

Educação e participação democrática: formação e participação cidadã nas escolas ocupadas

Education and democratic participation: training and citizen participation in occupied schools

Alexandre Silva Virginio¹

1. Doutor em Sociologia (UFRGS), Professor do Departamento de Sociologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), é colaborador externo do Grupo de Investigação de Pedagogia Social e Educação Ambiental da Faculdade de Ciências da Educação da Universidade de Santiago de Compostela/Galícia/Espanha. alexvirginio@ufrgs.br

Vivemos uma época de conhecimento descartável, da riqueza de poucos, de emoções efêmeras, de insensibilidade social, de insegurança e de intolerância com os fracassados, de espaços vedados, de obsessão pelo poder e onde a democracia é necessária somente para aqueles que não tem poder econômico. Correlatamente, no mundo das redes sociais os mais incautos, entre uma confissão e uma postagem, acham que as mensagens da internet vão garantir o avanço da democracia e dos direitos sociais por si só, como se a ocupação das ruas fosse coisa do passado, algo anacrônico em tempos de mundo digital. Em verdade, nunca a luta pela cidadania demandou tanto a ocupação do espaço público (BAUMAN; DONSKIS, 2014; HARVEY, 2014; BAUMAN, 2010; 2009).

Nesta moldura, a racionalidade neo(neuro)liberal conduz a conduta dos indivíduos a submissão à lógica da concorrência e da empresa, e isto a despeito dos efeitos sobre a dignidade humana, a convivência social ou o impacto ambiental (DARDOT; LAVAL, 2016). Afinal, todos podem ser empresários de si mesmo, não é mesmo? E isto desde que viva sua subjetividade na busca constante por

tornar-se outro, tão aceleradas e irrefletidas estão suas energias instintivas pela profusão, e quase indiferenciação, de capitalismo e imagem (MBEMBE, 2014). O mais trágico é que as interpretações hegemônicas em curso depositam no indivíduo a responsabilidade por seus fracassos e por seus problemas.

As vicissitudes de nosso atual contexto sociohistórico indica, portanto, uma correlação de forças que tem afastado o cidadão comum das esferas de decisão, bem como sequestrado, paulatinamente e legalmente, seus direitos de cidadania. A equação das disputas pelo poder tem resultado na concentração de riqueza, na privatização do Estado, em desvios institucionais, na degradação dos direitos econômicos, sociais e culturais, na apatia e aumento do absenteísmo político, na crise da representação, na repressão e criminalização dos movimentos sociais e/ou na coerção às formas de participação e soberania popular. Além do mais, à crise política irmana-se a crise econômica cuja sequele é a supressão de direitos e a precarização da cidadania. Em resultado, a justaposição destes elementos desemboca no anonimato da dominação, ou seja, culpa-se o Estado, os Partidos e até mesmo a democracia, mas não grupos de interesse ou pessoas pelos efeitos nocivos que a lógica do capital desloca para a vida cotidiana, sobretudo das camadas populares.

Em conexão e submersos neste ambiente, as pessoas pensam a partir dos recursos, dos códigos e/ou conceitos que dominam, que conhecem, que produzem. Na ignorância em que está submergida a população brasileira, não é difícil imaginar que, em suas ‘análises da realidade’, lance mão de pensamentos prontos (clichês), de categorias interpretativas ‘pensadas’, por outros. O que ocorre é que não se faz perguntas às questões que envolvem o interesse público. E quando não se pergunta, se aceita as respostas produzidas por outros. Em verdade, ‘uns pensam’ e outros são ‘pensados’.

Inserido neste contexto, o Brasil, país de desigualdades gritantes, configura cena pública correlata. A era pós-Lula registra o surgimento do antipetismo, o crescimento das manifestações de ódio e da intolerância, o fracionamento das posições da esquerda, o crescimento de um discurso conservador (xenóforo, misógino e gentrificador) e com fortes traços religiosos e meritocráticos, intesificação do uso das redes sociais para a discussão e organização política,

atos de corrupção e de abuso de autoridade, politização do poder judiciário e demonização da política e dos partidos. Em paralelo, houve um avanço da condição das crianças e adolescentes como sujeitos de direitos e, paradoxalmente, como sujeitos consumidores (e desejanτες) de objetos, diversão e experimentação (BUCCI, 2016; CASTRO; GRISOLIA, 2016; NOGUEIRA, 2013).

Este é o cenário das ocupações das escolas brasileiras por parte de seus alunos. Herdeiros das lutas estudantis do Chile e da Argentina, seu movimento teve início em São Paulo contra o fechamento de quase uma centena de escolas e se transformou, em outros Estados da federação brasileira, em luta dos estudantes por educação de melhor qualidade. Dentro das escolas (ocupadas) gestaram uma nova sociabilidade e subjetividade (política e pública) ancoradas na autogestão, na coatividade e na codecisão, no cuidado do espaço (limpeza) e de sua segurança, além do que protagonizaram atividades de cunho educacional e cultural reivindicando, ademais, uma inovação radical nas formas de luta e na formação política (CAMPOS; MEDEIROS; RIBEIRO, 2016; CASTRO; GRISOLIA, 2016; CATINI; MELLO, 2016).

Esta é a superfície onde situamos o objetivo deste artigo, qual seja, analisar de que forma a democracia tem sua qualidade dependente de expedientes de valorização da sociedade e do cidadão. Em contextos de ‘demonização da política’, efeito da frustração diante das promessas não cumpridas pelos partidos e pelos governos, surgem manifestações de resistência que reivindicam refundar o sentido da relação entre ética e política. Nelas, o diálogo e o trabalho coletivo parecem indicar um certo cariz democrático às interações sociais. Nesta perspectiva, buscou-se apreender o sentido da participação cidadã expresso nas recentes ocupações de escolas públicas em Porto Alegre/RS durante o primeiro semestre de 2016. Assim, interessou-nos verificar os efeitos formativos e/ou socializadores, enfim, as ações e interações entre os protagonistas das ocupações consoantes à configurações de democracia participativa e cidadã e à ampliação do conceito de educação.

Sendo assim, buscou-se examinar, no espaço que segue, em que medida o sentido intencional dos processos de sociabilização, por meio do diálogo, favoreceram a conscientização, o fortalecimento da participação cidadã e da

emancipação social, categorias medulares quando a questão é a contribuição da formação escolar para a qualidade do pensamento e convivência social. Os resultados indicam que a resiliência diante da realidade educacional e política adversa, acrescida dos valores e saberes partilhados na interação entre os grupos em estudo, alargou o campo cognitivo e a relação com práticas culturais, especialmente no que representaram como experiência de luta por direitos, como domínio de práticas educativas alternativas e como aperfeiçoamento democrático da coexistência social.

Para a captura dos dados realizou-se uma abordagem qualitativa, centrada na análise das localidades, representações, pensamentos, conhecimentos e práticas dos estudos, sobretudo nas situações de parceria e de socialização muito próprias (BEAUD; WEBER, 2015; GIBBS, 2009; FLICK, 2009). Em conexão, a proposta foi trabalhar as questões teóricas e empíricas de forma o mais flexível possível. Neste sentido, as análises estão marcadas, quando oportuno, pelos enlaces conceituais e/ou teóricos justapostos aos achados empíricos. Deste modo, trabalhou-se com o resultado de entrevistas em grupo, num total de 11 alunos, além de recorrer à observações diretas e conversas informais por pessoas de visitas (7 no total) às escolas ocupadas. No que se refere a isto, foram duas as escolas analisadas e que estão nominadas como escolas A e B. a escolha de ambas decorreu do fato de que nestas escolas participamos de atividades organizadas por alunos, especialmente rodas de conversa e cine-fórum. Importa salientar que o público destas ações era composto por, no máximo, 25 pessoas, entre alunos ocupantes, convidados e apoiadores.

Tais escolas estão localizadas em bairros degradados (escola A), periféricos e de reduzido valor mobiliário (escola B). Especificamente as escolas pertencem a rede pública estadual de ensino médio, funcionando em três turnos e acolhendo, preferencialmente, alunos das classes trabalhadoras. A primeira escola apresenta uma equipe de 41 professores e 6 funcionários para atender seus 750 alunos. Já a escola B tem aproximadamente 800 alunos matriculados, estando sua formação educativa sob a responsabilidade de 42 professores e 8 funcionários.

Importa salientar que, mesmo reconhecendo uma heterogeneidade do mundo social, optamos por destacar a perspectiva dos estudantes. Assim, o

ponto de vista e/ou as interpretações do poder institucional, da grande mídia ou mesmo dos alunos contrários às ocupações, não foi privilegiado. Os atores desta história são estudantes do ensino médio, uma maior parte formada por menores de idade (15 a 18 anos), sendo 7 meninas e 4 meninos. A identidade dos mesmos foi preservada com o uso de nomes fictícios.

A ocupação das escolas públicas visou, em suma, denunciar o descaso das autoridades estaduais com as condições degradadas das escolas, além de firmar posição contra duas outras propostas: uma, de transferência da gestão das escolas públicas para organizações sociais privadas e, outra, que visava cercear a liberdade dos professores quanto aos termos e temas do currículo escolar¹. Durante o período da ocupação, de 11/05 a 23/06/16, houveram manifestações de apoio e de condenação da sociedade civil à tomada das escolas por parte de seus alunos. A escola configurou-se em campo de disputa pela opinião pública entre o Governo Estadual, em associação com grupos conservadores, e os grupos de alunos que haviam ocupado as escolas e seus apoiadores. Um olhar mais atento evidenciou que as ocupações das escolas foram justamente a combinação entre a denuncia da precariedade (objetiva e pedagógica) da educação escolar e uma forma de antecipação prática do que se imagina que ela pode ser.

A indignação contra uma realidade adversa (escolar ou social) é produto de experiências e percepções comuns entre os estudantes que são, em grande maioria, filhos de trabalhadores. Certas marcas do mundo vivido e compartilhado – governos autoritários, inoperantes ou ilegítimos, intolerância e implicância com a diversidade, manipulação da informação (grande mídia) e uma escola rígida, rotineira, hierarquizada, com currículo fragmentado e que

1. A referida proposta diz respeito ao movimento Escola sem partido (ESP). Tal movimento, ao supor e acusar os professores de ‘doutrinadores de crianças e jovens passivos’, mais do que tentarem culpabilizar e criminalizar os docentes pela singularidade dos pensamentos e das ações de seus alunos, reforçam na cena política e educacional a ideia de que a qualidade da escola (pública) é comprometida pela postura ideológica dos professores. Estas inibições ao trabalho docente e de defesa de direito dos pais sobre a educação religiosa e moral de seus filhos, apresentadas em forma de projetos de lei, atacam a liberdade de expressão e de ensinar dos docentes, portanto sequestram direitos constitucionais.

não escuta os alunos, etc. – colocam-se como realidades inaceitáveis se contrapostas a um conjunto de valores e princípios defendidos e praticados pelos alunos. A constatação de que seus problemas, necessidades e carências eram comuns, aliado ao significado da convivência com os colegas, mobilizou para a iniciativa de tomar as escolas. Tome-se, neste sentido, o depoimento a seguir.

[...] através da ocupação a gente desenvolveu um método de ensino que os jovens aprenderam muito mais eu acho, a gente não tava alí pra passar de ano, a gente tava alí pra aprender [...] isto que a gente queria com a ocupação, que eles (alunos) soubessem mais sobre o mundo que eles vivem, sobre a política, sobre a corrupção [...] (Jéssica, escola A)

Mesmo não merecendo destaque na pauta de reivindicações dos alunos, a crítica à rotina escolar sempre esteve presente. Para um dos alunos, “[...] hoje não tão nem aí se tu sabe ou não sabe, o que importa é a nota na prova” (Monica, escola A). O contato com os alunos indica como eles percebem e traduzem o caráter insípido das aulas. Em verdade, os alunos passam a viver duas frentes de luta. De um lado, denunciam à sociedade que a educação não é prioridade para o atual governo. “[...] a gente tem uma professora de matemática que dá aula de geografia e ela não sabe explicar a matéria direito” (Giane, escola B). De outro, tem que sustentar (e conquistar), junto aos pais e professores, a confiança em suas ações, o respeito por sua luta.

As ocupações das escolas provocaram certa distensão no campo educativo aperfeiçoando, amiúde, o universo temático e conceitual da convivência social. Nesta medida, a ampliação dos domínios formativos se deu com uma valorização de questões incomuns não cotidiano escolar. Com efeito, pode-se inferir que os alunos perceberam que o diálogo aberto, tolerante e democrático possibilita a abordagem de outros domínios (simbólico e cultural) por parte dos sujeitos em interação: visão de sociedade, de escola, das mídias, das políticas públicas, entendimento sobre ética, feminismo, racismo, homofobia, democracia, justiça social, ditadura militar, direitos humanos, desigualdade, dominação, alienação, etc. Em verdade, nas práticas discursivas e comportamentais dos

alunos encontra-se a concepção de apreender a cultura como matéria prima do currículo e que toma o sujeito como autor de sua própria formação (PARO, 2011; 2010).

Tal perspectiva, aliado à experiência da escuta atenta, de deliberação coletiva, de busca do consenso através do diálogo coaduna-se com o sentido político e pedagógico da formação de personalidades democráticas (FREIRE, 1977). Nas palavras de Paro (2010), deram contornos de realidade à ideia de que a principal disciplina da escola, do ponto de vista cultural, é a própria escola. Note-se, no entanto, que nas atividades formativas que os alunos organizaram (rodas de conversa, aulas públicas, apresentações teatrais, saraus de músicas e poesias) não houve negligência com aquelas áreas científicas do conhecimento.

[...] a gente teve oficina de matemática, de filosofia, de feminismo, de feminismo negro, de gênero, de sexualidade, de biologia, de bioquímica, de malabarismo, um oficina de jogos, português/redação, direitos Trabalhadores, de história (muita história, risos!), nunca aprendem tanta história na minha vida (Bruna, escola A).

Destaque para a noção de sujeito de direito que passa a incorporar uma percepção dos alunos. “[...] eu só vinha pra escola e eu não tinha assim como uma noção de protesto, que a gente podia exigir os nossos direitos, que a gente podia lutar por um país melhor entendeu (Paulo, escola A). Como expressão de um “contra poder”, recusam uma instrumentalização e privatização das decisões no sistema político exigindo, ademais, o seu reconhecimento como atores nos processos de deliberação. Como experiência que impacta na socialização dos alunos, tal prática política assinala um processo educativo específico com possíveis implicações na sua percepção e avaliação de situações de ordem política. Evidencia-se certa consciência de que também podem assumir maiores responsabilidades com as questões de interesse público, com a produção da sociedade. Os depoimentos a seguir atestam esta perspectiva.

[...] a gente abriu a nossa cabeça pra pensar em muita coisa que a gente não ligava assim politicamente falando, todo mundo era assim não tô nem aí pra política não sei o que acontece e nem quero saber e depois da ocupação a gente passou a pesquisar mais, a abrir a cabeça para outras coisas né (Cintia, escola B)

[...] O que a gente mais aprendeu foi igualdade e não ficar calado sobre o que pensa, a gente aprendeu muita coragem, que se a gente lutar a gente pode mudar a educação” (Giane, escola B).

O fato de passarem os dias e as noites nas escolas oportunizou uma maior aproximação entre os alunos. A observação e o conteúdo de seus relatos aponta para o reconhecimento do valor da escuta atenta e do respeito pelo outro. Tal aprendizado ganhou lastro a partir das várias assembleias realizadas. É razoável supor que haja aqui elementos de uma educação cívica, em particular pelos valores democráticos (participação ativa, tolerância, cooperação, confiança) experimentados. “[...] era muito legal a roda de conversa na ocupação, com café, chimarrão ... uma gente fazia as reuniões e decidia tudo entre a ocupação toda (Julia, escola A). A prática das assembleias democráticas configura o lugar da autogestão, da identificação das tarefas e sua distribuição e, em paralelo, da recusa da distinção, da hierarquização dos indivíduos e da passividade.

Nas ocupações os jovens viveram, concomitantemente, a reflexão e a ação. Assim, o poder esteve controlado pela democracia participativa “[...] que é uma forma né de não burocratizar a luta” (Cintia, escola A). O desafio colocado pelas tarefas da ocupação - segurança e limpeza, confecção da alimentação, trabalho de comunicação e organização das atividades educativas e culturais - desenvolveu um espírito coletivo e solidário de organização e distribuição de responsabilidades a partir da compreensão mútua da igualdade, sobretudo de gênero. “[...] a ocupação funcionou como a sociedade deveria funcionar, a gente se encontrava, a gente conversava, a gente cuidava do outro [...]” (Paulo, escola A). Com tomadas de decisão sempre coletivas, inaugurou-se processo de socialização antiautoritário, participativo, democrático e baseado na persuasão e no consenso.

[...] a gente não pediu permissão pro diretor pra ocupa, a gente só disse que ia ocupa e ocupou [...] a gente achô que seria uma maneira de ser mais visto, de chamar a atenção [...] a escola precisa de segurança, iluminação, laboratórios (química e informática), quadra fechada, Serviço de Orientação Educacional (Márcia, escola B).

Viver ‘dentro dos muros da escola’ provocou o estreitamento dos laços de troca e uma ressignificação de relação com este espaço público. Os alunos demandaram, além das melhorias físicas nas escolas, um projeto educacional que fosse a antítese da subordinação, da estigmatização, da marginalização, da alienação e da dominação, enfim, reclamaram um currículo que dialogasse com a sociedade. “[...] a gente abriu a nossa cabeça pra pensar em muita coisa que a gente não ligava assim politicamente” (Giane, escola B). Por outras palavras, os alunos tinham claro a distinção entre as necessidades objetivas e subjetivas. Isto é, a prática política fez saber o que significa ser ativo, criativo, solidário e democrático. Produziu consciência política.

A encruzilhada destas práticas e interações sociais remete para a perspectiva de emancipação social presente nas contribuições de Habermas e Paulo Freire. De forma sumária, segundo Habermas (1989), a oportunidade para que pessoas da comunidade experimentem a permuta de discursos práticos em situações (fatos) que demandam argumentação, concorre para promover fluxos renovadores de conhecimento, lançando, assim, condições outras para o desenvolvimento de ideias ou ações. Habermas está atento, também, ao princípio democrático, isto é, que dentre as condições do discurso todos tenham uma efetiva igualdade de oportunidades para assumir, cada qual, seu papel no diálogo. Assim, o exercício da reflexão que o diálogo suscita, sobretudo a partir do contato com argumentos de maior profundidade, desestabiliza a consciência a partir da construção de novos entendimentos, efeitos que são da reconstrução dos pressupostos prévios. Configura-se, desta forma, um uso particular da razão, a experiência da autorreflexão crítica, da conscientização (HABERMAS, 1997).

O diálogo em perspectiva, nutrindo-se de disposição democrática, pode estimular a emergência da singularidade, da criatividade, da variação,

do espírito. Estes seriam predicativos de uma consciência alargada, segundo Paulo Freire (1987), pelo exercício do ‘dizer a palavra’ por parte de um sujeito que, em situações de diálogo, experimenta a problematização da realidade. Em comunicação (confronto) com outras perspectivas, sobretudo em ambientes de liberdade e de democracia recíproca, vive-se a desnaturalização, mais ou menos exitosa, das razões e situações de desumanização, exploração, injustiça, opressão e dominação. Para Freire, a ‘comunicação dialógica’ dinamiza o ato de conhecer o já conhecido em função da partilha e contato com outras interpretações da realidade, com outras ‘leituras de mundo’ (FREIRE, 1977; 1980).

Estas interpretações expressam afinidades com o protagonismo político e a participação cidadã de alunos que se revelaram, com o controle da escola, uma capacidade de gestão de necessidades, de organização e de planejamento que surpreendeu seus professores e suas famílias. A interação entre os alunos das escolas e outros grupos da sociedade civil ajudou a conferir outro sentido para a existência (convivência) social e escolar. “[...] rolou bastante apoio das pessoas [...] daí eles vieram e rolou um papo sobre cultura, sobre grafite e estas coisas, sobre o bairro [...]” (Bianca, escola B). De acordo com os alunos, o que foi mais importante nas trocas com os apoiadores foi o fortalecimento da convicção de que não há realidade que não possa ser mudada e de que eles têm o direito de lutar por seus direitos. O modo como os alunos se apropriaram, se organizaram e cuidaram das escolas, além de representar uma mudança no posicionamento dos sujeitos diante de suas necessidades e das estratégias do poder, sinalizou para a comunidade que é a qualidade da educação e a dignidade humana são direitos de cidadania que, com criatividade e capacidade de mudança, não podem ficar à espera de soluções externas.

Nas situações vivenciadas entre os alunos evidenciou-se uma grande preocupação com o outro. Além dos aportes cognitivos ou políticos, a atenção para com o conteúdo da ação dialógica (e cultural), representou uma solicitude com o outro que indica um aperfeiçoamento democrático da convivência social. Aqui uma qualificação do pensamento social decorre do fato dos sujeitos, uma vez sentindo-se livres, expressarem sua “leitura de mundo”. A consciência compartilhada de que todos têm direito à palavra denunciou processo de

socialização (alternativa). Os alunos emergiram como produtores e produtos de uma atmosfera de liberdade tamanha, de modo que a palavra viesse ao espaço público sem a suspeita de sua condenação. A consciência do ‘reconhecimento do outro no processo de comunicação’, da necessidade da criação de ambientes para o desenvolvimento de sua autonomia, pode-se dizer, constitui predicado de agentes formativos comprometidos com o crescimento pessoal e uma transformação social.

[...] eu aprendi que a gente precisa um do outro, que a gente precisa ouvir muito o que o outro precisa para a gente saber o que a gente tem pra dar, porque o que a pessoa precisa pode ser mais importante. (Larissa, escola A)

Ao valorizar os processos de comunicação, dos saberes e das práticas (culturais) que emergem das formas de resistência, as ocupações e seus apoiadores, colocam em relevo a necessidade de reinvenção das relações sociais e educativas. Na escola, destacando a complexidade do mundo da cultura e da necessidade de que as relações socioeducacionais sejam construídas horizontalmente e por meio do diálogo. Na relação com a comunidade, reconhecendo que a educação formal, que pretende contribuir para a convivência democrática numa sociedade complexa e desigual como a nossa, não pode prescindir de abrir-se, de forma cooperativa, para o diálogo com outros saberes, atos e contextos. “[...] coisa legal foi as pessoas da comunidade que vieram apoiar nós” (Giane, escola B). Seu significado funda-se no refinamento do sujeito, de suas potencialidades cognitivas, afetivas, sociais e culturais, bem como na sensibilidade política, que permite qualificar o ambiente social que se partilha ou conhece.

Por demais, pode-se afirmar que, em contraponto às formas burocráticas e autoritárias com que os governos levam a efeito os direitos de cidadania, a capacidade de indignação dos alunos revelou um senso de responsabilidade, de organização e de autonomia que expôs toda a debilidade, em se tratando do diálogo sociedade e estado, das relações políticas confinadas à democracia representativa. No “tempo das ocupações”, os alunos puderam experimentar

o significado da unidade entre educação e política moldada, sobretudo, por suas manifestações de educação cívica, de democracia direta e de participação ativa. Em simultâneo, tais práticas sociais estiveram associadas ao espírito compartilhado de tolerância, de cooperação, de confiança, de compreensão, de liberdade e de esperança. Em suma, adicionaram elementos novos à socialização política e comunitária.

Resta saber em que medida a iniciativa de luta dos alunos pelo bem comum (educação) e de socialização renovadora praticada pode impactar nos processos de formação política da comunidade, mormente se considerarmos que a garantia dos direitos individuais e os bens públicos são balizadores, em tempos de tendências desiguais e de egoísmo social, das lutas por cidadania e por dignidade humana.

Referências

- BAUMAN, Zygmunt. **Confiança e medo na cidade**. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.
- BAUMAN, Zygmunt. **Capitalismo parasitário**. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.
- BAUMAN, Zygmunt; DONSKIS, Leonidas. **Cegueira moral: a perda da sensibilidade na modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2014.
- BEAUD, Stéphane; WEBER, Florença. O raciocínio etnográfico. Em: PAUGAN, Serge (coord.). **A pesquisa sociológica**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015, p. 185-201.
- BUCCI, Eugênio. **A forma bruta dos protestos: das manifestações de junho de 2013 à queda de Dilma Rousseff em 2016**. São Paulo: Companhia. Das Letras, 2016.
- CAMPOS, Antonia J. M. ; MEDEIROS, Jonas; RIBEIRO, Márcio M. **Escolas de luta**. São Paulo: Veneta, 2016.
- CATINI, Carolina de Roig; MELLO, Gustavo Moura de Cavalcanti. Escolas de luta, educação política. In .: **Educação e Sociedade**, v. 37, nº 137, p.921-1275, out.-dez. 2016, p. 1177-1202.
- CASTRO, Lucia Rabello; GRISOLIA, Felipe Salvador. Subjetivação pública ou socialização política. Sobre como articulações entre o político e uma infância. In .: **Educação e Sociedade**, v. 37, nº 137, p.921-1275, out.-dez. 2016, p. 971-989.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade liberal. São Paulo: Boitempo, 2016.

FLICK, Uwe. **Desenho da pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977

FREIRE, Paulo. **Conscientização**: Teoria e prática da libertação. São Paulo: Moraes, 1980.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1987.

GIBBS, Graham. **Análise de dados qualitativos**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

HABERMAS, Jürgen. (1989). **Consciência moral e agir comunicativo**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.

HABERMAS, Jürgen. **Teoría de la acción comunicativa**: Complementos y estudios previos. Madrid: Catedra, 1997.

HARVEY, David. **Cidades rebeldes**: do direito à cidade à revolução urbana. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

NOGUEIRA, Marco Aurélio. **As ruas e a democracia**: ensaios sobre o Brasil contemporâneo. Brasília, DF: Contraponto, 2013.

MBEMBE, Achille. **Crítica da razão negra**. Lisboa, PT: Antígona, 2014.

PARO, Vitor Henrique. **Crítica da estrutura da escola**. São Paulo: Cortez, 2011.

PARO, Vitor Henrique. **Educação como exercício de poder**: crítica ao senso comum em educação. São Paulo: Cortez, 2010.

Recebido: 02/05/2017

Aceito: 30/08/2017

