

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
ESCOLA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*
MESTRADO EM HISTÓRIA

MARIA DO CARMO TEIXEIRA DE SOUZA

RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA ESCOLA:
DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS

GOIÂNIA

2020

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
ESCOLA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM
HISTÓRIA**

MARIA DO CARMO TEIXEIRA DE SOUZA

RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA ESCOLA:

DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em História.

Linha de Pesquisa: Educação Histórica e Diversidade Cultural.

Área de Concentração: Cultura e Poder.

Orientadora: Profa. Dra. Maria do Espírito Santo Rosa Cavalcante Ribeiro.

**GOIÂNIA
2021**

S729r Souza, Maria do Carmo Teixeira de
Relações étnico-raciais na escola : desafios contemporâneos
/ Maria do Carmo Teixeira de Souza.-- 2021.
120 f. ; il. ;

Texto em português com resumo em inglês
Dissertação (mestrado) - Pontifícia Universidade Católica
de Goiás, Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu
em História, Goiânia, 2021
Inclui referências f. 109-121

1. Evasão escolar. 2. Epistemologia social. 3. Negros.
4. Exclusão social. I. Ribeiro, Maria do Espírito Santo
Rosa Cavalcante. II. Pontifícia Universidade Católica
de Goiás - Programa de Pós-Graduação em História -
2021. III. Título.

CDU: Ed. 2007 -- 37.091.212.8(043)



**PUC
GOIÁS**



RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA ESCOLA: DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS

Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em História da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, aprovada em 18 de fevereiro de 2021.

BANCA EXAMINADORA

Maria do Espírito Santo Rosa C. Ribeiro

Prof.ª. Dra. Maria do Espírito Santo Rosa Cavalcante Ribeiro / PUC Goiás

Marina Haizenreder Ertzogue

Prof.ª. Dra. Marina Haizenreder Ertzogue / UFT

Thais Alves Marinho

Prof.ª. Dra. Thais Alves Marinho / PUC Goiás

Prof.ª. Dra. Sibeli Aparecida Viana / PUC Goiás

Prof.ª. Dra. Maurides Batista de Macêdo Filha / UFG

Aos meus pais, José e Bacilissa, pessoas batalhadoras e sábias, exemplo de trabalho e palavras motivadoras, incentivadoras aos estudos e ao bem.

Aos meus irmãos (ãs) pela preocupação, carinho e incentivo. Aos meus sobrinhos (as), em especial o Nicolas, que sempre queria vir para casa da tia e nem sempre podia trazê-lo.

Ao meu amado esposo Aldevan e aos meus filhos (príncipes) Eduardo e Marcelo, por todo amor, incentivo, apoio e compreensão.

Nada disso teria sentido se vocês não existissem na minha vida.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela dádiva da vida e por permitir realizar tantos sonhos nesta existência. Obrigado por me permitir errar, aprender e crescer, por Seu infinito amor que não me permitiu desistir e principalmente por ter me dado uma família tão especial. À profa. Maria, pela orientação, competência, profissionalismo e dedicação tão importantes. Obrigada por acreditar em mim e pelos incentivos. Obrigada por me ouvir, até mesmo naquilo que não fazia parte do trabalho. Tenho certeza de que não chegaria neste ponto sem o seu apoio. Você foi e está sendo muito mais do que orientadora: para mim, será sempre mestre e amiga. Aos membros da banca examinadora, profa. Dra. Thaís Alves Marinho, profa. Dra. Marina Haizenreder Ertzogue, profa. Dra. Maurides Batista de Macêdo Filha e profa. Dra. Sibebe Aparecida Viana, que tão gentilmente aceitaram participar da banca de defesa desta dissertação. Aos colegas da turma que, com suas boas oratórias, enriqueceram o meu conhecimento intelectual, pelos trabalhos e disciplinas realizados em conjunto e, principalmente, pela preocupação e apoio constantes. Especialmente aos colegas Marcos Delson, pela oportunidade; Tales e Felipe, pelo cuidado e preocupação com o crescimento intelectual e cumprimento das metas para qualificação; Marcélia, pela meiguice, incentivo e apoio; Tatiane, pelo companheirismo; Marilda, pelo carinho (chamando-me de Mariinha); e Simone, por compartilhar sonhos, fazer parte de trabalhos em duplas, e pela amizade que surgiu e que por certo continuará. Aos funcionários do Colégio Estadual Antônio Oliveira da Silva, em especial ao diretor Rogélio, à secretária Delvani, sempre meiga e disposta a favorecer a minha pesquisa e ao Colégio Estadual Pedro Xavier Teixeira, CEPI, em especial à diretora Kleyce, pela autorização e confiança na liberação de documentos, ao secretário, professor José, sempre receptivo, amigo e disposto a ajudar no que fosse possível, aos auxiliares de secretaria Ivone e Fernando, que me recebiam a cada ida com sorrisos, sempre dispostos a contribuir com a minha pesquisa.

À minha família, irmãos(ãs), sobrinhos(as), cunhados(as), por apoiarem e compreenderem o meu isolamento em inúmeros fins de semana. Ao meu pai (*in memoriam*), pela firmeza e presença viva a cada decisão tomada, homem forte e sábio, e à minha mãe (por vezes hospitalizada, fraquinha e necessitada de

minha presença), meu agradecimento especial, por todas as lições de amor, companheirismo, amizade, caridade, dedicação, abnegação, compreensão, sabedoria e perdão que me oferta a cada dia. Sinto-me orgulhosa e privilegiada por ter uma mãe tão especial, um exemplo a ser seguido. À minha irmã Carmen, querida, sempre pronta a me apoiar em tudo nesta vida. Pessoa referência na família como sinônimo de ajuda, companheirismo e que todos à sua volta, em suas limitações, recorrem a ela porque sabem do seu sim. Ao meu irmão João, se ainda estivesse conosco, sentir-se-ia orgulhoso por mais uma conquista realizada. Aos meus irmãos Clóvis, Vicente e Marlene, sempre preocupados com minhas ausências nos fins de semana para o almoço com nossa querida mãe. Ao meu esposo Aldevan, por todo amor, carinho, compreensão e apoio em tantos momentos difíceis desta caminhada. Obrigada por permanecer ao meu lado, mesmo sem os carinhos rotineiros, sem a atenção devida e depois de tantos momentos de lazer perdidos e adiados. Obrigada pelas ausências e presenças de cada dia, pelo seu sorriso e por saber me fazer feliz. Aos meus príncipes Eduardo e Marcelo, por todo amor incondicional que vocês sempre me deram. Inúmeras foram as vezes que, às 2 ou 4 horas da manhã, após o sono chegar ou ao finalizar algum trabalho, fui até o quarto e lá permaneci, feliz por vocês fazerem parte da minha vida. As suas existências são o reflexo mais perfeito da existência de Deus em minha vida. A Varlene, amiga e vizinha, que realizou as correções com profissionalismo, carinho e dedicação. Por fim, a todos aqueles que contribuíram, direta ou indiretamente, para a realização desta dissertação, o meu sincero agradecimento.

LISTA DE SIGLAS

FUNAI – Fundação Nacional do Índio

ONG – Organização Não Governamental

OSCIP - Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

CNPL – Confederação Nacional das Profissões Liberais

PT – Partido dos Trabalhadores

EC – Emenda Constitucional

PPP – Projeto Político Pedagógico

MEC – Ministério da Educação

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

PL – Projeto de Lei

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

PSDB – Partido da Social Democracia Brasileira

SEDUC – GO - Secretaria de Estado da Educação de Goiás

SEDUCE - Secretaria Estadual de Educação, Cultura e Esporte de Goiás

CEPAL – Comissão Econômica Para América Latina

UNESCO – Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura

UNIFEM – Fundo de Desenvolvimento das Nações Unidas para a Mulher

PNE – Plano Nacional de Educação

CNE – Conselho Nacional de Educação

Resumo

O presente estudo vinculado à linha de pesquisa Educação Histórica e Diversidade Cultural aborda o fenômeno da evasão escolar como objeto de investigação, identificando-se com a hipótese de exclusão histórica do sujeito negro nas instituições escolares, bem como as possíveis evidências de evasão de alunos/as negros/as e pardos/as do 9º ano do ensino fundamental e do 1º ano do ensino médio entre os anos de 2010 e 2018. A pesquisa de campo foi realizada em dois colégios estaduais da região sul de Goiânia: Colégio Estadual Antônio Oliveira da Silva e Colégio Estadual de Período Integral Pedro Xavier Teixeira. O estudo orienta-se pela proposta metodológica com a verificação de documentos em busca de informações nas fichas individuais dos/as alunos/as evadidos/as arquivadas na secretaria da escola; por relato memorial das experiências próprias ao longo do trabalho como docente em sala de aula; e, por último, bibliográfico, entrecruzando as descrições da relação de trabalho do mundo capitalista reproduzido nas instituições escolares como modelo único de racionalidade eurocêntrica que dialogará com a Lei n.º 10.639, de 2003. Esse foi um modo de trazer para a discussão a escola na perspectiva “brasileira” e assim dialogar com o pensamento de Otaíza Romanelli (1978), Aníbal Quijano (2005), Ramón Grosfoguel (2008), Stuart Hall (2000), Demerval Saviani (2015), Paulo Freire (2000) e Emília Viotti da Costa (2010). Portanto, o vínculo à linha de pesquisa Educação Histórica e Diversidade Cultural, optou-se pela perspectiva decolonial com ressignificação, reconhecimento e entendimento dos “porquês” das desigualdades sociais presentes contemporaneamente na nossa sociedade, possibilitando visualizar novos horizontes de reescrita da história e de outras narrativas.

Palavras-chave: evasão escolar; epistemologias; poder hegemônico; afrodescendentes.

Abstract

The present study linked to the research line History Education and Cultural Diversity approaches the school dropout phenomenon as an object of investigation, identifying itself with the hypothesis of historical exclusion of the black subject in school institutions, as well as the possible evidence of evasion committed by black and brown students in the 9th grade of elementary school and 1st grade between the years 2010 and 2018. The field research was conducted in two state schools in the southern region of Goiânia: Colégio Estadual Antônio Oliveira da Silva and Colégio Estadual de Período Integral Pedro Xavier Teixeira. The study is guided by the methodological proposal in the verification of documents in search of information in the individual files of evaded students archived in the school administration, and also with a memorial report of one's own experiences as a teacher in the classroom, and finally, a bibliography intertwining with descriptions of the working relationship of the capitalist world reproduced in school institutions as a unique model of Eurocentric rationality that will dialogue with Law 10. 639 of 2003, as one of the ways to bring the school to the discussion in the 'Brazilian' perspective and for that dialogue with the thought of Otaiza Romanelli (1978) Anibal Quijano (2005), Ramon Grosfoguel (2008), Stuart Hall (2000), Demerval Saviane (2015), Paulo Freire (2000) and Emilia Viotti da Costa (2010). Therefore, the link to the research line History Education and Cultural Diversity, opted for the decolonial perspective with re-signification, recognition and understanding of the questions of social inequalities present at the same time in our society, making it possible to visualize new horizons of rewriting history and other possible narratives.

Keywords: school evasion; epistemologies; hegemonic power; afro-descendants.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
CAPÍTULO 1 - O IMAGINÁRIO DA EDUCAÇÃO NO BRASIL CONSIDERANDO A HISTÓRIA E O LUGAR DO OUTRO	21
1.1 Invisibilidade: o negro e a escola no período monárquico - 1808 a 1889	26
1.2 Abordagem histórica da educação dos negros no período republicano - 1889 aos dias atuais	31
CAPÍTULO 2 - INEFICÁCIA DO DIREITO À EDUCAÇÃO E O LENTO PROCESSO DECOLONIZADOR	40
2.1 Reinterpretação da escola: epistemicídio no processo de escolarização	44
2.2 Resposta histórico-estrutural do poder capitalista e a função da escola	61
2.3 Dilemas contra-hegemônicos na efetivação da obrigatoriedade e do direito à educação	78
CAPÍTULO 3 - DEMOCRATIZAÇÃO DA ESCOLA PARA O SÉCULO XXI: UTOPIA <i>VERSUS</i> POSSIBILIDADE	87
3.1 A Lei n. ° 10639/2003: implicações decoloniais na escola	88
3.2 Pacto pela Educação e a premiação/bonificação 2013 – 2016: demérito, individualização e distanciamento da equidade.....	92
3.3 Ampliação do direito – interdisciplinaridade no século XXI	95
3.4 Novo Pacto pela Educação 2019 – 2022 e a política de desacordos: desdobramentos e tendências	102
CONSIDERAÇÕES FINAIS	106
REFERÊNCIAS.....	109

INTRODUÇÃO

Tendo como objeto de estudo a evasão escolar, um dos pontos que desafiam a contemporaneidade, expomos na presente pesquisa que o direito à educação não é usufruído de forma igualitária. Segundo os dados do IBGE (2011), a trajetória de escolarização do/a aluno/a negro/a é mais complicada do que para os/as brancos/as.

Diante desta premissa, temos como recorte o estudo das “relações étnico-raciais” no ambiente escolar, sendo a evasão o potencial motivador desta pesquisa, apontando os/as alunos/as afrodescendentes da região sul de Goiânia como protagonistas do fenômeno, no período compreendido entre os anos de 2010 a 2018.

Sendo assim, o estudo buscou evidenciar o problema da evasão, dadas as condições socioeconômicas, raciais, culturais e trajetórias educacionais pelas quais o/a aluno/a negro/a vivencia no seu cotidiano escolar e que o/a leva ao abandono educacional.

O intuito é dar visibilidade ao cenário de desigualdade de permanência educacional que impacta os afrodescendentes da região sul de Goiânia no processo da relação educacional oferecida na rede estadual de ensino nos dois colégios campo Colégio Estadual Antônio Oliveira da Silva - Parque Amazônia e Colégio Estadual Pedro Xavier Teixeira - setor Pedro Ludovico.

A pesquisa orientou-se por documentos, arquivados na secretaria desses colégios onde buscou-se informações nas fichas individuais dos/as alunos/as evadidos/as; também houve relato memorial das experiências próprias ao longo do trabalho como docente em sala de aula; e, por último, bibliográfico, entrecruzando as descrições da relação de trabalho do mundo capitalista reproduzido nas instituições escolares como modelo único de racionalidade eurocêntrica que dialogará com a Lei n.º 10.639, de 2003. Esse foi um modo de trazer para a discussão a escola na perspectiva “brasileira” e assim dialogar com o pensamento de Otaíza Romanelli (1978), Aníbal Quijano (2005), Ramón Grosfoguel (2008), Stuart Hall (2000), Demerval Saviani (2015), Paulo Freire (2000) e Emília Viotti da Costa (2010).

Portanto, considerou-se a perspectiva decolonial com ressignificação, reconhecimento e entendimento, embora uma das características básicas dessa perspectiva e permitir que os/as sujeitos/as protagonizem com relatos motivadores quanto a questão da evasão. Elemento importantíssimo, porém, não foi possível utilizar dos relatos dos/as alunos/as evadidos uma vez que o ano de 2020 acometido pela pandemia da Covid-19 impossibilitou sobremaneira essa parte da pesquisa que contará apenas com os elementos convergentes registrados nas fichas e as análises bibliográficas, que farão parte das figuras e tabelas criadas a partir dos dados coletados nas escolas.

O que podemos observar da região sul compreendendo os dois bairros Pedro Ludovico e Parque Amazônia, é o contraste social, estando de um lado moradores de “classe subalternizada” caracterizados pela moradia em invasão de terrenos da prefeitura, Área de Preservação Permanente – APP, com imóveis em ruínas, sem alvenaria, sem infraestrutura básica para morar com dignidade; e do outro, moradores de condomínios verticais e horizontais, que são de “classe média à classe média alta” conforme dados do IBGE (2011).

Contrasta-se, também, com essa região o comércio repleto de agências bancárias, casas lotéricas, farmácias, correios, oficinas de automóveis, postos de combustíveis, minimercados, supermercados, lojas dos mais variados tipos de negócios (cosméticos, roupas, bibelôs, calçados, artigos utilitários importados), poucas praças de lazer, embora todas tenham academias ao ar livre, e apenas duas praças possuem quadra de esporte e parque infantil, marcados pelo agito do vai e vem de pessoas no período diurno dos dois setores. Há ainda restaurantes e bares noturnos de qualidade e requinte com oferecimento de cardápios exóticos e gastronomia patriocultural (especialidades japonesas, árabes) como excelente atrativo de entretenimento, de encontro com amigos, de turistas que quiserem conhecer a parte sul da cidade que fica a apenas 5,5 km do centro de Goiânia sendo composto pelos seguintes setores: Jardim Goiás (população 11.851), Parque Amazônia (população 20.907), Pedro Ludovico (população 24.890), Oeste (população 26.519), Bueno (população 39.394), Jardim América (população 41.012).

Essa região é grande geradora de emprego e renda para a população assalariada, inclusive vários alunos/as atuais (relatados em conversa informal do dia-a-dia nos momentos de intervalo) e pais de alunos/as (que foram ex-

alunos/as) das escolas citadas (descritos nas fichas do arquivo da escola) ocupam-se como vendedores/as, frentistas, diaristas e empregadas domésticas, atendentes, repositores de mercadoria, garçons, garçonetes, mecânicos, entregadores de *Delivery*, entre outros.

Por esta apresentação, dá para perceber como esses dois bairros da região sul se “organizam” no espaço geográfico. Percebemos a desigualdade social e a “classe” que agrega mais status nesse círculo social de inclusão e exclusão. Bader Sawaia explica em seu livro *As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social* que este tem sido um dos questionamentos do século XXI e um dos motivos relacionados ao baixo crescimento econômico, observado na grande porcentagem que compõe a classe de excluídos.

Portanto, em lugar da exclusão, o que se tem é a "dialética exclusão/inclusão "[...]. Esta concepção introduz a ética e a subjetividade na análise sociológica da desigualdade, ampliando as interpretações legalistas e minimalistas de inclusão como as baseadas em justiça social e restritas à crise do Estado e do sistema de empregabilidade. Dessa forma, exclusão passa a ser entendida como descompromisso político com o sofrimento do outro. Na análise psicológica, essa lógica dialética inverte a ideia de inclusão social, desatrelando-a da noção de adaptação e normatização, bem como de culpabilização individual, para ligá-la aos mecanismos psicológicos de coação. A lógica dialética explicita a reversibilidade da relação entre subjetividade e legitimação social e revela as filigranas do processo que liga o excluído ao resto da sociedade no processo de manutenção da ordem social, como, por exemplo, o papel central que a ideia de nós desempenha no mecanismo psicológico principal da coação social nas sociedades onde prevalece o fantasma do uno e da desigualdade, que é o de culpabilização individual. O pobre é constantemente incluído, por mediações de diferentes ordens, no nós que o exclui, gerando o sentimento de culpa individual pela exclusão. (SAWAIA, 2001, p. 8-9).

É dessa forma que esses dois bairros se misturam, protagonizados por negros/brancos e pobres/ricos gestando-se na dialética da inclusão/exclusão materializada na desigualdade social e racial presente em grande parte do território brasileiro.

Diante de toda essa dialética em que a sociedade se organiza, falar um pouco das minhas experiências e vivências como mulher negra traz também motivação a esta pesquisa no tocante ao estudo das relações étnicas na instituição escola.

Na minha família, todos tivemos de iniciar o trabalho muito cedo. Meus três irmãos deixaram de estudar sem ao menos completar o ensino fundamental

e passaram a trabalhar como ajudante de pedreiro, profissão de auxiliar de construção civil como meu pai, na cidade de Anápolis - GO. Eu e minhas duas irmãs, logo aos 13 anos, iniciamos nosso trabalho como babá nos anos compreendidos entre 1984 e 1990, conciliando com o estudo no período noturno.

Lembro-me que, aos 17 anos aproximadamente, cursando o ensino médio, em conversa com meu pai, ele me perguntou: - Para que você está estudando? Lembro-me ainda que não dei resposta, porém, aquela conversa serviu de incentivo para continuar meu estudo. Queria ser professora, antes mesmo de finalizar o segundo grau em magistério, uma das modalidades de ensino oferecida na época. Tornei-me professora da pré-escola aos 19 anos de idade em uma escola particular na periferia da cidade de Anápolis. Escola que me ofereceu oportunidade, pagava todas as demais professoras um salário mínimo por turno/turma de trabalho e eu tive de trabalhar os dois turnos por um salário mínimo. Acreditem, mas eu estava bem “na fita”, pois antes, olhando crianças como babá, eu não ganhava de ordenado mensal nem meio salário mínimo pelo período ininterrupto das 7h às 18h, de segunda-feira a sábado. Ainda assim estava no “lucro” porque trabalhava de segunda a sexta-feira. As demais professoras tinham vínculo empregatício com carteira assinada, mas eu não. Essa questão influencia negativamente a contagem de tempo de serviço pelo Instituto Nacional do Seguro Social (INSS). Também confirma que negros no mercado de trabalho ganham menos que trabalhadores brancos na mesma profissão (SANTOS, 2017).

Posteriormente, realizei duas graduações, duas pós-graduações *lato sensu*. Sou concursada pelas duas graduações, como professora da rede pública estadual de ensino e como assistente social da prefeitura de Goiânia.

Ao realizar a pesquisa, embaso-me no dia a dia da escola, por meio da convivência educacional em que os desdobramentos da questão étnico-racial brasileira trazem apontamentos para uma série de acontecimentos que podem fazer com que jovens deixem de estudar. Esses acontecimentos foram vivenciados por minha família ainda nos anos 1980. Meus irmãos não continuaram a jornada escolar. A escola era nada atrativa, não representava “nada”, uma perda de tempo para eles naquela época.

Assim, a evasão se processou. Meus irmãos foram excluídos da escola e incluídos no mundo do trabalho como força e mão de obra precarizada e barata.

Ainda hoje parece que pouca coisa mudou. Carneiro (2005) explica esse processo de exclusão, bem como suas dimensões materiais, políticas, relacionais e subjetivas, como produto do funcionamento do sistema capitalista. No caso do Brasil, principalmente, que se iniciou como sistema escravocrata, a tendência é de naturalização da evasão escolar.

A negação da plena humanidade do Outro, a sua apropriação em categorias que lhe são estranhas, a demonstração de sua incapacidade inata para o desenvolvimento e aperfeiçoamento humano, a sua destituição da capacidade de produzir cultura e civilização prestam-se a afirmar uma razão racializada, que hegemoniza e naturaliza a superioridade europeia. O Não-ser assim construído afirma o Ser. Ou seja, o Ser constrói o Não-ser, subtraindo-lhe aquele conjunto de características definidoras do Ser pleno: autocontrole, cultura, desenvolvimento, progresso e civilização no contexto da relação de dominação e reificação do outro, instalada pelo processo colonial, o estatuto do Outro é o de “coisa que fala”. (CARNEIRO, 2005, p. 99).

A evasão, no contexto da relação de dominação e da superioridade europeia, retira a possibilidade do Ser pleno, capacitado para o desenvolvimento. Há exemplo, os currículos de aprendizagem com grade curricular apresentando conteúdos fechados que não se pautam na construção de um novo modelo de aprendizagem que considere diversos saberes, diversas vozes, identidades, maneiras de ser, e novas formas de se constituir e organizar a sociedade. Esse legado do processo colonial perpassa o centenário da abolição. Vejamos que são quatro décadas de diferença que separam os anos finais de 1980 comparados aos dias atuais e a evasão ainda persiste nas escolas e de forma pontual para os/as alunos/as negros/as. O sistema tem se retroalimentado produzindo evasão continuamente, ou seja, produz o efeito perverso da transmutação da exclusão em inclusão.

O fenômeno da evasão entre afrodescendentes insere-se no plano da linha de pesquisa Educação Histórica e Diversidade Cultural por estudar os efeitos de dominação simbólica de um grupo sobre outro. E daí, produz a compreensão da disparidade de garantia de direitos e de representatividade aos/as estudantes afrodescendentes na perspectiva da formação cidadã orientada pelo respeito à diversidade cultural ainda não vivenciada pela educação de forma universal. Para isso, essa pesquisa em diálogo com os estudos decoloniais, é de fundamental necessidade para refletirmos sobre as tensões entre igualdade e diferença.

A análise posiciona-se ainda na reflexão do papel histórico da educação em relação às mudanças depois da inserção da Lei 11.645/2008 altera a Lei 9.394/1996, modificada pela Lei 10.639/2003, a qual estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e cultura afro-brasileira e indígena” no currículo da educação concernente aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) para a construção de espaços que impliquem no enfrentamento de questões como preconceito, discriminação, exclusão.

Assim, o estudo problematiza o cenário de desigualdade de permanência educacional entre brancos e negros da região sul de Goiânia, abarcando as questões de gênero, etnia, cultura e diversidade, importantes na relação educacional oferecida pela rede estadual de ensino.

Ao me concentrar na questão da evasão escolar nas unidades de ensino estaduais públicas da região sul de Goiânia, foram verificadas publicações de artigos com este tema. No artigo “Evasão escolar no ensino médio: velhos ou novos dilemas?”, Souza *et al.* (2011) trazem uma reflexão sobre os possíveis fatores que fazem o/a aluno/a deixar de acreditar que o estudo poderá propiciar um futuro melhor. Silva (2017) relata em “Repensando a evasão escolar: uma análise sobre o direito à educação” o contexto amazônico, dizendo sobre as propostas de estudo e intervenção para alicerçar o possível retorno dos estudantes que abandonaram o estudo.

Ainda há revistas brasileiras (Educação, Aster, Identidade) com o tema da evasão, que evidenciam, nas suas publicações, a preocupação com o racismo presente nas escolas, fato que interfere na concepção de autoimagem e na autoestima dos jovens. E, isso certamente contribui, direta e indiretamente, para os elevados índices de reprovação e evasão observados em grupos étnico-raciais que apresentam, geralmente, baixa escolaridade tanto dos indivíduos quanto dos componentes de suas famílias.

A garantia de escolaridade ou da educação como direito do cidadão e dever do Estado foi também objeto de dissertações e teses defendidas por Santos (2014) e Oliveira (2007), sinalizando a incidência da evasão como uma questão étnico-racial.

Segundo pesquisas do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE-2011), e relatório do Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), a trajetória de escolarização dos alunos negros é mais complicada do que para os brancos. O tempo de escolaridade entre brancos e negros, a quantidade de analfabetos entre brancos e negros e o índice de negros no ensino fundamental é muito superior à de brancos, mas no ensino médio muito inferior, esse dado mostra que a idade em que se inicia o trabalho 14/15 anos é indicativa da evasão. Os dados mostram que mais de um milhão de adolescentes, até 14 anos, encontram-se trabalhando no Brasil, o que representa 7,8% do total no país. Entre os brancos, a taxa é de 34,60% (377.167), entre os negros, de 64,78% (706.160). Nessa idade, o trabalho é uma causa importante para o acometimento do abandono escolar. Uma outra causa pode ser a própria escola a motivadora da evasão, quando não se pauta pela produção de conhecimento que considera diversos saberes, diversas vozes, identidades, e novas formas de organização da sociedade.

Esses são dados que vêm subsidiar o estudo, que busca problematizar as condições da política de educação que parece não se pautar por questões socioeconômicas, culturais, raciais e trajetórias educacionais vivenciadas por aluno/a negro/a no seu cotidiano.

Dessa forma, são feitos apontamentos, no primeiro capítulo, sobre o modelo educacional que o Brasil ofereceu à população, perpassando o período “Da Monarquia à República”, segundo os escritos de Emília Viotti da Costa (2010), Flávio Gomes (2005), Ynaê Lopes dos Santos (2017). Esses autores trouxeram contribuições para a compreensão e rememoração de que as relações étnico-raciais do presente só podem ser compreendidas a partir da classificação social imposta pelos colonizadores. Com isso, percebemos o estabelecimento de um novo padrão de poder que ultrapassa a própria colonização e que vai se estruturar no racismo e nas relações raciais contemporâneas, conhecida como Colonialidade do Poder.

Ao estruturar o estudo das relações étnico raciais presentes na escola pautado pela Colonialidade do poder, Colonialidade do ser, Colonialidade do saber, este produzira releituras pautada nos estudos decoloniais.

Já no segundo capítulo há uma preocupação com a lenta possibilidade de diminuir a evasão escolar como processo decolonizador para se alcançar a

equidade. Análises das formas de se trabalhar os Projetos Políticos Pedagógicos nas escolas serão realizadas, associando as leituras das propostas da escola nova, embora destoante da proposta decolonial, como o primeiro projeto de educação que almejou interferir na organização da sociedade brasileira do ponto de vista da educação, visando ao desenvolvimento social.

À medida que as análises vão se desenvolvendo, elas apontam a existência de uma escola frágil, em que os projetos de cada escola parecem ainda favorecer a permanência de obstáculos que distam da educação em prol de uma cultura de permanência e de conclusão dos estudos. Para isso, buscamos dialogar com os estudos de perspectivas decoloniais nas fontes de Rosevics (2014), Jodelet (2007), Mignolo (2003), Kuenzer, (2002), Quijano (1993). Esses/as autores/as, embora se diferenciem nas temáticas abordadas, objetivam a primazia teórica e política que embasa as relações desiguais de permanência e de conclusão dos estudos básicos aos mais empobrecidos e, especialmente, aos afrodescendentes, numa ordem estabelecida pelo poder hegemônico eurocentrado, que perpassa no e do período colonial na explicação e na compreensão do mundo contemporâneo.

Na atualidade, há de se propor uma ruptura dos modelos preestabelecidos e práticas ocultas que produzem efeitos de colonização em que os/as educandos/as de diversas culturas, classes sociais e matizes étnicas ocupam o lugar dos/as colonizados/as e marginalizados/as.

Por essa perspectiva, o terceiro capítulo traz elementos que intencionam pela decolonialidade do Saber, do Ser, ao pontuar a Lei 11.645/2008 altera a Lei 9.394/1996, modificada pela Lei 10.639/2003, a qual estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e cultura afro-brasileira e indígena”, sancionada há 17 anos e que parece primar pela perspectiva “decolonial” como indicação teórica de Walter Mignolo (2003) para os estudos da Modernidade/Colonialidade e da luta por descolonização, evidenciando o *locus* de enunciação do sujeito.

A enunciação do sujeito parte do princípio da existência de uma pedagogia da essência sobre a qual Saviani (1999) dialoga com Grosfoguel (2009), afirmando que a transformação da igualdade formal em igualdade real baseia-se historicamente no conhecimento, que é a transformação dos

conteúdos formais, fixos e abstratos, em conteúdos reais, dinâmicos e concretos. Ou seja, proporciona-se aos sujeitos/educandos socialmente situados no lado oprimido da diferença colonial a pensar epistemicamente como aqueles/as que se encontram em posições dominantes como pessoas capazes de realizar a transformação social à sua volta. Em outras palavras, Quijano (2013) explica a consolidação da des/colonialidade do poder numa perspectiva histórica de reprodução democrática do bem viver.

Inserir-se nessa reprodução democrática o novo modelo de “escola plural”, imbuída da interdisciplinaridade para agregar força e efetivação da produção do Saber e promoção do Ser, no interior da escola de ideal decolonial para autoprodução e reprodução democrática da existência social como orientação para as práticas sociais.

CAPÍTULO 1

O IMAGINÁRIO DA EDUCAÇÃO NO BRASIL CONSIDERANDO A HISTÓRIA E O LUGAR DO OUTRO

Ao pensar a formação da sociedade brasileira desde os primeiros contatos do homem europeu e daí a decisão de colonizar a nova terra, no período quinhentista, instituiu-se um modelo de sociedade que hoje, conhecemos como o “imaginário social” segundo interpretações que tem como base os estudos de Cornelius Castoriadis (2002).

O estudo do imaginário social sobre as relações étnico-raciais no Brasil surge a partir das relações sociais estabelecidas entre os europeus e os povos nativos brasileiros no século XVI. Foi uma relação que se voltou para a construção do homem europeu como emancipado. A imagem do europeu como superior e dos indígenas como inferiores torna-se uma potência criadora de práticas, de anulação do outro, já que estabelece um imaginário social como força instituidora e unificadora da sociedade brasileira, sendo um pensamento e práticas únicas.

[...] A significação imaginária social faz as coisas existirem enquanto tais coisas, apresenta-as como sendo isso que elas são – o “isso que” sendo introduzido pela significação, que é, indissociavelmente, princípio de existência, princípio de pensamento, princípio de valor e princípio de ação. (CASTORIADIS, 2002, p. 387).

Nesse processo, o homem cria figuras, formas e imagens que compõem a sociedade, vinculando o conceito de imaginário à ideia de criação. Assim, a práxis humana não é fruto da determinação, mas uma criação.

[...] O imaginário é o “significado-significante central” em que radica o que se dá como sentido indiscutível e indiscutido, suporte das articulações e das distinções do que importa e do que não importa, origem do aumento da existência dos objetos de investimento prático, afetivo e intelectual. (CASTORIADIS, 1995, p. 175).

No imaginário social a partir da concepção de Cornelius Castoriadis, o homem cria a sociedade, ou melhor, a institui revelando o aspecto discricionário da instituição social.

[...] O social-histórico... é, por um lado, estruturas dadas, instituições e obras “materializadas”, sejam elas materiais ou não; e, por outro lado, o que estrutura, institui, materializa. Em uma palavra, é a união e a tensão da sociedade instituinte e da sociedade instituída, da história feita e da história se fazendo. (CASTORIADIS, 1995, p. 131).

Representa, primeiramente, uma força instituidora e, como tal, unificadora da sociedade tanto individual quanto coletivamente redutível da reproduções materiais e imateriais da sociedade instituída.

Quando o imaginário sobre a superioridade branca dá início lá pelos anos seiscentistas, esse imaginário ultrapassa relações históricas, metafísicas e racionalistas e se estabelece como força instituidora e unificadora da sociedade brasileira. Esse imaginário mostra-se dinâmico, porém, esteve fechado, impondo novas roupagens à medida que se afunilaram as relações com os nativos brasileiros, como condição para produção da nova sociedade.

Depreende-se que essa relação social de poder entre os povos originários¹ brasileiros e os europeus que aqui chegaram foi um encontro emancipador do homem europeu.

Foi da relação usurpada como potência criadora idealizada pelos europeus que o indígena foi destituído do poder, do ser, do saber. Quijano esclarece como essa Colonialidade do poder, do ser e do saber se estrutura, e que ela está pautada por uma lógica de classificação social.

Um dos eixos fundamentais desse padrão de poder é a classificação social da população mundial de acordo com a ideia de raça, uma construção mental que expressa a experiência básica da dominação colonial e que desde então permeia as dimensões mais importantes do poder mundial, incluindo sua racionalidade específica, o eurocentrismo. Esse eixo tem, portanto, origem e caráter colonial, mas provou ser mais duradouro e estável que o colonialismo em cuja matriz foi estabelecido. (QUIJANO, 1988, p. 117).

O caráter de dominação colonial causou o embargo do “outro”, agindo no controle das relações. Tais poderes desempenhados corresponderam desde a

¹ El creciente uso de la noción de pueblos originarios expresa una importante reforma conceptual: 1) en primer lugar, dificulta su sustantivación, a menos que se hable de originarios y obligue al lenguaje a recurrir a una polisemia. Llamar a las culturas del país por el nombre que ellas mismas se dan: nahuas, mazahuas, rarámuris...; 2) destituye un concepto clave –el de indígena– en la estructura de lo que mueve las latencias raciales de la sociedad, y 3) pone en escena la apuesta de un lenguaje abierto a la posibilidad de la pluralidade”. (SEMO, 2017, p.01) Disponível em: <https://www.jornada.com.mx/2017/03/11/opinion/015a1pol>. Acesso em: 7 set. 2020.

apropriação dos recursos de produção à construção do pensamento dominador segundo os quais a população mundial se diferenciava em inferiores e superiores, irracionais e racionais, primitivos e civilizados, tradicionais e modernos. Portanto, nesse caminho linear eurocentrado, todos os não europeus eram considerados incapazes para quaisquer possibilidades de pluralidade e por isso destituídos de reconhecimento da história, da língua, da cultura, num processo que marcou a história e o desenvolvimento no Brasil.

Segundo nos explica Quijano (1988, p. 117):

[...] os colonizadores codificaram como cor os traços fenotípicos dos colonizados e a assumiram como a característica emblemática da categoria racial. Essa codificação foi inicialmente estabelecida, provavelmente, na área britânico-americana. Os negros eram ali não apenas os explorados mais importantes, já que a parte principal da economia dependia de seu trabalho. Eram, sobretudo, a raça colonizada mais importante, já que os índios não formavam parte dessa sociedade colonial. Em consequência, os dominantes chamaram a si mesmos de brancos. Na América, a ideia de raça foi uma maneira de outorgar legitimidade às relações de dominação impostas pela conquista. A posterior constituição da Europa como nova identidade depois da América e a expansão do colonialismo europeu ao resto do mundo conduziram à elaboração da perspectiva eurocêntrica do conhecimento e com ela à elaboração teórica da ideia de raça como naturalização dessas relações coloniais de dominação entre europeus e não europeus.

Confirmando na explicação de Viana (2015, p. 16):

Durante o desenvolvimento histórico da humanidade, ocorreram inúmeras mudanças culturais, que sempre acompanharam as mudanças sociais. As grandes mudanças sociais, a passagem de uma forma de sociedade para outra (a passagem da sociedade feudal para a capitalista ou da escravista para a feudal, por exemplo) promoveram grandes mudanças culturais. No entanto, no interior de uma mesma forma de sociedade (feudal, escravista, tributária, etc.) também ocorrem mudanças culturais. Porém, nada se compara ao ritmo de velocidade das mudanças culturais na sociedade moderna. Para compreender a velocidade das mudanças culturais na sociedade moderna, é preciso compreender esta sociedade e suas características próprias e essenciais.

No Brasil, essas mudanças foram cumulativas de lutas sociais expressivas de escravizados e libertos por reivindicarem melhores condições de vida, escolarização para a categoria de homens e mulheres de cor que

conduziram à modernidade e acontecimentos que trouxeram a sociedade brasileira, mesmo marcada por valores tradicionalmente rural, agrário, capitalista e escravocrata, para uma sociedade moderna, capitalista/urbana (VIANA, 2015).

É dessa sociedade moderna do final do século XIX e no decorrer do século XX que o acelerado sistema capitalista de produção e de consumo tem gerado, ou melhor, tem transformado, gradativa e lentamente, a historiografia que ainda não foi absorvida pela história da educação.

Essa transformação que vem caracterizando a historiografia mais recente ainda não foi absorvida pela história da educação que, apesar de ter modificado significativamente seus padrões de análise, continua a conviver com uma visão tradicionalmente construída sobre a população negra. Isso pode ser constatado a partir da forma como a história da educação tratou a relação entre os negros e a escola, que, em geral, é concebida como um espaço onde a presença deles é considerada praticamente nula, ou algo esporádico e casual. Pode-se dizer que esse padrão de tratamento se encontra na origem do movimento de constituição da história da educação e foi sendo realimentado dentro dos processos de transformação que a reconfiguraram. (FONSECA, 2007, p. 5).

Os padrões de análise da educação não aconteceram no mesmo ritmo dos modos de produção (pela ausência de avaliação da qualidade, verificação da permanência, controle idade-série e conteúdo) e ainda continuam com a visão tradicionalmente construída sobre a população negra. “Os negros são diluídos em meio às classes dominadas e não são considerados um grupo que possuíam demandas específicas em relação à educação ou ao mundo social como um todo” (FONSECA, 2007, p. 18).

Constatamos isso na relação dos negros com a escola, sendo a presença deles ainda quase nula ou casual. Essa ausência é histórica e se explica desde o pontual momento em que o governo imperial após a assinatura da chamada Lei Áurea e junto com ela não estabeleceu direitos aos libertos e sua prole:

Em abril de 1889, menos de um ano depois da assinatura da chamada Lei Áurea, uma comissão formada por libertos no Vale do Paraíba enviou uma carta a Rui Barbosa. Reivindicava apoio do então jornalista para denunciar que a legislação do fundo de emancipação de 1871 - que previa recursos do governo imperial e principalmente responsabilidade dos proprietários de escravos em relação aqueles nascidos livres e beneficiados pela lei - pouco havia sido cumprida, especialmente no caso da parcela do imposto a ser destinada a "educação dos filhos dos libertos". A carta da comissão de libertos terminava com um alerta: "Para fugir do grande perigo que corremos por falta de instrução, vimos pedi-la [educação] para nossos filhos [...],

mas permaneceu a inexistência de políticas públicas para além da intolerância e da truculência. (GOMES, 2005, p. 10).

Essa ínfima presença do negro na escola é histórica, hoje caracterizada de exclusão dos meios educacionais, com o termo específico de evasão. Para verificarmos o termo, buscamos, no dicionário de português, o significado de evasão: “Ação de abandonar algo; desistência, abandono”; evasão escolar: “deixar de frequentar a escola; o abandono escolar” - exclusão (termo jurídico) “ato que priva ou exclui alguém de determinadas funções”. Após a verificação dos termos e o estudo que Fonseca (2007) desenvolve - *Onde é o lugar do negro...na educação ou no trabalho precarizado?*, surge a indagação: Os afrodescendentes “não querem” estudar? Essas são indagações para conduzir uma reflexão e tentativa de compreensão ao tratamento dispensado aos negros no processo histórico educacional no Brasil (Idem). Segundo Mendes (2011, p. 10),

[...] compreender o fenômeno de evasão escolar, é preciso diferenciar seu conceito daquele entendido como abandono escolar. Evasão escolar refere-se ao aluno que deixa a escola, mas com a possibilidade de retorno à mesma. Já o abandono escolar ocorre quando o estudante deixa a escola em definitivo.

A garantia de permanência escolar no Brasil está ligada à disparidade do desenvolvimento social da população. As políticas públicas garantem o mínimo de escolarização. É o modelo de educação instituído que garante a reprodução do poder e faz com que a América ainda ofereça aos negros, aos empobrecidos, nos bancos escolares sustentados pela imposição de classificação social, um contexto de exploração/dominação/conflito, de modo que não permite aos sujeitos a sua verdadeira libertação. Como exemplo: Quando um/a aluno/a “opta” pelo trabalho em detrimento dos estudos, ele/ela está inconscientemente executando a consciência ingênua e “aceitando” a dominação do capital *versus* exploração do trabalho (QUIJANO *apud* SANTOS, 2010, p. 92).

É nesse mesmo contexto que Sawaia (2001), assim como Santos (2010), discute a exploração e a dominação como fatores fundamentais que travam o desenvolvimento social. Isso sempre acontece quando as relações sociais são estruturadas a partir da lógica da produção e do consumo. Portanto,

[...] exclusão é processo complexo e multifacetado, uma configuração de dimensões materiais, políticas, relacionais e subjetivas. É processo sutil e dialético, pois só existe em relação a inclusão como parte

constitutiva dela. Não é uma coisa ou um estado, é um processo que envolve o homem por inteiro e suas relações com os outros...é produto do funcionamento do sistema. (SAWAIA, 2001, p. 9).

O processo de produção econômica no Brasil como produto do sistema capitalista escravocrata moderno, desde o princípio, “justifica” o descaso e o modelo de exploração colonial/moderno em que a política de educação se submete à estrutura do poder capitalista, “que naturaliza a experiência dos indivíduos neste padrão de poder. Ou seja, fá-las entender como naturais, conseqüentemente como dadas, não susceptíveis de ser questionadas”, mas não impede que futuras políticas sociais venham modificar a história (SANTOS, 2010, p. 89).

Sobre a modificação da história é importante pincelar sobre o caráter tridentino “remetia ao Concílio de Trento da Igreja Católica, organizado no século XVI e com propósitos contrarreformistas, e contrapunha-se ao modelo de ensino da Europa, influenciados pela ciência moderna e pelo racionalismo” (WEHLING, 1994. p. 287) da educação jesuítica inserida nos primeiros 300 anos de colonização. Esta esteve marcada pelo ensino com propósitos contra reformistas, e que foram contrapostos pela reforma cultural iluminista, empreendida pelo marques de pombal, por uma reforma cultural e educacional secularizado, ou seja, um estudo com o objetivo de preparar a elite para fins econômicos e políticos necessários para o crescimento que pela qual ansiava o Estado. WEHLING,(1994)

No final do século XVIII e início do XIX era comum os filhos da elite colonizadora enviar os filhos para Coimbra, em Portugal para completarem a formação escolar.

Sobre esse construto histórico do ensino no Brasil, faremos um sucinto caminhar pela história da educação, da Monarquia à República

1.1 O negro e a escola no período monárquico: 1808 a 1889

A chegada da Família Real teve um impacto político e econômico de desdobramentos ainda historicamente não explorados na história do Brasil. Firmado sobre os ombros africanos, nervo e força dos lucros do Império – o único

das Américas, o status de Império à então colônia de Portugal exigia, com certa urgência, superar a deficiência educacional e organizar, juridicamente, a educação elementar.

Na primeira lei geral relativa ao ensino primário durante o Império, de 1827, o Art. 4º afirmava: “As escolas serão de ensino mútuo nas capitais das províncias; e o serão também nas cidades, vilas e lugares populosos delas, em que for possível estabelecerem-se” (SILVA, 2018, p. 5).

As primeiras medidas tomadas em relação à educação, devido ao grande número de analfabetos e poucos professores disponíveis, se deram em 1º de março de 1823, quando então foi criada, no Rio de Janeiro, a “escola de primeiras letras” baseada no método de ensino mútuo, o chamado método lancasteriano, para atender a instrução elementar.

O método se valia apenas de um professor para ensinar a lição a um grupo de meninos mais amadurecidos e inteligentes. Em seguida, o grande grupo de alunos era subdividido em grupos menores e esses aprendiam a lição a partir daqueles, considerados mais inteligentes a quem o mestre havia ensinado. Assim, um professor principal poderia instruir muitas centenas de crianças (SILVA, 2018).

Essa foi a primeira forma desastrosa que demonstrou muita preocupação com o analfabetismo na intenção de solucionar o problema, se é que viam o analfabetismo como problema, sinalizado pela escolha do método e a insuficiência de professores/as.

A preocupação com o analfabetismo no Estado monárquico tinha em vista atender a população pobre apenas para reforçar o sistema econômico e estritamente escravocrata e colonial com estreita direção ao capitalismo mercantilista do Primeiro Império.

Os negros eram naturalmente segregados num sistema social que lhes oferecia poucas oportunidades econômicas, excluía-os da participação política e onde a ascensão na escala social só era possível quando autorizada pela elite branca. Desta forma, os proprietários de escravos brasileiros – que compartilhavam com os escravocratas de outras partes do mundo os mesmos estereótipos a respeito dos negros – nunca chegaram até o “racismo” ou a discriminação legal. Eles sentiam-se à vontade para transgredir as regras discriminatórias encarnadas na tradição legal; podiam aceitar de tempos em tempos, em seus grupos, um mulato de pele clara, que automaticamente adquiria o status de branco. A expressão de Degler, “a ‘válvula de escape’ do mulato”, pode ser explicada como um produto do sistema de clientela e patronagem numa sociedade onde a elite branca era uma

minoria que monopolizava os meios de produção e a maioria era composta de mulatos e negros. (COSTA, 2010, p. 358-359).

A segregação de negros do sistema social e da participação política, mesmo com a mínima “aceitação” por ser mulato, não amenizava a luta por participação social reivindicada nas petições e nos estatutos elaborados pelos Homens de Cor (livres) membros das associações e foram seguidamente indeferidos no parecer dos conselheiros (GOMES, 2005).

Segundo Almeida (*Apud* SILVA, 2018), em 1832 havia, em todo o Império, 162 escolas para meninos e 18 para meninas, distribuídas nas oito principais províncias. Além do número mínimo de escolas para as meninas, o autor ressaltou a dificuldade de encontrar professoras capazes de lecionar porque “a instrução das mulheres era nula ou quase nula”, uma vez que a cultura portuguesa aqui impregnada não permitia que mulheres estudassem. Assim, muitas das vezes existia a escola, mas não havia professoras, visto que a educação se binarizava e homens educavam os homens e as mulheres saíam na maioria das vezes no prejuízo por não terem formação. Embora a contemporânea da época, Maria Firmina dos Reis, mulher negra, considerada a primeira escritora brasileira, pioneira na crítica antiescravista da nossa literatura, era professora e fundou a primeira escola mista em São Luís do Maranhão.

Maria Firmina é um dos casos raros que merece ser conhecido e lembrado como parte da história de luta do povo negro que ainda no presente não consolidou a pés de igualdade com a minoria branca os direitos sociais, políticos, civis, econômicos e de liberdade, entendida como independência legítima que um cidadão/ã conquista e apropria por meio do desenvolvimento cultural.

Para conceder o desenvolvimento cultural nos primeiros anos de monarquia no Brasil foi criado o ensino secundário, um privilégio da elite, sendo uma modalidade que, durante o Império, estava nas mãos de particulares. O governo central, para manter o padrão do ensino, criou, em 1837, o Colégio Pedro II, modelo a ser seguido em todo o país. Na época, quem concluía o curso no Colégio D. Pedro II recebia o título de “Bacharel em Letras” (SILVA, 2018).

Já a primeira instituição de ensino superior foi a Escola de Cirurgia da Bahia, criada em 1808. Depois vieram as faculdades de Direito de São Paulo e

de Olinda, em 1827. A primeira universidade a oferecer cursos variados foi a do Rio de Janeiro, fundada em 1920 (Idem).

É possível observar, na pesquisa, que a pessoa “negro”, o “africano”, não é citada em relação ao analfabetismo. Conforme explicação de Santos (2013), esse desenho, baseado em leis e documentos oficiais sobre a existência de articulações da elite dominante, impedia a presença de negros na escola. Nota-se:

Primeira Constituição do País de 1824 que no seu artigo 6º classificou como brasileiros os que no Brasil tivessem nascido, fossem ingênuos ou libertos, ainda que o pai fosse estrangeiro, visto não residir por serviço de sua nação; os filhos de pai brasileiro e os ilegítimos de mãe brasileira, nascidos em país estrangeiro a que viessem estabelecer domicílio no império; os filhos de pai brasileiro em serviço no exterior, embora não viessem a estabelecer domicílio no Brasil; os portugueses residentes no Brasil por ocasião da proclamação da independência e que aqui permaneceram; e os estrangeiros naturalizados. (SANTOS, 2013, p. 5).

Os negros não eram considerados cidadãos e sim propriedade, fato explicado na primeira Constituição:

Em abril de 1889, menos de um ano depois da assinatura da chamada Lei Áurea, uma comissão formada por libertos no Vale do Paraíba enviou uma carta a Rui Barbosa. Reivindicava apoio do então jornalista para denunciar que a legislação do fundo de emancipação de 1871 - que previa recursos do governo imperial e principalmente responsabilidade dos proprietários de escravos em relação àqueles nascidos livres e beneficiados pela lei - pouco havia sido cumprida, especialmente no caso da parcela do imposto a ser destinada a "educação dos filhos dos libertos". A carta da comissão de libertos terminava com um alerta: "Para fugir do grande perigo que corremos por falta de instrução, vimos pedi-la [educação] para nossos filhos e para que eles não ergam mão assassina para abater aqueles que querem a República, que liberdade, igualdade e fraternidade." Vieram o regime republicano em novembro de 1889 e um ministério para Rui Barbosa em 1891, mas permaneceu a inexistência de políticas públicas para além da intolerância e da truculência. (GOMES, 2005, p. 10).

Percebemos na prática política, já nesse período, que os representantes de algum grupo ou responsáveis por uma comissão praticavam o oferecimento de um cargo como forma de apaziguar os ânimos e retardar as reivindicações de que pleiteavam. A política de educação que os negros libertos buscavam foi protelada. A figura do ministro Rui Barbosa nada significou de avanço em relação às reivindicações.

Os negros participavam da vida ativa, econômica, como suplemento, não de apropriação. Poucos participavam da vida social, política e do sistema oficial de ensino. Segundo Gomes (2005), foram várias tentativas de formar

associações, partidos políticos, mas esses foram por diversas vezes destituídos, rejeitados.

Os homens de cor, livres, são no Império cidadãos que não formam classe separada, e quando escravos não têm direito a associar-se. A Sociedade especial é, pois, dispensável e pode trazer os inconvenientes da criação do antagonismo social e político: dispensável, porque os homens de cor devem ter e de fato têm admissão nas Associações Nacionais, como é seu direito e muito convém à harmonia e boas relações entre os brasileiros. (GOMES, 2005, p. 8).

Dessa forma, vários movimentos de luta do povo negro por melhores condições de vida e participação social eram divulgados nos jornais e periódicos dos séculos XVIII e XIX.

Leis foram criadas para barrarem o acesso do segmento populacional negro. Assim, foi a Reforma de Couto Ferraz, a partir do Brasil Império, por meio do Decreto n.º 1.331, de fevereiro de 1854, que não permitia aos escravos o acesso às escolas públicas:

Art. 69. Não serão admittidos á matricula, nem poderão frequentar as escolas:

§ 1º Os meninos que padecerem molestias contagiosas.

§ 2º Os que não tiverem sido vaccinados.

§ 3º Os escravos.

O escravo não portava o direito à escolarização e os libertos e alforriados pouco da educação se apropriavam, pois, mesmo livres, o dia de labor era de grande penar.

A instrução para adultos livres dependia da disponibilidade de possíveis vagas no período noturno. O Decreto n.º 7.031, de setembro de 1878, consentia que os negros livres e libertos pudessem frequentar a escola no período noturno.

No entanto, as mulheres negras, escravizadas, não podiam estudar e os homens negros dependiam das condições físicas, depois de um dia ou até mesmo noites de árduo trabalho laboral, dificultando assim o acesso às escolas (SANTOS, 2013).

Em meio a todas essas prerrogativas concedidas aos empobrecidos, o Ministério Imperial, persuasivamente, se orgulhava de tal concessão e, eximindo-se da culpa, induzia o pensamento de que estudar e ser alfabetizado dependia da vontade de cada indivíduo, pois a oportunidade foi lançada. Esses podiam escolher entre a *luz da razão* e as *trevas da ignorância*, dada a oferta de curso no período noturno.

Criar o sentimento e o pensamento de “ser desastroso”, “ser incapaz”, em Piaget (1993), significa o contrário da integração dos conceitos cognitivos e contextuais da produção científica. Não há incentivo, não há apoio, não há estímulo, tem bases na ideia da igualdade formal que fundamenta a meritocracia.

Essas foram as primeiras formas de concessão do acesso à escola formalizadas em documento, nas quais os homens empobrecidos, homens negros puderam contar em período estritamente noturno.

O acesso à escola concedido pelo decreto não dava garantia de permanência, visto que esses homens eram trabalhadores braçais, os quais, ao fim do dia já cansados do labor, sequer tinham ânimo para uma outra jornada a fim de se escolarizarem.

Assim, a “oportunidade” que o Ministério Imperial, por meio do Decreto n.º 1.331, de fevereiro de 1854, ofereceu era postergada dia após dia, perpetuando o analfabetismo e o baixo grau de escolarização por parte da categoria empobrecida e, especialmente, dos negros.

1.2 Abordagem histórica da educação dos negros no período republicano: 1889 aos dias atuais

O final do século XIX e início do século XX foi palco de variadas ações de negros no Brasil que se levantavam contra as práticas racistas. Para combater o racismo, foram criados, em todo o Brasil, associações, grêmios e clubes que discutiam as discriminações sofridas e as estratégias de possibilidades para a melhoria das condições de vida dos afro-brasileiros.

Em São Paulo, foram fundados o Centro Cultural Henrique Dias, a Associação Protetora dos Brasileiros Pretos e o Grêmio Dramático Recreativo e Literário “Elite da Liberdade”; outras associações e grêmios foram criados nas demais cidades brasileiras. Nessas organizações eram realizados diversos tipos de atividades, como festas, bailes e reuniões, ocasiões nas quais havia diversão e muita discussão. A fim de ampliar o debate sobre a questão do negro no Brasil, muitas dessas organizações fundaram jornais que ficaram conhecidos como imprensa negra. Nesses periódicos, como O Clarim d’Alvorada, A Liberdade, A Sentinela, O Alfinete e O Baluarte, entre outros, jornalistas e intelectuais negros denunciavam situações de preconceito racial, e também usavam o jornal para ajudar na educação e aumentar a autovalorização da população negra e mestiça, questões que não tinham espaço nos outros jornais brasileiros. Alguns jornais de imprensa negra conseguiram tamanha notoriedade, que passaram a

se conectar com periódicos escritos por jornalistas negros de outras partes do mundo. (SANTOS, 2017, p. 261-262).

Como podemos observar, a elite branca dominante não reconhecia e não abria espaço para as questões políticas demandadas pelos negros. Estes, porém, não cruzaram os braços à espera de dádivas e de integração nas políticas públicas (GOMES, 2005).

A recente historiografia brasileira no tocante à educação como política social, capaz de promover o desenvolvimento humano e social desde a colonização até o presente, nunca foi tratada como prioridade a ser inserida na vida das pessoas negras.

As narrativas contemporâneas apontam a questão da precariedade do oferecimento de capital físico/estrutural, humano/psíquico, humano/cultural, humano/pedagógico e também na “diluição” do/a negro/a juntamente com a população branca sem que houvesse política específica para a classe/raça. Tal precariedade tem levado a uma outra questão social que é a evasão.

A gênese da evasão escolar tem raízes profundas marcadas pela exclusão do negro e do indígena, desde o período colonial até a República, perpetuando a pobreza numa relação social estruturada que independe da vontade da pessoa, conforme salienta Santos (2010).

Exclusão e evasão são palavras sinônimas e remetem a uma análise mais elaborada da lei (Decretos n.º 1331/1854 e 7031/1878). Esses decretos excluem escancaradamente o negro da participação socioeducacional. Os efeitos desastrosos desses decretos vigoram pela educação até o presente. Quanto ao segundo decreto, que permite a escolarização do negro apenas em período noturno, de antemão já declara “primeiro o ofício – o trabalho”, depois, e se tiver bom ânimo, “o estudo” (SANTOS, 2013).

Ainda sobre o segundo decreto, ao ser dado o “direito” ao estudo, inconscientemente se estrutura na mente humana que o não aproveitar dessa “chance” é um “problema da pessoa” que a “rejeita”, simplesmente porque “não quer”. É um decreto muito bem elaborado na lógica eurocêntrica de exploração, que vigora de forma velada nas instituições escolares estruturadas pela política de educação (SANTOS, 2013).

A política de educação encontra-se estruturada, conforme referencia Romanelli (1978), pela não contextualização global:

[...] a apresentação da evolução dos acontecimentos obedeceu a uma interpretação que procurou relacioná-la no tempo, de forma que a continuidade pudesse ser percebida. E, o melhor possível, cuidamos em não atribuir ao setor educativo importância maior ou menor do que a que ele realmente tem para o conjunto da vida brasileira. (ROMANELLI, 1978, p. 15).

A educação como parte da relação social estruturada por uma legalidade histórica insere seus ocupantes ou protagonistas a prestar um trabalho correspondente às determinações estruturais (SANTOS, 2010).

O fato pode ser exemplificado neste relato memorial corriqueiro de sala dos professores em reunião² de conselho de classe ou trabalho coletivo: “[...] esses alunos têm tudo e não dão valor... na minha época era giz e cuspe, agora esses alunos têm TV, data-show, computadores, livros, o que mais querem?”. Dessa fala corriqueira sobre esses protagonistas, perguntamos: O que é tudo? O que ainda falta? O que diferencia a escola do século XIX da escola do século XXI?

Os protagonistas propagadores como responsáveis pelos receptores na ação escolar ainda precisam “demonstrar a evolução das ideias pedagógicas a partir de lições recolhidas na história”, Fonseca (2007, p. 29) partindo do princípio, do objetivo e da capacidade de conduzir os sujeitos à produção do conhecimento. Fonseca (2007) adverte quanto à produção de conhecimento embutido na consciência, na importância e no significado do estudo para o indivíduo. Em concordância com Romanelli (1978), inferimos que é uma consciência capaz de interceptar possíveis “barreiras” (pontos de atenção) causadoras de “escolhas maléficas” e que reproduzem práticas contidas no capitalismo moderno típico de países consumidores de bens civilizados, perpetuando o oferecimento de mão de obra desqualificada, banal, que pode ser trocada facilmente.

Nesse sentido, a evasão escolar deixaria de ser tratada como problema individual ou do coletivo. Confirmaria que a raiz do problema estivesse relacionada à ausência de política de educação capaz de transformar a consciência crítica do cidadão? Consciência que é abafada no modelo de

² Trata-se da reunião de conselho de classe do final de ano do dia 04/12/2018 – momento em que há o repasse dos alunos que permanecem para recuperação final e os reprovados em mais de três disciplinas.

produção de capital por não adotar políticas que contraponham o modelo de exploração em que o capital e o trabalho são estruturantes para permanência do poder. Conseqüentemente, não levam o indivíduo a compreender o mundo que o envolve (RÜSEN, 2011).

A compreensão do “mundo” chama-se aqui de consciência histórica, “[...] a soma das operações mentais com as quais os homens interpretam sua experiência da evolução temporal de seu mundo e de si mesmos, de forma tal que possam orientar, intencionalmente, sua vida prática no tempo” (RÜSEN, 2011, p. 57). Porém, essas estiveram ausentes da escola no modelo positivista de ensino no Brasil até o final do século XIX e início do século XX, conforme aponta Oliva (2003, p. 424):

Se o ensino de História no Brasil passou por uma profunda transformação nos últimos vinte anos, a mesma parece não ter atingido de forma significativa o estudo da História da África. Da criação da primeira cátedra de História no país, em 1838, no Colégio Pedro II, até o final dos anos 1970, as mudanças no ensino da disciplina foram limitadas pelo modelo positivista hegemônico em uso. Porém, os anos 1980 e 1990 reservaram um espaço fecundo e estimulante para a (re) significação de sua existência. Estabeleceu-se um diálogo, mais ou menos aberto, entre os diversos setores interessados em repensar a abordagem da História em sala de aula. Outras perspectivas teóricas-Marxismo e História Nova — passaram a inundar os livros didáticos, levando à incorporação de abordagens econômicas, estruturais e temáticas dos conteúdos tratados ou determinados pelos currículos.

Posteriormente ao modelo positivista de ensino, até meados do século XX, a escola ou o estudo institucionalizado passa a congrega um diálogo que flui nas abordagens econômicas, estruturais e temáticas e ganham uma nova roupagem que é a visibilidade da historiografia da educação. Nessa perspectiva de conhecimento, ou de estudo, trata-se de articulação estrutural entre elementos historicamente heterogêneos para uma nação que tem uma formação de exploração e dominação que constituem o poder circunscrito ao processo educacional que pouco se alterou nas interpretações tradicionalmente construídas em relação aos negros e à educação (FONSECA, 2007).

Os colégios que foram surgindo posteriormente destinaram-se para que a elite se apropriasse da educação. Lembrando que anteriormente na época dos jesuítas os mestiços, os filhos dos colonizadores e os negros (filhos dos escravos) apropriavam-se do saber ler em casa com o intuito de servir melhor

aos jesuítas que utilizavam também do método escravocrata (FERREIRA JÚNIOR; BITAR, 1999).

Percebemos que o trabalho precarizado da educação utilizado apenas para a servidão é muito antigo aqui no Brasil. Não conduz o estudante à sua liberdade de pensamento crítico, o que Marx chama de “consciência ingênua”, no caso em tese apenas para servir ao comércio (QUIJANO, 1993).

Para contrapor a consciência ingênua ou saber ler a serviço da escravidão, a historiografia relata alguns feitos pouco antes de os escravizados ganharem a “liberdade” pela assinatura da Lei Áurea. Algumas instituições comandadas por algumas lideranças negras já tentavam estabelecer um sistema educacional para crianças pretas e pardas no Rio de Janeiro, em 1853 (SANTOS, 2013).

Pretextato dos Passos e Silva, um homem declarado negro, reuniu em uma casinha cerca de vinte alunos de família humilde, cujos pais nem sobrenome possuíam. Pouco se tem registro deste ofício desempenhado por Pretextato nos anos meados do século XIX, que atuava em favor dos negros ao longo de vinte anos no Rio de Janeiro. Conforme a historiografia,

Pretextato abriu um processo solicitando ao então inspetor-geral da Instrução Primária e Secundária da Corte, Eusébio de Queirós, algumas concessões para a continuidade do funcionamento da escola. Ele pediu ainda a dispensa das provas de capacidade (um exame oral e escrito), que era uma exigência para o exercício do magistério. “Para escapar da prova, ele recorreu ao processo. E não conseguiu apenas a dispensa, mas a chance de continuar com a escola aberta”, explica Adriana. Pretextato deveria fazer os exames na frente do que seria hoje o então ministro da educação, porém, como era muito tímido, se defendeu dizendo que isso o impedia de fazer os testes [...]. No processo, Pretextato argumentou ainda que fosse importante a escola continuar funcionando porque havia muito racismo nas escolas da corte, nas quais os pretos e pardos eram impedidos de frequentar ou eram emocionalmente coagidos. (SANTOS, 2013, p. 6).

O certo é que a escola pôde continuar, pois Queirós concedeu o direito de funcionamento e essa permaneceu até o ano de 1873. Na historiografia do Brasil, segundo Santos (2013), há outras escolas que “burlaram” as regras do Decreto n.º 1331/1854, que retira os escravos do direito de estudar.

A escola de Campinas (SP), de nome Perseverança, fundada por Antônio Cesarino, funcionou de 1860 até 1876. Diferentemente da escola de Pretextato, essa recebia meninas brancas no período da tarde, as quais pagavam uma

mensalidade ao professor Cesarino. Era a forma encontrada para continuar mantendo a instituição e com isso conseguiu dar aulas no período noturno para mulheres negras escravizadas (SANTOS, 2013).

Cesarino, juntamente com suas irmãs, conseguiu destaque em relação ao nível de ensino em comparação com as outras escolas do Império. As irmãs de Cesarino falavam fluentemente o francês, ensinavam ler, escrever, contar, gramática nacional e francesa, geografia, música e todas as prendas domésticas. Nesse colégio para meninas, estudaram filhas de nobres portugueses, negros e mestiços, chegando a ser visitado pelo imperador D. Pedro II, dada a sua fama de excelência (SANTOS, 2013).

O jornal Diário do Povo registra a existência de outros colégios onde se encontravam estudando pessoas negras e/ou pobres:

Há relatos em Campinas de um barão do café que era analfabeto e fundou uma escola para escolarizar quem quer que fosse gratuitamente. Foi ali que algumas crianças negras também conseguiram ter acesso à educação. Outro caso importante foi a Escola de São Benedito, surgida nos fundos da Igreja São Benedito, no final do século XIX, para educar alunos afro-descendentes e pessoas sem recursos. A escola manteve uma banda musical reconhecida na cidade. Em 1902 transformou-se no Colégio São Benedito, funcionando com grande dificuldade em dependências anexas à Igreja até 1908. (SANTOS, 2013, p. 9).

A pretensão de trazer os relatos desses colégios e ou dessas pessoas que se prontificaram a contribuir com a escolarização de negros, de pobres e de afrodescendentes, referente ao período dos séculos XVIII e XIX, traduzem alguns acontecimentos, que são: os negros e mestiços esboçando sua capacidade, sua potencialidade para o desenvolvimento intelectual afrontando os interesses constituídos pela lógica hegemônica “branca”; a luta dos afrodescendentes contrapondo a assertiva que alegava sua incapacidade para a vivência exitosa de experiências escolares e sociais; o consentimento do abandono por parte das autoridades públicas em negar o beneficiamento escolar, visto que os feitos anteriormente citados não correspondiam a um por cento da população negra (SANTOS, 2013, p. 10).

Feito o esboço dessa luta que “burla” as regras hegemônicas, a Lei Áurea, que deveria alavancar a visão igualitária da apropriação do saber, provocou mais

distanciamento, mais desigualdades da vida social. Encontravam-se no mesmo arcabouço do abandono o branco pobre e o negro.

Esses estavam livres, porém abandonados. O Decreto n.º 1331/1854 não tinha mais valor, pois os/as ex-escravizados/as “podiam estudar”. Faltava agora criar condições materiais, econômico/sociais, para que de fato realizassem a plenitude do direito. Quem poderia de fato efetivar o direito à educação? A quem impetrar a ação do direito à educação?

Os direitos estavam longe de serem implementados porque havia impedimentos para afastar os/as negros/as do convívio social. Eram nítidas as tentativas e vieram normalizadas pelos decretos de autoria de Benjamin Constant - Decreto n.º 981/1890 - artigo 3º e 81 e Decreto n.º 982/1890 – artigo 20 e 30, conforme aponta Santos (2013, p. 11) em seus argumentos:

No Decreto nacional n.º 981/1890, estabeleceu a introdução da disciplina "Moral e Cívica", uma nítida tentativa de normatizar a conduta moral da sociedade após a libertação dos escravos, era impossível conviver com negros e negros em um mesmo local, era preciso estabelecer, vamos dizer, regras de boas convivências, ou regras sociais. Já no decreto n.º 982/1890, foram estabelecidas outras medidas proibitivas, punitivas, centralizadoras e elitistas, tais como: não permissão aos alunos de ocuparem-se na escola da redação de periódicos, proibições essas que dificultavam o negro a aquisição do conhecimento e quanto à permissão de intervenção policial em casos de agressão ou violência e a expulsão dos culpados, em casos de negros permanecerem resistentes à escola e a nomeação direta pelo governo federal dos diretores das escolas públicas.

Documentos apresentam alguns dos impedimentos para que os negros não participassem do processo educativo antes e pós-abolição. Isso leva a compreender as lutas sociais por políticas públicas sociais na tentativa de promover a alteração positiva da realidade vivenciada pela população pauperizada que, em sua maioria, são afrodescendentes, oriundos da herança escravagista, que destaca uma jornada árdua das pessoas negras.

Parte notória da jornada de luta dos/as negros/as por igualdade pode ser entendida pelo que Santos (2017, p. 263) relata no seguinte trecho:

Em 1931, foi fundada em São Paulo a Frente Negra Brasileira. A FNB, como ficou conhecida, era uma organização que objetivava integrar a população negra em pé de igualdade com o restante da sociedade, que acabou se transformando num dos primeiros partidos políticos negros das américas, chegando a influenciar o ativismo negro nos Estados Unidos. Por isso, tal organização se empenhou em criar as condições necessárias para que a população negra pudesse ingressar no competitivo mercado de trabalho. Era lá que os operários negros se encontravam para debater assuntos referente ao seu trabalho e à

discriminação que sofriam. A FNB também proporcionou a alfabetização de centenas de negros e criou cursos de costura para que as mulheres negras pudessem se inserir no mercado de trabalho. Os membros da FNB acreditavam que, para lutar contra a discriminação, era preciso que a população negra participasse da vida política brasileira.

Era início de um novo século e o alvorecer da República, foi por meio de movimentos, grupos de agremiações e associações que os negros procuravam reverter o quadro de marginalização. A FNB foi um grande exemplo dessa luta pela igualdade de oportunidade e de melhores condições vida.

Devido à relação de exploração e de poder exercida sobre as Américas e especialmente a América do Sul – após longos anos que somam mais de 8 décadas de movimentos e de luta no Brasil, no tocante a educação, atualmente, encontra-se na adoção de perspectiva que remete a elaboração do conhecimento e nesse panorama assume a produção do conhecimento histórico por meio da inserção da Lei n.º 10639/2003 no currículo de ensino (SANTOS, 2010).

São de grande proporção e relevância os efeitos danosos sofridos durante séculos, provocados pelo trabalho compulsório, submissão e opressão causada pelo preconceito racial e discriminação.

Tendo como referência Fonseca (2007, p. 21),

[...] a historiografia da educação construída a partir de recortes de objetos de pesquisa, de tempo e de espaço mais circunscritos, possibilitando um aprofundamento em vários aspectos do processo educacional, alterou muito pouco as interpretações tradicionalmente feitas em relação aos negros e à educação. As análises são construídas a partir de objetos bastante específicos que são interpretados a partir da delimitação de aspectos da educação e da sociedade, mas na maioria das vezes a questão racial não é considerada.

Por desconsiderar a questão racial como primordial para emancipação de cidadãos étnicos, as políticas educacionais conduzem a um ciclo de derrotas delimitadas nos processos políticos hegemônicos. Assim, não garantem educação igualitária na sociedade brasileira e se norteiam por aspectos que remetem ao famoso ditado popular “vistas grossas” ao desconsiderar a questão racial.

Propostas que exaltam a cultura negra estão presentes no Brasil desde a segunda metade do século XX, mas ainda não influenciaram em proporção que

se espera devido aos anos de luta. As políticas de educação lentamente estão a trilhar rumos a uma sociedade democrática, justa e igualitária, que enxerga as diversidades, multiculturalidades, etnicidades devido à formação da sociedade brasileira como se propõe nos currículos educacionais e na Lei n.º 10.639/2003. Existe ainda muita militância para que os resultados façam diferença do que atualmente nos informam o IBGE e Ideb-GO quanto ao quadro de evasão.

Nesse sentido, o próximo capítulo apresenta alguns dados e análises que remetem à violação dos direitos humanos no cotidiano escolar baseada em agressões e humilhações, devido à cor e à raça dos estudantes. Estas assertivas contribuirão para pensarmos no processo decolonizador.

CAPÍTULO 2

INEFICÁCIA DO DIREITO À EDUCAÇÃO E O LENTO PROCESSO DECOLONIZADOR

No Brasil, as ideias da Escola Nova tiveram grande influência nos anos de 1882 com Rui Barbosa, embora o nome de destaque do movimento na América tenha sido o do filósofo e pedagogo John Dewey, um norte-americano que influenciou a elite brasileira com o movimento Escola Nova ou escolanovista (LIMA, 2019, p. 9). Dewey considerou a educação como uma necessidade social básica, capaz de transformar a sociedade. Por causa dessa necessidade como meio para a transformação da sociedade, no Brasil,

[...] na década de 30, é o primeiro momento em que os esforços coletivos em prol da estruturação e configuração da Didática Fundamental são vivenciados. A proposição da didática fundamental, em contraposição a uma didática instrumental, é a de que o campo de investigação, da didática deve abordar a multifuncionalidade do processo de ensino e de aprendizagem em todas as duas modalidades e manifestações. (VIEIRA, 2012, p. 12).

Por acreditar na educação como necessidade social básica, vários educadores se posicionaram, principalmente após a publicação do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em 1932, a favor de um projeto de reorganização educacional no Brasil. Participaram 26 intelectuais que almejavam uma escola laica, pública, única, obrigatória e gratuita do início do século XX.

O "Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova" consolidava a visão de um segmento da elite intelectual que, embora com diferentes posições ideológicas, vislumbrava a possibilidade de interferir na organização da sociedade brasileira do ponto de vista da educação. (AZEVEDO, 1932, s.p.).

Na década de 1930, Getúlio Vargas assume o governo provisório e alia a um grupo de intelectuais envolvidos com as ideias de Dewey³ e Durkheim⁴, promulgando o Manifesto dos Pioneiros, cujo principal personagem foi Fernando de Azevedo. Mas outros destacados humanistas e figuras respeitáveis de nossa história pedagógica podem ser citados, a exemplo de Lourenço Filho, Cecília Meireles e Anísio Teixeira (VIEIRA, 2012).

Para Dewey, a educação tem como eixo norteador a vida-experiência e aprendizagem, fazendo com que a função da escola seja a de propiciar uma reconstrução permanente da experiência e da aprendizagem em sua vida. Então, para ele, a educação teria uma função democratizadora, capaz de igualar as oportunidades. De acordo com o ideário da Escola Nova, quando se fala de direitos iguais perante a lei, deve-se estar aludindo a direitos de oportunidades iguais perante a lei. Para de fato promover a construção de uma sociedade democrática, que leve em consideração as diversidades, deve-se respeitar a individualidade do sujeito, apto a refletir sobre a sociedade e capaz de se inserir nessa sociedade (VIEIRA, 2012).

É salutar trazer, no presente trabalho, que a luta por uma escola justa, igualitária, não é recente e permanece latente, idealizada por várias personalidades da elite educacional brasileira que almeja por mais igualdade social, distribuição da riqueza, melhor qualidade de vida, conhecimento e promoção cultural etc. Embora as ideias da Escola Nova destoassem das propostas da perspectiva decolonial, por não primar pelo desenvolvimento completo do educando, por não atuar nas diferenças e conflitos, foi o primeiro

³ Dewey defende que os conteúdos ensinados na sala de aula são assimilados de forma mais fácil quando são associados às tarefas realizadas pelos alunos. Suas ideias sobre educação se inserem no campo da educação progressista, que acredita na educação da criança de forma completa, que compreenda o desenvolvimento físico, emocional e intelectual, ou seja, a educação deve abranger o desenvolvimento completo da criança. Sua contribuição para a Educação dos Adultos está no sentido de valorizar a capacidade de pensamento e estimulá-los a pensar, principalmente, em discussões coletivas, quando o conhecimento flui mais facilmente e assim é construído. Disponível em: <https://www.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/educacao/john-dewey/>. Acesso em: 20 set. 2020.

⁴ Émile Durkheim é o criador da sociologia da educação. Para o sociólogo francês, a principal função do professor é formar cidadãos capazes de contribuir para a harmonia social. Durkheim acreditava que a sociedade seria mais beneficiada pelo processo educativo. Para ele, "a educação é uma socialização da jovem geração pela geração adulta". E quanto mais eficiente for o processo, melhor será o desenvolvimento da comunidade onde a escola estiver inserida. Disponível em: <https://www.novaescola.org.br/>. Acesso em: 20 set. 2020.

projeto de educação que almejou interferir na organização da sociedade brasileira do ponto de vista da educação, visando ao desenvolvimento social.

Portanto, é interessante trazer esse aspecto de escola que evidencia a preocupação por uma escola justa, embora divergente das epistemes sulistas e que privilegiaram os conhecimentos produzidos pelo Norte como únicos e legítimos. É dessa escola de máscaras colonialistas que ainda nos dias atuais tentamos nos desvencilhar, realizando propostas alusivas que almejam desenvolver uma reflexão no ensino e nas suas bases epistemológicas de perspectivas “outras” numa proposta intercultural e de pedagogia decolonial.

À medida que as análises da pesquisa vão se desenvolvendo, elas apontam uma educação formal frágil. Os projetos de cada escola parecem ainda favorecer a permanência de obstáculos que distam da educação em prol de uma cultura de permanência e de conclusão dos estudos, como se ainda vivêssemos distantes de uma escola de bases epistemológicas que valorizam os diálogos que se apresentam nas diferenças étnico-raciais, classe e gênero.

É um sonho possível, “escola justa e igualitária”, prestes a completar um século, e ainda distante de concretização, que se faça sentir, palpar, embora houvesse algumas boas ascensões como promulgação de leis e decretos que visavam à expansão das garantias de direito, investimentos, obrigatoriedade, como também pressão da sociedade por meio das Organizações Não Governamentais (ONGs), Organização da Sociedade Civil de Interesse Público – OSCIP, para que a escola seja de fato a grande equalizadora social.

Assim, o presente estudo esboça uma amostra da fragilidade e o quadro atual da escola instável que ainda perpetua exclusões e desvantagem entre os/as mais ricos/as e os/as mais necessitados/as, entre os/as brancos/as e os/as negros/as, pardos/a. Essa desvantagem pode ser identificada no quantitativo de evasão escolar caracterizado nas duas escolas-campo desta pesquisa.

As duas escolas base para a realização da pesquisa, são da rede estadual de ensino: Colégio Estadual Antônio Oliveira da Silva - Parque Amazônia e Colégio Estadual Pedro Xavier Teixeira - Pedro Ludovico. A pesquisa sobre a evasão escolar refere-se ao 9º ano do ensino fundamental e 1º ano do ensino médio com o recorte temporal referente aos anos 2010 a 2018.

A pesquisa orientou-se por documentos, arquivados na secretaria da escola onde buscou-se informações nas fichas individuais dos/as alunos/as

evadidos/as; também houve relato memorial das experiências próprias ao longo do trabalho como docente em sala de aula; e, por último, bibliográfico, entrecruzando as descrições da relação de trabalho do mundo capitalista reproduzido nas instituições escolares como modelo único de racionalidade eurocêntrica que dialogará com a Lei n.º 10.639, de 2003. Esse foi um modo de trazer para a discussão a escola na perspectiva “brasileira” e assim dialogar com o pensamento de Otaíza Romanelli (1978), Aníbal Quijano (2005), Ramón Grosfoguel (2008), Stuart Hall (2000), Demerval Saviani (2015), Paulo Freire (2000) e Emília Viotti da Costa (2010).

Portanto, considerou-se a perspectiva decolonial com ressignificação, reconhecimento e entendimento, embora uma das características básicas dessa perspectiva e permitir que os/as sujeitos/as protagonizem com relatos motivadores quanto a questão da evasão. Elemento importantíssimo, porém, não foi possível utilizar dos relatos dos/as alunos/as evadidos uma vez que o ano de 2020 acometido pela pandemia da Covid-19 impossibilitou sobremaneira essa parte da pesquisa que contará apenas com os elementos convergentes registrados nas fichas e as análises bibliográficas, que farão parte das figuras e tabelas criadas a partir destes.

O impacto da evasão escolar a ser desvelado neste trabalho tem a pretensão de “traduzir” possíveis evidências correlacionadas ao modelo de escola tradicional, sendo que, por meio da pesquisa de campo, documental, bibliográfica e das análises histórico-epistemológicas da educação, tomaremos por base as categorias de análises que as constituem. Considerando a viabilidade das bases epistemológicas da escola nova (traduzida por alguns autores como pedagogia liberal), que pressupõe a construção do conhecimento como via de desenvolvimento de habilidades cognitivas, estaria a escola de antes ligada ao desenvolvimento de competências e habilidades voltadas ao mercado de trabalho?

Reinventar a escola para reconstruir a história teria em sua plenitude o reconhecimento do “outro” como na carta de 1889, elaborada pelos libertos que reivindicavam ao ministro Rui Barbosa o cumprimento de metas prioritárias para que a política de educação atendesse aos libertos: “[...] parcela do imposto a ser destinada a educação dos filhos dos libertos [...]”. Salientavam também que “[...] Para fugir do grande perigo que corremos por falta de instrução, vimos pedi-la

[educação] para nossos filhos[...]” (GOMES, 2005, p.10). Arriscamos dizer que a carta de 1889 foi o prelúdio com durabilidade de mais de um século de debates, enfrentamentos sociais, disputas de espaços, para então a luminescência da promulgação da Lei n.º 10.639/2003.

Tem sido tarefa difícil de ser reelaborada numa sociedade em que as políticas sociais, de modo geral, tanto quanto as de educação, necessitam de uma “boa dosagem” de decolonização que proporcione aos indivíduos propagadores e receptores do conhecimento conceber o verdadeiro e melhor sentido à vida escolar (estudantil) que, influenciadas pela reorientação das variadas epistemes, se reconheçam na história. Afinal, é por meio das interações que visam à aprendizagem que “sempre” irá acontecer o desenvolvimento intelectual que perpassa o aprimoramento das habilidades, que podem ser natas ou construídas.

2.1 Reinterpretação da escola: epistemicídio no processo de escolarização

O grande perigo que os libertos não queriam para sua prole vem sendo materializado nas escolas ainda nos dias atuais, hoje conhecido como epistemicídio. Esse é um termo cunhado por Boaventura de Sousa Santos (2010), o qual se refere à destruição de algumas formas de saber locais, à inferiorização de outros, desperdiçando-se, em nome dos desígnios do colonialismo, a riqueza de perspectivas presente na diversidade cultural e nas multifacetadas visões do mundo por eles protagonizadas. Na perspectiva de Sueli Carneiro (2005, p. 97),

[...] o epistemicídio é, para além da anulação e desqualificação do conhecimento dos povos subjugados, um processo persistente de produção da indigência cultural: pela negação ao acesso à educação, sobretudo de qualidade; pela produção da inferiorização intelectual; pelos diferentes mecanismos de deslegitimação do negro como portador e produtor de conhecimento e de rebaixamento da capacidade cognitiva pela carência material e/ou pelo comprometimento da autoestima pelos processos de discriminação correntes no processo educativo. Isto porque não é possível desqualificar as formas de conhecimento dos povos dominados sem desqualificá-los também, individual e coletivamente, como sujeitos cognoscentes. E, ao fazê-lo, destitui-lhe a razão, a condição para alcançar o conhecimento “legítimo” ou legitimado. Por isso, o epistemicídio fere de morte a racionalidade do subjugado ou a sequestra, mutila a capacidade de aprender etc. É uma

forma de sequestro da razão em duplo sentido: pela negação da racionalidade do Outro ou pela assimilação cultural que em outros casos lhe é imposta.

Os epistemicídios presentes na escola desabrigam uma contingência plural de indivíduos, silenciando-os, rebaixando-os da capacidade cognitiva discente pela cor da pele, pela cultura, e inferiorizados pela estrutura hegemônica presente, implantada e materializada nas escolas.

A obra de catequese, que, em princípio, constituía o objetivo principal da presença da Companhia de Jesus no Brasil, acabou gradativamente cedendo lugar, em importância, à graduação da elite. E foi com essa característica que ela se firmou durante o período em que estiveram presentes no Brasil os seus membros e também com essa mesma característica que ela sobreviveu à própria expulsão dos jesuítas, ocorrida no século XVIII. Dela estava excluída o povo e foi graças a ela que o Brasil se “tornou, por muito tempo, um país da Europa”, com os olhos voltados para fora, impregnado de uma cultura intelectual transplantada, alienada e alienante. Foi ela, a educação dada pelos jesuítas, transformada em educação de classe, com as características que tão bem distinguiam a aristocracia rural brasileira, que atravessou todo período colonial e imperial e atingiu o período republicano, sem ter sofrido, em suas bases, qualquer modificação estrutural, mesmo quando a demanda social de educação começou a aumentar, atingindo as camadas mais baixas da população e obrigando a sociedade a ampliar sua oferta escolar. Era natural que assim fosse, porque esse tipo de educação veio a transformar-se no símbolo da própria classe, distintivo desta, fim, portanto, almejado por todo aquele que procurava atingir *status*. (ROMANELLI, 2012, p. 35-36).

A materialização da estrutura hegemônica velada nas escolas exterioriza o grau de divergência em relação à garantia do direito à educação, conforme destacado por Romanelli (2012), quanto às características da educação.

Tais divergências podem ser pormenorizadas nas pesquisas realizadas em duas escolas estaduais da rede pública de ensino, com características divergentes no modelo de oferecimento da educação das quais me ocupei em pesquisá-las. As escolas pesquisadas situam-se na região sul de Goiânia, sendo uma delas o meu local de trabalho como professora.

Para as duas escolas analisadas, chama-se de Escola A a que oferece o ensino em três turnos, ensino fundamental e médio. No turno matutino, atende 9º ano e as três séries do ensino médio. No turno vespertino, atende do 7º ao 9º ano, e no período noturno somente o ensino médio.

A Escola B, nos anos de 2010, 2011 e 2012, funcionou nos três turnos. O turno matutino e o vespertino atendiam 8º e 9º ano do ensino fundamental e ainda o 1º ano do ensino médio no vespertino. As três séries do ensino médio

eram oferecidas no turno matutino e noturno. Já no turno noturno atendia apenas o ensino médio.

A partir de 2013, a Escola B passou a oferecer a modalidade de ensino integral e o atendimento passou a contemplar somente o ensino médio em período diurno.

Nas análises dos gráficos a seguir, apresentamos o que se chama de materialização do poder coercitivo hegemônico. Para problematizar essa questão, utilizamos a perspectiva marxista de Antonio Gramsci.

O pensador estabeleceu visões acerca do Estado e da sociedade civil e teorizou a coerção e o consenso como conceitos explicativos para a implementação de processos hegemônicos. Ele propõe que há a presença da hegemonia, mas também há a possibilidade de inversão da realidade pelos sujeitos. Sua teoria possibilita pensarmos os sujeitos como atores ativos e conscientes e não apenas passivos ou enganados. (RANINCHESKI, 2013, p. 113).

Esse poder coercitivo e hegemônico não garante a educação à grande parcela da população estudantil. A permanência ou ausência do aluno na escola remete à ação dos sujeitos como atores ativos, que não cumprem as condicionalidades da obrigatoriedade de estudar dada a evasão registrada. São análises realizadas nos documentos (ficha de matrícula) de alunos que evadiram das escolas A e B com o recorte temporal de 2010 a 2018, referente aos 9^{os} anos do ensino fundamental e 1^{os} anos do ensino médio.

Nessas fichas, foram observados elementos como: naturalidade, data de nascimento, cor, sexo, foto, registro constando nome do pai e mãe/somente da mãe, repetência, distorção idade/série, número de colégios que frequentou, profissão dos pais ou dos responsáveis, aluno/a trabalhador/a, escolaridade dos responsáveis, registro de Bolsa Escola, relato de possíveis habilidades e/ou deficiências psicomotoras/comportamentais, frequências e faltas.

Nesta investida em busca de dados nas fichas individuais de matrículas, foi constatada a ausência desses registros relevantes para minha pesquisa relativos à vida dos/as alunos/as. Vultosa parte dessas fichas encontrava-se incompleta, e sem cópias de documentos, o que dificultou em parte o trabalho de pesquisa. Conforme os gráficos foram surgindo para dar entendimento à pesquisa, referentes aos dados coletados, aparecerá sempre o termo “sem informação”. Essa foi a forma encontrada para sinalizar o que se encontrava ausente de informações.

A ausência de informações nos dados sobre os/as alunos/as mostra a escola desconexa do entendimento comum dos eventos vitais:

[...] os registros vitais, ou seja, o registro do estado civil de cada pessoa. O estado civil, definido como o conjunto das qualidades constitutivas que distinguem o indivíduo na sociedade e na família⁷, tem início com o nascimento e se encerra com a morte, passando por todos os acontecimentos verificados nesse período. Existe aí uma série não diminuta de fatos e atos jurídicos, tais como o casamento, a adoção, a legitimação, o desquite, o divórcio, a tutela, dos quais resultam importantes e sensíveis modificações na vida da pessoa humana. Esses fatos constituem os chamados "fatos vitais". (SILVEIRA; LAURENTI, 1987, p. 38).

Na interpretação das fichas, depreendemos que o não preenchimento dos dados do/a aluno/a realizado pela escola leva a crer que há o desconhecimento da importância das estatísticas vitais, que, trabalhando com os fatos vitais, proporcionam uma visão de determinada população. Por essa razão, o preenchimento correto e completo dos dados dos/as alunos/as é importante para a escola como lugar onde se continuam as histórias. Histórias de vidas que, no caso em questão (os evadidos), não configuraram o quadro por meio de uma diferença possivelmente étnica/racial/de gênero/de classe (ROSEVICS, 2014).

Podemos dizer que a ausência de dados vitais, ou a pouca importância com o que é "subjetivo" de cada sujeito em idade escolar, configura o absentismo da importância da relação do indivíduo com as representações sociais. Para Jodelet as:

Representações sociais são fenômenos complexos sempre ativos e agindo na vida social. Em sua riqueza fenomênica, assinalam-se elementos diversos, os quais são às vezes estudados de maneira isolada: elementos informativos, cognitivos, ideológicos, normativos, crenças, valores, atitudes, opiniões, imagens etc. Mas esses elementos são sempre organizados como uma espécie de saber que diz alguma coisa sobre o estado da realidade. E é esta totalidade significativa que, relacionada à ação, encontra-se no centro da investigação científica. Esta assume a tarefa de descrevê-la, analisá-la, explicar suas dimensões, formas, processos e funcionamento. Durkheim (1985) foi o primeiro a identificar tais objetos, como produções mentais sociais, em um estudo da "ideação coletiva". Moscovici (1961) renovou a análise, insistindo na especificidade dos fenômenos representacionais nas sociedades contemporâneas que se caracterizam pela intensidade e fluidez das trocas e comunicações, pelo desenvolvimento da ciência e mobilidade social. (JODELET, 1993 p. 4).

O primeiro dado a seguir é uma análise do funcionamento do fenômeno evasão no qual apresentamos apenas um quantitativo do diagnóstico da evasão escolar geral, sua função aqui na pesquisa dialoga convergindo e até então confrontando o aspecto da representação social que se encontra ausente. O propósito confronto manifesta-se de maneira isolada sem vínculo dos elementos cognitivos, ideológicos, culturais, atitudes, opiniões, etc. Feito isso apresentaremos o diálogo sobre suas dimensões dentro da complexa ação da vida social.

Tabela 1 – Matriculados e evadidos - Escola A

ANO	Mat. 9º Ano	Evasão	% evasão	Mat. 1º Ano	Evasão	% evasão
2010	180	14	7,77	294	38	12,92
2011	172	12	6,97	256	35	13,67
2012	166	17	10,24	243	40	16,46
2013	137	1	0,72	240	0	0,00
2014	115	6	5,21	197	12	6,09
2015	126	11	8,73	220	16	7,27
2016	114	2	1,75	205	9	4,39
2017	116	0	0,00	212	0	0,00
2018	128	0	0,00	253	0	0,00
TOTAL	1254	63	5,02	2120	150	7,07

Fonte: Maria do Carmo - Dados da pesquisa (2019).

Tabela 2 – Matriculados e evadidos - Escola B

ANO	Mat. 9º Ano	Evasão	% evasão	Mat. 1º Ano	Evasão	% evasão
2010	142	19	13,38	519	78	15,02
2011	110	3	2,72	412	61	14,80
2012	83	5	6,02	326	34	10,42
2013	-	-	-	183	3	1,63
2014	-	-	-	135	5	3,70
2015	-	-	-	195	2	1,02
2016	-	-	-	181	0	0,00
2017	-	-	-	139	0	0,00
2018	-	-	-	121	0	0,00
TOTAL	335	27	8,05	2211	183	8,27

Fonte: Maria do Carmo - Dados da pesquisa (2019).

A tabela 1 e 2 apresenta o quantitativo de alunos/as evadidos/as e o que mais chama a atenção é que a partir de 2010 até 2012 na escola B o número de alunos matriculados começa a diminuir nas séries dos 9º ano e 1º ano. O projeto a ser desenvolvido ali a partir de 2013 com a escola integral já influenciava a debandada para uma escola que oferecesse a modalidade de ensino como na escola A. Vejamos que na tabela 1 o número de matriculados oscilam com pouca variação entre os anos apresentados.

O diagnóstico apenas quantitativo não remete a pesquisa a uma reflexão sistemática dos elementos diversos contidos nas representações sociais, estes ocultados das fichas caracterizam estagnação que influencia negativamente no processo de conhecimento do indivíduo pela ausência de dados.

A partir desse diagnóstico, é possível depreendemos os tipos de sujeito como objeto de uma reflexão sistemática na abordagem teórica das representações sociais? A ausência de conhecimento desses sujeitos, por meio dos dados considerados vitais, diminuiria a incidência de evasão escolar nas séries do 9º ano e do 1º ano do ensino médio?

Uma vez que a abordagem sistêmica demanda apreender a consciência subalterna silenciada no e pelo discurso colonial, seria então possibilitada uma busca nas fissuras e nas vozes obliteradas ou silenciadas dos subalternos como aprendizes?

Arriscar uma plausível resposta ou explicação poderia ser a tentativa de uma preleção temporal em favor de uma declaração que enxerga o decolonial como uma abordagem que propõe a superar a crise de compreensão produzida pela incapacidade de antigas teorias e categorias que visam promover a concatenação do universo escolar que se mostra complexo, dada a sua magnitude de importância para o desenvolvimento social.

A proposta decolonial permite que os subalternizados explicitem os motivos que o fizeram interromper o processo educacional, o que por hora não foi possível devido ao período de distanciamento social provocada pelo covid 19, motivo que impediu o avanço da pesquisa (fonte oral) que possibilitaria importantes análises na construção do processo decolonial na escola.

No entanto, é possível perceber, por meio dos dados apresentados sobre a Escola B, a brusca queda no número de alunos atendidos em 2011 e 2012, especialmente os do 9º ano. Sendo assim, “os rumores de que a escola atenderia somente o ensino médio e que seria de tempo integral” os tenham forçado a procurar outras escolas nas proximidades? O mesmo acontece com o 1º ano do ensino médio. Se a escola ainda continuasse a oferecer o ensino médio, por que o quantitativo de alunos diminuiu antes mesmo de 2013? Qual era a demanda desses alunos? Mais uma vez, foram destituídos de vontade, de subjetividade, destituídos de voz?

Há vários motivos que poderiam elucidar tais acontecimentos. O relato memorial do que vivenciei em sala de aula, aqui exposto, ocorreu em 2018. A sala de aula do 1º ano pode servir como entendimento para a possível diminuição do número de atendidos na Escola B e também quanto às possíveis evasões, os quais contam com nomes fictícios.

O primeiro fato relata a história de vida da aluna parda do 1º ano do ensino médio, de nome Renata (15). A moça, por várias vezes, faltava às aulas no período noturno, sob o pretexto de que a irmã tinha chegado tarde do trabalho e que não conseguiu chegar até às 19h15, último horário estipulado para entrar no colégio à noite e assistir às aulas. Acontece que a provedora da casa era a irmã mais velha, solteira, mãe de dois filhos. E quem a ajudava olhando as crianças (sobrinhos) era a Renata, por ser mais nova e ainda não trabalhar fora. Em casa, era responsável pelas crianças, pela manutenção da higiene do local e pela preparação de alimentos. Os demais familiares residiam na Bahia.

O segundo episódio refere-se a Lucas (16), um rapaz negro do 1º ano noturno, muito espontâneo, inquieto, que não faltava às aulas. Em toda exposição das aulas, sempre questionava: “Pra que eu preciso saber disso”- “não serve pra nada” – “nunca mais vou vê isso na minha vida, a não ser aqui, na hora da prova”. Esse aluno foi inserido novamente na escola pela justiça, após se envolver em crime (natureza desconhecida). Durante o dia, trabalhava com parentes em uma oficina mecânica. Segundo o relato dos demais professores, tudo na escola era cansativo para ele.

O terceiro fato refere-se à Nicole (15), uma moça parda que se portava diferentemente dos demais no vestir, no calçar e até no dialogar. Demonstrava bastante interesse pelas aulas, embora muito faltosa. Suas faltas se davam porque a mãe viajava frequentemente para São Paulo para realizar compras de reposição de mercadoria da loja de folheados (no Setor Bueno – bairro nobre da capital) da qual era proprietária. Nesse período de ausência da mãe, era Nicole quem cuidava do irmão de quatro anos. No apartamento, residiam apenas os três (a mãe e os dois filhos). Nicole não cozinhava, solicitava o pedido de entrega do almoço no restaurante próximo do condomínio onde morava, como de costume, com ou sem a presença da mãe. A janta era sempre lanches, do tipo *hambúrguer*, marcando, possivelmente, motivos do sobrepeso no seu corpo. Sua frequência na escola se dava nos períodos em que a mãe estivesse em Goiânia. E todos os dias em que frequentava a escola utilizava Uber.

Ao trazer as três “crônicas” memoriais, vivenciadas na relação cotidiana escolar com alunos/as negros/as, percebemos que, na configuração do modo como vivem em seu núcleo familiar, os limites e contradições em que se enreda o perfil do/a aluno/a, excluindo-o/a da possibilidade de estudar em escola de período integral.

Assim, a debandada que antecedeu ao ano de 2013 na Escola B pode ter como motivos os expostos acima ou não. A realidade é que vários alunos/as foram forçados/as a procurar outra escola pelo fato de que não poderiam se manter numa escola de tempo integral ou não se identificar com a modalidade e encontrar sentido para o estudo principalmente em tempo integral.

Momentaneamente, penso que o modelo de escola integral proporciona o continuísmo da garantia das “melhores” posições para aqueles/as que com a escola se identificam ou que possuem o privilégio de se manter na escola em

tempo integral, ou seja, que não precisam trabalhar ou ajudar em casa. É isso o que Mignolo (*Apud* CRUZ, 2003, p. 138-139) explica:

[...] que as perspectivas pós-coloniais implicam no reordenamento da geopolítica hegemônica do conhecimento, pois apontam para um novo locus de enunciação como formação discursiva emergente e como forma de articulação da racionalidade subalterna, entendida como um conjunto diverso das práticas teóricas emergindo dos e respondendo aos legados coloniais na interseção das histórias locais e dos projetos globais.

Não queremos dizer que a escola de período integral tenha um projeto ruim, porém, ela não atende, na essência, o que se conhece por equidade e justiça social, ou seja, ainda produz efeitos correspondentes aos legados coloniais. Levamos em consideração que um bem público é, por excelência, mantido com dinheiro público, ou seja, com impostos pagos pelos contribuintes, devendo, por natureza, ser de caráter equalizador. É de causar estranheza o quanto o processo de integralização da escola gerou exclusão observada no quantitativo de alunos/as que permaneceram nessa modalidade de estudo.

Assim, o horizonte para os estudos subalternos, no caso da escola integral, “implica na rearticulação de processos civilizadores, um processo plurilógico e pluritópico que afirma uma maneira de pensar as semelhanças-na-diferença, substituindo a ideia de semelhanças-e-diferenças frutos dos discursos coloniais e imperiais” (MIGNOLO, 2003, p. 5). Estes corroboram para a reprodução das desigualdades sociais e raciais, uma vez que apenas os sujeitos em condições privilegiadas em relação à distribuição de justiça social conseguem frequentar essa modalidade, e como os negros pobres acabam sendo o grupo subalternizado em termos de cidadania também, em função do racismo estrutural, é esse grupo que evade e não consegue ser atendido pela escola em tempo integral.

Esses processos, infelizmente, ainda calcorream pelo sistema de ensino. Buscar alternativas nesse mesmo sistema de ensino, perspectivadas pelos ideais decoloniais, implica considerar as relações étnicas, o gênero e a classe de indivíduos que necessitam se ressignificar na história para se compreenderem como sujeitos históricos capazes de agir no mundo por terem capacidade de interpretar as circunstâncias históricas e interpretarem a si mesmos de acordo com seus pensamentos e suas intenções (CERRI, 2011).

A escola integral, de acordo com as perspectivas decoloniais, poderia ser entendida como aquela que ressignificaria os horizontes políticos e epistemológicos hegemônicos num diálogo intercultural crítico, tendo, entre os objetivos, a garantia do igual direito às histórias e culturas que compõem a nação brasileira e a afirmação de que os conteúdos propostos devam “conduzir à reeducação das relações étnico-raciais por meio da valorização da história e da cultura dos afro-brasileiros e dos africanos” (OLIVEIRA, 2010, p. 32). Outro objetivo seria trabalhar com epistemologias inclusivas e reveladoras da pluralidade de saberes da maioria minorizada, proporcionando uma maior inclusão e facilidade do acesso ao saber plural dos discentes.

Ao se distanciar dessa perspectiva, a escola integral não pode ser pensada como mecanismo equalizador para o século XXI, pelo menos não tão cedo. Isso enquanto não houver uma “revolução” para se pensar uma escola aberta para as diversas histórias locais, para as diversas perspectivas epistêmicas e para os diversos contextos em que são encenados os projetos de vida ou ausência deles. Há de se pautar por projetos que abarquem melhor as desigualdades, e que se responsabilizem por e pelas diversidades, evitando mais “exclusão includente” (KUENZER, 2002).

O que Kuenzer (2002) chama de “exclusão includente” é o antagonismo baseado na forma como o indivíduo passa a fazer parte da sociedade sem que tenha formado consciência crítica, autônoma, capaz de superar as demandas do capitalismo, enquanto, ao fazer parte do mercado formal, prestar serviços precários sem consciência de classe ou do poder exercido sobre ambos. Ou seja, exclui-se do desenvolvimento intelectual, mas se inclui para o desempenho de atividades mecanizadas que necessitam mais de esforço físico.

Nesse processo excludente/includente explicado por Kuenzer (2002), o mesmo indivíduo é contado por Hooks (1995) como o corpo colonizado, visto como corpo destituído de vontade, subjetividade, pronto para servir e destituído de voz.

Para exemplificar o que Kuenzer (2002) e Hooks (1995) abordam como corpo destituído de vontade ou corpo colonizado, apontamos, na pesquisa, um dado curioso que se encaixa como ilustração e refere-se propriamente aos anos finais, apresentado nas tabelas 1 e 2.

Registramos a erradicação da evasão escolar nas duas escolas. Poderíamos alegrar com o resultado se não fosse relatado verbalmente em conversa informal de rotina (momento de descontração e socialização entre pesquisadora e demais servidores da secretaria, hora do café, do lanche) durante a pesquisa, que, nas duas escolas, “a orientação é que não devem mais ocupar-se descrevendo o número de evadidos”. As fichas de controle da movimentação do aluno são para serem preenchidas como “transferidos” e ou “desistentes”.

Na distinção para o termo desistente e evadido/a, durante o diálogo, é explicado que o aluno/a “evadido/a” é aquele/a que deixa de ir à escola sem aviso prévio e a escola não consegue localizá-lo/la nem mesmo por telefone, podendo acontecer em qualquer época, mas geralmente no início de cada semestre.

Confrontando com os dados nas fichas, pudemos constatar essa veracidade. A maioria das fichas dos/as alunos/as evadidos/as constava que frequentaram a escola até o início do mês de março do primeiro semestre e até as primeiras semanas do mês de setembro, que compõem o segundo semestre.

A explicação para o aluno/a “desistente” é aquele/a que geralmente é faltoso/a, possui conceito baixo de aproveitamento, mas segue estudando até o início do mês de outubro, período em que se inicia o quarto bimestre. Relatou-se que geralmente esses/as alunos/as temem pela reprovação e optam por desistir, informando à escola a sua posição e se “comprometem voltar” no ano seguinte.

Quanto aos/às “transferidos/as”, esses/as podem de fato estar indo para outra unidade escolar ou fazer parte do quadro de orientação que o indica como transferido/a, mas na verdade não se direcionou a nenhuma outra unidade de ensino.

Começamos a busca pelas pastas dos/as alunos/as transferidos/as de 2017 e 2018 para ver se havia nelas algum elemento que confirmasse a fala dos/as servidores/as da secretaria das escolas. Tiveram receio em passar as pastas dos/as transferidos/as, que eram poucas, juntamente com a indagação: “mas você estava pesquisando a evasão, mudou? ” Percebi que, dependendo da minha resposta, poderia não consegui-las.

Das poucas pastas que obtive acesso havia registro de pedido de transferência e o histórico pronto, mas o/a aluno/a não o retirou. Via de regra, o histórico é feito em duas vias, uma que permanece na unidade escolar e outra que é levada com o/a aluno/a que a requereu.

Em outras pastas, havia apenas uma via do histórico escolar e uma declaração de retirada do histórico de transferência assinada pelo/a responsável do/a aluno/a ou pelo/a próprio/a aluno/a, no ato da retirada do histórico.

Após essa investida, e diagnóstico com experiências do protagonismo material na história recente, pudemos constatar que a fragilidade da escola é maior do que se imagina e demanda urgente por ações que levem em conta os eventos vitais do/a aluno/a, um sistema de controle e monitoramento entre as unidades escolares com vistas a diagnosticar a movimentação do/a aluno/a.

É condição fundamental para que a educação se processe de forma efetiva no interior da escola, tendo em vista a complexidade e a importância de seus objetivos e processos. Entende-se que o trabalho educacional, por sua natureza, demanda um esforço compartilhado, realizado a partir da participação coletiva e integrada dos membros de todos os segmentos das unidades de trabalho envolvidos. (LÜCK, 2006, p. 22).

Esse é um processo que demanda comprometimento entre todos os membros que gestam a escola, que envolvam cada indivíduo visando oportunizar a participação democrática dentro e fora da escola com responsabilidade e espírito de cooperação.

Embora os números distam desse comprometimento, é alto o índice de evasão, segundo o Inep (BRASIL, 2017).

Observando o gráfico do Inep e correlacionando-o com as séries do 9º ano e 1º ano e às idades, concluímos que correspondem à faixa etária de 11 a 14 e de 15 a 17 anos, caso o aluno não esteja em déficit de idade e série. Vemos que em Goiânia, no ano de 2017, foi apurado para essa faixa etária, respectivamente, o número 72.910 e 52.007 de estudantes matriculados. Já para a faixa etária de 18 a 19 anos, o número decresceu para 8.497, significando possivelmente que nessa faixa etária concluíram o ensino básico (BRASIL, 2017).

Quanto ao eixo de transição do ensino fundamental, 9º ano, para o ensino médio, 1º ano, há uma diferença de quase 21 mil alunos, só em Goiânia.

Seriam esses alunos os protagonistas que requerem a transferência para outra unidade escolar e nem sequer retiram-na da escola?

Os mecanismos de controle e monitoramento da movimentação do/a aluno/a entre escolas ainda não existente fazem com que o/a aluno/a faça parte da estatística negativa da exclusão.

Com todo respeito à meta para até 2030 de garantir que todo estudante complete “o ensino fundamental e médio, equitativo e de qualidade, na idade adequada, assegurando a oferta gratuita na rede pública e que conduza a resultados de aprendizagem satisfatórios e relevantes” (IPEA-2019) é necessário, a nosso ver, que faça valer a eficácia da obrigatoriedade, garantida na Lei n.º 12.061/2009 – Emenda Constitucional 59 - "Art. 208 - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade e de um sistema de ensino pautado pelo horizonte da igualdade, que conceda de fato o acesso aos mais paupérrimos da sociedade.

Somente lei com obrigatoriedade não é suficiente. Nesse sentido, Cury (2008, p. 1188) afirma:

O primeiro desafio está posto pelo caráter de nossa sociedade, evidenciado no texto do *Manifesto*. A expressão “estratificação social”, de algum modo, está apontando para o sistema social que subjaz aos *dois sistemas escolares paralelos...* Com efeito, o capitalismo é uma forma histórica de organização da existência social na qual se radica *um sistema* de produção de tal modo que os capitalistas, proprietários dos meios de produção, mesmo competindo entre si, regulamentam a organização do trabalho. De outro lado, os trabalhadores, também concorrendo entre si na busca por trabalho, *não possuem o direito institucional à alocação ou distribuição* dos produtos da organização do trabalho. Resulta daí uma *desigualdade sistêmica* que é congênita à sociedade capitalista ainda que dentro de um movimento contraditório. Dessa forma, o conceito de *sistema único de educação* ou mesmo o de *sistema unificado de educação* tem como desafio maior o horizonte da igualdade, cujo motor maior não se radica na escola, mas no próprio sistema social.

Pensar na mudança do sistema social numa sociedade que nasceu capitalista e escravocrata seria importante indagar: até que ponto podemos trabalhar a favor da redução das desigualdades sociais? Haveria uma oportunidade limitada pela via institucionalizada da democracia liberal?

Com as desigualdades sendo reduzidas, podemos pensar, como afirma Marshall (*Apud* CURY, 2008), que a educação é um direito que abre o campo

para se ter novos direitos, ou seja, abre espaço para mais conquistas democráticas que defendam e garantam os direitos sociais.

A garantia dos direitos sociais, somada à obrigatoriedade e a um sistema de acompanhamento e monitoramento, deveria possivelmente diagnosticar os/as alunos/as que por ventura queimassem etapas do ensino por motivos de evasão/abandono e transferência/nula. Chama-se de transferência/nula a característica da transferência em que o/a aluno/a não se desloca para outra unidade escolar. Ela pode ser caracterizada por meio do diagnóstico, da não retirada do histórico escolar estudantil de uma escola para outra, conforme podemos constatar no gráfico do citado na página 59 e 60. Vemos que, no gráfico, o eixo que compreende a faixa etária de 14 a 15 anos correspondente ao 9º ano do ensino fundamental e ao 1º ano do ensino médio.

A nulidade aqui é o prejuízo para si (ausência de consciência crítica, enfrentamento de subemprego, possível perpetuação da pobreza) e prejuízo social (continuismo da desigualdade social) com repetição dos fatos dada a complexidade do país que se configura como desigual, com um fosso imenso entre ricos e pobres na divisão de renda e no acesso a bens sociais, mormente na formação étnica.

Quadro 2- Número de matrículas da Educação Básica

MATRÍCULAS									
Educação Básica									
1.4 – Número de Matrículas da Educação Básica, por Faixa Etária, segundo a Região Geográfica, a Unidade da Federação e o Município - 2017									
	Região Geográfica	Unidade da Federação	Município	Código do Município	Número de Matrículas da Educação Básica				
					Total ¹⁻³	11 a 14 anos	15 a 17 anos	18 a 19 anos	20 a 24 anos
10	Brasil				48.608.093	11.859.750	8.471.213	1.950.568	1.402.146
5458	Centro-Oeste	Goiás	Goianésia	5208608	15.662	3.984	2.801	458	389
5459	Centro-Oeste	Goiás	Goiânia	5208707	280.731	72.910	52.007	8.497	6.259
5460	Centro-Oeste	Goiás	Goianira	5208806	11.804	3.256	1.891	346	133

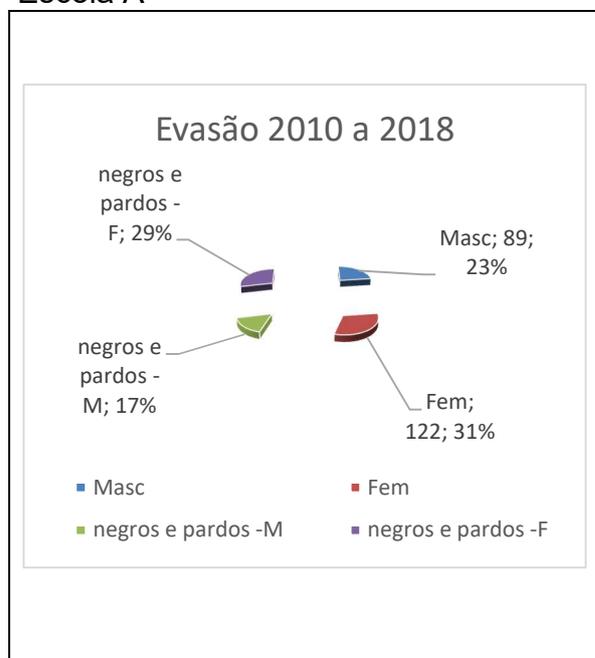
Fonte: <http://portal.inep.gov.br>.

Dadas a complexidade e a importância dos objetivos do trabalho educacional, ousamos agora apresentar outro dado importante, mesmo recorrente desde o período colonial e que tem perpetuado nos dias atuais, fruto do processo de formação do qual se constituiu o Brasil.

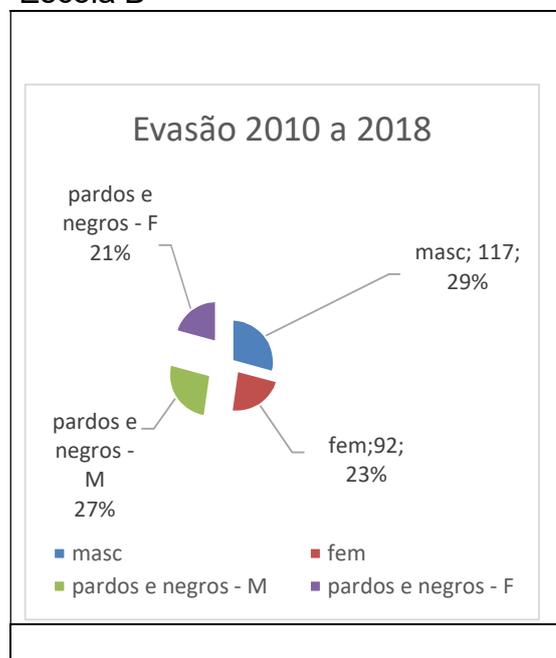
A tabela 3 apresenta a evasão sistêmica e epistemicamente separada de modo “binário”, embora haja outros fatores que não o sexo que possam causar a evasão aos indivíduos.

Tabela 3 - Evasão por sexo

Escola A



Escola B



Fonte: Maria do Carmo - Dados da pesquisa (2019).

A separação por sexo traz o diagnóstico de incidência da evasão por parte das mulheres mais acentuada do que a dos homens na Escola A, que funciona nos três turnos. Os motivos são desconhecidos, para o caso em tese, devido ausência de dados, entretanto, devemos considerar as enormes desigualdades que se manifestam entre negros e brancos e homens e mulheres nos mais diferentes espaços da sociedade como na educação, no mercado de trabalho, no acesso a bens e serviços. Destacamos, ainda, a situação das mulheres negras, que são vítimas do racismo e do sexismo e estão submetidas à dominação masculina, aos olhares da sociedade machista, possuindo, portanto,

os piores indicadores em praticamente todas as áreas analisadas (IPEA – UNIFEM, 2003).

Esses acontecimentos, ainda na atualidade, fazem com que a desigualdade persista no mercado de trabalho em relação aos homens. Mesmo que as mulheres estudem mais tempo, nas Estatísticas de Gênero divulgadas pelo IBGE (2016), elas ganham menos que os homens.

Ainda correlacionado a esses fatores, Santos (2017) relata que estudos recentes correspondentes ao século XXI apontam que negros e mestiços estudam menos tempo porque têm de trabalhar desde muito cedo. Os que conseguem terminar os estudos, inclusive universitários, e ingressar no mercado de trabalho ainda ganham menos que trabalhadores brancos na mesma profissão. Segundo Quijano (2005, p. 120), “Não é muito difícil encontrar, ainda hoje, essa mesma atitude entre brancos de qualquer lugar do mundo. E o menor salário das raças inferiores pelo mesmo trabalho dos brancos”.

Já na Escola B, de período integral, a incidência da evasão foi maior para os homens. Como os dados do IBGE (2016) apontam que quem investe mais em capital humano não são os homens, poderíamos deduzir que esses buscaram o quanto antes uma vaga de emprego?

O novo tipo de produção racionalizada demandava um novo tipo de homem, capaz de ajustar-se aos novos métodos da produção, para cuja educação eram insuficientes os mecanismos de coerção social; tratava-se de articular novas competências a novos modos de viver, pensar e sentir, adequados aos novos métodos de trabalho caracterizados pela automação, ou seja, pela ausência de mobilização de energias intelectuais e criativas no desempenho do trabalho. O novo tipo de trabalho exigia uma nova concepção de mundo que fornecesse ao trabalhador uma justificativa para a sua crescente alienação e ao mesmo tempo suprisse as necessidades do capital com um homem cujos comportamentos e atitudes respondessem às suas demandas de valorização. (KUENZER, 1985, p. 2).

Nesse sentido, a hegemonia expressa uma reforma econômica, reduzindo a atividade intelectual presente na relação social e produtiva elaborada na escola e ainda presenciada no século XXI. Esse tipo de educação, materializado na divisão social do trabalho, distribui desigualmente o conhecimento científico e o saber prático, perpetuando a alienação dos trabalhadores.

Quando se comparam os dados da evasão com homens e mulheres de cor preta ou parda, nas escolas A e B, os percentuais se elevam, pois é uma conformação peculiar de regularização hegemonicamente organizada a partir de uma classe social branca (KUENZER, 1985).

A esse respeito, percebemos que a educação se volta para as demandas socioeconômicas, desvinculada da formação cidadã, que remeta o ser humano ao autoconhecimento e conscientização do seu potencial protagonista, como uma das tarefas fundamentais da educação pautada pela equidade e efetivação do direito e reconhecimento da pluralidade étnica racial, nas diferenças de gênero e classes.

Uma possibilidade de acesso a esse direito seria a escola de período integral? Pensemos um pouco diante da realidade apresentada na Escola B, que passou a oferecer a modalidade de ensino integral a partir de 2013. Sabendo que os/as alunos/as negros/as e pardos/as necessitam trabalhar desde muito cedo, essa modalidade é viável para quem?

Observamos que o número de alunos atendidos decresceu em 2012, ainda antes de ser integral. Depreendemos que, com a possibilidade de que a escola no ano seguinte já atenderia em período integral, a comunidade foi induzida a pensar que, se não pudesse adequar a essa oferta de ensino, deveria realizar a procura por outras unidades educacionais não integrais ou, como foi observado, possivelmente fez uso da transferência nula.

O uso da transferência nula é um tipo de evasão. E, como tal, preocupa e afasta a educação dos objetivos centrais da função da escola que visa à diminuição das desigualdades, como será visto a seguir.

2.2 Resposta histórico-estrutural do poder capitalista e a função da escola

A educação, ou a falta dela, desde o período colonial, perpassando pelo período monárquico até a República, fez instaurar na América a estrutura de poder que, segundo Santos (2010), implica no controle do trabalho pelo capital. Sendo assim,

[...] a experiência do poder capitalista mundial, eurocentrado e colonial/moderno, mostra que é o controle do trabalho o fator supremo neste padrão de poder: este é, em primeiro lugar, capitalista. Em

consequência, o controle do trabalho pelo capital é a condição central do poder capitalista. Mas em Marx implica-se, de um lado, a homogeneidade histórica deste e dos outros fatores, e por outro, que o trabalho determina, todo o tempo e de modo permanente, o caráter, o lugar e a função de todos os outros meios na estrutura do poder. (SANTOS, 2010, p. 93).

Para Quijano (1993), o capital gerado pela força de trabalho implica permanência de consciência ingênua. Assim, oferecer o mínimo de escolarização é o modelo pelo qual a América se apropriou e ofereceu nos bancos escolares sustentados pela imposição de classificação social num contexto de exploração/dominação/conflito, de modo que não se permite às pessoas a sua libertação.

Que libertação a escola pode proporcionar diante do contexto de imposição e conflito nas relações sociais no interior da escola? A evasão, nesse contexto, tem sinônimo de liberdade, libertação? Libertar-se do fardo que é a escola? Livrar-se do peso da obrigação forçada?

A escola sem sentido, como fardo pesado, como obrigação, coisa enfadonha, dificulta a produção de “liberdade”, como pensamento crítico, como lugar de desenvolver projetos de vida, lugar de produzir memória.

Infelizmente, ainda o modelo de escola pública institucionalizado como via de regra é o lugar de cumprir com a obrigação, algo forçado em que alunos e alunas não veem sentido para estudar, para produzir boas histórias, principalmente na fase de transição do 9º ano para o 1º ano do ensino médio.

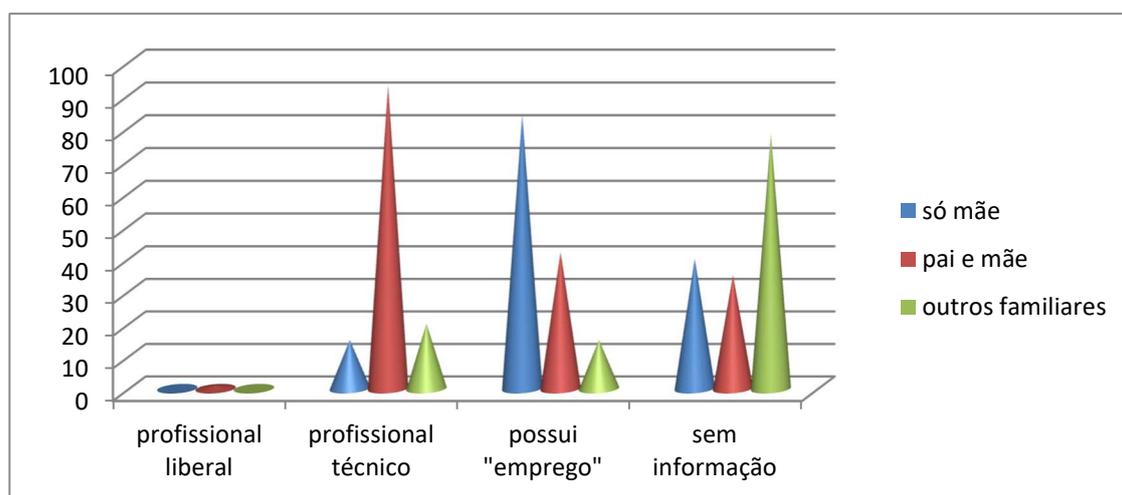
Para o quantitativo de alunos/as evadidos/as aos anos correspondentes, e matematicamente contados e até separados de modo binário, há a indeterminação quantitativa de toda a qualidade abstrata ou subjetiva da constituição do corpo, mente, envolvimento social, que, na lógica hegemônica, pouco importa. Santos (2010) explica que esses formarão a grande “massa de manobra” do capitalismo - o exército de reserva⁵, como mercadoria quantificável correspondente aos baixos salários empregados (substituíveis, descartáveis) do sistema capitalista.

⁵ De acordo com Karl Marx (2005), o contingente de **reserva** da **mão de obra** (ou **Exército de reserva, mão de obra reserva**) é o conjunto de desempregados e subempregados no sistema capitalista de produção.

Nas duas escolas pesquisadas, a evasão escolar incidiu, em sua maioria, sobre os afrodescendentes, cujos pais exerciam funções precarizadas/subalternizadas no mundo do trabalho.

Foi evidenciado nas fichas e para a produção da tabela 4 que eles possuem empregos como servente de pedreiro, pedreiro, costureira, do lar, borracheiro, mecânico, motorista, bordadeira, garçonete, manicure etc. Apenas uma das fichas registrava um único profissional liberal⁶, pois o “pai exercia a profissão de dentista”, conforme descrito em fichas individuais, cujos dados estavam completos etc.

Tabela 4 - Registro da profissão dos responsáveis pelos alunos - Escolas A e B



Fonte: Maria do Carmo - Dados da pesquisa (2019).

Esse diagnóstico vem consubstanciar a vulnerabilidade social dessas famílias que sequer percebem a perpetuação da pobreza pelo fato de sua prole

⁶ De acordo com o presidente da Confederação Nacional das Profissões Liberais (CNPL), Francisco Antônio Feijó, enquanto o termo autônomo é usado para indicar quem trabalha por conta própria sem vínculo empregatício, o liberal é designado para aquele profissional que tem total liberdade para exercer a sua profissão. "Ele pode constituir empresa ou ser empregado, no entanto." Feijó lembra que o profissional liberal é sempre de nível universitário ou técnico. Também está registrado em uma ordem ou conselho profissional e é o único que pode exercer determinada atividade, o que o deixa com uma responsabilidade maior pelo produto de seu trabalho. Entram na lista médicos, advogados, jornalistas, dentistas, psicólogos, entre outras categorias. Disponível em: <https://www.gazetadopovo.com.br/economia/>. Acesso em: 5 ago. 2020.

interromper o processo educativo. Então, seria essa uma das consequências históricas do colonialismo? (ROSEVICS, 2014, p. 190).

Consequentemente, confirmamos que a educação, como forma de poder e de cidadania no modelo de sociedade patriarcal hegemônica e eurocêntrica, é negada, justo porque tem o controle do trabalho, especialmente o trabalho subalternizado como fator supremo no capitalismo sobre o indivíduo e a sociedade (SANTOS, 2010).

O controle do trabalho, nesse aspecto, é conhecido como colonialidade do poder e implica relações étnico-raciais, de poder (QUIJANO, 1993).

Ainda segundo Quijano (2005, p. 120):

Não é muito difícil encontrar, ainda hoje, essa mesma atitude entre os terratenentes brancos de qualquer lugar do mundo. E o menor salário das raças inferiores pelo mesmo trabalho dos brancos, nos atuais centros capitalistas, não poderia ser, tampouco, explicado sem recorrer-se à classificação social racista da população do mundo. Em outras palavras, separadamente da colonialidade do poder capitalista mundial.

Desse modo, a homogeneidade político-histórica enraizada como meio de controle por meio do trabalho (inicialmente escravizado e depois assalariado) determina o modo, o caráter, o lugar, a função de todos os meios de poder.

Nesse contexto, Quijano (2005) apresenta seu conceito de colonialidade de poder, entendendo a dominação das potências centrais em relação às periféricas. Ela se estrutura por meio da diferença étnico-racial, de gênero, de classe, que hierarquiza o dominador, como topo de uma pirâmide, em relação ao dominado, na base dessa mesma pirâmide, com o objetivo de controlar o trabalho, os recursos e os produtos em prol do capital e do mercado.

É uma dominação política e econômica que se justifica através do conceito de raça, acompanhada de uma dominação epistêmica/filosófica/científica/linguística ocidental (ROSEVICS, 2014).

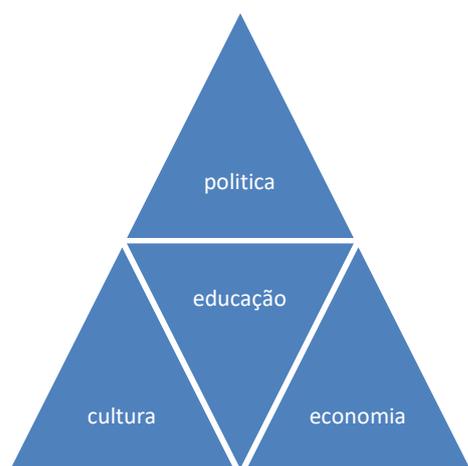
Essa dominação epistêmica tem pairado sobre o sistema educacional e fomentado discussões de nível consciente quanto à necessidade de mudanças profundas. Intelectuais da educação de saber ilibado, como Demerval Saviani, José Carlos Libâneo, Salomão Barros Ximenes, expõem suas ideias na busca de emancipação da escola num diálogo interseccional entre economia, política e cultura. Essas ideias mantêm-se atuais e polêmicas porque defendem uma concepção de conhecimento que acolhe princípios de universalidade, e que

prioriza a necessidade do currículo como um vetor de transmissão dos conhecimentos tidos como patrimônios da humanidade. “Assim, o conhecimento das leis que regem a natureza tem caráter universal, portanto, sua validade ultrapassa os interesses particulares de pessoas, classes, épocas e lugar” (SAVIANI, 2003, p. 7), ou seja, não pode mudar, é fixo, e continuará a beneficiar quem com ela se identificar.

Mas, para os decolonizadores da educação, o diálogo interseccional deve se apresentar nas diferenças étnico-raciais, classe e gênero.

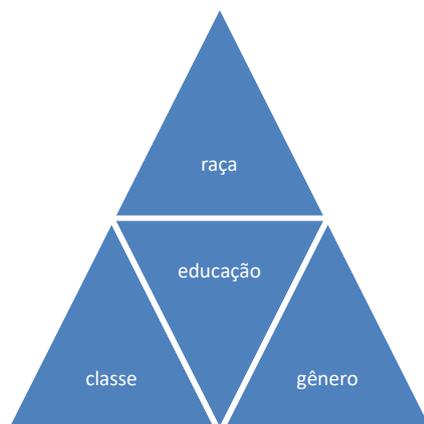
O modo como esse diálogo acontece apresenta-se nas figuras 1 e 2, abaixo:

Figura1 - Pirâmide segmentada: educação como intersecção na perspectiva da dominação epistêmica



Fonte: Maria do Carmo - Dados da pesquisa (2019).

Figura 2 - Pirâmide segmentada: educação como intersecção na perspectiva decolonial



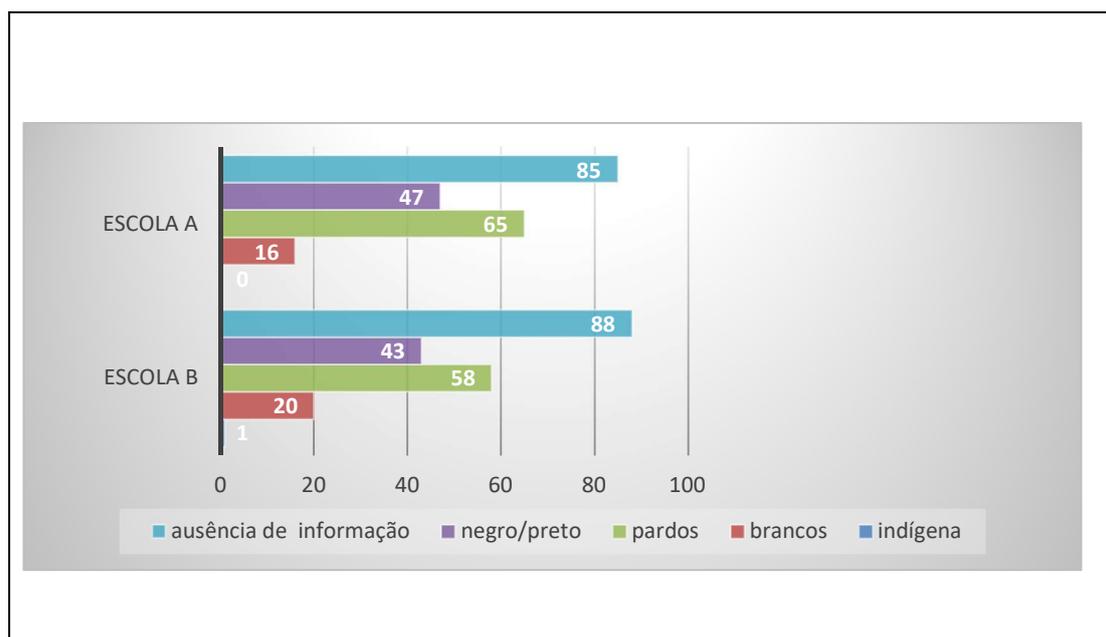
Fonte: Maria do Carmo - Dados da pesquisa (2019).

Em relação à figura 2, Carneiro (2005) pontua que a educação sempre foi um elemento estratégico e fundamental dentro da arquitetura do dispositivo de racialidade. A forma pela qual se deram as políticas de acesso e distribuição das oportunidades educacionais leva à dedução de que, intencionalmente, visavam e visam assegurar padrões sociais hierárquicos ditados pelo dispositivo de racialidade principalmente quando se retroalimenta a ideia de caráter universal.

É necessário analisar os desafios que vêm se apresentando à região (escola/educação) no que diz respeito à subjetividade em relação ao sujeito.

A subjetividade referida aqui é como um corpo colonial cujo intelecto por si só não irá assinalar a sua cor de pele nem a sua “raça”, nem seu sexo, porém, estes desconexos das epistemes sulistas, reiteradamente, constituem empecilho para a participação social e promoção da cidadania igualmente.

Tabela 5 – Formação étnica



Fonte: Maria do Carmo - Dados da pesquisa (2019).

Vemos que, na tabela 5, a evasão escolar nas escolas A e B se deu, em sua maioria, por negros/as, pretos/as e pardos/as, o que é confirmado quando observados os dados do Inep (BRASIL, 2017), que o número de matriculados declarados como pretos e pardos soma a maioria dos estudantes de Goiânia.

Quadro 3 – Matriculados da Educação Básica por sexo, cor/raça

MATRÍCULAS																			
Educação Básica																			
1.3 – Número de Matrículas da Educação Básica, por Sexo e Cor/Raça, segundo a Região Geográfica, a Unidade da Federação e o Município - 2017																			
Região Geográfica	Unidade da Federação	Município	Código do Município	Total ¹⁻³	Número de Matrículas da Educação Básica														
					Sexo e Cor/Raça														
					Feminino							Masculino							
					Total	Não Declarada	Branca	Preta	Parda	Amarela	Indígena	Total	Não Declarada	Branca	Preta	Parda	Amarela	Indígena	
Brasil				48.608.093	23.852.824	6.793.358	7.628.435	796.007	8.405.599	82.017	147.408	24.755.269	7.097.604	7.730.512	869.040	8.819.231	85.585	153.297	
5456	Centro-Oeste	Goiás	Gameleira de Goiás	5208152	831	391	131	132	10	112	6	-	440	152	143	10	133	2	-
5457	Centro-Oeste	Goiás	Goianópolis	5208400	2.946	1.469	217	232	13	876	129	2	1.477	202	216	31	929	97	2
5458	Centro-Oeste	Goiás	Goianãpolis	5208509	992	460	202	142	11	105	-	-	532	243	131	14	141	3	-
5459	Centro-Oeste	Goiás	Goianésia	5208608	15.662	7.736	1.714	2.000	176	3.807	35	4	7.926	1.772	2.076	172	3.885	16	5
5460	Centro-Oeste	Goiás	Goianãpolis	5208707	280.731	137.935	40.031	38.311	2.981	55.333	1.210	69	142.796	40.428	38.775	3.585	58.726	1.201	81
5461	Centro-Oeste	Goiás	Goianira	5208806	11.804	5.690	2.008	820	107	2.722	28	5	6.114	2.121	877	124	2.950	41	1
5462	Centro-Oeste	Goiás	Goianópolis	5208905	4.674	2.234	479	517	63	1.129	43	3	2.440	570	530	98	1.192	45	5
5463	Centro-Oeste	Goiás	Goianópolis	5209101	7.730	3.536	1.165	1.276	77	845	77	1	3.604	1.188	1.439	63	977	31	1

Fonte: <http://portal.inep.gov.br>.

Embora desde a década de 1980 já houvesse movimentos que discutiam a questão da formação híbrida no Brasil, foi em 2003 que se estabeleceu como pauta identitária as diretrizes do Plano de Governo do Partido dos Trabalhadores (PT), os pardos passaram a ser considerados como negros nas políticas e análises estatísticas governamentais. Foi um importante passo para favorecer o reconhecimento de uma população que tem uma formação híbrida historicamente diversificada e também para ser justo nas inserções das políticas afirmativas que estavam por vir.

Foi um passo de grande necessidade e importância para que houvesse uma inclusão justa nas políticas afirmativas estudos que confrontaram algumas teorias raciais de cunho extremamente racista. Cita-se a teoria política de embranquecimento da população desenvolvida por alguns sociólogos como, por exemplo, Oliveira Vianna (*Apud* SANTOS, 2017, p. 255):

Essas duas raças inferiores só se fazem agente de civilização, isto é, somente concorrem com elementos eugênicos para a formação das classes superiores, quando perdem a sua pureza e se cruzam com o branco: [...] Da plebe mestiça, em toda a nossa história, ao norte e ao sul, tem saído, com efeito, poderosas individualidades, de capacidade ascensional incoercível, com uma ação decisiva no nosso movimento civilizador.

A ideia preconceituosa de que negros, mestiços e indígenas do Brasil eram inferiores aos brancos trouxe mais distanciamento e empecilho para a ascensão social dessas “raças”.

Muitos foram os embates, muitas lutas de reivindicação de igualdade de oportunidade para negros e brancos estavam presentes nos movimentos negros que surgiram no Brasil na segunda metade do século XX.

Somente após muitas lutas estamos vivenciando a luminescência intelectual que propõe reconhecimento da diversidade no interior da escola e que acolhe toda diversificação. É necessário esforço para a mudança e entendimento no processo de interligação “geográfica/fronteira”, *loci* geopolíticos e corpos-políticos de enunciação. Entre esses *loci* de enunciação⁷, chama atenção o conhecimento produzido a partir de uma perspectiva negra das Américas (GROSGOUEL, 2016). O propósito das representações sociais como estudo

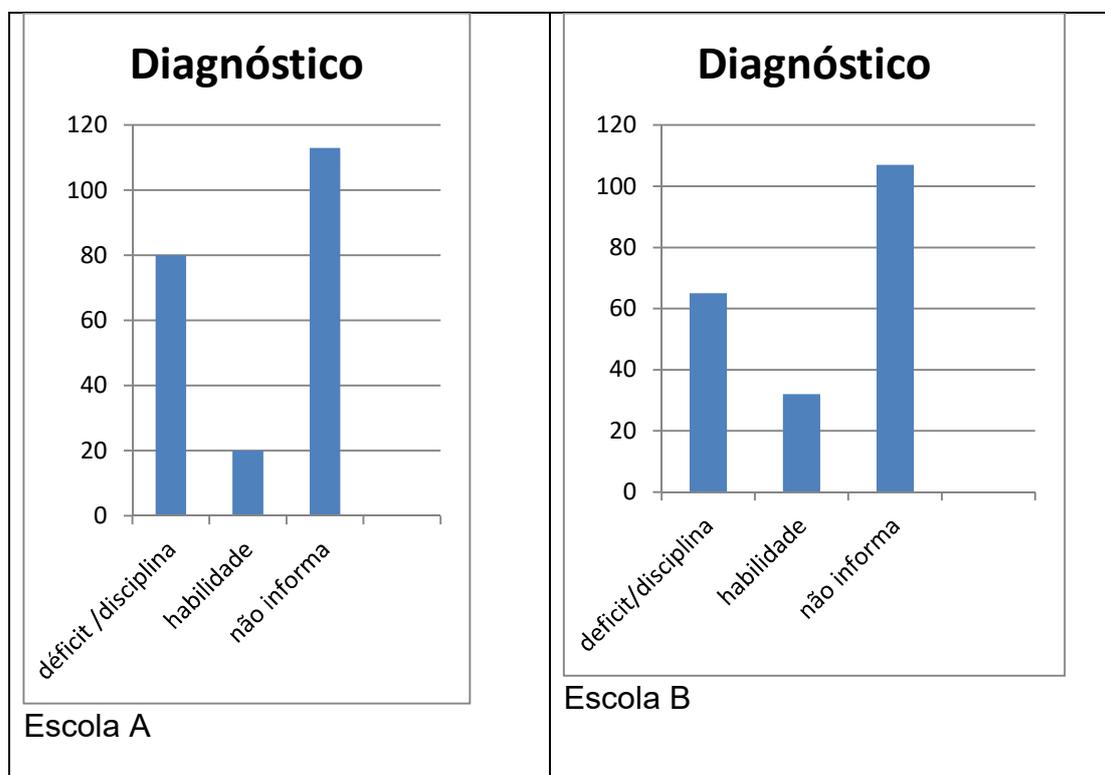
⁷ Loci de enunciação é condizente à produção do conhecimento e às narrativas a partir de loci geopolíticos e corpos-políticos de enunciação. Entre esses loci de enunciação, chama atenção o conhecimento produzido a partir de uma perspectiva negra das Américas e Caribe.

para desenvolver o conhecimento da atividade mental, que são as maneiras de interpretar e pensar a realidade cotidiana (SÊGA, 2000), diz respeito à multiculturalidade que é o reconhecimento de estreitas fronteiras e que pode designar outras formas de compartilhar o conhecimento.

Com essa atitude, o quadro de apreensão, valorização e determinação para a continuidade do estudo estaria sendo provido ao/a aluno/a por meio das representações sociais que, no cotidiano, dão sentido à vida e à existência materializadas pelos códigos, símbolos, valores, ideologias, vinculações sociais, que têm seu ponto de culminância na democracia e na diversidade cultural (SÊGA, 2000).

A democracia, a diversidade cultural, a pluralidade étnica e cultural trazem, no seu âmago, em sua essência, o senso de igualdade independentemente da etnia, gênero, sexualidade, classe, raça. Elas objetivam juntos a justiça social, a equidade, o princípio de igualdade e de oportunidade. Para isso, há de se fomentar políticas de ações afirmativas que necessitam de ampliação que venham reduzir as barreiras que impedem a participação social de cidadãos étnicos historicamente marginalizados (D'ADESKY, 2006).

Tabela 6 – Dificuldades e habilidades em relação às disciplinas



Fonte: Maria do Carmo - Dados da pesquisa (2019).

A materialização da marginalização escolar nada democrática, e tampouco pedagógica, pode ser observada de modo subjetivo nas tabelas 7 e 8. Na ficha dos alunos evadidos, eles se apresentavam categorizados e ou apontados principalmente pelas faltas/dificuldades/carências, e quase nunca pelas habilidades.

O estudo do gráfico aqui apresentado parece comprovar uma epistemologia que precisa ser negada, aquela que pressupõe a construção do conhecimento de forma individual por disciplina. Kuenzer (2002, p. 14) a chama de “exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho.

Entendendo o que Kuenzer quer dizer, temos a seguinte análise:

Do ponto de vista do mercado, os estudos que vêm sendo realizados permitem concluir que está em curso um processo que pode ser caracterizado como “**exclusão includente**”. Ou seja, no mercado identificam-se várias estratégias de exclusão do mercado formal, onde o trabalhador tinha direitos assegurados e melhores condições de trabalho, acompanhadas de estratégias de inclusão no mundo do trabalho através de formas precárias. A esta lógica, que estamos chamando de **exclusão includente**, corresponde outra lógica, equivalente e em direção contrária, do ponto de vista da educação, ou seja, a ela dialeticamente relacionada: a **inclusão excludente**, ou seja, as estratégias de inclusão nos diversos níveis e modalidades da educação escolar aos quais não correspondam os necessários padrões de qualidade que permitam a formação de identidades autônomas, intelectual e eticamente, capazes de responder e superar as demandas do capitalismo; ou, na linguagem toyotista, homens e mulheres flexíveis, capazes de resolver problemas novos com rapidez e eficiência, acompanhando as mudanças e educando-se permanentemente. (KUENZER, 2002, p. 14-15).

Entendendo o esquema, Kuenzer (2002, p. 15) chamou de “nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho”, evento sinalizado ao final do século XX. Atualmente, no século XXI, essa modalidade ainda continua “nova”? Um amplo caminho foi percorrido e ainda há um vasto caminho a calcorrear rumo à equidade, com propostas pedagógicas contra-hegemônicas que desprovincializem as epistemologias vinculadas às ciências sociais (COSTA, 2006).

Observamos, no quadro da tabela 6, a construção, ou melhor, a exemplificação dos sujeitos pelas suas falhas que é próprio do discurso colonizador, como aponta Costa (2006, p. 86):

O orientalismo caracteriza, assim, um modo estabelecido e institucionalizado de produção de representações sobre uma determinada região do mundo, o qual se alimenta, se confirma e se atualiza por meio das próprias imagens e conhecimentos que (re) cria. O oriente do orientalismo, ainda que remeta, vagamente, a um lugar geográfico, expressa mais propriamente uma fronteira cultural e definidora de sentido entre um nós e um eles, no interior de uma relação que produz e reproduz o outro como inferior, ao mesmo tempo que permite definir o nós, o si mesmo, em oposição a este outro, ora representado como caricatura, ora como estereótipo, e sempre como uma síntese aglutinadora de tudo aquilo que o nós não é e nem quer ser.

É uma investida que provê a inversão da noção de sujeito, sendo o “Reconhecimento da noção de representação como fenômeno social maior”. São tentativas de reintegração do sujeito por meio de sua história pessoal que antes de representar-se socialmente o indivíduo representa-se a si mesmo (JODELET, 2009).

A ausência de um espaço de direito, no qual o sujeito pudesse ser observado e expressasse suas habilidades e/ou suas necessidades, gerou a sua anulação, levando ao quadro de distorção entre idade e série e podendo ser também motivo das reprovações, evasões etc. O “discurso interpretativo dominante’, que desloca a pesquisa na direção dos lugares exteriores ao sujeito na análise e interpretação dos fatos sociais e das condutas humanas e sociais” (JODELET, 2009, p. 682), precisa ser vencido para de fato levar a escola à importância intrínseca do seu valor na vida do ser humano.

O fato é que os acontecimentos da vida do indivíduo são positivos ou negativos do ponto de vista das representações sociais e subjetividades. Eles remetem a um indivíduo não isolado, que sente ou sensibiliza com os acontecimentos à sua volta ao mesmo tempo em que os fatos intervêm como resposta à construção do dia a dia. A construção do sentido da escola, ou o que o estudo pode proporcionar na vida, parece ser desconexa da fala/atitude.

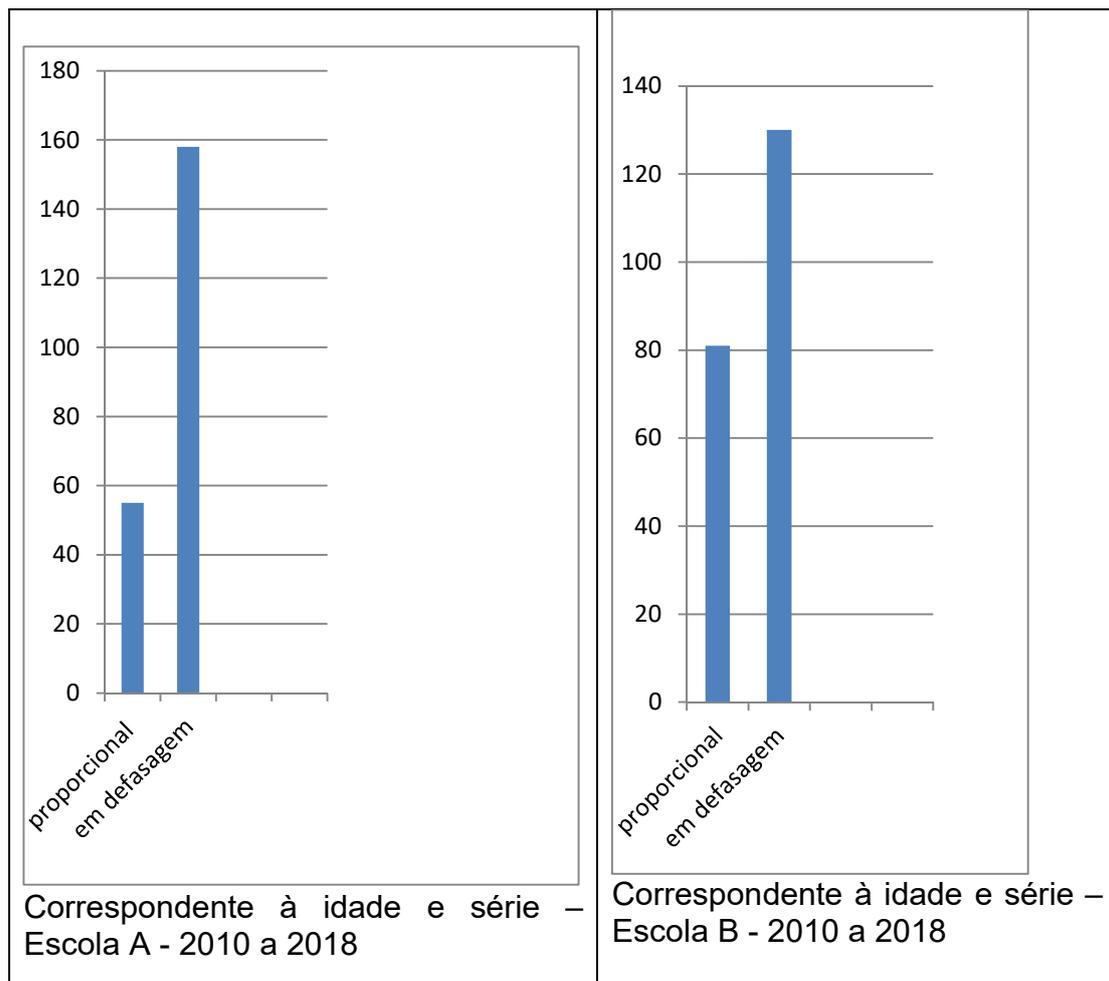
Quando Jodelet (2009) categoriza esse mesmo indivíduo em relação à sociedade como ator, como agente, para determinar o sujeito, compreendemos a interligação e o poder que a sociedade exerce sobre as intenções privadas do

ser social. “Esta interpretação colocava em posição de subordinação o ator que desempenha os papéis impostos por um lugar social, sem autonomia diante de uma sociedade regida pelos imperativos do poder e do lucro” (JODELET, 2009, p. 689).

Por isso, existe a desconexão entre a fala e a atitude no exemplo ilustrativo presente em meu cotidiano, quando os pais são chamados por alguma questão em que o filho não está correspondendo “bem” aos padrões hegemônicos nos quais a escola se insere. Assim, ao final de todo sermão ao pai e ao aluno, esses dizem: “Responsável: eu falo que é importante o estudo, que é do estudo que ele(a) será uma pessoa melhor” - *“os pais dizem aos filhos que é importante estudar sendo que ele mesmo não estudou e os filhos, por sua vez, de cabeça baixa, demonstram não ‘sentir’ a mínima atração pelos estudos”*. Esses acontecimentos comprovam a falta de autonomia imposta pela hegemonia e pelos imperativos do poder capitalista.

Assim, a tabela 7, adiante, denota a posição de subordinação aos imperativos sociais. Não há como depreender os contextos de natureza diversa que os levaram a configurar tal quadro, mesmo os que estão em proporção com idade e série sofreram o epistemicídio escolar.

Tabela 7 – Correspondência idade/série



Fonte: Maria do Carmo - Dados da pesquisa (2019).

Os reflexos do poder e do lucro são “a possibilidade de escolhas racionais e a capacidade de oposição aos constrangimentos do sistema” (JODELET, 2009, p. 689), favorecendo a produtividade com mão de obra barata. Quanto mais “cedo” para produzir melhor. É o esquema do curto prazo – se há emprego (não demanda estudo), e longo prazo – tem-se trabalho (demanda tempo dedicado ao estudo).

Da mesma forma, o quadro da tabela 8, desvinculado da reflexão realizada no plano filosófico sobre a noção de sujeito, poderia esclarecer algumas interpretações equivocadas, mas vamos às exposições das ideias subjetivas as quais nos propusemos no decorrer deste trabalho.

Diante de uma postura crítica de referências históricas, epistemológicas, hegemônicas e eurocentradas, diríamos que os sujeitos evadidos configuram o

quadro de repetência e de aluno trabalhador, entre outras que causam estereótipos e ainda os culpabilizam por tal atitude.

Vemos que o fato pode ser bem complexo e mais profundo quando se mergulha num universo da diversidade das epistemologias do sul, como emergente da subjetividade que eleva o nível de sujeito do sistema mundo moderno, a ser descrito pelos paradigmas da servidão e da sujeição para um novo modelo ou modalidade de produção subjetiva dos sujeitos.

Tabela 8 – Relação da evasão com trabalho e repetência



Fonte: Maria do Carmo - Dados da pesquisa (2019). Escolas A e B.

Vejam os que nessa tabela, a evasão incide de forma elevada sobre os alunos não repetentes e os que não trabalham. Nessa fase de transição da servidão e sujeição, pressupõe-se a “liberação na construção da relação consigo mesmo por meio de diversas modalidades práticas” (JODELET, 2009, p. 686).

Um modo prático reproduzido na escola, relacionado e exteriorizado como ação/comportamento do indivíduo, encontra-se na tabela 8, de modo subjetivo comparado à análise que Sêga (2000, p. 5) realiza sobre o comportamento do sujeito extraído das obras de Jodelet e Moscovici, ao examinar as ações do indivíduo:

Cada um de nós vive dentro de um mundo fechado e tenta reproduzir nos outros comportamentos que confirmem as ideias preconcebidas que fazemos deles; na verdade, criamos essas informações. Uma vez

que essas informações se manifestem, elas confirmam as coordenadas iniciais do nosso mundo individual e perpetuam-no. O sábio ingênuo, ao tentar buscar uma explicação para o comportamento de uma pessoa, escolhe entre atribuir a causa do comportamento a suas disposições (caráter, motivos, etc.) ou às circunstâncias. O sábio ingênuo é, então, um mau sábio. Ele é impermeável às informações, limitando-se a confirmar suas próprias teorias no lugar de falsificá-las, explica tudo que observa fundamentando-se em causas pessoais. Ele mantém seus erros sistemáticos porque mudá-los significa perigo à sua lógica pessoal e à sua intuição. (SÊGA, 2000, p. 5).

Depreendemos da tabela 8 que a “opção” evasão, em sua maioria, incidiu sobre os alunos não repetentes e também sobre os alunos que não trabalhavam. Isso parece confirmar que esses alunos reproduziram, em seus comportamentos, a perpetuação da não escolarização como seus pais. Podemos denotar ainda que os indivíduos não encontraram na escola os motivadores capazes de se sentirem inclusos. Fundamentando-se em causas pessoais, encontraram motivos para cometer a evasão, com o comportamento de sábio ingênuo (SÊGA, 2000).

A carência de consciência crítica não produzida pela congruência do pensamento histórico, filosófico, antropológico, social na base educacional tem se sustentado na relação social estruturada por uma legalidade histórica cujos ocupantes são meros protagonistas ou sujeitos que respondem por um trabalho correspondente aos determinantes estruturais.

Nesse sentido, a evasão escolar, que foi tratada como problema do sujeito, nos leva a um passado remoto em que leis, como o Decreto n.º 7.031, de setembro de 1878, liberaram o acesso do escravizado à escola somente no período noturno. Porém, devido à falta de disposição proveniente do dia de labor no sol, cansado, esses deixavam de estudar e se sentiam culpados pelo fracasso. Camufla-se ainda hoje que a raiz do problema está correlacionada à ausência de política de educação que garanta a permanência do aluno na escola.

A camuflagem conduz a um modelo de consciência que é abafada pelo modelo de produção de capital ao qual o Brasil se assujeita, “preferindo” políticas que moldam a “pedagogia”, a qual impede a compreensão do mundo (RÜSEN, 2011).

A compreensão do “mundo”, chamada aqui de consciência histórica, na perspectiva do Rösen (2011), é formada no indivíduo a partir do momento em

que há uma comunicação intercultural, viabilizada pelo diálogo entre história, filosofia e antropologia. Dialoga também com o pensamento desenvolvido por Jodelet em relação à escola como equipamento coletivo de subjetivação:

As formas e as figuras da subjetividade são criadas e moldadas, na história, pelas condições sociais e instituições, Guattari chama de “equipamentos coletivos de subjetivação”, que são de ordem religiosa, política, técnica, artística etc. Constatação que deixa aberta uma possibilidade de mudança: a subjetividade permanece hoje massivamente controlada por dispositivos de poder e de saber que colocam as inovações técnicas, científicas e artísticas a serviço das figuras mais retrógradas da sociabilidade. E, no entanto, outras modalidades de produção subjetiva – as processuais e singularizantes – são concebíveis. Estas formas alternativas de reapropriação existencial e de autovalorização podem se tornar amanhã a razão de vida das coletividades humanas e dos indivíduos que se recusam a se abandonar à entropia mortal característica do período que nós atravessamos. (GUATTARI *apud* JODELET, 2009, p. 18).

A compreensão do sistema mundo capitalista/moderno com criticidade a respeito do movimento de dominação coletiva, embora não natural, passaria a ser a razão de vida das coletividades humanas e dos indivíduos.

Seria assim a oportunidade singular de consolidar a escola em espaço humanitário, capaz de fortalecer o sistema democrático e de consolidação dos direitos humanos?

Um dos papéis importantes para a reapropriação da produção subjetiva, constatados no universo escolar, são o Plano de Ação e o Projeto Político Pedagógico. Juntos, eles possuem elementos que visam consolidar a formação crítica e perspectiva a reapropriação existencial e a autovalorização dos/as alunos/as na prerrogativa da inclusão, promoção, não evasão, contrapondo às correntes análogas aos determinantes estruturais de poder.

2.3 Dilemas enfrentados na efetivação da obrigatoriedade e do direito à educação

No movimento de transformação da escola no século XX e XXI, ela vem se reconfigurando e “ampliando a oferta” mediante os processos de transformação que atentam à obrigatoriedade e ao direito.

Para o cumprimento da obrigatoriedade do ponto de vista jurídico-político, instituem-se leis de educação básica obrigatória. As mais recentes têm, no marco legal, as datas seguintes:

- O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade [...] (Lei 11.274/2006);
- Educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade” (Emenda Constitucional n.º 53/2006);
- Vaga na escola pública de educação infantil ou de ensino fundamental mais próxima de sua residência a toda criança a partir do dia em que completar 4 (quatro) anos de idade”. (Lei n.º 11.700, de 2008).
- Universalização do ensino médio gratuito [...] assegurar o ensino fundamental e oferecer, com prioridade, o ensino médio a todos que o demandarem, respeitando o disposto no art. 38 desta Lei (Lei 12.061/2009) – Emenda Constitucional 59 - Art. 208 [...] - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; (BRASIL, 2010).

Essas leis intentam universalizar e equalizar o direito à educação, estando vinculadas ao Projeto Político Pedagógico – PPP. Elas surgiram no fim do século XX, período posterior à ditadura militar, ou seja, final da década de 1980, como reação ao longo período de ditadura político-educacional pelo qual o Brasil passou.

O Projeto Político Pedagógico fundamenta-se no seguinte entendimento: **Projeto**, por nomear ações a serem executadas, as quais devem corresponder ao perfil de cada escola, conforme a sua comunidade; **Político**, para delimitar o rumo, o caminho. Deve atentar para atender ao interesse coletivo. E **Pedagógico**, por deliberar as atividades e projetos a serem desenvolvidos pela escola. Visa competência e sabedoria que podem garantir à escola envolvimento em propósitos convergentes da grande experiência da diversidade cultural. (COSTA, 2008, s.p.).

Estão inseridos no PPP os objetivos mais abrangentes, as aptidões que venham desenvolver nos discentes e o modo de se alcançar as metas estabelecidas para que as populações antes excluídas das escolas públicas possam se sentir inseridas. Por isso, o PPP é um poderoso instrumento para que

a escola lide com a diversidade, que continue a ser, ainda nos dias atuais, um dos maiores desafios da escola (COSTA, 2008).

Quanto às dificuldades, ou desafios na efetivação do PPP, seja por meio de trabalho coletivo, seja pela elaboração de alguns e desconhecimento de outros, ele não deixa de ser um importante instrumento democrático que visa à construção da cidadania dentro da escola.

A análise dos PPP das escolas A e B correspondem aos anos de 2010 a 2018 e apresenta algumas nuances do real quadro de distanciamentos e/ou de aproximações que os gestores intentam colocar em prática para a obtenção da escola democrática e emancipadora do cidadão na condição de discente.

Sobre os PPP analisados, não haverá referência quanto ao ano exato de elaboração, mas se atenta para a sequência, iniciando do mais antigo para o mais recente, conforme proposta referente ao tempo.

O primeiro diagnóstico de elaboração do Projeto constado na Escola A é que apenas três professores participaram da elaboração do projeto e

[...] planejar a escola de forma participativa, construindo um trabalho coletivo e democrático. O PPP é tratado sob a ótica da sua importância e da real necessidade para a escola como instrumento democrático de construção da cidadania e da superação da lógica documental, teórica e burocrática. (BORTOLUZZI, 2006, p. 22).

Mesmo havendo uma consistente literatura sobre a importância do PPP e sua inserção como modelo de escola democrática e emancipadora, a participação dos professores e funcionários na sua elaboração ocorre de maneira tímida e direcionada, enquanto a participação dos alunos é inexistente.

É uma ação que mantém o predomínio de sentido característico do ato democrático, objetivo do Projeto Político Pedagógico. Sua finalidade é oferecer um espaço de interlocução onde as ações sejam um estímulo para o desenvolvimento da produção do conhecimento. É por meio dos Grupos de Trabalho que se dá o intercâmbio entre trabalhadores/as da educação para criar a *práxis* do interesse comum (COSTA, 2008).

Nesse item, a pesquisa tem o caráter de problematizar os distanciamentos dos objetivos da escola na formulação de eventos que proporcionem qualidade e equidade como fonte de pesquisa e também apresentar as proximidades de superação que permitem aos indivíduos sua inserção na sociedade.

Concordando com Costa (2008), o PPP bem desenvolvido na escola tem sinônimo de instrumento de conquista da cidadania.

Animamos ao deparar com afirmação deste nível: “PPP bem desenvolvido, sinônimo de instrumento de conquista da cidadania”. Visualizam-se possibilidades encorajadoras, mesmo que ainda haja distanciamento do imaginado com o real. Em um país vítima de escravização, ter um caminho trilhado rumo à equalização socioeducacional significa institucionalização das mediações reais. Há intencionalidade sã, de pessoas engajadas ao cumprimento e entendimento do que são os direitos humanos (BRUINI, 2008).

Sabemos que, para acontecer a escola cidadã de forma alargada, com maior abrangência ou alcance aos mais humildes, a política educacional tem de ir além da intencionalidade e comumente uma aceitação do projeto por todos os envolvidos.

Os planos de ação constam inseridos no PPP e têm delineado caminhos, anos após anos, com os trabalhos sendo desenvolvidos em cada unidade escolar conforme a demanda e os resultados do ano anterior. Vimos que sempre estará em readaptação, uma vez que a clientela muda e o processo de acolhimento deve acontecer para toda a comunidade de pais e alunos. Uma curiosidade observada é que a Escola B não possui um Plano de Ação especial para o 1º ano do ensino médio, visto que os alunos são oriundos de outras unidades escolares e que, possivelmente, é a primeira experiência em uma escola de período integral.

É um ponto de atenção que pode tornar a experiência agradabilíssima e fazer com que o/a aluno/a permaneça na unidade, ou que peça a transferência para outra. Devido a esse fato, tornou-se necessária a observação da movimentação de alunos/as em relação a pedidos de transferência durante o ciclo das aulas e no período de finalização do 1º ano do ensino médio dos anos 2016 a 2018, observados no plano de ação a seguir:

Quadro 4 - Ações do PPP

5 - METAS (Resultados Esperados nos CEPI'S)	6- INDICADORES		7 - ESTRATÉGIAS	8 - AÇÕES
	6.1- Indicadores de processo	6.2 - Indicadores de resultados		
5.1.5 - Ampliação do índice de sucesso e permanência dos estudantes na escola.	<ul style="list-style-type: none"> • Redução média da evasão/transferência de 10% por bimestre. • Redução de 10% de estudantes abaixo da média após a Avaliação Substitutiva. • Cumprimento de 60% da meta de reunião de pais. 	<ul style="list-style-type: none"> • Máximo de estudantes transferidos não deve ser superior a 7%. 	<ul style="list-style-type: none"> • Acompanhamento e monitoramento da frequência escolar. • Funcionamento regular do agrupamento bimestral e Avaliação Substitutiva. 	<ul style="list-style-type: none"> - Averiguar, diariamente, a frequência dos alunos e ligar para os responsáveis após 03 faltas consecutivas; - Reunir com os pais dos alunos periodicamente por turma e em horários em que a maioria possa participar; - Deixar claro, tanto para os alunos quanto para seus responsáveis, que mesmo se as notas estiverem baixas existem oportunidades no decorrer do ano letivo, para recuperá-las; - Orientar os pais ou responsáveis no tocante à frequência mínima e obrigatória de 75% como critério de aprovação ou reprovação
5.2- Formação continuada (Educadores)				

Fonte: Maria do Carmo - Dados da pesquisa (2019). PPP, Escola B - ano 2017.

Concordando com Bruini (2020), a escola é um *locus* primordial para a construção da cidadania e deve receber o/a aluno/a:

Sem negar o valor da educação informal em outros espaços, a escola é o lugar onde o processo de construção do conhecimento se dá de forma sistematizada. Por caracterizar-se como a institucionalização das mediações reais, a escola pode prever que além da intencionalidade, estejam garantidas as condições objetivas de concretização das ações pedagógicas impregnadas com as finalidades da cidadania. (BRUINI, 2020, p. 1).

Dessa forma, a escola que introduz, em seu projeto educacional, a luta pela qualidade da educação deve primar pela frequência do aluno, assim como a sua permanência, principalmente as escolas de período integral que têm de levar em conta o “novo” para todos. Nesse sentido, os alunos vão vivenciar a modalidade da ação educacional como processo político-cultural e técnico-pedagógico de formação social e de construção. Para essa parcela da população, a ação educacional, seja de distribuição, quanti-qualitativa de conhecimentos científicos e tecnológicos socialmente significativos e relevantes para a cidadania, deve acontecer pela forma primeira de acolhimento e posteriormente de efetivação do direito, embora seja para singular parcela da sociedade (BRUINI, 2020).

O plano apresentado tem ações efetivas buscando soluções para que o aluno permaneça e tenha frequência de pelo menos 75% das aulas. Quanto aos alunos evadidos e infrequentes, a escola tem uma meta em 2017 para que gire em torno de no mínimo 7% e no máximo 10%, sendo que o número de matriculados do 1º ano é de 139 alunos. Esse número poderá variar entre 9 e 13 alunos, respectivamente.

É um número considerado alto para a meta do ano de 2030, que visibiliza o Brasil como modelo de educação da América do Sul. Os reforços terão de ser relocados por meio dos Conselhos, aplicando a lei como, por exemplo, a Lei n.º 8.069/90 do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) como desafios, como garantia que resguarda e devolve os direitos dos adolescentes, especialmente os negros, pobres e moradores de periferias, a continuidade e permanência na escola.

Um outro reforço também é adequação do PPP ao contexto social em que a escola se insere. O espaço é sempre dinâmico, heterogêneo, conflitivo: de um

lado, condiciona o caráter da escola (ambiente de ensino) e restringe as possibilidades de como atuar; mas de outro abre brechas que apontam a direção das potenciais transformações. É desse “campo” que os PPP necessariamente devem se ocupar para propor novas metodologias com um projeto bem elaborado. Assim, o caminho escolhido ganha a sua marca, a escola assume feição própria, adquire personalidade.

O exemplo de trabalho como o apresentado abaixo, trabalhando “consciência negra/diversidade”, infelizmente não possui nenhuma dessas características citadas acima. Portanto, isso indica que a missão é mesmo árdua.

Observando o desenvolvimento do PPP-2017 da Escola A, podemos depreender que Oliva (2003) está coberto de razão em dizer que se esquece de estudar o continente africano.

Observamos que os objetivos para estudar a “Consciência Negra/ Diversidade: Étnico-raciais e Gênero”, expostos abaixo, estão completamente desconexos das epistemologias que propõem o rememorar da história do povo africano. Dá a impressão de total desconhecimento da necessidade de re-historicização da história ocidental, do pós-colonialismo com a seguinte definição apontada por Santos (2004, p. 8):

Pós-colonialismo [é] um conjunto de correntes teóricas e analítica, com forte implantação nos estudos culturais, mas hoje presente em todas as ciências sociais, que tem em comum darem primazia teórica e política às relações desiguais entre o Norte e o Sul na explicação ou na compreensão do mundo contemporâneo. [...] para esta corrente, é problemático saber até que ponto vivemos em sociedades pós-coloniais.

Mesmo sabendo que essa corrente teórica teve início no final do século XX, há ainda muito caminho rumo à mudança a ser realizada no interior da escola, principalmente quando se observam no PPP objetivos que distam da proposta do tema “Consciência negra/ diversidade: étnico/racial e gênero”. As ações propostas provocariam nos alunos certa banalidade e inconveniência na participação, desvinculando-os da inserção como alunos sujeitos. Paulo Freire nos explica que a formação escolar ainda está a domesticar o homem objeto:

A educação das massas se faz, assim, algo de absolutamente fundamental entre nós. Educação que, desvestida da roupagem alienada e alienante, seja uma força de mudança e de libertação. A opção, por isso, teria de ser também, entre uma “educação” para a “domesticação”, para a alienação, e uma educação para a liberdade.

“Educação” para o homem-objeto ou educação para o homem-sujeito. Todo o empenho do Autor se fixou na busca desse homem-sujeito que, necessariamente, implicaria em uma sociedade também sujeito. Sempre lhe pareceu, dentro das condições históricas de sua sociedade, inadiável e indispensável uma ampla conscientização das massas brasileiras, através de uma educação que as colocasse numa postura de autorreflexão e de reflexão sobre seu tempo e seu espaço. Estava e está convencido o Autor de que a “elevação do pensamento” das massas, “o que se sói chamar apressadamente de politização”, a que se refere Fanon, em *Los Condenados de la Tierra*, e que constitui para ele uma forma de se “ser responsável nos países subdesenvolvidos”, começa exatamente por esta autorreflexão. Autorreflexão que as levará ao aprofundamento consequente de sua tomada de consciência e de que resultará sua inserção na História, não mais como espectadoras, mas como figurantes e autoras. Nunca pensou, contudo, o Autor, ingenuamente, que a defesa e a prática de uma educação assim, que respeitasse no homem a sua ontológica vocação de ser sujeito, pudesse ser aceita por aquelas forças, cujo interesse básico estava na alienação do homem e da sociedade brasileira. Na manutenção desta alienação. Daí que coerentemente se arregimentassem — usando todas as armas contra qualquer tentativa de aclaramento das consciências, vista sempre como séria ameaça a seus privilégios. (FREIRE, 1967, p. 36).

Tal banalidade não conduz o aluno à participação cidadã, obviamente pela ausência de representatividade e significância, permanecendo alienado, incapaz de autorreflexão. É o que se apresenta no PPP a seguir confirmando o trabalho numa lógica inversa ao que a corrente teórica na perspectiva decolonial se propõe.

Quadro 5 – Atividades a serem desenvolvidas

COORDENAÇÃO REGIONAL DE EDUCAÇÃO,
CULTURA E ESPORTE DE GOIÂNIA

SEDUCE
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO,
CULTURA E ESPORTE



PROJETO SEMANA DO FOLCLORE

Objetivos:

- Valorizar e conhecer a cultura brasileira através de estudos, pesquisas, apresentação de trabalho, exposição de cartazes, visitas a museus;
- Confeccionar material para publicar no livro de final de ano.

Responsáveis: Adriana Peixoto, Sandra Correa, Paulo Eduardo, Hilário Lopes, Synthia de Oliveira, Deane Frauzino, Andréia Leticia, Cláudia Pereira e Vanessa Cardoso.

PROJETO: CONSCIÊNCIA NEGRA/DIVERSIDADE: ÉTNICO –RACIAIS E GÊNERO

Objetivos:

- Proporcionar elaboração e confecção de comidas típicas de cada região brasileira com alunos do Ensino Fundamental e médio, bem como, a apresentação de elementos e trajes que representem a cultura regional;
- Realizar estudos e pesquisas sobre as questões étnicas raciais;
- Desenvolver as habilidades de forma prática, a partir de situações cotidianas.

Responsáveis: Professores dos turnos.

PROJETO GINCANA DO CONHECIMENTO

Objetivos:

- Oportunizar aos alunos momentos de pesquisas embasadas em um tema ou temas escolhidos pela comunidade escolar, em todos os turnos.

Fonte: Maria do Carmo - Dados da pesquisa (2019). PPP, Escola A - 2018.

O PPP como missão de contribuir para a democracia ou cidadania é necessário para que a escola tenha clareza nos objetivos de seu projeto e que esteja preparada para o inesperado, incluindo a intuição e a sensibilidade de seus educadores.

É evidente que a educação não constitui sozinha a cidadania, apesar de ser condição indispensável para que essa se constitua. “Cidadania é um conceito em evolução, cujas diversas dimensões adquirem relevância variada no discurso do tempo e em virtude do desenvolvimento das formações históricas” (BRUINI, 2008, s.p.).

Para melhor entendimento deste conceito de cidadania, partimos para o terceiro capítulo como significativo de democratização da escola.

CAPÍTULO 3

DEMOCRATIZAÇÃO DA ESCOLA PARA O SÉCULO XXI: UTOPIA *VERSUS* POSSIBILIDADES

O quadro de maleficência referente aos aspectos históricos da exclusão escolar no Brasil tem suas raízes fincadas no modelo capitalista escravocrata implantado como uma das primeiras experiências ultramarinas de sociedade colonial. Fez-se um protótipo de colonização com a durabilidade de mais de três séculos em que o pós-liberdade não teve significância no termo. Peculiarmente, fizeram-se indivíduos não libertos da possibilidade de re-escravização devido à ausência de condições materiais e sociais para se cunhar de significado e efetivação de liberdade, como explica Carvalho (1998 *apud* ROCHA; REIS, 2016, p. 133):

O caminho da liberdade começava na construção de uma rede de relações pessoais na qual o cativo se inseria, entende que a construção da liberdade realizada pelo escravizado não dependia da permissão do senhor, da carta de liberdade, nesse caso, refere-se a outra liberdade, a que fora criada pelos cativos: a liberdade social.

Entendendo o termo “liberdade social” pela esteira de pensamento percorrida por Grosfoguel (2008), concatenando-o ao de Rocha e Reis (2016) como *locus* de enunciação, percebemos que o lugar geopolítico do sujeito que fala lentamente se põe em construção. O lugar epistêmico étnico-racial/sexual/de gênero ainda se encontra em “obra”, visto que as estruturas de poder/conhecimento de colonizado, a partir do qual o sujeito se pronuncia não o condiciona ao verdadeiro sentido do termo, liberdade social (ROCHA, 2016).

A liberdade social vai além do “corpo livre”, pois tem a ver com a geopolítica do conhecimento, ou seja, a “expressão” do lado subalterno das relações de poder. A liberdade social, ainda nesse início do século XXI, encontra-se na adoção de estratégias que venham favorecer a classe pauperizada a encontrar o caminho do conhecimento de si, da sua cultura, conhecimento do mundo que o envolve, e desenvolver a capacidade de produzir conhecimento.

O conhecimento produzido no indivíduo por meio da escolarização permite o desenvolvimento social. Até o momento essa se apresenta como meio

fundamental e primordial para que se conquiste a liberdade social. A educação encontra-se centrada como pensamento promissor capaz de romper com os desígnios colonialistas que marcaram profundamente as relações de poder como estratégia epistêmica do conhecimento.

Esta estratégia epistêmica tem sido crucial para os desenhos – ou desígnios – globais do Ocidente. Ao esconder o lugar do sujeito da enunciação, a dominação e a expansão coloniais europeias/euro-americanas conseguiram construir por todo o globo uma hierarquia de conhecimento superior e inferior e, conseqüentemente, de povos superiores e inferiores. Passámos da caracterização de “povos sem escrita” do século XVI, para a dos “povos sem história” dos séculos XVIII e XIX, “povos sem desenvolvimento” do século XX e, mais recentemente, “povos sem democracia” do século XXI. Passámos dos “direitos dos povos” do século XVI (o debate Sepúlveda versus de las Casas na escola de Salamanca em meados do século XVI), para os “direitos do homem” do século XVIII (filósofos iluministas), para os recentes “direitos humanos” do século XX. Todos estes fazem parte de desenhos globais, articulados simultaneamente com a produção e a reprodução de uma divisão internacional do trabalho feita segundo um centro e uma periferia, que por sua vez coincide com a hierarquia étnico-racial global estabelecida entre europeus e não-europeus. (GROSFOGUEL, 2018, p.120).

É referente aos direitos humanos do século XX que os direitos dos cidadãos em pleno início do século XXI ganham prospecção e importantes implicações decoloniais (GROSFOGUEL, 2008). A partir dessa crítica epistemológica, a construção do capítulo ganhará a atenção para a produção de conhecimento e do conceito de sistema-mundo que vem se organizando rumo à promoção e à contemplação dos direitos sociais que propiciamente se inicia na família e na escola.

3.1 A Lei n.º 10639/2003: implicações decoloniais na escola

Com o advento do movimento negro de luta pela cidadania, e durante muito tempo, é que culminaria no marco legal a lei que intenciona apresentar a origem do povo negro, as suas lutas, a sua história, a sua cultura, a língua. Estes elementos por séculos negados começariam a ganhar notabilidade nos estudos escolares.

Foi por meio do movimento negro que, após a década de 1990, ou seja, posterior aos 100 anos de abolição da escravidão no Brasil, o movimento negro

se avolumou, ganhou força e respaldo de simpatizantes, o que contribuiu para pressionar políticos. Desse modo, por volta de 1999, foi aprovado o PL n.º 259, embrião da Lei n.º 10.639, na qual consta a obrigatoriedade da inclusão da temática História e Cultura Afro-Brasileira nos currículos de aprendizagem. “O Projeto de Lei, no artigo primeiro, justifica-se na intenção de reconhecer a luta dos negros no Brasil, resgatando sua contribuição na formação nacional” (PEREIRA; SILVA, 2012, p. 6).

Outro momento importante resultante da luta do povo negro no Brasil foi a sanção da Lei n.º 10.639, de 9 de janeiro de 2003, de autoria da deputada Esther Grossi e do deputado Ben-Hur Ferreira, ambos do Partido dos Trabalhadores, apresentada à Câmara dos Deputados em 1999 como PL n.º 259. Essa lei foi sancionada pelo presidente em exercício, na época o senhor Luiz Inácio Lula da Silva, alterando a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação), para incluir o ensino da “História e Cultura Afro-Brasileira” nos currículos da rede pública de ensino e particular e oficializar o dia 20 de novembro como o Dia Nacional da Consciência Negra.

A data em si tem sua importância, porém, concordando com Milton Santos em uma entrevista sobre o Dia da Consciência Negra, no ano de 2004, que afirma que consciência tem de ser todos os dias, assim como as lutas e embates por menos preconceito e menos racismo e mais respeito pelo que se considera diferente.

Na Lei n.º 10.639, o art. 26-A, parágrafo 1º, especifica que o conteúdo programático, além do estudo da História da África e dos Africanos, incluirá, no âmbito de todo o currículo escolar, o conhecimento da luta do povo negro, a sua cultura desenvolvida e influências em toda a cultura brasileira. A lei propiciará o reconhecimento do negro na formação da sociedade nacional, permitindo a visibilidade de suas contribuições nas áreas social, cultural, econômica e política, relativamente pertinentes à história da formação do Brasil.

A lei busca restabelecer, por meio do ensino estipulado no conteúdo programático, a memória da cultura negra e a sua relevância cultural na formação diversificada do povo brasileiro.

O século XXI teve seus primeiros anos inaugurados com a Lei n.º 10639/2003, um grande passo para a fundamentação da ideia de democratização da escola e do direito à educação. Posteriormente a esta lei,

podemos pautar a lei de cotas (Lei n.º 12.711), que foi aprovada em agosto de 2012, para os alunos que almejassem dar prosseguimento aos seus estudos, uma vez concluída a educação básica.

A Lei n.º 10639/2003, ao ser trabalhada na sala de aula, ainda esbarra na ausência de conhecimento amplo do conteúdo, visto que os projetos desenvolvidos nas escolas também têm demonstrado tal deficiência. Como Saviani (1999, p. 74) afirma:

[...] a importância da transmissão de conhecimentos, de conteúdos culturais, marca distintiva da pedagogia da essência, não perde seu caráter revolucionário. A pressão em direção à igualdade real implica a igualdade de acesso ao saber, portanto, a distribuição igualitária dos conhecimentos disponíveis. Mas aqui também é preciso levar em conta que os conteúdos culturais são históricos e o seu caráter revolucionário está intimamente associado à sua historicidade. Assim, a transformação da igualdade formal em igualdade real está associada à transformação dos conteúdos formais, fixos e abstratos, em conteúdos reais, dinâmicos e concretos. Ao conjunto de pressões decorrentes do acesso das camadas trabalhadoras à escola, a burguesia responde denunciando através da Escola Nova o caráter mecânico, artificial, desatualizado dos conteúdos próprios da escola tradicional.

A deficiência no tratamento dos conteúdos historicamente negados influencia no resultado que se almeja na transformação real daquilo que ainda está em construção, e a estrutura do que objetiva a Lei n.º 10639/2003 é de caráter revolucionário, cultural e histórico. Implica saber e conhecer epistemicamente o lado subalterno. Porém, os trabalhos desenvolvidos na escola necessitam de mais conhecimento contra-hegemônico por parte dos/as professores/as para que a aceitação do conteúdo seja de forma agradável e forme alunos/as politizados/as da sua condição. Isso lhes possibilita que o conhecimento de conteúdos possa impactá-los/as na descoberta de si e da escola, enquanto alunos/as afrodescendentes, com direito a uma educação de qualidade e libertária.

Para todos que tomam partido para uma crítica decolonial direcionada à escola, a implementação e a inserção da Lei n.º 10639/2003 no currículo de ensino representa uma crítica ao eurocentrismo que manteve, por meio da coerção, do poder hegemônico, os saberes “afro-indígenas” silenciados e subalternizados.

Os paradigmas eurocêntricos hegemônicos que, ao longo dos últimos quinhentos anos, inspiraram a filosofia e as ciências ocidentais do “sistema-mundo patriarcal/capitalista/colonial/moderno”, silenciador de muitos saberes,

assumem um ponto de vista universalista, neutro e objetivo (GROSFOGUEL, 2006) ao fato que o conhecimento epistêmico do sul proporciona reinvenção contra-hegemônica libertária para a escola.

Por essa razão, é que uma escola libertária concede aos/as seus/suas educandos/as se situarem socialmente no lado oprimido das relações de poder, porém, não significa automaticamente que o pensar seja epistemicamente a partir de um lugar subalterno. Justamente, o êxito do sistema-mundo colonial/moderno reside em levar os/as sujeitos/educandos/as socialmente situados do lado oprimido da diferença colonial a pensar epistemicamente como aqueles que se encontram em posições dominantes. As perspectivas epistêmicas subalternas são uma forma de conhecimento que, vindas do sul, originam uma perspectiva crítica do conhecimento hegemônico nas relações de poder envolvidas e presentes na escola (GROSFOGUEL, 2009).

Pensamos que essa é a pedagogia da essência que Saviani (1999) dialoga com Grosfoguel (2009) ao afirmarem que a transformação da igualdade formal em igualdade real baseia-se historicamente no conhecimento, que é a transformação dos conteúdos formais, fixos e abstratos, em conteúdos reais, dinâmicos e concretos. Ou seja, proporciona-se aos/as sujeitos/educandos/as socialmente situados no lado oprimido da diferença colonial a pensar epistemicamente como aqueles/as que se encontram em posições dominantes e que são pessoas capazes de realizar a transformação social à sua volta.

Transformação social que proporciona à camada marginalizada da sociedade a elevar o conhecimento relacionado ao poder cultural/filosófico, considerado, ainda com frequência, irrelevante para os estudos pós-coloniais e estudos culturais, portanto, importantíssimos para a concessão do conhecimento epistêmico e social no reconhecimento do lugar de fala.

Ultimamente, a atual política de educação tem proporcionado variadas tentativas de alavancar com a transformação social. Então, seria benévolo utilizar-se de mecanismos como prêmios, bonificações, *ranking* de classificações como forma de promoção?

O próximo item trata do tema Pacto pela Educação, modelo experimentado nos Estados Unidos da América, seguindo uma lógica importada do sistema educacional norte-americano. Ressaltamos que “o sistema passou por amplas reformas educativas promovidas por reformadores empresariais

(*corporate reformers*), que têm acarretado o desmonte da educação pública naquele país” (MOURA, 2016, p.14). Ao ser trazido para o Brasil, esse modelo foi aplicado em alguns estados, entre eles Goiás, na gestão do governador do Estado Marconi Ferreira Perillo Júnior, filiado ao Partido da Social Democracia Brasileira – PSDB.

3.2 Pacto pela Educação: premiação/ bonificação 2013 – 2016: demérito, individualização e distanciamento da equidade

O sistema de incentivo meritocrático de bônus/prêmio implementado pela então Secretaria de Estado da Educação de Goiás (SEDUC-GO) na gestão 2011-2014, e prorrogado até o ano de 2017, faz parte do Pacto pela Educação (GOIÁS/SEDUC) e das Leis e Portarias que instituem o Bônus de Incentivo Educacional e o Prêmio Aluno, fundamentados pelas políticas de bonificação/premiação nos documentos normativos da Seduc-GO.

O Pacto pela Educação desenvolvido nesses anos com a inserção do bônus/prêmio foi uma estratégia de gestão que surgiu com a reforma educacional processada na rede estadual de ensino. A reforma incorporou princípios e concepções advindos de outras reformas que, entre outros elementos, fundamentam-se em meritocracia, competitividade, responsabilização, controle por incentivo/punição às vezes tácita ou por vezes psicológica (MOURA, 2016).

A busca por eficiência do ensino adotada pela Seduce, nos anos de 2012 a 2016, vincula-se ao projeto de educação neoliberal e neotecnista da educação nos moldes adotados desde os anos 1990. Esses orientam tanto os processos pedagógicos como os educativos desenvolvidos nas escolas. Por sua vez, geram grande impacto para a educação nos termos referentes à estrutura de ações meritocráticas do bônus/prêmio, estabelecimento de juízo de valor, seleção de alunos bons e ruins sob a égide de incentivo/motivação.

A educação do século XXI voltada para ações meritocráticas não comunga com a ideia de emancipação e formação do sujeito. O Pacto pela Educação assume a face gerencialista, viabiliza relações meritocráticas, como premiar e punir, conforme o controle dos processos e dos resultados. O aparato

tecnológico de sistema de informação serve quase que unicamente ao grande objetivo de verificar, monitorar, acompanhar o cumprimento de metas previamente estabelecidas.

Quanto aos objetivos/metapas que poderiam ser de incentivo e motivação, Libâneo (2011 *apud* MOURA, 2016, p. 92) argumenta que essas metas:

São quantificadas muito mais em função da diminuição dos custos do ensino do que de uma sólida preparação escolar dos alunos. Força-se a melhoria dos índices educacionais sem ampliação das verbas para o que é realmente prioritário.

As prioridades de a educação “garantir a aprendizagem/conhecimento” neste século, bem como as metas traçadas por leis educacionais, visam expansão das garantias de direito, investimentos, obrigatoriedade. Porém, sofrem pressão da sociedade pela garantia desses direitos por meio das Organizações Não Governamentais - ONGs, Organização da Sociedade Civil de Interesse Público – OSCIP, intelectuais, pesquisadores/as, alguns poucos políticos que cobram ações para que a escola cumpra o objetivo primordial, ser de fato a equalizadora social.

Conquanto, o Pacto pela Educação 2011-2014, e prorrogado até o ano de 2017, distanciou-se da equalização e de garantias de direito porque o número de alunos/as matriculados não ascendeu e nem permaneceu. Assim, também se deduz que a evasão escolar não diminuiu, conforme análise dos dados do Inep, confrontando-os ao mesmo período em que o Pacto pela Educação se manteve com premiação/ bonificação.

Tabela 9 - Estatística da Educação Básica

Referências anuais	Estado de Goiás - nº total de alunos da rede	Ensino Fundamental anos finais - Goiânia	Ensino Médio Goiânia
2013	901.044	77.907	61.958
2014	1.440.552	75.566	60.461
2015	1.440.298	74.716	58.708
2016	1.440.908	74.939	55.401

Fonte: Inep - 2013 a 2016.

O período compreendido entre os anos de 2013 e 2016 não configura ampliação do direito, visto que a continuidade e a permanência escolar, em relação aos anos finais do ensino fundamental com o ensino médio, não se confirmaram crescentes.

Também porque a reforma educacional “Pacto pela Educação” esboça problemas que dizem respeito: à queda sucessiva do estado de Goiás no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB); à alta taxa de evasão escolar no estado. Segundo o documento, a cada 100 estudantes matriculados no Ensino Médio 27 evadem do ambiente escolar. O número é um pouco menor no Ensino Fundamental, mas, mesmo assim, ainda assusta, sendo que de cada 100 estudantes matriculados 21 evadem do Ensino Fundamental no estado de Goiás (GOIÁS, 2012a).

Segundo Moura (2016), o pacto gerou muita competição entre os pares (profissionais contra profissionais, alunos/as contra alunos/as, escolas contra escolas), frustração, individualismo, ameaças, exclusão. Parece que o trabalho nesse projeto neoliberal de garantir o mínimo também se esforçou para que houvesse fracasso na formação humana em sentido amplo. Ele se legitimou na aplicação dos testes de aferição da aprendizagem desconexa da realidade da escola, da região, assumindo outro sentido, como analisado por Frigotto (*Apud* MOURA, 2016, p. 78):

Que uma educação voltada para uma qualidade conforme o ideário dos homens de negócio não passa de adestramento, de qualificação não direcionada ao atendimento das necessidades humanas, mas, sim, submetida aos desígnios do capital, traduzido nas formas que a reestruturação produtiva assume nos últimos anos, dentro do entendimento de Estado Mínimo defendido pelos neoliberais.

As ações do Pacto pela Educação foram pautadas pela garantia do Estado mínimo defendido pelos neoliberais. Com este artifício, a escola não passou de um centro de diagnóstico, de monitoramento, de verificação e de auditoria. Houve também ênfase no controle tanto de maneira vertical quanto horizontal, tanto interna como externamente, ou seja, todos os envolvidos no processo educacional monitoraram, apuraram e conferiram os dados e frequência social. Libâneo (2011) ressalta que a escola, nesses moldes, se esquece do comprometimento do professor com a formação dos/as alunos/as, pois os procedimentos e estratégias de ensino foram formulados exteriormente

à realidade da comunidade na qual a escola se insere. Portanto, aumenta-se assim o distanciamento da equidade no processo de ensino.

Uma contraproposta ao aspecto neoliberalista presente na escola, no período compreendido entre 2012 e 2017, é a preocupação com a formação do/a aluno/a no modelo de educação progressista.

Para um ensino com essa característica, a ampliação do direito em relação ao indivíduo pode se dar de modo “abstrato” ao mundo social e psicológico. Ambos são teorizados pela interdisciplinaridade do Serviço Social e da Psicologia, que, inseridos no universo educacional, demandam mais e melhores políticas públicas de inclusão.

A escola no modelo progressista tem a atenção voltada para as subjetividades do indivíduo como aluno/a, sendo de especial importância e principalmente numa sociedade marcada pelo colonialismo em que saberes, cultura, língua foram obliterados por uma única episteme.

3.3 Ampliação do direito: interdisciplinaridade no século XXI

Quanto à interdisciplinaridade, Thiesen (2008) observou que essa temática tem sido tratada por duas diferentes abordagens, uma de natureza epistemológica e outra de natureza pedagógica.

Trata-se, portanto, de duas categorias analíticas. A primeira como estudo do conhecimento e seus aspectos de socialização, produção e reconstrução do conhecimento, das ciências e seus modelos de investigação, é também o método compreendido como mediador que intermedia sujeito e realidade. A segunda seria o enfoque pedagógico tratando de questões de caráter curricular e, por conseguinte, do processo de ensino-aprendizagem (SILVA, 2015).

Dessa forma, o item proposto discorre sobre a primeira abordagem: a de natureza epistemológica, de forma intrínseca, como método mediador com o sujeito e a realidade e com seus aspectos de socialização.

A educação como fenômeno social humano pode ser eficaz como meio de transformação social no qual, a todo momento, os indivíduos utilizam-se dela para modificar a forma de viver, para alterar o ambiente, a fim de viver melhor, para criar possibilidades, criar e recriar, reinventar-se (SILVA, 2015).

A educação como meio de transformação social e como direito humano tem provocado muita inquietação nos organismos intelectuais que a reconhecem como elemento fundamental para que as pessoas sejam libertas das amarras da ignorância, da pobreza, da colonialidade do poder como consequência do colonialismo capitalista moderno, etc.

O MEC tem propiciado eventos elaborados e executados pelo Plano Nacional de Educação – PNE, com participação do Conselho Nacional de Educação – CNE, em conjunto com as secretarias de educação dos estados e municípios, em busca da efetivação do direito à educação e de meios que contribuam para a permanência do/a aluno/a na escola. Isso porque a pressão da política externa, como exemplo a Comissão Econômica Para América Latina – CEPAL e a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura – UNESCO, também colabora para a busca de melhoria no Índice de Desenvolvimento Humano-IDH no Brasil captada pelos indicadores da formação básica.

Os indicadores da formação básica necessariamente precisam de reelaboração visando à detecção de problemas que incidem na percepção das sequelas da questão social advindas do projeto de colonização. De acordo com Quijano (*Apud* PAIN, 2019, p. 113),

[...] a colonialidade do poder é classificação social da população mundial ancorada na noção de raça, que tem origem no caráter colonial, mas já provou ser mais duradouro e estável que o colonialismo histórico, em cuja causa foi determinada. Entender o Brasil como um país miscigenado, marcado por séculos de escravidão da população de origem africana parece ser chave para compreender que a avaliação escolar também carrega os preconceitos, inclusive racial, no seu cerne.

A avaliação escolar como um dos mais antigos indicadores sociais esconde as complexas e diversas realidades sociais ainda presentes no espaço escolar, materializando-se em forma de violência, déficit de aprendizagem, evasão escolar, desigualdades sociais. E como aponta Pierre Bourdieu (1992), a escola é, em grande medida, um instrumento de exclusão, entre outros. As possíveis mudanças em busca de indicadores decoloniais podem, no cenário educacional, culminar no riquíssimo trabalho interdisciplinar entre Serviço Social e Psicologia e outros saberes que se fizerem necessários inseridos na educação.

Quando mencionamos a inserção dos profissionais de Serviço Social e de Psicologia na escola, referimos à inserção palpável dos profissionais no interior

de todas as escolas de ensino básico. Não estamos nos referindo ao profissional que atende de longe, da Secretaria de Educação, da forma já existente, pelo menos ao que parece agem como se fossem pesquisadores/as ou relatores/as. Esses profissionais devem estar na escola, com a comunidade escolar, diretamente conectados com a demanda educacional.

A inserção das categorias profissionais da Psicologia e do Serviço Social na escola demandaria políticas elaboradas para atender às necessidades que, afloradas no chão da escola, têm provocado um elevadíssimo índice de evasão escolar, fator que merece um tratamento especial por meio de políticas públicas e demais tratamentos sociopsicológicos voltados para a educação.

O enfrentamento das questões que travam o processo de educação na sociedade contemporânea

[...] apresenta uma riqueza especial por sua ênfase não só em aspectos concretos de política, mas também nos grandes princípios humanistas que devem guiá-la. Drucker parte da hipótese de que uma economia na qual o conhecimento chegou a ser o principal recurso gerador de riqueza coloca às instituições educacionais novas e exigentes demandas de eficácia e responsabilidade. Os membros ativos de uma sociedade precisam não só ter uma formação básica, mas também que esta se expanda para incorporar conhecimentos sobre informática e tecnologia (suas características, dimensões e ritmos de mudança), aspectos que não eram considerados imprescindíveis uma década atrás. (UNESCO, 1995, s.p.).

Em meio às grandes transformações, às novas modalidades técnicas operativas e ritmos de mudanças, a mão de obra barata e desqualificada deixou de ser vantagem para o setor produtivo das sociedades coloniais. A busca pela equiparação do conhecimento para suprir a demanda e manter a qualidade de produção tem perspectivado na educação uma possibilidade para suprir a demanda.

Em meio à real situação de pobreza e de desigualdade social, vários estudiosos da educação que compõem a Comissão Econômica para América Latina propuseram a transformação produtiva com equidade.

Deriva-se daí a relevância adquirida pelo debate educacional [...] onde se demonstra a crescente inadequação e produção de conhecimento face às vertiginosas transformações científicas e tecnológicas, e seus efeitos na economia mundial e na vida cotidiana das pessoas. O documento explora as novas experiências que surgiram a esse respeito tanto na região quanto fora dela, bem como os novos avanços

na teoria econômica, na gestão empresarial e nas análises prospectivas [...] "se propõe a formular uma proposta estratégica dirigida a contribuir na criação, no curso do próximo decênio, de condições educacionais de capacitação e de incorporação ao progresso científico-tecnológico, que possibilitem a transformação das estruturas produtivas da região em um marco de progressiva equidade social. (UNESCO, 1995, p.10).

Contribuir para a criação de condições educacionais requer responsabilidade social. Para isso, demandas de eficácia e responsabilidade denotam outras habilidades específicas para o fazer educacional como etapa de construção dos estudos latino-americanos, com construção e projeções difíceis, senão perigosas, conforme Dembicz (2000, p. 7-8) relata⁸:

Por supuesto, estas apretadas consideraciones preliminares e impresionistas no tienen la absurda pretensión de sustituir una caracterización más acotada y rigurosa de la actual coyuntura nuestroamericana en su inserción mundial-global. Para eso es menester renovar los estudios sobre la región. Estudios que ineludiblemente comportarán rasgos transdisciplinarios, para dar cuenta no arbitrariamente fragmentada de los fenómenos en estudio y para romper con los rezagos administrativo-epistémicos de la mentalidad y el imaginario colonizantes. Estudios de los cuales es dable esperar pedagogías de la percepción que nos habiliten para apreciar dimensiones hasta ahora invisibilizadas o poco estimadas de nuestras capacidades colectivas. En definitiva las vocaciones son siempre cuestión de sujetos. Mucho más cuando se trata de construir vocaciones comunes y compartir proyectos colectivos. Estas líneas quieren constituirse en una modesta, aunque insistente, invitación a repensar con ánimo renovador si es que podemos imaginar siquiera un futuro compartido para Nuestra América donde quepamos todos.

Percebemos que a questão da interdisciplinaridade para alavancar o desenvolvimento é bem mais complexa, porém, utopicamente possível não mais dentro da lógica da educação “universalizada” e sim com comprometimento de práticas da teoria pedagógica contra-hegemônica, contra toda a forma de

⁸ Tradução: espanhol/português: Naturalmente, estas breves considerações preliminares e impresionistas não têm a pretensão absurda de substituir uma caracterização mais limitada e rigorosa da situação atual de nossa América em sua inserção no mundo global. Para isso, é necessário renovar os estudos sobre a região. Estudos que inevitavelmente envolverão características transdisciplinares, a fim de dar um relato não fragmentado dos fenômenos em estudo e de romper com o atraso administrativo-epistêmico da mentalidade colonizadora e imaginária. Estudos a partir dos quais é possível esperar pedagogias de percepção que nos permitam apreciar dimensões de nossas capacidades coletivas que até agora têm sido invisíveis ou subestimadas. Em resumo, as vocações são sempre uma questão de assuntos. Ainda mais quando se trata de construir vocações comuns e compartilhar projetos coletivos. Estas linhas querem constituir um modesto, embora insistente, convite para repensar com espírito de renovação se podemos até imaginar um futuro compartilhado para Nossa América onde todos nós nos encaixamos. Traduzido com a versão gratuita do tradutor - www.DeepL.com/Translator

dominação/exploração na existência social, perspectivada na esteira de pensamento de um mundo pluriversal. Segundo Grosfoguel (2008), distanciamos da ideia de que existe apenas uma única tradição epistêmica, podendo ser assim apresentada:

1) uma perspectiva epistêmica descolonial exige um cânone de pensamento mais amplo do que o cânone ocidental (incluindo o cânone ocidental de esquerda); 2) uma perspectiva descolonial verdadeiramente universal não pode basear-se num universal abstracto (um particular que ascende a desenho – ou desígnio – universal global), antes teria de ser o resultado de um diálogo crítico entre diversos projectos críticos políticos/éticos/epistémicos, apontados a um mundo pluriversal e não a um mundo universal; 3) a descolonização do conhecimento exigiria levar a sério a perspectiva/cosmologias/visões de pensadores críticos do Sul Global, que pensam com e a partir de corpos e lugares étnico-raciais/sexuais subalternizados. (GROSFOGUEL, 2008, p.117).

Em outras palavras, Quijano (2013) explica a consolidação da des/colonialidade do poder numa perspectiva histórica de reprodução democrática do bem viver, que é a autoprodução e a reprodução democrática da existência social como orientação para as práticas sociais.

Com as práticas sociais, pensa-se na inserção da interdisciplinaridade na escola visando às garantias de direito perspectivadas pela “escola plural” e “escola cidadã”, de forma a garantir o “desenvolvimento das habilidades/aprendizagens fundamentais”.

A “Escola Plural”, concepção que, sob a coordenação de Miguel Gonzalez Arroyo, foi elaborada e implementada na Rede Municipal de Ensino da Prefeitura de Belo Horizonte. Conforme indica Maria Céres, que exerceu o cargo de secretária da educação do município de Belo Horizonte entre 1997 e 2000, a “Escola Plural” configura uma nova concepção de educação que atribui à escola, entre outras funções, a de propiciar “o desenvolvimento das aprendizagens fundamentais: aprender a aprender, aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver, aprender a ser” (CASTRO, 2000:7). Retornam, aí, os quatro pilares da educação (aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver, aprender a ser), constantes do “Relatório Jacques Delors” (2006:89-102), também invocados pela “Escola cidadã”. (SAVIANI, 2008, p. 27).

Não é recente que os estudos de área e subáreas sociais depositaram na educação a capacidade de desenvolvimento das aprendizagens e habilidades, seguida da interdisciplinaridade como proposição para superar a fragilidade da

fragmentação da ciência (MOSCOVICI, 2013) e promoção equitativa social como resposta epistemológica na construção do conhecimento e alteração da realidade social.

Nessa perspectiva, a interdisciplinaridade das categorias profissionais do Serviço Social/Psicologia, somando forças às demais categorias presentes no interior das escolas, poderia ser vista como inovadoras maneiras de proporcionar e reconhecer a complexidade e promover o conhecimento.

A complexidade da promoção do conhecimento é um desafio para uma educação igualitária que

[...] coexiste com uma realidade sócio educacional muito desigual e da qual decorrem incertezas sobre a escassez de recursos. Um sistema de educação supõe, como definição, uma rede de órgãos, instituições escolares e estabelecimentos – fato; um ordenamento jurídico com leis de educação – norma; uma finalidade comum – valor; uma base comum – direito. Esses quatro elementos devem coexistir como conjunto, como conjunto organizado, como conjunto organizado sob um ordenamento, como conjunto organizado sob um ordenamento com finalidade comum (valor), como conjunto organizado sob um ordenamento com finalidade comum (valor) sob a figura de um direito. Essa coexistência, pois, supõe unidade e diversidade, essa coexistência supõe unidade e diversidade sem antinomias (ausência de incompatibilidades normativas). Ou, nos termos de Ferraz (1984, p. 9-10): Ao conjunto assim organizado dá-se o nome de sistema de ensino. Se desmembrarmos o conceito identificando-lhe e agrupando-lhe os elementos ou componentes essenciais, aí vamos encontrar as quatro causas tratadas na filosofia aristotélico-tomista: a) a causa material, a matéria de que é feito o sistema (pessoas, coisas recursos); b) a causa formal, as normas (leis, decretos-leis, decretos e outros atos da autoridade competente) que dão forma orgânica a tal matéria; c) o órgão do Poder Público ao qual incumba atuar como causa eficiente, dando organização ao sistema; d) a causa final, os fins ou valores (éticos, políticos, religiosos, econômicos, pedagógicos, etc.) em vista dos quais o sistema se organiza. (CURY, 2008, p.1204).

Então, cabe refletir sobre o sistema escolar como órgão do poder público, como aparelho ideológico do Estado:

Vale dizer que a escola constitui o instrumento mais acabado de reprodução das relações de produção de tipo capitalista. Para isso ela toma a si todas as crianças de todas as classes sociais e lhes inculca durante anos a fio de audiência obrigatória "saberes práticos" envolvidos na ideologia dominante. (ALTHUSSER *apud* SAVIANI, 1999, p. 33-34).

Os saberes práticos, envolvidos na ideologia dominante, disseminados na escola para um correspondente contra-hegemônico, segundo Saviani (1999), é um ideal que se almeja atingir. Nesse mesmo ideal, reside a importância política da educação na função primordial de socialização do conhecimento e ruptura com valores eurocêntricos da colonialidade do poder.

Tais correspondentes contra-hegemônicos conduzem a escola para uma denominação de racionalidade moderna que pensa e comunga com o avanço da ciência e tecnologia, com “os mecanismos de distribuição e redistribuição de direitos, obrigações, responsabilidades, entre os grupos e seus indivíduos, em cada âmbito da existência social nas relações com os seres vivos” (QUIJANO, 2013, p. 55).

O pensar e o comungar com o avanço da ciência e tecnologia, como direito de apropriação perspectivado pela escola e produzido por ela, tem, ao mesmo tempo, sofrido intercepto do fetichismo do valor objeto pelo valor do trabalho, ou seja, todo “produto do trabalho convertido num hieróglifo social” (DURIGUETTO, 2019, p. 278). Isso tem a ver diretamente com evasão escolar, pois o saber não é palpável, não se vê, é um capital simbólico⁹ e pode demandar longo prazo para retorno, enquanto o trabalho precoce pode proporcionar, a curto prazo, o objeto dos sonhos.

O objeto dos sonhos pode custar a des-escolarização/evasão, a alienação em relação ao produto da escolarização, bem como em relação ao objeto produto do trabalho. É por isso que Saviani (1999) afirma que também é tarefa da escola convencer.

Por isso em política o objetivo é vencer e não convencer. Inversamente, em educação o objetivo é convencer e não vencer. O educador, seja na família, na escola ou em qualquer outro lugar ou circunstância, acredita sempre estar agindo para o bem dos educandos. Os educandos, por sua vez, também não veem o educador como o adversário. Acreditam, antes, que o educador está ali para ajudá-los, para possibilitar o seu desenvolvimento, para abrir-lhes perspectivas, iniciá-los em domínios desconhecidos. Ainda quando tais características são negadas pelos fatos a nível de superfície, elas permanecem como suporte, como a estrutura, como o substrato que permite à relação manter-se enquanto educativa. Assim, a rebeldia dos educandos tende a ser encarada pelo educador como um desafio que

⁹ O “capital simbólico” é, na verdade, um efeito da distribuição das outras formas de **capital** em termos de reconhecimento ou de valor social, é “poder atribuído àqueles que obtiveram reconhecimento suficiente para ter condição de impor o reconhecimento”. (BOURDIEU, 1987, p. 164).

lhe cumpre superar, conduzindo-os à percepção de que eles próprios são os maiores prejudicados com tal comportamento. Já no plano político a rebeldia da classe dominada tende a ser interpretada pela classe dominante como rebelião e, como tal, reprimida pela força. (SAVIANI, 1999, p. 92-93).

É nesse viés sociopsicológico da “necessidade” do trabalho, como mediador das forças antagônicas entre educação e política, que o fazer profissional do assistente social e do psicólogo foi promulgado na Lei n.º 13.935, de 12 de dezembro de 2019. Essa lei dispõe sobre a prestação de serviços de Psicologia e de Serviço Social nas redes públicas de educação básica.

O trabalho firmará um desdobramento para mitigar os impactos dos fetichismos¹⁰, do trabalho precoce, da repressão violenta e lançar mão das possíveis e oportunas políticas públicas. Essas podem enfrentar as questões que necessitam de encaminhamentos concernentes às idades com probabilidade de impactar o alto número da evasão escolar, outrora já identificado, que, em suma, afeta pretos e pardos majoritariamente.

3.4 Novo Pacto pela Educação 2019-2022 - a política de desacordos: desdobramentos e tendências

Ao intitularmos o capítulo como “Democratização da escola para o século XXI: utopia *versus* possibilidade”, pensamos no processo decolonizador como caminho fundamental que aprimora a consciência de cidadania¹¹. Porém, lamentavelmente, as políticas educacionais desenvolvidas a cada governo nem

¹⁰ O fetichismo, segundo Marx, acontece quando produtos ganham características humanas enquanto as pessoas são transformadas em objetos (reificação). Isso tudo ocorre no contexto de alienação do proletariado, ou seja, como o trabalhador não conhece por inteiro o processo de produção e nem participa do projeto, ele perde a noção do que está fazendo e se torna uma máquina (reificação), ao mesmo tempo em que o produto ganha valor e, com isso, características humanas. O que ele queria denunciar com isso é que a mercadoria parecia perder sua relação com o trabalho e ganhava “vida própria”. (MARX, 1987).

¹¹ Cidadania, no entendimento jurídico, relaciona-se à condição de pessoa que, como membro de um Estado, se acha no gozo de direitos que lhe permitem participar da vida política, praticando os direitos e cumprindo os deveres comuns ao indivíduo.

sempre se direcionam para equalização rumo ao projeto democrático¹² visualizado pela educação, para o cumprimento de metas básicas e prioritárias de universalização do ensino.

Acreditamos que em todo processo educacional uma das metas básicas e prioritárias é a alfabetização e a permanência do aluno na escola. A garantia de ser alfabetizado na idade certa e a permanência do aluno no curso dos doze anos comuns à educação básica são, a princípio, um ótimo indicativo de atendimento socioeducacional como parte do processo decolonizador na modernidade.

Segundo Mignolo (2017), a colonialidade foi concebida e explorada como o lado mais escuro da modernidade. Ele analisa a colonialidade a partir de Quijano (2013), na qual o colonialismo histórico tem dimensão constituinte de “modernidade/colonialidade. Portanto, esse não pretende ser um conceito totalitário, mas um conceito que especifica um projeto particular: o da ideia da modernidade” (MIGNOLO, 2017, p. 2).

Conjuntamente à ideia de modernidade, a política de educação no atual momento interroga a si mesmo baseada no dissenso entre qualidade e equidade, como explica Libâneo:

A luta pela escola pública obrigatória e gratuita para toda a população tem sido bandeira constante entre os educadores brasileiros, sobressaindo-se temas sobre funções sociais e pedagógicas, como a universalização do acesso e da permanência, o ensino e a educação de qualidade, o atendimento às diferenças sociais e culturais, e a formação para a cidadania crítica. Entretanto, têm-se observado, nas últimas décadas, contradições mal resolvidas entre quantidade e qualidade em relação ao direito à escola, entre aspectos pedagógicos e aspectos socioculturais, e entre uma visão de escola assentada no conhecimento e outra, em suas missões sociais. Ressalta-se, também, a circulação de significados muito difusos para a expressão qualidade de ensino, seja por razões ideológicas, seja pelo próprio significado que o senso comum atribui ao termo, dependendo do foco de análise pretendido: econômico, social, político, pedagógico etc. O próprio campo educacional, nos âmbitos institucional, intelectual e associativo, está longe de obter um consenso mínimo sobre os objetivos e as funções da escola pública na sociedade atual. (LIBÂNEO, 2012, p. 15).

Quando Libâneo (2012) trata do assunto muito bem pontuado em relação aos significados difusos para a expressão “qualidade do ensino”, conseqüentemente, as barreiras que impediam a qualidade continuam a existir.

¹² Em relação ao fazer democrático na educação, este se dá verdadeiramente **democrático de modo** a fortalecer a criatividade dos estudantes, que não apenas tolera, mas encoraja o questionamento, o debate e a crítica dos alunos ao conteúdo da matéria.

Mas no atual momento político elas têm nome, ocupam uma cadeira e parece que o senso comum sofreu personificação, pois está presente em todos os campos sem que seja obtido o mínimo de consenso.

Devido à falta de consenso, a atual gestão federal do governo Bolsonaro, faz com que os cidadãos brasileiros sofram de duas formas: uma pelo arranjo político firmado na gestão anterior, a exemplo: Emenda Constitucional n.º 95, que veta investimentos básicos em saúde e educação por vinte anos, embora esteja em estudo para ser revogada devido ao retrocesso que já está sendo causado na sociedade, especialmente para as camadas mais empobrecidas; a outra maneira de causar desassossego social é a forma como vêm sendo tratadas todas as políticas, que, por razões ideológicas, ou pelo próprio significado que o senso comum atribui ao termo, os dirigentes das pastas esquecem-se da cientificidade própria de cada questão e disseminam o descaso, a falta de seriedade, os abusos etc. (REINHOLZ, 2018; LIBÂNEO, 2012).

Dessa forma, o atual governo atua de maneira ultraliberal porque “há pouco retorno em políticas sociais, em rede de proteção social e investimento público” (REINHOLZ, 2018, p. 2).

Aumentar políticas sociais básicas no atual governo de Jair messias Bolsonaro, tem sido cada vez mais limitado, desde sempre pela ausência de um plano de governo, e principalmente devido ao acometimento da pandemia da Covid-19¹³ que assola o mundo. Esta, somada aos desacordos e desarranjos políticos (várias substituições das pastas nos ministérios), que já estavam a acontecer no primeiro ano de gestão do governo e antes mesmo da pandemia, tem afetado a educação que, por ingestão, não reforçou um plano estratégico para a população mais empobrecida. Desse modo,

¹³ Uma pneumonia de causas desconhecidas detectada em Wuhan, China, foi reportada pela primeira vez pelo escritório da Organização Mundial de Saúde (OMS) em 31 de dezembro de 2019. O surto foi declarado como Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional em 30 de janeiro de 2020. A OMS declarou, em 11 de março de 2020, que a disseminação comunitária da COVID-19 em todos os Continentes a caracteriza como pandemia. Para contê-la, a OMS recomenda três ações básicas: isolamento e tratamento dos casos identificados; testes massivos; e distanciamento social. O Ministério da Saúde editou a Portaria n.º 188/GM/MS, de 4 de fevereiro de 2020, declarando Emergência em Saúde Pública de Importância Nacional, em razão da infecção humana pelo novo Coronavírus (COVID-19). Estados e Municípios vêm editando decretos e outros instrumentos legais e normativos para o enfrentamento da emergência de saúde pública, estando, entre elas, a suspensão das atividades escolares. (BRASIL, 2020)

[...] especialmente para alunos e professores mais empobrecidos, muitos deles localizados na periferia das grandes cidades ou na zona rural. Faltam computadores, aparelhos de telefonia móvel, *software* e Internet de boa qualidade, recursos imprescindíveis para um EaD que resulte em aprendizagem. (DIAS, 2020, p. 2).

Esse relato de Dias (2020) é uma parte do diagnóstico da realidade constatada pelas secretarias de Educação de estados e municípios do Brasil no atual momento. Isso sem falar em tempo hábil para testar a eficiência ou o uso das mídias ou capacitar o corpo docente e técnico-administrativo para utilizá-las corretamente. Então, a escola, posterior ao período de pandemia, terá os investimentos necessários em equipamentos, técnicas, espaço, *know-hall* para operar com qualidade que resulte em conhecimento?

Dialogando com as ideias de Libâneo (2012) visto os desdobramentos e acirramento das desigualdades sociais de acesso ao saber nesse período difícil de pandemia, o qual afeta ricos e pobres, os fatos parecem direcionar para mais distanciamento das desigualdades de apropriação do saber. Desse modo, ocorre uma inversão das funções da escola sonhada e pautada pelo direito ao conhecimento e à aprendizagem.

Embora possa parecer que a escola que resta aos pobres permanecerá caracterizada pelas aprendizagens mínimas, unicamente para a sobrevivência, Libâneo (2012) acredita no imaginário social que representa o poder local, e que pode engendrar o novo (MARTINS, 2004). Por meio das práticas sociais que agregam um conjunto de ações, de encaminhamentos, do modo de ser e de viver que rege a vida social e dentro da escola, são propostas as atividades de aprendizagem que estiverem o mais próximo possível da realidade.

Assim afirma Walsh (2007, p. 9): “assumir esta tarefa implica um trabalho de-colonial dirigido a tirar as correntes e superar a escravização das mentes” que é a pedagogia decolonial representando a criação e a construção de novas condições sociais e novas políticas culturais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Até então muitas eram as contradições de cunho colonialista truncadas em minha mente. Tive de desconstruir vários conceitos que impediam de visualizar possibilidades “outras”. Possibilidades de reinterpretar as diversidades de promover os diálogos envolvendo as perspectivas e expectativas que corroborassem as epistemes e identidades raciais, de gênero e de classe.

A pesquisa apontou a todo tempo, ausência de comprometimento político efetivo na reinvenção da escola, para reconstruir a história afrodescendente e indigenista da qual o imaginário social eurocêntrico destruiu saberes, calou vozes, e destituiu seres. São centenários de luta pela igualdade e pela justiça social, que ainda há muito caminho a trilhar.

Os 100 anos de debates, enfrentamentos sociais, disputas por espaço posterior a carta dos libertos a Rui Barbosa (ministro da educação) em 1889 possa com a implementação da Lei 10639/2003 e Lei 11.645/2008 dia-após-dia significar comprometimento político pedagógico capaz de devolver as vozes dos subalternizados e invisibilizados pelo poder hegemônico eurocentrado.

Quanto à minha prática como professora da rede pública de ensino da educação básica, foi possível ampliar os horizontes fazendo com que a minha prática jamais fosse a mesma. Uma nova versão de professora foi elaborada a partir do estudo das Teorias Pós-Coloniais e decoloniais, dos Estudos Críticos de Raça, dos Estudos Multiculturais, interculturais, de gênero e, de forma pontual, dos estudos feministas. Mesmo sabendo das limitações, pretendo ser e fazer a diferença para meus/minhas alunos/as e para a instituição onde eu venha estar inserida. Fazer valer o discurso contra-hegemônico com re-historização dos países latinos. Enfim, contribuir para a construção do conhecimento em outras ciências, por meio da interdisciplinaridade com vistas a desvelar significados e humanizar o conhecimento produzido evitando possíveis epistemicídios.

Sonho com uma sociedade cada vez mais multicultural, cuja pluralidade de culturas, etnias, religiões, visões de mundo e outras dimensões das

identidades (para além da etnia e do gênero) sejam saberes que proponham ruptura aos modelos preestabelecidos e práticas ocultas que produzem efeito de colonização em que os/as educandos/as de diversas culturas, classes sociais e matizes étnicas como subalternos/as produzam conhecimento e suas vozes sejam propagadas com poder – reconhecidas e empoderadas.

Anseio por uma política de educação básica de cunho reinterpretaivo da riqueza de perspectivas presentes na diversidade cultural a fim de garantir o direito à escola em sua integralidade, de modo a evitar muitos epistemicídios nesta seara que abriga uma contingência plural de indivíduos silenciados e inferiorizados pela estrutura hegemônica presente, implantada e materializada nas escolas.

Como contraproposta hegemônica, foi seguida a linha de pensamento de Grosfoguel, Quijano, Saviani e Rosevics para de fato pensarmos a consolidação da colonialidade do poder. Para tanto, devemos adotar para a escola a reprodução democrática do bem viver, que é a autoprodução e a reprodução democrática da existência social como orientação para as práticas sociais. Associamos a essa ideia a interdisciplinaridade das categorias profissionais do Serviço Social/Psicologia. Somando forças às demais categorias presentes no interior das escolas, essas podem ser vistas como inovadoras maneiras de proporcionar e reconhecer a complexidade e promover o conhecimento das diversidades presentes.

Tal interdisciplinaridade como proposição intenciona superar a fragilidade da fragmentação da ciência e promoção equitativa social, enquanto resposta epistemológica na construção do conhecimento e alteração da realidade social (MOSCOVICI, 2003, s.p.).

Essa é uma proposta que demanda mais estudo empírico para evolução e apresentação de resultados quantitativos/qualitativos mais seguros e representativos. Segundo Saviani (2012, p. 92-97), a educação caminha pela adoção de reconhecimento do saber como capital simbólico de valor inexorável, podendo gerar o reconhecimento da população e o seu convencimento de tal valor, abrindo perspectivas para a relação se manter educativa.

Dessa forma, quisera não seja utópico que, por meio de uma prática educativa interseccional, intercultural, os/as educadores/as possam analisar as relações de poder envolvidas na produção do saber, os mecanismos

discriminatórios ou silenciadores e obliteradores de voz e de cultura. Assim, eles/as podem criar, juntamente com os/as educandos/as, por meio dos projetos de vida, variadas condições para reagir e poder continuar os estudos como vitoriosos/as, mesmo nas suas condições de subalternizados/as pelo sistema político e educacional do qual fazem parte. A diferença é que a história será criada individual e coletivamente, diferenciada das estatísticas negativas que se espelham nos indicadores de pesquisas e no *ranking* dos países que demonstram baixo IDH.

A mudança desses baixos indicadores de desigualdade social e humano que pode ser modificado pelo fator educacional no tocante a justiça social, conclui-se que as escolas de período integral ainda que possuam um projeto auspicioso está longe de proporcional a igualdade e alavancar o índice de desenvolvimento humano visto que as desigualdades sociais no país impedem que os alunos mais empobrecidos e especialmente os afrodescendentes sejam incluídos nesse modelo de projeto de estudo e de vivencia.

Quanto aos projetos de vida, é bom que sejam variados, há melhores chances e mais expectativas positivas para abraçar algo que lhes seja bom para a vida. Afinal, algo pensado, sonhado, dá mais ânimo para prosseguir com os sonhos e motivar a existência.

Permitindo-me contar um pouco dos projetos de vida que construí na adolescência, os quais foram querer servir à pátria (Exército, Aeronáutica, Marinha), cheguei a fazer cursos oferecidos na área para ingressar por meio de concurso, mas não consegui. Como o outro projeto era ser professora, esse vingou. Sinto-me honrada em poder executar aquilo que um dia foi sonho. Embora os percalços do caminho não tenham sido fáceis, presto serviço à pátria, contribuindo para a formação de cidadãos e cidadãs. Tornar-me professora significa apropriar da liberdade que meus bisavós, avós e meus pais não tiveram, embora tanto contribuíram, mas foram invisibilizados na sua subalternidade.

Favorecer para que a liberdade e a formação do conhecimento despertem práticas emancipatórias nos/nas jovens por meio dos projetos de vida desenvolvidos na escola e com suas famílias, a cada permanência escolar, significa vencer o preconceito, a discriminação e promover a cidadania, despertando homens e mulheres capazes de protagonizar suas histórias.

REFERÊNCIAS

- AFONSO, N. **Bolsonaro e educação: erros do presidente eleito sobre analfabetos, Pisa e investimentos**. São Paulo: Folha Online, 2018. Disponível em: <https://piaui.folha.uol.com.br/lupa/2018/12/27/bolsonaro-educacao-analfabetos>. Acesso em: 9 abr. 2019.
- ALMEIDA, L. C.; DALBEN, A; FREITAS, L. C. O Ideb: limites e ilusões de uma política educacional. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 34, n. 125, p. 1153-1174, out/dez. 2013.
- ALVES, M.; TOSCHI, M.; FERREIRA, N. A expansão dos colégios militares em Goiás e a diferenciação na rede estadual. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, DF, v. 12, n. 23, p. 271-287, jul./out. 2018.
- ANDES, S. N. **Escolas federais custam três vezes menos e têm desempenho superior que colégios militares**. Artigos/Destaques. 2019. Disponível em: <https://www.andes.sindoif.org.br/2019/01/08/escolas-federais-custam-menos-e-temdesempenho-superior-que-colegios-militares/>. Acesso em: 9 abr. 2019.
- AZEVEDO, M. M. Diagnóstico da população indígena no Brasil. **Ciência e Cultura**, São Paulo, v. 60, n. 4, 2008.
- AZEVEDO, F. *et al.* A reconstrução educacional no Brasil. **Educação, Directoria Geral do Ensino de São Paulo**, São Paulo, v. VI, n. 1-3, 1932.
- BOMENY, H. Utopias de cidade: as capitais do modernismo. *In*: GOMES, Ângela de Castro (Org.). **O Brasil de JK, segunda edição**. Rio de Janeiro: Editora da FGV, 2002.
- BORTOLUZZI, J. S. **Projeto político-pedagógico: um estudo sobre desencontros entre teoria e prática**. Laranjeiras do Sul (PR). Disponível em: www.diaadiaeducacao.pr.gov.br. Acesso em: 22 dez. 2019.
- BOURDIEU, P. **Coisas ditas**. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- BOURDIEU, P. **A reprodução**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.
- BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Lisboa: Deifel, 1989.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.
- BRASIL. Ministério da Educação. I Plano Setorial de Educação e Cultura 1972-74. Brasília, DF: MEC, 1971. **RBP AE**, v. 35, n. 3, p. 667-688, set./dez. 2019.

BRASIL. **Lei n.º 10.639**, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Brasília, DF: DOU, 2003.

BRASIL. **Parceria da sociedade no combate à educação e ao baixo desempenho escolar**. Brasília, DF: MEC. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/36066>. Acesso em: 6 out. 2020.

BRASIL. **Educação de Qualidade**. Brasília, DF: IPEA, 2019. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/ods/ods4.html>. Acesso em: 25 jan. 2019.

BRASIL. **Decreto n.º 9.665**, de 2 de janeiro de 2019. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança do Ministério da Educação, remaneja cargos em comissão e funções de confiança e transforma cargos em comissão do Grupo-Direção e Assessoramento Superiores - DAS e Funções Comissionadas do Poder Executivo - FCPE. Brasília, DF: DOU, 2019.

BRASIL. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2017**. Brasília, DF: Inep, 2019. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: 14 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Compromisso Nacional Pela Educação Básica, 2019**. Brasília, DF: MEC, 2019. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/images/11.07.2019_PPT-Cafe-da-manha-EB-converted.pdf. Acesso em: 30 ago. 2019.

BRUINI, E. C. **Educação no Brasil**. Brasil Escola. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/educacao/educacao-no-brasil.htm>. Acesso em: 22 jul. 2020.

CABRAL, J. **A militarização da escola: um debate a ser enfrentado**. 2018. 145 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Humano) - Universidade de Taubaté, Taubaté, 2018.

CABRITO, B. Avaliar a qualidade em educação: Avaliar o quê? Avaliar como? Avaliar para quê? **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 29, n. 78, p. 178-200, maio/ago. 2009.

CAFARDO, R.; JANSEN, R. Estudantes de colégios militares custam três vezes mais ao País. **O Estado de São Paulo**, 2018. Disponível em: <https://politica.estadao.com.br/noticias/eleicoes,estudantes-de-colegio-militar-custam-tresvezes-mais-ao-pais,70002473230>. Acesso em: 9 abr. 2019.

CAMARGO, A. O discurso sobre a avaliação escolar do ponto de vista do aluno. **Rev. Faculdade de Educação** - PUC/Campinas, v. 23, n. 1-2, 1997.

CAMPOS, A. **Militarização das escolas tem apoio majoritário da população do DF**. Brasília, DF: Correio Braziliense, 2019. Disponível em: <https://blogs.correiobraziliense.com.br/cbpoder/militarizacao-das-escolas-tem-apoio-da-populacao-do-df/>. Acesso em: 9 abr. 2019.

CARREIRA, D; PINTO, J. M. R. **Custo aluno-qualidade inicial: rumo à educação pública de qualidade no Brasil**. São Paulo: Global, 2007.

CASASSUS, J. Uma nota crítica sobre a avaliação estandardizada: a perda de qualidade e a segmentação social. **Sísifo: Revista de Ciências da Educação**, n. 9, p. 71-78, 2009.

CASTORIADIS, C. **A instituição imaginária da sociedade**. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1995.

CASTORIADIS, C. **As encruzilhadas do labirinto II – os domínios do homem**. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

CERRI, L. F. **Ensino de história e consciência histórica**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2011.

CORREIO BRASILIENSE. **Trabalho e Formação**. Disponível em: <https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/eu-estudante/trabalho-e-formacao/2019/09/08/interna-trabalhoeformacao-2019,781417/empresas-iniciam-contratacoes-temporarias-de-fim-de-ano.shtml>. Acesso em: 8 set. 2019.

CRUZ, L. A. **Militarização das escolas públicas em Goiás: disciplina ou medo?** Dissertação (Mestrado em História) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2017.

CRUZ, M. S. Uma abordagem sobre a história da educação dos negros. *In*: ROMÃO, J. (Org.). **História da Educação do Negro e outras histórias**. Brasília, DF: MEC/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.p.

CRUZ, M. S. **Escravos, forros e ingênuos em processos educacionais e civilizatórios na sociedade escravista do Maranhão no século XIX**. Tese (Doutorado em Educação Escolar) - Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2008.

CUNHA, C. **Número de escolas públicas militarizadas cresce no Brasil**. Atualidade, Vestibular UOL, 2019. Disponível em: <https://vestibular.uol.com.br/resumo-das-disciplinas/atualidades/educacao-numero-de-escolas-publicasmilitarizadas-cresce-no-brasil.htm>. Acesso em: 30 ago. 2019.

CURY, C. R. J. Qualidade em Educação. **Nuances**, v. 17, p. 17-34, 2010. **RBPAE**, v. 35, n. 3, p. 667-688, set./dez. 2019.

CURY, C. R. J. Sistema Nacional de Educação: desafio para uma educação igualitária e federativa. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 105, p. 1187-1209, 2008.

DAMASCENO, A.; BARROSO, W. Canhões, terços e letras: poder e educação no Grão-Pará. In: _____. **Para uma história da educação colonial**. Lisboa: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação/Fundação Calouste Gulbenkian, 1996.

DAVOK, D. Qualidade em educação. **Avaliação**, Campinas, v. 12, n. 3, p. 505-513, 2007.

DEMBICZ, A. Estudios latinoamericanos - proyecciones difíciles. **Revista del CESLA**, n. 1, 2000.

DIAS, E. A Educação e a Covid-19. **Ensaio: avaliação em política pública educacional**, Rio de Janeiro, v. 28, n.108, jul./set. 2020.

DIAS SOBRINHO, J. Qualidade, Avaliação: do SINAES a índices. **Avaliação**, Campinas, v. 13, n. 3, p. 817-825, nov. 2008.

DOLZAN, M. **Bolsonaro inaugura colégio para filhos de PMs e critica ideologia de gênero**. Notícias, Terra, 2018. Disponível em: <https://www.terra.com.br/noticias/bolsonaro-inaugura-colegio-para-filhos-de-pms-e-critica-ideologia-degenero,a0a575f46d6eff1926e3075222fd84a057zke16v.html>. Acesso em: 9 abr. 2019.

FALCON, F. J. C. As reformas pombalinas e a educação no Brasil: as reformas pombalinas e seu impacto sobre a colônia. **Estudos Ibero-Americanos**, 1992.

FERNANDES, F. **Nova República?** 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1986.

FERNANDES, F. Análise e crítica do projeto de lei sobre diretrizes e bases da educação nacional. In: BARROS, R. S. M. (Org.). **Diretrizes e Bases da Educação**. São Paulo: Pioneira, 1960. p. 217-306.

FERREIRA, E. B. A contrarreforma do ensino médio no contexto da nova ordem e progresso. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 293-308, abr./jun. 2017.

FERREIRA JÚNIOR, A.; BITTAR, M. Educação jesuítica e crianças negras no Brasil Colonial. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, DF, v. 80, n. 196, 1999.

FONSECA, M. V. A arte de construir o invisível: o negro na historiografia educacional brasileira. **Revista Brasileira de História da Educação**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, p. 11-50, 2007.

FONSECA, M. V. Políticas públicas para a qualidade da educação brasileira: entre o utilitarismo econômico e a responsabilidade social. Gestão institucional e qualidade social da educação. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 29, n.78, 2009.

- FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- FREITAS, L. C. Eliminação adiada: o ocaso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 965-987, 2007.
- FREYRE, G. **Casa-Grande & Senzala**. 42. ed. Rio de Janeiro: Record, 2001.
- FURTADO, J. Projeto Político-pedagógico, Currículo e Gestão Democrática. Algumas perguntas e respostas. **Revista Direcional Educador**, São Paulo, v. xxx, 2014.
- G1. **Colégio Militar de Porto Alegre mostra segredo da qualidade de ensino**. Bom Dia Rio Grande do Sul, 2012. Disponível em: <http://g1.globo.com/rs/riogrande-do-sul/bandeira-educacao/videos/t/todos-os-videos/v/colegio-militarde-porto-alegre-mostra-segredo-da-qualidade-de-ensino/2159664/>. Acesso em: 9 abr. 2019.
- G1. **Escolas Militares se destacam entre as 30 melhores do país no Ideb**. Bom Dia Brasil, 2012. Disponível em: <http://g1.globo.com/bom-dia-brasil/noticia/2012/08/escolas-militares-se-destacam-entre-30-melhores-do-pais-noideb.html>. Acesso em: 9 abr. 2019.
- GALLO, S.; MORAES, J. D. Anarquismo e educação – A educação libertária na Primeira República. In: STEPHANOU, M.; BASTOS, M. H. C. (orgs.). **Histórias e memórias da educação no Brasil**, v. III – Séc. XX. Petrópolis: Vozes, 2005. p. 87-99.
- GASPARIN, J. L. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2002.
- GOIÁS. **Ideb. Pacto pela Educação**. Disponível em: www.seduc.go.gov.br. Acesso em: 20 ago. 2020.
- GOMES, F. S. **Negros e política (1888-1937)**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.
- GOMES, F. S. **Mocambos e Quilombos: uma história do campesinato negro no Brasil**. São Paulo: Claro Enigma, 2015.
- GONÇALVES, A. S. Reflexões sobre educação integral e escola de tempo integral. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, n. 2, 2006.
- GRAMSCI, A. **Maquiavel, a política e o Estado moderno**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.
- GROSFUGUEL, R. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Coimbra (Portugal),

n. 80, 2008, posto online no dia 01 outubro 2012. Disponível em:
<http://journals.openedition.org/rccs/697>. Acesso em: 23 ago. 2020.

GROSFOGUEL, R. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios ao longo do século XVI. **Revista Sociedade e Estado**, Brasília, DF, v. 31, n.1, jan. 2006.

GUIMARÃES, P. Os novos modelos de gestão militarizada das escolas estaduais de Goiás. *In*: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 29., Brasília. **Anais...** Brasília: UnB, 2017. **RBPAE**, v. 35, n. 3, p. 667 - 688, set./dez. 2019.

HOLANDA, S. B. **Raízes do Brasil**. 26. ed. e 15. reimpr. São Paulo: Cia. das Letras, 1995.

HOOKS, B. **Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade**. Tradução de Ana Luiza Libâneo. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

IBGE. **Rendimento médio real por gênero**, 2018. Disponível em:
<https://www.ibge.gov.br>. Acesso em: 12 ago. 2020.

JODELET, D. O movimento de retorno ao sujeito e a abordagem das representações sociais. **Sociedade e Estado**, Brasília, DF, v. 24, n. 3, p. 679-712, set./dez. 2009.

JODELET, D. Representations sociales: un domaine en expansion. *In*: JODELET, D. (Ed.). **Les representations sociales**. Paris: PUF, 1989. p. 31-61. Tradução: Tarso Bonilha Mazzotti. Revisão Técnica: Alda Judith Alves Mazzotti. UFRJ- Faculdade de Educação, dez. 1993.

KRAUSE, C. S. C.; KRAUSE, M. A Educação de mulheres do período colonial brasileiro até ao início do século XX: do imbecilitus sexus à feminização do magistério. *In*: SIMPÓSIO LINGUAGENS E IDENTIDADES DA/NA AMAZÔNIA SUL-OCIDENTAL, 10., Rio Branco-AC, 2016. **Anais...** Rio Branco-AC: UFAC, 2016.

KUENZER, A. Z. **A pedagogia da fábrica: as relações de produção e a educação do trabalhador**. São Paulo: Cortez, 1985.

KUENZER, A. Z. A construção da identidade do professor sobrando. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano XX, n. 68, dez. 1999.

KUENZER, A. Z. **As mudanças no mundo do trabalho e a educação: novos desafios para a gestão**. *In*: FERREIRA, N. S. C. **Gestão democrática da Educação: atuais tendências, novos desafios**. São Paulo: Cortez, 1998. p. 33-58.

KUENZER, A. Z. Educação, linguagens e tecnologias: as mudanças no mundo do trabalho e as relações entre conhecimento e método. *In*: CANDAU, V. **Cultura, linguagem e subjetividade no ensinar e no aprender**. Rio de Janeiro, DP&A Editora, 2000.

KUENZER, A. Z. **Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. São Paulo: Cortez, 2000.

KUENZER, A. Z. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. *Capitalismo, trabalho e educação*. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 3, 2002.

KUENZER, A. Z. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. *In*: SAVIANI, D.; SANFELICE, J. L.; LOMBARDI, J. C. (org.). **Capitalismo, trabalho e educação**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 77-96.

KUENZER, A. Z.; CALAZANS, M. J.C.; GARCIA, W. **Planejamento e educação no Brasil**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

LAURENTI, R.; JORGE, M. H. P. M.; GOTLIEB, S. L. D. As condições de saúde no Brasil. **Revista USP**, São Paulo, n. 51, p. 44-57, set./nov. 2001.

LEITE, L. H. A; RAMALHO, B. M; CARVALHO, P. F. A educação como prática de liberdade: uma perspectiva decolonial sobre a escola. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 35. Dossiê Paulo Freire: O legado global, 2019.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos, para quê?**. São Paulo: Cortez, 1998.

LIBÂNEO, J. C. O dualismo perverso da escola pública brasileira: a escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012.

LIBÂNEO, J. C. **Considerações críticas sobre o documento “Diretrizes do Pacto pela Educação: Reforma Educacional Goiana”**. 2011. Disponível em: <http://www.sintego.org.br/midias/banners/13122013082557.pdf?PHPSESSID=90086e701c006b4e3a3c6056120b10b1>. Acesso em: 17 mar. 2015.

LIMA, G. G. Educação, sociedade e democracia: John Dewey nos manuais de história da educação e/ou pedagogia (Brasil, século XX). **Revista História da Educação**, Uberaba, v. 23, 2019.

LÜCK, H. **A gestão participativa na escola**. Petrópolis: Vozes, 2006.

LÜCK, H. **Concepções e processos democráticos de gestão educacional**. Petrópolis: Vozes, 2006.

LÜCK, H. **Gestão educacional: uma questão paradigmática**. Petrópolis: Vozes, 2006.

LARA, S. H. **Fragmentos Setecentistas: Escravidão, Cultura e Poder na América Portuguesa**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007

LUNA, D.; DOLZAN, M. Cotidiano. **O Estado de S. Paulo**, 2019. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/ultimas-noticias/agencia-estado/2019/05/06/queremos-colocar-colegios-militares-em-todos-os-estados-do-pais-dizbolsonaro.htm>. Acesso em: 30 ago. 2019.

MACIEI, L. S. B.; SHIGUNOV NETO, A. A educação brasileira no período pombalino: uma análise histórica das reformas pombalinas do ensino. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n.3, sept./dec. 2006.

MARCHANT, A. **Do escambo à escravidão**: as relações econômicas de portugueses e índios na colonização do Brasil, 1500-1580. Tradução de Carlos Lacerda. Rio de Janeiro: Companhia Editora Nacional, 1943. (Brasiliana, v. 225)

MARCHELLI, P. S. Expansão e qualidade da educação básica no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 140, p. 561-585, 2010.

MARCHELLI, P. S. Origens históricas das políticas de formação de professores no Brasil (1823-1874). **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 51, p. 225-242, nov. 2017.

MARTINS, A. M. S. Um estudo sobre as categorias teóricas: ideologia, imaginário social e mentalidade na historiografia da educação. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 3., Curitiba. **Anais...** Curitiba: UFPR, 2004.

MARX, K. **O Capital**. Livro 1, capítulo VI inédito. São Paulo: Ciências Humanas, 2005.

MARX, K; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

MENDES, M. S. Da inclusão à evasão escolar: o papel da motivação no ensino médio. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 30, n.2, 2013.

MIGNOLO, W. **Histórias locais/projetos globais**: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

MIGNOLO, W. **Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade**. Tradução de Marco Oliveira Duke University, Durham, NC, EUA. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2017.

MINISTÉRIO DA JUSTIÇA E SEGURANÇA PÚBLICA. FUNDAÇÃO NACIONAL DO ÍNDIO. Disponível em: <http://www.funai.gov.br/index.php/indios-no-brasil/quem-sao>. Acesso em: 14 nov. 2018.

MINISTÉRIO PÚBLICO FEDERAL. **Recomendação n.º 04/2019/PRDC/BA/MPF**. Ilhéus, Bahia, 24 de julho de 2019.

- MORENO, A. **Governo exclui 96% dos institutos federais em divulgação do ENEM por escola.** Educação, O Globo, 2016. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/governo-exclui-96-dos-institutos-federais-emdivulgacao-do-enem-por-escola.ghtml>. Acesso em: 9 abr. 2019.
- MOROSINI, M. Qualidade da educação universitária: isomorfismo, diversidade e equidade. **Interface - Comunic., Saúde, Educ.**, v. 5, n. 9, p. 98-102, 2001.
- MOSCOVICI, S. **Representações sociais: investigações em psicologia social.** Petrópolis: Vozes, 2003.
- MOURA, P. O. **O Sistema de Bônus/Prêmio na Reforma Pacto Pela Educação (Seduc/Goias 2011-2014).** 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2016.
- MUZZI, L. **Colégios Militares crescem em meio à polêmica sobre ensino.** Educação, Tempo, 2015.
Disponível em: <https://www.otempo.com.br/cidades/colgiosmilitares-crescem-em-meio-a-polemica-sobre-ensino-1.1111508>. Acesso em: 30 out. 2019.
- NOGUEIRA, O. **Constituições brasileiras 1824.** 3. ed. Brasília, DF: Senado Federal, 2012.
- OLINDA, S. R. M. A educação no Brasil no período colonial: um olhar sobre as origens para compreender o presente. **Sitientibus**, Feira de Santana, n. 29, p. 153-162, jul./dez. 2003.
- OLIVA, A. R. A história da África nos bancos escolares. Representações e imprecisões na literatura didática. **Revista Estudos Afro-Asiáticos**, Brasília, DF, ano 25, n. 3, p. 421-461, 2003.
- OLIVEIRA, Jane Souto. **Brasil mostra a tua cara: imagens da população brasileira nos Censos Demográficos de 1872.** Rio de Janeiro: Escola Nacional de Ciências Estatísticas, 2003.
- OLIVEIRA, R.; ARAÚJO, G. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 28, p. 5-23, jan./abr. 2005.
- OLIVEIRA, L. F.; CANDAU, V. M. F. Pedagogia Decolonial e Educação Antirracista e Intercultural No Brasil. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.26, n. 1, p.15-40, abr. 2010.
- PAIN, R. S. A educação decolonial e avaliação escolar: a importância desse diálogo. **Cadernos de Estudos Culturais**, Campo Grande-MS, v. 1, p. 105-118, jan./jun. 2019.
- PEREIRA, M. M.; SILVA, M. Percurso da Lei 10.639/03: antecedentes e desdobramentos. **Linguagens & Cidadania**, Santa Maria-RS, v. 14, jan./dez. 2012.

PIAGET, J. A linguagem e as operações intelectuais. *In*: AJURIAGUERRA, J.; BRESSON, F., FRAISSE, P.; INHELDER, B.; OLÉRON, P. (orgs.). **Problemas de psicolinguística**. São Paulo: Mestre Jou, 1973. p. 63-74.

PINHEIRO, D. C. Militarização das escolas e a narrativa da qualidade da educação. **RBPAE**, v. 35, n. 3, p. 667-688, set./dez. 2019.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. *In*: LANDER, E. (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais – perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 227-278.

QUIJANO, A. Coloniality and modernity/rationality. **Cultural Studies**, v. 21, n. 2-3, p. 168-178, 2007.

RANINCHESKI, S. M.; SILVA, C. E. M. Hegemonia, consenso e coerção e os beneficiários do Programa Bolsa Família. **R. Katál.**, Florianópolis, v. 16, n. 1, p. 111-121, jan./jun. 2013.

REINHOLZ, F. Emenda 95, enfraquecimento do pacto social. **Jornal Brasil de Fato**, Rio Grande do Sul, n. 6, 15-30 set. 2018.

REIS, J. J.; GOMES, F. S. **Liberdade por um fio: história dos quilombos no Brasil**. São Paulo: Cia das Letras, 1996.

RIBEIRO, A. I. M. Mulheres educadas na colônia. *In*: LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M., VEIGA, C. G. (orgs.). **500 anos de Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

ROCHA, S. P.; REIS, I. C. F. **Diásporas africanas nas Américas**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2016.

ROMANELLI, O. O. **História da Educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1978.

ROSEVICS, L. **Do pós-colonial à decolonialidade. Diálogos Internacionais: reflexões críticas do mundo contemporâneo**. Rio de Janeiro: Perse, 2014.

ROSEVICS, L. **Do pós-colonial à decolonialidade. Diálogos Internacionais: reflexões críticas do mundo contemporâneo**. Rio de Janeiro: Perse, 2017.

ROPÉ, F.; TANGUY, L. **Saberes e competências: o uso de tais noções na escola e na empresa**. Campinas: Papirus, 1994.

RÜSEN, J. **Razão Histórica: teoria da história: os fundamentos da ciência histórica**. Brasília: Editora da UnB, 2001.

RÜSEN, J. **História Viva: teoria da história: formas e funções do conhecimento histórico**. Brasília: Editora da UnB, 2007.

RÜSEN, J. Tópica. In: _____. **História Viva. Teoria da história: formas e funções do conhecimento histórico**. Brasília: Editora da UnB, 2011.

SABOIA, G. **Maior espaço para filhos de PMs em escolas militares é questionado no Rio Educação**. UOL, São Paulo, 2019. Disponível em: <https://educacao.uol.com.br/noticias/2019/01/17/maior-espaco-para-filhos-de-pms-em-escolas-militares-e-questionado-no-rio.htm>. Acesso em: 30 ago. 2019.

SADDI, R. **Colégio da Polícia Militar exclui os alunos mais pobres**. Diário da Manhã, 2015. Disponível em: <https://secom.ufg.br/p/11799-colegios-dapolicia-militar-excluem-os-alunos-mais-pobres>. Acesso em: 30 ago. 2019. RBPAE - v. 35, n. 3, p. 667 - 688, set./dez. 2019.

SANTOS, A. O. A história da educação de negros no Brasil e o pensamento educacional de professores negros no século XIX. **Revista Poésis Pedagógica**, Catalão-GO, v.11, n.2, p. 150-169, jul./dez. 2013.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, J. D. G. **A Lei 10.639/03 e a importância de sua implementação na educação básica**. Curitiba: Secretaria de Educação do Estado do Paraná, 2010.

SANTOS, R. J. **Militarização da escola pública em Goiás**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2016.

SANTOS, Y. L. **História da África e do Brasil Afrodescendente**. Rio de Janeiro: Pallas, 2017.

SANTOS, C.; PEREIRA, R. Militarização e Escola Sem Partido: duas faces de um mesmo projeto. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, DF, v. 12, n. 23, p. 255-270, jul./out. 2018.

SAVIANI, D. **Histórias das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. Campinas: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2013a.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica**. Campinas: Autores Associados, 2013b.

SAVIANI, D. **História do Tempo e Tempo da História**. Campinas: Autores Associados, 2015.

SCHUELER, A. F. M.; SOOMA, J. C. Intelectuais negros e reformas sociais: pensamento e projetos educacionais do professor André Pinto. In: SEMINÁRIO

NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISA HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL, 9., João Pessoa. **Anais...** João Pessoa: UFPB, 2012.

SEMO, Ilán. **¿Indígenas o pueblos originarios?: una reforma conceptual** Disponível em: <https://www.jornada.com.mx/2017/03/11/opinion/015a1pol>. Acesso em: 7 set. 2020.

SILVA, M. Educação escolar na época do Império Brasileiro. In: _____. **História da Educação Brasileira**. São Cristóvão-SE: Universidade Federal de Sergipe, CESAD, 2009a. p. 87-104. (Aula 6). Disponível em: <http://www.cesadufs.com.br/>. Acesso em: 8 jun. 2018a.

SILVA, Marcos. A educação escolar no Brasil Republicano: da proclamação da República ao Estado Novo. In: _____. **História da Educação Brasileira**. São Cristóvão-SE: Universidade Federal de Sergipe, CESAD, 2009b. p. 105-122. (Aula 7). Disponível em: <http://www.cesadufs.com.br/>. Acesso em: 8 jun. 2018.

SOUSA, A. A. **Evasão escolar no ensino médio: velhos ou novos dilemas?** Brasília, DF: MEC, 1996.

THIENGO, L.; BIANCHETTI, L.; DE MARI, C. Universidades de classe mundial: relações, desdobramentos e tendências. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 39, n. 145, p.1041-1058, out./dez. 2018.

THIESEN, J. S. A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 39, p. 545-554, 2008.

TOKARNIA, M. **MP de Goiás diz que cobrança de taxa por colégios militares é ilegal**. Agência Brasil EBC. Disponível em: <http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2018-12/mp-de-goias-diz-que-cobranca-de-taxa-por-colegiosmilitares-e-ilegal>. Acesso em: 30 ago. 2019.

UNESCO. **Educação e conhecimento: eixo da transformação produtiva com equidade**. Brasília, DF: IPEA/Cepal/Inep, 1995.

VEIGA, I. P. A. Projeto Político-Pedagógico e gestão democrática: novos marcos para a educação de qualidade. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, DF, v. 3, n. 4, p. 163-171, jan./jun. 2009. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>. Acesso em: 14 jun. 2020.

VELOSO, E. R.; OLIVEIRA, N. P. Nós perdemos a consciência? Apontamentos sobre a militarização de escolas públicas estaduais de Ensino Médio no estado de Goiás. In: OLIVEIRA, I.; SILVA, V. (orgs.). **Estado de exceção escolar: uma avaliação crítica das escolas militarizadas**. Aparecida de Goiânia: Escultura, 2016. p. 71-84.

VIANA, N. **Juventude e sociedade: ensaios sobre a condição juvenil**. São Paulo: Giostri, 2015.

VIANNA, H. Avaliação do rendimento de alunos de escolas do 1º grau da rede pública: um estudo em 20 cidades. **Educação e Seleção**, São Paulo, n.19, jan./jun. 1989.

VIEIRA, M. A.; TAVARES, A. M. Educação – Para quê? Educação – Como? Contribuições dos conceitos de educação e didática ao longo dos tempos. *In*: CONGRESSO INTERNACIONAL INTERDISCIPLINAR EM CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANIDADES, 2012. **Anais...** Niterói: UFF, 2012.

XIMENES, S. B. O conteúdo jurídico do princípio constitucional da garantia de padrão de qualidade do ensino: uma contribuição desde a teoria dos direitos fundamentais. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 129, out./dez. 2014.

WALSH, C. Interculturalidad Crítica/Pedagogia decolonial. *In*: _____. **Memórias del Seminario Internacional “Diversidad, Interculturalidad y Construcción de Ciudad”**. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 17-19 abr. 2007.

WEHLING, Arno; Wehling, Maria José C. De M. **A formação do Brasil Colonial**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1994. p. 287.