, Vilson. *O professor na era da educação 3.0*. Publicado em 5 de novembro de 2014. Disponível em: <http://www.administradores.com.br/artigos/tecnologia/o-professor-na-era-da-educacao-3-0/82430/>. Acesso em: 09 set. 2018.

MENDES, Francisco Lemos.; FERREIRA, Paulo Felicíssimo. Instituto Benjamin Constant: uma história centenária. *Benjamin Constant*, Rio de Janeiro, v. 1, p. 1-8, set. 1995. Disponível em: <http://www.abc.gov.br/revistas/196-edicao-01-setembro-de-1995>. Acesso em: 13 dez. 2018.

MENEZES, Janaína Specht da Silva. Educação em tempo integral: direito e financiamento. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 28, n. 45, p. 137-152, jul./set. 2012. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/index>. Acesso em: 13 dez. 2018.

MIGNOLO, Walter. El Pensamiento Decolonial: Desprendimiento y Apertura. Un manifesto. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGUÉL, Ramón (org.). *El Giro Decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos, Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007.

MORIN, Edgar. A epistemologia da complexidade. In: MORIN, Edgar; MOIGNE, Jean-Louis Le (org.). *A inteligência da complexidade*. Tradução de Nurimar Maria Falci. 2. ed. São Paulo: Peirópolis, 2000. p. 43-137.

MOSS, Peter. Introduzindo a política na creche: a educação infantil como prática democrática. *Psicologia USP*, São Paulo, v. 20, n. 3, p. 417-436, jul./set. 2009. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/psicousp>. Acesso em: 17 dez. 2018.

MOTA NETO, João Colares da. *Por uma Pedagogia Decolonial na América Latina: reflexões em torno do pensamento de Paulo Freire e Orlando Fals Borda*. Curitiba: CVC, 2016.

NALIN, Felice. *L'arte dei Madonnari: le tecniche*. il. Florença (Itália): Giunti Demetra, 2000.

NALIN, Felice. *I Madonnari: annunciatori di anziane storie*. Verona (Itália): Edizioni MG, 1982.

NOGUERA, Renato. Filosofia africana na antiguidade: tecendo mundos entre ancestralidade e futuridade. In: KOHAN, Walter Omar; LOPES, Sammy William; MARTINS, Fabiana Fernandes Ribeiro (org.). *O ato de educar em uma língua ainda por ser escrita*. 1. ed. Rio de Janeiro: NEFI, 2016. p. 193-202.

NOVAES, Regina Celia Reyes. Os jovens de hoje: contextos, diferenças e trajetórias. In: ALMEIDA, Maria Isabel; EUGENIO, Fernanda (org.). *Culturas jovens: novos mapas do afeto*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006. p. 105-120.

NOVAES, Regina Celia Reyes; CUNHA, Christina Vital. A juventude de hoje: (re)invenções da participação social. In: THOMPSON, Andrés (org.). *Associando-se à juventude para construir o futuro*. São Paulo: Peirópolis, 2006. p. 107-148.

OCDE. *PISA 2009 Results: what students know and can do – student performance in reading, mathematics and science*. v. 1. Paris: OECD Publishing, 2010. Disponível em: <https://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/48852548.pdf>. Acesso em: 17 dez. 2018.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Currículos praticados: regulação e emancipação no cotidiano escolar. In: Reunião Anual da ANPEd, 26, 2003, Poços de Caldas. *Trabalhos e pôsteres...* Disponível em: <http://26reuniaio.anped.org.br/>. Acesso em: 17 dez. 2018.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Currículos e pesquisas com os cotidianos: o caráter emancipatório dos currículos pensados/praticados pelos praticantes/pensantes dos cotidianos das escolas. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo; CARVALHO, Janete Magalhães (org.). *Currículos, pesquisas, conhecimentos e produção de subjetividades*. Petrópolis, RJ: DP et Alíii; Vitória, ES: Nupec/Ufes, 2013. p. 47-70.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de; SGARBI, Paulo. A invenção cotidiana da pesquisa e de seus métodos. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 98, p. 15-22, jan./abr. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n98/a02v2898.pdf>. Acesso em: 17 dez. 2018.

PAIVA, Jacyara Silva. *Caminhos do educador social no Brasil*. São Paulo: Paco Editorial, 2015.

PEREGRINO, Mônica. Juventude, escola e trabalho: elementos para análise de uma posição social fecunda. *Caderno Cedes*, Campinas, vol. 31, n. 84, p. 275-291, maio/ago. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v31n84/a07v31n84.pdf>. Acesso em: 13 dez. 2018.

PERRENOUD, Philippe. Sucesso na escola: só o currículo, nada mais que o currículo! *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 119, p. 9-27, jul. 2003. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/index>. Acesso em: 17 dez. 2018.

POLLAK, Michael. Memória, esquecimento e silêncio. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 3-15, jan./jun. 1989. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh>. Acesso em: 28 dez. 2018.

PRÉ-VESTIBULAR PARA NEGROS E CARENTES. *Um movimento pela democratização da educação*. [S.l.]. Disponível em: <http://www.sentimentanimalidades.net/pvnc/>. Acesso em: 13 dez. 2018.

PRIETO, Mayra Paula Espina. Humanismo, complexidade e totalidade: o giro epistemológico no pensamento social. In: GARCIA, Regina Leite (org.). *Método, Métodos, Contramétodo*. São Paulo: Cortez, 2003. p. 147-180.

PRIMO, Judite Santos. Pensar contemporaneamente a museologia. *Cadernos de Sociomuseologia*, [S.l.], v. 16, n. 16, p. 5-38, jun. 1999. Disponível em: <http://revistas.ulusofona.pt/index.php/cadernosociomuseologia>. Acesso em: 17 dez. 2018.

PROFESSORES CONTRA O ESCOLA SEM PARTIDO. (2018). Levantamento dos projetos “Escola Sem Partido” pelo Brasil. *Facebook*, 2018. Disponível em: <https://www.facebook.com/contraoescolasempartido/photos/a.1501216993503945.1073741828.1500492200243091/1858835421075432/?type=3&theater>. Acesso em: 17 dez. 2018.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad y Modernidad-Racionalidad. In: BONILLO, Heraclio (comp.). *Los conquistados*. Bogotá: Tercer Mundo Ediciones; FLACSO, 1992.

QUIJANO, Aníbal; WALLERSTEIN, Immanuel. La americanidad como concepto, o América en el moderno sistema mundial. *Revista Internacional de Ciencias Sociales*: América: 1492-1992, Catalunya, p. 583-591, diciembre 1992.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais: perspectivas latino-americanas*. San Pablo (Colômbia): CLACSO Livros, 2005. p. 117-142. Disponível em: <https://www.clacso.org.ar/libreria->

latinoamericana/libro\_detalle.php?id\_libro=164&pageNum\_rs\_libros=60&totalRows\_rs\_libros=790.  
Acesso em: 16 dez. 2018.

RAITZ, Tânia Regina; PETERS, Luciane Carmem Figueredo. Novos desafios dos jovens na atualidade: trabalho, educação e família. *Psicologia e Sociedade*, Florianópolis, v. 20, n. 3, p. 408-416, set./dez. 2008. Disponível em: [https://www.abrapso.org.br/conteudo/view?ID\\_CONTEUDO=518](https://www.abrapso.org.br/conteudo/view?ID_CONTEUDO=518). Acesso em: 13 dez. 2018.

REIS, Maria Clareth Gonçalves. A educação quilombola no contexto da luta pela terra e pela preservação das tradições culturais. In: ALVARENGA, Márcia Soares de. *et al.* (org.). *Educação popular, movimentos sociais e formação de professores: outras questões, outros diálogos*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2012. p. 191-208.

RIPLEY, Amanda. *As crianças mais inteligentes do mundo: e como elas chegaram lá*. Tradução Renato Marques. São Paulo: Três Estrelas, 2014.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. Por que ouvir as crianças? Algumas questões para um debate científico multidisciplinar. In: CRUZ, Silvia Helena Vieira (org.). *A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas*. São Paulo: Cortez, 2008. p. 43-51.

RUSSO, Danilo. De como ser professor sem dar aulas na escola da infância. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart (org.). *O coletivo infantil em creches e pré-escolas*. São Paulo: Cortez, 2007. p. 67-93.

SACRISTÁN, José Gimeno. Educação pública: um modelo ameaçado. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; GENTILI, Pablo (org.). *Escola S. A.: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo*. Brasília: CNTE, 1996. p. 150-166.

SANTAELLA, Lucia. *Comunicação ubíqua: repercussões na cultura e na educação*. São Paulo: Paulus, 2013.

SANTOS, Mônica Pereira dos. *Dialogando sobre inclusão em educação: contando casos (e descasos)*. Curitiba: CRV, 2013.

SANTOS, Mônica Pereira dos. O papel do ensino superior na proposta de uma educação inclusiva. *Movimento*, Niterói, n. 7, p. 78-91, maio. 2003. Disponível em: <http://www.revistamovimento.uff.br/index.php/revistamovimento>. Acesso em: 13 dez. 2018.

SANTOS, Mônica Pereira dos. Inclusão. In: SANTOS, Mônica Pereira dos. ; SOUZA, Michele Pereira de; MELO, Sandra Cordeiro de. *Inclusão em educação: diferentes interfaces*. Curitiba: CRV, 2009. p. 9-21.

SANTOS, Mônica Pereira dos; SOUZA, Michele Pereira de; MELO, Sandra Cordeiro de (org.). *Inclusão em educação: diferentes interfaces*. Curitiba: CRV, 2009.

SANTOS, Mônica Pereira dos; PAULINO, Marcos Moreira. Inclusão em Educação: Uma visão geral. In: SANTOS, Mônica Pereira dos; PAULINO, Marcos Moreira; (org.). *Inclusão em Educação: culturas, políticas e práticas*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006. p. 11-5.

SARMENTO, Manuel Jacinto; FERNANDES, Natália; TOMÁS Catarina. Políticas públicas e participação infantil. *Educação, Sociedade & Culturas*, Porto (Portugal), n. 25, p. 183-206, 2007. Disponível em: <https://www.fpce.up.pt/ciie/?q=publication/editions/292>. Acesso em: 17 dez. 2018.

SAWAIA, Bader (org.). *As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social*. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

SERVILHA, Beatriz Albino. *Entrevista I*. [maio 2018]. Entrevistador: Clementino Luiz de Jesus Junior et alii., Rio de Janeiro, 2018. 1 arquivo .mp3 (60 min.).

SILVA, Karolina Martins Almeida e. *Questões sociocientíficas e o pensamento complexo: tessituras para o ensino de ciências*. 2016, xxii, 301 f., il. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de

Brasília, Brasília, 2016.

SILVA, Maria Nilza da. *Mulheres negras: o preço de uma trajetória de sucesso*. 1999. 148 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1999.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular*. 2. ed. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SIRINO, Marcio Bernardino; FERREIRA, Arthur Vianna; MOTA, Patricia Flavia. Outras “pedagogias” para a Educação em Tempo Integral. *REVES - Revista Relações Sociais*, Viçosa, MG, v. 1, n. 2, p. 121 – 136, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/revs>. Acesso em: 13 dez. 2018.

SOUSA, Gustavo José Albino de; ESPIRITO SANTO, Nathalia Cortes do; BERNADO, Elisângela da Silva. A sexta meta do PNE 2014-2024: um diálogo possível em busca de uma Educação Integral e(m) Tempo Integral. *EccoS*, São Paulo, n. 37, p. 143-160, maio/ago. 2015. Disponível em: <http://periodicos.uninove.br/index.php?journal=eccos>. Acesso em: 13 dez. 2018.

SOUZA, Celina. Políticas Públicas: uma revisão da literatura. *Sociologias*, Porto Alegre, ano 8, n. 16, p. 20-45, jul./dez. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/soc/n16/a03n16>. Acesso em: 13 dez. 2018.

SPOSITO, Marília Pontes. *A ilusão fecunda: a luta por educação nos movimentos populares*. São Paulo: Hucitec, 1993.

SPOSITO, Marília Pontes. *Os jovens no Brasil: desigualdades multiplicadas e novas demandas políticas*. São Paulo: Ação Educativa, 2003.

SPOSITO, Marília Pontes. Algumas hipóteses sobre as relações entre movimentos sociais, juventude e educação. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 13, jan./fev./mar./abr. 2000. Disponível em: <http://www.anped.org.br/news/rbe-revista-brasileira-de-educacao-v-22-n-68-jan-mar-2017>. Acesso em: 13 dez. 2018.

TAVARES, Flávia; AMORIM, Daniele. Como movimentos ultraconservadores conseguiram encerrar a exposição Queermuseu. *Época*, [S.l.], 15 set. 2017. Disponível em: <https://epoca.globo.com/brasil/noticia/2017/09/como-movimentos-ultraconservadores-conseguiram-encerrar-exposicao-queermuseu.html>. Acesso em: 17 dez. 2018.

TAVARES, Maria Tereza Goudard. Educação Popular e a contemporaneidade do pensamento de Paulo Freire na Educação Brasileira. In: CASTRO, Amanda Motta; MACHADO, Rita de Cassia Fraga (org.). *Educação Popular em debate*. 1. ed. Jundiaí, SP: Paco, 2017. p. 95-114.

TAVARES, Maria Tereza Goudard. Os movimentos sociais e a formação política de mulheres na luta por creches: a experiência do “Artcreche” em São Gonçalo. *Contrapontos*, Itajaí, SC, v. 18, n. 2, 2018, p. 105-121. Disponível em: <https://siaiap32.univali.br//seer/index.php/rc>. Acesso em: 13 dez. 2018.

TEDESCO, Juan Carlos. Formação científica para todos. In: WERTHEIN, Jorge; CUNHA, Célio da (org.). *Ensino de ciências e desenvolvimento: o que pensam os cientistas*. 2. Ed. Brasília: UNESCO; Instituto Sangari, 2009. p. 161-171.

TREVISAN, Gabriela de Pina. Cidadania infantil e participação política das crianças: interrogações a partir dos estudos da infância. In: DORNELLES, Leni Vieira; FERNANDES, Natália (Ed.). *Perspectivas sociológicas e educacionais em estudos da criança: as marcas das dialogicidades luso-brasileiras*. Braga (Portugal): Centro de Investigação em Estudos da Criança, Universidade do Minho, 2012. E-book. p. 84-105, 2012. Disponível em: <http://www.ciec-uminho.org/documentos/ebooks/2307/>. Acesso em: 17 dez. 2018.

UNESCO – ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. *Declaração Mundial de Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem*. Jomtien: UNESCO, 1990.

UNESCO – ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. Políticas de/para/com Juventudes. Brasília: UNESCO 2004.

UNESCO – ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. *Educação para a cidadania global: preparando alunos para os desafios do século XXI*. il. Brasília: UNESCO, 2015. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000234311>. Acesso em: 17 dez. 2018.

VELHO, Gilberto. Observando o Familiar. In: NUNES, Edson de Oliveira (org.). *A Aventura Sociológica: objetividade, paixão, improviso e método na pesquisa social*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978. p. 36-46.

WALSH, Catherine. Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: apuestas (des)de el in-surgir, re-existir y re-vivir. In: MELGAREJO, Patricia Medina (comp.). *Educación Intercultural en América Latina: memorias, horizontes históricos y disyuntivas políticas*. Cidade do México (México): UPN, CONACIT, Plaza y Valdés, 2012. p. 25-42.

WALSH, Catherine. Lo pedagógico y lo decolonial: entretejiendo caminos. In: WALSH, Catherine. (org.). *Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*, v. 1. Quito (Equador): Abya-Yala, 2013. p. 23-68. Disponível em: <http://www.reduii.org/cii/sites/default/files/field/doc/Catherine%20Walsh%20-%20Pedagog%C3%ADas%20Decoloniales.pdf>. Acesso em: 17 dez. 2018.

WEFFORT, Madalena Freire. *Observação, registro, reflexão: instrumentos metodológicos I*. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1996.

## **AUTORES E AUTORAS**

### **Alan Pimenta**

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Unirio)

E-mail: pimentadj@hotmail.com

CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4080931096921471>

Formado em pedagogia pela Unirio, psicopedagogo, mestre em Educação Unirio e doutorando na linha de Práticas do curso de pós-graduação da Unirio. É professor I do estado do Rio de Janeiro (Disciplinas Pedagógicas) e professor II da prefeitura municipal de Nova Iguaçu, vínculos estatutários. Atualmente também pesquisa sobre Estágios Supervisionados na formação de professores, currículo e cotidiano escolar.

### **Amanda Moreira Borde**

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Unirio)

E-mail: amandaborde@yahoo.com.br

CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9366042249003738>

Doutoranda pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Unirio), mestra pela Unirio; especialista em Conselhos Escolares pela Universidade Federal do Ceará; pedagoga formada pela Universidade Federal Fluminense; pesquisadora do Núcleo de Estudos – Tempos, Espaços e Educação Integral (NEEPHI) e do Grupo de Pesquisa Políticas, Gestão e Financiamento em Educação (POGEFE).

### **Ana Paula Figueiredo**

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Unirio)

E-mail: appfigueiredo22@gmail.com

CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3747983758975439>

Advogada, especialista em Gestão de Recursos Humanos, mestranda em Educação e pesquisadora do Grupo Juventude (Unirio).

**André Jorge Marcelino da Costa Marinho**

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Unirio)

E-mail: andrejmcmarinho@hotmail.com

CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5657919548640500>

Doutorando e mestre em Educação pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Unirio). Pesquisador do Núcleo de Estudos Tempos, Espaços e Educação Integral (NEEPHI) da Unirio. Graduado em História. Professor da rede pública e privada. Coordenador geral do Fórum Estadual de Educação do Rio de Janeiro. Linha de interesse: História da educação e Políticas Públicas Educacionais.

**André Luiz dos Santos Barbosa**

Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)

E-mail: andrelsbarbosa@gmail.com

CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9443159359571472>

Professor do curso de Pedagogia do Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro (Iserj), doutorando em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), graduado em Pedagogia e mestre em Educação pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Unirio), especialista em Mediação Pedagógica pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ).

**Arlindo Fernando Paiva de Carvalho Junior**

Instituto Benjamin Constant/Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Unirio)

E-mail: afjr18@hotmail.com

CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0164159801559754>

Doutorando em Educação (Unirio), mestre em Ciências da Atividade Física (Universon), especialista em Docência no Ensino Superior (Ucam), Docência no Ensino Básico com ênfase em Educação Física Escolar (CPII), Planejamento, Implementação e Gestão da Educação a Distância (UFF), Educação Física Escolar (UFF), Educação Tecnológica (Cefet/RJ) e Esportes e Atividades Físicas Inclusivas para Pessoas com Deficiência (UFJF). Licenciado em Educação Física (Unisuam), professor do Instituto Benjamin Constant, onde coordena o

Grupo de Pesquisa Cotidianos Escolares e Educação Especial: Corpo, Currículo e Inclusão.

**Beatriz Albino Servilha**

Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)

E-mail: bia\_servilha@hotmail.com

CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5412375894625087>

Estudante de Medicina da UFRJ e integrante do Coletivo NegreX.

**Bruno Tovar Falciano**

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Unirio)

E-mail: bruno@tovar.com.br

CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1489904572461125>

Consultor em gestão educacional e pesquisador nas áreas de processos avaliativos e políticas públicas para educação, doutorando e mestre em Educação pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Unirio), especialista em Educação Infantil pela PUC-Rio, especialista em Finanças Corporativas pelo Ibmecc, mediador de Conflitos pelo Instituto Mediare e engenheiro de Produção Mecânica pela PUC-Rio.

**Camila de Mattos Lins Vaz**

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Unirio)

E-mail: camila88mlv@hotmail.com

CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7642504198386063>

Mestranda em Educação (Unirio), bacharel e licenciada em História pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Bolsista de Iniciação Científica em Arqueologia do Museu Nacional da Universidade do Rio de Janeiro. Ganhou o prêmio de melhor trabalho na XXXIII Jornada Giulio Massarani de Iniciação Científica, Artística e Cultural (2011). É especialista em História do Brasil Contemporâneo pela Universidade Estácio de Sá e professora de História.

**Carlos César de Oliveira**

Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ/FFP)

E-mail: carlosoliveira.prof@gmail.com

CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6451226555046481>

Mestrando em Educação Processos Formativos e Desigualdades Sociais pela Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Rio de Janeiro (FFP/Uerj), especialista (*lato sensu*) em Docência do Ensino Superior e Comunicação Empresarial pela AVM (Ucam) e graduado em Letras (Licenciatura Plena) pela Urca-CE. Atua na área de educação popular, como professor de Literatura Brasileira.

### **Clementino Luiz de Jesus Junior**

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Unirio)

E-mail: [clementino.jr1@gmail.com](mailto:clementino.jr1@gmail.com)

CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1790433348386155>

Doutorando em educação (Unirio/Geasur), mestre em Educação (UERJ-FFP), bacharel em Desenho Industrial – Programação Visual (UFRJ-EBA) –, cineasta, educador audiovisual e fundador do Cineclubes Atlântico Negro (CAN).

### **Cristina Silva Kreutzfeld**

Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)/Colégio Pedro II

E-mail: [cristinakreutzfeld@gmail.com](mailto:cristinakreutzfeld@gmail.com)

CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6942114471709238>

Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), possui mestrado em Arts in Music – Campbellsville University, KY, EUA (2012), graduação em Licenciatura em Música pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – Unirio (2008). Atualmente, é professora efetiva e coordenadora de Educação Musical do Colégio Pedro II e Intérprete de Libras na Igreja Batista de Barão da Taquara.

### **Diego Lopes Xavier**

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Unirio)

Fomento: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes)

E-mail: [diegolxavier@yahoo.com.br](mailto:diegolxavier@yahoo.com.br)

CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6789693601331578>

Bacharel e licenciado em História pela Universidade Federal Fluminense (UFF), com período de mobilidade acadêmica na Universidad de Buenos Aires (UBA), mestrando e bolsista Capes do Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Unirio).

**Emília Naura Santos Bouzada**

Universidade Federal Fluminense (UFF)

E-mail: emiliabouzada@hotmail.com

CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6619520277847732>

Mestranda em Educação, graduada em Pedagogia pela Universidade Castelo Branco (1996); especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Universidade Potiguar- RN (2001); especialista em Reabilitação Psicossocial e em Saúde Mental na Infância e Adolescência pelo Instituto de Psiquiatria da Universidade do Brasil-RJ(2007). Temas: Inclusão em Educação, juventude, gênero e sexualidade.

**Fabiane Florido de Souza Lima**

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Unirio)

E-mail: fabianeflorido@gmail.com

CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4786623633709921>

Doutoranda em Educação (Unirio), mestra em Educação (Uerj-FFP), graduada em Pedagogia (Uerj), professora IE MTD VI da Fundação Pública Municipal de Educação de Niterói.

**Flavia de Moura Osório Pereira Freire**

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Unirio)

E-mail: flaviamourafreire@gmail.com

CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6892470637856212>

Formada em Pedagogia pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Unirio), mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu-Unirio) e pesquisadora do Núcleo de Estudos – Tempos, Espaços e Educação Integral – NEEPHI. É concursada pela prefeitura do município do Rio de Janeiro e pelo estado do Rio de Janeiro, atua como regente de turma no município e no estado.

**Frederico Uhl Jardim**

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Unirio)

E-mail: fredericouhl@gmail.com

CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6300930828931363>

Doutorando no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, mestre em Sociologia pelo Programa de Pós-Graduação em Sociologia (PPGS) da Universidade Federal Fluminense, professor de Sociologia da rede pública do Estado do Rio de Janeiro. Possui graduação em Ciências Sociais pela Universidade Federal Fluminense.

### **Gabriel de Almeida Guimarães Passos**

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Unirio)

Fomento: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes)

E-mail: gabriel.almeidagpbio@gmail.com

CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7239802480291713>

Bacharel em Ciências Biológicas pela Universidade Castelo Branco (2017), licenciado em Ciências Biológicas pela Faculdade São José (2018), mestrando em Educação pelo PPGEdu da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Unirio), na linha Práticas Educativas, Linguagens e Tecnologia, e membro do grupo de pesquisas Educação, discurso e mídia.

### **Giselle Penna Villa**

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Unirio)

Fomento: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes)

E-mail: gipennavilla@gmail.com

CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3023406039859411>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8325-6065>

Mestranda em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Unirio), bolsista da Capes e membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Avaliação e Currículo (Gepac), bacharel e licenciada em Letras Português/Inglês pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), professora de Inglês da Prefeitura de Maricá (RJ).

### **Greice Regina Bolgar dos Santos**

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Unirio)

E-mail: [bolgargreice@gmail.com](mailto:bolgargreice@gmail.com)

CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5668166427965018>

Mestranda em Educação da Unirio, especializada em EaD pela UFF, graduada em Pedagogia pela Unirio, professora tutora do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro na Modalidade EaD e da Unicarioca. Pesquisa Juventudes, Movimentos Sociais e Cultura no Grupo de Estudos e Pesquisas Formação de professores/as, Currículo(s), Interculturalidade e Pedagogias Decoloniais (GFPPD-Unirio).

### **João Colares da Mota Neto**

Universidade do Estado do Pará (Uepa)

E-mail: [joacolares@uepa.br](mailto:joacolares@uepa.br)

CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6415743127554581>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3346-1885>

Doutor em Educação pela Universidade Federal do Pará, atua como professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará; coordenador da Rede de Pesquisa sobre Pedagogias Decoloniais na Amazônia; coordenador pedagógico do Núcleo de Educação Popular Paulo Freire; coordenador adjunto da Cátedra Paulo Freire da Amazônia e integrante da coordenação colegiada do coletivo brasileiro do Conselho de Educação Popular da América Latina e do Caribe.

### **Juliana Barbosa**

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Unirio)

E-mail: [julianasouzabarbosa20@mail.com](mailto:julianasouzabarbosa20@mail.com)

CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4114267250574969>

Fomento: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes)

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro e pesquisadora no campo da História, Política e Cultura em Educação, com enfoque no segmento social da Juventude. Subárea de pesquisa centrada na articulação das categorias

juventude e escolarização (Grupo de Estudos sobre Juventude), bolsista da Capes.

**Kauê Luan Paula de Azevedo**

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Unirio)

E-mail: kaueazevedo91@gmail.com

CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2847253448961250>

Graduado em Física (Licenciatura) na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e mestrando da Unirio no Nulmi (Núcleo de Linguagens e Mídia).

**Leyse Monick França Nascimento**

Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)

E-mail: leysemonick79@gmail.com

CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3557705954788182>

É doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ); mestra em Educação pela UFRJ; especialista em Acessibilidade Cultural, em Língua Brasileira de Sinais-Libras e em Psicopedagogia. Possui graduação em Pedagogia (Unifap) e bacharelado em Administração de Empresas (Ceap). É membro/pesquisadora do LaPEADE/UFRJ.

**Ligia Lins Silva**

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Unirio)

E-mail: ligialins.rj@hotmail.com

CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5181330569036189>

Possui graduação em História pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (2013) e mestrado em Memória Social pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (2015). Atualmente, é doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Atua principalmente nos seguintes temas: Trauma, Ditadura Militar, Educação em Museus, História Oral, Memória e Lugares de Memória.

**Luciana Ribeiro de Oliveira**

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Unirio)

E-mail: [lucianaribeiroeducacao@gmail.com](mailto:lucianaribeiroeducacao@gmail.com)

CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1663420575122653>

Doutoranda e mestra em Educação pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro/Unirio. Com experiência em Educação a Distância, projetos educacionais e formação de educadores, atuando nos temas: educação, comunicação e educação étnico-racial. Faz parte do Grupo de Estudos e Pesquisa: avaliação e currículo/Gepac e da comissão do GT de Educação liderada pelo Fórum Estadual de Mulheres Negras/RJ.

### **Luciano da Silva Pereira**

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Unirio)

E-mail: [luciano.educmt@gmail.com](mailto:luciano.educmt@gmail.com)

CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5707336888728714>

É mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso, graduado em Pedagogia pela Faculdade de Educação de Alta Floresta (MT), doutorando em Educação pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro e membro do GFPPD/Unirio.

### **Marcelo Amaral Coelho**

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ)

E-mail: [m.a.coelho38@gmail.com](mailto:m.a.coelho38@gmail.com)

CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0790640084879596>

Graduado em Letras – Português/Literatura (Universidade Estácio de Sá); graduado em Belas Artes (UFRRJ); Graduação Sanduíche História da Arte (Universidade de Padova, Itália); especialista em Educação Museal (Iserj/Ibram/Fiocruz/Faetec); especialista em Violência na Escola (Fiocruz); mestrando no Programa Patrimônio, Cultura e Sociedade (PPGPACS/UFRRJ).

### **Marcelo Souza Paula**

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Unirio)

E-mail: [magaldri@gmail.com](mailto:magaldri@gmail.com)

CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4762947650578286>

Graduado em Ciências Biológicas, especialista em ensino de ciências, mestre em ensino de ciências da saúde e do ambiente, doutorando em

educação, vinculado ao grupo de pesquisa educação, discurso e mídia.

**Maria do Nascimento Silva**

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Unirio)

E-mail: marycla.maria@gmail.com

CV Lattes: <https://lattes.cnpq.br/7549383625471718>

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal Fluminense (2004), pós-graduação também pela UFF, mestra em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Uerj/FFP (2016), doutoranda do PPGEDU/Unirio. Atualmente, é professora da infância – Secretaria Municipal de Niterói e Técnico em Assuntos Educacionais da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Infantil.

**Marta Olmo-Extremera (organizadora)**

Universidad Isabel I, Burgos (Espanha)

E-mail: marta.olmo@ui1.es

CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0961239313066362>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6282-4038>

Professora no PPGE da Universidade Estadual de Ceará (Uece). Professora convidada na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Unirio). Professora associada da Facultad de Ciencias Humanas y Sociales, Universidad Isabel I. Pesquisadora do Grupo Formación de Profesores y escuela (Force), Universidad de Granada. Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Profissão e Formação Docente (Geprod), da Universidade Federal de Rio de Janeiro.

**Maurício Santos de Almeida Alves**

Universidade Estadual do Rio de Janeiro (Uerj)

E-mail: mauriciosantos.alves@hotmail.com

CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5634038562879198>

Mestrando em educação pela Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, graduado em Letras e Pedagogia, pós-graduado em Língua Portuguesa, foi professor concursado de Língua Portuguesa, no estado do Rio

de Janeiro e na Prefeitura de Mesquita, e atualmente é analista pedagógico de carreira na Marinha do Brasil.

**Nízia Ponte**

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Unirio)

E-mail: niziaponte@gmail.com

CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5133253454188851>

Doutoranda em Educação (Unirio), mestra em Educação pela Unirio e graduada em Pedagogia pela UFRJ. Tem experiência docente no ensino superior e em coordenação pedagógica. Áreas de interesse – alfabetização, currículo e avaliação. Foi docente em curso sobre a Metodologia Senai de Educação Profissional, sendo também conteudista de material didático. Atualmente, é supervisora educacional da Faetec.

**Patricia Flavia Mota**

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Unirio)

E-mail: patriciafmota@hotmail.com

CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3612338122550401>

Doutoranda na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Unirio), professora convidada na UCB, mestra em Educação pela Uerj. Possui graduação em Letras pela UFRJ é pesquisadora no Núcleo de Estudos Tempos, Espaços e Educação Integral (NEEPHI/Unirio) e no Grupo de Pesquisa Políticas, Gestão e Financiamento em Educação (POGEFE/ Unirio) e integrante do Gepe Fora da Sala de Aula (Uerj/FFP).

**Paulo Fernando Lopes Ribeiro**

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Unirio)

E-mail: paulocederj@gmail.com

CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4554017332881577>

Mestre e doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação/PPGEDU, na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro/Unirio. Professor da Prefeitura Municipal de Rio Bonito e pedagogo do Departamento Geral de Ações Socioeducativas. Integra o Grupo de Pesquisa Neephi (Núcleo de Estudos – Tempos, Espaços e Educação Integral) na Unirio.

**Priscila Medeiros Moura de Lima**

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Unirio)

E-mail: [primedlim2@gmail.com](mailto:primedlim2@gmail.com)

CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2961131705206704>

Graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ, 2008), especialista em Metodologia e Didática do Ensino Superior pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ, 2014), mestranda em Educação – Linha Políticas, História e Cultura em Educação na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Unirio).

**Raquel Oliveira Batalha**

Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)

E-mail: [raquelbatalha.o@gmail.com](mailto:raquelbatalha.o@gmail.com)

CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9362847550831063>

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), especialista em Neuroeducação/Unesa, professora da educação básica da Prefeitura Municipal de Queimados/RJ, membro pesquisadora do Laboratório de Pesquisas, Estudos e Apoio à Participação e à Diversidade em educação – LaPEADE/UFRJ

**Reinaldo Matias Fleuri (organizador)**

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Unirio)

E-mail: [fleuri@pq.cnpq.br](mailto:fleuri@pq.cnpq.br)

CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0966229092773143>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7372-1429>

Professor permanente no Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas, na Universidade Federal de Santa Catarina, coordena a Rede de Pesquisa Educação Intercultural e Movimentos Sociais (CNPq/Ufsc). Atuou como professor visitante no Instituto Federal Catarinense, na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro e na Universidade do Estado do Pará. Faz parte do Instituto Paulo Freire. É pesquisador 1 do CNPq.

**Ricardo De Abreu Basto de Lima Rodrigues**

Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)

E-mail: [abreuricardo@hotmail.com](mailto:abreuricardo@hotmail.com)

CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6174943423770678>

Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRJ, bacharel e licenciado em Ciências Sociais na Universidade Federal Fluminense, especialista em ensino de Sociologia pelo Programa de Residência Docente do Colégio Pedro II, professor de Sociologia da rede estadual do Rio de Janeiro desde 2014. Interessa-se particularmente em Sociologia e Educação, em que busca firmar-se enquanto área de atuação.

### **Sandra Regina de Souza Cruz**

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Unirio)

E-mail: [sarecruz@gmail.com](mailto:sarecruz@gmail.com)

CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1596636059663645>

Mestranda em Educação pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, membro do Grupo de Pesquisa Formação de Professores, Pedagogias Decoloniais e Interculturalidade (Unirio), licenciada em História pela Fundação Educacional Duque de Caxias, bacharel em Direito pela Universidade do Grande Rio, professora do ensino fundamental no Colégio Pedro II, professora de História da Secretaria Municipal de Educação de Nova Iguaçu.

### **Stephanie Di Chiara Salgado**

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Unirio)

E-mail: [stephsalgado@gmail.com](mailto:stephsalgado@gmail.com)

CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5824751334142283>

Professora de Química efetiva do IFRJ – *Campus* Pinheiral, graduada em Licenciatura em Química pela UFF, mestranda em Educação do programa de pós-graduação da Unirio. Membro do Grupo de Pesquisas em Educação Ambiental desde el Sur (GEASur) e do Coletivo [Re]Considere. Possui dois capítulos de livro publicados, buscando pensar a formação de professores de Ciências na perspectiva da Educação em Direitos Humanos.

---

<sup>1</sup> Guerra Híbrida é uma estratégia militar que mescla táticas de guerra política, guerra convencional, guerra irregular e *ciberguerra* com outros métodos de influência, tais como *fake news*, [diplomacia](#), *lawfare* e intervenção eleitoral externa. (KORYBKO, 2018).

<sup>2</sup> Aderimos ao pensamento do artista uruguaio Torres Garcia, assim como dos autores do giro decolonial, e reivindicamos: o nosso norte é o sul. Por isso a escolha simbólica de substituir a palavra nortear por *sulear*.

<sup>3</sup> O conceito de Educação 3.0 nasce em decorrência do uso inovador da Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC) nas instituições de ensino, que tem transformado o processo de ensino-aprendizagem. No século do conhecimento, da mesma forma que as

novas tecnologias impactam os processos em diversos segmentos, na educação o conhecimento se torna uma construção conjunta, entre aluno e professor (MARTINS FILHO, 2014).

<sup>4</sup> Fruto de uma chamada pública promovida pelo Ministério da Educação, o livro *Acesso e permanência da população negra no Ensino Superior* (LOPES; BRAGA, 2007) não abordou a região norte do país, o que pode ser retomado em estudo apartado deste ensaio.

<sup>5</sup> Segundo o documento *Censo da Educação Superior 2016: Notas estatísticas* (INEP/MEC, 2016), 87,7% das instituições de educação superior são privadas.

<sup>6</sup> Música citada por Juarez Dayrell no texto *Uma diversidade de sujeitos: o aluno do Ensino Médio – o jovem desconhecido* (2009, p. 16).

<sup>7</sup> Nesse caso podem ser considerados jovens os adolescentes-jovens (15-17 anos), os jovens-jovens (18-24 anos) e os jovens-adultos (25-29 anos) (UNESCO, 2004).

<sup>8</sup> As crianças escolhem o nome da turma no início do ano letivo por meio de dinâmica organizada pela professora regente do grupo.

<sup>9</sup> Algumas dessas críticas estão descritas no site *Avaliação Educacional: Blog do Freitas* (FREITAS, 2014).

<sup>10</sup> O núcleo estruturador do sistema educacional não foi alterado nas reformas da década de 1990 e se inscreveram numa lógica de oferta variada para enfrentar problemáticas específicas (DONOSO-DÍAZ; DONOSO, 2009; DONOSO, 2011).

<sup>11</sup> Para se referir aos diferentes segmentos da educação básica, o documentário adota a terminologia brasileira e não informa qual a denominação utilizada nos diferentes países.

<sup>12</sup> “[...] a antiga arte de desenhar utilizando o gesso com os dedos e as palmas das mãos sobre o asfalto” (tradução nossa).

<sup>13</sup> “Os Madonnaros – anunciadores de antigas histórias” (tradução nossa).