

**UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO  
LINHA DE PESQUISA HISTÓRIA E FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO**

**ADRIANA APARECIDA DE ALMEIDA MARCOLIN**

**PROCESSOS EDUCACIONAIS E O PENSAMENTO DECOLONIAL: POSSÍVEIS  
DIRETRIZES DE UMA EDUCAÇÃO PARA ALÉM DO POMAR.**

**CAXIAS DO SUL**

**2022**

**ADRIANA APARECIDA DE ALMEIDA MARCOLIN**

**PROCESSOS EDUCACIONAIS E O PENSAMENTO DECOLONIAL: POSSÍVEIS  
DIRETRIZES DE UMA EDUCAÇÃO PARA ALÉM DO POMAR.**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul (PPGEDU/UCS) como requisito final e obrigatório para obtenção do título de doutora em educação.

Orientador: Prof. Dr. Geraldo Antonio da Rosa.

Linha de Pesquisa: História e Filosofia da Educação.

**CAXIAS DO SUL**

**2022**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
Universidade de Caxias do Sul  
Sistema de Bibliotecas UCS - Processamento Técnico

M321p Marcolin, Adriana Aparecida de Almeida

Processos educacionais e o pensamento decolonial [recurso eletrônico] :  
possíveis diretrizes de uma educação para além do pomar / Adriana Aparecida  
de Almeida Marcolin. – 2022.

Dados eletrônicos.

Tese (Doutorado) - Universidade de Caxias do Sul, Programa de Pós-  
Graduação em Educação, 2022.

Orientação: Geraldo Antônio da Rosa.

Modo de acesso: World Wide Web

Disponível em: <https://repositorio.ucs.br>

1. Educação - Serra, Região (RS). 2. Teoria do conhecimento. 3.  
Colonização. I. Rosa, Geraldo Antônio da, orient. II. Título.

CDU 2. ed.: 37(816.5)

Catalogação na fonte elaborada pela(o) bibliotecária(o)  
Carolina Machado Quadros - CRB 10/2236



FUNDAÇÃO  
UNIVERSIDADE DE  
CAXIAS DO SUL



UNIVERSIDADE  
DE CAXIAS DO SUL

## ***“Processos educacionais e o pensamento Decolonial: Possíveis diretrizes de uma educação para além do pomar”***

Adriana Aparecida de Almeida Marcolin

Tese de Doutorado submetida à Banca Examinadora designada pela Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul, como parte dos requisitos necessários para a obtenção do título de Doutora em Educação. Linha de Pesquisa: História e Filosofia da Educação.

Caxias do Sul, 19 de dezembro de 2022.

### **Banca Examinadora:**

*Participação por vídeoconferência*

Dr. Geraldo Antônio da Rosa (Presidente/ Orientador – UCS)

*Participação por vídeoconferência*

Dra. Cristiane Backes Welter (UCS)

*Participação por vídeoconferência*

Dr. José Edimar de Souza (UCS)

*Participação por vídeoconferência*

Dr. Lindomar Wessler Boneti (PUCPR)

*Participação por vídeoconferência*

Dra. Margarita Rosa Sgró (UNICEN – Argentina)

Universidade de Caxias do Sul (UCS)

Campus-Sede: Rua Francisco Getúlio Vargas, 1130. CEP 95070-560 - Caxias do Sul, Rio Grande do Sul, Brasil

Dedico esta tese a todos os homens e mulheres que vivem a crise da razão subalterna, mesmo assim se movem para o horizonte do pensamento decolonial.

## AGRADECIMENTOS

Dedico este espaço àqueles que contribuíram para que esta Tese fosse realizada.

Aos meus queridos pais, Antonio Carlos e Terezinha, pelo estímulo dado para a realização desta pesquisa, mostrando-me o quanto é importante decolonizar.

Agradeço à Profa. Dra. Carla Beatris Valentini, pelo incentivo para participar da seleção do doutorado e por apresentar-me ao professor que se tornou o orientador do meu trabalho.

Agradeço muito ao meu orientador, Prof. Dr. Geraldo Antônio da Rosa, pela forma como tem me ajudado e incentivado em meu percurso, com rigor, paciência, solidariedade, generosidade, dedicação e disponibilidade.

Agradeço muito à minha amiga Júlia Pereira Damasceno de Moraes, pelo carinho, atenção, incentivo e alegria num momento em que finalizava a escrita desta a Tese e vivenciava diferentes conflitos pessoais e profissionais.

Em especial, agradeço à amiga Daniela Côrte Real, pelo apoio incondicional, em momentos em que já faltavam forças para continuar a luta. Pelos: “respira, Adri!”, “Vai dar tudo certo!

Agradeço do fundo do coração àqueles que vêm me acompanhando desde antes do ingresso no doutorado e que compartilharam comigo o sonho de um dia ser “doutora”, apesar de terem que aguentar e resistir às ausências, às madrugadas (nos dias úteis e nos finais de semana também) de estudos, as horas incontáveis de mergulho na teoria; obrigada por terem aguentado os “papos” totalmente coerentes para mim (e aleatórios para eles), sobre algo que eles – mais do que eu mesma – acreditavam (e acreditam ser ainda); e é apenas o começo de uma história de vida de quem deseja propor e colocar em prática não apenas as teorias sobre a educação, mas uma educação com desejo e “cara” de liberdade! Agradeço ao meu marido Jair, aos meus filhos Felipe e Luísa e aos meus irmãos Edson, Aline e Suelen.

## RESUMO

Esta Tese tem como intenção elaborar possíveis diretrizes pautadas nos processos educacionais e no pensamento decolonial voltadas para uma educação para além do pomar, por meio de uma revisão de literatura apoiada em fundamentos epistemológicos e filosóficos da decolonialidade na educação. Constitui-se a partir de um problema de pesquisa que emergiu com o seguinte questionamento: que horizontes podem ser apresentados a partir dos processos educacionais e do pensamento decolonial para uma Educação para além do pomar, tendo como ponto de partida a região dos Campos de Cima da Serra, no Estado do Rio Grande do Sul (RS)? À vista disso, a investigação tem como objetivo geral elaborar possíveis diretrizes pautadas nos processos educacionais e no pensamento decolonial voltadas para uma educação para além do pomar. Esta proposição delineou um percurso investigativo tendo como referência os seguintes objetivos específicos: apresentar os processos de constituição da pesquisadora e a gênese do objeto de pesquisa; refletir acerca do neoliberalismo e suas influências no processo de dominação e economização da educação na esteira dos organismos internacionais e dos processos de colonialidades vivenciados na América Latina e suas relações com os processos educacionais; analisar a transcendência em relação aos processos educacionais e o pensamento decolonial enquanto fundamentos para se conceber uma educação para além do pomar; elaborar uma proposta com possíveis diretrizes para uma educação para além do pomar. A utilização da metáfora para além do pomar é apresentada na perspectiva de uma escola que alça perspectivas de futuro aos estudantes, com a finalidade de libertá-los dos pomares mercadológicos engendrados por um sistema exploratório e colonizador. Uma educação para além do pomar vislumbra uma escola na perspectiva decolonizadora como possibilidade de tornar os estudantes o que quiserem ser, proporcionando-lhes meios para enxergar modos de vida outros, para além dos locais que limitam sonhos. Ante o exposto é realizada uma pesquisa bibliográfica e documental fundamentada em Boneti (2021, 2016, 2021), Fanon (1965), Freire (1987, 2001, 1989, 1994, 1967, 1977, 2000), González Casanova (2022), Lamosa (2020), Mignolo (2020), Quijano (2010, 2014), Santos e Meneses (2010), Santos (2010, 2006, 2019, 2022), entre outros, subsidiando e dando indicadores da possibilidade de uma emancipação da colonialidade.

**Palavras-chave:** Processos educacionais. Pensamento decolonial. Práxis. Pandemia. Educação para além do pomar.

## RESUMEN

Esta tesis pretende desarrollar posibles lineamientos basados en los procesos educativos y el pensamiento decolonial orientados a una educación más allá de la huerta, por medio de una revisión bibliográfica sostenida en fundamentos epistemológicos y filosóficos de la decolonialidad en la educación. Se constituye a partir de un problema de investigación que surgió con la siguiente pregunta: ¿qué horizontes se pueden presentar desde los procesos educativos y el pensamiento decolonial para una educación más allá de la huerta, teniendo como punto de partida la región de Campos de Cima da Serra, en el estado de Rio Grande do Sul (RS)? Ante ello, la investigación tiene como objetivo general elaborar posibles lineamientos a partir de los procesos educativos y el pensamiento decolonial frente a una educación más allá de la huerta. Esta proposición trazó un recorrido investigativo con referencia a los siguientes objetivos específicos: presentar los procesos de formación del investigador y la génesis del objeto de investigación; reflexionar sobre el neoliberalismo y sus influencias en el proceso de dominación y economía de la educación a raíz de los organismos internacionales y los procesos de colonialidad vividos en América Latina y sus relaciones con los procesos educativos; analizar la trascendencia en relación a los procesos educativos y el pensamiento decolonial como fundamentos para concebir una educación más allá de la huerta; elaborar una propuesta con posibles lineamientos para una educación más allá de la huerta. El uso de la metáfora más allá de la huerta se presenta desde la perspectiva de una escuela que plantea perspectivas de futuro a los alumnos, con el objetivo de liberarlos de las huertas de mercado engendradas por un sistema exploratorio y colonizador. Una educación más allá de la huerta concibe la escuela desde una perspectiva descolonizadora como la posibilidad de hacer de los alumnos lo que quieren ser, brindándoles medios para ver otras formas de vida, más allá de los lugares que limitan los sueños. En vista de lo anterior, se realiza una investigación bibliográfica y documental con base en Boneti (2021, 2016, 2021), Fanon (1965), Freire (1987, 2001, 1989, 1994, 1967, 1977, 2000), González Casanova (2022), Lamosa (2020), Mignolo (2020), Quijano (2010, 2014), Santos y Meneses (2010), Santos (2010, 2006, 2019, 2022), entre otros, sustentando y brindando indicadores de la posibilidad de una emancipación de la colonialidad.

Palabras clave: Procesos educativos. Pensamiento decolonial. Práctica. Pandemia. Educación más allá de la huerta.



## ABSTRACT

This thesis intends to develop possible guidelines based on educational processes and decolonial thinking aimed at an education beyond the orchard, through a literature review supported by epistemological and philosophical foundations of decoloniality in education. It consists of a research problem that emerged with the following question: what horizons can be presented from the educational processes and decolonial thinking for an Education beyond the orchard, having the Campos de Cima da Serra region, in the state of RS, as the starting point? Considering this, the investigation has the general objective of elaborating possible guidelines based on educational processes and decolonial thinking aimed at an education beyond the orchard. This proposition outlined an investigative route with reference to the following specific objectives: to present the processes of the researcher's formation and the genesis of the research object; reflections on neoliberalism and its influences on the process of domination and economics of education in the light of international organizations and the processes of coloniality experienced in Latin America and its relations with educational processes; analyze the transcendence between educational processes and decolonial thinking as foundations for conceiving an education beyond the orchard; elaborate a proposal with possible guidelines for an education beyond the orchard. The use of the metaphor beyond the orchard is presented from the perspective of a school that raises future prospects for students, with the aim of liberating them from market orchards engendered by an exploratory and colonizing system. An education beyond the orchard envisages a school from a decolonizing perspective as the possibility of allowing students what they want to be, providing them with means to see other ways of life, beyond the places that limit dreams. In view of the above, a bibliographical and documentary research is carried out based on Boneti (2021, 2016, 2021), Fanon (1965), Freire (1987, 2001, 1989, 1994, 1967, 1977, 2000), González Casanova (2022), Lamosa (2020), Mignolo (2020), Quijano (2010, 2014), Santos and Meneses (2010), Santos (2010, 2006, 2019, 2022), among others, supporting and providing indicators of an emancipation from coloniality possibilities.

Keywords: Educational processes. Decolonial thinking. Praxis. Pandemic. Education beyond the orchard.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Araucária: conífera araucária angustifolia.....	15
Figura 2 – Fazenda do Leão, no interior de Vacaria (RS).....	22

## **LISTA DE QUADRO**

Quadro 1 – Resultados busca palavras-chave isoladas nos anais da 40ª ANPED.. 88

## LISTA DE SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
AH/SD	Altas Habilidades/Superdotação
AI-5	Ato Institucional nº 5
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEB	Câmara de Educação Básica
CENSUPEG	Faculdade de Ciências, Educação, Saúde, Pesquisa e Gestão
CNE	Conselho Nacional de Educação
FALEV	Faculdade de Letras e Educação de Vacaria
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas
IFRS	Instituto Federal do Rio Grande do Sul
LP	<i>Long Play</i>
MEC	Ministério da Educação
NEAPE	Núcleo Especializado de Atendimento e Prevenção ao Escolar
PPP	Projeto Político-Pedagógico
RANI	Registro Administrativo de Nascimento Indígena
RS	Rio Grande do Sul
SC	Santa Catarina
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEESP	Secretaria de Educação Especial
SMED	Secretaria Municipal de Educação
SRM	Sala de Recursos Multifuncional
TA	Tecnologias Assistivas
TGD	Transtorno Global do Desenvolvimento
UCS	Universidade de Caxias do Sul
UEM	Universidade Estadual de Maringá
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFSC	Universidade de Santa Catarina
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria

UNAFISCO Associação Nacional dos Auditores Fiscais da Receita Federal do  
Brasil

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>10</b>
<b>2 AS RAÍZES, A VIDA, OS PERCURSOS E OS MOTIVOS QUE ME TROUXERAM AQUI .....</b>	<b>15</b>
<b>3 A DEGRADAÇÃO: AS FORÇAS ALIENÍGENAS, OS MOVIMENTOS DE EXPROPRIAÇÃO E SUAS CONSEQUÊNCIAS .....</b>	<b>53</b>
<b>4 INSUMOS INDISPENSÁVEIS NO CULTIVO DA ARAUCÁRIA: NAS TRILHAS DO PERCURSO METODOLÓGICO .....</b>	<b>83</b>
4.1 O COMPÊNDIO DE FRUTOS.....	83
4.2 OUTROS INSUMOS INDISPENSÁVEIS AO CULTIVO DA ARAUCÁRIA .....	89
4.2.1 Insumos básicos: corretivos, defensivos e equipamentos .....	91
4.2.2 Insumos variáveis e vulneráveis: sementes diversas e mudas .....	98
<b>5 A TRANSCENDÊNCIA: OS PROCESSOS EDUCACIONAIS E O PENSAMENTO DECOLONIAL.....</b>	<b>102</b>
5.1 A PRÁXIS COMO HORIZONTE DE UMA POSSÍVEL PERSPECTIVA EDUCACIONAL .....	134
5.2 MOMENTO CREPUSCULAR DA TRANSCENDÊNCIA: REFLEXÕES NAS TRILHAS DE UM PORVIR MAIS BELO E HUMANO .....	141
<b>6 UMA ESCOLA PARA ALÉM DO POMAR.....</b>	<b>149</b>
<b>7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>185</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>193</b>
<b>ANEXO A – A LOCALIZAÇÃO GEOGRÁFICA DE VACARIA (RS).....</b>	<b>207</b>
<b>ANEXO B - CARTA DE APOLINÁRIO.....</b>	<b>208</b>

## 1 INTRODUÇÃO

A introdução é o capítulo da Tese em que se apresenta de forma abrangente o panorama geral do *background* do problema de pesquisa e um os objetivos geral e específicos. Reconheço, por conseguinte, esta introdução como uma espécie de síntese dos demais da Tese. Busco, ao longo da minha escrita, fazer uma interação bidirecional que envolve a reformulação constante do pensamento e da produção textual, na articulação e na estruturação das ideias que o compõem, valendo-me de um processo holístico que se baseia nas minhas motivações e experiências. De certa forma, esta Tese trata dos meus movimentos intrínsecos e extrínsecos ao processo de escrita.

Foram os movimentos intrínsecos e extrínsecos vivenciados por mim – os quais narro com mais detalhes no capítulo dois, intitulado *As raízes, a vida, os percursos e os motivos que me trouxeram aqui* – que permitiram que esta Tese se constituísse. Histórias de vida afloraram, sentidos reverberaram (ecos). Das raízes, subjetivações vieram à tona. Do tronco corporificado, apresentaram-se incertezas, dúvidas, questionamentos, desafios e, também, possibilidades de resistir. Por meio de uma investigação bibliográfica e documental, a árvore foi tomando corpo e transcendendo em suas relações.

Neste enredo que justifica a escrita desta Tese, faço questão de destacar as conexões suplantadas na minha trajetória de vida, desde as árvores que originaram a semente que me fez árvore, e eu como árvore, a qual também produzi sementes que germinaram e hoje crescem ao meu lado, resistindo comigo às intempéries do tempo e do espaço.

Trata-se de um percurso de lutas, resignações, resiliências, mas, acima de tudo, de uma racionalidade na perspectiva da decolonialidade. Essa trajetória constitui-me a partir de uma história que começou muito antes do meu nascimento, impregnada de relatos de vida encharcados de subserviência, exploração e desejos. Estes, traziam aspirações de uma educação escolar que pudesse significar a emancipação, a possibilidade de se tornar livre de um contexto de colonialidade. Frente a essas narrativas, tomei para mim a ânsia de meus pais.

Via na escola a viabilidade de uma educação para além do pomar, um local que me transportasse para fora do contexto colonizador e incrédulo de dominação e poder. Dediquei-me, embora tivesse consciência de que estava à margem, a um

território em que poucos tinham voz e participação. Contudo, persisti. Cresci e alcei novas trilhas para chegar em outros pomares. Tornei-me professora e senti a satisfação de conseguir falar e agir, fazer a diferença na vida de crianças e jovens que, não por acaso, também sofriam as podas exploratórias de controle.

Como uma araucária, conseguia sentir minhas raízes cada vez maiores e meu tronco mais firme. Os espinhos dos galhos serviam como defesa a possíveis ataques. Minha copa permitia ver ao longe, compreendendo que estava rodeada de árvores estrangeiras e de ervas daninhas. Esse escopo me fortaleceu e permitiu que eu acreditasse que poderia proteger as pequenas araucárias que estavam próximas a mim. Assim o fiz.

Continuei estudando e encontrando outros pomares. Em cada pomar, novos desafios. Etapas que desvelavam o poderio enrustido das indiferenças, da hierarquia de poder e de saber, da colonialidade do ser, da servidão, da prostração, entre tantos outros maniqueísmos que ameaçavam a sobrevivência e a liberdade das outras araucárias. No entanto, como a chuva que penetra a terra num período de seca, eu molhava o pomar permitindo que as plantas fossem nutridas e tivessem forças para dialogar entre si, buscando possibilidades outras para ascender em busca de novos horizontes.

Movida por essas inquietudes, sigo estudando, pesquisando, protagonizando meios de vida na perspectiva decolonial e chego até este pomar, local em que pretendo abrir caminho e validar meu doutoramento, desta vez guiada pelo meu orientador, o Prof. Dr. Geraldo Antônio da Rosa.

Nesta teia de relações, onde tantas energias foram imbricadas, percebo, na minha trajetória de vinte e seis anos de exercício docente, uma escola fragilizada, onde as práticas pedagógicas têm sido difíceis, e os fracassos escolares recorrentes e preponderantes, com raras exceções, apesar dos diferentes movimentos para a implementação de políticas públicas. Problematizada com esse contexto e pelo discurso permanente de uma crise que se estabiliza no âmbito educacional, questiono: que horizontes podem ser apresentados a partir dos processos educacionais e do pensamento decolonial para uma Educação para além do pomar, tendo como ponto de partida a região dos Campos de Cima da Serra, no Estado do Rio Grande do Sul (RS)?

Dessa questão norteadora, depreendeu-se um objetivo importante (o geral): elaborar possíveis diretrizes pautadas nos processos educacionais e no pensamento



decolonial voltadas para uma educação para além do pomar. Frente a isso, este estudo constituiu-se uma proposta de investigação de carácter intimista, histórico e dialético, com a intencionalidade de fazer algo em favor de crianças e jovens que lutam para sobreviver numa sociedade excludente e segregadora, sem perspectivas para superar uma conjuntura determinista, tensionada em relações de poder, supõem contradições a serem investigadas.

Sob esse viés, a fim de atingir o objetivo geral, elenquei os seguintes objetivos específicos:

- a) apresentar os processos de constituição da pesquisadora e a gênese do objeto de pesquisa;
- b) refletir acerca do neoliberalismo e suas influências no processo de dominação e economização da educação na esteira dos organismos internacionais e dos processos de colonialidades vivenciados na América Latina e suas relações com os processos educacionais;
- c) analisar a transcendência em relação aos processos educacionais e o pensamento decolonial enquanto fundamentos para se conceber uma educação para além do pomar;
- d) elaborar uma proposta com possíveis diretrizes para uma educação para além do pomar.

Quanto à organização desta Tese, no capítulo dois, abordo os processos da minha constituição como pesquisadora e a gênese do objeto de pesquisa. As raízes, a vida, os percursos e os motivos que me trouxeram até aqui constituem as primeiras fontes para o desenvolvimento desta Tese. Utilizo a metáfora da árvore para demonstrar a forma como me movo (e me moverei) e as provocações que a pesquisa traz, aprofundando debates sobre “a raiz”, entendida como base, isto é, ponto de partida e sustentação; sobre a “personificação”, aquilo que se faz visível, o que chamo de tronco da árvore; e a “transcendência”, numa referência à inteligibilidade de certas realidades.

Desse modo, no capítulo três, a saber, *A degradação: as forças alienígenas, os movimentos de expropriação e suas consequências*, chamo a atenção para os movimentos de colonialidade do poder, do ser e do saber em favor da promoção de ações predatórias que assolam o modo de viver e ser, promovendo a degradação do meio. Por consequência dessas exploração, vidas são expropriadas de suas

essências e ficam sob a égide de uma racionalidade neoliberal determinista e concorrencial.

Já no capítulo quatro, intitulado *Insumos indispensáveis no cultivo da araucária: nas trilhas do percurso metodológico*, faço uma analogia entre a araucária e a metodologia desta pesquisa. Assim como a araucária, a metáfora<sup>1</sup> que utilizei na pesquisa, fui me desenvolvendo aos poucos, sempre regada por fundamentos epistemológicos e filosóficos da decolonialidade na educação. Faço ainda, referência ao compêndio de frutos, ou seja, aos insumos que podiam ou não ter proximidade com a árvore. Isso significa que elenquei critérios para a organização do que chamei de *compêndio de frutos* e que equivale a uma revisão de literatura. Para tanto, foram definidas as palavras-chaves: processos educacionais; pensamento decolonial; práxis; pandemia; e educação para além do pomar. Elas foram utilizadas para a busca inicial dos insumos da pesquisa.

Por conseguinte, outros insumos foram sendo indispensáveis ao cultivo da árvore, incluindo os movimentos para encontrar respostas para o problema da pesquisa. Nesse percurso de crescimento, insumos variáveis e vulneráveis começam a sustentar o novo *corpus* (planta), que, por meio de brotos, constituiu-se em outra parte da pesquisa, um desenvolvimento a ser mais explorado, a partir da análise de conteúdo em pesquisa de campo.

Na sequência, no capítulo cinco, *A transcendência: os processos educacionais e o pensamento decolonial*, proponho a análise dos processos educacionais e do pensamento decolonial enquanto possibilidades de práxis frente aos horizontes da educação. É uma parada para a transcendência a partir dos processos educacionais corporificados e do pensamento decolonial. Diante disso, a práxis enquanto horizonte torna-se objeto de estudo, busco, então, estabelecer relações entre isso e aspectos de natureza econômica, política e social; ainda, disserto acerca da educação a partir de uma analogia, em que se questiona: a quem interessa ensinar? O que interessa ensinar? Por que ensinar? Tomando a natureza econômica, política e social como possíveis indicadores de transcendência.

No capítulo seis, intitulado *Uma escola para além do pomar*, contextualizo os processos educacionais, tendo por base o pensamento decolonial, o qual foi construído após sofrer os efeitos dos insumos básicos, tendo em vista as

---

<sup>1</sup> Apresentarei a explicação do uso da metáfora *araucária* no capítulo 2.

dimensionalidades e objetivos propostos para esta Tese e a proposição de possíveis diretrizes para uma educação para além do pomar. Para isso, os resultados da pesquisa bibliográfica e documental contribuíram para a dimensão dialética, a partir dos diálogos com os autores como possibilidades fecundas para a produção de frutos/sementes a partir das raízes.

No último capítulo, apresento as considerações finais, que podem sinalizar boas perspectivas de colheita dos frutos/sementes e a possibilidade de dar vida a novas araucárias. Araucárias ou outras árvores, que assim como eu, já foram sementes, possam se desenvolver dia a dia de forma mais esperançosas. Fecundando uma série de novos frutos/sementes – o pinhão – e novas árvores em um projeto maior que o desta atual.

## 2 AS RAÍZES, A VIDA, OS PERCURSOS E OS MOTIVOS QUE ME TROUXERAM AQUI

Figura 1 – Araucária: conífera araucária angustifólia



Fonte: acervo pessoal meu (2021).

A figura 1 apresenta uma araucária adulta, que fora plantada num pequeno sítio localizado na Fazenda do Leão, no município de Vacaria<sup>2</sup>, no Estado do Rio Grande do Sul (RS), propriedade de meu pai como herança de meus avós. Os frutos colhidos exprimem as memórias da história que se constituiu – assim como os eventos que tornaram essa árvore robusta – apesar dos espinhos, que, por vezes, protegiam-na (e ainda a protegem) das intempéries do tempo.

Apresentar-me pressupõe desvelar uma identidade ainda desconhecida para meu leitor. Pode significar uma exposição (in)voluntária, porque eu não o faria aleatoriamente se não fosse, de fato, imprescindível para favorecer a aproximação com as pessoas que farão a leitura de minha Tese com a história que quero contar.

---

<sup>2</sup> *Vacaria* é uma cidade localizada na região nordeste do Rio Grande do Sul, nos Campos de Cima da Serra, com uma população estimada de 66.575 habitantes, conforme dados do IBGE de 2020, e área territorial de 2.124.422 Km<sup>2</sup> (SMED VACARIA, 2020, p. 2).

Para dar conta disso, considero necessária uma imersão em diferentes espaços e tempos, trazendo à tona subjetivações que externam algumas hipóteses dos motivos que me trouxeram até aqui e que me constituem (e constituíram) como mulher, professora e pesquisadora, entre outros tantos papéis que desempenho – desempenhamos – no nosso cotidiano em diferentes espaços.

Diante de tal desafio, busco comparar minha identidade e trajetória de vida com a conífera *araucária angustifolia*<sup>3</sup>, conhecida como pinheiro araucária ou pinheiro-do-paraná, cuja imagem trago como epígrafe deste capítulo (ver figura 1). A metáfora da árvore é ancestral e tem funcionado como metáfora da inteligibilidade de certas realidades e constitui-se em três partes: raiz, personificação e transcendência. A raiz é o ponto de partida, a base, a sustentação, a responsável pela firmeza e pela estabilidade desta. A metáfora sustenta similaridades e sentidos, seja pela profundidade das raízes, seja pela compacidade da essência.

Assim como o fator genético favoreceu a alta estatura da araucária, a conformidade, o revestimento espinhoso – provavelmente em autodefesa ou repulsa a uma sociedade segregadora que insiste em submeter o trabalhador camponês e/ou imigrante, progênie de minha constituição, à exploração laboral – tudo isso também contribuiu para seu tamanho.

Eu, assim como a árvore, também sou alta, resistente, produzo frutos e tenho qualificações que me tornam especial e diferente entre outras árvores. Aqui, a personificação se faz visível no humano, do mesmo modo que no vegetal, porque traduz o que é retido na raiz. A personificação seria o tronco da árvore, que exprime a habilidade adquirida por meio do “treinamento” e da resiliência, da capacidade de reinventar-se e de suportar aquilo que lhe é imposto pelo que está fora.

Refiro isso, pois meus predecessores foram expropriados de seus estados de direito, convencidos explicitamente a uma categoria inferior ou espécie<sup>4</sup> a ser

---

<sup>3</sup> Segundo Follak *et al* (2016, p. 1, grifo do autor), “a conífera *araucaria angustifolia*, encontrada no sul do Brasil, é uma árvore primitiva surgida no período Jurássico. É alvo de explorações, com isso sua área de abrangência está se extinguindo”.

<sup>4</sup> No Brasil, antes da colonização, as matas de araucária chegaram a estender-se por 185 mil quilômetros quadrados. Na Região Sul, um terço da superfície estava coberta por araucárias. Porém, começaram a tombar ainda na segunda metade do século 19 e, por mais de 100 anos, sua madeira de excelente qualidade (resistente e maleável) serviu para erguer casas, fabricar móveis, construir ferrovias e levantar cidades. Cerca de 100 milhões de araucárias nativas viraram toras nas serrarias do Sul e do Sudeste e, em 1963, a espécie representava 92% das exportações de madeira do país. A derrubada da araucária para uso da madeira atingiu seu auge na década de 1970 e a falta de plantios encerrou este importante ciclo econômico da região Sul do Brasil. Da área original de floresta de

explorada. Apesar desse contexto, resistiram e mostraram-se resilientes aos corpulentos obstáculos que, assim como o pinheiro araucária, árvore em risco de extinção<sup>5</sup>, foram cortados de seus sonhos, embora permaneçam presentes na rara beleza do seu cerne. Significa dizer que, ainda que os sonhos tenham sido cortados por um sistema que, sob a égide do capitalismo predatório os engoliu em nome de um bem comum, é preciso ainda refletir sobre o capital cultural em sua relação com o conceito de *habitus* de Bourdieu (1992) e seus desdobramentos *na* e *para* a personificação.

Cabe questionar: como dar valor a um objeto que fora resultado de controle<sup>6</sup>, exploração, de poda?

Vale considerar que o produto dessa extração se constitui numa espécie de transformação a duras penas, e que os indicadores da habilidade adquirida – como sonho e desejo – de se fazer vivo podem alterar a forma de origem, mas não significa uma sentença em relação a ser árvore ou ser humano.

Com base nisso, proponho-me a desenredar os percursos de minha vida, fazendo, literalmente, uma viagem para iniciar esta Tese. Trata-se de um exílio programado, ou seja, volto às minhas origens, ao local onde fui concebida, a um sítio a cinquenta quilômetros da cidade de Vacaria<sup>7</sup>, Rio Grande do Sul (RS), exclusivamente na companhia de meus pais.

É como um retorno ao passado, na mesma casa, com o mesmo mobiliário, sem internet, sem telefone, sem televisão, porém, com o benefício recente da energia elétrica, serviço que não existia na época do meu nascimento, em 1972. Naquele período, Vacaria passava por uma grande revolução política, o que era uma reação à

---

araucária, que antes cobria as serras meridionais brasileiras, restaram apenas 2%, tornando-se o ecossistema mais devastado do país. (ZANETTE *et al.*, 2017).

<sup>5</sup> Conforme Zanette *et al.*, (2008, p. 15): “Seu grande valor madeireiro a condenou à quase extinção no final do século 20 e, atualmente, a espécie se encontra incluída na lista oficial de espécies ameaçadas de extinção”.

<sup>6</sup> [...] foi articulando disciplina e biopolítica, que o biopoder se tornou capaz de abranger a vida por inteiro. Porém, se a hegemonia do biopoder significa que a vida inteira, dos indivíduos e das populações, tornou-se o objeto dos cálculos e dos mecanismos do poder, é preciso dizer também que a vida inteira se tornou aquilo que resiste e que constantemente escapa, foge ao biopoder. A vida não é apenas o que resulta das estratégias do poder, mas aquilo que formula contra estratégias sempre renovadas, que não se deixa simplesmente controlar, nem regular, nem governar, porque está sempre em disposição de luta. A vida é o que resiste. (GADELHA *et al.*, 2021, p. 28)

<sup>7</sup> O outro nome de Vacaria era Dos Pinhais. Por aqui, juntamente com as grandes extensões de campos de pastagens, havia intensas matas de araucária, o nosso pinheiro nativo, e isso dava um caráter soberbo à paisagem da nossa região. Habitava as matas de araucária uma fauna deslumbrante que ia dos papagaios, gralhas e outras aves, até jaguatiricas, lobos-guarás e leões-baios. (SMED VACARIA, 2020, p. 3).

depressão econômica existente, em âmbito mundial, a qual acabou gerando uma espécie de mininivelamento (VACARIA, 1996, p. 110).

Quanto a isso, Souza (2016, p. 329) diz que:

A desconcentração registrada no Brasil no breve interregno democrático – replicada mais ou menos na mesma época na Argentina – representou apenas um “mininivelamento”, totalmente revertido na primeira década da ditadura militar. Com isso, a distância que separa os nossos níveis de desigualdade daqueles do mundo desenvolvido alargou-se muito com o tempo, sendo apenas parcialmente mitigada pelo aumento mais recente da concentração no topo em alguns países anglo-saxões [...] Se, no Brasil, o centésimo mais rico apropria-se hoje de 23% da renda total, na maior parte dos países esse percentual está entre 5% e 15%.

Esse mininivelamento (que ocorreu quando a riqueza do Brasil estava no período da ditadura militar, em poder do centésimo mais rico) foi, ao longo dos anos, conforme apresentado por Raízes (1996), tornando-se cada vez mais desequilibrado. Além disso, de acordo com o autor, naquele período, apenas 1% da população brasileira concentrava 50% de toda a riqueza do País, escancarando ainda mais o abismo entre os super-ricos e os miseráveis. O mesmo movimento foi visto em outros oito países – Rússia, Índia, Estados Unidos, China, Alemanha, Reino Unido, Itália e Japão – dos dez selecionados, sendo que apenas a França e a Alemanha viram uma redução no índice.

Essa desigualdade de renda ainda se faz presente na atualidade. Quanto a isso, a Associação Nacional dos Auditores Fiscais da Receita Federal do Brasil (Unafisco) comprovou que a concentração de renda na mão de poucos tem gerado um fosso substancial entre ricos e pobres. No Brasil, “a concentração é tão grande, que não se pode nem falar em 1%”, segundo fala de Silva presente do relatório virtual a UNAFISCO (2020). Com base nos cálculos dessa associação, asseverou-se que, no Brasil, aproximadamente 30% da riqueza nacional está centrada em apenas 0,1% da população<sup>8</sup>.

---

<sup>8</sup> Segundo o estudo realizado a partir dos dados do relatório dos Grandes Números das DIRPF, “1% da população do Brasil, o que representa aproximadamente 2,1 milhões de contribuintes, abrange donos de bens médios individuais de R\$ 640 mil — incluindo, nesse valor, imóveis utilizados para residência própria. Portanto, conclui-se que são pessoas que fazem parte da classe média brasileira, e não proprietários de grandes fortunas. A análise dos dados demonstra que cerca de 30% dos bens e direitos líquidos declarados no IRPF são detidos por apenas 220.220 contribuintes, o que representa 0,67% dos declarantes ou 0,1% da população brasileira. [...] há uma extrema desigualdade na distribuição da renda que gera riqueza patrimonial no Brasil, ficando evidente uma superconcentração de renda em um estrato que representa apenas 0,1% da população do País”. (UNAFISCO, 2020).

Se há essa desigualdade, é preciso pensar em no impacto da pandemia da covid-19 nesses índices, uma vez que ela escancarou, mais uma vez, o péssimo quadro da desigualdade social e econômica do Brasil, além de significativos retrocessos políticos e civilizatórios.

Ao ajustarmos nossas lentes para o município de Vacaria<sup>9</sup>, situado nos Campos de Cima da Serra, no Rio Grande do Sul, próximo à divisa com o estado de Santa Catarina, vale destacar que ainda vivemos com as mesmas insígnias de uma crise ampla e recorrente, ou seja, vivemos uma crise urbana e rural marcada por um sistema de produção excludente<sup>10</sup>, desigual. Sobre isso, segundo Frigotto (2001, p. 79),

os processos educativos, escolares ou não, constituem-se em práticas sociais mediadoras constituintes da sociedade que subordina o trabalho, os bens da natureza, a ciência e tecnologia como propriedade privada, valores de troca e a conseqüente alienação e exclusão de milhões de seres humanos da vida digna ou de sua radical transformação.

O autor provoca-nos a pensar que os processos educativos acabam se constituindo em dispositivos de controle, bem como em tecnologias para a manutenção do *status quo*. Sob esse viés, identifico as mazelas de uma sociedade que vive a discriminação e a segregação, numa espécie de *apartheid* social, na qual existe um projeto de educação para os filhos dos ricos e outro para os filhos dos pobres. Além disso, Frigotto (2001, p. 79-80) “já alertava que organismos internacionais estavam projetando espaços diferentes na sociedade, na perspectiva de um ideário mercadológico e capitalista que se constituía num modelo de desenvolvimento concentrador de renda e predatório”.

Ainda, de acordo com o referido autor:

Trata-se de conformar um cidadão mínimo, que pensa minimamente e que reaja minimamente. Trata-se de uma formação numa ótica individualista, fragmentária – sequer habilita o cidadão e lhe dê direito a um emprego, a uma profissão, tornando-o apenas um mero “empregável” disponível no mercado de trabalho sob os designios do capital em sua nova configuração (FRIGOTTO, 2001, p. 80).

---

<sup>9</sup> A localização geográfica de Vacaria pode ser consultada no Anexo A deste documento.

<sup>10</sup> Conforme Freitas (2021, p. 181), o suposto progresso das cidades no Brasil e no mundo revela a marca de um sistema de produção excludente, que por sua natureza aglutina elementos de um sistema desigual e combinado.



Disso, resta-nos perguntar: ensinar o quê, para que e para quem? A partir desses questionamentos, o subemprego e o desemprego desestabilizariam (e continuam desestabilizando) boa parte da população, tornando-a submissa às lógicas da exploração de força de trabalho. Enquanto isso, os filhos dos trabalhadores estariam sendo "atendidos" nas escolas engajadas com "certa filantropia social", para amenizar os danos da pobreza.

Tudo isso – as de desigualdades, o acesso à educação – remete-me às fragilidades identificadas sob a ótica de alguns fragmentos físicos, além de significativos relatos de meus pais, que me fizeram sentir e reviver as minhas raízes. Assim, organizo-me para unir as partes da árvore que me constitui, representada pela araucária<sup>11</sup>, numa metáfora na qual a minha família são as raízes; meu crescimento, minha formação e experiências são o caule; meus amigos, os galhos; o meu trabalho, os frutos (a transcendência), representados pelo pinhão.

O momento culminou com uma parada para visualizar e refletir o percurso, em que a trajetória laboral e formativa se constituiu a partir de uma rotina diária e incessante, a fim de ter oportunidades que outros não tiveram. Quanto a isso, conforme Vacaria (1996, p. 25), “a história é dinâmica, e se repete constantemente, buscando ajustar-se aos tempos, para oferecer através de seus registros, melhores oportunidades, que gerem melhores condições de vida”.

Sob esse viés, revisito o local que oportuniza contemplar um pôr do sol singular, envolto no enfileiramento de pinheiros araucárias, plantados no ano de 1958, pelos meus avós<sup>12</sup> Antonio Braga de Almeida<sup>13</sup> (*in memoriam*) e Ilma de Almeida Mota<sup>14</sup> (*in memoriam*), que adquiriram a terra por meio de economias que fizeram como trabalhadores de uma fazenda em que eram peões de campanha, ou seja, como resultado da força de trabalho rural.

Abro um parêntese para destacar o pensamento de Caldart (2009, p. 44), ao referir-se ao fato de que “a lógica da agricultura camponesa não é pensar em um trabalho assalariado”, mas num projeto de vida, apesar de reconhecer que atualmente

---

<sup>11</sup> Símbolo de Vacaria e que figura no meio do Brasão do Município, criado pela Lei nº 185, de 22 de outubro de 1850, baixada pela Província do Rio Grande, segundo Gardelin, no VII Encontro dos Municípios Originários de Santo Antônio da Patrulha (RAÍZES, 1996, p. 38).

<sup>12</sup> Meus avós eram descendentes de portugueses. Casaram-se mesmo sendo primos-irmãos, prática comum naquela época.

<sup>13</sup> Faleceu sem ter sido alfabetizado, conseguindo apenas desenhar o primeiro nome, mas sem uma atribuição de sentido.

<sup>14</sup> Foi instruída a ler, escrever e calcular pelo seu pai, o qual era professor de referência naquela localidade, zona rural do município.

o trabalho do campo esteja sendo deformador, já que as relações suscitam exploração em nome do capital. Nesse sentido, explicita a importância de uma educação do campo comprometida com o resgate dos direitos à água e à semente, de forma cooperativa e familiar.

Para isso, faz uma importante aposta na educação do campo, dizendo:

A Educação do campo, ao retomar esta reflexão sobre a relação entre educação e trabalho, se pergunta e interroga a teoria pedagógica: o que significa pensar a relação educação e trabalho, e fundamentalmente os processos de formação humana ou de produção do ser humano, tendo por base os processos produtivos e as formas de trabalho próprias do campo? (CALDART, 2009, p. 44).

Nessa perspectiva, o campo tem seu lugar de destaque para a vida humana, na qual o conhecimento é um bem que, de maneira imprescindível, precisa ser democratizado. Contudo, as formas de dominação têm extrapolado os limites da ignorância e servido, há décadas, para subjugar o trabalhador primário, cabendo-lhe apelar para o instinto de sobrevivência.

Face a essa reflexão, trago uma imagem para ilustrar um cenário transformado pelo tempo, à custa de muito trabalho. Na figura 2, destaco uma estrada de terra dentro da propriedade herdada pelos meus pais e utilizada atualmente para o transporte da colheita, estrada na qual reverberam simbologias e significados que se expressam nos modos de sentir e agir nos caminhos tortuosos de vidas, que se entrecruzam e se entrecruzaram. O resgate às origens, assim como o pinhão, nutre meios para ressignificar os caminhos em curso.

Esses caminhos podem ser representados por uma estrada construída para determinados propósitos, que pressupõem o crescimento por meio de uma estrutura quase intacta pelas suas memórias. Trata-se de um quadro que é composto pelas subjetividades de seus símbolos e significados, numa expressão vívida e fortalecida, em um plano de fundo onde as árvores plantadas pelas gerações anteriores indicam resistência. Ainda, o sol que se põe traz a esperança de um dia melhor.

Figura 2 – Fazenda do Leão, no interior de Vacaria<sup>15</sup> (RS)



Fonte: acervo pessoal meu (2021).

Contudo, também preciso canalizar esforços na limpeza da velha casa que não estava sendo mais habitada e, simultaneamente, a história de minha existência e dos percalços dos antepassados tornam-se a pauta das conversas entre mim e meus pais, parceiros dessa viagem, fazendo emergir reflexões e pensamentos sobre o meu sentido de ser. Tão logo percebo que os desafios, os medos, as dificuldades, as metas, a perseverança, os desejos, a superação, enfim, cada elemento dessa história sequencial tem um significado ímpar, mas que, no conjunto, formam uma árvore da vida.

Diante desse contexto, quase cinematográfico, faço uma breve pausa para contemplar a araucária da paisagem, que em outra época é descrita pelo

---

<sup>15</sup> Fazenda do Leão, localizada no interior de Vacaria, no Rio Grande do Sul. A cidade, antigamente também era chamada de Vacaria dos Pinhais; “a origem do atual nome é baseada na estância fundada pelos jesuítas em 1692, com a denominação de ‘*Baqueria de Los Piñales*’. Este foi substituído para abreviar a toponímia ‘Vacaria’, outrora também chamada ‘Nossa Senhora da Oliveira de Vacaria’. (CARNEIRO, 1996 *apud* RAÍZES, 1996, p. 38).

desembargador, professor e historiador Ruy Ruben Ruschel, ao homenagear a terra vacariana, em sua livre tradução de texto do Jesuíta espanhol Padre Pedro Romero, de 16 de maio de 1634, e que se constitui na primeira descrição<sup>16</sup> do pinheiro no Rio Grande do Sul.

Consta o seguinte:

Esta redução está fundada sobre as cabeceiras do rio que chamam YGAY, famoso nesta terra, que pela costa do Brasil deságua no mar do norte em 32 graus. O posto é ameno, assim pela variedade de arroios que o rodeiam, como pela multidão de pinheiros que o coroam, os quais, se bem sejam diferentes dos da Europa, porém não, sem comparação, melhores e mais agradáveis à vista. Têm de originário cem e cento e dez pés de altura, retos e redondos como se tivessem sido feitos ao torno, sem que se encontre um entre todos, torcido. À medida que vão crescendo, vão-lhe caindo os ramos baixos, que de quatro em quatro ou de cinco em cinco saem, a intervalos, ao redor do tronco opostos uns aos outros, e tão iguais que parece fazer uma taça muito bem formada. Dos ramos caídos restam os nós na árvore, que à maneira de cravos lhe aformoseiam o pé. Estes nós, são vermelhos ou de cor muito viva, tão sólidos e duros que, depois de trabalhados, especialmente ao torno, quase competem com o marfim na dureza. Os frutos são umas pinhas muito parecidas às da Espanha, tão grandes e maiores do que a cabeça de um homem, e os pinhões, muito maiores do que grandes dentes de alho. Não parecem tão saborosos como os da Europa, mas são de muito sustento e compõem bem o estômago, mesmo dos que o tem desconcertado. (RAÍZES, 1996, p. 31-32).

A descrição apresentada por Romero faz muito sentido diante das emoções que emergem com o cenário. Os pinheiros se mostram majestosos no entardecer do dia, numa beleza singular, porém, não representam o fim de uma etapa; mostram-se como a esperança de um novo dia, quando frutos podem esparramar-se aos pés das árvores, acompanhados do canto de aves que anunciam vida.

A espécie hoje preservada pelo risco de extinção resiste ainda, cada vez mais escassa e solitária entre lavouras ou plantações. Essa simbologia caracteriza vidas que foram e são imoladas em nome do progresso. Frente ao ímpeto desenfreado de capitalizar, o meio pode ser utilizado metaforicamente, chegando a ser comparada à educação escolar, já que todos sabem do seu valor, estimam-na em discursos poéticos e políticos e manifestam que é necessária à sua preservação. No entanto, demonstram que sua proteção é dispensável frente às demandas da lógica do mercado. Emerge, portanto, profundas influências do capitalismo neoliberal na

---

<sup>16</sup> Segundo Ruschel (1996, p. 31), “a referência encontra-se na Carta Anua (relatório anual) de 1633, editada pela Biblioteca Nacional em 1969 (‘Manuscritos da coleção de Ângelis’, 3º v., pp. 91-2), pouco acessível ao público geral. Foi escrita na Redação de São Nicolau e dizia respeito à Redução de Santa Tereza”.

educação, ou seja, as estratégias de “morte” sem a poda vêm sendo utilizadas dissimuladamente, aplicando-se o biocontrole.

Provavelmente, a araucária, assim como a educação, na visão fatalista de Zanette *et al.* (2017, p. 16), em que “o proprietário a elimina ainda jovem e as existentes, um dia, morrerão devido à idade avançada”, pode ser que ela sofra a exploração indiscriminada e, caso sobreviva, seja refém do tempo. Ou seja, da mesma forma que a espécie pinheiro araucária sofreu com o corte indiscriminado, estando atualmente em risco de extinção, a educação escolar tem sido há muito tempo alvo de relações de poder, além de ser, também, o próprio instrumento de uma devastação intencional, seletiva e predatória.

Exposto isso, qualificar a educação pode se constituir numa provocação aos profissionais comprometidos com ela, os quais, pelos estudos, pesquisas e ações reverberam a necessidade de combater as distorções ideológicas negativas, ou seja, questões socioeconômicas, as quais, conforme Magalhães (2014 *apud* VAL; BELLO, 2014, p. 115) “não há possibilidade de consenso quando a minha satisfação depende da insatisfação de outro”. Dito de outro modo, a defesa da educação escolar suscita movimentos de resistência às distorções ideológicas que preconizam apenas os interesses de um único grupo. Torna-se imprescindível reconhecer o outro como parte da constituição do meio.

Sobre isso, segundo Severino (2020, p. 30):

Quando as condições históricas e sociais de determinada sociedade estão deterioradas, marcadas pela opressão e pela alienação – como é o caso da sociedade brasileira –, o projeto educacional se faz ainda mais necessário, devendo se construir como fundamentalmente contra ideológico, ou seja, desmascarando, denunciando e criticando o projeto político opressor e anunciando as exigências de um projeto político libertador.

Mantém-se, no entanto e ainda, o projeto político opressor que faz com que, no cenário histórico-social da atualidade, siga prevalecendo a hegemonização da ideologia neoliberal, por meio da lógica do mercado. Há de se questionar os valores que constituem referência para agir em nome do progresso. Além disso, espera-se que a escola seja um lugar onde a educação possa atuar como um processo de contraideologia, que construa o conhecimento a serviço da emancipação dos seres humanos para humanizarmos-nos cada vez mais e superarmos a barbárie.

Charlot *et al.* (2021) nos provoca a pensar o triplo desafio que aguarda as gerações mais novas: o desafio colocado pelas tecnologias; o desafio ecológico (numa concepção de ideologia em consonância não só com os cuidados com o mundo<sup>17</sup>, mas com os seres e suas culturas também); e o desafio da barbárie.

Consoante isso, é preciso considerar que o

compromisso da educação é com a desbarbarização, é transformar-se num processo emancipatório, no qual ocorra uma luta sistemática pela autonomia, pela emancipação. E sua única ferramenta é o esclarecimento que se constitui como passagem do inconsciente para o consciente, do não ciente para o ciente, do pseudociente para o ciente. O esclarecimento ilumina e elimina (SEVERINO, 2006, p. 632).

Nessa perspectiva, a escola tem como papel fundamental mediar o projeto educacional como um conjunto de programas e ações, com o objetivo essencial de educar implicando em franca intencionalidade. Dessa forma, "a educação não é apenas um processo institucional e instrucional, seu lado visível, mas fundamentalmente um investimento formativo do humano" (SEVERINO, 2006, p. 621).

Quanto ao projeto, o autor comenta que ele:

é tomado aqui na acepção de um conjunto articulado de propostas de ação, delimitados, planejados, executados e avaliados em função de uma finalidade que se pretende alcançar, previamente delineada mediante a representação simbólica dos valores a ser efetivados. (SEVERINO, 2020, p. 29)

Severino (2020, p. 29) explicita que "[...] a educação depende da articulação do projeto político civilizatório da sociedade com os projetos existenciais dos educandos", em que o ensino, a instrução, a didática, o currículo são mediações para promover o encontro da finalidade, que é o projeto pedagógico. Em se pensando nisso, Charlot nos provoca a pensar: educação ou barbárie?!

Há muitas lacunas e exclusões na educação. Há um agravamento trazido pelas fragilidades da condição humana, tais como a desigualdade endossada pela escola por meio da exclusão. Sobre as práticas excludentes, Pucci (2020, p. 87) fundamenta:

---

<sup>17</sup> Conforme Santos *et al.* (2020, p. 182) "foram criados dois planos, o mundo moderno e o mundo colonial, representados nas subjetividades de evoluídos e atrasados, civilizados e bárbaros, melhores e piores, ativos e passivos".

Em contrapartida ao posicionamento crítico de Adorno e de Becker de 1968, no dialógico ensaio educacional "Educação contra a Barbárie", em que questionam "a competição entre indivíduos e grupos" como "um princípio pedagógico contrário à educação humana" (Adorno, 1995c: 161), o novo modelo escolar e educativo destaca a competitividade como o pressuposto fundamental da educação escolar.

Esse modelo escolar de formação é intencional, ou seja, o estudante deve desenvolver as competências exigidas para o ofício de trabalhador, na lógica do sistema neoliberal. Para Pucci (2020, p. 88), "formar o estudante enquanto capital humano, enquanto investimento, é preencher o processo formativo do futuro trabalhador". Tal conceito de formação reverbera na lógica do conhecimento para a competência, bem como alicerça a atual Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Sob esse viés, tem-se que:

A demanda mercantil reflete uma organização educacional para a objetificação da pessoa, na medida que não prioriza o que se pensa, o que pode contribuir, e, ainda menos, sua capacidade de crítica e transformação. A prioridade é o que se sabe fazer. Educamos orientados pelas habilidades e competências dos sujeitos que devem se organizar para realizar o trabalho de forma eficiente. Quanto mais instrumentalizados, a partir do exercício e treinamento constante, do desenvolvimento de processos bem organizados e lineares e da apresentação de resultados eficazes, mais bem sucedidos e conseqüentemente "bem educados" serão os indivíduos (BARBIERI, 2019, p. 32).

As palavras de Barbieri (2019) nos desestabilizam, exigindo um ajuste de foco no debate sobre a BNCC. Essa reflexão tem relação com os movimentos que contribuíram para coabitar quem sou hoje. Utilizando-me da metáfora da araucária, assim como o crescimento dela é lento, apesar de ser uma planta de alto porte, com raízes profundas e com características bem distintas, também cresci lentamente e ainda estou aprendendo. Minha essência ecoa o desejo permanente de estar no meio educacional, contribuindo de diferentes formas para que pessoas possam, de fato, ser incluídas no sistema escolar, que, a meu ver, continua segregando e categorizando o acesso, indo na contramão das políticas públicas, que se anunciam democráticas e universais.

Do mesmo modo que a araucária está exposta às fragilidades do meio, minha vida também tem sido um misto de desafios e superações, reverberando as significativas influências que me tornaram quem sou. Na dimensão deste texto, o uno – eu – Adriana Aparecida, primogênita de Antonio Carlos de Almeida (1951) e Terezinha Lucia Fontana de Almeida (1953), que ainda estou constituindo-me como

pessoa, professora e pesquisadora. Eu, que sigo em busca da concretização de um sonho de infância: ser alguém que pode fazer a diferença na vida de outras pessoas por meio do conhecimento e da educação.

Nessa construção epistêmica que me mobiliza, meus pais foram as pessoas que influenciaram fortemente minhas decisões, trazendo-me até aqui, mesmo que inconscientemente. E para tornar explícitos os motivos desta viagem, é importante que os conheçam. Por isso, vou contar sucintamente quem são eles, como cresceram, conheceram-se e constituíram família.

Minha mãe, descendente dos imigrantes italianos<sup>18</sup> Antonio Claudino Fontana (*in memoriam*)<sup>19</sup> e Zelinda Marcon Fontana<sup>20</sup>, nasceu e morou na Vila São Paulo<sup>21</sup>, linha Virgulina (na época, município de Vacaria (RS), hoje, município de Ipê (RS)), até seus treze anos, momento em que foi convidada a morar e estudar na cidade de Porto Alegre, capital do RS, por uma tia. Seus pais consentiram, porque seu grande desejo era estudar. Apesar de sua idade, ainda estava na 3ª série, já que a escola multisseriada da vila foi aberta apenas quando já tinha dez anos. Desde muito pequena, tinha uma rotina intensa de trabalho na roça, em meio aos pedregulhos da serra do Rio Faxinal, na região em que ficaram instalados após processo de emigração e imigração.

Quanto aos processos migratórios, Luchese (2007, p. 52) diz:

Entre as inúmeras razões apontadas para a emigração de grandes massas populacionais do país, encontravam-se: a miséria e a fome; o esgotamento das terras; a opressão fiscal e as crises agrícolas; a falta de oportunidade para a mão-de-obra em excesso, devido ao sistema econômico vigente (início da industrialização); a dificuldade de acesso à terra – a maioria dos *contadini* (agricultores) eram empregados de grandes proprietários; as guerras e as

---

<sup>18</sup> Oliveira (1996 *apud* BARBOSA, 1996, p. 138) relata sobre o início da imigração italiana na região de Vacaria, fazendo referência aos estudos de Fidélis Dalcin Barbosa. Para este pesquisador “os italianos começaram chegar em Vacaria em 1886. Atravessaram o rio das Antas e estabeleceram-se no local que seria Antônio Prado. [...] Depois fundaram São Luís, Segredo, São Paulo”.

<sup>19</sup> Aprendeu a ler, escrever e fazer operações com sua irmã mais velha, pois era a única pessoa que havia tido a oportunidade de sair de casa para estudar pelo período de três meses e, ao retornar, tinha como obrigação ensinar seus irmãos.

<sup>20</sup> Alfabetizada por uma vizinha, embora tivesse instrução mínima (4ª série). A “professora” reunia crianças e jovens que quisessem aprender, num pequeno espaço criado para esse fim, dentro do salão da igreja comunitária. Ambos eram descendentes de imigrantes italianos e tinham sua subsistência no trabalho da roça, prioridade para as famílias, que sempre eram numerosas. Por isso, os encontros eram possíveis apenas se não precisassem preparar a terra, plantar e colher.

<sup>21</sup> A Capela de São Paulo foi fundada em princípios deste século por imigrantes de origem italiana, que penetraram naquela região montanhosa e de mata, adquirindo terra que foram posses de vários fazendeiros. [...] Na sede do Distrito, funcionam várias casas de comércio e uma escola Rural do 1º Grau, com aproximadamente 200 alunos. (BARBOSA, 1978).



transformações políticas decorrentes da Unificação Italiana; o sonho da América produzido, também, a partir da propaganda imigratista.

Chegando à capital, foi designada para assumir a responsabilidade de limpar, cozinhar e cuidar de duas crianças, sem remuneração e sem licença para sair do apartamento para frequentar uma escola. Tal circunstância também a impossibilitava de voltar para casa, já que não tinha dinheiro. Vivia, pois, no que poderia ser definido a partir dos parâmetros de trabalhos atuais, em situação de exploração de trabalho infantil. Quanto a isso, para Abreu *et al.* (2013, p. 24), “os menos afortunados viveram uma realidade diversa da dos mais afortunados”, pois as cidades não davam condições adequadas de vida, apesar dos esforços por meio do trabalho.

Somente aos quinze anos, em 1968, conseguiu visitar seus pais, com a intervenção de um primo padre. Porém, sem levar suas roupas e calçados, presentes que havia ganho de uma menina que tinha aulas particulares com sua tia, que, para minha surpresa, descobri que essa menina era professora. De volta à colônia, expôs os fatos e não retornou a Porto Alegre. Contudo, o desejo de estudar continuava imensurável.

Desde sua infância, alimentava o desejo de estudar para ter uma vida diferente de seus pais, com menos sofrimento e – ainda que não fosse um conceito de amplo conhecimento na época – ansiava por *empoderar-se*, já que as suas referências de sucesso estavam sempre relacionadas às pessoas que tinham passado pela escola e ocupavam postos que valorizavam o trabalho intelectual, e não o serviço braçal. Fato que me faz problematizar as relações educação-trabalho infantil. De acordo com Brasão *et al.* (2020, p. 164):

A discussão do tema “trabalho infantil” trata-se sem sombra de dúvida de um fenômeno social diretamente relacionado com as condições econômicas da família, estrutura produtiva e as questões de ordem cultural, sendo uma discussão polêmica que gera muitas interpretações no âmbito legal, sendo na Inglaterra no momento da revolução industrial, que temos o ápice do trabalho infantil, com a exploração do labor do menor em jornadas que chegavam até a 16 horas por dia.

Entretanto, o que se evidenciava, na realidade contada por minha mãe, era o trabalho de crianças e de adolescentes, além de poucas oportunidades de educação escolar formal. Prova disso foi que, um ano depois, com a promessa de poder estudar, frequentar a escola, aceitou a proposta de trabalhar para outros parentes como doméstica, no município de Lages, Santa Catarina (SC). Dessa vez, pode concluir a

3ª e a 4ª séries, na modalidade supletivo. Ela recebia remuneração, o que possibilitava que visitasse sua família com frequência, e contribuía no orçamento da família na colônia, modificando, e muito, as relações de trabalho.

No entanto, na ocasião em que sua mãe deu à luz a décima segunda filha, a qual faleceu logo após o nascimento, minha mãe decidiu retornar à colônia e ficar próxima da sua mãe (minha *nona*<sup>22</sup>), naquele momento tão difícil em que ela precisava de apoio. Para a geração de minha avó, ser mãe era o trabalho mais importante, era algo que não podia ser discutido, ainda que em muitos momentos fosse necessário deixar os filhos uns com os outros para assumir o trabalho na roça, colocando para as mulheres dessa geração mais um paradoxo existencial: os cuidados de mãe e a subsistência doméstica.

Trabalhando na roça, sempre sonhando com a possibilidade de concluir o ginásio<sup>23</sup> e fazer o normal de férias para ser professora na escola da vila, minha mãe decidiu ir para Vacaria, recorrendo a uma outra tia (as famílias eram grandes) para a indicação de uma casa onde pudesse trabalhar e tivesse a oportunidade de estudar.

A primeira experiência nessa cidade não foi exitosa. Pela intensa rotina laboral que lhe foi imposta, ou seja, para ter o direito de ir à escola, deveria trabalhar quinze horas por dia. Suas obrigações domésticas iniciavam às 6h, com uma pausa para a escola somente às 19h. Ao retornar, ficava das 23h à 1h numa rotina árdua de trabalho que a esgotava fisicamente e emocionalmente. Assim, tinha livre apenas o tempo para dormir e ir para a escola, não havendo a possibilidade de fazer tarefas escolares em domicílio.

Brasão *et al.* (2020) explicitam que as consequências do trabalho infantil na vida de crianças e adolescentes são inúmeras (exposição à violência, assédio sexual, esforços físicos intensos, acidentes com máquinas e com animais, entre outros) e contribuem para a manutenção do ciclo da pobreza e vulnerabilidade, além de perpetuarem as situações de exploração e violência, em meio a esforços físicos sobrecomuns.

---

<sup>22</sup> No Sul do Brasil, devido à migração italiana, aos avós é comum chamá-los de *nonos*.

<sup>23</sup> O ensino secundário existe no país desde a organização escolar jesuítica. Entretanto, a sistematização do ensino secundário em dois ciclos, denominados ginasial e colegial, ocorreu com a Lei Orgânica do Ensino Secundário ou Decreto-lei nº 4244, de 9 de abril de 1942. Os ginásios propiciavam aos adolescentes a chance de darem continuidade aos seus estudos (MENDONÇA; ABREU, 2019).

Prova disso que, por conta da exaustão, Terezinha saiu à procura de um novo emprego. Dessa vez, a pessoa que a contratou, tratou-a com responsabilidade, zelo e afeto, incentivando-a a ir à escola. Então, ela estudou até a quinta série. Nessa mesma época, conheceu seu marido, no primeiro *matiné* de sua vida, na companhia de seus primos.

Mas quem era essa pessoa que a encantou? Era um dos músicos do Trio Estrela da Serra, grupo tradicionalista da época, que animava as tardes dançantes. Foi ali que iniciou uma história de amor e união que está às vésperas de completar cinquenta anos. Para ilustrar o momento, faço referência à letra de uma canção de José Mendes<sup>24</sup>:

*Num baile de campanha não falta animação  
Chora uma gaita velha e geme um violão*

*E nesses bailes que se ajunta peonada  
Pois desse jeito que se arranja casamento  
Se a moça é linda e estiver apaixonada  
Só falta os velhos darem o consentimento.*

*Joga o laço do amor, fio de ouro na ponta  
E os olhos da morena já correm por minha conta. [...]*  
(1<sup>a</sup>, 2<sup>a</sup> e 3<sup>a</sup> estrofe da música “Baile de Campanha”<sup>25</sup>, José Mendes<sup>26</sup>, 1973<sup>27</sup>)

Assim como na canção contemporânea da história registrada nestas páginas, as *matinês* e bailes eram espaços de alegria, onde as moças facilmente se apaixonavam e arranjavam casamento. Costumeiramente, casavam-se com o primeiro namorado que – no caso de residirem com outras famílias – passava pelo crivo das famílias que acolhiam as moças e, posteriormente, dos pais.

Importa salientar que os relatos e memórias confirmam que meu pai também teve uma infância e uma adolescência de muito trabalho e poucas brincadeiras antes de ter qualquer contato com a leitura e a escrita.

---

<sup>24</sup> Lima *apud* Raízes (1996, p. 345-346) apresenta que José Mendes Guimarães, no ano de 1944, foi encaminhado aos cinco anos de idade para Esmeralda, na época distrito de Vacaria, porque os pais se separaram e a família passava por dificuldades econômicas e de convivência. Quando jovem, trabalhando no campo e em lavouras como peão de estância, também mostrava seu talento nas serenatas. Logo após servir o exército, decidiu gravar um disco e logrou muito êxito como artista musical. “Em 1973, lança seu 6º e último LP (disco de vinil usado para reprodução de música) *Isto é Integração*”.

<sup>25</sup> Disponível em: <https://www.letras.mus.br/jose-mendes/discografia/isto-e-integracao-1973/>. Acesso em: 1º ago. 2021.

<sup>26</sup> Inspiração de meu pai.

<sup>27</sup> Ano de meu nascimento.

Aos dez anos, meu pai ficou confinado na fazenda de seus padrinhos, onde era submetido – segundo ele – ao trabalho escravo; era obrigado a levantar às 4h, tirar leite de quarenta vacas, tratar todos os animais, trabalhar na lavoura, na limpeza e, ainda, por vezes, apanhava com arreador<sup>28</sup>, caso considerassem que estava demorando para fazer as tarefas diárias. Uma versão masculina de "Cinderela dos Campos de Cima da Serra", numa versão bem menos romantizada do clássico da literatura infantil.

Segundo Raízes (1996, p. 499):

As famílias mantinham costumes, de acordo com sua origem e procedência e, tentavam repassar aos filhos, como por exemplo, mantê-los sob o domínio severo dos pais mesmo em se tratando de filhos homens que, até para sair de casa, precisavam de autorização paterna.

A educação familiar era, como se percebe ao demorar o olhar por sobre este texto, muito severa. Meu pai comentou com bastante resignação que se ousasse a retornar para sua casa, seus pais dar-lhe-iam uma surra e levá-lo-iam de volta, porque era sua obrigação não questionar quaisquer ordens, tampouco desrespeitar a autoridade de seus padrinhos, pessoas mais velhas. Um ano depois, como pagamento, recebia uma camisa e uma calça, antes de voltar para a casa dos pais.

Apesar da severidade familiar, meu pai teve a chance de começar a estudar no sítio onde morava com um professor ambulante<sup>29</sup> contratado para o ensino domiciliar. Contudo, relata que pouco aprendeu, porque sequer havia aprendido a ler e escrever.

---

<sup>28</sup> Instrumento constituído de um cabo (muitas vezes de osso), uma tira de couro, um pedaço de corrente (aproximadamente 2 palmos) e uma tira de tecido ou estopa todos interligados, formando uma espécie de chicote que, quando é girado e puxado, bruscamente produz um som similar ao de um disparo de revólver. Muito utilizado no pantanal para estimular o deslocamento das boiadas. VANDÃO. **Arreador.** In: Dicionário Informal. 2014. Disponível em: <https://www.dicionarioinformal.com.br/arreador/>. Acesso em 30 set. 2022.

<sup>29</sup> Não havia escolas, mas havia professores ambulantes, que eram contratados pelos estancieiros para ensinar a ler, escrever e a fazer as quatro operações. O professor contratado ficava morando na fazenda o tempo necessário à alfabetização dos filhos. Por vezes, os filhos da vizinhança se associavam, transformando a casa numa pequena escola. Um desses professores que alfabetizou numerosas famílias, dentre as quais a do coronel Fidélis José Ramos, da Fazenda da Estrela, foi Benvindo Moreira Rodrigues. Eram professores esforçados, embora, às vezes, mal alfabetizados eles mesmos, como o professor Maurício Cedilhado, que por assinar seu nome com ç, acabou levando este apelido. Por cada filho alfabetizado, o professor recebia em geral uma rês (BARBOSA, 1978).

Aos doze anos, foi para a Fazenda da Estrela<sup>30</sup>, na localidade da Serraria 6<sup>31</sup>, para frequentar a escola multisseriada da empresa, mediante o pagamento de pensão para conhecidos. Entre os treze e quatorze anos, foi transferido para as escolas multisseriadas do Engenho Novo e da Serraria 8, ambos locais subsidiados por empresas madeireiras, as quais seus tios eram funcionários. Morava como pensionista e estudava.

Aos quinze anos, mudou-se para Caxias do Sul e passou a morar com outros tios, com a finalidade de estudar música, seu maior desejo. Para isso, trabalhou durante o dia como servente de pedreiro e, depois, passou por duas metalúrgicas, fazendo aulas de música à noite, no Conservatório Beethoven. Assim como a música de José Mendes, o cansaço da vida de peão tem contribuído para o êxodo rural há muito tempo:

*Abandonei a querência, contrariei meu coração  
Por andar muito cansado da vida que leva um peão  
Trabalhava noite e dia, me pagavam quase nada  
Arriscava a minha vida laçando boi na invernada  
Cá na cidade vivo de recordação  
Quase morro de saudade das coisas do meu rincão  
(1ª estrofe da música “As coisas de meu rincão”<sup>32</sup>, José Mendes, 1973).*

A música pode até significar uma fuga, mas pode também representar a busca de sonhos e a utopia de uma vida com menos sofrimento que começava no imaginário trazido nas letras das canções.

Apesar de toda a peregrinação, não conseguiu concluir a 5ª série, preferindo se dedicar exclusivamente à música<sup>33</sup> e obtendo sua carteira de músico profissional aos dezessete anos, em 1968. No mesmo ano, retornou para o sítio e recebeu o convite para integrar o grupo Trio Estrela da Serra, do qual passou a fazer parte como um dos sócios a partir daquele momento. Essa sociedade representa a primeira de uma vida de trabalho dedicado à música, sendo que – tendo construído carreira,

<sup>30</sup> Na época, 12º distrito de Vacaria (RS).

<sup>31</sup> Desde o início do povoamento, a principal atividade do município foi a criação do gado. Havia pequenas lavouras, que produziam apenas para as necessidades das próprias fazendas. [...] No período de 1940 a 1950, instalaram-se no município de Vacaria mais de uma centena de serrarias, iniciou-se então, a exploração de madeira, através da derrubada do pinheiro araucária, com a devastação desordenada da floresta natural, Vacaria teve sua primeira atividade empresarial. (MEYER *in* RAÍZES, 1996, p. 110.

<sup>32</sup> Disponível em: <https://www.letras.mus.br/jose-mendes/discografia/isto-e-integracao-1973/>. Acesso em: 1º ago. 2021.

<sup>33</sup> Conforme Garcia *apud* Raízes (1996, p. 317), “apesar da importância cultural da profissão de músico, a vida de artista era sempre vista com muito preconceito pelas famílias conservadoras”.

participou de outros grupos de relevância regional e chegou aposentar-se nessa profissão.

Para contextualizar a época em que se apresenta a história ora apresentada aos olhos do leitor, em 1968, cabe referir que foi o ano da instituição do AI-5<sup>34</sup>, um ano de manifestações estudantis contra o regime militar no Brasil. Aconteceu também a Guerra Fria, a Guerra do Vietnã, o assassinato de Martin Luther King, entre outros eventos que marcaram a história.

Aos vinte anos, meu pai conheceu sua amada e, após oito meses de relacionamento, casou-se com ela. No dia da cerimônia religiosa, que contou com a presença apenas dos pais e padrinhos, minha avó comunicou que a comemoração do casamento seria no sítio localizado na Fazenda do Leão, distrito da Fazenda da Estrela, também localizada em frente à sede da Fazenda da Estrela<sup>35</sup>, dos herdeiros do Coronel Libório Rodrigues, um coronel líder dos maragatos<sup>36</sup> e um dos fundadores do PL – Partido Libertador. Sobre ele, Cesar Júnior (2021, p. 3) disse que:

O “coronel” ascende como figura política relevante na esteira da antiga Guarda Nacional – órgão com funções de segurança pública e garantia da ordem municipal, sendo responsável por garantir o cumprimento de determinações judiciais e por fornecer destacamentos auxiliares ao Exército.

A partir dessa definição, o autor também apresenta a origem do termo “coronelismo”, que se refere a “todo e qualquer chefe político, a todo e qualquer potentado”. Dizia respeito a grandes fazendeiros ou comerciantes que se destacavam economicamente, com associação a chefes políticos; eram influentes a ponto de influenciar positivamente ou negativamente no processo de construção de benfeitorias

---

<sup>34</sup> “O Ato Institucional Número Cinco (AI-5) foi o quinto de dezessete grandes decretos emitidos pela ditadura militar nos anos que se seguiram ao golpe de estado de 1964 no Brasil. Os atos institucionais foram a maior forma de legislação durante o regime militar, dado que, em nome do “Comando Supremo da Revolução” (liderança do regime), derrubaram até a Constituição da Nação, e foram aplicadas sem a possibilidade de revisão judicial.” Disponível em: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Ato\\_Institucional\\_n.%C2%BA\\_5#:~:text=O%20Ato%20Institucional%20N%C3%BAmero%20Cinco,estado%20de%201964%20no%20Brasil](https://pt.wikipedia.org/wiki/Ato_Institucional_n.%C2%BA_5#:~:text=O%20Ato%20Institucional%20N%C3%BAmero%20Cinco,estado%20de%201964%20no%20Brasil). Acesso em 20 nov. 2022.

<sup>35</sup> De acordo com registros de depoimentos de pessoas entrevistadas para a obra VII Encontro dos Municípios Originários de Santo Antônio da Patrulha, de Raízes (1996, p. 497), a “Fazenda da Estrela teve origem principalmente na família do Coronel Libório Rodrigues, cuja fazenda, a maior do município, apresentava a casa principal dotada de uma estrutura caracterizada como uma verdadeira fortaleza”.

<sup>36</sup> “Maragatos foram os sulistas que iniciaram a Revolução Federalista no Rio Grande do Sul, no ano de 1893, em protesto contra a política exercida pelo governo federal, representada na província por Julio de Castilhos. Os maragatos eram identificados pelo uso de um lenço vermelho no pescoço, simbolizando sua oposição.” Disponível em: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Maragato\\_\(Brasil\)](https://pt.wikipedia.org/wiki/Maragato_(Brasil)). Acesso em 20 nov. 2022.

públicas. O coronelismo é fortemente marcado pela subserviência e pelo sistema de compadrio, tendo influenciado processos de verticalização do poder, cultura do silêncio, clientelismo, patrimonialismo e ações nepotistas.

Naquele período<sup>37</sup> em que poucos detinham poder econômico e político, convém ressaltar que o casamento trazia as expectativas de um conto de fadas, por meio da união de um jovem músico com uma resiliente sonhadora. Conto de fadas esse que foi suplantado pela realidade<sup>38</sup> de um cotidiano entremeado pelas questões presentes na relação de duas pessoas sem dinheiro e, por conseguinte, sem grande prestígio social e econômico. Foram, pois, lançados em uma rotina de trabalho rural extremamente extenuante, complicada por uma gestação não planejada e pelas relações de poder presentes no âmbito familiar. Por terem ido residir no sítio dos meus avós, as condições de trabalho e remuneração pelo trabalho não melhoraram.

Logo no início do casamento, minha mãe engravidou. Observe-se que as questões de espaço e tempo que nos constituem contribuíram para que a história se desenrolasse dessa forma. Minha mãe, com pouquíssimo acesso a qualquer informação formal ou informal sobre contraceptivos ou outras questões que envolvessem planejamento familiar, sexualidade e sexo, seria mãe em uma época em que SER MÃE era mais um trabalho da mulher. Começou, então, minha história.

Com uma gravidez difícil, permeada por conflitos, privação de alimentos e muito trabalho, aos seis meses de gravidez e sem nunca ter feito acompanhamento médico, minha mãe decidiu, com meu pai, ir embora para Vacaria, de carona na carroceria de um caminhão<sup>39</sup> caçamba, a fim de iniciar uma nova fase da vida. Configurava-se um resquício de esperança, resistente a todas as intempéries que o tempo promovera na vida do casal. Assim, a casa que teriam, mesmo que alugada, significaria uma possibilidade de vida melhor. Cabe, aqui, trazer um trecho da música de José Mendes:

Sou rancho beira de estrada feito de leiva e capim

---

<sup>37</sup> O contexto é o mesmo. Poucos detêm poder político e econômico.

<sup>38</sup> A História da humanidade evidencia desafios que a realidade material impôs aos homens, fazendo-os refletir e adquirir consciência sobre suas ações, construções e questionamentos. Se fizermos o exercício de observar o mundo, verifica-se que a realidade está constituída de fenômenos e objetos, de natureza material ou espiritual, e que torna possível refletir sobre as contradições que definem nossas práticas cotidianas (SOUZA, 2022, p. 143).

<sup>39</sup> Conforme registros de depoimentos de pessoas entrevistadas para a obra VII Encontro dos Municípios Originários de Santo Antônio da Patrulha, de Raízes (1996, p. 499), “nas localidades onde existiam serrarias, as famílias utilizavam-se dos caminhões das mesmas, para chegar até a cidade.”

Sou notas de uma esperança na garganta de um clarim  
Sou alma de peão de estância cantando dentro de mim

(1ª estrofe da música “Herança<sup>40</sup>”, José Mendes, 1973)

Entretanto, a pequena casa ainda não representaria a liberdade do jovem casal em busca de uma vida nova, já que minha avó paterna comprou a casa que haviam alugado na periferia da cidade e, por meio de uma relação de poder, tornou-se proprietária e cedeu para eles morarem. A condição para o favor seria meus pais serem responsáveis pelos dois irmãos mais jovens de meu pai, garantindo, com isso, que frequentassem uma escola na cidade. A realidade é que mal tinham dinheiro para comer e, ademais, faltava mobiliário para a casa.

Nasci no mês de janeiro de 1973, pelas mãos de uma parteira. Vim ao mundo com o cordão umbilical envolto no pescoço e fui, segundo as narrativas de minha mãe, uma menininha que adoecia e chorava bastante. Meus pais já eram moradores de Vacaria há três meses, e, enquanto eu lutava para vir ao mundo, meu pai buscava sobreviver nele com sua família que ganhava mais uma integrante. Ele pedia, no dia de meu nascimento, um adiantamento de salário na loja em que trabalhava, para a compra do enxoval de bebê – que era importante já que eu sequer tinha o que vestir – e, também, de alguns alimentos, condição básica para a subsistência de todos. Ele, que trabalhava como funcionário de uma loja de eletrodomésticos e bazar durante a semana e, nos fins de semana, trabalhava como músico, além de leiteiro, precisou de adiantamento para vestir a filha recém-nascida e alimentar a esposa que recém tinha se tornado mãe.

No ano em que nasci, o Brasil vivia o período da ditadura civil-militar. Foi uma época caracterizada pela violação dos direitos civis e políticos, marcada por intensa repressão, violência e censura, visto que no âmbito político não havia democracia. Contudo, havia movimentos de resistências que se manifestavam, por meio da cultura, traduzida, por exemplo, nas letras das músicas brasileiras, que criticavam o regime. Sobre isso, Francalancini Filho (2008, p. 35) diz que:

Por vezes, a música tem-se manifestado não apenas como arte, mas também como instrumento político e social. Ela sempre esteve presente nos momentos em que a população pôde participar de maneira ativa de uma tomada de decisão. Sua prática está situada em relações e posições sociais particulares que são um produto de complexos cruzamentos de cultura,

---

<sup>40</sup> Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/jose-mendes/discografia/isto-e-integracao-1973/>. Acesso em: 1º ago. 2021.



classe, gênero etc., na experiência vivida. A música e as representações da música são atividades contextualizadas que têm significado social e político. No período de mais ou menos dez anos, na fase mais dura da repressão na ditadura militar, os compositores de música popular deram muito trabalho aos censores. As "canções de protesto" conheceram seu auge entre 1964-68 e canalizaram para a canção popular a relação entre cultura e poder. Buscavam, por meio da ampla aceitação popular das músicas, a difusão de seu novo discurso.

A música Cálice<sup>41</sup>, de Gilberto Gil e Chico Buarque, expressa o mundo que passei a habitar em 1973 e tem especial significado nos movimentos de resistência à repressão e ao conservadorismo, tendo sido liberada pela censura apenas em 1975:

*“Pai, afasta de mim esse cálice  
Pai, afasta de mim esse cálice  
Pai, afasta de mim esse cálice  
De vinho tinto de sangue*

*Como é difícil acordar calado  
Se na calada da noite eu me dano  
Quero lançar um grito desumano  
Que é uma maneira de ser escutado  
[...]*”

O cálice, ora sagrado, ora profano, representa um símbolo que denota agressões banhadas de sangue pela força exercida sobre os civis, com o objetivo de imputar-lhes comportamentos ditados pelo poder militar. A música apresenta, em suas entrelinhas, a inquietude e a fragilidade social da época. Nesse contexto, tão controverso, cresci na precariedade, imersa num ambiente de muitas privações e pobreza, ouvindo como sinal de esperança e como estímulo o quanto a educação escolar fazia falta na vida de quem queria algo diferente do que vivíamos. Minha mãe dedicava todo o seu tempo e sua vida à educação dos filhos<sup>42</sup> e ao cuidado da casa, relatando seguidamente suas dificuldades e desafios, porém, sem esquecer de tirar a poeira desta memória engavetada: o seu sonho de ter sido professora, que também passou a ser o meu desejo.

Sempre fui incentivada a estudar, como possibilidade ou alternativa viável para a conquista de um espaço mais humanizado<sup>43</sup> na sociedade. Nessa perspectiva,

<sup>41</sup> Disponível em: <https://www.letras.mus.br/chico-buarque/45121/>. Acesso em: 1º ago. 2021.

<sup>42</sup> Eu, Adriana Aparecida (1973), Edson Carlos (1977), Aline Carla (1982) e Suelen Cristiane (1988).

<sup>43</sup> Segundo Roggenkamp e Subtil (2015, p. 332): “O homem, através do trabalho, desenvolveu suas diversas formas históricas de sociabilidade ao transformar a natureza e, nesse processo transformar-se a si mesmo. É esse ser, capaz de transformar a natureza de tal forma a não mais ser escravizado pelas necessidades biológicas básicas, mas repleto de necessidades humanas e sociais, que é compreendido como humano. Assim, muito mais do que um conjunto de aspectos psicológicos e

balizo-me nos estudos de Pretto e Zitkoski (2016, p. 52), por destacarem a interpretação de Fromm acerca de que “a educação necessária para humanizar esse mundo materialista [...] é aquela que coloca no centro de sua proposta pedagógica o ser humano como sujeito histórico e não a mercadoria por ele produzida”.

Pretto e Zitkoski (2016, p. 61) ainda complementam:

[...] o professor e a professora têm um papel importante na educação humanizadora que é mostrar ao aluno/a sua natureza de ser cognoscente e, por isso, crítico, que não se conforma apenas com histórias mal contadas e destinos traçados por mentes e mãos estranhas, pois se conscientizou que veio ao mundo para criar a sua própria história.

Para meus pais, advinha a interpretação de que o futuro poderia ser definido pelos esforços na superação das condições vivenciadas, ou seja, um exercício de resiliência. Assim, diante dessas falas, diferente de meus pais, comecei a ir à escola aos quatro anos, concluindo a Educação Básica integralmente em escolas públicas. Fato que me recorde ao ingressar na 1ª série do Ensino Fundamental (na época, 1º Grau), era a utilização de uma embalagem plástica de açúcar para carregar o material escolar contendo um pequeno caderno, lápis, borracha, cola, tesoura e uma caixa de lápis de cor de 6 cores. Eu vibrava e era grata por ter aquele material e poder ir à escola. Terminei o primeiro grau, 8ª série, com o sonho de ter uma caixa de lápis com 24 cores.

Comecei a trabalhar aos quatorze anos como comerciária, formalmente contribuinte no Instituto Nacional do Seguro Social (INSS), pelo desempenho de função laboral remunerada<sup>44</sup>, na mesma loja na qual meu pai foi funcionário quando nasci. O trabalho possibilitava o custeio das despesas pessoais e, posteriormente, das mensalidades da faculdade, já que, naquela etapa, o ensino possível era o privado pelo fato de não haver outras instituições públicas na cidade e eu não conseguir me deslocar para outras cidades por questões financeiras.

Casei-me no ano de 1991, mas com a recomendação de meus pais para que não parasse de estudar, a qual segui de forma fidedigna, participando das

---

biológicos, o ser humano pleno é aquele que se ergue ante a natureza e, ao invés de se adaptar a ela, adapta-a aos seus interesses, ao produzir, a partir do que lhe é oferecido naturalmente, um mundo humanizado.

<sup>44</sup> Na época, enquanto cursava o 2º Grau (Ensino Médio) no turno da manhã, recebia meio salário-mínimo (valor bruto) para trabalhar no turno da tarde, das 13h30min às 18h30min, de segunda-feira a sábado. Após a conclusão do 2º Grau, passei a receber um salário-mínimo (valor bruto) para trabalhar 44 horas semanais.

oportunidades oferecidas, por meio de cursos de extensão, especializações, capacitações, formações continuadas e agora no doutorado. Meus pais foram e são os meus maiores incentivadores.

Tive dois filhos, Felipe, que hoje é bombeiro militar e acadêmico de Direito na Universidade de Caxias do Sul (UCS), e Luísa, no momento, acadêmica de Medicina Veterinária na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Campus Curitibanos. Com a consolidação da maternidade, senti-me provocada a olhar permanentemente para a infância e juventude em suas necessidades e investimentos propedêuticos.

Morando sempre em Vacaria e seguindo o conselho de meus pais, o casamento não foi óbice para minha formação. Cursei Licenciatura em Pedagogia – Administração Escolar e Disciplinas Pedagógicas do Ensino Médio, na Universidade de Caxias do Sul (UCS), a qual concluí em 1995, e fiz o Magistério na Faculdade de Letras e Educação de Vacaria (FALEV), concomitantemente à graduação, concluindo-o em 1994. No ano de 1996, fui nomeada em concurso na Prefeitura Municipal de Vacaria, na função de professora dos anos iniciais e, em 2000, fui nomeada em concurso público, na rede estadual de ensino do RS. No mesmo ano, quando as especializações ainda eram escassas, cursei Psicopedagogia no município de Lages, Santa Catarina.

A minha experiência laboral precoce também contribuiu para que eu exercesse uma docência comprometida frente ao contexto de crianças e jovens que, assim como eu, viam na escola a possibilidade de aprender e de superar as dificuldades vividas no cotidiano. Esses fatores mobilizaram-me a perseverar num percurso formativo que nunca cessou e não se esgota, diante da necessidade de aprender incessantemente para melhor administrar as demandas do cotidiano, sem, com isso, limitar-se ao âmbito profissional.

Por tudo isso, minha trajetória profissional influenciou meu percurso formativo. Ao assumir um cargo de professora, em 1996, fui designada para uma escola multisseriada do interior, localizada num pomar de maçãs. Chegava à escola na carona do ônibus que transportava os trabalhadores do pomar, iniciando as aulas às 7h, já que nesse horário os pais começavam o trabalho e as crianças já estavam na escola.

Para explicitar o porquê das escolas multisseriadas, recorro à Maia (2021, p. 96):

A educação é um direito assegurado amplamente pela legislação, seja em âmbito nacional e internacional, mas há dificuldades na sua concretização, especialmente para as populações historicamente excluídas deste direito, como a população do campo. [...] E, para garantir o direito à educação desta população, como a igualdade de acesso e permanência na escola deve-se manter a escola na própria comunidade em que a criança vive, podendo, como alternativa para evitar o fechamento de escolas e o transporte das crianças, utilizar-se da organização escolar em escolas/classes multisseriadas. Há um senso comum de que a multisseriação violaria o direito à educação da criança, mas busca-se apontar, por meio deste trabalho, que atendidas as necessidades deste tipo de organização escolar, ela é, na verdade, uma alternativa pedagógica para concretizar o direito à educação da população do campo.

Exposto isso, há o entendimento de que a classe multisseriada é uma organização escolar que permite agrupar várias séries do Ensino Fundamental e/ou da Educação Infantil numa única sala, como alternativa para a oferta da educação no campo, sendo a realidade do sistema escolar brasileiro. Assim, a população que sempre esteve em maior vulnerabilidade social teria sua educação escolar assegurada, embora não houvesse uma regulamentação específica para a distribuição de estudantes, número de séries ou quantidade de professores.

Consoante isso, Maia (2021, p. 207) diz que:

quanto à da educação no campo, a Resolução Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica (CNE/CEB) número 2 de 2008 prevê a possibilidade multisseriação a fim de garantir que os estudantes tenham acesso à escola nas próprias comunidades em que residem, evitando o deslocamento e o fechamento de escolas e cumprindo o direito que está assegurado pelo Estatuto da Criança e do Adolescente.

Nesse sentido, é preferível a classe multisseriada ao deslocamento de estudantes do campo para a cidade, por um longo período diário em estradas mal conservadas, “causando cansaço e indisposição às crianças, o que afeta diretamente na qualidade do ensino” (MAIA, 2021, p. 211). Ainda, importa considerar a sutil violência de um grupo que é retirado de seu lugar e transferido para outro que implica em idiosincrasias diferentes, mais valorizadas pela sociedade.

Há de se destacar a necessidade de investimentos em qualificação pedagógica, “instalações físicas e equipamentos adequados, materiais didáticos apropriados e supervisão pedagógica permanente e com isto, garantir que haja bom aproveitamento pedagógico”, conforme destaca Maia (2021, p. 211). Além disso, a educação no campo é uma defesa de movimentos sociais.

No entanto, o ideal proposto estava distante do que vivenciava na realidade. No fim da manhã, após dar aulas para as turmas de 1ª, 4ª e 5ª séries, fazer a merenda, a limpeza da escola e a organização do material administrativo, eu retornava para casa pedindo carona às margens de uma estrada do interior, geralmente com mimos levados pelos estudantes, tais como: morangas, maçãs, chuchus, entre outros itens, que se somavam à carga de livros, cadernos e outros materiais. Preciso registrar o quanto as pessoas sempre foram gentis e tinham satisfação em ofertar um espaço em seus veículos para as professoras da escola.

Em um mês já tínhamos um forte vínculo, mas fui transferida para outra escola<sup>45</sup>, também multisseriada e do interior, porém, bem mais próxima da cidade. A infraestrutura da escola era bem diferente, bem mais precária: duas salas de madeira, pequena área de entrada, privada de madeira atrás da escola, terreno íngreme, enlameado e com pedregulhos, sem água encanada e sem cores. Os alunos auxiliavam na limpeza e mostravam satisfação em ajudar.

Dessa vez, minhas turmas eram de 2ª, 4ª e 5ª séries. Minha meta inicial era levar melhorias de modo a oferecer aos estudantes uma experiência mais atraente do ponto de vista estético. Confeccionei muitos cartazes, todos coloridos, utilizados para decorar a sala e servir como instrumento visual para acessar informações e conceitos importantes a qualquer momento. Os alunos e eu mantínhamos o local limpo, fazíamos combinados, dividíamos a sala em três partes, uma para cada série, sendo que havia uma quarta parte onde tínhamos um fogão para fazer a merenda e um armário dividido entre os insumos da merenda e os livros dos alunos. A escola ficou muito alegre, com jeito de sala de aula. Tinha até um tapete confeccionado especialmente para a porta da sala de aula.

Cada detalhe expressava amor e vida em um ambiente que mais parecia um galpão. As paredes eram sem pintura, construídas rusticamente, o mobiliário era antigo, sem cor. Naquele contexto, as cores traziam vida, alegria, aconchego, bem-estar. Pode-se considerar isso como uma resolução de conflitos, que, segundo Arruda (2012, p. 294):

---

<sup>45</sup> [...] a escola destes sujeitos foi a Escola Isolada, multisseriada, forma instituída para promover o contato formal com o conhecimento escolar, maneira encontrada pela comunidade para confrontar e/ou ressignificar saberes sobre a vida, conhecer, esclarecer e normatizar fenômenos que se deparavam diante das realidades e contextos construídos por este grupo social (SOUZA, 2015, p. 209).

A resolução de conflitos, numa perspectiva de complexidade, se apoia no funcionamento de redes com interesses e propósitos compartilhados que fomentam a gestão, a participação e o aparecimento de novas comunidades de interesse. No caso particular das organizações comunitárias, esses métodos reduzem a dependência de intervenção e promovem a autogestão participativa. As metodologias para a resolução alternativa de conflitos podem ser definidas como práticas emergentes que operam entre o existente e o possível.

Os desafios eram motes em que o diálogo era implementado com a comunidade, emergindo interesses comuns suplementados nas emoções do devir cotidiano. Para Arruda (2021, p. 295), "por meio do diálogo que as pessoas podem atingir uma maior clareza sobre suas próprias ideias e sobre as ideias dos outros". Assim, o diálogo servia como meio para mobilizar a comunidade, face suas emoções, como bem descreve o autor:

Na educação, a mediação surge como possibilidade de levar adiante novas posturas voltadas à tolerância e ao respeito a diferentes visões de mundo dos envolvidos no processo de aprendizagem. O professor, como mediador de conflitos e emoções, incorpora uma prática na qual o diálogo, a escuta, o respeito às diferenças e às emoções indicam a possibilidade de inverter a lógica de uma prática "de transmissão de conhecimento e prescritiva" para outra construída na perspectiva da relação (ARRUDA, 2012, p. 296).

Exemplo da mediação de conflitos e emoções, descrita por Arruda (2012), é a rotina das crianças. Após a merenda, que era no pátio, eles lavavam os utensílios com a água que vinha de uma vertente (por uma mangueira preta), secavam-nos e guardavam-no. No fim da aula, revezavam-se para varrer e lustrar o chão da sala de aula. Uma vez ao mês, fazíamos uma faxina, lavando o chão, os vidros e passando cera. Ainda recordo que todos os alunos levavam um chinelo de pano para trocar os calçados na entrada da sala, porque a estrada era muito barrenta.

Ao fim do primeiro mês de aula, a escola foi arrombada e muito do que havia sido feito foi estragado. A sala estava depredada, os livros rasgados e espalhados na estrada. Nesse momento, chorei muito, desabei. O fato se repetiu mais duas vezes no semestre, mas reconstruíamos tudo novamente. As aulas eram de manhã, porém, o vínculo que tínhamos era tão grande, que os alunos passaram a fazer visitas diárias na minha casa, durante à tarde. Iam a pé, mesmo a escola ficando a 6 quilômetros de distância. Eu preparava lanches, locava filmes, auxiliava nas tarefas. A aprendizagem deles era visível.

Faço questão de deixar o registro do quanto aquelas crianças impactaram minha vida. Naquele ano (1996), o inverno foi extremamente rigoroso. Os campos ficaram brancos de gelo e havia alguns alunos, todos irmãos, que chegavam à escola descalços, mal agasalhados e com fome. Relatavam que se levantavam às 4h para recolher o gado e tinham que tirar o leite das vacas; que não conseguiam se concentrar com fome, e, por isso, muitas vezes eu adiantava o horário da merenda. Nesses momentos, percebi que ser professora ia muito além de dar aulas e que um bem-querer estava muito imbricado no processo.

A educação no campo é uma necessidade diante das especificidades de seus moradores, que, segundo Maia (2021, p. 203), vivem em "condição de maior vulnerabilidade social que a população das cidades". Entretanto, essa afirmação que traduz uma concepção política e epistemológica, ganha força na última década do século XIX e início do século XX. O contexto de minha atuação docente era de uma educação rural. No entanto, a tradição da escola rural<sup>46</sup> carrega elementos de uma educação urbanocêntrica, porém, desprovida de infraestrutura aquém de um mínimo necessário, ou seja, não são as mesmas da cidade, demonstrando que as barreiras são físicas e atitudinais.

Quanto à educação, conforme Maia (2021, p. 204):

As crianças são seres humanos em desenvolvimento e todas, sejam elas moradoras da cidade ou do campo, têm direito à educação pública, gratuita e de qualidade socialmente referenciada, ou seja, direito a oportunidade de ter acesso ao conhecimento historicamente sistematizado pela sociedade.

Apesar das barreiras que ainda distanciam as crianças e adolescentes de seus direitos, a escola representa a esperança de uma vida melhor que a das gerações anteriores; representa o sonho de aprender e crescer num mundo mais humano e menos avassalador, mais justo e menos seletivo. A escola representa possibilidades de um futuro diferente; uma vida melhor. Todos esses sentimentos emergiram ao migrar da escola do campo para a escola da zona urbana, já que as transferências eram frequentes e faziam parte da dinâmica da Secretaria Municipal de

---

<sup>46</sup> [...] cabe retirar a escolarização rural e seus professores do ostracismo a que têm sido relegados na sociedade brasileira e como tema de pesquisa histórica. A interdependência e a perspectiva relacional entre rural e urbano, campo e cidade se impõe cada vez mais para uma compreensão mais acurada, rigorosa e abrangente da trajetória da educação brasileira (COSTA e CHALOPA, 2020, p. 100).

Educação. A cada vaga de professor, toda a rede era remanejada, tendo, como critério último, a proximidade da residência do servidor.

Desse modo, no mês de julho do mesmo ano, fui transferida para outra escola de periferia da cidade, distante 4 km do centro. Meu coração ficava apertado pela segunda vez. Muito choro, muitos sentimentos emergiram. Dessa vez, fui designada para assumir o componente curricular de ciências das 4ª e 5ª séries. Era agosto e estavam sem professora desde o início do ano. Lembro de dar aulas no turno da manhã e da tarde (voluntariamente, durante esse horário), para recuperar a carga horária não trabalhada. Estabeleci um bom vínculo com as turmas, mas sentia que nada se comparava ao trabalho realizado anteriormente, no currículo por atividades, porque antes o vínculo era muito maior e a comunicação era muito estreita. Ficávamos mais tempo juntos.

Em 1997, fui transferida novamente. Agora, para uma escola mais próxima de casa. Assumia uma turma dos anos iniciais, grupo previamente selecionado para a professora novata, ou seja, aqueles que apresentavam problemas de aprendizagem na classificação daquele contexto escolar, mau comportamento, multirrepetentes, usuários de drogas que, enfim, eram classificados como incapazes. Foi o maior desafio da minha vida. Como lidar com situações tão adversas e complexas?

Procurei avaliar cada um buscando identificar suas potencialidades e fragilidades. Investi naquilo que eles tinham de melhor e valorizei todas as ações positivas. Evitava chamar a atenção para o mal comportamento. Ao contrário, tentava aproximar-me, conversar, entender. Assim, pude aos poucos ter um espaço maior na vida deles, conquistando o respeito de cada um.

Recordo da fala de um aluno que já havia cuspidido em mim, por três vezes, reportando ao seu nascimento: “Fui jogado na lixeira por minha mãe e sou lembrado disso diariamente pelos meus avós”. Lembro de outro, que passava na estação rodoviária para adquirir e consumir drogas antes de ir à aula. Dentro da sala, caminhava o tempo todo, batendo ou cutucando colegas, ou mesmo quebrando seus materiais. Resolver esses conflitos era atribuição exclusiva da professora, não deveria ser levado até a direção, porque configuraria falta de domínio de classe.

Nos anos 1998 e 1999, fui designada para atuar como professora de História, Geografia e Educação Artística, nos anos finais, sem formação específica para isso. Enfim, a maioria dos professores tinha formação em currículo por atividades. Por isso, atuar como professor dos anos finais era uma situação muito comum na época. Ainda,



em 1999, incentivada pelos colegas e equipe gestora, concorri ao pleito para o cargo de diretora, sendo eleita para o mandato de três anos e reeleita para mais três anos. Após assumir minha formação nessa função, participei do curso de formação de gestores e complementei com a especialização em Gestão Escolar, anos depois.

Foram desafios diversos, já que assumir uma gestão<sup>47</sup> requer inovação. Entre eles, busquei deixar as turmas mais heterogêneas e integrar a participação de professores, funcionários, alunos e pais na gestão da escola, fortalecendo e ativando os colegiados, incentivando a leitura, a escrita, a publicização dos trabalhos e projetos desenvolvidos, pleiteando melhorias na infraestrutura do prédio da escola, no mobiliário, na segurança e nos materiais de apoio pedagógico. A arte, as atividades físicas, os projetos no contraturno escolar passaram a fazer parte do Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola, que foi construído durante a gestão.

Nesse período, ainda não havia políticas de educação inclusiva, deixando explícito um sistema segregador. Se os alunos não aprendessem ou fossem alfabetizados na 1ª série, deveriam repetir múltiplas vezes, até que “aprendessem” ou desistissem de frequentar a escola, carregando o rótulo de atrasados. Diante da oferta de um curso de capacitação em doença mental, de 360h, senti a necessidade de compreender melhor esse universo e buscar conhecimentos que pudessem me auxiliar no meu trabalho como gestora de escola.

Uma escola que considerava as diferenças, levando em conta a tentativa de superar as desigualdades era a escola em que eu acreditava, mas, para isso, sentia a necessidade de qualificar-me.

No que concerne a uma escola socialmente justa, segundo Libâneo (2021, p. 104),

é a proposição de uma escola que vai além da declaração genérica do direito à educação, oferecendo ações pedagógico-didáticas efetivas para superação de desigualdades escolares e desigualdades sociais e todas as formas de injustiça e discriminação. Com isso, ela atende ao princípio ético-político de assegurar a todos o direito ao desenvolvimento de suas potencialidades humanas, condição de igualdade entre os seres humanos, e ao mesmo tempo, considera o princípio da diferença, enquanto atributo constitutivo da universalidade do ser humano. (LIBÂNEO, 2021, p.104)

---

<sup>47</sup> [...] a função exigiu uma formação básica, além da continuada para dar conta de atender às mudanças, cada vez mais aceleradas e compostas por desafios que envolvem os processos burocráticos, a responsabilidade de promover, fiscalizar, planejar e executar os projetos para maior eficiência dos resultados, o que demanda indiscutivelmente uma formação profissional, além da necessidade de atualização constante (Jardim, 2020, p. 95).

Neste mesmo período, em julho de 2000, fui nomeada na Rede Estadual de Ensino para lecionar os componentes curriculares de Filosofia da Educação, Psicologia da Educação, Sociologia da Educação e Didática da Linguagem, no Curso Magistério. Apesar das grandes demandas da gestão, em 2004 passo a exercer a docência no Ensino Médio Noturno, lançando-me a uma rotina de 60h de trabalho semanal, na qual permaneço até hoje, por necessidade das somas dos proventos mensais.

Terminado o segundo mandato como diretora na Rede Municipal de Ensino, em dezembro de 2005, considerei a possibilidade de retornar à sala de aula para reduzir um pouco o elemento estressor atrelado à prática de gestão escolar e, por isso, passei a trabalhar como supervisora escolar em uma escola no período matutino. Estabelecemos significativa parceria entre todos os segmentos da comunidade escolar: estudantes, docentes, funcionários e famílias.

No período da tarde, passei a trabalhar como professora de uma turma de 3ª série. A regência de classe representou um trabalho muito gratificante. Trago como franca expressão de memória afetiva uma sequência didática cuja força motriz era um concurso municipal com o título “Demonstre seu amor por Vacaria”, que implicava em saídas a campo para conhecermos o entorno, a comunidade. Nossa turma visitou os pontos turísticos e órgãos públicos, tais como a prefeitura da cidade, a catedral, o Batalhão da Brigada Militar (incluindo uma demonstração de adestramento de cães policiais), o Corpo de Bombeiros Militar, o Parque dos Rodeios, uma fazenda da região que produz e distribui leite, bebida láctea e outros derivados aos estabelecimentos comerciais, um evento na Casa do Povo (projeto arquitetônico de Oscar Niemeyer), o Museu Municipal, a Secretaria da Educação, a praça central, etc. Boa parte dos estudantes não conhecia o centro da cidade e, ao invés de contar-lhes sobre a cidade, conhecemo-la juntos e levantamos questionamentos que provavelmente não seriam pensados se a aula se desse entre as paredes da escola.

Outras escolas participaram do concurso. A culminância foi um grande evento envolvendo todas as escolas participantes. Quando a comissão julgadora anunciou a equipe vencedora, nossa turminha de 3ª série ficou muito feliz. Ganhamos o primeiro lugar e, como premiação, o tão sonhado *datashow*. Embora não fosse esse o nosso principal objetivo, ficamos eufóricos, já que era um equipamento que a escola não dispunha e permitia que pudéssemos inserir as novas tecnologias digitais no meio

escolar. Utilizar a projeção digital de conteúdos era o que havia de mais moderno. Tempos depois, descobrimos que não eram especificamente as tecnologias que faziam a diferença, mas as pessoas que as utilizavam.

No fim daquele ano tive a alegria de ter todos os estudantes aprovados, mesmo aqueles que vinham com histórico de multirrepetências, estando alguns deles rotulados como incapazes de aprender. Somos, em muitas medidas, construídos e reconstruídos pelo afeto. Lembro-me quando a turma sugeriu e planejou uma festa surpresa com direito a torta e a presentes a um aluno que não sabia a data de seu aniversário, tampouco tinha comemorado essa data algum dia, assim como nunca havia experimentado o sabor de uma torta ou havia tido um brinquedo. Desse modo, diante de um histórico de exclusão social, a turma demonstrou que poderia promover a inclusão.

Nos anos subsequentes (2007 e 2008), trabalhei como bibliotecária da escola e professora de Ciências Físicas e Biológicas nos anos finais, recebendo o convite para desempenhar a função de professora de Atendimento Educacional Especializado (AEE) na primeira Sala de Recursos Multifuncional (SRM) do município de Vacaria, já que eu era habilitada para a função e o município estava sendo contemplado com a implantação desse serviço.

Além disso, uma escola havia sido recém-construída e dispunha do espaço e de materiais para a SRM. A sua implantação era parte das ações previstas na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva da então Secretaria de Educação Especial – MEC (SEESP), extinta em maio de 2011, pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI).

No que diz respeito à educação especial, Bezerra e Araujo (2014, p. 102-103) alegam que

a trajetória da educação especial e das políticas que a sustentaram – e ainda sustentam –, seguiram, em muitas ocasiões, esse caminho confuso e sinuoso, com idas e vindas, conforme sintetiza a imagem do labirinto: lugar que incomoda, assusta e, por vezes, parece não ter saída possível, confundindo-nos sempre, adiando a chegada.

Nesse sentido, ainda que ações na perspectiva da educação inclusiva tenham ocorrido com maior ênfase e vigor, percebo que muitos retrocessos vêm acontecendo, perdas que se identificam com o tempo. A educação especial era uma área que me encantava, mas também me assustava, porque sabia que as resistências eram

enormes, ouvindo constantemente: “estas crianças deveriam ficar em casa ou ir para a Associação dos Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE)”.

Justificava-se constantemente que a classe ou escola especial era o lugar preparado para o público da Educação Especial, além de outros discursos como: “quem iria trabalhar o ensino dos demais estudantes?”; “ninguém está preparado para dar aula a estas crianças”. Apesar de tantas falas discriminatórias e preconceituosas, assumi o desafio como uma tarefa gigantesca, porém considerada por mim como uma missão.

Ao ingressar na escola recém-construída e com essa importante função, fui recepcionada com muitas expectativas. No entanto, logo percebi que tanto a equipe gestora como os professores da classe comum esperavam que o professor do AEE fizesse o reforço escolar e solucionasse os conflitos que emergissem em sala de aula, especialmente os comportamentais.

Até que os colegas de escola e a mantenedora entendessem as atribuições do serviço e o papel do professor do AEE, foram vários movimentos, entre reuniões, formações e documentos orientadores apresentados. Para o apoio nessa tarefa de orientação sobre as atribuições de serviço, sustentava-me nos fascículos publicados pela SEESP, na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva, nas diretrizes e, especialmente, nos materiais do Curso de Capacitação em Atendimento Educacional Especializado promovido pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), em parceria com Ministério da Educação (MEC), para os professores do AEE no Brasil.

Sentia cada vez mais a necessidade de novos conhecimentos, já que a função abarcava uma série de atribuições, dentre elas, o atendimento de estudantes com deficiências (mental, física, visual, auditiva, múltipla), com transtornos globais do desenvolvimento (TGD) e/ou com altas habilidades/superdotação (AH/SD). Ainda, havia o plano de Atendimento Educacional Especializado, a oferta de tecnologias assistivas (TA), o enriquecimento curricular, o olhar para o desenho universal, sem se descuidar da articulação com a comunidade escolar, em todos os seus segmentos (alunos, gestores, professores, funcionários, pais).

Por isso, ingressei em dois cursos de especialização ao mesmo tempo, Educação Especial e Inclusiva e Psicopedagogia Clínica e Institucional, destacando que, com esta última, apenas buscava um complemento para a primeira especialização que fiz, sabendo que não contribuiria para a função desempenhada

naquele período (foi um combo comercial da universidade). Após concluir, continuei tendo como referência o curso ofertado na UFSM, porque atendia todas as especificidades que necessitava.

No início do ano letivo de 2010, aceitei o convite para desempenhar a função de supervisora pedagógica na Secretaria Municipal de Educação (SMED), mas com a atribuição específica de atender a Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, em conjunto com outras duas professoras. O desafio tomava dimensões ainda maiores, já que no momento havia apenas 2 SRM e a meta da Secretaria era a implementação de 10 SRM, incluindo a capacitação aligeirada de profissionais que não estavam habilitados, mas que tinham certa afinidade com a função.

Concomitantemente, precisávamos dar conta das ações e do gerenciamento de recursos para a Formação de Gestores e Educadores na Perspectiva da Educação Inclusiva, sendo Vacaria o município polo da região. Com a finalidade de qualificar meu trabalho, cursei as especializações de Neuropsicopedagogia e Educação Especial e Inclusiva, pela Faculdade de Ciências, Educação, Saúde, Pesquisa e Gestão (CENSUPEG); Atendimento Educacional Especializado, pela Universidade Estadual de Maringá (UEM); e Coordenação Pedagógica, pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), sendo as duas últimas ofertadas pelo MEC, em convênio com essas instituições. Foram quatro anos de muito trabalho, muitas formações, mas, também, de muitos avanços no segmento educacional

Nesse mesmo período, participei do processo seletivo do mestrado em Educação da UCS, ingressei e o concluí na linha de pesquisa Educação, Linguagem e Tecnologias, dando origem à minha pesquisa intitulada *As tecnologias a serviço da diversidade: a contribuição do software Boardmaker no contexto comunicativo para alunos com paralisia cerebral*, sob a orientação da Profa. Dra. Carla Beatris Valentini. Foram dois anos intensos e marcantes, sendo que, em 2013, tive a oportunidade de ser taxista Capes.

Depois de quatro anos como supervisora na SMED, fui designada para desempenhar a função de psicopedagoga no Núcleo Especializado de Atendimento e Prevenção ao Escolar (NEAPE), fato que me deixou lisonjeada, porém, meu coração batia forte pelo AEE. Por isso, solicitei que me transferissem para uma escola onde havia a necessidade e estava em busca desse profissional (Atendimento Educacional Especializado). Com a inclusão e a gestão imbricadas na minha jornada profissional,

em 2014, concorri novamente como diretora de uma escola<sup>48</sup>, sendo eleita, reeleita e, por último, indicada para o cargo pela administração municipal.

Estou convicta de que a inclusão está além das portas da SRM e, nesse sentido, continuo acompanhando de perto cada estudante da escola em suas necessidades e potencialidades, valorizando, apoiando e auxiliando no que for possível.

Bem, como disse antes, há muita exclusão na escola. Mas como definir a *exclusão*?

[...] há que reconhecer as limitações inerentes à noção de exclusão, particularmente que ela não se constitui em novo paradigma, e que seu alcance fica no plano descritivo. Mesmo assim, avalia-se que essa categoria pode ser útil para caracterizar e quantificar determinadas situações educacionais, como a de crianças e adolescentes que, na faixa de escolarização obrigatória, não estejam frequentando escola, caso em que se poderia recorrer à noção de exclusão da escola, e a situação de crianças e adolescentes fortemente defasadas nos estudos em consequência de sucessivas reprovações, o que poderia ser tido como exclusão na escola. No plano explicativo, porém, haveria de trazer à baila dimensões do social, como as relações de classe, de gênero, etnicorraciais, regionais, geracionais, entre campo e cidade etc. (FERRARO, 2018, p. 322).

Assim, interpreto que a *inclusão* é a perspectiva que promove a vida e faz lembrar que os seres humanos são iguais apesar de suas diferenças.

Posto isso, e acreditando que a especialização em Docência na Educação Básica, ofertado pelo Instituto Federal de Educação (IFRS), poderia contribuir substancialmente no meu exercício como professora e como gestora, participei do processo seletivo e ingresso no ano 2018. Posso afirmar que foram dois anos de crescimento e amadurecimento face às importantes aprendizagens que obtive. Nesse período, tive a oportunidade de participar como bolsista no projeto *Compartilhando Saberes e Experiências Docentes*, sob a coordenação do Professor Dr. Adair Adams, no qual foram promovidos debates e realizados movimentos em favor da revisitação do projeto político-pedagógico em todas as escolas de Ensino Fundamental do município de Vacaria.

Contudo, registro que o exercício docente no Ensino Médio da rede estadual foi balizador no meu trabalho como gestora escolar na rede municipal de ensino. Estar no chão da sala de aula contribuiu muito para as aproximações e compreensões das

---

<sup>48</sup> Escola Municipal de Ensino Fundamental Juventina Morena de Oliveira.

práticas do trabalho de um professor frente a uma turma de alunos, constatando diferentes interesses e motivações, necessidades específicas e contextos diversos. Além disso, o contato direto com os estudantes faz emergir uma sensibilidade que possibilita pensar e sentir, colocando-se no lugar do outro, com a razão, mas em equilíbrio com a emoção.

Inevitável considerar esta dualidade: de um lado, um gestor que precisa administrar uma escola sob as perspectivas do sistema e da mantenedora, alicerçado em políticas públicas e prerrogativas legais, incentivando e mobilizando os profissionais da escola para manter a ordem da instituição; de outro lado, um professor que precisa ensinar, avaliar, garantir a aprendizagem, atender as demandas burocráticas do sistema e se aproximar de seus estudantes. São papéis diferentes que se complementam e se equacionam na pluralidade, conforme a afirmação que segue:

A ação do diretor escolar será tão limitada quão limitada for sua concepção sobre a educação, a gestão escolar e o seu papel profissional na liderança e organização da escola. Essa concepção se constrói a partir do desenvolvimento de referencial de fundamentos legais e conceituais que embasem e norteiem o seu trabalho (LÜCK, 2009, p. 15).

Por isso, minha rotina se constitui num misto de ações e papéis que me desafiam e fazem-me pensar numa perspectiva filosófica. São pontes, escapes e, por vezes, formas de transgredir num contexto em que a biopolítica<sup>49</sup> e a decolonialidade<sup>50</sup> se encontram. Nem só gestora, nem só professora. Sou uma profissional da educação em construção, caminhante que revisita espaços, com a mala cada vez mais cheia de experiências, sonhos e projetos, mas, ainda, com muito espaço para novos itens de bagagem.

São movimentos não lineares que se ressignificam a cada passo, a cada dia. Marcos que representam peças do quebra-cabeça de minha vida, numa viagem que teve como ponto inicial o desejo que era dos meus pais e passou a ser meu. Sou uma

---

<sup>49</sup> A biopolítica é uma “biologia”, ou seja, um saber sobre a vida, sobre uma espécie, uma população, a população humana, que, no entanto, tem uma dimensão política. Ela também é um saber-poder, ou seja, uma série ordenada de técnicas, uma tecnologia política que visa a regular e otimizar, para fins políticos e econômicos, os processos biológicos do “corpo-espécie” de uma população (GADELHA *et al.*, 2021, p. 27-28)

<sup>50</sup> Segundo Quintero *et al.* (2010, p. 4), “o conceito de decolonialidade ou descolonialidade se refere à “dissolução das estruturas de dominação e exploração configuradas pela colonialidade e ao desmantelamento de seus principais dispositivos”.

viajante que olha para aquilo que conhece e necessita re-buscar para ir mais longe. Em decorrência disso, do pensar e escrever sobre minha trajetória de vida e os sentidos de minha existência, suscitou fazer referências às especificidades do meu lugar de origem, reverberando uma relação intrínseca comigo, com o outro e com o mundo, emergindo diferentes possibilidades de compreensão dos processos.

Ademais, considero que o engajamento para determinados aprendizados tenha sido resultado das relações dialógicas e pedagógicas, as quais estão representadas nas vozes, nos ecos e nas interconexões em questões que incitam compreender um percurso de aprendizagem como processo contínuo.

Analogamente, percebo o sentido das experiências cotidianas e reconheço que o conhecimento traz indignações, mas, também, respostas por meio do conhecimento. Por isso, fomento continuamente desejos pessoais e, ao mesmo tempo, participo ativamente de outras histórias de vida, sem me distanciar das narrativas que serviram para me incentivar a ter uma história de vida diferente de minhas raízes, dada à exclusão social decorrente dos impedimentos para acessar o ensino escolar, que promoveu feridas e cicatrizes. Consoante isso, os valores e o amor recebidos na minha constituição humana foram preponderantes, assim como os incentivos para uma formação escolar que fizesse a diferença para mim e para meus três irmãos.

Com esse pensamento preliminar, arrisco afirmar que a escola pública pode representar o espaço possível para fomentar a esperança de diferentes gerações a um investimento intelectual ascendente e, conseqüentemente, favorecer o acesso a uma profissão que possibilite mais autonomia e protagonismo como agente social, soltando as amarras da colonialidade. Dessa maneira, considero-me uma caminhante que está aqui pelo desejo de estudar, aprender, pesquisar, conhecer e contribuir para tornar a vida de crianças e adolescentes melhores, trabalhando e intervindo para encorajá-los a estudar, conquistar seus espaços como cidadãos de direitos.

Exposto isso, a reflexão sobre o meu lugar como pesquisadora suscita situar a relação que tenho com o percurso metodológico e o objeto de estudo a ser investigado. Para isso, fez-se necessário recorrer a Benjamin (1994), face ao reconhecido destaque como um dos mais importantes críticos literários do século passado, além de ser um grande influenciador em estudos e pesquisas. Suas considerações sobre a obra de Nikolai Leskov (1994) tiveram ênfase nas narrativas



orais e escritas, por meio das experiências passadas de pessoa a pessoa, fonte que abastece os pesquisadores.

Com isso, a experiência que passa em mim é a fonte que recorro como pesquisadora, devendo, desse modo, viver intensamente os desafios que movimentam meu estudo, como uma viajante que sai e volta para narrar as experiências vivenciadas e as coletas que deverão agregar valor aos itens da bagagem. Benjamin (1994) apresenta que "quem viaja tem muito que contar", servindo para exprimir narrativas que são alimentadas com ingredientes especiais para definir um sabor peculiar ao objeto pesquisado.

Sendo assim, constituo-me como pesquisadora viajante a partir de minhas experiências e vivências que problematizam reflexões e me mobilizaram na busca de respostas ao problema investigado. Entretanto, reconheço que sou uma camponesa que viaja e retorna ao lugar de origem com uma capacidade aprimorada de intercambiar experiências, valendo-se das histórias divididas e das informações compartilhadas.

Dessa forma, não me caracterizo pelo sedentarismo, tampouco pela avidez do comerciante, mas pelo modo de vida produzido pelo local de origem, agregado às novas paisagens que enriquecem o meu jeito de pensar, tornando-me capaz de narrar e de escrever sobre as velhas e as novas experiências que compõe a bagagem do tempo, numa linguagem que se corporifica e me aperfeiçoa.

Considero-me uma pesquisadora viajante imersa nas próprias experiências, assim como das pessoas e dos lugares que contribuíram para encontrar respostas à proposta desta Tese. Com isso, há o prenúncio de planos, roteiros e itinerários, num misto de emoções e razões que me movem para um local ainda desconhecido.

Assim, na continuidade, trago o capítulo 3, a saber, *A degradação: as forças alienígenas, os movimentos de expropriação e suas consequências*, balizadas em fontes que explicitam os movimentos exploratórios que tem contribuído para a degradação do meio.

### 3 A DEGRADAÇÃO: AS FORÇAS ALIENÍGENAS, OS MOVIMENTOS DE EXPROPRIAÇÃO E SUAS CONSEQUÊNCIAS

Assim como no capítulo anterior, o pinheiro araucária é a metáfora utilizada para provocar reflexões e debates acerca dos sentidos que fundamentam esta pesquisa. Reitero, neste capítulo, o quanto o pinheiro araucária sofreu cortes indiscriminados, estando, atualmente, em risco de extinção, face ao poder exploratório e destruidor de um grupo hegemônico que vem promovendo ações intencionais e predatórias, tendo por consequência a degradação do meio. Trata-se de um avassalador processo de exploração de araucárias que, como eu, estão sendo alteradas em sua essência e substituídas por outras árvores, ou seja, em meio a uma mata de araucária nativa, surge o reflorestamento<sup>51</sup> com plantas alienígenas<sup>52</sup>.

Nesse ambiente de subalternidade e dominação, faço uma analogia ao plantio do pinheirinho americano<sup>53</sup>, representado aqui pelo neoliberalismo, sistema que naturaliza uma racionalidade sob a égide do eurocentrismo/estadunidense. Para ilustrar isso, recorro a Mignolo (2020, p. 46) onde afirma que “o neoliberalismo, com sua ênfase no mercado e no consumo, não é apenas uma questão econômica, mas uma nova forma de civilização”. Assim, discorro sobre a ideia de que o reflorestamento de pinheirinhos americanos e/ou *Pinus elliottii*<sup>54</sup> está tomando o lugar das araucárias, ao me referir à metáfora utilizada nesta pesquisa.

---

<sup>51</sup> O setor de madeira serrada oriunda de florestas plantadas apresenta, no Brasil, um considerável potencial para expansão, visto que as restrições sobre as florestas nativas são irreversíveis e o mercado se volta, em larga escala, para o uso das madeiras de reflorestamento, destacando-se a madeira de *Pinus* como um dos gêneros mais promissores. (CARREIRA; DIAS, 2005, p. 79).

<sup>52</sup> “Sob o ponto de vista da fragmentação, destruição de ecossistemas e introdução de espécies exóticas, nota-se que é importante avaliar e comparar a diversidade de artrópodes terrestres em áreas de mata nativa e exótica, no caso *P. elliottii*, em regimes onde a proeminência de plantio de monoculturas de espécies alienígenas é uma realidade [...]” (COPATTI; DAUT, 2009, p. 96).

<sup>53</sup> O exemplo mais comum de espécie exótica com alto poder de destruição de habitat é o grupo de pinheiros do gênero *Pinus* (ZILLER, 2000). Todas as espécies de *Pinus* são originárias do hemisfério Norte e, muitas delas, promovem contaminação biológica não só neste hemisfério, como, principalmente, e de modo mais conspícuo, no hemisfério Sul. [...] Além disso, esse pinheiro tem sido registrado como potencial invasor de áreas abertas, degradadas ou naturalmente ocupadas por vegetação herbáceo-arbustiva (ZILLER, 2001). [...] Esse pinheiro possui algumas características especiais que permitem que se torne uma espécie invasora: alta taxa de crescimento relativo, grandes quantidades de sementes pequenas e de fácil dispersão (anemocóricas) a longas distâncias, alta longevidade das sementes no solo, alta taxa de germinação dessas sementes, maturação precoce das plantas já estabelecidas, floração e frutificação mais prolongadas, alto potencial reprodutivo por brotação (VOLTOLINI; ZANCO, 2010, p. 101).

<sup>54</sup> As espécies exóticas invasoras são, de fato, uma das principais ameaças à biodiversidade a nível global e tem grandes impactos sobre o nosso modo de vida. [...] Uma planta exótica é uma espécie que ocorre fora da sua área de distribuição natural, depois de ser transportada e introduzida pelo homem (de forma intencional ou acidental), ultrapassando as barreiras biogeográficas. Já uma planta invasora

Nesse espaço exploratório<sup>55</sup>, segundo Dardot e Laval (2016, p. 18), “o neoliberalismo pode ser definido como o conjunto de discursos, práticas e dispositivos que determinam um novo modo de governo dos homens segundo o princípio universal da concorrência”. São muitos pinheirinhos disputando um espaço restrito, num processo acelerado de crescimento para a busca de um resultado para o mercado do capital, ou seja, produzir lucros a qualquer custo. Por isso, comprometem a seiva da terra.

Ainda sobre isso, os autores dizem que:

Enfatizando a dimensão produtora do neoliberalismo, essa análise nos permite pensar a crise atual não mais como consequência de um “excesso de finanças”, um efeito da “ditadura dos mercados” ou, então, uma “colonização” dos Estados pelo capital. A crise que atravessamos aparece como aquilo que é: uma crise global do neoliberalismo como modo de governar as sociedades. (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 28)

Contudo, apesar da crise provocada pelo neoliberalismo, tenho a impressão de que as árvores nativas parecem não ter noção de que estão sofrendo os efeitos da ditadura do mercado, ou ainda, que estão sendo colonizadas pelo capital. Trata-se de um enredo perverso<sup>56</sup>, em que pessoas precisam se adaptar ao sistema concorrencial em favor dos monopólios e rentistas. Em outras palavras, a

agenda do neoliberalismo é guiada pela necessidade de uma adaptação permanente dos homens e das instituições a uma ordem econômica intrinsecamente variável, baseada numa concorrência generalizada e sem trégua. A política neoliberal é requerida para favorecer esse funcionamento, combatendo os privilégios, os monopólios e os rentistas. Ela visa a criar e preservar as condições de funcionamento do sistema concorrencial. (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 95).

---

é uma espécie naturalizada que produz descendentes férteis, frequentemente, em grande quantidade e os dispersa muito para além das plantas mãe, com potencial para ocupar áreas extensas, em habitats naturais ou seminaturais. Pode produzir alterações significativas ao nível dos ecossistemas, nomeadamente superando o desenvolvimento das espécies nativas (MENDES, 2017, p. 52).

<sup>55</sup> A *produção social*, que deveria atender às necessidades humano-sociais, subordinou-se integralmente aos imperativos da *autorreprodução do capital*. Entre outras consequências devastadoras para a humanidade, podemos citar o desemprego monumental, a destruição ambiental, a “mercadorização” da vida e o incentivo diário a novas guerras e conflitos armados (ANTUNES, 2020, p. 15).

<sup>56</sup> As alienações, as coisificações e os tantos estranhamentos, as devastações ambientais, as opressões de gênero, raça, etnia, sexos, todas essas aberrações – e tantas mais – estão sendo desencavadas dos porões mais abjetos, das catacumbas mais lúgubres e das cavernas mais ossificadas, que em alguns casos pareciam estar cerrados (ANTUNES, 2020, p. 12).

Encarrilhado a isso, reporto-me a Quijano (2014, p. 48), ao afirmar que “[...] si atendemos al poder global surgido recientemente, veremos sin dificultad que la abrumadora mayoría de los explotados, oprimidos y discriminados consiste precisamente en los pueblos que ya fueron o aún están colonizados”. Nesse sentido, é preponderante considerar que a problemática que envolve as tendências globais do capitalismo é propulsora da manutenção do colonialismo<sup>57</sup>. Com isso,

necesitamos ser conscientes de que, con las tendencias globales del capitalismo y con la reclasificación de la población, como ya es visible – aunque lentamente– el proceso de desnacionalización de las naciones-estado y con el recrudescimiento del colonialismo del poder, algunas nuevas tendencias comienzan a empujar a los pueblos dominados hacia la constitución de nuevas relaciones sociales, nuevas instituciones sociales y nuevos vínculos entre lo social y lo político. Con ellos, comienzan a surgir también nuevas líneas de conflictos sociales y políticos y una lucha contra la específica combinación de clase y colonialismo propia de la estructura de poder latinoamericano (QUIJANO, 2014, p. 59).

As novas tendências globais reforçam o processo de desnacionalização e contribuem para a constituição de novas relações sociais, políticas e econômicas e, conseqüentemente, novos conflitos sociais, das quais Quijano (2014, p. 48) interpreta que “es verdad que el colonialismo, como dominio explícito, formal y político, está casi totalmente extinguido, el colonialismo como la propia base del poder cultural y social se encuentra, sin duda, omnipresente”. Dessa forma, a dominação social se evidencia na disparidade de distribuição de recursos, no trabalho, nos discriminados<sup>58</sup>, nas raças e etnias e nas expressões de poder em escala mundial.

Consoante esse viés, o autor diz que:

En efecto, si se observan las líneas principales de la explotación y de la dominación social a escala global, las líneas matrices del poder mundial actual, su distribución de recursos y de trabajo entre la población del mundo, es imposible no ver que la vasta mayoría de los explotados, de los dominados, de los discriminados, son exactamente los miembros de las “razas” de las “etnias” o de las “naciones” en que fueron categorizadas las poblaciones colonizadas, en el proceso de formación de ese poder mundial, desde la conquista de América en adelante. (QUIJANO, 2014, p. 61).

---

<sup>57</sup> Segundo Quijano (2014, p. 60) “[...] fue establecida una relación de dominación directa, política, social y cultural de los europeos sobre los conquistados de todos los continentes. Esa dominación se conoce como colonialismo”.

<sup>58</sup> “[...] os grupos que não contribuíram ou não contribuem com as relações de mercado ou com as relações de poder foram e continuam sendo destituídos de valor e visibilidade, como é o caso dos grupos étnicos e raciais, crianças, adolescentes e juventudes que estão à margem da sociedade, mulheres, refugiados, pessoas com deficiência e outros” (FREITAS, 2020, p. 41).

Acerca disso e das relações de dominação, Quijano (2014, p. 65) ainda pontua que “[...] el paradigma europeo de conocimiento racional no solamente fue elaborado en el contexto de, sino como parte de una estructura de poder que implicaba la dominación colonial europea sobre el resto del mundo”. São sucessivos movimentos que naturalizam uma superioridade racial europeia, estigmatizando relações de subalternidade.

Sobre a constituição disso, Fernandes e Saraiva (2017, p. 12) alegam que:

O capitalismo, define Quijano, também só se consolida como estrutura mundial de poder a partir deste contato, que possibilita a formação de um padrão de dominação/exploração/conflito, articulado em torno do eixo capital-trabalho mercantilizado. Quijano define Eurocentrismo como a perspectiva de conhecimento associado à experiência e às necessidades do padrão mundial de poder capitalista, colonial/moderno, eurocentrado, estabelecido a partir da América. Do ponto de vista eurocêntrico, reciprocidade, escravidão, servidão e produção mercantil independente são todas percebidas como uma sequência histórica prévia à mercantilização da força de trabalho.

Posto isso, consoante a Quijano, é perceptível que a estrutura mundial de poder esteve e está em favor de um padrão de dominação<sup>59</sup> associado ao capitalismo<sup>60</sup>, girando em torno do eixo capital-trabalho mercantilizado. Nesse contexto, o poder capitalista eurocentrado articula um modo de produção mercantil utilizando-se de todos os segmentos da sociedade. Contudo, para a análise deste estudo, procurarei me deter especialmente aos últimos movimentos realizados na educação.

Note-se que emergem questionamentos sobre os quais posso apontar o trabalho da educação para moldar as pessoas, como se pode verificar na proposição de uma grande quantidade de fóruns, webnários, conferências, treinamentos tecnocráticos por condicionamento, com a finalidade de promoverem mudanças de comportamento através do treinamento. Há um processo de moldagem nas escolas

---

<sup>59</sup> “A ideia da modernidade, em nossos países do Sul-global, teria por meta a superação da colonialidade e do atraso. Esse projeto de modernidade do Ocidente traz em seu ventre, de forma paradigmática e dialética, o gérmen do projeto civilizatório do capitalismo, da globalização e de integração mundial, que na prática, se traduz, não em um projeto de emancipação social e de superação do atraso, mas sim em um projeto neocolonial ressignificado de dominação” (LIMONAD *apud* CASTRO, 2019, p. 246).

<sup>60</sup> Conforme Silva (2017, p. 59): “A exploração global é tida como uma estrutura macroeconômica, representada atualmente pelo sistema capitalista. As políticas neoliberais atuam como responsáveis pela transmissão das riquezas da periferia para o Centro. Esta política atinge tanto a periferia, como também os trabalhadores do Centro, na medida em que ambos encontram-se despossuídos dos meios de produção, possuindo unicamente sua mão de obra, que na maioria das vezes é explorada por detentores do grande capital e conseqüente dos meios de produção”.

que as corporações estão utilizando para incutir o método de moldar trabalhadores. Nesse caso, Antunes (2020) alega que há um *receituário* prescrito pelas corporações para a saída da crise<sup>61</sup>, evidentemente não a crise da classe trabalhadora, conforme excerto a seguir:

[...] as corporações globais apresentam o *receituário* para a saída da crise, verdadeiro *obituário* para a classe trabalhadora: mais flexibilização, mais informalidade, mais intermitência, mais terceirização, mais *home office*, mais teletrabalho, mais EAD, mais *algoritmos* “comandando” as atividades humanas, visando a convertê-las (em todos os setores e ramos em que for possível) em um *novo apêndice autômato* de uma *nova máquina digital* que, embora possa parecer *neutral*, serve aos desígnios inconfessáveis da *autocracia do capital*. (ANTUNES, 2020, p. 29-30).

Segundo Spring (2018, p. 49), “as afirmações questionáveis quanto à existência de uma relação causal entre educação e crescimento econômico começaram a aparecer na retórica de instituições globais”. Líderes educacionais nacionais, alicerçados pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE)<sup>62</sup>, o Banco Mundial<sup>63</sup> e o Fórum Econômico Mundial<sup>64</sup>, defendem a educação como solução para o desenvolvimento e o crescimento econômico, para as desigualdades de renda, desemprego e pobreza. Tais argumentos levam a uma proposta de educação com foco nas habilidades requeridas pelos negócios globais, ou seja, para Spring (2018, p. 49), “desde a perspectiva da economização, as escolas deveriam funcionar como apêndices do sistema econômico global”.

Essa educação “economizada” tem seus objetivos resultados

na corporativização do futuro trabalhador através da tentativa de moldagem do seu caráter, do seu conhecimento e das suas habilidades para que, assim, supra as necessidades do mercado de trabalho mundial e os desejos de corporações multinacionais. No contexto do capital humano, as habilidades

---

<sup>61</sup> É imperioso reiterar que essa pragmática se encontra sob cerrada e “incontestável” hegemonia do *capital-dinheiro*, do *capital financeiro*, desta verdadeira *fonte misteriosa* que impulsiona diuturnamente, *sem folga nenhuma e com muita fadiga, física e psíquica, corpórea e mental*, esse *moinho* que só se move para gerar mais *riqueza privadamente apropriada*, em um movimento ininterrupto que só beneficia um seletor conglomerado de corporações globais e seu séquito de altos gestores (ANTUNES, 2020, p. 30).

<sup>62</sup> Segundo Spring (2018, p. 57), “a OCDE é responsável por fazer dos resultados dos testes um termômetro de qualidade do capital humano e das economias nacionais”.

<sup>63</sup> Chamada de “a instituição internacional mais poderosa do mundo” e de “a idealizadora do que se tornou uma política verdadeiramente global”, o banco faz empréstimos e fornece assistência técnica aos países em “desenvolvimento”, apoia projetos educacionais para a redução da pobreza e promove o estímulo do crescimento econômico e da estabilidade (SPRING, 2018, p. 135-136).

<sup>64</sup> Fundada para servir aos interesses das empresas globais, a Iniciativa Global de Educação do Fórum Econômico Mundial enfatiza o capital humano e a educação para o empreendedorismo através de parcerias entre empresas, governo e a sociedade civil (SPRING, 2018, p. 171).

são divididas entre técnicas – que geralmente estão ligadas às proficiências literária e matemática e habilidades afins – e interpessoais – que, via de regra, dizem respeito aos traços característicos que poderão ajudar o funcionário a ser bem-sucedido no ambiente profissional (SPRING, 2018, p. 21).

Importa salientar que a economização e a corporativização das escolas se constitui como uma convergência de interesses. Ao direcionar para determinado método, é possível verificar que tudo está interligado no âmbito globalista e que nada é independente, sendo que a finalidade é moldar o ser humano para o mercado em favor do progresso<sup>65</sup>. Além disso, o capital humano<sup>66</sup> é composto pelo conhecimento e pelas habilidades que permitem as pessoas produzir trabalho que criam valor econômico. Esse cenário suscita levantar questionamentos a respeito de um maior entendimento epistemológico acerca do que comumente se vincula em cenários educacionais nos diferentes níveis de ensino, no que se refere às competências e habilidades, tais como: competências e habilidades por quê? Competências e habilidades para quê? Competências e habilidades para quem? Problematizando ainda mais, Spring (2018, p. 9) apresenta o seguinte questionamento: “por que tantos economistas estão envolvidos em pesquisas e políticas educacionais?”

Para responder essa questão, Spring (2018, p. 14) apresenta que “as ideias de capital humano e da aplicação da economia de livre mercado à educação pública tiveram na escola de Chicago seu maior apoio”, estando presente até hoje, as políticas globais de educação. Economistas da escola de Chicago consideravam “a escolarização como um investimento em capital humano<sup>67</sup>” (SPRING, 2018, p. 17). A escola de Chicago desenvolveu a tese de que a educação poderia fazer com que a economia crescesse, sendo a escola uma importante engrenagem nesse processo, já que se deve ensinar o que produzir.

---

<sup>65</sup> O progresso, subordinado à presença da ordem (comando e ordenamento), chegaria a todos os rincões bafejados pela boa nova da presença estatal e, sobretudo, da instrução escolar, fosse ela pública ou privada. Foi sob a insígnia da ordem e do progresso, inscrita no panteão nacional, que os republicanos, históricos ou de última hora, buscaram investir na disseminação da escola pública em todo o território nacional (FREITAS; FARIA FILHO, 2017, p. 347).

<sup>66</sup> A presença do conceito de desenvolvimento no bojo das finalidades voltadas para a reordenação do país tem efeito amalgamante, que se desdobra em inúmeras correntes de pensamento até misturar-se às promessas da teoria do capital humano. Nessas perspectivas, o mundo social e, particularmente, a educação são tomados a partir de uma vertente nitidamente economicista, com a captura do pensamento social pelo pensamento econômico e pela redução da educação como estratégia de qualificação de recursos humanos para a competição numa ordem salarial que elaborava um capitalismo “próprio”, herdeiro de seu próprio passado escravocrata (FREITAS; FARIA FILHO, 2017, p. 348).

<sup>67</sup> Spring (2018, p. 17) utiliza a definição de capital humano apresentada no Manual de capital humano de Oxford: “o conhecimento e as habilidades que permitem às pessoas produzir trabalho que cria valor econômico.”

No que diz respeito à educação envolvendo bancos:

Hoje, a OCDE, o Banco Mundial e o Fórum Econômico Mundial estão promovendo mundialmente o ensino baseado em habilidades, e muitos países estão alinhando seus currículos escolares às habilidades consideradas necessárias para o mercado e para o crescimento econômico. A OCDE define habilidades como “a capacidade de fazer algo”, o que poderia incluir a capacidade de operar uma máquina (habilidade técnica) ou a habilidade de relacionar-se bem com os outros (habilidade interpessoal). A instrução baseada em habilidades, dizem, resolverá a maior parte dos problemas econômicos, incluindo os problemas de crescimento e desenvolvimento econômicos, do desemprego e das desigualdades de renda. (SPRING, 2018, p. 96)

É importante frisar que as corporações têm economistas que são analistas e, conseqüentemente, avaliam como os alunos podem gerar lucros ante o investimento que é feito. Para isso, realizam-se métricas mediante testes. Nessa perspectiva, as avaliações externas mensuram o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) (não sendo este o único modelo para este processo avaliativo), para que as corporações possam selecionar as pessoas que irão trabalhar no mercado, que por sua vez influenciam as políticas públicas voltadas à educação e aos currículos escolares.

Consoante isso, Spring (2018, p. 21-22) alega que a

corporativização do trabalhador global vem acompanhada das tentativas de corporativização da família, de modo que a vida familiar assegure que os trabalhadores permaneçam produtivos e que seus filhos aprendam as habilidades técnicas e interpessoais necessárias para otimizar o seu capital humano e suprir as demandas das corporações.

Ainda, conforme Spring (2018, p. 22), “aplicado à educação, o capital social refere-se ao ensino das habilidades emocionais que prepararão o estudante para as interações sociais produtivas dentro das corporações [...]”. Essas tendências resultam na economização da escola e da família, estando a educação submetida às corporações. Veja-se que a avaliação da eficiência está na análise do custo/benefício e na promoção da concorrência entre escolas, atendendo ao que o autor explicita com a terminologia economização:

O termo *economização* refere-se ao envolvimento crescente dos economistas na pesquisa da educação, na avaliação da eficiência de escolas e de vida familiar segundo análises de custo-benefício, e na promoção da concorrência entre as escolas em um ambiente competitivo (SPRING, 2018, p. 14).



Dessa forma, na perspectiva neoliberal, os economistas avaliam as escolas e as famílias a partir de pressupostos básicos custo/benefício. Quanto a isso, Spring (2018, p. 57) atesta que “a OCDE é responsável por fazer dos resultados de testes<sup>68</sup> um termômetro da qualidade do capital humano e das economias nacionais”. A Organização descreve seu trabalho educacional, comparando “o modo como os sistemas escolares estão preparando os seus jovens para a vida moderna” (SPRING, 2018, p. 58). Todavia, essas relações de poder<sup>69</sup> estão entrecruzadas com o conhecimento e indicam que “a violência colonial não se propõe apenas manter, em atitude respeitosa, os homens submetidos, trata também de os desumanizar”, conforme Sartre (*apud* Fanon, 1965, p. 9).

Retornando ao pensamento de Spring (2018, p. 77), o autor comenta que:

Há um temor de que os sistemas escolares nacionais não preparem os estudantes para a força de trabalho global. Isso é verificado na seguinte pergunta: “Estes sistemas nacionais dão aos estudantes as perspectivas e habilidades necessárias, incluindo as competências linguísticas, para a bem-sucedida cooperação internacional?”

Para delinear a proposta da bem-sucedida cooperação internacional, o Fórum Econômico Mundial<sup>70</sup> dita as tendências para a educação no mundo, tendo como destaque a ideia de que escolas e universidades façam a economia crescer. Spring (2018, p. 172) esclarece que “como uma organização empresarial e fundação privada, O Fórum Econômico Mundial<sup>71</sup> quer perseguir políticas de educação que beneficiarão as corporações globais associadas”. O impacto do Fórum é fruto de conversas e

<sup>68</sup> A incerteza dos planejamentos educacionais baseados nas previsões de mão-de-obra seria posteriormente trocada por uma abordagem mais genérica, cujo fundamento estava na pregação das habilidades e competências visando o mercado de trabalho e na educação baseada em pontuações em testes. (SPRING, 2018, p. 79)

<sup>69</sup> Segundo Freitas (2020, p. 27), “a injustiça cognitiva está muito presente nas relações de poder [...], sobretudo, na América Latina, quando envolvem questões raciais, étnicas e de gênero”.

<sup>70</sup> Com o *slogan* “Comprometido a melhorar o estado do mundo”, o Fórum tem um importante papel na corporativização da educação global ao defender parcerias entre governos e empresas para a administração dos sistemas escolares nacionais. A organização reúne empresários, acadêmicos e líderes políticos “para dar forma a agendas globais, regionais e industriais”. Um dos objetivos do Fórum Econômico Mundial é alinhar as necessidades de empresas globais aos objetivos de sistemas escolares nacionais. Diz a organização: “Companhias estão agora ativamente empenhadas no diálogo com as instituições educacionais”. E recomenda: “Empresas deveriam estar envolvidas no desenvolvimento dos currículos escolares” (SPRING, 2018, p. 172).

<sup>71</sup> “Nossos membros abrangem mil das maiores corporações mundiais, empresas frequentemente com mais de 5 bilhões de dólares em rotatividade”. Com reuniões anuais em Davos, na Suíça, o Fórum criou uma rede de líderes de grandes corporações globais, incluindo políticos, líderes de organizações não-governamentais e outras pessoas de importância nacional e global (SPRING, 2018, p. 171).

relatórios publicados e servem “como guias de como as empresas podem influenciar as políticas de educação. Dada a sua associação pode-se presumir que esta influência sobre políticas nacionais é pensada para contribuir com os lucros corporativos”, conforme Spring (2018, p. 173). O autor ainda estabelece a seguinte reflexão acerca da educação e do capital humano:

Exemplificando a economização da educação estão as interconexões globais entre organizações que se utilizam de testes para medir o capital humano. O pilar da educação do índice de Capital Humano avalia o acesso à educação, a qualidade do ensino e o desempenho escolar. O acesso à educação é medido pela taxa de ingresso nos ensinos fundamental, médio e superior, e também pela disparidade educacional de gêneros (SPRING, 2018, p. 175)

Mecanismos de controle são implementados com a finalidade de avaliar o acesso à educação, a qualidade de ensino e o desempenho escolar, em todos os níveis e etapas do ensino. Metas são estabelecidas pelo Banco Mundial<sup>72</sup>, financiador regido pelas corporações. São ampliadas as ofertas de cursos e formações e com o aumento de pessoas formadas, diminuiu a oferta de emprego, barateando o custo empregado. Por isso, proliferam-se os polos de educação a distância (EAD)<sup>73</sup>. Segundo Antunes (2020, p. 29), o *EAD*, no caso dos professores, constitui-se numa “prática que vem sendo amplamente adotada, especialmente pelas faculdades privadas, que dele se utilizam para reduzir o corpo docente, intensificar o labor e aumentar lucros”. O autor ainda assevera:

O rigor, a ciência e a pesquisa são, então, relegados e mesmo desprezados por essas empresas, que têm na lucratividade seu objetivo central. Ao passo que a expansão do EAD vem se constituindo em decisivo veículo para a conversão dessas instituições em grandes conglomerados privados “educacionais” (ANTUNES, 2020, p. 24).

---

<sup>72</sup> O Banco Mundial promove mundialmente a educação alinhada ao capital humano por meio de seus cursos online sobre economia da educação. O objetivo desses cursos é ajudar os líderes educacionais a “usarem ferramentas e conceitos econômicos”, tais como a teoria do capital humano, a taxa de retorno, custos e benefícios individuais *versus* sociais, na tomada de decisão visando reformas na educação. (SPRING, 2018, p. 136)

<sup>73</sup> No período da pandemia, esse transformismo se materializou nas propostas de educação a distância (EaD) e seus neologismos: ensino remoto emergencial, educação *online*, estudos continuados, ensino híbrido, dentre outros. Essa tendência segue um projeto que está colocado pelo menos desde os anos 1990, quando a modalidade cresceu enormemente e, embora tenha sido freada pelas lutas nas universidades públicas, encontrou nas universidades privadas um enorme terreno para sua expansão numa proposta de ensino minimalista, aligeirado, barato e destinado aos setores mais pauperizados da classe trabalhadora (LAMOSA, 2020, p. 19-20).

Para Spring (2018, p. 177), ainda existem “as parcerias entre serviços educacionais do governo e empresas que ajudam a garantir que as escolas deem aos estudantes as habilidades desejadas pelas corporações globais”. Além disso, o autor menciona que foram utilizados como argumentos para o capital humano a ideia da “educação como atividade prioritariamente econômica. O conhecimento e as habilidades desenvolvidas na escola eram cruciais para que fossem utilizadas na atividade econômica” (SPRING, 2018, p. 20). Como exemplo disso, Spring (2018, p. 97) enfatiza que “a capacidade de trabalhar em equipe<sup>74</sup> tem destaque na lista das características que as corporações dizem valorizar”.

Também na sequência das habilidades<sup>75</sup> desejadas pelas empresas está a capacidade de tomar decisões, resolver problemas, planejar, organizar, priorizar o trabalho e se comunicar. Por isso, o currículo das escolas tem sido baseado em competências e habilidades a fim de adaptar os futuros trabalhadores a habilidades específicas.

Com descritores de conhecimentos e habilidades fixados na base curricular das escolas, empresas globais esperam crescimento econômico, ou seja, maior produtividade e menor custo. Ademais, atividades corporativas estão sendo financiadas com verba pública para serem desenvolvidas nas escolas. Constituem-se parcerias multilaterais justificadas pela doutrina neoliberal. Nessa perspectiva,

[...] parcerias multilaterais abrem o caminho para a influência empresarial, que podem fazer com que as escolas ensinem as habilidades e competências

---

<sup>74</sup> Há variações culturais no que se entende por habilidades interpessoais. O significado de “trabalho em equipe”, por exemplo, que é um termo frequentemente citado como uma habilidade corporativa importante, varia entre países. Seán Ó Riain, sociólogo da Universidade Nacional da Irlanda, compara o significado de “trabalho em equipe” no Japão, na Suécia e nos Estados Unidos. No Japão, “trabalho em equipe” é considerado um meio pelo qual “a administração mobiliza o conhecimento e os esforços dos empregados”, enquanto na Suécia é considerado como um meio de manutenção da solidariedade dos trabalhadores “na defesa de sua autonomia perante a administração”. Nos EUA, o trabalho em equipe é “visto como uma forma de desenvolver os registros e habilidades que podem ser a base do avanço na carreira individual”, e, diferente do Japão, não tem o compromisso corporativo com a “segurança do emprego”. Ademais, em contraste com os EUA, na Suécia o trabalho em equipe promove a solidariedade que pode contribuir com os sindicatos e com a segurança do emprego. (SPRING, 2018, p. 96).

<sup>75</sup> Posto de maneira simples, o ensino baseado em habilidades educa peças da engrenagem a enquadrarem-se no maquinário corporativo de modo a garantir os lucros crescentes. Mesmo os currículos tradicionais de ciências humanas e humanidades estão sendo deixados de lado ao passo que as corporações tentam alinhar a instrução escolar às suas necessidades. A ideia de que problemas econômicos estão surgindo por conta da disparidade de competências sugere uma aliança mais próxima entre empresas e o ensino público. O ensino deveria servir primeiramente aos interesses empresariais? A crescente economização da educação levará a oligarquias nacionais dominadas pelos interesses empresariais? O que houve com as ideias de educar os estudantes para a cidadania democrática e para a justiça social? (SPRING, 2018, p. 133).

voltadas ao trabalho de que as corporações multinacionais precisam. As parcerias são justificadas pela doutrina neoliberal da privatização, que foi firmada pela afirmação de que a educação é um bem público e, portanto, as escolas deveriam funcionar cooperativamente com as empresas. Assim as parcerias multilaterais permitem que as atividades corporativas nas escolas sejam financiadas com verba pública. Além disso, as empresas de tecnologia podem usar estas parcerias para garantir que seus produtos sejam usados no sistema escolar (SPRING, 2018, p. 180)

Dessa forma, empresas privadas têm firmado parcerias com órgãos públicos para prestar serviços à educação. Esse negócio tem gerado um fluxo contínuo de renda e lucros potenciais, especialmente às corporações globais de tecnologias, enquanto a escola vive à mercê destes pressupostos atingindo de maneira quase que direta, o trabalho escolar.

Sob esse viés, a Educação Básica e o Ensino Superior tem sido a porta para a comercialização, num constante e intenso assédio empresarial, o que não significa que minha posição é contrária às tecnologias na educação. Apenas questiono como os processos estão sendo constituídos e que interesses estão implícitos nas parcerias entre empresas de tecnologia e esfera educacional.

No que concerne à tecnologia, uma

expressão popular pode ser usada para descrever os lucros potenciais para as empresas de tecnologia neste plano educacional para os países em desenvolvimento: “a galinha dos ovos de ouro”. Imagine um fluxo contínuo de renda vindo do governo dos países em desenvolvimento para as companhias que fornecem a tecnologia para a educação (SPRING, 2018, p. 185).

De acordo com Lamosa (2020, p. 11), “o interesse da burguesia pela educação não é recente, assim como sua atuação, ações e projetos que, direta ou indiretamente, atravessaram a elaboração de seus interesses [...]”. Dessa maneira, estão presentes e bem articuladas as organizações responsáveis pela produção e difusão de certa concepção de mundo. No Brasil, a atuação burguesa tem formado frentes hegemônicas de ação no interior do Estado. Conforme Lamosa (2020, p. 12),

[...] organizações distintas da classe dominante elaboram estratégias e ações que, por caminhos diferentes, buscam definir as políticas educacionais e redefinir o papel das escolas brasileiras de acordo com os interesses das frações de classe que compõem ambas as frentes.

Nessas frentes hegemônicas de ação, a burguesia adota como estratégia o ajuste na formação aos processos de uberização<sup>76</sup> de trabalho objetivando as competências esperadas pelo mercado<sup>77</sup>, a qual iniciou antes<sup>78</sup> da pandemia<sup>79</sup> e se intensifica atualmente. Lamosa (2020, p. 18) assevera que se faz necessário para a concretização desse projeto “conformismo, adaptabilidade, empatia, cooperação e um conjunto de competências socioemocionais que devem ser a base da elaboração de um trabalhador despossuído de tudo, inclusive de sua consciência de classe”, para que o poder organizado<sup>80</sup> efetive seu plano de dominação e exploração.

Sob esse viés, destaco a seguinte reflexão de Quijano (2014, p. 70):

La liberación de las relaciones interculturales de la prisión de la colonialidad entraña también la libertad de todas las gentes, de optar individual o colectivamente en tales relaciones; una libertad de opción entre las diversas orientaciones culturales. Y sobre todo, la libertad para producir, criticar, y cambiar e intercambiar cultura y sociedad. En parte, finalmente, del proceso de liberación social de todo poder organizado como desigualdad, como discriminación, como explotación, como dominación.

<sup>76</sup> [...] uma massa em constante expansão de mais de cinco milhões de trabalhadores/as experimentava as condições de *uberização* do trabalho, propiciadas por aplicativos e plataformas digitais, o que até recentemente era saudado como parte do “maravilhoso” mundo do trabalho digital, com suas “novas modalidades” de trabalho *on-line* que felicitava os novos “empreendedores”. Sem falar da enormidade do desemprego e da crescente massa subutilizada, terceirizada, intermitente e precarizada em praticamente todos os espaços de trabalho. (ANTUNES, 2020, p.10-11).

<sup>77</sup> É, então, com a expansão das tecnologias de informação e comunicação que passamos a presenciar a ampliação da precarização, que atinge desde os/as trabalhadores/as da indústria de *software*, passando pelos/as de *call center*, *telemarketing* – que constituem o núcleo do *infoproletariado* ou *cibertariado* –, até chegar aos setores industriais, agronegócio, bancos, comércio, *fast-foods*, turismo e hotelaria etc. Tal tendência já vinha se acentuando com o desenvolvimento da chamada *Indústria 4.0*, proposta que foi originalmente desenhada para gerar um novo salto tecnológico e informacional no mundo da produção, tornando-o ainda mais automatizado e robotizado em praticamente todos os espaços das cadeias produtivas de valor (ANTUNES, 2020, p. 23-24).

<sup>78</sup> A tendência, *visível bem antes da explosão da pandemia*, era clara: redução do *trabalho vivo* pela substituição das atividades tradicionais por ferramentas automatizadas e robotizadas, sob o comando informacional-digital. Isso torna o *trabalho vivo* mais “residual” nas plantas digitalmente mais avançadas e o empurra para as atividades ditas “manuais” (na melhor das hipóteses) ao mesmo tempo que amplia o monumental *exército sobrando de força de trabalho*, que não para de se expandir nesta fase mais destrutiva do capital. (ANTUNES, 2020, p. 24).

<sup>79</sup> A pandemia também impactou os trabalhadores de plataformas digitais e aplicativos, uma massa que não parava de se expandir e que experimentava as condições da chamada *uberização do trabalho*. Sem outra possibilidade de encontrar trabalho imediato, trabalhadores e trabalhadoras buscavam “emprego” no Uber, Uber Eats, 99, Cabify, Rappi, Ifood, Amazon etc. Tentavam fugir do flagelo maior, o do desemprego. Saíam do *desemprego* para a *uberização*, essa nova modalidade de *servidão*. Como o *desemprego* é expressão do flagelo completo, a *uberização* parecia uma alternativa quase “virtuosa”. (ANTUNES, 2020, p. 23).

<sup>80</sup> Contando quase sempre com a condescendência de governos e setores majoritários do legislativo e do judiciário, sua alquimia consiste em contratar trabalhadores e trabalhadoras como “prestadores/as de serviços”, o que caracteriza uma *chula burla* que, entretanto, torna-se altamente *rentável e lucrativa*, uma vez que a força de trabalho *uberizada* se encontra completamente excluída dos direitos sociais que valem para o conjunto da classe trabalhadora (ANTUNES, 2020, p. 23).

Pode-se dizer que a liberdade das pessoas fica condicionada às relações de subalternidade, num universo onde a cultura é menosprezada, as desigualdades são acentuadas e, sobretudo, a colonialidade é uma condição historicamente imposta pela burguesia. Mignolo (2020, p. 156) explicita que “pensar a partir de experiências subalternas deve contribuir tanto para a autocompreensão quanto para as políticas públicas, que criam condições para transformar (e estigmatizar) as relações de subalternidade”.

Freitas (2020) ainda reitera que as situações de exploração são evidenciadas por meio de uma relação hierárquica entre colonizador e colonizado<sup>81</sup>, repercutindo no controle do conhecimento e em outros processos mentais dos oprimidos. Isso acontece porque as minorias são submetidas às políticas provenientes da colonialidade do poder, projetadas sob a ótica de uma episteme hegemônica<sup>82</sup>, o que tem causado indignação<sup>83</sup>. Com relação a isso, Freitas (2020, p. 26) ainda destaca:

[...] embora o processo de colonização tenha se efetivado por meio de uma dominação e subjugação de muitos grupos sociais, em situações de exploração econômica, política e cultural, a colonialidade permaneceu na forma de hierarquias desenvolvidas na sociedade entre colonizador e colonizado, principalmente, como forma de produção e controle de conhecimento e de subjetividades que interferem nas percepções, imagens, símbolos, conceitos e outros processos mentais dos sujeitos oprimidos.

Frente a isso, injustiças sociais se consolidam “naturalmente” a partir de políticas neoliberais sustentadas por uma epistemologia dominante<sup>84</sup>. Nesse sentido,

---

<sup>81</sup> Quando se trata de conhecimentos sobre os direitos dos grupos com cidadanias mais fragilizadas, ou minorias, um aspecto limitante refere-se às práticas sociais e políticas oriundas da colonialidade do poder que implicou uma forma de conhecer projetada a partir da ótica do colonizador, as quais contribuíram na formação de uma episteme hegemônica erigida sobre percepções, pensamentos e modos de viver excludentes, reproduzidos em muitos discursos e práticas sociais dos próprios sujeitos colonizados. (FREITAS, 2020, p. 34).

<sup>82</sup> A crítica decolonial, que orienta o sentir-pensar-agir da indignação epistêmica, conduz-nos à percepção da ambigüidade latente do conceito de minorias: ao mesmo tempo em que reconhece direitos, tende a vulnerabilizar os grupos sociais ao ocultar as relações de poder que criam, reforçam e atualizam as injustiças sociais, econômicas e epistêmicas. (FREITAS; NÓBREGA, 2022, p. 25).

<sup>83</sup> Conforme Freitas e Nóbrega (2022, p. 4), “a indignação é compreendida enquanto um sentir-pensar-agir sociopolítico contra situações de injustiça social e cognitiva, resultantes do projeto político hegemônico da modernidade, de negação de direitos aos grupos sociais subalternizados, expandindo a novas possibilidades teóricas e metodológicas de compreensão desses grupos, conhecidos na literatura acadêmico-jurídica como ‘minorias’ devido a condições econômicas, de gênero, de orientação sexual, de idade, relacionadas ao pertencimento étnico-racial, dentre outros marcadores sociais”.

<sup>84</sup> Ainda que seus saberes e conhecimentos sejam apropriados pelo colonizador devido ao fato de serem úteis e necessários, não recebem o devido valor por não pertencerem a essa episteme dominante, a não ser quando são considerados próprio ao colonizador. Isso deixa nos grupos subalternizados pensamentos de desvalor e de incompetência cognitiva, restando-lhes apenas internalizar os valores e conhecimentos do dominador como algo que lhes seria inerente e reproduzi-los sem maiores questionamentos. (FREITAS, 2020, p. 25-26).

Freitas (2020) explicita que também é possível reconhecer a presença de uma injustiça cognitiva, a qual se desenvolve na presença da dominação epistêmica, baseada na desqualificação do conhecimento de grupos subalternos, assim como na valorização do pensamento do opressor, o que representa uma concepção dominante de mundo. Esse contexto promove uma indignação epistêmica<sup>85</sup>, diante de padrões que reproduzem injustiças. Conforme o autor,

[...] a indignação não se restringe às questões de desigualdades sociais e pobreza, ou outras injustiças sociais resultantes das políticas neoliberais, mas alcança uma outra modalidade de injustiça, a cognitiva, que se constrói por meio de uma epistemologia dominante, a qual tenta deixar nos grupos afastados ou rejeitados dos grandes centros do conhecimento científico, a presença da dominação epistêmica. Por meio desta, os conhecimentos desses grupos são desqualificados e eles passam a pensar a partir da perspectiva do modelo dominante e do opressor, e não mais a partir do seu contexto existencial, social e político, que lhes permitiu compreender o mundo e comunicá-lo, por meio de outras práticas, relações e interações não dominantes. (FREITAS, 2020, p. 25)

Para tornar essa análise mais concreta, proponho pensar as experiências subalternas no Brasil, com a materialização do processo de empresariamento na educação por meio da implantação da reforma do Ensino Médio e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), de acordo com as diretrizes dos organismos internacionais para atender as exigências do capitalismo<sup>86</sup>. Sobre a reforma do Ensino Médio, Lamosa (2020, p. 18) manifesta que “a educação pública prevista por essa contrarreforma deve garantir que esse “projeto de vida” esteja adequado às exigências do ‘mercado de trabalho’”. A respeito do Ensino Médio, o autor assegura:

As escolas, de acordo com a contrarreforma do Ensino Médio, devem passar a adotar um trabalho voltado para a construção do “projeto de vida” dos alunos e para a formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais (lei 13.416/17. art. 35-A. parágrafo 7º, grifos nossos). A ênfase dada às competências socioemocionais presente em todos os documentos das políticas educacionais recentes expressa o desejo empresarial de definir um tipo de trabalhador adaptado às exigências dos atuais padrões de reprodução do capital (LAMOSA, 2020, p. 18).

---

<sup>85</sup> A indignação epistêmica é pensada “a partir do sujeito cognoscente que se indigna com os padrões de conhecimento que desassocia a mente do corpo e a teoria da prática, ou da realidade, criando padrões de reprodução de injustiças sociais e cognitivas” (FREITAS, 2020, p. 7).

<sup>86</sup> O conhecimento e a expertise científica agora residem no interior da máquina, sob o comando do capitalista. O poder produtivo do trabalho é realocado para o capital fixo, algo que é externo ao trabalho. O trabalhador é escanteado. Então, o capital fixo torna-se o portador de nossa inteligência e conhecimento coletivos quando se trata de produção e consumo (HARVEY, 2020, p. 25).

Também alinhada aos interesses empresariais, a BNCC constitui-se de uma base que possibilita a venda de kits pedagógicos e uniformiza a aplicação de avaliações externas, seguindo os critérios estabelecidos para medir os índices do IDEB e outros instrumentos avaliativos, assim como, apresenta o compromisso de uma educação para todos, prioritariamente no Ensino Fundamental, frente aos atuais indicadores de analfabetismo. Em síntese, o objetivo principal está no mundo do trabalho e nas competências, especialmente nas competências socioemocionais.

No que concerne à reforma:

Em 2016, houve o aprofundamento do empresariamento do processo pedagógico em todo o país. A reforma do Ensino Médio e a Base Nacional Comum Curricular, foram a materialização desse processo. Elas ainda não foram implementadas na sua totalidade nos sistemas públicos de ensino. Encontram-se em fase de sistematização pelos organismos empresariais, para depois serem difundidas para os professores reproduzirem em suas salas de aulas. Essas reformas do ensino e do currículo estão em sintonia com as diretrizes dos organismos internacionais, como o Banco Mundial e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), no sentido de adequar a formação da força de trabalho para as novas exigências do capitalismo. Entre elas estão a competência socioemocional e habilidade com tecnologias digitais. (SILVA, 2020, p. 44)

Ainda com o olhar sobre os projetos educacionais com foco nas competências, Magalhães (2020, p. 64) diz que a pretensão está em “formar um novo tipo de trabalhador, para que eles se conformem as novas maneiras de exploração colocadas nos processos produtivos e as novas condições materiais para a vida em sociedade”. Assim, os sujeitos estariam mais bem preparados para superar desafios alinhados a valores propagados pela hegemonia burguesa. O autor ainda comenta que:

As competências envolveriam características cognitivas e socioemocionais dos sujeitos em situações profissionais, mas, também, em outras atividades práticas para se alcançar determinado objetivo para superação de desafios. Elas enfatizam características individuais, de responsabilização e preparação para assumir riscos, se alinhando a outros valores propagados pela hegemonia burguesa, nos mais variados espaços de relações sociais. (MAGALHÃES, 2020, p. 64).

Como se pode verificar, a educação foi redefinida. Apesar de ter a garantia de oferta no serviço público, passou a ser assessorada por um enorme conjunto de organizações empresariais que surgiram e se expandiram, tendo o ápice com o Movimento Todos pela Educação (TPE), representando a frente hegemônica, com



forte protagonismo no setor bancário e industrial. A partir da análise de Herdade (2020, p. 47), “o movimento Todos pela Educação (TPE) é, na atualidade, a organização que sistematiza e difunde no país a contrarreforma mundial da educação”. Prosseguindo, o autor comenta que a TPE

reforçou sua estratégia de reivindicar para si a responsabilidade sobre a educação básica brasileira e atracou como um dos principais articuladores sobre como conduzir a educação na pandemia e no pós-pandemia, sistematizando uma série de discussões e documentos para fomentar não só o ensino remoto como única saída para a crise educacional, mas toda a sua ideologia e pedagogia de mercado. (HERDADE, 2020, p. 49)

Dessa forma, o Todos pela Educação trabalhou para reconfigurar a educação pública no Brasil, exercendo um protagonismo maior que o Ministério da Educação, face a falta de adoção de políticas públicas educacionais durante a pandemia da Covid-19. Diante desse contexto, Herdade (2020, p. 50) menciona que “a ausência de políticas e determinações pelo Ministério da Educação (MEC) para a educação durante a pandemia viabilizou um espaço protagonista ainda maior para o Todos Pela Educação”.

Outra frente de interesse que tem se destacado fortemente em nível nacional (Brasil) e tem exercido controle da educação escolar é o Instituto Ayrton Senna (IAS). Exerce protagonismo com ênfase nas competências socioemocionais propostas na BNCC<sup>87</sup>, visando à conformidade da classe trabalhadora à sociabilidade burguesa, comportamento necessário para a manutenção do acúmulo de capital. Conforme afirma Magalhães (2020, p. 63), “o Instituto Ayrton Senna vem desenvolvendo há alguns anos um projeto de formação educacional com ênfase no desenvolvimento das competências socioemocionais ligadas às competências intelectuais”.

Assim, o IAS esteve à frente de processos formativos<sup>88</sup> na fase de implantação da BNCC em todo o país, consolidando o discurso de que as

---

<sup>87</sup> Conforme Magalhães (2020, p. 68), “o IAS esteve envolvido na construção da BNCC, integrando o “Movimento pela Base Nacional Comum”, que teve grande influência na construção da BNCC e na sustentação da BNCC por competências. Esse fato reforça a presença das competências socioemocionais no projeto do IAS para enfrentamento da crise em curso, compactuando com o projeto do capital na construção desse projeto de amplitude nacional para formação humana e educacional dos alunos de todo o país”.

<sup>88</sup> As estratégias de formação utilizadas nesse projeto perpassam por: *webinar* sobre o desenvolvimento de competências socioemocionais e sua integração à formação cidadã e projeto de vida dos estudantes; Foi também abordada uma visão aprofundada sobre avaliação formativa, bem com exploraram atividades para estudantes do Ensino Fundamental nos Anos Iniciais; encontros online que retomarão temas como educação integral, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a matriz de competências socioemocionais; criar um movimento estruturado para manter o vínculo entre os

competências socioemocionais exercem influência positiva no processo de aprendizagem e em situações de crise em que se evidenciam impactos econômicos, sociais e emocionais.

Entretanto, o IAS não discute as questões que envolvem a realidade<sup>89</sup> concreta de cada sujeito da comunidade escolar, as causas que são geradoras da crise e consequências, conforme o autor comenta:

No entanto, não vemos uma preocupação latente em discutir a realidade concreta dos professores, pais e alunos. Não questionam se as determinações da vida material de cada sujeito social, que são influenciadas por múltiplas dimensões, são produtos relativos à crise ou a própria estrutura do capitalismo, que vem causando sérias consequências às dimensões econômicas, sociais e emocionais dos sujeitos de acordo com a divisão de classe sobre a qual se sustenta a acumulação de capital e a ordem burguesa (MAGALHÃES, 2020, p. 69).

Ainda entre as organizações privadas empresariais que estão empregando a visão da classe burguesa nas escolas públicas está a Fundação Itaú Social, a qual “atua como um dos principais Aparelhos Privados de Hegemonia (APH) da fração financeira da classe burguesa, sendo uma das fundações do conglomerado Itaú Unibanco”, conforme relata Pereira (2020, p. 75). Ela promove ações na formação de trabalhadores da educação, sobretudo com a visão da classe burguesa.

Nessa articulação de confluências, a Fundação Roberto Marinho (FRM) tem exercido grande poder na educação midiática de massas. Utiliza-se da mídia televisiva para atingir um número gigantesco de telespectadores. Também tem participado direta e indiretamente na formulação das políticas públicas do Estado. Para Rodrigues (2020, p. 55):

A Fundação Roberto Marinho (FRM) é o principal braço intelectual de formulação de políticas públicas para educação do Grupo Globo. Este, enquanto tal, representa o maior conglomerado de mídias de comunicação do país, exercendo desde a fundação da sua rede de televisão na década de 1960 uma tarefa importantíssima de educação das massas. É impossível

---

profissionais de educação e abrindo espaço para a troca de experiências. Nos encontros online também estão sendo discutidos o acolhimento dos alunos na volta às aulas e a retomada de atividades escolares após o isolamento social. (MAGALHÃES, 2020, p. 66).

<sup>89</sup> Para Magalhães (2020, p. 70), “o IAS materializa seu projeto de formação humana pautado nas competências socioemocionais buscando criar uma determinada subjetividade e personalidade nos alunos, adequados às necessidades do mercado de trabalho e da vida social, marcada por uma instabilidade sócio-econômico-emocional fruto da própria estrutura do capital. O interesse defendido perpassa pela manutenção, reprodução e adaptação dos sujeitos a essa realidade construída, e não há um questionamento e transformação radical da base material e superestrutural que concretiza essa realidade”.

dissociar a tarefa política e pedagógica da Rede Globo de Televisão e da Fundação Roberto Marinho, na medida em que o projeto pedagógico mais significativo da Fundação, a metodologia Telessala, é a iniciativa mais longeva de educação à distância privada no país voltada para jovens e adultos e que faz uso da mídia televisiva.

Aliás, também percebo a existência de uma necessidade de controle sobre a escola e sobre o trabalho docente. Como parte dessa articulação no processo de controle das massas, ocorre de forma aligeirada a expansão das tecnologias de informação e comunicação (TICs)<sup>90</sup> e da EaD, num contexto de emergência do capitalismo de vigilância, assim como a implantação da BNCC e a proposta de uma pedagogia das competências, que vem compondo esta reforma educacional no contexto da uberização do trabalho. Segundo Harvey (2020, p.21) “o dinamismo tecnológico, portanto, está incorporado nas estruturas globais do capitalismo.”

De acordo com Magalhães (2020), trata-se de um projeto de formação humana que se funda essencialmente em noções de empregabilidade, empreendedorismo e em competências, como se elas fossem capazes de alterar a vida coletiva e individual dos sujeitos. Por tudo isso, o autor ainda menciona que

fundações e grupos empresariais apoiam o IAS e/ou desenvolvem projetos educacionais pautados na perspectiva epistemológica e filosófica defendida pelo IAS, e que buscam a concretização do projeto burguês hegemônico para a educação brasileira, que tem como finalidade a adequação dos trabalhadores para o mercado produtivo e a ordem social burguesa (MAGALHÃES, 2020, p. 72).

A partir dessas afirmações, problematizo ainda mais o contexto vivenciado trazendo o questionamento de Spring (2018, p. 201): “o que acontece caso a família não possua o capital social correto para garantir a produtividade do trabalhador e as habilidades das crianças?” Posto isso, faz-se necessário considerar que economistas se movimentam para consolidar políticas públicas que garantam a presença de crianças na pré-escola, a fim de compensar deficiências na oferta de um capital social adequado na família.

Nesse sentido, políticas públicas são implementadas com a obrigatoriedade de matrícula na pré-escola, desde os quatro anos. Spring (2018, p. 228) ainda pontua

---

<sup>90</sup> Para Rodrigues (2020, p. 57), “a expansão do ensino remoto nas escolas brasileiras foi basicamente realizada de três maneiras: 1) via contrato firmado entre os sistemas de ensino com plataformas privadas, como o Google (Google Classroom), Microsoft (Teams), Facebook, dentre outras; 2) Via expansão do antigo e já difundido sistema de tele-ensino, dando novos ares a essa metodologia; 3) a partir da elaboração e implementação de plataformas próprias de ensino”.

que os economistas defendem que as crianças sejam matriculadas na pré-escola para que desenvolvam características de personalidade que as levem ter sucesso na escola e no trabalho, já que a formação deste capital social as ajudará a serem mais produtivas economicamente. Isso pode significar que o maior interesse dos economistas está no crescimento econômico e na produtividade dos trabalhadores.

Tais questionamentos reverberam reflexões acerca dos interesses internos e externos que sustentam as intervenções na educação escolar<sup>91</sup>. Nesse sentido, Dardot e Laval (2016, p. 353) asseveram que “a lei da eficácia é intensificar os esforços e os resultados e minimizar os gastos inúteis. Fabricar homens úteis, dóceis ao trabalho, dispostos ao consumo”. Consoante a isso, Harvey (2020, p.15) alerta que “a imprudência desse consumo excessivo tem desempenhado um papel importante na degradação ambiental.” Enfim, posso dirimir que se configura um colonialismo como parte de uma política neoliberal<sup>92</sup>, o qual reproduz a acumulação do capital nas mãos de poucos, em detrimento da exploração e domínio de classes intermediárias, assim como de maneira devassa, o pinheiro nativo se mantém sob a égide do capital exploratório.

Sob essa perspectiva:

O colonialismo existe como parte do neocolonialismo, que embora seja oculto e mediado, contribui para a reprodução dos sistemas de exploração e dominação da mão de obra e da sociedade, assim como a acumulação do capital nas mãos de poucos. As populações de origem colonial (também como partes do neocolonialismo) se encontram no centro da exploração e opressão, permanecendo excluídas e mediadas nas lutas entre classes intermediárias, o colonialismo e o capitalismo internacional. O colonialismo interno é, no entanto um conjunto de relações nas quais prevalece o domínio e a exploração entre grupos e culturas diferentes (SILVA, 2017, p. 51).

De certo há relações de interesses capitalistas entre os reprodutores do sistema de dominação nas populações de origem colonial. Complementando, Silva (2017, p. 58) sustenta que “o colonialismo deixou de ser exercido pelas metrópoles e

---

<sup>91</sup> Formar e constituir um povo ordeiro e trabalhador passava a ser uma das finalidades precípua da escola, instituição cada vez mais defendida como de frequência obrigatória para todas as crianças brasileiras. Ao mesmo tempo, boa parte da nossa intelectualidade defendia que, lá onde cessasse o alcance e poder da escola como agência de transformação da cultura pobre, grosseira e antiquada de nossa gente, restava a opção pela intervenção eugênica para a “purificação de nossa raça” e para a “elevação” de nosso caráter (FREITAS; FARIA FILHO, 2017, p. 347).

<sup>92</sup> O problema da exploração global acabou complicando-se através da política neoliberal que levou a distribuição desigual do produto e dos sistemas de produção e bens de serviços, agravando o quadro de exploração de uns pelos outros, ou seja, daqueles que possuem o capital e os demais que dispõem somente de sua força de trabalho que são, na maioria das vezes explorada pelos detentores do grande capital, tanto interno quanto externo (SILVA, 2017, p. 52).

passou às mãos de capitalistas internos”, reforçando a ideia de que há uma redoma de proteção entre os detentores do capital em detrimento das necessidades dos indivíduos, que parecem, em sua maioria, estarem anestesiados às situações que suscitam indignação<sup>93</sup>.

Quanto a isso, Freitas (2020, p. 40) diz:

Se, por um lado, a vida nas sociedades capitalistas tornou-se mais fácil para alguns à medida que ofereceu conforto, estímulos, interesses e preenchimento de tempo, sem exigir consciência e reflexão, por outro, transformou os sujeitos em indivíduos cada vez mais atomizados, indiferentes ao contexto social e anestesiados às situações indignantes.

Todavia, faz-se necessário considerar que há também uma concepção utilitária<sup>94</sup> de indignação, ou seja, existem os indivíduos que defendem políticas de bem-estar, desde que sejam priorizadas causas particulares, deslegitimizando, portanto, o Estado na adoção de políticas igualitárias. Freitas (2020, p. 36) reitera que “a indignação seletiva insere-se na crise ética, política, econômica e cultural que tem se alastrado em várias partes do mundo e, em particular, no Brasil, respondendo ao projeto atual do capitalismo”. Nesse caso, a hegemonia cultural está diretamente relacionada com o neoliberalismo econômico.

Conforme a autora:

O indignado seletivo ou utilitário indigna-se a partir de si e quase nunca encontra nas diferentes razões do outro, que considera desigual ou diferente, razão para se indignar. Na sua relação com o outro, prevalece a sua subjetividade isolada, como se existisse somente para ele e por ele. Esse é o caso do empresário que se indigna com o aumento de impostos que lhe afetam ou com a corrupção financeira, mas, dificilmente, indignar-se-ia com a sonegação fiscal, que é um dos grandes modelos de corrupção no mundo por retirar dos cofres públicos a possibilidade de realização de políticas de bem-estar favoráveis ao todo (FREITAS, 2020, p. 35).

---

<sup>93</sup> Segundo Freitas (2020, p. 31), “a indignação apresenta-se como uma emoção mais elaborada porque resulta de vivências, percepções políticas e memórias estruturantes do contexto social de desenvolvimento dos sujeitos [...]”.

<sup>94</sup> De acordo com Freitas (2020, p. 36): “Como se observa, uma concepção utilitária ou seletiva da indignação carrega em si valores morais individuais que se projetam na sociedade como unificados, encerrando um único conceito do que é bom porque é útil, portanto, garantidor de uma realidade desejável para determinados indivíduos, ainda que seja excluyente para outros. [...] Com isso, prioriza as suas causas particulares, individuais, tornando invisíveis e até naturais as causas sociais e reais de indignação que se projetam a partir das causas da realidade opressora do outro que lhe é diferente, da sua condição existencial indigna, a qual denuncia ainda a violação de padrões objetivos de direitos de pessoas com cidadanias fragilizadas ou minorias, estabelecidos com base nos direitos à igualdade, à dignidade, autonomias, capacidades e justiça”.

Sendo assim, González Casanova (2007, p. 444) confirma sua posição reforçando que “a exploração, dominação, discriminação e exclusão dos ‘trabalhadores coloniais’, pelo capital nacional e estrangeiro se dá no interior das fronteiras<sup>95</sup> políticas nacionais, ou fora delas”. Por essas razões, o neoliberalismo tem conduzido políticas que favorecem empresas e desfavorecem assalariados, impondo o desmantelamento do Estado social e educador, em nome da finança global e das medidas adotadas pelos organismos liderados pelas corporações.

Sobre isso, Dardot e Laval (2016, p. 304) afirmam que:

É com os recursos do Estado, e com uma retórica em geral muito tradicional (o “interesse nacional”, a “segurança” do país, o “bem do povo” etc.), que os governos, em nome de uma concorrência que eles mesmos desejaram e de uma finança global que eles mesmos construíram, conduzem políticas vantajosas para as empresas e desvantajosas para os assalariados de seus países.

Considerando tudo isso, interpreto que a disciplina neoliberal impõe regras que favorecem as classes mais afortunadas, em detrimento da maior parte da população que está cada vez mais prejudicada pelos retrocessos sociais, em nome de uma finança global. O mais impactante é o discurso que fundamenta as soluções dadas pelo Estado para se eximir das obrigações.

Sob esse viés, Fanon (1965, p. 25) alega que “para assimilar a cultura do opressor e aventurar-se, o colonizado teve que dar garantias. Entre outras, teve de fazer suas as formas de pensamento da burguesia colonial”. Diante disso, evidencia-se uma crise moral e ética em que oprimidos vêm defendendo as ideias dos opressores em seu plano de dominação e exploração.

Para exemplificar, discorro sobre alguns discursos que têm sido alardeados, conforme Dardot e Laval (2016, p. 225) comentam:

[...] o seguro-desemprego e a renda mínima são os responsáveis pelo desemprego; os gastos com saúde agravam o déficit e provocam a inflação dos custos; a gratuidade dos estudos incentiva a vadiagem e o nomadismo dos estudantes; as políticas de redistribuição de renda não reduzem as desigualdades, mas desestimulam o esforço; as políticas urbanas não eliminaram a segregação, mas tornaram mais pesada a taxaçaõ local. [...] as “soluções” dadas pelo Estado causavam mais problema do que resolviam.

---

<sup>95</sup> Segundo Harvey (2020, p. 15), “os impactos econômicos e sociais são filtrados por discriminações “costumeiras” que estão em evidência em toda parte”.

Tais comentários estão sendo cada vez mais propagados, especialmente pelas pessoas que estão tomando para si o pensamento da burguesia colonial, ou seja, “a diferença colonial cria condições para situações dialógicas nas quais se encena, do ponto de vista subalterno, uma enunciação fraturada, como reação ao discurso e à perspectiva hegemônica”, conforme ressalta Mignolo (2020, p. 11). Por essa perspectiva, as desigualdades acabam sendo naturalizadas e legitimadas num *modus operandi* exploratório pela classe dominante.

Quanto a isso, cabe dizer que:

Poder, desigualdade e desenvolvimento são agora parte integrante de um processo mais amplo que as integra e redefine a sociologia da exploração. Nesse contexto das desvantagens da exploração, a desigualdade aparece como um fenômeno natural e social, cultural e religioso, que pode legitimar o mundo realmente existente (FERNANDES; SARAIVA, 2017, p. 6).

Efetivamente, identificam-se relações sociais de domínio e exploração entre diferentes grupos, num círculo engendrado por processos de conquistas que formam um Estado colonizador, constituído por minorias colonizadas<sup>96</sup>. González Casanova (2007, p. 449) também assegura que as políticas favorecem o poder, já que “processos interativos ampliados se consolidam com políticas macro das forças dominantes. Estas impulsionam as tendências favoráveis ao sistema. Freiam ou desarticulam as tendências que lhes são desfavoráveis”. Assim, são privilegiadas políticas que estimulam o capital, favorecendo a marginalização<sup>97</sup> de populações desfavorecidas.

Para explicitar, apresento a fatídica existência de estruturas mediadas e conduzidas por empresas e estados que articulam projetos e ações humanitárias, denotadas em prêmios ou castigos e representados pelos donativos entregues aos colonizados. Trata-se de um contexto em que a própria sociedade adota mecanismos de compensação aos que se enquadram nas regras ditadas pelo sistema. Para Silva (2017, p 47), a sociedade como produto “do marginalismo se encontra interligada e

---

<sup>96</sup> Para Freitas e Nóbrega (2022, p. 13), “ao definir certos grupos como ‘minorias’, estabelecem uma relação de contraste com o grupo considerado padrão, oferecendo-lhes um nascimento já excludente, cuja modalidade de luta central será por inclusão em uma realidade excludente”.

<sup>97</sup> O marginalismo, isto é, o estar à margem da sociedade, sem o direito de usufruir de todos os benefícios, até mesmo dos mais essenciais e bens produzidos por ela, gera conseqüentemente uma sociedade dual ou plural, com características diferenciadas tanto no plano político, quanto cultural e econômico, proporcionando os altos índices de desigualdade sociais e econômicas que presenciamos atualmente, sobretudo, nos países subdesenvolvidos (SILVA, 2017, p. 47)

se conecta a um fenômeno denominado de colonialismo interno<sup>98</sup>, ou seja, a dominação e a exploração de uma sociedade sobre seus membros, em condições econômicas desfavoráveis”.

González Casanova (2007) ainda enfatiza que o colonialismo interno<sup>99</sup> é uma problemática que causa grandes efeitos na democracia, pois afeta as populações do Estado colonizado, com minorias<sup>100</sup> que sofrem com forças coloniais e neocoloniais, resultado de uma grande articulação de poder em âmbito internacional. Nessa perspectiva, Freitas e Nóbrega (2022, p. 4) explicitam:

Enquanto a concepção moderna de ‘minorias’ vincula-se ao projeto europeu de dominação epistêmica, teórica e política do mundo ocidental, a opção teórica decolonial instiga à reinterpretação dessas situações a partir dos limites territoriais, temporais e políticos, possibilitando que alguns grupos sociais tenham sua história compreendida e considerada através de outras práticas sociais, resistências políticas e reorientação jurídica.

Para exemplificar, as minorias<sup>101</sup>, ou pessoas em sua pluralidade, incorporam os efeitos negativos do eurocentrismo e aderem a formas de dominação<sup>102</sup> e exploração da burguesia, reforçando, com isso, o aparecimento de relações de

---

<sup>98</sup> Casanova [...] elabora sua interpretação em relação ao processo de desenvolvimento da América Latina, trazendo como novidade para a discussão sobre a democracia latino-americana, o conceito de colonialismo interno, que se refere a exploração de um(a) determinado(a) país/sociedade por membros desse(a) mesmo(a) país/sociedade, ou seja, quando a exploração é realizada por membros de um(a) mesmo(a) país/sociedade, e não por qualquer outro (SILVA, 2017, p. 46).

<sup>99</sup> Conforme Fernandes e Saraiva (2017, p. 8): “Para González colonialismo interno ainda está diretamente ligado aos processos de conquista, no qual as populações são exterminadas e formam parte de um Estado colonizador e depois, em outro momento, fazem parte do Estado que conseguiu independência formal, onde os povos que são minorias e foram colonizados sofrem as mesmas condições das forças coloniais e neocoloniais em nível internacional”.

<sup>100</sup> O direito à diferença, associado a muitos estudos sobre direitos das minorias no contexto latino-americano, tende a pressupor um padrão de comparação, subordinação e controle de grupos particulares dentro de uma universalidade maior, e não uma noção de emancipação de novas universalidades que possam existir dentro de um contexto particular e transversal a muitas outras sociedades. (FREITAS; NÓBREGA, 2022, p. 8)

<sup>101</sup> Nas palavras de Freitas e Nóbrega (2022, p. 8), “o conceito de minorias, ao ser utilizado indistintamente para significar a realidade de muitos grupos sociais latinoamericanos, que lutam por reconhecimento de suas existências com base no direito à diferença, sugere uma carga de significados negativos universalizados, cuja passividade não ameaçadora das relações de poder implica mais a noção de submissão, fragilidade política, subordinação, vulnerabilidade, desvalor etc., do que a ideia de um grupo de relevância social, desafiador dos princípios morais e valores individuais dominantes, hierarquizados e uniformizados, e que tem resistido às muitas ameaças sofridas ao longo da história sobre sua existência, autonomias e direitos.

<sup>102</sup> O modelo de classificação da população mundial pela noção de raça, necessariamente, impõe categorias comparativas, das quais o eurocentrismo se infligiu enquanto, naturalmente, superior, justificativa para legitimar as relações de dominação dos colonizados, verificada na exploração de mão-de-obra, utilizada, por sua vez, para explorar os recursos naturais da América Latina e os produtos decorrentes. (SANTOS *et al.*, 2020, p. 181).



desigualdade e processos discriminatórios<sup>103</sup>, em que o racismo<sup>104</sup> e a segregação racial estão presentes. Das incursões sobre a temática, Quijano (2014, p. 85) explicita que “el colonialismo es un modo de poder de larga antigüedad. En todas partes ha producido “etnias” y “nacionalidades”. Y el “etnicismo” ha sido, probablemente, un elemento frecuente del colonialismo en todas las épocas.” O autor ainda explicita:

Con la formación de América se establece una categoría mental nueva, la idea de “raza”. Desde el inicio de la conquista, los vencedores inician una discusión históricamente fundamental para las posteriores relaciones entre las gentes de este mundo, y en especial entre “europeos” y no-europeos, sobre si los aborígenes de América tienen “alma” o no; en definitiva si tienen o no naturaleza humana (QUIJANO, 2014, p. 84)

Por essas razões, movimentos insurgentes brotam na América Latina<sup>105</sup>, assim como o pinhão brota e origina a araucária, na tentativa de reocupar o lugar de origem que foi reflorestado por pinheirinhos americanos e outras plantas invasoras. Isso acontece num momento em que uma crise de proporções mundiais se personaliza não apenas pela caracterização da natureza humana, mas, sobretudo, com políticas de privatizações e desnacionalizações fundadas no capital monopólico. Nessa trama, as pessoas precisam demonstrar que são extremamente produtivas para se tornarem sujeitos de direitos, mesmo que, para isso, as relações sociais sejam comprometidas.

Nessa perspectiva, Freitas (2020, p. 45) afirma que:

Ao exigirmos que todas as pessoas sejam maximamente produtivas como condição de se tornarem sujeitos de direito, podemos estar comprometendo as relações sociais ao estabelecermos falsas hierarquias sociais, de méritos e virtudes, em que aqueles que não estão no sistema produtivo são facilmente invisibilizados, ou mesmo eliminados.

---

<sup>103</sup> Para Quijano (2014, p. 85), “la discriminación se funda no en distinciones biológicas, sino en la valorización social y cultural de las actividades de cada grupo”.

<sup>104</sup> Segundo Quijano (2014, p. 85) “‘racismo’ no parece, pues, haber existido antes de América y menos, en consecuencia, la peculiar combinación de ‘racismo’ y ‘etnicismo’”.

<sup>105</sup> Para Ramos (2021, p. 338-339): “El valor y el signo político de cada reflexión sobre lo latinoamericano no radica tanto en su capacidad referencial, en su capacidad de “contener” la “verdadera” identidad latinoamericana, sino en la posición que cada postulación del ser ocupa en el campo social o, para ser más exactos, intelectual, donde la “definición” se enuncia. En ese sentido, América Latina existe como un campo de lucha donde diversas postulaciones y discursos latinoamericanistas históricamente han pugnado por imponer y neutralizar sus representaciones de la experiencia latinoamericana; lucha de retóricas y discursos —a veces seguidas de luchas armadas— que se disputan la hegemonía sobre el sentido de “nuestra” identidad. Es decir, tras cada postulación de lo latinoamericano hay una voluntad de poder, ejercida desde diferentes lugares en el mapa de las contradicciones sociales”.

Além disso, Fernandes e Saraiva (2017, p. 15-16) ressaltam que “o desenvolvimento estrutural de poder colonial/capitalista no mundo exige que os espaços democráticos na sociedade sejam reduzidos”. Segundo esses pesquisadores, isso acontece porque tais espaços implicariam na ampliação dos espaços de manifestação, igualdade no acesso e maior poder aos menos favorecidos, enfim, seriam ameaças à manutenção da exploração colonial.

No que diz respeito aos reflexos disso, Fernandes e Saraiva (2017, p. 2) dizem que:

Em Casanova, a sociedade plural é consequência do desenvolvimento colonial, e das formas pelas quais um povo dominou e explorou o outro, sendo o racismo e a segregação racial, da mesma forma que em Quijano, essencial à exploração colonial o que segue reforçando suas essas relações desiguais com processos discriminatórios.

Nesse sentido, Mignolo (2020, p. 10) expõe que “a diferença colonial no/do mundo colonial/moderno é também o lugar onde se articulou o “ocidentalismo”, como imaginário dominante do mundo colonial/moderno”. Em virtude disso, desmatar, exterminar, promover a exploração das árvores nativas não foi um acidente ou uma necessidade temporária. Tratou-se de um plano bem engendrado que favoreceu e ainda sustenta uma elite hegemonicamente capitalista que projeta o desenvolvimento econômico do planeta, gerando a expropriação<sup>106</sup> dos meios de produção.

Ainda, Mignolo (2020, p. 249) diz o seguinte:

É a colonialidade do poder que exige “reflexão” no e sobre o sistema mundial colonial/moderno. E, nesse sentido, a “reflexão” não viaja, mas atua na interseção de memórias e informação, de decisões passadas, acontecimentos atuais e esperanças utópicas.

Como já foi dito, a sociedade colonizada vive as consequências da exploração indiscriminada, seja da natureza ou das forças de trabalho<sup>107</sup>. Castro (2019, p. 26) ainda assevera que “a América Latina sempre teve sua economia marcada pela

---

<sup>106</sup> Os recursos até então anunciadamente transferidos em nome de projetos de desenvolvimento econômico, foram condenados por reproduzirem, intensificadamente, desigualdades e exclusões sociais. As ações coletivas se contrapõem à crença disseminada em vários espaços de reflexão, segundo a qual o destino irrefutável do *campesinato* em sociedades hegemonicamente capitalistas seria sempre a expropriação dos meios de produção e, em grande escala, a proletarização. (NEVES, 2019, p. 339-340)

<sup>107</sup> As forças de trabalho em muitas partes do mundo são socializadas há muito tempo para se comportar como bons sujeitos neoliberais, o que significa culpar a si mesmas ou a Deus se algo der errado, mas nunca ousar sugerir que o capitalismo pode ser o problema. (HARVEY, 2020, p. 16)

exploração intensiva de recursos naturais. Ao longo do tempo, as pautas do comércio exterior foram sustentadas pela extração de bens primários.” Contudo, outras formas de dominação global emergem, com a *uberização*<sup>108</sup> e *ifoodização* do mundo, as quais trabalhadores são conduzidos ao desenvolvimento de competências socioemocionais com a finalidade de cooperar, adaptar-se às mudanças, conformar-se, sem, com isso, formar consciência de classe.

Diante disso, cabe dizer que:

O crescimento econômico se montou sobre o saque de colônias e ex-colônias, da exploração intensiva da natureza, de exaustão de suas energias, assim como foram e são exploradas as forças de trabalho de imensa parcela da população mundial que, agora, com a *uberização-ifoodização* do mundo instala-se outra dimensão das formas de dominação global do trabalho. (CASTRO, 2019, p. 38)

Castro (2019, p. 58) ainda complementa a análise deste estudo com o seguinte posicionamento: “ao se falar da dinâmica de acumulação do capital, que nestes momentos toma uma rapidez impressionante, temos que considerar a dupla dinâmica capitalista – não somente exploração do trabalho, mas também o saque à natureza”. Precisa ser considerado que o próprio colonizado saqueia a natureza para garantir a acumulação do capital do colonizador, a fim de sobreviver, apenas. De fato, Estados e corporações econômicas regulam as ações e condições de vida dos cidadãos, reproduzindo a negação de direitos constitucionais. Efetivamente, “a totalidade da formação social capitalista é feita de tipos de estruturas tecnológicas<sup>109</sup> e estruturas organizativas, da relação com a natureza, das relações sociais e do aparato produtivo”, como afirma Harvey (2020, p. 33).

Voltando a Castro (2019, p. 57):

A reflexão sobre o planejamento nas sociedades contemporâneas globalizadas, cujos Estados e corporações econômicas tendem a regular as ações e processos em várias dimensões da vida, nos conduz a afirmar o seu contínuo distanciamento das demandas dos cidadãos, a exemplo do direito à cidade, uma vez que elas se fundam em lógicas culturais, de perecimento e de afirmação do sujeito como condição de existência e de reprodução da vida.

---

<sup>108</sup> Para Lamosa (2020, p. 18) (2020, p. 33) diz que “os processos de uberização do trabalho que exigem: conformismo, adaptabilidade, empatia, cooperação e um conjunto de competências socioemocionais que devem ser a base da elaboração de um trabalhador despossuído de tudo, inclusive de sua consciência de classe.

<sup>109</sup> Harvey (2020, p. 33) alega que “A tecnologia desvela a relação com a natureza, mas essa relação, então, se torna fundacional para o modo como a produção opera e, mais ainda, ela se torna fundacional também para a natureza das relações sociais que existem, em termos da divisão do trabalho, das funções de comando e controle, e assim por diante”.

Esse limite, portanto, constitui uma inflexão justamente porque cresce o controle de regulação em todos os espaços do mundo e da vida pois se delineiam impossibilidades de lidar com os conflitos produzidos e reproduzidos pela desigualdade social, pela discriminação, pela intolerância à diferença, enfim, pela negação de direitos constitucionais como aos territórios de ocupação tradicionais crescentemente desautorizados.

Além disso, os estudos de Limonad (2019, p. 236) comprovam que a sociedade contemporânea globalizada se caracteriza por “um Estado útil para as elites e para impor os princípios neoliberais subordinando a sociedade ao mercado, mas que é ausente para a sociedade”. Em suma, humanos são coisificados, tornam-se concorrentes, consumidores, clientes. A consciência e a responsabilidade social são dilaceradas, enquanto o próprio eu e o outro<sup>110</sup> são desumanizados.

Quanto a isso, o autor expressa:

Há uma coisificação das pessoas, que perdem a capacidade de se enxergar a si e aos outros como cidadãos com direitos, deveres, responsabilidade, e passam a se ver como consumidoras, clientes e concorrentes. Essa coisificação mutila a possibilidade de construção de uma consciência social, de uma responsabilidade social, como se o outro, os demais não existissem. Isso, em última instância, conduz a uma obliteração do outro e a sua desumanização (LIMONAD, 2019, p. 248).

Como se pode verificar na análise de Limonad (2019, p. 248), “o outro, o diferente é invisibilizado, marginalizado e criminalizado, o que leva a um aumento das chacinas, das mortes, com o menosprezo pela vida humana, pela vida em geral. O mal é banalizado e torna-se parte do cotidiano”. Por essa razão, faz-se necessário entender as contradições acerca da hegemonia capitalista neoliberal e pensar outra hegemonia que se oponha ao padrão predatório imposto pela modernidade. Para que isso aconteça, apresenta-se como possibilidade o giro decolonial<sup>111</sup>, que

vem revitalizar a ideia de América Latina como uma crítica potente no século XXI ao capitalismo hegemônico e como anúncio de possibilidades de “bem viver” que se oponham ao padrão predatório imposto por uma específica modernidade. Quer expandir as vozes e ampliar a utopia latino-americana. Não se defende, nesta perspectiva, uma América Latina homogênea, mas se projeta a possibilidade do respeito e da articulação de diversas culturas que

<sup>110</sup> Para Freitas e Nóbrega (2022, p. 8-9): “Não são as mulheres, negros, indígenas, crianças, adolescentes etc. que são minorias; estes grupos são minorizados e subalternizados nas relações de poder que, cotidianamente, vão lhes lembrando o quanto eles continuam sendo ‘o outro’ em um contexto de colonialidade do saber, do poder e do ser”.

<sup>111</sup> Conforme Segato (2014, p. 34): “El giro decolonial no es otra cosa que el viraje en la reubicación de la posición de sujeto en un nuevo plano histórico, emergente de una relectura del pasado, que reconfigura el presente y tiene como proyecto una producción democrática de una sociedad democrática”.

se insurjam contra as falsas dicotomias da modernidade euro centrada, tais quais “civilização x barbárie”, “razão x emoção”, “modernidade x tradição”. (MIGLIEVICH-RIBEIRO, 2019, p. 73)

Conforme Miglievich-Ribeiro (2019, p. 67), “a razão decolonial “devolve” a racionalidade a pessoas, coletividades, populações desumanizadas sob o jugo colonial”. Aliás, decolonizar<sup>112</sup> exprime uma formação identitária livre de padrões culturais pautados na colonialidade<sup>113</sup> do poder. Constitui-se na capacidade de fazer uma leitura de mundo para além do universo eurocêntrico/estadunidense, ou seja, traduz-se na capacidade de perceber e protagonizar os espaços da natividade, reconhecendo a força e os valores da tradição do povo.

Consoante a isso, Quijano (2014, p. 57) argumenta:

En tanto no se resuelva la cuestión de la descolonización de la sociedad, o sea, la radical democratización de la estructura de poder, tampoco lo será la de la identidad. No hay otro camino fuera de la radical descolonización del poder. Por lo tanto, en América Latina, nación, democracia e identidad son tres dimensiones distintas pero inseparables de una cuestión única y fundamental: el colonialismo del poder.

Note-se que a América Latina foi alvo de invasão territorial e populações nativas sofreram e *ainda sofrem* a desumanização imposta pelo poderio colonial, mesmo com a emancipação dos territórios tem sido mantidos os princípios de dominação. A ciência ocidental, segundo Castro (2019, p. 26), “construiu como ‘processo civilizatório’ que precisava negar o outro, em sua dimensão intelectual, e a compara em relação ao ‘ego’, para poder erigir um sistema classificatório e hierarquizante”.

Nesse sentido, a ciência pautou e continua operando distinções que tornam o outro invisível, quero dizer, o sujeito pertencente à camada de sociedade segregada ou discriminada é rechaçado nessa hierarquia dominante. Diante disso, Harvey (2020, p.20) indica que “qualquer projeto para mudar o mundo exigirá igualmente uma transformação de si”, ou seja, para superar a invisibilidade imposta por uma hegemonia epistêmica, faz-se necessário decolonizar. Por estas razões, Castro (2019) expõe:

<sup>112</sup>Segundo Freitas e Nóbrega (2022, p. 8) “a decolonização questiona o lugar reificador e reproduzidor de desigualdades e iniquidades que o conceito encarta”.

<sup>113</sup>De acordo com Freitas e Nóbrega (2022, p. 3) “enquanto o colonialismo denota uma relação política e econômica de dominação colonial de um povo ou nação sobre outro, a colonialidade se refere a um padrão de poder que permanece vigente nas relações sociais e institucionais mesmo após o fim da colonização”.

Ao manter os princípios da dominação, e da hierarquia de saberes, a ciência moderna continua a operar com distinções que separam e tornam invisíveis grupos, culturas, etnias, valores e ethos. Essas distinções atravessam a vida social, com marcadores de classe e condição social. Podem ser vistos na discriminação de gênero, de cor, de origens e na produção de estigmas, e com eficácia simbólica. E seus efeitos práticos podem ser encontrados na produção de zonas ditas *perigosas* dos *subúrbios* das cidades, brasileiras ou afora – os lugares onde se encontram as camadas da sociedade historicamente segregadas, discriminadas, onde grassa a desigualdade social, de renda, de trabalho e de acesso a bens e serviços (CASTRO, 2019, p. 39).

Em suma, um sistema classificatório e hierarquizante é parte da formação do atual e enrustido sistema civilizatório, o qual Castro (2019, p. 26) avalia que “a construção do conhecimento não é alheia às estruturas de poder, e aos jogos políticos, como qualquer outro campo da sociedade”. Em consequência, torna-se explícito que todo o conhecimento reverberado está diretamente relacionado aos interesses das estruturas de poder, que mantém o controle dos colonizados, adotando práticas institucionais regulatórias<sup>114</sup>.

Quijano (2014, p. 64) já anunciava que “probablemente no es accidental que el conocimiento fuer pensado entonces del mismo modo que la propiedad, como una relación entre un individuo y algo.” De fato, o conhecimento tem sido construído e manipulado segundo os interesses daqueles que constituem a cúpula do poder. Assim, torna-se mais um mecanismo de colonização, cuidadosamente pensado nas relações que o indivíduo estabelece com algo, ou seja, com o capital<sup>115</sup>.

Considerando as desigualdades existentes, tem-se que:

A ciência e a tecnologia propiciaram o progresso de alguns países e certamente de classes sociais hegemônicas, mas em um mundo cada vez mais desigual. E, por isso, a análise sobre o processo de transição do atual modelo econômico passa a ser o grande desafio de nosso tempo, se é que ainda podemos mudar certas tendências catastróficas que se desenham no presente. E aprender a fazer outra ciência à revelia de conceitos caros ao *mainstream* da economia: crescimento como máxima, racionalidade econômica, produtividade e eficácia (CASTRO, 2019, p. 38).

---

<sup>114</sup> Assistimos a formulação de novos dispositivos regulatórios que visam o aperfeiçoamento de controle dos indivíduos e de grupos sociais e, por isso, distanciam-se da realidade vivida pelas pessoas. De certa forma, essas observações nos mostram o grau de institucionalização de dispositivos que até podem ter o interesse de estimular procedimentos de participação, na expectativa do planejamento se aproximar da experiência social do outro mas, como sabemos, com práticas bastante frequentes de captura por instituições. (CASTRO, 2019, p. 57).

<sup>115</sup> Esse modelo neoliberal repousa cada vez mais no capital fictício e em uma vasta expansão na oferta de moeda e na criação de dívida, e já enfrenta o problema de uma demanda efetiva insuficiente para realizar os valores que o capital é capaz de produzir. (HARVEY, 2020, p. 9).

Por todas essas razões, fortaleço-me como araucária e acredito que não posso ceder o espaço de minha terra aos *pinheirinhos americanos*. O conhecimento precisa ser racionalizado. As consequências catastróficas do reflorestamento que está sendo feito no presente estão mantendo o povo preso aos grilhões do eurocentrismo/estadunidense. A essência do povo latino-americano está sendo dissecada sob a justificativa de uma nova luz que não existe, de uma nova seiva que está em processo de criação. Enquanto isso, araucárias estão sofrendo podas indiscriminadas e outras plantas estrangeiras estão protagonizando espaços, alicerçadas por uma pseudolegitimidade, devidamente afiançada pelas corporações e pelo Estado, em favor do capitalismo.

Mas quais as possibilidades de se fazer crescer em meio aos cortes? Discuto isso no quarto capítulo.

## 4 INSUMOS INDISPENSÁVEIS NO CULTIVO DA ARAUCÁRIA: NAS TRILHAS DO PERCURSO METODOLÓGICO

A árvore se desenvolve a partir de elementos que enraízam e corporificam sua espécie. Contudo, é na transcendência que constitui sua identidade e deixa marcas que a tornam única. Eu, araucária, fui me compondo aos poucos. Primeiro, como metáfora de uma narrativa de vida. Depois, alicerçada nos fundamentos epistemológicos e filosóficos sobre a decolonialidade da educação. Mas como dar sequência à pesquisa?

Bem, para avançar nesta Tese, será preciso conhecer os frutos produzidos por outras araucárias, uma analogia ao estado do conhecimento. Essa analogia à metáfora da árvore, falo aqui daquilo que chamam de revisão de literatura, o que permitirá considerar os possíveis achados como frutos de outras árvores/pesquisadoras/es. Claro, não estava em busca de todo e qualquer fruto, ao contrário, interessavam-me aqueles que tinham alguma relação com meu tema de pesquisa e que poderiam contribuir com a minha sementeira.

### 4.1 O COMPÊNDIO DE FRUTOS

Para conseguir um encontrar as árvores certas para dialogarem com este estudo, precisei definir aqueles que chamei de **insumos necessários para a identificação dos frutos**, insumos que podiam ou não ter proximidade com a minha árvore. Trocando em miúdos: primeiro defini as palavras-chave que seriam utilizadas nas minhas buscas. Não as chamei de descritores porque esses são termos padronizados, definidos por especialistas para identificar assuntos publicados. Eles permitem uma identificação e posterior catalogação por parte dos profissionais, principalmente os da área do acesso à informação, como os/as bibliotecários/as.

Já as palavras-chave são, na dimensão desta pesquisa, as características dos frutos que procuro. Palavras-chave podem ser um termo simples ou uma expressão composta escolhida por mim e meu orientador. Para escolher que características dos frutos eu procurava, ative-me ao problema de pesquisa, aos objetivos específicos (apresentados na Introdução) e ao título da minha Tese: **Processos educacionais e o pensamento decolonial: possíveis diretrizes de uma educação para além do pomar.**



As cinco palavras-chave definidas para as buscas foram: **1) processos educacionais; 2) pensamento decolonial; 3) práxis; 4) pandemia; e 5) educação para além do pomar.** *Pandemia* foi inserida como palavra-chave porque estamos vivendo, desde o ano 2020, momentos de excepcionalidade que afetam todas as áreas, no Brasil e no mundo, por causa da covid-19. Interessa-me, particularmente no âmbito desta Tese, os efeitos e impactos da pandemia em relação à educação e à desigualdade social. Identificar e analisar produções que tenham como foco os efeitos da pandemia na educação parece-me significativo quando me proponho a elaborar uma proposta com diretrizes que orientem a educação além de pomares, a partir do pensamento decolonial e seus possíveis reflexos e impactos na educação a partir desta terceira década do século XXI. Por conseguinte, não é possível elaborar essas diretrizes sem considerar os possíveis impactos e desdobramentos da pandemia na e para a educação.

Chamo o construto teórico (potencial revisão de literatura) de **compêndio de frutos**, porque ele não esgota as possibilidades de pesquisa (não consultei todas as fontes de informação, todos os anos, todas as materialidades etc.) como é o esperado em um estado da arte ou em uma análise do conhecimento. Na verdade, ele (o compêndio de frutos) se aproxima muito mais de uma revisão sistemática da literatura (RSL), cuja primeira etapa é a identificação do tema e a seleção do problema. A segunda etapa é o estabelecimento de critérios para exclusão ou inclusão de resultados. Já destaquei, neste texto, que foram observados o título da pesquisa, o problema e os objetivos (geral e específico) para a definição das palavras-chave (características dos frutos procurados); esses foram os critérios estabelecidos para exclusão e inclusão.

Na terceira etapa da RSL, são definidas as informações a serem extraídas dos resultados, uma espécie de categorização dos frutos. Fiz isso ao definir o tipo e a materialidade dos frutos de interesse. Na quarta etapa, o objetivo era fazer uma avaliação dos resultados encontrados a partir de três focos de análise: a) resumo; b) referencial teórico; e c) capítulo metodológico. Significa que, nesta etapa de uma RSL, precisa dizer o que vai olhar e como. E, finalmente, ainda que meu compêndio não seja exatamente uma RSL, pretendi<sup>116</sup> realizar a interpretação dos resultados

---

<sup>116</sup> Utilizo os verbos no pretérito imperfeito do indicativo porque minha busca não teve resultados para serem analisados. Abordarei essa questão de modo mais elucidativo mais adiante.

encontrados sinalizando aproximações ou distanciamentos entre as sementes encontradas e as que eu ainda pretendo produzir (os resultados desta Tese).

Importante dizer que antes de iniciar as etapas do **compêndio de frutos**, realizei um mapeamento que envolveu uma pesquisa bibliográfica e documental com vistas ao levantamento de referências sobre educação, pensamento decolonial, práxis e pandemia, capaz de permitir a construção de um referencial teórico substancial para minha pesquisa. De certa forma, esse levantamento pode ser comparado com a potência das raízes que sustentam a árvore/araucária/pesquisa.

Isso significa que, teórico-epistemologicamente, as escolhas conceituais feitas por mim – como conceitos e teorias de sustentação da pesquisa – precisavam ser coerentes e as relações estabelecidas entre os diferentes autores que foram chamados para o diálogo deviam estar bem tecidas. Do contrário, a árvore não se sustentaria na menor das intempéries. Não havia, nessa etapa, um direcionamento específico; os critérios e orientações ficaram a meu cargo e foram adotados por questões de afinidade conceitual e afetividade. No quesito afetividade, deixo de antemão destacada minha aproximação com Paulo Freire, que se ocupou, ao longo de sua vida e práxis, com o empoderamento dos sujeitos oprimidos a partir da teoria crítica com vistas à libertação.

Depois desse levantamento bibliográfico inicial, que permitiu eleger os conceitos norteadores desta investigação, segui em busca da organização do **compêndio de frutos** (aquilo que já existia sobre o tema de pesquisa). Na sequência, defini as bases (catálogos) que seriam consultadas; o tipo e a materialidade dos frutos de interesse (teses, dissertações e artigos científicos); a área (educação); e um período temporal (espaço/tempo) compreendido pelas produções dos últimos cinco anos, ou seja, interessavam-me os frutos produzidos nos anos de 2016 a 2021, ou seja, os últimos cinco anos. Foquei em resultados em língua portuguesa ou espanhola.

As bases eleitas para a pesquisa foram:

- a) a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD/IBICT);
- b) o Portal de Periódicos da CAPES; e
- c) o *site* da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa (ANPED) em duas frentes:
  - i) A Revista Brasileira de Educação (RBE) e os volumes publicados nos últimos cinco anos (números 64 a 67 e volumes 22 a 25 de janeiro de 2020); e

3.2) os Anais das Reuniões Científicas dos últimos cinco anos (sendo a Nacional de 2017 e as regionais da região Sul de 2017 e a de 2021 – XIII ANPED SUL).

Realizei buscas avançadas (em novembro de 2021) inserindo as cinco palavras-chave e utilizando o operador booleano<sup>117</sup> ‘e’ ou ‘and’, cuja ação na busca exigia a combinação das palavras-chave para os resultados positivos. De forma simplificada, interessava-me, num primeiro momento, a busca avançada, a ocorrência combinada de todas as palavras-chave em qualquer lugar dos arquivos e como qualquer termo. Em todas as bases, a busca com essa exigência resultou em: **nenhum resultado encontrado**.

Preciso informar que mantive os outros campos limitantes da busca: produções em português e espanhol; ano de produção/defesa entre: 2016-2021; e área: educação, nas bases que permitiam essa inserção. Cabe ainda um pequeno destaque: cada base/catálogo oferece campos para as restrições de busca que não são iguais as outras bases/catálogos. Por isso, cabe ao/a pesquisador/a conhecer o funcionamento de busca em cada uma das bases para poder replicar a inserção dos termos sem prejudicar a pesquisa por resultados, o que resultaria em um **compêndio de frutos** possivelmente equivocado e que não se sustentaria.

Na BDTD/IBICT, excluí a palavra-chave *pandemia* das buscas por acreditar que teses sobre o tema ainda não tenham sido defendidas por causa do curto espaço de tempo (dois anos de pandemia). Porém, mesmo com essa estratégia, não foram gerados resultados positivos, como: dissertações de mestrado publicadas e divulgadas nessa base de dados até novembro de 2021. Repeti o procedimento inserindo as cinco palavras-chave entre aspas (para limitar ainda mais as ocorrências) e obtive a mesma resposta: **nenhum resultado encontrado**. O mesmo procedimento foi realizado no Portal de Periódicos da CAPES e o resultado continuou sendo: **nenhum resultado encontrado**. Atenção: excluí apenas a palavra *pandemia*, mantive a solicitação de ocorrências conjuntas das outras quatro palavras-chave

---

<sup>117</sup> Conforme CAPCS (c2018, não paginado): “Os Operadores Booleanos atuam como palavras que informam ao sistema de busca como combinar os termos de sua pesquisa. São eles: AND, OR e NOT e significam, respectivamente, E, OU e NÃO e, a fim de facilitar a visualização da busca, é importante que estes sejam escritos em letras maiúsculas. O operador booleano AND funciona como a palavra “E”, fornecendo a intercessão, ou seja, mostra apenas artigos que contenham todas as palavras-chave digitadas, restringindo a amplitude da pesquisa”. CAPCS. Você sabe o que são Operadores Booleanos?. c2018. Disponível em: <http://www.capcs.uerj.br/voce-sabe-o-que-sao-operadores-booleanos/>. Acesso em: 1º nov. 2021.

como critério para os resultados. Entendo que se eu tivesse alterado a pesquisa propondo outras possibilidades de combinação entre as palavras-chave, como: pandemia *'and'* práxis, por exemplo, outros resultados poderiam ter sido gerados. Mas eles não corresponderiam às etapas definidas por mim para a organização deste **compêndio de frutos**.

Gostaria de sinalizar algumas questões em relação às buscas no *site* da ANPED sob os dois recortes: i) A Revista Brasileira de Educação (RBE) e os volumes publicados nos últimos cinco anos (números 64 a 67 e volumes 22 a 25 de janeiro de 2020); e 3ii) os Anais das Reuniões Científicas dos últimos cinco anos (sendo a nacional de 2017 e as regionais da região Sul de 2017 e a de 2021 – XIII ANPED SUL):

- a) em 2021, tivemos a realização virtual da XIII ANPED SUL e da ANPED Nacional (que teve suas atividades realizadas nos anos de 2020/21, excepcionalmente). Como esses anos foram anos nos quais a pandemia desenvolveu-se, acreditava que encontraria trabalhos com esse tema. De fato, muitos grupos de trabalho receberam textos que focaram a pandemia e a educação, entretanto, nenhum dos resultados encontrados correspondeu à pesquisa com a ocorrência das cinco palavras-chave combinadas; e
- 2º) nas buscas pelos trabalhos, a pesquisa implicou na inserção das palavras-chave, uma a uma (porque nos anais não era possível inserir outros campos de busca ou filtros), de forma isolada, no campo do título (ainda que esse campo gerasse como resultados a ocorrência das palavras-chave em qualquer lugar dos textos: título, resumo, corpo do texto, palavras-chave etc.). Essa é a forma de pesquisa nos anais da ANPED. O que significa que, e enfatizo mais uma vez: os resultados encontrados não correspondem à ocorrência combinada das palavras-chave.

Ainda assim, naveguei nos anais da XIII ANPED Sul tentando identificar, nas 21 páginas de resultados, alguma pesquisa que pudesse se aproximar da que pretendo realizar durante o processo de doutoramento. O primeiro critério de seleção foi o título e, infelizmente, não encontrei nenhum nos mais de 400 trabalhos publicados, além da palavra *pandemia*, outra que correspondesse a qualquer uma das outras quatro palavras-chave elencadas para a busca dessa pesquisa.

Nos anais da 40ª Reunião Nacional da ANPED, inserindo cada palavra-chave isoladamente, encontrei os seguintes resultados (quadro 1).

Quadro 1 – Resultados busca palavras-chave isoladas nos anais da 40<sup>a</sup> ANPED

Palavra-chave	Páginas/média de ocorrências por página	Total de resultados
Pandemia	2/30	60
Pensamento decolonial	1/12	12
Práxis	1/4	4
Processos educacionais	1/10	10
Educação para além do pomar	-	-
*O número de respostas para a busca a partir destas palavras-chave significa que foram incluídas como resultados positivos as ocorrências de qualquer uma destas palavras em qualquer parte dos trabalhos.		

Fonte: elaborado por mim a partir de busca no *site* da ANPED ([2022])<sup>118</sup>.

Registre-se o quadro acima como demonstração materializada de o quanto pode ser complexo fazer uma pesquisa bem estruturada para a constituição de um qualificado **compêndio de frutos**, caso o/a pesquisador/a não se atente às especificidades das buscas de acordo com a metodologia definida para esse processo (etapas e critérios para organização do compêndio). Do mesmo modo, é importante que conheçamos os operadores booleanos, as diferenças entre uma busca simples e as buscas avançadas, bem como os pormenores de cada uma das ações possíveis nas bases de dados consultadas com o objetivo de, respeitadas as diferenças entre elas, não gerar resultados equivocados.

Eu posso, se não tivesse estabelecido as etapas para a realização do meu **compêndio de frutos** e informando-as neste texto, analisar pontualmente cada um dos resultados dos anais da 40<sup>a</sup> ANPED. Mas quais os argumentos que eu precisaria elencar para fazer essa diferenciação em relação às etapas colocadas como exigências para as buscas nas outras bases? Como eu justificaria e validaria, academicamente, essa excepcionalidade? E, mesmo que o fizesse, não teria nenhuma garantia de encontrar qualquer trabalho que evidenciasse aproximações e/ou diferenças com a minha pesquisa.

Meu **compêndio de frutos** chega ao seu final sinalizando: o ineditismo e originalidade desta Tese, a partir das palavras-chave elencadas, das bases/catálogos

<sup>118</sup> ANPED. Anais das reuniões nacionais da ANPED. [2022]. Disponível em: <http://anais.anped.org.br/p/40reuniao/trabalhos>. Acesso em: 10 nov. 2021

selecionados após buscas realizadas nos dias 10, 11 e 12 de novembro de 2021 e da aplicação dos mesmos critérios e filtros para as buscas. Ele não correspondeu às minhas expectativas de busca: esperava encontrar outras pesquisas que pudessem ajudar-me a pensar e problematizar outros caminhos, a ter outras ideias e a identificar aproximações e afastamentos do meu objeto de pesquisa.

Óbvio que a aferição de que a minha pesquisa é inédita e original, de acordo com o compêndio de frutos realizados, dá uma maior consistência e coerência teórica a esta investigação. Mas a perspectiva dialética, do encontro com os discursos dos outros, que possuem diferentes pontos de vista sobre um mesmo assunto, só viria a contribuir com a minha Tese.

No momento que outros/as pesquisadores/as pretendem estabelecer a verdade (suas verdades porque cada um/a elege as lentes de sua investigação), mediante argumentos fundamentados em seus textos, teria que, necessariamente, rever os argumentos com vistas a sustentá-los teoricamente. Essa é uma das aprendizagens permitidas por uma revisão de literatura, estado da arte, análise do conhecimento, construto teórico ou compêndio de frutos (seja lá o nome que você quiser dar a essa etapa da pesquisa). Outra possibilidade de aprender é tomar o “não encontrado” como incentivo para a qualificação do estudo e do texto que pode ser tomado como referência (no futuro) pelo outro. O que significa que, de forma sistêmica (orgânica), temos nesta possibilidade do “não” o reestabelecimento das dimensões dialéticas de uma produção como uma Tese.

Quero apenas dizer com isso que, encontrando ou não encontrando resultados, realizar essa revisão contribuiu para a qualificação do que está sendo produzido. Ou seja, os frutos não encontrados acabarão provocando o nascimento e a criação de potenciais sementes (não investigadas ou ainda não publicadas). E, se olharmos para a araucária, essa dimensão da semente (pinha/pinhão), que é também fruto, assume outras dimensões ainda mais desafiadoras! E este é apenas mais um dos desafios desta pesquisa: se tornar, ao mesmo tempo, semente e fruto!

#### 4.2 OUTROS INSUMOS INDISPENSÁVEIS AO CULTIVO DA ARAUCÁRIA

A busca pelos frutos de outras araucárias tinha, também – como expectativa – a observação de outros potenciais caminhos que pudessem orientar a continuidade da pesquisa e/ou ainda, modificar seu rumo. Mas já sinalizei que não foi possível

identificá-los no compêndio de frutos. Fez-se necessário, portanto, ir em busca de outros insumos indispensáveis ao cultivo da araucária (e a seu desenvolvimento). Quais seriam esses insumos? Como mapeá-los? Quando? Como analisar os achados? Trato aqui das etapas do método que podem contribuir com os movimentos futuros. Mas, para avançar, é preciso contextualizar os movimentos já realizados e a intencionalidade desta Tese.

Meus movimentos pretendem encontrar respostas para o problema de pesquisa, por meio da investigação dos horizontes que podem ser apresentados, a partir do pensamento decolonial para uma educação além dos pomares, levando-se em conta os processos educacionais. Justificar os motivos que me levaram a escolher esse caminho<sup>119</sup> foi algo que fiz no capítulo 2, a saber: *As raízes, a vida, os percursos e os motivos que me trouxeram aqui*. Sampieri et al (2013, p. 64) afirmam que “[...] além dos objetivos e das perguntas da pesquisa, também é necessário justificar o estudo mediante a exposição de suas razões (o para quê/ou porquê do estudo)”.

Acredito que, ao apresentar a história de vida da araucária/pesquisadora e suas (minhas) raízes, pude indicar a necessidade de afirmar-me como ser vivo “que vive”, ao provocar, a partir das minhas narrativas, trajetórias e experiências, o debate sobre as possibilidades do “decolonizar” por meio da educação<sup>120</sup>.

No que concerne à educação, Ghedin e Franco (2011, p. 40) dizem que

é uma prática social humana; é um processo histórico, inconcluso, que emerge da dialética entre homem, mundo, história e circunstâncias. Sendo um processo histórico não poderá ser apreendida por meio de estudos metodológicos que congelam alguns momentos dessa prática. Deverá o método dar conta de apreendê-la em sua natureza dialética, captando não apenas as objetivações de uma prática real completa, mas também a potencialidade latente de seu processo de transformação.

Todavia, como resistir ao processo colonizador que tem dado o tom, ainda que sob véus, aos processos educacionais brasileiros desde a época em que meus pais estavam na escola até os dias atuais? O decolonizar seria um jeito de viver

<sup>119</sup> O caminho percorrido só poderá ser descrito ao fim da trajetória. O método, embora seja uma exigência de antecipação, só pode ser descrito plenamente após a realização da trajetória investigativa. O método de um projeto de pesquisa indica a direção por onde ela caminhará, mas é somente depois do trajeto que se pode ter uma descrição mais rica e detalhada do processo de investigação (GHEDIN; FRANCO, 2011).

<sup>120</sup> Segundo Ghedin e Franco (2011, p. 40): “A educação, segundo muitos autores, possui certa especificidade que lhe outorga o caráter de atividade complexa, caráter esse que precisa ser contemplado nas investigações científicas sobre o objeto em questão”.

resistindo às podas do tempo e dos homens e mulheres que menosprezam o ser que luta para crescer livre?

Ao mesmo tempo em que pergunto isso penso nas (im)possibilidades de realizar uma pesquisa de forma empírica em tempos de tanta instabilidade e insegurança (na saúde e na educação, por exemplo), colocadas como desafios pela covid-19.

Para seguir com esta pesquisa, passo aos insumos básicos que a constituem.

#### **4.2.1 Insumos básicos: corretivos, defensivos e equipamentos**

Coerente com a metáfora da árvore utilizada nesta Tese, entendo que é possível chamar essa 1ª parte metodológica da pesquisa de **insumos básicos**. Básicos porque são importantes para o desenvolvimento das árvores/araucárias (adubos/corretivos, defensivos e equipamentos). Na coreografia do texto, cada um deles significa uma parte da pesquisa bibliográfica e documental. E, para saber quais insumos básicos escolher, foi preciso começar fazendo uma grande revisão de literatura sobre o tema de pesquisa.

Já escrevi sobre a revisão de literatura como compêndio de frutos. Agora, abordo mais intensamente aquela que permite o aprofundamento e o desenvolvimento das raízes na perspectiva do método, não mais do referencial teórico-metodológico. A revisão de literatura é o primeiro insumo corretivo (o adubo), pois

implica detectar, consultar e obter a bibliografia (referências) e outros materiais úteis para os propósitos do estudo, dos quais temos que extrair e recompilar a informação relevante e necessária para delimitar nosso problema de pesquisa (SAMPIERI *et al.*, 2013, p. 76).

Para tanto, foi realizada uma revisão literária ampla, contemplando uma bibliografia variada, a partir dos pressupostos do estudo. Os objetos de consulta interagem com a araucária/pesquisadora, uma vez que esta agia e reagia às situações trazidas pelos textos, de forma ativa e envolvente.

Quanto a isso, Laville e Dionne (1999, p. 33) alegam que:

Se, em ciências humanas, os fatos dificilmente podem ser considerados como coisas, uma vez que os objetos de estudos pensam, agem e reagem,



que são atores podendo orientar a situação de diversas maneiras, é igualmente o caso do pesquisador: ele também é um ator agindo e exercendo sua influência.

Como uma araucária que sentia os efeitos do insumo básico corretivo (adubo), eu, pesquisadora, reagia, como protagonista e autora desta pesquisa e deste texto, às leituras às quais era exposta, sofria suas influências e modificava-me. E em relação a essas influências, a coleta dos referenciais para a pesquisa foi fundamental. A colheita aconteceu entre os meses de outubro de 2019 e novembro de 2021, com algumas intercorrências ainda reflexos da pandemia. Transgredindo a norma do cultivo, precisei primeiro colher para depois analisar e, na continuidade, utilizar o insumo básico corretivo para a escrita do texto.

Inicialmente, a seleção de materiais ocorreu no meu acervo pessoal. Ao longo dos anos, fui constituindo uma biblioteca pessoal com interessante volume de livros cujo tema principal é a educação, inclusive com categorias específicas de acervos sobre a educação. Inquieta como sempre fui, acabei procurando outras fontes de pesquisa com vistas a ter uma maior qualificação do referencial bibliográfico e documental. Muitos espaços de consulta estavam fechados devido à covid-19, mas encontrei documentos na Biblioteca Pública Municipal Theobaldo Paim Borges e no Museu Municipal, ambos no município de Vacaria.

Conto um pouco sobre algumas descobertas. O documento *Raízes de Vacaria I: VII Encontro dos Municípios Originários de Santo Antônio da Patrulha* foi publicado por ocasião do evento que rememorava os municípios originários de Santo Antônio da Patrulha. Lançado no ano de 1996, meio que me sinto uma participante da história do primeiro distrito narrada no livro, já que atuei como pesquisadora de campo junto com meus estudantes da rede municipal de ensino. Lembro-me que as crianças orientavam os pesquisadores em relação às entradas dos sítios e chácaras, pois geralmente tinham parentes ou conhecidos morando nesses lugares.

Realizamos entrevistas gravadas em fita k7 (hoje quase extintas) e tivemos contato com objetos atemporais. Foi uma experiência ímpar. Chegamos a ir a pé da zona urbana até a conhecida bica da BR-116, a aproximadamente 11 quilômetros da escola Rotary I, na zona rural (atualmente extinta), num período em que se estendia do início da tarde, por volta das 13 horas, até o início da noite, considerando que a margem da rodovia era um percurso de muitos acidentes, pois os veículos seguiam em alta velocidade. Para o retorno à escola, contávamos com a carona de meu marido

(em veículo), que se deslocava da cidade para nos encontrar na margem da BR-116. Naquela época (não tão distante), caminhar 11 quilômetros para a realização de uma pesquisa não era algo que causava estranhamento. Hoje (em 2021), esse trajeto teria que ser realizado, pelo menos, em um veículo motorizado. Aqui começava minha carreira docente – já fazendo pesquisa.

Outra fonte foi o estudo da reprodução que tenho há 14 anos de um exemplar da *Prestação de Contas ao Governo e ao Povo do Município de Vacaria*, de Oliveira Filho, fevereiro de 1944. Foram publicados poucos exemplares desse documento, e a fonte original da qual fora reproduzido foi incinerada pelos familiares da pessoa que veio a óbito e era das poucas que tinha a posse do exemplar. Ou seja, resta apenas uma cópia em local oficial do governo municipal, sob guarda do Museu Público, mas em condições precárias e sem condições de ser reproduzido. Diante disso, lamento que importantes recursos da história estejam sendo descartados em nosso município.

O compêndio apresenta dados históricos de época do município de Vacaria, com destaque para as especificidades do ensino da década de 40, no século passado. Importantes para a contextualização dos diferentes períodos e observação do quanto estamos historicamente amarrados às agruras da colonialidade. Para ilustrar isso, cito um excerto de uma correspondência encaminhada ao Secretário da Educação da época (1943), o Sr. Dr. J. P. Coelho de Souza, pelo então delegado regional de ensino, da Delegacia Regional do Ensino da 4ª Região Escolar, Sr. Apolinário Alves dos Santos<sup>121</sup>:

No desejo de bem desempenhar o honroso encargo com que V. Excia. me distinguiu, tenho o grato prazer de apresentar a essa Secretaria de Educação a sugestão que abaixo transcrevo:

"O problema do Ensino Primário no Brasil, pela sua complexidade, nos apresenta uma série de dificuldades, algumas das quais bem difíceis de serem resolvidas.

"A vastidão do nosso território e a rarefação da população nêle existente, são dois obstáculos que maiormente se têm oposto à resolução do problema da *Obrigatoriedade do Ensino em nossa Terra*.

"Na *zona rural*, e especialmente na zona da campanha, onde as habitações se afastam consideravelmente umas das outras, o problema é quase insolúvel.

"Imagine, Excia., um distrito por exemplo o 10º distrito de Vacaria - Vila Pinhal - com uma população aproximada de 3.000 almas, onde poderia comportar folgadoamente 50.000, a distância ali existente.

Neste Distrito, bem como em quase todos os distritos da Campanha, as habitações distanciam-se léguas e léguas.

**"A missão da escola será aí atendida eficientemente?"**

"Não é possível!..."

<sup>121</sup> A íntegra da Carta pode ser consultada nos anexos deste documento: Anexo B.

"Mas o caso não tolera o termo "Não é possível".

"O problema aí está, cada vez mais agravando e exigindo do nosso esforço uma solução imediata, eficiente." *preciso agir, é preciso ação, sem o que, o brasileiro nato, o nosso caboclo, aquele com que o Brasil sempre contou, conta e o único com quem contará na hora precisa, ficará inculto, na miséria, sem orientação nenhuma na vida coletiva, inerte na sua ignorância, sem poder alargar o alcance de sua inteligência, tornando-se um vencido, um humilhado diante do estrangeiro e de seus descendentes, mais preparados, mais cultos do que ele.* [...] (OLIVEIRA FILHO, 1944, p. 139, grifos meus).

A referência é uma demonstração atemporal de que nossa história sofre os reveses do problema educacional, sendo o povo o maior prejudicado por não ter acesso ao ensino formal. Na citação, Apolinário pergunta pela missão da educação e se ela poderá ser atendida. Já trouxe essa questão em meu texto como uma pergunta que ainda precisa ser respondida nesta Tese. No entanto, observe a contextualização, trata-se de carta enviada em 1943, 79 anos atrás, que bem poderia ter sido escrita hoje, uma vez que eficiência e qualidade podem ser analisados em uma mesma categoria. Outro aspecto que chama atenção no trecho é a emergência da ação: “é preciso agir, é preciso ação”, palavras fortes de Apolinário que ainda reverberam porque não se fizeram realidade.

Sua revolta em relação ao não reconhecimento daquele “*com quem o Brasil sempre contou*” (o brasileiro nato) que ficara à margem, esquecido, “*inerte na sua ignorância!*” fez-me retomar algo que trouxe no capítulo 2 deste texto em relação às formas de dependência cultural e alienação que estão enraizadas no Brasil. Em 1943, ele já não se conformava com tal situação, com o descaso, com a desvalorização do sujeito. Compartilho de seu inconformismo mesmo nos dias atuais, em 2022, quando olho para a escola, para as desigualdades sociais e para aqueles que ainda permanecem excluídos ou desvalorizados. Será que conseguimos avançar um pouco em relação à Carta de Apolinário ou apenas perpetuamos práticas que mantêm essa situação? Fiquei perguntando-me após a leitura (de novo, de novo e de novo): Educar quem? Para quê? Por quê? A quem interessa educar (ainda hoje) o brasileiro nato, o caboclo, o índio etc.? Podemos ter como horizonte uma educação para além do pomar em diferentes pomares que não permitem superar as amarras políticas, sociais e econômicas? Observe que me referi a apenas duas importantes obras lidas (dois insumos básicos) que me impactaram e muito. Isso é potência para a Tese, como o adubo o é para a planta!

Avançando em relação a estes “insumos básicos”, vale reiterar o capital cultural que a biblioteca pública municipal e o museu municipal de Vacaria apresentam, servindo, muitas vezes, como *lócus* de consulta e pesquisa.

Nessa procura contínua, a *World Wide Web* (WWW) contribuiu fortemente com a busca e seleção qualificada de material utilizado na escrita desta Tese, por meio de acesso a diferentes acervos bibliográficos virtuais e *sites* de busca, ou, ainda, a partir de obras indicadas pelo meu orientador. Tive acesso a muitos textos que, ou não estavam mais disponíveis para compra ou estavam esgotados, ou demorariam muito para chegar a minha casa para que eu realizasse a leitura. Preservados e respeitados os direitos autorais, o acesso a esses materiais otimizou o tempo de pesquisa e de leitura.

A partir das análises desses dois primeiros insumos básicos, percebo que sofro também três impactos: o primeiro, como pesquisadora que se debruça sobre eles a partir dos referenciais teóricos que ancoram esta pesquisa, autores como Freire, Gadelha, Libâneo, Santos e Streck, por exemplo. O segundo, quando me reconheço, nesse mesmo tempo, como resultado da educação pública. E um terceiro, que é da ordem da perturbação e da inconformidade, de quem reflete criticamente sobre sua formação e a formação de seus progenitores, não se conformando com o que foi narrado pelos pais e que ainda pode ser observado em algumas escolas da região.

O que me diferencia do brasileiro nato citado na carta? Quais os movimentos e experiências que me permitiram ser resiliente? O quanto a família contribuiu para que eu não fizesse parte daquele grupo de excluídos *da* e *pela* educação, uma vez que toda minha formação na educação básica é resultado da educação pública? São muitas questões que perturbam e exigem movimentos. Ainda não tenho respostas. Mas a dualidade de me reconhecer na escrita deste texto como pesquisadora e sujeito provoca o desejo de continuar perguntando; de continuar em movimento!

Nessa direção, entendo que sobreviver à exploração do meio suscitou a permanente necessidade de conhecer e interpretar o *lócus* vivenciado. Laville e Dionne (1999, p. 17) escrevem que “para sobreviver e facilitar sua existência, o ser humano confrontou-se permanentemente com a necessidade de dispor do saber, inclusive de construí-lo por si só”. Mas se não existirem ações de empoderamento, formações críticas, famílias engajadas, políticas públicas eficazes para o combate às

desigualdades e para o controle social efetivo, entre outras ações e estratégias, como esperar que aquele que é oprimido (ainda) possa modificar sua situação?

Por essa perspectiva de chegar a algum lugar, os detalhamentos do caminho reverberaram pontos que eram conduzidos pela seiva da árvore e percorriam toda a planta. Da raiz, fundou-se a narrativa que justifica quem eu sou e porque estou aqui. Do tronco, brotaram epistemologias e sentidos que, se bem adubados, produzirão frutos como práticas de liberdade, de uma nova vida, de um novo jeito de viver, de uma educação libertadora, uma vez que:

A educação, como prática social histórica, transforma-se pela ação humana e produz transformações nos que dela participam. Dessa forma, cabe à ciência de educação reconhecer que, ao lado das características observáveis do fenômeno, existe um processo de transformação subjetivo, que não apenas modifica as representações dos envolvidos, mas também engendra uma ressignificação na interpretação de um fenômeno vivido, o que ocasionará uma reorientação nas ações futuras (GHEDIN; FRANCO, 2011, p. 40-41).

Mais uma vez, como estrofe de canção, repito: de que educação eu estou falando? É de uma educação como prática social histórica, que transforma ao invés de reproduzir; de uma educação com presença e sentido, daquelas que ressignifica a existência e interpreta os fenômenos, ocasionando a reorientação de futuras ações. Uma educação *de* e *da* consciência. Uma educação vidente e inclusiva.

É preciso ver; ver a educação, as pessoas. Sob esse viés, Ghedin e Franco (2011, p. 74, grifos meus) dizem que:

Ver não é apenas perceber o objeto, mas fundamentalmente interpretá-lo. O universo da percepção é um feixe de interpretação. Essa dialética entre perceber e interpretar é o que potencializa o pensamento, a linguagem, a criatividade e a inteligência humana, lançando a pessoa na direção do conhecimento e facultando-lhe a permanência no conhecido como forma de iluminação daquilo que não podia ser visto. **O que se conhece é somente aquilo que se traz à luz, e só o que se pode trazer à luz possibilita criar e recriar o mundo, a natureza e a si próprio.** Nesse sentido, apesar de todo o avanço do conhecimento humano, ainda há um universo a ser trazido à luz do olhar para que possa ser compreendido.

Os autores nos provocam ao escrever que só se conhece aquilo que é trazido à luz. Mas quem traz para a luz? Para que luz? Com todo o avanço do conhecimento humano, ainda há um grande (talvez gigante) número de pessoas na escuridão, pessoas que não receberam os insumos básicos necessários para reconhecerem seu próprio apagamento. E outras tantas que, por causa das suas diferenças, têm sofrido

reiteradamente movimentos nessa direção, seja por causa de sua etnia, cor, deficiência ou orientação sexual. Insumos básicos são necessários para todos/as!

Talvez, crescer e ter a visão do topo da árvore possa ser um elemento bastante favorável para a interpretação dos fatos e fenômenos, à luz dos eventos do cotidiano, mas essencialmente à luz da ciência<sup>122</sup>. Assim, encharcada de Freire e Santos, entre outros importantes pensadores da educação, tomando-os como ponto de sustentação e articulação para o desenvolvimento desta pesquisa, reafirmo a potência dos insumos básicos (da revisão de literatura e da pesquisa documental) com vistas à organização e à análise dos achados.

Além da pesquisa bibliográfica, utilizo-me da pesquisa documental<sup>123</sup>, valendo-me da análise e interpretação de documentos legais, jornais e imagens. Sobre a interpretação e as significações da realidade, ratifico Köche (2009, p. 23), que afirma que o ser humano “por ser existencial, tem que interpretar a si e ao mundo em que vive, atribuindo-lhes significações. Cria intelectualmente representações significativas da realidade”.

Não me eximo de certa alienação temporária durante minha formação na educação básica. Tampouco nego que tenha repetido práticas segregatórias na escola. Sou humana, falível. Posso ter feito isso. Provavelmente o fiz. Porém, na medida em que vou aprendendo e ampliando meu conhecimento, também me deparo com as outras possibilidades de ver, como colocam Ghedin e Franco (2011). Falo aqui não apenas de certo amadurecimento pessoal, bem como do científico, que vem atrelado às modificações provocadas pelas intempéries e desafios com os quais esta araucária/pesquisadora deparou-se. Não sou mais a mesma de quando estava na escola; nem a mesma que começou a escrita da Tese. Não posso mais alegar desconhecimento do tema. Ou me omitir de colocar meu posicionamento quando solicitado. Preciso assumir uma posição diferente daquele/a que silencia, uma vez que: “Cabe ao homem, otimizando o uso da sua racionalidade, propor uma forma

---

<sup>122</sup> O que impulsiona o homem em direção à ciência é a necessidade de compreender a cadeia de relações que se esconde por trás das aparências sensíveis dos objetos, fatos ou fenômenos, captadas pela percepção sensorial e analisadas de forma superficial, subjetiva e a crítica pelo senso comum (KÖCHE, 2009).

<sup>123</sup> No caso da pesquisa documental, tem-se como fonte documentos no sentido amplo, ou seja, não só de documentos impressos, mas sobretudo de outros tipos de documentos, tais como jornais, fotos, filmes, gravações, documentos legais. Nestes casos, os conteúdos dos textos ainda não tiveram nenhum tratamento analítico, são ainda matéria-prima, a partir da qual o pesquisador vai desenvolver sua investigação e análise (SEVERINO, 2016).

sistemática, metódica e crítica da sua função de desvelar o mundo, compreendê-lo, explicá-lo e dominá-lo” (KÖCHE, 2009, p. 29).

Por fim, levo em consideração a existência de uma árvore que se movimenta para a alto e para os lados, que otimiza o poder da racionalidade, por intermédio do conhecimento científico e do discurso<sup>124</sup>, que abre possibilidades de traçar horizontes para superar a decolonialidade que fora incutida temporalmente. Segundo Ghedin e Franco (2011, p. 88), “não só o discurso pretende atingir a realidade, como também a própria realidade atinge a pessoa pelo discurso.” Assim, como seres vivos e de sentimentos, a reação que emerge para dismantelar o colonialismo que ora habita é a chance de brotar e produzir novos frutos e boas sementes. Porém, para a produção de bons frutos e boas sementes, é necessário inserir nessa coreografia aqueles a quem vou chamar de insumos variáveis e invariáveis.

#### **4.2.2 Insumos variáveis e vulneráveis: sementes diversas e mudas**

Escrevi, no começo deste capítulo, sobre as duas partes desta pesquisa: em relação à primeira (4.2.1 Insumos Básicos: corretivos, defensivos e equipamentos), penso ter conseguido apresentar um pouco das descobertas, das possibilidades de reflexão a partir dos documentos e, também, justificar sua realização, ainda que reconheça que é um processo em desenvolvimento e que precisa ser mais explorado; entretanto, preciso dizer que a ideia segunda parte, chamada de *Insumos Variáveis e Vulneráveis: sementes diversas e mudas*, ainda é algo novo para mim.

Dito isso, começo a explicar questões importantes. Uma pesquisa, assim como uma araucária, precisa ser regada, tratada com carinho, adubada (sofrer os efeitos dos insumos básicos). Dificilmente ela corresponderá integralmente aquele documento que entregamos e defendemos no processo de seleção (que apresentava para avaliação, uma primeira intencionalidade de pesquisa). Algumas vezes, mudamos o tema, o problema, ajustamos os objetivos (geral e específicos) e nos lançamos à busca de um método que possa nos ajudar a dar conta de ambos.

---

<sup>124</sup> Todo discurso tem a pretensão de atingir a realidade e exprimir o mundo, refere-se a algo, a um mundo sobre o qual está falando. A fala do discurso é a expressividade da realidade que se pretende conhecer. O discurso produzido constitui produto de determinado contexto que fala por intermédio do pesquisador. (GHEDIN; FRANCO, 2011).

Então, cursamos disciplinas, participamos de eventos e de grupos de pesquisa, temos momentos de orientação e, quando nos damos conta, muita coisa mudou. E, de repente não mais que de repente, parodiando Vinícius de Moraes em seu *Soneto de separação I*, nos deparamos com uma série de outros caminhos e possibilidades.

A araucária/pesquisadora olha para sua construção e fica satisfeita com o que vê. Raízes robustas sustentam o corpo (da árvore, do humano, do texto), outras coreografias se apresentam. Outras dimensionalidades e perspectivas. Ela parece saber o que pretende investigar, os argumentos construídos (a partir dos insumos básicos) contribuem para que as raízes (enquanto fundações) permitam o avanço das etapas do desenvolvimento (da árvore). Delineiam-se potenciais caminhos de continuidade. É chegado o momento de compartilhar o texto. A dimensão dialética, para além das conversas com os autores que fecundam as raízes, é inevitável e necessária.

Ela (árvore que chamo **da Sabedoria** – *Betula Pendula Roth*) não quer que o anuncie como o segundo autor da Tese (como um dos progenitores do futuro fruto), mas cada parte dele tem um pouco do seu jeito. Tudo com a intencionalidade de produzir um texto que, ainda que tenha meu nome e estilo, foi construído de forma solidária. Reconheço as diferentes posições entre as duas árvores, seus papéis e impactos. Também reconheço uma dimensão orgânica que perpassa as relações entre orientanda e orientador.

Por tudo que foi exposto (não apenas neste capítulo), mas considerando a narrativa desta pesquisa, duas dimensões importantes se apresentam: a dimensão temporal e a dimensão espacial. Segundo Stecanela (2012, p. 17):

Olhar-se em perspectiva, numa dimensão temporal é, segundo Freire (1994), “um ato de curiosidade necessário”, pois, ao nos distanciarmos dos acontecimentos, somos desafiados a observá-los no conjunto das relações que estabelecemos conosco, com o outro, com a realidade social da qual fazemos parte e, no caso específico desta escrita, com nossos objetos e métodos de pesquisa. A dimensão espacial também se faz presente, uma vez que a ação humana se dá a partir de um lugar constituído como “um lugar epistemológico de transformações”. (FREIRE, 1994). No entrelaçamento entre as espacialidades e as temporalidades que transversalizam nossas trajetórias, nas “cronotopias do cotidiano” (PAIS, 1998; STECANELA, 2008a, 2010a), constroem-se nossas identidades e se processa o conjunto de nossas experiências, constituindo-nos como “atores plurais” (LAHIRE, 2002), considerando-se também a evocação de nossos esquemas de ação estocados em nosso “acervo de conhecimento à mão”. (SCHUTZ, 1979).



Incutir na minha prática enquanto pesquisadora/araucária essa dimensão temporal significa observar os acontecimentos nesse conjunto de relações que estabelecemos conosco e com o outro, numa perspectiva dialética, sem perder de vistas a objetividade e a intencionalidade de uma pesquisa em nível de doutorado desenvolvida em um determinado tempo. E a dimensão espacial me faz lembrar que este texto está sendo produzido em um determinado espaço: em um Programa de Pós-Graduação em Educação, em uma universidade (a UCS), vinculado a uma linha de pesquisa: Filosofia e História da Educação.

Essa cronotopia do meu cotidiano vai se entretecendo com a minha narrativa (trajetória de vida e experiências), evocando esquemas de ação e minha memória enciclopédica. Que tipo de fruto vou produzir? Ainda não tenho respostas. Consola-me acreditar que esta araucária (com aspirações de “pessegueiro”), ao chegar ao final da pesquisa, conseguirá responder, também, a outras perguntas para além da questão norteadora. Uma delas, muito bem colocada por Stecanela (2012), é: que tipo de pesquisadora eu sou? Outra que decorre dessa, é: que tipo de pesquisa eu vou desenvolver? E uma terceira, e não menos importante pergunta, quer saber sobre os possíveis efeitos e desdobramentos da pesquisa. Mais especificamente, quer saber sobre os frutos.

Pressuponho ter podido delinear caminhos a partir da narrativa de minha trajetória e formação (capítulo 1), da introdução do referencial teórico que pretendo utilizar na pesquisa (capítulo 2) e dos elementos indispensáveis ao cultivo da araucária (proposta metodológica). Acredito, como nos coloca Freire (1977), que

[...] não há outro caminho senão a dialogicidade. E ser dialógico, para o humanismo verdadeiro, não é dizer-se descomprometidamente dialógico; é vivenciar o diálogo... Ser dialógico é empenhar-se na transformação constante da realidade. O diálogo é o encontro amoroso dos homens que, mediatizados pelo mundo, o transformam, e, transformando-o, o humanizam para a humanização de todos.

Desse modo, prossigo caminhando como um ser dialógico e mediatizado pelo mundo e transformado pelas cronotopias do cotidiano, desde a semente/fruto que se fortalece com as raízes, corporifica, cresce, gera novas sementes/frutos por meio de uma estrutura que se encoraja a partir dos insumos que balizam o percurso. É nesse ciclo que persevero e sustento o meu desejo por uma educação para além do pomar, como viés de sustentação para uma decolonialidade como horizonte vívido e

humanizado. Posto isso, mantenho-me ávida reconhecendo a necessidade de compreender os movimentos que levam à degradação promovida por forças alienígenas.

## 5 A TRANSCENDÊNCIA: OS PROCESSOS EDUCACIONAIS E O PENSAMENTO DECOLONIAL

No segundo capítulo desta Tese, tomei a árvore como ponto de partida, explicando que ela tem funcionado como metáfora da inteligibilidade de certas realidades. Fiz isso para que você (leitor) demorasse o seu olhar um pouco mais sobre a trajetória que me constituiu e entendesse o que me move e me provoca para a pesquisa. Penso ter aprofundado no texto, os debates sobre “a raiz” e “a personificação”, duas das três partes da metáfora da árvore; sendo a primeira o ponto de partida, a base, a sustentação, a responsável pela firmeza e a estabilidade da árvore e da intenção de pesquisa, já que sustenta similaridades e sentidos. A segunda, a personificação, aquilo que se faz visível no humano como forma de tradução do que é retido na raiz. Chamei-a de tronco da árvore. Dei a ela atributos (habilidades) como treinamento e resiliência e espero ter deixado implícita a impossibilidade de refletir a partir da metáfora sem articular as três diferentes partes. Porém, uma ainda há que ser desvelada e entendo ser este o momento de aprofundar o texto nessa direção. Falo da terceira parte da metáfora, “a transcendência”.

Mesmo correndo o risco de fazer uma leitura um pouco simplificada da palavra *transcendência*, enfatizo aqui que, neste texto, ela vem associada à metáfora da árvore. É tomada a partir do viés da filosofia, porque está na gênese das reflexões sobre o sentido da existência do mundo e da vida humana desde os pensadores da Grécia Antiga. Assumo um direcionamento a partir da metáfora da árvore na qual ela (a transcendência) pode significar as possibilidades de transformação do/a vegetal/humano/pesquisadora ao longo de sua vida. E vem atrelada ao desejo de compreensão do sentido da vida, numa dimensão bem mais particularizada e intimista como possibilidade de existência.

Não me ocupo, neste texto, das discussões acerca das definições de *transcendência* e *imanência* (conceitos antagônicos), ainda que reconheça que a imanência afeta aquilo que representa uma realidade material. Ouso, pelo contrário, arriscar uma concepção e uma dimensionalidade da transcendência descolada de uma leitura racionalista. Para isso, tomo o **pressuposto da transcendência** como possibilidade de revisita. Esse pressuposto é conhecido e formalmente empregado nos debates do Tribunal Superior do Trabalho, mas por que não o trazer aqui como possibilidade de entendimento do termo na dimensionalidade desta Tese e em

articulação com a metáfora da árvore? Explico-me. Não é simples propor um debate teórico-conceitual que transborde, amplie, provoque ou perturbe algo que já está consolidado, posto, tomado como verdade. Falo do senso comum. Adotar um conceito (ou uma ideia) nessas configurações é mais confortável e seguro. Porém, o pesquisador não precisa se contentar com isso. Pelo contrário, pode elencar argumentos que subsidiem e validem outras leituras...

É natural, ao pesquisador das ciências humanas (meu caso), o desejo de não restrição. Nessa direção, o pressuposto da transcendência na justiça do trabalho, no recurso da revisita, examina previamente se a causa oferece transcendência com relação aos reflexos gerais de natureza econômica, política, social ou jurídica e, ousemos pensar, formativa, se nos ocuparmos especificamente com os debates sobre a educação. Veja, são imperativos deste princípio: o elevado valor da causa (natureza econômica); o desrespeito à instância recorrida (natureza política); e o direito (natureza social). Podemos fazer uma analogia desses três imperativos para a educação perguntando: a quem interessa ensinar? O que interessa ensinar? E por que ensinar? Trata-se das naturezas econômica, política e social (consecutivamente), que podem ser tomadas como indicadores de transcendência na dimensionalidade da educação.

No âmbito desta Tese, esses indicadores de natureza econômica, política e social operam nos processos educacionais e refletem-se no pensamento decolonial dos Campos de Cima da Serra quando inserimos nas discussões algumas variáveis que precisam ser consideradas, por exemplo: como calcular o elevado valor da causa nos processos educacionais sem considerar o subjetivismo (que é – também – de natureza econômica)? Se os sujeitos da educação não são ensinados para serem sujeitos políticos, não são formados e, muitas vezes, não se reconhecem como atores políticos, como esperar que eles se empoderem e possam se colocar como protagonistas de sua própria formação? Como esses sujeitos formados *na* e *pela* escola serão capazes de agir e de refletir com autonomia e criticidade nas comunidades nas quais estão inseridos? Falo aqui de algo que é de natureza política e, também, social.

Espero que, aos poucos, neste texto, essa outra dimensionalidade da transcendência, a partir da minha leitura do seu pressuposto, possa ser ainda mais explicitada. Entendo que, para tanto, será preciso retomar a metáfora da árvore e da araucária, que lhe dá certa materialidade.

A araucária/pesquisadora se desenvolve e aprende que o mundo é seletivo e que as pessoas são dominadoras diante de um poder comumente exploratório e destruidor. Portanto, como construir um horizonte em que as araucárias possam sobreviver às diferentes formas de exploração frente a um sistema colonizador e de muitas desigualdades? Tal questionamento é uma provocação para pensar a vida de pessoas como eu, que se constituiu num ambiente de subalternidade e dominação, onde quem tinha poder, tinha vez e voz; lugar onde eu era ainda semente que lutava para me desenvolver e crescer, observando calada o eco de vozes ameaçadoras.

Restava perguntar: como me defender de podas precoces, que, porventura, viessem a causar minha própria morte – falo aqui da morte intelectual – se eu nem percebia a ameaça? Arrisco afirmar que a resposta é *por meio da educação*. Foi dentro de uma escola, de ensino público, que consegui forças para resistir às práticas hegemônicas que atormentaram a minha vida desde criança. Esse contexto, representado nas nuances de minha vida, mas, também, presente na vida de tantas outras pessoas que vivem no continente latino-americano, expõe fragilidades de uma colonização que, ao mesmo tempo, consegue construir formas de resistências por intermédio de uma pedagogia decolonizadora que questiona essas pedagogias hegemônicas. Conforme Mota Neto e Streck (2019, p. 219-220):

O continente latino-americano é um território marcado por profunda exploração e desigualdade. Porém, por sua própria condição de periferia do sistema-mundo, irrompeu ao longo da história, como contrapartida à dominação, um manancial de lutas e resistências, de que são protagonistas os coletivos populares que procuraram reescrever a história com seus próprios valores, cosmovisões e ideais. Estes coletivos, ao questionarem as pedagogias hegemônicas, colonizadoras, racistas e patriarcais, assumiram-se como construtores de pedagogias decoloniais, interessadas em visibilizar e superar as matrizes assimétricas de poder da modernidade/colonialidade. Construíram pedagogias populares, interculturais, emancipadoras, assentadas em valores éticos e que apontam para um outro horizonte societário, no qual devem prevalecer a justiça e a solidariedade.

Neste sentido, procuro ser alguém que reescreve sua história com vistas a um novo fim, irrompendo as práticas de uma modernidade colonizadora, no entanto, tal intencionalidade não é algo simples. Reconheço o sentido na afirmação de Mota Neto e Streck (2019, p. 220) pelo fato de que a “decolonialidade<sup>125</sup> se sustenta na busca da

---

<sup>125</sup> Segundo Holanda (2021, p.2) a “*decolonialidade* ou *descolonialidade* é o reverso de colonialidade, e seu horizonte de ação aponta para o desmonte da estrutura da colonialidade do poder, do eurocentrismo e da obediência epistêmica e política do projeto civilizador moderno”.

superação de distintas formas de opressão perpetradas pela modernidade/colonialidade<sup>126</sup> contra as classes e os grupos sociais subalternos, sobretudo das regiões colonizadas”. Penso que lutar contra estigmas historicamente definidos exige coragem, mas, acima de tudo, educação de qualidade, prática que, apesar das políticas de universalização ao acesso, continua ausente ou é ainda incipiente na vida de muitas pessoas. Repete-se o padrão, o oprimido que não se reconhece como um, não entende o porquê de rebelar-se. O que tento demonstrar é que essa *governamentalidade* (e voltarei a esse termo mais adiante, nesta pesquisa) está dentro do Estado ou da sociedade. E, muitas vezes, apresenta-se em nome do “bem comum”.

Freire escreveu que a educação não pode ser neutra, que ela é um ato fundamentalmente político e que, por isso, tem uma intencionalidade. Nas palavras do autor:

O mito da neutralidade da educação, que leva à negação da natureza política do processo educativo e a tomá-lo como um quefazer puro, em que nos engajamos a serviço da humanidade entendida como uma abstração, é o ponto de partida para compreendermos as diferenças fundamentais entre uma prática ingênua, uma prática “astuta” e outra crítica (FREIRE, 1989, p. 15).

O despertar para uma prática astuta e crítica exige tempo, maturidade e experiência. Não é algo descomplicado ou indolor. Na medida em que fui complementando minha formação, fui dando-me conta dessa não neutralidade da educação e entendendo um pouco mais sobre aquela inquietação que me movia a sempre querer saber mais. Certa perturbação ainda não nominada movia-me e fazia-me duvidar de muitas coisas que eu primeiro tive de aprender na escola e, depois, colocar em prática ao me tornar professora. Só depois disso passei a duvidar e perguntar o seu porquê... nas conversas com meus pais sobre sua educação e, conseqüentemente, nas conversas com meus filhos depois de muito pensar e refletir sobre a educação deles, percebi e identifiquei marcas da colonialidade que ainda se perpetuam na educação em pleno século XXI. E, mais ainda, mantém-se intocadas

---

<sup>126</sup> Conforme Quintero *et al.* (2019, p. 5) “A colonialidade do poder configura-se com a conquista da América, no mesmo processo histórico em que tem início a interconexão mundial (globalidade) e começa a se constituir o modo de produção capitalista. Esses movimentos centrais têm como principal consequência o surgimento de um sistema inédito de dominação e de exploração social, e com eles um novo modelo de conflito”.

em muitos municípios da Região dos Campos de Cima da Serra, região onde nasci, fui criada e onde permaneço até hoje (2022). Reconhecer isso não é algo indolor...

É da inconformidade que nasce o movimento e entendo ser aqui pertinente pensar a educação e o seu sentido na minha vida a partir do conceito de *educação*<sup>127</sup> em Freire (1987, p. 45), quando o autor explicita que a entende “como prática da liberdade, ao contrário daquela que é prática da dominação, implica na negação do homem abstrato, isolado, solto, desligado do mundo”. Significa reconhecer a subjetividade como algo que constitui esse “ser humano” que é, essencialmente, diferente do outro e que esse indivíduo não está isolado e/ou desligado do mundo. Muito pelo contrário, faz parte dele e opera *sobre e com* ele.

Nessa direção, a educação pode ser definida como uma prática educativa, que auxilia no desenvolvimento humano e prepara os cidadãos para as diferentes instâncias da vida. Conforme Libâneo (2013, p. 14-15):

A educação – ou seja -, a prática educativa – é um fenômeno social e universal, sendo uma atividade humana necessária à existência e ao funcionamento de todas as sociedades. Cada sociedade precisa cuidar da formação de seus indivíduos, auxiliar no desenvolvimento de suas capacidades físicas e espirituais, prepará-los para a participação ativa e transformadora nas várias instâncias da vida social. Não há sociedade sem prática educativa e nem prática educativa sem sociedade. A prática educativa não é apenas uma exigência da vida em sociedade, mas também o processo de prover os indivíduos dos conhecimentos e experiências culturais que os tornam aptos a atuar no meio social e transformá-lo em função de necessidades econômicas, sociais e políticas de coletividade.

Num escopo mais abrangente, a educação se contextualiza social e politicamente em todos os espaços de interação vivenciados, não dependendo apenas do empenho particular do indivíduo. Da mesma forma que destaca Libâneo (2013, p. 36), ela não depende apenas dos movimentos e esforços individuais uma vez que, por trás da “[...] da individualidade, estão condições sociais de vida e de trabalho que interferem nas possibilidades de rendimento escolar”. Na transcendência revisitada – com foco na educação – podemos retomar os princípios articulados do

---

<sup>127</sup> Em *sentido amplo*, a educação compreende os processos formativos que ocorrem no meio social, nos quais os indivíduos estão envolvidos de modo necessário e inevitável pelo simples fato de existirem *socialmente*; nesse sentido, a prática educativa existe em uma grande variedade de instituições e atividades sociais decorrentes da organização econômica, política e legal de uma sociedade, da religião, dos costumes, das formas de convivência humana. Em *sentido estrito*, a educação ocorre em instituições específicas, escolares ou não, com finalidades explícitas de instrução e ensino mediante uma ação consciente, deliberada e planejada, embora sem separar-se daqueles processos formativos gerais (LIBÂNEO, 2013).

elevado valor da causa (natureza econômico); o desrespeito à instância recorrida (natureza política); e o direito (natureza social), que já trouxe neste capítulo como condições de vida e de trabalho que interferem – ainda e como sempre – nas possibilidades de rendimento escolar. Voltam à mente as perguntas: educar quem? Para quê? Por quê? Qual o significado de educar, hoje?

No que tange à educação escolar, parece que democratizar o acesso ao ensino e a chamada “democratização” da escola não tem sido suficiente para garantir a igualdade de acesso e permanência a todos, especialmente às classes mais pobres, já que a subsistência familiar, ou a sobrevivência, falam mais alto. Não são poucas as famílias brasileiras nas quais as crianças mais velhas (muitas vezes pouco mais velhas) precisam se responsabilizar pelos cuidados com os irmãos mais novos quando seus responsáveis legais precisam sair para garantir o seu sustento.

A desigualdade social impacta diretamente a comunidade escolar, principalmente quando falamos de educação pública. Pitano e Noal (2009) inserem nesse debate, a partir de Rosseau, Santos e Freire, a desigualdade social como resultado das diferentes condições econômicas e políticas das pessoas entre si. Ao ler o texto, sinto-me próxima de Rosseau e dos outros dois autores, porque, assim como eles, também acabei me indignando com a opressão que não era apenas vista (ou não vista) e, principalmente, sofrida – inclusive por mim mesma na escola. Santos (2020) escreve que essa invisibilidade decorre de um sentido comum inculcado nos seres humanos pela educação e pela constante doutrinação.

Pitano e Noal (2009) escrevem que esses três pensadores provocam muitas indagações sobre a opressão e a exploração de homens e mulheres frente às relações entre as suas necessidades, sejam básicas ou supérfluas. Quanto a isso, os autores afirmam que:

Estruturou-se uma organização social que se sustenta exatamente nesta contradição: a coexistência da diferença (desigualdade) social, oprimidos e opressores, como aponta Freire. Fomentando a acumulação para poucos perante a miséria de muitos, continua repartindo desigualmente as riquezas socialmente produzidas [...] (PITANO; NOAL, 2009, p. 296).

Infelizmente, essa situação parece não ter se alterado, já que o relatório divulgado pela Organização não Governamental Oxfam aponta que a pandemia da



covid-19<sup>128</sup> tornou crescente as desigualdades<sup>129</sup> econômicas, de gênero e raciais. Prova disso, segundo a Oxfam (2022), é o indicador de que, em 2022, a riqueza dos dez homens mais ricos dobrou, ao passo que a renda de 99% da humanidade está pior. Enquanto isso, políticas estruturais são construídas para favorecer pessoas ricas e com poder. Se acionarmos ao debate os efeitos da desigualdade social causados pela pandemia da covid-19, é preciso dizer que a desigualdade chegou a um nível recorde, uma vez que houve importante diminuição na renda do trabalho dos brasileiros.

Se ajustarmos ainda mais as lentes dessa observação sobre as desigualdades com foco para os efeitos da covid-19 na educação, nas diferentes redes de ensino, vamos deparar-nos com situações completamente distintas entre as redes públicas e privadas. Há um abismo entre o que a escola pública de educação básica pôde oferecer nos anos de 2020 e 2021 e o que as escolas privadas ofertaram. Os impactos da covid-19, no que toca à educação, ainda estão sendo avaliados. O que sabemos, com certeza, é que muitas lacunas haverão de existir. O tempo para recuperarmos isso ainda não pode ser precisado. Para Santos (2020, p. 30):

Ao contrário do que se possa pensar, o imediato pós-quarentena não será um período propício a discutir alternativas, a menos que a normalidade da vida a que as pessoas quiserem regressar não seja de todo possível. Tenhamos em mente que, no período imediatamente anterior à pandemia, havia protestos massivos em muitos países contra as desigualdades sociais, a corrupção e a falta de proteção social.

Outra vez, articulam-se as naturezas econômica, política e social (consecutivamente) tomadas como indicadores de transcendência na dimensionalidade da educação e, para além disso, evidencia-se a impossibilidade de olharmos para a educação e para a escola, nesta transcendência de forma desarticulada para essas três naturezas. Destaco que, assim como na metáfora da árvore, as raízes, a personificação e a transcendência (revisitada) não podem ser dissociadas.

---

<sup>128</sup> “Desde o final do ano de 2019, o mundo enfrenta uma crise após a descoberta de um novo vírus. Esse vírus é uma variação de um coronavírus preexistente, denominado novo coronavírus (SARS-CoV-2) que causa uma doença com manifestações predominantemente respiratórias”, segundo Souza (2021, p. 548).

<sup>129</sup> De acordo com a Oxfam (2022), “Instituições incluindo o FMI, o Banco Mundial, o Credit Suisse e o Fórum Econômico Mundial estimaram que a pandemia desencadeou um aumento na desigualdade nos países em todo o mundo”.

Laurell (*apud* HENRION *et al.*, 2021, p. 13) escreve que: “intrusiones controladoras en las vidas de las comunidades, las familias y las personas tienden a distribuirse desigualmente por edad, situación socioeconómica y lugar de residência”. Imaginemos essa distribuição desigual ampliada pelos efeitos da COVID-19 e perguntamos: como isso se refletirá na sociedade na qual estamos inseridos? Quais os impactos e efeitos disso tudo para o Brasil e o mundo? E na educação?

Nessa direção, o autor destaca:

[...] grandes dilemas de la existencia actual, los procesos de luchas políticas y sociales de los pueblos por mejorar sus condiciones de vida y por el derecho a la salud y a su atención, los avances, retrocesos, aciertos y equívocos en la construcción de gobiernos y políticas que recojan las demandas sociales, universalicen los derechos, democratizen la vida pública y avancen a garantizar la existencia en condiciones humanas dignas y de realización colectiva. En este marco se analiza la llegada de la pandemia, su manejo y su perspectiva (HENRION *et al.*, 2021, p. 18).

Mesmo que o foco do autor não seja a educação, é coerente pensar essas desigualdades como expressões do colonialismo<sup>130</sup> ainda presentes no cotidiano de nossas escolas num viés controverso. Certo escrever também que isso dificulta avanços nos movimentos políticos e sociais em meio a lutas que buscam a superação de um sistema vastamente predatório. Henrion *et al.* (2021, p. 19) contribuem com o debate ao dizerem:

La desigual distribución de los recursos en general, y en salud en particular, es un tema político, y que, por lo tanto, la construcción de otro orden posible y necesario, está en disputa en gran parte de esta región convulsa, por momentos con retrocesos y pérdidas, pero donde los diversos movimientos políticos y sociales en lucha parecieran, aunque con dificultades, tratar de converger en procesos de transformación en una nueva ola nuevamente.

Podemos inferir – fazendo uma analogia com o Brasil – que se perpetua o desequilíbrio social, face a uma modernidade que, descompassadamente, favorece pequena parte da população – especialmente os agroexportadores das grandes cidades das regiões Sul e Sudeste do País, com forte subsídio financeiro do Estado. Desse modo, para tratar as desigualdades, as propostas precisam dar conta de urgências que são – completamente – diferentes. Por outro lado, há uma grande

---

<sup>130</sup> Segundo Quintero *et al* (2019, p. 6), “o colonialismo como fenômeno histórico precede e origina a colonialidade enquanto matriz de poder, mas a colonialidade sobrevive ao colonialismo”.

dívida advinda dessa lógica em relação ao grande contingente populacional que não consegue auferir dos propalados benefícios do progresso.

Noronha *et al.* (2021, p. 56) diz que:

A imensa desigualdade social que constitui a característica mais saliente da sociedade brasileira resulta de um processo de modernização desequilibrado. O descompasso entre as rápidas transformações econômicas, concentradas nas grandes cidades do Sul-Sudeste, e a persistência de um modelo agroexportador fortemente subsidiado pelo Estado e calcado no latifúndio ocasionou um grande deslocamento populacional em direção às cidades, formando enormes bolsões de pobreza nas periferias urbanas.

Reiteradamente veiculadas por uma das grandes mídias nacionais, afirmações como: “Agro é tech, agro é pop, agro é tudo” têm como objetivo a defesa de interesses específicos de um setor político-econômico brasileiro por meio do destaque de “**possíveis**” características positivas de sua atuação ao mesmo tempo em que oculta as desigualdades presentes no Brasil Rural, conseqüentemente, valorizando a concentração fundiária.

Quanto a isso, é preciso considerar que:

No Brasil contemporâneo, em que há uma forte ampliação do capitalismo para o campo, o agronegócio tem sido o modelo que assume essa investida e o padrão desenvolvimentista proposto para o setor rural brasileiro. Isso se explica pela tendência histórica de especialização da economia brasileira em bens primários para exportação e pela nova fase de produção agrícola, que, em decorrência do padrão tecnológico imposto pela chamada “Revolução Verde<sup>131</sup>”, é altamente mecanizada e produtiva (SANTOS; SILVA; MACIEL, 2019, p. 48).

Se, de um lado, evidencia-se o sucesso nos modos de produção assentados na aposta e no investimento majoritário no agronegócio, com conseqüente lucro substancial de determinado setor, de outro, são acentuadas as desigualdades e as indiferenças, desestabilizando ainda mais as formas de sobrevivência nos meios econômicos e sociais. Os maiores defensores do agronegócio são os produtores agropecuários e empresários do setor, que buscam, cada vez mais, o fortalecimento desse sistema produtivo, que visa, sobretudo, à maximização dos lucros (SANTOS;

---

<sup>131</sup> A expressão Revolução Verde representa uma política direcionada à “[...] difusão de tecnologias agrícolas que permitiram um aumento considerável na produção, sobretudo em países menos desenvolvidos, que ocorreu principalmente entre 1960 e 1970, a partir da modernização das técnicas utilizadas” (OCTAVIANO, 2010, p. 1).

SILVA; MACIEL, 2019). A riqueza gerada pelos lucros mantém a ordem das coisas nas relações de trabalho no campo.

Pitano (2017) diz, a partir de Habermas, que: o mundo do sistema é composto por subsistemas (econômico e administrativo, por exemplo) que promovem a reprodução material da sociedade. Esse mundo do sistema (no caso do sistema capitalista) é regido por uma lógica instrumental que, totalmente dominado pela razão sistêmica, conduz os indivíduos à abstração (eu diria “quase alienação”) em relação às contradições do próprio meio em que vivem e no qual estão inseridos.

Assim, as aspirações do povo precisam ainda ser dirigidas para a perspectiva contra-hegemônica. Consoante isso,

[...] o aprofundamento das desigualdades mostra sobejas evidências da insuficiência destes direitos para produzir, para todos, mais justiça e dignidade humana. A alternativa contra-hegemônica envolve retomar a utopia emancipadora e anticolonial sob essa perspectiva, acumular forças por um Estado sem indiferença e dirigido pelas aspirações de seu povo e, assim, buscar na inspiração marxista a primazia dos direitos coletivos, produto da acumulação de todos dos chamados direitos econômicos e sociais. (NORONHA *et al*, 2021, p. 63).

Face ao exposto, a crise<sup>132</sup> se constitui numa oportunidade de reflexão sobre o estado das coisas e pode servir para trazer à tona problemas que precisam ser resolvidos, como uma alternativa contra-hegemônica, frente às diferenças que estão estruturalmente hierarquizadas. Segundo Santos (2020, p. 12), “os seres humanos são iguais (afirma o capitalismo); mas, como há diferenças naturais entre eles, a igualdade entre os inferiores não pode coincidir com a igualdade entre os superiores (afirmam o colonialismo e o patriarcado)”. Significa que é preciso manter as diferenças para que a desigualdade não se modifique. Cabe a pergunta: a quem interessa a modificação deste *status quo*?

Para o autor, o capitalismo sujeitou todas as áreas sociais, incluindo a educação, ao modelo de negócio do capital, que tem como maior objetivo o maior

---

<sup>132</sup> No sentido etimológico, a crise é, por natureza, excepcional e passageira, e constitui a oportunidade para ser superada e dar origem a um melhor estado de coisas. Por outro lado, quando a crise é passageira, ela deve ser explicada pelos factores que a provocam. Mas quando se torna permanente, a crise transforma-se na causa que explica tudo o resto. Por exemplo, a crise financeira permanente é utilizada para explicar os cortes nas políticas sociais (saúde, educação, previdência social) ou a degradação dos salários. E assim obsta a que se pergunte pelas verdadeiras causas da crise. O objectivo da crise permanente é não ser resolvida. Mas qual é o objectivo deste objectivo? Basicamente, são dois: legitimar a escandalosa concentração de riqueza e boicotar medidas eficazes para impedir a iminente catástrofe ecológica. Assim temos vivido nos últimos quarenta anos. (SANTOS, 2020).

lucro possível, e não o “bem comum”. Esse modelo ignora, nas palavras de Santos (2020, p.24), “qualquer lógica do serviço público, e com isso ignora os princípios de cidadania e direitos humanos”. Ora, se os seres humanos são iguais (como afirma o capitalismo), como podem ser desconsiderados os princípios de cidadania e direitos humanos? Parece que nos deparamos com uma grande e retumbante contradição lógica colocada pelo próprio sistema capitalista. Seria esse apenas mais um paradoxo desse sistema? Como pensar em uma saída para essa contradição? O que pode emergir?

Mota Neto e Streck (2019, p. 207) defendem a ideia da emergência de pedagogia decolonial<sup>133</sup>, na qual a educação popular<sup>134</sup> se apresenta com uma capacidade de “resistir à subalternização<sup>135</sup> dos conhecimentos e das experiências de sujeitos sociais marginalizados pela modernidade/colonialidade”. As relações colonialistas, que tem seu início no século XVI, perpetuam as condições históricas de opressão e de desigualdade social e acabam por caracterizar a sociedade brasileira na qual o subdesenvolvimento e a extrema pobreza de algumas regiões do país ainda estão relacionados ao chamado ‘colonialismo predatório’.

Retomando a metáfora da árvore, da araucária, é possível estabelecer relações entre o que está sendo problematizado e destacado no discurso de Santos (2001) e aquilo que ainda precisa emergir – com maior força – como possibilidade de escape e de resistência, ainda que a palavra *educação* não tenha sido sequer mencionada no texto proferido por ele. Vale lembrar que a educação popular, em sua luta por justiça social, tem como um de seus objetivos a transformação social que só será possível mediante a articulação da teoria crítica com a práxis educativa envolvida com as relações de poder.

---

<sup>133</sup> Por *pedagogia decolonial*, nessa perspectiva, entendemos o conjunto de teorias-práticas de formação humana que capacitam os grupos subalternos para a luta contra a lógica opressiva da modernidade/colonialidade, tendo como horizonte a formação de um ser humano e de uma sociedade livre, amorosa, justa e solidária (MOTA NETO; STRECK, 2019).

<sup>134</sup> De acordo com Mota Neto e Streck (2019, p. 212) “a educação popular da segunda metade do século XX possui antecedentes e fontes de inspiração que fazem parte da história de resistência e da inventividade pedagógica na América Latina”.

<sup>135</sup> A genealogia dos estudos subalternos, articulada às reflexões em torno da categoria “libertação” e da necessidade de produção de uma filosofia latino-americana, orientou o sentido das discussões mais recentes em torno da modernidade e da pós-modernidade e seu diálogo, ou não, com o contexto das sociedades periféricas. Nesse campo extremamente plural que procurava, de forma geral, comprometer-se com a produção contra-hegemônica de conhecimento e desafiar as nuances etnocêntricas, monolíticas e centralizadoras da modernidade europeia/norte-americana, destacaram-se, a partir do final dos anos 90, as ideias de alguns intelectuais articulados em torno de um projeto intitulado “modernidade/colonialidade”. (BRAGATO; CASTILHO, 2014, p.19).

Nesse sentido, a educação numa perspectiva decolonial “é uma das mais importantes fontes de um pensar pedagógico decolonial, seja pelas experiências concretas de luta contra as opressões, seja pela formulação de um pensamento educacional original, crítico e libertador” (MOTA NETO; STRECK, 2019, p. 207). Essa perspectiva de educação encontra-se assentada nas legítimas aspirações dos meios populares, que de maneira participativa constroem seus processos educativos, longe de uma educação verticalmente imposta pelos mecanismos institucionais formais. Com isso, busca-se como aporte teórico, para esta pesquisa, os fundamentos do pensamento decolonial.

Quanto a ele, cabe dizer que é:

Um aspecto fundamental do pensamento decolonial está relacionado ao *locus enuntiationis* ocupado pelo sujeito que produz a teoria, que elabora o discurso, que reivindica posições críticas da colonialidade e do colonialismo. Este lugar está marcado pela *exterioridade* de sujeitos, grupos e populações periféricos, no sentido de que foram subalternizados pela modernidade/colonialidade. Estando, portanto, em uma posição exterior, tais sujeitos/grupos/populações podem revelar a colonialidade escondida pela retórica salvacionista da modernidade e mobilizar a articulação de forças/ideias decoloniais (MOTA NETO; STRECK, 2019, p. 213).

Essas forças/ideias decoloniais também são sustentadas pela produção intelectual de Paulo Freire, denunciadas no colonialismo<sup>136</sup> e na colonialidade<sup>137</sup>, que, segundo Mota Neto e Streck (2019, p. 214), estão apresentadas na situação de dependência dos países periféricos em relação aos centrais e o cientificismo, na educação bancária, na invasão cultural, na violência, na desumanização, na cultura do silêncio, no patriarcado, no racismo, no latifúndio, no autoritarismo político e no assistencialismo.

Segundo os autores,

---

<sup>136</sup> O *colonialismo* é o domínio político, administrativo, militar e territorial por parte de estrangeiros, com o objetivo de obter vantagens econômicas e rivalizar com a cultura local, tornando-a subalterna na relação metrópole/colônia. A prática do colonialismo é antiga, bem anterior à modernidade. (HOLANDA, 2021).

<sup>137</sup> Assume-se, no bojo do projeto modernidade/colonialidade, a percepção de que, em momento algum, o desenvolvimento do projeto moderno destacou-se de seu lado obscuro e invisibilizado. Este “outro lado” representa os oprimidos, excluídos e dominados que, também no bojo do desenvolvimento da modernidade, lograram articular suas lutas a projetos intelectuais e políticos de transformação e ruptura. Dessa forma, a modernidade/descolonialidade não se desconecta das alternativas radicais forjadas no contexto moderno, como as teorias feministas, por exemplo. No entanto, busca refletir de que maneira, em um contexto plural e complexo, é possível articular essas perspectivas críticas horizontalmente, de forma a fortalecer processos políticos de construção do novo (BRAGATO; CASTILHO, 2014, p. 21).

a denúncia de Freire à vigência do colonialismo é não só radical, como também bastante abrangente, dimensionando um pensamento dialético e complexo, capaz de analisar a força do colonialismo nas relações entre subjetividade e objetividade, cultura e economia, política e ética, ciência e senso comum. (MOTA NETO; STRECK, 2019, p. 214).

Complementando essa ideia, há de se pensar as problemáticas do presente, sem ignorar o passado, conforme o exposto por Jauretche e Pulfer (2020, p. 14): “la historia parte de problemáticas actuales. No es mera reproducción del pasado «tal cual fue». Implica un ejercicio de diálogo entre el presente y el pasado, condicionado por los posicionamientos y preocupaciones”. Ao escreverem que a história parte de problemáticas atuais e que não é mera reprodução do passado, enfatizando a necessidade de um exercício de diálogo entre o passado e o presente, os referidos autores convocam-nos a refletir sobre o colonialismo como um processo de desapropriação, mas, sobretudo, colocam a dialética como importante dispositivo de libertação numa perspectiva do aqui e agora e de um futuro.

Mais uma vez entende-se a importância de salientar os movimentos observados no Brasil, em favor da produção de certa “invisibilização” da história do País, como se esse pretendo apagamento<sup>138</sup> forçado fosse capaz de modificar aquilo que já está enraizado na história da sociedade brasileira. Estaríamos então sofrendo, outra vez, e, de forma ainda mais escancarada, uma nova tentativa de colonialidade? Como essas questões se refletirão na escola e na educação no futuro? É possível que estejamos vivendo um retrocesso e não um avanço em relação aos debates sobre a colonialidade e a decolonialidade. Como estas questões se refletem e refletirão na escola e na educação no futuro? Configura-se – de forma ostensiva – uma tentativa de monopolizar o discurso sobre o tema, em mais uma contradição política que, em nome do bem comum, mascara a intencionalidade das ações que ambicionam o silenciamento, a obediência e a opressão com vistas à manutenção do *status quo*, restringindo o movimento dialético.

A partir das considerações de Jauretche e Pulfer (2020), podemos salientar que no movimento dialético, torna-se de grande importância partir do presente como

---

<sup>138</sup> Conforme Santos *et al.* (2020, p.182) “todo o conhecimento e as formas de vida dos colonizados foram desconsiderados, refletindo, também, na decisão, tomada pelos *modernos*, de quais as memórias deveriam ser preservadas e quais deveriam ser apagadas, quais histórias deveriam ser contadas e quais não deveriam”.

referencial e dialogar com o passado para se obter um maior entendimento do presente.

Seria fácil assumir um discurso de vitimismo como América Latina, especificamente em relação ao eurocentrismo e à colonização europeia e seus efeitos no Brasil. No entanto, parece-me que essa posição de lamentação e de queixa precisa ser superada para que movimentos decoloniais mais efetivos se concretizem. Esse destaque é da ordem do entendimento de que não fomos apenas nós, os latino-americanos, que sofremos com essa colonização e influência; outros povos também foram impactados por isso. Ainda, é necessário analisar – friamente – outros aspectos do eurocentrismo que podem ter contribuído – mesmo que possa parecer um paradoxo – para o desenvolvimento da sociedade brasileira. Não é mais o momento de atribuir culpa, e, sim, de buscar soluções para as desigualdades, promover a autonomia e a maior independência do coletivo oprimido.

Precisamos investir na dialogicidade entre presente e passado que permite o estabelecimento de um outro posicionamento (futuro), coerente com a dimensão reflexiva e crítica de quem aprendeu (e aprende ainda) com o passado. Ouso ir além e insiro nessa relação dialógica e dialética o presente – também – como espaço de reflexão e de aprendizagem. Penso que o que estamos vivendo em nosso País, principalmente nos últimos quatro anos, em relação à cultura, educação, saúde, economia e trabalho, de duas, uma: ou pode nos tornar ainda mais “colonizados” fazendo regressar a opressão por meio de tecnologias como censura, repressão e violência (e vejam que falo de cidadãos com a mesma nacionalidade colonizando e oprimindo seus conterrâneos); ou fazer emergir, de forma mais latente, a necessidade de uma decolonização não apenas internacional, mas uma decolonização – **eminente** – **nacional**.

Já é de conhecimento público que a América Latina vem reagindo às formas opressoras de dominação, ao passo que se movimenta com estudos decoloniais, suscitando a efetiva participação popular para o referido protagonismo. Para Feitosa e Netto (2014, p. 125), o “constitucionalismo latino-americano defende a efetiva participação popular na estrutura estatal, assumindo o poder constituinte sua posição de legitimador, de quem emana o poder”. Entretanto, esse constitucionalismo carrega em seu núcleo elementos que, de certa forma, não articulam e, intencionalmente, não permitem que se efetive esta participação popular na estrutura estatal. Grande parte dos avanços conquistados historicamente são resultado de construção, lutas, sangue,



suor e lágrimas e da organização das forças populares por meio dos movimentos sociais que se fortalecem coletivamente.

Conforme Feitosa e Netto (2014, p. 125):

A Constituição brasileira de 1988 traz em seu bojo mecanismos considerados inovadores a seu tempo, como recursos para uma maior participação popular e ampliação de direitos coletivos. No entanto, suas previsões não são utilizadas com a frequência ou do modo que deveriam para se assegurar uma maior injunção do poder popular junto às decisões estatais.

O que se pode destacar é que, nem sempre, os avanços conquistados em termos legais proporcionam práticas transformadoras. Muitas vezes, avança-se em termos de concepção de Estado do ponto de vista legal, o que por sua vez não significa que haja uma promissora caminhada em termos de governo. Assim, o desenvolvimento dos estudos decoloniais tem seguido dois caminhos:

O primeiro está relacionado ao crescimento e à expansão do arcabouço conceitual e teórico da decolonialidade. Tomando como referência a categoria colonialidade do poder, expandiu-se a utilização do substantivo colonialidade para aplicá-lo a outras dimensões e campos que, a despeito de sua articulação com o fenômeno do poder, costumam ser tratados como áreas diferenciadas. Isto levou à proposição de quatro conceitos principais, a saber: colonialidade do saber<sup>139</sup>, do ser, da natureza<sup>140</sup> e do gênero. (QUINTERO *et al.*, 2019, p. 7).

O constitucionalismo latino-americano tem sua matriz teórica decolonial fundamentada pelo movimento de libertação<sup>141</sup> no continente. Nesse sentido, posturas eurocêntricas/estadunidenses<sup>142</sup> são desafiadas, ao mesmo tempo que

<sup>139</sup> A *colonialidade do saber* estaria representada pelo caráter eurocêntrico do conhecimento moderno e sua articulação às formas de dominação colonial/imperial. Essa categoria conceitual refere-se especificamente às formas de controle do conhecimento associadas à geopolítica global traçada pela colonialidade do poder. Nesse sentido, o eurocentrismo funciona como um *locus* epistêmico de onde se constrói um modelo de conhecimento que, por um lado, universaliza a experiência local europeia como modelo normativo a seguir; e, por outro, designa seus dispositivos de conhecimento como os únicos válidos. (QUINTERO *et al.*, 2019)

<sup>140</sup> Conforme Quintero *et al.* (2019, p. 8) “a *colonialidade da natureza* procura tratar sistematicamente a questão ecológica, considerando a dimensão ambiental nos padrões de conformação da colonialidade.”

<sup>141</sup> Em termos gerais, compreende-se a libertação como um projeto subversivo, como uma utopia que estimula as possibilidades de transformar a realidade injusta do sistema capitalista e, assim, superá-lo. “Libertação da negação do Ser, dos impedimentos e das opressões sofridas” (BRINGEL; MALDONADO, 2016, p. 403).

<sup>142</sup> Esse processo, que perdurou por séculos, conduziu à submissão das pessoas da América Latina à compreensão equivocada de que seriam inferiores aos europeus (e, mais tarde, aos estadunidenses). Ainda hoje, essa percepção prossegue sendo imposta, não só sobre os povos colonizados, mas, também, aos submetidos ao imperialismo, em que se inserem os latino-americanos, os africanos e parte dos asiáticos (SANTOS *et al.*, 2020, p.183).

setores da sociedade são invisibilizados por meio da dependência fortalecida pelo sistema capitalista.

De acordo com Bragato e Castilho (2014, p. 22):

As características, as origens e as tendências do novo constitucionalismo latino-americano demonstram uma orientação crítica que permite encontrar, na matriz teórica pós e descolonial, fundamentos que explicam o estabelecimento deste novo movimento constitucional no continente. O novo constitucionalismo desafia as noções institucionais importadas da Europa e dos Estados Unidos da América e lida com questões relativas às experiências culturais, sociais e políticas latino-americanas, que podem ser visualizadas, descritas e analisadas, a partir dos estudos pós e descoloniais. Essas questões estão relacionadas com a exclusão radical de setores majoritários da sociedade, cujas pautas foram historicamente invisibilizadas por meio de laços de dependência existentes e até hoje fortalecidos pela ordem capitalista global. O pós-colonialismo e os estudos descoloniais estudam profundamente as raízes da opressão e da vulnerabilidade desses atores, no marco do processo colonial-moderno, e identificam, no problema da raça e do racismo, uma forte razão para este fenômeno.

Os estudos decoloniais<sup>143</sup> emergem da vulnerabilidade de atores subjugados em raízes opressoras, numa ideia de dominação que figura a civilização da barbárie. Trata-se de uma dualidade, em que um se sobrepõe ao outro. Consoante isso, Magalhães (2014, p. 109) afirma que:

O mecanismo *nós versus eles* se funda em uma lógica narcisista: “Sou melhor porque não sou o outro inferior ou, sou espanhol, sou europeu, uma vez que não sou selvagem, bárbaro, infiel, índio, negro ou muçulmano.” [...] Esta hegemonia se repete ainda internamente, fruto da construção da economia moderna capitalista, onde, entre o grupo étnico-hegemônico, ou entre o novo grupo inventado, na nova nacionalidade (franceses, portugueses ou espanhóis por exemplo), existem proprietários, empresários, ricos e de sucesso e, de outro lado, empregados, trabalhadores, subordinados (ou na expressão norte-americana: perdedores).

Portanto, decolonizar pressupõe se libertar de um modelo opressor e partir para um movimento de emancipação com foco no sujeito plural, como destaca Sousa (2014, p. 83-84): “apontar a filosofia da libertação e seu foco no oprimido, como o sujeito histórico, como a mais apta a lidar com temas como a descolonização, o pluralismo e o bem-viver”. Entretanto, carregamos pesados fardos em nosso processo de constituição, decorrentes das mais diversas invasões e do silenciamento que ecoa pela América Latina.

---

<sup>143</sup> Segundo Quintero *et al.* (2019, p. 5), “os estudos decoloniais compartilham um conjunto sistemático de enunciados teóricos que revisitam a questão do poder na modernidade”.

Quanto aos processos atuais, Magalhães (2014, p. 109) relata que

a lógica moderna se reproduz de forma circular autorreferencial indefinidamente e assim será enquanto não rompermos com a sociedade moderna, europeia, ocidental, hegemônica: na invasão da América encontramos um grupo de pessoas que se autodenominam civilizados, que se consideram mais do que o restante do mundo e ocultam a diversidade (o outro inferior).

Assim, viver numa sociedade moderna, mas hegemônica, que “trata igualmente os iguais e desigualmente os desiguais” (expressão aristotélica), que precisa ser compreendida num contexto democrático no qual se vede qualquer diferenciação de qualidade e permita um tratamento diferenciado em caso de desigualdade fática, subjaz a necessidade de resistir aos meandros ditos civilizatórios que, disfarçadamente, são inculcados na população.

Abro um parêntese para registrar a memória de uma conversa informal, na condição de diretora de escola pública municipal, com uma mãe indígena, no ato da matrícula de seu filho. Ao questioná-la sobre a existência ou não do registro administrativo de nascimento indígena (RANI), com naturalidade respondeu que a pessoa do cartório da cidade onde fica a aldeia de origem falou não precisar emitir tal documento, porque agora as pessoas de sua família eram consideradas civilizadas.

Trata-se de uma fala sobre uma identidade legitimadora (a da sociedade embranquecida), introduzida pelas instituições dominantes da sociedade no intuito de expandir e racionalizar sua dominação em relação aos outros sujeitos (atores sociais) (CASTELLS, 1999). Parece que ser diferente é condição indigna para o “sujeito social”. Há um discurso de inferioridade não explicitado, determinado por uma condição social (de nascença) que vem atrelada a uma visão religiosa sobre a pessoa de outra etnia, remanescente ainda dos anos de colonização espanhola e portuguesa no Brasil, algo que já deveria ter sido superado por parte daquele que insiste em ter sobre o outro, que é legitimamente diferente de si, um discurso de superioridade (BONETI, 2013). E isso aconteceu na década de 2010.

A civilidade que ora oculta a diversidade, tornando as relações protocolares, é mais uma forma de menosprezar a cultura do outro, que luta pela libertação do reconhecimento de sua identidade. Sob esse viés:

Continuamos matando o outro selvagem, sem alma, menos gente, bárbaro, considerado inferior pelo grupo hegemônico. O dispositivo *nós versus eles*

está dentro de nossa cabeça. É preciso romper com a modernidade e desocultar a diversidade, criando uma sociedade não hegemônica, sem *nós* ou *eles*; sem *civilizados* ou *incivilizados*; sem proprietários e empregados. (MAGALHÃES, 2014, p.110).

Vamos pensar sobre isso com foco na educação. Boneti (2010) coloca suas lentes sobre a educação inclusiva ampliando seu entendimento para além da inclusão das pessoas com deficiência, inserindo no debate o acesso de pessoas negras e de outras etnias à educação nos diferentes níveis de ensino. Ele problematiza essa dimensão alertando para um direcionamento:

Trata-se, na verdade, de um discurso que associa a ação educativa à “devolução” das condições de cidadania às pessoas, ou ao grupo social, cujo acesso à educação, ao trabalho etc. é obstruído devido à sua condição social, isto é, o fundamento básico do discurso situa-se na mesma premissa da desigualdade social na qual residem as diferenciações, as “minorias”, “as diferenças”, os segmentos pobres da população, etc. (BONETI, 2010, p. 87).

Esse discurso acaba sendo incorporado por diferentes sujeitos; e não se trata aqui de questionar a legitimidade ou não dessa situação, que tiveram (e tem ainda) o direito de exercer sua cidadania de forma igualitária, independentemente de sua condição social. Isso significa direitos iguais para o acesso à educação e ao trabalho, além de saúde, moradia e assistência social, entre outros direitos humanos. A educação se configura, nessa perspectiva, como possibilidade de resgate da cidadania, numa concepção conservadora. Porém, Boneti (2010, p. 19) vai além ao escrever: “Fala-se, na verdade, do resgate à plenitude da cidadania na medida em que se facilita o acesso a todas as pessoas ao saber socialmente construído, às habilidades profissionais, etc.”.

A partir da leitura dos escritos de Boneti (2010), somos provocados a pensar sobre o “desejado”. Infelizmente, as vivências no cotidiano, não apenas no campo da educação, ofertam indícios de que ainda estamos longe dessa realidade. Há a invalidação consciente ou inconsciente de políticas públicas de valorização à diversidade e um perene reforçar das desigualdades frente às justificativas que legitimam o aparelho ideológico do Estado moderno, menosprezando a cultura e ocultando a história de nossas raízes. Ainda, vejo que parte do sistema age como cão de guarda em proteção aos opressores, rechaçando cada vez mais os oprimidos.

Magalhães (2014, p.110) diz que:

No processo de construção desta sociedade moderna, intrinsecamente (porque não tem como esta sociedade moderna ser de outro jeito) desigual e opressora, como já demonstrado acima, é necessário construir justificativas, para que as pessoas possam aceitar passivamente o seu papel social, inclusive para que oprimidos aceitem fazer o papel de cães de guarda do sistema protegendo os opressores. Para isto é necessário criar um aparato ideológico capaz de construir as explicações *lógicas* da desigualdade e sua *legitimidade* o que podemos chamar de aparatos (ou aparelhos) ideológicos do Estado moderno.

Tais distorções ideológicas justificam-se em detrimento da satisfação pessoal do opressor, ou de um sistema capitalista<sup>144</sup> excludente. Segundo Magalhães (2014, p. 115), “não há possibilidade de consenso quando a minha satisfação depende da insatisfação de outro. Não é possível uma democracia<sup>145</sup> efetiva consensual no sistema capitalista e as contradições binárias inerentes a este sistema”. Essas relações se perpetuam pela hegemonia, de um lado, e pelo apagamento, negação e articulação de invisibilidade, do outro. Desse modo, Real (2019, p. 63) alega que:

Em pleno século XXI, parece que perdemos a capacidade de diálogo, numa perspectiva bakhtiniana, e também a qualidade de reconhecermos o discurso do outro como legítimo, ainda que não compartilhem e/ou compactuemos com ele. Como se estivessem sobre um tabuleiro de xadrez, os personagens (humanos) escolhem seus times e assumem suas posições de ataque ou defesa. Não há mais o meio, o equilíbrio. A tentativa é de apagamento das diferenças. Começa a caça às bruxas representadas pelos grupos considerados minorias (LGBTQ, pessoas com deficiência, idosos, feministas, negros, índios, etc.). [...] Famílias e amigos rompem por não conseguirem conviver com as diferenças políticas.

Consoante ao pensamento dos autores referenciados, é notável um exacerbado confronto de interesses e ideias que, por vezes, não se justificam e, ainda, estremecem com o atual sistema democrático, construído historicamente e, porque não dizer, fruto de conquistas que procuram favorecer o bem-comum e tornar a árvore nativa (*minha metáfora*) uma espécie a ser protegida ao invés de devastada. Assim,

---

<sup>144</sup> A colonialidade do poder configura-se com a conquista da América no mesmo processo histórico em que tem início a interconexão mundial (globalidade) e começa a se constituir o modo de produção capitalista. Esses movimentos centrais têm como principal consequência o surgimento de um sistema inédito de dominação e de exploração social e com eles um novo modelo de conflito (QUINTERO *et al*, 2019).

<sup>145</sup> A democracia concebida pelos gregos, como o governo do povo pelo povo, estruturou-se sobre os princípios da soberania popular – que concebe o povo como fonte do poder – e da participação direta ou indireta desse povo, como forma de construir e legitimar as decisões do Estado (FEITOSA; NETTO, 2014, p. 119).

frente aos discursos hegemônicos, a colonialidade<sup>146</sup> aprofunda suas raízes em um terreno ocupado por uma ideologia colonizadora dominante e homogênea.

Na sequência, Real (2019, p. 62-63, grifos meus) comenta que:

**Sob a égide de um país subdesenvolvido, voltamos a falar em colonização, mascarada pelo discurso do progresso e da inovação.** Sob a tutela da fé e da crença, somos direcionados para um futuro quando os dispositivos de controle do Estado e da polícia atuam sobre os indivíduos nos diferentes espaços, sem a possibilidade de defesa. Discute-se História e se quer reescrevê-la, se não, apagá-la. Na perspectiva das políticas públicas, assume-se um discurso de verdade, inquestionável, da anticorrupção. Os crentes fecham seus olhos ao dízimo que será cobrado. Os descrentes esperneiam e vão para o combate. **A resistência se apresenta como possibilidade de manutenção da ordem**, e a guerra, a violência e o litígio como possibilidade de escravidão ou de escapar dela. Esquece-se que um galo sozinho não tece uma manhã...

Talvez, como nos coloca Real (2019), estejamos nos esquecendo que sozinhos não fazemos nada. Nesse sentido, é possível pensar que o ser humano caminha para seu próprio exílio ou extinção? Será um pretenso retorno à caverna? E sob a égide da educação podemos perguntar ainda: a quem interessa a educação para todos?

Magalhães (2014, p. 116) prossegue nessa reflexão expondo:

A superação da exclusão não se dá pela inclusão, mas pela superação da dicotomia exclusão *versus* inclusão. Uma sociedade sem excluídos será uma sociedade sem incluídos. A mesma lógica pode ser aplicada em outras dicotomias: pobres e ricos; capital e trabalho; bem e mal; “nós *versus* eles”; civilizado e incivilizado. Estas dicotomias não são naturais, não são necessárias, e de sua extinção depende a construção de uma alternativa ao violento mundo moderno.

Diante disso, é válido ressaltar que existem políticas de inclusão, porque a exclusão está presente. Mas até quando viveremos de forma naturalizada o jugo da indiferença e da opressão? Somos colonizados e temos um pensamento de colônia. Temos pensamento de colônia, porque fomos educados para assumir tal condição. Nossa educação institucionalizada pautou, em grande parte, duas políticas neoliberais, como servas da lógica colonizadora. Sob esse viés, Real (2019, p. 104) diz que

---

<sup>146</sup> A colonialidade encontra-se arraigada nos espaços políticos, em que o grupo homogêneo e elitista, que ocupa os espaços do poder, não permite que existam processos decisórios populares e democráticos, nos espaços econômicos, em que o referido grupo permanece com uma postura de superioridade em relação ao colonizado, a quem se busca desenvolver, bem como, e nos espaços culturais, pela ideologia colonizadora europeia dominante e homogênea (SANTOS *et al.*, 2020, p. 185).

na perspectiva neoliberal, Lopes (2009, p. 155) nos provoca a pensar que essas táticas/normas são instituídas com, pelo menos, dois objetivos: posicionar os sujeitos dentro de uma rede de saberes e criar e conservar o interesse em cada um e em particular para que se mantenha presente o interesse em redes sociais e de mercado (p. 155). Essas regras que operam nesse jogo neoliberal são: 1ª) manter-se sempre em atividade; 2ª) todos devem estar incluídos (ainda que em diferentes níveis de participação); e 3ª) desejar permanecer no jogo.

Será que desejamos permanecer no jogo ou estamos tentando produzir uma significativa mudança? Os países sul-americanos vêm caminhando para uma libertação, no exemplo do constitucionalismo, com passinhos para frente e passinhos para trás, manipulados por um sistema opressor colonizador, como se fosse um jogo para crianças descontraírem no intervalo das aulas.

Sobre a formação latino-americana, Feitosa e Netto (2014, p. 127) alegam que:

Tem-se, portanto, no exemplo do constitucionalismo latino-americano, o suprimimento gradativo das necessidades de populações que há muito vivem sob o jugo de uma colonização opressiva. No caminho de libertação do pensamento colonial, os países sul-americanos vêm descobrindo meios de adaptação política, judicial e governamental, que supram suas demandas peculiares. Como herdeiro de um legado tão similar, o Brasil, que hoje sedia tantas manifestações sociais que clamam por mudança, pode – e deve – se espelhar mais nos métodos participativos diretos desse forte movimento constitucional.

Nesse engodo, ainda podemos referir a figura da mulher que sofre com a acumulação do trabalho, em situações de estresse pela sobrecarga física e psicológica no seu dia a dia, a qual Serrano (2021, p. 24) complementa que a “acumulación de trabajo del cuidado va generando un estrés, ansiedad y múltiples consecuencias para la salud física y mental de las mujeres”. Assim, vale lutar com compromisso às lutas de classes subalternas tendo a “*práxis*<sup>147</sup> como vetor do pensamento social crítico”, conforme asseguram Bringel e Maldonado (2016, p. 400).

---

<sup>147</sup> A *práxis* está no fato de que em sua perspectiva a prática assume um papel determinante associado aos contextos locais e regionais e aos saberes. Sem desprestigiar a teoria, realiza uma guinada epistemológica, mediada pela centralidade do método, para considerar as massas trabalhadoras, os povos indígenas, e as comunidades camponesas e afro-americanas como produtoras de conhecimento. Esta perspectiva cognitiva da *práxis* não está baseada em espaços de privilégio, mas em uma visão dialógica e de totalidade na qual os saberes e conhecimentos populares são contrastados e conectados ao conhecimento científico-acadêmico através de uma série de dispositivos metodológicos dialógicos. (BRINGEL; MALDONADO, 2016).

Acerca da crise pelas representações eurocêntricas no contexto latino-americano, subjaz pensar as formas de dependência cultural e alienação que estão enraizadas neste território. Como sustenta Carvalho (2016, p. 11), “as representações eurocêntricas da realidade americana eram não só consideradas estranhas a essa mesma realidade, mas também legitimadoras das formas de alienação e dependência cultural”.

Por sua vez, o processo de colonialidade se assenta em dois eixos centrais: a dominação cultural e a exploração social articulada por meio trabalho, sob o arcabouço do co-capital, conforme Quintero *et al* (2019, p. 5-6),

[...] a colonialidade do poder configura-se a partir da conjugação de dois eixos centrais. De um lado, a organização de um profundo sistema de dominação cultural que controlará a produção e a reprodução de subjetividades sob a égide do eurocentrismo e da racionalidade moderna, baseado na classificação hierárquica da população mundial. De outro, a conformação de um sistema de exploração social global que articulará todas as formas conhecidas e vigentes de controle do trabalho sob a hegemonia exclusiva do capital.

Tal dominação cultural se naturaliza pela égide do eurocentrismo e da racionalidade moderna, tornando a vida do oprimido um misto de exploração de dominação que, por reiteradas vezes, acaba recorrendo à solidariedade numa comunidade de excluídos. Constitui-se, assim, uma rede que exige estar junto com o outro, numa experiência de ‘nós’, com os oprimidos<sup>148</sup>. Quanto ao controle social, ele encontra-se fortemente assentado na lógica do capital que se concretiza pela exploração do trabalho. Contudo, pergunto-me: que racionalidade é essa que irracionalmente despersonaliza?

O ponto de partida da analítica é a interpelação do oprimido, da comunidade de vítimas. Isso é o que leva à ampliação da dialética, pois exige uma experiência de 'nós' com os oprimidos, com a exterioridade do sistema vigente. A analética tem um momento afirmativo, em que se afirma a vida do oprimido, da comunidade de vítimas como um 'não-ser' que é resultado da exploração e da dominação. Nesse momento, há uma apreensão crítica da realidade, na qual o povo toma uma posição epistêmica. [...] A analética exige 'estar junto com o Outro', com os oprimidos, na sua luta contra a opressão e contra a negação de sua vida pela Totalidade do sistema. A solidariedade com o Outro e a experiência de 'nós' com a comunidade de vítimas são o que permite o terceiro momento da analética, a realização superior da história, o novo em que os excluídos e oprimidos criam uma comunidade da qual são

---

<sup>148</sup> Para Pitano (2017, p. 89), “transformar a realidade libertando oprimidos e opressores é a preocupação responsável por engendrar a Pedagogia do Oprimido, como pedagogia humanista e libertadora.”



integralmente parte e em que constroem novas instituições (MISOCZKY; CAMARA, 2015, p. 292).

Nesse sentido, retomo os processos de minha constituição e a gênese do objeto de pesquisa, levantados a partir dos pressupostos do pensamento decolonial. Sou uma árvore que, personificada, adquiriu habilidades resilientes para reinventar aquilo que vem de fora, resistindo às podas. Cabe, então, questionar: como agir indiferentemente às situações de opressão vivida pelos excluídos e oprimidos? Ainda que sonhos ou ideais venham sendo cortados, preciso fazer parte do grupo que pode sobreviver às diferentes formas de exploração e pode, de maneira resiliente, ajudar a sustentar ou proteger outras árvores.

É na exterioridade do outro, segundo Misoczky e Camara (2015, p. 296), que “[...] se abre a possibilidade de negar a negação: desde o não-ser é criada a possibilidade de uma comunidade de vida. A interpelação do pobre, do Outro, é, portanto, um momento anterior à ação comunicativa.” É a possibilidade de um horizonte no qual as araucárias podem sobreviver às intempéries frente a um sistema colonizador.

Quanto a relação com o outro, para Misoczky e Camara (2015, p. 293),

a analética requer a abertura para pensar, para ouvir, para ver, para sentir, para provar o mundo desde a perspectiva do Outro. Ela é condicionada pela humildade, por uma solidariedade expectante. Ela permite o reconhecimento de que há uma política da Totalidade e uma política do Outro.

Com esse reconhecimento do Outro, em resgate às vítimas de opressão, Enrique Dussel, filósofo argentino, desenvolve uma filosofia da libertação com os desafios de enfrentar questões como a exclusão, as injustiças e o analfabetismo, frente a uma responsabilidade ético-política. Segundo Silva (2012, p. 91),

Enrique Dussel propõe uma ética material da vida, cujo objetivo é resgatar a vida negada às vítimas dos sistemas de opressão. Dussel desenvolve uma Filosofia da Libertação desde a América Latina - filosofia esta que enfrenta os enormes desafios do continente (exclusão, injustiça, analfabetismo). Nesse âmbito, a ética da libertação constrói uma responsabilidade ético-política para além do modelo hegemônico da totalidade vigente. A responsabilidade é resposta dada ao outro enquanto vítima, na sua concretude histórica. A análise dos princípios originários da ética em Dussel permite-nos compreender o desafio que se coloca para a efetivação de uma práxis a serviço da reconstrução da subjetividade e de um projeto ético-político para a humanidade.

Trata-se de pensar o outro para além do Eu, sendo esse um dos novos pilares para a educação. Interpela-se uma responsabilidade frente ao outro como vítima, num desafio que propõe a reconstrução subjetiva de um novo projeto humanitário. De acordo com Silva (2012, p. 92), “a Filosofia da Libertação de Enrique Dussel surge como uma ética que se propõe a pensar desde a América Latina à realidade histórica de dominação, dependência e exclusão dos povos”.

Prosseguindo, o autor nos faz refletir questões relacionadas à ética:

Na atual crise ética, torna-se imperativo pensar o outro para além do Eu e pensar a responsabilidade pelo Outro como um dos pilares de uma nova educação. Trata-se de compreender o processo de dominação e o processo de libertação, assumindo a responsabilidade pelo outro na construção da justiça. Nesse sentido, não basta a denúncia de uma situação injusta; deve-se, antes de tudo, encontrar formas de superação da realidade excludente. (SILVA, 2012, p. 91).

Significa pensar que existe a exclusão e, infelizmente, as políticas públicas não reconhecem todas as classes em suas necessidades. Exemplo disso são os meios de acesso aos valores emergenciais em tempo de pandemia. Meios digitais não eram familiarizados por boa parte dos cidadãos e, por isso, precisavam recorrer ao atendimento físico da Caixa<sup>149</sup> e promover aglomerações em filas e agências.

Isso gera exclusão, uma vez que se pensa apenas para poucos. Consoante isso, Beserra e Lavergne (2021, p. 126) dizem que:

A vítima é apresentada como culpada e os culpados parecem também inocentes, porque, no final das contas, desconhecem como vivem aqueles para quem planejam. As suas políticas e seus discursos quase nos convencem de que no Brasil só existem pessoas da classe média. Mas a verdade é que se, em meados de abril de 2020, ainda havia brasileiros que não tinham familiaridade com os meios digitais, este não era apenas um problema deles, mas de um sistema educacional que até hoje não oferece o que há de mais básico para que um indivíduo se reivindique cidadão e, aí

---

<sup>149</sup> Conforme Agência Senado em publicação de Baptista (2020) “desde o início do pagamento do auxílio emergencial, as filas formadas em frente às agências da Caixa Econômica Federal chamam a atenção em um momento em que as aglomerações devem ser evitadas, segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS), para conter a disseminação da covid-19. [...] Além das filas, outras queixas dos parlamentares são quanto à abrangência do programa. Segundo o ministro, 96 milhões de pessoas acessaram o aplicativo do auxílio emergencial de R\$ 600. Desses, 50,5 milhões foram considerados elegíveis para receber o benefício, mas senadores e deputados afirmam que milhões de brasileiros que precisariam receber o dinheiro não estão recebendo ou sequer conseguiram acessar o aplicativo. Muitos não têm nem acesso à internet para se regularizar. Outros sequer figuram no cadastro único (um instrumento do governo que identifica as famílias de baixa renda). São os chamados invisíveis.” Disponível em: <<https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2020/05/07/parlamentares-cobram-fim-das-filas-na-caixa-e-auxilio-de-r-600-a-invisiveis>>. Acesso em 21 nov. 2022.

sim, a gerente da Caixa poderia falar como fala. Quer dizer, nesse caso, ela jamais falaria como falou, porque seria cobrada por seu discurso alienado e racista. Afinal, por que há filas? Por que seres humanos são tratados como animais? Há filas porque há indivíduos que precisam urgentemente de 600 ou 250 reais, questão de vida ou morte. Mas há filas, principalmente, porque o atendimento oferecido pelos bancos e outras instituições públicas ou privadas aos pobres é insuficiente e precário. Por que, prevendo-se que haveria dúvidas e, conseqüentemente, aglomerações, se permitiu que isso ocorresse?

É nessa concepção de um Estado Mínimo que as políticas públicas têm suas ofertas restritas, sobre as quais Johnson e Silva (2016, p. 24) alegam que “procura-se convencer que os recursos disponíveis devem ser focalizados àqueles que mais precisam, que se encontram com necessidades básicas em urgência de satisfação”, fato que não tem se confirmado nas ações. Para exemplificar isso, destaco narrativa a partir do excerto de uma gestora financeira a respeito de política pública emergencial durante a pandemia:

Em resposta aos questionamentos de repórteres sobre as intermináveis filas em volta das agências da Caixa Econômica Federal, a gerente de uma agência local respondeu: “Já divulgamos amplamente que o cadastro só é feito virtualmente, é só baixar o aplicativo e preencher!”. De fato, uma instrução muito simples, para nós, para ela e para os brasileiros de classes média e alta que não precisam da ajuda emergencial e nem compreendem que possa haver alguém no país que não tenha ainda acesso à internet. (BESERRA; LAVERGNE, 2021, p. 125).

Torna-se explícito que uma parcela da população viveu o descaso do Estado, face à vulnerabilidade social que emergiu, seja pelas necessidades, seja pelo número de vítimas fatais durante a pandemia. De acordo com Barros *et al.* (2021, p. 138), “a necropolítica<sup>150</sup> permitiria, assim, analisar criticamente a fundamentação da política contemporânea, a partir dos modos como se articulam violência e direito”, estando de um lado, exceção e soberania, e de outro, direitos humanos que não se efetivam, mas estão previstos pela democracia liberal.

Quanto a isso, cabe dizer que

[...] na categoria necropolítica enfatiza-se, sobretudo, três questões: (1) a produção de “mundos de morte”, contextos nos quais o estado de exceção

<sup>150</sup> A *necropolítica* expressa-se, por exemplo, nas periferias dos nossos grandes centros urbanos, seja na forma de extermínio de jovens que se tornam visíveis apenas quando em confronto com a lei, ou sob o rótulo de suspeição; seja na forma de seu encarceramento massivo; seja na sua segregação na cidade, ao mesmo tempo supérfluos de uma sociedade cada vez mais voluptuosa por punição; e úteis ao capital unicamente na condição de corpos descartáveis e sacrificiais para o mercado (BARROS *et al.*, 2021).

toma traços de normalidade e não de excepcionalidade; (2) instrumentalização generalizada da existência humana, acompanhada de uma destruição de corpos e populações consideradas descartáveis ou supérfluas, submetidas a condições indignas de vida e a processos de mortificação social; (3) apelo contínuo à emergência e a uma noção fantasmática do inimigo, a partir de processos de racialização que atualizam lógicas coloniais no bojo da democracia (neo)liberal (BARROS *et al.*, 2021, p. 135).

Nesse sentido, a democracia liberal no Brasil, a partir dos pensamentos de Barros *et al.* (2021, p. 149), mostra-se restrita a espaços e a classes específicas, sendo o Estado um dos meios propagadores de políticas de morte, por conta de suas (in) políticas econômicas, segurança e sociais. Os dispositivos de organização e gestão no Brasil estão diretamente relacionados à necropolítica<sup>151</sup>.

Desse modo, conforme Barros *et al.* (2021, p. 148):

Se a necropolítica remete à transmutação de uma matriz colonial de poder, no bojo de uma governamentalidade neoliberal, tal política de mortificação, embora também ocorra nas metrópoles, exacerba-se, em sua brutalidade, sobretudo, nas colônias contemporâneas. Contudo, na contracorrente da banalização do debate sobre necropolítica no contexto acadêmico brasileiro nos últimos anos, talvez em face do recrudescimento de violências as mais diversas, frisamos que o conceito de necropolítica não diz respeito a toda e qualquer política de morte ou técnica violenta e mortificadora. Necropolítica, pois, concerne a uma tecnologia política específica de instrumentalização e gestão de modos de fazer/deixar morrer em espaços constituídos como “zonas de morte”, onde direitos humanos apregoados pela democracia liberal não se efetivam.

A noção de necropolítica provoca refletir sobre realidades coloniais que “se transmutam para seguirem organizando a vida a partir da gestão da morte, não apenas no âmbito das estruturas e de dispositivos normativos do Estado” (BARROS *et al.*, 2021, p. 150), mas, também, pelo espraiamento de tecnologias de mortificação.

Outrossim, cabe ressaltar as inadequações dos sistemas educacionais às exigências mercadológicas, assim como a crescente e persistente redução de empregos formais no mercado de trabalho. Essas questões fazem parte de um projeto que segrega parte da população colonizada e concentra renda em poder dos opressores.

---

<sup>151</sup> Para um amplo contingente populacional periferizado, racializado e sem direitos, as racionalidades do poder operam contundentemente, definindo destinos diferentes para a morte, (in)visibilizando-a diferentemente, razão pela qual sustentamos que políticas de morte estão fortemente conectadas a políticas de subjetivação, marcadas ora pela indiferença ora pela adesão necrófila à aniquilação de existências racializadas como “os outros”. Nesse ponto, ressaltamos a importância dos subsídios raciais que movimentam a necropolítica (BARROS *et al.*, 2021).

Silva e Oliveira (2021, p. 23) dizem que:

Tendo como base os princípios do capital humano e a concepção de uma educação baseada estritamente na razão instrumental, tais grupos se apoiam em resultados de avaliações sistêmicas para demonstrar a inadequação dos sistemas educacionais às exigências de mercado de trabalho, cada vez mais competitivo e seletivo. Todavia, nada é dito sobre as constantes e persistentes reduções de empregos formais no mercado de trabalho, nem sobre o processo de segregação e de concentração de renda no modo de produção capitalista. Em vez disso, os neoliberais insistem em enfatizar que uma das saídas para crise atual consiste em definir um percurso educativo que torna possível a formação tanto de empreendedores, isto é, de indivíduos capazes de abrirem seus próprios negócios, tornando-se patrão de si mesmos quanto de um currículo centrado em competências e habilidades atinentes ao mundo trabalho.

Sistemas educacionais voltados à formação de competências e habilidades sugerem uma defesa multifacetada que privilegia um sistema capitalista empreendedor para o raso treinamento de trabalhadores de esteira, ou seja, mão de obra barata, por meio de projetos de vida incipientes e algozes, enquanto o setor privado, confessional, comunitário ou institutos federais, dão preferência ao conhecimento interdisciplinar, dando poderes a uma pequena parcela da população privilegiada. É uma relação desigual.

Contudo, Silva e Oliveira (2021, p. 24) complementam essa visão dizendo que “os ataques à educação brasileira não são praticados apenas pelos neoliberais. Os grupos conservadores e fundamentalistas têm atacado os fundamentos de uma escola pública, laica e inclusiva diuturnamente”. Os docentes estão sempre precisando provar o valor de seu trabalho, como se isso ainda fosse necessário, diante do nobre trabalho desenvolvido.

Em se pensando uma educação diferente, Silva e Oliveira (2021, p. 26-27) comentam que:

A educação decolonial e a pedagogia freireana nos instiga a radicalizar a dimensão política dos conhecimentos escolares. Importa sublinhar que tal procedimento ocorre num momento em que há uma forte celebração da Base Nacional Comum Curricular, que prescreve competências, habilidades e de descritores de conteúdos escolares. Os cursos de formação docente precisam ter em mente que os conhecimentos científicos não são entidades autônomas e neutras, nem um elemento reificado da cultura e da sociedade, mas sim uma construção social; além disso, há que se fortalecer a concepção de que os saberes populares são elementos importantes tanto no processo de construção de identidades sociais quanto nas relações de trocas e nas interações pedagógicas.

Enquanto muitos sistemas educacionais celebram a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), por meio das habilidades, competências e seus descritores de conteúdos, esquecem de analisar a intencionalidade da proposta. Não existe neutralidade nessa construção. Trata-se de um projeto castrador e inibitório das formas de manifestação das identidades sociais e interações pedagógicas.

Nesse sentido, são relações de poder que se entrecruzam com o saber, tendo a colonialidade<sup>152</sup> como pano de fundo. Para Silva e Oliveira (2021), na antiguidade, buscava-se, nas colônias, espoliar as riquezas, enquanto a colonização do ser e do saber ficavam em segundo plano. Decorrente da modernidade, procura-se colonizar o poder, o ser e o saber, a partir dos conceitos de cultura e civilização.

Ainda, segundo os pesquisadores Silva e Oliveira (2021, p. 28), a “educação decolonial e a pedagogia freireana não são formas herméticas de se pensar a educação. [...] buscam, antes de tudo, disputar o senso comum, as formas pelas quais os sujeitos sociais dão inteligibilidades às suas práticas [...]”. São diálogos e relações que precisam ter sua polaridade no decolonialismo e no hemisfério sul, frente ao poder do domínio eurocêntrico.

Sob esse viés, Campos (2021, p. 48) alega que:

Dos pontos de vista nos diálogos interpessoais, possemos agora a uma escala maior de relações entre continentes, nações, suas respectivas partes ou até entre os Hemisférios Norte e Sul. Estas relações abrangem um vasto domínio de referenciais de análise que vão das relações hemisféricas, geopolíticas, econômicas e socioculturais envolvendo também as polarizações entre dominador/subalterno, rico/pobre, colonialista/colonizado, colonialidade/decolonialidade.

Por consequência, as classes dominadas encaram suas culturas como inferiores e desvalorizadas, frente aos saberes das classes dominantes, sendo, portanto, consideradas incapacidades e repercutidas de geração em geração. À vista disso, Santos *et al.* (2020, p. 185) ilustra a partir da posição de Quijano (2009), explicitando que apesar de haver uma previsão legal nos currículos escolares sobre a temática indígena, por exemplo, “o assunto é abordado de forma descontextualizada, resistente, não suficiente para romper com o formato ocidental

---

<sup>152</sup> A colonialidade é um dos elementos constitutivos e específicos do padrão mundial do poder capitalista. Sustenta-se na imposição de uma classificação racial/étnica da população do mundo como pedra angular do referido padrão de poder e opera em cada um dos planos, meios e dimensões, materiais e subjetivos, da existência social cotidiana e da escola societal. Organiza-se e mundializa-se a partir da América (QUIJANO, 2010, p. 68).

homogêneo de ensino de aprendizagem”. Desse modo, o pensamento colonialista se distancia da possibilidade de emancipação.

Quanto às classes, cabe dizer que as

dominadas, não contempladas por estes saberes dominantes em seus ambientes familiares, passam a encarar suas culturas nativas como inferiores, desvalorizadas e, por esse motivo, apresentam maiores dificuldades em compreender os saberes das classes dominantes, pois não conseguem reproduzir de forma familiarizada esses códigos, metodologias e práticas do saber, cotidianos aos espaços privados das classes mais abastadas (THÜRLER; GARCIA, 2021, p. 180).

Nesse caso, o progresso de alguns países avançou de forma desigual, seja pela ciência, seja pela tecnologia, mas sempre atrelado às classes sociais hegemônicas. Conforme Castro (2019, p. 37), “a análise sobre o processo de transição do atual modelo econômico passa a ser o grande desafio de nosso tempo”.

No que diz respeito à dominação, tem-se que:

Ao manter os princípios da dominação, e da hierarquia de saberes, a ciência moderna continua a operar com distinções que separam e tornam invisíveis grupos, culturas, etnias, valores e ethos. Essas distinções atravessam a vida social, com marcadores de classe e condição social. Podem ser vistos na discriminação de gênero, de cor, de origens e na produção de estigmas, e com eficácia simbólica (CASTRO, 2019, p. 38).

Nesse contexto, decolonizar torna-se a possibilidade de superar a opressão, por vezes simbólica, que marca classes e condições sociais. Com essa acepção, as lutas pela libertação (decoloniais) passam a crescer em diversos pontos do Brasil, buscando a afirmação étnica<sup>153</sup>, o reconhecimento do ser como pessoa de ação, legitimando um novo projeto de desenvolvimento com visibilidade aos direitos. Consoante isso, segundo Castro (2019, p. 49):

As lutas de libertação, anti-coloniais, que emergiram em diferentes lugares do Brasil, tencionaram o poder e muitas delas buscavam afirmação étnica, reconhecimento de existência como sujeitos de ação e de direitos, legitimação de um outro projeto de desenvolvimento, a exemplo de inúmeros movimentos revolucionários, insurgentes, empurrados pela história colonial e

---

<sup>153</sup> [...] no século XXI, de neocolonialismos ou neocolonialidades e do imperialismo que mescla o poderio de alguns Estados à força do capitalismo financeiro global e à dominância de gigantescas corporações empresariais, que mantêm as relações históricas de dominação. [...] Tal negação desdobra-se na “não-existência” de vidas humanas na periferia do mundo. Sobrepujar a morte a que se condenam os pobres do planeta implica afirmar a razão da qual foram destituídos os povos “não-brancos”. (MIGLIEVICH-RIBEIRO, 2019, p. 72).

escravagista para refúgios distantes na época da colonização, mas hoje com agenda de visibilidade e direitos.

Tendo em vista esses aspectos, o giro decolonial<sup>154</sup> potencializa uma crítica ao capitalismo<sup>155</sup> hegemônico do século XXI, na América Latina. Isso acontece de tal maneira que propagandeia as possibilidades de bem-viver, em oposição ao padrão predatório imposto pela modernidade. Projeta possibilidades que superam o modelo bárbaro de civilização e valorizam as diferentes culturas em oposição à modernidade eurocentrada.

No que concerne à América Latina, Miglievich-Ribeiro (2019, p. 72) fala que:

O “giro decolonial” vem revitalizar a ideia de América Latina como uma crítica potente no século XXI ao capitalismo hegemônico e como anúncio de possibilidades de “bem viver” que se oponham ao padrão predatório imposto por uma específica modernidade. Quer expandir as vozes e ampliar a utopia latino-americana. Não se defende, nesta perspectiva, uma América Latina homogênea, mas se projeta a possibilidade do respeito e da articulação de diversas culturas que se insurjam contra as falsas dicotomias da modernidade euro centrada, tais quais “civilização x barbárie”, “razão x emoção”, “modernidade x tradição”.

Como resultado, os atravessamentos múltiplos de identidade se desdobram e produzem novos *eus* que se reconhecem nas diferenças do entrecruzamento de dominantes e dominados. Sobre isso, é preciso considerar que:

A descoberta da discursividade e da textualidade, do poder cultural e das modalidades de regulamentação da vida produzem entre *eus* e *outros* atravessamentos múltiplos tais como os de classe, gênero, região, religião, com redução a uma identidade fixa. O estereótipo que de uma identidade fixa se desdobra, impede, no contexto colonial, que se reconheçam as diferenças que cruzam dominantes e dominados e, também, as similitudes, produzindo a reificação da alteridade (MIGLIEVICH-RIBEIRO, 2019, p. 75).

---

<sup>154</sup> O processo de decolonização das escolas ou giro decolonial educacional passa pelo processo de desvendamento do eurocentrismo presente nas teorias da educação e do ensino nas escolas, que reproduzem, mesmo quando propõem a ser um saber crítico, a colonialidade do saber, do ser e do poder. Portanto, nesse processo, é necessário decolonizar o sistema categorial ou conceitual da pedagogia, do currículo e da didática proposta pelas teorias filosóficas da modernidade (HOLANDA, 2021).

<sup>155</sup> Em cada um dos principais meios da existência social cujo controle é disputado por indivíduos, e de cujas vitórias e derrotas se formam as relações de exploração/dominação/conflito que constituem o poder, os elementos componentes são sempre historicamente heterogêneos. Assim, no capitalismo mundial o trabalho existente atualmente, como há 500 anos, em todas e cada uma de suas formas historicamente conhecidas (salário, escravidão, servidão, pequena produção mercantil, reciprocidade), mas todas elas estão ao serviço do capital, articulando-se em torno de sua forma salarial. Do mesmo modo, em qualquer dos outros meios – a autoridade, o sexo, a subjetividade – estão presentes todas as formas historicamente conhecidas, agora sob a primazia geral de um formato designado de moderno: o “Estado-nação”, a “família-burguesa”, a “racionalidade moderna”. (QUIJANO, 2010, p. 73-74).



Conforme Miglievich-Ribeiro (2019, p. 79), a *decolonialidade*, “se dá nas subversões e resistências cotidianas”. Faz-se necessário lutar contra esse estado de coisificação das pessoas como meras consumidoras ou concorrentes. Há que se olhar com cuidado para o fato de que muitos seres humanos não conseguem se enxergar como cidadãos de direitos e de deveres, pois:

Há uma coisificação das pessoas, que perdem a capacidade de se enxergar a si e aos outros como cidadãos com direitos, deveres, responsabilidade, e passam a se ver como consumidoras, clientes e concorrentes. Essa coisificação mutila a possibilidade de construção de uma consciência social, de uma responsabilidade social, como se o outro, os demais não existissem. Isso, em última instância, conduz a uma obliteração do outro e a sua desumanização. (LIMONAD, 2019, p. 247).

Faz-se necessário desnaturalizar a violência, os preconceitos, o *apartheid* social, o outro invisibilizado, marginalizado, menosprezado. Significa conceber uma desobediência<sup>156</sup> epistêmica ao eurocentrismo e a dominação estadunidense às precariedades impostas às minorias. Diante disso, conforme Limonad (2019, p. 247):

Essa naturalização da violência faculta, a um só tempo, além do aumento exponencial da violência aberta, o desvelamento dos preconceitos com a implementação da exclusão e do *apartheid* social. O outro, o diferente é invisibilizado, marginalizado e criminalizado, o que leva a um aumento das chacinas, das mortes, com o menosprezo pela vida humana, pela vida em geral. O mal é banalizado e torna-se parte do cotidiano.

Segundo Santos e Meneses (2010, p. 39), considerar a “negação de uma parte da humanidade é sacrificial, na medida em que constitui a condição para a outra parte da humanidade se afirmar enquanto universal.” Aliás, os autores ora referenciados explicitam sobre a característica do pensamento abissal<sup>157</sup>, ou seja, um

---

<sup>156</sup> Posicionar-se contra a corrente significa uma desobediência epistêmica ao eurocentrismo e ao imperialismo; significa se colocar de forma imediata contra as condições de precariedade impostas à maioria dos trabalhadores e das trabalhadoras do campo e da cidade, das populações negras e indígenas; significa se colocar contra as condições insuportáveis em que vivem os sem-teto e as pessoas em situação de rua, a comunidade LGBTQIA+, bem como se opor ao racismo estrutural que opera para distinguir quem pode ser ou não humano; significa se colocar em defesa da natureza e contra o consumismo e o extrativismo; significa lutar contra a necropolítica e o necropoder que produzem mundos de mortes; significa lutar contra a colonialidade. Tudo isso como horizonte primeiro de ação e reflexão, não como horizonte futuro a justificar uma adesão ao sistema em nome do realismo político ou da política do possível (HOLANDA, 2021).

<sup>157</sup> O pensamento moderno ocidental divide o mundo humano do sub-humano, de tal forma que princípio de humanidade não são postos em causa por práticas desumanas. As colônias representam um modelo de exclusão radical que permanece atualmente no pensamento e práticas modernas ocidentais tal como aconteceu no ciclo colonial. Hoje, como então, a criação e ao mesmo tempo a

pensamento que desconsidera a existência de dois lados do hemisfério como campo de realidade.

Desse modo:

A característica fundamental do pensamento abissal é a impossibilidade da co-presença dos dois lados da linha. Este lado da linha só prevalece na medida em que esgota o campo da realidade relevante. Para além dela há apenas inexistência, invisibilidade e ausência não-dialéctica. (SANTOS; MENESES, 2010, p. 32).

Em outras palavras, o pensamento abissal tem servido para regular as relações entre os cidadãos e o Estado, especialmente em domínios de maior pressão social, à medida que “o pensamento pós-abissal pode ser sumariado como um aprender com o Sul usando uma epistemologia<sup>158</sup> do Sul<sup>159</sup>. Confronta a monocultura da ciência moderna com uma ecologia de saberes”, segundo Santos e Meneses (2010, p. 53).

Ainda, os autores afirmam que:

Em suma, o pensamento abissal moderno, que, deste lado da linha, tem vindo a ser chamado para regular as relações entre cidadãos e entre estes e o Estado, é agora chamado, nos domínios sociais sujeitos uma maior pressão por parte da lógica da apropriação/violência, a lidar com os cidadãos como se fossem não-cidadãos, e com não-cidadãos como se tratasse de perigosos selvagens coloniais (SANTOS; MENESES, 2010, p. 49).

Ações reguladas desencadeiam domínios de apropriação violenta em que cidadãos são expropriados de seu *habitat*, sendo considerados selvagens coloniais, na justificativa de que deveriam ser autorregulados ou devidamente cortados. Assim, configura-se uma forma de exploração tirana e avassaladora.

Neste constructo novas identidades se equalizam entre suas raízes e suas opções, do mesmo modo como fizeram meus pais em busca de uma vida melhor, embora bastante controversa. Há, desse modo, uma transformação nas raízes, pois:

---

negação do outro lado da linha fazem parte integrante de princípios e práticas hegemónicas. (SANTOS e MENESES, 2010).

<sup>158</sup> Segundo Santos (2019, p. 18), o termo *epistemologia* “tem a ver com a análise das condições de produção e identificação do conhecimento válido, bem como da crença justificada.

<sup>159</sup> O objetivo das epistemologias do Sul é permitir que os grupos sociais oprimidos representem o mundo como seu e nos seus próprios termos, pois apenas desse modo serão capazes de o transformar de acordo com as suas próprias aspirações. Dado o desenvolvimento desigual do capitalismo e a persistência do colonialismo ocidentalocêntrico, o Sul epistemológico e o sul geográfico sobrepõem-se parcialmente, especialmente no que se refere aos países que foram sujeitos ao colonialismo histórico. (SANTOS, 2019).

A construção social da identidade e da transformação na modernidade ocidental é baseada numa equação entre raízes e opções. Esta equação confere ao pensamento moderno um caráter dual: de um lado, pensamento de raízes, do outro, pensamento de opções. O pensamento das raízes é o pensamento de tudo aquilo que é profundo, permanente, único e singular, tudo aquilo que dá segurança e consistência; o pensamento das opções é o pensamento de tudo aquilo que é variável, efêmero, substituível, possível e indeterminado a partir das raízes (SANTOS, 2010, p. 54).

Prosseguindo, Santos (2010, p. 54) diz que “as raízes são entidades de grande escala. [...] as opções são entidades de pequena escala.” Em virtude disso, as escolhas podem ser múltiplas, já que operam em pequena escala e dizem respeito ao pensamento do futuro, enquanto o pensamento que se refere ao passado fica balizado nas raízes. E é por essa equação que se constituem as ações desta Tese, num balanço do passado frente às ecologias de saberes para um futuro pós-abissal. Nesse sentido, conjugo das ideias de Santos (2019, p. 44), que afirma: “A luta contra a apropriação e a violência é a luta pela completa libertação da regulação social colonial”.

Dissertado sobre a transcendência, passo a falar de uma possível perspectiva educacional.

## 5.1 A PRÁXIS COMO HORIZONTE DE UMA POSSÍVEL PERSPECTIVA EDUCACIONAL

*“No esforço de retomar a infância distante, a que já me referi, buscando a compreensão do meu ato de ler o mundo particular em que me movia, permitam-me repetir, re-crio, re-vivo, no texto que escrevo, a experiência vivida no momento em que ainda não lia a palavra. E algo que me parece importante, no contexto geral de que venho falando, emerge agora insinuando a sua presença no corpo destas reflexões”.*

(FREIRE, 1989, p. 10).

Ao escrever sobre as possibilidades da práxis, faço referência a Freire (1989), porque vejo nas suas palavras o mesmo que sinto neste momento. Retomo uma infância distante, a qual já narrei, buscando a compreensão do mundo que me moveu até aqui. Recriei minha história, revivi no texto que ora escrevo e externo no contexto

de minha vida que emerge em reflexões e pensamentos, em meio à cientificidade da ecologia de saberes que me acompanha nesta viagem.

No desejo de uma *práxis* de libertação que minhas palavras ecoam nestas linhas nada abissais. Humanizo-me e reconstruo-me passo a passo no espaço geográfico em que vivo, desafiada pela vida, pela profissão, pelos papéis que desempenho, pela cultura, pela minha família. Nessa mobilidade, resgato-me ao mencionar as palavras de Freire (1967, p. 43):

A partir das relações do homem com a realidade, resultantes de estar com ela e de estar nela, pelos atos de criação, recriação e decisão, vai ele dinamizando o seu mundo. Vai dominando a realidade. Vai humanizando-a. Vai acrescentando a ela algo de que ele mesmo é o fazedor. Vai temporalizando os espaços geográficos. Faz cultura. E é ainda o jogo destas relações do homem com o mundo e do homem com os homens, desafiado e respondendo ao desafio, alterando, criando, que não permite a imobilidade, a não ser em ternos de relativa preponderância, nem das sociedades nem das culturas. E, na medida em que cria, recria e decide, vão se conformando as épocas históricas. É também criando, recriando e decidindo que o homem deve participar destas épocas.

Ao passo que o ser humano compreende a realidade de seu entorno, tem condições de reagir e dominar esse meio. Constituir-se na sua personificação e transcender, levando em consideração a sua natureza econômica, política e social, como escrevi no início deste capítulo.

Segundo Silva (2012, p. 104), Freire deixa sua grande contribuição ao referir “que a *práxis* de libertação não é um ato final, mas o ato constante que relaciona os sujeitos entre si em comunidade transformadora da realidade que produz o oprimido. Daí a necessidade da conscientização e da transformação”. Uma das possíveis formas de pensar numa transformação é a partir da Filosofia da Libertação, que

é a tentativa de pensar, em primeiro lugar, a realidade, não a Filosofia. Nesse âmbito, a Filosofia da Libertação enquanto Ética da Libertação tenta pensar e transformar a realidade de exclusão econômica, social, política e cultural da maioria da humanidade (SILVA, 2012, p. 93).

Pensar que a história da América Latina<sup>160</sup> é um misto de dominação e dependência implica pensar numa filosofia da *práxis*, ou seja, uma filosofia que olhe

---

<sup>160</sup> Na América Latina, a responsabilidade surge, em primeiro lugar, como uma resposta ao excluído, à vítima frente ao sistema que lhe nega a vida. Se o sistema mata, exclui e oprime, a responsabilidade implica viver, incluir e libertar (SILVA, 2012, p. 99).

para a realidade cotidiana e procure resolver os problemas, partindo do princípio da inclusão, enfim, do sujeito vivo.

Quanto à história da América Latina,

é uma história de dependência e de dominação. Pensar filosoficamente desde essa situação implica investigar o processo de dominação e propor respostas concretas para as grandes demandas. Elaborar uma Filosofia da práxis, isto é, uma Filosofia que enfrente os problemas que se apresentam na realidade cotidiana e buscar resolvê-los é uma das grandes tarefas da Filosofia e da Ética da Libertação que encontra em Dussel uma das suas maiores contribuições. (SILVA, 2012, p. 94).

Contudo, temos uma América dominada por diferentes formas de neocolonialismo, marcado pela opressão, dependência e muitos problemas estruturais. Sua população vive indefesa, confusa e permanentemente submetida a desígnios políticos que intencionalmente mantêm seu povo colonizado.

Sobre a dominação, vale dizer que:

Toda a América Latina, dominada até hoje por várias formas de neocolonialismo, carrega a marca da profunda opressão. Nenhuma remoção ou diluição consegue cancelar o fato de que, por mais de cinco séculos, a população indefesa dessa região tem sido submetida a uma série inaudita de violências e de crimes. Nesse sentido, a teoria da dependência cumpre um papel importante na análise e soluções dos problemas da América Latina. (SILVA, 2012, p. 97).

Isso contrapõe a vida sob a égide da ética da libertação, em que ainda direitos de uma população excluída são veementemente negados, frente a diversas formas de dominação. Sob esse viés,

Dussel enfatiza a necessidade de elaborar uma ética material da vida. Se a vida em sua materialidade, em sua corporalidade é negada (fome, miséria, violência, etc), urge questionar radicalmente o sistema vigente objetivando destruí-lo, pois ele é a causa da morte de milhões de seres humanos (SILVA, 2012, p. 98).

De acordo com Silva (2012, p. 106), sobre a ética da libertação elaborada por Dussel, "é, sem dúvida, uma contribuição para a efetivação de uma nova realidade a ser construída pelos povos e culturas no contexto de exclusão e supressão da dignidade humana na atualidade". Assim, cabe a cada indivíduo, na sua singularidade, pensar a pluralidade para uma possível libertação deste sistema colonizador. Cabe a

cada pessoa, decolonizar-se para resistir aos ataques tempestivos, como projeto de governo.

Libertar-se para crescer e produzir frutos. Uma araucária presa num recipiente morreria. Para transcender na efetivação de uma nova realidade, as singularidades precisam ser consideradas, ao passo que é regra condições adequadas para decolonizar.

Sob esse viés, Silva (2012, p. 106) alega que:

Se formos responsáveis uns pelos outros, especificamente pelos excluídos e pelas vítimas, o projeto em todos os níveis (político, erótico, pedagógico, ecológico, econômico) a ser construído é lutar para que se efetivem a justiça e a libertação. É preciso responsabilidade pela produção, reprodução e desenvolvimento da vida; vida que é o critério primeiro e único de todo caminhar possível.

Nesse sentido, analisar os processos educacionais e o pensamento decolonial como possibilidade de práxis frente aos horizontes da educação é uma tarefa que tem valor de causa subjetiva, da qual os sujeitos tenham a oportunidade de uma alfabetização política, para que se tornem e se reconheçam como atores e protagonistas desse meio, em relação à sua própria formação. A escola tem papel imprescindível nesse contexto.

Segundo Freire (1967, p. 56), “o que importa, realmente, ao ajudar-se o homem é ajudá-lo a ajudar-se”. Desse modo, fica subjacente que é na pluralidade de relações entre o ser humano e o mundo, que emergem desafios e, por vezes, fazem brotar respostas ao meio, como forma de defesa e transcendência, num novo ser corporificado. Pode ser a autodefesa, mas também pode ser a necessidade de fortalecimento por novos galhos que sustentarão a espécie.

Freire (1967, p. 39-40) afirma que:

Há uma pluralidade nas relações do homem com o mundo, na medida em que responde à ampla variedade dos seus desafios. Em que não se esgota num tipo padronizado de resposta. A sua pluralidade não é só em face dos diferentes desafios que partem do seu contexto, mas em face de um mesmo desafio. No jogo constante de suas respostas, altera-se no próprio ato de responder. Organiza-se. Escolhe a melhor resposta. Testa-se. Age. Faz tudo isso com a certeza de quem usa uma ferramenta, com a consciência de quem está diante de algo que o desafia. Nas relações que o homem estabelece com o mundo há, por isso mesmo, uma pluralidade na própria singularidade. E há também uma nota presente de criticidade. A captação que faz dos dados objetivos de sua realidade, como dos laços que prendem um dado a outro, ou um fato a outro, é naturalmente crítica, por isso, reflexiva e não reflexa,

como seria na esfera dos contatos. Ademais, é o homem, e somente ele, capaz de transcender.

Assim, pela pluralidade do humano com o mundo frente aos seus desafios, que são meus também, um jogo de respostas acontece. Subjaz apontar que singularidade e pluralidade andam juntos, numa consciência que passa a ser coletiva, reflexiva e crítica.

Consoante Freire (1967, p. 42),

enquanto o animal é essencialmente um ser da acomodação e do ajustamento, o homem o é da integração. A sua grande luta vem sendo, através dos tempos, a de superar os fatores que o fazem acomodado ou ajustado. É a luta por sua humanização, ameaçada constantemente pela opressão que o esmaga, quase sempre até sendo feita — e isso é o mais doloroso — em nome de sua própria libertação.

Nesse embate, o ser humano é o ser que se ajusta, integra-se ao meio e supera os fatores que o fizeram passivo, frente às ameaças que o oprimiram. Para Freire (1967, p. 67), “a nossa colonização foi, sobretudo, uma empreitada comercial. Os nossos colonizadores não tiveram – e dificilmente poderiam ter tido – intenção de criar, na terra descoberta, uma civilização. Interessava-lhes a exploração”. Diante dessa consciência, reconhecer que é necessário resistir às formas de opressão e exploração<sup>161</sup>, é uma discussão encorajadora.

Quanto a isso, vale ressaltar que deveria se objetivar uma

educação que possibilitasse ao homem a discussão corajosa de sua problemática. De sua inserção nesta problemática. Que o advertisse dos perigos de seu tempo, para que, consciente deles, ganhasse a força e a coragem de lutar, ao invés de ser levado e arrastado à perdição de seu próprio “eu”, submetido às prescrições alheias. Educação que o colocasse em diálogo constante com o outro (FREIRE, 1967, p. 90).

Por esse ângulo, a educação<sup>162</sup> parece ser a possibilidade de práxis. É a tentativa de mudança de atitude, do ser passivo para o ser participativo. Segundo

---

<sup>161</sup> A exploração, a desconsideração do diferente e a submissão dos povos indígenas, inicialmente, e, após, dos negros, com o tráfico de escravos, forma práticas que os submeteram e os subjugaram, nos mais diversos aspectos, ante a negativa de sua cultura, práticas organizacionais, religiosas, organizativas, de conhecimento e de visões de mundo. (SANTOS *et al.*, 2020, p. 180).

<sup>162</sup> A educação é permanente não porque certa linha ideológica ou certa posição política ou certo interesse econômico o exijam. A educação é permanente na razão, de um lado, da finitude do ser humano, de outro, da consciência que ele tem de sua finitude. Mais ainda, pelo fato de, ao longo da história, ter incorporado à sua natureza “não apenas saber que vivia mas saber que sabia e, assim, saber que podia saber mais. A educação e a formação permanente se fundam aí (FREIRE, 2001).

Freire (1967, p. 97), “a educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa”.

Pensando nessa mudança necessária, de atitude e na efetivação de disposições democráticas contundentes, é preciso verificar os possíveis horizontes a serem apresentados a partir do pensamento decolonial para uma educação pública do povo, para o povo e com o povo.

Para isso, torna-se importante continuar emergindo em problematizações e reflexões que busquem compreender o contexto opressor vivenciado pelo povo. Nesse sentido, ninguém melhor que o oprimido para falar das questões que o afetam direta ou indiretamente. Fato é que essa população não é ouvida e é – constante e reiteradamente – desempoderada, limitando-se a conformar-se com o seu modo de vida. Como se isso fosse natural. Esse conformar-se encontra-se presente, com frequência, em discursos políticos, religiosos e sociais. Trata-se da subjetivação por meio do discurso utilizado como mais um dispositivo de poder.

Os seres são condicionados e inacabados, e no seu inacabamento se constituem de acordo com o seu ambiente, dependendo dos estímulos e das possibilidades que são lançadas, compreenderão as tensões do mundo. Desse modo, conforme Freire (2001, p. 40), “ninguém nasce feito. Vamos nos fazendo aos poucos, na prática social de que tornamos parte”.

E esse fazer-se no inapropriado conduz a uma rede de inacabamentos, que, condicionado ao meio, produz uma relação histórica dominadora e deplorável, tornando a espécie humana, seres plurais, mas solitários socialmente. Seres que estão marginalizados na sua própria condição, ou, para parafrasear Fernando Teixeira, vivendo à margem de si mesmos.

Assim, segundo Freire (2000, p. 26) “[...] homens e mulheres podem mudar o mundo para melhor, para fazê-lo menos injusto, mas a partir da realidade concreta a que chegam em sua geração. E não fundadas ou fundados em devaneios, falsos sonhos sem raízes, puras ilusões”. O autor nos chama a atenção para as seguintes questões:

O que nos parece indiscutível é que, se pretendemos a libertação dos homens, não podemos começar por aliená-los ou mantê-los alienados. A libertação autêntica, que é a humanização em processo, não é uma coisa que se deposita nos homens. Não é uma palavra a mais, oca, mitificante. É práxis,



que implica na ação e na reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo. (FREIRE, 1987, p. 43).

Nessa práxis, libertar é humanizar em processo, o que implica em movimentos de ação e reflexão sobre o mundo. Alienação é fruto de uma história oficial local que reproduz o discurso na visão dos vencedores e não dos vencidos. Somente existe espaço para os atos heroicos, os quais pertencem a uma pretensa maioria que, na verdade, é uma minoria. E a história dos mais pobres, dos deserdados, não pode ser contada por esta história “oficial”, ficando à margem dos acontecimentos.

Segundo Freire (2000, p. 27), “o futuro não se faz. Nós é que nos refazemos na luta para fazê-lo.” E nesta lógica, o aprender e o ensinar transversalizam todas as atividades humanas. Foi o que aconteceu comigo. Desde o início da infância, com a família, a escola e a partir dela, toda a formação acadêmica e profissional que persistem até os dias atuais, acima de tudo, vivem os desejos e as experiências. Mais uma vez me identifico com Freire (2001, p. 40), quando ele diz:

Às vezes, ou quase sempre, lamentavelmente, quando pensamos ou nos perguntamos sobre a nossa trajetória profissional, o centro exclusivo das referências está nos cursos realizados, na formação acadêmica e na experiência vivida na área da profissão. Fica de fora como algo sem importância a nossa presença no mundo. É como se a atividade profissional dos homens e das mulheres não tivesse nada que ver com suas experiências de menino, de jovem, com seus desejos, com seus sonhos, com seu bem-querer ao mundo ou com seu desamor à vida. Com sua alegria ou com seu mal-estar na passagem dos dias e dos anos.

Portanto, não são os cursos que personificam. Tampouco, é a trajetória profissional. Considero que é na relação de um com o outro, na reflexão sobre a ação e na necessidade de mudança que as experiências se constituem da melhor forma.

Assim como Freire (2001, p. 40), “não nasci professor ou marcado para sê-lo, embora minha infância e adolescência tenham estado sempre cheias de ‘sonhos’ em que rara vez me vi encarnando figura que não fosse a de professor.” Posso afirmar que poderia ter trilhado outros caminhos profissionais, mas, até hoje, é a educação que me completa, apesar de acreditar no meu inacabamento.

Feito isso, a seguir, proponho debates acerca de uma educação voltada para o belo e humano.

## 5.2 MOMENTO CREPUSCULAR DA TRANSCENDÊNCIA: REFLEXÕES NAS TRILHAS DE UM PORVIR MAIS BELO E HUMANO

Ao assumir a postura investigativa como um dos maiores desafios vividos até hoje, recorro a Stecanela (2012, p. 18) para explicitar que passo a “olhar para os territórios íntimos da vida cotidiana na interface com a educação” perspectivando possibilidades outras para decolonizar a subserviência histórica vivida.

Consoante isso, a autora ainda contribui afirmando que “o olhar é perspectivado e depende do ponto de observação, oscila em recortes de revelação e de ocultação, de descobrimento e de encobrimento” (STECANELA, 2012, p. 21). Desse modo, é o ponto do observador e a luz que reflete no lugar que produzirão os frutos da árvore. Quiçá sejam bons frutos!

Para isso, Pitano (2017) refere a noção de *inacabamento* já apresentada por Freire, ao reportar-se que há um ser inconcluso se desenvolvendo. É neste ser inconcluso que faço referência à Adriana pesquisadora em busca de resposta para as questões de pesquisa levantadas nesta Tese.

Sobre o inconcluso, Pitano (2017, p. 89) diz que:

A capacidade de dimensionar o tempo, recordar o passado, compreender o presente e planejar o futuro são atributos que o ser humano, inconcluso, foi desenvolvendo. O inacabamento lhe é característico, porque assim se reconhece através da consciência. E como o ser humano, a realidade que o condiciona também é inacabada. Como processo histórico, ambos se modificam dialeticamente. Em consequência, a realidade muda quando o humano inconcluso a altera por meio da ação, modificando a si mesmo paralelamente. E se para escrever a história o ser humano necessita da “consciência de si”, a educação se revela fundamental.

Retomar a própria história, personificando a existência, oferece uma capacidade de dimensionamento das ações do presente e do inacabamento que se reconhece pela consciência. Assim, este ser inconcluso não significa estar alienado, mas estar aberto para possibilidades de (re)construção.

Partindo do pressuposto de que a alienação é uma constante na sociedade brasileira, já quem tem como modelo o estrangeirismo e os veículos midiáticos, tenho condições de identificar o contexto para pensar os possíveis horizontes na educação. Quanto a isso, tem-se que:

A alienação representa uma característica histórica da sociedade brasileira, refletindo-se na autodiminuição face às outras pessoas, culturas ou sociedades. O indivíduo alienado vive como um “ser-para-outro” e não como um “ser-para-si”. Geralmente, considera a cultura estrangeira melhor, também a moda, a eficiência, mesmo que isto ocorra somente em seu pensamento (PITANO, 2017, p. 90).

O transcender, para superar o ser alienado que brota em si mesmo, reverbera dentro de cada indivíduo como possibilidade, como reconstrução. Nessa perspectiva, precisamos superar a prática da alienação, que também repercute na produção filosófica, pois, segundo Silva (2012, p. 93), “se a América Latina almeja ser protagonista de sua História, cabe também, no âmbito da produção filosófica, buscar a sua libertação da reprodução da Filosofia europeia ou estadunidense”. Subjaz valorizar a cultura latina, o conhecimento das raízes, a personificação do objeto, a transcendência do ser.

A alienação é um dispositivo de controle da biopolítica, que, segundo Acselrad e Martins (2021, p. 56), é uma “[...] forma moderna de controle das multidões, se dá pelo controle do indivíduo, de seu corpo e espírito, passando, portanto, necessariamente, pelo controle do discurso”. Além da alienação, cabe estar atento aos discursos, como dizem os autores:

Discurso é poder, quem o detém, a história nos ensina, é quem manda. E quem detém o poder, quem controla o discurso, é a instituição. Não esta ou aquela instituição (até porque elas vão e vêm, ganham e perdem hegemonia), mas o próprio fato de haver instituição, o poder institucional, enquanto tal, aquele que diz o que pode e o que não pode, o que deve e o que não deve, esse não sai nunca de cena (ACSELRAD; MARTINS, 2021, p. 58).

Face ao exposto, cabe refletir sobre os mecanismos presentes nas formas de discurso, as (in)intencionalidades, o poder unívoco, as relações de poder e a forma como tudo isso afeta.

Para superar o discurso institucional hegemônico, faz-se necessário pensar no poder da enunciação como questão ético-política. Pensar o que se diz, mas, sobretudo, quem diz /e o que é dito, a fim de identificar a falsidade ou a verdade no discurso ou, de maneira mais assertiva, a intencionalidade no discurso. Consoante isso, cabe considerar que:

Antes de se referir ao conhecimento das coisas, a verdade remete ao poder de uma enunciação. Trata-se de uma questão ético-política, antes de ser uma questão lógica ou epistemológica. Quem diz é tão ou mais importante do que

aquilo que é dito; isto é, a verdade, ou falsidade, não é somente característica do mundo, mas depende daquele que a ela se refere. E é justamente pela diferenciação clara, binária e restritiva entre verdade e falsidade que a instituição exercerá seu poder; fundará sua lógica; tentará dar cabo do paradoxo e controlará o desejo. (ACSELRAD; MARTINS, 2021, p. 56-57).

Implícito a isso, tem-se a consciência para discernir o enunciado, para não correr o risco de ideologizar pessoas e mecanismos que sustentam bases de poder hegemônicas e paradoxos em determinada circunstância. Hoje, o enfrentamento é muito mais “civilizado”, ainda que nefasto.

Insatisfeito com o modelo hegemônico, Silva (2012, p. 92) apresenta que “na atualidade, o desafio parece ser o de construir uma ética que seja capaz de apontar caminhos novos para a humanidade [...] urge uma teoria e uma ação que alimentem a utopia de um novo mundo”. Assim, a crise humanitária demonstra uma barbarização e exploração dos países do Sul, onde direitos humanos são negados e a sociedade vive um modelo de gestão falido. O autor ainda diz:

A ética moderna parece manifestar diversos sinais de crise na atualidade. Na modernidade, a ética esteve fundamentada em uma ética racionalista, que orientou a vida humana. Mas a eclosão da barbárie das duas guerras mundiais, a exploração dos países do chamado “Terceiro Mundo”, as diversas crises do sistema capitalista, o acirramento da supressão da dignidade humana em praticamente todos os níveis da vida, a negação dos direitos humanos básicos e a destruição da natureza apontam para a falência do modelo ético gestado na modernidade. (SILVA, 2012, p. 92).

Para tanto, subverter demonstra ser a possibilidade de enfrentamento às formas de dominação arraigada nos vieses do sistema capitalista. Uma outra possibilidade seria pensar a pedagogia freireana, na qual há fortes indícios de que, por meio do diálogo, a educação poderá servir para superar essas práticas repressoras e, por vezes, aniquiladoras. Pitano (2017, p. 92) expõe que “instaurar o diálogo é o ponto de partida para qualquer educação”. Ainda, alega:

Elemento fundamental da pedagogia freireana é o diálogo, sem o qual não há comunicação. Considerando que o diálogo deve ser desencadeado de modo a se fazer entender por todos os que dialogam, a comunicação se efetua tomando como mediação os problemas locais. Todos precisam se fazer entender por seus pares, para que o coletivo funcione como sociedade. Entretanto, o diálogo somente se constitui quando as pessoas reconhecem o direito que os outros possuem de expor suas ideias e expressar sua opinião. Entre opressor e oprimido não existe diálogo, apenas aquele que comunica ao outro, em uma relação vertical. O processo de comunicação enraizado, estabelecido de cima para baixo, possui existência histórica reconhecida. Portanto, instaurar o diálogo é o ponto de partida para qualquer educação com o povo (PITANO, 2017, p. 92).

No diálogo intrínseco ou extrínseco, emerge a melhor comunicação para os problemas locais. O diálogo se constitui num direito, mas, também, num dever em que pessoas horizontalizam suas relações por meio das impressões e dos fatos. Para a vida, não apenas o diálogo é importante, a educação também o é. Crianças e jovens são comumente alertados sobre a importância da educação para toda a vida, sendo necessário que se dediquem aos estudos como horizonte. Sob essa perspectiva:

Decerto que os adolescentes eram comumente alertados e recorrentemente lembrados da importância da educação “para toda a vida”, assim como também eram pressionados, em maior ou menor medida, pelos pais, pelos demais familiares e por seus professores, a se esmerarem nos estudos, de modo a aumentar as chances de “se tornarem alguém algum dia”, ou seja, de que “tivessem algum futuro”, como se costumava e como ainda se costuma dizer. (GADELHA *et al.*, 2021, p. 93).

Outro ponto a ser destacado é a educação como direito de todos: ricos, pobres, homens, mulheres, pessoas com deficiências, povos indígenas, indivíduos oriundos de outros continentes, entre outros. Todos deveriam ter os mesmos direitos, apesar de alguns, especialmente os mais pobres, encontrarem obstáculos para o acesso à educação. No que diz respeito a isso, Beserra e Lavergne (2021, p. 121) afirmam que:

Embora o campo da Educação pública, no Brasil, englobe todo um conjunto de instituições controladas pelo Ministério da Educação, financiadas por fundos públicos e administradas por servidores selecionados em concursos públicos, isso não significa que “público” associe-se à ideia de “para todo mundo”, ou para “todos os públicos” (ricos e pobres; homens e mulheres; povos indígenas e povos oriundos da Europa, África e outros continentes, etc.) que compuseram ou compõem a nação brasileira. Ao contrário, a ideia de uma Educação pública que englobe todos os componentes, étnicos e socioeconômicos da nação, sempre encontrou obstáculos para se impor, adiando, desse modo, a Educação dos brasileiros mais pobres, apesar das numerosas vozes que a reivindicaram como necessária ao processo de modernização do país.

Indo além, é preciso problematizar a escola pública para todos. O que se identifica é uma escola pública com políticas de ensino diferenciadas das escolas de ensino privado, escolas comunitárias, confessionais e filantrópicas. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um exemplo que contribui para rechaçar o ensino das escolas públicas, como destacam diferentes autores, como Barbieri (2019, p. 19), ao referir-se ao estudante como: "esse sujeito produtivo deve ser devidamente adestrado

pela capacitação técnica que potencializará suas competências e amplificará sua utilidade para a sociedade". Assim, é escancarada a perspectiva adestradora para explorar competências que deverão ser úteis à sociedade "do capital". Contudo, os projetos de trabalho se diferem muito de público para público e a escola pública, que é para os pobres, tem a BNCC como balizadora neste projeto de ensino segregador: conhecimento para os ricos, projetos para as escolas públicas. Nas palavras de Beserra e Lavergne (2021, p. 122):

Com a expansão do Ensino Fundamental, sobretudo após a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN), de 1996, a instituição que se chama "escola pública" tornou-se sinônimo de "escola de pobres", realidade que se encontra atenuada na denominação "rede regular de ensino" ou "sistema educacional brasileiro", que engloba tanto a escola pública quanto a constelação formada por estabelecimentos de ensino privado, escolas comunitárias, confessionais e filantrópicas autorizadas pelo Estado.

Nessa perspectiva, a escola torna-se uma instituição de cuidado para que os "menos favorecidos" adquiram certa civilidade e produzam o mínimo esperado para o trabalho rudimentar da sociedade do capital. As desigualdades são produzidas no berço das casas, mas reforçadas nos treze ou quatorze anos da educação básica, tempo suficiente para incutir uma memória subserviente, metodicamente preparada para o treinamento de crianças e adolescentes.

Conforme destaca Santos (2006, p.17), "o conhecimento, em suas múltiplas formas, não está equitativamente distribuído na sociedade e tende a estar tanto menos quanto maior é o seu privilégio epistemológico". Assim, quem tem acesso a instituições que privilegiam o ingresso e a permanência daqueles que apresentam os *scores* mais altos, propagandeam que estão formando a elite intelectual do Estado, enquanto quem está na base, ou na escola para todos, estará sujeito aos projetos de vida e competências intencionalmente criados para o "povo", massa de manobra para sustentar a produção dos bens de capital. Trata-se da produção do serviço "braçal".

Aqui cabe trazer uma citação de Arendt (2008, p.16), que diz:

Quando os homens são privados do espaço público – que é constituído pela ação conjunta e a seguir se preenche, de acordo consigo mesmo, com os acontecimentos e estórias que se desenvolvem em história -, recolhem-se para sua liberdade de pensamento.

Sujeitar-se é uma condição obrigatória nesse enredo perverso. A liberdade de produzir ou escolher os caminhos da vida parece não ser opção, mas um ato de

extrema subversão. Face a isso, são destacados os casos de sucesso, ou aqueles que superaram as condições controversas e transgrediram seus caminhos, destacando-se no universo do conhecimento. Nessa perspectiva, tais contextos são facilmente apresentados como alunos que se destacaram na escola pública, embora seja um percentual ínfimo diante do quantitativo de todos que estão neste universo.

Essa desigualdade está atrelada à colonialidade. Para Mignolo (2020, p. 85), "a colonialidade do poder sublinha a organização geoeconômica do planeta, a qual articula o sistema mundial colonial/moderno e gerencia a diferença colonial". Desse modo, colonizar e gerenciar essas diferenças coloniais é um projeto de poder, no qual consideram necessário submeter "todos" que não façam parte da elite desse poder para manter a colônia de servidores os subservientes. Tais diferenças se manifestam num convencionalismo social que se distancia de valores sociais e culturais de expressões de identidade e etnia, nas diferentes singularidades como resposta das insurgências, como bem destaca Boneti (2016, p. 68):

A insurgência pode se manifestar através do comportamento considerado fora do conjunto de regras institucionais, do convencionalismo social distanciando-se assim dos valores sociais e culturais, como é o caso da expressão da homossexualidade, do advento das diferenças étnicas, etc. e a luta pelo respeito e direitos das singularidades e diferenças sociais. Mas a insurgência pode também se expressar com manifestações de ideias conservadoras reagentes à luta pelo reconhecimento das diferenças e desigualdades sociais. A insurgência pode se constituir da expressão de "rebeldia" e/ou descontentamento à organização política e social do momento histórico. Isto é, neste momento histórico a insurgência tem-se manifestado, em geral, como força oponente, forças que excitam a origem de outras forças, que se contrariam.

A insurgência se constitui num ato de aversão aos preceitos impostos incondicionalmente por vieses políticos e ideológicos que classificam e discriminam grupos populacionais em sua maioria, composto das minorias, ou seja, daqueles considerados desclassificados ideologicamente. Como se grande parte da população não tivesse vontade própria ou mesmo vida própria, já que todas as ações políticas são dirimidas para servir a centralidade do poder, como sociedade independente, no entanto, que faz da colonialidade a centralidade de dependência em nome do poder.

Sobre essa organização do mundo, Boneti (2016, p. 74-75) alega que

o mundo social na contemporaneidade expressa uma tensão na perspectiva de se construir legitimidade, a partir do entendimento do ser racional, especialmente no que se refere à insurgência e à transgressão. Esta tensão

pode se encontrar justamente no descompasso entre a expressão do ser, da emoção, do desejo, do querer, do sonho e a epistemologia do instituído. Isto é, a epistemologia do instituído continua acentado na razão moderna, a qual, como foi analisado acima, distancia-se do mundo da vida considerando apenas racional a obediência às regras e normas instituídas e a capacidade de evolução.

Conforme o autor, a contemporaneidade vive tensões face às insurgências e transgressões. Há a necessidade de caracterizar o que está descaracterizado, fazer emergir o que está imerso, racionalizar o irracional, porém, de forma a manter compassada a expressão do ser, em suas especificidades. Reconhecer-se como humano que tem poder, tem força, mesmo frente às adversidades de um sistema colapsado. É um brotar a partir de um corte, ao invés de definhar até a morte.

Em vista disso, Sgró (2010) reitera que a racionalidade não pode ser colocada a serviço da destruição, de uma violência indiscriminada, pelo contrário:

Sin embargo, la barbarie producida por la violencia indiscriminada y posibilitada, en gran medida por el desenvolvimiento de la tecnología, la racionalidad puesta al servicio de la destrucción, generaron una crítica niveladora y totalizadora de la Modernidad como nuevo tiempo histórico que obligó a desechar, al mismo tiempo, las estrategias de desenvolvimiento y los fines o ideales que la pusieron en marcha. Autonomía moral, emancipación social, convivencia solidaria, responsabilidad social, fueron las nociones norteadoras de un proyecto educacional al que deberíamos reformular pero no como mera expresión de deseos. [...] (SGRÓ, 2010, p. 21).

Por esse ângulo, caberia inferir que decolonizar supõe libertar-se dos grilhões que nos prendem às projeções dos reflexos nas paredes que nos fazem acreditar num mundo insano, embora esteja impregnado de desigualdades. Caberia insurgir que o conhecimento é o horizonte possível para a liberdade, como projeto de vida para os ricos, mas especialmente para os pobres.

Retomando a árvore, a araucária é uma espécie rara, de madeira nobre, de crescimento lento e com presença marcada por diferentes gerações, desde que não seja cortada. E é nessa luta para resistir às podas do tempo que resisto e reflito sobre o próprio tempo, sobre as insurgências que me mobilizam, que me fazem estar aqui, na contramão de um projeto colonizador, face à infância, adolescência e vida adulta que tive. Sou um modelo de resistência, de lutas, uma anônima insurgente<sup>163</sup>.

---

<sup>163</sup> A insurgência pode se constituir da expressão de “rebeldia” e/ou descontentamento à organização política e social do momento histórico. Isto é, neste momento histórico a insurgência tem-se manifestado, em geral, como força oponente, forças que excitam a origem de outras forças, que se contrariam. (BONETI, 2016, p. 68)



Posto isso, proponho, a seguir, apresentar possíveis horizontes na perspectiva da decolonialidade nos processos educacionais, fazendo isso no sexto capítulo, o qual vislumbra uma escola emancipatória por meio de um giro decolonial.

## 6 UMA ESCOLA PARA ALÉM DO POMAR

Neste estágio da tese, é o momento de retomar a questão que motivou este estudo, ou seja, que horizontes podem ser apresentados para a educação escolar a partir de um pensamento decolonial? Para responder à questão, a jornada investigativa foi delineada num espaço/tempo de imersão na gênese do objeto da pesquisa, analisando e contextualizando os processos educacionais e o pensamento decolonial como possibilidade de um giro decolonial<sup>164</sup>, pensando numa escola para além do pomar.

Assim, proponho pensar o pomar num sentido metafórico e numa analogia de diferentes contextos da realidade brasileira. Para ilustrar, remeto o leitor aos Campos de Cima da Serra, região do planalto sul-rio-grandense que tem como atividade econômica predominante o cultivo de maçãs e pequenos frutos. Nesse sentido, o pomar de macieiras, por exemplo, acaba sendo a possibilidade imediata de labor remunerado à boa parte da população desta localidade, especialmente àquelas que vivem na periferia da cidade ou no meio rural. Consequentemente, a maioria dos alunos que frequentam as escolas periféricas, de certa forma, tem como realidade imediata o pomar, sem outra possível perspectiva de futuro.

Esse pomar pode ser analisado na perspectiva de uma escola que ao invés de emancipar o indivíduo, torna-os reféns de diferentes pomares mercadológicos. Portanto, cria-se uma consciência de que filhos de trabalhadores pobres devem ser servis e submissos, ou seja, são colonizados que ocupam um espaço engendrado para alavancar o desenvolvimento de um sistema que favorece os interesses daqueles que colonizam e/ou exploram.

Desse modo, apresento-me como pesquisadora que litigou para sair do pomar da subserviência e cresce acreditando que por meio dos estudos é possível quebrar ciclos de exploração e dominação, como os vivenciados pelos meus pais e avós. Foi assim que me tornei uma pessoa que reconhece e valoriza suas origens, como protagonista no tempo e no espaço, e acredita que o conhecimento ainda é uma das melhores armas para decolonizar o modo de ver o mundo para além dos pomares.

---

<sup>164</sup> Para Matos (2022, p. 284), “como podemos ajudar nossos estudantes a *olhar* em direções outras que promovam um giro decolonial, a partir de nossas aulas, dos materiais didáticos que utilizamos, do currículo colocado em prática no chão da escola, lugar de promover e escutar vozes outras que nos levem a descobrir o *Sul*, por vezes apagado e silenciado”.

Significa ainda dizer que apesar de o pinheiro araucária ter sofrido e ainda sofrer cortes indiscriminados, estando atualmente em risco de extinção, face às ações predatórias que estrategicamente são deliberadas por uma centralidade hegemônica para manter a colonialidade<sup>165</sup> e o poder exploratório, fator que tem promovido vorazmente a degradação do meio, há registros que indicam perspectivas de mudança do atual contexto com ênfase à preservação da árvore nativa.

Assim, a escola numa perspectiva decolonizadora pode significar a possibilidade de tornar os estudantes o que quiserem ser, fazendo-os acreditar que a educação<sup>166</sup> é uma prática libertadora e que por intermédio dos estudos<sup>167</sup> poderão enxergar modos de vida para além dos pomares, locais que limitam sonhos, esperanças e perspectivas, metáfora também utilizada nesta tese para expressar que se partirmos do pomar<sup>168</sup> de Vacaria, haverá outros pomares.

Para ilustrar essa afirmação, recorro à fala de Sampaio (2022, p. 202), que diz que “quando minha mãe dizia que meus estudos e minhas leituras direcionariam para onde eu deveria ir, e que através deles iria poder entrar e sair onde quisesse, levei isto a sério e decidi estudar sempre”. Nesse sentido, acredito que podemos decolonizar nosso modo de “ver o mundo”<sup>169</sup> para além dos pomares, valorizando a cultura<sup>170</sup> e os saberes da América Latina, assim como declara Matos:

---

<sup>165</sup> A colonialidade implica na classificação e reclassificação da população do planeta, em uma estrutura funcional para articular e administrar essas classificações, na definição de espaços para esses objetivos e em uma perspectiva epistemológica para conformar um significado de uma matriz de poder na qual canalizar uma nova produção de conhecimento (WALSH *et al*, 2018, p. 3).

<sup>166</sup> Raramente paramos para refletir sobre a educação, em parte porque estamos totalmente mergulhados nela, assim se torna imperceptível como o ar que respiramos e sustenta nossa vida; em parte, porque superficialmente acreditamos que ela seja circunscrita em algumas etapas da existência – como a infância – ou em alguns lugares específicos – como a família e a escola. Na verdade, a educação é um fenômeno muito mais abrangente, que envolve todos os espaços e os tempos da experiência. (MURACA; LIMA, 2022, p. 135-136).

<sup>167</sup> Conseguir, por meio dos estudos, estar um pouco menos vulnerável à violência imposta cotidianamente sobre os corpos dos seus; conseguir, em suma, maiores chances de sobreviver, escrevendo no trânsito entre os becos de sua infância e os muros da escola (MAIA, 2022, p. 220).

<sup>168</sup> A colonialidade do ser, do saber e do poder está muito presente em boa parte dos estudantes das escolas de Vacaria (RS), especialmente nas regiões periféricas do município. As falas dos alunos ecoam conformidade com o trabalho predestinado (por gerações) em pomares da região, levando-os a acreditar que não poderão existir outras possibilidades diferentes dessas e que o conhecimento ensinado na escola e a sua cultura não servirão para mudar suas vidas. Nesse caso, acreditam que a vulnerabilidade social é um fato e viver à margem da sociedade é uma condição.

<sup>169</sup> Segundo Matos (2022, p. 286), “*olhares outros* propõe também que se veja para além da modernidade eurocêntrica e suas colonialidades como projeto civilizatório ocidental, enxergando modos de vidas outras que vivem, existem e reexistem”.

<sup>170</sup> Assim, não existem homens cultos ou incultos, nem homens com “muita” ou “pouca” cultura, como normalmente se diz. Existem, simplesmente, homens com culturas diferentes. Todos os homens participam de uma cultura. É isso exatamente o que os diferencia dos seres inferiores. Um indígena da selva amazônica e a rainha da Inglaterra, ambos são cultos. A diferença é que são membros participantes de duas culturas distintas. Dentro de sua cultura própria, cada um se move como o peixe

Nós professores podemos levar nossos estudantes pelas mãos, decolonizando os saberes e ficando, juntos, mudos de beleza ao descobrir a imensidão de saberes existentes e vivos na América Latina, decolonizando nossos olhares para o mundo, por meio de olhares outros. (MATOS, 2022, p. 288)

Como já foi dito, existe uma imensidão de saberes existentes na América Latina<sup>171</sup>, mas que, por vezes, estão ocultos ou até ausentes nas proposições do currículo<sup>172</sup> oficial. Frente a isso, a escola pode atuar com representatividade ao mostrar-se sensível ao que está acontecendo no ambiente escolar<sup>173</sup>, por meio de espaços de escuta de seus alunos. Quanto a isso, Matos (2022, p. 288) sustenta que “é importante para que sejamos sensíveis à escuta de nossos alunos e às transformações que podem ocorrer pela educação”.

Acerca dessas transformações, Walsh *et al* (2018, p. 6) dimensionam algumas questões educacionais que vêm sendo rediscutidas nos últimos anos:

O campo da educação no Brasil vem, nos últimos anos, sendo chamado a rediscutir uma série de questões temáticas clássicas como currículo, didática, formação docente, cultura escolar etc, em função de novas demandas implicadas com o desafio de superar desigualdades e discriminações raciais, de gênero, sexualidade, religiosas, entre outras, assim como reconhecer e valorizar as diferenças, assumindo as tensões entre igualdade e diferença, políticas de redistribuição e de reconhecimento. E, neste sentido, o movimento teórico-prático, expresso pelos intelectuais MC e pelos diversos movimentos sociais, se aproximam de uma perspectiva além das formulações teóricas eurocentradas.

Posso dizer que vivemos permanentemente buscando rediscutir questões temáticas clássicas, tais como o currículo<sup>174</sup>, didática, formação docente, entre outros,

---

na água; mas terá dificuldades numa cultura estranha. A rainha da Inglaterra seria “inculta” se subitamente tivesse que sobreviver na selva, como um membro qualquer da tribo. Ela seria tão “inculta” como um indígena metido dentro do seu palácio em Londres. (NIDELCOFF, 2004, p. 33-34)

<sup>171</sup> A América Latina não está, obrigatoriamente, unida por um território definido geograficamente, tampouco unida por uma única língua veicular. A perspectiva das áreas culturais latino-americanas, que ressalto, anseia unir forças com situações em comum, desconstruindo colonialismos e opressões em suas diversas manifestações. (ROSA, 2022, p. 28).

<sup>172</sup> São muitos os significados atribuídos ao currículo, em seu sentido etimológico oriundo do latim, *scurrere*, significa caminho, jornada, trajetória ou percurso a seguir. Há quem o confira um sentido de programa ou plano de instrução, os que se limitam tão somente a conteúdos e outros que o concebem como um projeto de formação. (LANDULFO, 2022, p. 95).

<sup>173</sup> É necessariamente pela união de campos do saber e pela busca por solução complexas para problemas igualmente complexos que faremos do ambiente escolar (só para citar um entre vários âmbitos possíveis) uma arena importante de reflexão, capaz de ultrapassar a mera noção didática, disciplinar e curricular. (ALEXANDRE, 2022, p. 397).

<sup>174</sup> “não há nenhuma neutralidade em uma proposta curricular, pelo contrário, o currículo é espaço de disputa, pois ele parte de uma tradição seletiva e é sempre resultado das escolhas de alguém, e, portanto, reflete a visão de algum grupo que procura legitimar conhecimentos específicos. Ou seja, ainda que muitas e muitos de nós não estejamos conscientes de seu papel em nossas vidas, o currículo

face as demandas que desafiam superar as desigualdades<sup>175</sup> e discriminações, num permanente processo de reconhecimento da diversidade. Para isso, intelectuais da modernidade/colonialidade (MC) e movimentos sociais representam uma crítica às formulações teóricas eurocentradas<sup>176</sup>, contrapondo a perspectiva geopolítica hegemônica monocultural e monoracional da modernidade<sup>177</sup> para a manutenção da colonialidade. Por todas essas razões, um trabalho de politização da ação pedagógica, de acordo com Walsh *et al* (2018), seria uma forma de mudar as práticas e relações que sustentam a lógica epistêmica ocidental e a racialização do mundo.

Walsh *et al.* (2018, p. 4-5) expressam que:

A perspectiva Modernidade/Colonialidade (MC) representa uma crítica profunda a retórica da modernidade e a lógica da colonialidade e uma intervenção política e pedagógica, entendida como a necessidade de ler o mundo para intervir na reinvenção da sociedade. É um trabalho de politização da ação pedagógica. Esta perspectiva é pensada a partir da ideia de uma práxis política contraposta a geopolítica hegemônica monocultural e monoracional, pois trata-se de visibilizar, enfrentar e transformar as estruturas e instituições que têm como horizonte de suas práticas e relações sociais a lógica epistêmica ocidental, a racialização do mundo e a manutenção da colonialidade.

Consequentemente, a pedagogia<sup>178</sup> decolonial tem seu sentido, segundo Walsh *et al* (2018, p. 6), “na perspectiva de intervir na reinvenção da sociedade, na

---

faz parte de toda a nossa trajetória escolar e da nossa formação como cidadã e cidadãos. Pois, as nossas leituras, os livros, as nossas aulas e os cursos que frequentamos são pensados por pessoas que a partir de suas formações, posições e convicções constroem os currículos que devemos percorrer” (LANDULFO, 2022, p. 95).

<sup>175</sup> Santos (2022, p. 12) afirma que “El conflicto puede tener muchas facetas, pero en cualquier punto dado del espacio-tiempo se traduce en relaciones desiguales de poder, y por ende en oponentes dominantes y dominados, en opresores y oprimidos. El bando triunfante es por definición el del opresor, pero la opresión puede adoptar formas muy diversas, e irá evolucionando con el tiempo. A ello cabe agregar que no todas las facetas del opresor son igualmente opresivas, e incluso que el oprimido puede apropiarse de algunas para resistir y superar la opresión. Los derechos humanos ilustran bien esto último en los tiempos contemporáneos”.

<sup>176</sup> Para Couto e Jovino (2022, p. 81), “a visão eurocêntrica de mundo imposta pela colonização excluiu e, por meio da colonialidade ainda exclui, formas de ser nos processos de ensino/aprendizagem. As identidades, os pensamentos, as culturas negras, neste recorte, seriam uma das que sofreram e tem sofrido as consequências deste processo, com o apagamento, o silenciamento e, por vezes, a estereotipização”.

<sup>177</sup> De acordo com Walsh *et al.* (2018, p. 3): “A modernidade foi uma invenção das classes dominantes europeias a partir do contato com a América. A modernidade não foi fruto de uma autoemancipação interna europeia que saiu de uma imaturidade para um esforço autóctone da razão que proporcionou à humanidade um pretenso novo desenvolvimento humano”.

<sup>178</sup> Essa pedagogia se opera além dos sistemas educativos (escolas e universidades), ela convoca os conhecimentos subordinados pela colonialidade do poder e do saber, dialoga com as experiências críticas e políticas que se conectam com as ações transformadoras dos movimentos sociais, é enraizada nas lutas e práxis de povos colonizados e, é pensada com e a partir das condições dos colonizados pela modernidade ocidental. Assim, o pedagógico e o decolonial se constituem enquanto

politização da ação pedagógica, propondo desaprender o aprendido e desafiar as estruturas epistêmicas da colonialidade”. Trata-se de uma pedagogia que dialoga e se conecta com as ações transformadoras dos povos colonizados, por meio dos projetos políticos construídos nas instituições educacionais e/ou comunidades.

Sem dúvida, faz-se necessário desafiar as estruturas epistêmicas da colonialidade, desaprendendo o que foi aprendido, de acordo com Walsh *et al* (2018), já que a “escola brasileira”<sup>179</sup> herdou do passado colonial uma atuação que hierarquizava conhecimentos e sujeitos, impondo a cultura e o conhecimento dos povos dominantes<sup>180</sup>, ou seja, de cultura europeia e, depois, estadunidense, em detrimento da cultura<sup>181</sup> e dos saberes dos outros povos.

Consoante a isso, Leite *et al.* (2019, p. 2) alega que:

A atuação da escola, dentro dessa lógica, muitas vezes, significou a destruição de culturas de povos tradicionais e dos saberes oriundos desses povos, revelando a violência da escola hegemônica brasileira, que hierarquizou e inviabilizou conhecimentos e sujeitos, sob o manto da meritocracia. Mas esse processo de deslegitimação de “outros” saberes, para além do europeu, feito pela escola, sofreu resistências de coletivos que se sentiam excluídos desse processo [...].

Ainda, conforme o autor, “os processos de colonização se justificavam pela ‘natural’ soberania europeia não apenas em relação a outras raças, mas aos conhecimentos por elas produzidos” (LEITE *et al.*, 2019, p 4). Desse modo, caberia à escola difundir os saberes considerados fundamentais, desde que estivesse sob o baluarte de um padrão hegemônico<sup>182</sup>. Aliás, melhor dizer que a escola ainda cumpre o papel de homogeneizar, padronizando e naturalizando determinado perfil, revelando

---

projeto político a serem construídos nas escolas, nas universidades, nos movimentos sociais, nas comunidades negras e indígenas, nas ruas etc. (WALSH *et al.*, 2018, p. 5).

<sup>179</sup> A escola brasileira carrega a herança de nosso passado colonial, que impôs a cultura e o conhecimento de povos dominantes a identidades que se expressavam de forma distinta e, por isso, não eram reconhecidos como legítimos. Sob essa perspectiva, a atuação da escola muitas vezes resultou na destruição de culturas e saberes; revelando a violência dessa instituição. (LEITE *et al*, 2019, p. 1).

<sup>180</sup> A dicotomia países modernos e países tradicionais sempre marcou a história da cultura ocidental, em que ganha notoriedade a cultura europeia e posteriormente a estadunidense. A grande contribuição dos pensadores da descolonialidade é problematizar o conceito de modernidade que, na verdade, surge como fruto do processo de colonização, em que o colonizador dependia de um “outro”, o seu contrário, o atraso. (FERREIRA e MACHADO, 2022, p. 71).

<sup>181</sup> Nidelcoff (2004, p. 34) indica que “dentro de uma mesma cultura existe grande variedade de condutas e modalidades”.

<sup>182</sup> Leite *et al* (2019, p. 7) afirmam que: “Segundo o imaginário social, à instituição escolar caberia a difusão dos conhecimentos acumulados pela sociedade a fim de que se perpetuem. No entanto, os saberes ali entendidos como fundamentais, há de se pontuar, derivam de uma seleção, sendo esta orientada por um padrão hegemônico de conhecimento”.

com isso, a dimensão colonial<sup>183</sup> da educação institucionalizada, embora seja considerada *para todos*.

Sobretudo, neste projeto de educação<sup>184</sup> que preconiza o respeito à diversidade e uma educação para todos, Leite *et al* (2019) atestam a verificação de exclusão e discriminação<sup>185</sup> de grupos sociais, em que as camadas populares são submetidas a seguir padrões culturais que não dialogam com sua experiência e realidade<sup>186</sup>. Nesse contexto, considero pertinente registrar a diferença entre inclusão e integração. De forma bastante objetiva, significa dizer que não basta matricular o aluno na escola, garantindo-lhe o acesso. Integrar não é o suficiente. O que faz sentido é incluir, tornar a escola um espaço para o direito à diferença, onde o direito de todos está na atenção destinada ao direito de cada um, respeitando as especificidades, culturas, valores e saberes.

Diante disso, no que concerne à escola,

[...] paradoxalmente, ao mesmo tempo em que a escola é aberta e oferecida para todos, ela também cumpre um papel de homogeneizar e padronizar conhecimentos, valores, culturas, economias e espaços. Essa foi a proposta por detrás do projeto de uma 'escola pública igual para todos, direito de todos os cidadãos'. Não há, portanto, nesse projeto de educação, espaço para a defesa do direito à diferença e, assim, de uma cidadania para todos e para cada um. Ao contrário, nele é verificada uma imposição cultural, através da naturalização de um determinado perfil de grupo social: homem, branco, europeu, proprietário; o que revela a dimensão colonial da educação institucionalizada, perspectiva que é reiterada a partir da verificação das

---

<sup>183</sup> Para Ferreira e Machado (2022, p. 69), “processos de colonização que se caracterizaram não só pela retirada de bens materiais, mas também pela imposição cultural e pela negação da identidade, esta permeada por dogmas e verdades construídos sobre nós e não por nós”.

<sup>184</sup> Leite *et al.* (2019, p. 13) dizem que “educação é sinônimo de formação humana, indicando que o processo educativo é muito mais amplo que o processo de escolarização. Com essa formulação, abre-se uma porta para que possamos olhar para além dos muros da escola, chegando até o território onde está localizada. E nesse território, é possível sentir a pulsação de saberes vividos, saberes de experiência feitos, no dizer de Paulo Freire. Saberes de homens e mulheres simples, do povo, que carregam tradições que foram passadas de geração em geração, muitas vezes através da oralidade e à revelia da escola”.

<sup>185</sup> Para Santos (2022, p. 36): “Cuando hay leyes que prohíben formalmente la discriminación, la justificación funciona de manera indirecta mediante la omisión cómplice de su represión o su condena efectiva. La llegada de los colonizados a los eximérios europeos, ya sea como inmigrantes o solicitantes de asilo y, en tiempos más recientes, como sospechosos de terrorismo, es una condición permanente de la contemporaneidad colonial europea. La historia eurocéntrica de las ausencias produjo su fruto amargo, y hoy es un elemento constitutivo del mundo eurocéntrico, tanto en Europa como fuera de ella. Esto explica por qué la tarea contrahegemónica de descolonizar la historia debe confrontar hoy iniciativas nuevas o renovadas de recolonizar la historia”.

<sup>186</sup> Leite *et al.*, (2019, p. 8) asseguram que “a escola acolhe e inclui os estudantes oriundos das camadas populares, as crianças e jovens negros, indígenas, camponeses, moradores de ocupações urbanas numa proposta de ‘educá-los, de salvá-los, de aculturá-los, de civilizá-los’. E, ao mesmo tempo, ao submetê-los a uma cultura que não dialoga com sua experiência e realidade, ao obrigá-los a seguir padrões de racionalidade que não os seus, os leva ao fracasso e à exclusão dentro da própria escola”.

consequências causadas por este modelo: a exclusão e a discriminação dos grupos sociais que não coincidem com o referido padrão, e assim, a perda do direito desses coletivos a uma educação que vá ao encontro de seus interesses e necessidades (LEITE *et al.*, 2019, p. 8).

Desse modo, evidenciam-se violações de direitos humanos sustentados por estereótipos criados no imaginário das pessoas por um modo de vida contemporâneo contaminado pelo eurocentrismo<sup>187</sup>, o qual Couto e Jovino (2022, p. 78) indicam estar relacionado com a existência de uma visão que “perpassa e, por vezes, limita, oprime, apaga quem podemos ser, como podemos pensar e agir, ou seja, nossos movimentos de viver e existir”. Assim, a sociedade fica subjugada à organização de um grupo maior que impõe paradigmas fixos e fatalistas<sup>188</sup>.

Por tudo isso, Matos (2022, p. 286) acredita que podem ser ressignificadas as múltiplas histórias de vida, por olhares outros:

Os estereótipos criados no imaginário das pessoas podem ser ressignificados por *olhares outros* sobre as múltiplas histórias de vida de grupos historicamente subalternizados, ou mesmo, serem criadas novas histórias, diversas e atentas aos processos das colonialidades.

Face a isso, torna-se imprescindível pensar e agir para além do pamar como meio reprodutor de histórias segmentadas na ótica do colonizador, pressupondo o reconhecimento de que a história oficial não permite outros olhares. Sendo assim, deve-se priorizar atenção a olhares outros para histórias de vida de grupos subalternizados e aos processos de colonialidade, os quais requerem discernimento para que se descortine estereótipos pré-concebidos, tais como o popular clichê de que o conhecimento é tesouro destinado às elites.

Portanto, apesar de uma hierarquia do saber constituída por meio das colonialidades e seus estereótipos amplamente germinados, precisamos transgredir e ultrapassar as barreiras impostas territorialmente, tendo a consciência de que se queremos lutar por uma educação emancipatória, temos que apresentar outras histórias e outros mundos possíveis.

---

<sup>187</sup> Vivemos uma contemporaneidade contaminada essencialmente pela visão eurocêntrica. Academicamente, ainda nos organizamos em bases eurocentradas e vamos impondo esta organização a um grupo maior e, de forma mais ampla e consequente, à sociedade de maneira geral (COUTO e JOVINO, 2022, p. 77).

<sup>188</sup> Conforme Leite *et al.* (2019, p. 10), “a opressão não é um destino, mas é historicamente construída, ainda que essa dimensão seja encoberta sob o manto do fatalismo, do ‘foi Deus que quis’. Problematizar essa realidade, desmascarar os mecanismos da subalternização só é possível através de uma educação libertadora, que não esteja sob o controle dos opressores”.



Assim, poder-se-iam desenvolver práticas potencialmente decoloniais por meio do estímulo ao protagonismo das narrativas dos estudantes, valorizando a realidade socioeducacional, num diálogo intercultural e coletivo que enalteça as formas de fazer, estar e ser no espaço vivido. Por consequência, segundo Alexandre (2022, p. 397), abrir-se-iam espaços de acolhimento para as “questões de gênero, de raça, de representatividade, de identidade, de classes sociais, de políticas públicas e linguísticas etc.”, promovendo o reconhecimento dos indivíduos nos seus ‘direitos à diferença’<sup>189</sup>.

Da mesma forma, ao pensar sobre as ações que são promovidas pelas escolas com atenção às políticas públicas de direito às diferenças, faz-se necessário estimular o diálogo coletivo valorizando cada narrativa individual e suas especificidades, para que o espaço escolar seja um terreno bem adubado para o desenvolvimento de tantas outras árvores nativas, que, assim como eu, sonham com um ambiente democrático e democratizante, libertador das amarras da colonialidade.

Em se pensando isso,

podemos compreender e apresentar o espaço cultural da América Latina para além das fronteiras geográficas ou linguísticas [...] através de práticas potencialmente decoloniais, não aceitando a invisibilidade das identidades latino-americanas e estimulando seu protagonismo por meio de narrativas e *olhares outros*, aproximando os estudantes de outras realidades socioculturais, que também são suas, [...] e, a partir desse contato, poder contribuir para a construção de sujeitos mais sensíveis ao diálogo intercultural e receptivos a outras realidades, a outras formas de dizer, de fazer e de ser e estar no mundo (MATOS, 2022, p. 285).

Em outras palavras, olhar e ouvir o outro reconhecendo a pluralidade cultural e “o efeito identitário da narrativa histórica provoca e acolhe a posição de pertença; pertença a um grupo, a uma nação, a uma região”, de acordo com Ferreira e Machado (2022, p. 68). Sampaio (2022, p. 202) também complementa afirmando que “quando não se conhece a própria história, a história do Outro passa a ser a sua”. Ou seja, a escola numa perspectiva decolonial deve levar em conta o conhecimento e a realidade dos alunos, tornando o currículo<sup>190</sup> mais significativo e contextualizado, para que o

<sup>189</sup> De acordo com Leite *et al* (2019, p. 12), “são características das pedagogias decoloniais o reconhecimento dos sujeitos individuais ou coletivos silenciados para além dos discursos produzidos sobre eles, ou seja, a partir de suas próprias narrativas e culturas; bem como a afirmação do direito à diferença, de modo que seja ela, e não a homogeneização, a matriz orientadora das práticas pedagógicas”.

<sup>190</sup> Apesar de o currículo não responder por tudo o que ocorre na sala de aula, ele certamente propõe o que deve ser feito. Dessa perspectiva, o currículo não pode ser visto simplesmente como um espaço

processo educacional possa servir para libertar os agentes envolvidos do cerceamento imposto pela colonialidade.

Em vista disso, o processo educacional com uma perspectiva decolonial pode possibilitar que a educação escolar seja o veículo para quebrar dicotomias fortemente estabelecidas pelas relações de poder e buscar caminhos diferentes daqueles predestinados. Isso seria pensar numa educação para além do pomar, a partir de processos educacionais comprometidos com a realidade dos alunos e a construção de conhecimentos.

No que diz respeito aos conhecimentos, para Pavan e Tedeschi (2021, p. 260):

Pode-se observar que as professoras percebem que os alunos têm conhecimentos e que, ao levarem em conta esses conhecimentos e a realidade dos alunos, trabalhar os conhecimentos curriculares se torna mais significativo. A realidade dos alunos é cheia de conhecimentos, que as professoras, sem estabelecer hierarquias ou processos de classificação, colocam em relação para que haja a construção de outros conhecimentos.

Consoante a isso, refiro-me a proposição de um processo educacional que tenha também um currículo que legitime vozes, confronte histórias e vivências, não hierarquize seres, saberes, línguas ou gêneros, que permita pensar o mundo e a sociedade. Acerca disso, Landulfo (2022, p. 98) explicita que “o propósito de um currículo elaborado a partir das teorias pós-críticas é construir uma sociedade democrática, na qual histórias esquecidas e vozes silenciadas sejam evidenciadas”. Assim sendo, o currículo<sup>191</sup> se constitui num espaço de poder que pode servir para

---

de transmissão de conhecimento. Mas, como produtor de identidades culturais, de gênero, identidades raciais, sexuais. O currículo está centralmente envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos e naquilo que nos tornaremos. O currículo produz, o currículo nos produz. (LANDULFO, 2022, p. 98).

<sup>191</sup> “Currículo e decolonialidade” é entender que não devemos somente nos indagarmos sobre: 1) o que será ensinado, para quem será ensinado, por que será ensinado, o que se espera que os alunos venham a ser ao final do curso? Mas, porque ensinar determinado conteúdo e não outro?” ou “por que privilegiar esse tipo de identidade e não outra?” (LANDULFO, 2022, p. 101).

decolonizar<sup>192</sup> o pensamento dicotomizado<sup>193</sup> nas relações hierarquizadas entre colonizador e colonizado, dominantes e dominados, violentos e submissos, ou seja, decolonizar as formas impostas de perceber o mundo, tendo como função<sup>194</sup> repensar os fatos sociais como produtos históricos construídos que naturalizam as injustiças sociais.

Diante disso, Landulfo (2022, p. 97) alega que:

Assim como as teorias críticas, as teorias denominadas de pós-críticas no campo do currículo partilham a mesma preocupação com as questões de poder. Ambas não se limitam a pensar “o quê ensinar”, mas “porque ensinar determinado conteúdo e não outro?” ou “por que privilegiar esse tipo de identidade e não outra?”.

Além disso, torna-se emergente refletir sobre um currículo que institui uma modernidade<sup>195</sup> por concepções eurocêntricas, evidenciando apenas o que está relacionado ou tem origem no continente europeu<sup>196</sup>, desvalorizando e considerando retrógradas as demais culturas. Por que continuar privilegiando uma identidade em

---

<sup>192</sup> A decolonialidade não é um conteúdo a ser estudado, mas um projeto de enfrentamento a todas as formas de opressão colonial que nos violenta diariamente. É preciso compreendermos que, ao pensarmos um currículo, devemos pensar qual sociedade queremos legitimar e construir. Devemos ter em mente que o que é inserido nos currículos dos mais diferentes contextos educacionais não deve hierarquizar os seres, os saberes, as línguas, os gêneros e a natureza. Enfim, o currículo é espaço de poder, porque legitima vozes e, assim, determina quem pode dizer algo ao mundo. Um currículo decolonial muda, portanto, o foco e traz à tona o grito de quem sempre foi silenciado pelo pensamento moderno europeu/colonial que precisa ser confrontado por outras histórias e vivências. As verdades universais precisam ser combatidas a fim de que possamos decolonizar o pensamento e, conseqüentemente, as nossas existências. Para além das teorias de currículo, pensar “currículo e decolonialidade” significa despensar, desver histórias a nós impostas como a única forma de percebermos e sentirmos o mundo. (LANDULFO, 2022, p. 101).

<sup>193</sup> Mesmo sem uma consciência explícita, o senso comum aloca países e culturas latino-americanas e africanas na ala sul dos subdesenvolvidos e na ala dos modernos a Europa e os Estados Unidos. Criam-se, então, dicotomias, tais como colonizador/colonizado, dominantes/dominados, violentos/submissos. (FERREIRA; MACHADO, 2022, p. 69)

<sup>194</sup> Landulfo (2022, p. 97) diz que “se pauta um currículo baseado nas teorias críticas, o qual deve ser o inverso do currículo tradicional, pois, enquanto o segundo “naturaliza” as injustiças sociais e as reproduz a fim de reverberar o *status quo*, o crítico possibilita questionamentos e a busca por transformações. Nesse sentido, a função do currículo não é retratar uma realidade fixa, mas repensá-la, demonstrando que o conhecimento e os fatos sociais são produtos históricos construídos pelas mãos humanas e que, portanto, podem e devem ser diferentes”.

<sup>195</sup> O fato é que a modernidade construída a partir de princípios euro-norte-centrados, na qual a Europa pode (no sentido de ter se legitimado para isso) produzir ciência como modelo único, universal, além de invisibilizar todas as epistemologias da “periferia” do ocidente, produziu o controle político dos recursos, da produção, do trabalho, dos saberes, das linguagens, das existências e da natureza. O colonialismo racializou as pessoas e as dividiu entre aquelas que possuem o direito à vida (pessoas brancas europeias) e as que não têm direito à vida (pessoas negras, indígenas, LGBTQi+). isso não se refere sobre o não viver como morte, mas o não viver como direito ao seu modo de vida. (LANDULFO, 2022, p. 99)

<sup>196</sup> Segundo Ferreira e Machado (2022, p. 72): “A modernidade hierarquizada e centralizada em contexto europeu, quando repetida sem filtros de criticidade, autoafirma a Europa como “detentora da civilização” e da “evolução social”, anulando as demais culturas”.

detrimento de outras? Por que são constituídas Leis para inserção do ensino de culturas outras? Os questionamentos<sup>197</sup> não se esgotam aqui, apenas reforçam a necessidade de um giro decolonial e uma virada epistemológica nas escolas, bem como provocam reflexões acerca dos meandros da ciência moderna<sup>198</sup> que legitimam a hierarquia do saber por meio das colonialidades<sup>199</sup>.

Saliento ainda que não se trata de apresentar ou propor um discurso romantizado, tampouco ser ingênua e desconsiderar os processos que aí estão, mas reconhecer e acreditar que é possível mobilizar, assumir-se como protagonista, devolvendo a escola para o povo, aquele que define, constrói politicamente sua proposta pedagógica. Nesse caso, o Estado seria o articulador e apoiador e, assim, a virada epistemológica aconteceria com a educação atendendo os interesses da base. Ademais, compreendendo que a escola é potencialmente um espaço de enriquecimento cultural e de construção de conhecimentos, devendo ser valorizada pela relevância do seu papel e de sua função na sociedade, devendo conduzir para além do pomar e além do que alguns discursos alardeiam: *vou porque é obrigado, lá cuidam do meu filho para eu trabalhar, vou para comer a merenda*.

Por conseguinte, para que a educação possa ser emancipadora<sup>200</sup>, a partir da ótica decolonizadora, Muraca e Lima (2022, p. 143) se posicionam quanto à importância de “aproximar as lutas sociais com a realidade de sala de aula proporcionando a reflexão e a ação humana no mundo, o que possibilita uma *pedagogia social*, estando junto das questões político-sociais”. Dessa forma, emerge

---

<sup>197</sup> Landulfo (2022, p. 98-99) questiona “por que os saberes produzidos por indígenas e por povos africanos não são, historicamente, contemplados no currículo? Por que precisamos de uma Lei Federal que determina a inserção da cultura africana, o ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena no Brasil? Por que as línguas indígenas, africanas e a Libras não são ensinadas em diferentes contextos educacionais? Por que esse lugar, espaço, território não são ocupados por saberes outros?”.

<sup>198</sup> Conforme Landulfo (2022, p. 99), “a ciência moderna refuta a sexualidade, o gênero, as etnias, as classes, as línguas, as espiritualidades (colonialidade do ser) para garantir a objetividade do conhecimento para poder legitimar hierarquias de saber (colonialidade do saber) que se estendem às estruturas departamentais, aos programas, às disciplinas com seus cânones, às escolas, etc”.

<sup>199</sup> Para Landulfo (2022, p. 99-100): “E esse assassinato de vivências, de existências, de línguas e saberes perdura até hoje por meio das colonialidades (do poder, do ser, do saber, da linguagem, de gênero, da natureza) que se referem a um padrão de poder e está relacionado ao modo como o trabalho, o conhecimento, a autoridade e as relações intersubjetivas se articulam entre si. Em poucas palavras, essas colonialidades se repercutem e por isso a do saber, que pode ser entendida como a repressão de outros saberes que não sejam os europeus, impõe a necessidade de Leis que obriguem a inserção do legado intelectual e histórico de povos indígenas e africanos, sem reduzi-los à categoria de primitivos e irracionais”

<sup>200</sup> “Para construirmos um modelo de educação revolucionário e emancipador, na nossa perspectiva, buscamos partir de uma ótica descolonizada de educação, que não omita os saberes tidos socialmente como hegemônicos, mas que também dê voz a outras narrativas desprivilegiadas e, por vezes, apagadas da nossa construção sócio-histórica” (PINHEIRO *et al*, 2022, p. 154).

a possibilidade de sair do enredamento das colonialidades<sup>201</sup> para então interferir nos rumos da sociedade.

A propósito disso, Almeida (2022, p. 167) manifesta a necessidade de combate “aos diversos epistemicídios que perpetuam o racismo, o machismo, a homo e a transfobia e a opressão de classe no país, possibilitando a produção de outras subjetividades e modos de viver a vida social mais éticos e igualitários”. A saber, uma elite intelectual de pessoas brancas tem produzido o conhecimento acadêmico sobre negro e indígena com a defesa de uma suposta democracia racial. Por isso, torna-se premente combater o epistemicídio<sup>202</sup> e incentivar a produção de conhecimentos acadêmicos<sup>203</sup> por outras pessoas, ou seja, por aquelas que tem sido apagadas no interior de uma epistemologia brancocêntrica.

É preciso considerar que:

O conhecimento acadêmico sobre negros e indígenas, com raras exceções, vem sendo produzido por pessoas brancas, dessa chamada elite intelectual, no interior de uma epistemologia brancocêntrica, que desconsidera o racismo como elemento estruturador da sociedade e defende uma suposta democracia racial. (ALMEIDA, 2022, p.166).

Almeida (2022, p. 165) também assevera sobre as ações hegemônicas de dominação e extermínio<sup>204</sup>, registrando ainda que desde os movimentos coloniais até hoje, “o epistemicídio destitui a racionalidade e a capacidade de produzir conhecimentos desse Outro dominado, no sentido em que seus saberes passam a

---

<sup>201</sup> É a partir desse processo de colonização cultural e territorial, norteados pelos interesses do mercantilismo (nas origens do capitalismo), também ele colonial, instituindo um perfil de poder eurocêntrico padronizado e hegemônico, que surge a colonialidade do saber, sempre atrelada à do poder. (FERREIRA e MACHADO, 2022, p. 73).

<sup>202</sup> O termo **epistemicídio** traz em sua raiz a palavra *episteme* que, oriunda da filosofia, refere-se ao saber constituído e dado como válido em determinado período e sociedade, especialmente no que tange ao campo científico, ao conhecimento produzido por intelectuais, filósofos, cientistas e pesquisadores. E a terminação *cídio* acrescenta o significado de morte, extermínio, isto é, estamos falando de extermínio do conhecimento e de seus produtores, uma morte que acompanhada ou não da morte física, dá-se no plano simbólico ou discursivo. Poderíamos então começar colocando algumas questões: Por que determinados conhecimentos são exterminados? Que conhecimentos são esses? Quem são os sujeitos que os produzem? Em que contexto isso ocorre? E em quais condições? (ALMEIDA, 2022, p.163)

<sup>203</sup> Conforme Almeida (2022, p. 167): “Denunciar o epistemicídio, produzir conhecimentos acadêmicos a partir de outras epistemologias que não as hegemônicas e, principalmente, possibilitar que pessoas negras, indígenas, mulheres e trans alcancem espaços de prestígio e se engajem na produção de outros saberes”.

<sup>204</sup> Almeida (2022, p. 165) diz que “o conceito de epistemicídio torna-se um recurso central para a compreensão das práticas e políticas de dominação e extermínio das populações racializadas (negros, indígenas etc.), genericadas (mulheres e pessoas LGBTQIA+) e periféricas (favelados, quilombolas, sertanejos, ciganos, ribeirinhos etc.) desde os movimentos coloniais até a contemporaneidade”.

não ter validade e são vistos como crenças de grupos inferiores”. Por isso, torna-se impreterível resgatar as formas de conhecimento das populações que vivem em situação de subalternidade<sup>205</sup>. Nesse sentido, proponho reflorestar o pinheiro araucária, enraizando-o no território vivido e abrindo os olhos para ver que o pinheiro americano está destruindo a seiva da terra e dizimando o terreno com tudo o que há nele. Em suma, é emergente avivar-se para a necessidade de uma escola para além do pomar limitador de sonhos e instaurador de barreiras.

Face a isso, a reinvenção da educação escolar é considerada urgente, conforme afirma Pessoa (2022, p. 279):

São muitos os alicerces da cultura escolar que precisam ser desconstruídos, a começar pelas ações individuais realizadas em salas de aula, que impossibilitam o trabalho coletivo que pode redundar em projetos educativos mais amplos e criar possibilidades de educar para um novo modo de viver, de viver junto, de bem viver. A reinvenção da educação é ainda mais urgente em países como o Brasil, que ainda não conseguiu garantir uma educação de qualidade a suas(seus) cidadãs (cidadãos) e condições profissionais decentes às/aos professoras/es.

Ao apostar numa reconfiguração escolar, faz-se preciso compreender que diferentes culturas constituem a escola e a atravessam. Considerando isso, Medeiros e Ferreira (2021, p. 358) questionam se “com essa diversidade cultural<sup>206</sup> no qual estamos imersos, tem lugar para tudo na escola?”. Interpreto que tal proposição é provocativa, contudo, é bastante pertinente, porque os atravessamentos culturais, por vezes, provocam tensões e conflitos, como estão ilustrados no excerto que segue:

É comum ouvirmos dos próprios colegas: “Ele não sabe nada porque os pais são analfabetos”. “Essas crianças não saem da favela, por isso não conhecem nada!”, “Já viu a família? Como essa criança vai aprender?” “Só sabe falar de arma e dançar funk!” Fica explícito que na organização curricular, em especial de escolas públicas de favelas, existem tensões oriundas dessa pluralidade, frequentemente geradoras de conflitos que poderiam transformar-se em práxis de enriquecimento e renovação da

---

<sup>205</sup> Almeida (2022, p. 167) diz que “temos que o extermínio de formas de conhecimento – epistemicídio – e sua desqualificação como saberes válidos é instrumento de uma ordem racial que mantém, especialmente do ponto de vista intelectual, a população negra e indígena em condições de subalternidade”.

<sup>206</sup> Entendemos que para haver essa transformação, precisamos ter duas tomadas de consciência sobre nossa prática. Primeiro não podemos perder de vista que a Escola é uma instituição que atualmente vive um choque de culturas cotidianamente. Na sua estrutura tem a instituição, os professores e alunos, cada um com sua idade, seu tempo e obviamente suas culturas. Lembremos que a Escola é uma instituição do séc. XIX, talvez a mais bem sucedida das instituições modernas. Seus professores são pessoas do séc. XX, seus alunos do séc. XXI. Inevitavelmente teremos choques culturais. (MEDEIROS; FERREIRA, 2021, p. 351).

atuação docente se adotássemos por completo uma postura intercultural crítica [...]. (MEDEIROS; FERREIRA, 2021, p. 351).

De fato, situações como essas são facilmente identificadas no cotidiano escolar, não significando que isso seja uma regra. Medeiros e Ferreira (2021, p. 351) confirmam encontrar “nas falas dos diferentes atores educacionais das escolas a dificuldade em enxergar a cultura como terreno central do processo curricular”. Nesse caso, a aposta dos autores está na renovação da atuação docente e na adoção de uma postura intercultural<sup>207</sup> crítica, livre de estereótipos<sup>208</sup>.

Maia (2022) também apresenta os *letramentos de sobrevivência*, asserção que motiva estudantes a produzirem textos a partir de determinada leitura de mundo. Ambas propostas se constituem em dinâmicas que potencializam a promoção dos patrimônios e expressões culturais<sup>209</sup>, representando uma ruptura à esteriotipizações minorizantes. São formas de adubar o terreno e reflorestar a araucária, vislumbrando uma escola para além do pomar. Constituem-se em possibilidades de decolonizar.

Nesse sentido, Maia (2022, p. 220) contextualiza:

*Letramentos de sobrevivência* são tradutórios justamente por fazerem circular socialmente representações contextualizadas dos sobreviventes e de suas práticas culturais. Motivam a elaboração de textos que, tendo sido produzidos a partir de uma determinada leitura de mundo, representam formas contra-hegemônicas de viver no espaço urbano, provocando rupturas em estereotipizações minorizantes, ao passo que, potencialmente, denunciam violações de direitos humanos direcionadas a corpos específicos que reexistem nas cidades. Assumem, inclusive, escalas translocais e transnacionais que surpreendem dinâmicas de circulação de textos historicamente sustentadas por grupos de poder.

Deveras, “as pedagogias decoloniais valorizam a educação comunitária, orquestrada por membros da própria comunidade, cujo objetivo é a emancipação

---

<sup>207</sup> O corpo ouve e o corpo fala. Foi a partir da expressão corporal que as crianças foram construindo coletivamente a proposta de trabalho anual. O planejamento das ações e a construção das coreografias eram definidos por todo grupo. O trabalho aconteceu ao longo dos anos letivos, sempre dentro da grade curricular e do horário de funcionamento da escola. As culminâncias aconteceram em apresentações para toda comunidade escolar no final do ano letivo, dentro e fora do espaço da escola. (MEDEIROS; FERREIRA, 2021, p.360)

<sup>208</sup> Segundo Medeiros e Ferreira (2021, p. 353), “estereótipos se desdobram aos seus moradores em forma de preconceito, segregação e aniquilamento”.

<sup>209</sup> As equipes envolvidas na criação e implementação da proposta acreditando na importância da cultura local no processo formativo dos alunos, entendendo que, cabe à escola promover o acesso às diferentes patrimônios e expressões culturais que nem sempre são veiculadas no currículo formal, e conseqüentemente, deixado fora da escola, enxergou nessa proposta uma forma de fomentar o diálogo entre diferentes expressões culturais. Fazendo do espaço escolar um lugar de dinâmica das diferentes culturas, sem hierarquizações e/ou classificações qualitativas, um espaço intercultural. (MEDEIROS; FERREIRA, 2021, p.361)

social e política do jugo da educação colonizada”, conforme explicitam Torquato e Kondo (2020, p. 69). Assim sendo, na perspectiva da decolonialidade<sup>210</sup>, torna-se imprescindível questionar a universalidade do currículo, assim como das avaliações padronizadoras<sup>211</sup>, pois representam o epistemicídio num processo articulado com os interesses econômicos europeus<sup>212</sup>, conforme alegam Pavan e Tedeschi (2021, p. 258):

[...] o currículo escolar pode ser também um lugar de experiências decoloniais, portanto pode seguir um caminho contrário ao dos inúmeros epistemicídios, aceitando e problematizando as diferentes lógicas de produção do conhecimento, de aprendizagem e de modos de ser, viver e conviver.

Indubitavelmente, o currículo não pode se constituir num instrumento engessado no processo educacional, visto que ao “impor um modo único de conhecer, ser, viver e poder, a colonialidade torna-se central no processo de apropriação dos recursos materiais e simbólicos”, segundo Pavan e Tedeschi (2021, p. 256). Logo, espera-se transpor essa universalidade verticalizada que inferioriza e (des)classifica para pensar em relações horizontais e complementares.

Consoante a isso, os autores também dizem que “há, nos currículos, outros conhecimentos, sujeitos, formas de conhecer, modos de ser, viver e conviver, e, muitas vezes, sua presença potencializa a (de) colonialidade” (PAVAN; TEDESCHI, 2021, p. 256). Por conseguinte, professores e professoras tem buscado transgredir o

---

<sup>210</sup>Decolonizar o currículo implica questionar a suposta universalidade de qualquer conhecimento e modo de viver e ser, sobretudo o ocidental/moderno. O modelo ocidental/moderno não é universal; ele foi imposto como universal, mas trata-se de um modo muito particular de olhar para o mundo, para a diferença, para o outro. Um modo de olhar para o outro como inferior, incapaz, bárbaro, inculto, não civilizado (PAVAN; TEDESCHI, 2021, p. 257).

<sup>211</sup>Da mesma forma, por mais que haja uma avaliação nacional padronizadora, classificatória, ranqueadora, desqualificadora, há, em todas as escolas, conhecimentos e práticas além daqueles previstos como relevantes para o aumento do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Há vários currículos nas escolas públicas. (PAVAN; TEDESCHI, 2021, p. 254).

<sup>212</sup>Pensar o currículo em sua articulação com a (de)colonialidade nos faz lembrar o processo de colonização que tentou impor, por meio de violência física e simbólica, os padrões epistemológicos, cosmológicos, políticos e sociais ocidentais. Trata-se de um processo articulado com os interesses econômicos europeus, isto é, centrado na expansão do capitalismo, com suas características de dominação e exploração. Com o fim do período colonial propriamente dito, os padrões de conhecer, poder, ser e viver impostos nesse período não foram extintos, mantendo-se e se atualizando permanentemente, o que é denominado de colonialidade (PAVAN; TEDESCHI, 2021, p. 255).



currículo<sup>213</sup>, procurando impedir a opressão<sup>214</sup> colonizadora, não para desafiar ou contrapor as normativas do sistema, mas para potencializar a cultura, os conhecimentos e o modo de viver dos estudantes, contextualizando a dimensão totalizadora deste objetivo.

Em exemplo prático, Pavan e Tedeschi (2021, p. 263) ilustram que ao “professor propor atividades que não estão previstas, desenvolvendo outras em tempos de controle pela avaliação em larga escala, também pode ser visto como potência decolonial.” Isso demonstra que apesar de o currículo, por vezes, dificultar outras formas de ser, viver e ser, a escola pode contemplar necessidades e expectativas, por meio de práticas educacionais potencialmente decolonizadoras.

Isso pode demonstrar que a BNCC<sup>215</sup> não está contemplando as demandas das escolas para uma perspectiva decolonizadora, pois se engessa num documento sustentado pelo caráter autoritário, conservador, de abordagem padronizada de conteúdos e que preconiza indicadores avaliativos para ranquear o desempenho dos estudantes. De acordo com Barbieri (2019, p. 101), “o estabelecimento das competências norteadoras do ensino, na BNCC, pode representar um retrocesso em relação às possibilidades da educação buscando um horizonte crítico da formação subjetiva”. Dessa forma, a BNCC<sup>216</sup> foi introduzida em cada unidade de ensino do País, com o mesmo formato e uma quantidade imensa de conteúdos curriculares e

---

<sup>213</sup> O currículo tem sido objeto privilegiado das políticas públicas. Entretanto, por mais que se pretenda impor um currículo único via Base Nacional Comum Curricular (BNCC), essa imposição é sempre uma impossibilidade. Além do que os Documentos Curriculares prescrevem, o currículo é vida, é potência, é criação, é invenção, é transgressão (PAVAN; TEDESCHI, 2021, p. 254).

<sup>214</sup> Os professores e professoras, cada um/uma ao seu modo, apesar de condições adversas, preocupam-se em educar seus alunos, forjando cotidianamente rupturas com o currículo que impede o combate à opressão e à colonização dos alunos e alunas. Portanto pode-se dizer que há indícios de lutas decoloniais no currículo escolar e que há potência decolonial em escolas “sem” qualidade (PAVAN; TEDESCHI, 2021, p. 264).

<sup>215</sup> Apesar de afirmar que a BNCC não se resume a um conjunto de conteúdos curriculares e à prescrição procedimental de sua aplicação, em vários aspectos do documento encontramos referências à imperatividade de sua aplicação de forma padronizada e específica em cada nível de ensino, estabelecendo os objetivos de aprendizagem, as competências a serem desenvolvidas e os conteúdos necessários para seu adequado desenvolvimento em cada idade. De acordo com a BNCC, a partir do desenvolvimento das competências pode-se medir a qualidade da educação considerando o quanto se está apto para a realização de certas ações, comportamentos e tarefas (BARBIERI, 2019, p. 100).

<sup>216</sup> A BNCC, nesse formato, de certo modo, engessa seu próprio objetivo por seu caráter autoritário e extremamente conservador diante da forma como pretende uma abordagem padronizada dos conteúdos que possa ser evidenciada pelo ranqueamento dos resultados em indicadores avaliativos e pelo desempenho profissional dos educandos. Nesta perspectiva, pode ser implementada em desconformidade com a formação integral subjetiva e com os processos de estabelecimento da crítica como condição para uma educação do ser em suas possibilidades de subjetivação e humanização (BARBIERI, 2019, p. 101).

prescrições procedimentais a serem trabalhadas, dificultando ou afastando as possibilidades de subjetivar os processos educacionais e humanizar a educação.

Assim, a reflexão de Rodrigues (2011, p. 19) alerta quanto aos caminhos administrativos e pedagógicos que a educação brasileira tem rumado, já que “nenhum projeto se torna viável se não puder congregiar em torno de sua realização a maioria dos que por ele serão atingidos.” Outrossim, os professores e professoras sentem-se afetados e ficam confusos<sup>217</sup> pela forma desorganizada e radical que ideias, projetos e métodos de ensino têm sido designados arbitrariamente às escolas. E para confirmar isso, complementa: “Hoje também se torna visível o descontentamento de professores, orientadores, diretores, pais de alunos, alunos e muitos outros segmentos da sociedade em relação aos descaminhos da educação” (RODRIGUES, 2011, p. 33).

Além do descontentamento<sup>218</sup> do povo, há um sentimento de descrença e uma tendência ao imobilismo, frente ao desenfreado e crescente desmatamento de araucárias. Apenas ecoam pequenos sussurros ou gemidos que timidamente denotam dor e sofrimento. As pessoas se comportam como se não tivessem mais como crescer, dado que assumem, por vezes, uma postura rastejante e descomprometida. A colonialidade<sup>219</sup> tem exercido esse poder, ou seja, tirar as forças e desacreditar. Nesse sentido, o

sentimento que temos percebido por toda parte é a descrença do povo e a tendência do imobilismo. É como se a nação, nos últimos anos, tivesse sido forçada a assumir uma atitude rastejante. Parece que as árvores frondosas foram arrancadas e, em seu lugar, plantadas apenas ervas e grama. É

---

<sup>217</sup> Todos nós sabemos que a escola é hoje uma instituição cada vez mais complexa. Desempenha atividades que vão desde as mais elementares, como alfabetizar, transmitir o saber básico na área da língua, das Ciências, da Matemática, da História, da Geografia, do conhecimento da sociedade em geral e da cultura, até as que preparam os indivíduos para atividades intelectuais sofisticadas, como a pesquisa e o desenvolvimento científico e tecnológico. Constitui o sistema escolar uma rede de exigências burocráticas, administrativas, legais e de relações com Estado que tendem a tornar o aparelho escolar um dos mais complexos das modernas sociedades. E não apenas isto. Parece-nos que a escola tem sido afetada de maneira radical por uma desordem de ideias, projetos, pesquisas, métodos de ensino, que produziram, nos últimos anos, enorme anarquia nas atividades básicas do ensino. Os professores se tornaram mais ou menos confusos em relação àquilo que realmente devem objetivar no processo de ensino (RODRIGUES, 2011, p. 66).

<sup>218</sup> Manifestações de insatisfação apenas revelam que há uma doença corroendo o sistema educacional brasileiro. Em de preocupar-se em eliminá-las, os dirigentes devem atacar a sua causa. Se não o fizerem, perderão a chance de atingir diretamente o reduto da enfermidade (RODRIGUES, 2011, p. 33).

<sup>219</sup> Surgindo como derivação do conceito de colonialidade do poder, o conceito de colonialidade do saber remete à construção do conhecimento dentro das relações de poder. E no processo de construção dos saberes, o nosso processo educacional não alimenta e arregimenta o que é de qualidade e o que não é? (FERREIRA e MACHADO, 2022, p. 73).

necessário recompor a moral e a confiança de um povo quebrantado e humilhado. É necessário um trabalho de reconstituição da força de crescer (RODRIGUES, 2011, p. 20).

Ainda assim, é preciso reagir. Rodrigues (2011, p. 21) garante que “o mundo não é um limite, é um horizonte”. Com esse pensamento, torna-se indispensável questionar, problematizar, avançar na compreensão das ações, pensando nos possíveis resultados e nos projetos de vida. Para isso, a escola pode optar por assumir uma postura filosófica<sup>220</sup>, interrogando crenças e avaliando que as vozes dos atores educacionais são possibilidades concretas de decolonizar.

Em suma, a comunicação é de extrema importância para expor as dificuldades experienciadas na comunidade escolar, devendo acontecer entre a escola e os gestores educacionais<sup>221</sup>, nas diferentes esferas administrativas. Por meio dessa relação, pode ser possível construir coletivamente um novo fazer educativo que tenha como centralidade a busca de soluções palpáveis para problemas comuns.

Assim, essa aproximação pode significar um importante avanço no processo educacional, pois ao se estabelecer um diálogo, as pessoas se constituem seres mais politizados e corresponsáveis pelo êxito das ações propostas na escola. Logo, renovar práticas educacionais significa também decolonizar, para a promoção de uma mudança social. Nas palavras de Rodrigues (2011, p. 58): “Queremos realizar uma renovação das práticas educacionais. Temos que alterar o processo centralizado, autoritário, ditatorial das decisões administrativas e acadêmicas dos processos de ensino no interior da escola”.

O autor ainda argumenta a partir das ideias de Gramsci, que o melhor caminho para promover uma mudança social “é desenvolver no interior do grupo as lideranças intelectuais e políticas, pois estas serão capazes de motivar a ação social

---

<sup>220</sup> Filosofar é questionar o próprio fazer e o fazer dos homens. É questionar para avançar na compreensão da ação e poder abraçar o seu fazer numa dimensão totalizadora que englobe o entendimento das relações que o determinam. É necessário questionar não só o fazer, mas igualmente os resultados, as vontades e os compromissos, o querer e o poder (RODRIGUES, 2011, p. 20-21).

<sup>221</sup> No contexto da Educação, os que exercem o governo, nos órgãos de educação do Estado não podem, de forma nenhuma, ficar isolados da realidade em que a Educação se dá – ela acontece, especificamente, no município, na cidade e na zona rural. Nesta perspectiva é fundamental que o dirigente educacional, no nível da Secretaria da Educação e dos Ministérios ou no nível das regiões, esteja em contato permanente com as escolas. É imprescindível que visite as escolas e converse com professores, educadores, especialistas, pais e alunos e se informe de suas necessidades e expectativas. É a forma de estar, todo o tempo, alerta, convivendo com as dificuldades enfrentadas por todos, conhecendo, portanto, os pântanos, as montanhas, os rios e as florestas no campo da educação. Assim, terá condições de buscar soluções e alternativas adequadas (RODRIGUES, 2011, p. 54).

transformadora da sociedade” (RODRIGUES, 2011, p. 61). Naturalmente, enxergo na autoridade pedagógica do professor<sup>222</sup> a contribuição necessária para motivar uma transformação social, pois é o líder mais próximo que consegue mediatizar<sup>223</sup> os conhecimentos e as experiências segundo a concepção de mundo de pessoas.

Rodrigues (2011, p. 88) também alega que “a Escola é o único instrumento de mudança possível, última esperança das classes subalternas. Logo, devemos confiar cegamente na sua capacidade de operar uma mudança social e política na sociedade”. Embora haja o reconhecimento de que a escola é a esperança para promover uma mudança na sociedade, em defesa das classes subalternas, o autor chama a atenção para os impedimentos que detêm o controle dos processos educacionais e a manipulação verticalizada do que deve e do que não deve ser ensinado, conforme apresenta:

importante observar que a educação escolar cria ao mesmo tempo os instrumentos para o exercício do poder e os impedimentos para cercar o arbítrio do poder. Isto significa que aqueles que detêm o controle dos processos educacionais são capazes de impedir que os outros se apropriem de tais instrumentos e de manipular o que eles devem saber e o que podem saber. Dessa forma, a educação não apenas produz o que os donos do saber julgam necessário para eles conhecerem, mas também o que a maioria deve ignorar (RODRIGUES, 2011, p. 84).

A propósito, isso faz pensar que a escola é um terreno potencialmente fértil, porém, tem sofrido incessantemente as intempéries do tempo e a ação indiscriminada do humano. Significa dizer que em alguns desses espaços do terreno, onde acontece a educação formal<sup>224</sup>, estão sendo semeadas plantas daninhas que visam a garantir

---

<sup>222</sup> “A educação em geral – a educação escolar em particular – pode ser compreendida como uma forma de reproduzir o modo de ser e a concepção de mundo de pessoas, grupos e classes, através da troca de experiências e de conhecimentos mediatizados pela autoridade pedagógica do professor” (RODRIGUES, 2011, p. 82).

<sup>223</sup> “A escola cumprirá bem a sua função e aqueles que ensinam se tornarão mediadores competentes se for possível realizar a síntese do antigo com o novo, isto é, da história passada cultural do país com a realidade presente deste país, se a escola transformar os homens que a frequentam em cidadãos que conhecem o seu passado e, ao mesmo tempo, se integram no presente como agentes históricos na construção do futuro da sociedade. [...] É necessário desenvolver em cada um o conhecimento de sua capacidade de ação intelectual, que não é apenas a de responder com pedantismo a uma exigência do saber cultural, mas sim de ser organizador de ações e de homens” (RODRIGUES, 2011, p. 67-68).

<sup>224</sup> Para Muraca e Lima (2022, p. 138): “A educação escolar formal muitas vezes reforça a divisão de classe como prática educativa antidialógica, considerando como verdadeiro e legítimo o saber científico e a cultura dominante, sendo o professor um agente de saber, representado como o portador de um saber absoluto e inquestionável. É importante frisar que esta educação tem como pilares estruturantes o sexismo, o racismo e a hierarquização das classes, o que podemos afirmar que temos uma educação escolar formal, urbana condicionada por diversas violências sociais e culturais, que assolam mulheres, negros e negras, indígenas, quilombolas e outros”.

interesses hegemônicos para manter o controle da vida em sociedade, legitimando, portanto, as diferenças, a divisão de classes, uma prática educativa antidialógica e segregadora.

Frente a isso, Rodrigues (2011, p. 85) problematiza que “a educação escolar, longe de servir à equalização de oportunidades ou de democratização de competências para a vida social e política, é confinada ao estreito círculo dos interesses dos grupos”. Sob essa ótica, a escola<sup>225</sup> tem servido como um instrumento de controle a serviço do macrosistema para instruir<sup>226</sup> e treinar indivíduos culturalmente. Consequentemente, indivíduos que tem grau de educação evidenciados pela herança cultural sofrem estigmas e são marginalizados.

No que concerne a isso, tem-se que:

Os indivíduos são estigmatizados com as marcas do treino cultural que distinguem os que frequentaram e os que não frequentaram a escola, diferenciando também os níveis de educação desses últimos. Os gestos, o tom de voz, os temas de conversa, o gosto estético, o controle das emoções, as preferências musicais, o modo de ver a si e ao mundo, tudo isso evidencia o grau de educação de um indivíduo, denunciando aos outros os traços de sua herança cultural e dos níveis escolares percorridos (RODRIGUES, 2011, p. 84).

Numa outra perspectiva, ratifico as ideias de Rodrigues (2011) ao contrapor esse modelo de escola que colonializa ao invés de emancipar, preconizando um espaço de participação e cooperação em que a comunidade escolar dialogue e construa uma proposta pedagógica<sup>227</sup> em favor da melhor educação possível, distante da reprodução das injustiças e próxima da consciência<sup>228</sup>, que avalia temporalmente

---

<sup>225</sup> Para Rodrigues (2011, p. 86), “a escola ‘termina de nascer’ no século XVIII, ao se tornar uma exigência universal da vida social e econômica, e não mais apenas da vida cultural e política. Sua necessidade é agora imperativa, e ninguém a ela se subtrai impunemente, pois a complexidade da vida na sociedade industrial diversifica as exigências para a inserção dos indivíduos nas condições de reprodução da vida, e o advento da nova ordem social amplia o leque das carências na manutenção dessa mesma sociedade. Esta complexidade se manifesta na forma de produção de bens materiais e da vida urbana, nas formas de organização da direção política e de acesso às especializações de trabalho”.

<sup>226</sup> Conforme Muraca e Lima (2022, p. 137) “a educação é um prisma que se articula em vários outros conceitos: ensino, aprendizagem, instrução, cuidado, formação, socialização, inculturação, transmissão-transgressão, entre outros”.

<sup>227</sup> “Os profissionais da educação e toda a comunidade escolar devem discutir juntos as questões da educação, os problemas que enfrentam no cotidiano da prática pedagógica e as alternativas buscadas em cada escola, para a melhoria da atividade profissional” (RODRIGUES, 2011, p. 106).

<sup>228</sup> Conforme Rodrigues (2011, p. 92-93): “Por que é necessário ao educando conhecer a temporalidade das relações sociais, das relações políticas, formas de produção econômica, das formas de produção da cultura, das ideias e dos valores? [...] Aprenderá a considerar a história da humanidade como história da produção do homem, e rejeitará a concepção de história como produto de ideia brilhantes de homens excepcionais ou de atos mais ou menos ocasionais de uns poucos heróis solitários. [...] Saberá que a

as relações sociais, políticas, formas de produção econômica, de produção da cultura, de ideias e de valores.

A escola não deveria ser, então,

um lugar onde se reproduzem as injustiças e as estruturas ditatoriais do mandonismo. Devemos permitir que ela seja atravessada pelo desejo de participação de toda a sociedade, e que, nas nossas reuniões com pais, alunos, serventes, funcionários, diretores e especialistas, nos despojemos de nossas posições hierárquicas, para que haja um conagraçamento de intenções, já que o objetivo de todos é realizar a melhor educação possível. Devemos ainda fazer todo o esforço para que esse espírito de solidariedade, de cooperação, de compreensão e de entendimento possa permear as nossas ações (RODRIGUES, 2011, p. 105).

Sob o mesmo ponto de vista, Nidelcoff (2004) aposta numa escola que aproxime os estudantes da consciência e os distancie das injustiças, explicitando que “os educadores têm força para modificar a realidade opressora se estiverem motivados para atuar. Assim, ajudarão as crianças a serem livres para expressar-se e agir no mundo”. Porém, considera fundamental dar atenção na abordagem dada aos conteúdos<sup>229</sup>, pois não basta comentar notícias da atualidade se não houver o espírito crítico para desvendar as raízes dos acontecimentos, livres<sup>230</sup> do tendencionismo, por vezes, alienante que os veículos midiáticos publicizam.

Sobre os tipos de informações que as crianças necessitam para interpretar a contemporaneidade, Nidelcoff (2004, p. 30) questiona: “como despertar nelas uma posição crítica frente à informação e diante da realidade<sup>231</sup>?” Para responder ao

---

riqueza brasileira, desde os tempos coloniais, não se deve à bravura de alguns aventureiros, mas ao esforço de multidões de pessoas cujos nomes, a história não registrou: escravos, índios e outros explorados que jamais receberam recompensa em bens ou reconhecimento. Entenderá que hoje a produção da riqueza brasileira não depende de ministros de planejamento nem de governantes guindados “por mãos divinas” ao poder, mas resulta do trabalho de milhões de brasileiros que, apesar de a produzirem, dela não usufruem, muito pelo contrário”.

<sup>229</sup> Para Nidelcoff (2004, p. 19): “Apesar de tudo, existe algo que pode mudar, ainda que não se tenha produzido a mudança global e profunda da sociedade e da escola.: é o modo de agir dos professores, sua maneira de relacionar-se com os pais e as crianças, os objetivos do trabalho, a maneira de focar os conteúdos”.

<sup>230</sup> “Livres do quê...? Dos preconceitos, das superstições, dos temores (temor ao fracasso, ao castigo, à crítica), da ignorância, do egoísmo, da timidez, da pressão exercida pela publicidade e pelos meios de difusão, do hábito de aceitar a opressão e a miséria como algo inevitável. Em resumo: ser livre significa ser capaz de expressar-se e de expressar seu mundo; mas significa também ser capaz de agir, modificando esse mundo” (NIDELCOFF, 2004, p. 31).

<sup>231</sup> Segundo Nidelcoff (2004, p. 30): “ver a realidade significa, para os filhos do povo, descobrir as causas da pobreza, do desemprego, do analfabetismo, da guerra; significa distinguir o explorador do explorado, o opressor do oprimido; significa reconhecer através de que meios os opressores mantêm o poder; através de que meios, ao contrário, os oprimidos se libertam. Ou seja: ver a realidade com sentido crítico significa muito mais do que estar informado sobre os fatos do presente ou do passado; significa ser capaz de interpretar seu sentido”.

questionamento, cabe também compreender que mais do que a informação, é necessário o conhecimento acerca das questões que sedimentam o modo de viver, e, para isso, aspectos como a cultura, a orientação democrática da classe, o compromisso com a aprendizagem e a atitude crítica e problematizadora frente ao contexto de estudo devem estar na centralidade dos objetivos da dinâmica escolar.

Para exemplificar isso, Nidelcoff (2004) faz referência às ilustrações estigmatizadas nos livros de leitura, nos quais raramente os pais são operários; as ações da massa trabalhadora são desvinculadas dos atos de heroísmo e/ou desenvolvimento e há uma supervalorização e romantização na vida da monarquia e alto escalão:

Nas ilustrações dos livros de leitura, os pais frequentemente carregam pastas tipo executivo; raramente apresentam a vida e as modalidades de um pai operário; a supervalorização dos “heróis” e das ações individuais, como decisivas da História, ignorando todo o esforço das massas trabalhadoras que cavaram a terra, abriram canais, levantaram templos, teceram, navegaram, etc. No entanto, a História que geralmente ensinamos parecer supor que a fabulosa transformação da terra operada pelos homens através dos séculos teria sido obra de reis e generais vitoriosos (NIDELCOFF, 2004, p. 37).

De certo, é preciso fazer uma leitura de mundo contextualizada, reconhecendo que esse constructo foi realizado para que o povo assimilasse a cultura dos grupos dominantes<sup>232</sup>. Sobre isso, Nidelcoff (2004, p. 15) argumenta que “o problema, no entanto, vai ainda mais longe porque como veremos os conteúdos do ensino na escola também tendem a fortalecer o estado atual da sociedade e de seus valores”. Ao mesmo tempo em que leem livros onde nada se parece com o seu mundo, as crianças deixam de se expressar verdadeiramente.

A exemplo disso, Nidelcoff (2004) complementa apresentando um excerto de uma redação<sup>233</sup> copiada do quadro-negro, mencionando a falta de associação com as questões culturais da classe:

Minha casa – No banheiro existe: a pia, o armarinho de remédios, o bidê, o sanitário, a banheira, o chuveiro, o cabide de toalha... O quarto de dormir tem:

<sup>232</sup> Para Nidelcoff (2004, p. 15), “a escola se limita a reproduzir no seu interior a desigualdade de oportunidades que caracteriza a estrutura de nossa sociedade. E mais ainda: ao dotar os mais privilegiados com uma maior preparação intelectual e profissional, a escola os confirma e sedimenta em seus privilégios”.

<sup>233</sup> “A vida diária e real das crianças – sua casa, seu bairro, o trabalho de seus pais – não aparece de maneira alguma em muitos cadernos onde os exercícios e problemas são apresentados de maneira estereotipada, ainda que tecnicamente corretos” (NIDELCOFF, 2004, p. 57).

mesinhas de cabeceira, cômoda, camas, guarda-roupas... Na sala-de-jantar existe... Na cozinha existe... Na garagem existe... As respostas eram copiadas do quadro-negro, sem associá-las a questões como: Temos ou não (esse tipo de mobiliário)? O que temos direito de ter em nosso banheiro, em nosso quarto de dormir, etc? Por que nossa casa não tem essas comodidades? (NIDELCOFF, 2004, p. 44).

No sentido em questão, Nidelcoff (2004, p. 40) chama a atenção para a necessidade de incentivar a criatividade e a produção de textos que valorizem a cultura<sup>234</sup> na sua totalidade, não servindo apenas como serviço alienante ou para o professor corrigir, já que “uma pessoa começa a ser verdadeiramente criativa quando é capaz de ver com lucidez suas circunstâncias, e quando começa a trilhar o caminho que a levará à liberação das forças que a oprimem”. Por essa razão, torna-se imprescindível que o professor reconheça e conceba as manifestações culturais<sup>235</sup> populares no *lôcus* escolar para que a classe desenvolva uma consciência que rompa com os sentimentos de inferioridade e dependência.

Além disso, procura revisar os conteúdos ideológicos dos manuais e textos, ajudando as crianças a analisar os fatos de maneira honesta, confrontando a cultura burguesa com a visão popular. Enfim, “trata-se de estudar essa “história dos escravos” que aquela garotinha propunha, contrapondo-a à história dos faraós e reis, presentes nos textos [...]. Assim, as respostas não são situadas como dogmas, mas são problematizadas a partir de determinado contexto” (NIDELCOFF, 2004, p. 61).

Outrossim, o professor que se preocupa com a funcionalidade dos conteúdos, atualmente conceituados como objetos do conhecimento pela BNCC, busca selecionar o que é mais significativo e desenvolve o trabalho em profundidade, num ritmo aprazível. Com isso, “não transforma os conteúdos em finalidade do processo ensino-aprendizagem; ao contrário, considera-os um meio para alcançar os objetivos educacionais”, como afirma Nidelcoff (2004, p. 62). Entretanto, a autora previne sobre os riscos de possíveis e exacerbadas inquietações com o elemento didático, por considerar que pode influenciar no problema de fundo do estudo, ou seja, desviar o foco da função daquilo que se pretende ensinar.

---

<sup>234</sup> “‘Cultura’ não é só arte, nem só as ciências [...]; a cultura abarca a totalidade da conduta adquirida pelo homem: sua linguagem, seus valores, seus costumes, os alimentos que prepara e a maneira como os prepara, as instituições que cria, sua maneira de viver e de ver a vida, etc.” (NIDELCOFF, 2004, p. 33).

<sup>235</sup> Nidelcoff (2004, p. 33) apresenta que “cultura se refere à totalidade daquilo que os indivíduos aprendem, enquanto membros de uma sociedade; é um modo de vida, de pensamento, de ação e de sentimento”.



É preciso mudar o foco dos questionamentos para se pensar além:

O fato de canalizar todas as inquietações para o elemento didático seria, pois, uma forma de evadir-se dos problemas de fundo: o fator metodológico é menos complexo e mais fácil de dominar, frente a tanta dificuldade; as mudanças nesse nível parecem possíveis e não questionam demasiado. É mais fácil levantar problemas didáticos do que começar por perguntar-se, seriamente: para que trabalhamos? A quem servimos? Para que serve o que estamos fazendo? (NIDELCOFF, 2004, p. 64).

Similarmente, acerca do método de condução de aprendizagem, Nidelcoff (2004) sugere que o professor exija um esforço real das crianças e provoque-as a progredir coletivamente, num ambiente de solidariedade e responsabilidade, devendo partir da observação e da análise de situações reais e concretas em situações que podem ser. A autora diz:

Fatos ocorridos na classe, na família ou no bairro e que o aluno expõe; problemas descobertos através de pesquisas ou reportagens; fatos e situações conhecidos através da imprensa; fotografias; dados estatísticos; informações sobre outros países ou sobre o nosso; testemunhos históricos, etc. (NIDELCOFF, 2004, p. 70).

Por conseguinte, a autora também acredita que por meio das ações aqui elencadas o professor promoverá uma orientação democrática na classe, face ao incentivo da participação, do exercício da autonomia, do engajamento nos projetos e da avaliação das experiências. Acrescido a isso, o professor ainda deve incentivar nas crianças uma atitude crítica e problematizadora frente ao contexto vivenciado, providenciando meios para os alunos se expressarem<sup>236</sup>, seja por meio de desenhos, pinturas, teatros ou outros. Desta forma, configurar-se-á uma postura epistemológica em favor da aprendizagem numa perspectiva decolonizadora.

Contudo, apesar das diretrizes apresentadas até aqui com o intuito de contribuir para fomentar melhorias no contexto educacional, ainda podem ser evidenciadas situações de baixo rendimento escolar. Nesse caso, faz-se necessário avaliar as causas. Preliminarmente, Nidelcoff (2004) sustenta a presença de alguns indicadores que sinalizam para as raízes sociais, isto é, entre as questões<sup>237</sup> que

<sup>236</sup> Conforme Nidelcoff (2004, p. 36), é “comum ouvir dizer nas escolas: - ‘Leiam, crianças; é lendo que se aprende’. Mais raramente se diz: - ‘Crianças, falem com as pessoas, perguntem sobre suas vidas, observem como elas vivem, perguntem-se e pensem sobre as causas dos problemas verificados ao redor de si, dialoguem’” (NIDELCOFF, 2004, p. 36).

<sup>237</sup> A sociedade, por sua vez, não oferece uma escola igual a todas as crianças. As condições materiais e de equipamento das escolas frequentadas pelos filhos das famílias abastadas são notoriamente

impactam o aproveitamento na escola, podem estar problemas nutricionais na infância, absentismo<sup>238</sup>, vulnerabilidade habitacional, diferenças culturais e/ou precariedade de condições materiais e tecnológicas para o trabalho com a educação escolar, conforme apresenta:

[...] problemas alimentares na infância [...] parece indicar uma provável perda de potencial intelectual [...] Como consequência de estar subalimentada, a criança também pode padecer de uma série de transtornos que travam seu bom rendimento: apatia, falta de vigor e desinteresse. [...] e pelo mesmo motivo, essa criança torna-se mais vulnerável às enfermidades do que outros alunos – fato que a obriga a faltar às aulas com frequência. E já verificamos que o absentismo é uma das causas imediatas do baixo rendimento. Acrescente-se a isso, as deficientes condições de habitação, que atuam no mesmo sentido negativo. [...] Existem também as diferenças culturais e que obrigam as crianças dos setores sociais mais baixos a realizar um esforço extra para poder desenvolver-se num mundo onde se sentem estranhas – enquanto outros alunos agem como se estivessem em sua própria casa. [...] As crianças de classe média e alta chegam à escola com uma série de aprendizagens prévias que facilitam as aprendizagens requeridas pela escola. [...] (NIDELCOFF, 2004, p. 78-79).

Por fim, falo do professor que precisa avaliar<sup>239</sup> para além de um mero sujeito transmissor de informações, quero dizer, valorizando aspectos como a responsabilidade e a dedicação dos alunos, e não somente o quantitativo de questões que acerta numa prova. Para isso, o profissional comprometido incentiva o senso crítico e conduz seus estudantes a uma autoavaliação. Posteriormente, dialoga com os pais<sup>240</sup>, procurando aproximar-se e buscar soluções para os problemas identificados, conjuntamente.

---

superiores às condições das escolas de bairro ou de regiões pobres do país. Isso possibilita a alguns, e não permita a outros, uma série de experiências por exemplo, com meios audiovisuais, instrumentos musicais, idiomas, etc. (NIDELCOFF, 2004, p. 14).

<sup>238</sup> Um indivíduo é aceito e tem êxito na estrutura escolar na medida em que vai assimilando a cultura burguesa. Por isso é tão frequente que o rapaz ou a mocinha de família operária, que chegam a altos níveis da estrutura escolar, acabem por evadir-se de seu meio. A escola tornou-os gente de um outro mundo, diferente de sua origem, do seu bairro, do seu lar. (NIDELCOFF, 2004, p. 45).

<sup>239</sup> Nidelcoff (2004, p. 101), sobre o professor, diz “Valoriza suas atitudes, sua dedicação, seu esmero, sua responsabilidade, e não apenas a quantidade de perguntas que acertam numa prova. [...] Para desenvolver nas crianças o senso crítico frente à realidade, torna-se logicamente necessário conduzi-las também a uma autocrítica responsável – que, a nível de avaliação, implica em autoavaliação”.

<sup>240</sup> Para a autora: “Dialoga com os pais de igual a igual. Conversa com eles para conhecer melhor o aluno e não para descarregar sobre os pais os problemas que ele deve assumir como professor. Busca soluções junto com os pais. Escuta-os: está consciente de que existem muitas coisas para aprender com o povo. Age de tal forma que os pais não duvidem de que ele busca o bem da criança e não se sintam agredidos ou reajam com desconfiança. Conhece a casa dos alunos, sua linguagem, sua problemática” (NIDELCOFF, 2004, p. 101).

De mais a mais, a escola é tudo<sup>241</sup> o que boa parte das crianças e adolescentes tem para se manifestarem e se constituírem como sujeitos e cidadãos. Estabelece-se como um meio pluricultural e democratizante, desde que haja diretrizes que propunham decolonizar a história<sup>242</sup> de opressão imposta pelo regime patriarcado que privilegia a colonialidade do ser, do poder e do saber, sob a égide de uma sub-humanização acautelada pelo sistema de dominação moderno<sup>243</sup>.

Quanto a isso, Santos (2022, p. 18) argumenta que “descolonizar la historia equivale a denunciar la existencia de la línea abismal, a reivindicar la plena humanidad de las poblaciones tachadas de subhumanas”. Dessarte, a exploração (in)condicional da natureza humana, seja pelos frutos, folhas, caule, raízes ou pela própria seiva não deve ser naturalizada, mas denunciada para que oportunidades de transformação social possam brotar por meio de novas iniciativas de resistência para a manutenção da árvore nativa, por uma escola para além do pomar.

Face ao exposto, finalizo esta análise com o excerto de Sampaio (2022), o qual parece ter sido escrito para mim:

[...] Mesmo sem estar inserida num contexto feminista acadêmico, minha mãe tinha a nítida noção da importância de uma educação como prática libertadora, por isto continuei teorizando e hoje consigo entender, em parte, o que houve na minha formação histórica, o que está acontecendo na minha vida cotidiana e como posso fazer um futuro melhor para mim e para minha gente. [...] (SAMPAIO, 2022, p. 204).

<sup>241</sup> Segundo Nidelcoff (2004, p. 14): “Por outro lado, as quatro horas de aula das crianças ricas e, inclusive, de boa parte das crianças de classe média são enriquecidas com uma série de auxílios e aprendizagens complementares, como por exemplo: professores particulares para suprir deficiências em determinadas matérias, aulas de línguas, música, dança, ginástica, natação, etc. Todo esse aspecto da formação das crianças está vedada para aquelas que não podem custear tais aulas extras. Para algumas, a escola é somente uma parte das atividades de formação. Para outras, a escola é TUDO”.

<sup>242</sup> Conforme Santos (2022, p. 17): “Descolonizar la historia entraña identificar la dominación de la historia en la historia de la dominación. La dominación occidentocéntrica moderna se caracteriza por dos conceptos operativos básicos: la línea abismal y el tiempo lineal. La línea abismal es la línea radical de separación entre los seres plenamente humanos y los seres subhumanos: la naturalización más radical de las jerarquías sociales en tiempos modernos. Esta línea ocupa el centro de la expansión colonial europea. El colonialismo y el patriarcado se han reconfigurado para operar como regímenes privilegiados de subhumanización”.

<sup>243</sup> De acordo com Santos (2022, p. 15-16): “Los modos más importantes o extendidos de la dominación moderna son el capitalismo, el colonialismo y el patriarcado. Los dos últimos existían antes del capitalismo, pero este los reconfiguró profundamente a fin de garantizar una explotación sostenible del trabajo humano y de la naturaleza. La explotación de la mano de obra libre no se sostiene sin una mano de obra sumamente devaluada, así como una mano de obra impaga, provista por cuerpos racializados (colonialismo) y sexualizados (patriarcado). En distintas partes del mundo, estos tres modos de dominación se han articulado históricamente con otros modos de dominación-satélite, como los conflictos generacionales, el castismo y la movilización política de la religión. La descolonización de la historia es entonces una metonimia (pars pro toto): apunta a cuestionar las vías a través de las cuales los diferentes modos de dominación moderna han configurado la escritura de la historia”.

Ainda tenho consciência de minha identidade, sou uma araucária e busquei uma escola além do pomar, graças à educação como prática libertadora vivenciada durante meu percurso histórico. Com isso, acredito que posso fazer um futuro melhor para mim e minha gente!

Com esse intento, retorno ao problema que motivou este estudo a fim de apresentar os achados desta pesquisa, procurando responder sobre que horizontes podem ser apresentados a partir dos processos educacionais e o pensamento decolonial para uma educação para além do pomar, tendo como ponto de partida a região dos Campos de Cima da Serra, no Rio Grande do Sul. Assim, apresento uma proposta com possíveis diretrizes pautadas nos processos educacionais e no pensamento decolonial voltadas para uma educação para além do pomar. Trata-se de proposições que poderão servir para orientar a promoção de processos educacionais que assegurem uma educação decolonial nas escolas.

Na sequência, procurarei apresentar algumas possíveis diretrizes/horizontes, não enquanto prescrição, mas como espectro aberto por novas construções. Ressalto que meu trabalho se assenta numa concepção de educação na perspectiva de referenciais voltados à decolonização. Entretanto, não quero apresentá-lo de maneira dogmática, pois acredito que podemos pensar em processos educacionais que tragam horizontes emancipatórios.

Tenho a consciência de que vivemos num momento histórico muito importante, com a perspectiva de novos cenários e tendo plena consciência dos limites e desafios. Entretanto, verifico que o momento, face aos mecanismos de poder e de estruturação, demanda que não sejamos meramente instituídos, mas que nossa bandeira seja na direção de sujeitos instituintes.

Diretrizes/Horizontes para uma educação para além do pomar:

**a) Politização da ação pedagógica**

O desafio permanente para superar as desigualdades e discriminações, frente ao reconhecimento das diferenças no processo educacional, suscitam uma postura politizada da ação pedagógica, com a finalidade de transpor a hegemonia monocultural e monoracional eurocentrada/estadunidense para uma intervenção política e pedagógica como forma de intervir na manutenção da colonialidade. À vista disso, desafiam-se as estruturas epistêmicas impostas culturalmente e são lançadas possibilidades de ações

transformadoras, por meio de uma construção política que valoriza as origens da comunidade.

#### **b) Reconhecimento da diversidade e valorização das diferenças**

A colonialidade tem impresso uma soberania europeia/estadunidense homogeneizadora, face aos padrões e estereótipos sustentados historicamente e que tipificam determinado perfil, naturalizando, com isso, a exclusão e a discriminação de determinados grupos, ao passo que nega o diálogo com as experiências e o contexto de vida. Em virtude disso, precisamos reconhecer a dimensão colonial da educação sob o baluarte hegemônico e, conseqüentemente, imergir num processo educacional que respeite a diversidade e valorize as diferenças, aderindo a uma educação para todos, de forma que a atenção seja dedicada ao direito de cada um, em consideração às especificidades, valores, saberes e cultura.

#### **c) Letramentos de sobrevivência**

A habilidade de ler e escrever o mundo a partir das experiências de vida pode motivar os estudantes a produzir textos pautados em representações contextualizadas de sobrevivência e servir como dinâmica para potencializar as expressões culturais, hoje, intensamente suprimidas. Por conseguinte, pode representar uma forma contra-hegemônica de provocar rupturas com estereótipos minorizantes, constituindo-se, portanto, numa perspectiva decolonizadora. Os letramentos de sobrevivência são representações contextualizadas daqueles que subsistem ao contexto de subjugação e dominação.

#### **d) Práticas educacionais dialógicas**

Investir em práticas educacionais dialógicas torna capaz uma exequível mudança social numa perspectiva decolonizadora. À medida que o processo educacional se afasta do modelo autoritário, verticalizado e centralizador, as vozes deixam de ser silenciadas e o diálogo emerge como adubo para transpor barreiras e motivar ações capazes de transformar a sociedade, com possibilidades outras, ou seja, visando a uma educação para além do pomar.

#### **e) Valorização das manifestações culturais populares**

O cerceamento às manifestações culturais populares abre espaço para a proliferação de plantas daninhas, ou seja, o território passa a ser ocupado por forças opressoras e alienantes. Desse modo, sentimentos de inferioridade e

dependência estão alinhados aos conteúdos ideológicos de manuais e textos, frequentemente reverberados no ambiente escolar. Para superar essa adversidade, a escola pode potencializar a valorização da cultura popular por meio do incentivo à criatividade, expressão oral, artística e cultural, livre de dogmas instituídos pela cultura burguesa.

#### **f) Superação das inquietações com o elemento didático**

A preocupação exacerbada com o elemento didático pode frustrar o professor no processo educacional, pois os conteúdos deixam de ser finalidade e passam a ser meios para o alcance dos objetivos de ensino. Como resultado, o foco daquilo que se pretende ensinar passa a ser desviado e os problemas de fundo afastados, contribuindo para a colonialidade na educação. Em virtude disso, o recomendável é investir menos energia no fator metodológico e dar mais atenção para questões que nos levem a refletir sobre *quem estamos servindo, para quem trabalhamos e o que efetivamente estamos fazendo*. Decolonizar não pode ser sistematizado como um exercício técnico, e sim como um processo em que se valorizam as vozes e os espaços.

#### **g) Promoção de uma orientação democrática**

A promoção de um ambiente onde a participação, o exercício de autonomia, o engajamento em projetos e a avaliação das experiências sejam valorizadas podem contribuir para a efetivação de uma orientação democrática numa perspectiva decolonizadora. Assim sendo, os alunos são incentivados a progredir coletivamente num ambiente de responsabilidade e solidarismo, como protagonistas de suas histórias, face aos contextos de vida existentes, e não desenhados ou escritos por vozes outras que ignoram o meio e as raízes sociais. Nessa perspectiva, as instituições educacionais pertencem ao povo, e o Estado tem um papel de mantenedor a partir das aspirações da coletividade, bem como as políticas públicas necessitam ser horizontalizadas, e nós precisamos trilhar em direção aos processos de ingerência político-partidária e de quaisquer formas de verticalização.

#### **h) Desnaturalização da exploração humana**

Para decolonizar a opressão imposta historicamente, face a um sistema de dominação hegemônico, faz-se necessário reconhecer que vivemos num regime que tem a colonialidade do ser, do poder e do saber respaldando a exploração humana, tendo, ainda, como subterfúgio a naturalização desse

processo. Em vista disso, a escola pode significar o melhor espaço pluricultural para emergir a consciência de que não é natural manter o humano colonizado e preso às amarras e grilhões da exploração e dominação. Logo, precisamos manter nossas raízes fortalecidas e espalhar nossa semente, vislumbrando uma escola para além do pomar, em que a educação seja uma prática libertadora e as oportunidades de transformação social prevaleçam.

**i) Abertura de espaços de escuta no ambiente escolar**

A escola pode se mostrar sensível às vozes dos alunos, oportunizando-lhes sua manifestar sobre as questões que os afetam, tais como as demandas que problematizam suas vivências. A escuta é uma forma de valorizar as especificidades e ser solidário às tensões imbricadas na colonialidade. Ao visibilizar os atores do processo educacional, estamos oferecendo possibilidades para ultrapassar barreiras e, com isso, decolonizar.

**j) Compreensão das contradições que envolvem a hegemonia capitalista**

Ao entendermos as contradições da hegemonia capitalista e a barbárie que assola a classe popular, faremos expandir as vozes, por vezes silenciadas, em favor da possibilidade de bem-viver, promovendo o giro decolonial. Assim, poderemos compreender que a coletividade desumanizada pode insurgir, sendo capaz de transformar-se e atuar pela emancipação da sociedade segregada.

**k) Valorização das múltiplas histórias de vida**

Ao descortinar estereótipos pré-concebidos e incutidos no imaginário das pessoas, por meio da história instituída pelo poder hegemônico, as múltiplas histórias de vida poderão ser ressignificadas por olhares outros. Trata-se de dar chance para que novas histórias possam ser reconhecidas e valorizadas, perpassando o limiar da ótica do colonizador para a ótica do colonizado. Dessa forma, será enaltecido o diálogo coletivo e intercultural, além das diferentes formas de fazer e de ser de cada pessoa.

**l) Processos educacionais numa perspectiva decolonial**

A educação escolar pode ser considerada o melhor meio possível para fraturar as dicotomias estabelecidas pelas relações de poder e colonialidade. Contudo, precisará desenvolver processos educacionais numa perspectiva decolonial, com a finalidade de abrir caminhos à uma educação para além dos

pomares da subserviência, ou seja, indicar estradas alternativas daquelas predestinadas, limitadoras de sonhos e de conhecimentos.

#### **m) Desenvolvimento de um currículo para além da colonialidade**

Processos educacionais na perspectiva da decolonialidade suscitam um currículo que legitime vozes silenciadas, considere diferenças e vivências, permitindo pensar a sociedade e perceber o mundo de forma desvelada. Um currículo para além da colonialidade se constitui numa forma de repensar os fatos que naturalizam as injustiças sociais e o pensamento dicotomizado pelas relações hierarquizadas entre colonizado/submisso e colonizador/dominante/opressor. Um currículo na perspectiva decolonial se preocupa com o quê e o porquê de privilegiar determinado conteúdo e não outro, dando atenção aos aspectos que problematizam o contexto, para, com isso, promover uma virada epistemológica nas escolas. Sendo assim, precisamos questionar a universalidade do currículo e, também, as avaliações padronizadoras, já que se constituem num instrumento engessado no processo educacional e contribuem fortemente para a manutenção da colonialidade, visto que impõe um modo único de conhecer, ser, viver e poder.

#### **n) Defesa da escola como espaço de enriquecimento cultural e construção de conhecimentos**

A escola não pode ser entendida como baluarte de reprodução ideológica, tampouco como mero local para cuidar das crianças e jovens enquanto os pais trabalham, mas como potencial espaço de enriquecimento cultural e de construção de conhecimentos, com relevante papel para a constituição de seus estudantes. Sem a intenção de ser repetitiva, a escola pode servir como portal de acesso a uma educação emancipadora para além do pomar. Ainda, pela ótica decolonizadora, proporciona a reflexão e a ação sobre e no mundo, podendo interferir nos rumos da sociedade. Cabe dizer que evidencio, por meio de diferentes diálogos nesta tese, que a escola é um espaço potente para o combate de epistemicídios perpetuados na opressão de classe e para o incentivo à produção de conhecimentos acadêmicos.

#### **o) Subjetivação no processo de ensino e humanização da educação**

Não obstante com o engessamento do currículo pela abordagem padronizadora dos conteúdos, em detrimento do ranqueamento avaliativo de desempenho instituído aos estudantes, os professores ainda têm apresentado



dificuldade para subjetivar os processos educacionais e humanizar a educação. Nesse contexto colonizador devidamente legalizado, muitos projetos se tornam inviáveis, porque não congregam a maioria dos estudantes. De outro modo, igualmente controverso, projetos outros são encaminhados para serem desenvolvidos nas escolas, com finalidades outras, de acordo com interesses particulares de outras instituições públicas, ou mesmo do setor privado (dados os atravessamentos do neoliberalismo). Portanto, verificamos que parte dos profissionais da educação correm em todas as direções e não sabem para onde estão indo. Sendo assim, torna-se emergente refletir sobre essas objetivações de controle e investir em projetos que promovam a valorização cultural e a construção efetiva do conhecimento. Assim, a escola estaria cumprindo seu papel e promovendo uma educação decolonizadora, com atenção à humanização, aspecto que deveria ser a centralidade de tudo.

**p) Comunicação entre a escola e os gestores escolares**

Para a construção coletiva e participativa de um novo fazer educativo, sob a perspectiva da decolonialidade, torna-se imprescindível a existência de uma comunicação entre as diferentes esferas administrativas, aproximando escola e gestores educacionais. Por meio da comunicação, os gestores poderão ter acesso às dificuldades experienciadas pela comunidade escolar, e, com isso, juntos pensarem soluções palpáveis para os obstáculos identificados. Sabemos que o sucesso ou o fracasso da escola é corresponsabilidade de todos os atores envolvidos no processo, desse modo, aproximar-se significa um importante avanço para a promoção de uma mudança social, ou seja, a decolonização.

**q) Construção do Projeto-Político Pedagógico (PPP)**

Uma escola com a perspectiva emancipatória preconiza um espaço de cooperação e participação, em que a comunidade escolar, a partir do contexto evidenciado, dialoga e constrói sua proposta pedagógica valendo-se das fragilidades e potencialidades levantadas. Assim, delineia-se uma proposta pedagógica e administrativa específica para o local, respeitando as especificidades e a diversidade da escola, em busca de uma melhor educação possível. A construção do PPP legitima os processos educacionais em favor da decolonialidade na educação, por intermédio da escuta e da valorização

dos atores envolvidos, aproximando os discentes da consciência e distanciando das injustiças.

**r) Investimentos em meios e recursos para os alunos se expressarem e se engajarem com as propostas da escola**

Professores planejam projetos, atividades e/ou aulas que objetivam oportunizar experiências para os estudantes se expressarem criticamente frente ao contexto de vida, com a finalidade de privilegiar a aprendizagem e fomentar melhorias no aproveitamento escolar com a perspectiva decolonizadora, mas encontram barreiras que dificultam a configuração desse trabalho. Os problemas identificados, por vezes, constituem-se em impeditivos para o engajamento dos estudantes e, conseqüentemente, um bom aproveitamento. Diante disso, estão imbricados problemas de infraestrutura nas escolas, precariedade na oferta de materiais e acesso tecnológico, além de questões externas ao ambiente da escola e que também impactam no processo educacional, tais como a vulnerabilidade habitacional, problemas nutricionais e patologias congênitas e adquiridas. Essas questões não apenas promovem limitações orgânicas e psicológicas, como também contribuem para os índices de absentismo e infrequência escolar, fato que reforça a manutenção da colonialidade. Posto isso, faz-se necessário considerar de que a escola não é uma ilha e de que lá não poderão ser produzidas poções mágicas. Precisamos compreender que a escola se constitui num espaço dinâmico e democratizante a serviço da educação e que preconiza o respeito às diferenças e especificidades da comunidade em que está inserida, devendo com isso, ser atendida em suas necessidades e ser prioridade do Estado e suas políticas públicas. É urgente decolonizar, e esse processo não pode ser solitário!

**s) A autoavaliação como meio para qualificar o processo educacional**

A avaliação escolar se constitui num instrumento ou meio de verificação do aproveitamento das aprendizagens na escola. Contudo, a avaliação pode servir para reforçar a colonialidade ou para decolonizar. Quando quantitativa, indica a (in)capacidade dos alunos e, com isso, promove uma classificação segregadora nos grupos. Se qualitativa, sustenta-se como forma de prestar atenção e apoio, a partir da identificação das fragilidades e potencialidades, no entanto, é na autoavaliação que incentivamos a expressão dos estudantes

para o senso crítico e dialogamos em busca de soluções para as adversidades presentes.

#### **t) Ecologia dos Saberes**

O diálogo entre o conhecimento escolar e o saber popular se constitui num elo de forças produtivas como revés à imposição hegemônica dada pela colonialidade do saber. A ecologia de saberes permite que a diversidade epistemológica existente na escola possa se assentar na pluralidade de saberes horizontalmente produzidos, em favor de uma mudança social horizontalizada e humanizada. Nessa perspectiva (decolonial), não há saberes mais ou saberes menos; há saberes que se entrecruzam e atuam para transformar a realidade que vivemos. A ecologia de saberes serve como adubo para a seiva que mantém a árvore nativa em pé, livre de podas indiscriminadas ou da devastação exploratória.

Face aos possíveis horizontes de uma educação escolar decolonial apresentados neste estudo, considero ser este o momento de mostrar a força que brota e cada vez mais me corporifica. Às vésperas de completar o quinquagésimo aniversário, eu, araucária, vejo que percorri caminhos sinuosos e, por vezes, estranhos à própria natureza que me constituiu. No entanto, carrego na bagagem a consciência de que minha história iniciou muito antes do meu nascimento e, por isso, preciso resistir às intempéries escrevendo linhas que reverberem em favor de uma escola que mostre a existência de diferentes perspectivas de vida e valorize a educação escolar como possibilidade de decolonizar. Sim, refiro-me a uma escola que incentive a expressão das diferentes manifestações culturais, respeite as diferenças e valorize a diversidade, considerando que a educação pública é do povo, para o povo e deve estar com o povo, como já fora afirmado nesta Tese.

Quer isso dizer que para decolonizar, as araucárias precisarão insurgir aos vieses ideológicos que segregam grupos populacionais e centralizam a colonialidade como estância de poder e dominação, fazendo-se necessário legitimar as raízes e transgredir em favor da emancipação e responsabilidade social. Diante disso, destaco um dos elementos identificados nesta pesquisa são os letramentos de sobrevivência, os quais poderiam ser comparados a frutos (pinhões), podendo alimentar e nutrir os organismos, principalmente germinar asserções produzidas pelos estudantes a partir de leituras de mundo. Com essa premissa, a escola alça caminhos para além do pomar.

Outro elemento identificado aqui foi o olhar para as práticas educacionais que privilegiam o diálogo, mas, acima de tudo, o êxito das ações propostas pela escola. Ora, se queremos decolonizar, precisamos nos constituir seres politizados e corresponsáveis pela mudança social. Encorajar estudantes a exercer protagonismo, mostrando que são capazes de serem líderes intelectuais e políticos, poderá ser fundamental para promover a transformação social de uma vida para além do pomar.

Torna-se relevante dizer que um ser atuante não pode estar alienado ou desprender-se em mero serviço alienante. Assim, os caminhos precisam ser trilhados com o incentivo da criatividade, porém, sem que se os atores se descuidem das manifestações culturais que valorizam as expressões e a linguagem em todas as suas manifestações. A consciência cultural contribui para romper com sentimentos de subalternidade e afasta-nos do enredamento da colonialidade.

Outro achado foi o risco de manter os estudantes subjugados à colonialidade, face à preocupação excessiva com o elemento didático em detrimento do problema de fundo daquilo que se pretende atingir. Antes de supervalorizar os objetos de conhecimento da BNCC, por exemplo, deveríamos ter a nítida consciência sobre *para quem servimos, para quem trabalhamos e para que serve o que estamos fazendo*. Então, qual a função daquilo que se ensina ou se pretende ensinar? Na perspectiva do pensamento decolonial, a centralidade deveria estar na observação e na análise de situações concretas, a partir de pesquisas, fatos, dados estatísticos, informações, enfim, situações que exijam da criança e do adolescente um esforço para progredir coletivamente.

Por conseguinte, o docente promoveria uma orientação democrática com seus alunos diante do incentivo da participação e engajamento nos estudos. Esse foi outro indicador relevante que emergiu nesta Tese. Significa dizer que crianças e jovens que desenvolvem uma atitude problematizadora frente ao contexto de vida, também desenvolvem estruturas mentais que facilitam a expressão em diferentes áreas do conhecimento, seja pelas artes, pelas linguagens, pela interpretação lógico-matemática, e/ou outros. Assim, a escola pode servir para prender à civilidade hegemonicamente imposta ou libertar para adubar novos e salutares espaços.

Por fim, resalto que esta pesquisa não é um manual e tampouco uma receita sobre o que fazer para insurgir ao universo nefasto da colonialidade. Entretanto, do alto da copa do pinheiro araucária, descrevo a paisagem e apresento minha visão sobre possíveis horizontes de uma perspectiva decolonizadora. É um eco da voz nos

vales, clamando pelas oportunidades de transformação social, por uma escola além do pomar.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS: POSSÍVEIS HORIZONTES

A escrita desta Tese representou o compartilhamento de um percurso de vida dedicado ao processo investigativo, na busca de possíveis soluções/horizontes para a questão que me movia/movem como pesquisadora, ou seja, que horizontes poderiam ser apresentados a partir dos processos educacionais e o pensamento decolonial para uma educação para além do pomar, tendo como ponto de partida a região dos Campos de Cima da Serra, região do planalto sul-rio-grandense?

Para responder essa questão, procurei delimitar alguns propósitos que pudessem balizar as etapas e os espaços/tempos da pesquisa, tendo como objetivo geral: elaborar possíveis diretrizes pautadas nos processos educacionais e no pensamento decolonial voltadas para uma educação, para além do pomar. Ante o exposto, concebeu-se uma proposta investigativa com a finalidade de empreender em favor de estudantes que vivem desesperançosos e na clausura da colonialidade, desacreditados de perspectivas que os levem para outros lugares, diferente daqueles predestinados por uma conjuntura determinista.

A fim de atingir ao objetivo geral, delimito os seguintes objetivos específicos: a) apresentar os processos de constituição da pesquisadora e a gênese do objeto de pesquisa; b) analisar a transcendência em relação aos processos educacionais e o pensamento decolonial enquanto fundamentos para se conceber uma educação para além do pomar; c) refletir acerca do neoliberalismo e suas influências no processo de dominação e economização da educação na esteira dos organismos internacionais e dos processos de colonialidades vivenciados na América Latina e suas relações com os processos educacionais; d) elaborar uma proposta com possíveis diretrizes para uma educação para além do pomar.

No capítulo 2, intitulado *As raízes, a vida, os percursos e os motivos que me trouxeram aqui*, apresentei-me como pinheiro araucária, metáfora utilizada na Tese, e contextualizei a minha trajetória, justificando os motivos que me moveram para a escrita desta pesquisa. Percebia que as narrativas de meus alunos tinham semelhanças com a minha. Assim, procurei desvelar minha identidade e me apresentar ao leitor, por meio de movimentos intrínsecos e extrínsecos que aproximavam cenários, traduzindo experiências de histórias de vida subjetivadas de incertezas e desafios.

Nesse sentido, a araucária (metáfora) sustentava-se nas raízes que traziam as subjetivações à tona, elevava-se pelo tronco personificado que demonstrava o visível, assim como pela capacidade de resistir; além disso, a transcendência se faz presente nesse processo como possibilidade de outras realidades, expressas no desejo de uma educação escolar que pudesse anunciar a emancipação, livre da condição de colonialidade. Enfim, os processos de minha constituição foram apresentados para exprimir que os obstáculos engendrados pelo sistema capitalista predatório e que não podem ser deterministas na busca de uma educação para além do pomar.

À vista disso, na etapa inicial da pesquisa, dei conta do primeiro objetivo da Tese, ao passo que a investigação se encaminhava para o estágio seguinte, a fim de analisar a transcendência em relação aos processos educacionais e o pensamento decolonial enquanto fundamentos para se conceber uma educação para além do pomar. Delineava-se, portanto, o capítulo 3, a saber, *A transcendência: os processos educacionais e o pensamento decolonial*, com o desígnio de analisar os processos educacionais e o pensamento decolonial enquanto possibilidade de práxis mediante os possíveis horizontes na educação.

Com esse intento, foi o momento de ressignificar as possibilidades de transformação da araucária/pesquisadora atrelado ao desejo de compreender o sentido da vida no âmbito da existência, considerando-se as indagações sobre a quem interessa ensinar, o que interessa ensinar e por que ensinar, tomando as naturezas econômica, política e social como indicadores de transcendência na dimensão educacional.

Nessa direção, procurei discorrer acerca de outras questões que complementam o problema que move este estudo: *como os fatores econômicos, políticos e sociais podem operar nos processos educacionais, a partir do pensamento decolonial, ou seja, como devo calcular o valor da causa sem considerar o subjetivismo, como esperar que os estudantes sejam politizados se não se reconhecem como atores políticos e, ainda, como estas crianças e jovens serão capazes de agir com autonomia, se não são críticos da condição em que vivem na comunidade onde estão incluídos?*

Tais questionamentos levaram a reflexão de que a escola tem papel preponderante na formação de alunos, pois a educação se apresenta como o horizonte possível para o fortalecimento e a promoção de resistências às práticas

hegemônicas que ameaçam a emancipação. Assim sendo, acredito na necessidade de transcender e rumar para além das diferentes formas de subserviência, exploração e desigualdades.

Em vista disso, trago para dialogar com esta pesquisa fundamentos epistemológicos e filosóficos da decolonialidade na educação, no capítulo 4, chamado de *Insumos indispensáveis no cultivo da araucária: nas trilhas do percurso metodológico*, o qual especifica os insumos essenciais para o cultivo da araucária, fazendo referência a uma pesquisa bibliográfica (insumos básicos), documental (insumos variáveis – sementes diversas) e um compêndio de frutos.

A organização do *compêndio de frutos* correspondeu a uma revisão de literatura (insumo corretivo – adubo) para a busca inicial de insumos, a partir da definição das palavras-chave: processos educacionais; pensamento decolonial; práxis; pandemia (devido aos efeitos e impactos em relação à educação e à desigualdade social); e educação para além do pomar. Utilizei como critério as bases de consulta (catálogos), a materialidade dos frutos (tipos de materiais), a área (educação) e o período temporal de consulta (2016 a 2021), nas línguas portuguesa e espanhola.

Além desses insumos, outros movimentos foram realizados para sustentar a araucária, permitindo, com isso, considerar alguns achados como frutos de outras árvores/pesquisadores que tiveram relação com o tema de pesquisa. Por conseguinte, realizei a interpretação dos resultados encontrados, doravante às aproximações e distanciamentos com as sementes encontradas e as que pretendo produzir, e construí diretrizes/horizontes para uma educação na perspectiva decolonizadora.

Na sequência, prossegui para o capítulo 5 – *A degradação: as forças alienígenas, os movimentos de expropriação e suas consequências* – buscando refletir acerca do neoliberalismo e suas influências no processo de dominação e economização da educação na esteira dos organismos internacionais e dos processos de colonialidades vivenciados na América Latina e nas relações com os processos educacionais.

Nessa fase da pesquisa, verifiquei evidências da colonialidade do poder, do ser e do saber, face a degradação do meio, em benefício de uma racionalidade neoliberal concorrencial e determinista sob a égide do eurocentrismo e do poderio estadunidense, as quais reforçaram a constatação de uma desnacionalização em benefício de novas relações econômicas, políticas e sociais. Consequentemente, o



pinheiro araucária sofre cortes indiscriminados, proveniente de ações exploratórias verticalizadas e fica ameaçado de extinção.

Em se tratando de forças alienígenas, além das plantas estrangeiras que ameaçam nossa sobrevivência por meio da colonialidade, também faço referência ao paradigma viral experienciado durante a pandemia da covid-19. Tempos difíceis marcaram uma época em que ficamos expostos a algo externo que infectava. Por conseguinte, os paradigmas de alteridade e morte emergiam e se confrontavam. De um lado, a existência da alteridade; de outro, a negação da alteridade, das diferenças. Isso desencadeou reações e outros problemas além do vírus, tais como a ansiedade, o estresse, a preocupação excessiva.

Pelo paradigma da alteridade, a pandemia nos mostrou que a existência do outro é real e tem um impacto sobre nós. Contudo, a negação da alteridade expôs que há pessoas que vivem em bolhas de crenças, cerceadas pela sociedade do controle. Nesse caso, a negação do outro na sua diferença tem um problema básico, que é a negação, ou a aniquilação do outro. Assim, o outro não é apenas uma diferença: o outro é um inimigo que pode ser aniquilado, porque o “eu hegemônico” (aniquilador) se considera autossuficiente e vive encharcado de uma positividade que presume uma forma de catástrofe, porque nivela todo mundo, por baixo ou por cima.

Nessa perspectiva, podemos interpretar o outro como objeto de consumo ou como produto disponível no mercado, *coisificando* as relações de existência. É um embuste onde colonizador explora o outro colonizado para que a colonialidade se perpetue. No entanto, ao negar o outro, estamos negando o elemento de nossa própria constituição.

Logo, verifico o quanto as relações de poder que afetam a constituição do ser e aprisionam-no no determinismo fatalista e epistemicida, que estiveram presentes na vida de pessoas como eu e meus pais, expropriando a essência da natividade e criando barreiras para uma educação para além do pomar. Nesse sentido, verifico, ainda, as intencionalidades no processo de invisibilização social e cultural, amplamente reverberado pela sociedade classista burguesa.

Essas análises serviram para mostrar que fui – assim como outras pessoas – uma sobrevivente do apagamento estrutural e o que ainda estamos expostos e, por vezes, reféns de uma dominação ideológica marcada historicamente por movimentos hegemônicos cíclicos, engendrados para conduzir seres subservientes e prostrados à condição hierárquica de desumanização.

Frente a isso, busquei refletir acerca das narrativas teóricas e das minhas experiências de vida e de minha família, avaliando as implicações sofridas face ao processo de dominação e economização da educação. Porém, não poderia me limitar à reflexão, deveria persistir em meus objetivos para elaborar uma proposta com possíveis diretrizes para uma educação para além do pomar.

Assim, o capítulo 6, intitulado *Uma escola para além do pomar*, vem contextualizar os processos educacionais, tendo como alicerce o pensamento decolonial. Nele, proponho uma escola decolonizadora como possibilidade de uma educação como prática libertadora para enxergar modos de vida outros, para além dos pomares mercadológicos e da subserviência, ou seja, uma escola que rompa as barreiras da exploração e do determinismo.

Em vista disso, reconheço que precisamos resistir e abrir caminhos para acessar pomares que tragam perspectivas decoloniais. Significa dizer que não preciso sair da região onde nasci e ainda vivo, mas preciso alçar possibilidades de crescer fortalecida em minhas memórias e brotar com a perspectiva de um futuro mais inclusivo, menos segregador.

Assim sendo, preconizo uma escola que afaste a vulnerabilidade naturalizada pela colonialidade e prenuncie uma educação emancipatória com a perspectiva decolonial. Isso se traduz na constituição de uma sementeira insurgente, face aos possíveis horizontes/diretrizes resgatados nos achados da presente investigação, para a concretização de um processo educacional que privilegie uma educação para além do pomar, conforme apresento na sequência, a partir dos achados da pesquisa.

Como resultado, a *politização da ação pedagógica* como proposta da existência de uma postura politizada pode contribuir para o reconhecimento das estruturas epistêmicas da colonialidade e para a intervenção política e pedagógica, a fim de transpor a hegemonia monocultural e monoracional. Com efeito, o *reconhecimento da diversidade e a valorização das diferenças* também foi um achado relevante, pois diante de padrões e estereótipos sustentados pela hegemonia eurocêntrica/estadunidense, faz-se necessário reconhecer que precisamos valorizar as diferenças em consideração à diversidade, para que efetivamente se concretize um projeto que preconize uma educação para todos.

Por consequência, os *letramentos de sobrevivência*, como exercício de ler e escrever o mundo a partir das representações contextualizadas de sobrevivência, pode significar a promoção da autonomia em favor de uma ruptura com estereótipos

minorizantes. Ademais, as *práticas educacionais dialógicas* podem contribuir para que processos educacionais que se afastam do padrão verticalizado e centralizador cedam espaço para relações horizontalizadas por meio do diálogo, constituindo-se em possibilidades de motivar ações capazes de modificar a sociedade, numa perspectiva decolonizadora.

Ainda, emergiu como achado da pesquisa a *valorização das manifestações culturais populares*, porque ao valorizarmos essas manifestações, afastaremos os dogmas instituídos pela hegemonia eurocêntrica/estadunidense, as quais agem como forças alienantes, geralmente expressas com conteúdos ideológicos em textos e outros materiais de uso didático. Consoante a isso, um processo educacional na perspectiva decolonial preconiza *superar as inquietações com o elemento didático*. Neste sentido, o recomendável é investir energia sobre o que se pretende ensinar, levando os alunos a refletir sobre os problemas de fundo, valorizando as vozes e os espaços vividos, ao invés de focar em fatores metodológicos tão somente.

Tão importante como o que já foi apresentado é a *promoção de uma orientação democrática*, fator presente num ambiente participativo, autônomo e promotor de engajamentos. Essa orientação tem a finalidade de incentivar que os estudantes sejam protagonistas do processo educacional, contribuindo para a abertura de caminhos para uma educação para além do pomar. Além disso, constatei que a *desnaturalização da exploração humana* faz parte da conjuntura da colonialidade, porque naturaliza e respalda a exploração humana. Portanto, faz-se necessário reagir a esse comportamento se quisermos fortalecer nossas raízes, personificar nosso tronco e transcender para a efetivação de uma educação libertadora (libertar dos grilhões da subserviência).

Outrossim, verifiquei a relevância de *abrir espaços de escuta no ambiente escolar*, de modo a permitir que os estudantes se manifestem por meio de suas vozes. Com isso, oportunizaremos que problematizem suas vivências e busquem possibilidades outras de desenvolver uma educação decolonial. Ademais, é preciso empreender para que os estudantes *compreendam as contradições que envolvem a hegemonia capitalista*, face à supremacia opulenta do capital. Só assim poderemos contrapor a barbárie que assola a classe popular.

Igualmente importante é a *valorização das múltiplas histórias de vida*, uma vez que as vivências do povo não podem ser apagadas. Ao contrário, precisam ser ressignificadas, reverenciadas, caracterizadas. Com efeito, a história concebe um

pensamento abissal sob a ótica do colonizador e para decolonizar precisamos emergir e visibilizar diferentes narrativas.

Além disso, os *processos educacionais numa perspectiva decolonial* também foram achados importantes nesta pesquisa, considerando que uma educação se efetiva nos encontros da relação com o outro e, por isso, os processos educacionais têm o importante papel de aproximar os atores, numa perspectiva que valorize os conhecimentos e as experiências, ou seja, experiência como vivência de conhecimentos e de sentimentos. Nessa perspectiva, o *desenvolvimento de um currículo para além da colonialidade* contrapõe uma programação curricular que legitime o pensamento verticalizado e leve os discentes a se conformar com as injustiças sociais. Por isso, cabe insurgir em favor de um currículo na perspectiva da decolonialidade, problematizando os contextos, questionando a universalidade imposta e promovendo uma virada epistemológica.

Para tanto, precisamos atuar em *defesa da escola como espaço de enriquecimento cultural e construção de conhecimentos*, para que possamos potencializar os espaços de enriquecimento cultural e de construção de conhecimentos. Assim, a escola poderá contribuir para emancipar sujeitos numa ótica decolonizadora e emancipatória. Analogamente, a *subjetivação no processo de ensino e humanização da educação* presume a abertura para o encontro de próximos e distantes, dado que vivemos e pensamos de formas diferentes. Por isso, humanizar a educação pressupõe subjetivar o processo de ensino em favor do encontro com os diferentes, respeitando suas especificidades e suas origens.

Do mesmo modo, a *comunicação entre a escola e os gestores escolares* é uma exigência se quisermos atuar na perspectiva decolonial. Significa dizer que isso demanda uma comunidade escolar participativa e articulada às diferentes esferas administrativas, por meio de uma comunicação fluída entre os gestores para a busca rápida de soluções tangíveis aos problemas identificados. Encarrilhado a isso, a *construção do Projeto-Político Pedagógico (PPP)* traduz um engajamento e um comprometimento coletivo com as propostas para a escola, sendo o documento que emerge a partir do contexto local e dos diálogos de todos os segmentos da comunidade escolar. Assim, constitui-se num instrumento legítimo e potente na condução da seiva que alimenta a instituição.

Similarmente, é consenso que haja *investimentos em meios e recursos para os alunos se expressarem e se engajarem com as propostas da escola*, pois é por

meio deles que as relações pedagógicas e administrativas são dinamizadas em favor de uma educação democratizante, assim como podem otimizar o aporte necessário para tornar acessível e envolvente o processo educacional.

Sob o mesmo ponto de vista, a autoavaliação constitui-se como possibilidade de qualificar o processo educacional, incentivando a participação ativa e o senso crítico dos estudantes. Portanto, *a autoavaliação como meio para qualificar o processo educacional* é o instrumento indicado para que possamos superar o modelo classificatório de verificação do aproveitamento escolar.

Por fim, a *ecologia dos saberes* é apresentada como o último achado neste estudo, embora tenha a consciência de que esta análise não se esgote aqui e tampouco sirva como uma verdade indelével. A ecologia dos saberes traduz o reconhecimento de que há uma pluralidade de saberes a ser considerada, e isso perpassa o conhecimento escolar, tornando viável a constituição de um elo de forças produtivas na perspectiva de uma educação decolonial e permitindo horizontalizar os conhecimentos advindos da diversidade.

Posto isso, proponho que os achados aqui apresentados possam se constituir num compêndio de possibilidades, as quais não se apresentam como dogmas, tampouco se sustentam em doutrinas inteligíveis. Entretanto, podem servir para orientar trajetórias em benefício de processos educacionais que deem rumos para uma educação para além do pomar num espaço/tempo em que as araucárias poderão emancipar e interagir com os desafios múltiplos do cotidiano.

Desse modo, poderemos reconhecer o pinheiro araucária como a planta nativa que, em suas raízes, sustenta similaridades e sentidos e em seu tronco se mostra personificada, visível e resiliente, além de transcendente diante da capacidade de transformação e de compreensão sobre o sentido da vida.

Por fim, acredito na urgência de insurgir em favor de processos educacionais que construam horizontes para que as araucárias possam sobreviver às diferentes formas de exploração, reverberadas pelo sistema colonizador. Nessa perspectiva, o pensamento decolonial proposto nesta tese e apresentado como diretrizes pode proporcionar que crianças e jovens se desvencilhem da lógica da existência de um único pomar, acreditando que é possível buscar pluralidades em outros caminhos, para que suas vozes possam ser ouvidas e as diferenças sejam respeitadas, em seu estado de direito.

## REFERÊNCIAS

ABREU, Arlene Medeiros de *et al.* **Lembranças de Vacaria**: Vacaria: Secretaria Municipal de Educação, 2013.

ACSELRAD, Marcio; MARTINS, Karla Patrícia Holanda. **Biopolítica, ordem discursiva e comunicação**. In: GADELHA, Sylvio *et al.* Biopolítica, tecnocultura e educação. São Paulo, SP: Cambalache, 2021. p. 57-72

AHMED, Nabil; MARRIOTT, Anna; DABI, Nafkote; LOWTHERS, Megan; LAWSON, Max, MUGEHERA, Leah. **A desigualdade mata: a incomparável ação necessária para combater a desigualdade sem precedentes decorrente da Covid-19**. © Oxfam International, January, 2022. Tradução da versão brasileira: Korn Traduções. Disponível em: [https://portal.unicap.br/documents/475032/0/Davos\\_full\\_2022\\_pt-BR\\_vs02.pdf/bf794f5d-1330-acb7-4393-89453c3bcc2a?t=1642626121613](https://portal.unicap.br/documents/475032/0/Davos_full_2022_pt-BR_vs02.pdf/bf794f5d-1330-acb7-4393-89453c3bcc2a?t=1642626121613). Acesso em: 10 out. 2022.

AIS, José Machado. As “cronotopias” das práticas culturais do cotidiano. **Observatório das Atividades Culturais**, Lisboa, n. 4, p. 7-10, out. 1998.

ALEXANDRE, Diego José Alves. **Vozes do Sul**. In: MATOS, Doris Cristina Vicente da Silva; SOUSA, Cristiane Maria Campelo Lopes Landulfo de (org.). **Suleando conceitos e linguagens: decolonialidades e epistemologias outras**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2022. p. 393-400.

ALMEIDA, Fabio Sampaio de. **Epistemicídio**. In: ALMEIDA, Fabio Sampaio de (org.). **Suleando conceitos e linguagens: decolonialidades e epistemologias outras**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2022. p. 163-168.

ANTUNES, Ricardo. **Coronavírus: o trabalho sob fogo cruzado**. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2020.

ARENDT, Hannah. **Homens em tempos sombrios**. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

ARÉVALO, Amaral (coord.). **Covid-19: nuevas enfermedades, antiguos problemas em centroamérica**. Serie Economía, políticas de desarrollo y desigualdades. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Clacso, 2021.

ARRUDA, Marino Patricio. O paradigma emergente da educação: o professor como mediador de emoções. **ETD – Educação Temática Digital**, Campinas, SP, v. 14, n. 2, p. 290–303, 2012. DOI: 10.20396/etd.v14i2.1235. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/1235>. Acesso em: 30 set. 2021.

BARBIERI, Simone Côrte Real BARBIERI. **Intencionalidades biopolíticas do silenciamento da formação docente na BNCC**. 156 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2019.

BARBOSA, Fidélis Dalcin. **Vacaria dos Pinhais**. Caxias do Sul: UCS, 1978.

BARROS, João Paulo Pereira; RODRIGUES, Jéssica Silva; GOMES, Carla Jéssica de Araújo; ALENCAR, Felipe Augusto Barbosa. A noção de necropolítica no pensamento de Achille Mbembe: aproximações e deslocamentos em relação à biopolítica em Michel Foucault. *In: GADELHA, Sylvio et al. **Biopolítica, tecnocultura e educação***. São Paulo, SP: Cambalache, 2021. p. 129-152.

BENJAMIN, Walter. "O Narrador. Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov". *In: **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura***. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BESERRA, Bernadete de Lourdes Ramos; LAVERGNE, Rémi Fernand. O desfile dos descartáveis: pandemia, educação e racismo no Brasil. *In: GADELHA, Sylvio et al. **Biopolítica, tecnocultura e educação***. São Paulo, SP: Cambalache, 2021. p. 107-128.

BEZERRA, Giovani Ferreira; ARAUJO, Doracina Aparecida de Castro. Novas (re)configurações no Ministério da Educação: entre o fio de Ariadne e a mortalha de Penélope. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 19 n. 56, jan-mar. 2014.

BONETI, Lindomar Wessler. Educação Inclusiva: os desafios da construção da igualdade na diferença. *In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO - EDUCERE*, 11, 2013, Curitiba. **Anais [...]**. Curitiba: PUC Paraná, 2013. p. 20299-20310. Disponível em: [https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2013/7272\\_5077.pdf](https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2013/7272_5077.pdf). Acesso em: 17 nov. 2021.

BONETI, Lindomar Wessler. Educação para a justiça social, agentes insurgentes e a crise do instituído. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 16, n. 47, p. 59-76, jan./abr. 2016.

BONETI, Lindomar Wessler. **Vicissitudes da educação inclusiva**. PUC/PR, 2010. Disponível em: <https://www.anped.org.br/biblioteca/item/vicissitudes-da-educacao-inclusiva>. Acesso em: 18 nov. 2021.

BRAGATO, Fernanda Frizzo; CASTILHO, Natalia Martinuzzi. A importância do pós-colonialismo e dos estudos descoloniais na análise do novo constitucionalismo latino-americano. *In: VAL, Eduardo Manuel; BELLO, Enzo (orgs.). **O pensamento pós e descolonial no novo constitucionalismo latino-americano***. Caxias do Sul, RS: Educs, 2014. p. 11-25.

BRASÃO, Heber Junio Pereira *et al.* Enfrentamento ao trabalho infantil: desafios e lutas. **Cadernos da Fucamp**, Monte Carmelo, MG, v.19, n.37, p.163-168, 2020.

BRINGEL, Breno; MALDONADO, E. Emiliano. Pensamento crítico latino-americano e pesquisa militante em Orlando Fals Borda: práxis, subversão e libertação. **Direito & Práxis Revista**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 13, p. 389-41, 2016.

CALDART, Roseli Salete. Educação do campo: notas para uma análise de percurso. **Trab. Educ. Saúde**, Rio de Janeiro, v. 7 n. 1, p. 35-64, mar./jun. 2009.

CAMPOS, Marcio D'Oliveira. SULear vs NORTEar: Representações e apropriações do espaço entre emoção, empiria e ideologia. *In*: SILVA, Walesson Gomes da; OLIVEIRA, Heli Sabino de. **Educação decolonial e pedagogia freireana**: desafios de uma educação emancipatória em um cenário político conservador. Belo Horizonte: Sararé, 2021. p. 36-68.

CARREIRA, Marcelo Rodrigo; DIAS, Antônio Alves. Classificação visual de coníferas: análise da aplicação do método norte-americano às espécies de *Pinus* sp plantadas no Brasil. **Scientia Forestalis**, v. 67, p. 78-87, 2005.

CARVALHO, Eugênio Rezende de. Ideias e Identidades Latino-Americanas. *In*: SANTOS, Luciano dos. **A identidade da América Latina**: o projeto intelectual de Leopoldo Zea. Goiânia: IFG, 2016. 240 p. ISBN 978-85-67022-20-8. p. 11-18.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.  
CASTRO, Edna (org.). **Pensamento crítico latino-americano**. São Paulo: Annablume: 2019.

CASTRO, Edna. **Pensamento crítico latino-americano**: reflexões sobre políticas e fronteiras. São Paulo: Annablume: 2019.

CÉSAR JÚNIOR, E. A política da Primeira República em "Coronelismo, enxada e voto", de Victor Nunes Leal. **Revista de Ciências do Estado**, [S. l.], v. 6, n. 1, p. 1–11, 2021. DOI: 10.35699/2525-8036.2021.32492. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/revce/article/view/e32492>. Acesso em: 29 set. 2021.

CHARLOT, Bernard *et al.* (orgs). **Por uma educação democrática e humanizadora**. São Paulo: Uniprosa, 2021.

COPATTI, Carlos Eduardo; DAUDT, Clarissa Rocha. Diversidade de artrópodes na serapilheira em fragmentos de mata nativa e *Pinus Elliottii*. **Ciência e Natura**, v. 31, n. 1, p. 95-113, 2009.

COSTA, Odaléia Alves da; CHALOPA Rosa Fátima de Souza. A produção sobre formação e trabalho de professores rurais em dissertações e teses (2001-2018). *In*: CHALOPA Rosa Fátima de Souza; FILHO, Macioniro Celeste; MESQUITA, Ilka Miglio (Orgs.). **História e Memória da Educação Rural no Século XX**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020. p. 81-112.

COUTO, Ligia Paula; JOVINO, Ione da Silva. Colonialidade do Ser. *In*: COUTO, Ligia Paula; JOVINO, Ione da Silva (org.). **Suleando conceitos e linguagens: decolonialidades e epistemologias outras**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2022. p. 77-82.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. Tradução de Mariana Echalar. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo Editorial, 2016.

DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. **Diálogos**. São Paulo: Escuta, 1988.



DESCARTES, René. **Princípios da filosofia**. Tradução de João Gama. Lisboa: Edições 70, 2006.

FANON, Frantz. **Os condenados da Terra**. Tradução de Serafim Ferreira. Lisboa: Editora Ulisseia, 1965.

FEITOSA, Heloisa de Carvalho; NETTO, Mariana Corrêa. Os novos rumos da democracia representativa em face da suposta crise de representatividade. *In*: VAL, Eduardo Manuel; BELLO, Enzo (orgs.) **O pensamento pós e descolonial no novo constitucionalismo latino-americano**. Caxias do Sul, RS: Educs, 2014. p. 119-129.

FERNANDES, Edilmara Kayt Silveira; BARBOSA, Lia Pinheiro. Pablo González Casanova e a sociologia latino-americana. **Tensões Mundiais**, Fortaleza, v. 16, n. 32, 65-90, 2020.

FERNANDES, Nathália Vince Esgalha; SARAIVA, Augusto Ferreira Luís. **Contribuições de Pablo González Casanova e Aníbal Quijano para pensar sociedade, cultura e política na América Latina**. XXXI Congresso Alas Uruguay 2017. 3 – 8 Diciembre/Montevidео. Las encrucijadas abiertas de América Latina: La sociologia em tempos de cambio.

FERRARO, Alceu Ravanello. Diagnósticos da escolarização básica: um confronto de perspectivas. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, [S.l.], v. 26, n. 99, p. 316-346, june 2018. ISSN 1809-4465. Disponível em: <https://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/ensaio/article/view/1005>. Acesso em: 22 set. 2021.

FERREIRA, Dina Maria Martins; MACHADO, Lucineudo Irineu. Colonialidade do Saber. *In*: FERREIRA, Dina Maria Martins; MACHADO, Lucineudo Irineu (org.). **Suleando conceitos e linguagens: decolonialidades e epistemologias outras**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2022. p. 67-76.

FOLLAK, Luisa Matter; SHUBEITA, Aghata Do Canto; ARAÚJO, Maria Cristina Pansera De; CORNELLI, Mariana de Lima. **Araucaria Angustifolia: conífera brasileira em perigo crítico de extinção**. Mostra Interativa da Produção Estudantil em Educação Científica e Tecnológica. 2º MoEduCitec 2016. Relatório Técnico Científico.

FRANCALANCI FILHO, Rubens. **A luta continua: artistas e a resistência ao regime militar no Brasil (1964-1985)**. 2008. 64 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em História) – Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, 2008.

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

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

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se complementam**. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. **Cartas a Cristina**. São Paulo: Paz e Terra, 1994.

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

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** Tradução de Rosisca Darcy de Oliveira. 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

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

FREITAS, Ivaneide Duarte de. Crise Urbana, desigualdades sociais e a pandemia do novo coronavírus no Brasil. **Revista Libertas**, Juiz de Fora, v.21 n.1, jan./jun. 2021.

FREITAS, Marcos Cezar de; FARIA FILHO, Luciano Mendes de. Em busca de um tema esquecido: o lugar da educação nas recentes interpretações do Brasil. *Araucaria*. **Revista Iberoamericana de Filosofía, Política y Humanidades**, año 19, n. 38. Segundo semestre de 2017. p. 345-364.

FREITAS, Raquel Coelho de; NÓBREGA, Luciana Nogueira. Indignação epistêmica e decolonização do conceito de minorias. **Rev. Direito e Práx.**, Rio de Janeiro, *Ahead of Print*, Vol. XX, N. X, 2022, p. 1-29.

FREITAS, Raquel Coelho de. **Indignação e conhecimento**: para sentir-pensar o direito das minorias. Fortaleza: Edições UFC, 2020.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e Trabalho: bases para debater a Educação Profissional Emancipadora. **Perspectiva**, Florianópolis, v.19, n.1, p. 71-87, jan./jun. 2001.

GADELHA, Sylvio; BESERRA, Bernadete; MOTA, Thiago. **Biopolítica, tecnocultura e educação**. 1. ed. São Paulo, SP: Cambalache, 2021.

GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Questões de método**: na construção da pesquisa em educação. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GONZÁLEZ CASANOVA, Pablo. Tradução de Simone Rezende da Silva. **Colonialismo interno (uma redefinição)**. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales: Buenos Aires, 2007. Disponível em: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/formacion-virtual/20100715084802/cap19.pdf>. Acesso em: 19 mai 2022.

HARVEY, David. **Anticapitalismo em tempos de pandemia: marxismo e ação coletiva**. Tradução de Artur Renzo, Cauê Seigner Ameni, Murillo van der Laan. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2020.

HENRION, Carolina Tetelboin *et al.* (coords.). **América Latina**: sociedad, política y salud em tempos de pandemias. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Valparaíso: Universidad de Valparaíso, 2021.

HERDADE, Livia. Todos pela Educação? Classe Dominante e Poder Frente à Pandemia. *In*: LAMOSA, Rodrigo (org.). **Classe dominante e educação em tempos de pandemia**: uma tragédia anunciada. Editora Terra sem Amos: Parnaíba, 2020. p. 47-54.

HOLANDA, Francisco Uribam Xavier de. **Uma educação outra**: a decolonização de escolas e universidades. Itapipoca, CE: 2021.

JARDIM, Rosângela de Souza. **Constituindo-se diretora: entre histórias, memórias e representações em escolas de Bento Gonçalves/RS na década de 1960**. 155 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Caxias do Sul/UCS, Caxias do Sul, 2020.

JAURETCHE, Arturo; PULFER, Darío. **La colonización pedagógica**: (La yapa). Buenos Aires: UNIPE, 2020.

JOHNSON, Guillermo Alfredo; SILVA, Marcos Antonio da. (orgs). **A América Latina contemporânea**: espectros, diversidades e seletividades. Dourados, MS: Ed. UFGD, 2016. 137p.

KÖCHE, José Carlos. **Fundamentos de metodologia científica**: Teoria da ciência e iniciação à pesquisa. Petrópolis: Vozes, 2009.

LAHIRE, Bernard. **O homem plural**: os determinantes da ação. Petrópolis: Vozes, 2002.

LAMOSA, Rodrigo (org.). **Classe dominante e educação em tempos de pandemia**: uma tragédia anunciada. Editora Parnaíba: Terra sem Amos, 2020. 140p.

LANDULFO, Cristiane. **Currículo e Decolonialidade**. *In*: LANDULFO, Cristiane (org.). **Suleando conceitos e linguagens**: decolonialidades e epistemologias outras. Campinas, SP: Pontes Editores, 2022. p. 95-102.

LAURELL, Asa Cristina. **Prólogo**. *In*: HENRION, Carolina Tetelboin *et al.* (coords.). **América Latina**: sociedad, política y salud em tempos de pandemias. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Valparaíso: Universidad de Valparaíso, 2021.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber**: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: UFMG, 1999. Reimpressão 2007.

LEITE, Lúcia Helena Alvarez, RAMALHO, Bárbara Bruna Moreira; CARVALHO, Paulo Felipe Lopes. A educação como prática de liberdade: uma perspectiva decolonial sobre a escola. **Educação em Revista**, [S.L.], v. 35, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-4698214079>. Acesso em: 20 nov. 2022.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LIBÂNEO, José Carlos. O direito à educação e a escola socialmente justa. *In*: CHARLOT, Bernard *et al.* (orgs). **Por uma educação democrática e humanizadora**. v. 1. São Paulo: Uniprosa, 2021. p. 102-105.

LIMONAD, Ester. Que diabos está havendo? Algumas breves considerações sobre a neoliberalização do espaço social. *In*: CASTRO, Edna. **Pensamento crítico latino-americano: reflexões sobre políticas e fronteiras**. São Paulo: Annablume: 2019. p. 225-252.

LOPES, Maura Corcini. Políticas de Inclusão e Governamentalidade. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 153-169, maio/ago. 2009. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/8297>. Acesso em: 17 nov. 2021.

LOUREIRO, Maria José. **Escrita Acadêmica: caminhos e desafios para o investigador**. *In*: Web QDA. Portugal/PT. 5 fev. 2018. Disponível em: <https://www.webqda.net/escrita-academica-caminhos-e-desafios-para-o-investigador/>. Acesso em: 20 nov. 2021.

LUCHESE, Terciane Ângela. **O processo escolar entre imigrantes da Região Colonial Italiana do RS – 1875 a 1930**: leggere, scrivere e calcolare per essere alcuno nella vita. 495 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos. São Leopoldo, 2007.

LÜCK, Heloísa. **Dimensões de gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Editora Positivo, 2009.

MAGALHÃES, José Luiz Quadros de. A alienação da política nas democracias constitucionais modernas e as alternativas democráticas consensuais na América Latina. *In*: CASTRO, Edna. **Pensamento crítico latino-americano: reflexões sobre políticas e fronteiras**. São Paulo: Annablume: 2019. p. 103-118.

MAGALHÃES. Ramon Mendes da Costa. O Instituto Ayrton Senna e as Competências Socioemocionais em Tempos de Pandemia Covid-19. *In*: MAGALHÃES. Ramon Mendes da Costa (org.). **Classe dominante e educação em tempos de pandemia: uma tragédia anunciada**. Editora Terra sem Amos: Parnaíba, 2020. p. 63-74.

MAIA, Junot de Oliveira. Letramentos de sobrevivência. *In*: MAIA, Junot de Oliveira (org.). **Suleando conceitos e linguagens: decolonialidades e epistemologias outras**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2022. p. 215-222.

MAIA, Maria Claudia Zaratini. As escolas multisseriadas como possibilidade de concretização do direito à educação. **Periferia**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 1, p. 196-216, jan./abr. 2021. ISSN:1984-9540. DOI: 10.12957.

MATOS, Doris Cristina Vicente da Silva. Olhares Outros. *In*: MATOS, Doris Cristina Vicente da Silva (org.). **Suleando conceitos e linguagens: decolonialidades e epistemologias outras**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2022. p. 283-290.

MEDEIROS, Cristiano Sant'anna de; FERREIRA, João Victor Gonçalves. Nós por nós mesmos: um relato de experiência decolonial em educação no Complexo da Maré. **Periferia**, v. 13, n. 1, p. 346-362, jan./abr. 2021.

MENDES, Gonçalo Manuel Pereira. **Caracterização de proveniências de *Pinus elliottii* e *Pinus taeda* para instalação de ensaios de proveniências**. 2017. Tese de Doutorado. Disponível em: [https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/18376/1/MRF\\_21424004\\_GoncaloMendes.pdf](https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/18376/1/MRF_21424004_GoncaloMendes.pdf). Acesso em 15 dez. 2020.

MENDONÇA, Roselene Candida Barroso; ABREU, Sandra Elaine Aires de. A regulamentação do ensino ginásial no Brasil e a criação do ginásio auxiliium em Anápolis/GO (1943) *in*: I JORNADA CIENTÍFICA DE EDUCAÇÃO, 1 ; III SEMINÁRIO DO PIBID I SEMINÁRIO DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA, 3; VII MOSTRA CIENTÍFICA, 7. 2019, Anápolis. **Anais [...]**. Anápolis, GO: Uni Evangélica, 2019: Disponível em: <http://anais.unievangelica.edu.br/index.php/pedagogia/issue/view/138>. Acesso em: 01 ago. 2021.

MIGLIEVICH-RIBEIRO, Adelia. O “giro decolonial” latino-americano e a razão do Outro: a transmodernidade como deslocamento epistemológico. *In*: CASTRO, Edna. **Pensamento crítico latino-americano: reflexões sobre políticas e fronteiras**. São Paulo: Annablume: 2019. p. 63-84.

MIGNOLO, Walter D. **Histórias locais/projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar**. Belo Horizonte: UFMG, 2020.

MISOCZKY, Maria Ceci; CAMARA, Guilherme Dornelas. Enrique Dussel: contribuições para a crítica ética e radical nos Estudos Organizacionais. **Cad. EBAPE.BR**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 2, abr./jun., 2015.

MOTA NETO, João Colares da; STRECK, Danilo R. Fontes da educação popular na América Latina: contribuições para uma genealogia de um pensar pedagógico decolonial. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 35, n. 78, p. 207-223, nov./dez. 2019.

MURACA, Mariateresa; LIMA, Adriane. Educação e movimentos sociais. *In*: MURACA, Mariateresa; LIMA, Adriane (org.). **Suleando conceitos e linguagens: decolonialidades e epistemologias outras**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2022. p. 135-144.

NEVES, Delma Pessanha. Questão agrária: configurações de disputas de modelos de agricultura. *In*: CASTRO, Edna (org.). **Pensamento crítico latino-americano**. São Paulo: Annablume, 2019. p. 317-352.

NIDELCOFF, María Teresa. **Uma escola para o povo**. Tradução de João Silverio Trevisan. São Paulo: Brasiliense, 2004.

NORONHA, José Carvalho de; CASTRO, Leonardo; NORONHA, Gustavo Souto; COSTA, Ana Maria. A humanidade na encruzilhada: a luta contra a barbárie no pós-covid – reflexões desde o Brasil. *In*: HENRION, Carolina Tetelboin *et al.* (coords.).

**América Latina:** sociedad, política y salud em tempos de pandemias. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Valparaíso: Universidad de Valparaíso, 2021. p. 45-70.

OCTAVIANO, Carolina. Muito além da tecnologia: os impactos da Revolução Verde. **ComCiência**, Campinas, n. 120, 2010.

OLIVEIRA FILHO, Sátiro Dornelles de. **Prestação de contas ao Governo e ao povo:** Município de Vacaria: 1938-1944. Porto Alegre: Livraria do Globo, 1944.

OXFAM Brasil. **A desigualdade mata.** Disponível em: <https://www.oxfam.org.br/a-desigualdade-mata/>. Acesso em: 01 ago. 2022.

PAVAN, Ruth; TEDESCHI, Sirley Lizott. Currículo e (de)colonialidade: a potência decolonial em escolas com baixo IDEB. **Sér. Estud.**, Campo Grande, v. 26, n. 57, p. 253-266, maio 2021. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S231819822021000200253&lng=en&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S231819822021000200253&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 25 jul. 2022.

PEREIRA, Amanda de Oliveira. A Atuação da Fundação Itaú Social no Campo Educacional em Meio a Pandemia da Covid-19. *In:* PEREIRA, Amanda de Oliveira (org.). **Classe dominante e educação em tempos de pandemia:** uma tragédia anunciada. Editora Terra sem Amos: Parnaíba, 2020. p. 75-84.

PESSOA, Rosane Rocha. Nós de colonialidade e formação docente. *In:* PESSOA, Rosane Rocha (org.). **Suleando conceitos e linguagens: decolonialidades e epistemologias outras.** Campinas, SP: Pontes Editores, 2022. p. 273-282.

PINHEIRO, Bárbara Carine Soares; LACERDA, Lorena; COELHO, Cristiane. **Escola decolonial.** *In:* PINHEIRO, Bárbara Carine Soares; LACERDA, Lorena; COELHO, Cristiane (org.). **Suleando conceitos e linguagens:** decolonialidades e epistemologias outras. Campinas, SP: Pontes Editores, 2022. p. 153-162.

PITANO, Sandro de Castro. A educação problematizadora de Paulo Freire, uma pedagogia do sujeito social. **Revista Inter Ação**, [S. l.], v. 42, n. 1, p. 087–104, 2017. DOI: 10.5216/ia.v42i1.43774. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/interacao/article/view/43774>. Acesso em: 27 out. 2021.

PITANO, Sandro de Castro; NOAL, Rosa Elena. Horizontes de diálogo em educação ambiental: contribuições de Milton Santos, Jean-Jacques Rousseau e Paulo Freire. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 25, n. 03, p. 283-298, dez. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/8F7j3MpMzxgf4rJLpHbr9Bh/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 17 nov. 2021.

PITANO, Sandro de Castro. Problematizando referências para a educação popular: Paulo Freire e Jürgen Habermas. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação**, RESAFE, Brasília, n. 28, maio./out., 2017, p. 104-119. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/resafe/article/view/4907/4465>. Acesso em: 27 nov. 2021.

PRETTO, Flavio Luiz; ZITKOSKI, Jaime José. Por uma educação humanizadora: um diálogo entre Paulo Freire e Erich Fromm. **Revista de Ciências Humanas**, v. 17, n. 29, p. 47-65, 2016.

PUCCI, Bruno. A filosofia e os professores da Educação Básica em tempos neoliberais. *In*: MENDONÇA, Samuel; GALLO, Silvio (org.). **A escola: problema filosófico**. v. 2. São Paulo: Parábola, 2020. p. 79-93.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do Poder e Classificação Social. *In*: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (orgs.) **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 68-107.

QUIJANO, Anibal. Zulma Palermo e Pablo Quintero (compil.). **Textos de Fundación**. Buenos Aires/Argentina: Ediciones del Signo, 2014.

QUINTERO, Pablo; FIGUEIRA, Patricia; ELIZALDE, Paz Concha. **Uma breve história dos estudos decoloniais**. MASP Afterall, 2019.

RAMOS, Julio. **Desencuentros de la modernidad en América Latina: literatura y política en el Siglo XIX**. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO, 2021.

REAL, Daniela Corte Real. “**A vida**”, “**o balão**” e “**o pássaro**”: análise de uma política de formação de leitores na perspectiva inclusiva. 274 f. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Caxias do Sul. Caxias do Sul, 2019.

RODRIGUES, Amanda. A Fundação Roberto Marinho e a Crise Sanitária: Pavimentando o Caminho para a Expansão do Ensino Remoto nas Escolas Públicas. *In*: RODRIGUES, Amanda (org.). **Classe dominante e educação em tempos de pandemia: uma tragédia anunciada**. Editora Terra sem Amos: Parnaíba, 2020. p. 55-62.

RODRIGUES, Neidson. **Lições do príncipe e outras lições: o intelectual, a política, a educação**. 20 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ROGGENKAMP, Carla Irene; SUBTIL, Maria José Dozza. (Des)humanização e sociedade capitalista: paradoxos de trabalho, arte e educação. **Revista HISTEDBR**, Campinas, SP, v. 15, n. 64, p. 331–342, 2015. DOI: 10.20396/rho.v15i64.8641944. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8641944>. Acesso em: 3 nov. 2022.

ROSA, Acassia dos Anjos Santos. Áreas culturais latino-americanas. *In*: ROSA, Acassia dos Anjos Santos (org.). **Suleando conceitos e linguagens: decolonialidades e epistemologias outras**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2022. p. 25-32.

SAMPAIO, Ivanete da Hora. Identidades em fluxo. *In*: SAMPAIO, Ivanete da Hora (org.). **Suleando conceitos e linguagens: decolonialidades e epistemologias outras**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2022. p. 201-206.

SAMPIERI, Roberto Hernández *et al.* **Metodologia de pesquisa**. 5. ed. Porto Alegre, RS: Penso Editora, 2013.

SANTOS, Anderso David Gomes dos; SILVA, Danielle Viturino da; MACIEL, Kleciane Nunes. A campanha publicitária “Agro é tech, agro é pop, agro é tudo”, da Rede Globo de Televisão, como difusora da propaganda sobre o agronegócio no Brasil. **Revista Eptic**, Sergipe, v. 21, n. 1., jan./abr. 2019. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/eptic/article/view/10910/8460>. Acesso em: 27 nov. 2021.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (orgs.) **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

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

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo**: para uma nova cultura política. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Conhecimento prudente para uma Vida decente**: ‘Um Discurso sobre as Ciências’ revisitado. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **O fim do império cognitivo**: a afirmação das epistemologias do Sul. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Tesis sobre la descolonización de la historia**. 1a ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO; Coimbra: Centro de Estudos Sociais - CES, 2022.

SANTOS, Denise Tatiane Girardon dos; LOPES, Rafael Vieira de Mello. **Considerações sobre a colonialidade na América Latina**: uma abordagem necessária para a compreensão da manutenção das características colonialistas. *In*: SANTOS, Denise Tatiane Girardon dos *et al.* (org.). *Cidadania, Democracia e Direitos Humanos*. Cruz Alta: Ilustração, 2020.

SEGATO, Rita Laura. La Perspectiva de La Colonialidad Del Poder. *In*: QUIJANO, Anibal. Zulma Palermo e Pablo Quintero (Compiladores). **Textos de Fundación**. Buenos Aires/Argentina: Ediciones del Signo, 2014. p. 15-44.

SERRANO, Briseida Barrantes. Una mirada a la desigualdad que expone el COVID-19 en Panamá. *In*: ARÉVALO, Amaral (coord.). **Covid-19**: nuevas enfermedades, antiguos problemas em centroamérica. Serie Economía, políticas de desarrollo y desigualdades. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Clacso, 2021. p. 15-30.

SEVERINO, Antônio Joaquim. A busca do sentido da formação humana: tarefa da Filosofia da Educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 3, p. 619-634, set./dez. 2006.



SEVERINO, Antônio Joaquim. Filosofia e Escola: Valiosa parceria. *In*: MENDONÇA, Samuel; GALLO, Silvio (Organizadores.). **A escola**: problema filosófico. V. 2. São Paulo: Parábola, 2020. p. 29-37

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 24. ed. São Paulo: Cortez, 2016.

SGRÓ, Margarita. Institución Escolar: Democracia y Ciudadanía. Quaestio. **Revista de Estudos em Educação**, [S. L.], v. 9, n. 1, 2010. Disponível em: <http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/quaestio/article/view/163>. Acesso em: 8 nov. 2021.

SILVA, Fabrício Fonseca da. Propostas e ações do movimento Brasil competitivo para setor público, economia e educação no pós-pandemia. *In*: SILVA, Fabrício Fonseca da (org.). **Classe dominante e educação em tempos de pandemia**: uma tragédia anunciada. Editora Terra sem Amos: Parnaíba, 2020. p. 35-46.

SILVA, Giuslane Francisca da. Exploração, colonialismo e democracia na América Latina na visão de Pablo González Casanova. **Revista Latino-Americana de História**, [s.l.], v. 6, n. 17, jan./jul. 2017.

SILVA, José Vicente Medeiros da. Filosofia, responsabilidade e educação em Enrique Dussel. **Perspectiva Filosófica**, Recife, v. II, n. 38, ago./dez. 2012.

SILVA, Walesson Gomes da; OLIVEIRA, Heli Sabino de. **Educação decolonial e pedagogia freireana**: desafios de uma educação emancipatória em um cenário político conservador. Belo Horizonte: Sararé, 2021.

SMED VACARIA. SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE VACARIA. **Vacaria, 170 anos**: encantos, tradições e histórias. Empresa Jornalística Vacariense Ltda. Impressão: Araucária Indústria e Editora. Livreto. Vacaria, 15 de dezembro de 2020.

SOUSA, Adriano Corrêa. A emancipação como objetivo central do novo constitucionalismo latino-americano: os caminhos para um constitucionalismo da libertação. *In*: VAL, Eduardo Manuel; BELLO, Enzo (orgs.) **O pensamento pós e descolonial no novo constitucionalismo latino-americano**. Caxias do Sul, RS: Educs, 2014. p. 65-86.

SOUZA, Alex Sandro Rolland *et al.* General aspects of the COVID-19 pandemic. *Revista Brasileira de Saúde Materno Infantil* [online]. 2021, v. 21, n. Suppl 1 [Acessado 20 Novembro 2022], pp. 29-45. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/1806-9304202100S100003>>. Epub 24 Feb 2021. ISSN 1806-9304. <https://doi.org/10.1590/1806-9304202100S100003>.

SOUZA, José Edimar de. **As escolas isoladas: práticas e culturas escolares no meio rural de Lomba Grande/RS (1940-1952)**. 292 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos/Unisinos, dez. São Leopoldo/RS, 2015.

SOUZA, José Edimar de. **Educar: perspectivas e construções**. - 2. ed. ampl. e rev. – Caxias do Sul, RS: Educs, 2022.

SOUZA, Pedro Herculano Guimarães Ferreira de. **A desigualdade vista do topo: a concentração de renda entre os ricos no Brasil, 1926-2013**. Tese (Doutorado em Sociologia) – Universidade de Brasília/UnB, set. Brasília, 2016.

SPRING, Joel. Tradução de Ana Júlia Galvan. **Como as corporações globais querem usar as escolas para moldar o homem para o mercado**. Campinas, SP: Vide Editorial, 2018.

STECANELA, Nilda. **Diálogos com a educação: a escolha do método e a identidade do pesquisador**. Caxias do Sul: EDUCS, 2012.

STECANELA, Nilda. **Jovens e cotidiano: trânsitos pelas culturas juvenis e pela escola da vida**. 2008. 396 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

STECANELA, Nilda. **Jovens e cotidiano: trânsitos pelas culturas juvenis e pela escola da vida**. Caxias do Sul: Educs, 2010.

THÜRLER, Djalma; GARCIA, Rafael. E corpo fora da escola. *In*: SILVA, Walesson Gomes da; OLIVEIRA, Heli Sabino de. **Educação decolonial de pedagogia freireana: desafios de uma educação emancipatória em um cenário político conservador**. Belo Horizonte: Sararé, 2021. p. 174-190.

TORQUATO, Cloris Porto; KONDO, Rosana Hass. Educação decolonial: opa!!! Não, essa escola tem que começar a ser diferente. **Diadorim**, Rio de Janeiro, v. 22, n, 2, p. 62-86, 2020.

UNAFISCO NACIONAL. Concentração de renda no Brasil não pode ser entendida olhando o 1% da população: Nota técnica da Unafisco Nacional confronta paradigma mundial sobre acúmulo de rendimentos e demonstra a extrema desigualdade na sociedade brasileira. 22 de junho de 2020. Disponível em: <https://unafisconacional.org.br/concentracao-de-renda-no-brasil-nao-pode-ser-entendida-olhando-o-1-da-populacao/#>. Acesso em: 3 out. 2022.

VACARIA. VII Encontro dos Municípios Originários de Santo Antônio da Patrulha. **Raízes de Vacaria I**. Porto Alegre: EST, 1996.

VAL, Eduardo Manuel; BELLO, Enzo (orgs.) **O pensamento pós e decolonial no novo constitucionalismo latino-americano**. Caxias do Sul, RS: Educs, 2014.

VOLTOLINI, Júlio Cesar; ZANCO, Lígia. Densidade de plântulas e jovens de espécies nativas de Floresta Atlântica em áreas com e sem o pinheiro americano (*Pinus elliottii*). **Revista Biociências**, v. 16, n. 2, 2010.

WALSH, Catharine; OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria. Colonialidade e pedagogia decolonial: para pensar uma educação outra. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, [S.L.], v. 26, n. 83.

ZANETTE, Flávio; DANNER, Moeses Andriago; CONSTANTINO, Valdeci; WENDLING, Ivar. **Particularidades e biologia reprodutiva de araucária angustifolia**. Brasília, DF: Embrapa, 2017.

## ANEXO A – A LOCALIZAÇÃO GEOGRÁFICA DE VACARIA (RS)

Localização de Vacaria no Rio Grande do Sul



Fonte: Raphael Lorenzeto de Abreu. Disponível em: <[https://pt.wikipedia.org/wiki/Vacaria#/media/Ficheiro:RioGrandedoSul\\_Municip\\_Vacaria.svg](https://pt.wikipedia.org/wiki/Vacaria#/media/Ficheiro:RioGrandedoSul_Municip_Vacaria.svg)>. Acesso em: 01 dez. 2022.

## ANEXO B – CARTA DE APOLINÁRIO

O E N S I N O

139

DELEGACIA REGIONAL DO ENSINO DA 4.<sup>a</sup> REGIÃO ESCOLAR

Exmo. Sr. Dr. J. P. Coelho de Souza  
 DD. Secretário da Educação  
 Pôrto Alegre.

No desejo de bem desempenhar o honroso encargo com que V. Excia. me distinguiu, tenho o grato prazer de apresentar a essa Secretaria de Educação a sugestão que abaixo transcrevo:

“O problema do Ensino Primário no Brasil, pela sua complexidade, nos apresenta uma série de dificuldades, algumas das quais bem difíceis de serem resolvidas.

“A vastidão do nosso território e a rarefação da população nêle existente, são dois obstáculos que maiormente se têm oposto à resolução do problema da *Obrigatoriedade do Ensino em nossa Terra*.

“Na *zona rural*, e especialmente na *zona da campanha*, onde as habitações se afastam consideravelmente umas das outras, o problema é quase insolúvel.

“Imagine, Excia., um distrito, como por exemplo o 10.<sup>o</sup> distrito de Vacaria — Vila Pinhal — com uma população aproximada a 3.000 almas, onde poderia comportar folgadoamente 50.000, a distância ali existente.

“Neste Distrito, bem como em quase todos os distritos de Campanha, as habitações distanciam-se léguas e léguas.

“A missão da Escola será aí atendida eficientemente?

“Não é possível!...

“Mas o caso não tolera o termo “Não é possível”.

“O problema aí está, cada vez mais agravando e exigindo do nosso esforço uma solução imediata, eficiente.” *preciso agir, é preciso ação, sem o que, o brasileiro nato, o nosso caboclo, aquele com quem o Brasil sempre contou, conta e o único com quem contará na hora precisa, ficará inculto, na miséria, sem orientação nenhuma na vida coletiva, inerte na sua ignorância, sem poder procurar alargar o alcance de sua inteligência, tornando-se um vencido, um humilhado diante do estrangeiro e de seus descendentes, mais preparados, mais cultos do que êle.*

“Para confirmar a minha assertiva, veja, Excia., a miséria que se apresenta no quadro que abaixo descrevo:

“Vacaria, como sabe V. Excia., é um dos Municípios da Zona da Campanha que mais tem feito pelo Ensino; no entanto, com a população de 35.380 habitantes, tem 6.000 crianças em idade escolar e destas somente 3.524 freqüentam as Escolas, ou sejam 63% da população escolar.

“Bom Jesus, com uma população de 15.000 habitantes e 3.000 crianças em idade escolar, tem apenas em suas Escolas 832 alunos, ou sejam 25 %.

“E’ esta a triste verdade que tenho observado na minha Região.

“Precisamos, Excia., amparar o nosso homem, atraí-lo à comunhão da qual êle vive afastado pela sua ignorância, pela falta de conhecimento da vida que se agita lá fora.

6 — R. V.



*“Precisamos dar à nossa gente a Escola que ela precisa e que atenda às suas necessidades sociais, que os nivele aos seus demais patrícios, para que eles se integrem na comunhão pátria, como fator decisivo do seu progresso.*

“O problema da distância e da manutenção de um estabelecimento desta ordem está plenamente resolvido, como verá V. Excia. do estudo feito em tórno da *concentração da Escola*, que acabamos de fazer.

“Não sei se o tórno “Concentração da Escola” enquadra bem a idéia. Vejamos.

“Um edifício que comporte tóda a população de um distrito de Campanha, como se propõe aqui realizar.

“Parece à primeira vista não ser viável esta sugestão, mas nas condições propostas, além de ser viável, *é digna de acatamento, porque aqui se vê nitidamente a vontade manifesta do povo em apoiar o problema Mater da nossa grandeza.*

“Entre nós o problema do Ensino Primário não será resolvido enquanto o Governo não encontrar para isso amparo decisivo na vontade da população.

*“E aqui é o povo que vai de encontro à vontade do Governo.*

“E como é proposta a solução do problema?

“A Municipalidade e o povo do 1.º distrito de Vacaria, para quem se propõe esta Escola, pedem para isso que, da Verba que o Governo Federal está destinando à edificação dos Grupos Rurais, lhe seja dada a importância de 60:000\$000 e professores suficientes para atender o Ensino.

“Na verdade, não é tamanho o sacrifício, diante do volume do empreendimento.

*“O que dá a Municipalidade e o povo daquele distrito para que veja realizado o seu ideal.*

“Uma área de terra de 20 ou 30 hectares e mais se fôr necessário, lavrada, plantada com o necessário para alimentar os alunos dêsse Estabelecimento durante o primeiro ano, e mais 2.500 pés de amoreiras, soja, lúpulo, que é muito vendável e dá com muita abundância naquela Região, é o que oferecem e mais ainda todo o material agrário.

“Uma verba de 8:400\$000 anuais, destinada a 7 escolas municipais, que funcionam no Distrito e, no caso que essa Escola seja criada, será suprimida.

“Deixa a Municipalidade à disposição dêsse Estabelecimento o Médico Municipal, um Técnico Rural, um mestre de oficina e dois peões, para atender os trabalhos mais pesados.

“Um grupo de fazendeiros residentes no distrito se propõem a fornecer a quantidade de vacas necessárias para abastecer o leite no Colégio.

“Creio, Excia., que assim se poderá atender convenientemente às necessidades da casa.

“Vejamos se de fato é possível.

"De acôrdo com os cálculos feitos pelos autores da "Alimentação e Saúde", um escolar de 12 anos gastará em média:

RAÇÃO PARA ESCOLARES DE 12 ANOS

Leite .....	1 litro .....	1\$000 rs.
Pão integral .....	200 gramas .....	200 "
Carne .....	50 " .....	80 "
Legumes, verduras, etc. ....	200 " .....	200 "
Feijão .....	15 " .....	10 "
Batatas .....	50 " .....	50 "
Arroz .....	10 " .....	20 "
Frutas .....	4 " .....	400 "
Ovos .....	100 " .....	100 "
Toucinho e banha .....	10 " .....	30 "
Manteiga .....	10 " .....	60 "
Massa .....	10 " .....	20 "
Açúcar .....	50 " .....	200 "
Farinha de milho .....	10 " .....	10 "
Cereais diversos .....	30 " .....	30 "
Queijo .....	10 " .....	60 "
Sal, vinagre, etc. ....	10 " .....	10 "
Mate .....	10 " .....	10 "

Num total de 2\$940 é o gasto de uma criança de 12 anos.

A Escola oferece no primeiro ano 200 pensões gratuitas a crianças reconhecidamente pobres, e as demais pagarão uma pequena pensão de 30\$000 mensais.

Havendo no Colégio a maior parte da alimentação, o gasto será somente de:

Carne .....	50 Gramas ... a 2\$000 ...	100 rs.
Açúcar .....	50 " ... " 1\$600 ...	90 "
Vinagre, Sal, etc. ....	.....	50 "

Se os motivos aqui expostos, para amparar a idéia dos moradores de Pinhal, 10.º distrito de Vacaria, merecerem a esclarecida atenção de V. Excia., rogo, com todo o empenho, sejam os mesmos estudados, para que se dê o encaminhamento que V. Excia. julgar merecedor, e...

Com muito prazer reitero a V. Excia. os protestos de alta estima, consideração e muito respeito.

Saúde e fraternidade

*Apolinário Alves dos Santos*  
Delegado Regional de Ensino