

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

Faculdade de Educação

Mestrado Profissional em Educação e Docência

Daniel Borges Rodrigues da Silva

**ESCOLA CIDADÃ E CIDADÃOS DA ESCOLA: O que os jovens ensinam
sobre uma educação democrática e decolonial.**

BELO HORIZONTE

2023

Daniel Borges Rodrigues da Silva

**ESCOLA CIDADÃ E CIDADÃOS DA ESCOLA: O que os jovens ensinam
sobre uma educaçã democrática e decolonial.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação e Docência, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação e Docência.

Orientadora: Profa. Dra. Libéria Rodrigues Neves

BELO HORIZONTE

2023

S586e
T

Silva, Daniel Borges Rodrigues da, 1986-
Escola cidadã e cidadãos da escola [manuscrito] : o que os jovens ensinam sobre uma educação democrática e decolonial / Daniel Borges Rodrigues da Silva. -- Belo Horizonte, 2023.
106 f. : enc, il., color.

Dissertação -- (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

Orientadora: Libéria Rodrigues Neves.

Bibliografia: f. 98-106.

1. Educação -- Teses. 2. Juventude -- Educação -- Teses.
3. Juventude -- Participação política -- Teses. 4. Cidadania -- Teses.
5. Cidadãos -- Formação -- Teses. 6. Racismo -- Teses. 7. Discriminação na educação -- Teses. 8. Discriminação racial -- Teses.
9. Decolonialidade -- Aspectos educacionais -- Teses.
I. Título. II. Neves, Libéria Rodrigues, 1972-. III. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 323.6

Catálogo da fonte: Biblioteca da FaE/UFMG (Setor de referência)

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

Folha de Aprovação

28/02/2024 09:05

SEI/UFMG - 3061356 - Folha de Aprovação



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROMESTRE - PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA/MP

FOLHA DE APROVAÇÃO

**ESCOLA CIDADÃ E CIDADÃOS DA ESCOLA: O QUE OS JOVENS ENSINAM
SOBRE UMA EDUCAÇÃO DEMOCRÁTICA E DECOLONIAL**

DANIEL BORGES RODRIGUES DA SILVA

Dissertação submetida à Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em Educação e Docência/Mestrado Profissional, como requisito para obtenção do grau de Mestre em EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA, área de concentração ENSINO E APRENDIZAGEM.

Aprovada, em 18 de Dezembro de 2023, pela Comissão Examinadora constituída por:

Profa. Libéria Rodrigues Neves
Universidade Federal de Minas Gerais

Profa. Bárbara Bruna Moreira Ramalho
Universidade Federal de Minas Gerais

Profa. Conceição Clarete Xavier Travalha
Universidade Federal de Minas Gerais

Prof. Otávio Henrique Pereira da Silva
Universidade do Estado de Minas Gerais

Belo Horizonte, 18 de Dezembro de 2023.



Documento assinado eletronicamente por **Claudia Starling Bosco, Coordenador(a) de curso de pós-graduação**, em 28/02/2024, às 09:01, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufmg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **3061356** e o código CRC **2F6E473A**.

*Ao meu filho e à minha esposa, vocês são
poesia em movimento.*

AGRADECIMENTOS

São tantos os agradecimentos...

Para iniciar, quero agradecer ao meu filho Bernardo. Você transformou minha vida, chegou no momento em que o medo de ser pai me afrontava. Entre fraldas sujas, choros, mamadeiras e noites a ninar, você me fortalecia, tornando o rolê dos estudos, superação. Gratidão por me dar a oportunidade de aprender com sua existência! Papai Te AMA.

Gratidão a minha companheira de vida, Kesley, que segurou as barras mais pesadas que tivemos, compreendendo o quanto a pesquisa era importante para minha vida. O seu carinho e cuidado me deram forças para continuar, obrigado por tudo, TE AMO!

Um agradecimento especial aos meus queridos pais, Marcus e Soraya. Em vários momentos o amor e o cuidado de vocês foi um amparo para que eu mantivesse meu foco. Aos meus queridos irmãos, Lucas e Sarah, gratidão por manterem minha sanidade mental em dia durante a pesquisa, com cervejas e churrascos, sorrisos e lágrimas.

Aos meus sobrinhos Joaquim e Francisco e minhas afilhadas Laura e Mariah, crianças que são inspiração.

Não posso me esquecer de agradecer a minha sogra Solange e ao meu sogro Paulo. Gratidão eterna pela presença de vocês em momentos difíceis e por compreenderem minhas ausências. Obrigado pelo carinho e acolhimento.

As minhas tias, Débora e Mara, que durante o processo tiveram paciência e ofereceram escuta para as minhas inquietudes.

A toda ancestralidade e aos que se foram. A presença de vocês legitima a minha caminhada nessa pesquisa. Gratidão pela presença constante no meu SER.

Faço aqui uma menção especial a minha querida orientadora, Professora Doutora Libéria Rodrigues Neves. Seu acolhimento, compreensão e puxões de orelha fizeram dessa caminhada a transformação do “ser” professor em “ser” pesquisador. Gratidão pela paciência com minhas dificuldades e por ter me possibilitado voar.

Agradeço também aos membros da minha banca de qualificação, Professora Doutora Bárbara Bruna Moreira Ramalho, Professora Doutora Conceição Clarete Xavier Travalha (Teca) e Professor Doutor Otávio Henrique Ferreira da Silva, pela aceitação e carinho.

Aos amigos e companheiros de caminhada, professores Otávio Henrique Ferreira da Silva e João Paulo Nanô, agradeço pela oportunidade de caminhar junto a vocês e por me mostrarem que seria possível.

Aos amigos e amigas que a Escola Cidadã me deu, Ana Paula, Juliana, Rosy, Rafaele e tantos outros professores e professoras que contribuíram para a construção de uma educação mais humana.

À Universidade Federal de Minas Gerais e à Faculdade de Educação por me oportunizar conhecimento. Às parceiras de jornada no PROMESTRE, Joelma e Marina, nossas trocas me conduziram a reflexões importantes. Ao Grupo de Estudos Periféricos (GEP) e ao Território, Educação Integral e Cidadania (TEIA), espaços de resistência. As ações afirmativas introduziram na minha existência o sentido de negritude!

Deixo aqui registrado o meu apreço ao território da Fundação Helena Antipoff (FHA), lugar onde, diversas vezes, me refugiei para compreender a quem deveria escrever. A cidade de Ibirité-MG onde fui acolhido.

Por fim, agradeço a toda juventude negra e periférica, o sonho da democracia ainda persiste!

Gratidão!

Carta aberta

‘Um dia, ele pediu para marcar uma reunião no apartamento dele. Colocou a mão na minha perna. Falou que as pessoas próximas dele tinham muita vantagem e sugeriu que a gente aprofundasse a relação’. Ela relata que foi embora atordoada. No dia seguinte, ela conta que o professor a convidou para uma conversa junto com o ex-companheiro dela, que estudava no mesmo centro acadêmico. ‘Ele humilhou nossos trabalhos. Meu ex-companheiro chorava muito’, lembra. ‘Ali identifiquei que você poderia ter vantagens por estabelecer relações afetivas e sexuais com professores. Mas, se você se nega, é punida por isso’.¹

Durante minha passagem pelo mestrado, deparei-me com situações que me levaram a refletir sobre a ética em todos os contextos da vida. Neste sentido, a escrita que coloca em palavras o resultado da investigação desenvolvida não apenas reflete a ética na pesquisa como também vem carregada de confluências que minha trajetória pessoal e acadêmica trouxeram-me, em especial, a partir dos atravessamentos que o contato e o convívio com mulheres, as quais aprendi a respeitar e a admirar profundamente desde cedo, suscitaram em mim.

Assim, é em respeito a essas mulheres e também às que foram aviltadas por comportamentos antiéticos de membros da academia que venho prestar minha solidariedade e expressar minha indignação por meio desta carta aberta dirigida ao senhor, Boaventura de Souza Santos.

A saber, quem lhe subscreve não se coloca somente como estudante e pesquisador, mas como aquele que, em sua vida, leu e internalizou avidamente seus manuscritos e lhe admirou imensamente pelo seu olhar e forma de pensar sobre democracia. Porém, os movimentos que o senhor prestou-se a realizar, utilizando de fatores hierárquicos para oprimir suas orientandas, não estiveram de acordo com a imensa responsabilidade que as epistemologias do Sul tanto professavam, e que me orientaram enquanto pesquisador.

Reconhecendo que há um patriarcado que exerce dimensões de dominação nas sociedades, compreendo que devemos ser vigilantes, não somente em função das epistemologias, mas também nas práticas cotidianas de nossas relações. E isto, o senhor não teve a decência de fazer valer, conforme demonstra o conteúdo das denúncias, ficando evidente que o senhor invalidou a condição da teoria-prática, ratificando as relações de poder que legitimaram o colonialismo territorial durante séculos e ainda legitimam.

Sendo assim, devo alertar a vossa senhoria e a quem me lê que a minha pesquisa está

¹ A epígrafe refere-se às denúncias de assédio sexual que foram explicitadas, no capítulo “As paredes falavam quando ninguém mais falava: notas autoetnográficas sobre o controle do poder sexual na academia de vanguarda”, do livro “Má Conduta Sexual na Academia — Para uma Ética de Cuidado na Universidade”. O implicado nas denúncias é o Professor e sociólogo Boaventura de Souza Santos, pensador crítico que se destaca pela sua abordagem em prol da justiça social e dos direitos humanos. A denúncia contra o professor foi apresentada por cinco mulheres: Catarina Laranjeiro (portuguesa); Myie Nadya Tom (norte-americana); Lieselotte Viaene (Belga); Moira Millán (Índigena argentina) e Bella Gonçalves (parlamentar brasileira). O trecho, com relato de Bella Gonçalves, foi retirado do artigo “5 mulheres denunciam o sociólogo Boaventura de Sousa Santos por assédio sexual”, escrito por Euler de França Belém, publicado no Jornal Opção em 16/04/2023. Disponível em: <https://www.jornalopcao.com.br/colunas-e-blogs/imprensa/5-mulheres-denunciam-o-sociologo-boaventura-de-sousa-santos-por-assedio-sexual-482553/> Acesso em: 10 jan. 2024.

comprometida com a democracia e com o respeito a todas as mulheres que se fazem presentes nela e fora dela. Ademais, defendo que é preciso assumir compromissos e fazê-lo de forma concreta, e o compromisso por mim assumido de lutar por uma democracia decolonial leva-me a manifestar esse desacordo, uma vez que suas práticas reproduzem a lógica do sistema opressor, machista e capitalista, assim como evidenciam a forma como o arcabouço institucional vigente alija e subordina as mulheres àqueles que detêm o poder, de maneira que a violência sistêmica que meninas e mulheres passam todos os dias as afasta até mesmo do direito a uma democracia para todos.

Saliento que seus trabalhos foram referenciados ao longo de minha pesquisa, à qual esta carta está anexada, uma vez que, infelizmente, as denúncias vieram à tona quando da finalização da investigação, não restando tempo hábil para promover as mudanças substanciais requeridas para retirá-los do referencial teórico. Contudo, registro explicitamente meu desagravo pela sua postura de aproveitar-se das relações desiguais pautadas no histórico de vantagens de sua posição pessoal e institucional, bem como pela indisposição a realizar uma autocrítica e desculpar-se com as vítimas na certeza da prevalência de seu poder e influência. Não reconhecer seus erros em suas ações de assédio sobre suas ex-alunas, reforça e legitima a estrutura de dominação masculina que tanto em discurso o senhor combateu.

Certa vez, o senhor escreveu as seguintes indagações: *A direita só se interessa pela democracia na medida em que está serve aos seus interesses. Por isso, as esquerdas são hoje a grande garantia do resgate da democracia. Estarão à altura da tarefa? Terão a coragem de refundar a democracia para além do liberalismo? Uma democracia anticapitalista ante um capitalismo cada vez mais antidemocrático*². Fazendo uso do seu real significado, o senhor há de convir que a tão almejada democracia que é esperada em sua escrita jamais poderá ser concretizada enquanto mulheres em seus postos de trabalho sofrerem com as invisibilidades proveniente das relações de poder, pelo contrário, a equidade estará longe de se concretizar, expondo as facetas imorais que surrupiam a seu gosto o ideal democrático.

Homens que gozam da pujança dos privilégios demonstram com atitudes como as suas que nada aprenderam. Como o regaste democrático será festejado, se mais de 550 mulheres foram vítimas de violência sexual dentro de universidades desde 2008?³ Por isso, finalizo na esperança de que a justiça seja feita. A democracia reinventada, advinda das lutas inspiradas por mulheres que a empunharam como verdade, a mesma democracia tão enaltecida pelo senhor

² Trecho extraído do texto: “Quarta carta às esquerdas por Boaventura de Sousa Santos” Disponível em: <https://www.geledes.org.br/quarta-carta-as-esquerdas-por-boaventura-de-sousa-santos/> Acesso em: 15 jan. 2024.

³ Levantamento feito pelo Intercept mostra que o número de casos reportados de violência sexual dentro de universidades está aumentando desde 2008, sendo o assédio e o estupro os mais comuns. Disponível em: <https://www.intercept.com.br/2019/12/10/mais-de-550-mulheres-foram-vitimas-de-violencia-sexual-dentro-de-universidades/> Acesso em: 15 jan. 2024.

em discursos inflamados, mas que sabemos agora que estiveram todo esse tempo distanciada de sua prática, não esquecerá os descompromissados com a verdadeira transformação.

“Creio que nunca precisou o professor progressista estar tão advertido quanto hoje em face da esperteza com que a ideologia dominante insinua a neutralidade da educação. Desse ponto de vista, que é reacionário, o espaço pedagógico, neutro por excelência, é aquele em que se treinam os alunos para práticas apolíticas, como se a maneira humana de estar no mundo fosse ou pudesse ser uma maneira neutra. Minha presença de professor, que não pode passar despercebida dos alunos na classe e na escola, é uma presença em si política. Enquanto presença não posso ser uma omissão, mas um sujeito de opções. Devo revelar aos alunos a minha capacidade de analisar, de comparar, de avaliar, de decidir, de optar, de romper. Minha capacidade de fazer justiça, de não falhar à verdade. Ético, por isso mesmo, tem que ser o meu testemunho” (Paulo Freire, Pedagogia da autonomia, 1996).

RESUMO

Esta pesquisa buscou investigar os efeitos da experiência nos projetos “A garotada ocupando a representação política na câmara mirim” e “Escola Cidadã” na vida dos participantes. Adjacente a isso, buscou também refletir sobre a formação para a cidadania e para a democracia; analisar a influência do projeto sobre o conhecimento dos estudantes em relação a temas como política, cidadania, direito e democracia e identificar possíveis contribuições do projeto na vida dos participantes para além dos muros da escola. Os estudos decoloniais subsidiaram as discussões desenvolvidas ao longo da pesquisa, especialmente no que tange à democracia, à cidadania e à opressão da juventude negra, juventude essa com seus anseios por uma participação efetiva no território escolar. Foram utilizadas as rodas de conversa como metodologia, com um grupo composto por quatro sujeitos. Os achados desta pesquisa apontaram que o racismo estrutural encontra-se presente nas escolas, na percepção dos sujeitos da pesquisa, porém os projetos estimularam uma nova forma de pensar o conhecimento, apesar das controvérsias de um sistema viciado que ainda privilegia as lógicas meritocráticas liberais. Espero que essa pesquisa possa sensibilizar docentes e gestores para a descolonização de práticas e políticas públicas, contribuindo, assim, para uma educação libertadora.

Palavras-chave: Cidadania. Democracia. Decolonialidade. Juventude. Educação.

ABSTRACT

This research sought to investigate the effects of the experience in the projects “A garotada ocupando a representação política na câmara mirim” and “Escola Cidadã” on the lives of the participants. Adjacent to this, it also sought to reflect on training for citizenship and democracy; analyze the influence of the project on students' knowledge regarding topics such as politics, citizenship, law and democracy and identify possible contributions of the project to the lives of participants beyond the school walls. Decolonial studies supported the discussions developed throughout the research, especially regarding democracy, citizenship and the oppression of black youth, youth with their desire for effective participation in the school territory. Conversation circles were used as a methodology, with a group consisting of four subjects. The findings of this research showed that structural racism is present in schools, in the perception of the research subjects, however the projects stimulated a new way of thinking about knowledge, despite the controversies of a flawed system that still privileges liberal meritocratic logics. I hope that this research can sensitize teachers and managers to the decolonization of public practices and policies, thus contributing to a liberating education.

Keywords: Citizenship. Democracy. Decoloniality. Youth. Education.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1. A GAROTADA OCUPANDO A REPRESENTAÇÃO POLÍTICA NA CÂMARA MIRIM	15
1.1 O projeto	16
1.2 Os participantes	19
2. SOBRE DEMOCRACIA	22
2.1 Formas de democracia em alguns contextos	26
2.2 A democracia a partir dos estudos decoloniais	31
2.2.1 O mito da democracia racial	32
2.2.2 A Democracia Universal	39
2.2.3 O Saber Político e o questionamento da ordem democrática – da colonialidade à decolonialidade	40
2.2.4 A Democracia denunciada pelo povo Negro	43
2.2.5 Por uma ecologia dos saberes	47
3. CAMINHOS METODOLÓGICOS	51
3.1 Apresentação das Rodas de Conversa	54
4. ANÁLISES E REFLEXÕES	62
4.1 A escola em seu modelo atual, onde se prioriza a formação para o trabalho	65
4.2 O autoritarismo e suas diversas formas de manifestação no espaço escolar	69
4.3 O Projeto e a colonialidade: O que o protagonismo da juventude ensina	76
4.4 Democracia e liberdade de expressão: apontamentos sobre minorias e a contribuição dos movimentos sociais	80
4.5 O que os jovens nos ensinam	84
5. PRODUTO RESULTANTE	89
CONSIDERAÇÕES FINAIS	93
REFERÊNCIAS	98

INTRODUÇÃO

Minhas trajetórias profissional, acadêmica e de vida foram muito importantes para minha formação como sujeito autônomo e como docente. Ser negro, professor e ativista de uma educação pública laica, democrática e de qualidade requer resiliência e resistência em um país desigual como o nosso e é o que me torna “sujeito de minha autonomia”. É assim que me defino! E é dessa forma que me vejo e me encontro.

Na academia, iniciei minha trajetória no primeiro semestre de 2007, na Universidade de Belo Horizonte (Uni-BH), onde me graduei em bacharelado e licenciatura em Geografia. Em minha vivência como aluno, conheci e compartilhei conhecimento com educadores que pensavam em educação cidadã, dando espaço de fala aos sujeitos que compunham suas aulas, o que foi de profunda relevância para o professor que eu viria a me tornar.

Durante o curso, interessei-me inicialmente pela área de consultoria ambiental, com o foco nas consequências do processo de urbanização em minha cidade, Contagem. Além disso, participei de cursos, palestras e eventos, como o “I Diálogos Geográficos: Escritas da Terra e Leituras do Mundo” e o “XVII Ciclo de Palestras do Curso de Geografia e Análise Ambiental”, realizados em 2008, que me trouxeram reflexões acerca da relação do Homem com o espaço. Nesses eventos, conheci uma perspectiva do espaço urbano, mais especificamente considerando o contexto de políticas públicas para a cidade e pude compreender que os estudiosos da geografia brasileira poderiam estabelecer uma relação mais próxima e potente com a educação.

Nos anos de 2009 e 2010, fui estagiário de docência em uma escola pública. Participei e realizei monitorias em sala de aula, as quais contribuíram para que eu pudesse aprender com os estudantes e, assim, tornar-me uma pessoa mais comunicativa, expansiva e confiante. Essa experiência fez com que eu percebesse que estar em sala de aula pode causar estranhamento, superar as expectativas, provocar desafios, dentre tantas outras questões. E, nesse processo, ouvi da professora/orientadora de minha graduação em Geografia que “Educando, a escola está inserida na comunidade, não é a comunidade que está inserida na escola”. Esses dizeres me marcaram e me fizeram compreender melhor as angústias dos alunos e essa experiência me mostrou os motivos pelos quais escolhi ser professor.

Quando finalizei a graduação, no início de 2012, deparei-me com um vasto mundo de possibilidades. Trabalhei como professor de geografia substituto na rede estadual de Minas Gerais e lecionei durante algum tempo para o Ensino Médio. A experiência demonstrou que os jovens, mesmo os do último ano, permanecem buscando o conhecimento que o mundo tem

a oferecer, notada as discussões que os cercam sobre cidadania e representatividade. Assim, transformar a escola em um espaço formador de postura rebelde-indagadora e de inserção social é para mim o grande desafio.

Compreendi que as adversidades encontradas pelos professores são inúmeras, desde os desafios em promover uma ação pedagógica diferenciada que se distancie da reprodução mecânica do conteúdo imposto, até a procura por instrumentos necessários para promover uma educação crítica, radical e libertadora. Ademais, é preciso considerar também a falta de estrutura das instituições escolares verificada na ausência de tecnologias para o desenvolvimento de atividades e propostas em sala de aula, considerando que os jovens são nativos digitais.

Essas situações criam uma resistência grande por parte dos estudantes quanto à Geografia conteudista, já que há uma dificuldade de contextualização das ações do Homem e o meio em que eles vivem, isso porque as formas de linguagem geográfica, os tempos e as culturas são diferentes de suas realidades. Por exemplo, em uma escola onde lecionei, a leitura geográfica em sala de aula era feita por meio dos fragmentos de textos presentes nos livros didáticos, o que prejudica, em certa medida, a aprendizagem e a apreciação da Geografia por parte dos estudantes. Quanto a isso, cabe citar Cyana Leahy-Dios (2000), em “Educação literária como metáfora social: desvios e rumos”, quando afirma que:

Propondo-se facilitar o trabalho do professor, o livro didático limita sua criatividade e o domínio do conhecimento teórico, embora diminua a dependência discente da palavra do professor para obter sucesso acadêmico. Entretanto, como fonte única de informação factual e de saber literário, enfraquece os interesses e os limites investigativos, bloqueando a curiosidade intelectual. Apesar de nem sempre os alunos observados terem sido silenciados por estratégias autoritárias explícitas, foi possível perceber a pressão apassivadora causada pelos limites de tempo, pelo programa positivista, pela forte expectativa sociocultural de passar nos exames (Leahy-Dios, 2000, p.106).

Em 2014, comecei a ministrar aulas de Geografia em um cursinho comunitário preparatório para o ENEM e esse período ressignificou meu olhar sobre os sujeitos. Percebi que minha atuação docente deveria ir além da estrutura educacional estadual e que, de alguma forma, eu deveria contribuir para a formação de estudantes mais vulneráveis. Essa experiência me proporcionou crescimento profissional e humano, pois a dinâmica das aulas exigia muito de mim, não somente como professor.

No ano de 2016, voltei para a rede estadual. Naquele momento, enquanto professor, eu estava incomodado com algumas questões e decepcionado em vários aspectos com o que observava em meu ambiente de trabalho. Muitas vezes me via mais preocupado em cumprir o

programa e até mesmo reproduzindo elementos de exclusão fortemente afirmados pela sociedade. Diante disso, comecei a criticar nossa conduta como educadores na escola. Mas é preciso dizer que parte dessa conscientização deveu-se a uma das leituras importantes nesse processo reflexivo que foi a obra “Pedagogia da Autonomia”, de Paulo Freire (2020), na qual o autor defende que ensinar não é simplesmente transmitir conteúdo, mas ouvir a voz do estudante, algo fundamental para a construção de sujeitos autônomos (p.7).

Em 2017, comecei a lecionar na Rede Municipal de Educação de Ibité-MG, onde conheci o projeto multidisciplinar “A garotada ocupando a representação política na Câmara Mirim”. Esse projeto é voltado para estudantes do Ensino Fundamental, com o objetivo de trabalhar a formação cidadã, e foi transformado no Projeto Escola Cidadã, em 2018.

Participar do projeto entre 2017 e 2018 me fez reconhecer um dos grandes desafios colocados para a escola: compreender e atender às necessidades dos estudantes, e isso consiste em ir além dos conteúdos. É necessário entender como os significados e as aprendizagens são construídas, considerando os contextos socioeconômico, político e cultural dos alunos. Foi também a partir da experiência nesse projeto que surgiram as seguintes inquietações que orientaram a presente pesquisa: Quais os efeitos do projeto “A garotada ocupando a representação política na câmara mirim” e “Escola Cidadã” na vida dos sujeitos participantes do projeto, passados 6 anos? Este seria um caminho para uma educação para a cidadania e democracia? A educação para a democracia e cidadania seria uma educação decolonial em si? Esta seria uma possibilidade de descolonizar a educação? E por fim, será que a formação cidadã apresentada pelo projeto alcançou uma emancipação desses estudantes?

Posto isso, o objetivo principal da pesquisa foi investigar os efeitos da experiência nos projetos “A garotada ocupando a representação política na câmara mirim” e “Escola Cidadã” na vida dos participantes. Já os objetivos específicos foram: refletir sobre a formação para a cidadania e para a democracia; analisar a influência do projeto sobre o conhecimento dos estudantes em relação a temas como política, cidadania, direito e democracia e identificar possíveis contribuições do projeto na vida dos participantes para além dos muros da escola.

Algumas inquietações me auxiliaram na construção e condução da pesquisa, quais sejam: Quais os efeitos do projeto “A garotada ocupando a representação política na câmara mirim” e “Escola Cidadã” na vida desses sujeitos, depois de passados alguns anos? Este seria um caminho para uma educação para a cidadania e democracia? A educação para a democracia e cidadã seria uma educação decolonial em si? Esta seria uma possibilidade de descolonizar a educação? E por fim, será que a formação cidadã apresentada pelo projeto

alcançou uma emancipação desses estudantes? A fim de elaborar sobre essas inquietações, busquei escutar alguns estudantes egressos dos projetos em rodas de conversas, como se verá mais adiante.

A escrita foi organizada da seguinte forma: no capítulo intitulado “A garotada ocupando a representação política na câmara mirim”, apresento o Projeto Escola Cidadã e seus participantes. No capítulo “Sobre a democracia”, dialogo sobre o conceito de democracia, uma das bases do projeto, a partir das concepções clássica e decolonial e com o conceito de cidadania, de modo a se pensar algumas relações que abrangem a educação, a democracia e a cidadania.

Já no capítulo “Caminhos Metodológicos” apresento a dinâmica das três rodas de conversa realizadas em 2021, com quatro estudantes que participaram do projeto em 2017 e no capítulo “Análises e Reflexões” reflito sobre os relatos dos participantes a fim de entender o que esses jovens trazem como ensinamento para a educação. No capítulo “Produto Resultante” apresento o produto resultante da pesquisa reafirmando a importância e a necessidade de formação continuada para professores. Por fim, traço inflexões nas considerações finais, deixando espaço aberto para discussão sobre a escola e suas possibilidades.

1. A GAROTADA OCUPANDO A REPRESENTAÇÃO POLÍTICA NA CÂMARA MIRIM

“A mulher tem desenvolvido um papel fundamental na política, mas ainda somos uma grande minoria e enfrentamos muitos desafios, não somente na política, como no mercado de trabalho. Diante dessa situação, a mulher passa a ter medo devido à opressão machista”. Então eu a perguntei (à deputada) qual conselho ela passaria para nós, mulheres. Naquele momento não estava acreditando em minhas palavras, era algo novo para mim, foi a primeira vez que estava diante de um público, e foi ali em uma simples reunião que comecei a expor minha opinião dentro do projeto¹.

Inspirado neste depoimento, inicio o relato de parte de minha trajetória na educação pública que vai para além dos muros da escola, pois discutir cidadania, democracia e escola, nos dias de hoje, coloca-nos frente às injustiças que o mundo produz. Trato aqui da minha participação no “A garotada ocupando a representação política na Câmara Mirim”, prática profissional que motivou o presente estudo.

Esse projeto foi uma experiência educativa multidisciplinar, com foco na formação para a cidadania e a democracia, realizada em uma escola pública, localizada na cidade de Ibirité, Região Metropolitana de Belo Horizonte, da qual participaram 230 estudantes, das turmas do 6º e 9º anos do Ensino Fundamental, no ano de 2017.

Tal projeto era organizado de forma multidisciplinar, articulando propostas e docentes de diferentes disciplinas: Matemática, História, Língua Portuguesa, Educação Física e Geografia – disciplina que leciono desde 2012, nas redes públicas estadual e municipal da região metropolitana de Belo Horizonte.

Nesse contexto, foram desenvolvidas atividades de pesquisa problematizando questões intermitentes, as quais geravam situações conflitantes envolvendo educando e educador na escola. No início do projeto, a mistificação em relação à cidadania era visível entre os estudantes e, devido a isso, buscamos antepor as questões levantadas por eles, promovendo um movimento de ocupação do espaço escolar e de práticas para além dos muros da escola.

Ao final do projeto, momento em que realizamos visitas à Câmara Municipal da cidade e à Assembleia Legislativa de Belo Horizonte, envolvendo aulões coletivos, foi possível perceber a ampliação da qualidade do conteúdo das novas demandas levantadas pelos estudantes.

¹Fala de uma adolescente retirada do livro “A garotada ocupando a representação política na câmara mirim” (Silva, Nanô e Silva, 2018, p.113). Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1dzyxdjgS9egVned_Ll6hX4uIUwCNUt7/view. Acesso em: 27 set. 2022.

Conforme o artigo 205 da constituição federal, “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1988).

A partir dessa premissa, a experiência do projeto “A garotada ocupando a representação política na Câmara Mirim” registrou importantes transformações no processo de formação política dos estudantes participantes à época, surgindo, assim, o interesse em aprofundar os estudos sobre o tema, a partir da investigação acerca do impacto do referido projeto na vida destes estudantes hoje, os quais já se encontram em outra etapa da Educação Básica.

1.1 O projeto²

A ideia de realizar uma formação política com os educandos, que culminou no projeto “A garotada ocupando a representação política na Câmara Mirim”, nasceu com a chegada de um novo grupo de professores em uma escola pública de Ibitaré, no ano de 2017. Preocupados com a conjuntura política brasileira daquele momento e o crescimento de discursos de ódio, via redes de comunicação em massa e replicados no espaço escolar, os educadores articularam propostas no intuito de instigar o desejo dos estudantes de conhecerem a estrutura democrática em seus diversos níveis, a partir de variadas ações. O objetivo específico da proposta pedagógica era aperfeiçoar as habilidades de contextualização do cenário político nacional para com uma visão política municipal.

Mesmo apresentado a uma escola situada em um município que historicamente traz em seu contexto ações clientelistas, aos poucos o projeto foi ganhando forma, a direção e a vice-direção apoiaram os envolvidos e a comunidade escolar foi participando, de forma sutil, porém importante na relação com seus pares.

Diante de um contexto municipal de mau uso da máquina pública e entendendo a necessidade de mudança na política educacional de Ibitaré, o projeto foi apresentado à Secretaria Municipal de Educação que, prontamente, manifestou interesse em financiar as ações relacionadas à proposta de educação para a democracia. Tais ações incluíram a

² As informações sobre o projeto apresentadas neste tópico têm como base, além das minhas experiências, o livro “A garotada ocupando a representação política na câmara mirim”, organizado por Otávio Henrique Ferreira da Silva, João Paulo Lisboa Nanô e por mim, Daniel Borges Rodrigues da Silva, no ano de 2018. O referido livro apresenta relatos da experiência pedagógica referente ao projeto e é dividido em quatro seções, intituladas “Pressupostos Políticos e Históricos”, “O Projeto”, “A Experiência dos Educadores” e “A Experiência dos Educandos”, reunindo 24 textos, entre relatos e pesquisas.

execução de uma “Câmara Mirim”, que consistiu na criação de uma assembleia de deputados mirins (estudantes do Ensino Fundamental), onde foram discutidos três projetos de leis desenvolvidos por eles.

Esses projeto de lei foram selecionados por meio de concurso realizado pelo “Plenarinho da Câmara dos Deputados”³, em Brasília. Assim, o projeto “A garotada ocupando a representação política na Câmara Mirim” foi chamado a participar das ações da Câmara Mirim, na capital federal. Para isso, contou com a parceria da prefeitura Municipal de Ibitiré e da Secretaria de Educação da cidade, que financiaram a ida e permanência dos participantes em Brasília.

Partindo para a sua execução, na primeira etapa do projeto foram trabalhados os temas educação e democracia. A segunda etapa consistiu na realização de práticas para além dos muros da escola, englobando atividades de campo nas casas legislativas municipal e estadual, além de aulões coletivos que tratavam conteúdo variado relacionado às temáticas centrais.

No período de março a junho daquele ano, cada professor, em suas respectivas aulas, trabalhava o tema proposto como parte diversificada do currículo escolar, possibilitando práticas pedagógicas envolvendo a escrita, a pesquisa e, principalmente, o debate sobre os diferentes temas abordados pelos/as professores/as.

Na disciplina Matemática, o principal tema abordado foi “Orçamento público”, de modo que os estudantes pudessem conhecer e questionar o uso do dinheiro público nas esferas municipal e federal. Já na disciplina História, foram trabalhados os determinantes históricos da política brasileira, as estruturas sociais e de poder, bem como a Constituição Federal de 1988, referindo-se à construção do sistema eleitoral partidário.

A disciplina Geografia, por sua vez, trabalhou o tema “Geografando a Política”, buscando analisar geograficamente a política brasileira, a partir do estudo dos conceitos de cidadania, Estado e legitimidade do poder. Na disciplina Língua Portuguesa, foram estudados conteúdos linguísticos (pronome, verbos, conectivos, concordância verbal e nominal), utilizando-se dos documentos oficiais, além da prática de estruturação e escrita de projetos de

³ O Plenarinho é um programa de relacionamento da Câmara dos Deputados com a comunidade, de caráter educativo, voltado para o universo infantil – crianças de 7 a 14 anos, pais e professores – e desenvolve ações como o “Câmara Mirim” e o “Eleitor Mirim”, bem como a produção e distribuição de material impresso. Seu slogan é: “O jeito criança de ser cidadão”. Mais informações podem ser acessadas no endereço eletrônico do Plenarinho disponível em: [Página Inicial - O Legislativo para crianças - Câmara dos Deputados \(plenarinho.leg.br\)](http://pagina.inicial-leg.br).

leis. E, por fim, a disciplina Educação Física buscou relacionar atividades esportivas e os valores morais em jogo no cenário político nacional (Silva, 2018, p.31-32).

Desse modo, as áreas de conhecimento compuseram um currículo para uma formação cidadã, estimulando nos estudantes a capacidade de interação e expressão fundamentada pelos conhecimentos escolares.

Na segunda etapa do projeto ocorreram 3 atividades práticas constituindo 3 etapas. Primeiramente, foi organizada a visita à Câmara Municipal de Ibitiré, de modo a conhecer o trabalho dos vereadores, que contribuiriam com a atividade realizando uma breve explanação sobre a importância do poder legislativo para a cidade e, em seguida, abrindo uma sessão de perguntas elaboradas pelos estudantes, os quais puderam interpelar os vereadores sobre as mais diferentes temáticas. As indagações foram relacionadas ao posicionamento dos vereadores em relação às reformas da Previdência e Trabalhista e o papel da Câmara dos vereadores no combate à corrupção (Silva, 2018, p.33).

Na sequência, buscou-se ampliar a experiência dos estudantes em nível estadual. Após o trabalho prévio dos professores, distinguindo os poderes legislativos nas diferentes instâncias de representação, foi realizada, no dia 15 de maio daquele ano, uma visita à Assembleia Legislativa de Minas Gerais (ALMG), onde docentes e discentes foram recebidos no auditório popular, contando com a participação de alguns/algumas parlamentares (Silva, 2018, p.34-35).

Após esta visita, os professores buscaram levantar questões junto aos estudantes a fim de fomentar os debates no espaço da escola. Foi identificada a necessidade de incluir no projeto atividades que contemplassem a representatividade das mulheres⁴ na política, bem como as relações étnico-raciais⁵.

Como atividade final do projeto, um grupo de 30 estudantes, dentre os 230 participantes, foi selecionado para participar da “Câmara Mirim 2017”, no Congresso Nacional, em Brasília. Foram utilizados instrumentos como votação simbólica, ficha limpa, criação de projetos de leis e entrevistas, tornando as ações mais significativas.

⁴ Segundo o IBGE, as mulheres representam 51,03% da população brasileira. As mulheres somam mais da metade da população do país, enquanto no congresso não somam nem 12%. Os dados da última eleição mostram que na Câmara dos Deputados, dos 513 cargos em disputa em 2014, apenas 51 foram ocupados por mulheres. No Senado, de um total de 81 vagas, somente 13 parlamentares são do sexo feminino. Disponível em: <http://projetolegal.org.br/congresso-nacional-e-representatividade/>. Acesso em: 05 abr. 2022.

⁵ De acordo com a pesquisa feita pelo sociólogo e professor do Instituto de Estudos Sociais e Políticas da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), Luiz Augusto Campos, a bancada federal eleita para a legislatura atual é composta por 71% de homens brancos. Não só as mulheres não encontram representação no Congresso Nacional. O número de negros que ocupam as cadeiras do Congresso é ainda muito pequeno. A mulher negra, por exemplo, representa apenas 0,6% do parlamento. Disponível em: <http://projetolegal.org.br/congresso-nacional-e-representatividade/>. Acesso em: 05 abr. 2022.

A articulação de diferentes áreas de conhecimento e o trabalho coletivo dos educadores e equipe gestora (direção e vice-direção) fez com que a "A garotada ocupando a representação política na Câmara Mirim" se tornasse a prioridade da escola durante o ano de 2017.

No ano seguinte, o projeto se desdobrou em novo formato. A proposta, a partir de 2018 consistiu no "Projeto Escola Cidadã", nome inspirado na concepção de Paulo Freire (1997), pensando em uma escola que, para além do ensino de conteúdo, propõe a formação integral dos sujeitos – crianças, jovens ou adultos – para o exercício da cidadania.

Desse modo, essa iniciativa pedagógica assumiu o objetivo de promover, através da escola, a participação dos estudantes na vida política de suas comunidades, contribuindo para o aperfeiçoamento do sistema democrático e da cidade, estado e país, o que implicou na ampliação do número de escolas participantes, investimento financeiro, parceria com universidades e outras instâncias.

Enquanto projeto multidisciplinar, o "Escola Cidadã" tornou-se aberto a todos e todas docentes da Rede Municipal de Educação, em exercício na função docente de qualquer uma das disciplinas que integram o currículo do 5º ao 9º do Ensino Fundamental. Estes passaram a receber extensão de jornada referente a oito horas aulas semanais para dedicação ao projeto a fim de que pudessem participar das formações do projeto, incluindo reuniões com a equipe de coordenação, planejamento de atividades para a formação dos estudantes, implementação de ações na escola e comunidade, produção de relatórios, acompanhamento dos estudantes selecionados durante as sessões da Câmara Municipal Mirim e Câmara Mirim em Brasília.

1.2 Os participantes

O processo de seleção do grupo de estudantes que participaram das atividades no Congresso Nacional foi construído a partir de uma avaliação contemplando a produção e a participação dos discentes nas etapas anteriores do projeto. Isso se deu através da edificação coletiva, entre estudantes, escola e professores, utilizando-se critérios: participação; comportamento; assiduidade na escola; compromisso com as disciplinas escolares; saber ouvir; capacidade dissertativa; ter escrito os projetos de lei; e ainda ter participado das diversas atividades internas e externas que o projeto "A garotada ocupando a representação política na câmara mirim" proporcionou. Metodologicamente, cada critério contemplado atribuiu um ponto para o estudante, perfazendo um total de quatro pontos.(Silva, 2018, p.43).

Este processo, que ocorreu durante o mês de julho de 2017, selecionou, proporcionalmente, 11 estudantes das 3 turmas do 9º ano e 20 estudantes das 6 turmas do 6º

ano. Por fim, visando a uma formação com maior aprofundamento aos 31 estudantes selecionados/as, investiu-se, no mês seguinte, em um trabalho transdisciplinar, envolvendo temáticas diversas, de modo a prepará-los para a jornada em Brasília-DF. A presente investigação diz respeito ao impacto do projeto “A garotada ocupando a representação política na Câmara Mirim” na vida destes estudantes (Silva, 2018, p.43).

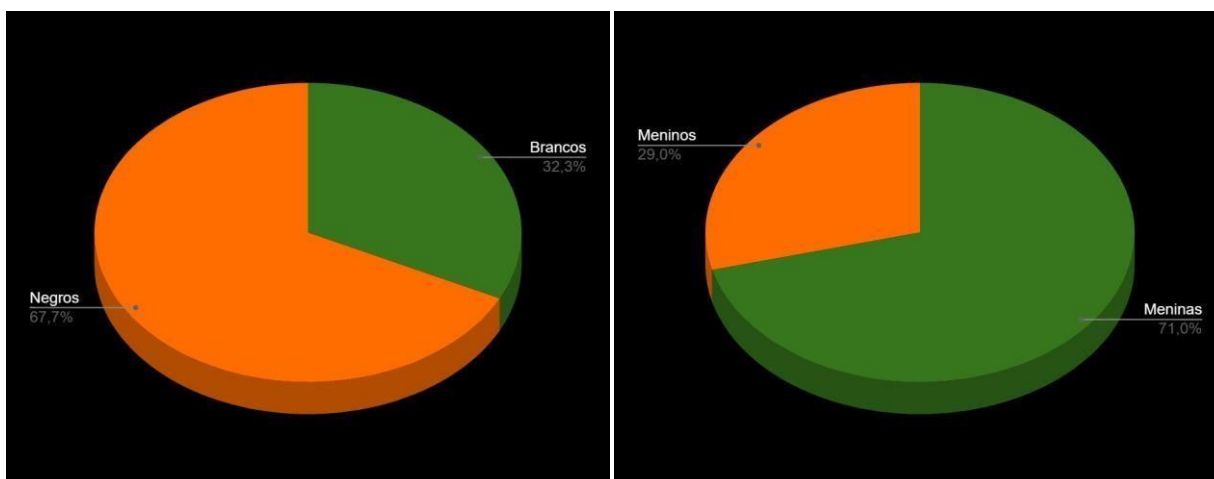


Gráfico 1: Perfil dos estudantes quanto à autodeclaração racial
Fonte: Silva (2018)

Gráfico 2: Perfil dos estudantes quanto ao Gênero

Os gráficos acima auxiliam na visualização do perfil do grupo formado por 31 jovens que participaram do projeto até a etapa vivenciada no Congresso Nacional, em Brasília, representando a escola como deputados mirins. Destes, 22 se declararam meninas e 9 se declararam meninos; 10 estudantes no total se auto declararam brancos (brancos ou amarelos) e os demais se autodeclararam negros (pretos ou pardos)(Silva, 2018, p.43).

Percebeu-se que durante o projeto meninos e meninas participaram ativamente, entretanto, as meninas notadamente tiveram maior participação e interesse nas atividades sobre educação e democracia. As falas dos estudantes registradas ao longo do projeto demonstram esta participação, bem como nos ajudam a problematizar a necessidade de uma formação para além dos muros da escola:

*Eu pensava que político era ladrão, quando fui para a Câmara Municipal e Assembleia legislativa, eu mudei minha forma de pensar e de agir com os políticos, por isso, quero aprender mais sobre política (Cristian Franklin, 9º ano).
Porque eu quero saber como funciona o senado, saber como eles aprovam as leis, o que eles estão fazendo para melhorar a crise, se eles estão cientes sobre o que o povo brasileiro está passando, se eles também estão sendo afetados com a crise, porque que a educação das escolas pública é tão ruim e outras várias coisas (Maria Vitória, 6º ano).*

Eu gostaria de participar da etapa nacional do projeto Câmara Mirim em Brasília para aprofundar mais os meus conhecimentos em política e na democracia do Brasil (Ana Beatriz, 6º ano) (Silva, 2018, p.72).

Após essa apresentação do projeto e seus participantes, com base principalmente nos materiais produzidos sobre o projeto, em especial nas seções intituladas “O Projeto”, “A Experiência dos Educadores” e “A Experiência dos Educandos”, do livro “A garotada ocupando a representação política”, no capítulo a seguir, proponho um diálogo com o conceito de democracia, a partir das concepções clássica e decolonial, e com o conceito de cidadania, a fim de pensar relações que abrangem a educação, a democracia e a cidadania.

2. SOBRE DEMOCRACIA

*O que uma democracia é não pode ser separado do que uma democracia deve ser:
Uma democracia só existe à medida que seus ideais e valores dão-lhe existência
(Sartori, 1994, p.23)⁶.*

O conceito de democracia vem se constituindo ao longo dos séculos, ganhando formas e definições a partir dos princípios da representação, os quais vão se estabelecendo com as demandas populares. Em sua origem grega, o termo *dēmokratía* diz de “povo” – *dēmos* – e “poder, força” – *kratía*. Entretanto, como afirma o inglês Aldous Huxley, “A democracia permite que criaturas abomináveis conquistem o poder” (2014, p.80).

A constituição deste conceito, historicamente, passa também pelas intempéries do fascismo, do comunismo e do nazismo, bem como por convicções e movimentos antidemocráticos, muitas vezes associados ao nacionalismo fanático ou ao fundamentalismo religioso, conforme o cientista político Robert Dahl (2001, p.11). Seria, portanto, um ato impulsivo delimitar o termo somente em uma linha temporal, buscando-se linearidade entre seu surgimento, na Grécia Antiga, há mais de 2.500 anos, sua concepção moderna, no século XVIII, e a atualidade.

Dahl (2001) destaca que há pensadores Norte-Americanos que defendem que a democracia ocidental se iniciou há duzentos anos, bem como há pensadores que consideram suas raízes clássicas, seu passado grego. O autor afirma que seria um equívoco pressupor que a democracia houvesse sido inventada, como foi a invenção da máquina a vapor, ou seja, como uma prática ou ferramenta surgida em lugares diferentes e em momentos diferentes. Mas ele acredita na existência de condições adequadas para a invenção e reinvenção da democracia, de maneira autônoma, em diferentes épocas e em lugares diferentes (Dahl, 2001, p.19).

Abdalla (2017, p.22) destaca que o primeiro registro, de fato, está no período da Grécia Antiga, por volta de 590 a.C., todavia, se não limitarmos a totalidade da história do *Homo sapiens* ao proporcionalmente curto período de história escrita, podemos pensar que a forma democrática de governar esteve presente no passado pré-histórico até a invenção da agricultura e as grandes civilizações radicadas na sociedade. O autor distingue três sistemas de acordo com o sujeito da soberania. São eles:

⁶ SARTORI, Giovanni. **A teoria da democracia revisitada**. O debate contemporâneo. São Paulo: Ática, 1994.

Quando o poder é exercido por apenas uma pessoa, o sujeito da soberania (*archía* = autoridade) é um só (*monos*) e o sistema é uma monarquia. Quando o poder (*kratós*) é exercido por um grupo de notáveis (*aristós* = nobre, melhor), independentemente de seu número, o sujeito da soberania é uma parte da sociedade e o sistema é chamado de aristocracia. Quando o poder pertence ao povo em geral (*demos*), a soberania é de todos e o sistema é chamado de democracia (Abdalla, 2017, p.21).

Nesse sentido, o fundamento (a legitimação) da soberania deve ser encontrado na compreensão das diferentes formas possíveis de governo e na aceitação consciente de uma delas (Abdalla, 2017, p.22). Os gregos, portanto, determinaram o momento de sua história, através de um ordenamento da cidade (*da polis*) e sua governança. Dessa forma, tiveram uma experiência democrática exitosa, no sentido em que se apoiavam nas diversas ideias sobre democracia, donde se pode extrair seu conceito:

Democracia se define como uma forma de governo onde a soberania pertence ao povo e por ele é exercida. Ou seja, para que se possa conceituar um sistema como democrático, o poder deve pertencer, de direito e de fato, à totalidade das pessoas que constituem uma dada sociedade (Abdalla, 2017, p.22).

Contudo, o sucesso da democracia grega só poderia ser aceitável a partir de uma totalidade social, tendo, assim, a elaboração de uma constituição que diferia das leis opressoras da época. Entretanto, a participação do povo, que era em regra composto por cidadãos atenienses, se diferenciava na efetivação. Ou seja, consideravam-se os homens com mais de 18 anos, sendo excluída a participação das mulheres, dos escravos, crianças e estrangeiros. Nesse sentido, cabe destacar que, seguramente, hoje não parece ser possível chamar de democrático um sistema que excluísse uma camada social, como as mulheres.

Mas é preciso considerar a relevância das premissas fundamentais sobre a democracia grega, as quais resultaram de uma organização social. Abdalla (2017, p.24) destaca:

- 1) A concepção de imanência do poder situada em um plano em que brota da ação e da vontade dos homens, gerando assim uma ideia das tomadas de decisão;
- 2) A autonomia que enaltece a autossuficiência da sociedade, não havendo regras superiores (de ordem divina, natural ou econômica) que obrigassem a tomada de tal ou qual decisão; ou seja, aquilo que seria relativo à sociedade poderia ser decidido pela própria sociedade na medida de seus interesses e necessidades;
- 3) A inexistência de um saber político superior ou absoluto, cujas discussões em espaços públicos fora fruto de uma política democrática de opinião verdadeira (ressalta-se que essa ideia é defendida pelos sofistas);
- 4) A necessidade ética da participação com notoriedade tal capaz de, em alguns casos, gerar perda de direitos;
- 5) A Paideia ou a educação integral dos cidadãos nas múltiplas dimensões de formação humana, a partir de sua existência em sociedade;
- 6) A isonomia, ou seja, a igualdade de condições de participação, não somente o exercício do direito formal, mas das condições igualitárias no processo.

7) A inexistência do Estado como *locus* de poder. a burocracia estatal, à época composta por pessoas escravizadas, tinha caráter meramente executivo e não possuía poder para tomar decisões;

8) A ausência da representação, cabendo ao cidadão praticar a parte do poder que lhe cabia, não delegando essa tarefa a nenhum terceiro.

Os referidos pressupostos estavam marcados como princípios que permitiram a democracia nas cidades gregas antigas; entretanto, isso só foi possível com a exclusão, do processo deliberativo, daqueles que estavam em classes antagônicas, como os escravizados. Estes, segundo Abdalla (2017, p.25), jamais poderiam ser incluídos, “pois a participação de uma camada social explorada no processo decisório comprometeria a ordem socioeconômica da época e poderia levar ao fim da divisão estrutural”.

Para tanto, a democracia dos antigos era restrita, tanto no sentido de que excluía grande parte da população da vida política, quanto no sentido de que aqueles que teoricamente deveriam ter acesso a ela, na prática, não usufruíam igualmente dos direitos políticos, justificada pela composição do corpo político da democracia ateniense da época, para o qual a liberdade era um critério que determinava a igualdade (Cabral Neto, 1997, p.291).

Em outras palavras, a democracia foi pensada pelos gregos para que homens livres decidissem sobre seus destinos. Por isso, torna-se importante destacar outras formas de pensar o conceito, para além do mundo grego.

O aparecimento de governos populares, principalmente na Europa, intensifica o princípio do sistema de Repúblicas. Para Dahl (2017, p.23), os Romanos preferiram chamar seu sistema de República: “*res*”, que em latim significa coisa ou negócio, e “*publicus*”, que significa pública. Dessa forma, poderiam ser interpretados no sentido de participação popular. É válido ressaltar que o direito de participação, em Roma, inicialmente era restrito aos patrícios e aristocratas, futuramente ampliado. Mas, como em Atenas, o direito a participar restringia-se aos homens, o que também aconteceu em todas as democracias que apareceram depois, até o século XX (Dahl, 2001, p.23).

O regime democrático se estendeu pela Europa do Norte, onde as instituições tinham um papel importante em sua combinação, em que um parlamento nacional, composto por representantes eleitos e governos locais eleitos, pelo povo e a subordinação ao governo nacional viabilizaram um padrão de desenvolvimento.

Retornando à democracia Ateniense, Ferreira (1989) destaca que se instaurou um novo governo em 429 a.C., considerado um governo que não vinha das classes aristocráticas, protagonizado por um político mais popular, chamado Cléon. Após o seu governo (cerca de 422 e 421 a.C.) a classe média se fortaleceu, através das medidas de participação em

assembleias, enquanto a classe dos mais ricos e a aristocracia enfraqueceram justamente na dimensão popular de participação. Segundo o autor, esse foi o primeiro indício da decadência do sistema republicano Ateniense, quando os principais empecilhos começavam a ser apresentados pelos aristocratas da época, constituindo uma oposição e gerando crises democráticas (Ferreira, 1989, p.173).

Segundo Aristóteles (2003, p.64-66) o final do governo de Cléon foi dos marcos que decretaram a derrocada do sistema democrático em Atenas, consequência da sua política de tributos, envolvendo as cidades vizinhas. Acrescenta-se a isso uma sequência de guerras (entre Atenas e Esparta; guerra do Peloponeso, em 431-404 a.C.; e, posteriormente, no fim do século IV a.C., guerra de Esparta e Atenas contra Tebas).

Os conflitos pontuados até aqui vieram em consequência de um desarranjo político e evidenciaram um regime democrático frágil e instável. Após a morte de Péricles (429 a.C.) e seu sucessor Cléon (424 a.C.), Atenas (e de modo geral a Grécia) não conseguiu dar uma sequência ao aperfeiçoamento da democracia. Mas as premissas apresentadas pela democracia ateniense fortaleceram a primazia de “alguns” pressupostos de governos democráticos ocidentais, como, por exemplo, a luta de classe, de poder e o posicionamento político.

De acordo com Cabral Neto (1997, p.291), os ideais democráticos saíram de cena por um longo período histórico, resultado das guerras entre os anos 431 e 404 a.C., seguido pela Idade Média e, notadamente, a partir do século XV, com o florescimento do ideário absolutista, que serviu de sustentáculo aos governos despóticos. Nesse sentido, o ressurgimento dos preceitos democráticos se dá após dois mil anos, quando os anseios de parte da sociedade eclodiram com o pensamento da Revolução Burguesa, nos séculos XVII e XVIII.

Segundo o filósofo político Norberto Bobbio (1986, p.17), importante pensador do século XX, a democracia é, essencialmente, um método de governo, um conjunto de regras de procedimento para a formação das decisões coletivas, no qual está prevista e facilitada a ampla participação dos interessados. Essa é uma ideia que se apresenta mais difundida no século XVIII, no qual já vigorava uma concepção de práticas políticas, que posteriormente se tornariam elementos de convicção de instituições democráticas. Nesse contexto, Dahl (2001, p.32) concebe que a lógica de igualdade estimulou a criação de assembleias locais como um dispositivo de participação, cujo objetivo seria uma linguagem mais moderna e abstrata, que fosse efetiva para a época.

Dessa forma, o conceito de democracia se altera conforme sua especificidade territorial (culturais, sociais e econômicas), ocasionando divergências em relação ao seu

sentido e legitimidade. Tiago Dalla Corte e Thaís Dalla Corte (2018, p.180) destacam que a Constituição de cada Estado será a responsável por definir a democracia em seu ordenamento jurídico. Já para Bobbio (1986, p.17), o único modo de se chegar a um acordo quando se fala em democracia, seria contrapondo a qualquer forma de governo autoritário.

Vale destacar que a democracia promoveu um conjunto de instituições políticas as quais, dentro das possibilidades de cada época, registraram expressivas experiências históricas. A democracia ateniense, por exemplo, obtinha mecanismos que permitia a responsabilização em cargos representativos, realçando seus laços com a magistratura e em particular com a vida pública.

Existem diversas formas de democracia, incluindo teorias clássicas e modernas, como veremos adiante.

2.1 Formas de democracia em alguns contextos

Há diversas teorias sobre democracia. Dahl (2001) traz a concepção da “aplicação da democracia”, em que valoriza as instituições políticas em pequena escala, mostrando-se imprópria para uma escala maior em um país moderno. O autor destaca ainda que “dizer que determinadas instituições são necessárias não é dizer que elas sejam suficientes para atingir a democracia perfeita. Em todos os países democráticos há uma grande lacuna entre a democracia real e a democracia ideal” (Dahl, 2001, p.42).

Cabral Neto (1997) identifica no livro “Os artigos federalistas”, escrito pelos autores James Madison, Alexander Hamilton e John Jay, um conjunto de artigos publicados em 1788, nos quais era defendido o projeto de Constituição, tratando das atribuições dos poderes, sendo assim um ressurgimento constitucional da democracia moderna. Nesse sentido, os argumentos que os autores trazem nos artigos refutam a ideia de que a democracia direta e representativa dos gregos fosse o único governo viável⁷. Cabral Neto (1997, p.291) destaca ainda que “a democracia representativa era a forma de governo em que o povo não participava diretamente da tomada de decisão sobre os temas de seu interesse, mas escolhia os seus representantes que deveriam tomar por ele tais decisões”.

⁷ Trecho do livro ‘Os artigos federalistas’: “A igualdade de representação no Senado é outro ponto que – evidentemente resultando do compromisso entre pretensões conflitantes dos Estados grandes e dos pequenos – dispensa maiores discussões. Se é verdade que, em um povo integralmente incorporado em uma nação, cada distrito deve ter uma participação proporcional no governo e que, tratando-se de Estados independentes e soberanos, unidos em uma mesma liga, deve existir uma participação igual nos conselhos comuns, por mais desiguais que sejam as partes — não parece desarrazoado que em uma república complexa, com características tanto de natureza nacional como federal, o governo deva apoiar-se em uma combinação dos princípios de representação proporcional e igual” (Madison, 1993 p.62).

Quanto aos conceitos de democracia, a democracia direta ou participativa, segundo a filósofa britânica Carole Pateman (1992), enaltece a existência de instituições representativas, nas quais a participação da totalidade precisa ocorrer nas mais variadas formas e níveis, reafirmando a necessidade de estar em torno de instituições representativas. Desta forma a autora, reitera que:

[...] para que exista uma forma de governo democrática é necessária a existência de uma sociedade participativa, isto é, uma sociedade onde todos os sistemas políticos tenham sido democratizados e onde a socialização por meio da participação pode ocorrer em todas as áreas (Pateman, 1992, p.61).

Em suma, nesse modelo é garantida a soberania popular e, dessa forma, articula-se muito bem com a democracia representativa, cujas premissas determinantes em relação aos rumos políticos passam pela decisão dos cidadãos e cidadãs. Nesse sentido, Bobbio (1986) levanta questões válidas para a discussão referindo-se aos direitos e à liberdade como condição para a democracia Para o autor:

Ideais liberais e método democrático vieram gradualmente se combinando num modo tal que, se é verdade que os direitos de liberdade foram desde o início a condição necessária para a direta aplicação das regras do jogo democrático, é igualmente verdadeiro que, em seguida, o desenvolvimento da democracia se tornou o principal instrumento para a defesa dos direitos de liberdade (Bobbio, 1986, p.44).

Ou seja, a perspectiva liberal, como um conceito, prevê um conjunto de regras, em que a maioria viabiliza uma participação e aprovação daqueles a quem compete tomar as decisões.

Passando à Democracia Formal e Democracia Social, para o filósofo austríaco Hans Kelsen (2000), a democracia é uma ideia na qual o indivíduo é submetido à ordem do Estado e ele participa da criação dessa mesma ordem. Nesse sentido, Kelsen (2000) trabalha com o conceito de democracia formal e democracia social. De acordo com o autor:

Os marxistas opõem à democracia fundada no princípio da maioria, que consideram uma democracia formal burguesa, a democracia social ou proletária, isto é, uma ordem social que garantiria aos indivíduos não só uma participação formalmente igual na formação da vontade da coletividade, mas também uma quantidade igual de riquezas (Kelsen, 2000, p.98).

Vale lembrar que, historicamente, a democracia significa uma luta pelas liberdades individuais e políticas. O autor destaca os antagonismos aplicados à democracia formal e social, tendo em vista a substituição da ideia de liberdade pela ideia de justiça, presente em certas tendências da teoria marxista.

A teoria marxista ou, pelo menos, uma certa tendência recente dela, a doutrina bolchevique, quer exatamente substituir a ideologia da liberdade pela ideologia da justiça, utilizando a palavra "democracia". Mas é claramente um abuso adotar a palavra "democracia", que - quer se considerando a realidade ou a ideologia - representa certo método de criação da ordem social, para indicar um conteúdo dessa ordem social que não tem qualquer relação essencial com o seu método de criação (Kelsen, 2000, p.100).

Kelsen (2000) justifica que a manipulação do termo acaba com a legitimação do valor afetivo da palavra “democracia”, subvertendo a liberdade pela ditadura política. Nesse sentido, o socialismo pôde lutar pela democracia justamente porque trazia a segurança de conquistar o poder através da lei da maioria (Kelsen, 2000, p.100).

Contrapondo a essa concepção, cujo modelo se depara com noções antimarxistas, o cientista político britânico David Held (1987) dimensiona a democracia direta/marxista através do livre desenvolvimento de todos. Nesse sentido, a ideia do liberal democrata toma a dimensão tradicional. Qual seja:

Seres humanos como "indivíduos"; indivíduos em competição uns com os outros; liberdade de escolha; a política como a arena para a manutenção de interesses individuais, a proteção da "vida, da liberdade e do Estado"; o Estado democrático como o mecanismo institucional para a articulação da estrutura que permite aos indivíduos se dedicarem a seus interesses privados na sociedade civil e preocupações públicas com o "processo de governo": todas estas são preocupações da tradição liberal democrática (Held, 1987, p.95).

É nessa perspectiva que o conceito de democracia direta/marxista se contrapõe aos princípios ideológicos liberais, pois, segundo Held (1987, p.95): “Qual sentido pode ser dado à promessa do Estado Liberal de ‘Justiça igual’ para os indivíduos quando existem maciças desigualdades sociais, econômicas e políticas”?

Já no que tange à Democracia Liberal e Representativa, a partir das ideias políticas do século XVIII e XIX, a democracia teve seu amparo no berço das revoluções americanas e francesas. Segundo Francisco Urubam Xavier De Holanda:

No século XIX, como forma de diminuir o poder monárquico, o movimento liberal burguês propôs a ideia de democracia como transferência do poder soberano do monarca para o povo, ensejando, desse modo, a superação da legitimidade monárquica pela legitimação democrática de poder. Isso se deu com base na noção do direito natural que servia de fundamento normativo para realização de um pacto institucional, no qual a política era dada como garantia da propriedade e do Estado, ficando a mesma como elementos acima dos interesses de classes (Holanda, 2016, p.1).

Assim, os ideais da democracia nasciam de uma jovem e ascendente burguesia que acreditava em um progresso e defendia a elevação nos padrões sociais de vida. Um impulso para a participação democrática desenvolve-se a partir do que Dahl (2001) destaca como lógica da igualdade. Um princípio que nasceria das liberdades⁸ individuais, tornadas possíveis pela democracia liberal.

Held (1987) menciona que a democracia liberal representa uma organização em que se oficializa o governo eleito, tomando para si a representatividade democrática. Porém, seu significado, visto como jurídico institucional, tem sua vinculação com o liberalismo. Complementando com Giovanni Semeraro (1999):

O Estado, no melhor estilo do liberalismo, é essencialmente um organismo de caráter jurídico, laico, neutro, mínimo, em condições de garantir as regras do jogo, de proteger as liberdades das partes e de favorecer a igualdade de oportunidades (Semeraro, 1999, p.201).

Já a filósofa Marilena Chauí (2000) define a ordem liberal como “um regime de leis e de ordem para garantia das liberdades individuais” (p, 43). Segundo a autora, essa definição de democracia está situada na chamada livre iniciativa do indivíduo, ou seja, a noção de regime em que se potencializa o judiciário e se limita o poder político. Dessa forma, podemos destacar que esse pensamento apresentado defende a sociedade contra a tirania, garantindo a prevalência da maioria.

Bobbio (1986, p.18) ressalta o conjunto de regras (primárias e fundamentais) que estabelecem quem está autorizado a tomar as decisões coletivas, bem como por meio de quais procedimentos. Kelsen (2000) destaca o valor da liberdade, as transformações desse conceito, em especial no que se refere à ideia do indivíduo em relação ao Estado. Nessa perspectiva, podemos identificar uma separação entre democracia e liberalismo.

Portanto, podemos afirmar que a democracia tem significados diferentes para povos diferentes em diferentes tempos e diferentes lugares. O mesmo ocorre com a concepção de democracia representativa. Luís Felipe Miguel (2005) destaca certa dicotomia em relação à democracia clássica:

Nossas democracias, são, portanto, democracias representativas, e constatar a impossibilidade da democracia direta nas sociedades contemporâneas é algo banal. Nossos estados são muito extensos para que todos se reúnam e muito populosos para que se possa imaginar um diálogo que incorpore cada um de seus cidadãos. As questões políticas são complexas demais para que dispenseemos a especialização dos

⁸ De acordo com Kelsen (2000, p.28), “liberdade significa, originalmente, negação da legalidade natural ou causal (livre-arbítrio). ‘Volta à natureza’ (ou à ‘liberdade natural’) significa apenas ‘libertação dos vínculos sociais’”.

governantes e, por sua vez, os afazeres privados absorvem demais cada um de nós, reduzindo ao mínimo o tempo para a participação política. A incorporação de tantos grupos ao demos – trabalhadores, mulheres, imigrantes – ampliou a profundidade das clivagens em seu seio, tornando indispensável a existência de alguma forma de mediação. Enfim, seja qual for a justificativa, não resta dúvida de que a representação política é incontornável para qualquer tentativa de construção da democracia nos estados nacionais e contemporâneos (Miguel, 2005, p.26).

Retomando Held (1987), cabe acrescentar que o autor define os seguintes tipos de democracia: Democracia Desenvolvimentista; Democracia Protetora; e Democracia Clássica. Na primeira, trabalha-se com a ideia de que o cidadão deve gozar de igualdade política e econômica, que ninguém possa ser senhor do outro e que todos possam usufruir de igual liberdade e independência no processo de desenvolvimento coletivo. Na democracia protetora, evidencia-se a proteção dos governantes sobre os cidadãos, assegurando que aqueles que governam adotem práticas que sejam de interesse dos cidadãos como um todo. Por fim, a democracia clássica descreve o gozar de liberdade política para que fôssemos livres para governar e sermos governados.

Nessa ordem, Held (1987) chama a atenção para um novo modelo de democracia – o “Elitismo Competitivo”, caracterizado a partir dos pensamentos de Max e Weber, através de um método onde selecionaria uma elite política capaz de tomar decisões legislativa e administrativamente necessárias.

Apesar da extensão possível para tal discussão, podemos concluir com Kelsen (2000, p.35) que “a democracia, no plano da ideia, é uma forma de Estado e de sociedade em que a vontade geral, ou, sem tantas metáforas, a ordem social, é realizada por quem está submetido a essa ordem, isto é, pelo povo”.

Semeraro (1999, p.209) afirma que “ainda que as liberdades individuais e as instituições democráticas sejam necessárias, não garantem por si só a existência da democracia”. Em relação a estas garantias, regimes que não se consolidaram durante os séculos experimentaram diversos graus de “democracia” e cada grupo desses territórios enfrentam dificuldades para com seus governos.

Estamos diante de uma perspectiva moderna de democracia, vigente desde o século XX, a partir de impactos sofridos por duas Grandes Guerras mundiais e, eventualmente, nessa pós-guerra, repensando as estruturas do Estado em meio ao fascismo e ao nazismo. Contudo pensar a democracia hoje requer:

Repensar os caminhos trilhados pela política na modernidade e discutir os caminhos de uma sociedade ocidental que, apesar das inegáveis conquistas no plano material, se vê dominada por uma economia muitas vezes antropofágica, que excluiu uma

imensa parcela da população mundial dos benefícios criados pelo progresso material, além de ter construído uma paradoxal democracia oligárquica, onde a formalidade democrática é seguida, mas o cidadão comum fica à mercê dos que detêm o poder econômico (Gomes e Paiva, 2017, p.79).

Importa aqui registrar algumas dimensões que o termo veio ganhando. Atravessar esses conceitos de forma pragmática seria improdutivo, senão impossível, sobretudo pelo fato de não poder desconsiderar que tal conceituação se constituiu a partir de uma perspectiva hegemônica branca.

Segundo Thula Pires (2022, p.23), pensar a democracia fora das amarras do senso comum é mais interessante do que propriamente reforçar ideias que sedimentam o conceito cujo entendimento foi determinado por um grupo. Nesse sentido, fazendo um contraponto à visão clássica e eurocêntrica acerca da democracia apresentada até o momento, o presente trabalho trilhará, de agora em diante, um caminho a partir de mudanças teóricas, na perspectiva do que pode ser chamado de um giro decolonial.

2.2 A democracia a partir dos estudos decoloniais

Abordar a democracia em um sentido que destaca a legitimação da política em função dos territórios envolve considerar a perspectiva da “colonialidade”. A esse respeito, o sociólogo, cineasta, crítico social, educador e escritor americano Tukufu Zuberi (2022) convida a considerar:

[...]o impacto de uma democracia eurocêntrica colonial nas Américas, em particular nas comunidades indígenas, nas comunidades negras, nas comunidades empobrecidas. Do ponto de vista das diásporas, por exemplo, o nascimento da democracia é fundamentalmente problemático. Tanto para os africanos da diáspora africana, quanto para os indígenas da Américas, pensar na democracia e no colonialismo é uma questão carregada; nós não vemos o colonialismo como solução para a democracia (Zuberi, 2022, p.37).

Quando o autor usa o pronome “nós”, ele nos convida a pensar em toda a gente periférica, que está longe da experiência democrática em um formato pleno, direto e participativo. É necessário pensar e repensar as populações marginalizadas e, mais do que nunca, entender o que “nós” queremos afirmar por democracia.

Vários autores ajudaram a realizar esta tarefa, tais como: Aníbal Quijano (2002), Walter D. Mignolo (2003), Catherine Walsh, (2017) e Joaze Bernardino Costa, Nelson Maldonado-Torres e Ramón Grosfoguel (2018), que discutem a decolonidade/contra colonização; Frantz Omar Fanon (1980, 2008), e Nilma Lino Gomes (2017, 2019 e 2020), a

descolonização; bell hooks (2013, 2020) e Lélia Gonzalez (1984), o feminismo negro; e Boaventura de Sousa Santos (2002, 2009, 2014 e 2018) que aborda as epistemologias do Sul, entre outros que compartilham das mesmas inquietações.

É a partir desse arcabouço teórico que proponho uma reflexão acerca da nossa realidade, partindo do “mito da democracia racial”, que, pautada na concepção de estereótipos raciais, imputa ao Estado brasileiro a negação da democracia real para os sujeitos de direito.

Na sequência, abordarei a ideia do universalismo que se constrói através dessa hermenêutica da democracia, cujos interlocutores se apresentam legitimando o mundo europeu, destacando a importância da denúncia do povo negro para a emancipação do conceito. Por fim, abordo a ecologia dos saberes enquanto reinvenção democrática.

2.2.1 O mito da democracia racial

O século XIX foi marcado pela inserção do mito da democracia racial, partindo de suas raízes históricas, impulsionadas pela literatura da época e pelo relacionamento aparentemente integral entre povos originários, negros, brancos e imigrantes. A tradição comparativa entre a concepção racial brasileira e a estadunidense demarcava o sentido de cordialidade democrática e, fundamentados nele, alguns eventos utilizaram de instrumentos narrativos para institucionalizar e reproduzir a ideia de igualdade racial no Brasil, cunhado, a princípio, por reflexões sobre o Estado democrático de direito.

Para início de conversa, a compreensão de tal narrativa ganha escopo a partir das relações sociais e, principalmente, familiares, pois há uma tendência de subalternização nessa hierarquia de poder. Em suma, a ideologia de igualdade racial desconsidera outras narrativas, evidenciando, assim, o conflito dialético entre oprimidos e opressores. Nesse sentido, a pedagoga brasileira Nilma Lino Gomes (2020) destaca que:

Sujeitos e conhecimentos que buscam, interpretam, indagam, produzem e fazem a disputa por outras narrativas. Narrativas negras. Narrativas diaspóricas. Narrativas que compõem a diversidade epistêmica no campo do conhecimento científico eivadas de aprendizados construídos na história e nas práticas e experiências culturais, políticas e sociais, que fazem parte dos processos de pluralidade interna e externa da ciência (Gomes, 2020, p.244).

A potência e a tensão da narrativa, elemento primordial desta pesquisa, realça como o mito da democracia racial é visto como disputa de discursos entre colono e colonizado, de

maneira que, para que a democracia se efetive é necessário que haja uma libertação das amarras coloniais do passado.

O racismo, principalmente no Brasil, é posto como um delírio pela classe dominante/branca/eurocêntrica, fortalecendo ainda mais sua estrutura. A filósofa e antropóloga Lélia Gonzalez afirma a existência desse olhar racista a partir de indagações irônicas:

Racismo? No Brasil? Quem foi que disse? Isso é coisa de americano. Aqui não tem diferença porque todo mundo é brasileiro acima de tudo, graças a Deus. Preto aqui é bem tratado, tem o mesmo direito que a gente tem. Tanto é que, quando se esforça, ele sobe na vida como qualquer um. Conheço um que é médico; educadíssimo, culto, elegante e com umas feições tão finas... nem parece preto (Gonzalez, 1984, p.226).

A desconstrução desse mito da democracia racial passa pelo entendimento de suas dimensões. Nesse sentido, o sociólogo Florestan Fernandes (2008) aponta que a democracia brasileira foi produzida a partir de ideias como a desigualdade de classe, de uma ordem competitiva, inerentes ao capitalismo. Em outras palavras, no Brasil, a democracia foi construída à base de um passado escravocrata, o que implica na desigualdade em que o país vive até os dias de hoje.

Joaze Bernardino Costa (2002) destaca que o mito da democracia racial nasceu em 1933, com a publicação do livro “Casa-grande e Senzala”, por Gilberto Freyre, adquirindo sistematização e status científico. Nesta obra, Gilberto Freyre (1992) sustenta a lógica da ascensão social e das relações de gênero, reforçando em suas narrativas a inferiorização do papel da mulher negra frente a mulher angelical loira de origem europeia. A título de exemplo:

Em oposição à lenda da moura-encantada, mas sem alcançar nunca o mesmo prestígio, desenvolveu-se a da moura-torta. Nesta vazou-se porventura o ciúme ou a inveja sexual da mulher loura contra a de cor. Ou repercutiu, talvez, o ódio religioso: o dos cristãos louros descidos do Norte contra os infiéis de pele escura. Ódio que resultaria mais tarde em toda a Europa na idealização do tipo louro, identificado com personagens angélicas e divinas em detrimento do moreno, identificado com os anjos maus, com os decaídos, os malvados, os traidores (Freyre, 1992, p.69).

Nesse sentido, a forma como se naturaliza o corpo da mulher negra como um objeto e instrumento favorece uma imposição moral e ética, um princípio de desigualdade entre mulheres escravizadas e o homem branco, sistematizado numa relação de poder por meio de uma forma romantizada, a qual reforça a colonialidade do poder.

Gonzalez (1984) afirma que o olhar sobre o corpo negro como incapaz é corriqueiro. Nesse sentido, a autora ressalta que a primeira coisa que se percebe em relação ao racismo é a naturalização da ideia de que “negro tem mais é que viver na miséria [...], pois não gosta de trabalho” (Gonzalez, 1984, p.225). É notório que os argumentos que se referem ao corpo, sobretudo ao corpo da mulher negra, tencionam a construção dessa democracia: a “mulher negra, naturalmente, é cozinheira, faxineira, servente, trocadora de ônibus ou prostituta [...], têm mais é que ser favelados” (Gonzalez, 1984, p.225).

Outra forma de colocar em cena a colonialidade em relação ao corpo feminino situa-se na perspectiva simbólica do rito carnavalesco, manifestação cultural brasileira que Gonzalez, (1984) assim descreve:

[...] é nesse instante que a mulher negra transforma-se única e exclusivamente na rainha, na “mulata deusa do meu samba”, “que passa com graça/fazendo pirraça/fingindo inocente/tirando o sossego da gente”. É nos desfiles das escolas de primeiro grupo que a vemos em sua máxima exaltação. Ali, ela perde seu anonimato e se transfigura na Cinderela do asfalto, adorada, desejada, devorada pelo olhar dos príncipes altos e loiros, vindos de terras distantes só para vê-la. Estes, por sua vez, tentam fixar sua imagem, estranhamente sedutora, em todos os seus detalhes anatômicos; e os “flashes” se sucedem, como fogos de artifício eletrônicos. E ela dá o que tem, pois sabe que amanhã estará nas páginas das revistas nacionais e internacionais, vista e admirada pelo mundo inteiro. Isto, sem contar o cinema e a televisão. E lá vai ela feericamente luminosa e iluminada, no feérico espetáculo (p.228).

Pelo simples fato de a presença de uma mulher negra, sedutora, que sobrepõem em alguns instantes à lógica de dominação, ocultar algo para além do que se mostra, a democracia racial exerce uma violência simbólica, pois do outro lado dessa história, para além desse endeusamento carnavalesco, existe uma transfiguração da submissão social, partindo da posição social em que ela se encontra.

Outro efeito da obra de Freyre (1992) diz respeito à mobilidade social. Percebe-se o modo impositivo com que o autor discorre no livro sobre a possibilidade de ascensão social do “mulato” dizendo que “não se pode acusar de rígido, nem de falta de mobilidade vertical o regime brasileiro, em vários sentidos sociais, um dos mais democráticos, flexíveis e plásticos” (Freyre, 1992, p.52). Não muito longe desse entendimento, a ascensão social do negro é tratada como um elemento reprimido do ponto de vista legal, validado, inicialmente, pela colonização, sob a perspectiva da dominação.

Célia Maria Marinho de Azevedo (1996), em artigo intitulado “O abolicionismo transatlântico e a memória do paraíso racial brasileiro”, realiza uma análise sobre a construção da memória do paraíso racial brasileiro. A investigação proposta pela autora leva em

consideração o olhar dos negros americanos sobre a imaginação de que o Brasil seria possivelmente um refúgio do racismo que os oprimia em seu país. A pesquisadora traz ainda uma fala do abolicionista francês M. Quentin a fim de ilustrar a idealizada brandura na relação entre senhores e escravos no Brasil:

O que facilitará a transição [para um regime de mão de obra livre] no Brasil é que lá não existe nenhum preconceito de raça. Nos Estados Unidos e em Cuba, todos os homens de cor, mesmo um liberto, são olhados de cima como inferior pelos homens de raça branca. Não há nada disso no Brasil: lá todos os homens livres são iguais; e esta igualdade não é só da lei, mas é também da prática cotidiana (...). A igualdade lá não é só um direito: é um fato (Quentin, 1867, *apud* Azevedo, 1996, p.156).

Nesse contexto, a sistematização da democracia racial veio ganhando corpo, no sentido do seu caráter idílico, defendendo a natureza do período escravocrata, formando assim um caráter nacional e “democrático”. Fernandes (2008), um dos grandes intérpretes da obra *Casa grande e Senzala*, desnudou seus componentes, desmascarando o país que “não” admite o preconceito e a discriminação. O autor é taxativo ao categorizar que durante a consolidação da ordem social, prevalece um padrão das relações raciais, égide da escravidão. Fernandes (2008) afirma que esse mito da democracia racial brasileira não nasceu de um momento para o outro e teve certa utilidade prática, mesmo quando emergiu historicamente. De acordo com o autor:

Ao que parece, tal utilidade se evidencia em três planos distintos. Primeiro, generalizou um estado de espírito farisaico, que permitia atribuir à incapacidade ou à irresponsabilidade do “negro” os dramas humanos da “população de cor “da cidade, como o que eles atestavam como índices insofismável de desigualdade econômica, social e política na ordenação das relações sociais. Segundo, isentou o “Branco” de qualquer obrigação, responsabilidade ou solidariedade morais, de alcance social e de natureza coletiva, perante os efeitos sociopáticos da espoliação abolicionista e da deterioração progressiva da situação socioeconômica do negro e do mulato. Terceiro, revitalizou a técnica de focalizar e avaliar as relações entre “negros” e “Branco” através de exterioridades ou aparências dos ajustamentos raciais, forjando uma consciência falsa da realidade racial brasileira (Fernandes, 2008, p.311).

É importante ressaltar que a ideia apresentada por Fernandes (2008) surge do pensamento da classe média brasileira, cujo maior objetivo parece ser encobrir seu comportamento racista.

Já no âmbito de políticas públicas, Sueli Carneiro, em sua obra “*Racismo, Sexismo e desigualdade no Brasil*” (2011), explana sobre o movimento feminista nacional, em que a descriminalização do aborto se tornou uma bandeira histórica. Nesse momento, a autora destaca que durante o governo de Paulo Maluf, que vigorou de 15 de março de 1979 até 14 de

maio de 1982, em São Paulo, foi elaborado um documento sugerindo a esterilização em massa de mulheres pretas e pardas, apresentando as seguintes argumentações:

De 1970 a 1980, a população branca reduziu-se de 61% para 55% e a população parda aumentou de 29% para 38%. Enquanto a população branca praticamente já se conscientizou da necessidade de controlar a natalidade [...], a população negra e parda eleva seus índices de expansão, em dez anos, de 28% para 38%. Assim, teremos 65 milhões de brancos, 45 milhões de pardos e 1 milhão de negros. A se manter essa tendência, no ano 2000 a população parda e negra será da ordem de 60%, por conseguinte muito superior à branca; e, eleitoralmente, poderá mandar na política brasileira e dominar todos os postos-chave – a não ser que façamos como em Washington, capital dos Estados Unidos, onde, devido ao fato de a população negra ser da ordem de 63%, não há eleições (Carneiro, 2011, p.123).

Desse modo, a democracia racial freyriana seria uma reconstrução fantasiosa do passado nacional, uma ideologia de falsa ilusão definida pela suposta ausência de preconceito e discriminação no Brasil. A sociedade descrita por Freyre representa um ambiente profundamente marcado pelo autoritarismo, no qual o mito da democracia racial vem se perpetuando através das hierarquias sociais. Nesse sentido, a obra legitima a cordialidade nas relações sociais e institucionais, sustentando-se o racismo como estrutura.

Por fim, Fernandes (1960) destacou:

Não existe democracia racial efetiva onde o intercâmbio entre indivíduos pertencentes a ‘raças’ distintas começa e termina no plano da tolerância convencionalizada. Esta pode satisfazer às exigências do bom-tom, de um discutível ‘espírito cristão’ e da necessidade prática de ‘manter cada um no seu lugar’. Contudo, ela não aproxima realmente os homens senão na base da mera coexistência no mesmo espaço social e, onde isso chega a acontecer, da convivência restritiva, regulada por um código que consagra a desigualdade, disfarçando-a e justificando-a acima dos princípios de integração da ordem social democrática (p.14)⁹.

Cabe ainda acrescentar que, a despeito da colonialidade, as relações de poder são etnicamente reforçadas pela dimensão cristã, por meio de narrativas raciais. Stuart Hall (2016) destaca que, em referência à cor da pele, “os africanos foram chamados de descendentes do personagem bíblico Cam, amaldiçoados, tal como o filho deste, Canaã, a ser perpetuamente ‘servos dos servos de seus irmãos’” (p.162).

Nesse emaranhado, localizam-se ainda os discursos de culpa, do mérito e do fracasso pessoal, circulantes na elite branca. Na avaliação de Petrônio Domingues (2005), mestre e

⁹ Denúncia feita na Assembleia Legislativa de São Paulo pelo deputado Luis Carlos Santos, do PMDB, em 05 ago. 1982. Veja também matérias nos jornais: Jornal da Tarde, de 6 e 11 ago. 82; O Estado de São Paulo, de 5 e 10 ago. 82; Folha de São Paulo, de 11 ago. 1982. ¹⁴ Prefácio, in F.H. Cardoso e Octávio Ianni. “Cor e mobilidade social em Florianópolis”. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1960.(Carneiro, 2011, p 123-124)

doutor em História pela Universidade de São Paulo (USP), acreditava-se que o fracasso na vida no negro seria sua própria deficiência.

Se os negros fracassaram em sua ascensão na sociedade brasileira, evidentemente isso foi por sua própria culpa, pois essa sociedade não reprimiu nem obstruiu de modo algum o seu progresso. A realidade continuada da pobreza e marginalização dos negros não era vista como uma refutação da ideia de democracia racial, mas sim como uma confirmação de preguiça, ignorância, estupidez, incapacidade etc., o que impedia os negros de aproveitar as oportunidades a eles oferecida pela sociedade brasileira [...] (Andrews, 1998, *apud* Domingues, 2005, p.117).

De acordo com Gonzalez (1984), tratam-se de narrativas que se desdobram e perpetuam modos de pensar por meio do não-dito, caracterizando o racismo como aquilo que se constitui como “a sintomática que caracteriza a neurose cultural brasileira” (p. 224).

O professor Ronaldo Sales Junior (2006), em seu artigo intitulado “Democracia racial: o não-dito racista”¹⁰, afirma a existência, no Brasil, de um complexo de “Tia Anastácia” – uma dimensão clientelista e patrimonialista, em que a pessoa negra aparece “como se fosse da família” ou como sendo “quase da família”. O autor pontua que esse complexo foi instaurado por políticas populistas de integração subordinada¹¹, que definem as formas hegemônicas de relação racial em que se apresenta o estereótipo racial e o não-dito racista (Sales Jr., 2006, p.229).

Esse conjunto de elementos se estabelece entrelaçado no discurso da cordialidade, um dos princípios dessas relações, tendo como exemplo disso “os favores”. Observa-se no texto de Freyre (1996):

[...] essa simpatia e essa cordialidade transbordam principalmente do mulato. [...] O mulato formado, em competição com o advogado branco, com o médico, com o político, procurou vencer o competidor, agradando mais do que eles aos clientes, ao público, ao eleitorado, ao “Povo” [...]. E esse desejo de intimidade com as pessoas nos parece vir [...] de condições peculiares ao período de rápida ascensão de um grupo numeroso, da população – o grupo mulato – ansiosa de encurtar, pelos meios mais doces, a distância social entre ela e o grupo dominante (Freyre, 1996, pp.644-646).

O sentido mais dócil de estabelecer os regimes de tranquilidade, nas relações raciais, está na cordialidade, pois, segundo Salles Jr. (2006, p.231), ela tem a incumbência de

¹⁰ Este artigo é adaptação dos capítulos 4, 6 e 7 de sua tese de doutorado, de 2006, intitulada “Raça e justiça: o mito da democracia racial e racismo institucional no fluxo de justiça”. Recife, UFPE, 2006.

¹¹ O autor faz referência à legislação, como a trabalhista, a exemplo da “Lei dos 2/3”, a qual estabelecia que “as empresas instaladas em território nacional deveriam cumprir a cota mínima de 2/3 de trabalhadores brasileiros em seus quadros, atacando assim a exclusão da população brasileira, em grande parte negra, do mercado de trabalho, motivada pela intensa imigração de trabalhadores europeus que eram preferidos para ocupar os postos de trabalhos das empresas” (Guimarães, 2002, *apud* Sales Jr., 2006, p.229).

defender a paz e a ordem social, sendo assim um *status quo*, perenizado na “democracia racial”.

Nesse sentido, o histórico desse “mito” está impulsionado pelo aspecto literário produzido; pela produção intelectual do século XIX; pelo movimento abolicionista e sua institucionalização; e pela mestiçagem, reforçando, assim, um imaginário racial e sensacionalista entre negros e brancos. Ademais, é possível inferir que a concepção de raça se estabelece como divisor para o entendimento dessa estrutura, pois ela orienta as implicações até aqui apresentadas.

É preciso destacar que há grande controvérsia sobre a etimologia do termo raça. Segundo o professor e filósofo Silvio Almeida (2019, p.18), o que se pode dizer com mais segurança é que seu significado sempre esteve de alguma forma ligado ao ato de estabelecer classificações, primeiro, entre plantas e animais e, mais tarde, entre seres humanos. A partir daí, a concepção da raça se move ao particularizar a história e, nesse sentido, utilizada na expansão econômica mercantilista e na descoberta do novo mundo, forjada a partir da cultura renascentista, refletindo sobre a singularidade e a complexidade da existência humana, operando a partir de traços físicos como a cor da pele.

Quem contribuiu ativamente para essa discussão foi o psiquiatra e filósofo político, natural da colônia francesa da Martinica, Frantz Fanon. O autor põe destaque às características étnico-culturais às quais a identidade será associada, como a origem geográfica, a religião, a língua ou outros costumes, bem como a configuração de processos discriminatórios a partir do registro étnico - racismo cultural (Fanon, 1980, p.36).

O fato é que a noção de raça ainda é um fator político importante utilizado para naturalizar desigualdades e legitimar a segregação e o genocídio de grupos sociologicamente considerados minoritários¹², sem qualquer contradição, tanto antropológica, quanto biológica (Chaves, 1971, p.149). Assim, pode-se dizer que o racismo “é uma forma sistemática de discriminação que tem a raça como fundamento, e que se manifesta por meio de práticas conscientes ou inconscientes que culminam em desvantagens ou privilégios para indivíduos, a depender do grupo racial ao qual pertençam” (Almeida, 2019, p.22).

¹² Para Chaves (1971, p.150), “de acordo com as características que envolvem o contexto de relações maioria-minoria, infere-se que o fenômeno ‘minorias’ só se tornou possível ao longo da História humana com o aparecimento do Estado. Com efeito, o Estado é constituído de um povo ocupando um território determinado com soberania própria perante outros grupos estatais, os quais pretendem de igual modo o monopólio do poder sobre o seu território e seu povo. Mas o povo, constitutivo de um Estado, dificilmente forma uma nacionalidade única, compondo-se ao contrário da agregação de diferentes grupos étnicos. Um desses, ao apropriar-se do poder, impõe suas características culturais sobre os outros, reivindicando a representatividade da nação inteira. Os grupos subordinados formam as minorias”

Nesse sentido, o racismo é sempre estrutural e o mito da democracia racial, vigente no Brasil, ajuda a compreender os efeitos do colonialismo na construção de uma ideia universal de democracia, a qual se mostra excludente. Logo, para a decolonidade, torna-se um compromisso assumir diferentes frentes que transgridam a submissão de povos oriundos da negação emancipatória.

2.2.2 A Democracia Universal

A ideia de uma democracia universal está amparada pelos preceitos da colonialidade do poder, elemento constitutivo do padrão mundial de poder capitalista. A partir dessa concepção, a hegemonia dessa produção de conhecimento é respaldada pela elaboração normativa e cognitiva do capitalismo. Para tanto, a naturalização dessas já foi identificada, no que tange a efetivação da colonialidade e a interface geocultural (Bernardino, Maldonado e Grosfoguel, 2018, p.52). Sendo a primeira, um modo de garantir o controle sobre as identidades sociais, ou seja, índios, negros, brancos e mestiços. Já o sentido geocultural utiliza os arranjos coloniais, cujo traçado implica em ações sobre a África, a América, o Extremo Oriente e a Europa.

A partir dessas relações é que a democracia vem se forjando, e a experiência do colonialismo e da colonialidade, pautadas pelo capitalismo, formalizam a ideia do eurocentrismo, cuja dominação não seria exclusiva na Europa, mas de um conjunto de culturas sob sua hegemonia.

Na introdução do livro “Epistemologias do Sul”, os organizadores Boaventura de Sousa Santos e Maria Paula Meneses (2009, p.14) argumentam que o sociólogo peruano Aníbal Quijano desenvolve o conceito de colonialidade, a partir de uma perspectiva em que questiona a naturalização das experiências, destacando que as identidades e a relação histórica da colonialidade estão à mercê do poder capitalista global.

Para refletir sobre uma possível “democracia universal”, torna-se necessário compreender que a colonização não se encerrou como um fato do passado, ou muito menos através da força imprimida pelos seus. Os desafios que se apresentam se expõem pela opressão histórica e pelas desigualdades étnico-raciais que estão latentes na estrutura social e racial, sobretudo latino-americana.

Segundo Santos e Meneses (2009, p.14), Quijano abre caminhos para um diálogo pautado na interpretação epistêmica da situação de dominação no sul global. Nessas arestas,

torna-se compreensível a luta contra a relação de exploração, uma síntese do padrão universal capitalista eurocêntrico.

Em suma, a colonialidade do poder trabalha em situações tensas, entre o colono e o colonizador, em que o território seria esse espaço de disputa. Primeiramente, há uma invasão premeditada nesse campo, controlam-se suas terras, riquezas, símbolos e o próprio indivíduo, além do controle da moral, utilizando instrumentos religiosos e culturais, de tal maneira que se legitima a dominação.

O colonizador tem uma tarefa civilizatória de adentrar com violência, no nível simbólico e material, para justificar as bases de pensamento e as ações dessas minorias. Já o eurocêntrico se reafirma como uma voz que evoca ao sistema cultural, aliado ao capitalismo, uma reprodução de tudo que é conhecido pelo homem Branco/Cristão.

É nesse sentido que o pensador, ambientalista, filósofo, poeta e escritor brasileiro da etnia indígena crenaque, Ailton Krenak (2020, p.54), citado por Silva (2022a, p.139) destaca que essa base é tão lógica que é naturalizada; e uma criança que cresce dentro dessa lógica vive como se fosse uma experiência única de saber.

2.2.3 O Saber Político e o questionamento da ordem democrática – da colonialidade à decolonialidade

Colonialidade do saber tem a ver com o papel da epistemologia e as tarefas gerais da produção do conhecimento na reprodução de regimes de pensamentos coloniais, a colonialidade do ser refere-se, então, à experiência vivida da colonização e seu impacto na linguagem¹³ (Maldonado-Torres, 2004, p.130, tradução nossa).

A Modernidade e a organização colonial do mundo se articulam conforme a história de conquistas de diversos continentes, em particular a América. Simultaneamente, podemos dizer que a constituição colonial dos saberes e das linguagens estão submetidos à grande narrativa universal. E nesse sentido, a disputa por visibilidade sobre determinados corpos políticos ganha uma dimensão, conduzindo para a necessidade da legitimação do ser historicamente invisível.

Vale lembrar que não há consenso quanto ao uso dos conceitos decolonial/descolonial, ambas as formas referindo-se à dissolução das estruturas de dominação e exploração configuradas pela colonialidade. Quintero, Figueira e Elizalde (2019), no texto “Uma breve

¹³ “*Colonialidad del saber tiene que ver con el rol de la epistemología y las tareas generales de la producción del conocimiento en la reproducción de regímenes de pensamiento coloniales, la colonialidad del ser se refiere, entonces, a la experiencia vivida de la colonización y su impacto en el lenguaje*” (Maldonado-Torres, 2004, p.130).

história dos estudos decoloniais”, destacam que alguns autores, entre eles Aníbal Quijano, preferem referir-se à descolonialidade, enquanto a maior parte dos autores utiliza a ideia de decolonialidade. Os autores citam a pedagoga Catherine Walsh (2009), quando afirma que “a supressão do ‘s’ não significa a adoção de um anglicismo, mas a introdução de uma diferença no ‘des’ castelhano, pois não se pretende apenas desarmar ou desfazer o colonial” (Walsh, 2009, *apud* Quintero, Figueira e Elizalde, 2019, p.4).

Por isso, é possível dizer que a trajetória de invisibilidade do saber emerge no pensamento dos teóricos decoloniais, a partir da condição de rompimento da negação. Para Enzo Bello (2015, p.50), o foco do movimento decolonial é sobressair sobre a ótica das matrizes eurocêntricas, de modo que o modernismo e o individualismo capitalista sejam ressignificados fora das expansões europeias conquistadoras.

A reflexão aqui proposta parte da perspectiva do autoritarismo como ferramenta de imposição da colonialidade ao ordenamento democrático. Nesse sentido, Maldonado-Torres (2007, p.131) diz “que respiramos a colonialidade na modernidade cotidianamente”. O autor discorre que a construção da sociedade moderna e democrática reflete o trajeto da colonialidade, o qual utiliza-se de mecanismos que se mantêm desde as origens do colonialismo. Quijano (2002) esclarece que as relações de dominação foram associadas às hierarquias, lugares e papéis sociais, sendo que raça e identidade racial foram estabelecidas como classificação social.

Assim, na dinâmica dos espaços escolares, os diálogos se estabelecem por meio da vivência democrática ou a partir das relações de dominação. O professor Miguel Arroyo, em seu artigo “O Humano é Viável? É educável?” afirma que a segregação racial e social é histórica no Brasil e “[...] se estrutura nas relações sociais, nos padrões de poder, dominação, apropriação e expropriação do trabalho, da justiça, da renda, do solo urbano, da saúde do conhecimento” (2015, p. 23).

Para o autor, a elite brasileira aponta a dimensão da moralização como forma de submissão colonizadora. Esse debate traz jovens negros e negras para o centro, particularizando a escola pública e seus profissionais na função social de moralizar. Porém, Arroyo (2015, p.26) aprofunda que a nova segregação perpassa pela criminalização moral dos jovens, social e racial, em virtude dos bons costumes. Isso nos remete ao plano da colonização.

Não é por acaso que o filósofo, teórico político, historiador e professor camaronês Achille Mbembe destaca o contexto do sistema mundo, onde se produz o fenômeno da necropolítica, matriz de dominação política e econômica que impede a emancipação de povos

que historicamente foram apagados. Para o autor, o poder (e não necessariamente o poder estatal) continuamente refere-se e apela à exceção, à emergência e a uma noção ficcional do inimigo (Mbembe, 2016, p.128). Dessa forma, o teórico descreve a ideia da modernidade como privilégio no que se refere às teorias normativas da democracia, especialmente no que tange à raça – sempre presente no pensamento e na prática das políticas do Ocidente, em particular quando se trata de imaginar a desumanidade de povos estrangeiros ou de dominá-los (p.124) e, a partir desse ponto de vista, Mbembe (2016) destaca que o trajeto da colonialidade carrega consigo a nítida forma do biopoder (p.123).

Apesar de o mundo ocidental querer apontar o fim do colonialismo como poder de dominação, no século XXI, ainda existem e coexistem essas relações as quais tencionam os sujeitos. Portanto, a democracia em perspectiva decolonial tende a vislumbrar outras epistemologias como possibilidade, de modo a questionar a ordem democrática excludente e reproduzir vítimas. Nesse sentido, destaca-se aqui o entendimento de Gomes (2017) sobre o que Boaventura de Sousa Santos chama de *Epistemologias do Sul*:

[...] conjunto de intervenções epistemológicas que denunciam a supressão das muitas formas de saber próprias dos povos e/ou nações colonizadoras. Essa supressão é resultado de um processo histórico de dominação epistemológica imposto pelo colonialismo. As epistemologias do Sul valorizam os saberes que resistiram com êxito a essa dominação e investigam as condições de um diálogo horizontal entre conhecimentos e práticas. A esse diálogo entre saberes Boaventura chama de ecologia de saberes (Santos, 2010, p.19, *apud* Gomes, 2017, p.54).

Para Santos (2018, p.223), o pensamento abissal e o conhecimento como emancipação se convergem na busca pela “Epistemologia do Sul”. Nessa busca reside a cidadania, que consiste na inclusão, tendo em vista a relação com os direitos humanos. Segundo o autor, “as teorias da cidadania desenvolvidas pela modernidade ocidental são tanto teorias da inclusão (no lado metropolitano da linha abissal) quanto da exclusão (no lado colonial da linha abissal)” (Santos, 2018, p.331).

O autor ainda defende que as ecologias dos saberes são elementos primordiais para a construção das epistemologias do Sul (Santos, 2018, p.223). Diante disso, torna-se importante o diálogo com a tradição do pensamento africano e afrodiaspórico, na perspectiva de povos subalternizados dentro da modernidade colonial, oferecendo, assim, uma visão que considere o significado da colonização e a dependência do colonizador.

Entretanto, Bernardino, Maldonado e Grosfoguel (2018, p.249) apontam a existência de um olhar sobre a sociedade brasileira, marcado pela reprodução da negação ao

protagonismo negro, em que o racismo utiliza do determinismo para formular e legitimar aqueles que podem e aqueles que não podem produzir conhecimento.

2.2.4 A Democracia denunciada pelo povo Negro

A questão que me parece mais latente é pensar a democracia como algo que ainda não é, como um devir, como algo a ser construído, algo a ser consolidado. A grande dificuldade continua sendo: Vamos construir, construir o quê? Consolidar o quê? Onde nos leva esse devir? (Pires, 2022, p.24).

A partir do século XXI o debate sobre a democracia ganhou novos contornos. Se por um lado os discursos dos representantes políticos, independentemente de sua linha ideológica, traziam um acolhimento atemporal, reverberando de forma partidária, por outro lado, existia e ainda persiste uma narrativa do campo social que assume uma perspectiva desumanizadora.

Nesse sentido, fala-se na crise do sistema de representatividade, ou seja, uma crise na dimensão democrática, a partir da qual a política de Estado vem sendo desmantelada em função do mercado, o que resulta na negação de políticas públicas sociais e de princípios, tais como igualdade e liberdade.

O Brasil se respalda na legitimidade de sua Carta Magna. Os olhares sobre a democracia ganham sua evidência a partir do momento em que suas dimensões ultrapassam a simples retórica pactual do sujeito e da modernidade. Contudo, o momento que o país vivencia dialoga com seu passado colonial, a exemplo dos ataques à democracia ocorridos no dia 8 de janeiro de 2023, em que forças ultra conservadoras atacam diretamente o sistema eleitoral e instituições democráticas na tentativa de dar um golpe de Estado.

Esse contexto social e político atual corrobora com a opressão sobre povos originários e a população negra e enseja a necessidade de construção de uma frente ampla, em prol da democracia.

Diante da dicotomia do indivíduo e a real democracia, é relevante questionar em que lugar se encontra sua efetivação, e como se vincula com o sujeito de direitos. Os sujeitos aqui abordados fazem parte da população periférica negra, que há muitos anos vem sendo submetida a uma situação opressora, à margem dos privilégios do homem/hetero/cristão e branco da sociedade brasileira. Pergunta-se: em que termos seria possível efetivar a democracia? A resposta tem como finalidade a denúncia. Por exemplo, de acordo com Daniel Cerqueira *et al* (2021), adolescentes e jovens entre 15 e 29 anos são os que mais apresentam risco de serem vítimas de homicídios e os fatores estruturais que causam a mortalidade

violenta são os conflitos frutos da ação do crime organizado e das mortes decorrentes do uso de armas de fogo (p.27).

Cabe mencionar que em 2019, conforme dados do Atlas da Violência 2021, os negros (soma dos pretos e pardos da classificação do IBGE) representaram 77% das vítimas de homicídios, com uma taxa de 29,2 por 100 mil habitantes. Comparativamente, entre os não negros (soma dos amarelos, brancos e indígenas) a taxa foi de 11,2 para cada 100 mil, o que significa que a chance de um negro ser assassinado é 2,6 vezes superior àquela de uma pessoa não negra. Em outras palavras, no último ano, a taxa de violência letal contra pessoas negras foi 162% maior que entre não negras (Cerqueira *et al*, 2021, p.49). Da mesma forma, as mulheres negras representavam 66% do total de mulheres assassinadas no Brasil, com uma taxa de mortalidade por 100 mil habitantes de 4,1, em comparação à taxa de 2,5 para mulheres não negras (Cerqueira *et al*, 2021, p.49).

Nesse sentido, o gozo de poucos direitos políticos, que grupos marginalizados alcançaram durante essa ainda jovem experiência democrática do país, torna-se insuficiente nesta realidade em que fatores sociais e econômicos impedem a real democracia. O rapper, cantor, compositor brasileiro, Emicida (2015), sintetiza em versos a realidade desses grupos:

*Por mais que você corra, irmão
Pra sua guerra vão nem se lixar
Esse é o xis da questão
Já viu eles chorar pela cor do orixá?
(...)
Aê, nessa equação, chata, polícia mata – Plow!
Médico salva? Não!
Por quê? Cor de ladrão¹⁴*

Assim, o questionamento à realidade, para além do campo jurídico, sobretudo por aqueles sujeitos que se encontram à margem, busca trazer um caráter civilizatório para o discurso sustentado pelo ocidente sobre cidadania e democracia.

Na Constituição Federal de 1988, a ideia de cidadania foi dimensionada contemplando o gozo de direitos políticos e o exercício de direitos fundamentais perante o Estado. Esse escopo não se adequa às premissas apresentadas acima, permitindo pensar que a Carta Magna não levou à realização da cidadania plena, evidenciando que a democracia, em especial na América Latina, e em seu recorte ainda mais profundo, o Brasil, necessita de uma democratização, pois se alimenta de elementos autoritários e principalmente colonizadores. A partir disso, faz-se necessário (re)pensar as heranças advindas do histórico colonialista, e é

¹⁴ Música “Boa Esperança”. Emicida, 2015.

nesse sentido que destaco as Epistemologias do sul, como contraponto a toda forma hegemônica de poder.

Para tanto, é importante mencionar a “zona do ser”, que, para Pires (2022), trata-se do almejado:

[...]acesso a todas as promessas e à capacidade efetiva e real de vivenciar o Estado de Direito: o processo de representação, a capacidade material e simbólica de participar, afetar e influenciar os sistemas eleitorais, fazendo com que suas demandas e agendas políticas figurem de maneira equitativa no pluralismo político, entre esses diversos campos de informação de vontades e ideologias políticas” (Pires, 2022, p.27).

Contudo, Pires (2022) admite que essa “zona do ser” exerce um atributo exclusivo à própria ideia de democracia, em que um determinado grupo não reconhece a plenitude da igualdade e a capacidade do sujeito político. Segundo a autora:

[...]o ser que consegue usufruir das âncoras próprias da ideia de democracia exerce tudo isso como atributos exclusivos, algo que só a esse grupo é devido, que só esse grupo é capaz de exercer. Em relação àqueles que estão na zona do não ser - como faltam aspectos básicos para o reconhecimento da própria capacidade como sujeito político, como sujeito de direito, como sujeito - falta o reconhecimento pleno da igual humanidade. A única gramática que organiza a nossa vida, na zona do não ser, é a gramática da violência (Pires, 2022, p.27).

Zuberi (2022, p.42) esclarece que é preciso inverter a lógica eurocêntrica e investigar conceitos estruturantes da humanidade. Porém, infelizmente, para a democracia, o projeto de Humanidade se desloca para o produtivo, figurando nas relações de opressores e oprimidos. Krenak (2020) destaca que o projeto de civilização branca europeia, “chamado de humanidade, vai sendo transposto de maneira absoluta desse organismo que é a Terra, vivendo numa abstração civilizatória que suprime a diversidade, nega a pluralidade das formas de vida, de existência e de hábitos” (Krenak, 2020, *apud* Silva, 2022a, p.145). Para isso, devemos entender que essa realidade passa pela constituição do Ser¹⁵.

Segundo o professor Gustavo Alvarenga Oliveira Santos (2021b, p.37), entende-se que “o Ser-alguém alcança sua plenitude com o burguês europeu que cristalizará na cultura ocidental o afã do indivíduo em Ser, possibilidade esboçada pelo existencialismo”. Nesse sentido, o semiólogo argentino e professor de literatura Walter Mignolo (2003) defende que:

¹⁵ Santos (2021b) argumenta que “o *Ser-alguém* é, assim, atraído para o centro do *Estar* em um movimento centrípeto, ao tentar permanecer e manter o *Ser*, flutua sem encontrar um centro que o totalize e devolva-lhe o arraigo cultural originário que remediaria sua indigência” (p.38).

“A ciência (conhecimento e sabedoria) não pode se separar da linguagem; as linguagens não são apenas fenômenos ‘culturais’ nos quais as pessoas encontram sua ‘identidade’; estas são também o lugar onde o conhecimento está inscrito. E se as linguagens não são coisas que os seres humanos têm, mas algo que estes são, a colonialidade do poder e do saber engendra, pois, a colonialidade do ser” (Mignolo, 2003 *apud* Maldonado-Torres, 2007, p.4, tradução nossa).¹⁶

A emergência do conceito “colonialidade do ser” responde, então, à necessidade de esclarecer a questão sobre os efeitos da colonialidade sobre a experiência vivida, e não apenas na mente dos sujeitos subalternos. Tal colonialidade, a partir de Maldonado-Torres (2007),

refere-se a um padrão de poder que surgiu como resultado do colonialismo moderno, mas em vez de limitar-se a uma relação formal de poder entre dois povos ou nações, em vez disso, refere-se à maneira como o trabalho, o conhecimento, a autoridade e as relações intersubjetivas se articulam entre si, por meio do mercado capitalista mundial e a ideia de raça (p.131).

Ainda segundo o autor, a colonialidade sobrevive no aprendizado, nos trabalhos acadêmicos e em boa parte da autoimagem do Ser e na aspiração a novas experiências modernas. Ainda mais quando o sentido de referência passa a ser o colonizador, como centralidade de saber e poder (Maldonado-Torres, 2007, p.56).

Diante da experiência do Brasil como colônia, sabe-se que a escravização foi um problema da democracia para a democracia. Nesse sentido, Zuberi (2022) condiciona a experiência da diáspora ao questionamento de “quem está no controle?”, embora, na verdade, esse poder tenha estado sempre nas mãos dos colonos, uma vez que, desde o processo de colonização, no Brasil, as pessoas escravizadas sequer eram consideradas humanas. Por isso, na perspectiva de sujeito da democracia, pensar populações marginalizadas e diaspóricas é extremamente necessário para pensar e para entender o que queremos por democracia (Zuberi, 2022, p.40).

Desta feita, para alcançar a representação desses sujeitos, é preciso pensar o território como algo a ser considerado, espaço a ser atingido pelo direito de ocupá-lo com dignidade. Por isso, a periferia e o povo preto buscam trabalhar para um projeto de radicalização da democracia. No entanto, torna-se necessário denunciar a realidade sem jamais esquecer daqueles que foram retirados violentamente do continente Africano, muitos dos quais morreram no traslado.

¹⁶ “La ciencia (conocimiento y sabiduría) no puede separarse del lenguaje; los lenguajes no son sólo fenómenos ‘culturales’ en los que la gente encuentra su ‘identidad’; estos son también el lugar donde el conocimiento está inscrito. Y si los lenguajes no son cosas que los seres humanos tienen, sino algo que estos son, la colonialidad del poder y del saber engendra, pues, la colonialidad del ser” (Mignolo, 2003, *apud* Maldonado-Torres, 2007, p.4).

Finalizando com Gomes (2019), “o racismo nas Américas e, especificamente, o racismo ambíguo brasileiro é um dos pulmões por meio do qual se exala a colonialidade e o colonialismo presentes no imaginário e nas práticas sociais, culturais, políticas e epistemológicas brasileiras” (p.225). E, nesse sentido, resta-nos indagar qual modelo de democracia devemos reconstruir, de modo a radicalizar o sujeito de direito.

2.2.5 Por uma ecologia dos saberes

Uma das possibilidades para repensar a democracia é discutida por Boaventura de Sousa Santos (2018) em relação à ideia de “ressignificar saberes”. O autor trabalha a partir da concepção da emancipação do conhecimento, direcionando para uma solidariedade, pautando as Epistemologias do Sul como uma contraposição anti-imperial, abordando a ecologia dos saberes, que implica em não aceitar o relativismo (Santos, 2018, p.722).

Do ponto de vista do autor, o pragmatismo da emancipação quanto ao relativismo se estende como ausência de critérios para o conhecimento na sua hierarquização, de tal forma que pensar a democracia contra hegemônica (moderna) passa pela compreensão de que o Estado Democrático de Direito transcende sua concepção exclusivamente eurocêntrica, abrindo portas para uma outra dimensão epistemológica (Santos, 2018, p.13). Quanto ao que seja o contra hegemônico, Santos (2014) define como:

[...] a mobilização social e política que se traduz em lutas, movimentos e iniciativas, tendo por objetivo eliminar ou reduzir relações desiguais de poder e transformá-las em relações de autoridade partilhada, recorrendo, para isso, a discursos e práticas que são inteligíveis transnacionalmente mediante tradução intercultural e articulação de ações culturais (Santos, 2014, p.35).

Para reinventar a democracia é necessário evidenciar princípios. Segundo, Santos (2002, p.44), o princípio da reinvenção democrática conduz a não pensar em alternativas, já que o pensamento moderno se mostra altamente vulnerável. O autor viabiliza sua interlocução a partir do trajeto do ponto da ignorância para o saber, a ordem, o conhecimento como regulação. Dessa forma, a democracia é deliberada sobre sua reinvenção como o segundo momento. Santos (2002, p.44) explica ainda que o propósito está alocado na deliberação democrática, uma vez que considera haver um conformismo científico na distinção entre estrutura e ação, e, com isso, torna-se fundamental propor uma “ação rebelde”. É nesse sentido que se abre uma tangente em que a “ecologia dos saberes” está de fato nas lutas

sociais, no intercultural, ponto em que a democracia se faz presente. Valorizar ações que se rebelam contra práticas hegemônicas seria, portanto, um bom caminho, permitindo antagonizar as relações de poder existentes.

A reinvenção através do conhecimento, no que tange à educação, se apresenta por meio de conflitos. Mas, para isso, é necessário denunciar práticas de silenciamento, em que o principal objetivo refere-se à colonialidade do poder como base das relações de dominação.

Posto isto, apresentarei como exemplo o relato de um mestrando durante disciplina intitulada “Sujeitos da educação”, do Programa de Mestrado Profissional em Educação e Docência, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Minas Gerais (PROMESTRE/FaE/UFMG), colocada diante de um grupo de professores/as¹⁷:

Em uma escola pública da rede municipal de ensino em Contagem, que atende estudantes da educação infantil ao 5º ano teve durante o período de pandemia (entre 2019 e 2021) episódios da retirada de livros que tratam da cultura indígena e africana das prateleiras da biblioteca. Anterior a este período, de forma esporádica alguns livros do acervo eram remanejados para as partes mais altas nas prateleiras ou colocados em locais dentro da biblioteca que dificultavam o acesso dos estudantes ao material, porém, durante o período de suspensão das aulas entre 2019 e 2021, alguns títulos foram retirados. Soubemos do episódio pois uma das responsáveis pela biblioteca recebeu uma caixa com os livros e foi orientada para que o material não retornasse. Com isso, a professora de Arte recebeu alguns desses materiais e sinalizou a outros professores o ocorrido. Na ocasião foi feita denúncia e o caso ganhou repercussão interna a princípio como um ato “pessoal” da professora contra a diretora que colocou a questão como uma tentativa de “sujar” seu CPF. Com os desdobramentos da denúncia, houve a visita à escola de uma comissão, formada por profissionais da secretaria da educação e sindicato, porém a visita ocorreu em turno diferente do que os profissionais que poderiam relatar várias ações da gestão durante os últimos anos com relação à dificuldades enfrentadas para trabalhar na perspectiva que se relacionam principalmente às questões étnico-raciais, mas, a diretora se antecipou conversou com a responsável pela biblioteca, aparentemente houve uma mudança no relato da servidora e o caso ficou como um “mal-entendido”. Porém, o caso ainda está sendo tratado pela comissão. A última atualização é a seguinte: quem tem o dever de garantir que o tema étnico-racial possa ser desenvolvido na escola é a gestão, ou seja, os projetos que foram desenvolvidos por professores em seus componentes curriculares, sejam durante as aulas ou de forma interdisciplinar, deveriam receber apoio administrativo e pedagógico incondicional e a retirada do acervo foi só uma parte do problema. Com o término do ano letivo e a impossibilidade da participação do pleito para escolha de diretores e vices, a diretora solicitou remanejamento e saiu da escola. Porém, além da diretora, especificamente, supervisoras já fizeram esse movimento de remanejamento de livros para ficarem menos acessíveis às crianças. Todas as pessoas da equipe gestora (diretora e supervisoras) envolvidas no ocorrido são evangélicas, a diretora tem o cargo de pastora em uma igreja.

¹⁷ A história relatada foi descrita pelo Prof. Hamilton Gonçalves Barbosa, o qual autorizou sua publicação. O fragmento foi retirado de um roteiro de trabalho de grupo, intitulado: “Retirada de livros sobre a cultura africana e indígena da biblioteca de uma escola que atende até o 5º ano do ensino fundamental um possível fator influenciador: Gestão escolar evangélica”.

Vale ressaltar que o silenciamento cultural é parte de um sistema historicamente opressor. Por séculos, o povo negro passou por tentativas de desmantelamento cultural, seja na separação de familiares e pessoas próximas ao chegar na colônia, seja no impedimento de manter sua religiosidade, ou até mesmo, séculos depois, nas tentativas de silenciamento do samba ao associá-lo à vadiagem ou, na atualidade, do funk, que por diversas vezes é questionado como representação cultural musical.

Como exemplificação histórica, pode-se demarcar a criação da Delegacia de Costumes, Tóxicos e Mistificações (DCTM), no Rio de Janeiro, em 1934. Como aponta Jonas Araújo Lunardon (2015):

A Delegacia atuou não somente na repressão ligada ao proibicionismo, mas também na da cultura religiosa e do folclore negro, elevando ao nível criminoso a prática de certos hábitos desta população. Exemplo de como a repressão foi sentida pode ser encontrada em iniciativas de resistência como as de realização dos seminários afrobrasileiros, presididos, entre outros, por Gilberto Freyre, em 1934, na cidade de Salvador. Durante o Estado Novo, o governo Vargas ressaltava a importância da DCTM, incluindo-a como parte do Departamento Federal de Segurança Pública, a partir do Decreto-Lei no. 6.378, de 28 de março de 1944, quando se dá criação do Departamento em âmbito nacional (Lunardon, 2015, p.7).

O que se buscou com essa ação foi marcar mais uma vez a cultura negra como marginalizada, em prol de uma vivência religiosa silenciadora, a qual, não raro, impede que se compreenda a cultura de maneira plural levando, com isso, ao apagamento de uma história que é demarcada por lutas e resistências.

Rodolfo Kusch (2007, *apud* Santos, 2021a, p. 3), ao destacar o ‘Estar’ e o ‘Ser’ latino-americano, cuja construção é inviabilizada pelo pensamento eurocêntrico¹⁸, nos ajuda a perceber, com nitidez, a tentativa de encapsular o estar negro nesse caminho da modernidade colonizadora dos corpos, que sufoca o conhecimento ancestral através de uma cultura totalizante, reputando o outro (latino-americano, afro-brasileiro) como precário, como vulnerável ou desnecessário, constituindo o Ser e demarcando-o numa relação ficcional de subalternidade naturalizada.

As relações de poder ganham evidências, pois, o sentido epistêmico é direcionado para a falta das relações de respeito e reconhecimento de grupos marginalizados. Nesse sentido, o poder no espaço, que deveria ser democrático, continua perpetuando a homogeneidade de grupos privilegiados e normatizando o norte global. As lógicas em que o modelo democrático

¹⁸ Nas palavras de Gustavo Alvarenga Oliveira Santos, para Rodolfo Kusch (2007), a América “foi subjugada pelo *Ser* europeu, tornando-se, em termos geopolíticos, a periferia da Europa, o que possibilita que aqui as subjetividades predominantemente vivam sob o princípio do *Estar* mais do que do *Ser*” (Santos, 2021a, p.2).

atual está pautado advém de uma origem eurocêntrica e o sistema político carrega a gênese de um padrão de poder mundial, através de uma perspectiva genocida colonizadora; uma perspectiva do ecocídio.(Santos, 2018, p.242) Provocada pelo dualismo cartesiano moderno; uma perspectiva do feminicídio e racismo, viabilizados pelo patriarcalismo cristão; das relações de hierarquias e da lógica do saber reconhecida pela destruição do conhecimento do “não ser” europeu.

Por outra via, a *ecologia dos saberes* se baseia na ideia pragmática de que é necessário reavaliar as intervenções concretas (na sociedade e na natureza) que os diferentes saberes podem oferecer (Santos, 2018, p.244). A rede de pensadores decoloniais vem inserindo, em uma escala mundial, o *sistema mundo*, a partir de uma extração colonial da relação centro-periferia.

É nessa perspectiva de discussão que se pretendeu neste trabalho pensar os efeitos da proposta de educação para a democracia e cidadania construída e praticada pelo projeto “A garotada ocupando a representação política na Câmara Mirim” e seu desdobramento, o projeto “Escola Cidadã”, desenvolvidos com adolescentes das periferias, na cidade de Ibirité – MG, com o objetivo de promover, através da escola, a participação dos estudantes na vida política de suas comunidades, visando a contribuir para o aperfeiçoamento do sistema democrático, numa perspectiva epistêmica descolonizadora.

3. CAMINHOS METODOLÓGICOS

A metodologia utilizada para subsidiar essa discussão perpassou a pesquisa bibliográfica no campo teórico decolonial. Tendo em vista a extensão do assunto, para que a construção desse diálogo fosse consistente, a discussão da relação “educação, democracia e cidadania” priorizou o recorte racial.

O objetivo dessa trajetória foi o de problematizar a escola sob a perspectiva decolonial, a partir do projeto de formação política “A garotada ocupando a representação política na Câmara Mirim”, já apresentado anteriormente, e seu desdobramento, o projeto “Escola Cidadã”. Para tal, buscou-se recolher as falas de alguns dos estudantes que participaram dos referidos projetos, no ano de 2017.

Portanto, trata-se de uma pesquisa de caráter qualitativo, baseando-se na experiência comum dos sujeitos de pesquisa e na observação de dados relevantes, objetivos, descritivos, exploratórios e explicativos. Segundo Maria Cecília de Souza Minayo e Suely Ferreira Deslandes (2002, p.21), a pesquisa qualitativa trabalha com o universo dos significados, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações.

Para que o objetivo fosse alcançado, foi escolhida a roda de conversa como instrumento, uma vez que nela se situam elementos do sujeito narrador, criando, assim, um espaço de confiabilidade e leveza. Esses elementos consideraram a dimensão temporal, pois a juventude introduzida nesse diálogo tem a experiência da realidade passada e presente, o que contribuiu com a narrativa. De acordo com Inês Barbosa de Oliveira e João Wanderley Geraldi (2010):

Precisamos de narrativas que contribuam para a compreensão amplificada do que é e do que pode ser a realidade social na qual estamos vivendo, escamoteada e tornada invisível a ‘olho nu’ pelas normas e regulamentos da cientificidade moderna, da hierarquia que esta estabelece entre teoria e prática e dos textos produzidos segundo tais ditames (Oliveira; Geraldi, 2010, p.23).

Afonso e Abade (2008, p.12) descrevem que as Rodas de Conversas são participativas, pois busca-se os relatos das experiências a partir da ideia do diálogo e da escuta das palavras que venham a circular motivadas pela intervenção de questões semiestruturadas referentes ao tema. Trata-se, segundo Alves e Silva (1992, p.63), de um roteiro com tópicos gerais selecionados e elaborados para serem abordados com os participantes, o qual não enrijeça nem determine totalmente os rumos da conversa.

Gosto da afirmação de Juliana Sampaio, Gilney Costa Santos, Marcia Agostini, Anarita de Souza Salvador (2014, p.1300), de que “A educação é ideológica. Em um sistema capitalista, que produz além de serviços, produtos, comportamentos e normatizações, suplantando a concepção de cidadão de direitos pela figura de sujeito do consumo, a educação é, sem dúvida alguma, um contraponto”.

É nessa perspectiva de contraponto que nós, professores, nos reinventamos em busca de um sentido para as rupturas que devemos realizar na educação. E quanto às pesquisas em educação? Como pensar em metodologias que dialoguem com uma educação libertadora? Segundo Freire (2002, p.13), a visão de liberdade [...] “É a matriz que atribui sentido a uma prática educativa que só pode alcançar efetividade e eficácia na medida da participação livre e crítica dos educandos”.

A escolha da roda de conversa como instrumento se deu considerando os pontos de vista e a complexidade de cada sujeito. Everton Bedin e José Claudio Del Pino (2016) defendem que para além do uso das Rodas de Conversa, com vistas a difundir novos recursos para formação, há a concepção de que as Rodas “são estratégias políticas libertadoras que favorecem a emancipação humana, política e social de coletivos historicamente excluídos” (p.1414).

Além das Rodas, foi realizada pesquisa documental sobre os projetos foco desta pesquisa, a partir dos livros “A garotada ocupando a representação política na Câmara Mirim” (Silva, Nanô e Silva, 2017), do qual já falei anteriormente e “De Ibirité a Brasília: Itinerários de uma educação transformadora”, organizado por Otávio Henrique Ferreira da Silva, por mim, Daniel Borges Rodrigues da Silva e por Rafaelle Stéphanie Oliveira Caetano, em 2018. Ambos também foram utilizados como ferramentas de análise.

Quando se pensou em uma forma de criar a possibilidade de diálogo com os estudantes que participaram do projeto “A garotada ocupando a representação política na câmara mirim” e, conseqüentemente, do projeto “Escola Cidadã”, não se imaginava a situação pandêmica que o Brasil e o mundo viveriam. Inicialmente, a pesquisa seria realizada com um grupo de 10 estudantes, devendo ocorrer na cidade de Ibirité/MG, na escola municipal que foi o território afetivo ocupado pelos estudantes durante a iniciação das discussões políticas na cidade. Contudo, o desenvolvimento desse diálogo foi marcado pela apreensão trazida pela pandemia do Covid 19 e o assustador aumento da vulnerabilidade social, o que inviabilizou a proposta de encontros presenciais.

Frente à insegurança de como os estudantes reagiriam a um convite inesperado, naquela altura do campeonato, me vi diante de dois cenários: no primeiro, com o passar dos

anos, alguns daqueles 31 estudantes tinham outras preocupações, como, por exemplo, trabalho/emprego, vida social e, por esses e outros motivos, não tiveram interesse em participar da pesquisa e, no segundo, havia o interesse, mas também uma resistência em virtude da falta de tempo.

Após inúmeras tentativas, consegui organizar com um grupo de 4 participantes, 3 encontros com datas e horários pré-definidos, pela plataforma digital Jitsi Meet, com uma hora e trinta minutos de duração cada um, os quais foram gravados e transcritos para análises posteriores. Desse modo, o primeiro contato com os estudantes egressos dos projetos¹⁹ ocorreu em 2021, de forma remota, em meio a um caos que se instalara no Brasil, onde o fracasso da campanha nacional de vacinação deixou famílias devastadas.

Acreditando que todos/as que participaram e se inseriram nas atividades dos projetos haviam criado em si uma identificação com a proposta democrática e as tentativas de libertação das amarras coloniais., devo destacar que, para mim, foi muito angustiante no processo pensar que, pelo fato de ter trabalhado com esses 4 estudantes, e eles serem moderadamente homogêneos no que tange à visão de mundo, os resultados poderiam ser prejudicados.

No entanto, foi no bojo destas tensões que a investigação trouxe novas potencialidades de afetividade, respeito e descobertas. Pois a roda de conversa como metodologia possibilita reflexões, em que se cria uma confrontação a partir do ponto de vista dos participantes, e o vivido tem valor conforme Cecília Warschauer (2017) *apud* Ana Tereza Vital Silva (2020, p.44). Apesar disso, a roda de conversa nos abraça a partir da partilha de experiências.

Segundo Adriana Ferro Moura e Maria Glória Lima (2014, p.99), a roda de conversa é, no âmbito da pesquisa narrativa, uma forma de produzir dados em que o pesquisador se insere como sujeito da pesquisa pela participação na conversa e, ao mesmo tempo, produz dados para discussão”. Ademais, Sampaio, Santos, Agostini e Salvador (2014) defendem que:

As rodas de conversas possibilitam encontros dialógicos, criando possibilidades de produção e ressignificação de sentido – saberes – sobre as experiências dos partícipes. Sua escolha se baseia na horizontalização das relações de poder. Os sujeitos que as compõem se implicam, dialeticamente, como atores históricos e sociais críticos e reflexivos diante da realidade. Dissolve-se a figura do mestre, como centro do processo, e emerge a fala como signo de valores, normas, cultura, práticas e discurso (Sampaio, Santos, Agostini e Salvador, 2014, p.1301).

¹⁹ Ao utilizar a palavra “projetos”, refiro-me aos projetos “A garotada ocupando a representação política na câmara mirim” e o projeto “Escola Cidadã”, os quais são iguais na concepção pedagógica e distintos na estrutura e alcance institucionais.

A proposta assegurou o protagonismo juvenil, e os sujeitos que aceitaram participar dessa jornada coletiva foram vistos sempre como narradores em potencial. Moura e Lima (2014, p.100) destacam que “construir em coletivo” é efetivar o processo, de tal forma que cada sujeito não narra sozinho e muito menos reproduz vozes, discurso ou memória, o fator está na potência. A seguir, apresentarei o registro do conteúdo das Rodas, em sua sequência, sem ainda nenhum tipo de análise.

3.1 Apresentação das Rodas de Conversa

Pensar a participação dos estudantes que compuseram o quadro do projeto “A garotada ocupando a representação política” (2017) e “Escola Cidadã”, que foi uma continuidade do projeto de 2017 e que se encerrou no ano de 2019, me remeteu a sensações extremas. Primeiramente, por reencontrar aqueles/as que compartilharam de uma experiência diferenciada na cidade, cujo olhar de afeto e as falas demonstraram a importância de potencializar o protagonismo. Depois, porque as rodas de conversa, como metodologia possível, foram realizadas em um período atípico de nossas vidas.

O próprio contexto político daquele momento pandêmico, em que os estudantes se dispuseram a participar dos encontros, configurou-se como uma nova forma de compreender a dimensão das falas e reflexões, haja vista a descrença popular nas instituições, como a escola, que tem sido sistematicamente explorada por agentes políticos, mais especificamente, por emergentes de partidos de lideranças políticas de extrema direita. Foi a partir desse cenário que se constituiu a primeira roda de conversa.

A saber, os/as participantes serão identificados como Aluno/a 1, 2, 3 e 4. Nessa primeira roda foi solicitado aos participantes que falassem do que se lembravam – da escola, no ensino fundamental, período em que participaram dos projetos – ou seja, da Escola como território a ser entendido e problematizado:

Eu acho que não vou falar que a escola foi insignificante ou que não teve nenhuma diferença. Isso é totalmente fora de questão. Claro que em muitos momentos eu acho que a gente como aluno, estudante, a gente dá uma desanimada, muitas vezes, a gente pensa em desistir também. Eu falo isso não só da escola, mas até do Projeto por não ser cobrança, mas é algo que a gente tem que pensar além do que já foi questionado pra gente (Aluna 4).

A imersão desses jovens nas lembranças que a Escola e o projeto proporcionaram contribuiu para que o primeiro dia de conversa fosse uma experiência de cunho mais afetivo. Porém, esse primeiro momento se deflagra em pinceladas reflexivas, pois trata-se de um

tempo de vida marcante para todos/as. Quebrar a rotina do cotidiano escolar possibilitou um sentido prático na relação de ensino e aprendizado, conforme relato da aluna 2:

A escola não explorava muito esse lado do aluno de criação, de querer mudar, de olhar um problema, de ver seus direitos e deveres, que a gente aprendeu bastante. Então, era tudo todo dia a mesma rotina. Quando chegou esse projeto, nós saímos um pouco (Aluna 2).

A educação passiva e descontextualizada que a escola oferece, como se pôde perceber nas palavras acima, esteve presente na vida de cada um dos estudantes, o que foi sistematicamente evidenciado pelos que estavam na roda. Pensar novos formatos para a sala de aula, bem como oferecer experiências significativas permeiam o fazer pedagógico e as expectativas que os/as participantes criam sobre a palavra educação.

O primeiro encontro serviu para refletirmos também sobre os objetivos dos projetos:

“Eu penso que formar cidadãos autocríticos, que conseguem enxergar seus direitos e deveres, de ver como funciona o trabalho dos nossos vereadores da cidade” (Aluna 1).

A escola não pode ser um espaço de anonimato, necessita ser um espaço de autoria. Assim, os projetos aqui explicitados podem ser compreendidos como plataforma para pensar e repensar a sociedade e para formar cidadãos mais engajados politicamente e/ou mais empáticos, como ressaltado pela aluna 1.

Durante o primeiro encontro os/as estudantes fizeram diversos apontamentos. Os/as jovens deram destaque às visitas em espaços universitários e, principalmente, à experiência da viagem a Brasília. Mencionaram também a relação com os professores tutores e citaram algumas posturas que consideraram autoritárias. Gostaria de dar ênfase à relação docente/discente, pois muitos dos desafios enfrentados por esses/essas jovens está nessa relação.

No decorrer da roda de conversa percebi uma devoção com a figura do professor/a:

De certa forma, foi uma amizade entre os professores, eles davam muito apoio. Eu lembro que eu mostrava tudo para os professores. Eles falavam: “calma, mulher, acalma”, “tá tudo certo, tá bom?” Sempre me deixavam muito tranquila, então a relação com eles foi muito boa (Aluna 4).

Entretanto, os apontamentos sobre a postura de alguns docentes foram aferidos como autoritárias. Assim, a conversa continuou agora antagonizando as vivências que foram descritas dessa maneira:

Esse acontecimento em específico aconteceu quando a gente estava em Brasília. Nós íamos fazer um passeio, pra visitar, conhecer os pontos. Aí a maioria queria um lugar e a minoria queria outro. Só que, por conta de autoritarismo mesmo, a minoria que venceu. Até tentei remediar de alguma forma, mas não foi possível. Foi algo que me deixou um pouco chateada, um pouco decepcionada também, porque o projeto é sobre isso, né? Sobre respeitar um ao outro, saber dividir as coisas, ser democrático, mas, enfim. Tirando isso, as coisas foram super leves, foram super gostosas (Aluna 4).

Em síntese, desse primeiro encontro foi possível identificar que a experiência nos Projetos foi relevante para os estudantes, impactando suas vidas, sobretudo pelas oportunidades de auferir novos conhecimentos, conhecer Brasília e o funcionamento do poder legislativo, todavia, apontaram algumas incoerências em relação aos objetivos propostos e alguns acontecimentos na prática dos idealizadores.

Já o segundo encontro teve como intuito conhecer e reconhecer mais o que estes jovens estavam pensando no período das Rodas de Conversa, em 2021 e eles foram categóricos em suas falas. Assuntos como mídia, projetos, a condição da mulher na sociedade, democracia e cidadania e como esses dois últimos termos se convergem e divergem, a partir da palavra cidadania, tornaram essa conversa enriquecedora. Em outras palavras, se na primeira roda virtual a Escola foi abordada como território a ser entendido e problematizado: na segunda roda partiu-se do Território da escola como marco fundamental para a iniciação da vivência democrática.

É importante frisar que, nessa segunda roda de conversa, tanto o mediador quanto os estudantes envolvidos tornaram o momento extremamente afetuosos. Para tanto, foi necessário colocar em roda, uma perspectiva, talvez utópica, ou possível, visto que existia a necessidade de transcender a imagem do mediador, ex-professor dos estudantes, para que os estudantes se sentissem à vontade para que as lembranças, valorização e questionamentos viessem à tona.

O segundo encontro trouxe uma aceitação e participação que envolveu a dinâmica do lugar de fala de cada estudante. Assim, evidenciar mensagens potentes nesse segundo momento seria de suma importância para repensar sobre os projetos aqui refletidos. Na busca por compreender os pontos de vista dos participantes em relação aos aspectos positivos dos projetos, bem como suas falhas, foi perguntado a eles:

“Se a gente fosse mover o mesmo projeto na escola, hoje, com alunos de hoje, o que vocês sugerem como mudanças e o que não poderia ser mudado de jeito nenhum? Ou então, se a gente fosse desenvolver o projeto na escola de vocês, o quê que vocês sugerem como mudança, pensando na vivência e nas práticas que foram organizadas no passado, o quê que não pode mudar de jeito nenhum, que vocês consideram fundamental?”(Questão do roteiro semiestruturado).

Os apontamentos que serão demonstrados a seguir carregam o olhar desses/dessas estudantes sobre os projetos. A partir desses apontamentos me deparei com a frieza do ignorar a potencialidade intelectual – que foi estereotipada pelo ensino normativo colonial/excludente – encarregada de apresentar a realidade do autoritarismo e desigualdades a esses jovens. E nessa pegada que a juventude periférica atravessa uma epopeia nessa roda de conversa. O recado que é passado conflui através da narrativa de Belchior adaptada e interpretada pelo *rapper* Emicida, com a participação de Pablllo Vittar e Majur:

Tenho sangrado demais tenho chorado pra cachorro (a rua é nós!) Ano passado eu morri (e aê) Mas esse ano eu não morro.

Quando o/a estudante 4 sugere a ampliação das práticas, traz o sentido da exclusão para a inclusão, uma das premissas básicas do território escolar:

O que eu acho que poderia mudar um pouco no projeto é não pegar alunos somente que demonstram super, hiper, mega interesse dentro de sala, mas pegar aqueles alunos também um pouquinho mais desinteressados, pra fazer com que eles se interessarem, introduzirem eles ali, pra eles começarem a se interessar (Aluna 4).

Percebe-se aqui que os indivíduos são únicos e têm canais diversos de comunicação com o mundo. A mudança proposta estaria “desafiando” o *modus operandi* fundante dos projetos a fim de torná-los mais plurais e democráticos.

Já a aluna 1 fricciona a seguinte ideia: “*E um ponto fraco, talvez, em alguns momentos, a intervenção dos professores em coisas que os alunos poderiam ter desenvolvido mais. Deviam ter deixado a gente se virar*”. A partir desse momento, entramos em um campo de atrito, certamente um dos apontamentos mais desafiadores para mim, que mediava a roda. Isso porque a dimensão apresentada pelos/as estudantes questionava de fato o olhar democrático do docente.

Quanto à seleção, ponderaram as alunas 1 e 4:

E um ponto fraco do projeto pra mim foi a forma de selecionar os alunos. Eu, por exemplo, eu só fui chamada na minha sala junto com mais uma outra colega para participar. Eles explicaram, aí eu topei, eu queria participar. Eu acho que eles deviam ter selecionado de maneira diferente (Aluna 4).

Foi por desempenho. Não tinha como pegar aqueles alunos que realmente estavam desinteressados, mas podiam ter um desempenho muito grande no projeto. Nos outros anos, realmente foi uma coisa mais democrática, a gente fez o projeto, foi em cada sala apresentar o projeto e teve votação por mérito do nosso projeto (Aluna 1).

Gostaria de abrir explicações sobre essas falas que foram muito significativas. É importante ressaltar, que as falas foram distintas, pois tratamos de dois momentos dos projetos. O primeiro, “A garotada ocupando a representação política na câmara mirim”, no qual o momento de seleção frisado foi construído e estabelecido pela comunidade escolar (será posteriormente discutido nas análises). O segundo momento trata-se do “Escola Cidadã”, cuja dimensão ultrapassa uma escola da região de Ibitité, ou seja, atinge uma diversidade de territórios escolares e docentes. Daí se explica as maneiras de escolhas e participação dos estudantes.

Para não ficar situado em uma só perspectiva de possíveis lacunas, foram levantadas falas que corroboram sobre a importância da prática na vida desses jovens. A aluna 2 abre a fala da seguinte forma: *“Consegui fazer os alunos terem interesse em política e a abrir essa nova porta, esse novo caminho pra gente. Porque vamos falar a verdade, né? Adolescente pensa em política assim: “Ah não, pra quê?”*”.

Procurei apresentar essas palavras, pois a roda de conversa evoluiu para momentos de desesperança com o atual modelo escolar. Percebe-se que alguns sujeitos que aceitaram participar da roda de conversa demarcaram a experiência no projeto como uma “nova porta”, cujos objetivos nunca foram desenvolvidos e alcançados por outras escolas e redes de ensino. Por meio desses pensamentos, que se apresentaram em um estágio de amadurecimento, outras temáticas começam a ganhar corpo, propondo assim, um diálogo que se caracteriza, sobretudo, pela disponibilidade para a escuta.

Olhar para adiante e ressignificar nossas ideias e práticas enquanto professores, faz todo o sentido quando dialogamos com uma juventude reflexiva igual a essa. Para finalizar a segunda roda de conversa, no intuito de convidar os participantes a pensarem sobre uma educação emancipadora, foi colocado o seguinte questionamento: “é possível uma educação que promova a discussão cidadã?”.

A convergência direciona para um aceno positivo em pensamentos que possibilitam uma nova forma de trocas. Para isso, a construção de uma cidadania sobre caminhos de opressão, trouxe esse grupo de jovens a se deliciar com o espaço da roda de conversa onde se ouvia a voz de cada sujeito presente. Limites de divergência e convergência ajudam a construir sobre a educação e seus entrelagos, para isso é necessário reconhecer a possibilidades:

Eu acho que é como o senhor está fazendo: é dando oportunidade da gente se expressar e falar o que que a gente acha ... porque se não fosse essa pesquisa que você está fazendo, eu não estaria falando o que eu acho sobre cidadania. Então, é

tendo pessoas que se interessam em escutar e procuram saber e dão oportunidade (Aluna 2).

A palavra oportunidade foi protagonista nesse segundo momento. A sensação que tive foi de que a esses jovens faltavam alternativas reais por estarem condicionados ao território periférico, onde são julgados/as e subjugados/as diariamente. Dessa forma, foi possível entender que a dimensão da palavra educação ganhava uma proporcionalidade que ultrapassa os muros escolares, o que, durante o diálogo, tornou-se perceptível nos olhares e falas que acenavam uma crítica sobre o sistema de ensino regular. Para a Aluna 1:

A escola tá com ensino ultrapassado porque ela prepara a gente pra um conhecimento que a gente precisava ter antes, pra entrar em universidades, ou o que era antigamente, que eu não entendo muito bem. Mas, hoje em dia, ela não prepara a gente para o mundo, para o que é realmente necessário?

Nesse sentido, o Aluno 3 aponta *“que falta muita coisa na escola, falta muita coisa essencial na escola. Seja aula política, seja, sei lá, aula de educação financeira, aula de primeiros socorros, falta muita coisa, entendeu?”*.

Com isso, a educação cidadã tem sua importância reconhecida por esses jovens, e a escola ganha notoriedade para ampliar o debate proposto. Nesse segundo encontro, as relações entre escola, cidadania e protagonismo ficaram evidentes nos relatos, digo isso porque toda vez que começamos a ganhar outros campos de discussão, a escola se apresentava em falas dos sujeitos como centralizadora da temática democracia e cidadania.

Por fim, na última roda de conversa, procurei retomar a dimensão dos dois produtos finais do projeto: o livro “A garotada ocupando a representação política na câmara mirim” e “De Ibirité a Brasília: Itinerários de uma educação transformadora”. Nesse terceiro encontro, as experiências vividas trouxeram lembranças e engajamentos. Além de relembrar aos estudantes seus depoimentos registrados nos livros à época, procurei trazer um gatilho de potencialidade de falas, relembrando também o momento em que a professora Gina Vieira²⁰, coordenadora do projeto “Mulheres Inspiradoras”, realizou um bate papo reflexivo com os/as estudantes.

²⁰ Segundo a agência de notícias Alma Preta, “Filha da doméstica e do pedreiro, Gina Vieira Ponte, 49 anos, recebeu dos pais semianalfabetos tudo o que lhe era possível ser ofertado. Mulher negra, nascida em Ceilândia, na periferia de Brasília, é uma das professoras mais renomadas da Secretaria de Educação (SEDF), criadora do Programa Mulheres Inspiradoras (PMI) que, de um projeto pedagógico, se transformou em uma política pública de valorização de meninas e mulheres do Distrito Federal.” Disponível em: [Conheça a professora Gina Vieira, expoente da educação para diversidade no Distrito Federal \(almapreta.com.br\)](http://almapreta.com.br). Acesso em: 20 mar. 2023.

À medida que as provocações foram se apresentando, uma profusão de pensamentos e apontamentos começou a surgir acerca, especialmente, da temática relacionada ao protagonismo feminino na política. Foram reproduzidas todas as formas de demarcação legítima de espaço, através de uma perspectiva de luta feminina, isto é, a percepção dos e sobre os corpos que frequentaram os dois projetos foram mencionados, e, o mais importante, foi possível identificar como a Aluna 2 - que à época do projeto relatou em seu depoimento a importância das falas de Gina para dimensionar a representatividade da mulher negra - entendia o relato do passado em relação à sua visão do presente, quando lhe questionei: : “Você mudaria alguma coisa nesse depoimento? Tiraria alguma coisa, acrescentaria outra?”

Eu acho que eu só acrescentaria para as meninas que têm interesse em continuar. “Não vão ser tão aceitas em certos espaços, porque tem machismo, não tem jeito, são muitos homens. Nas reuniões que a gente ia à câmara, eram muitos vereadores homens, você não via muitas mulheres, e que não tem tanta representatividade, mas que é para continuar, porque se você quer, vai dar certo (Aluna 2).

Reconhecer o significado e o impacto do movimento que os projetos geraram na vida desses jovens é fato. Porém, cabe compreender que o atravessamento de certas práticas impulsionaram a luta diária de cada um deles/as e ensejaram um outro olhar sobre as experiências de vida:

Como a aluna 2 falou, quando a gente chegou lá, tinha muita menina, pelo menos na minha escola tinha mais menina que menino, tinha um menino só. Não que não sejam importantes os homens na política, é importante sim, mas eu acho que pelas mulheres terem um número menor, eu acho ainda mais importante (Aluna 4).

Posteriormente, foi perguntado aos estudantes quais espaços ocupavam naquele momento. A aluna 4 revelou que participava do Projeto Cidadão Global²¹, por meio do qual estava previsto a realização de parte dos seus estudos no exterior. Nessa perspectiva a estudante fala sobre a importância da participação no projeto há alguns anos para alcançar novos objetivos em sua vida: *O projeto deu um grande incentivo à gente a ter mais voz, a querer ser uma mulher forte, uma mulher com voz.*

²¹ Segundo notícia veiculada pela Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais, “A Fundação Helena Antipoff (FHA) realiza o Projeto Cidadão Global desde 2018, oferecendo a oportunidade de estudantes, a partir do 9º ano do ensino fundamental da instituição, construírem experiências que agregarão valor pessoal, social, cultural e profissional. O projeto tem como objetivo trabalhar a educação como ferramenta para eliminar fronteiras; levar o acesso à educação intercultural aos alunos de escola pública; promover palestras e oficinas de formação em competências globais; oferecer a mobilidade acadêmica internacional através de bolsas de estudo por até um ano em escola no exterior”. Disponível em: <https://www.educacao.mg.gov.br/estudantes-da-fundacao-helena-antipoff-sao-selecionados-para-intercambio-em-nova-etapa-do-projeto-cidadao-global/> Acesso em: 05 jul. 2023.

Em suma, os objetivos das rodas de conversa foram atingidos em sua maior complexidade, demonstrando os impactos dos projetos e suas janelas a serem repensadas a partir do protagonismo desses estudantes. Afinal, a educação cidadã deve cumprir o seu papel em oportunizar novos olhares e saberes, criando rupturas para possibilitar a descolonização dos espaços escolares.

A seguir o/a leitor/a poderá se aprofundar nas análises a respeito dos impactos dos projetos na vivência dessa juventude, sobretudo em suas percepções de mundo.

4. ANÁLISES E REFLEXÕES

Quais das seguintes manchetes nunca aparecem em um jornal?

- a) *Estudantes não demonstram melhoria em português e matemática – Governo ameaça intervenção nas escolas.*
- b) *Escolas públicas podem sofrer intervenção do Governo por falha em formar cidadãos democráticos.*²²

Caso sua resposta seja a letra ‘a’, você acertou. Esse questionamento reflete bem os desafios que a educação cidadã e a democracia enfrentam hoje em nosso país, considerando que, ultimamente, iniciativas como militarização escolar, escola sem partido e a tendência privatizadora permeiam o imaginário da sociedade.

Para iniciar esse diálogo, é necessário compreender que a educação cidadã nos leva a uma imersão analítica, a fim de perceber sua importância e mais, a fim de perceber que trata-se de uma educação distinta, cujos objetivos de formação humana desencontram-se dos do modelo atual.

A formação para o exercício da cidadania, como já foi dito anteriormente, foi garantida pelo artigo 205 da Constituição Federal de 1988. Anos mais tarde, em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) trouxe, em seu artigo 3º, as diretrizes e bases da educação no Brasil, quais sejam:

- I) igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II) liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
- III) pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;
- IV) respeito à liberdade e apreço à tolerância;
- V) coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- VI) gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- VII) valorização do profissional da educação escolar;
- VIII) gestão democrática do ensino público, na forma desta lei e da legislação dos sistemas de ensino;
- IX) garantia de padrão de qualidade;
- X) valorização da experiência extra escolar;
- XI) vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais; e
- XII) consideração com a diversidade étnico-racial (BRASIL, 1996).

Essas legislações, com seus princípios e fins, demonstram a importância de uma formação para a cidadania, assegurando um espaço democrático e plural, apesar de todos os desafios que a educação cidadã, democrática e laica vem enfrentando.

²² Retirado da tradução livre feita por Renata Bressanelli Silva dos principais trechos do artigo “*Teaching Democracy: What Schools Need to Do*”, de Joseph Kahne e Joel Westheimer. Disponível em: [Ensinando-Democracia-O-que-as-escolas-precisam-fazer-Joseph-Kahne-e-Joel-Westheimer.pdf \(camara.leg.br\)](#). Acesso em: 02 jul.2023.

Nesse sentido, as rodas de conversa realizadas trouxeram elementos importantes para a discussão. A escola que será contextualizada neste capítulo, por meio de diversas falas dos participantes, está diretamente ligada ao avanço ultraconservador, que constitui um olhar antidemocrático para a educação inclusiva, enquanto tenta promover alterações na LDB e em outros mecanismos.

No Brasil, nas décadas de 1960 a 1980, vigorou o período da ditadura militar, caracterizado pelo silenciamento de partidos políticos e movimentos sociais por meio de atos de violência e pela perda dos direitos políticos da população. Após esse período conturbado da história do país, foi elaborada por uma assembleia constituinte a carta magna, denominada Constituição Cidadã, em que foram resgatadas as premissas das liberdades básicas cidadãs, as quais, considerando o cenário político atual, estão novamente sob ameaça.

Desde o golpe parlamentar que ocorreu no ano de 2016, o qual destituiu do cargo a presidenta então eleita, Dilma Rousseff²³, o Estado democrático de direito vem sendo ameaçado por uma onda reacionária encabeçada pela maior bancada conservadora eleita desde 1964.

Diante dessa realidade, discutir a formação política e cidadã de crianças, adolescentes, jovens e adultos é urgente e necessário, assim como debater o verdadeiro papel da educação na sociedade. Para isso, é fundamental demonstrar exemplos de governos passados que deram espaço para atos que iam na contramão do que a escola democrática, plural e laica legítima como fundamento para a dimensão educacional.

É possível observar riscos, por exemplo, em ações como o Projeto de Lei nº 867/2015, conhecido como Lei da Mordaça, fruto do Movimento Escola Sem Partido. Tal projeto visa neutralizar a participação da escola na formação político-social dos estudantes, sob a justificativa de haver necessidade de uma neutralidade pedagógica, tendo em vista, segundo inciso V do artigo 2º, o “[...] reconhecimento da vulnerabilidade do educando como a parte mais fraca na relação de aprendizado” (BRASIL, 2016). Esse movimento encabeçou, também, uma petição pública de revogação da Lei 12.612/2012 que declarou o educador Paulo Freire como o patrono da educação brasileira, defensor de uma prática educacional emancipatória, a serviço da liberdade e dos direitos humanos.

Outro exemplo no contexto político atual é a retirada das palavras ‘gênero’ e ‘diversidade’ da versão final do texto da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprovada

²³ Em 31/08/2016, segundo Nilma Lino Gomes (2017, p.16), “o Senado Federal aprovou, numa votação em plenário, o impeachment da primeira mulher eleita presidenta do Brasil, Dilma Rousseff. A aprovação aconteceu mesmo sem comprovação de que a então presidenta tivesse cometido crime de responsabilidade fiscal, única possibilidade constitucional para se interromper um mandato presidencial no Brasil.

pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) em 2017. Há também o Projeto de Lei 8.099/2014 que visa inserir na grade curricular das redes públicas e privadas de ensino conteúdos sobre o ‘Criacionismo’²⁴, contrapondo as premissas do estado laico.

Destaca-se, ainda, a aprovação da Emenda Constitucional nº. 95/2016, conhecida como a PEC da Morte, que congelou por 20 anos os gastos públicos com a educação e saúde, demonstrando a baixa prioridade dessas áreas desde o governo de Michel Temer.

As ações supracitadas espelham o desmonte que a educação brasileira vem enfrentando nos últimos anos, o que, conseqüentemente, evidencia a urgência do fortalecimento de uma educação para democracia. Tal como é previsto pelo artigo 22 combinado ao artigo 2 da LDB, é preciso que a educação básica tenha como propósito o desenvolvimento pleno do educando, assegurando-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e os meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.

Nesse sentido, algumas falas recolhidas nas rodas de conversa realizadas com jovens que participaram do “A garotada ocupando a representação política na Câmara Mirim” e do “Escola Cidadã” sinalizam que, após sua experiência no projeto, esses sujeitos passaram a se colocar como resistência em prol de uma educação em que o sujeito evidencie o seu esperançar. A Aluna 4, por exemplo, comenta que:

No meu caso, o projeto foi a semente e que daí vieram as raízes. Porque eu sempre escutei, mas não questionava mesmo tendo muitas dúvidas, eu não dava meu ponto de vista por vergonha de falar, é (...) eu tenho muitas questões com a fala, é complicado, é difícil, mas que o projeto foi a sementinha e que vieram as raízes do conhecimento, do diálogo, da experiência, do trabalho em grupo que é (...) nossa, muito bom, foi muito bom estar com aquele grupo. Então foi isso, foi a sementinha.

Assim, pode-se dizer que o protagonismo, antes de sua interação com o projeto, ficaria limitado a uma invisibilidade dos próprios pensamentos, muito embora ela estivesse no interior do espaço escolar, espaço este que deveria ser o lugar onde os/as estudantes se sentissem confortáveis para serem quem eles/as são e conquistarem o seu espaço, a partir de suas potencialidades.

As questões “*com a fala*”, que a Aluna 4 relata, trazem um elemento desafiador que se identifica no amparo, uma vez que é da figura do docente que se espera essa condição democrática do acolhimento. Para hooks (2020, p.47), há um engajamento melhor, quando há um entendimento e uma interação entre estudante e professor/a. Ou seja, criam-se bases para construir uma comunidade de classe.

²⁴ Conforme § 1º, do Art. 1º, do PL 8.099/2014, os conteúdos “devem incluir noções de que a vida tem sua origem em Deus, como criador supremo de todo universo e de todas as coisas que o compõe”.

Os relatos a seguir refletem as inquietudes dos jovens e foram estimulados por meio de questionamentos feitos nas rodas de conversa. As discussões foram pautadas sobre as categorias identificadas a partir das falas dos jovens, quais sejam: a escola em seu modelo atual, onde se prioriza a formação para o trabalho; o autoritarismo e suas diversas formas de manifestação no espaço escolar; a democracia e a liberdade de expressão; apontamentos sobre minorias e a contribuição dos movimentos sociais.

4.1 A escola em seu modelo atual, onde se prioriza a formação para o trabalho

Quando o pesquisador francês Christian Laval (2004), em seu livro ‘A escola não é uma empresa: o neo-liberalismo em ataque ao ensino público’, afirma que “a escola coloca questões complexas que não se saberia reduzir a itens simplistas ou a diagnósticos muito rápidos, sobretudo quando eles concluem pouco rapidamente, pela morte clínica” (p.53), pode-se sustentar que a construção histórica dessa escola teve marcas profundas que ultrajaram o pensamento crítico e libertador. Nesse sentido, os estudantes evidenciam a escola como um ponto de partida, apesar de suas contraversões, como podemos verificar na fala a seguir:

É, tipo assim, o que eu acho é que o sistema da escola, ele já está ultrapassado, né? E até mesmo na questão de formar um cidadão, o sistema da escola está muito ultrapassado. Vou dar exemplos aqui. A escola, hoje em dia, não ensina o aluno como passar em um concurso público, né? A escola dá a prova lá, ela dá uma redação, né? Sinceramente, eu acho que uma redação não serve para nada, porque, vamos supor, se tá numa real situação de emprego, o cara vai chegar para você e vai falar assim: “Aqui, ó, você tem esse assunto aqui, você tem um minuto pra pensar e me dar uma estratégia de como me vender “esse controle”, beleza? Você tem um minuto para pensar como vai me vender esse controle, entendeu?? É isso que o mundo está proporcionando hoje, entendeu? É isso que o mundo tá querendo hoje. E em questão de sistema, a escola está ultrapassada. Isso aí evita que a escola forme cidadão(Aluno 3).

O sistema aqui citado está cristalizado no imaginário de parte da população que acredita que “Na ditadura militar, a escola era boa”. Quem nunca em sua vida ouviu de um familiar mais antigo ou de alguém próximo a frase? Pois bem, os fatos nesta pesquisa parecem não corroborar com essa tese. A ditadura civil-militar (1964-1988) instaurou práticas que futuramente iriam afetar profundamente a educação brasileira. O expansionismo sem a qualificação tornou-se uma das bases nesse período. A constituição de 1967 promoveu

alterações na política de ensino cujo objetivo era o de desobrigar a União de investir o mínimo, ou seja, a LDB de 1961 foi modificada em seu dispositivo de financiamento²⁵.

Essa desvinculação orçamentária está descrita no artigo do professor Demerval Saviani, intitulado: “O legado educacional do Regime Militar”. Saviani (2008) relata que houve um processo de diminuição de investimentos, que afetaria posteriormente um projeto mais robusto de ensino, no qual a qualificação seria intensificada. Para o autor, as constituições de 1934 e de 1946, que obrigavam a União, os estados e os municípios a destinarem um percentual mínimo de recursos para a educação foram desmanteladas durante o governo militar.

Saviani (2008) faz um comparativo sobre a vinculação orçamentária de recursos para a Educação em três Constituições Brasileiras:

Vinculação Orçamentária %			
	Constituição de 1934	Constituição de 1946	Constituição de 1969
União	10%	12%	-----
Estado	20%	20%	-----
Município	20%	20%	20%

Tabela 1: Comparativo de vinculação orçamentária nas Constituições de 1934, 1946 e 1969
Adaptado de Saviani (2008)

Para além de desobrigar União e Estados da vinculação de recursos orçamentários para a Educação, percebe-se no período uma abertura às iniciativas privatistas²⁶, ampliando assim as desigualdades. No quesito infraestrutura, o regime utilizou-se de seu expansionismo e produziu diversos prédios escolares precários de recursos, tornando-se uma herança maléfica do militarismo, herança essa que se observa, também, em outros quesitos, como a falta de incentivo à formação de professores e o desestímulo à educação cidadã.

Nesse sentido as palavras citadas pelo ex-ministro do planejamento, Roberto Campos (1964-1967), convidam-nos para uma reflexão sobre a primeira fala apresentada, do Aluno 3:

²⁵ Segundo Caio Zinet (2016), “a legislação anterior, aprovada pelo Congresso Nacional durante o governo João Goulart, previa que a União tinha que investir ao menos 12% do Produto Interno Bruto (PIB) em educação e também obrigava estados e municípios a alocarem 20% do orçamento na área”. Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/reportagens/ditadura-legou-educacao-precarizada-privatizada-anti-democratica/>, Acesso em: 01 ago. 2023.

²⁶ De acordo com Saviani (2008, p.299), “paralelamente a essa eliminação da vinculação financeira, a Constituição de 1967 sinalizou claramente na direção do apoio à iniciativa privada, ao estipular, no §2º do artigo 168: “Respeitadas as disposições legais, o ensino é livre à iniciativa particular, a qual merecerá o amparo técnico e financeiro dos Poderes Públicos, inclusive bolsas de estudo”, dispositivo que foi mantido na Emenda de 1969 (§2º do artigo 176)”.

A educação secundária de tipo propriamente humanista devia, a meu ver, ser algo modificada através da inserção de elementos tecnológicos e práticos, baseados na presunção inevitável de que apenas uma minoria, filtrada no ensino secundário ascenderá à universidade; e para a grande maioria, ter-se-á que considerar a escola secundária como uma formação final.²⁷

A partir desse excerto do discurso é possível inferir que a educação seria destinada às elites! Quando o Aluno 3 afirma que para ele “*a escola está muito ultrapassada*” ou que “*uma redação não serve para nada*”, ele parece estar sucumbindo a elementos que foram traçados pelas elites, como por exemplo o currículo.

O atravessamento do regime militar na história da educação brasileira afronta uma perspectiva que transpassaria a condição humana do sujeito. Tratando-se do currículo, foram introduzidas mudanças que incluíam a Educação Moral e Cívica, alterando o caráter da disciplina Organização Social e Política do Brasil (OSPB)²⁸ a fim de abordar conteúdos que aprimoravam o caráter moral e nacionalista.

Ademais, a herança nebulosa desse período também estava direcionada à recorrente utilização do livro didático e sua padronização, cujo objetivo era a uniformização do discurso, não deixando lacunas para o pensamento crítico e democrático, o que levou à subvalorização das disciplinas como modelo formativo e intelectual.

Segundo Kahne e Westheimer (2003, p.3), “matemática, leitura e ciências são importantes, mas do ponto de vista do apoio a uma sociedade democrática, o conteúdo acadêmico, quando desconectado de sua importância social, é insuficiente”. Para os autores os compromissos com uma educação democrática são mais retóricos do que efetivos.

Já a Aluna 4 demonstra a limitação da escola atual:

Assim, eu não falo cem por cento, mas está um pouco ultrapassada. Eu acho que tem muitas coisas que tem que abordar, porque a gente não tá na Escola só pra aprender “quanto é dois mais dois”. A gente tá na escola também pra aprender como é que chegou nesse resultado, o quê que eu tenho que fazer pra chegar nesse resultado. “Ah, mas, e quando eu chegar lá fora? Será que se eu tiver uma situação assim, será que dois mais dois vai me ajudar?” Eu sou assim, uma coisa que eu não

²⁷ Trecho retirado de artigo de Caio Zinet, publicado em 31/03/2016, na página do Centro de Referência de Educação Integral, programa de iniciativa de organizações governamentais e não governamentais de diversas regiões brasileiras. Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/reportagens/ditadura-legou-educacao-precarizada-privatizada-anti-democratica/>. Acesso em: 05 ago. 2023.

²⁸ Ainda nas palavras de Caio Zinet (2016), “a OSPB foi pensada pelo ex-ministro da educação do governo João Goulart, Anísio Teixeira, como forma de formar dos estudantes conhecerem melhor a legislação. A ditadura mudou o caráter da disciplina, tornando-a um espaço que previa o culto à pátria e aos valores do Regime. A matéria se tornou, portanto, uma forma de exaltar o nacionalismo presente”. Referência *Idem* nota de rodapé anterior.

concordo (com o aluno 3) é eu acho que redação é uma coisa necessária. Por quê? Numa redação, a gente precisa da introdução, do desenvolvimento e da conclusão. E na nossa vida é assim, pra tudo que a gente vai fazer a gente precisa primeiro introduzir algo, a gente precisa desenvolver isso e depois a gente precisa concluir isso. E a gente aprende isso numa redação também, mas a cidadania, assim, a gente pode desenvolver isso numa sala de aula se a gente tiver recurso e interesse.

A fala da estudante reflete bem o desconforto e a necessidade de mudanças. O mundo se coloca como o principal desafio. No entanto, não devemos atribuir esses atrasos somente ao período do regime militar, ou seja, existe um longo histórico colonizador que ajudou a construir a educação brasileira.

O pensamento de Paulo Freire dará embasamento para as análises sobre essa distinção de falas suprimidas por uma escola que advém de um passado autoritário, cujo propósito é a formação para o trabalho através de uma pedagogia tecnicista²⁹. Quando a aluna 4 sugere que precisamos de liberdade e autonomia, compreende-se que o território deve estar tensionado em discussões que mensurem essa escola ultrapassada.

Quando há uma pedagogia em que não se estabelece uma relação de congruência entre o conteúdo ensinado na escola e o destinatário desse ensinamento, algo fortemente endossado pelo Aluno 3 e pela Aluna 4, há uma tendência de imposição, em que se legitima um saber oficial/eurocêntrico a despeito da cultura dos/as estudantes. Acerca dessa educação curricular, Freire (1980, p. 39) indica que o pobre absolutiza a própria ignorância, em benefício do “patrão” e “daqueles que são como o patrão”, que se tornam juízes e detentores de todo saber. E, nessa retórica, a Aluna 1 convida a refletir sobre o sentido do território escolar e o sentido da escola no formato em que se encontra:

Porque a gente passa praticamente a nossa infância inteira e adolescência na escola. Doze anos. Então, doze anos pra você sair sem saber encarar o básico da vida!? Eu acho muita coisa pra não ter o necessário (Aluna 1).

Nas palavras de Freire (1980, p.40), “todo o sistema educacional origina-se de opções, de imagens, de uma concepção do mundo, de certos modelos de pensamento e de ação que se tenta impor como melhores que outros”. Ademais, existe também o que o autor chama de enfermidade da narração³⁰. Para Freire (1980, p.40), a relação professor/a – aluno/a revela

²⁹ Segundo Lara Carlette Thiengo, “a escola liberal tecnicista atua no aperfeiçoamento da ordem social vigente, articulando-se diretamente com o sistema produtivo; para tanto, emprega a ciência da mudança de comportamento, ou seja, a tecnologia comportamental. Seu interesse principal é, portanto, produzir indivíduos “competentes” para o mercado de trabalho, não se preocupando com as mudanças sociais” (Thiengo, 2018, p.60). Disponível em: <https://doi.org/10.47385/cadunifoa.v13.n38.2612>. Acesso em: 05 ago. 2023.

³⁰ Termo utilizado por Paulo Freire em uma de suas análises antropológicas, onde o centro está no professor e estudante Freire (1980, p.40).

uma disposição narrativa quando a dimensão empírica do conteúdo torna a relação desprovida de movimento. Nesses contextos, o professor fica a cargo do preenchimento do conteúdo, o qual se separa da realidade, e o método fica em segundo plano, pois a cobrança da gestão por cumprir o currículo engessa as trocas possíveis. Assim, *o básico da vida*, citado pela Aluna 1 nesse primeiro momento, pode estar relacionado à pretensão de mudança.

Na concepção de Freire (1980), a opressão presente no não reconhecimento dessas relações, está engendrado da seguinte forma:

Na concepção acumulativa da educação, o conhecimento é um dom concedido por aqueles que se consideram seus detentores àqueles que eles consideram como os que não sabem nada. Projetar uma ignorância absoluta sobre os outros é característico de uma ideologia de opressão, o que constitui uma negação da educação e do conhecimento como processo de pesquisa. O professor se apresenta a seus alunos como seu contrário necessário; considerando que a ignorância deles é absoluta, ele justifica sua própria existência. Os alunos, alienados como o escravo da dialética hegeliana, aceitam a própria ignorância como justificativa da existência do professor, mas, ao contrário do escravo, eles jamais descobrem que educam o professor (Freire, 1980, p.41).

É nessa disseminação “escravocrata” que a escola e o currículo se relacionam intrinsecamente com a noção abstrata da efetivação da escola e seu espaço. Ainda sobre o currículo a Aluna 4 concorda com o Aluno 3:

Eu “tô” na mesma situação que o Aluno 3. Eu não tive muita oportunidade, assim, muito tempo, né? Por conta da pandemia. Mas minha primeira aula de matemática também foi matemática financeira. Eu acho que (risos) ... é algo que, assim, ajuda bastante, mas não é o suficiente. Eu acho que tem que entrar mais no assunto do que a gente realmente vai viver. Minha aula, minha primeira aula de sociologia também foi... eu não lembro do quê que era, mas, se eu não me engano, a gente fez um debate de cada um dar uma opinião sobre religião, sobre política e eu acho que foi assim... uma aula muito boa, porque cada um expressou o que queria, cada um deu assim, sua opinião, teve uma liberdade de expressar sua opinião. Só que eu acho que realmente tem que aprofundar mais isso nas escolas, que é o que a gente realmente vai precisar quando sair dela (Aluna 4).

Percebe-se na fala acima que a escola traça seus objetivos em prol da composição para o trabalho, desvalorizando a formação de um pensamento crítico, que traz ao cerne do debate o agente estudantil. Porém, é preciso lembrar também que o atravessamento da pandemia retirou ainda mais a oportunidade de compartilhamentos de experiências e provocações, cujo sentido implica em reflexões críticas e apontamentos.

4.2 O autoritarismo e suas diversas formas de manifestação no espaço escolar

Educadores progressistas continuamos a honrar a educação como prática da liberdade porque sabemos que a democracia prospera em ambientes onde o aprendizado é valorizado, onde a habilidade de pensar é marca de cidadania responsável, onde a liberdade de expressão e o desejo de dissentir são aceitos e incentivados (hooks, 2020, p.73).

A “liberdade de expressar a opinião”, como disse a Aluna 4, pode estar sendo ameaçada por ações autoritárias do Estado, por isso é importante demonstrar, a partir da fala desses jovens, o quanto é fundamental pensar a cidadania e a democracia por meio dos efeitos de projetos como os que estão sendo aqui apresentados.

A palavra autoritarismo é marcante, principalmente quando a historiadora e antropóloga brasileira Lilia Moritz Schwarcz (2019) traça sua investigação sobre narrativas, ou seja, a mesma percebe a negação vigente de outras histórias. Pois bem, a escrita apresentada fará de forma diferenciada, pois aqui prezo por contar histórias que evidenciam reflexões e perspectivas de estudantes que foram inseridos em contextos de protagonismo na escola.

Partindo do pressuposto de que as práticas escolares devem considerar o mundo real em que os estudantes estejam inseridos para tornar o aprendizado mais significativo, projetos educacionais antidemocráticos, como o projeto Escola sem partido³¹, assumem um caráter excludente, uma vez que torna os indivíduos indiferentes às políticas sociais. Assim, não se trata de partidarização, mas do desestímulo ao pensamento crítico.

Referente a esse tema, Cleomar Manhas (2016, p.16), doutora em educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), destaca que o que deve ser debatido, em favor da qualidade educacional, não são as falácias sobre a “não Ideologização da escola”, mas como a BNCC reforça a não consideração da diversidade. Assim, é possível supor que o nascimento da conturbada ação conservadora se daria na aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE), com a promoção das inequidades de gênero, raça/etnia e orientação sexual, excluídas do texto do projeto sob o pretexto de que trariam para a escola convicções morais e valores que não correspondiam ao pensamento das famílias. Dessa forma, a complexidade da escola, onde a não problematização de tais questões acabam por fomentar a evasão e desinteresse dos sujeitos, acaba sendo desconsiderada.

³¹ De acordo com Rodrigo Ratier (2016, p.30), “fundado pelo advogado e procurador do Estado de São Paulo Miguel Nagib, propõe três soluções: divulgar testemunhos de alunos que teriam sido vítimas desses educadores, estimular leis contra o abuso na liberdade de ensinar e enviar notificações extrajudiciais ameaçando com processos professores que adotarem determinadas condutas em sala de aula. Nos últimos meses, os debates sobre gênero foram os alvos dessas notificações”.

Pode-se dizer que a fala a seguir demonstra os efeitos das experiências e complicações com a escola e os projetos a “garotada ocupando a representação política na câmara mirim” e “Escola cidadã”, cujo surgimento da reflexão sobre o território gera uma ruptura do tradicional autoritário/cobrança para um lugar até então desconhecido:

Em muitos momentos eu acho que a gente como aluno, estudante, a gente dá uma desanimada, muitas vezes, a gente pensa em desistir também. Eu falo isso não só da escola, mas até do Projeto por não ser cobrança, mas é algo que a gente tem que pensar além do que já foi questionado pra gente. Mas eu acho que foi algo fundamental, não só como cidadão, mas como pessoa também. Além do conhecimento. Pra mim, foi uma diferença enorme, eu acho que a minha cabeça, o meu conhecimento, o que eu penso hoje é bem diferente do que eu pensava antes de ter a escola, ter o Projeto, acho que mudou demais (Aluna 4).

Com isso, a Aluna 4 dimensiona também o sentido autoritário da escola em que foi inserida, pois, em suas palavras, se não houver ‘Cobrança’, o processo não está legitimado no escopo escolar. Ou seja, quando o Estado subalterniza elementos que são fundamentais para a escola, reforça a ideia de que a escola não é para todos/as.

Nesse sentido, convido os/as leitores/as dessa escrita a pensarem sobre o efeito dos projetos na formação cidadã e democrática dos/as estudantes participantes, buscando identificar arroubos autoritários em que a escola e os projetos estariam inseridos. Ou seja, a prosa sobre a Escola Cidadã, território, autoritarismo e docência estará sempre se rebelando nas reflexões a partir do olhar sobre a premissa que fundamenta nossa pesquisa, a democracia.

O termo Escola Cidadã, inspirado na concepção do patrono da Educação Brasileira, Paulo Freire, representa primeiramente um ato político e de rebeldia:

Quando sair todos os dias da semana de casa para ir até à escola educar um grupo de crianças, deve encarar isto como um ato de amor, de rebeldia, de coragem. Se sem amor, rebeldia e coragem, mesmo assim ela sair de casa e se colocar a educar alguém, não estará educando verdadeiramente cidadãos que irão amar o mundo e com ele se comprometer, pois aquilo que ela falar não estará fazendo com suas próprias atitudes, não estará testemunhando as suas crianças a corporeidade das palavras. Formar cidadãos requer à professora reconhecer-se como cidadã, como quem luta por seus direitos e em sua prática cumpre o dever de não se “eximir de responsabilidade na questão fundamental da democracia brasileira e de como participar na busca de seu aperfeiçoamento” (Freire, 1997, p.62).

E, sendo assim, os estudantes são convidados a refletir sobre a importância do projeto em sua formação. A aluna 2, aceitando o convite, diz:

Acho que, além disso, também ser mais solidário com outro, saber cuidar mais do outro, saber cuidar de onde você está. Por exemplo, tinha muito no projeto o intuito

de cuidar do seu bairro, cuidar da sua rua, eu acho que isso foi muito importante também.

Esse “*cuidar do Bairro e de sua rua*” estabelece um paralelo entre a escola e o território do qual esses sujeitos fazem parte. Ou seja, as práticas do projeto trouxeram um olhar mais atento à negação de direitos democráticos do território em que esses estudantes estão inseridos.

De acordo com o geógrafo Leandro da Silva Guimarães (2016, p.109), “a periferia seria resultado do crescimento do espaço metropolitano, gerado pela ação localizada de um amplo leque de agentes privados e pela ação deficitária do Estado”. Em seu texto ‘Periferia e Espaços Periféricos: Notas Gerais’, o autor trabalha com a lógica do território periférico excludente em que se segregam os sujeitos e enfatiza o processo de expansão territorial das periferias, onde moradores sofrem com a falta de estrutura urbanísticas (p.113).

Enfim, fica evidente que o primeiro impacto dessa formação cidadã é tomar a dimensão do território, espaço ocupado por esses sujeitos da pesquisa. O sentido de espaço para Walsh (2017) está na lógica capitalista moderna/colonial, onde o ‘dono’ tem a autoridade e poder sobre o dominado.

A princípio, pode-se dizer que a maturidade do processo em que esses estudantes foram inseridos demanda uma continuidade e, até mesmo, dinâmicas e aprofundamentos teóricos. Porém, refiro-me aqui a um contexto de disputa de projeto de país enquanto o Escola Sem Partido (ESP) estimula leis contra a liberdade de ensinar, ou seja, promove uma articulação social para inviabilizar a diversidade, direito fundamental intrínseco à educação escolar.

Segundo o doutor em Educação, Cláudio Roberto Brocanelli (2020, p.98), “a educação deve ser um meio de promoção da vida da pessoa, onde a mesma possa fazer uma leitura de seu mundo”. Por isso, atendo-me a essa relação conturbada entre o território dos sujeitos e a real efetivação do projeto. O projeto representa para alguns uma liberdade de pensamento³², ou seja, o respeito à singularidade de cada um. Na percepção do aluno 3, o objetivo do projeto era:

politizar com as nossas próprias opiniões e nossos próprios valores. Vamos supor assim: eu tenho o valor de ser um cara mais liberal, né? O intuito do projeto não

³² Visto que Oliveira e Mariz (2021, p.56) descrevem que “o movimento Escola Sem Partido trabalha com objetivos específicos: a) cercear, nos espaços escolares, estudos e debates que questionam a relação de poder e hierarquias que alicerçam as desigualdades sociais no Brasil e b). Negar a alteridade e a diversidade como elementos inerentes a humanidade”.

era mudar aquilo, era tentar abranger aquilo para mudar a sociedade, tipo, mudar as coisas que estão em volta de mim.

Apesar de o aluno 3 entrar em conflito com o que é apresentado como realidade do sujeito, o projeto buscou sempre refletir a partir de sua realidade. Vale ressaltar, que qualquer ação pedagógica construída pode gerar efeitos reversos sobre a formação para a cidadania e, nesse sentido, abrirei um parágrafo para explicar as particularidades do aluno 3.

É sabido que o Brasil é um país de valores tradicionais autoritários, dadas as inúmeras formas de anulação de saberes. De acordo com Cloris Porto Torquato e Rosana Hass Kondo (2020, p.65), “o sistema educacional, nas suas diferentes facetas religiosa e secular, foi usado pelas frentes coloniais como agência de subordinação, subalternização e promoção de aniquilamento cultural e linguístico dos povos colonizados”. No entanto, Silva (2022, p.62) desloca a cidadania como um princípio que não está imune às transformações dos tempos presentes e sua reconstrução exigirá a luta diária. Para efeito, Freire compreende o espaço e suas nuances, dessa forma:

Sim, a cidadania, sobretudo numa sociedade como a nossa, de tradições tão autoritárias e discriminatórias do ponto de vista do sexo, da raça e da classe, a cidadania é mesmo uma invenção, uma produção política. Nesse sentido, o exercício pleno da cidadania por quem sofre qualquer destas discriminações ou todas a um só tempo não é algo de que usufruam como direito pacífico e reconhecido. Pelo contrário, é um direito a ser alcançado e cuja conquista faz crescer substantivamente a democracia. A cidadania que implica o uso de liberdade- de trabalhar, de comer, de vestir, de calçar, de dormir em uma casa, de manter-se e à família, liberdade de amar, de ter raiva, de chorar; de protestar; de apoiar; de locomover -se, de participar desta ou daquela religião, deste ou daquele partido, de educar-se e à família, liberdade de banhar-se não importa em que mar de seu país. A cidadania não chega por acaso: é uma construção que, jamais terminada, demanda briga por ela. Demanda engajamento, clareza política, coerência, decisão. Por isso mesmo é que uma educação democrática não se pode realizar a parte de uma cochicação da cidadania e para ela (Freire, 1997, *apud* Silva, 2022a, p.61-62).

A partir das colocações apontadas por Freire (1997), os projetos se mostram como um espaço de alcance da cidadania. Sendo assim, os valores que o aluno 3 possui aparentemente sofrem interferências externas, fazendo com que a legitimidade da cidadania fique atrelada a valores conservadores e liberais. Isto é, onde o valor está situado no individual em detrimento do coletivo, assim percebe-se como a colonialidade se manifesta.

A formação democrática pretendida, valorizada pelo projeto, cai em armadilhas nem sempre refletidas, levadas pela dinâmica turbulenta de trabalho por que esses educadores passam. O ponto é que a colonialidade, representada pelo Aluno 3, pode ser refletida a partir de três pontos apresentados por Silva (2022a, p.56), quais sejam: a) a privatização da

cidadania, onde há uma rejeição sobre o público; b) a valorização de setores públicos estratégicos, no sentido de manter a engrenagem das classes dominantes; c) a afirmação de políticos ultraconservadores, pautados na narrativa dominante.

Esse arcabouço, à princípio, compactua com a afirmação social da necropolítica, a qual procura invisibilizar alguns grupos - jovens negros e periféricos - e o estado delibera a vida ou a morte. É possível que o aluno 3 seja vítima dessa forma de pensamento, a considerar suas falas:

Eu sou um cara um pouco com a “vibe high school americano” e ... mas só que eu gosto muito de jogar para o lado do “country texano”, eu gosto muito do jeito do country do Texas, amo, amo. Só um “segundinho” (ele se levanta para buscar uma bota estilo country). Você sempre vai ver eu com a minha querida, minha queridíssima ... porque é muito “dá hora” sabe? Esse jeito country, é andar a cavalo, vaquejada, rodeio, é assim. Eu gosto de praticar esporte, tipo, uma “academiazinha”, uma caminhada, é bacana, coisa pra manter a mente, distrair, entendeu? O meu futuro ... Eu quero muito, quero muito fazer minha faculdade, que, se tudo der certinho, graças a Deus, eu vou fazer. Ela já está até garantida, minha faculdade de bacharel em História. Vou fazer tudo bonitinho e, se Deus abençoar, durante esse período da faculdade, eu vou estudar pra um concurso público da Polícia Federal. Semana passada, eu peguei o resultado de um outro concurso que eu tinha feito, eu fui aprovado. Aí tipo eu tendo um concurso aprovado, tendo uma estabilidade e fica um pouco mais tranquilo pra poder estudar. Eu creio que eu consigo me tornar um policial rodoviário federal até o período de eu me formar na faculdade, entendeu?

O aluno 3 representa em suas falas a faceta da apropriação do setor público como um mecanismo mantenedor dos privilégios de determinada classe. Porém, fica evidente que essa lógica está inserida em sua realidade, sustentada por narrativas coloniais/dominantes. Fanon (2008, p.35) esclarece que a questão territorial e o deslocamento trangride o ser, de modo que o negro que conhece a metrópole torna-se um semideus. Segundo Fanon (2008), essa ambivalência do nativo que nunca saiu de sua toca resulta em uma transformação radical. Essa noção de vivência apresentada pelo estudante 3, está legitimada pelo território em que o projeto se colocou. Entretanto, de acordo com Lúcia Leite, Bárbara Ramalho e Paulo de Carvalho (2019, p.2) a escola brasileira “carrega a herança de nosso passado colonial, que impôs a cultura e o conhecimento de povos dominantes a outros povos e culturas que se expressavam de forma distinta e, por isso, não eram reconhecidos como legítimos”.

Seguindo da abordagem para o processo de seleção, foi feito o questionamento que se segue aos estudantes:

Se a gente fosse mover o mesmo projeto na escola, hoje, com alunos de hoje, o que vocês sugerem como mudanças e o que não poderia ser mudar de jeito nenhum? Ou então, se a gente fosse desenvolver o projeto na escola de vocês, o quê que vocês

sugerem como mudança, pensando na vivência e nas práticas que foram organizadas no passado, o quê que não pode mudar de jeito nenhum, que vocês consideram fundamental? (Questão do roteiro semiestruturado).

Uma resposta a esse questionamento leva a refletir sobre a figura singular do professor/a:

Eu acho que talvez a forma de abordar o projeto nas escolas. Porque na minha escola mesmo, eles não chegaram falando como isso funcionaria e que a gente teria que criar um projeto. A primeira aula foi sobre cidadania e muitos alunos acharam que seria aquilo de ficar sentado só ouvindo, ouvindo, ouvindo e já não tinham tanto interesse em participar. Então talvez o modo de abordar o projeto nas escolas, porque a primeira aula foi muito chata, ninguém queria participar. Porque foi muito bom, mas muita gente desistiu pela aula inicial. Então, o modo de abordar (Aluna 1).

A realidade do docente que fez parte da equipe que vivenciou toda a experiência do projeto está muito longe do ideal. Quando se instaura a dúvida sobre a abordagem do projeto como um fator primordial para o engajamento, se coloca o professor/a e sua metodologia de ensino em evidência. Porém, é necessário tomar a dimensão do que está posto como condições de formação, pois é nessas premissas que se constroem práticas pedagógicas diferenciadas. Para dialogar com a fala da estudante, devemos confluir nossas ideias com as de Milton Santos³³ (1996) colocando no cerne da questão a epistemologia da existência. Para Santos (1996, p.8), surge sempre a problemática do *expert*, (domina um determinado saber) pessoa externa às coletividades às quais vai estudar, com sua frequente incapacidade de perceber e participar do cotidiano. Uma vez que esse sujeito não se coloca como agente de entendimento do lugar – configurado como espaço cultural, político e social – daí vem a fragilidade desse professor/a. Porém a escola e o projeto devem ser considerados como um lugar, um conjunto de objetos e, ao mesmo tempo, o receptáculo de um feixe de determinações. Pois, para Santos (1996, p.13) “isto é o mundo: um conjunto de possibilidades. Estas possibilidades que estão por aí boiando sobre nossas cabeças”.

A fala da aluna 1 me trouxe lembranças de leituras de Paulo Freire que me levaram a diversos questionamentos sobre como o aprisionamento curricular positivista limita as abordagens, tornando professores e professoras replicadores das inflexões sugeridas pelo modelo colonialista/moderno da escola. Isso me leva a pensar a descolonização dos currículos a partir dos processos e não de forma autoritária:

³³ Milton Santos foi Professor titular de Geografia Humana na Universidade de São Paulo. O texto com o qual dialogo é oriundo da gravação de sua fala na conferência de abertura do ‘XVI Encontro Estadual de Professores de Geografia’.

Mudar a cara da escola que, no nosso caso, é nos darmos ao esforço de fazer uma escola popular, necessariamente passa por uma mudança curricular. Ninguém, contudo, numa perspectiva democrática, muda o currículo das escolas de uma segunda para a terça-feira. Feita autoritariamente, de cima para baixo, a partir da vontade de especialistas iluminados, a transformação curricular, além de construir uma contradição inaceitável do ponto de vista de uma administração petista, não tem eficácia (Freire, 2019, p.89)³⁴.

Pensar nessa modificação que traga o docente como agente ativo, seria emergir novos saberes. A escola como espaço de escolarização e afetividade dialoga constantemente com a lógica do neoliberalismo. Para Laval (2004), “a escola neoliberal e suas reformas, estão centradas na produtividade”. O autor afirma que o gerenciamento da escola pública feita pelo Estado se estabelece na preocupação com a competição econômica e com a elevação da força de trabalho em seu conjunto. Assim resultando em uma redução da cultura ensinada apenas às competências necessárias a um sentido de empregabilidade dos assalariados, encorajando para a lógica de mercado e da competição entre família e aluno (Laval, 2004, p.12).

A postura do docente frente aos discentes é reflexo desse mecanismo de relações, principalmente entre patrão e empregado, sistematizada e validada no saber eurocêntrico em que o empregador espera do assalariado uma obediência passiva. E, nessa toada, compreende-se que a realidade ideológica do ESP, de certa forma, neutraliza as práticas dos docentes. Nas palavras de Daniel Cara (2016, p.44), “se por um lado muitos professores estão receosos, tendo em vista a limitação pedagógica e a negação da liberdade de ensinar e aprender que esse projeto traz consigo, por outro, alguns familiares o apoiam”.

Até aqui, o contexto político e os relatos dos estudantes que se prontificaram a participar da roda de conversa atravessaram a história da educação, partindo dos governos militares e sua racionalidade de crescimento até a escola como um território construtivista, forjando, assim, o efeito dos projetos “A Garotada ocupando a representação política na câmara mirim” e “Escola Cidadã”. Daqui para frente, a partir do entendimento da colonialidade, passarei às análises sobre o que os estudantes trazem como ensinamento e, para além disso, o que a escola deve aprender com o projeto.

4.3 O Projeto e a colonialidade: O que o protagonismo da juventude ensina

³⁴Trecho retirado do livro ‘Direitos Humanos e educação libertadora’. A experiência na secretaria de educação de São Paulo, em 1989, no governo de Luiza Erundina, foi um marco importante para Paulo Freire, permitindo-lhe sintetizar o quanto uma gestão democrática pode reinventar a escola.

Foi a forma que eles selecionaram, tipo assim, eles, os professores, meio que escolheram, não deram uma oportunidade de os alunos falarem assim “Ah não, eu realmente quero, quero melhorar nisso, eu quero participar” (Aluna 4).

A fala apresentada pela Aluna 4 vislumbra a falta de oportunidade para participação no projeto, porém essa argumentação fica distante do que foi construído coletivamente já que:

Para selecionarmos o grupo de estudantes que participaram da atividade no Congresso Nacional, construímos coletivamente com os estudantes, famílias e grupo de professores, uma avaliação que contemplou a produção e participação dos estudantes nas etapas anteriores do projeto. Em geral os critérios de avaliação foram: se o estudante é participativo e empenhado, se apresenta um bom comportamento, assiduidade na escola, se está em dia com as disciplinas, se sabe ouvir os colegas, se possui capacidade de expressão, interesse em política e nos temas abordados pelo projeto, se escreveu o projeto de lei realizado na disciplina de português, se participou da visitação na Câmara Municipal, na visitação à ALMG, no debate sobre “Movimento das Mulheres, Feminismo e Política”, na seção (sic) cinema sobre a situação das mulheres na sociedade e no debate sobre “Negros em Movimentos e a política”. Para cada critério contemplado o estudante obteve um ponto, perfazendo um total de quatorze pontos (Silva, 2018, p.42).

O sentimento que podemos perceber da Aluna 4 é de empatia pelo outro. E isto é de grande valia para o propósito do projeto, cujo intuito era garantir a participação política na escola. Percebendo que um dos elementos da colonialidade discutidos no projeto foi o crescente discurso de ódio sobre minorias proferidas no espaço, é legítimo e pertinente, depois dos anos que se passaram, que o olhar crítico da estudante seja desafiador para com aqueles que construíram todo o arcabouço de avaliações e práticas.

Nesse sentido, não vejo um afrontamento, mas sim um apontamento nessa caminhada, na qual a formação cidadã teve como fortalecimento os projetos “A garotada ocupando a representação política na câmara mirim” e “Escola Cidadã”. Para hooks (2013, p.97), “se o testemunho pessoal, a experiência pessoal, é um terreno tão fértil para a produção de uma teoria feminista libertadora, é porque geralmente constitui a base da nossa teorização”. Ademais, a fala da Aluna 4 foi o resultado de um processo intenso, no qual o projeto protagonizou vivências extremas de empatia e posteriormente discordâncias, cujos atores/discentes devem reconhecer o ensinamento da individualidade cunhado por Santos (1996) no qual há dimensões que não são objetivas, mas sim subjetivas; “aquelas que têm a ver com a individualidade e que conduzem a considerar os graus diversos de consciência dos homens: consciência do mundo, consciência do lugar, consciência de si, consciência do outro, consciência de nós” (p.10). Isso tem haver com o pensamento sobre cidadania, pois o processo de aprendizagem do/a estudante não é estático e muito menos neutro e sim conquistado em diversos espaços.

Porém, como vimos acima, a construção dessa avaliação baseou-se em uma relação coletiva que valoriza o mérito. Penso, que a comunidade escolar está viciada em uma ordem seletiva do/a melhor, como algo a ser alcançado, em que o saber eurocêntrico, novamente, é exaltado como potencialidade máxima acadêmica. Nesse sentido a categoria do cotidiano no âmbito social e escolar pode vislumbrar essa relação no imaginário dos sujeitos que permeiam esse espaço:

O cotidiano também nos põe diante de outras categorias, como a da materialidade e a da imaterialidade. O cotidiano são os dois, ele não é dado apenas pela materialidade que nos cerca. A imaterialidade também é um constrangimento às vezes mais forte de que a materialidade: essa ideia de tecnosfera e de psicofera que andamos tentando difundir, de um lado esta esfera técnica que envolve o homem no fim do século, e, de outro, a esfera das paixões, das crenças, dos desejos, tão objetiva em nossa vida quanto objetiva é a esfera da materialidade (Santos, 1996, p.10-11).

Compreender o cotidiano da comunidade escolar interfere na lógica do liberalismo. A imagem e a dimensão das normas. Ainda segundo Santos:

O mundo de hoje é o mundo de normas. A propaganda do neo-liberalismo fala de desregulação, mas nunca o mundo foi tão regulado, tão normado: normas públicas, normas das empresas que se impõem por sobre ou que orientam as normas do poder público; normas formais, normas informais, normas sempre (Santos, 1996, p.11).

Ao mesmo tempo, pode-se dizer que o cotidiano apresenta espontaneidade. O apontamento feito pela Aluna 4 apresenta dois estágios para reflexão: a sistematização que padroniza comportamentos eurocêntricos, em que não se vislumbram outras formas de ser e o mérito como forma de oportunidade, sendo que o território em que os estudantes se encontram, requer outra dimensão.

Começo por desbravar a primeira questão a partir das experiências dos estudantes entrevistados para, assim, identificar marcos e ensinamentos que o protagonismo jovem propõe. A definição do autoritarismo, componente importante nessa perspectiva, está ligada diretamente ao docente que por muitas vezes dimensionou a colonialidade de forma opressiva, visto que, quando se encara o pensar que engessa a possibilidade, pactua-se com a lógica do ‘eu’, ou seja, reproduzindo nativos.

E nessa perspectiva as falas são construídas, a partir da dimensão dos conflitos:

Acho que todo mundo teve alguma coisa com o “nome do professor”, o jeito que ele se expressava, o jeito que ele demonstrava as ideias dele, não dava às vezes, gente! A gente respeitava, mas a gente ficava meio assim”.Concordo (Aluna 2).

Para Silva (2022b, p.36), o sentido de autoridade inicia-se na infância, e é nas relações domésticas que o autoritarismo vai ganhando formas. Nos ambientes familiar e escolar o sujeito é socializado na cultura humana e nesses mesmos espaços a castração de sua curiosidade se dá a partir dos primeiros contatos com a dúvida. Assim, Silva (2022b, p.37) traz o entendimento de Paulo Freire (2019) de que muitos profissionais da educação foram “‘deformados’ por esse tipo de autoridade ao longo de suas infâncias e juventude e o medo de arriscar leva-os a adotarem os rígidos padrões em suas práticas”.

Já para Schwarcz (2019, p.23), a herança perversa da escravidão e a lógica do sistema de dominação colonial, construiu um imaginário narrativo que obscurece a realidade³⁵. A ideia que é apresentada traz a expressão corporal como elemento desafiador ao se pensar o corpo como um componente de fala nessa relação com os estudantes, e imprimir a história de iniciação e transformações que esse corpo docente apresenta.

Compreender essa construção social do docente requer deslocar esse sujeito de seu tempo, ou seja, as relações entre educando e educador não devem ser construídas sobre a ótica do capitalismo, na qual o mérito oprime a potencialidade do oprimido, anulando-o. Sob essa ótica, as práticas seguem um modelo escolar educativo que tende a se estabelecer sobre uma fundamentação econômica (Laval, 2004, p.13) de maneira que papel da escola se moldará a partir de um utilitarismo³⁶ e uma lógica de serviços.

Interessante notar a presença do conceito de autoritarismo na fala dos estudantes que relataram suas percepções sobre o projeto a partir de uma outra forma de relação entre docente/discente, o que contribui para o amadurecimento reflexivo e crítico:

Isso! Na tribuna! Ela subiu na tribuna e tipo questionou o modo da nossa votação. Questionou o jeito que a gente votou ali né, questionou o porquê a gente votou, sendo que o projeto era inviável. Eu lembro direitinho, até que era um projeto de wi-fi na rua, ia gastar maior verba, não sei o que lá, aí o projeto era tipo maior inviável e desnecessário, sendo que tinham outros projetos mais interessantes pra aprovar. Ela questionou: “não, vocês tinham que ter aprovado esse projeto”. Aí o (nome do professor) concordou com ela e falou: “não, vocês tinham que ver, ‘pra aprovar o projeto mesmo”. Aí eu falei: “não, fessor, no meu ponto de vista, eu

³⁵ Para Schwarcz (2019), “o mito da democracia racial, de forte impacto no país, é bom pretexto, portanto, para entender como se formam e consolidam práticas e ideias autoritárias no Brasil. Mas existem outras janelas importantes. O patriarcalismo, o mandonismo, a violência, a desigualdade, o patrimonialismo, a intolerância social, são elementos teimosamente presentes em nossa história progressa e que encontram grande ressonância na atualidade” (Schwarcz, 2019, p, 21).

³⁶ Na visão de Laval (2004), “uma dupla transformação tende a redefinir a articulação da escola e da economia em um sentido radicalmente utilitarista: por um lado, a concorrência desenvolvida no seio do espaço econômico tornando mundial; por outro lado, o papel cada vez mais determinante da qualificação e do conhecimento na concepção, na produção e na venda dos bens e serviços. As organizações internacionais de ideologia liberal, acompanhadas pela maior parte dos governos de países desenvolvidos, que propulsionam essa concepção de escola, fizeram da competitividade o axioma dominante dos sistemas educativos” (Laval, 2004, p.13).

acho que a gente veio aqui com a visão pra discutir e ver o que era mais viável pra nós, né?” (Aluno 3, grifo do autor).

O ato da indignação representa a não aceitação da imposição, sem querer entrar no mérito do projeto discutido em plenária, é importante entender que a afirmação e rebeldia que é colocada pelo Aluno 3 faz parte de um processo de libertação contínuo. Para Freire (2019 *apud* Silva, 2022b, p.42), “autonomia e liberdade são tratadas como conceito parecidos, pois, se a liberdade de uma criança, se amadurece no confronto da sua com as outras liberdades e na reflexão das consequências de suas decisões a ‘autonomia vai se formando através experiências e decisões, que vão sendo tomadas’”.

Quando há uma interpelação por parte do Aluno 3, mostra-se a sua sensatez em dizer não para a conformação. Nas palavras de Freire (2000, p.36), “o discurso da acomodação ou de sua defesa, o discurso da exaltação do silêncio imposto de que resulta a imobilidade dos silenciados, o discurso do elogio da adaptação tomada como fado ou sina é um discurso negador da humanização de cuja responsabilidade não podemos nos eximir”.

Relacionando essa discussão à de democracia no projeto, cabe aos participantes dessa jornada deslocar a democracia para a não acomodação, pensar a partir das minorias, que historicamente foram silenciadas em prol do discurso e práticas eurocêntricas que afetam, até hoje a (con)vivência da diversidade em determinados espaços. É nesse sentido que, a seguir, trago para essa discussão o alicerce da liberdade de expressão e a contribuição de diversos movimentos sociais que afrontaram o Estado para exigir a garantia de direitos constitucionais negados pelo sistema colonial.

4.4 Democracia e liberdade de expressão: apontamentos sobre minorias e a contribuição dos movimentos sociais

Para compreensão do diálogo colocado pelos estudantes, é importante transgredir as percepções de mundo às quais os discentes foram lançados, a partir da participação nos projetos “A garotada ocupando a representação política na câmara mirim” e “Escola Cidadã” e reverberado através das rodas de conversa.

Inicialmente, a liberdade de expressão é colocada como ponto importante para a compreensão, pois a constituição de 1988 a prevê como um direito fundamental. Esse exercício pode ser interpretado como um dos mais importantes mecanismos de defesa das minorias em suas representações. Para tanto, o Aluno 3 entende que o aspecto democrático de se expressar apresenta suas “falhas”:

E, pelo que a Constituição prevê essa liberdade de expressão, ela vai até onde não fere a democracia. Vamos supor: eu posso falar “Ah o prefeito é vagabundo”, mas só que eu não posso falar “A democracia é falha” porque aí eu tô sendo contra a democracia, entendeu? (Aluno 3).

Tratar essa liberdade de expressão, a princípio como fundamento dos direitos humanos, é refletir sobre a condição humana de dignidade. Porém, quando o Aluno 3 demonstra, implicitamente, em sua fala, através de exemplos, que é possível uma análise sobre o termo, a investigação segue em duas dimensões. Primeiramente, a expressão do ódio como mecanismo de retórica no qual o estado de insatisfação é enfático na narrativa. E, posteriormente, a compreensão das “falhas” da democracia e sua liberdade, em que tal dinâmica de protagonismo gera a opressão, histórica, sobre minorias, ou seja, “permite que a maioria dominante possa se valer destes mesmos mecanismos para legitimar seu poder, o que normalmente ocorre por meio de discursos de ódio” (Mendes, 2017, p.5).

A interpretação de tal discurso de ódio nos leva a crer que se trata de uma equivocada manifestação da liberdade de expressão, pois o Aluno 3 traz em sua fala que: “*E, pelo que a Constituição prevê essa liberdade de expressão, ela vai até onde não fere a democracia*”. É importante pontuar que a passagem dos estudantes pelos projetos ocorreu entre 2017 e 2019, ou seja, momento em que surgiam no Brasil elementos que fizeram frente ao estado democrático como, por exemplo, a direita ultraconservadora, grupos neonazistas, o dimensionamento das *Fake News* e a expansão dos discursos de ódio nas redes sociais entre outros³⁷.

Dessa forma, a filósofa Judith Butler (2021) em seu livro “Discurso de ódio: uma política performativa” problematiza o conceito a partir da sua regulamentação. Pois, cogitar que a citação acima não viabiliza a reprodução de diversas outras falas de mesmo cunho, e que somente a escola e os projetos aqui abordados serão os catalisadores a inflexionar essa narrativa, é o mesmo que estar no interior de uma bolha de utopias. Nas palavras de Butler:

Quero dizer apenas que a categoria do discurso de ódio não pode existir sem a ratificação do Estado e que o poder que tem a linguagem jurídica do Estado de estabelecer e manter o domínio do que será publicamente dizível sugere que o Estado desempenha muito mais do que uma função limitadora em tais decisões; de fato, o Estado produz ativamente o domínio do discurso publicamente aceitável,

³⁷ Reflexões a partir do texto “Ódio se finge de humor nos Discords de extrema-direita”, de Yuri Ferreira, publicado na página da Revista Fórum, em 16 de abril de 2023. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2023/04/16/odio-se-finge-de-humor-nos-discords-de-extrema-direita>. Acesso em: 01 ago. 2023.

demarcando o limite entre os domínios do dizível e do indizível e conservando o poder de estipular e manter essa linha de demarcação (Butler, 2021, p.133).

Butler (2021, p.133) finaliza suas reflexões dizendo que “esse poder soberano é atribuído ao discurso de ódio no momento em que dizemos que ele nos priva de direitos e liberdade”. O Direito à liberdade foi instituído pela constituição de 1988, sendo que o Estado Brasileiro, laico e democrático, deve garanti-lo. Todavia, no contexto político-social em que é vivenciado, eventualmente, pode estar sujeito à interpretação dos direitos das minorias por parte da maioria. Daí a importância do papel dos movimentos sociais, pois a partir deles busca-se garantir a efetivação dos direitos e a participação popular.

No Brasil, a participação dos movimentos sociais na construção da cidadania é de suma importância, pois a iniciativa de se movimentar perante as injustiças sociais parte do incômodo individual, que é também coletivo, e, quando esse incômodo é assumido pelos movimentos, por meio de suas lutas busca-se viabilizar uma sociedade mais democrática.

Partindo dessa premissa, ao falar sobre o papel das minorias através dos movimentos sociais no Brasil, vou me ater às colocações dos estudantes em relação a sua formação e experiência nos projetos para, a partir disso, demonstrar como a percepção dos estudantes foi se tornando mais crítica de acordo com a realidade que lhes era posta.

A radicalização necessária da democracia, por exemplo, parte dos próprios estudantes, quando o que era defendido na teoria não funcionou na prática. O entendimento de participação popular e organização, ou seja, o sentido da cidadania, partiu do descontentamento com o seguinte momento:

Porque a gente ficou tempo estudando, né? Escola cidadã, cidadania, democracia e, no final, a gente fez o que a gente queria em maioria e foi questionado (Aluna 1).

Essa insatisfação que a Aluna 1 traz para o debate, em sua dimensão, é base para questionar a democracia. Pensando nessa colocação, fez-se importante direcionar o olhar para os territórios escolar e da educação no sentido de ampliar essa percepção para outras situações, trazendo exemplos de coletivos que não se contentaram com as desigualdades que lhes foram impostas. É nesse sentido que criou-se uma confluência com a história legítima dos movimentos sociais³⁸, escolhendo o Movimento dos Trabalhadores Sem-Terra (MST) como tradutor de uma educação libertadora. O movimento, é preciso ponderar, passa por um

³⁸ No entendimento de Gohn (2011, p.335), os movimentos sociais são “ações sociais coletivas de caráter sociopolítico e cultural que viabilizam formas distintas de a população se organizar e expressar suas demandas”

embate político no qual políticos ultraconservadores³⁹ tentam deslegitimar toda a sua luta histórica por inclusão.

Não tenho a presunção de aprofundar em um estudo sobre os movimentos populares, mas sim trazer a compreensão de que a educação não se resume àquela realizada apenas na escola propriamente dita. Considerando que a professora Maria da Glória Gohn (2011, p.333) tenha razão quando diz que “um dos exemplos de outros espaços educativos é a participação social em movimentos e ações coletivas, o que gera aprendizagens e saberes”, a escola formal poderia se inspirar nas práticas pedagógicas e se apropriar de reflexões sobre as formas de aprendizado e de produção de saberes do MST.

Voltando a aluna 1, um dos objetivos do projeto passa pelo entendimento dos conceitos de democracia e cidadania. Pode-se dizer que os efeitos do projeto foram positivos e, ao mesmo tempo, perturbadores a pensar que a construção do ser crítico contrapõe a real efetivação da democracia e cidadania em *práxis* - o que, pelo que já foi apresentado, está longe de ser concluído. Porém, o entendimento de maioria que a aluna 1 trouxe, remete a como a democracia e a cidadania foram compreendidas pelos estudantes durante o percurso do projeto.

Pensando na dimensão das maiorias, ou seja, em seu princípio, os estudantes tiveram diversas percepções sobre democracia e cidadania.

Então vou começando pela democracia que eu acho que é o mais fácil em, falando pra mim. É, a democracia ela não tá envolvida só em um processo de votação né? Porque se ela estiver envolvida só nisso, acaba sendo uma questão da maioria, mas só que aí vira uma ditadura da maioria né? (Aluno 3, grifo nosso)

Sobre o pensamento acima, é necessário sistematizar a fala. Fica evidente, que a assimilação sobre o regime democrático que é exposto pelo Aluno 3 estabelece critérios que envolvem início, meio e fim. No entanto, ele aponta uma ditadura da maioria. Ou seja, ao buscar compreender que no Brasil historicamente as desigualdades são pautadas nas características raciais, de gênero, religiosas e regionais, fica evidente que as minorias foram colocadas na periferia de uma discussão, o que desvela um projeto colonizador que subalterna as vozes necessárias à construção da pluralidade e de possibilidades. No entanto, a democracia homogênea, conforme Quijano:

³⁹ Para mais informações sobre o embate político, vide matéria de Igor Carvalho, publicada em 23 de maio de 2023, no site de notícias Brasil de Fato, disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2023/05/23/cpi-do-mst-comeca-nesta-terca-sob-controle-da-oposicao-entenda>

[...] bloqueia a percepção de outra linhagem histórica da democracia, sem dúvida mais universal e mais profunda: a comunidade como estrutura de autoridade, isto é, o controle direto e imediato da autoridade coletiva pela população de um espaço social determinado. Para não ir mais longe, essa linhagem não está ausente da própria história da Europa ocidental (Quijano, 2002, p.22).

Essa invisibilização da própria história e de outras baseia-se no projeto de dominação e afirmação dessa chamada maioria. Com isso, é possível compreender em qual lugar o Aluno 3 está situado, pois a conotação de privilégio foi diagnosticada a partir do entendimento de que a democracia é um todo e não um fim.

Dessa maneira, a cidadania vem ganhando espaço de fala e condições de ser debatida e um dos temas que permeou as falas e posições nessas rodas de conversa, cujo interesse ultrapassou a lógica conceitual foi a questão da condição da mulher na ocupação de espaços.

É possível realocar a compreensão do conceito democracia e cidadania, que tanto foi conduzido nessa escrita e nos projetos para a dimensão do ensino. Para tanto, não se pode deixar perder nas confluências dos mais impiedosos caminhos, o que interessa de verdade que é: o que esses jovens ensinaram à escola, aos docentes e, principalmente, a si mesmos/as?

4.5 O que os jovens nos ensinam

O reencontro com os participantes da pesquisa, os quais estiveram vinculados aos projetos e à escola, proporcionou uma aprendizagem que perpassa as discussões sobre democracia e cidadania. Diante das discussões realizadas durante as rodas de conversa, achei importante revisitar o artigo “Meninas negras e políticas: Combatendo o racismo e fomentando a participação delas no espaço público”, de Otavio Henrique Ferreira da Silva, Rafaele Stéphanie Oliveira Caetano e João Paulo Lisbão Nanô (2020), três dos docentes que construíram e participaram dos projetos foco desta pesquisa. O artigo aborda o Programa Escola Cidadã, em que se buscou estimular o empoderamento das meninas-mulheres negras, visto que há uma baixa representatividade de mulheres negras na política da cidade de Ibirité, do estado de Minas Gerais e do Brasil.

A investigação procurou realizar entrevistas com 11 meninas negras, entre 11 e 15 anos, do 6º ao 9º ano do ensino fundamental, de duas escolas públicas, as quais participaram do referido Programa. Segundo Silva, Caetano e Nanô, (2020, p.22), “os impactos relatados pelas meninas-mulheres negras apresentados neste trabalho evidenciam de maneira clara a

dimensão emancipadora e de construção e valorização identitária promovida junto a elas pelo Programa Escola Cidadã”.

Os autores destacam que “o atual cenário político brasileiro é marcado por uma discrepância entre representantes e representados nos cargos eletivos, seja pelo recorte de classe, gênero ou raça” (Silva, Caetano e Nanô, 2020, p.5) e ainda fazem referência à importância de que a análise apresentada integre um ponto de vista de gênero e raça, destacando os índices de elegibilidade das mulheres pardas e pretas e, conseqüentemente, a baixa ocupação de diversos espaços. Dessa forma, a investigação traz uma variação de possibilidades que impedem o acesso de mulheres negras a níveis institucionais e sociais, como, por exemplo, a precariedade no saneamento básico e a violência simbólica que agrega estereótipos negativos às mulheres negras. Com isso, a inserção e análise do programa Escola Cidadã⁴⁰ ganha contornos raciais, possibilitados pela configuração da cidade de Ibitaré-MG, local de sua construção e movimentação.

O que chama atenção no artigo são os olhares de meninas que estão submetidas ao racismo estrutural, porém são protagonistas de suas histórias. Os autores levantam questionamentos que abrangem, primeiramente, a percepção de serem ou não vítimas de preconceito, isto é, a percepção dessas meninas sobre racismo, o que conflui com a situação da mulher na sociedade, em especial da mulher preta e parda. É nesse sentido que a democracia se demonstra, ou, na verdade, só se efetiva para uma parcela da coletividade.

Assim, quando uma menina negra sente o peso do racismo estrutural, beira a ineficácia evocar o direito à igualdade perante a constituição/88, pois o Estado Brasileiro, com suas bases escravagistas, criou e legitimou uma democracia para poucos, a partir da opressão e falta de acesso a direitos básicos. A escrita do artigo apresentado é baseada no poder de inferiorização que essas meninas encontram em suas próprias casas. O artigo traz o relato da aluna Ana, de 13 anos, por exemplo, dizendo que *às vezes, nossa própria família faz aquelas piadas sem graça [...]. Isso é extremamente irritante, ainda me chateia, sou a única negra da família do meu pai. É tão chato! A família toda é racista e machista* (Silva, Caetano e Nanô, 2020, p.16).

Os entroncamentos que essa fala evidenciam dialogam com os anseios apresentados nas rodas de conversa, cujas reflexões trazem elementos que permitem observar como é normatizado o racismo e o machismo estruturais na vida dessas meninas-mulheres negras.

⁴⁰ Os autores do artigo entendem que o projeto Escola Cidadã ganhou uma dimensão de trabalho que ultrapassou o território da escolarização para contribuir com a formação do sujeito em sua complexidade e ocupando outros espaços. Todavia, compreende-se que “programa” é um conjunto que envolve várias ações pedagógicas.

Feitas essas considerações, é possível perguntar o que os jovens dessa pesquisa ensinam, nas confluências entre escola, gênero e racismo?

Em primeiro lugar, os estudantes ensinam que a escola passa por um processo de precarização, encabeçado por uma colonialidade do poder, articulada pela dominação histórica de povos subalternizados. De acordo com o antropólogo Eduardo Restrepo e o sociólogo Axel Rojas (2010), colonialidade do poder “é entendido como um padrão de poder global de relações de dominação/exploração/confronto em torno do trabalho, da natureza, do sexo, da subjetividade e da autoridade” (p.131, tradução do autor)⁴¹.

A escola pensada a partir de uma perspectiva eurocêntrica, no sentido de fortalecer as elites brancas em nosso país, legitimou e excluiu grande parte da população, principalmente as mulheres negras. Essa escola que os estudantes apresentam como espaço excludente não conduz à diversidade, uma vez que reluta em exercer as premissas básicas de um ensino que descolonize ações e pensamentos. Em outras palavras, essa escola não assume atitude revolucionária, pois não confronta o sistema de pensamento hegemônico, visando ao processo de libertação histórico-cultural.

Os participantes das rodas de conversa apontam, a partir de sua vivência e de seus corpos, que sofrem com a marginalização presente na escola em seus diversos segmentos. Isso, conforme Gomes (2019, p.129), permite “compreender melhor a crueldade do racismo estrutural e como ele incide sobre os corpos negros, principalmente em tempos repressão e de retrocessos”.

Outro aspecto diz respeito à colonialidade do ser, referindo-se à dimensão ontológica do mundo moderno colonial, onde o mecanismo de inferiorização e desumanidade gera impotência. Pode-se, a partir disso, compreender que a vivência nos projetos e o recorte de gênero andam na mesma sintonia. Em uma das rodas de conversa a Aluna 1 diz que:

“Infelizmente o nosso país vem de uma tradição machista, nós estamos começando a ocupar nossos lugares, a ocupar nosso direito, mas estamos no começo ainda. Apesar de ter direitos, ainda existem privilégios maiores, ainda não tem aquela igualdade total” (Aluna 1).

A não ocupação de espaços pelas mulheres é ratificada pela lógica de dominação europeia, cuja perspectiva histórica compreende o lugar como ponto culminante e primordial, como um estado de subjugação. Essa cidadania, que trabalha com a condição de gênero, na

⁴¹ “se entiende como un patrón de poder global de relaciones de dominación/explotación/confrontación en torno al trabajo, la naturaleza, el sexo, la subjetividad y la autoridad”

qual o corpo feminino está alocado na condição, segundo Gomes (2019), a não reconhecer e invisibilizar o fato de que negros, mulheres, indígenas, povos do campo, população LGBT possuem um histórico de discriminação, machismo, racismo, LGBTfobia. Para além, esses jovens ensinam a não legitimar o machismo e reconhecer sua estrutura:

Nós temos direitos? Os homens acabam tendo um privilégio maior. Se você pegar o exemplo lá da Câmara, quantas mulheres tem lá dentro, e quantos homens tem? Se tem o presidente ali e uma presidenta, você acha que eles escutam mais a voz de quem? (Aluna 1);

Tem aquela certa tradição do machismo, nem é tanto que eles não querem que a gente tenha direitos, mas tem aquela tradição em que eles cresceram acreditando que o homem deve ter mais poder. Então, apesar de nós termos direitos, ainda existem privilégios a serem quebrados (Aluna 1).

Fica evidente que essa lógica de dominação do homem/eurocêntrico/branco trouxe inquietudes para as experiências vivenciadas. Para Leite, Ramalho e Carvalho (2019, p.4), a dominação se dá nessa relação de desautorização de outras formas de pensamento, utilizando a narrativa eurocentrada como soberana. Voltando a Gomes (2019), a autora trabalha com a ideia de que os corpos, principalmente os corpos de mulheres negras, estejam em um processo de regulamentação. Isto é, a emancipação ganha caráter sobre o contexto político e social existente (p.132).

É importante notar que os registros apresentados, tanto no artigo citado, quanto nas rodas de conversa, ilustram e evidenciam a regulamentação não somente dos corpos, mas também dos espaços de poder, como a escola.

Pensando nisso, esse jovem ensina e apresenta as diferentes formas de regulação sob a ótica da dominação, as quais são entrelaçados pelas artimanhas do discurso do homem/branco/dominante:

Porque existem leis que previnem que a mulher não pode ganhar um salário inferior ao do homem exercendo a mesma função, né? Tem lei aí que dá o direito à mulher de fazer tal coisa, entendeu? Tem muitas leis aí resguardando as mulheres. E não tem leis pros homens. (Aluno 3)

O olhar dominador sobre o corpo que ocupa o espaço, que na visão do mesmo valoriza as mulheres, referindo-se a legislação, desarticula toda ordem colonial. Para isso, Gomes (2019, p.133) trabalha com a concepção da regulamentação e emancipação social. Primeiramente, o corpo regulado - que visa ao ser dominante e ao dominado - em que um é estereotipado como corpo objeto, e a outra traz a marca da mercadoria. Nesses dois sentidos, regulação e emancipação do corpo negro são processos tensos e dialéticos que se articulam ora

com maior, ora com menor equilíbrio, porém, sempre de forma dinâmica e conflitiva (Gomes 2019, p.136).

O ensinamento presente entra em confluência com a vivência das histórias reais dos estudantes de escolas públicas no Brasil. As experiências desses jovens nos projetos, revelam as lacunas sociais que sistematizam um processo de exclusão, e, nelas, podemos compreender que as práxis do acolhimento e formação contínua sobre temáticas diversas foram importantes para dimensionar tais questões. A escola caminha com as desigualdades raciais longe de uma solução, no entanto esses jovens demonstram caminhos a serem trilhados, como, por exemplo, a descolonização curricular e a ressignificação da relação entre discente e docente, retirando-a do bojo do autoritarismo brasileiro, e, para além disso, que a escola esteja em luta efetiva contra o racismo estrutural.

A partir das rodas de conversas foi possível concluir que os projetos tiveram um papel fundamental na formação cidadã desses jovens, auxiliando-os a desenvolverem um pensamento crítico sobre a escola e o projeto de vida de cada um, relacionado com as vivências que cada estudante apresenta. A partir disso, a compreensão sobre democracia, forjada pelas articulações que os projetos apresentaram, interfere diretamente sobre qual tipo de escola e sociedade que esses jovens anseiam. Foi possível entender que, de fato, os projetos tiveram a vocação para a construção cidadã a partir das suas intervenções e representatividade, colocando em seu cerne o estudante para fins de tensionar o debate no território escolar e para além dele. Ademais, foi possível perceber que os projetos semearam possibilidades de transformação no espaço, ou seja, de repensar a escola através de ações que envolvam estereótipos coloniais que a mesma apresenta.

Assim, currículo, escola, relação docente/discente, racismo e relações de gênero foram apresentados pelos estudantes participantes das rodas de conversas como diretrizes para o processo de descolonização do território. Apesar dos apontamentos, é nítido que os jovens que visualizaram as amarras da colonialidade se sentiram mais encorajados para questionar o autoritarismo presente nos projetos e na vida escolar.

Por ora, pode-se dizer que os estudantes e os projetos estimularam uma nova forma de pensar o conhecimento, apesar das controvérsias de um sistema viciado que ainda privilegia as lógicas meritocráticas liberais, que atravessam esses jovens. Pode-se dizer também que projetos como os que foram apresentados seriam uma saída, sim! Mas pelo que foi possível compreender através das falas, a democracia deveria ser articulada não somente por práticas pedagógicas pontuais, mas sim, por segmentos da escolarização que dessem ouvidos às vozes desses jovens.

5. PRODUTO RESULTANTE

O professor autoritário, o professor licenciado, o professor competente, sério, o professor incompetente, irresponsável, o professor amoroso da vida e das gentes, o professor mal-amado, sempre com raiva do mundo e das pessoas, frio, burocrático, racionalista, nenhum desses passa pelos alunos sem deixar sua marca. Daí a importância do exemplo que o professor ofereça de sua lucidez e de seu engajamento na peleja em defesa de seus direitos, bem como nas exigências das condições para o exercício de seus deveres (Freire, 1996, p.34).

Visto que o mestrado profissional tem em seu bojo a elaboração de um produto educacional para além da produção acadêmica, no que tange a essa pesquisa, o produto final apresenta-se através dos seus ensinamentos e suas marcas. Trata-se de uma proposta de curso de formação intitulado “Formação em estudos decoloniais: Território escolar, democracia e inclusão”, que visa articular ações alinhadas à perspectiva pedagógica decolonial para aperfeiçoamento docente

Assim, possibilitando novas formas de pensar e descolonizar o território escolar, o curso pretende instrumentalizar os participantes oferecendo-lhes uma plataforma de apoio, além de uma vasta bibliografia. e, nesse contexto, as vivências apresentadas na pesquisa são de grande valia para compreender, primeiramente, as articulações das propostas pedagógicas apresentadas e, a partir delas, dimensionar a *práxis* através dos olhares dos que participaram das rodas de conversa.

A pretensa formação será ofertada no formato semipresencial, com carga horária de 120 horas e aproveitamento mínimo de 70%. O público alvo será composto por docentes da rede pública e particular que estejam inseridos na educação em tempo integral, e queiram ressignificar seu olhar para a escola e a educação. O curso tem como objetivo apresentar e discutir, por meio de itinerários formativos, a descolonização do espaço escolar, pensando a integralidade do sujeito e as conexões com o seu território. Partindo dessa presunção, educadores e educadoras tomam a realidade do discente como o eixo orientador, elaborando possibilidades que partem não do individual, mas sim do coletivo.

O educador participante partirá de uma perspectiva metodológica, em que poderá explorar percursos que o ajudem a construir uma autonomia cidadã e crítica. Para isso, além das teorias, o grupo de professores/as participantes terá a oportunidade de trabalhar com a cartografia social.

Inicialmente, os conteúdos serão organizados conforme itinerários e temas geradores apresentados a seguir:

ITINERÁRIOS E TEMAS GERADORES

ITINERÁRIO 1 - Educação no contexto brasileiro: possibilidades e desafios.

1. Conceitos e aprendizados a partir da educação que seja descolonizadora.
2. O currículo integrado: Possibilidades, processos e práticas.
3. Território e territorialidade: Violência através das vivências.

ITINERÁRIO 2 - Educação e sujeitos

1. A Escola e o “Direito de ser feliz”.
2. Os sujeitos por trás dos/os alunos/as: a infância e os/as jovens de contextos das relações raciais.
3. Sujeitos diversos: diversidade sexual e gênero.

ITINERÁRIO 3 - Educação, saberes da experiência e inclusão

1. A escola e o apagamento das diversidades.
2. Um olhar sobre os corpos precarizados.
3. Saberes em tempos de adversidade
4. Inclusão e Educação integral.
5. A Educação Integral como espaço de práticas culturais emancipatórias.

ITINERÁRIO 4 - Educação e processos educativos: competitividade e educação - a lógica do capital através do mérito.

1. O protagonismo dos/as educandos/as nos processos educativos.
2. Reforçando a lógica dos comuns e da solidariedade.
3. Os processos educativos nas relações com os pares.
4. Os projetos de intervenção: Gestão democrática e participativa.

Historicamente a cartografia está ligada às variadas representações socioespaciais. Já o mapeamento social apresenta-se como uma ferramenta de pesquisa para explorar as relações sociais. No Brasil, o uso da cartografia social é recente, suas práticas se deram a partir dos anos 1990, quando houve seu crescimento e seu fortalecimento através dos movimentos sociais, os quais aderiram a ações políticas de apropriação territorial.

Para Ana Paula Faria (2020, p.263), é possível afirmar que a cartografia social “é utilizada como uma ferramenta que facilita o conhecimento e análise de informações geográficas e espaciais. Sendo usada como base para validação das lutas, pelos sujeitos sociais”, ademais, a autora enfatiza que a coleta de dados proporcionada pela metodologia, cujo processo é coletivo, permite mensurar elementos sociais, culturais e econômicos em escala local. Já Marquiana de F. Vilas Boas Gomes (2017, p.101) vai mais fundo dizendo que:

Enquanto a cartografia convencional privilegia o espaço euclidiano, o território enquanto estado-nação, a precisão e a pretensa neutralidade, a cartografia social prioriza o espaço vivido, percebido e concebido, o território e as questões de territorialidade das comunidades e dos grupos sociais envolvidos no mapeamento. O conteúdo dos símbolos e o posicionamento político são tomados como princípio.

Nesse sentido, o processo de mapeamento envolve os sujeitos sociais, afirmando as reivindicações e as lutas por direitos do território. Assim, pode-se dizer que a cartografia social, sendo um elemento construtivo, não se restringe a localizar ou apenas distribuir os elementos desse espaço, mas sim representar as relações conflituosas do território (Bargas e Cardoso, 2015, p. 88). De acordo com Faria (2020, p.268), o ato de mapear não é feito somente através da representação, mas também por meio do diálogo, discussão e análise das informações que serão representadas.

Pensando a partir dessa metodologia os docentes participantes do curso poderão contribuir com a construção curricular que atenda a realidade de cada território escolar, legitimando a dimensão dos saberes que emergem da comunidade.

O curso se justifica pela necessidade de compreensão do território. Inferir sobre a dimensão histórica da formação de professores/as perpassa pelos momentos que marcaram as relações de poder no mundo. Porém, a formação continuada sempre esteve ligada à manutenção do conhecimento científico atualizado. Para além disso, as duas grandes guerras mundiais foram propulsoras dessas formações, assim atendendo interesses políticos, ideológicos e econômicos. No caso do Brasil, a partir dos anos 90, o país vivenciou inúmeras reformas, a fim de que a sociedade e a escola se adequassem ao cenário da globalização, a exemplo da LDB n. 9394/96 que determinou que, para atuação na educação básica, o sujeito deveria obter determinadas competências, e possuir nível superior, o que levou, segundo Maués (2023), a uma “universalização”.

Posto isto, é desejável que a formação continuada traga, conforme Luis Eduardo Alvarado-Prada, Thaís Campos Freitas e Cinara Aline Freitas (2010, p.375), “condições para que os professores tenham mais autonomia na construção de conhecimentos relacionados com

a educação em geral e com assuntos específicos de desenvolvimento profissional docente”. Assim o produto educacional apresentado inspira concepções de diálogos que possam inflexionar a percepção sobre o espaço ocupado pelos docentes.

Para fins de avaliação, apresento uma proposta de elaboração do Documento de Proposição Oficial (DPO), registro que expressa de maneira detalhada como a escola poderia articular os resultados do mapeamento social, que irá gerar reflexões a partir das formações, sempre pensando nas especificidades de cada território escolar. O documento deverá ser objetivo, claro e direto, contendo no máximo 2 laudas, seguindo o roteiro abaixo:

1. Breve introdução relativa ao curso de formação e uma caracterização da escola e seu território
2. Quais dos temas geradores tiveram maior afinidade com sua realidade?;
3. Citações de líderes da representação relativas ao tema tratado (opcional);
4. Se houver, ações já adotadas pela escola no que tange os temas;
5. A partir de sua vivência, o que você pode propor como metodologia para descolonizar a escola?

Para realizar todo o trabalho com o “Curso de Formação em estudos decoloniais: Território educativos, democracia e inclusão” será necessária uma infraestrutura que permita interação virtual bem como salas para encontros presenciais. Com isso, parcerias com o Centro de Educação a Distância (CAED/UFGM) e demais unidades de apoio dentro da universidade deverão ser firmadas. Além disso, a realização de parcerias com grupos de pesquisas e de estudos para articular aulas que envolvam docentes e docentes em formação em um compartilhamento de saberes teóricos e práticos será estudada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa posta até aqui traz um sentimento de cumplicidade e gratidão. Chego a essa etapa com as diversas incertezas sobre os caminhos que a escola ainda tem a percorrer, porém com a certeza de que as transformações partem também de atos de liberdade provocados pelos estudantes.

Os projetos “A garotada ocupando a representação política na Câmara Mirim” e “Escola Cidadã” são instrumentos que criam pontes para que a escola se torne emancipadora. A libertação que a proposta pedagógica anseia está disseminada nos referendos apresentados e nas vivências, que o olhar e o protagonismo desses jovens trazem, ratificando a necessidade de promover mais discussões sobre democracia, aprofundadas pelo mito da democracia racial e fortalecidas por uma perspectiva (des)decolonial.

Continuo afirmando e reafirmando que ser professor no Brasil é um ato político e essa colocação está pautada em minha formação e em minha experiência como professor e pesquisador. Pesquisar durante uma pandemia e escrever em meio às tensões democráticas/humanistas existentes no momento que nos colocam a repensar sobre os projetos de poder que estão em pauta, não foi nada simples.

Nesta dissertação busquei abordar uma formação que compreenda o sujeito em sua integralidade. Partindo do pressuposto de que os dois projetos impactaram a vida dos sujeitos participantes, a construção do texto levou em conta que ambos tiveram papéis distintos. O “A garotada ocupando a representação política na Câmara Mirim” trouxe, em primeiro momento (2017), pequenas revoluções, visto que a luta por cidadania era parte do entendimento de que a escola é um segmento do Estado. Já o “Escola Cidadã” compreendeu que a ampliação de suas ações e a formação de professores/as era o primeiro passo a se construir a fim de descolonizar os territórios.

O projeto “A garotada ocupando a representação política na câmara mirim” parte da premissa de reinvenção da cidadania. Mas, para isso era necessário que os atores institucionais que faziam parte desse território compreendessem a importância de caminharem juntos no processo. É importante frisar que, na perspectiva dos jovens, o primeiro ano de ações do projeto apresentou lacunas tendo em vista que a inclusão e os sistemas de avaliações seguiram os padrões da colonialidade. Nota-se, contudo, um momento de aprendizado, tanto para educadores quanto para educandos. Ou seja, o aprendizado foi mútuo, o que é positivo, especialmente por se tratar de um território de baixa participação popular, que sofre com ações antidemocráticas de representantes municipais.

Já o projeto “Escola Cidadã” enxergou uma perspectiva de formação integral do sujeito, ampliando, em 2018, as ações para a rede de ensino, envolvendo 15 escolas municipais. O diferencial, nesse caso, foi sua metodologia, que envolveu o curso de formação de professores/as e a ocupação de diversos espaços a nível municipal e federal. Porém, a dinâmica e a proposta apresentadas pediam uma mudança de valores e crenças, em que professores/as, gestores/as e família deveriam assumir o hábito do diálogo.

Pode-se dizer que as marcas do autoritarismo brasileiro evidenciaram traços singulares no processo, delimitando o protagonismo do público-alvo do projeto. Além disso, a liberdade no território escolar se enfraqueceu em função de suas amarras, como por exemplo, diante da necessidade de fomentar discussões envolvendo a concepção de gênero.

Devo aqui ressaltar que neste semestre de 2023, em que deito essas considerações finais, os avanços do reacionarismo impactaram minhas reflexões sobre o pensamento hegemônico/branco. Percebo o quanto as questões raciais influenciam esse trabalho, como diria Frantz Fanon: “Ó meu corpo, faz sempre de mim um Homem que questiona” (Fanon, 2008, p.191).

É nessa perspectiva que é importante registrar, em tom de denúncia, os retrocessos que o desgoverno encerrado em 2022, do ex-presidente Jair Bolsonaro, que recaíram, principalmente, sobre as minorias deste país. Enquanto consolidado a escrita referente à perspectiva decolonial e reorganizo minhas leituras e posicionamentos, entendendo que para além do território escolar, a democracia deve ser legitimada pelo Estado, cujas políticas públicas devem ser meios de reparação de desigualdades construídas e impulsionadas nos braços do colonizador, a educação e sociedade brasileira vivenciavam ataques.

É válido lembrar que o desgoverno passou longe de ações que priorizam políticas educacionais inclusivas e de investimentos. Isto é, podemos citar: a aplicação de investimento de 13% em educação e os bloqueios chegando a R\$3 bilhões de reais em investimentos na área; o Enem, como porta de entrada para as universidades, sofreu atravessamento de acusações de tentativas de interferências políticas, seguidas de uma má gestão; a proibição do MEC em conceder isenção na taxa da inscrição para o exame de 2021 para estudantes que a obtiveram em 2020, mas não compareceram às provas, corroborando para o abismo da desigualdade do acesso; e as incontáveis guerras ideológicas. As políticas da extrema-direita levavam a desinformação através do seus grupos de apoiadores nas redes, assim, endossando vozes na sociedade que legitimaram a criação de escolas cívico-militares, bem como ampliação da educação a distância, além do fatídico projeto “Escola sem partido”.

Não obstante, observa-se a implementação do Novo Ensino Médio – NEM, em que o alinhamento com a visão neoliberal avança a partir da consolidação da redução de áreas de conhecimento das humanidades, ou seja, o alinhamento com o mundo do trabalho trouxe um afrontamento para com a educação cidadã, crítica e libertadora.

Diante desse cenário, as rodas de conversa sensibilizaram e evidenciaram os limites que os projetos foco desta pesquisa apresentaram. Ao cotejar os destaques que foram se acendendo durante a caminhada, fazemos referência a esses jovens que colocaram a escola de frente aos seus próprios medos, sendo esses de proporcionar um espaço libertador. O processo de escuta se deu na singularidade de cada participante. Inclusive um dos participantes se posicionou como um “jovem negro periférico conservador”, assim apresentando posições opostas aos outros participantes.

Pode-se dizer que foi possível propor uma conversa em um ambiente propício para o diálogo, em que todos pudessem se sentir à vontade para partilhar e escutar, de modo que o falado, o conversado pudesse ser relevante para o grupo, bem como suscitar, inclusive, a atenção na escuta (Moura, Lima, 2014, p.101-102). E nessa outiva que os elementos foram aparecendo, uma vez que os momentos de escuta são mais numerosos do que as falas, num exercício reflexivo. Sendo assim, a metodologia dessa pesquisa atinge um nível de passadas, que inflexiona o trabalho docente e da instituição escolar.

Essas rasteiras conduzem a pensar a pesquisa e a democracia como elementos fundamentais para as mais variadas discussões. Os estudantes, em uma perspectiva de luta contra a opressão e eventualmente contra a perda da dignidade humana, trouxeram à tona a escola como fator, muitas vezes, de exclusão no que ela se propõe. O currículo, o protagonismo e a liberdade foram centrais nas falas dos estudantes. Outro ponto a destacar foi o irrompimento do racismo como constituinte estruturante para exclusão de meninas negras em espaços de poder, entendendo que o autoritarismo foi sempre justificado pela modernidade, a partir da hierarquização que estigmatiza um domínio do homem/branco/heterossexual e cristão.

Ao fim, me deparo com um esgotamento físico e mental, habitual de quem exerce a docência em nosso país, cuja jornada de trabalho se cumpre no período da manhã, da tarde e da noite e entre um horário e outro escrevo, escrevo e escrevo, incluindo os finais de semanas. No entanto, desistir da pesquisa e da vida de pesquisador, nunca foi opção. Assim, tenho a certeza de que a investigação e a caminhada dos projetos serviram como um alento, fortalecendo-me diante de toda colonialidade que estamos inseridos, principalmente nessa relação entre os saberes e o modo de vida. Posso afirmar, pesquisar junto a este grupo de

jovens instituiu uma resistência a essa lógica. Pude “esperançar” sobre uma escrita potente, na qual o exercício da escuta foi preponderante sobre o falar, a empreitada me moveu para além dos desgastes das lutas diárias inerentes a ser um pesquisador preto, atuante e periférico. As discussões propostas e os olhares aqui descritos ultrapassam os limites da pesquisa e viabilizam o pensamento sobre os processos de escolarização e os sujeitos que fazem parte dele.

Para além da resiliência que me moveu ao longo dessa tarefa, apresentar um balanço da investigação e trazer fragmentos de perspectivas que ajudem a compreender o impacto dos projetos na vida desses jovens é transformador. Ou seja, a dialética do aprendizado vem do encontro com o outro.

Ademais, para localizar essa conexão que a proposta pedagógica alcançou, o conceito de democracia ganhou dimensões de protagonismo neste trabalho, por meio de recortes necessários para tencionar ainda mais a relação com os sujeitos que permearam os projetos.

Assim, peço licença a quem interessa essa escrita, para deixar em aberto os caminhos que essa investigação possa traçar futuramente, a partir de onde encerro.

Das confluências que a vida me traz, e entre elas a educação como um direito democrático da juventude negra, concluo aqui os caminhos dessa pesquisa sob a luz das rasteiras diárias...

*Hoje eu levei uma rasteira*⁴²

Hoje eu levei uma rasteira.

Rasteira de mim mesma

Rasteira da teoria

Rasteira do preconceito

Rasteira da História

Rasteira das contradições que vivenciamos entre teoria e prática.

A Universidade pública, gratuita e de qualidade desenvolve um papel central não somente pelo fomento à Ciência, mas sobretudo seu papel social e vínculo a sociedade.

Hoje um turbilhão de sentimentos em frações de minutos, um filme me veio a mente de tudo que vivi dentro da militância e durante toda minha graduação. Aliás, de quase toda minha vida. Me atravessou no peito.

E dessa vez as minhas feridas de uma brasileira do Brasil, do Brasil Colônia, Brasil Império e Brasil República fizeram de mim uma algoz.

Não me culpo por isso. A autocrítica sempre terá morada na minha construção como ser e na tentativa de me tornar cada vez mais aliada dos meus.

Eu queria chorar, chorar muito e abraçar ele. Dizer pra ele que eu não era sua inimiga e que eu também tenho as minhas feridas. Aquele espaço é seu, seu de direito, seu para brincar, conversar, aprender, ensinar e voar pra além dos muros.

⁴² *A vida é um sopro! Aqui, você vai encontrar de quase tudo, entre e fique à vontade, não deixa de apagar as luzes ao sair.* Texto de autoria de Sarah Rodrigues Scarabelli. 26/08/2023
<https://sarahscarabelli.blogspot.com/2023/08/hoje-eu-leve-uma-rasteira.html>

O que fica?

Como traçar novos caminhos? Pontes de diálogo? Caminhos possíveis? Caminhos viáveis? Caminhos em que possamos nos comunicar de forma assertiva e expressar o que realmente sentimos?

Isso também diz respeito a Educação.

REFERÊNCIAS

- ABDALLA, Maurício. A democracia no capitalismo *In*: SOUZA, Robson Sávio Reis; PENZIM, Adriana Maria Brandão; ALVES, Claudemir Francisco (Org). **Democracia em crise: o Brasil contemporâneo**. 1 ed. Belo Horizonte: Editora Puc Minas, 2017. p. 19-44
- AFONSO, Maria Lúcia; ABADE, Flávia Lemos. **Para reinventar as rodas**. Belo Horizonte: Rede de Cidadania Mateus Afonso Medeiros (RECIMAM), 2008. Publicação eletrônica. Disponível em: [ROTEIRO PARA PROJETO \(ufsj.edu.br\)](http://roteiro.para.projeto.ufsj.edu.br). Acesso em: 20 ago. 2023.
- ALMEIDA, Sílvio Luiz de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Pólen, 2019.
- ALVES, Zélia Mana Mendes Biasoli; SILVA, Maria Helena G. F. Dias da. Análise qualitativa de dados de entrevista: uma proposta. **Paidéia**, Ribeirão Preto, [online], n. 2, p. 61-69, 1992. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-863X1992000200007>. Acesso em: 20 ago. 2023.
- ALVARADO-PRADA, Luis Eduardo; CAMPOS FREITAS, Thaís; FREITAS, Cinara Aline. Formação continuada de professores: alguns conceitos, interesses, necessidades e propostas. **Revista Diálogo Educacional**, Paraná, Brasil, vol. 10, n. 30, p. 367-387. Pontifícia Universidade Católica do Paraná, mayo-agosto, 2010. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1891/189114449009.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2023.
- ARISTÓTELES. **Constituição dos atenienses**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.
- ARROYO, Miguel G. O humano é viável? É educável? **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 17, n.35, p. 21-40, maio/ago. 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.22196/rp.v17i35.3052>. Acesso: 03 jan. 2023.
- AZEVEDO, Célia Maria Marinho de. O abolicionismo transatlântico e a memória do paraíso racial brasileiro. **Estudo afro-asiáticos**, Rio de Janeiro, n.30, p. 151-162, dez. 1996.
- BARGAS, Janine de Kássia Rocha; CARDOSO, Luís Fernando Cardoso. Cartografia social e organização política das comunidades remanescentes de quilombos de Salvaterra, Marajó, Pará, Brasil. **Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi**. Ciências Humanas, Belém, v. 10, n. 2, p. 469-488 maio-ago. 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-81222015000200469&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 31 out. 2022.
- BEDIN, Everton; DEL PINO, José Claudio. Rodas de conversa na universidade - Formação docente tecnológica em ciências: metodologias de cunho interdisciplinar. **Revista Tecné, Episteme e Didaxi**: TED. Séptimo Congresso Internacional sobre Formación de Profesores de Ciencias. Bogotá, out. 2016. P.1413-1419. Disponível em: [Rodas de Conversas na Universidade - Formação Docente Tecnológica em Ciências: metodologias de cunho interdisciplinar | Tecné, Episteme y Didaxis: TED \(pedagogica.edu.co\)](https://www.pedagogica.edu.co). Acesso em 03 mar. 2023.
- 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: <https://doi.org/10.4013/rechtd.2015.71.05>. Acesso em 31 out. 2022.

BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSFUGUEL, Ramón. Introdução. *In*: Bernardino-Costa, Joaze; Maldonado-Torres, Nelson; Grosfoguel, Ramón (org.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2018. p. 09-26.

BERNARDINO-COSTA, Joaze. Ação afirmativa e a rediscussão do mito da democracia racial no Brasil. **Estudos afro-asiáticos**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 2, p. 247-273, 2002. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-546X2002000200002>. Acesso em: 15 abril. 2022.

BOBBIO, Norberto. **O futuro da democracia: Uma defesa das regras do jogo**. 6 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República [2022]. Disponível em: [Constituição \(planalto.gov.br\)](https://www.planalto.gov.br). Acesso em: 20 set. 2022.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF: Presidência da República [2021]. Disponível em: [L9394 \(planalto.gov.br\)](https://www.planalto.gov.br). Acesso em: 23 jul. 2021.

BRASIL. **Projeto de Lei sobre Criacionismo nº 8.099/2014**. Brasília, DF: Câmara dos Deputados [2023]. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1288634. Acesso em: 05 jul. 2023.

BRASIL. **Projeto de Lei Escola sem Partido de nº 867/2015**. Brasília, DF: Câmara dos Deputados [2023]. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=1050668>. Acesso em: 05 jul. 2023.

BROCANELLI, Cláudio Roberto. Paulo Freire e Rodolfo Kusch: aproximações para pensar Filosofia e Educação na América Latina. *In*: CARVALHO, Alonso Bezerra de; BROCANELLI, Cláudio Roberto; SANTOS, Genivaldo de Souza (Orgs). **Pensamento Latino- Americano e Educação: Por uma ética situada**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020. p 98.

BUTLER, Judith. **Discurso de ódio: Uma Política do performativo**. São Paulo: Editora Unesp, 2021.

CABRAL NETO, Antônio. Democracia: velhas e novas controvérsias. **Estudos de Psicologia**, Natal [online], v. 2, n.2, p. 287-312, 1997. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-294X1997000200005>. Acesso em: 30 set. 2022.

CARA, Daniel. O programa “escola sem partido” quer uma escola sem educação. *In*: Ação Educativa Assessoria, Pesquisa e Informação (Org.). **A ideologia do movimento Escola Sem Partido: 20 autores desmontam o discurso**. São Paulo: Ação Educativa, 2016. p. 43-47. Disponível em: [escolasempartido_mio.pdf \(acaoeducativa.org.br\)](https://www.escolasempartido.org.br), Acesso em: 05 jun. 2023.

CARNEIRO, Sueli. **Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil**. São Paulo: Selo Negro, 2011.

CATHERINE, Walsh. **Pedagogías decoloniales Prácticas insurgentes de resistir,(re)existir y (re)vivir**. Quito-Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2017.

CERQUEIRA, Daniel *et al.* **Atlas da Violência 2021**. São Paulo: Ipea e FBSP, 2021. Disponível em: [5141-atlasdaviolencia2021completo.pdf \(ipea.gov.br\)](https://www.ipea.gov.br/5141-atlasdaviolencia2021completo.pdf). Acesso em: 20 jan. 2023.

Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. Trad. Kátia de Mello e Silva. 3. ed. São Paulo: Moraes, 1980.

CHAUÍ, Marilena. Democracia e sociedade autoritária. *In*: CASTRO, Jorge Abrahão de; Pochmann, Marcio (Org.). **Brasil estado social contra a barbárie**. 2ª ed. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2020. p. 43-56.

CHAVES, Luís de Gonzaga Mendes. Minorias e seu estudo no Brasil. **Revista de Ciências Sociais**, Fortaleza, v. 2, n. 1. 1971, p. 167. Disponível em: <http://www.periodicos.ufc.br/revcienso/article/view/42512>. Acesso em: 30 out. 2022.

CORTE, Tiago Dalla; CORTE, Thaís Dalla. DALLA, Tiago; DALLA, Thaís. A democracia no século XXI: crise, conceito e qualidade. Passagens. **Revista Internacional de História Política e Cultura Jurídica**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 2, maio-agosto, 2018, p. 178-201. Disponível em: [Vista do A democracia no século XXI: crise, conceito e qualidade \(uff.br\)](https://www.uff.br/vista-do-a-democracia-no-sculo-xxi-crise-conceito-e-qualidade). Acesso em: 28 out. 2022.

DAHL, Robert Alan. **A preface to democratic theory**. Chicago; London: University of Chicago Press, 2001.

DOMINGUES, Petrônio. O mito da democracia racial e a mestiçagem no Brasil (1889-1930). **Diálogos latino-americano**. Universidad Autónoma del Estado de México, v. 6, n. 10, p.117, 2005. Disponível: <https://doi.org/10.7146/dl.v6i10.113653>. Acesso em: 30 out. 2022,

FANON, Frantz. **Em defesa da revolução africana**. Lisboa: Livraria Sá da Costa, 1980.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: EdUFBA, 2008.

FARIA, Ana Paula. Reflexões sobre cartografia social: comunidades tradicionais na luta por direitos e valorização. *In*: X Fórum Nacional NEPEG-de Formação de Professores de Geografia: Percursos teórico-metodológicos e práticos da Geografia Escolar [*online*]. **Anais**, v. 4, p. 261-269, 2020. Disponível em: [1-201078-REFLEXÕES-SOBRE-CARTOGRAFIA-SOCIAL formatado.pdf \(nepeg.com\)](https://www.nepeg.com.br/1-201078-REFLEXÕES-SOBRE-CARTOGRAFIA-SOCIAL_formatado.pdf). Acesso em: 15 ago. 2023.

FERNANDES, Florestan. “Prefácio”. *In*: CARDOSO, Fernando Henrique; IANNI, Octávio. **“Cor e mobilidade social em Florianópolis”**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1960. p 14.

FERNANDES, Florestan. **A integração do negro na sociedade de classes**. Vol.1. São Paulo: Globo, 2008.

FERREIRA, José Ribeiro. Atenas, Uma Democracia? Conferência realizada na Faculdade de Letras do Porto em 17/04/1989. **Revista da Faculdade de Letras: Línguas e Literaturas**, Porto, Portugal, Vol. 6, p. 171-187, 1998. Disponível em: [Atenas, uma democracia? | Revista da Faculdade de Letras - Línguas e Literaturas \(up.pt\)](https://www.up.pt/Atenas_uma_democracia?Revista_da_Faculdade_de_Letras_-_Linguas_e_Literaturas). Acesso em: 30 fev. 2022.

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

Freire, Paulo. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. São Paulo: Paz e Terra; 2002.

Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. Trad. Kátia de Mello e Silva. 3. ed. São Paulo: Moraes, 1980.

FREIRE, Paulo. **Direitos humanos e educação libertadora: gestão democrática da educação pública na cidade de São Paulo**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à práticas educativas**, São Paulo: Paz e terra, 2020.

FREYRE, Gilberto. **Casa Grande e Senzala**. Rio de Janeiro: Record, 1992.

FREYRE, Gilberto. **Sobrados e mucambos: introdução à história da sociedade Patriarcal no Brasil**. Rio de Janeiro: Record, 1996.

GOMES, Marquiana de F. Vilas Boas. Cartografia social e geografia escolar: aproximações e possibilidades. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Campinas, v. 7, n. 13, p. 97-110, jan./jun., 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.46789/edugeo.v7i13.488>. Acesso em: 25 out.2022.

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

Gomes, Nilma Lino. A compreensão da tensão regulação/emancipação do corpo e da corporeidade negra na reinvenção da resistência democrática. **PERSEU: História, Memória e Política**, São Paulo, v. 1, p. 123-142, 2019. Disponível em: [A compreensão da tensão regulação/emancipação do corpo e da corporeidade negra na reinvenção da resistência democrática | Perseu: História, Memória e Política \(fpabramo.org.br\)](https://www.fpabramo.org.br/perseu/historia-memoria-e-politica). Acesso em: 25 out. 2022.

GOMES, Nilma Lino. O Movimento Negro e a intelectualidade negra descolonizando os currículos. *In*: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGUÉL, Ramón (Org.). **Decolonialidade e pensamento afrodiáspórico**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2020. p. 247-273.

GONZALEZ, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. *In*: **Revista Ciências Sociais Hoje**, Anpocs, 1984, p. 223-244.

GOHN, Maria da Glória. Movimentos sociais na contemporaneidade. **Revista Brasileira de Educação**, Caxambu - MG v. 16 n. 47 maio-ago. 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782011000200005>. Acesso em: 20 ago. 2023.

GUIMARÃES, Leandro da Silva. Periferia e Espaços periféricos: Notas Gerais. **Revista Perspectiva Geográfica**, Marechal Cândido Rondon, v. 10, n. 13, p. 109-118, jul.-dez., 2016. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/pgeografica/article/view/15080> . Acesso em: 20 ago. 2023.

HALL, Stuart. **Cultura e representação**. Rio de Janeiro: Ed Puc - Rio, 2016.

HELD, David. **Modelos de Democracia**. 1 ed. Belo Horizonte: Paidéia, 1987.

HOLANDA, Francisco Uribam Xavier. Crise da democracia e decolonialidade do poder. *In*: GONZÁLEZ, Maria Victória Espiñeira; IAMAMOTO, Sue; CRUZ, Danilo Uzêda da (Org.). **Democracia na América Latina 2 -** Descolonização territórios e horizontes. 1ed. Buenos Aires - Argentina: CLACSO, 2019. v. 1, p. 202-222. Disponível em:

[UZEDA-et-al-Orgs.-Democracia-na-América-Latina-2-Descolonização-territórios-e-horizontes.pdf \(alacip.org\)](#). Acesso em: 05 Abril. 2022.

HOOKS, Bell. **Ensinando pensamento crítico: sabedoria prática**. São Paulo: Elefante, 2020.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

HUXLEY, Aldous. **Contraponto**. Porto Alegre: Biblioteca Azul, 2014.

KAHNE, Joseph; WESTHEIMER, Joel. **Teaching Democracy: What Schools Need to Do. Phi Delta Kappan (Ensinando democracia: o que as escolas precisam fazer)**. v. 85, n. 1, p. 34-66, set. 2003. Disponível em: [Teaching Democracy: What Schools Need to Do \(sagepub.com\)](#). Tradução livre dos principais trechos do artigo por Renata Bressanelli Silva. Disponível:

[Ensinando-Democracia-O-que-as-escolas-precisam-fazer-Joseph-Kahne-e-Joel-Westheimer.pdf \(camara.leg.br\)](#). Acesso em: 02 jul. 2023.

KELSEN, Hans. **A Democracia**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público**. Boitempo: São Paulo, 2004.

LEAHY-DIOS, Cyana. **Educação literária como metáfora social: desvios e rumos**. Niterói: EdUFF, 2000.

LEITE, Lúcia Helena Alvarez; RAMALHO, Bárbara Bruna Moreira; CARVALHO, Paulo Felipe Lopes de. A educação como prática de liberdade: uma perspectiva decolonial sobre a escola. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, Dossiê - Paulo Freire: O Legado Global, v. 35, p.2-4 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-4698214079>. Acesso em: 25 ago. 2023.

LUNARDON, Jonas Araújo. Maconha, Capoeira e Samba: a construção do proibicionismo como uma política de criminalização social. *In*: 1º Seminário Internacional de Ciência Política: Estado e Democracia em Mudança no Século XXI. **Anais**, Porto Alegre: UFRGS, p.7, 2015. Disponível em:

[LUNARDON-J.-Maconha-Capoeira-e-Samba-a-construção-do-proibicionismo-como-uma-política-de-criminalização-social.pdf \(ufrgs.br\)](#). Acesso em: 02 fev. 2023.

MADISON, James; HAMILTON, Alexander; JAY, John. **Os artigos federalistas**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la decolonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. *In*: CASTRO-GOMEZ, Santiago; GROSGOUEL, Ramón (Orgs.). **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 127-167.

MANHAS, Cleomar. Nada mais ideológico que “escola sem partido”. *In*: Ação Educativa Assessoria, Pesquisa e Informação (Org.). **A ideologia do movimento Escola Sem Partido:**

20 autores desmontam o discurso. São Paulo: Ação Educativa, 2016. p. 16-21. Disponível em: escolasempartido_miolo.pdf (acaoeducativa.org.br), Acesso em: 05 jun. 2023.

MBEMBE, Achille. Necropolítica: Biopoder, soberania, estado de exceção, política da morte. **Arte & Ensaios**, Revista do PPGAV/EBA/UFRJ, n. 32, p. 123-151, dez. 2016. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.procomum.org/wp-content/uploads/2019/04/necropolitica.pdf>. Acesso em: 02 jan. 2023.

MIGNOLO, Walter. Os esplendores e as misérias da ‘ciência’: Colonialidade, geopolítica do conhecimento e pluri-versalidade epistêmica. In: SANTOS, Boaventura de Sousa (Ed.). **Conhecimento prudente para uma vida decente: Um discurso sobre as ciências’ revistado.** Lisboa: Edições Afrontamento, 2003. p. 631-671.

MIGUEL, Luis Felipe. Impasses da accountability: dilemas e alternativas da representação política. **Revista de Sociologia e Política**, Curitiba, nº 25, p. 25-38, nov. 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-44782005000200004>. Acesso em: 05 out. 2022.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** 21. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

MOURA, Lima. A reinvenção da roda: roda de conversa, um instrumento metodológico possível. **Revista Temas em Educação**, João Pessoa, v.23, n.1, p. 95-103, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rteo/article/view/18338>. Acesso em: 14 mar. 2023.

OLIVEIRA, Heli Sabino de; MARIZ, Débora. Silva, Oliveira. Movimento Escola sem Partido e o pensamento freireano: tensões e impasses entre duas perspectivas educacionais antagônicas. In: SILVA, Walesson Gomes da; OLIVEIRA, Heli Sabino de (Orgs.). **Educação Decolonial e Pedagogia Freireana: desafios de uma educação emancipatória em um cenário político conservador.** Belo Horizonte: Sarerê, 2021. p. 56.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de; GERALDI, João Wanderley. Narrativas: outros conhecimentos, outras formas de expressão. In: OLIVEIRA, Inês. B. (Org.) **Narrativas: outros conhecimentos, outras formas de expressão.** Petrópolis, RJ: DP, 2010. p. 23.

PAIVA, Márcio Antônio; GOMES, João Carlos Lino. A democracia em questão: um ensaio. In: SOUZA, Robson Sávio Reis; PENZIM, Adriana Maria Brandão; ALVES, Claudemir Francisco (Orgs.). **Democracia em crise: o Brasil contemporâneo.** Belo Horizonte: Editora PUC Minas, 2018. p.79-93. Disponível em: [Nesp.indb \(pucminas.br\)](https://nsp.indb(pucminas.br)). Acesso em: 05 out. 2022.

PATEMAN, Carole. **Participação e Teoria Democrática.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

PIRES, Thula. Democracia em Pretogúês In: RIBEIRO, Cleber; MARTINS, Daniel. (Org.). **Seja democracia.** Rio de Janeiro: Ed. Periferias, 2022. p. 23-35.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade, poder, globalização e democracia. **Revista Novos Rumos**, Ano 17, n.37, p.22, 2002. Disponível em: <https://doi.org/10.36311/0102-5864.17.v0n37.2192>. Acesso em: 10 out. 2022.

QUINTERO, Pablo; FIGUEIRA, Patrícia; ELIZALDE, Paz Concha. Uma breve história dos estudos decoloniais. **Arte e Descolonização**, MASP & Afterall, São Paulo, p. 1-12, 2019. Disponível em: temp-OE1LhobgtE4MbKZhc8Jv.pdf (masp.org.br). Acesso em: 31 out. 2022.

- RESTREPO, Eduardo; ROJAS, Axel. **Inflexión decolonial: fuentes, conceptos y cuestionamientos**. Colômbia: Editorial Universidad del Cauca, 2010.
- RATIER, Rodrigo. 14 perguntas e respostas sobre o “escola sem partido”. *In: Ação Educativa Assessoria, Pesquisa e Informação (Org.). A ideologia do movimento Escola Sem Partido: 20 autores desmontam o discurso*. São Paulo: Ação Educativa, 2016. p. 29-41. Disponível em: [escolasempartido_mioolo.pdf](https://escolasempartido.mioolo.pdf) (acaoeducativa.org.br), Acesso em: 05 jun. 2023.
- SALES JR, Ronaldo. Democracia racial: o não-dito racista. **Tempo Social, revista de sociologia da USP**, São Paulo, v. 18, n. 2, p. 229-258, 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-20702006000200012>. Acesso em: 23 jan. 2023.
- SAMPAIO, Juliana; SANTOS, Gilney Costa; AGOSTINI, Marcia; SALVADOR, Anarita de Souza. Limites e potencialidades das rodas de conversa no cuidado com a saúde: uma experiência com jovens no sertão de Pernambuco, Brasil. **Interface**, Botucatu, 18, Supl. 2, p. 1299-1312, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.org/pdf/icse/2014.v18suppl2/1299-1311/pt>. Acesso: 05 abr. 2023.
- SANTOS, Boaventura de Souza. **Reinventar a Democracia**. Caderno democráticos, Lisboa: Gradiva Edições, Ida, 2002.
- SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. Introdução. *In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (orgs.). Epistemologias do Sul*. Coimbra, Edições ALMEDINA, 2009. p 14.
- SANTOS, Boaventura de Souza. **Se Deus fosse um ativista dos direitos humanos**. Cortez: São Paulo, 2014.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. **Construindo as Epistemologias do Sul: Antologia essencial**. Volume II: Para um pensamento alternativo de alternativas. Compilado por Maria Paula Meneses [et al.] - 1ª ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO, 2018. Disponível em: [Antologia Boaventura PT2.pdf](https://boaventuradesousasantos.pt/Antologia_Boaventura_PT2.pdf) (boaventuradesousasantos.pt). Acesso em: 25 out. 2022.
- SANTOS, Gustavo Alvarenga Oliveira. Contribuição de Kusch para a educação, cultura e vida escolar. *Revista Contemporânea de Educação*. **Revista Contemporânea de Educação**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 36, p.2 2021a. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.20500/rce.v16i36.42924>. Acesso em: 05 jan. 2023.
- SANTOS, Gustavo Alvarenga Oliveira. O Ser e a Periferia: uma análise kuschiana dos ritos da Igreja Universal do Reino de Deus. **Revista Latinoamericana de Psicologia Existencial**, v. 12, p. 35-47, 2021b. Disponível em: [O Ser e a Periferia: uma análise kuschiana dos ritos da Igreja Universal do Reino de Deus | Alvarenga Oliveira Santos | Revista Latinoamericana de Psicología Existencial UN ENFOQUE COMPRENSIVO DEL SER](https://www.fundacioncapac.org.ar/revista-latinoamericana-de-psicologia-existencial-un-enfoque-compreensivo-del-ser) (fundacioncapac.org.ar). Acesso em: 05 jan. 2023.
- SANTOS, Milton. Por uma geografia cidadã: por uma epistemologia da existência. **Boletim Gaúcho de Geografia**, Porto Alegre, v. 21, p. 7-14, ago., 1996. Disponível em: [Por uma geografia cidadã: por uma epistemologia da existência | Boletim Gaúcho de Geografia](https://www.ufrgs.br/boletim-gaucha-de-geografia) (ufrgs.br). Acesso em: 25 ago. 2023.
- SAVIANI, Demerval. O Legado Educacional do Regime Militar. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 28, n. 76, p. 291-312, set./dez. 2008. Disponível em:

scielo.br/j/ccedes/a/Kj7OjG4BcwRBsLvF4Yh9mHw/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 01 ago. 2023.

SEMERARO, Giovanni. **Gramsci e a Sociedade Civil**: cultura e educação para a democracia. 1.ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **Sobre o autoritarismo brasileiro**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

SILVA, Ana Tereza Vital. **Roda de conversa como metodologia para partilha de saberes docentes**. 2020. Dissertação, Universidade Federal de Ouro Preto. Instituto de Ciências Exatas e Biológicas. Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências. Ouro Preto-MG, 2020.

SILVA, Otavio Henrique Ferreira da; LISBÃO, João Paulo; SILVA, Daniel Borges Rodrigues da (Orgs.). **A garotada ocupando a representação política** – 1. ed. – Ibirité, MG: Escola Cidadã, 2018, v. 1. 147 p. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1dzydxdjgS9egVned_L16hX4uIUwCNUt7/view. Acesso em: 27 set. 2022.

SILVA, Otavio Henrique Ferreira da; SILVA, Daniel Borges Rodrigues da; CAETANO, Rafaelle Stéphanie Oliveira (Orgs.). **De Ibirité a Brasília: Itinerários de uma educação transformadora** – 1. ed. – Ibirité, MG: Escola Cidadã, 2018, v. 1. 188p. Disponível em: [Livro Final para divulgação web.pdf - Google Drive](#). Acesso em 20 set. 2023.

SILVA, Otavio Henrique Ferreira da. O projeto “a garotada ocupando a representação política na câmara mirim”: planejamento, implementação, avaliação e resultados. *In*: SILVA, Otavio Henrique Ferreira da; NANÔ, João Paulo Lisboa; SILVA, Daniel Borges Rodrigues da (Orgs.). **A garotada ocupando a representação política**. 1. ed. Ibirité, MG: Escola Cidadã, 2018. v. 1. p.31-43 . Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1dzydxdjgS9egVned_L16hX4uIUwCNUt7/view. Acesso em: 27 set. 2022.

SILVA, Otavio Henrique Ferreira da. **A (não) educação da primeira infância periférica para a cidadania: por saberes e fazeres decoloniais e emancipatórios**. 2022. Tese (Conhecimento e Inclusão Social) Belo Horizonte. Faculdade de educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2022a.

SILVA, Otavio Henrique Ferreira da. **Paulo Freire e a docência na educação infantil**. Belo Horizonte: Caravana, 2022b.

SILVA, Otavio Henrique Ferreira da; CAETANO, Rafaelle Stéphanie Oliveira; NANÔ, João Paulo Lisboa. Meninas negras e política: combatendo o racismo e fomentando a participação delas no espaço público. **Cadernos Pagu**. Campinas, n. 58, p. 1-24, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/18094449202000580011>. Acesso em: 30 ago. 2023.

THIENGO, Lara Carlette . A pedagogia tecnicista e a educação superior brasileira. **Cadernos UniFOA**, Volta Redonda, n. 38, p.59-68, dez. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.47385/cadunifoa.v13.n38.2612>. Acesso em: 05 ago. 2023.

TORQUATO, Cloris Porto; KONDO, Rosana Hass. Educação decolonial: opa!!! não, essa escola tem que começar a ser diferente. **Diadorim**, Rio de Janeiro, v. 22, nº 2, p. 62-86, 2020.

Disponível em: <https://doi.org/10.35520/diadorim.2020.v22n2a34373>. Acesso em: 20 ago. 2023

ZUBERI, Tukufu. Democracia na diáspora africana. *In*: RIBEIRO, Cleber; MARTINS, Daniel (org.). **Seja democracia**. Rio de Janeiro: Ed. Periferias, 2022. p.37-42.