



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO – UNIRIO  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS – CCH  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGEDU  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

**[RE]CONSIDERANDO A EDUCAÇÃO AMBIENTAL E A EDUCAÇÃO  
DEMOCRÁTICA A PARTIR DA DECOLONIALIDADE: UM ESTUDO SOBRE A  
ESCOLA DEMOCRÁTICA DE HUAMACHUCO (PERU)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) no Curso de Mestrado, da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, para Defesa de Mestrado.

Área de Concentração: Educação

Linha de Pesquisa: Práticas Educativas,  
Linguagens e Tecnologia

Candidata: Stephanie Di Chiara Salgado

Orientador: Celso Sánchez

Rio de Janeiro, RJ

Julho/2020

STEPHANIE DI CHIARA SALGADO

**[RE]CONSIDERANDO A EDUCAÇÃO DEMOCRÁTICA E A EDUCAÇÃO  
AMBIENTAL A PARTIR DA DECOLONIALIDADE: UM ESTUDO SOBRE A  
ESCOLA DEMOCRÁTICA DE HUAMACHUCO**

Texto de Dissertação do Curso de Mestrado em  
Educação do Programa de Pós-Graduação em  
Educação da Universidade Federal do Estado do  
Rio de Janeiro.

UNIRIO  
Rio de Janeiro, RJ  
Julho/2020

Catálogo informatizado pelo(a) autor(a)

S164	<p>Salgado, Stephanie Di Chiara [Re]Considerando a Educação Ambiental e a Educação Democrática a partir da Decolonialidade: um estudo sobre a Escola Democrática de Huamachuco (Peru) / Stephanie Di Chiara Salgado. -- Rio de Janeiro, 2020. 189</p> <p>Orientador: Celso Sanchez. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2020.</p> <p>1. Educação Ambiental. 2. Educação Democrática. 3. Decolonialidade. 4. Educação Ambiental desde el Sur. 5. Escola Democrática de Huamachuco. I. Sanchez, Celso, orient. II. Título.</p>
------	--



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO  
Centro de Ciências Humanas e Sociais - CCH  
*Programa de Pós-Graduação em Educação*

**DISSERTAÇÃO DE MESTRADO**

**Stephanie Di Chiara Salgado**

**"[Re]Considerando a Educação Ambiental e a Educação Democrática a partir da  
Decolonialidade: um estudo sobre a Escola Democrática de Huamachuco (Peru)"**

Aprovada pela Banca Examinadora

Rio de Janeiro, 17 / 07 / 2020

---

Prof. Dr. Celso Sanchez Pereira  
(orientador)

---

Prof. Dr. Cláudia Miranda  
(avaliadora interna)

---

Prof. Dr. Danilo Romeu Streck  
(avaliador externo)

---

Prof. Dr. Leonardo Vilela de Castro  
(avaliador interno)

---

Prof. Franco de Castro Conceição  
(avaliador externo)

Ao Joaquim, que faz revolução dentro de mim.

Ao [Re]Considerare, coletivo que revolucionou minha trajetória e me trouxe à América Latina.

## AGRADECIMENTOS

Aos integrantes desta banca, Profs. Danilo Romeu Streck, Cláudia Miranda, Franco de Castro e Leonardo Villela, por terem aceitado o convite para seguir contribuindo com a construção dessa pesquisa, doando seus tempos e sabedoria.

Ao orientador desta pesquisa, Prof. Dr. Celso Sánchez, pela confiança e dedicação. Pessoas como você são raras. Me sinto honrada em caminharmos lado a lado na construção de uma Educação com os pés fincados na América Latina.

Ao Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia (IFRJ) – campus Pinheiral, pela concessão de minha licença capacitação, em agosto deste ano, e por ter me proporcionado o encontro com educadores tão inspiradores, companheiros de luta na defesa de uma Educação Pública Democrática e Plural: Vinicius, Anderson, João, Rafael, Lionel e Erica.

Ao Grupo de Estudos em Educação Ambiental desde el Sur (GEASur), por ser um espaço tão acolhedor e colaborativo. Conversando com outros colegas de pós-graduação, vejo que é um privilégio estar num grupo de pesquisa tão ativo e coletivo, que realmente existe junto.

Às amigas Ingrid, Anne e Jessica, pela parceria cotidiana e dedicação em ler este trabalho ainda em construção, sendo interlocutoras de extrema confiança e sabedoria.

Aos professores José Sepulveda e Fernando Penna, que me acolheram como ouvinte na disciplina de “Educação Democrática” e me possibilitaram a participação no NEED – Núcleo de Estudos em Educação Democrática. Agradecimento particular ao Prof. Fernando Penna pelas indicações bibliográficas e pela abertura para trocas.

Ao prof. e amigo Franco de Castro, que esteve em campo comigo, lá em Huamachuco, e acompanhou todo o percurso dessa pesquisa. O tenho como um co-orientador, com quem pude sempre compartilhar inquietações e cujo olhar sábio vem me apontando novas direções.

Ao Daniel, por ser meu companheiro de todas as horas, tão sábio e carinhoso. Obrigada por todo cuidado, compreensão, apoio e amor por nós – por mim e pelo Joaquim, nosso filho.

Às mulheres da minha vida, Jessica (irmã) e Eliane (mãe), pelo amor incondicional que regamos dia-a-dia. Se estou aqui, é porque vocês me apoiaram. E às melhores amigas que eu poderia ter nessa vida: Ingrid, Pati, Giulia, Morena, Pilar, Thaylla, Rajnia e Ayla.

À Escola Democrática de Huamachuco, à Pluriversidade Latinoamericana e ao Coletivo [Re]Considere, vocês são o coração dessa pesquisa e os impulsionadores da minha trajetória na Educação em luta com e na América Latina.

## RESUMO

A descolonização é um processo de desaprendizagens, que podem constituir processos decoloniais, como uma maneira de liberta-se de tudo aquilo que foi imposto pela violência colonial e que segue sendo imposto pela hegemonia neoliberal. Sendo assim, falamos de desaprendizagens como uma Educação política posicionada na reelaboração das estruturas sociais vigentes, visando superar as desigualdades sociais, a pobreza, a fome, o racismo, o sexismo e a catástrofe ambiental planetária. Uma vez que não se pode dissociar a questão ambiental da crise do capitalismo e vice-versa, e tampouco dissociar a crise da democracia à crise do capital, trabalhamos com alguns aforismas: 1- só é possível construir democracias reais na América Latina, e no mundo, com a descolonização, pois só é possível democracia com justiça socioambiental e cognitiva; 2- a democracia e os processos democráticos devem ser aprendidos e praticados; 3- práticas pedagógicas decoloniais e democráticas têm como horizonte a transformação do mundo; 4- uma prática pedagógica decolonial aponta também para a superação da exploração da natureza; 5- vencer o colapso ambiental exige educação, cultura, lazer e reconhecimento do direito de ser e existir dos diferentes povos fora do padrão de desenvolvimento ocidental eurocêntrico. Seguindo neste debate sobre as finalidades da Educação chegamos à Escola Democrática de Huamachuco (EDHU), no Peru, como um projeto de educação em liberdade que surge do ativismo político-social-comunitário, como uma semente de transformação frente ao contexto de devastação socioambiental imposto pela mineração em larga escala àquele território. Iremos imergir no estudo desta escola, como um laboratório para experimentação de práticas *outras*, as quais temos identificado correlações com as aspirações de uma pedagogia decolonial. A Educação Ambiental (EA) irá atravessar as discussões sobre a EDHU, em função do seu contexto de conflito ambiental e dos desafios de se praticar pedagogias democráticas frente ao cenário de morte causado pelo neoextrativismo. Buscamos costurar a EA e a Educação Democrática, tendo como fio condutor o Giro Decolonial. Tais discussões nos ajudaram a requalificar este debate dentro da pesquisa em Educação, que vem associando as escolas democráticas a um movimento liberal progressista e a educação democrática a um movimento classista. Concluimos que repensar as práticas pedagógicas não necessariamente caminha para a superação dos sistemas de opressão estruturais, mas a superação de todas as formas de opressão e a construção de um novo projeto societário requer a reconfiguração das práticas pedagógicas, e é nesse sentido que podemos

conjugar os debates sobre escolas e educação democrática. Estudiosos têm sistematizado que as Escolas Democráticas se orientam por dois pilares fundamentais: a) currículos flexíveis, atentos aos interesses e demandas dos estudantes; e b) gestão democrática, onde estudantes participam ativamente dos processos de tomada de decisão; ambos em conjunto com a comunidade de aprendizagem. Concordamos e incluímos mais dois pilares: c) universalização do acesso à Educação, com foco na defesa de que ela seja pública, laica e gratuita; d) combate a todas as formas de opressão, visando a superação da colonialidade. Ao incorporar o debate decolonial e ambiental crítico, que nomeamos como uma Educação Ambiental *desde el Sur*, a Educação Democrática reconfigura esses quatro pilares, constituindo-se como uma experiência territorializada em educação democrática, e por isso, latino-americana.

**Palavras-chave:** Educação Ambiental. Educação Democrática. Decolonialidade. Educação Ambiental desde el Sur. Escola Democrática de Huamachuco.

## ABSTRACT

Decolonization is a process of unlearning, which can constitute decolonial processes, as a way of getting rid of everything that was imposed by colonial violence and that continues to be imposed by neoliberal hegemony. Thus, we speak of unlearning as a political education positioned in the re-elaboration of the existing social structures, aiming to overcome social inequalities, poverty, hunger, racism, sexism and the planetary environmental catastrophe. Since the environmental issue cannot be dissociated from the crisis of capitalism and vice versa, nor is it possible to dissociate the crisis from democracy to the crisis of capital, we work with some aphorisms: 1- it is only possible to build real democracies in Latin America, and in world, with decolonization, because democracy is only possible with socio-environmental and cognitive justice; 2- democracy and democratic processes must be learned and practiced; 3- decolonial and democratic pedagogical practices have as their horizon the transformation of the world; 4- a decolonial pedagogical practice also points to overcoming the exploration of nature; 5- overcoming the environmental collapse requires education, culture, leisure and recognition of the right to be and exist of different peoples outside the standard of Western Eurocentric development. Following this debate on the purposes of Education, we arrive at the Democratic School of Huamachuco (EDHU), in Peru, as a project of education in freedom that emerges from political-social-community activism, as a seed of transformation in the context of imposed socio-environmental devastation for large-scale mining to that territory. We will immerse ourselves in the study of this school, as a laboratory for experimenting with other practices, which we have identified correlations with the aspirations of a decolonial pedagogy. Environmental Education (EE) will go through discussions about EDHU, due to its context of environmental conflict and the challenges of practicing democratic pedagogies in the face of the death scenario caused by neo-extraction. We seek to sew EE and Democratic Education, having the *Decolonial Turn* as its guiding thread. Such discussions helped us to re-qualify this debate within research in Education, which has been associating democratic schools with a progressive liberal movement and democratic education with a class movement. We conclude that rethinking pedagogical practices does not necessarily move towards overcoming structural oppression systems, but overcoming all forms of oppression and building a new corporate project requires reconfiguring pedagogical practices, and it is in this sense that we can combine debates on schools and democratic education. Scholars have systematized that Democratic Schools are guided by two fundamental pillars: a) flexible curricula, attentive to the interests

and demands of students; and b) democratic management, where students actively participate in decision-making processes; both together with the learning community. We agree and include two more pillars: c) universal access to education, with a focus on defending that it is public, secular and free; d) combating all forms of oppression, aiming to overcome coloniality. By incorporating the critical decolonial and environmental debate, which we have named *Environmental Education from the south*, Democratic Education reconfigures these four pillars, constituting a territorialized experience in democratic education, and for that reason, a Latin American democratic education.

**Key-words:** Environmental Education, Democratic Education, Decoloniality, Environmental Education from the south; Democratic School of Huamachuco

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

- ANPEd – Associação Nacional de Pesquisa em Educação
- CLACSO – Conselho Latino Americano de Ciências Sociais
- DVD – sigla de "Digital Versatile Disc", em português, Disco Digital Versátil.
- EA – Educação Ambiental
- EAC – Educação Ambiental Crítica
- EDHU – Escola Democrática de Huamachuco
- EPEA – Encontro de Pesquisa em Educação Ambiental
- EUDEC – European Democratic Education Community, traduzido como: Comunidade Europeia de Educação Democrática
- GEASur – Grupo de Estudos em Educação Ambiental desde el Sur
- GT – Grupo de Trabalho
- IAP – Investigação-Ação Participante
- IDEC – International Democratic Education Conference, traduzido como: Conferência Internacional de Educação Democrática
- IDEN – International Democratic Education Network, traduzido como: Rede Internacional de Educação Democrática
- IECL – Grupo Interdisciplinar de Estudo de Culturas e Linguagens
- IES – Instituição de Ensino Superior
- INEI – Instituto Nacional de Estatística e Informática do Peru
- LGBT – Lésbicas, Gays, Bissexuais e Transexuais
- M/C – Sigla para designar o grupo Modernidade/Colonialidade
- MED – Movimento Educação Democrática
- NEED – Núcleo de Estudos em Educação Democrática
- PCS – Projeto Construindo Saber
- PNUD – Plano das Nações Unidas para o Desenvolvimento
- PPGEdu – Programa de Pós-Graduação em Educação
- SciELO – Biblioteca científica online
- UFF – Universidade Federal Fluminense
- UNIRIO – Univeridade Federal do Estado do Rio de Janeiro

## **LISTA DE FIGURAS, TABELAS E FOTOS**

### **FIGURAS**

Figura 1- Imagem da montanha El Toro (esquerda), onde a grande mineração avança a céu aberto, vista desde a EDHU mesmo cenário que abriga crianças da EDHU aprendendo em liberdade (direita). (Fonte: Estevão Balado)

Figura 2 - Reprodução da tabela elaborada por Ballestrin (2013)

Figura 3- Um dos desfechos possíveis na modelagem de Motesharrei et al. (2014): colapso completo e irreversível por superexploração do ambiente e desigualdade econômica.

Figura 4- Sistematização exibida em palestra proferida pelo prof. Fernando Penna durante a aula inaugural da pós-graduação em Educação em Direitos Humanos do IFRJ-Pinheiral em 17

de fevereiro de 2020. Figura 5- Foto com os participantes do Seminário de fundação da Pluriversidade Latinoamericana (2018)

### **TABELAS**

Tabela 1- Dados obtidos no levantamento do quantitativo de trabalhos sobre os temas de interesse através de busca no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES

Tabela 2- Trabalhos de interesse após refinamento da busca no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES

Tabela 3- Dados obtidos no levantamento através de busca no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES utilizando novas palavras-chave

Tabela 4- Trabalhos de interesse após refinamento da nova busca realizada no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES

Tabela 5- Trabalhos selecionados sobre o tema da Educação Democrática após busca nos anais da ANPEd

Tabela 6- Trabalhos selecionados sobre o tema da Decolonialidade após busca nos anais da ANPEd

Tabela 7- Trabalhos encomendados e minicursos encontrados sobre a temática decolonial após busca nos anais da ANPEd

Tabela 8- Trabalhos selecionados sobre o tema da Educação Ambiental após busca nos anais da ANPEd

Tabela 9- Trabalhos selecionados sobre o tema da Educação Democrática após busca nos anais do EPEA

Tabela 10- Trabalhos selecionados sobre o tema da Decolonialidade após busca nos anais do EPEA

Tabela 11- Dados obtidos no levantamento do quantitativo de trabalhos sobre os temas de interesse através de busca na SciELO

Tabela 12- Artigo selecionado sobre o tema da Decolonialidade que trazia interface com a Educação Ambiental, após busca no diretório da SciELO utilizando a palavra-chave “decolonial”

Tabela 13- Artigos selecionados sobre o tema da Decolonialidade, apesar de não trazerem interface com a Educação Ambiental ou Democrática, após busca no diretório da SciELO utilizando a palavra-chave “decolonial”

Tabela 14- Artigo selecionado sobre o tema da Educação Ambiental após busca no diretório da SciELO

Tabela 15- Áreas internas e externas da EDHU. Fotos obtidas na página de Facebook da EDHU.

## SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO: Dos encontros que me constituem e me trazem à América Latina .....	16
INTRODUÇÃO.....	21
OBJETIVOS .....	25
METODOLOGIA.....	26
<b>Capítulo I – HUAMACHUCO E O NASCIMENTO DE UMA ESCOLA DEMOCRÁTICA .....</b>	<b>27</b>
<b>Capítulo II – GIRO DECOLONIAL, ECOLOGIA POLÍTICA E EDUCAÇÃO DEMOCRÁTICA: encontros possíveis numa viagem pelos Andes .....</b>	<b>34</b>
1- O avesso do mesmo lugar: [Re]Considerando nossa história desde o Giro Decolonial.....	34
2 - [Re]Considerando a Educação Ambiental: aportes da Ecologia Política Latino-Americana .....	42
3- [Re]Considerando a Educação: interfaces entre Pedagogias Decoloniais, Educação Ambiental e Educação Democrática .....	51
3.1- Horizontes para as Pedagogias Decoloniais .....	53
3.2- Educação Democrática: enlaces possíveis com a decolonialidade .....	57
3.2.1 O Movimento Educação Democrática (MED).....	59
3.3- Por uma Educação Ambiental <i>desde el sur</i> : como a Educação Ambiental pode ser desafiada pelo debate apresentado? .....	77
<b>Capítulo III – EDUCAÇÃO AMBIENTAL, EDUCAÇÃO DEMOCRÁTICA E DECOLONIALIDADE: um breve levantamento bibliográfico .....</b>	<b>80</b>
1. Catálogo de Teses & Dissertações da CAPES .....	81
2. ANPEd – Associação Nacional de Pesquisa em Educação.....	88
3. Encontro de Pesquisa em Educação Ambiental (EPEA) .....	95
4. Biblioteca Eletrônica Científica (SciELO) .....	99
	14

<b>Capítulo IV- CAMINHANDO NOS ANDES: o giro metodológico e o processo de conhecer uma experiência latino-americana em educação democrática .....</b>	<b>105</b>
1- É ou não é metodologia?.....	105
2- Ida ao campo: vivenciando a Educação Democrática .....	114
<b>Capítulo V – UMA EXPERIÊNCIA LATINO-AMERICANA EM EDUCAÇÃO DEMOCRÁTICA: tecendo análises sobre a Escola Democrática de Huamachuco .....</b>	<b>119</b>
1. A Escola Democrática de Huamachuco: apresentação e análises .....	120
2. Uma voz feminina nos Andes: a percepção de uma estudante da EDHU sobre o debate de gênero e a pauta ambiental .....	147
3. Do silêncio das minas ao chão da escola: a voz de um estudante da EDHU sobre Mineração e Ancestralidade.....	152
4. Práticas pedagógicas decoloniais: enumerando possibilidades .....	157
CONSIDERAÇÕES FINAIS: esboçando uma definição para uma experiência latino-americana em educação democrática .....	161
APÊNDICE.....	165
REFERÊNCIAS .....	187

## **APRESENTAÇÃO: Dos encontros que me constituem e me trazem à América Latina**

Um pensamento não pode ser compreendido fora da estrutura de sentimentos que o constitui. (MOTA NETO, 2016, p. 101)

Concordando com o pesquisador e educador João Colares da Mota Neto, seria impossível compreender este trabalho em profundidade sem que fosse apresentada a estrutura de sentimentos que o sustenta. São eles, os sentimentos, que nos mobilizam. Por se tratar de uma apresentação da trajetória da pesquisa e, portanto, da pesquisadora, escreverei este trecho na primeira pessoa do singular – por vezes oscilando entre a primeira pessoa do plural, já que se trata também de um processo que não se constrói caminhando só, mas é fruto de encontros.

Antes de adentrarmos nos pressupostos teórico-metodológicos que embasam essa pesquisa, começarei me apresentando e daí (re)construirei alguns caminhos que me trouxeram até aqui. Sou Stephanie Di Chiara Salgado; filha da Eliane; irmã gêmea da Jessica; companheira do Daniel; amiga da Ingrid, da Pati, do Franco, da Ciça, do Alex, do Anderson, do Vini, da Anne e de tantas/os outras/os. Mulher de 28 anos, militante da educação, feminista, ecossocialista, anti-racista, anti-LGBTfóbica, internacionalista; professora de química e sindicalista do IFRJ-campus Pinheiral; membro do coletivo [Re]Considere e do coletivo Subverta; mestranda em educação do PPGEduc da Unirio, pesquisadora do GEASur e do IECL. Uma pessoa que encontrou seu lugar de luta na Educação, e assim como esta pesquisa, entende que na América Latina – e no sul global<sup>1</sup> – se encontram territórios e povos que guardam chaves para a revolução e o fim das opressões, mas que são sistematicamente encobertos pelo jugo violento da colonialidade (Quijano, 2005), ou seja, pelo padrão de poder instaurado com a colonização.

Essa fagulha de indignação e então mobilização coletiva para, pela e na Educação ocorreu entre 2012 e 2013, quando cursei as primeiras disciplinas de licenciatura na Faculdade de Educação da UFF. Durante uma aula de didática, assistimos e debatemos o documentário argentino “A Educação proibida”. Sinto como se após assisti-lo houvessem me tirado uma venda dos olhos sobre o sistema de ensino escolar vigente, o que me gerou grande incômodo

---

<sup>1</sup> Sempre que nos referimos ao sul neste texto, seja com a palavra sul ou “desde el sur”, não estamos nos referindo ao sul geográfico (tudo o que se localiza abaixo da linha do equador), mas ao sul geopolítico, ou seja, aos países subdesenvolvidos pelo jugo do colonialismo e da colonialidade.

por mostrar coisas que nunca havia visto, sentido ou questionado durante minha vida escolar. Até então, não havia refletido sobre como a Educação tem uma dimensão para além da escola, tampouco olhado para a escola para além da relação que eu havia estabelecido com ela – que foi muito bonita e positiva.

Entendi que se relacionar bem com a escola tinha consonância com um encaixe ao formato do “aluno padrão” – tanto no quesito intelectual, quanto no tangente aos recortes de gênero, sexualidade, raça e classe –, e então pude enxergar, através do documentário, que na escola também havia processos de exclusão e violência. A partir daí, vivenciei um momento no qual desacreditava na escola como *lócus* de potência transformadora, fadando esta instituição à reprodução social conforme um “Aparelho Ideológico do Estado” descrito por Althusser (1999),<sup>2</sup> e passei a me interessar cada vez mais por conhecer os modelos alternativos de educação. Esse foi um processo longo de descobertas que me levou ao entendimento de que a educação, seja ela escolar ou não, é algo ambíguo, que não apenas reproduz ou subverte a lógica hegemônica, o *status quo*, mas que abriga essas duas dimensões.

Nesse processo de descobertas, o acaso me proporcionou mais um encontro, dessa vez com o Prof. Franco de Castro, que lecionava química nas redes pública e privada de Niterói, e ao final de 2014 foi à UFF ministrar a palestra “Desconstruindo para Construir”. Ele nos apresentou as iniciativas da Escola da Ponte, em Portugal, e do Projeto Âncora, em Cotias, interior de São Paulo – escolas que rompiam com o ensino convencional que hierarquiza saberes e relações, e que não dialoga com seu entorno pois é hermético, fechado em si mesmo. Franco também apresentou seus projetos pessoais e profissionais: o Projeto Construindo Saber (PCS) e o Coletivo [Re]Considere, que buscavam mobilizar a sociedade niteroiense e convidá-la a repensar a educação. Logo no início de 2015 me junto a estes projetos.

---

<sup>2</sup> Louis Althusser é um pensador marxista francês que se dedicou a formulações acerca da ideologia e seu papel na luta de classes. Segundo ele: “Um Aparelho ideológico de Estado é um sistema de instituições, organizações e práticas correspondentes, definidas. Nas instituições, organizações e práticas desse sistema é realizada toda a Ideologia de Estado ou uma parte dessa ideologia (em geral, uma combinação típica de certos elementos). A ideologia realizada em um AIE garante sua unidade de sistema “ancorada” em funções materiais, próprias de cada AIE, que não são redutíveis a essa ideologia, mas lhe servem de “suporte” (Althusser, 1999, p. 104 apud CASSIN, s/a, p. 12). Quanto à definição de Ideologia de Estado, Althusser a define como reagrupamento de “um certo número de temas importantes, extraídos dos diferentes domínios da ideologia (religiosa, jurídica, moral, política, etc.), em um sistema que resume os ‘valores’ essenciais de que tem necessidade a dominação das classes que detém o poder de Estado para ‘levar na conversa’ os explorados e os agentes da exploração e da repressão, assim como os agentes da ideologização, portanto, para garantir a reprodução das relações de produção” (Althusser, 1999, p. 162 apud CASSIN, s/a, p. 12).

Sendo assim, a concepção de Educação com a qual me identifico hoje e que pretendo apresentar ao longo deste trabalho dissertativo foi também construída junto aos companheiros do [Re]Considere.<sup>3</sup> Concordamos que “a crise educacional do Brasil, da qual tanto se fala, não é uma crise, é um projeto” (Ribeiro, 1986, p. 20), por isso, ao longo desses anos organizamos diversos cine-debates, palestras, rodas de conversa, oficinas e exposições fotográficas, abordando como o atual sistema de ensino precisa ser repensado, mas não de forma ingênua.

Hoje, ao se falar sobre a crise da educação, surgem as Inovações em Educação e a Educação Alternativa, como um novo nicho de mercado, rapidamente incorporado ao discurso das classes dominantes. Por isso, é necessário pensar em alternativas educacionais que sejam alternativas ao sistema capitalista, uma educação *outra*,<sup>4</sup> conforme nomeara Catherine Walsh (2009), anticapitalista, de cunho popular e decolonial, combativa ao projeto neoliberal de progresso.<sup>5</sup> É por isso que queremos repensar a Educação a partir de nós, do sul global, da latino-américa, dos subalternos, dos esfarrapados do mundo,<sup>6</sup> dos condenados da terra,<sup>7</sup> que foram encobertos,<sup>8</sup> explorados, invisibilizados.

Em 2016, junto ao coletivo, iniciamos o projeto “[Re]Considere – A Viagem”,<sup>9</sup> com o objetivo de documentar 12 projetos de educação em 6 países da América do Sul – Argentina, Brasil, Chile, Colômbia, Equador e Peru – produzindo a web-série “O que eles têm para nos dizer? Sobre amor, liberdade e educação”. Entendendo que vivemos numa sociedade

---

<sup>3</sup> Coletivo independente e sem fins lucrativos, nascido em 2013, na cidade de Niterói, com o objetivo de (re)conhecer outras formas de se pensar e fazer educação, acreditando no potencial sensibilizador das produções audiovisuais para inspirar, provocar a reflexão e o debate.

<sup>4</sup> Conforme Walsh (2009): “Hablar de modos “otros” es tomar distancia de las formas de pensar, saber, ser y vivir inscritas en la razón moderno-occidental-colonial. Por eso, no se refiere a “otros modos”, ni tampoco a “modos alternativos”, sino a ellos asentados sobre las historias y experiencias de la diferencia colonial, incluyendo las de la diáspora africana y su razón de ser enraizada en la colonialidad. Al iniciar en el siglo XVI como parte de la expansión imperial/colonial en las Américas, estas historias y experiencias marcan una particularidad del lugar epistémico – un lugar de vida –, que rehúsa la universalidad abstracta. (p.13).

<sup>5</sup> Aqui estamos fazendo a leitura de progresso enquanto processo de permanente acumulação de bens materiais, que emergiu com força na Europa a partir de sua relação com a América Latina, como um ideal civilizatório europeu, extremamente expansionista, influente, destrutivo e desigual. (Acosta, 2016, p. 55)

<sup>6</sup> Em menção ao prólogo do livro “Pedagogia do Oprimido”, de Paulo Freire (2017): “Aos esfarrapados do mundo e aos que neles se descobrem e, assim descobrindo-se, com eles sofrem, mas, sobretudo, com eles lutam”.

<sup>7</sup> Estamos fazendo referência à clássica obra de Frantz Fanon (1968): “Os condenados da terra”, que trata de pensar as sequelas do processo colonial enquanto um marxista negro e antirracista.

<sup>8</sup> Referência à obra de Dussel (1993): “1492: A descoberta das Américas e o encobrimento do outro”.

<sup>9</sup> Viabilizado através de um financiamento coletivo em que mais de 400 pessoas se engajaram, permitindo a viagem de dois membros do Coletivo (Franco de Castro e Estevão Balado). Para mais informações sobre o financiamento coletivo: <https://benfeitoria.com/reconsidere>.

*adultocêntrica*, ou seja, centrada nos adultos e que enxerga as crianças como “projeto de gente”, aquilo que virá a ser, mas ainda não é; fomos dispostos a escutar, principalmente, a voz dos estudantes. Até o momento, 8 episódios encontram-se disponíveis para acesso.<sup>10</sup>

Esse foi também um projeto de pesquisa, um projeto de pesquisa cuja proposta era gerar uma produção audiovisual, que foi idealizado e realizado de modo independente pelos membros do próprio coletivo, sem ligação institucional com nenhuma linha de pesquisa, pós-graduação ou universidade, apesar de hoje o coletivo contar com membros que estão ligados à IES. Com um episódio dedicado a cada projeto visitado, se buscava mostrar a diversidade de experiências educativas revolucionárias para o continente latino-americano, que fogem do modelo tradicional e hegemônico, e desenvolvem propostas pedagógicas de cunho democrático, libertário, emancipatório e anticapitalista. Entendemos que essa diversidade se relaciona com um legado pedagógico da América Latina (Quiñonez *apud* Camargo, 2017).

O desejo de viajar e documentar projetos educativos não-convencionais foi construído pela inspiração em outras as produções, como os documentários “Educação Proibida” (Argentina, 2012) e “Quando Sinto que Já Sei” (Brasil, 2013). Enquanto [Re]Considerere, tínhamos o desejo de atuar nessa articulação Brasil-América Latina, formando uma tríade de produções latino-americanas contra hegemônicas sobre a desconstrução do sistema escolar, e mostrando que é possível sim fazer diferente. Inclusive, já está sendo feito em vários lugares.

Sendo assim, o coletivo [Re]Considerere é uma grande inspiração para esta pesquisa. É através dele que chego à América Latina e à Escola Democrática de Huamachuco (EDHU),<sup>11</sup> localizada nos Andes, numa região dominada pela mineração no Peru, que será o campo desta pesquisa. Mas o entendimento de que essa escola estaria tão profundamente conectada com meu projeto de mestrado se deu através de mais convergências da vida e seus encontros.

Durante a graduação, desenvolvi um projeto de monografia que atrelava o ensino de química à perspectiva da Educação em Direitos Humanos. Fruto deste trabalho, em meados de 2017 fui convidada a participar da Mesa Redonda “*Diversidade, interculturalidade e direitos humanos no ensino de química*”, como representação da educação básica, no I Encontro da Rede Rio de Ensino de Química (EREQ). Neste mesmo evento, participei do Grupo de Trabalho

---

<sup>10</sup> [Re]Considerere O debate é livre – YouTube. Disponível em: [https://www.youtube.com/channel/UC3FNf\\_crRscTucgMPc1WLnw](https://www.youtube.com/channel/UC3FNf_crRscTucgMPc1WLnw).

<sup>11</sup> Retratada no Episódio nº1 da web-série. O que eles têm para nos dizer? -#01 - Escuela Democrática de Huamachuco (Peru). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=zOcmU9kv0ms>.

(GT) sobre *Educação ambiental nas escolas e comunidades*, coordenado pelo Prof. Dr. Celso Sánchez, hoje orientador desta pesquisa.

Sua fala inicial, articulando a Educação Ambiental em espaços não-formais aos conflitos ambientais na América Latina me comoveu. Nessa mesma época, acompanhava o desenvolvimento da pesquisa de mestrado “Caboclos contra o progresso” (Nunes, 2017), que articulava as discussões sobre História Ambiental e Ecologia Política, me possibilitando a leitura do capitalismo de forma imbricada à relação destrutiva e espoliativa estabelecida entre indivíduos-sociedade-natureza. Ao atrelar as discussões da Ecologia Política Latino-Americana ao campo educacional, pude enxergar na EDHU o cenário que é a cara da América Latina, onde suas marcas fundacionais seguem existindo e se aprofundando; onde suas veias seguem abertas<sup>12</sup> e jorrando.

Ou seja, estamos partindo da leitura de que a América Latina é um território fundado a partir de inúmeros conflitos socioambientais, processo que possui dimensões intersubjetivas e sistêmicas profundas e marcadas pela colonização. Como pensar a superação das opressões e qual projeto educativo corrobora para isto? Estou decidida, quero estudar a América Latina e entender os conceitos de colonialidade e decolonialidade.

Apesar de nunca ter me visto como uma educadora ambiental, o Grupo de Estudos em Educação Ambiental desde el Sur (GEASur) me trouxe a possibilidade de sistematizar e articular os acúmulos da atuação junto ao [Re]Considere às modificações das relações indivíduos-sociedade-natureza operadas pelo capitalismo mundializado, através dos referenciais da Ecologia Política, da Educação Ambiental Crítica, da Educação Popular e das Teorias Decoloniais Latino-Americanas. Esse encontro se apresentou, para mim, como potência, em que ambas as partes têm a doar e a receber.

Sendo assim, gostaria de apresentar essa pesquisa como expressão de um movimento engajado, de militância, construído coletivamente, e que se quer revolucionário. Nos somamos às denúncias do atual sistema capitalista, que abriu as veias da América Latina como nos contara Galeano, derramando tanto sangue, visando a exploração do outro e da natureza. Mas esse é um movimento que, sobretudo, atua no anúncio de outros mundos possíveis através da Educação, capaz de reverberar nas relações e na sociedade que queremos construir, ou seja, em nosso horizonte utópico. Pude ver no projeto educativo da EDHU um desses anúncios.

---

<sup>12</sup> Em referência à importante obra de Eduardo Galeano “As veias abertas da América Latina”.

## INTRODUÇÃO

Escrevo essas linhas num momento em que mais de meio milhão de pessoas perderam suas vidas pela pandemia da Covid-19, a maior crise sanitária global do século. Aqui no Brasil, se contabilizam quase 60 mil mortos.<sup>13</sup> E como se não bastasse este cenário destróador, temos à frente da presidencia da república alguém que adota um discurso negacionista, de ataque e afronta às recomendações dos cientistas e especialistas em saúde, seja a nível nacional ou internacional; e que faz pouco caso das vidas que estão sendo perdidas – afinal, e daí que alguns vão morrer?<sup>14</sup>

Vemos a olhos nus o acirramento das desigualdades sociais no mundo inteiro. Apenas a título de exemplo e contextualização, é emblemático que o primeiro caso de morte por Covid-19 no Rio de Janeiro tenha sido de uma mulher que trabalhava como empregada doméstica, infectada por seus empregadores que viajaram para o exterior e foram confirmados como positivos para a doença.<sup>15</sup> Tampouco é um acaso que a taxa de letalidade entre negros e pardos (55%) seja maior do que entre brancos (38%),<sup>16</sup> ou que Miguel, filho da trabalhadora doméstica Mirtes Renata, tenha morrido por negligência da empregadora Sari Corte Real, que além de não garantir o direito ao isolamento social desta família, sequer pôde cuidar do menino enquanto sua mãe foi enviada para passear com a cachorrinha da patroa.<sup>17</sup>

A crise civilizatória do capital se aprofunda frente à pandemia, aprofundando com ela o neocolonialismo e o neofascismo, como dois lados da mesma moeda. A vida se coloca como o limite do capitalismo, mas não qualquer vida – as vidas negadas são atravessadas pela racialização e, conseqüentemente, pela pobreza.

---

<sup>13</sup> Dados recolhidos do site do Conselho Nacional de Secretários de Saúde: <http://www.conass.org.br/painelconasscovid19/> e da Organização Mundial da Saúde: <https://www.who.int/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019>. Acesso em: 30/06/2020.

<sup>14</sup> Após 5 mil mortes no Brasil pela pandemia do Covid-19, o presidente Jair Bolsonaro, quando questionado, diz: “Mas... e daí? Lamento, quer que eu faça o quê? Eu sou messias, mas não faço milagre”. Disponível em: <https://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2020/04/29/fala-de-bolsonaro-sobre-os-5-mil-mortos-no-brasil-pela-covid-19-gera-repercussao.ghtml>. Acesso em: 30/06/2020.

<sup>15</sup> Matéria disponível em: <https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/2020/03/19/rj-confirma-a-primeira-morte-por-coronavirus.ghtml>. Acesso em: 30/06/2020.

<sup>16</sup> Dados publicados pela Nota Técnica 11 – 27/05/2020: Análise socioeconômica da taxa de letalidade da COVID-19 no Brasil, elaborada pelo NOIS – Núcleo de Operações e Inteligência em Saúde, da PUC-Rio: <https://sites.google.com/view/nois-pucrio/publica%C3%A7%C3%B5es?authuser=0>. Acesso em 30/06/2020.

<sup>17</sup> Matéria disponível em: <https://g1.globo.com/pe/pernambuco/noticia/2020/06/04/meu-rosto-estaria-estampado-diz-mae-de-menino-que-morreu-ao-cair-de-predio-ao-identificar-primeira-dama-de-tamandare-como-patroa.ghtml>. Acesso em: 30/06/2020.

A pesquisadora Bárbara Fortes (2019) faz uma importante análise de como a conquista das Américas tem relação direta com a conformação das conjunturas nacionais do continente latino-americano. Fortes delinea, a partir da análise do texto *A conquista da América: a questão do outro*, do historiador húngaro Tzevan Todorov, como o projeto “evangelizador colonizador” implementado por Cristóvão Colombo não foi superado, ele segue em curso e, nesse momento, se aprofunda com a ascensão de um ideal ultraconservador, que aqui no Brasil culminou com a eleição, em 2018, de Jair Mesias Bolsonaro. As similaridades entre os discursos proferidos por Colombo em 1492 e por Bolsorano nos dias atuais não são coincidência.

Em carta para o rei da Espanha, Colombo declara que, “se Deus assim o quiser, no momento da partida levarei seis deles – índios – a Vossas Altezas, para que aprendam a falar” (TODOROV, 1999 p. 19), tal frase traduz tão claramente a imagem de que eles não tem uma língua e uma cultura, quanto a frase em que Bolsonaro que afirma que “índio é nosso irmão, quer ser reintegrado à sociedade. Índio já tem terra demais, vamos tratá-los como seres humanos”. Assim como “falar”, para Colombo, significa falar o seu idioma – descartando a possibilidade de que possa haver algum outro diferente do seu, para o presidente, a condição de ‘ser humano’ é viver segundo os costumes e a cultura que ele vive, desconsiderando também ser possível que populações de diferentes modos de vida façam parte de uma mesma sociedade. (Fortes, 2019, p. 28)

Bárbara Fortes analisa diversas falas do presidente e as coloca em comparação com passagens de documentos escritos por Colombo, subalternizando os povos originários, e sobretudo as mulheres indígenas, negando suas alteridades e dotando-os como merecedores de tais violências porque bárbaros, aculturados, frente a um ideal civilizatório calcado na religiosidade cristã. A título de exemplificação, reproduzimos aqui apenas as falas de Jair Bolsonaro:

“as minorias que se curvem às majorias, as minorias se adequam ou simplesmente desaparecem”; “Fui num quilombola [sic] em Eldorado Paulista. O afrodescendente mais leve lá pesava sete arrobas. Não fazem nada! Acho que nem para procriadores servem mais.”; “Somos um país cristão. Não existe essa historinha de Estado laico, não. O Estado é cristão”; “Eu jamais ia estuprar você porque você não merece”. (Fortes, 2019, p. 27-29)

Esses para nós são exemplos concretos daquilo que o sociólogo peruano Aníbal Quijano (2007) nomeara como Colonialidade, ou seja, o projeto de poder colonialista ainda em curso, que instaura relações de poder racializadas e calcadas num ideário civilizatório branco, eurocentrado/ocidental, patriarcal, heteronormativo e cristão. Tudo o que está fora desse padrão

é desconsiderado, é negado. Ou melhor, se justifica a subjugação de tudo o que não corresponde a tal padrão.

Não é uma coincidência que na Bolívia o golpe de estado que destituiu Evo Morales – de raízes indígenas Aymaras – tenha tido como simbologia a substituição da whipala (bandeira indígena que representa os povos dos Andes, adotada pelo governo de Evo Morales como um símbolo do Estado Plurinacional da Bolívia) por bíblias e crucifixos. Isso pode ser evidenciado quando a senadora Jeanine Áñez tomou posse como presidente interina da Bolívia com uma bíblia em mãos. Além disso, o líder opositor Luis Camacho entrou na sede presidencial com o mesmo livro sagrado e disseminou vídeos queimando a wiphala dentro desta sede.<sup>18</sup>

Para além de reverberações na conjuntura política desses países, não podemos deixar de pontuar como a colonialidade, enquanto projeto de poder ancorado na dominação violenta do outro, se projeta nas dimensões materiais, subjetivas, epistêmicas e ambientais. Sendo esta uma pesquisa situada no campo da Educação, e mais especificamente a Educação Ambiental, nos debruçaremos sobre as análises epistêmicas e ambientais. Nas palavras de Fortes:

(...) a tarefa não seria encorajar uma revolução armada nem nutrir qualquer tipo de ódio ou recusa a toda herança europeia que nos rodeia, mas a partir do reconhecimento da nossa constituição histórica, da consciência da essência que nos formou, construir um projeto de resistência epistêmica que dê conta de enfrentar a constante investida da colonização da identidade, cultura e pensamentos local. Governados por uma elite que abraça interesses econômicos e políticos neoliberais, vivemos a missão de trazer à tona um pensamento conectado com a nossa história, nossas culturas e resistências (Fortes, 2019, p. 31)

Nesse sentido, seguimos os passos de Frantz Fanon (apud Catherine Walsh, 2013, p.24), e nos propomos a aprender com ele que a descolonização é um processo de desaprendizagens. Com isso, também podemos dizer que as desaprendizagens podem constituir processos decoloniais, como uma maneira de liberta-se de tudo aquilo que nos foi imposto pela violência colonial – colonização e desumanização – e que segue sendo imposto pela hegemonia neoliberal, como forma de reaprender a ser homens e mulheres livres, porque não mais oprimidos. Sendo assim, falamos de uma desaprendizagem como uma Educação política posicionada na reelaboração das estruturas sociais vigentes, de modo a superarmos as

---

<sup>18</sup> Mais informações disponíveis em:

[https://brasil.elpais.com/brasil/2019/11/12/internacional/1573524533\\_320421.html](https://brasil.elpais.com/brasil/2019/11/12/internacional/1573524533_320421.html). Acesso em: 30/06/2020.

desigualdades sociais, a pobreza, a fome, o racismo, o sexismo e a catástrofe ambiental planetária.

Não podemos dissociar a questão ambiental da crise do capitalismo e vice-versa, e tampouco dissociar a crise da democracia à crise do capital (Marques, 2018). Por isso vamos trabalhar com alguns aforismas: 1- só é possível construir democracias reais na América Latina – e no mundo – com a descolonização, pois só é possível democracia com justiça socioambiental e cognitiva; 2- a democracia e os processos democráticos precisam ser aprendidos e praticados; 3- práticas pedagógicas decoloniais e democráticas tem como horizonte a transformação do mundo; 4- uma prática pedagógica decolonial aponta também para a superação da exploração da natureza; 5- vencer o colapso ambiental exige Educação, cultura, lazer e reconhecimento do direito de ser e existir das diferentes formas de apropriação e convívio com a natureza – e não contra a natureza – que povos fora do padrão de desenvolvimento ocidental eurocêntrico possuem.

É buscando então seguir nesse debate sobre as finalidades da Educação que caminhamos pelos Andes, até chegarmos à Escola Democrática de Huamachuco (EDHU), no Peru, que nasce como flor no asfalto, como um projeto de educação em liberdade frente a um cenário de devastação implantado pelo avanço do neoextrativismo com a chegada da mineração em larga escala naquele território. Iremos, neste trabalho de pesquisa, imergir no estudo da Escola Democrática de Huamachuco (EDHU), como um laboratório para experimentação de práticas outras, as quais temos identificado correlações com as aspirações de uma pedagogia decolonial.

As peculiaridades que margeiam essa escola e sua experiência *sui generis* encontram espelho no que temos formulado como um mito fundacional da América Latina: o conflito ambiental. A EDHU surge do ativismo político-social-comunitário de huamachuquinos, gestada como uma semente de transformação frente ao contexto de devastação socioambiental daquele território. A Educação Ambiental (EA) irá perpassar e atravessar as discussões sobre a EDHU, em função do seu contexto de conflito ambiental e dos imensos desafios de se pensar práticas pedagógicas democráticas capazes de fazer frente ao cenário de morte causado pelo neoextrativismo em toda América Latina. Por esta razão, essa dissertação procura costurar, inspirando-se nos Quipos<sup>19</sup> dos Incas, a Educação Ambiental e a Educação Democrática, tendo como fio condutor o Giro Decolonial.

---

<sup>19</sup> Esse é o nome dado à uma técnica andina de transmissão de mensagens e cálculos através de cordões com nós em várias posições, de diversos tamanhos e cores.

## OBJETIVOS

Esta pesquisa se propõe a refletir sobre a seguinte pergunta orientadora: de que maneira a Escola Democrática de Huamachuco, no Peru, produz práticas que nos convocam a repensar os campos da Educação Ambiental e da Educação Democrática na perspectiva da decolonialidade?

Com isso, pretendemos:

- 1) Vincular os debates teóricos da Decolonialidade com a Educação Ambiental e a Educação Democrática.
- 2) Aprofundar as discussões sobre o conceito de Educação Ambiental *desde el Sur*.
- 3) Analisar as práticas da EDHU a partir do entrelaçamento entre as Pedagogias Decoloniais, a Educação Ambiental e a Educação Democrática.
- 4) Contribuir para a formulação do que seriam práticas pedagógicas decoloniais no contexto escolar.
- 5) Refletir sobre as configurações de uma experiência latino-americana em Educação Democrática.

Para tanto, iniciaremos a dissertação apresentando nosso campo de estudo, a Escola Democrática de Huamachuco frente ao território onde se localiza. Seguiremos então para o capítulo de fundamentação teórica, apresentando as contribuições que diversos intelectuais latino-americanos vêm formulando sobre as relações de poder instauradas mundialmente a partir da colonização das Américas, sua relação com a racialização e a instauração de conflitos ambientais permanentes nestes territórios; e aí nos debruçaremos mais sobre os debates educacionais a partir da Educação Ambiental e da Educação Democrática.

No terceiro capítulo, apresentaremos um breve levantamento bibliográfico de como as pesquisas dos três campos de interesse deste trabalho (Decolonialidade, Educação Ambiental e Educação Democrática) se entrelaçam nas discussões atuais no campo da pesquisa em educação. Após, partiremos para a discussão teórico-metodológica que embasa esta pesquisa, de cunho qualitativo, participante e não-extrativista, sistematizando também os procedimentos metodológicos utilizados em campo.

Por fim, faremos uma análise sobre o projeto educativo da EDHU através dos entrelaçamentos entre a vivência de campo e as entrevistas realizadas com membros da comunidade de aprendizagem da EDHU. Então, tecemos algumas considerações acerca dos resultados encontrados na pesquisa, em diálogo com os objetivos propostos.

## **METODOLOGIA**

Essa é uma pesquisa de cunho qualitativo e não-extrativista. No capítulo 4 abordaremos essa discussão, que orientará a ida da pesquisadora a campo. Os procedimentos desta pesquisa foram:

- Levantamento bibliográfico nos campos de interesse e aproximação aos referenciais teóricos das teorias decoloniais, da Educação Ambiental e da Educação Democrática.
- Vivência de campo, através da participação no II Seminário da Pluriversidade - Conferência “Aproximação à Educação Democrática”, em 2018, nas cidades de Yanassara e Huamachuco, no Peru.
- Realização de entrevistas com educadores, mães e estudantes da EDHU, que estavam participando do II Seminário da Pluriversidade - Conferência “Aproximação à Educação Democrática”.
- Análise do material captado pelo Coletivo [Re]Considerere, em 2016, na produção da web-série “O que eles tem para nos dizer?”.
- Análise dos materiais revelados em campo durante as entrevistas, dentre eles: livro *Raigambre: Educación Democrática*, de Valério Narvaes (2019) e o livro produzido pelos estudantes Carlitos Francisco e Alexander Miguel, intitulado *Muquis* (não publicado).
- Acompanhamento da página de *Facebook* da EDHU.

Os procedimentos metodológicos serão detalhados nos capítulos 3, 4 e 5.

## Capítulo I – HUAMACHUCO E O NASCIMENTO DE UMA ESCOLA DEMOCRÁTICA

Los huecos de las minas, las pozas llenas de cianuro, los frascos de produtos químicos lanzados a las chacras... Los niños, jugando inocentemente a ser mineiros, ni ideas tienen de su futuro sombrío. (POLO, 2019, p. 24)



Figura 1- Imagem da montanha El Toro (esquerda), onde a grande mineração avança a céu aberto, vista desde a EDHU mesmo cenário que abriga crianças da EDHU aprendendo em liberdade (direita). (Fonte: Estevão Balado)

Se uma foto, de acordo com o ditado popular, tem o poder de dizer mais do que mil palavras, imagine um vídeo. Então, antes de iniciar a leitura desse texto, faça o convite para que você assista ao episódio nº1 da web-série “O que eles têm para nos dizer?”, produzida pelo Coletivo [Re]Considere, que retrata a Escola Democrática de Huamachuco?<sup>20</sup>

Essa é uma escola onde não há turmas, séries, aulas ou provas. Não se encontram carteiras, quadro negro e cadernos. Não se escuta o fatídico sinal a cada 45-50min, informando o final de uma aula. Não há hora do recreio. Não se visualiza com facilidade a figura do professor. Não há porteiro, nem zelador, nem cozinheiro, nem trabalhador da limpeza. Não há sala dos professores ou da direção.

Mas qual o sentido de se começar a apresentação de uma escola dizendo tudo aquilo que ela não é? Qual o sentido de chamar esse espaço de escola se nele sequer encontramos os elementos identificados como constituintes do cotidiano das instituições escolares? Para falar da Escola Democrática de Huamachuco e compreendê-la é preciso deslocar nosso olhar, por isso a escolha pelos referenciais teórico-metodológicos do Giro Decolonial, que serão

---

<sup>20</sup> O que eles têm para nos dizer? -#01 - Escuela Democrática de Huamachuco (Peru). Link para acesso: <https://www.youtube.com/watch?v=zOcmU9kv0ms>. Último acesso em: 26/06/2020.

apresentados no próximo capítulo. Antes de apresentar propriamente a EDHU, nos parece importante compreender seu contexto de criação frente ao território onde se localiza.

Com um projeto educativo bastante diferenciado, essa é a primeira e única Escola Democrática reconhecida pelo Estado peruano, com mais de 10 anos de existência. Se localiza a 3.400 metros de altitude, em Paranshique Alto, entorno rural de Huamachuco, capital da Província de Sánchez Carrión, pertencente à região de La Libertad, nos Andes, ao norte do Peru. Sánchez Carrión está entre as três províncias mais pobres do Peru de acordo com dados do PNUD<sup>21</sup> 2013 (*apud* POLO, 2019, p. 13). Dentro desse contexto, a cidade de Huamachuco vem sendo um eixo de atração dentro da província, crescendo espacial e demograficamente – inclusive ocupando áreas protegidas –, sendo um núcleo de serviços educativos e laborais (CALAGUA, 2014).

De acordo com relatório produzido por Calagua (2014), essa é uma região que vivencia um avanço feroz da mineração, modificando as dinâmicas territoriais: a população que era majoritariamente dedicada à agricultura, tem se voltado cada vez mais para a mineração primário-exportadora e ao comércio local. Em função da instalação de grandes empresas extrativistas, o setor hoteleiro e de serviços também cresceu de forma pungente na última década, e é possível observar uma mudança nas expectativas dos jovens huamachuquinos: muitos aspiram trabalhar na mineração e não mais nas terras de suas famílias, visando obter maiores ingressos financeiros em um menor espaço de tempo (*ibid.*, p. 16-17).

Podemos analisar como esse é um ciclo que se retroalimenta, uma vez que o trabalho com a terra vem sendo cada vez mais desvalorizado em função da contaminação imposta pelas próprias atividades mineiras – vejam como a lógica neoextrativista é cruel: além de modificar as dinâmicas laborais e relacionais dessas zonas, deixa seus rastros de contaminação.

Importante ressaltar que, segundo relatório da Sociedade Nacional de Minas, Petróleo e Energia do Peru publicado em 2013, o departamento da Liberdade foi o segundo maior produtor de ouro do país em 2012, tendo como maiores extratoras as empresas Barrick Misquichilca e La Arena S.A. Desde que iniciaram a exploração em 2005 e 2011, respectivamente, são as empresas com maior influência na cidade de Huamachuco, seja por seu aporte ao setor mineiro ou pelas dinâmicas socioeconômicas geradas pela presença de seus trabalhadores na cidade (CALAGUA, 2014, p. 24).

---

<sup>21</sup> Sigla para Plano das Nações Unidas para o Desenvolvimento.

Em função da mineração, a cidade convive com um grave problema de abastecimento e contaminação de água, que afeta de forma desigual as diferentes parcelas da população, incidindo mais gravemente sobre as mulheres em regiões periféricas da cidade (CALAGUA, 2014, p.28). Além do problema com a água, nota-se um aumento do custo de vida através dos preços de alimentos e serviços devido à atividade mineira, sendo que o crescimento econômico por conta desta atividade não chega a todos os habitantes. Além disso, ainda segundo o relatório, a mineração tem gerado problemas sociais na cidade, alterando costumes e modos de vida, transformando camponeses em mineiros, e elevando os índices de alcoolismo, prostituição e violência na cidade – a face oculta do desenvolvimento é a destruição não apenas da natureza, mas dos modos de vida e sociabilidade.

Em Huamachuco também se instaurou uma intensa exploração mineira informal. Pode-se dizer que o caso emblemático desta realidade mineira de Huamachuco se instaura no *Cerro El Toro* (CALAGUA, 2014, p.26), localizado bem de frente para a EDHU, onde toda a comunidade escolar acompanha, a olhos nus, a veloz intensidade de destruição desta montanha e de seu entorno.

Outro dado relevante para contextualizar o território onde se encontra a EDHU é que, segundo o relatório sobre a evolução da pobreza elaborado pelo Instituto Nacional de Estatística e Informática do Peru (INEI)<sup>22</sup> para o período de 2009 a 2015, a expectativa de tempo de escolaridade de um jovem pobre no Peru era de que este alcançasse até o primeiro ano do ensino secundário.<sup>23</sup> Um jovem em pobreza extrema sequer termina o ensino primário, e essa situação se agrava nas zonas rurais andinas, dado que quase 70% da população em pobreza extrema se localiza na Serra.<sup>24</sup>

É frente a essa realidade que nasce o projeto da Escola Democrática de Huamachuco, com a intenção de transformá-la, como uma proposta *outra* para este território. É nesse

---

<sup>22</sup> INEI, 2016. Evolución de la pobreza monetaria 2009-2015: Informe técnico. Fonte: [https://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/publicaciones\\_digitales/Est/Lib1347/libro.pdf](https://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/publicaciones_digitales/Est/Lib1347/libro.pdf). Último acesso em: 26/06/2020.

<sup>23</sup> Em seu artigo 36, a Lei Geral da Educação do Peru (Lei n.º 28044/2003), estabelece a Educação Básica Regular em três níveis: inicial (atende a crianças de 0 a 2 anos de forma não escolarizada e de 3 a 5 anos de forma escolarizada), primária (duração de seis anos, atendendo crianças dos 6 aos 12 anos) e secundária (duração de cinco anos, atendendo adolescentes dos 13 aos 18 anos).

<sup>24</sup> O território físico do Peru se divide tradicionalmente em três regiões geográficas ou regiões naturais diferenciadas: Costa (litoral ou deserto costeiro) – 11% do território, 52,6 % da população; Serra (região andina) – 30% do território, 38 % da população; e Selva (região amazônica) – 58% do território, 9,4% da população. Fonte: <http://m.inei.gob.pe/estadisticas/indice-tematico/population/>. Último acesso em: 26/06/2020.

contexto, e fazendo frente a ele, que nasce uma experiência Latino-Americana em Educação Democrática, gestado no seio do ativismo político-comunitário de Valério Narvaes Polo, que dos 19 aos 30 anos esteve muito envolvido com o trabalho social em torno dos Direitos Humanos em Huamachuco, atuando com associações de moradores e no combate ao trabalho infantil, transformando-se num líder comunitário. Conforme suas palavras:

**Valério:** Eu fui formado especificamente nos direitos das crianças trabalhadoras [luta contra o trabalho infantil], para defender essa população que está invisibilizada, não? E através de diferentes cursos, por exemplo, eu era muito jovem e me convidaram a participar desse movimento em Huamachuco e ia como que os líderes os levavam a Lima, a Trujillo, a qualquer lugar de Peru para que pudéssemos compartilhar reflexões. Nesse tempo não haviam muitas minas em Huamachuco, as minas são atuais. Desde 2009... 2011, 2012. Antes havia como que muito artesanal, mas muito pouquinhas, agora há muitas. Ao início [minha atuação] era com crianças e adolescente trabalhadores. Depois se somou o tema ambiental, mas eles são muito próximos...

Eu queria mudar/transformar o mundo, então comecei a fazer educação popular por mim mesmo, em Huamachuco, nos diferentes bairros. Eu lhes dizia: “olhem vizinhos, temos direitos humanos, temos liberdade, mas eles nos pegam pelo pescoço – a igreja, as minas... Não é justo que poucas pessoas nos oprimam a todo um povo”. E ia em cada bairro. Eu nunca pensei que disso se levantaria um movimento, mas sim, se levantou um movimento social muito grande. Havia como 20 pessoas ao meu redor, que iam se somando... Líderes de bairro. (2019, em entrevista)

Tal projeção o colocou “na mira” de políticos, empresários e mineiros informais, sendo alvo de diversas ameaças que botaram sua vida em risco. Frente a esse cenário, se sentiu desamparado até mesmo por aqueles que pareciam estar ao seu lado na luta social. Foi aí que decidiu mudar sua estratégia de ação, e justamente se encontrou com a Educação Democrática. Segundo suas próprias palavras:

**Valério:** Fizemos muitas mobilizações em Huamachuco, nos enfrentamos com o poder político, com a polícia... e houve mortes, porque houve enfrentamentos. Conseguimos tirar o prefeito de Huamachuco, conseguimos coisas. E então me denunciaram, não? Obviamente... E então, eu me dediquei já não mais a organizar/mobilizar, mas a me defender, para que não me colocassem na cadeia. E quem me denuncia são justamente os mesmos Direitos Humanos que me formaram... a mesma organização. Pois, em meus discursos, disseram que eu havia difamado a igreja católica (...). E depois de um tempo começaram a comprar todos os líderes que estavam ao meu redor e eu fiquei sozinho. Foi um momento de muitas lágrimas, de traições. E eu me disse: “a mudança não está aqui”. Tiramos o prefeito, entrou um pior, ainda pior. Então, o caminho era a Educação. E justamente a Educação Democrática se vincula aos Direitos Humanos, e como eu me formei nos Direitos Humanos,

com a Educação Democrática nos encontramos. E assim nasce a ideia da escola. (2019, em entrevista)

Em outra passagem, segue comentando esse sentimento de descrença no que foi o trabalho social frente à transformação da sociedade:

**Valério:** O que acontece é que dos 19 aos 30 anos eu fiz muito trabalho social, luta social, a tal ponto que me dediquei a educar o povo em diferentes bairros de Huamachuco... eu dizia: “Nós, vizinhos, temos direitos”! E nesse tempo trabalhava para os Direitos Humanos. Tive 10 anos de mais tristezas do que alegrias, muitas lágrimas... Eu queria mudar o mundo! Me diziam que eu tinha direitos, mas não diziam como sustentar esses direitos. E aí, eu despertei o povo, mas não sabia como sustentar. Tivemos muitos acertos, mudamos o que queríamos mudar. Contudo, mudamos as pessoas e não o sistema. E os que entraram no poder em Huamachuco eram piores do que os de antes. Então agora em minha vida estou dedicado a um projeto que é mais razoável, de transformação desde a educação. Claro que não é fácil, sempre temos desafios no caminho, mas desenvolvi uma experiência que me permite levá-lo adiante. (2019, em entrevista)

A criação da EDHU é parte de um processo de militância e utopia, e não acontece de uma forma rápida ou linear, mas sobretudo de um processo de mudança em relação à estratégia de ação social empregada frente à realidade concreta daquele território. E também, é um processo que se forjou através de oportunidades e encontros. Quando questionado como chegou à concepção da Educação Democrática, nos pontua dois momentos:

**Valério:** Sempre escutei falar sobre educação em geral, mas também Educação Democrática. Quem sabe havia algo adormecido em mim, e se despertou ao ler um artigo de David Gribble.<sup>25</sup> Li um artigo seu por casualidade na internet, que falava sobre Educação Democrática e escrevi para ele: “Queremos fazer uma escola democrática em Huamachuco”. Escrevi para ele assim, direto. E nunca me responderam até agora... (risadas). Logo depois, conheci uma alemã aqui em Huamachuco e conversamos sobre educação. E ela me disse: “Valério, minha mãe trabalha em uma escola democrática, mas eu não sei do que se trata”. E logo contatamos sua mãe, que se tornou uma grande amiga, Ute Siess, que me disse: “Valério, te convido através de uma bolsa que venha à Alemanha para estudar”. Aí fui a primeira vez por 3 meses, em 2007. E assim se foi tecendo a história.

No livro *Raigambre: Educación Democrática* (2019), encontramos alguns momentos importantes na história da EDHU:

2007: Nascem as primeiras ideias de fazer uma escola diferente.

---

<sup>25</sup> Coordenador da Rede Internacional de Educação Democrática (IDEN- International Democratic Education Network) de 2000-2016. Para mais informações: <https://www.davidgribble.co.uk/>. Último acesso em: 26/06/2020.

2008: Nasceu a Associação Civil, Escola Democrática de Huamachuco.  
2008: Tomás Ballena Cerna doa um terreno para construir a escola.  
2009: Obtivemos a permissão oficial do Ministério de Educação para o nível primário.<sup>26</sup>  
2009: A EDHU passa a integrar a Comunidade Europeia de Educação Democrática (EUDEC), como membro associado.  
2011: Mediante uma palestra, a EDHU é apresentada na Conferência Internacional de Educação Democrática (IDEC), na Inglaterra.  
2012: Inauguramos nosso próprio local institucional.  
2013: Organizamos uma importantíssima Conferência de Educação Democrática.<sup>27</sup>  
2015: A EDHU se vê ameaçada seriamente pela mineração ilegal. As minas se localizam na parte alta da montanha, local próximo ao manancial de água que abastece a escola.  
2016: A EDHU é parte de uma web-série, sobre educação alternativa na América Latina, organizada pelo Coletivo [Re]Considerare, do Brasil.  
2017: A EDHU organiza o evento «Kuska Risunchis - VI Encuentro de Experiencias Educativas».  
2017: Mediante três palestras, a EDHU é apresentada na Conferência Internacional de Educação Democrática (IDEC), em Israel.  
(POLO, 2019, s/n)

A esta cronologia, podemos ainda adicionar:

2018: Criação da Pluriversidade Latinoamericana através da Conferência “Aproximação à Educação Democrática”, em Huamachuco, com o apoio da EDHU.

2019: EDHU recebe o Seminário “Aproximação à Educação Democrática”, em parceria com a Pluriversidade Latinoamericana.

2019: EDHU foi selecionada para participar do evento “Brave Kids”, na Polônia, e pôde enviar uma delegação de 5 estudantes.

Em função do percurso narrado por Valério Narvaes, pode-se dizer que a EDHU nasce de uma mudança de estratégia na luta política, fruto da leitura/compreensão de que seria necessário um processo mais profundo para enfrentar a conformação político-econômica-social daquela cidade, daquele país. Usando as categorias do grupo Modernidade/Colonialidade, é

---

<sup>26</sup> Conforme já citado, a Educação Básica Regular no Peru é dividida em três níveis: Inicial (3 a 5 anos), Primária (6 a 12 anos) e Secundária (13 a 18 anos), conforme disposto no art. 36 da Ley General de Educación N.º 28044 de 2003.

<sup>27</sup> De acordo com Valério Narvaes, nesse momento a escola passava por uma crise muito grande de confiança por parte das famílias, devido a críticas por parte da sociedade de Huamachuco em relação à pedagogia da EDHU. Sendo assim, a conferência foi uma forma de fortalecer os educadores e a escola, para que seguissem com mais energia. Convidou Marcel Boesch (Suíça), Ute Siess (Alemanha) e parceiros de escolas alternativas em Lima. Observe que o convite a estrangeiros é também uma estratégia usada para “certificar” a experiência da EDHU frente à sociedade peruana. Essa conferência deu início ao encontro *Kuska Risunchis*, que já está em sua 8ª edição, reunindo um grande público de educadores no Peru interessados pela Educação Alternativa.

possível pensar que tal mudança de estratégia tem a ver com a intenção, mesmo que não nomeada ou sistematizada, de enfrentamento à colonialidade do ser, vislumbrando na desobediência epistêmica, e então na decolonialidade do saber, uma possibilidade. Espero desenvolver melhor essa análise ao longo da dissertação.

## Capítulo II – GIRO DECOLONIAL, ECOLOGIA POLÍTICA E EDUCAÇÃO DEMOCRÁTICA: encontros possíveis numa viagem pelos Andes

Neste capítulo serão apresentados os pressupostos teóricos que embasam esta pesquisa. Sendo assim, iniciaremos nossa conversa apresentando a tese defendida pelos autores do grupo Modernidade/Colonialidade de que a colonização das Américas inaugura a Modernidade, instaurando uma nova fase de exploração da natureza e dos seres humanos, bem como uma divisão internacional do trabalho calcada na racialização da população mundial em brancos e não-brancos, o que permitiu a globalização do capitalismo e a instauração de um sistema-mundo moderno-colonial-patriarcal-capitalista (Quijano e Wallerstein, 1992; Castro-Gomes e Grosfoguel, 2007).

Reforçaremos, com base nesta tese e junto aos autores do GT de Ecologia Política Latino-Americana da CLACSO,<sup>28</sup> a denúncia de que *a América Latina é fundada num conflito ambiental*, imposto pelo modo destrutivo e espoliativo que o capital se relaciona com a natureza e os povos do sul global. Buscando pensar qual o papel de uma Educação Ambiental Crítica (EAC) territorializada ao contexto latino-americano, traremos o conceito de Colonialidade da Natureza como fundamental para se fortalecer uma identidade *desde el sur* para a EA.

Em seguida, buscaremos nos aportes do Giro Decolonial trazer anúncios, articulando as Pedagogias Decoloniais ao Movimento por Educação Democrática e à Educação Ambiental Crítica.

### 1- O avesso do mesmo lugar: [Re]Considerando nossa história desde o Giro Decolonial

Brasil, meu nego deixa eu te contar / A história que a história não conta / O avesso do mesmo lugar / Na luta é que a gente se encontra (...) / Brasil, meu denço / A Mangueira chegou / Com versos que o livro apagou / Desde 1500 tem mais invasão do que descobrimento / Tem sangue retinto pisado / Atrás do herói emoldurado / Mulheres, tamoios, mulatos / Eu quero um país que não está no retrato (...) / Brasil chegou a vez, de ouvir as Marias Mahins, Marielles, malês. (DOMÊNICO et al., 2019)<sup>29</sup>

---

<sup>28</sup> CLACSO é a sigla para Conselho Latino Americano de Ciências Sociais.

<sup>29</sup> Samba-enredo 2019 do Grêmio Recreativo Escola de Samba Estação Primeira de Mangueira “História para ninar gente grande” de Deivid Domênico, Tomaz Miranda, Mama, Márcio Bola, Ronie Oliveira e Danilo Firminio. Nos referenciaremos como (Domênico et al, 2019).

A orientação que estamos assumindo nos desloca ao sul, como diria a poeta angolana Paula Tavares (1985) “vou para o sul saltar o cercado”, o que significa deslocar olhares para então ver nos grupos que sempre resistiram aos ataques do projeto colonial possibilidades de anúncios de “inéditos viáveis”, ou seja, de novos horizontes utópicos: “*O futuro é dos Povos e não dos Impérios*” (FREIRE, 2000, p.35).

Junto a Paulo Freire, nos recusamos a esquecer o processo histórico que forjou identidades subalternas – “índios, negros e pobres”<sup>30</sup> – e nos constituiu como latinos, compreendendo que essa conjuntura se relaciona com a ideologia da Europa como centro da história mundial, ao definir zonas periféricas a partir de seu eixo concêntrico de poder.

Saltar o cercado também significa uma desobediência epistêmica (MIGNOLO, 2008) frente àquela imposta pelos donos da cerca, que ao instituírem suas fronteiras fragmentaram identidades e impuseram processos de territorialização, impondo sua territorialidade em detrimento das autóctones já constituintes desse continente.

Partindo disso, para tentar melhor compreender os efeitos da colonização sobre os territórios inaugurados com a modernidade ocidental, dentro do fenômeno que Enrique Dussel (1993) descreve como o encobrimento do outro, nos parece fundamental debater o conceito de *colonialidade*.

La colonialidad es uno de los elementos constitutivos y específicos del patrón mundial de poder capitalista. Se funda en la imposición de una clasificación racial / étnica de la población del mundo como piedra angular de dicho patrón de poder, y opera en cada uno de los planos, ámbitos y dimensiones, materiales y subjetivas, de la existencia cotidiana y a escala social. Se origina y mundializa a partir de América. Con la constitución de América (Latina), en el mismo momento y en el mismo movimiento histórico, el emergente poder capitalista se hace mundial, sus centros hegemónicos se localizan en las zonas situadas sobre el Atlántico –que después se identificarán como Europa–, y como ejes centrales de su nuevo patrón de dominación se establecen también la colonialidad y la modernidad. En otras palabras: con América (Latina) el capitalismo se hace mundial, eurocentrado y la colonialidad y la modernidad se instalan, hasta hoy, como los ejes constitutivos de este específico patrón de poder. (Quijano, 2007, p. 285-286)

Conforme formulara o sociólogo peruano Aníbal Quijano (1991), “La modernidad, el capitalismo y América Latina nacen el mismo día”. Em outras palavras, não há Europa sem

---

<sup>30</sup> Essa também é uma referência a samba enredo da Mangueira e seu histórico desfile em março de 2019, cuja bandeira do Brasil, pintada em verde e rosa, trazia os dizeres “índios, negros e pobres” no lugar de “ordem e progresso”, que representa o projeto de perpetuação da espoliação e subalternização dos povos brasileiros seguindo a lógica da colonialidade.

América, e o que chamamos de modernidade é produto da colonialidade – sua face oculta e mais obscura.<sup>31</sup> Isso porque estamos fazendo a leitura do sistema de opressões instaurado pelo capitalismo através das análises propostas pelo grupo de intelectuais latino-americanos Modernidade/Colonialidade (M/C).

Formado no início dos anos 1990 majoritariamente por intelectuais latino-americanos, o grupo M/C se organiza em torno de uma agenda comum de pesquisa, instaurando um programa de investigação que busca radicalizar o argumento pós-colonial, uma vez que, apesar de uma longa história colonial, os intelectuais e as problemáticas da América Latina não figuravam no campo dos estudos pós-coloniais. Por exemplo, Homi Bhabha, Edward Said e Gayatri Spivak não fazem nenhuma referência à América Latina nos seus estudos (BERNARDINO-COSTA; GROSGOUEL, 2016, p. 15).

O grupo tem como centralidade a crítica à modernidade ocidental, que segundo suas formulações, teria sido inaugurada com a chegada de Cristóvão Colombo às Américas em 1492, carregando consigo não o nome de um homem, mas sim de um projeto cristianizador e colonizador, conforme apontara Tzevan Todorov (2003).<sup>32</sup> Pode-se destacar Aníbal Quijano como seu intelectual mais pungente, sendo sua obra “Colonialidad y modernidad-racionalidad” um dos pontapés para a articulação do grupo (BALLESTRIN, 2013, p. 96).

Através de um evento realizado na Universidad Central de Venezuela, apoiado pela CLACSO, se reuniram pela primeira vez Edgardo Lander, Arturo Escobar, Walter Dignolo, Enrique Dussel, Aníbal Quijano e Fernando Coronil. Fruto deste encontro, no ano 2000 foi publicada a obra coletiva “La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales”, que segue até hoje como uma das principais publicações do grupo. Abaixo reproduzimos a tabela

---

<sup>31</sup> Em referência a: MIGNOLO, Walter D. Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. Trad. Marco Oliveira. **Revista Brasileira de Ciências Sociais** - vol. 32 n° 94, junho/2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbcsoc/v32n94/0102-6909-rbcsoc-3294022017.pdf>

<sup>32</sup> Nesse caso, estamos partindo da leitura que o grupo M/C faz de modernidade, como um processo inaugurado com a invasão das Américas. Nas palavras de Dussel (2000): “A Modernidade nasce realmente em 1492: essa é a nossa tese. Sua real superação (como *subsumtion* e não meramente como *Aufhebung* hegeliana) é a subsunção de seu caráter emancipador racional europeu transcendido como projeto mundial de libertação de sua Alteridade negada: a Trans-Modernidade (como novo projeto de libertação político, econômico, ecológico, erótico, pedagógico, religioso, etcetera)” (Dussel, 2000, p. 50-51 apud Ballestrin, 2013, p. 107). A modernidade é um “mito” que oculta a colonialidade: “Para o moderno, o bárbaro tem uma “culpa” (por opor-se ao processo civilizador) que permite à “Modernidade” apresentar-se não apenas como inocente, mas como “emancipadora” dessa “culpa” de suas próprias vítimas. Por último, e pelo caráter “civilizatório” da “Modernidade”, interpretam-se como inevitáveis os sofrimentos ou sacrifícios (os custos) da “modernização” dos outros povos “atrasados” (imatuross), das outras raças escravizáveis, do outro sexo por ser frágil, etcetera (Dussel, 2000, p. 49 apud Ballestrin, 2013, p. 102).

elaborada por Luciana Ballestrin (2013, p. 98), na qual caracteriza a área de atuação e a nacionalidade de alguns membros do grupo M/C:

Quadro 1. Perfil dos membros do Grupo Colonialidade/Modernidade<sup>15</sup>

integrante	área	nacionalidade	universidade onde leciona
Anibal Quijano	sociologia	peruana	Universidad Nacional de San Marcos, Peru
Enrique Dussel	filosofia	argentina	Universidad Nacional Autónoma de México
Walter Dignolo	semiótica	argentina	Duke University, EUA
Immanuel Wallerstein	sociologia	estadunidense	Yale University, EUA
Santiago Castro-Gómez	filosofia	colombiana	Pontificia Universidad Javeriana, Colômbia
Nelson Maldonado-Torres	filosofia	porto-riquenha	University of California, Berkeley, EUA
Ramón Grosfoguel	sociologia	porto-riquenha	University of California, Berkeley, EUA
Edgardo Lander	sociologia	venezuelana	Universidad Central de Venezuela
Arturo Escobar	antropologia	colombiana	University of North Carolina, EUA
Fernando Coronil*	antropologia	venezuelana	University of New York, EUA
Catherine Walsh	linguística	estadunidense	Universidad Andina Simón Bolívar, Equador
Boaventura Santos	direito	portuguesa	Universidade de Coimbra, Portugal
Zulma Palermo	semiótica	argentina	Universidad Nacional de Salta, Argentina

\*Falecido em 2011.

Fonte: Elaboração própria a partir de pesquisa de dados institucionais e pessoais disponíveis na internet

Figura 2 - Reprodução da tabela elaborada por Ballestrin (2013)

Três fatores chamam atenção nesta tabela, sendo eles: 1) a pouca presença de mulheres no grupo, 2) o fato de vários destes intelectuais latino-americanos estarem ligados a Universidades norte-americanas, e 3) a ausência de pensadores brasileiros.

Sobre o segundo ponto, Arturo Escobar (2003), ao fazer uma sistematização do que seria o projeto de investigação M/C, pondera que suas raízes firmemente ancoradas na América Latina não dizem respeito a uma localização geográfica, mas sim a uma perspectiva epistemológica e política. Ou seja, afirma que o grupo tem suas raízes na experiência latino-americana, sendo que essa experiência tem inter-relações, reverberações e contribuições para a análise da organização societária mundial e do sistema capitalista de exploração global. Em relação ao debate de gênero, aponta esta como uma lacuna e uma contradição a ser encarada pelo grupo. Maria Lugones (2008) e Rita Segato (2012) fazem importantes críticas a esse aspecto através da formulação do debate sobre a colonialidade de gênero.

A ausência de intelectuais brasileiros também é uma questão problemática, evidenciando um privilégio da análise sobre América hispânica em detrimento da portuguesa – mesmo esta última tendo sido a mais duradoura empreitada colonial europeia (BALLESTRIN, 2003, p. 111). Contudo, sendo este um campo recente e em construção, tal crítica pode ser colocada como um chamado tanto aos intelectuais do grupo M/C, quanto aos intelectuais brasileiros. Sobre esse último aspecto, discutiremos mais adiante como as publicações, as pesquisas e os eventos sobre a perspectiva decolonial vem crescendo no Brasil nos últimos anos, quando analisamos o campo da Educação, sinalizando disposição dos intelectuais brasileiros nessa construção e avanços em relação a esta lacuna no grupo M/C.

Também gostaríamos de pontuar que a autora Catherine Walsh, além de linguista é pedagoga, e dentro do grupo M/C é quem vem trilhando as discussões sobre Pedagogias Decoloniais e também sobre a Colonialidade da Natureza – junto com alguns outros autores, como Hector Alimonda e Arturo Escobar. Por esta razão, ela será uma interlocutora constante ao longo das nossas discussões.

Mais do que abordar o movimento que deu origem ao grupo Modernidade/Colonialidade,<sup>33</sup> nos interessa apresentar as categorias conceituais por ele formuladas. Pela ótica desse grupo, a modernidade é entendida como relações de dominação intersubjetivas e geopolíticas que foram sendo conformadas com as experiências do processo de colonização e conseqüentemente com o colonialismo e a colonialidade (QUIJANO, 2007).

É importante dizer que a mudança dos sufixos nos termos colonização, colonialismo e colonialidade modifica seus significados. Sem dúvida há uma relação visceral entre esses processos, mas enquanto a colonização e o colonialismo são fenômenos históricos datados e que se expressaram em diversos territórios durante as expansões imperiais, a colonialidade se inaugura com a “descoberta” da América Latina e não terminou com o fim do colonialismo. Nas palavras de Wendell Assis (2014):

A expansão colonial iniciada no século XVI, com as grandes navegações e o “descobrimento” das Américas – posteriormente incrementada com o neocolonialismo do final do século XIX, que promoveu a repartição da África e Ásia –, é vista, nessa abordagem, como condição *sine qua non* para a

---

<sup>33</sup> Temos consciência que apenas fizemos uma breve apresentação sobre os percursos que levaram à constituição do grupo M/C, sem nenhuma pretensão de aprofundar ou esgotar este debate, que mereceria um capítulo à parte caso o escopo da dissertação se inserisse numa perspectiva analítica do Giro Decolonial. Para aprofundamento neste debate, sugerimos a leitura de: Ballestrin (2013); Escobar (2003); Castro-Gómez e Mendieta, (1998) Grosfoguel (2008); e os dossiês: “The Latin American subaltern studies reader” e “The Pos-modernism Debate in Latin America”, publicados pela Duke University Press.

existência e a manutenção do capitalismo industrial. Por outro lado, a extinção do colonialismo histórico-político nas Américas, com a construção de nações independentes no século XIX, bem como na África e Ásia, por intermédio da descolonização em meados do século XX, não foi condição necessária e suficiente para a emancipação político-econômica e cultural dos países periféricos. (ASSIS, 2014, p. 613)

E ainda, nas palavras de Nelson Maldonado-Torres:

O colonialismo denota uma relação política e econômica, na qual a soberania de um povo está no poder de outro povo ou nação, o que constitui a referida nação em um império. Diferente desta idéia, a colonialidade se refere a um padrão de poder que emergiu como resultado do colonialismo moderno, mas em vez de estar limitado a uma relação formal de poder entre dois povos ou nações, se relaciona à forma como o trabalho, o conhecimento, a autoridade e as relações intersubjetivas se articulam entre si através do mercado capitalista mundial e da idéia de raça. Assim, apesar do colonialismo preceder a colonialidade, a colonialidade sobrevive ao colonialismo. Ela se mantém viva em textos didáticos, nos critérios para o bom trabalho acadêmico, na cultura, no sentido comum, na auto-imagem dos povos, nas aspirações dos sujeitos e em muitos outros aspectos de nossa experiência moderna. Neste sentido, respiramos a colonialidade na modernidade cotidianamente. (MALDONADO-TORRES, 2007, p. 131 *apud* OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p.18).

É a partir dessas abordagens que lemos a importância do conceito de colonialidade como aquilo que foi instaurado pela violência colonial e segue em curso. Dialogando e se apresentando como a contra-face da noção de colonialidade, o conceito de decolonialidade emerge com o propósito de repensar o curso da história e sua narrativa. Nesse sentido, se podemos ler colonialidade como sinônimo de um projeto “ainda em curso”, “é assim até hoje”, “e assim segue”, “continua”, “perdura”; a decolonialidade é cunhada como sinônimo de “basta”, “agora não mais”, “não aceitamos”. Ou seja, a decolonialidade emerge como aporte teórico que vislumbra/enuncia/propõe a interrupção deste violento processo de dominação material, mas sobretudo, intersubjetiva, conforme apontara Frantz Fanon (2008) em *Peles Negras, Máscaras Brancas*.

A ideia mesma do nome América Latina é um “ainda em curso” da violência colonial: “América” como uma ode ao saqueador Américo Vesúcio, e “Latina” como uma referência ao projeto de dominação e homogeneização pela imposição da língua hegemônica, que inaugura a ideia de Europa, já que a Europa consolida seu processo de “invenção” com a conquista das Américas, conforme longamente elaborado pelo filósofo Enrique Dussel (1993). As marcas dessa violência seguem espalhadas por este continente em nomes de ruas, praças e até países

que homenageiam seus algozes e saqueadores, não nos deixando esquecer que estamos sob o jugo do poder do opressor a cada esquina. Santiago Castro-Gomes e Ramón Grosfoguel nos lembram que:

El fin de la guerra fría terminó con el colonialismo de la modernidad, pero dio inicio al proceso de la colonialidad global. De este modo, preferimos hablar del ‘sistema-mundo europeo/euro-norteamericano capitalista/patriarcal moderno/colonial’ (Grosfoguel, 2005) y no sólo del ‘sistema-mundo capitalista’ porque con ello se cuestiona abiertamente el mito de la descolonización y la tesis de que la posmodernidad nos conduce a un mundo ya desvinculado de la colonialidad. (...) las estructuras de larga duración formadas durante los siglos XVI y XVII continúan jugando un rol importante en el presente. (Castro-Gomes e Grosfoguel, 2007, p. 13-14)

A noção de colonialidade atrela o processo de colonização das Américas à constituição da economia-mundo capitalista, concebendo ambos como partes integrantes de um mesmo processo histórico datado. Para além da constituição da economia-mundo, podemos falar da constituição de “subjetividades-mundo”, dos “padrões-mundo”, tendo a Europa o modelo a ser seguido, quer se queira ou não – não há escolha abaixo da linha do equador.<sup>34</sup> Por isso a intencionalidade de Ramón Grosfoguel (2016) em expor essas dimensões, que nós estamos chamando de camadas de dominação, ao nomeá-lo como sistema-mundo europeu/euro-norteamericano capitalista-patriarcal-moderno-colonial. Essas camadas de dominação estão conectadas, se retroalimentando, e todas se fundem como fruto da colonização, se nutrindo através dos efeitos da colonialidade, como projeto que segue em curso, que perdura. Portanto, a elaboração de um projeto emancipatório, libertador, subversivo e rebelde requer radicalização, no sentido de ir à raiz e enfrentar o mito fundacional da América Latina como precursor do padrão de opressão mundializado com o capitalismo.

Essa hierarquização identitária servia aos interesses tanto da dominação social, como da exploração do trabalho. A matriz colonial de poder também se reproduz em outras dimensões, como a *colonialidade do saber* (LANDER, 2005), através do epistemicídio, ou seja, a destruição de saberes conectada ao exterminio de seres humanos (SANTOS, 2010), bem como a invisibilização dos saberes tradicionais e originários – vistos como místicos/mágicos e/ou demoníacos –, e do estabelecimento da razão europeia e sua ciência produzida por homens

---

<sup>34</sup> Em referência à canção “Não Existe Pecado ao Sul do Equador” de Chico Buarque, famosa pela interpretação de Ney Matogrosso.

brancos como a ordem exclusiva de conhecimento e pensamento – o que Ramón Grosfoguel (2016) nomeia como privilégio epistêmico.

Outra dimensão da matriz colonial de poder é a *colonialidade do ser*,<sup>35</sup> através do que Frantz Fanon (*apud* WALSH, 2012, p.68) chama de “tratado da não existência”, ou seja, da inferiorização, subalternização e desumanização de todos os seres não-europeus, distanciando-os da razão e das capacidades cognitivas. Nesse sentido, o tratado da não existência, dialoga diretamente com o encobrimento do outro, de Enrique Dussel. Trata-se, por fim, da negação da alteridade e, por conseguinte, de saberes outros.

Catherine Walsh (2012) nos aponta ainda uma quarta dimensão da colonialidade, que traz importantes possibilidades para se pensar a inserção da perspectiva ambiental no debate decolonial, a *colonialidade cosmogônica*, ou seja, da natureza e da vida, que tem como base a divisão natureza/sociedade, estabelecendo uma hierarquia, onde a natureza é vista como um pano de fundo, uma paisagem passiva, uma fonte de recursos, ou seja, algo a ser dominado; e a sociedade – e aqui se entenda sociedade moderna – como a maneira correta de se estar no ambiente e, então, a dominadora. Trabalharemos mais adiante esse conceito também pelo viés da Ecologia Política, pois o entendemos como central para a formulação de uma Educação Ambiental *desde el Sur*.

É por esse histórico narrado, e na tentativa de subverte-lo, que nos alinhamos ao *giro decolonial* (MALDONADO-TORRES, 2005), ou seja, a um movimento de resistência à lógica da modernidade/colonialidade, que se expressa em dimensões teóricas, práticas, políticas e epistemológicas. Nesse sentido, a decolonialidade é entendida como o terceiro elemento da modernidade/colonialidade (*apud* BALLESTRIN, 2013, p. 105), pois se houve opressão, isso não se deu de forma passiva: sempre houve um movimento de luta por libertação.

Com isso, estamos propondo que é tarefa de uma Educação emancipatória, libertadora, subversiva e rebelde, ou seja, decolonial, se territorializar e ajudar a contar “os versos que o livro apagou”, a contar que “desde 1500 tem mais invasão do que descobrimento”. Mas para isso, é preciso “ouvir as Marias Mahins, Marielles, malês”, aprender a escutar as vozes caladas

---

<sup>35</sup> Segundo Nelson Maldonado-Torres (2007, p.131), o conceito de colonialidade do ser surgiu ao longo de conversas desenvolvidas por um grupo de acadêmicos das Américas sobre a relação entre a modernidade e a experiência colonial. Entre estes acadêmicos estavam Santiago Castro-Gómez, Fernando Coronil, Enrique Dussel, Arturo Escobar, Ramón Grosfoguel, Eduardo Lander, Eduardo Mendieta, Walter Mignolo, Aníbal Quijano, Ana Margarita Cervantes-Rodríguez, José David Saldívar, Freya Schiwy e Catherine Walsh, entre outros. Walter Mignolo teria sido o primeiro a sugerir o conceito de colonialidade do ser.

pela violência colonial, e enfrentar as camadas de dominação situando-se no tempo e no espaço, ou seja, na história a contrapelo<sup>36</sup> e no território. Esse percurso nos aponta para urgência de projetos pedagógicos atentos às colonialidades do ser, do saber, do poder, de gênero, da natureza.<sup>37</sup>

É importante explicitar que estamos fazendo a leitura das elaborações teóricas do grupo Modernidade/Colonialidade como um legado da tradição crítica latino-americana, conforme aponta Hector Alimonda (2011):

(...) en diálogo activo con tendencias intelectuales contemporáneas como el poscolonialismo, los estudios subalternos y la perspectiva del sistema-mundo, desarrollada por Immanuel Wallerstein, el M/C se diferencia de las mismas, suponiendo implícitamente (ya que eso a veces no es demasiado explícito) una posición de continuidad con tradiciones del pensamiento crítico latinoamericano (p. 23).

Sendo assim, estamos considerando a importância do legado marxista, em especial da percepção da luta de classes, fenômeno resultante das relações de opressão e dominação, como eixo estruturante dos impactos nefastos e destrutivos do capitalismo. Junto ao grupo M/C salientamos que, com a “invenção da América”, a classe social oprimida é racializada, por isso a importância da centralidade do debate racial para compreender a opressão e pensar a contextualização de uma ação pedagógica atenta ao território e à tarefa de narrar – e construir – a história a contrapelo (Benjamin, 1940).

## **2 - [Re]Considerando a Educação Ambiental: aportes da Ecologia Política Latino-Americana**

---

<sup>36</sup> Esse conceito é apresentado na tese nº 7 de Walter Benjamin (1940) em seu trabalho “Teses sobre o conceito da história”: “Nunca houve um monumento da cultura que não fosse também um monumento da barbárie. E, assim como a cultura não é isenta de barbárie, não o é, tampouco, o processo de transmissão da cultura. Por isso, na medida do possível, o materialista histórico se desvia dela. Considera sua tarefa escovar a história a contrapelo”. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3957253/mod\\_resource/content/1/Teses%20sobre%20o%20conceito%20de%20hist%C3%B3ria%20%281%29.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3957253/mod_resource/content/1/Teses%20sobre%20o%20conceito%20de%20hist%C3%B3ria%20%281%29.pdf)

<sup>37</sup> As dimensões da colonialidade do poder (QUIJANO, 2005), do ser (LANDER, 2005), do saber (MALDONADO-TORRES, 2007), de gênero (LUGONES, 2008; SEGATO, 2012) e da natureza (ALIMONDA, 2011; WALSH, 2012) estão consolidadas e vêm sendo formuladas no campo dos estudos decoloniais pelos autores em destaque nesta nota.

A espada e cruz marchavam juntas na conquista e no butim colonial. Para arrebatam a prata da América, marcaram encontro em Potosí os capitães e os ascetas, os toureiros e os apóstolos, os soldados e os frades. Convertidas em pinhas e lingotes, as vísceras da rica montanha alimentaram, substancialmente, o desenvolvimento da Europa. (Galeano, 2018, p. 41)

Corroborando com Galeano, as *Veias da América Latina* seguem abertas em uma sangria cada vez mais desatada, que segue se ampliando em novas feridas e cicatrizes que não secam, alimentando o desenvolvimento do norte global e produzindo o subdesenvolvimento do sul. Raúl Zibechi nos alerta acerca da existência do que chama de “novas veias abertas” (2015, p.106), que se configuram a partir da ampliação de novas relações sociais, identitárias e de poder, em função do rolo compressor do desenvolvimento e do avanço da espoliação pelo neoextrativismo neste continente, pautado na reprimarização da economia, e delegando ao território sul americano o permanente papel de uma plataforma de escoamento de commodities, aprofundando o racismo ambiental pela distribuição desproporcional dos danos ambientais. Para subverter tal cenário, apostamos na proposta de contar a história a contrapelo (BENJAMIN, 1940), ao avesso, como possibilidade de imaginar outros mundos, “pois ao imaginá-los acabamos por mudar também esse nosso” (UMBERTO ECO *in* ACOSTA, 2011, p.6), e então nos colocamos em processo de construção de sociedades *outras*.

Hablar de modos “otros” es tomar distancia de las formas de pensar, saber, ser y vivir inscritas en la razón moderno-occidental-colonial. Por eso, no se refiere a “otros modos”, ni tampoco a “modos alternativos”, sino a ellos asentados sobre las historias y experiencias de la diferencia colonial, incluyendo las de la diáspora africana y su razón de ser enraizada en la colonialidad. Al iniciar en el siglo XVI como parte de la expansión imperial/colonial en las Américas, estas historias y experiencias marcan una particularidad del lugar epistémico – un lugar de vida –, que rehúsa la universalidad abstracta. (Walsh, 2009, p.13).

Nesse texto, tratamos de continuar ecoando a denúncia do processo de colonização, que segue em curso. Se não mais numa dimensão do controle territorial e das relações de subordinação colônias-metrópole, perdura através da instauração de um padrão de poder global fincado na criação de identidades racializadas: índios e negros, que modificaram a divisão internacional do trabalho, instaurando um novo eixo de exploração social, e sustentaram a criação do primeiro modelo econômico globalizado, nomeado por Quijano e Wallerstein (1992) de sistema-mundo moderno-colonial capitalista.

Voltando nossas atenções às rupturas das relações indivíduos-sociedade-natureza inauguradas com a invasão dos europeus, que instaura um modelo extrativista e espoliativo nos

territórios latino-americanos, quando analisamos os povos que hoje se organizam contra tais processos de expropriação, encontraremos populações tradicionais, indígenas, quilombolas, camponeses, negros e pobres em comunidades periféricas, que lutam por direitos aos territórios e pela própria condição ontológica de existir com dignidade. Esses grupos, ao se organizarem em defesa de seus modos de vida, se envolvem em conflitos ambientais e tais conflitos também são decorrentes do processo colonial. Indo além, tais conflitos inauguraram a América Latina e constituem a sua fundação.<sup>38</sup>

Entendemos a Educação Ambiental (EA), como uma prática educativa que busca (re)qualificar as relações indivíduos-sociedade-natureza. Tendo em vista os processos descritos acima, pensaremos a EA como uma ferramenta importante para desvelar os determinantes sociais dos problemas ambientais, se engajada em evidenciar as relações poder que envolvem os conflitos ambientais na América Latina, ajudando a contar “a história que a história não conta” (Domênico et. al., 2019).

Contudo, é importante compreender que a constituição do campo da Educação Ambiental se dá numa dimensão onde operam distintas posições políticas e epistêmicas. Layrargues e Lima (2014) ao analisarem o campo da Educação Ambiental no Brasil, sistematizam três macrotendências político-pedagógicas: conservacionista, pragmática e crítica, diferindo em suas leituras sobre as relações indivíduos-sociedade-natureza, bem como em suas intencionalidades.

De forma resumida, a tendência conservacionista estaria relacionada a uma abordagem comportamentalista, atuando na pauta da preservação ambiental dicotomizando a relação seres humanos-natureza, ao enxergar os seres humanos como destruidores da natureza (Loureiro, 2004, p.38-39). Já a corrente pragmática estaria relacionada ao desenvolvimento sustentável e a pauta das tecnologias verdes e limpas, ou seja, uma crença na eco-eficiência (Layrargues, 2012, p.403). Essas duas macro-tendências estariam alinhadas a uma concepção conservadora e hegemônica da EA.

Já a tendência crítica, de cunho contra-hegemônico, se posiciona em combate ao modo de exploração do sistema capitalista, não comportando separações entre cultura-natureza e

---

<sup>38</sup> Observe que, no mesmo dia, são fundados: a América Latina, a modernidade, o capitalismo e o conflito ambiental em larga escala, como substrato de um projeto econômico de desenvolvimento. Ser civilizado é vencer a natureza e superar todas as outras escalas de humanidade racializadas e subjugadas, inferiorizadas. Nesse dia se funda também a divisão internacional da raça.

fazendo a crítica ao padrão de sociedade vigente, reconhecendo que os diferentes atores sociais possuem distintos projetos de sociedade, onde se apropriam material e simbolicamente da natureza de modo desigual (Loureiro, 2007, p.67-68).

Tendo em vista essas diferentes concepções que permeiam o campo da EA, isso nos leva à necessidade de um posicionamento e, sobretudo, de sermos propositivos para este campo específico da educação. Isso pois nos interessa contribuir com as análises acerca do papel da educação no contexto latino-americano, de forma a influir no desenvolvimento de práticas educativas contextualizadas às realidades locais, se comprometendo com o desvelamento dos determinantes que levam ao processo de expropriação dos territórios e que, por consequência, influenciam as condições reais e objetivas de vida de determinados grupos sociais.

A título de exemplo, buscando concretizar como essas diferentes concepções de EA se ancoram em diferentes projetos societários, trazemos a questão da água. Pode-se, através de práticas educativas, prezar pelo não desperdício de água, ensinando às crianças a fecharem as torneiras ao escovar os dentes, ou o chuveiro ao se ensaboar durante o banho. Não duvidamos que essa é uma dimensão importante, mas se pararmos por aí, seu cunho é meramente comportamentalista e individualista, não contemplando análises sociais, como por exemplo, quais pessoas tem acesso à água e quais não tem? Em quais localidades a água é poluída? Quem a polui? Pode-se debater o processo de degradação de um corpo hídrico pautado na lógica de que o que falta é fiscalização do poder público e/ou tecnologias para despoluição; ou analisando como isso na verdade é resultado da manutenção da lógica de produção capitalista em larga escala, que enxerga a natureza apenas como fonte de recurso inesgotável.

Partindo da leitura sobre o processo espoliativo e violento instaurado no território latino-americano desde a colonização, nos alinhamos à vertente crítica da Educação Ambiental, uma vez que há uma desproporção em relação aos usos e aos danos ambientais pelos diferentes povos. Nas palavras de Hector Alimonda (2011), encontramos um alinhamento político-epistêmico ao campo da Ecologia Política:

(...) propongo que la ecopol [ecologia política] es un campo de discusión inter y transdisciplinario que reflexiona y discute las relaciones de poder en torno de la naturaleza, en términos de su fabricación social, apropiación y control por parte de diferentes agentes socio-políticos. (Alimonda, 2011, p.46)

Ao discutir as diferentes formas de fabricação, apropriação social e controle da natureza, a ecologia política está desvelando as relações de poder que se constituem nos territórios em

níveis local e global, mostrando que o entendimento da pauta ambiental não é uma coisa única, não é consensual, pelo contrário, que há divergências profundas na maneira como diferentes grupos interagem com a natureza. Acreditamos que é papel da Educação Ambiental atuar sobre tais divergências.

Portanto, para corroborar com uma identidade territorializada da EA, com os pés fincados na América Latina, nos parece importante aliar os aportes da ecologia política e do giro decolonial, a partir da categoria do conflito ambiental, ou seja, das disputas instauradas pelo sistema capitalista em relação aos diferentes usos atribuídos aos recursos naturais,<sup>39</sup> compreendendo-o numa dimensão em larga escala, desde 1492. Sendo assim, a ideia de *colonialidade da natureza* (Alimonda, 2011; Walsh, 2009) aparece como uma abordagem importante para ser levada em consideração, no sentido pensar um projeto político-pedagógico combativo aos conceitos de desenvolvimento, ordem e progresso, instaurados pela leitura que a modernidade ocidental fez do território latino-americano.

[la naturaleza] aparece ante el pensamiento hegemónico global y ante las elites dominantes de la región como un espacio subalterno, que puede ser explotado, arrasado, reconfigurado, según las necesidades de los regímenes de acumulación vigentes. A lo largo de cinco siglos, ecosistemas enteros fueron arrasados por la implantación de monocultivos de exportación. Fauna, flora, humanos, fueron víctimas de invasiones biológicas de competidores europeos o de enfermedades. Hoy es el turno de la hiperminería a cielo abierto, de los monocultivos de soja y agrocombustibles con insumos químicos que arrasan ambientes enteros –inclusive a los humanos–, de los grandes proyectos hidroeléctricos o de las vías de comunicación en la amazonia, como infraestructura de nuevos ciclos exportadores. (...) una ruptura a nivel global del metabolismo sociedad-naturaleza, que penaliza crecientemente a la naturaleza latinoamericana y a los pueblos que en ella hacen su vida (O’Connor, 2001 in Alimonda, 2011, p. 22).

A colonialidade da natureza, observada pela perspectiva de Alimonda (2011) e O’Connor (2001), denota a apropriação da ideia de natureza como objeto a ser subjogado, deslocando cosmogonias (ou seja, modos de vida e leituras de mundo) onde, em primeiro lugar, a natureza não é um objeto, e em segundo, o ser se constitui pelo que Moscovici (1975) chamaria de sociedades com a natureza e não contra a natureza. Na espinha dorsal da colonialidade está a ideia de que a natureza é uma coisa a ser dominada, algo externo aos

---

<sup>39</sup> “Cabe destacar que o termo conflito ambiental vem sendo usado para designar conflitos relacionados com danos aos recursos naturais. Por sua vez, de acordo com Walter (2009), é um termo que reforça o ideário de que a questão ambiental se articula à social e envolve lutas de indivíduos e comunidades diretamente afetados por problemas e injustiças ambientais” (KASSIADOU, Anne; SANCHEZ, Celso, 2014, s/n)

sujeitos, o que entra em choque com as outras cosmogonias que se constituem em relações indissociadas entre indivíduos-sociedade-natureza. A natureza é uma dimensão ontológica, ou seja, constitutiva dos povos de Abya Yala.<sup>40</sup>

Hector Alimonda (2011) faz a associação entre a colonização, a destruição de ecossistemas nativos e o monocultivo, quando se refere à “Natureza Colonizada”. Em seu trabalho, inter-relaciona a radicalidade do processo de colonização imposto aos seres humanos nas Américas à radicalização da colonização da Natureza deste lugar, que para além da expressão na forma das monoculturas, também se expressou nas doenças trazidas pelos europeus. A violência colonial se reflete então de muitas formas para explicar a redução da população nativa deste continente à 10% um século após a invasão: essa não era “apenas” uma violência física – com a escravização dos indígenas, mas também simbólica – com a ruptura das relações desses seres com a natureza e a introjeção do colonizador como exemplo de homem “certo” e/ou “bom”.<sup>41</sup> E também podemos falar de uma violência biológica através das doenças trazidas, processo descrito por Alfred Crosby (1986) como “Imperialismo Ecológico”. Todas essas formas de violência se retroalimentavam, deixando explícita a ideia de uma natureza colonizada e da colonialidade da natureza quando analisamos o cenário atual da relação indivíduos-sociedade-natureza frente ao sistema-mundo moderno-colonial capitalista (Quijano e Wallerstein, 1992), que a trata como sinônimo de recursos naturais.

Não por acaso, Catherine Walsh (2012) aborda a colonialidade da natureza como uma *colonialidade cosmogônica*, ou seja, inter-relacionando a natureza com a vida mesma, com a ontologia, o modo de ser e viver, dos povos autóctones. Em sua análise, a autora entende que a colonização provoca um rompimento entre os mundos biofísicos, humanos e espirituais,

---

<sup>40</sup> Abya Yala é como os povos originários da região hoje conhecida como Panamá, em particular o povo Kuna, nominam o continente latino-americano. Alguns movimentos vêm reivindicando que se abandone o termo América Latina, denominação criada pelos colonizadores, e passemos a utilizar o termo Abya Yala para nomear o continente. Contudo, entendemos também que, se a identidade latina foi forjada num processo de subalternização, ela também foi ressignificada através da luta de resistência. Por isso, utilizaremos ambas as denominações.

<sup>41</sup> O uso do marcador de gênero utilizando a palavra “homem” ao invés de “seres humanos” foi intencional, pois “ (...) esta ágora moderna possui um sujeito nativo do seu âmbito, o único capaz de habitá-lo com naturalidade porque é dele oriundo. E este sujeito, que formulou a regra da cidadania à sua imagem e semelhança, porque a originou a partir de uma exterioridade plasmada no primeiro processo bélico e imediatamente ideológico que instalou a episteme colonial e moderna, tem as seguintes características: é homem, é branco, é *pater familiae* – portanto, é funcionalmente heterossexual –, é proprietário, e é letrado. Quem deseje mimetizar-se em sua capacidade cidadã terá que, por meio da politização – no sentido de publicização da identidade, pois o público é o único que tem potência política no ambiente moderno –, reconverter-se a seu perfil” (Segato, 2012 p. 123).

relações essas tecidas milenarmente por diversas sociedades não-modernas, que dão sustento aos sistemas integrais de vida, ao conhecimento e à própria humanidade.

La madre naturaleza – la madre de todos los seres – es la que establece y da orden y sentido al universo y la vida, entretejiendo conocimientos, territorio, historia, cuerpo, mente, espiritualidad y existencia dentro de un marco cosmológico, relacional y complementario de con-vivencia. A negar esta relación milenaria e integral, explotar y controlar la naturaleza y resaltar el poder del individuo moderno civilizado (que en América del Sur aun se piensa con relación al blanco europeo o norteamericano) sobre el resto, como también los modelos de sociedad “moderna” y “racional” con sus raíces europeo-americanas y cristianas, **pretende acabar con todo la base de vida de los pueblos ancestrales, tanto indígenas como de raíz africana. Por eso mismo y para estos pueblos, este eje de la colonialidad tiene un significado mayor.** (Walsh, 2012, p. 68, *grifo nosso*)

Segundo sua abordagem, a colonialidade da natureza representa uma colonialidade da existência-vida, carregando em si uma conjunção das colonialidades do poder, do saber e do ser:

No es fortuito que los territorios más afectados por la minería, el petróleo, la extracción de gas, el fracking, los monocultivos, la agroindustria y el megaturismo, son los territorios, en su mayoría, afrodescendientes, indígenas y campesinos. Son territorios donde moran los epistemes de seres y saberes colectivos, las estructuras de memoria colectiva y de la existencia-vida, donde la naturaleza entendida como una relacionalidad integral en el cual los seres humanos junto con los otros seres forman parte – juego un rol fundamental. Hoy la colonialidad de la naturaleza representa la conjunción de la colonialidad del poder, saber y ser; es la colonialidad de la existencia-vida. (Walsh, 2017, p. 25)

É dessa forma, tentando acabar com o modo de vida dos povos não-modernos, ancestrais, que a modernidade inaugura as categorias ordem, progresso e desenvolvimento, desde uma cisão nas relações ecossistêmicas que entrelaçavam culturas e ambientes em uma dinâmica radicalmente diferente. Assim como a ideia de ordem, traz implicitamente a violência colonial no projeto de ordenamento e homogeneização, que se pode ver nos discursos contra a pluralidade de outros modos possíveis de existências; as ideias de progresso e desenvolvimento carregam consigo, implicitamente, a instauração das ideias de atraso e subdesenvolvimento.

Diante disso, uma *Educação Ambiental desde el Sur* (Kassiadou et. al., 2018) aponta para a superação dessa dicotomia hierarquizada e um reencontro com essas cosmogonias que religam indivíduos-sociedade-natureza porque nunca as entenderam cindidas. Mas só se pode superar um processo tornando-se consciente do fenômeno causador da opressão, o que exige,

segundo Paulo Freire (2017), a inserção crítica dos oprimidos na realidade opressora, objetivando-a e, simultaneamente, atuando sobre ela (p. 53). Nesse sentido, apostamos na concepção de que uma Educação Ambiental territorializada aos conflitos ambientais como um elemento disparador para a indignação, que potencialmente gera um compromisso coletivo e mobiliza para a luta.

Uma pedagogia territorializada, atenta ao território onde atua, requer a territorialização da pedagogia, ou seja, precisa de um elemento que favoreça esse estar no território. E, nesse sentido, acreditamos que nos conflitos ambientais, nestes fenômenos conflitivos, reside uma chave de leitura frente à fratura imposta pela colonialidade da natureza. O conflito pode se colocar como fenômeno privilegiado do ponto de vista político e epistemológico pois, na medida em que as partes se manifestam com seus modos diferenciados de apropriação, uso e significação do território (Acsehrad, 2004, p.26), tem-se pelo menos dois pontos de vista distintos atravessados por sentidos sociais, políticos e culturais (Kassiadou, 2020). Esses posicionamentos podem revelar potenciais emancipatórios na medida em que são analisados à luz da educação, sendo esta, uma das bases argumentativas da EA *desde el Sur*.

Por isso, a EA *desde el Sur* está atenta ao tripé território, territorialização e territorialidades, conforme sistematizado por Carlos Walter Porto-Gonçalves:

O território é uma categoria espessa que pressupõe um espaço geográfico que é apropriado e esse processo de apropriação –territorialização– enseja identidades –territorialidades– que estão inscritas em processos sendo, portanto, dinâmicas e mutáveis, materializando em cada momento uma determinada ordem, uma determinada configuração territorial, uma topologia social (Bourdieu, 1989). Estamos longe, pois, de um espaço-substância e, sim, diante de uma tríade relacional território-territorialidade-territorialização. A sociedade se territorializa sendo o território sua condição de existência material. (Porto-Gonçalves, 2002, p.230)

Enrique Leff (2006) nos chama atenção para o conceito de “reapropriação social da natureza”, discutindo os processos de territorialização que se dão por meio de conflitos ambientais. Portanto, para nós é importante considerar como tem se dado as diferentes estratégias de lutas, de resistência e então de re-existência (de criação de novas formas de existir) de diversos grupos frente a tais processos conflitivos.

Tais lutas por reapropriação social da natureza estão associadas também às lutas pela existência de diferentes territorialidades, de diferentes identidades territoriais, que se constituem num processo constante de territorialização, desterritorialização e re-

territorialização. Trata-se de um fenômeno complexo, onde territorialidades, des-territorialidades e re-territorialidades acontecem, desenhando o espaço geográfico.

Ainda buscando compreender a dimensão estrutural da colonialidade na ruptura das relações com a natureza e suas interfaces com o debate dos conflitos ambientais, podemos refletir que, para além da instauração de uma nova divisão internacional do trabalho calcada na racialização da população mundial, se pode falar também de uma divisão internacional da natureza inaugurada com a colonização das Américas, que se estende depois para a África e a Ásia, gerando o que hoje pode ser nomeado como “zonas de sacrifício” ou “paraísos da poluição” (ACSELRAD, 2004).

Nesses territórios destinados ao abate, Natália Rios (2016) pontua que também estão “populações de sacrifício”, cujas vidas são irrelevantes diante do avanço do rolo compressor do desenvolvimento, da ordem e do progresso – lidos como um processo produtivo de morte. Esse projeto genocida é também epistemicida e ecocida, pois ao aniquilar ambientes, ecossistemas e pessoas, aniquila também seus saberes ancestrais e suas memórias, junto com suas formas não-destrutivas de convivência com a natureza.

A esse processo Arboleda Quiñonez (2018) sintetiza como um *ecogenocídio*, pois trata-se de uma morte seletiva, com alvos definidos pelo processo de criação da categoria raça/etnia instaurada com a colonialidade do poder. Estamos inserindo também nesta síntese de Quiñonez a dimensão do epistemicídio, ou seja, há um eco-geno-etno-epistemicídio. Contudo é importante ressaltar que a dimensão do epistemicídio não ocorre apenas com o extermínio material, físico, desses povos, mas sobretudo numa dimensão simbólica, imaterial e intrasubjetiva, a qual Dussel (1993) nomeia de *encobrimento do outro*.

Em cada um desses enfrentamentos aos conflitos ambientais desenvolvem-se saberes e epistemologias populares, também entendidas como Epistemologias do Sul (SANTOS, 2010). Aqui está uma das chaves no caminho para a construção de Pedagogias do Sul (MEJÍA, 2018), ou Pedagogias Decoloniais (WALSH, 2013), a partir do reconhecimento desses saberes invisibilizados pelo processo de colonialidade do saber, no sentido de um projeto político pedagógico que nos liberte dos efeitos da colonialidade do poder, do ser, de gênero e da natureza.

Entendemos que a Educação Ambiental, por trazer a consciência do limite da natureza e se inserir no eixo dialógico entre ser humano-natureza, pode caminhar para uma decolonialidade da natureza, indo a contrapelo da colonialidade da natureza, atuando como

ferramenta potente para descobrir cosmogonias ancestrais desenvolvidas no solo latino-americano em sociedades com a natureza e não contra a natureza (Moscovici, 1975). Do ponto de vista epistêmico, o que essas críticas contestam implicitamente é o processo contínuo de violência colonial, o qual consideramos urgente sua emergência no debate da Educação Ambiental Crítica frente à sua implicação nas relações sociedade-natureza.

### **3- [Re]Considerando a Educação: interfaces entre Pedagogias Decoloniais, Educação Ambiental e Educação Democrática**

Algo que parece ser consensual é a importância da Educação para a construção de uma sociedade “melhor”, mais justa e solidária. É bastante incomum, até mesmo impensável, alguém dizer que não acredita que estudar seja importante, ou que a Educação não tem um potencial transformador, capaz de assegurar melhores caminhos de vida. Também podemos dizer que há um consenso no imaginário social que associa o aumento no nível de escolaridade à geração de sociedades mais bem desenvolvidas e menos desiguais.

Disso deriva outro consenso: de que a educação estaria em crise e que isso estaria na base dos nossos problemas sociais. Os rankings internacionais, como o PISA (Programa Internacional de Avaliação de Alunos), são a todo o tempo utilizados para demonstrar como não conseguimos ainda garantir uma educação de qualidade em nosso país. Analisando os dados divulgados no Relatório Brasil no PISA (Brasil, 2019), os resultados não são muito animadores. Ocupamos entre 55º e 69º lugar em leitura (p.61), entre 64º e 67º em ciências (p. 125) e entre 69º e 72º em matemática (p. 105), dentre 79 países pesquisados<sup>42</sup>. Tais dados convergem com o aumento das desigualdades sociais no país<sup>43</sup>.

Contudo, esses grandes consensos carregam consigo o que Ernest Laclau e Chantal Mouffe nomeiam como *significantes vazios*, fazendo “convergir múltiplos significados em um mesmo discurso a ponto de se perder o sentido inicial, justamente pelo excesso de sentidos

---

<sup>42</sup> BRASIL. Relatório Brasil no Pisa 2018. DAEB – Diretoria de Avaliação da Educação Básica, Inep/MEC, Brasília-DF, 2019. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/acoes-internacionais/pisa/resultados>.

<sup>43</sup> NERI, Marcelo C. A escala da desigualdade social – qual foi o impacto da crise sobre a distribuição de renda e a pobreza? Rio de Janeiro, agosto 2019, FGV Social. Disponível em: <https://www.cps.fgv.br/cps/bd/docs/A-Escalada-da-Desigualdade-Marcelo-Neri-FGV-Social.pdf>

incorporados, e assim provocar forte adesão para um conjunto vasto e variado de indivíduos” (Laclau, 2011 apud Gomes, 2016, p. 4).

Ou seja, essa ampla adesão esconde o fato de que o entendimento sobre o que seria uma “boa educação” não é consensual, tampouco o que seria uma “sociedade melhor” ou “mais desenvolvida”. Na verdade, tais significados estão em disputa, e podemos ainda avaliar que há um amplo espectro de projetos societários e educacionais nessa disputa, sendo alguns deles antagônicos. Fundamentalistas religiosos, conservadores, liberais, socialistas, os movimentos negro, feminista, indígena, campesino etc., prezam por uma “boa” educação, que carregará valores e ênfases por vezes muito distintos entre si.

Com isso, nos aliamos a Paulo Freire e reforçamos o caráter político da educação<sup>44</sup>. A maneira como educamos, o que ensinamos ou deixamos de ensinar, quais as práticas educativas passam a ser entendidas como “boas” ou “ruins”, tudo isso diz respeito a um projeto político societário. Sendo assim, é importante olhar para a educação desde seu caráter ambíguo e dual, que pode atuar na reprodução e ratificação de determinadas práticas sociais, ou no sentido de subvertê-las. Ou seja, posicionaremos nossas reflexões sobre os processos educativos e a escola atentos ao seu caráter reprodutor das ideologias hegemônicas vigentes na sociedade, mas também ao seu caráter subversivo, capaz de romper com as estruturas de poder estabelecidas ao invés de intencional ou passivamente reproduzi-las.

Por isso, antes de chegar nesse capítulo, onde aprofundaremos o debate educacional, buscamos apresentar qual o projeto societário que visamos construir, e o que devemos desconstruir para atingi-lo. Se visamos a construção de uma sociedade livre de opressões, sejam elas quais forem relacionadas à classe social, à raça, ao gênero à sexualidade, à natureza, entre os diferentes povos do mundo etc., nosso ponto de partida é uma Educação que visibilize e, sobretudo, combata tais processos opressivos. Uma educação que não seja alheia a tais processos, que não normatize violências estruturais instauradas pela colonialidade – e se a colonialidade é o padrão de poder que emerge e faz possível a instauração do capitalismo enquanto sistema global, essa educação tem um viés declaradamente anticapitalista.

---

<sup>44</sup> FREIRE, Paulo. "A educação é um ato político". Cadernos de Ciência, Brasília, n. 24, p.21-22, jul./ago./set. 1991. Disponível em: [http://www.acervo.paulofreire.org:8080/jspui/bitstream/7891/1357/3/FPF\\_OPF\\_07\\_015.pdf](http://www.acervo.paulofreire.org:8080/jspui/bitstream/7891/1357/3/FPF_OPF_07_015.pdf)

### 3.1- Horizontes para as Pedagogias Decoloniais

Podemos atrelar esta concepção de educação que se posiciona ativa no combate de todas as formas de opressão ao que Grada Kilomba (2019, p. 11) sistematiza como um percurso de conscientização e responsabilização coletiva, ou seja, um processo que saia da negação e caminhe no sentido do reconhecimento sobre as violações impostas a determinados grupos e, com isso, proporcione a reparação das injustiças, sendo, dessa forma, capaz de se comprometer com a criação de novas configurações de poder e conhecimento. Ou também ao que Paulo Freire (2017) elabora como uma Educação Libertadora, em contraposição à Educação Bancária onde os estudantes apenas receberiam passivamente conhecimentos sistematizados pelo educador. E ao que Catherine Walsh (2013) nomeia como Pedagogias Decoloniais, em resposta às formas de opressão sistêmicas e globalizadas instauradas nas sociedades moderno-capitalistas através da colonialidade do poder, do saber, do ser e da natureza. De acordo com Walsh, Oliveira e Candau (2018):

(...) o sentido da pedagogia decolonial se forja na perspectiva de intervir na reinvenção da sociedade, na politização da ação pedagógica, propondo desaprender o aprendido e desafiar as estruturas epistêmicas da colonialidade. (p.6)

Ou ainda, de acordo com Oliveira (2016):

Pedagogia decolonial é expressar o colonialismo que construiu a desumanização dirigida aos subalternizados pela modernidade europeia e pensar na possibilidade de crítica teórica à geopolítica do conhecimento. Esta perspectiva é pensada a partir da ideia de uma prática política contraposta à geopolítica hegemônica monocultural e monoracional, pois trata-se de visibilizar, enfrentar e transformar as estruturas e instituições (...). (p. 3)

Tomamos o posicionamento ético-político de que nossas discussões sobre Educação estarão estruturadas no combate à colonialidade, sendo portanto, uma educação humanizadora, reveladora de humanidades negadas<sup>45</sup> e que o humanismo à sua época, também não foi capaz de visualizar. Por isso, utilizaremos as discussões sobre pedagogias decoloniais como o elo entre a Educação Democrática e a Educação Ambiental, ou seja, se entendemos que a decolonialidade é uma chave propositiva de enfrentamento às opressões instauradas pela colonialidade. Para

---

<sup>45</sup>Estamos atrelando nossa discussão de humanização àquela tecida por Frantz Fanon e Paulo Freire. Humanização como enfrentamento à desumanização – que vem sendo sistematicamente organizada contra corpos racializados que passam a constituir populações pauperizadas.

nós, ela atua no sentido do aprofundamento dos processos democráticos, no estabelecimento de outras relações com os povos que foram desumanizados, os saberes que foram usurpados e/ou encobertos e/ou aniquilados, e a natureza. No âmbito da educação, a pedagogia decolonial estaria atuando na dimensão de uma prática política de enfrentamento à geopolítica do conhecimento, também entendida por Ramón Grosfoguel como uma corpo-política do conhecimento, que está calcada no racismo e no sexismo epistêmico.

O racismo/sexismo epistêmico é um dos problemas mais importantes do mundo contemporâneo. O privilégio epistêmico dos homens ocidentais sobre o conhecimento produzido por outros corpos políticos e geopolíticas do conhecimento tem gerado não somente injustiça cognitiva, senão que tem sido um dos mecanismos usados para privilegiar projetos imperiais/coloniais/patriarcais no mundo. A inferiorização dos conhecimentos produzidos por homens e mulheres de todo o planeta (incluindo as mulheres ocidentais) tem dotado os homens ocidentais do privilégio epistêmico de definir o que é verdade, o que é a realidade e o que é melhor para os demais. Essa legitimidade e esse monopólio do conhecimento dos homens ocidentais tem gerado estruturas e instituições que produzem o racismo/sexismo epistêmico, desqualificando outros conhecimentos e outras vozes críticas frente aos projetos imperiais/coloniais/patriarcais que regem o sistema-mundo. (Grosfoguel, 2016, p. 25)

Em outros termos, podemos dizer que as práticas pedagógicas decoloniais atuam no sentido da reformulação curricular a partir do legado de luta dos movimentos de resistência ao colonialismo, como o movimento negro e indígena, combatendo o privilégio epistêmico, exercendo uma desobediência epistêmica (Mignolo, 2008), e também instaurando outras relações com os espaços, os tempos e os processos de aprendizagem.

La crítica del paradigma europeo de la racionalidad/ modernidad es indispensable. Más aún, urgente. Pero es dudoso que el camino consista en la negación simple de todas sus categorías; en la disolución de la realidad en el discurso; en la pura negación de la idea y de la perspectiva de totalidad en el conocimiento. Lejos de esto, es necesario desprenderse de las vinculaciones de la racionalidad-modernidad con la colonialidad, en primer término, y en definitiva con todo poder no constituido en la decisión libre de gentes libres. Es la instrumentalización de la razón por el poder colonial, en primer lugar, lo que produjo paradigmas distorsionados de conocimiento y malogró las promesas liberadoras de la modernidad. La alternativa en consecuencia es clara: la destrucción de la colonialidad del poder mundial. (Quijano, 1992 apud Mignolo, 2008, p. 288)

Que fique nítido, essa não é uma lógica anti-cientificista ou relativista, onde os diversos saberes seriam lidos como opiniões distintas, sendo todas válidas. A título de exemplo, ao levar às últimas consequências as análises científicas atuais sobre o Antropoceno, observamos que o

colapso ambiental é inevitável, e que este foi causado pelo modo de produção e consumo capitalista (Marques, 2018; Costa, 2017).

Ao se ter a sociedade humana organizada conforme a dinâmica do capital pressionando o ecossistema global como força de escala geológica, interferindo decisivamente (e em vários casos de forma dominante) nos ciclos biogeoquímicos e alterando a própria termodinâmica planetária, alguns cientistas propuseram que se caracterize o presente como uma nova época geológica, distinta do Holoceno (período de cerca de 10 mil anos de estabilidade climática ao longo do qual a civilização humana floresceu): o Antropoceno, conforme a designação proposta por Crutzen e Stoermer (2000). (...) Nesse sentido, o colapso do Antropoceno é inevitável. É até (obviamente de forma simplificada) tratável matematicamente, como no modelo de "colapso N irreversível" conforme Motesharrei et al. (2014): a natureza cai abaixo da "capacidade de carga" e isso leva à estagnação e queda da produção de riqueza, ao colapso da "plebe" e só depois ao colapso da "elite". Como mostra o gráfico, esta termina por ruir também, mas pelo visto, a julgar pela sua (im)postura em geral, prefere desfrutar dos privilégios de curto prazo. O colapso do capital é inevitável (a não ser no cenário altamente improvável da viabilização de tecnologias de migração, colonização e exploração espacial em grande escala em uma escala de poucas décadas). (Costa, 2017, s/n)<sup>46</sup>

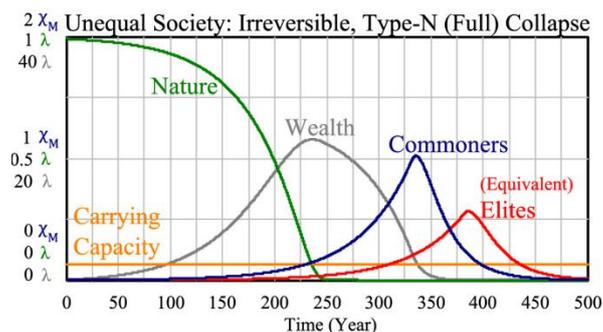


Figura 3- Um dos desfechos possíveis na modelagem de Motesharrei et al. (2014): colapso completo e irreversível por superexploração do ambiente e desigualdade econômica.

Então, ao trazermos o enfrentamento ao eurocentrismo e a necessidade da incorporação dos saberes dos povos originários e seus modos de relação com a natureza, estamos criticando o modo de produção capitalista e a racionalidade moderna, que estão pautados no racismo epistêmico e há séculos, através da narrativa do progresso, vem aniquilando saberes e modos de vida não-ocidentalizados – que são lidos pela modernidade eurocêntrica como bárbaros, selvagens, não-civilizados. Com isso, não estamos buscando deslegitimar a produção do conhecimento científico moderno, mas sim visibilizar que a ciência moderna está ancorada em

<sup>46</sup> Costa, Alexandre Araújo. O colapso (in)evitável e o Antropoceno. Disponível em: <http://oquevocefariasesoubesse.blogspot.com/2017/03/o-colapso-inevitavel-e-o-antropoceno.html>. Último acesso em: 26/06/2020.

bases violentas de opressão e exploração da natureza. Estamos, na verdade, buscando uma via de reparação e conclamando a ciência a enfrentar seus traços coloniais, racistas e sexistas.

Frisamos esse ponto pois muitas vezes essa é uma crítica tecida ao giro decolonial, criando uma falsa polêmica, como se essa agenda de investigação estivesse pautando que tudo aquilo que foi produzido pelo norte global não servisse, e que agora vamos partir do zero, criar todo um novo arsenal teórico metodológico para compreender a realidade latino-americana e do sul global. Para ilustrar como isso é uma falsa polêmica, permita-nos fazer aqui um paralelo com a questão do machismo e do feminismo. O feminismo não parte do pressuposto da criação de um novo sistema de opressão, agora com as mulheres “no topo”, mas sim visa a destruição de um sistema opressor. Da mesma forma, a decolonialidade não significa a instauração de um novo sistema de hierarquias, de uma nova geopolítica do conhecimento hierarquizante. Não se trata de criar um novo ponto zero do conhecimento (Castro-Gomes, 2005),<sup>47</sup> mas sim entender que essa organização geopolítica do conhecimento não tem dado saídas para a crise civilizatória, econômica, social, política, ambiental, que vivenciamos enquanto humanidade; não tem sido capaz de superar opressões exatamente porque está calcada em um sistema de opressão.

As pedagogias decoloniais operam através da memória coletiva de luta dos povos originários, afrodiaspóricos e não-ocidentais que foram colonizados e subalternizados, e podemos ver sua expressão nos movimentos sociais de resistência, operam sobretudo nas brechas do sistema hegemônico.

(...) la memoria colectiva lleva los recuerdos de las y los ancestros — andrógenos, hombres y mujeres, líderes, lideresas, sabios, sabias, guías— que con sus enseñanzas, palabras y acciones, dieron rumbo al menester pedagógico de existencia digna, complementaria y relacional de seres —vivos y muertos, humanos y otros— con y como parte de la Madre Tierra. La memoria colectiva, en este sentido, es la que articula la continuidad de una

---

<sup>47</sup> Este punto absoluto de partida, en donde el observador hace tabula rasa de todos los conocimientos aprendidos previamente, es lo que en este trabajo llamaremos la hybris del punto cero. Comenzar todo de nuevo significa tener el poder de nombrar por primera vez el mundo; de trazar fronteras para establecer cuáles conocimientos son legítimos y cuáles son ilegítimos, definiendo además cuáles comportamientos son normales y cuáles patológicos. Por ello, el punto cero es el del comienzo epistemológico absoluto, pero también el del control económico y social sobre el mundo. Ubicarse en el punto cero equivale a tener el poder de instituir, de representar, de construir una visión sobre el mundo social y natural reconocida como legítima y avalada por el Estado. Se trata de una representación en la que los “varones ilustrados” se definen a sí mismos como observadores neutrales e imparciales de la realidad. La construcción de Cosmópolis no solo se convierte en una utopía para los reformadores sociales durante todo el siglo xviii, sino también en una obsesión para los imperios europeos que en ese momento se disputaban el control del mundo. (Castro-Gomes, 2005, p. 25)

apuesta decolonial, la que se puede entender como este vivir de luz y libertad en medio de las tinieblas. Por tanto, no es de sorprender la afición de los agentes coloniales de apagar la luz y, a la vez, de imponer y moldear una racionalidad fundada en binarismos dicotómicos —hombre/naturaleza, mente/cuerpo, civilizados/bárbaros, etc.— y en las ideas de “raza” y “género” como instrumentos de clasificación jerárquica y patrones de poder. Algo que a pesar de los esfuerzos a lo largo de más de 500 años —primero en las colonias y luego en las “repúblicas”— nunca pudieron del todo lograr. La memoria colectiva ha sido —y todavía es— un espacio entre otros donde se entreteje en la práctica misma lo pedagógico y lo decolonial. (Walsh, 2013, p. 26)

Mas também nos parece importante pensar como a pedagogia decolonial pode operar nos sistemas educativos formais, uma vez que a escolarização é uma etapa obrigatória na vida de nossas crianças e jovens. Entendemos que esse ainda é um projeto político a ser construído nas escolas e nas universidades, e nos colocamos aliados à essa construção, e vemos na luta pela Educação Democrática uma potencialidade para tal articulação, orientados pelo questionamento: seria a pedagogia decolonial uma forma de educação democrática?

### **3.2- Educação Democrática: enlaces possíveis com a decolonialidade**

Se o debate sobre colonialidade e conseqüentemente sobre as pedagogias decoloniais é recente,<sup>48</sup> as preocupações sobre o caráter opressivo, antidemocrático e pouco inclusivo da educação formal e, então, a busca por uma democratização da escola e a reconfiguração de seus formatos, remontam à segunda metade do século XIX na Europa e ao início do século XX no Brasil. É nesse sentido que nos aproximamos da Educação Democrática como uma porta de entrada para as ressignificações sobre o debate educativo.

Não pretendemos aqui fazer um percorrido histórico deste campo, mas podemos pontuar alguns marcos, como as discussões do escritor russo Léon Tolstói, que em 1850 cria uma escola em Iasnaia-Polina, tida como a primeira escola democrática do mundo, voltada para a educação de camponeses na Rússia pré-revolução.<sup>49</sup> Neste período se organiza o chamado movimento escola-novista, que tecia críticas à educação tradicional. Baseado na psicologia da infância,

---

<sup>48</sup> A articulação do grupo M/C data do início dos anos 2000 (Escobar, 2003; Ballestrin, 2013; Bernardino-Costa e Grosfoguel, 2016).

<sup>49</sup> Influenciado desde a adolescência pela obra de Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), Tolstói acredita que a função da educação seria melhorar a moral e moldar o caráter, através da autodisciplina. Para aplicar suas teorias funda uma escola em Iasnaia-Poliana, para educar os camponeses, o que chocou aos círculos intelectuais da Rússia. Tolstói foi o precursor das ideias revolucionárias que conturbariam a Rússia no século seguinte. (<https://pgl.gal/tolstoi-pedagogo-pioneiro-da-escola-libertaria-filme-a-ultima-estacao/>)

reivindica a educação como o processo de desenvolvimento da autonomia moral do educando, e dessa forma os alunos deveriam assumir as responsabilidades da ordem social escolar para que mais tarde pudessem enfrentar devidamente os problemas da ordem política de seu país (SINGER, 2010, p. 16).

Outro marco deste movimento é a publicação da obra *Democracia e Educação* pelo filósofo norte-americano John Dewey, em 1916. No Brasil, esse movimento ganha impulso na década de 1930, com a publicação do *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, em 1932, onde intelectuais brasileiros pautavam uma renovação educacional no país, visando a universalização de uma escola única, pública, laica, gratuita e obrigatória, entendendo que a educação como chave para lograr uma sociedade democrática e desenvolvida (SINGER, 2010, p. 16).

Diversas críticas são tecidas ao movimento escolanovista. Saviani (2008) faz a leitura de que esse seria um movimento pseudeo-cientificista e elitista, focado na obtenção do conhecimento, mas pouco preocupado com o processo de transmissão dos acúmulos científicos que a humanidade produzira. Quanto ao seu caráter elitista, afirma que essas experiências ficaram restritas a pequenos grupos, e nesse sentido elas se constituíram, em geral, em privilégios para os já privilegiados, legitimando as diferenças entre as classes dominante e oprimida (p. 39); além de estimularem práticas pedagógicas individualistas, centrando-se nas motivações e interesses da criança em desenvolver os procedimentos que a conduzam à posse dos conhecimentos capazes de responder às suas dúvidas e indagações (p. 38).

Helena Singer (2010) pontua que apesar de uma origem comum, há uma diferenciação do movimento das chamadas escolas democráticas, mais alinhadas ao legado das discussões sobre psicologia da infância e da pedagogia centrada no estudante; e o movimento por Educação Democrática, que tem como pauta central a democratização do acesso à educação frente às desigualdades sociais estruturais das sociedades modernas e os legados não superados do passado de exclusão de diversos grupos sociais da escola.

Nesta pesquisa, estamos buscando sair da dicotomização entre as discussões sobre escolas democráticas – também lidas como escolas “progressistas” ou “alternativas”, que pautam uma reconfiguração nos espaços de aprendizagem, tanto sob a ótica do currículo, como também os tempos e formatos de aprendizagem – e a luta pela Educação Democrática – que se coloca na arena das disputas por políticas públicas educacionais que garantam uma educação de qualidade para toda a população, independentemente de sua origem social, credo, gênero,

raça, etnia, orientação sexual etc., ou seja, que enfrente as opressões e injustiças sociais. Isso porque entendemos que, frente à sociedade tão desigual que experienciamos, à crise civilizatória que se aprofunda, às mudanças nas relações tempo-espaço que a juventude vivencia, a escola e a educação precisam ser profundamente repensadas, em todos os seus aspectos – formas, conteúdos, políticas públicas de acesso e permanência, relações entre educadores e educandos, e entre escola-sociedade etc.

É este último ponto em particular que distingue as escolas democráticas dos outros tipos de escolas “progressistas”, como as que são simplesmente humanistas ou centradas na criança. As escolas democráticas expressam essas suas características de muitas formas, mas sua visão vai além de objetivos como melhorar o clima da escola ou aumentar a autoestima dos alunos. **Os educadores democráticos não procuram apenas amenizar a dureza das desigualdades sociais nas escolas, mas mudar as condições que as geram.** (...) Como outros educadores progressistas, aqueles envolvidos com a democracia interessam-se profundamente pelos jovens, mas também compreendem que esse interesse requer uma posição firme contra o racismo, a injustiça, o poder centralizado, a pobreza e outras desigualdades flagrantes na escola e na sociedade. (Apple e Beane, 2001, p. 24, grifo nosso)

Ainda de acordo com Michael Apple e James Beane (2001), deve-se levar em consideração duas grandes dimensões necessárias à criação de espaços educativos democráticos, como a inserção de processos democráticos na vida escolar (assembleias, conselhos estudantis, grêmios, coletivos etc.) e a elaboração de um currículo que seja capaz de oferecer experiências democráticas aos estudantes (p. 20). É nesse sentido, atuando em ambas dimensões listadas pelos autores, que enxergamos a potencialidade da decolonialidade na discussão educacional. Inserir a presença de assembleias e coletivos estudantis no cotidiano escolar é enfrentar uma estrutura de poder e abrir espaço para que corpos e vozes marginalizados se façam presentes e tragam suas reivindicações; da mesma maneira, intervir na elaboração curricular é abrir espaço para uma desobediência epistêmica, é craquelar uma geopolítica do conhecimento baseada numa história única – o norte-centrismo.

### **3.2.1 O Movimento Educação Democrática (MED)**

Visando a reformulação dos sentidos da educação de maneira a aprofundar a democracia e combater as desigualdades, alinhamos nossa compreensão sobre Educação Democrática àquela que vem sendo elaborada pelo “Movimento Educação Democrática” aqui no Brasil, criado no final de junho de 2017, como um desdobramento da articulação dos “Professores

contra o Escola sem Partido”, que desde 2015 reúne diversos educadores que visam combater o crescente conservadorismo nas políticas educacionais e no chão da escola, reflexo direto do crescimento dos setores ultraconservadores e seu alinhamento ao neoliberalismo.

Responder ao discurso reacionário, que ataca o conhecimento educacional, pode nos ajudar a definir o que é a educação democrática e pensar estratégias para fazer a sua defesa no debate público. (PENNA, 2019, p. 9)

Tendo como coordenador o professor Fernando Penna, o principal objetivo do MED é apresentar um caráter mais propositivo no enfrentamento às opressões, na luta pela democracia e no combate às injustiças sociais. Como desdobramento deste movimento, no âmbito da pesquisa em educação, podemos pontuar a publicação, em 2018, do livro *Educação Democrática: antídoto ao Escola sem Partido*; e em 2019, a formalização junto ao CNPq do Núcleo de Estudos em Educação Democrática (NEED), tendo os professores Fernando Penna e Fernando Seffner como líderes de pesquisa.

Tendo em vista o tempo de existência recente do Movimento Educação Democrática e seu caráter de movimento social amplo, sua atuação também tem ocorrido em meios não convencionais à academia, onde suas reflexões e acúmulos vem sendo divulgados através de redes sociais e podcasts.<sup>50</sup> No âmbito da academia, em novembro de 2018 foi lançada a Ação Educação Democrática, organizada pela ANPEd,<sup>51</sup> em parceria com o Movimento Educação Democrática, cujo objetivo era estimular instituições de ensino a desenvolverem estratégias que respondam à atual conjuntura política brasileira, como disciplinas obrigatórias (eletivas ou optativas), cursos, atividades de extensão, séries de palestras, aulas públicas, rodas conversas, dentre outras, com o intuito de que essas atividades tivessem início no primeiro semestre de 2019 (ANPEd, 2018).<sup>52</sup> Dentro desta Ação, os professores Fernando Penna e José Sepulveda ofertaram a disciplina “Educação Democrática” pela Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense (UFF), em Niterói-RJ.

---

<sup>50</sup>Aqui compartilhamos algumas dessas fontes:

Página do Facebook: <https://www.facebook.com/moveducacaodemocratica/>.

Podcast Professores contra o EsP: <https://profcontraoesp.org/category/podcast/>. Os episódios 1, 2 e 27 são particularmente dedicados à temática da Educação Democrática.

Entrevista “Movimento Educação Democrática: contraponto ao crescente conservadorismo educacional”, concedida à comissão de DH de Passo Fundo: <https://cdhpf.org.br/artigos/3489/>.

<sup>51</sup> ANPEd é a sigla para Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

<sup>52</sup> Ação Educação Democrática lança site e estimula atividades em instituições de ensino e espaços diversos: <http://www.anped.org.br/news/acao-educacao-democratica-lanca-site-e-estimula-atividades-em-instituicoes-de-ensino-e-espacos>

Sendo assim, é relevante dizer que um dos recursos metodológicos utilizados nesta pesquisa de dissertação foi o acompanhamento da referida disciplina, como ouvinte, durante o 1º semestre de 2019; do que decorreu também a participação nas reuniões do grupo de pesquisa NEED, desde seu primeiro encontro, durante todo o 2º semestre de 2019. Diversas atividades estavam sendo planejadas para o ano de 2020, como um Curso de Extensão a ser oferecido na UFF sobre Educação Democrática, contudo, devido à pandemia instaurada pela Covid-19, o planejamento ficou em suspenso.

O desenho conceitual que este grupo de pesquisa vem elaborando pauta uma Educação Democrática sustentada em três princípios: a) a Justiça Socioambiental, que faz articulação entre a Educação em Direitos Humanos e a Educação Ambiental; b) a Democracia Radical e Plural, que se baseia nos debates sobre Gestão Democrática e Laicidade; e c) a Interseccionalidade, articulada às lutas anti-opressão e às pedagogias freireanas e decoloniais.



Figura 4- Sistematização exibida em palestra proferida pelo prof. Fernando Penna durante a aula inaugural da pós-graduação em Educação em Direitos Humanos do IFRJ-Pinheiral em 17 de fevereiro de 2020.

Tal desenho nos parece interessante por articular as dimensões ambiental e decolonial à concepção pedagógica de um projeto educativo democrático. Nesse sentido, lemos a proposta de uma Educação Democrática como forma de descolonizar os espaços educativos, fazendo um enfrentamento às opressões instauradas pelo padrão de poder vigente da colonialidade.

#### **a) Justiça Socioambiental e Cognitiva**

Ao trazer a pauta da justiça socioambiental e cognitiva, é colocada como tarefa de uma educação democrática visibilizar as relações de exploração da natureza à crise civilizatória atual, relacionando a dominação e a opressão de grupos e sujeitos subalternizados pelo sistema-mundo moderno-colonial capitalista à destruição de modos de vida que carregavam consigo outras relações com a natureza e saberes que foram encobertos e deslegitimados pelo eurocentrismo – ou a geopolítica do conhecimento. Pautar uma justiça cognitiva é reconhecer que o conhecimento hegemônico está estruturado numa pedagogia das ausências, conforme nos aponta Nilma Lino Gomes (2017), e que os movimentos dos povos que foram subalternizados, como os negros e os indígenas, mas também os movimentos feminista, LGBT etc., carregam em valor epistemológico intrínseco, pois trazem em suas reivindicações um conhecimento nascido na luta, ou seja, são movimentos educadores.

Através dessa dimensão, também podemos avaliar que não é um acaso que a crise ambiental e climática esteja ocorrendo em paralelo à crise da democracia. A ação democrática requer bases de uma justiça socioambiental, incompatível com a lógica de produção e consumo capitalista – que precisa cada vez mais expandir suas fronteiras sobre territórios para explorar recursos naturais, bem como avançar sobre a exploração da mão de obra de trabalhadores do mundo inteiro, como únicas formas capazes de elevar as taxas de crescimento econômico. E quando analisamos sob quais territórios a expropriação e a exploração capitalista avança, encontraremos neles povos indígenas, comunidades pesqueiras, camponeses, etc.; assim como quando analisamos sobre quais populações a exploração capitalista se intensifica, encontraremos populações negras e latinas, ou seja, populações racializadas (Costa, 2017).

Tampouco é um acaso que os defensores de Direitos Humanos<sup>53</sup> estejam amplamente relacionados às pautas ambientais, como a luta contra o desmatamento e o garimpo ilegal, a demarcação de terras indígenas e quilombolas, as denúncias de vazamentos de petróleo e gás etc.; e que sejam o alvo constante da necropolítica – vivemos num dos países que mais mata

---

<sup>53</sup> Importante pontuar que ao falarmos sobre Direitos Humanos, estamos nos baseando em sua concepção contra hegemônica, forjada na luta dos movimentos negro, de mulheres, LGBT, indígena etc., por humanização e por direitos. Não somos alheios a todo o legado colonial do contexto de elaboração Declaração Universal dos Direitos Humanos, pela ONU em 1948, escrita no contexto pós-segunda guerra mundial, onde todos assistiam o avanço imperialista e a colonização dos continentes Africano e Asiático. Para maior aprofundamento sobre essa discussão, recomendamos: Maldonado-Torres, Nelson. **On the Coloniality of Human Rights**. Revista Crítica de Ciências Sociais, n.114, Coimbra, dez. 2017. Disponível em: [http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2182-74352017000300006](http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2182-74352017000300006)

ativistas de DH no mundo (ONU, 2019).<sup>54</sup> As populações que mais sofrem com o avanço do rolo compressor do desenvolvimento capitalista são aquelas que guardam outra relação com a natureza, e que, ao serem desterritorializadas, são transformadas em populações pauperizadas e periféricas (Costa, 2017), cujos direitos são constantemente negados pois sequer são consideradas humanas, já que são lidas como povos não-brancos.

Ao trazer esse debate para a Educação Democrática, estamos ancorando-a na disputa dos limites entre o aceitável e o inaceitável, ou melhor, na reconstrução daquilo que é aceitável frente ao inaceitável instaurado pelo padrão colonial de poder, calcado na deshumanização de povos racializados e na espoliação da natureza, ou seja, na instauração das zonas e populações de sacrifício em atendimento à reprodução do sistema-mundo capitalista (Acsehrad, 2004).

### **b) Democracia Radical e Plural**

Dessa disputa entre o aceitável e o inaceitável na sociedade, que emerge, no Movimento Educação Democrática, a concepção de uma Democracia Radical e Plural, baseada nas elaborações de Chantal Mouffe (2005) sobre o pluralismo agonístico, que analisa a democracia desde uma dimensão política e conflitiva, desde uma abordagem que inscreve a questão do poder e do antagonismo<sup>55</sup> em seu próprio centro.

(...) o propósito da política democrática é construir o “eles” de tal modo que não sejam percebidos como inimigos a serem destruídos, mas como adversários, ou seja, pessoas cujas idéias são combatidas, mas cujo direito de defender tais idéias não é colocado em questão. (Mouffe, 2005, p. 20)

A democracia não seria, então, a ausência de conflitos, pelo contrário, ela dependeria dos conflitos para existir. A ausência de conflitos indicaria ausência de democracia, pois em sua leitura, a única forma de não haver conflitos é pela imposição de uma única voz, uma única visão, que eliminaria os conflitos porque sufocaria as vozes dissonantes. Mouffe (2003) ressalta a importância de perceber que os consensos existem como resultado temporário de uma

---

<sup>54</sup> ONU e CIDH manifestam preocupação com mortes de defensores de direitos humanos nas Américas. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/onu-e-cidh-manifestam-preocupacao-com-mortes-de-defensores-de-direitos-humanos-nas-americas/>

<sup>55</sup> O antagonismo é a luta entre inimigos, enquanto o agonismo representa a luta entre adversários. Podemos, portanto, reformular nosso problema dizendo que, desde a perspectiva do “pluralismo agonístico”, o propósito da política democrática é transformar antagonismo em agonismo. Isso demanda oferecer canais por meio dos quais às paixões coletivas serão dados mecanismos de expressarem-se sobre questões que, ainda que permitindo possibilidade suficiente de identificação, não construirão o opositor como inimigo, mas como adversário. (Mouffe, 2005, p.21)

hegemonia provisória – já que a hegemonia está constantemente em disputa – e que sempre acarretará em alguma forma de exclusão. Com isso, a estabilidade social não ocorreria no consenso, mas sim no espaço para o dissenso. Tampouco deveríamos cair na assunção de que alguma luta política já foi superada pois há um consenso sobre tal fato – como a democracia, ou os Direitos Humanos, ou os direitos das mulheres, etc., pois se a luta por hegemonia não cessa, não se pode cessar o processo de convencimento social sobre tais políticas.

Através dessa análise, a autora faz um diagnóstico no início dos anos 2000 de que caso os dissensos não fossem absorvidos pela democracia, eles arranjariam outro espaço para escapar, através de formas antidemocráticas e reacionárias – como a ascensão da extrema direita vem mostrando. Nesse sentido, o Movimento Educação Democrática adota como princípio o debate amplo e público, inclusive com os setores conservadores e fundamentalistas, pois compreende que vários dos discursos de ódio e antidemocráticos<sup>56</sup> já são ou estão sendo legitimados por uma parcela (massiva ou não) da população, e ainda, que tais discursos fornecem algumas respostas para essas pessoas. Então, assumir uma posição de “não diálogo com fascistas” é na verdade se abster de disputar na arena pública e política a hegemonia, uma vez que nenhum debate está plenamente encerrado.

Esse é um problema que o campo progressista muitas vezes acaba enfrentando quando parte do pressuposto de que há coisas que não precisam mais ser explicadas, como por exemplo, para que os Direitos Humanos servem (...), considerando tal discussão como basilar, como um consenso; ou porque doutrinação ideológica não existe de fato nas escolas... É importante perceber que a hegemonia acerca dos discursos está sempre passível de ser modificada e, talvez, em algum momento, tivesse havido uma hegemonia, um consenso estabelecido na arena política e social de que o discurso dos Direitos Humanos é importante e é significativo manter esses valores para a vida de todos. Mas isso não significa que se por algum momento esse consenso foi estabelecido, que ele é inquestionável – tanto que estamos vivenciando um momento de profundo questionamento de para que servem os Direitos Humanos (...). Mas também podemos pensar na positiva e nos “avanços”, como o consenso sobre

---

<sup>56</sup> Por discursos de ódio entendemos todas as manifestações de cunho preconceituoso e violento contra determinados grupos sociais visando sua eliminação, como discursos eugenistas e racistas, machistas, homofóbicos, transfóbicos, contra populações pobres e periféricas, povos tradicionais e originários, de intolerância religiosa etc. E esses discursos carregam em si uma lógica antidemocrática, pois são incompatíveis com o ideário de soberania popular e respeito à pluralidade e à diversidade. Ou seja, discursos como os que vem sendo proferidos pelo atual presidente da república, como quando disse à deputada Maria do Rosário, em 2013, que ela não merecia sequer ser estuprada por ser muito feia. Ou quando atacou a comunidades tradicionais e originárias, em 2017, dizendo: "Eu fui num quilombo. O afrodescendente mais leve lá pesava sete arrobas. Não fazem nada. Eu acho que nem para procriador ele serve mais. Mais de R\$ 1 bilhão por ano é gasto com eles"; e ainda: “pode ter certeza que se eu chegar lá [na presidência], no que depender de mim, todo mundo terá uma arma de fogo em casa, não vai ter um centímetro demarcado para reserva indígena ou para quilombola”. Disponível em: (<https://congressoemfoco.uol.com.br/especial/noticias/bolsonaro-quilombola-nao-serve-nem-para-procriar/>)

sufrágio universal, a escravidão..., sempre apontando como esses consensos discursivos não necessariamente reverberam na mudança das estruturas sociais de forma tão efetiva ou num curto prazo. (Aquino, Penna e Salles, 2018b, s/n)

Vale pontuar que, a partir dessa análise, não estamos querendo dizer que os movimentos antidemocráticos, ultraconservadores, neoliberais e neocoloniais se combatam apenas com o diálogo. Mas sim que é importante estabelecer estratégias de debate em arenas públicas para a disputa de concepções que serão socialmente legitimadas ou não. Pegando um exemplo hiperbólico, não podemos nos abster de publicamente debater sobre o “terraplanismo” porque essa é uma teoria completamente anticientificista, e então partir do pressuposto de que essa é uma teoria absurda e ridícula, que não vale nem discutir. É necessário expor o absurdo e defender o óbvio.

Nesse sentido da disputa política discursiva, podemos fazer uma associação também com a decolonialidade, que busca pautar uma outra narrativa sobre os processos de colonização e instauração do capitalismo mundializado. Essa reivindicação por uma “história que a história não conta” não tem cunho apenas discursivo, mas é a reivindicação por materializar as lutas dos povos que sempre foram alvos do sistema de opressão moderno-colonial capitalista.

Ainda sobre o conceito de democracia e os diversos ataques que o campo democrático vem sofrendo com a ascensão da extrema direita ultraconservadora e neoliberal em vários países – não por acaso, esse movimento ganha força na América Latina, já que em nossas análises esse é um movimento neocolonial, ou em outras palavras, de recrudescimento da colonialidade (Fortes, 2019) –, nos alinhamos às elaborações da autora Ellen Wood (2007) de que a democracia está se convertendo em uma ameaça ao capitalismo.

(...) as lutas locais e nacionais por uma democracia real e uma verdadeira mudança do poder de classe –tanto no interior como fora do estado– podem oferecer uma ameaça real ao capital imperialista. (p. 417)

Mas, entendendo que a história da democracia moderna, especialmente na Europa Ocidental e Estados Unidos, ou seja, no norte global, foi inseparável do capitalismo, por que o capitalismo não poderia continuar tolerando este tipo de democracia formal com a qual esteve convivendo durante um longo tempo no mundo do capitalismo avançado? Por que esta deveria oferecer algum perigo real ao capitalismo global? (Wood, 2007, p. 417)

Wood nos relembra que o conceito de democracia, remontando à Grécia antiga, traz em sua formulação um critério social declarado, ao distinguir esse regime de governo no qual “os

nascidos livres e pobres controlam o governo –sendo ao mesmo tempo uma maioria”, daquele instaurado pela oligarquia, na qual “os ricos e bem-nascidos controlam o governo –sendo, ao mesmo tempo, uma minoria”. A autora pondera a complexidade e os limites de se pensar a aplicação de tal conceito numa sociedade com escravidão em grande escala e na qual as mulheres não tinham direitos políticos, mas ainda assim coloca que este regime realmente revolucionou a sociedade ateniense, sobre tudo porque outorgava poder político ao povo formado por trabalhadores e pobres, que passam a ter liberdade de expressão.

Inclusive, a noção de liberdade de expressão como nós a conhecemos tem a ver com a ausência de interferências em nosso direito de difundir nossas opiniões. A noção de igualdade de expressão, tal como a entendiam os atenienses, relacionava-se com o ideal de participação política ativa de pobres e trabalhadores. De modo que a idéia grega de igualdade de expressão sintetiza as principais características da democracia ateniense: a ênfase em uma cidadania ativa; e seu enfoque sobre a distribuição do poder de classe. (Wood, 2007, p. 421)

No entanto, a autora formula que a democratização moderna teve lugar especialmente sob a forma do sufrágio universal, possibilitando que os direitos políticos se convertessem em universais sem afetar fundamentalmente à classe dominante no capitalismo, uma vez que o poder político e o econômico não estariam unidos da mesma forma em que estavam anteriormente. Agora é possível ter um novo tipo de democracia que está confinada a uma esfera puramente política e judicial –aquilo que alguns denominam democracia formal– sem destruir os alicerces do poder de classe.

As classes proprietárias adotaram uma estratégia diferente, uma estratégia ideológica e constitucional que tornasse muito mais factível limitar o dano que ocasionaria a extensão dos direitos políticos. Precisamente esta estratégia teve profundos e duradouros efeitos em nossa moderna definição de democracia. Os pais fundadores (founding fathers) dos Estados Unidos redefiniram a democracia. Efetivamente redefiniram seus dois componentes essenciais – o *demos* ou o povo e o *kratos* ou o poder. O *demos* perdeu seu significado de classe e se converteu em uma categoria política antes que uma social. E o *kratos* foi tornado compatível com a alienação do poder popular; quer dizer, o oposto ao que significava para os antigos atenienses. Ainda que deixemos de lado a exclusão de escravos e mulheres, a redefinição americana de democracia implicou diluir o poder popular, incluindo o poder dos cidadãos varões que constituíam o povo ou a nação política. (Wood, 2007, p. 425-426)

Ao instaurar um modelo de democracia representativa, o povo era crescentemente despojado de seu significado social, dotando-o de um significado puramente político. O povo já não era a gente comum, os pobres, mas sim um corpo de cidadãos que gozam de certos

direitos civis comuns. A concepção de representação procurou expandir a distância entre as pessoas e o poder, atuando como filtro entre elas e o Estado, e criando uma cidadania passiva, onde “o povo” é concebido como uma massa de indivíduos atomizados e não como uma categoria social, e as eleições transformaram-se no todo do processo democrático – em tal circunstância, o voto individual substitui qualquer tipo de poder coletivo. Essa foi uma estratégia ideológica de redução e identificação da democracia a direitos liberais, sendo tratada como uma ampliação dos princípios constitucionais antes que como uma expansão do poder popular.

Para Wood, o atual estágio de crise do capitalismo criou uma relação inteiramente nova entre poder político e econômico que tornou impossível que a dominação de classe pudesse se manter coexistindo com os direitos políticos universais.<sup>57</sup> E então, nas condições do capitalismo global atual e do novo imperialismo, a democracia ameaça converter-se em algo mais que um regime meramente formal, mas assumir sua significação literal, o poder popular ou o governo do povo, por isso sua forma se torna tão ameaçadora ao capital.

Não existe um capitalismo governado pelo poder popular no qual o desejo das pessoas seja privilegiado aos dos imperativos do ganho e da acumulação e, no qual, os requisitos da maximização do benefício não ditam as condições mais básicas de vida. O capitalismo é estruturalmente antitético em relação à democracia, em princípio, pela razão histórica mais óbvia: não existiu nunca uma sociedade capitalista na qual não tenha sido atribuído à riqueza um acesso privilegiado ao poder. Capitalismo e democracia são incompatíveis também, e principalmente, porque a existência do capitalismo depende da sujeição aos ditames da acumulação capitalista. (...) a democratização deve ir da mão da “desmercantilização”. Mas desmercantilização por definição significa o final do capitalismo. (Wood, 2007, p. 418)

Exatamente por essa incompatibilidade, o estágio atual do capitalismo avança sobre a democracia de forma implacável, pois sua necessidade de manter as taxas de lucro crescentes requer aumento na exploração da força de trabalho, instaurando um cenário mais coercitivo que seja capaz de garantir isso, pautado pelo recrudescimento da violência de Estado. E, fazendo uma associação com a pauta ambiental, o atual estágio do capitalismo requer também uma expansão de suas fronteiras espoliativas, demandando cada vez mais recursos naturais, causando uma sobrecarga sem precedentes sobre o planeta e um desequilíbrio ecológico que

---

<sup>57</sup> Aqui estamos falando das próprias noções convencionais que tendem a identificar democracia com constitucionalismo, proteção das liberdades civis, e um governo limitado, de forma que o Estado não assuma um poder arbitrário, a fim de proteger o indivíduo e a “sociedade civil” das intervenções indevidas deste.

vem causando mudanças climáticas severas, sendo nomeado como uma nova era geológica: o Antropoceno.

Conforme a Ecologia Política vem nos mostrando, os conflitos ambientais são frutos da instauração da lógica espoliativa do capital, e seus danos recaem de forma desproporcional sobre os territórios indígenas e as populações racializadas, que não por acaso, são as populações emborecidas (Ascelrad, 2004). Da mesma forma, a crise ambiental não é democrática, o que fica bem evidente quando analisamos quais territórios e populações sofrem com a poluição, a falta de saneamento básico e acesso à água potável, insegurança alimentar etc., caracterizando um racismo ambiental.

Conforme já mencionamos, não é por acaso que esse avanço antidemocrático caminhe de mãos dadas com o colapso ecológico. O cientista do clima, Alexandre Costa (2016), vem formulando como o Antropoceno se alinha com a ascensão do neofascismo.

Esse colapso chegará com populações cada vez mais depauperadas, expulsas de suas terras de origem, com um número crescente de refugiados de guerra e refugiados climáticos (estimativas dão conta de que estes podem chegar a 140 milhões em 2050, especialmente na África, Ásia e América Latina), conectando a aldeia indígena ou a comunidade camponesa inviabilizadas por alguma grande barragem ou mina às periferias de cidades inchadas, em que as pessoas são sistematicamente privadas de condições dignas de vida. Chega alimentando conflitos, servindo de solo fértil a ideologias de ódio, a micro e macrofascismos. Chega produzindo uma barbárie em que militarização e xenofobia ganham apelo. (...) o colapso do Antropoceno chega tornando ainda mais difíceis as condições de luta contra ele próprio. Primeiro, porque fortalece justamente as ideologias e correntes políticas mais alheias à defesa da integridade do ambiente. Segundo, porque encurrala os setores sociais e políticos potencialmente mais conscientes do ponto de vista ecológico, com o debate climático, ambiental, hídrico, etc., sendo soterrado ante a correria para salvar a própria pele e das mínimas liberdades democráticas e direitos. Nesse contexto, o Antropoceno é uma grande chocadeira do fascismo. Uma introjeção final – para dentro da sociedade humana – da mesma lógica de controle total, sujeição e eliminação do diferente que já é aplicada à própria biosfera (e que torna o próprio Antropoceno um grande fascismo voltado contra o planeta). (Costa, 2016, s/p)

Ainda associando a crise da democracia ao colapso ambiental, podemos observar o negacionismo climático de Trump, Bolsonaro e outros, como uma das faces da antidemocracia. Os relatórios do IPCC - Painel Intergovernamental sobre Mudanças Climáticas<sup>58</sup> mostram como é incompatível aos limites planetários a manutenção do modo de produção e consumo

---

<sup>58</sup> Disponível em: <https://www.ipcc.ch/site/assets/uploads/2019/07/SPM-Portuguese-version.pdf>

instaurado pelo capitalismo, bem como o quanto a produção dos impactos está atrelada a um recorte de classe bastante explícito, havendo uma desigualdade das emissões e dos impactos: as emissões per capita do 1% mais rico são 175 vezes maiores do que as emissões per capita dos 10% mais pobres, sendo que os impactos recaem majoritariamente nas pessoas mais pobres e nos países mais empobrecidos, especialmente sobre mulheres, negros, indígenas e imigrantes.

Por isso é importante tanto fazer uma defesa intransigente de novas formas de democracia, cada vez mais atreladas à concepção anticapitalista e de soberania popular, relacionando as saídas para as crises democrática e ecológica às cosmogonias dos povos originários e não-ocidentalizados, ou seja, aos modos de vida não-capitalistas, que possuem outra relação com a natureza. Essa não é “apenas” uma questão ideológica, no sentido pejorativo que o debate sobre ideologia vem sendo empregado pelos movimentos reacionários, mas sim uma questão de sobrevivência humana.

Assentando novamente nossas discussões no campo educacional, a instauração de uma Democracia Radical e Plural no chão da escola, de acordo com as elaborações do Movimento Educação Democrática, devem estar embasadas na instauração de uma gestão democrática nas instituições de ensino. Daniela Amaral (2019), considera que a eleição de diretores nas escolas é um dos critérios fundamentais para isso, e que o modelo de seleção adotado irá gerar efeitos e resultados mais ou menos democráticos. Nesse sentido, é importante se perguntar: Quem vota? O voto é paritário? Universal? Qual o peso de cada voto? Como serão construídos os processos de eleição (a formação de chapas, a campanha, a votação, a contagem dos votos, entre outros aspectos)?

Aponta também que a eleição não garante a certeza da democratização da escola, mas tem a virtude de contribuir para seu avanço, afinal, a construção da democracia é processual e requer ação cotidiana nas escolas.

A gestão democrática da escola não está dada, não se decreta nem se institui por meio de uma legislação que a regulamente. A escola democrática exige estruturas democráticas e existe como processo, com avanços e recuos e demanda, sobretudo, práticas democráticas e participativas nos processos de tomada de decisões. Em momentos em que a democracia na escola se desidrata por ações como o Movimento Escola Sem Partido, o corte criminoso de verbas públicas de financiamento para ensino, pesquisa e extensão e a militarização das escolas públicas, nunca se mostrou tão necessário e urgente fincar a bandeira de uma escola pública, gratuita, laica, plural e com vivências democráticas para os que ali escolheram trabalhar e para aqueles a quem ela se destina. (Amaral, 2019, p. 12)

Ainda no âmbito da gestão, também observamos o ataque àquilo que é público (gestão pública x privatização), algo que se alinha ao estágio atual do capitalismo – o neoliberalismo. Mas o debate sobre Gestão Democrática, para além de um debate gerencialista, também deve ser feito a partir da ampliação de estruturas participativas nas instituições de ensino, como o estímulo à criação de grêmios e coletivos estudantis, assim como a instauração de assembleias nas instituições de ensino. Tal concepção está alinhada à uma educação *na* experiência democrática, e não apenas *para* a democracia, como se o papel da escola fosse preparar cidadãos para lidar com a democracia no futuro (Biesta, 2013).

Outro elemento fundamental para uma Educação Democrática é a garantia da laicidade no processo educativo, entendida não como uma pauta antirreligiosa ou neutra – que não interfere nas questões relativas à religiosidade –, mas como o respeito às mais diversas expressões da religiosidade, tratando-as no âmbito educativo enquanto expressões culturais, compreendendo que existem assimetrias em relação ao modo como as diferentes expressões religiosas são tratadas na sociedade e que é preciso enfrentar tais preconceitos, caminhando para a construção de uma sociedade mais aberta e democrática.

(...) a religião já está na escola. As pessoas são religiosas e elas não deixam suas religiões em casa e vão trabalhar. Assim, a função da escola democrática e laica é construir conhecimentos capazes de estimular o respeito às diferenças, inclusive à religiosa (SEPULVEDA; SEPULVEDA, 2017), com as pessoas religiosas aprendendo a conviver com adeptos de outras religiões, com os diferentes, sem preconceito. (...) Dessa forma, se uma escola democrática precisa ser laica, isso significa ela não oferecer uma disciplina de Ensino Religioso. Todavia, não significa que a religião não possa ser discutida na escola como um conteúdo a ser debatido pelas diferentes disciplinas escolares. (...) Isso pode ser feito sem que se precise ensinar dogmas religiosos. (...) O conservadorismo ganha força, como já foi dito, no tradicionalismo. E a tradição católica na cultura brasileira reforça argumentos conservadores. Isso não significa que todos os católicos são conservadores, até porque entendemos a religião como um problema de foro íntimo. Todavia, a presença da religião no tecido político-social, especialmente, da católica, mas não somente no seio da escola, é uma realidade histórica efetiva (CUNHA, 2016). (Sepulveda e Sepulveda, 2019, p. 877)

E nesse sentido, não podemos ser alheios às tensões atuais que envolvem tal discussão, sobretudo tendo em vista a herança colonial-cristã, que através de formas violentas de imposição cultural, normatizou o cristianismo como a religião “correta” e “aceitável”, relegando todas as formas de religiosidade não-cristãs, principalmente as de matrizes africanas, à posição de práticas impuras e inaceitáveis. Atualmente, vivenciamos um período de ascensão

do fundamentalismo religioso cristão, que fomenta cada vez mais práticas de intolerância contra religiosidades de matrizes africanas, através de ataques à terreiros e às pessoas de santo, caracterizando um racismo religioso.

A título de exemplo, não podemos esquecer o caso da jovem Kailane Campos, que foi apedrejada ao caminhar na rua trajando vestimentas características da umbanda (roupas brancas, turbante e guias;<sup>59</sup> também fica nítida a ideia de normatização cristã e do avanço do fundamentalismo religioso cristão sob diversas esferas da vida, inclusive na escolarização, através da tentativa de instaurar oração pai nosso como prática em escolas públicas de Barra Mansa, interior do Rio de Janeiro, estabelecendo inclusive que os alunos que não se dispusessem a participar desse momento tivessem que levar uma justificativa por escrito de seus responsáveis e ficariam isolados durante a cerimônia.<sup>60</sup> Tais exemplos ilustram e reforçam como o projeto antidemocrático, pautado no discurso de ódio contra práticas culturais racializadas, está alinhado a uma lógica neocolonial. Podemos resumi-lo como o projeto “Cristóvão Colombianizador” – ou seja, cristianizador e colonizador, conforme já nos apontara Todorov.<sup>61</sup>

### **c- Interseccionalidade**

Além dos casos supracitados, quando analisamos os demais alvos de ações antidemocrática que cresce em nossa sociedade, neles encontramos as pautas das opressões de gênero, raça e classe – relacionadas à interseccionalidade –, que assim como a questão da laicidade, vem sendo reduzidas à esfera da vida privada, algo que caberia às famílias educarem de acordo com seus princípios e valores, buscando atacar a dimensão do público e o caráter político de uma educação em valores. Além de partir do pressuposto de uma normatização sobre determinadas representações sociais, quando analisamos essa questão pela lente das pedagogias

---

<sup>59</sup> Disponível em: <http://g1.globo.com/rio-de-janeiro/noticia/2015/06/menina-vitima-de-intolerancia-religiosa-diz-que-vai-ser-dificil-esquecer-pedrada.html>

<sup>60</sup> Importante pontuar que esse decreto municipal sancionado pela Prefeitura de Barra Mansa foi declarado inconstitucional e não está mais em vigor. Disponível em: <https://g1.globo.com/rj/sul-do-rio-costa-verde/noticia/barra-mansa-determina-pai-nosso-e-cria-polemica-nas-escolas-municipais.ghtml>. Último acesso em: 26/06/2020.

<sup>61</sup> Conforme explicitado na nota de rodapé n. 32, página 30 desta pesquisa de dissertação, o historiador Tzevan Todorov aponta que Cristóvão Colombo não é o nome de um homem, mas sim de um projeto: Cristobal – portador de cristo; Colón – colonizador.

decoloniais, observaremos a tentativa constante da manutenção dos padrões de poder instaurados pela violência colonial: capitalista, racista, machista, heteronormativo e cristão.

Podemos, agora, relacionar esse debate elaborado pelo Movimento Educação Democrática sobre os eixos estruturantes de uma Educação Democrática, às elaborações sobre o que constitui uma boa educação. Para este grupo, Gert Biesta (2012) apresenta uma chave de leitura sobre a Educação Democrática que auxilia a entender o que os movimentos neoliberais, ultraconservadores e antidemocráticos querem excluir da escola ao debater sobre qual seria, afinal, a finalidade da educação.

(...) a questão da boa educação é uma questão composta. Isso significa que, nas discussões sobre a finalidade da educação, precisamos distinguir entre as formas pelas quais a educação pode contribuir para a qualificação, para a socialização e para a subjetivação. Não queria sugerir que é sempre fácil fazer isso e menos ainda que, uma vez articuladas nossas visões sobre para que serve a educação, é fácil medir todos os aspectos. Mas se não formos explícitos sobre nossas visões acerca dos objetivos e fins da educação – se não atacarmos as perguntas quanto ao que constitui uma boa educação – corremos o risco de as estatísticas e os rankings tomarem essas decisões por nós. Precisamos, portanto, manter a questão da finalidade – a questão do que constitui uma boa educação – em posição central em nossas discussões educacionais e empreendimentos mais amplos. (Biesta, 2003, p. 823)

Ao fazer essa discussão, Biesta opta por não definir o que seria uma boa educação, mas aponta três parâmetros/dimensões que nos ajudariam a pensar o fenômeno educacional, que seriam as dimensões da qualificação, da socialização e da subjetivação.

A dimensão da qualificação, a princípio, seria aquela mais consensual na sociedade, partindo da ideia de que é função da educação qualificar pessoas para desenvolverem atividades com base em conhecimentos. Seja de forma mais ampla ou mais restrita, ninguém nega que a escola tem que trabalhar a partir de conhecimentos, mas quando pensamos na questão do como trabalhar os conhecimentos – utilizando conceitos Freireanos (2017), transmitindo conteúdos, conforme uma Educação Bancária, ou construindo em diálogo com os alunos, numa Educação Libertadora? Ou até mesmo quais conhecimentos são ensinados e quais não são – formação tecnicista ou integral? Maior foco em história da Europa do que da América Latina? Maior carga horária de matemática e português, e baixa carga horária de sociologia, educação física, artes etc.? Sob essa ótica, fica nítido que a dimensão da qualificação tampouco é consensual.

Nesse ponto, o debate curricular é importante, uma vez que todo currículo é fruto de uma seleção do que será ou não ensinado, já que não cabe tudo no currículo. Ou seja, a elaboração do currículo parte de uma escolha, que é política e pode então atuar na reprodução

ou subversão de determinadas narrativas, representações sociais e práticas sociais e sistêmicas, normatizando-as ou as questionando.

De acordo com Aquino, Penna e Salles (2018a), se a qualificação não é negada *a priori* por movimentos conservadores, reacionários e de caráter antidemocráticos, as outras duas dimensões (socialização e subjetivação) o são, e de forma bastante incisiva. Biesta (2012) entende que ao ensinar qualquer conteúdo, é impossível fazê-lo sem mobilizar representações sociais, como por exemplo, família, homem, mulher, natureza etc., sendo então a socialização uma das funções da educação. Além disso, a maneira como tais representações sociais são apresentadas partem de uma seleção que nunca é neutra. Por exemplo, ao tratar da história do Brasil, há que se representar os povos originários, os negros, as mulheres, os portugueses etc., e a maneira como cada um desses sujeitos são representados é fruto de uma escolha política – representar negros sempre associados ao período da escravidão, ou indígenas de forma folclórica, ou mulheres reforçando a ideia de que são seres frágeis, sentimentais, com vocação materna, ou atendendo a um determinado padrão de beleza etc.

E aqui começam a se tornar mais explícitos alguns conflitos sobre qual seria o papel da educação, onde grupos mais conservadores e fundamentalistas alegam que a escola não tem que cumprir essa função, pois ela seria tarefa da família, uma vez que essas representações sociais carregam valores morais e à escola cabe apenas ministrar conteúdos. Contudo, vale o questionamento: é possível um processo educativo se abster da socialização? Na verdade, tal argumentação contra essa dimensão está ancorada na tentativa de normatizar certas representações sociais em detrimento de outras, para além de atacar o caráter público da educação (Penna, 2019), buscando reduzir o processo educativo à esfera privada e familiar.<sup>62</sup>

Ainda sobre essas duas funções da educação – qualificação e socialização –, é importante entendê-las de forma não dissociadas, uma vez que as escolhas curriculares trazem consigo representações sociais que serão reforçadas ou problematizadas. Durante o podcast

---

<sup>62</sup> Penna (2019) vem elaborando a discussão sobre Educação Democrática articulada à defesa do caráter público da educação, que atua em duas dimensões, tanto no que diz respeito aos recursos públicos, defendendo que a Educação deve ser pública e estatal, ou seja, de gestão pública; quanto à dimensão da questão pública na Educação, que seria o enfrentamento às tendências conservadoras em restringir certos debates à esfera da vida privada, alegando ser um direito da família proferir tal educação em valores morais – fundamento que vem sendo muito utilizado pelo movimento favorável à Educação Domiciliar. Em outras palavras, a defesa do que é público vai na contramão da privatização tanto dos recursos que subsidiam a gestão escolar, quanto da dimensão da vida privada, entendendo que o caráter público da educação é uma forma de proteção da criança e do adolescente para além de sua esfera privada de socialização.

Professores contra o Escola Sem Partido, sobre o tema Educação Democrática, Fernando Penna exemplifica essa questão:

Por exemplo, ao trabalhar um conteúdo específico de literatura, ao eleger um romance para ser lido pela turma. Quais são as famílias que aparecem? Como elas são retratadas? Como as diferentes raças/etnias são retratadas? O que é colocado como bom/bonito? Ou seja, quais são as representações sociais que aparecem e como aparecem diz respeito à afirmação de tais representações durante o processo educativo. Quando um movimento de educação nega essa dimensão, ele está encobrindo uma dimensão que já existe no processo educativo, e aqui vamos entender que todos os processos de encobrimento e silenciamento são processos que visam a aniquilação do outro, do diferente. Trazendo para o concreto, um dos pontos muito atacados pelo Escola sem Partido é a representação sobre família. Pode aparecer num livro didático uma família composta por apenas uma mãe e a criança? Ou por um casal homoafetivo? Ou um casal inter-racial? Ou a única representação de família possível é a “tradicional”<sup>63</sup>? Uma coisa é certa: **não tem como não se representar famílias em um livro didático. Por que então só um tipo de família é representado?** E aqui já tem um elemento para pensarmos a Educação Democrática, que é a representatividade, todos os alunos poderem se ver representados no conhecimento escolar que eles estão construindo em diálogo com os professores. Dizer para um aluno que o que ele tem em casa não é uma família porque não se enquadra num padrão imposto não é um debate abstrato sobre representações, mas algo concreto que causa muito sofrimento às pessoas, exclusão do espaço escolar e da sociedade como um todo. Então, não tem como não pensar a dimensão da socialização na escola, por isso mesmo é preciso pensar em como fazê-la da maneira mais democrática possível, abrindo espaço para as diferentes formas de representação e propiciando a convivência com as diferentes formas de pensar e estar no mundo. (Aquino, Penna e Salles, 2018a)

Ao analisar quais representações sociais são legitimadas como as corretas, normais, desejadas, encontraremos nelas a estrutura do sistema colonial, racista, patriarcal, heteronormativo e capitalista, ou seja, a estrutura da colonialidade sendo representada e legitimada, tanto em termos de representações sociais quanto em termos dos conteúdos valorados. Ou seja, conforme debatemos na primeira parte deste capítulo ao apresentar as pedagogias decoloniais, podemos associar tal debate à geopolítica do conhecimento, que hierarquiza conhecimentos com base numa corpo-política do conhecimento, que é racista e sexista (Grosfoguel, 2016). Nesse sentido, concordamos que é tarefa da educação caminhar no sentido do combate a tais opressões.

Os educadores de uma sociedade democrática têm a obrigação de ajudar os jovens a procurar ampliar seu leque de ideias e a expressar as que já tiverem. Infelizmente, muitas escolas evitam persistentemente essa obrigação, de

---

<sup>63</sup> Por família “tradicional”, entende-se uma família composta por um homem (pai), uma mulher (mãe) e filhos.

várias maneiras. Em primeiro lugar, restringem o conhecimento transmitido ao que poderíamos chamar de conhecimento “oficial” ou prestigiado, produzido ou endossado pela cultura dominante (Apple, 1993). Em segundo lugar, silenciam as vozes dos que não pertencem à cultura dominante, principalmente as pessoas de cor, as mulheres e, claro, os jovens. Esse procedimento pode substanciar-se com pouca mais que um olhar para os livros escolares, listas de leitura e guias curriculares. (Apple e Beane, 2001, p. 26)

O papel do Educador numa escola democrática passa por produzir um currículo que aponte os privilégios epistêmicos e se organize no sentido de sua superação, sendo decolonial por visibilizar conhecimento produzidos fora dos centros hegemônicos de poder, bem como fomentar a produção de novos conhecimentos, comprometidos com a justiça socioambiental e cognitiva e o enfrentamento às assimetrias de poder e desigualdades.

Sendo assim, seria limitado pensar que o papel do educador democrático no tangente à formulação do currículo se restringiria a seguir os processos de interesse dos estudantes. É importante perceber que há um comprometimento político aqui, com pautas que, por serem estruturais, não necessariamente são evidentes para a população em geral, e que por isso mesmo, requerem formação, como é o caso do racismo. Sendo assim, outro ponto sensível para a formulação de um currículo democrático é a formação inicial e continuada dos educadores. Um currículo democrático que se comprometa realmente com a transformação social deve ser decolonial.

Se nos comprometemos com uma Educação verdadeiramente democrática e alinhada ao combate de todas as formas de opressão e a superação da herança colonial em nossa sociedade, não podemos naturalizar a exclusão de certas representações sociais, que na verdade é a exclusão de determinados corpos, determinadas subjetividades no espaço escolar. Ao elencar uma representação social como a “correta”, o “padrão”, no fundo o que há é uma busca por invisibilização da diferença e a naturalização da exclusão. Indo além, podemos dizer que o silêncio sobre representações sociais diversas já é em si próprio uma exclusão. Ou seja, estamos aqui alinhando a Educação Democrática ao enfrentamento da colonialidade do saber e do ser, e dizendo que a descolonização dos saberes atua na criação de outras representações sociais que caminham no sentido da humanização de grupos subalternizados pela violência colonial.

Trazendo para o plano do concreto, podemos pensar na questão racial e como o discurso do Escola sem Partido – que está sendo lido como uma narrativa da colonialidade – é reacionário e reativo aos avanços das últimas décadas, como a elaboração e a implementação

das leis 10.639 e 11.465, que estabelecem a obrigatoriedade do ensino da história e da cultura afro-brasileira e indígena nas escolas brasileiras; ou mesmo o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, que vai estimular o ensino e a produção de materiais didáticos e de políticas públicas para tratar das pautas de opressão através da luta por direitos de grupos e sujeitos marginalizados e a importância da memória e de uma educação que nunca mais repita tais violências.

Se a socialização é a inserção das crianças e dos jovens em maneiras de ser e agir que já existem através de representações sociais, a subjetivação – terceira dimensão do processo educativo sistematizada por Biesta (2012) – visa abrir espaço para que essas crianças, esses jovens e adultos se manifestem na sua individualidade, na sua originalidade, na sua novidade no mundo. E nesse sentido, Aquino, Penna e Salles (2018a) apontam como é interessante olhar para os espaços educativos buscando analisar se eles estão restringindo ou ampliando essa possibilidade para os estudantes. Novamente, podemos analisar aqui uma interface entre a expansão da dimensão democrática dos processos educativos e a descolonização do ser, sendo papel da educação criar espaços que promovam a manifestação da pessoa humana em toda sua diversidade e no respeito às diversas formas de existência – e não apenas a imposição e a normatização algumas formas de ser em detrimento de outras.

Dessa forma, a boa educação, numa perspectiva da Educação Democrática, não estaria ligada ao que Biesta (2012) sistematiza como uma cultura da mensuração, que seria a busca por bons resultados em avaliações, sejam as externas como o PISA, ou mesmo as do cotidiano escolar, pois isso seria reduzir o processo educativo à dimensão mais rasa da qualificação, como se a boa educação fosse aquela que pudesse ser medida através de bons resultados em provas e os objetivos educativos ficassem restritos ao treinamentos dos estudantes para atingir tais bons resultados. Além disso, há também o fato de que, nessa lógica, acaba se avaliando apenas o que se consegue medir ou aquilo que é conveniente medir – novamente entramos no debate sobre aquilo que está sendo escolhido para ser avaliado, que traz sua dimensão oculta: o que está sendo relegado, deixado de lado, entendido como não relevante. Podemos associar a cultura da mensuração ao que Paulo Freire (2017) chama de Educação Bancária.

Já a Educação Democrática estaria relacionando a boa educação à Educação Libertadora e Decolonial, por meio da qual os processos de qualificação, socialização e subjetivação levariam os educandos à conscientização dos processos de opressão instaurados na sociedade, se envolvendo ativamente no combate a tais assimetrias de poder, que foram instauradas pela

colonialidade. Ao abrir espaço para que os educandos se manifestem em sua diversidade, e para que eles vivenciem o convívio comum no espaço público, temos uma dimensão política e coletiva da educação, voltada para a promoção de uma subjetividade de acolha a diversidade, o aprendizado com o outro e com a diferença, e não apenas uma expressão de si enquanto indivíduo.

Importante também ressaltar que a Educação Democrática se articula com a luta por políticas públicas que possibilitem tais processos de ampliação da democracia, seja através das políticas curriculares, da gestão escolar, formação de professores, infraestrutura dos espaços educativos, qualidade de trabalho dos educadores, políticas de assistência e permanência estudantil etc. É sempre um desafio pensar em políticas públicas que não sejam homogeneizantes, mas que garantam uma base estruturada para garantir o enfrentamento às opressões, sobretudo quando analisamos o poder institucional e a ascensão – ou seria permanência – de um sistema profundamente ancorado no padrão de poder moderno-colonial capitalista.

### **3.3- Por uma Educação Ambiental *desde el sur*: como a Educação Ambiental pode ser desafiada pelo debate apresentado?**

A partir do exposto nos interessa também trazer considerações para o campo no qual tenho me inserido, a Educação Ambiental, no âmbito de um grupo de pesquisas dedicado a pensar a educação ambiental numa perspectiva crítica e decolonial, o GEASur/Unirio. Elaboramos esse debate no item 2 deste capítulo, a partir da interface com a Ecologia Política Latino-Americana, chegando à síntese de que a América Latina foi fundada num conflito ambiental, ou melhor, na instauração de um conflito ambiental permanente nestes territórios, de modo a atender às demandas produtivas do norte global. A instauração de tal conflito, em conjunto com a racialização da população mundial, reconfigurou a geopolítica global, permitindo que o capitalismo se expandisse como sistema mundializado.

Posicionamos, então a Educação Ambiental desde el Sur como uma concepção pedagógica que busca, através da constatação das interdependências entre o sistema de opressão capitalista e a espoliação da natureza, requalificar as relações sociedade-natureza através dos saberes encobertos pela colonialidade; se comprometendo a contar a “história que a história não

conta” e se vinculando a possibilidade de pensar os regimes de sustentação da vida fora da lógica desenvolvimentista.

A concepção da Educação Ambiental *desde el Sur* se afasta, ousou dizer, radicalmente da função pensada para a Educação Ambiental em seu contexto de surgimento, nos anos 70-80, através da Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente Humano, em Estocolmo, onde os diferentes Estados participantes se comprometeram a adotar diretrizes e normas para inclusão da Educação Ambiental nos currículos de seus sistemas educativos escolares como uma das soluções para o combate a crise ambiental. Isso pois, o que buscava desde a EA era gerar ações para a criação de um mundo mais sustentável, através de cooperação entre os Estados, os setores diversos da sociedade civil e as pessoas, visando a proteção da integridade ambiental e o desenvolvimento mundial (Oliveira et. al., 2020, p. 183), contudo não se questionava a incompatibilidade entre a preservação ambiental e modelo de produção e desenvolvimento capitalista.

Não por acaso, todas as propostas de ação e acordos internacionais pelo meio ambiente foram sendo sistematicamente descumpridos, mostrando o alinhamento do chamado desenvolvimento sustentável com as pautas neoliberais de crescimento econômico, sendo a Educação Ambiental mobilizada muitas vezes para uma culpabilização genérica dos indivíduos pela degradação do planeta, sem trazer em suas discussões um debate sobre as escalas de impactos geradas e os danos sofridos pelos diferentes atores sociais.

A Educação Ambiental institucionalizada pelas conferências e acordos internacionais, podemos dizer, que tinha como finalidade ensinar às futuras gerações a não poluir o planeta, sem abordar quais os processos que levavam a tal poluição. Ou seja, sua diferença radical para a EA *desde el Sur* é que essa EA hegemônica e então conservadora (LAYRARGUES & LIMA, 2014), é vista como um conjunto de práticas pedagógicas pautadas na esfera comportamentalista e por isso mesmo individualista sobre o problema ambiental – como se a desigualdade de distribuição de água potável pudesse ser resolvida caso os indivíduos fechem suas torneiras e assim haveria água para todos; e não como uma concepção orientadora do debate pedagógico – que deve estar pautado, por exemplo, no questionamento ao fato de que se a humanidade produz quantitativo de alimentos capaz de suprir a demanda alimentar planetária, porque ainda existe fome no mundo?

Ou seja, ao trazer o debate sobre uma Educação Ambiental territorializada, por isso atenta aos conflitos ambientais instaurados permanentemente nas periferias do capitalismo, o

GEASur vem contribuindo para a realocação da Educação Ambiental como uma luta por justiça socioambiental e cognitiva, como um outro – e o único! – paradigma possível para que a vida em sociedade que seja digna para todos.

Outro ponto bastante explicitado ao longo deste capítulo foi como a democracia não pareceu ter problemas em conviver com a exploração do outro e a degradação da natureza. E é nesse sentido que afirmamos as práticas pedagógicas decoloniais são intrinsecamente democráticas, no sentido mais etimológico que a palavra democracia pode ter, associada ao poder popular e à sua soberania. Contudo, as práticas educativas democráticas não necessariamente caminham num sentido de superar os padrões de poder instaurados pela violência colonial, nem tampouco superar o colapso ambiental. Mas, a superação do colapso ambiental só será possível se aprofundarmos a democracia num horizonte decolonial.

Em outras palavras, a EA *desde el Sur* atua tanto como um reposicionamento do debate pedagógico dentro do campo ambiental – redefinindo quais seriam as finalidades da educação; como reposiciona o debate ambiental dentro do campo democrático através da decolonialidade, implicando-o com a superação de todas as formas de opressão, inclusive da natureza, apontando que as saídas para a crise civilizatória que enfrentamos está ao Sul (e aqui estamos utilizando o Sul como metáfora para tudo aqui que está marginalizado pelo sistema capitalista-colonial vigente, desde os territórios, aos saberes e conhecimentos, e às subjetividades).

### **Capítulo III – EDUCAÇÃO AMBIENTAL, EDUCAÇÃO DEMOCRÁTICA E DECOLONIALIDADE: UM BREVE LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO**

Buscando compreender como este trabalho se insere no campo das pesquisas em educação, nesta sessão apresentaremos um breve levantamento bibliográfico das produções acadêmicas sobre Educação Ambiental em interface com a Educação Democrática e as teorias Decoloniais. Para tanto, foram utilizadas as seguintes bases de dados: Catálogo de Teses & Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Anais dos Encontros da Associação Nacional de Pesquisa em Educação (ANPEd) e dos Encontros de Pesquisa em Educação Ambiental (EPEA), e Biblioteca Eletrônica Científica (SciELO). A escolha da análise dos anais desses dois encontros – ANPEd e EPEA – ocorreu por serem eventos de referência do campo da pesquisa em educação e, no caso do EPEA, mais especificamente em Educação Ambiental.

Os levantamentos foram feitos através dos sites eletrônicos das referidas bases de dados<sup>64</sup>. Para tanto, utilizamos as seguintes palavras-chave: “Educação Democrática”, “Educação Ambiental Crítica” e “Decolonialidade” – e quando necessário, algumas variações destas – seguindo para a leitura dos títulos dos trabalhos encontrados. Caso os títulos apontassem para um caminho de articulação entre os campos mencionados, os resumos das pesquisas também eram lidos e analisados. Elegeu-se o período de 2010 a 2019 para o levantamento bibliográfico, pois acredita-se que tenha sido nessa década o início do impacto dos estudos em decolonialidade nas pesquisas em Educação no Brasil, tendo em vista que a formação do grupo M/C remonta ao início dos anos 2000.

A realização do procedimento de levantamento bibliográfico se mostra importante para visualizar os debates já existentes no campo educacional, além de identificar possíveis lacunas nesses enlances teóricos, de forma a ampliar e/ou complementar as produções com novas referências e diálogos entre àqueles que vêm atuando nesses três campos descritos.

Seguiremos agora para a apresentação dos resultados encontrados em cada diretório de pesquisa.

---

<sup>64</sup> Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/>. Anais da ANPEd: <http://anais.anped.org.br/> (39ª edição); <http://www.anped.org.br/reunioes-cientificas/nacional> (demais edições). Anais EPEA: <http://www.epea.tmp.br/>. Biblioteca SCiELO: <https://www.scielo.org/>

## 1. Catálogo de Teses & Dissertações da CAPES

Ao inserir as palavras-chave do seguinte modo: “Educação Democrática”; “Educação Ambiental Crítica”; “Decolonialidade”, obteve-se 6.997 resultados. Observou-se que a base de dados não fazia uma busca vinculando todas as palavras-chave, mas sim adicionando os resultados de cada uma delas, o que não nos pareceu interessante como método de busca para a seleção dos trabalhos. Por isso, optou-se por digitar separadamente cada uma das palavras-chave e, a partir daí, refinar a busca aplicando filtros para a área específica da Educação.

Os seguintes filtros foram aplicados: Grande Área do Conhecimento (Ciências Humanas); Área do Conhecimento (Educação); Área de Avaliação (Educação); Área de Concentração (Educação); Nome do Programa (Educação). Após a aplicação dos filtros, foi realizada a leitura dos títulos dos trabalhos, buscando uma interface entre os campos da Educação Ambiental, Educação Democrática e das teorias Decoloniais. Os dados obtidos estão apresentados na tabela abaixo.

Tabela 1- Dados obtidos no levantamento do quantitativo de trabalhos sobre os temas de interesse através de busca no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES

	<b>Decolonialidade</b>	<b>Educação Democrática</b>	<b>Educação Ambiental</b>
<b>Resultado total</b>	168 (119 M; 39 D) <sup>65</sup>	110 (75 M; 27 D)	6731 (4514 M; 943 D)
<b>Resultado após filtro</b>	17 (11 M; 6 D)	65 (46 M, 19 D)	478 (306 M; 172 D)
<b>Após leitura do título</b>	0	0	3

Conforme sistematizado na tabela, foram encontradas 168 pesquisas sobre “Decolonialidade”, 110 pesquisas sobre “Educação Democrática” e 6731 pesquisas sobre “Educação Ambiental”. Após a aplicação dos filtros buscando por pesquisas ligadas aos programas de pós-graduação em Educação, os números encontrados diminuíram para 17

<sup>65</sup> M = dissertações de Mestrado; D = teses de Doutorado. O somatório de M+D pode ser diferente do total de resultados, pois as pesquisas também podem ser do tipo Mestrado Profissional ou Profissionalizante.

pesquisas sobre Decolonialidade, 65 sobre Educação Democrática e 478 sobre Educação Ambiental. A partir daí, seguimos para a leitura dos títulos dos trabalhos, buscando relações entre as áreas.

Das 17 pesquisas em educação envolvendo a palavra-chave “Decolonialidade”, observamos que nenhuma delas fazia interface com os campos da Educação Ambiental e/ou Educação Democrática. Por conta disso, não iremos aprofundar na análise dessas pesquisas, mas é importante pontuar que havia maior frequência na discussão de temas como currículo e formação de professores, gênero e raça, e educação indígena. Tampouco foi possível encontrar relações entre as 65 pesquisas sobre “Educação Democrática” e os campos da Educação Ambiental e/ou Decolonialidade. Através da leitura dos títulos, observou-se muitos trabalhos debatendo currículo, bem como uma grande influência dos autores John Dewey e Paulo Freire como referentes para este campo.

Após a leitura dos títulos das 478 pesquisas sobre “Educação Ambiental” foi possível encontrar três trabalhos de interesse, que estão sistematizados na tabela a seguir. Dentre os trabalhos, um deles trazia relações com o campo da Decolonialidade, tendo seu foco voltado para formação de professores na perspectiva pós-colonial; e dois trabalhos faziam relações com a Democracia, sendo um na concepção de direito ambiental e outro na concepção de lutas sindicais, mas nenhum deles se enfocava na Educação Democrática, ou em Escolas Democráticas.

Tabela 2- Trabalhos de interesse após refinamento da busca no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES

<b>Título</b>	<b>Autores</b>	<b>Instituição</b>	<b>Modalidade</b>	<b>Ano de conclusão</b>
Produções narrativas de educação ambiental na formação de professores entrelaçadas com o pensamento pós-colonial	Tales Wellington Cunha Felix	Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)	Mestrado	2019
A tributação com fins ambientais no acontecer Constitucional Democrático e o modelo de desenvolvimento do município do Rio Grande: Uma crítica Hermenêutica de Educação Ambiental	Simone Grohs Freire	Universidade Federal do Rio Grande (FURG)	Doutorado	2017

Estratégia democrática e popular e luta sindical docente no Distrito Federal	Fernando Rodrigues de Castro	Universidade de Brasília (UnB)	Mestrado	2017
--	------------------------------	--------------------------------	----------	------

Tendo em vista a falta de resultados que articulassem os três campos de interesse nessa pesquisa, ou seja, Educação Democrática, Educação Ambiental e Decolonialidade, foram feitas novas buscas utilizando as palavras-chave “Escola Democrática” e “Educação Ambiental Crítica”. Tendo em vista as produções do GEASur na articulação entre o campo decolonial e a Educação Ambiental, também buscamos pelas palavras-chave “Educação Ambiental desde el Sur” e “Educação Ambiental de Base Comunitária”, uma vez que são conceitos em desenvolvimento no seio deste grupo de pesquisa. Os resultados encontrados se encontram sistematizados na tabela abaixo:

Tabela 3- Dados obtidos no levantamento através de busca no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES utilizando novas palavras-chave

	<b>Escola Democrática</b>	<b>Educação Ambiental Crítica</b>	<b>Educação Ambiental desde el Sur</b>	<b>Educação Ambiental de Base Comunitária</b>
<b>Resultado total</b>	114 (84 M; 26 D)	396 (229 M; 91 D)	9 (9 M; 0 D)	2 (2 M; 0 D)
<b>Resultado após filtro</b>	12 (8 M; 4 D)	49 (33 M, 16 D)	Não foi necessário aplicar <sup>66</sup>	Não foi necessário aplicar
<b>Após leitura do título</b>	0	0	8	2

Conforme sistematizado na tabela, foram encontradas 114 pesquisas sobre “Escola Democrática”, 396 pesquisas sobre “Educação Ambiental Crítica”. Após a aplicação dos filtros buscando por pesquisas ligadas aos programas de pós-graduação em Educação, os números encontrados diminuíram para 12 pesquisas sobre Escolas Democráticas e 49 sobre Educação Ambiental Crítica. A partir daí, seguimos para a leitura dos títulos dos trabalhos, buscando relações entre as áreas.

<sup>66</sup> Tendo em vista a pequena quantidade de trabalhos encontrados, procedeu-se à leitura do título de todas as pesquisas, sem a aplicação dos filtros por área temática da Educação.

Após a leitura dos títulos, não foram encontrados trabalhos que articulassem o debate das Escolas Democráticas ao debate ambiental ou ao debate decolonial, por isso essas pesquisas não serão detalhadas nesta sessão. Contudo é relevante pontuar que dentre os trabalhos encontrados haviam diversos estudos de caso analisando escolas que modificaram suas dinâmicas educativas, bem como discussões sobre formação de professores. Tampouco encontramos tais relações utilizando a palavra-chave “Educação Ambiental Crítica”. Nos chamou a atenção o destaque que o professor Frederico Loureiro (UFRJ) possui neste campo, sendo o pesquisador que aparece com mais orientações e participações em bancas.

No caso das pesquisas sobre “Educação Ambiental desde el Sur” foram encontrados 9 resultados e para “Educação Ambiental de Base Comunitária” 2 resultados. Tendo em vista que esse é um quantitativo baixo de trabalhos, partimos para a leitura dos títulos sem a necessidade de aplicação de filtros. Importante pontuar que os trabalhos encontrados da busca por EA de Base Comunitária já estavam contidos nos resultados obtidos na busca com a palavra-chave EA desde el Sur, e que todos estes trabalhos estão vinculados ao projeto de pesquisa “Educação Ambiental desde el sur: Decolonialidade, Interculturalidade e Ecologia de Saberes, perspectivas para a educação ambiental no contexto latino-americano”. Com isso, entendemos que mesmo não estando presente em seu título palavras-chave que remetessem ao campo da Decolonialidade, era importante a leitura de seus resumos uma vez que eles estavam vinculados a um projeto de pesquisa que em seu escopo se vinculava a este campo. Após a análise dos resumos, constatou-se que um trabalho realmente não se vinculava às áreas de interesse deste levantamento<sup>67</sup>.

Tabela 4- Trabalhos de interesse após refinamento da nova busca realizada no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES

<b>Título</b>	<b>Autores</b>	<b>Instituição</b>	<b>Modalidade</b>	<b>Ano de conclusão</b>
As possibilidades e os desafios da educação ambiental crítica no projeto EJA Guarani da aldeia Sapukai no Rio de Janeiro: diálogos e reflexões com a interculturalidade e a decolonialidade	Raphaela Passos Bomtempo de Castro	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO)	Mestrado	2015

<sup>67</sup> NUNES, Lilia Pereira. **Análise imagético-textual de conceitos ambientais nos quadrinhos: o caso da série saiba mais! Com turma da Mônica**. Mestrado em educação Universidade Federal do Estado do Rio De Janeiro, Rio de Janeiro. Agosto, 2015. 103 f.

Escolas sustentáveis e conflitos socioambientais: reflexões sobre o programa governamental das escolas sustentáveis sob a ótica da justiça ambiental	Anne Kassiadou Menezes	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO)	Mestrado	2015
Sociedades de água do Morro da Formiga: subsídios para Educação Ambiental de Base Comunitária e ecologia de saberes em uma favela carioca	Julio Vitor Costa da Silva	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO)	Mestrado	2016
Lendas, rezas e garrafadas: Educação Ambiental de Base Comunitária e os saberes locais no vale do Jequitinhonha	Daniel Renaud Camargo	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO)	Mestrado	2017
Silêncios eloquentes que se transformam em práticas de ausências – gênero, raça e sexualidade, um estudo da Educação Ambiental na América Latina	Gleice Maira Fernandes Alves	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO)	Mestrado	2017
As lutas que educam na América Latina: a educação ambiental que emerge do conflito pela água em Cachoeiras de Macacu com um olhar desde a Colômbia	Barbara Cristina Pelacani da Cruz	Universidade Federal do Estado do Rio De Janeiro, Rio de Janeiro (UNIRIO)	Mestrado	2018
“Aprender a ser atingido”: educação e lutas socioambientais diante do rompimento da barragem de fundão (Mariana – MG) no Rio Doce e afluentes	Mahalia Gomes de Carvalho Aquino	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO)	Mestrado	2018
O direito de ficar e de existir: a educação ambiental, luta por moradia e o direito à cidade na vila autódromo	Barbara Fortes Campos	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO)	Mestrado	2019

Nos chamou a atenção que não há publicações anteriores a 2015 e todas foram desenvolvidas como pesquisas de mestrado, todas vinculadas ao mesmo programa de pós-graduação em Educação da UNIRIO e orientadas pelo professor Celso Sanchez (coordenador do GEASur). Através do levantamento no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, nota-se

que a produção do GEASur vem se dedicando a elaboração dos conceitos de “EA desde el Sur” e “EA de Base Comunitária”, trazendo uma contribuição inovadora ao campo da pesquisa em Educação Ambiental, e que estes conceitos, aparentemente, só estão sendo desenvolvidos pelos pesquisadores desde grupo.

A pesquisa de Rafaela de Castro (2015) inaugura o entrelaçamento entre as discussões da Educação Ambiental e o Giro Decolonial através do conceito de interculturalidade crítica ao estudar a Educação escolar indígena na modalidade EJA (Educação de Jovens e Adultos). Enquanto isso, Anne Kassiadou sistematizava a ação das políticas de Educação Ambiental em regiões de conflito ambiental, articulando esta categoria como chave de leitura para os processos de Educação Ambiental Crítica nos territórios latino-americanos, que seguem sob a vigência da colonialidade da natureza.

O conceito de Educação Ambiental de Base Comunitária é oriundo da dissertação de mestrado de Júlio Silva (2016), que discutiu a Educação Ambiental elaborada por moradores de uma favela da Zona Norte do Rio de Janeiro, que faz fronteira com o Parque nacional da Tijuca – maior floresta urbana do mundo – e que enfrenta um histórico problema de falta de água. Essa situação de “permanente crise hídrica” criou uma estratégia de gestão ambiental comunitária da água, levando os moradores a se organizarem em sociedades de água, e desenvolvendo, assim, uma EA contextualizada a essa realidade, de base popular e comunitária. Daniel Renaud (2017) segue aprofundando este debate em sua dissertação sobre os saberes e fazeres das benzedoiras e rezadeiras do Vale do Jequitinhonha. Utilizando a metodologia de Paulo Freire e sua concepção acerca dos temas geradores, o pesquisador vai revelar como a cultura popular e as memórias bioculturais podem ser alicerces sólidos para contextualizar a EA às realidades das comunidades periféricas brasileiras.

Ainda sobre os aportes da produção do GEASur para o campo da Educação, a pesquisadora Gleice Alves (2017) aborda a discussão de gênero, conflitos e injustiças ambientais, ao revelar por meio de dados estatísticos as situações de mortes de mulheres, negros e LGBTs no território latino-americano e os desafios da incorporação deste contexto nas pesquisas e discussões no âmbito da Educação Ambiental Crítica. Sua pesquisa revelou que mesmo os países que possuem uma política de educação ambiental com um viés crítico, pouco consideravam os atores excluídos da sociedade, não apontando para questões sociais como racismo, homofobia e identidades e desigualdades de gênero.

Em parceria com a Universidade de Tolima (Colômbia), a pesquisa de Bárbara da Cruz (2018) aponta para as contradições do dito “desenvolvimento sustentável” através da análise de movimentos camponeses que passam por processos de expropriação em territórios brasileiros e colombianos – entendendo esses processos como marcas da América Latina instauradas com a colonização. A pesquisadora rompeu com certos paradigmas em termos da pesquisa na EA ao trazer as metodologias de fotoescrivências, inspiradas na literata brasileira Conceição Evaristo. Buscando novas lentes para narrar o desastre do neoextrativismo, através da Educação Ambiental, Mahalia Aquino (2018) se debruçou em reflexões sobre estratégias pedagógicas para apoiar os grupos atingidos pelo desastre de Mariana (MG) e sua organização e mobilização popular no processo de entender-se enquanto atingido por um desastre ambiental.

As pesquisas do GEASur também apresentam a Educação Ambiental atrelada à luta pelo direito à moradia na cidade do Rio de Janeiro, por meio do trabalho de Bárbara Fortes (2019), cuja pesquisa investigou as práticas educativas no contexto da luta contra remoção da comunidade da Vila Autódromo, na Zona Oeste do Rio de Janeiro, frente à chegada de megaempreendimentos como as Olimpíadas, articulando este debate à colonialidade do espaço urbano.

Através de diálogos entre a EA Crítica, a Ecologia Política, a Educação Popular e as Teorias Decoloniais, o GEASur vem trazendo contribuições para o campo da Educação, e mais especificamente o campo da Educação Ambiental, uma vez que volta suas atenções à discussões, sujeitos e territórios inusitados para a Educação Ambiental, como as discussões de gênero e sexualidade, e a discussão de uma Educação Ambiental atrelada à luta pela permanência no território, por exemplo, através da luta por moradia ou da luta no campo. Também observamos aportes metodológicos para a pesquisa nesse campo, através das fotoescrivências de grupos e sujeitos atingidos pelos processos de avanço do desenvolvimento na América Latina.

Destacamos, contudo, que nenhum dos trabalhos listados traz o debate sobre Educação Democrática. Cabe também comentar que, durante o levantamento bibliográfico como um todo, quando apareciam interfaces entre a Educação Ambiental ou Educação Democrática com a América Latina, geralmente eram estudos que se referenciam a autores específicos, e não exatamente à concepção do Giro Decolonial.

## **2. ANPEd – Associação Nacional de Pesquisa em Educação**

Pela relevância das Reuniões da ANPEd para a pesquisa em educação, optou-se por analisar como as produções sobre Educação Democrática, Decolonialidade e Educação Ambiental se apresentavam neste espaço. As reuniões da ANPEd ocorriam anualmente, até 2011 e, a partir daí elas passaram a ser bienais, nos anos ímpares, sendo que nos anos pares ocorrem as chamadas “ANPEdinhas”, que são os encontros Regionais da ANPEd (Sul, Sudeste, Centro-Oeste, Norte e Nordeste). Afim de obter um universo de busca mais compatível com o recorte da pesquisa em questão, foram analisados os trabalhos dos Grupos de Trabalho sobre Educação Popular (GT 06) e Educação Ambiental (GT 22) disponibilizados nos Anais das reuniões Nacionais referentes ao período de 2010 a 2019<sup>68</sup>, sempre lendo os títulos desses trabalhos e, quando pertinente, seus resumos.

Nas edições mais recentes (2019, 2017 e 2015), o site permitia que a busca fosse feita por palavra-chave, nos proporcionando uma visão da recorrência das discussões sobre Democracia, Decolonialidade e Meio Ambiente em todos os trabalhos submetidos, bem como em palestras, minicursos e seminários ofertados. Já em edições anteriores, a busca foi feita apenas dentro dos Grupos de Trabalhos, procedendo à leitura dos títulos. Após a busca nas seis últimas reuniões da ANPEd (39<sup>a</sup> à 34<sup>a</sup>)<sup>69</sup>, observamos 18 trabalhos que dialogavam de alguma maneira com os campos de interesse, sendo que nenhum deles fazia uma articulação entre os três campos. Abaixo descreveremos brevemente uma análise dos trabalhos selecionados por campo de discussão.

### ***Educação Democrática / Democracia***

Observe a tabela abaixo com os títulos dos trabalhos encontrados após a pesquisa:

---

<sup>68</sup> Ratificamos que essa escolha temporal pois acredita-se que tenha sido nessa década o início do impacto dos estudos em decolonialidade nas pesquisas em Educação no Brasil, tendo em vista que a formação do grupo M/C remonta ao início dos anos 2000.

<sup>69</sup> Importante pontuar que o site da 33<sup>a</sup> reunião (2010), durante todo o período da busca deste levantamento bibliográfico, estava fora do ar.

Tabela 5- Trabalhos selecionados sobre o tema da Educação Democrática após busca nos anais da ANPEd

Reunião / Ano	GT <sup>70</sup>	Título	Autores e Instituições
39ª (2019)		-----	
38ª (2017)	GT 06	1- <i>La Educación Popular, una experiencia vivencial de democracia en un modelo de escuela alternativa</i>	Carmem Elisa Cantillo Garcia – Universidad del Atlántico (UA), Colômbia
37ª (2015)	GT 05	2- Estado e Gestão Democrática da escola: a abordagem gerencialista performática na escola pernambucana	José Everaldo dos Santos (UFPE)
	GT 08	3- A adesão aos valores de justiça, respeito, solidariedade e convivência democrática em professores do ensino fundamental e médio	Marialva Rossi Tavares (FCC); Raul Aragão Martins (UNESP); Maria Suzana de Stefano Menin (UNESP); Telma P. Vinha (UNICAMP); Luciene R. P. Tognetta (UNESP); Patrícia U. R. Bataglia (UNESP); Adriano Moro (UNICAMP)
	GT 10	4- Competências argumentativas democráticas: uma análise da presença de modalidades, justificativas e contra-argumentos na argumentação das crianças	Francisca Maura Lima (UFPE)
	GT 06	5- Horizontes de formação em Educação Popular: problematizando o conceito de cidadão	Sandro de Castro Pitano (UFPE)
36ª (2013)	GT 06	6- O currículo em ciclos de aprendizagem: uma proposta de escola pública, popular e democrática	Denise Regina da Costa Aguiar (PUC-SP)
35ª (2012)		-----	
34ª (2011)		-----	

Como se pode observar, seis trabalhos traziam discussões próximas ao campo da Educação Democrática. Dentre eles, o que mais se aproximou da relação que buscamos com a

<sup>70</sup> Lista dos grupos de trabalho da ANPEd: <http://www.anped.org.br/grupos-de-trabalho>. Listamos aqui os mencionados neste levantamento: GT05 - Estado e Política Educacional; GT06 - Educação Popular; GT08 - Formação de Professores; GT10 - Alfabetização, Leitura e Escrita.

Educação Ambiental e a Decolonialidade foi o de Carmem Garcia (2017) e o comentaremos adiante. Os outros trabalhos não faziam articulação com os campos de interesse. Importante ressaltar que todos abordavam a Educação Democrática num viés crítico à concepção liberalizada de democracia, seja através do debate da gestão democrática e das políticas de responsabilização (Santos, 2015), seja através do questionamento ao papel da educação quanto à formação de cidadãos democráticos (Pitano, 2015). Já no trabalho de Aguiar (2015), a pesquisa analisou a proposta de organização curricular em ciclos de aprendizagem como uma democratização do ensino e um outro jeito de se fazer escola, apontando que essa estratégia favoreceu o sucesso escolar das crianças das camadas populares na escola pública. Nele vemos um destaque a dimensão curricular e da organização dos tempos e espaços de aprendizagem nas discussões sobre Educação Democrática.

Destacamos aqui o trabalho de Garcia (2017), onde a autora discorre sobre o processo de construir Educação Popular com comunidades rurais-urbanas-marginalizadas e em vulnerabilidade social na Colômbia, questionando se a Educação Popular seria um caminho para a democracia e a participação nesses locais, e também problematizando como “democratizar a democracia” no país frente ao legado de uma história “regada de hispanidade” que vem produzindo democracias antidemocráticas, ou democracias de baixa intensidade. Como saída, a autora aponta que a Educação Popular deve criar uma cultura permanente de paz, através de uma pedagogia do pós-conflito.

Mesmo não se referindo aos conceitos de colonialidade ou pedagogias decoloniais, para nós tal associação fica evidente, uma vez que a pesquisa analisa territórios que não superaram a marca do processo colonial, e aponta para a construção de uma pedagogia do pós-guerra de libertação – o que podemos associar à busca por pedagogias decoloniais, capazes de superar o conflito instaurado pela “hispanidade”. Tal relação fica mais evidenciada ao apontar o papel da Educação Popular rural na recuperação da memória coletiva e na formação de política local. Também pontua que a educação popular nesse contexto deve subsidiar a organização comunitária.

Sua pesquisa mostra como a Educação Popular Rural vem conseguindo intervir nas agendas políticas e sociais, pautando reformas sociais na Colômbia. Afirma que trabalhar com a Educação Popular é reconhecer o caráter político da educação e sua busca por uma sociedade mais justa e democrática. Para tanto, traz a necessidade de incorporação do diálogo de saberes e da interculturalidade crítica no bojo da Educação Popular – outro ponto de diálogo com a

concepção da decolonialidade, conforme apontado por Walsh (2013). Ao fazer a leitura deste trabalho, percebemos que a abordagem da Educação Popular em zonas marginalizadas proposta pela autora se aproxima do que temos formulado como uma Educação Ambiental *desde el Sur*, caminhando na superação da condição de colonialidade e apontando para um horizonte de democracia real.

### ***Decolonial / Decolonialidade***

Observe a tabela abaixo com os títulos dos trabalhos encontrados após a pesquisa:

*Tabela 6- Trabalhos selecionados sobre o tema da Decolonialidade após busca nos anais da ANPEd*

<b>Reunião / Ano</b>	<b>GT<sup>71</sup></b>	<b>Título</b>	<b>Autores e Instituições</b>
39 <sup>a</sup> (2019)	GT 21	7- Fronteiras linguísticas e decolonialidade: poder e resistência em práticas discursivas e sociais de mulheres indígenas da Amazônia	Raimundo Nonato de Pádua Câncio (Fundação UFTO)
	GT 21	8- Exu e a Pedagogia das Encruzilhadas: educação, antirracismo e decolonialidade	Luiz Rufino Rodrigues Júnior (UERJ - PROPED)
	GT 06	9- Avaliação da aprendizagem no ensino superior: estudo a partir da educação popular e do pensamento decolonial	Ingrid Rodrigues Da Rosa Cruz (UEPA), Alessandra Ferreiras Marinho (UEPA)
	GT 21	10- Impasses e possibilidades do pensamento decolonial no ensino superior: a experiência de uma universidade colombiana	Denise Gonçalves da Cruz (UFSCar), Ana Cristina Juvenal da Cruz (Universidade Federal de São Carlos)
	GT 06	11- Ser filho kaingang: modos decoloniais de educar para a vida	Josué Carvalho (ANPEd), Kércia Priscilla Figueiredo Peixoto (UFSC)
38 <sup>a</sup> (2017)	GT 22	12- Entrelaçamentos entre educação ambiental crítica, ecologia política e o giro decolonial: caminhos para uma Educação Ambiental desde el Sur	Bárbara Fortes Campos (UNIRIO), Anne Kassiadou Menezes (UNIRIO), Stephanie Salgado (UNIRIO)
	GT 23	13- Educação para mulheres na América Latina: uma análise decolonial dos escritos de Nísia Floresta e Soledad Acosta de Samper	Adriane Raquel Santana de Lima (UEPA)

<sup>71</sup> Lista dos grupos de trabalho da ANPEd: <http://www.anped.org.br/grupos-de-trabalho>. Listamos aqui os mencionados neste levantamento: GT03 - Movimentos sociais, sujeitos e processos educativos; GT06 - Educação Popular; GT21 - Educação e Relações Étnico-Raciais; GT22 - Educação Ambiental; GT23 - Gênero, Sexualidade e Educação.

	GT 23	14- A produção generificada do brinquedo de Miriti: espaço para o re-existir por meio da pedagogia decolonial	Joyce Otânia Seixas Ribeiro (UFPA)
	GT 06	15- Paulo Freire e Orlando Fals Borda na genealogia da Pedagogia Decolonial Latino-Americana	João Colares da Mota Neto (UEPA)
	GT 03	16- Coletivos em situação de pobreza e educação integral: um olhar a partir da perspectiva decolonial	Bárbara Bruna Moreira Ramalho (UFMG), Lucia Helena Alvarez Leite (UFMG), Patrícia Moulin Mendonça (UFMG)
37 <sup>a</sup> (2015)		-----	
36 <sup>a</sup> (2013)		-----	
35 <sup>a</sup> (2012)		17- Mais indícios da colonialidade latinoamericana: indicações teórico-metodológicas inacabadas para a pesquisa na Educação Popular	Edla Eggert (UNISINOS)
34 <sup>a</sup> (2011)		-----	

Além dos trabalhos sistematizados na tabela, também destacamos que durante a busca encontramos 1 minicurso e 2 trabalhos encomendados relacionados ao debate decolonial, apresentados na tabela a seguir. Isso porque o sistema de busca do site nas edições mais recentes da ANPEd (2019, 2017 e 2015), permitia que a busca fosse feita por palavra-chave, nos proporcionando uma visão da recorrência delas em todos os trabalhos submetidos, bem como em palestras, minicursos e seminários ofertados.

*Tabela 7- Trabalhos encomendados e minicursos encontrados sobre a temática decolonial após busca nos anais da ANPEd*

<b>Reunião / Ano</b>	<b>GT</b>	<b>Modalidade</b>	<b>Título</b>	<b>Autores e Instituições</b>
39 <sup>a</sup> (2019)	06	Minicurso	Educação Popular e Pedagogias De(s)coloniais: desafios para a pesquisa em contextos de luta, resistência e ação política	João Colares da Mota Neto (UEPA), Cheron Zanini Moretti (UNISC), Reinaldo Matias Fleuri (UFSC)
	22	Trabalho encomendado	Educação Ambiental desde el Sur Articulações entre Decolonialidade e Ecologia Política na construção de esperanças	Celso Sanchez (UNIRIO)

37 <sup>a</sup> (2015)	22	Trabalho encomendado	Educação Ambiental e a descolonização do pensamento	Martha Tristão (UFES)
---------------------------	----	-------------------------	--	-----------------------

Analisando os resultados obtidos, observa-se um grande número de pesquisas envolvendo a temática da decolonialidade nas duas últimas edições da ANPEd, nos anos de 2017 e 2019, apontando como essa temática ainda vem ganhando espaço no campo da pesquisa em Educação. Nota-se também um destaque para a articulação majoritária desse tema às pesquisas no campo da Educação Popular, conforme as pesquisas de Cruz e Marinho (2019), Cruz e Cruz (2019), Mota Neto (2017), Ramalho et al (2017) e Eggert (2012). Corroborando com essa análise, o minicurso oferecido pelo GT de Educação Popular da última edição da ANPEd tecia exatamente essa conexão com as pedagogias de(s)coloniais.

Nesse sentido, destacamos o trabalho de Mota Neto (2017) que traça uma genealogia do pensamento pedagógico decolonial a partir das análises das obras de Paulo Freire e Orlando Fals Borda, apontando o pioneirismo destes pensadores para a construção de um legado pedagógico popular latino-americano, lendo-os como precursores do debate pedagógico decolonial. Ainda nos trabalhos vinculados à Educação Popular, destacamos também o de Carvalho e Peixoto (2019), por apresentar uma interface entre as teorias decoloniais com a Educação Ambiental no tangente ao modo de vida de povos que estabelecem outra relação com a natureza, sem a ruptura implantada pelo sistema-mundo moderno-capitalista, estando a discussão do trabalho mais centrada na perspectiva da constituição de identidades não-coloniais.

Também é notório que esse debate apareça articulado aos estudos de gênero (Câncio, 2019; Lima, 2017; Ribeiro, 2017) e às relações étnico-raciais (Júnior, 2019), uma vez que um dos pressupostos das pedagogias decoloniais é o desvelamento e o questionamento da geopolítica do conhecimento, debatendo como o racismo e o sexismo são imperantes na epistemologia moderna, e que ela foi cunhada com base na usurpação de determinadas corpo-políticas do conhecimento, e no epistemicídio, ou seja, no encobrimento violento dos saberes dos povos não-ocidentais (Grosfoguel, 2016).

Por fim, nos chama a atenção o fato dos dois últimos trabalhos encomendados pelo GT de Educação Ambiental da ANPEd tenham sido articulados ao debate de(s)colonial, apesar de abordagens diferenciadas. Martha Tristão (2015) num debate vinculado aos estudos culturais pós-colonialistas, buscando tecer uma crítica não conservadora, às análises da EA Crítica,

elaborando uma formulação pós-crítica para a EA. Celso Sánchez (2019) parte dos acúmulos da EAC e, ancorado na Ecologia Política Latino-Americana e na Educação Popular, tece relações profundas entre o campo crítico e as teorias decoloniais. De toda forma, é importante notar uma abertura da Educação Ambiental para a incorporação da temática de(s)colonial em suas mais diversas filiações teóricas e metodológicas.

O único trabalho de pesquisa encontrado no levantamento que articulava o campo da Educação Ambiental ao Giro Decolonial foi o de Fortes, Kassiadou e Salgado (2019), no qual as autoras buscaram apontar para a formulação de uma concepção de EA comprometida com a história de violência colonial imposta ao território latino-americano, fazendo a leitura de que o processo de desumanização e genocídio dos povos racializados com a invasão e invenção das Américas ocorreu em paralelo com a instauração de um conflito ambiental permanente nessas terras, sendo esses processos de subalternização e espoliação vinculados um ao outro.

### ***Ambiental***

Abaixo estão listados os trabalhos que abordavam a questão ambiental ou fora do GT 22- Educação Ambiental, ou no GT 22 porém, nesse caso, atrelado à discussão de Decolonialidade e/ou de Democracia.

*Tabela 8- Trabalhos selecionados sobre o tema da Educação Ambiental após busca nos anais da ANPEd*

<b>Reunião / Ano</b>	<b>GT</b>	<b>Título</b>	<b>Autores e Instituição</b>
39 <sup>a</sup> (2019)	GT 06	*Ser filho kaingang: modos decoloniais de educar para a vida	Josué Carvalho (ANPEd), Kércia Priscilla Figueiredo Peixoto (UFSC)
	GT 22	*Entrelaçamentos entre educação ambiental crítica, ecologia política e o giro decolonial: caminhos para uma Educação Ambiental desde el Sur	Bárbara Fortes Campos (UNIRIO), Anne Kassiadou Menezes (UNIRIO), Stephanie Salgado (UNIRIO)
38 <sup>a</sup> (2017)		-----	
37 <sup>a</sup> (2015)	GT 22	18- Discursos de natureza em movimentos educacionais alternativos	Gabriele Nigra Salgado (UFSC)
36 <sup>a</sup> (2013)		-----	
35 <sup>a</sup> (2012)		-----	
34 <sup>a</sup> (2011)		-----	

Alguns trabalhos que estão na tabela (marcados com \*) já foram apresentados por fazerem uma articulação com a decolonialidade (Carvalho e Peixoto, 2019; Campos, Kassiadou e Salgado, 2019) e por isso não serão analisados e nem contabilizados novamente para o levantamento.

Nigra Salgado (2015) apresenta uma interface da Educação Ambiental com as Pedagogias Alternativas. A autora defende a hipótese de que as escolas e experiências “alternativas” de educação tem papel fundamental na constituição de sujeitos que estabelecem uma forma mais ética e ecológica de se relacionarem com a natureza. Como estamos fazendo uma leitura do campo da Educação Democrática atrelado ao debate da Educação Alternativa, o trabalho se enquadrava no escopo do nosso levantamento. Contudo, é preciso pontuar que a abordagem da autora sobre o assunto está mais vinculada aos estudos culturais, analisando a formulação dos discursos sobre a natureza e também numa perspectiva pedagógica centrada no estudante, enquanto nossos debates se concentram na inter-relação entre os condicionantes de opressão material, identitária e ambiental através da instalação do processo colonial, que perdura até os dias atuais sob a forma da colonialidade, e então nos inquietamos sobre o papel da educação e seu compromisso em debater e desvelar tais processos.

### **3. Encontro de Pesquisa em Educação Ambiental (EPEA)**

Os Encontros de Pesquisa em Educação Ambiental acontecem bianualmente desde o início dos anos 2000, sempre em anos ímpares, estando em sua 10ª edição. Este é um dos congressos mais relevantes para a Educação Ambiental no país, sendo um espelho das produções acadêmicas neste campo. Buscamos então, através das análises dos trabalhos apresentados nas cinco últimas edições, avaliar se este campo vem se articulando com as discussões acerca da Educação Democrática e/ou da Decolonialidade.

Cerca de 100 trabalhos são apresentados por edição do EPEA<sup>72</sup>. Em termos metodológicos, acessamos ao site onde se encontram os anais do evento<sup>73</sup> e procedemos à leitura dos títulos de todos os trabalhos apresentados, utilizando as palavras-chave “Educação

---

<sup>72</sup> Relação quantitativa de trabalhos aceitos nas edições do EPEA: 2019 (94 trabalhos); 2017 (117 trabalhos); 2015 (108 trabalhos); 2013 (90 trabalhos); 2011 (88 trabalhos).

<sup>73</sup> Site para acesso aos Anais do EPEA: <http://www.epea.tmp.br/>. Último acesso em: 27/06/2020.

Democrática” e “Decolonialidade”, bem como seus derivados. Por ser um congresso específico do campo da Educação Ambiental, também buscamos pelas palavras-chave “Educação Ambiental de Base Comunitária” e “Educação Ambiental desde el Sur”, uma vez que foi possível notar uma produção expressiva e recente vinculada a esses conceitos no levantamento realizado através do Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES. Apresentaremos os resultados a seguir, por temática.

### ***Educação Democrática***

Na tabela a seguir apresentamos os resultados obtidos na busca:

Tabela 9- Trabalhos selecionados sobre o tema da Educação Democrática após busca nos anais do EPEA

<b>Ano</b>	<b>Título</b>	<b>Autores e Instituições</b>
10º EPEA (2019)	Gestão democrática: a horta como prática e teoria numa visão ambiental	Gabriela Lima dos Santos (UFS); Anézia Maria Fonsêca Barbosa (UFS)
	Equipamentos de Educação Ambiental e (des)acessibilidade no Memorial da Democracia na UFS: panorama atual	Eduardo de Souza Santos (UFS); Eliene Oliveira da Silva (UFS); Keeze Montalvão Fonseca da Silva (UFS); Gleison Parente Pereira (UFS)
8º EPEA (2015)	Educação ambiental e direitos humanos: articulações teóricas a partir das categorias do movimento de justiça ambiental	Natalia Tavares Rios (PUC-Rio)

Nessa busca, observamos uma ausência de discussões sobre Educação Democrática nos trabalhos apresentados no EPEA, apontando que o campo da EA não tem feito essa articulação, ou quando aparece a discussão sobre processos educativos mais democráticos, esta se vincula à dimensão da gestão democrática – que é uma importante dimensão da Educação Democrática, conforme debatemos no capítulo 1, mas consideramos essencial incluir outras dimensões neste debate. Chamamos atenção para o trabalho de Natalia Rios (2015), que aborda a luta pela democracia a partir do movimento por justiça ambiental, articulando teoricamente aproximações entre as diferentes concepções de Educação Ambiental (conservadora e crítica) e de Direitos Humanos (hegemônica e contra-hegemônica).

## ***Decolonialidade***

Quanto ao debate decolonial, 13 trabalhos foram encontrados. Abaixo organizamos uma tabela com os títulos desses trabalhos por edição do evento:

Tabela 10- Trabalhos selecionados sobre o tema da Decolonialidade após busca nos anais do EPEA

<b>Ano</b>	<b>Título</b>	<b>Autores e Instituições</b>
10º EPEA (2019)	1- Por uma educação ambiental feminista e decolonial: o que pensam as trabalhadoras rurais do sul do Brasil?	Ana Flávia Marques, Marla Arrial Amelini, Alessandra de Quadros, Renata Soares Navarro, Elisa Regina Rabuske <sup>74</sup>
	2- Movimentos Ecologistas de Mulheres e Ecofeminismos: alternativas e apontamentos para Educação Ambiental de Base Comunitária.	Carolina Alves Gomes de Oliveira (UNIRIO) Bárbara Pelacani (UNIRIO) Celso Pereira Sánchez (UNIRIO)
	3- A Fotoescrivência como proposta metodologia para Educação Ambiental de Base Comunitária: a re-existência sociocultural na luta pela água e pelo território no Vale do Guapiaçu (RJ).	Bárbara Pelacani (UNIRIO) Celso Sánchez (UNIRIO) Carolina Alves (UNIRIO) Daniel Renaud (UFRJ)
9º EPEA (2017)	4- Educação Ambiental Decolonial de Base Comunitária: a Pedagogia dos Afetados pelo setor da Mineração.	Marcelo Aranda Stortti (UNIRIO) Celso Sanchez (UNIRIO)
	5- A justiça e o racismo ambiental diante do rompimento da Barragem de Fundão (Mariana – MG): a educação ambiental de base comunitária e os movimentos sociais diante da problemática econômica e ambiental	Mahalia Gomes de Carvalho Aquino (UNIRIO) Yashmin Viola Marote Loureiro (UFJF) Marcelo Aranda Stortti (UNIRIO)
	6- Educação Ambiental de Base Comunitária no Vale do Jequitinhonha: uma Articulação entre a IAP de Fals Borda e a Abordagem Temática Freireana	Daniel Renaud Camargo (UNIRIO) Celso Sánchez Pereira (UNIRIO) Joyce Alves Rocha (IFRJ)
	7- Quilombo Maria Conga-RJ: dialogicidade em educação ambiental.	Gabriel dos Santos Martins (UFRRJ) Mauro Guimarães (UFRRJ)
8º EPEA (2015)	8- Interculturalidade exclusão e libertação em Paulo Freire na leitura de Enrique Dussel:	César Augusto Costa (FURG) Carlos Frederico Bernardo Loureiro (UFRJ)

<sup>74</sup> As autoras não forneceram a informação da instituição no artigo que consta nos anais. Disponível em: [http://epea.tmp.br/epea2019\\_anais/pdfs/plenary/0214-1-A-01.pdf](http://epea.tmp.br/epea2019_anais/pdfs/plenary/0214-1-A-01.pdf)

	aproximações para a pesquisa em educação ambiental crítica	
	9- Educação ambiental crítica, interculturalidade e justiça ambiental: entrelaçando possibilidades	Luciana Aranda Barrozo (UEL) Celso Sánchez (UNIRIO)
7º EPEA (2013)	10- Educação ambiental crítica contribuições à luz de Enrique Dussel e Paulo Freire - pedagogia do oprimido ética da libertação educação ambiental crítica	César Augusto Soares da Costa (FURG) Carlos Frederico Loureiro (UFRJ)
	11- Educação ambiental crítica e epistemologia do sul: reflexões sobre o “vivirbien” (suma qamaña) - Sustentabilidade Povos originários andinos Bolívia	Thiago D’Agosta Camargo (UNICAMP) Sandro Tonso (UNICAMP)
6º EPEA (2011)	12- Filosofia latino-americana: pressupostos para a “libertação ambiental”	César Augusto Soares Costa (FURG)
	13- Educação ambiental crítica e “vivirbien” (suma qamaña)	Thiago D’Agosta Camargo (UNICAMP) Sandro Tonso (UNICAMP)

Observamos que essa perspectiva ganha força nas duas últimas edições do EPEA, através das pesquisas do GEASur/UNIRIO – nesse sentido, estamos também englobando a concepção da Educação Ambiental de Base Comunitária e a Educação Ambiental desde el Sur. Em anos anteriores, as discussões sobre perspectivas latino-americanas foram travadas por Costa (2011), Costa e Loureiro (2013, 2015) através da análise sobre a importância do pensamento filosófico latino-americano para a Educação Ambiental Crítica, fazendo uma articulação entre Dussel e Freire; e por Camargo e Tonso (2011 e 2013) através da perspectiva do “VivirBien” dos povos originários da Bolívia e sua relação com EAC. Identificamos que Barrozo e Sanchez (2015) inauguram a discussão sobre decolonialidade no EPEA, através de análises sobre Racismo Ambiental e a perspectiva da Interculturalidade Crítica.

Nesse sentido, reforçamos a identidade característica que o GEASur vem imprimindo em suas pesquisas na Educação Ambiental. Através das articulações com giro decolonial, a ecologia política latino-americana e a educação popular, o grupo vem elaborando a conceitos próprios, como EA de Base Comunitária e EA desde el Sur.

Notamos também que todos os trabalhos que dialogam com a perspectiva da decolonialidade se inserem no campo da EA Crítica. Outro destaque é para os trabalhos que

articulam a perspectiva de gênero à EA (Marques et al., 2019; Oliveira et al., 2019), estão inseridos também no campo crítico em interface com o giro decolonial.

#### 4. Biblioteca Eletrônica Científica (SciELO)

Ao fazer a busca adicionando as três palavras-chave ou suas combinações duas a duas, utilizando o buscador “and”, ou seja, buscando pesquisas que tivessem todas essas palavras-chaves combinadas, não obtivemos resultados. Partiu-se então para a busca com as palavras-chave uma a uma, utilizando o recorte temporal da última década (2010-2019) e/ou filtros para a área de Educação. Salientamos que quando o número de resultados era relativamente pequeno, os filtros não foram aplicados.

Tabela 11- Dados obtidos no levantamento do quantitativo de trabalhos sobre os temas de interesse através de busca na SciELO

	<b>Educação Democrática</b>	<b>Decolonial</b>	<b>Educação Ambiental</b>
<b>Resultado total</b>	25	344	519
<b>Resultado após filtro</b>	Não foi aplicado filtro	34	136
<b>Após leitura do título</b>	0	1	3

##### *Educação Democrática*

Ao analisar os trabalhos resultados da busca por “Educação Democrática”, através da leitura dos títulos, nenhum apresentou interface com a Educação Ambiental ou com o Giro Decolonial. Em termos gerais, os artigos se voltam para as mesmas temáticas de discussão já apontadas no levantamento que fizemos pelo Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, ou seja, como formação de professores, currículo, gestão democrática em ambientes escolares e/ou universitários, bem como uma grande influência dos autores John Dewey e Paulo Freire como referentes para este campo. Nesse sentido ressaltamos que quando o debate sobre América Latina surgia nesses trabalhos sobre Educação Democrática, este se concentrava em experiências de universidades e/ou pensadores referentes, como Paulo Freire.

##### *Decolonialidade*

Iniciamos a busca com a palavra-chave “Decolonialidade”, obtendo um universo de pesquisa pouco amplo: 46 artigos no total, sendo apenas 3 na área da Educação, e nenhum deles

fazia articulação com a Educação Ambiental ou com a Educação Democrática. Por isso, optamos por realizar uma nova busca, com a palavra-chave “Decolonial”, que englobaria os resultados já obtidos e os expandiria. Conforme apresentado na tabela, foram obtidos 334 resultados, sendo 34 referentes à área da Educação.

Após o refino dos resultados para a Área da Educação, todos os títulos foram lidos e apenas 1 deles apresentava interface com a Educação Ambiental:

Tabela 12- Artigo selecionado sobre o tema da Decolonialidade que trazia interface com a Educação Ambiental, após busca no diretório da SciELO utilizando a palavra-chave “decolonial”

<b>Ano</b>	<b>Título</b>	<b>Autores e Instituições</b>
2019	Espacios educativos “otros” y saberes ecológicos: Ferias de intercambio y consumo colaborativo en Chile	Constanza Yáñez-Duamantea (Universidad Católica del Norte) Iván Oliva-Figueroa (Universidad Austral de Chile) Gabriela Catalán-Verdugoc (FLACSO) Alberto Moreno-Doñad (Universidad de Valparaíso)

Neste artigo, os autores discutem a relação pedagógica envolvida no processo do “trueque”, prática ancestral de trocas realizadas por povos indígenas, fora da lógica capitalista, entendendo-a como capaz de fomentar um movimento de cidadania ambiental quando pensada e praticada desde a Educação Decolonial. Esse artigo nos chamou atenção pois, além de relacionar a temática decolonial à EA, na Escola Democrática de Huamachuco uma das atividades realizadas em conjunto com a comunidade é exatamente o “trueque”, que foi lido por Yáñez-Duamantea et. al. (2019) como uma prática pedagógica atrelada à dimensão ambiental, uma vez que parte da cosmogonia dos povos originários, e estes possuem outra relação com a natureza, bastante distinta daquela implantada com a colonização e pelo sistema-mundo capitalista.

Não encontramos nenhum trabalho que apresentava interface entre a concepção decolonial e a Educação Democrática de forma explícita, mas gostaríamos de apresentar 2 artigos que nos chamaram atenção.

Tabela 13- Artigos selecionados sobre o tema da Decolonialidade, apensar de não trazerem interface com a Educação Ambiental ou Democrática, após busca no diretório da SciELO utilizando a palavra-chave “decolonial”

Ano	Título	Autores e Instituições
2019	A educação como prática de liberdade: uma perspectiva decolonial sobre a escola	Lúcia Helena Alvarez Leite (UFMG) Bárbara Bruna Moreira Ramalho (Prefeitura Municipal de Belo Horizonte) Paulo Felipe Lopes de Carvalho (Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais)
2017	Derroteros de la educación peruana en el XXI: interculturalizar, decolonizar y subvertir	Jorge Luis Yangali Vargas (Universidad Nacional del Centro del Perú)

Vários dos artigos encontrados buscavam pensar a formação de professores e o currículo desde uma perspectiva decolonial, convergindo com o que encontramos na pesquisa através do Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES. O artigo de Leite e colaboradores (2019) nos chamou atenção especial por apontar para uma para uma colonialidade das instituições escolares em seus métodos e conteúdos ensinados, algo que dialoga com a concepção de Educação Democrática que estamos assumindo nesta pesquisa de dissertação.

E, tendo em vista que pesquisamos uma escola democrática no Peru, mesmo não estando relacionado com a temática da Educação Ambiental ou da Educação Democrática, o artigo de Vargas (2017) nos chamou atenção por fazer uma análise dos impactos do enfoque intercultural adotado pelas políticas educacionais peruanas.

Aproveitamos para destacar que o artigo mais antigo encontrado nesta busca foi o de Oliveira e Candau (2010) sobre Pedagogias Decoloniais e educação antirracista, demonstrando que a hipótese levantada para o estabelecimento do recorte temporal escolhido para este levantamento bibliográfico (2010-2019) se justifica.

### ***Educação Ambiental***

Após ler o título dos 136 trabalhos filtrados foram encontrados 4 artigos que relacionavam de alguma forma a Educação Ambiental à Educação Democrática ou ao giro decolonial.

Tabela 14- Artigo selecionado sobre o tema da Educação Ambiental após busca no diretório da SciELO

<b>Ano</b>	<b>Título</b>	<b>Autores e Instituições</b>
2019	O uso de indicadores para avaliação qualitativa de projetos educativos socioambientais: a gestão participativa no ambiente escolar	Renato de Oliveira Brito (UCB) Luíz Siveres (UCB) Célio da Cunha (UCB)
2016	Crise da modernidade, educação ambiental, educação para o desenvolvimento sustentável e educação em química verde: (re)pensando paradigmas	Ângelo Francklin Pitanga (IFBA)
2011	Imaginário político e colonialidade: desafios à avaliação qualitativa das políticas públicas de educação ambiental	Luiz Antonio Ferraro Júnior (UEFS) Marcos Sorrentino (USP)
2008	Educação ambiental e gestão participativa de unidades de conservação: elementos para se pensar a sustentabilidade democrática	Carlos Frederico Bernardo Loureiro (UFRJ) Cláudia Conceição Cunha (UFRJ)

Brito, Siveres e Cunha (2019) se embasam no paradigma da Educação para o Desenvolvimento Sustentável, como aporte para a construção de um novo modelo de escola, as assim nomeadas “Escolas Sustentáveis”, que seriam capazes de promover maior participação da comunidade escolar com o entorno através das temáticas ambientais e da gestão participativa. Nesse sentido, a dimensão democrática da educação estaria relacionada à participação dos estudantes nos processos de tomada de decisão e em projetos temáticos. Podemos perceber que a discussão do artigo tem na pauta ambiental um tema articulador comunitário, pois é preciso preservar a vida desta e das próximas gerações, mas não é feita uma análise dos condicionantes que geram a insustentabilidade ambiental, tampouco se aborda a perspectiva dos conflitos ambientais. As discussões tecidas ficam num âmbito da EA pragmática.

Já Pitanga (2016) entrelaça os debates sobre Educação Ambiental e crise da modernidade às discussões sobre Educação para o Desenvolvimento Sustentável, buscando aterrissar tais reflexões no campo do ensino de química e, mais especificamente, no surgimento da chamada química verde – ou seja, um ensino de química atrelado às pautas ambientais.

Ancorado nos aportes do pensamento de Boaventura, aborda a crise da modernidade como a crise da racionalidade científica positivista, ou seja, uma crise do conhecimento e, com isso, a emergência de um novo paradigma epistêmico, contudo, sua leitura sobre a modernidade não se coloca como vinculada à colonialidade, ou seja, ao processo de instauração de um novo

padrão de poder através da racialização da população mundial inaugurada com a descoberta das Américas, que possibilita a instauração do sistema-mundo capitalista. Utilizando o referencial de Enrique Leff, faz uma crítica ao modelo de desenvolvimento, e analisa que a Educação Ambiental vem sendo substituída pela Educação para o Desenvolvimento Sustentável (EDS), vista pelas políticas educacionais hegemônicas como uma dimensão mais abrangente e holística do debate. Contudo, se posiciona pela EA Crítica, apontando que o conceito de desenvolvimento sustentável é paradoxal, contraditório, e presta um serviço ideológico ao sistema de exploração capitalista, fazendo crer que é possível continuar produzindo e consumindo na intensidade atual. Ao final, faz a defesa de que Química Verde apresenta condições de instaurar um novo paradigma na formação de educadores em química se atrelada à EAC e não à EDS.

Ferraro Júnior e Sorrentino (2011) se aproximam dos referenciais do giro decolonial para analisar o contexto de produção das políticas públicas ambientais e os projetos ideológicos dos grupos que as construíram e as disputam, sistematizados pelos autores como Coletivos Educadores nos seus diversos espectros (desde àqueles mais liberalizados e desenvolvimentistas até os críticos). Não fazem uma aproximação com a Educação Democrática.

Loureiro e Cunha (2008) trazem uma interface de práticas democráticas na Educação Ambiental através da gestão participativa de unidades de conservação, mas sua abordagem sobre a gestão participativa e a concepção de sustentabilidade são consideravelmente diferentes daquelas apontadas por Pitanga (2016). Os autores não abordam o paradigma do Desenvolvimento Sustentável, mas sim da Educação Ambiental Crítica como ferramenta de participação e controle social nos espaços de gestão ambiental, como nos conselhos das Unidades de Conservação que irão abrigar representações de interesses em disputa e situações de conflitos. Assim, educação ambiental crítica e emancipatória, assumida na proposta de educação no processo de gestão ambiental pressupõe a busca por participação e autonomia dos grupos sociais envolvidos naquele território.

Para finalizar este levantamento, informamos que não foram encontradas publicações na rede SciELO com as palavras chave “Educação Ambiental desde el Sur” e “Educação Ambiental de Base Comunitária”, podendo evidenciar que o GEASur/UNIRIO tem atuado mais fortemente nos espaços de troca entre os pesquisadores da área da Educação, como os congressos. Outra hipótese é que essas pesquisas ainda não foram transformadas em artigos, ou

se foram publicadas, estão em revistas que não se encontram indexadas e cadastradas na base SciELO.

## **CAPÍTULO IV- CAMINHANDO NOS ANDES: o *giro metodológico* e o processo de conhecer uma experiência latino-americana em educação democrática**

Neste capítulo abordaremos algumas reflexões acerca da metodologia escolhida para esta pesquisa, atrelando-a ao posicionamento político-epistêmico do chamado giro decolonial, apresentado no Capítulo II. Em seguida, descreveremos o processo de ida ao campo que possibilitou emergir dados, através da vivência da pesquisadora durante a Conferência “Aproximación a la Educación Democrática”, organizada pela Pluriversidade Latinoamericana,<sup>75</sup> em parceria com a Escola Democrática de Huamachuco, em fevereiro de 2019, no Peru.

### **1- É ou não é metodologia?**

O modo como nós, os latino-americanos, abordamos os novos movimentos desafia as velhas dicotomias de investigador-investigado, sujeito-objeto, estrutura-acção. Implica um trabalho hermenêutico no qual estamos envolvidos não apenas como investigadores, mas também como sujeitos interessados em eliminar o modelo de sociedade que se estabeleceu nas últimas décadas. É hoje em dia frequente falar-se de um “investigador militante” ou de um “investigador envolvido”. Recorrendo aos novos estilos intelectuais, fortalecemos as regras do trabalho intelectual e a responsabilidade política e acadêmica da investigadora, esclarecendo ao mesmo tempo que praticamos várias formas de estudo e que recusamos produzir uma falsa “objectividade e neutralidade”. (Esteva, Valencia e Venegas, 2006, *apud* Santos, 2018, p. 246-247)

As reflexões que se encontram nas linhas seguintes são fruto de inquietações trazidas pela aproximação da pesquisa ao campo crítico decolonial, que reverbera no que se entende como metodologia de pesquisa. Trata-se de um desafio que tensiona a necessidade de um rigor com o campo da pesquisa, a ponto de ser suficientemente legítimo para apontar caminhos para a pesquisa em educação numa perspectiva decolonial, e ao mesmo tempo, ser capaz de produzir uma prática de pesquisa não-violenta, não-extrativista, não-invasiva ou abusiva (Santos, 2018), e que de fato pense o processo metodológico como uma artesanaria coletiva, onde as relações que

---

<sup>75</sup> Adiante explicaremos melhor o que é a Pluriversidade Latinoamericana. De acordo com a descrição obtida em sua página de internet: “Somos una asociación civil - en construcción - que promueve nuevas formas de concebir la academia desde la Educación Democrática”. Disponível em: [https://www.facebook.com/pg/PluriversidadLatinoamericana/about/?ref=page\\_internal](https://www.facebook.com/pg/PluriversidadLatinoamericana/about/?ref=page_internal).

se estabelecem entre pesquisador e pesquisado, estejam imersas em alteridade, respeito, responsabilidade e horizontalidade, a ponto de poder ser compreendida como uma expressão de engajamento político-socioambiental e epistêmico. Portanto, a metodologia é um momento da pesquisa onde ela se refaz, se reelabora a medida em que se abre e que se torna porosa para os atravessamentos possibilitados pelo campo. Assim,

Los escenarios investigativos desde estas perspectivas implican también la posibilidad para los investigadores (as) de generar un proceso reflexivo sobre sí mismos, de escucharse y observar las transformaciones subjetivas que se generan en ella o él y en los otros con los que comparte esa aventura, permitiéndose el asombro y el dejarse llevar de la mano de los niños, niñas y jóvenes, por sus historias, comprensiones sociales y las acciones que cotidianamente realizan, en aras de —con ellos y ellas— realizar fisuras en lo establecido y avanzar en el empoderamiento de todos los participantes de la investigación, en nuevas rutas de resistencia e insurgencia, de caminos alternativos hacia las paces cotidianas que se generan desde el compromiso ético y apasionado por los otros, por el mundo. (Arroyo y Alvarado, 2016, p. 145, *apud* Ocaña e Lopez, 2018, p. 154)

Dessa forma, buscaremos também refletir sobre como estar aberto à pesquisa e disposto a se deixar levar pelas mãos dos sujeitos que compõem o escopo da pesquisa, é um requisito para implicar-se política, ética e esteticamente com os sujeitos e as experiências pesquisadas.

Mas, no ato de pesquisar, há autores que refletem sobre o fato de uma metodologia ser, em si mesma, um aprisionamento colonial, uma forma de reprodução da lógica ocidentalizada de conhecer apontando também para a própria categoria “pesquisa” como uma categoria colonial, sendo a busca de “pesquisas descolonizadas” lida como uma incoerência que acaba por produzir práticas neocoloniais. Nas palavras de Ocaña e López (2018):

La investigación en colabor, la IAP<sup>76</sup>, las investigaciones positivistas, las empírico-analíticas, las hermenéuticas, incluso las investigaciones sociocríticas, las metodologías horizontales y todas las mal llamadas metodologías cualitativas, cuantitativas y mixtas, también son colonizantes, norteamericano-eurocéntricas y occidentalizadas. En la primera mitad del siglo XX, no era visible la colonialidad. Hoy sí. Existen otros hallazgos epistémicos y epistemológicos en la década de los noventa y en la primera década del siglo XXI. Nuestro querido y respetado Fals-Borda no vio la colonialidad del saber que subyace en las nociones y prácticas científicas. Por eso, siguió usando las nociones coloniales (investigación, metodología, paradigma, estrategia, técnica). Aunque la IAP es una acción participativa,

---

<sup>76</sup> IAP- Investigação Ação Participante, metodologia de trabalho desenvolvida pelo pesquisador e sociólogo colombiano Orlando Fals Borda, grande referência para a Educação Popular Latinoamericana.

sigue siendo investigación, y en esa noción y proceso subyace la colonialidad del saber. (Ocaña e López, 2018, p. 155)

Tais autores assumem uma posição forte nesse sentido, afirmando a necessidade de uma ruptura com categorias modernas, como ciência, metodologia, pesquisa, pesquisador, pesquisado, dentre inúmeras outras – lidas como categorias coloniais –, versando sobre a necessidade de se realizar um processo de mudança não apenas de seus conteúdos, mas também de seus termos, o que levaria à criação de conceitos novos e decoloniais. É nesse caminho que propõem substituir “metodologias de pesquisa” pela prática de um “fazer decolonial”

La colonialidad epistémica es la cara oculta de la metodología de investigación. Por eso, emerge el hacer decolonial, no como investigación, ni como metodología ni técnica, sino como vocación, como configuración de acciones/huellas decolonizantes. (...) No es lo mismo decir “investigación” que decir “hacer decolonial”, no es lo mismo decir “estrategias, método o técnicas de investigación” que decir “acciones/huellas decoloniales”, no es lo mismo decir “investigador” que decir “mediador decolonial”; el concepto importa, los términos pueden ser modernos/coloniales o pueden ser nociones decoloniales. Como afirma Grosfoguel, (...) el primer paso para descolonizar es nombrar. Es esencial identificar con categorías que hagan visible nuestro sentir-pensar. (Ocaña e Lopes, 2018, p. 155-156)

Dessa forma, rejeitam as categorias de métodos, técnicas ou estratégias de pesquisa, substituindo-as por “ações ou ondas decoloniais”, bem como a figura do pesquisador, que passa a ser lido enquanto um “mediador decolonial”. A metodologia de pesquisa se torna um “fazer decolonial” que, segundo os autores, se basearia em três ações principais: observar, conversar e refletir de forma comunitária.

Ao ato de observar, Ocaña e Lopes (2018) atribuem o “contemplar comunal”, que consiste em sentir, escutar, vivenciar e observar de forma coletiva, no qual o mediador decolonial não é o único que contempla, mas alguém que se deixa observar enquanto observa (2018, p.159). Essa observação comunal se relaciona com o “conversar alterativo”, um ato de diálogo intercultural, onde se estabelece uma conversa afetiva e reflexiva, respeitosa e solidária, o que não é uma entrevista, mas sim um conversar espontâneo e fluido que emerge da vivência compartilhada. É alterativo pois inclui, cuida, protege e acolhe o outro. O ato de conversar não se propõe a extrair informações, mais produzi-las em comunidade.

El mediador decolonial conversa afectivamente con un profesor, luego con otro y después con otro más, hasta crear un grupo de reflexión, espontáneamente, sin supuestos, sin expectativas, sin a priori, sin condiciones, permitiendo que esos profesores también pregunten. Es un dialogar respetuoso

y solidario, con afecto, entre iguales, sin que el mediador decolonial sea la única persona que pregunte. No es una entrevista, es un conversar espontáneo y fluido, emergente. Tampoco es un grupo de discusión, es un colectivo emergente de aprendizaje. (Ocaña e Lopes, 2018, p. 162)

No entanto, o mediador decolonial não deve apenas contemplar e conversar, mas também produzir um conhecimento *outro*, que não esteja ancorado na colonialidade e, para isso, o “reflexionar configurativo” se faz essencial. Este seria o momento no qual tudo o que foi observado e conversado é transposto em palavras, momento no qual “escribimos nuestro sentir-pensar configurado de manera comunal” (p. 163), de forma que não apenas o mediador decolonial está refletindo, mas todos os participantes do processo. Em suas palavras:

No solo reflexiona el mediador decolonial, sino que reflexionan todos los participantes del proceso. Cuestionan en qué medida su hacer cotidiano es decolonial o contribuye a reproducir el sistema capitalista/moderno/colonial, adoctrinando a los demás, sumergiéndolos en un abismo intelectual y emocional, subalternizándolos. Problematizan sus propias prácticas, saberes y sentires. Es un reflexionar holístico, complejo, sistémico, que tiene en cuenta no solo los eventos, las situaciones y los acontecimientos, sino sus relaciones e interconexiones. Aquí lo más importante no es la sustancia sino el proceso. (Ocaña e López, 2018, p. 163)

Sobre a reflexão de forma comunitária, entendemos que isso pode se dar em diversas esferas. Nos parece que os autores a colocam como uma reflexão em conjunto com os sujeitos da pesquisa, e sem dúvidas essa é uma dimensão muito importante. Contudo, também podemos posicionar tal reflexão coletiva desde a perspectiva de um projeto que se desenvolve no seio de um grupo de pesquisa ativo, onde os diversos pesquisadores se abrem para o atravessamento que as diferentes pesquisas ali compartilhadas podem provocar umas nas outras.

A leitura trazida por tais autores, causa impacto. Concordamos com a potência das discussões por eles colocadas, considerando que suas provocações são importantes para pensar uma pesquisa participativa. Dessa forma, podemos fazer a leitura de que as intencionalidades das metodologias participativas advindas do movimento de educação popular na América Latina caminham no sentido de um fazer decolonial, mesmo que assim não se denominem. Dessa forma, optamos pelo legado teórico-metodológico arquitetado pelos movimentos sociais latino-americanos, que são contra hegemônicos, denunciam o sistema-mundo moderno-colonial-patriarcal-capitalista (Grosfoguel, 2007) que gera as desigualdades e as opressões.

Partimos da premissa de que a realização de pesquisas acadêmicas deve estar engajada com a transformação social, sobretudo em territórios marcados pela desigualdade. Por isso, refutamos uma suposta neutralidade ou distância no processo de pesquisa, sendo essa uma pesquisa participante e que toma partido: se posiciona junto aos esfarrapados do mundo (Freire, 2017, p.5).

Se a América Latina constitui um Legado Pedagógico (Quiñonez apud Camargo, 2017) – com a Educação Popular latino-americana; a pedagogia freireana; a investigação ação participante de Orlando Fals Borda; a Comunicação Alternativa; a Filosofia e a Teologia da Libertação na perspectiva dusseliana; o Teatro do Oprimido de Augusto Boal; as correntes feministas da América Latina etc. –, ou seja um conjunto de teorias e práticas desenvolvidas em uma estreita parceria entre intelectuais comprometidos, setores populares e movimentos sociais atuantes no sul global, é porque construiu também um legado teórico-metodológico de intervenção social transformadora através da pesquisa participante, que tem como precursores Paulo Freire e Fals Borda (Streck e Adams, 2012, p. 246).

Associamos este método de pesquisa participante desenvolvido junto aos movimentos sociais da Educação Popular latino-americana, a um método de pesquisa decolonial, que é desobediente, onde não há objetos de pesquisa, mas sujeitos; e onde o pesquisador, conforme Fals Borda (2015) nomeara, é um agente senti-pensante, e por isso, militante, engajado com sua pesquisa enquanto ação social, já que seus sujeitos conformam um movimento social.

Nesse sentido, concordamos com a sistematização proposta por Streck e Adams (2012) de que a epistemologia latino-americana, principalmente aquela produzida no movimento da Educação Popular, produziu um *giro metodológico*, ou seja, uma mudança de rumo para o fazer científico, comprometendo-o com a transformação social e a superação do paradigma da colonialidade eurocêntrica.

Em sintonia com uma ótica epistemológica do Sul, o caminho investigativo da pesquisa participativa caracteriza-se como uma metodologia mais flexível, propondo a articulação entre conhecimento e ação no sentido de contribuir para captar a dinâmica dos movimentos da sociedade com proposta emancipadora. Ou seja, **as metodologias participativas de investigação não se limitam a ser meros instrumentos**, mas referem-se ao modo como enfocamos os problemas e à maneira pela qual buscamos suas respostas” (Streck e Adams, 2012, p. 254, grifo nosso).

Destacamos a reflexão de que a escolha metodológica diz respeito ao serviço ao qual uma pesquisa se presta. Ao optarmos por uma pesquisa de cunho participante, estamos dizendo aos nossos leitores: não estamos usando instrumentos mais interessantes ou efetivos de coleta de dados (até mesmo porque não é como se fossemos a campo extrair informações que estivessem ali, à disposição), mas sim buscamos instrumentos de inserção e engajamento *com a e na* luta dos sujeitos envolvidos na pesquisa. A pesquisa é então entendida como um diálogo, uma aliança, um compromisso.

Em nosso entendimento, a abordagem qualitativa é um passo no sentido da descolonização das metodologias de pesquisa, sobretudo ao analisarmos seu contraponto às metodologias positivistas quantitativas, mas por si só, pode cair numa "armadilha paradigmática" (Guimarães, 2006), onde o pesquisador vai à campo, faz entrevistas, coleta dados (de forma extrativista), os analisa, mas não devolve as discussões para as comunidades pesquisadas; ou até mesmo não elabora suas reflexões e análises com as comunidades pesquisadas – e se isso ocorre, é porque o saber construído não estava verdadeiramente engajado com aqueles atores sociais.

Por isso, a escolha metodológica dialoga com o referencial teórico adotado: as teorias decoloniais latino-americanas. Estamos nos alinhando a uma epistemologia *outra*, entendendo-a como capaz de potencializar o projeto pedagógico desenvolvido na Escola Democrática de Huamachuco (EDHU), entendendo-a como parte de um movimento social latino-americano em prol da descolonização da educação, que não atua apenas na descolonização dos conhecimentos (saber), mas também a descolonização do imaginário coletivo e subjetivo (ser), das relações exploratórias na sociedade entre humanos (poder) e com a natureza (cosmogônica). Segundo Adams (2010), a opção por epistemologias *outras* –subalternizadas pela lógica eurocêntrica–, que também nomeamos como epistemologias do Sul (Santos, 2010), potencializa métodos outros de produção do conhecimento que fortalecem a emancipação e a decolonialidade.

(...) explicitar uma epistemologia do Sul que embase uma pesquisa potencializadora dos movimentos emancipatórios para que estes possam melhor cumprir seu papel histórico (...) fundamentos em que ancoramos nossas estratégias de superação da colonialidade do saber, do poder e do ser. (Streck e Adams, 2012, p. 245)

Segundo análises (Streck e Adams, 2012; Brandão e Streck, 2008; Eggert, 2016), a pesquisa participante pode ser definida como a proposta metodológica que construiu a

responsabilidade política com quem é pesquisado. Buscando uma sistematização do que se está nomeando como metodologias de cunho participativo e emancipatório, os autores apontam: a *investigación-acción participativa* (IAP), a pesquisa participante e a sistematização de experiências<sup>77</sup>.

Não optamos por aplicar na íntegra nenhuma dessas metodologias, mas sim nos orientamos por seus pilares fundamentais: “O que essas metodologias têm em comum é a construção coletiva do conhecimento dentro do movimento da sociedade como instrumento de luta na emancipação e na transformação social” (Streck e Adams, 2012, p. 253).

Numa pesquisa participativa, se fundem as ações investigativa, educativa e política e buscam-se as dimensões coletiva, dialógica e emancipatória do processo investigativo, e não apenas eventualmente de seus resultados. Streck e Adams apontam que essa é uma marca histórica do que caracterizamos como um *giro metodológico*, e nesse sentido, retomam e aprofundam a reflexão de Carrillo (2006), que versa sobre a necessidade de “uma investigação *desde as margens* para enfrentar as diferentes expressões e formas de subalternidade da condição do Sul em relação ao Norte” (*apud* Streck e Adams, 2012, p.253). Os autores entendem que a pesquisa participativa, ao nascer desde tais margens, ou seja, em territórios nos quais suas populações que foram socialmente marginalizadas e se organizaram em luta por seus direitos, é uma metodologia de pesquisa gestada no seio dos movimentos sociais do Sul global.

Caminhando no sentido de refletir sobre propostas metodológicas alinhadas à reconstrução epistemológica sugerida pelo giro decolonial, enfrentando o paradigma da colonialidade visando a sua subversão, seguimos com a inquietação constante sobre como pesquisar em prol desta causa e qual o papel do pesquisador neste contexto.

Nessa mesma direção, Santos (2018) também nos traz algumas pistas ao versar sobre metodologias não extrativistas. De acordo com o autor, uma pesquisa pós-abissal (que entendemos como sinônimo de pesquisa decolonial) deve fortalecer o que nomeia como *mingas*<sup>78</sup> epistêmicas/cognitivas, ou seja, a construção de saberes coletivos e colaborativos para o bem comum, que está ancorada na consciência da incompletude de um saber, na promoção da convergência de interesses diferentes no sentido do fortalecimento das lutas contra a

---

<sup>77</sup> Para mais informações, ler Streck e Adams, 2012, p. 246-247.

<sup>78</sup> O autor se inspirou na terminologia camponesa “minga”, usada por povos indígenas andinos para denominar a agricultura colaborativa comunitária, aplicando-a ao processo epistêmico (Santos, 2018, p. 271).

dominação capitalista, colonialista e patriarcal. Para tanto, uma pesquisa decolonial deveria ter como um de seus objetivos ajudar a esclarecer os diferentes modos de dominação.

Numa pesquisa não extrativista, assim como nas pesquisas de cunho participante, deve-se conhecer *com* os sujeitos e não *sobre* eles. Isso requer, segundo Santos (2018), que o pesquisador recorra às metodologias como um artesão recorre às técnicas: de forma criativa e não mecânica (p. 251). O autor faz uma proposta de sistematização de algumas orientações metodológicas não extrativistas, dentre elas destaco: a humildade inerente ao pesquisador, que não deve buscar prestígio em cima da dita pesquisa, mas sim o fortalecimento daquela luta social contra a dominação; e a apropriação pessoal e criativa das técnicas e dos métodos de pesquisa, o que não significa anarquia metodológica, nem espontaneidade leviana, mas sim que o investigador tenha um compromisso pessoal com o seu trabalho, e com a sociedade em geral, que não pode ser substituído pelo cumprimento de uma receita mecanicamente aplicada.

Ainda conversando com Santos (2018), o autor nos adverte que um pesquisador decolonial não extrativista está sempre atento ao fortalecimento das resistências, e para isso, é preciso entender e aceitar que a vida social não é feita apenas de resistência e luta, portanto há momentos e contextos de sociabilidade ou de convívio social que são experienciados como se não houvesse qualquer dominação, e isso não significa alienação; ou então, embora a dominação seja reconhecida, há um consenso sobre a impossibilidade de resistência e luta, aceitando-se a desistência e a derrota momentâneas, o que tampouco significa que essa não é uma estratégia de resistência, pois se preservar também é resistir.

Usufruir de um tempo-espaco como se não existisse dominação parece uma atitude de fuga ou alienação, mas pode também testemunhar o facto de que quem é dominado nunca o é na totalidade; pode bem encontrar-se aí a semente de insurgência e rebelião. O investigador pós-abissal não tem alternativa senão sofrer o desassossego causado pelos limites da sua investigação. Sobretudo, não deve pensar que é desistência tudo aquilo que não é resistência. (Santos, 2018, p. 259-260)

Podemos pensar a pesquisa como um processo de tradução onde, ao interagir e imergir numa dada realidade pesquisada, há um processo de leitura, interpretação e correlação, traduzindo tais observações para o mundo que se enxerga ou que se pretende criar. Contudo, há uma relação de poder na tradução, onde o tradutor – o pesquisador – é quem assina o processo, e se não estiver atento, pode acabar buscando um *triumfalismo intelectual* ou um *heroísmo político*, mesmo nas pesquisas engajadas (Santos, 2018 p. 262). Nas palavras de Santos (2018)

“o investigador pós-abissal não pode desempenhar individualmente aquilo que é uma tarefa colectiva de dimensões históricas” (ibid., p. 267). Portanto, pesquisar requer um ato constante de coletividade, auto-reflexividade e observação mútua.

E nesse sentido, questionamos: a pesquisa, sendo uma coprodução coletiva, ainda é tradução? Temos a impressão que, mesmo se buscando a maior horizontalidade possível no processo de pesquisa e a co-produção, ainda assim o texto é um produto do pesquisador, que estará transpondo para o papel – traduzindo – o processo experienciado – seja ele mais coletivo ou menos.

Na medida em que se objetiva conhecer *com* e não *sobre*, uma pesquisa orientada pela base epistemológica decolonial, pelo legado teórico-metodológico latino-americano, é, em sua essência, coletiva. Podemos dizer também, que tais pesquisas buscam responder: desde onde um conhecimento está sendo produzido? Por quem? Para quê? Para quem? Com quem? Como?

Tais pesquisas, de cunho decolonial, buscam conciliar o conhecer com a intervenção e a mudança político-social. Ou seja, através do conhecer criam novos mundos onde as opressões estejam superadas. Nesse sentido, apresentamos um limite na escolha desta metodologia: uma pesquisa de cunho participante implica uma maior presença no local, com uma efetiva participação da comunidade escolar no seu desenvolvimento, o que na prática se coloca como inviável – já que a escola está sediada no Peru e não houve condições de se fazer uma vivência de campo por um período maior do que duas semanas.

Colocamos então a participação como princípio de pesquisa, mas não de fato como uma co-produção. Seu caráter decolonial e não-extrativista será nosso sul metodológico, como uma bússola que orientar o caminhar da pesquisa. Mas, ainda assim, podemos – e devemos! – nos perguntar: do ponto de vista mais prático, há algum interesse da Escola Democrática de Huamachuco (EDHU) na realização desta pesquisa e nos seus resultados? Como ela vai participar, além de fornecer informações através de entrevistas e de ser um campo de observação?

Estamos fazendo a leitura da Escola Democrática de Huamachuco como parte de um movimento, que culmina inclusive na criação da Pluriversidade Latinoamericana (que será apresentada em seguida), tendo esta última uma atuação transfronteiriça, com foco na América Latina. Ao se engajar neste movimento, nos percebemos como agentes de um movimento de mão-dupla, ainda pouco visitado pela EDHU: levar suas práticas e elaborações para dentro das pesquisas em educação, principalmente no Brasil, mas também na América Latina, através da

exposição em congressos e divulgação em artigos; e levar as reflexões que as pesquisas em educação na América Latina vem produzindo para dentro da EDHU e da Pluriversidade, sobretudo nas temáticas da decolonialidade, educação ambiental e educação democrática.

É importante pontuar que vislumbramos a possibilidade de manutenção de vínculos e trocas com alguns atores desta comunidade de aprendizagem que é EDHU, mesmo que de forma não presencial, uma vez que estou atuando como tutora na Pluriversidade Latinoamericana, acompanhando uma estudante que é mãe na escola. Por fim, reforçamos também que esta pesquisa está amparada por um grupo de pesquisa, no caso o GEASur/UNIRIO, o que faz com que as reflexões sobre os processos vivenciados e pesquisados sejam sempre elaborações coletivas.

Tendo explicitado qual a concepção teórico-metodológica orienta este trabalho, apresentarei na próxima sessão o processo de ida à campo.

## **2- Ida ao campo: vivenciando a Educação Democrática**

Tô indo pro Peru, e essa história começa (...) com o Coletivo [Re]Considere e nosso plano de conhecer projetos educativos outros pela América Latina. Tô indo conhecer a Escuela Democrática de Huamachuco, me inspirar, esperar a América Latina, me conectar mais com os nossos territórios. Tô indo pra uma escola democrática numa região de conflito ambiental causado pela mineração. E deixo o meu país sob mais um escândalo, mais uma tragédia ambiental, também causada pela mineração. E isso não é um acaso. Isso é a cara da América Latina. Não da Nossa América, mas daquela cunhada pela modernidade Geno-Etno-Epistemo-Ecocida, que matou e mata os povos indígenas e os povos africanos em diáspora, que encobre seus saberes, que espolia a natureza e impõe uma lógica gananciosa e predadora à relação ser humano-natureza. E é por discordar profundamente desse sistema; por discordar profundamente do que fizeram e fazem conosco e com outros tantos outros territórios mundo a fora; e é em busca de compreender melhor nossa realidade, que viajo hoje. (...) <sup>79</sup>

Esta é uma pesquisa de caráter qualitativo que se ancora na abordagem dialética (Minayo, 2002, p. 24-25), uma vez que se pretende analisar as determinações sistêmicas para os processos sociais, mas também as transformações dadas pelos sujeitos e movimentos sociais que são participantes desta pesquisa frente a tais determinações. A escolha metodológica para

---

<sup>79</sup> Texto escrito por mim e publicado em minhas redes sociais (Instagram: @stephdichiara) no momento em que embarcava para o campo, em 26 de janeiro de 2019.

esta pesquisa se inspira numa perspectiva participante e decolonial, por isso mesmo, não extrativista, que aponta para um caminho: o do envolvimento. Sendo assim, a ida ao campo é um processo de vivência, onde, no viver, é possível se abrir para descobertas.

Em termos de procedimentos metodológicos, durante a vivência da Conferência “Aproximação à Educação Democrática” foram realizados registros em caderno de campo, bem como entrevistas semi-estruturadas, utilizando um roteiro temático sem perguntas prévias, que consistia nos seguintes temas: i) relação escola-mineração, ii) relação escola-natureza, iii) relação famílias-mineração; iv) relações entre educadores e estudantes; v) fortalezas e fragilidades da educação em liberdade. Essas não serão, necessariamente, categorias de análise, e devem apenas ser lidas como portas de entrada para a discussão.

Essas entrevistas, na forma de conversas, foram realizadas com interlocutores da EDHU, sendo eles: i) estudantes (principalmente aqueles que tivessem uma trajetória que envolvesse a mineração), ii) Valério Narvaes (por ser co-fundador da escola e sua grande figura pública), iii) acompanhantes (por serem os educadores da escola) e iv) mães (por estarem participando da Conferência e serem um canal de diálogo para a relação escola-famílias). Todas foram transcritas na íntegra e revisadas pela própria pesquisadora, resultando em um pouco mais do que 8h horas de áudio, e tendo 8 pessoas entrevistadas, sendo elas: Valério Narvaes (co-fundador e educador), Tania Aranda (educadora), Sulma Fernandez (educadora), Enrique Carbajal (educador), Clara Narvaes (educadora), Iris Arroyo (mãe), Carlos Francisco (estudante), Flor Ruiz (estudante).<sup>80</sup>

Além da vivência e das entrevistas com os sujeitos elencados acima, também serão utilizados como materiais de análise vídeos produzidos sobre a EDHU,<sup>81</sup> privilegiando-se o material produzido pelo Coletivo [Re]Considere, uma vez que estive diretamente envolvida

---

<sup>80</sup> Em anexo se encontra uma tabela descritiva das entrevistas, com o tempo de duração de cada uma e seu contexto de produção.

<sup>81</sup> O que eles têm para nos dizer? -#01 - Escuela Democrática de Huamachuco (Peru). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=zOcmU9kv0ms&t=730s>; Parte 1: Escuela Democrática de Huamachuco Mayo 2010. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Q3TEzVFot0s>; Parte 2: Escuela Democrática de Huamachuco Mayo 2010. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=22A1jrAtUms&t=2s>; Escuela Democrática de Huamachuco (English subtitles). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=fEEi2PDVM0U&t=2s>; Escuela Democrática de Huamachuco. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=npel3OB5rR8>; Escuela Democrática de Huamachuco. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=eXqPVwuwPPY>; Escuela Democrática de Huamachuco a short intro. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=KVWYcK03dqM>; EDHU final. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=-cv32jH3fHM>.

nessa produção como participante do coletivo. A ida ao campo também apontou para novos materiais que podem trazer aportes teóricos para a pesquisa e com os quais pretendemos dialogar, sendo dois livros escritos pelo co-fundador da escola, Valério Narvaes Polo: *Huamachuco: de la bendición a la maldición del oro* (2015) e *Raigambre: Educación Democrática* (2019), por tratarem da questão da mineração em Huamachuco e do projeto político pedagógico da EDHU; e um livro de contos produzido pelos estudantes Carlos Francisco (Carlitos) e Alexandre Miguel (Alex), sobre o contexto da mineração e suas experiências, intitulado “Muquis”<sup>82</sup>.

Conforme brevemente explicitado acima, o contexto desta pesquisa foi realizado através da participação na Conferência “Aproximación à Educação Democrática”, que ocorreu em Huamachuco e arredores, de 28 de janeiro a 8 de fevereiro de 2019, e foi organizada pela Pluriversidade Latinoamericana. A Conferência tinha como uma de suas etapas, mas não a única, um processo de vivência na Escola Democrática de Huamachuco (EDHU).

A escolha de participação na conferência organizada pela Pluriversidade se deu por dois motivos. O primeiro deles de cunho prático-profissional, se deu pela convergência entre a data da conferência e o calendário escolar do IFRJ-Pinheiral, meu local de trabalho. Uma vez que não me encontrava de licença, vivenciar o cotidiano da EDHU fazendo uma imersão durante o ano letivo se mostrava inviável. O segundo motivo é que a Pluriversidade Latinoamericana está intimamente relacionada à EDHU.

A Pluriversidade Latinoamericana é um movimento que tem sua fundação em 2018, através de um seminário que reuniu, também em Huamachuco (Peru), pessoas envolvidas com a EDHU, sendo elas mães de estudantes, acompanhantes e apoiadores da Escola ao redor de todo o mundo, mas com foco na América Latina. De acordo com sua página social, a Pluriversidade tem como missão e objetivos:

- > Crear un espacio de estudios universitarios libres y democráticos donde el aprendizaje es significativo y relevante para lxs estudiantes.
- > Reformular los roles tradicionales y hegemónicos de los distintos actores educativos, comunitarios y terapéuticos, desde una ética de colaboración: Entendemos que nuestro principal compromiso es generar espacios de cambio profundo: devolver la palabra a las personas cuyas voces han sido subyugadas (...).
- > **Promover una educación acorde a la realidad latinoamericana y que tenga como objetivo principal la justicia social. Además, promover y**

---

<sup>82</sup> O “Muchi” ou “Muki”, é uma figura do folclore andino, conhecido como um ser demoníaco, de estatura baixa, que habita as minas, responsável por enlouquecer mineiros e comer animais, segundo me explicou Carlitos.

**legitimar la circulación de la producción de conocimiento desde Latinoamérica, tantas veces subestimada.**

- > Contribuir a una comunidad latinoamericana de educadorxs, docentes, trabajadorxs comunitarixs y terapeutas que trabajan desde una ética de colaboración con las personas.
- > Proponer y ejecutar programas relacionados a educaciones que promueven la diversidad de voces, la libertad de aprendizaje, la legitimación de los saberes locales, la deconstrucción del rol del adulto, la ética de la cooperación y la protección del ambiente.
- > Investigar e innovar constantemente los sistemas educativos locales, nacionales e internacionales.
- > Brindar una educación para la diversidad de voces y la paz mundial.

(Fonte: página de Facebook “Pluriversidad Latinoamericana”, grifo nosso.)

Esse movimento pode ser lido como uma continuação à Escola Democrática, reivindicando uma educação *outra* em nível superior, que esteja conectada com a realidade latino-americana, na luta por justiça social, e com suas cultura e cosmogonias encobertas pela colonialidade. É também um movimento de formação de educadores democráticos, e quem está por trás desta articulação é o co-fundador da EDHU, Valério Narvaes Polo<sup>83</sup>.



Figura 5- Foto com os participantes do Seminário de fundação da Pluriversidade Latinoamericana (2018)

Desde sua formação, em 2018, a Pluriversidade conta com 4 estudantes – Tania Aranda, Iris Arroyo, Fany Ramos e Roxana Anticono –, todas mães de crianças que estudam na EDHU,

---

<sup>83</sup> Além de Valério, são co-fundadores da Pluriversidade Latinoamericana: Marcel Boesch (Suiço erradicado no Peru), Nitsán Pérets Singer (Israelense erradicado na Argentina atualmente), Franco de Castro (Brasileiro), Jacquelin Gasco González (Uruguaia erradicada na Argentina), Yoliet Lombida Prieto (Cubana erradicada no Chile), Teresa Gutiérrez Aranda (Peruana, vive em Virú) e Patricia Melendez Sánchez (Peruana, vive em Trujillo).  
Fonte: <https://www.pluriversidad.org/>.

sendo Tania Aranda também acompanhante da escola. Tendo apresentado brevemente a Pluriversidade, retomo a narrativa sobre o processo de chegada ao campo da pesquisa.

A Conferência se dividia em dois grandes momentos. Tivemos uma semana de imersão com todos os participantes em Yanasara, vilarejo um pouco abaixo de Huamachuco. Em cada dia havia pelo menos três momentos de atividades, sendo dois pela manhã e um pela tarde. Iniciávamos o dia com um círculo matinal (momento de mística e jogos) e terminávamos com uma assembleia. A programação completa se encontra em anexo.

Sendo assim, frente à programação do evento, escolhi dar prioridade às atividades que estivessem diretamente relacionadas com a EDHU. A seguir destaco algumas delas:

- Introdução à EDHU (mediada por 3 estudantes da escola);
- Acordos de Convivência (mediada por Valério);
- Exibição do episódio 1 da web-série “O que eles têm para nos dizer?”, sobre a EDHU (mediada por Franco e Stephanie);
- Roda de conversa com mães da EDHU.

O segundo momento da Conferência se passava em Humachuco, onde fizemos uma visita coletiva à EDHU (sábado) e, durante a semana, houve a divisão de 3 grupos para, em revezamento, fazerem vivências na EDHU, bem como planejar atividades de divulgação da Pluriversidade pela cidade de Huamachuco. Nesse momento, devido ao meu tema de pesquisa, apresentei ao conjunto de participantes da Conferência minha demanda de pesquisa, que foi prontamente acolhida e me permitiu a vivência de dois dias inteiros na escola<sup>84</sup>.

Os últimos dois dias de evento foram dedicados a balanços coletivos e organizativos da Pluriversidade. Nesse momento, me disponibilizei para ser tutora e acompanhar uma das pluriversitárias, caso assim desejassem, fato que se concretizou. Acompanhei durante o ano de 2019 o processo formativo de Iris Arroyo através de reuniões periódicas por vídeo-chamada.

Dessa forma, encerro este trecho fortalecendo os pressupostos teórico-metodológicos nos quais ancoramos esta pesquisa: para além de um processo investigativo sobre uma experiência latino-americana de educação democrática, este é um processo de envolvimento com os sujeitos deste território e sua luta por uma educação *outra*.

---

<sup>84</sup> De domingo para segunda estive muito adoentada, com infecção intestinal, o que requereu repouso e medicação, impossibilitando a vivência na EDHU na segunda-feira, dia 04 de fevereiro.

## Capítulo V – UMA EXPERIÊNCIA LATINO-AMERICANA EM EDUCAÇÃO DEMOCRÁTICA: tecendo análises sobre a Escola Democrática de Huamachuco

Nas páginas a seguir se encontram o coração desta pesquisa: a Escola Democrática de Huamachuco. Então, desde já, te faço um convite: caso você ainda não tenha assistido o episódio nº 1 da web-série “O que eles têm para nos dizer?”,<sup>85</sup> produzida pelo Coletivo [Re]Considere, que retrata a Escola Democrática de Huamachuco (EDHU), pare, por favor, a leitura por aqui e assista. Acredito que não terei habilidade para expressar em palavras a potência desse projeto educativo e como ele se organiza. Na verdade, não sei se é possível, através de palavras, mobilizar os sentimentos e as reflexões que a fala das crianças, de suas famílias, dos educadores e as imagens do cotidiano do projeto são capazes de despertar em nós. Te garanto, serão 40 minutos muito bem empregados.

Ao longo deste capítulo, buscaremos apresentar algumas análises sobre a Escola Democrática de Huamachuco tendo como horizonte os entrelaçamentos dessa experiência em Educação Democrática com a Decolonialidade e a Educação Ambiental *desde el Sur*. Ou seja, estaremos apresentando a EDHU em interface com o debate teórico formulado ao longo do Capítulo II, visando contribuir para o entendimento do que seria uma experiência latino-americana em educação democrática e como, em instituições formais de ensino – no caso, uma escola – a decolonialidade pode se fazer presente nas práticas pedagógicas, e que isso acontece de forma imbricada também com a educação ambiental, a partir, por exemplo, de outra visão sobre a natureza.

É importante pontuar que esta pesquisa se coloca de mãos dadas com a EDHU, acreditando em toda sua potência transformadora, e se colocando como mais uma ferramenta de fortalecimento deste projeto educativo, agora desde a academia, fazendo um movimento de mão-dupla: levando a EDHU para dentro da pesquisa em educação no Brasil e na América Latina; e também levando para dentro da EDHU um pouco das reflexões que as pesquisas em educação na América Latina vêm produzindo.

Então, toda e qualquer crítica que venha a ser tecida sobre esse projeto educativo não deve ser lida, em hipótese nenhuma, como uma tentativa de diminuí-lo ou deslegitimá-lo. Tampouco buscamos “iluminar” e apontar caminhos, com o ar de superioridade. Estaremos

---

<sup>85</sup> O que eles têm para nos dizer? #01 – Escuela Democrática de Huamachuco (Peru). Link para acesso: <https://www.youtube.com/watch?v=zOcmU9kv0ms>.

compartilhando reflexões de modo a engrossar o caldo dos debates sob os quais a EDHU vem se debruçando há mais de uma década, e quem sabe, poder adicionar mais um tempero a esse caldo.

### **1. A Escola Democrática de Huamachuco: apresentação e análises**

As informações que serão sistematizadas e apresentadas aqui foram obtidas através das seguintes fontes de pesquisa: 1) material captado, em 2016, na produção da web-série “O que eles tem para nos dizer?”, pelo Coletivo [Re]Considerare; 2) vivência em campo durante o II Seminário da Pluriversidade, do qual faz parte a Conferência “Aproximação à Educação Democrática”, em 2018, onde se realizaram entrevistas com educadores, mães e estudantes da EDHU; 3) o livro *Raigambre: Educación Democrática*, de Valério Narvaes (2019); 4) o livro produzido pelos estudantes Carlitos Francisco e Alexander Miguel, intitulado *Muquis* (não publicado) e; 5) acesso à página de *Facebook* da EDHU.

Conforme apresentamos no Capítulo I, estamos fazendo a leitura do nascimento da EDHU enquanto uma mudança de estratégia de ação política de Valério Narvaes Polo, um de seus fundadores, que tem uma larga trajetória enquanto ativista de Direitos Humanos na cidade, sendo uma liderança comunitária. Como ele mesmo narra e nos explica seu reposicionamento:

**Valério Narvaes, educador:** O que acontece é que dos 19 aos 30 anos eu fiz muito trabalho social, luta social, a tal ponto que me dediquei a educar o povo em diferentes bairros de Huamachuco... eu dizia: “Nós, vizinhos, temos direitos!”... e nesse tempo trabalhava para os Direitos Humanos. Tive 10 anos de mais tristezas do que alegrias, muitas lágrimas... Eu queria mudar o mundo! Me diziam que eu tinha direitos, mas não diziam como sustentar esses direitos. E aí, eu despertei o povo, mas não sabia como sustentar. Tivemos muitos acertos, mudamos o que queríamos mudar. Contudo, mudamos as pessoas e não o sistema. E os que entraram no poder em Huamachuco eram piores do que os de antes. **Então agora em minha vida estou dedicado a um projeto que é mais razoável, de transformação desde a educação.** Claro que não é fácil, sempre temos desafios no caminho, mas desenvolvi uma experiência que me permite levá-lo adiante. (2019, em entrevista de campo, grifo nosso)

De acordo com suas palavras, para além de uma alternativa ao sistema de educação hegemônico vigente, aqui nomeado de educação tradicional, a educação democrática pauta uma transformação profunda na sociedade, atenta ao combate às desigualdades sociais:

**Valério, educador:** Eu me perguntava: vou fazer uma escola só para ricos? Ou vou fazer uma escola para os pobrezinhos? Então é melhor equilibrar...

uma educação para todos. E minha concepção de vida é essa. Se não nos aproximamos entre enriquecidos e empobrecidos, então não sei qual seria o sentido da educação. Será um método mais ou será um objetivo da educação construir uma cultura de paz, e que você seja feliz fazendo o que você quer e trabalhando para você mais do que para o sistema, não? Que nos esmaga aos do polo sul como eles querem. Então, para mim, penso que a educação é mais do que um método: Montessori, Waldorf, democrática... para mim educação é construir uma rede de aprendizagem, de convivência, de aceitação de um ao outro, e começar a compartilhar os que tem suas opulências, e a saírem um pouco de seu conforto. E os que não tivemos a oportunidade de ter condições mínimas para desenvolver-nos, precisamos um pouquinho. E isso é muito difícil, porque os ricos não querem compartilhar. E os pobres estão negados com uma educação que bom, vocês já sabem né. (2019, em entrevista de campo)

Fundada em 2009 e com 11 anos de existência, a Escola Democrática de Huamachuco é uma escola privada, sem fins lucrativos, que atende, atualmente, cerca de 30 estudantes por ano, de diversas faixas etárias. Formalmente, a escola pode receber os estudantes dos níveis inicial e primário – de 3 a 12 anos.<sup>86</sup> Nesse momento, há alguns estudantes do nível secundário (13 a 18 anos) na escola. Os mesmos estão formalmente matriculados em uma escola conveniada à EDHU e dessa forma poderão obter seus diplomas.

**Valério Narvaes, educador:** A EDHU tem licença do Ministério da Educação para a educação primária. Agora estamos tentando que sejamos reconhecidos até a secundária. Mas, para que nossos alunos possam seguir estudando conosco, eles estão inscritos em outras escolas por conta dos papéis (diplomas etc.). É um convênio que temos com uma outra escola estatal. E com a Pluriversidade agora estamos da mesma forma como quando começamos a EDHU, sem licença. Mas aos poucos vamos avançando e pensando sobre. (2019, em entrevista de campo)

O processo de entrada de um estudante na EDHU ocorre através de conversas com as famílias interessadas e apresentação do projeto pedagógico da escola, afim de se alinhar expectativas. Também são feitas conversas em relação ao aporte financeiro que cada família pode oferecer, sendo assim, não há uma mensalidade pré-estabelecida.

**Sulma Fernandes, educadora:** No tema financeiro, nós não temos um valor fixo que paguem todas as crianças. Não pagam um valor fixo. É de acordo com a sua situação econômica, digamos de cada família. Primeiramente, antes

---

<sup>86</sup> Relembramos que a Educação Básica Regular no Peru é dividida em três níveis: Inicial (3 a 5 anos), Primária (6 a 12 anos) e Secundária (13 a 18 anos), conforme disposto no art. 36 da Ley General de Educación N.º 28044 de 2003.

de um fixar uma mensalidade a uma criança, consultamos, por exemplo, para ver se tem dívidas no banco, se vivem em uma casa própria, se tem carro, de acordo com isso chegamos a/estabelecemos um valor a ser pago para a mensalidade fixa da criança. Temos alguns que pagam desde 40 soles até ao máximo que chegamos que é o valor de 200 soles<sup>87</sup> que pagam algumas crianças. (2016, em entrevista ao [Re]Considerere)

**Iris Arroyo, mãe:** Eu penso que essa diferença de aportes à escola é porque, como bem disse Valério, não é uma escola para pobres nem ricos, é uma escola para os seres humanos. (2016, em entrevista ao [Re]Considerere)

Em relação à organização dos espaços educativos, não há separação dos estudantes por faixa etária ou ciclos de aprendizagem. Todos convivem coletivamente nos espaços da escola.

**Sulma Fernandez, educadora:** Todas as salas para onde vão as crianças têm um acompanhante esperando. Por exemplo: se estão na sala lilás, tem um acompanhante; se estão na sala vermelha, tem outro acompanhante; na sala verde tem outro... Ou seja, em cada sala existe um acompanhante. Se está lá fora, também existe um acompanhante para que trabalhe com a criança. (2016, em entrevista ao [Re]Considerere)

A fala da educadora Sulma traz pistas de como é feita a organização dos espaços educativos na escola. No prédio principal, cada cômodo recebe uma cor, nome pelo qual a sala passa a ser designada. Em cada um desses espaços internos estão dispostos materiais para trabalhar áreas específicas e neles sempre estão presentes acompanhantes,<sup>88</sup> que ficam à disposição para atuar junto com os estudantes que utilizarem o espaço. Além das áreas internas, a escola conta com diversas áreas externas, brevemente listadas abaixo.

---

<sup>87</sup> Esses valores foram informados em entrevista ao Coletivo [Re]Considerere. Mesmo que eles tenham mudado ao longo desses últimos 3 anos, não imaginamos uma mudança considerável. Importante frisar que o valor de 1 sole peruano equivale quase a 1 real brasileiro, e que o valor do salário mínimo atual está em 930 soles (aproximadamente 1200 reais). Em pesquisa no portal “Identicole”, do Ministério da Educação do Peru, estão cadastrados dados básicos de colégios privados e públicos de cada região. Foi possível encontrar 24 escolas de níveis inicial e primário, e suas mensalidades variavam de 80 a 220 soles. Na busca não encontramos a EDHU listada, mas uma instituição de ensino nomeada como “IE Ute Siess”. Tendo em vista que esse é o nome da educadora alemã que oportunizou uma bolsa de estudos para que o Valério Narvaes fosse estudar em uma escola democrática na Alemanha por três meses, visitamos as informações e notamos que este era o cadastro da EDHU no site. O valor da mensalidade para o ano de 2019 cadastrado no sistema é de 100 soles. Disponível em: <http://identicole.minedu.gob.pe/colegio/14054060>. Último acesso em: 28/06/2020.

<sup>88</sup> Os educadores da EDHU se auto intitulam como acompanhantes.

Tabela 15- Áreas internas e externas da EDHU. Fotos obtidas na página de Facebook da EDHU.

<b>Espaços</b>	<b>Finalidade</b>	<b>Fotos</b>
Prédio Principal	Acomoda os espaços descritos de 1 a 10.	
1- Cozinha e Refeitório	Preparo e momento das refeições; espaço para atividades culinárias.	 
2- Hall de entrada	Local para deixar mochilas, casacos e trocar os sapatos.	

<p>3- Sala Rosa</p>	<p>Carpintaria.</p>	
<p>4- Sala Amarela</p>	<p>Círculo matinal; assembleias; espaço interno onde é permitido correr.</p>	
<p>5- Sala Lilás</p>	<p>Materiais para pequenos (livros de histórias mais simples, abecedário, numerais, lego e jogos simples).</p>	

		
6- Escadaria	Acesso do 1º ao 2º andar e cantinho de leitura.	
7- Banheiro	Higiene pessoal (com pia, sanitário e chuveiro).	
8- Sala Vermelha	Materiais relacionados à matemática e às ciências.	
9- Sala Verde	Multimídia (TV, DVD e computadores) e Linguagens (livros em línguas estrangeiras).	

		
10- Sala Arco-Íris	Artesanatos e Música	 
11- Biblioteca	Apesar de encontrarmos livros em todas as salas, há uma biblioteca que concentra o acervo literário da escola, adquirido por doações. Sua construção foi feita em um espaço na área externa ao prédio principal.	
12- Parque de Areia	Brincar	

13- Cama elástica	Brincar	
14- Almojarifado	Armazenamento de equipamentos e materiais	
15- Parque eólico e Mirante	Gerar energia eólica para a escola (no momento não está funcionando); brincar e descansar.	
16- Balanços	Brincar e descansar.	
17- Parque das águas	Sistema de irrigação.	

<p>18- Chácara e Jardins</p>	<p>Plantar e brincar.</p>	
<p>19- Parquinho</p>	<p>Brincar.</p>	
<p>20- Parque de Aventuras</p>	<p>Brincar.</p>	
<p>21- Casa mirante</p>	<p>Brincar e descansar.</p>	
<p>22- Casebre de pau a pique</p>	<p>Brincar.</p>	

23- Tecelagem	Aprender a mexer em tear e produzir peças de vestuário.	
24- Ampliação refeitório	Em construção...	

A escola contava, quando do período de campo, com 5 educadores: Valério Narvaes, Clara Narvaes, Tania Aranda, Sulma Fernandez e Enrique Carbajal; e 1 voluntário: Dennis Shaughnessy, estadunidense. A EDHU tem o hábito de receber voluntários, estipulando um período mínimo para estadia, de forma que seja possível se integrar à dinâmica da escola e interagir com os estudantes. Majoritariamente os voluntários são europeus ou estadunidenses, algo que a EDHU gostaria de mudar e receber mais latinos, contudo até o momento só haviam chegado 2 inscrições de voluntários da América Latina: um chileno que está fazendo doutorado na Alemanha, e um peruano, que esteve na escola durante 2 semanas em 2019.

Segundo os educadores da EDHU, o projeto é mais valorizado no exterior do que em seu próprio país, sendo ainda pouco conhecido no Peru e na América Latina.

**Tania Aranda, educadora:** É a única escola [democrática] que existe no Peru e que, a nível nacional não é reconhecida, mas ao mesmo tempo é muito reconhecida no estrangeiro. Acredito que seja mais reconhecida que aqui em nossa comunidade, em Huamachuco. (2016, em entrevista ao [Re]Considerare)

Levantamos também uma hipótese para a baixa procura de voluntários latinos: dificuldade financeira de estudantes universitários ou educadores recém-formados de arcarem com as despesas de uma viagem e da estadia no Peru. Além do mais, sendo a EDHU a única escola democrática latino-americana a compor a rede europeia de escolas democráticas (EUDEC), isso acaba lhe proporcionando destaque, o que aguça o interesse de estudantes e educadores democráticos europeus.

Frente ao grande número de espaços educativos (como a tabela acima descreve), vemos que não é possível que sempre haja um educador num espaço com as crianças. Sendo assim, há uma divisão dos educadores em espaços fixos. Por exemplo, Tânia costuma ficar na sala arco-íris (artesanato), mas também alguns educadores acompanham mais de um espaço – por exemplo, as salas vermelha e verde ficam num mesmo andar e são interligadas, assim como as salas amarela, lilás e carpintaria. Além disso, ocorre um revezamento de quem acompanhará as crianças em áreas externas; ou elas podem estar desenvolvendo algum projeto com estudantes maiores, que ficam responsáveis pelos cuidados dos menores. Tudo isso é combinado e informado no começo do dia, durante o chamado “círculo matinal”.

**Alexander Miguel, estudante:** Pela manhã, quando chegamos sempre fazemos um círculo matinal. Cantamos, brincamos, nos divertimos e depois vamos a outros espaços e fazemos o que devemos fazer. (2016, em entrevista ao [Re]Considerere)

Os educadores da EDHU se auto intitulam como acompanhantes, e não como professores, tanto porque não possuem formação específica na área da docência, como também porque compartilham o princípio de que estão ali como adultos para apoiar os processos de aprendizagem dos estudantes e, por isso, acompanhá-los. Os adultos estão ali para acompanhar ao invés de guiar ou impor um caminho. A ideia pedagógica central na EDHU, repetida constantemente é de que, como esta é uma educação em liberdade, **cada um decide quando, onde, como e com quem quer aprender**. Esta é uma máxima da rede internacional de escolas democráticas (IDEN)<sup>89</sup>.

**Margarita Rebaza, estudante:** Supostamente, nos outros colégios, se você é pequeno sua opinião me faz rir: “haha”. Mas aqui, nessa escola, os grandes respeitam as opiniões dos pequenos. (2016, em entrevista ao [Re]Considerere)

**Brisht Méndez, estudante:** Cada um aprende quando quer, não quando querem obrigá-lo. Eu aprendi a escrever aos 7 anos, mas porque eu quis. Eu aprendi a ler aos 7 anos, mas porque eu me interessei. (2016, em entrevista ao [Re]Considerere)

---

<sup>89</sup> Em matéria para o site AlterEdu, Dolores Bulit (educadora ativista pela educação alternativa na Argentina, fundadora da Escola Tierra Fértil), afirma: “*En la conferencia mundial de Berlín en 2005 se establecieron estos dos principios básicos: 1. en una escuela democrática los estudiantes tienen derecho a decidir individualmente cómo, cuándo, qué, dónde y con quién/quienes aprenden; 2. tienen una participación igualitaria en la toma de decisiones sobre la gestión de sus escuelas, incluidas las normas de convivencia y las sanciones, si fueran necesarias.*” Disponível em: <https://alteredu.com.ar/2020/04/22/democraticas-las-escuelas-donde-las-y-los-estudiantes-deciden-que-hacer-tambien-en-cuarentena/?fbclid=IwAR2t26yc1fl7PAoeD009Evs2BWjaiTpk7-pcbgjk-DcolX2Q3nxiUvZQatQ>. Último acesso em: 26/06/2020.

Dessa forma, há um sentimento compartilhado entre os educadores da EDHU de que não atuam como professores, pois não depositam seus conhecimentos nos estudantes e guiam seus processos de aprendizagem. Inclusive, avaliam que seria difícil para um professor vir trabalhar na EDHU:

**Valério Narvaes, educador:** É muito difícil que um professor possa trabalhar com uma escola democrática porque já vem com seus vícios de aprendizagem, que as crianças têm que aprender a ler, escrever e calcular e já está bom. E já uma pessoa que mesmo sem ser professor formado, mas que ama o que faz, por exemplo, o Enrique que é escritor... Ele só está aí, não precisa fazer mais nada, pois ele contagia e transmite a sua paixão pelos livros e pela literatura. A Clara também, com a sua paixão pela cozinha e não é chefe, mas sempre pergunta: como devo melhorar, me diga. Cada um de nós estamos conectados com o que nos faz feliz na vida. Eu também sou muito feliz com o que faço. (2019, em entrevista de campo)

Nesse sentido, identificamos que há uma associação da identidade do professor a uma concepção bancária de educação (Freire, 2017, p.79). Contudo, podemos dizer que essa é uma visão monolítica sobre a formação e a prática docente, como se ela estivesse fadada à reprodução das estruturas de poder hegemônicas e fosse, em si, opressora. Não desconsideramos que esta é uma das possibilidades para a formação e o fazer docente: a reprodução dos sistemas de opressão hegemônicos e a educação bancária. Contudo, não é a única. Nesta pesquisa, temos nos alinhado à possibilidade de uma outra atuação docente, onde a educação ao invés de ser subserviente ou passiva ao sistema de opressão e exploração moderno-capitalista instaurado pela colonialidade, é subversiva a ele. E dessa forma, ao invés dos professores serem lidos como meros reprodutores de uma prática formatada, acreditamos que existem processos de educação libertadores, mesmo em instituições tradicionais de ensino, mesmo que não sejam majoritários.

No que diz respeito à relação de transferência, uma outra dimensão ainda pode ser considerada, conforme apontara Jacques Rancière (2013) na obra *O mestre ignorante - Cinco lições sobre a emancipação intelectual*, o professor, ou o educador, ou o mestre (em seus termos), como aquele que transmite algo para além do saber. Ele pode ensinar mais ou menos do que um conteúdo, mas ele deve sobretudo ser aquele que propicia ferramentas e métodos para que os próprios estudantes se emancipem. Contudo, isso não significa dispensar uma educação formal de quem ensina, pelo contrário, uma vez que o próprio educador deverá se apropriar de tais ferramentas para compartilhá-las.

Então, em relação à formação docente, esse trecho deixa evidente a crença de que os educadores formados em instituições tradicionais de ensino, como as universidades ou os cursos normais, não seriam capazes de promover processos educativos em liberdade, pois já estariam com uma concepção educativa que valoriza padrões homogêneos no processo de aprendizagem e avaliação, além de estarem muito presos aos currículos oficiais. E, se esse debate não for travado com cuidado e com a complexidade exigida, pode-se cair numa desvalorização da formação docente e numa supervalorização dos processos de autoformação, onde cada pessoa seria capaz de buscar aquilo que lhe interessa e complementar sua formação.

Em entrevista, Valério traz alguns apontamentos sobre o processo de formação dos acompanhantes da EDHU:

**Valério Narvaes, educador:** É mais uma autoformação. Sim, nos encontramos de vez em quando para debater temas específicos, como por exemplo, acompanhamento emocional, ou como trabalhar com adolescentes. Mas é mais cada um em autoformação. E ademais, aprendemos junto com as crianças. Eu não tenho como saber tudo. Aprendemos muito com eles! Eu sigo aprendendo, senão minhas ideias morrem! E para mim é muito importante que nós, os acompanhantes, possamos criar condições para que os alunos aprendam e nos ensinem. (2019, em entrevista de campo)

Contudo, é preciso estar atento ao tratar do tema da autoformação de modo a não colocar a formação docente como um processo espontâneo, ou como um processo de responsabilização meritocrática dos educadores. No tangente à primeira questão, entendemos que não basta que uma pessoa se coloque à disposição para compartilhar seus conhecimentos de vida para que seja então entendida como um educador, pois num processo de educação há que ter uma intencionalidade educativa ao compartilhar os saberes, ainda mais num processo de educação formal, como é o caso de uma escola. Com isso, não estamos dizendo que os saberes populares, por exemplo, passados de geração em geração, não carregam consigo uma dimensão pedagógica (Kassiadou et al., 2018).

Sobre a segunda questão colocada, é importante pensar que o processo de autoformação, entendido como uma formação continuada, passa sim por um desejo individual de cada educador, mas para que não fique apenas numa dimensão individual e, por isso, meritocrática – os que têm interesse fazem e quem não faz é porque não tem interesse –, tal processo necessita ser estimulado e amparado.

Ou seja, é importante criar condições para que haja um processo de formação continuada, que não seja apenas um esforço a mais dos que assim desejarem, fruto de uma

vontade própria apenas. Caso tais condições não sejam criadas, estaremos esbarrando numa precarização do trabalho docente. Por exemplo, caso os educadores trabalhem todos os dias na escola, qual seria o momento de autoformação? Seria durante o próprio trabalho na escola? Se formariam através da prática? Talvez essa seja uma dimensão do processo autoformativo, mas seria suficiente?

Além disso, podemos ancorar essa discussão nas análises de Giroux (1997) sobre o professor reflexivo x professor intelectual crítico. Sem dúvidas podemos observar um processo de formação continuada dos educadores da EDHU, mas que parece estar voltado a uma reflexão sobre suas práticas educativas, visando a resolução de problemas que se colocam no cotidiano escolar. Já o professor intelectual crítico estaria ancorado numa reflexão de base teórica que permita relacionar os fenômenos de aprendizagem aos contextos políticos, sociais, econômicos e culturais nos quais aquela comunidade está imersa.

Essa fala também pode ser analisada a partir da perspectiva de que há, através da Educação Democrática, a constatação de que enfrentamos um problema na formação docente, e então é necessário fomentar processos que fujam da formação tradicional, decorrente da ocidentalização das universidades e dos currículos, que é base do privilégio epistêmico, conforme apontado por Ramon Grosfoguel (2008). E se a construção do conhecimento entendido como legítimo, ou seja, aquilo que está nas universidades e centros de formação, é estruturada no racismo e no sexismo epistêmico, de base eurocentrada, podemos concluir que a formação de professores também está ancorada nestas mesmas bases. Com isso, a formação docente é realmente um dilema enfrentado pelos projetos educativos que visam romper com as práticas hegemônicas: como ensinar em liberdade, tendo sido formado em um sistema opressor? Como formular práticas pedagógicas contextualizadas à história e à cultura latino-americana, se somos formados desde uma perspectiva que não aborda esses saberes?

Tendo em vista essa constatação, é que se organiza a Pluversidade Latino-Americana, com a intencionalidade de elaborar uma proposta *outra*<sup>90</sup> para a formação superior, e quem sabe atuar na formação de acompanhantes, ou melhor, educadores democráticos. Interessante também observar que a articulação da Pluriversidade não visa uma atuação apenas local, em Huamachuco, mas faz um movimento de construção de redes na América Latina, reunindo

---

<sup>90</sup> Conforme Walsh (2009, p.13): “Hablar de modos “otros” es tomar distancia de las formas de pensar, saber, ser y vivir inscritas en la razón moderno-occidental-colonial”.

anualmente educadores e entusiastas da educação alternativa<sup>91</sup> de diversos países em suas conferências.<sup>92</sup> Além disso, é importante também destacar que esse movimento vem atuando na inserção das mães da EDHU num processo de formação continuada, oferecendo um outro panorama de possibilidades para suas vidas, algo que foi despertado ao acompanharem o processo educativo de seus filhos, ou familiares, através de uma Educação Democrática.

**Valério Narvaes, educador:** Temos que nos desgarrar do que fizeram conosco. Os do Norte [global] nos fizeram pensar que nosso conhecimento não vale de nada. Então não, temos que despertar! E é o estamos fazendo. E isso eu também falo com os jovens da escola e com as mulheres que estamos formando na Pluriversidade. Quiçá demos alguns passos... Me sinto motivado e penso que temos capacidade de desenhar a educação que precisamos e queremos para a América Latina. Precisamos que floresça nossa educação, mas com base em alguns objetivos que não se padronizem, mas que fortaleçam a diversidade na América Latina. Precisamos autodeterminação. (2019, em entrevista de campo)

Ou seja, a mudança nas práticas pedagógicas escolares passa por uma mudança na formação dos educadores, e a EDHU tem se colocado nessas duas pontas de atuação, seja através da educação praticada na escola, bem como do movimento de criação da Pluriversidade Latinoamericana. E ainda, esse movimento, de acordo com Valério, pode caminhar num sentido de mudanças estruturais nas relações estabelecidas internacionalmente através da rede de escolas democráticas:

**Valério Narvaes, educador:** Penso em que essa educação não seja comercial. Eu gostaria de democratizar a educação superior, pois [as estudantes da Pluriversidade] são pessoas que foram excluídas do sistema educacional, que foram colocadas à margem, como se só tivessem que cuidar da casa ou dos filhos. Precisamos de universidades ou pluriversidades que voltem a devolver sonhos, como disse Iris [mãe da EDHU e estudante pluriversitária]. (...) Eu não tenho títulos, mas estou à frente de uma escola, e agora estamos começando a Pluriversidade. Bom, mas é claro que não penso que todos serão assim como eu. Mas penso que o mundo está mudando muito. E se algum dia nós quisermos uma certificação [na Pluriversidade], porque não em igualdade de condições com a Europa? Podemos fazer um convênio internacional, que já estamos pensando em fazer com o Japão e com Israel, em igualdade de condições. Claro, são temas que temos que ir discutindo, analisando, vendo como pode acontecer. É que, para o bem ou para o mal, começamos um projeto de transformação, e vão surgir perguntas assim como essas. E com a rede de escolas democráticas, poderíamos começar um movimento no qual, se você

---

<sup>91</sup> Optamos por utilizar o termo educação alternativa aqui por não necessariamente todos os participantes se alinharem a um movimento em defesa da Educação Democrática, conforme temos formulado nesta pesquisa, apesar de entender também que nos meios fora da academia esses termos são utilizados como sinônimo muitas vezes. Mas, aqui, o termo “alternativa” é um guarda-chuva para as diversas concepções pedagógicas progressistas e que visam repensar a educação tradicional.

<sup>92</sup> Para mais informações sobre a Pluriversidade Latinoamericana, visitar a parte 2 do Capítulo IV.

está na Pluriversidade e quer ser educadora, que possa ir à Alemanha e trabalhar em uma escola democrática lá, ou nos EUA... E essa seria uma mudança estrutural. E vamos ver se eles gostam disso os europeus... (2019, em entrevista de campo)

Nessa passagem, fica nítido um sentido também de luta por reparação ao fazer articulações internacionais. A EDHU, mesmo sendo uma escola democrática latino-americana, faz parte da EUDEC (Confederação Europeia de Escolas Democráticas), sendo a única escola fora da Europa a integrar essa rede. Isso ocorre tanto porque não há uma Rede Latino-Americana de Escolas Democráticas, pelo menos não nos moldes das amplas redes internacionais<sup>93</sup>, mas também pelos caminhos que se abriram para o Valério – através do contato com a Escola Kapriolle na Alemanha, que lhe ofereceu uma bolsa de 3 meses para formação em Educação Democrática na Alemanha. Contudo, sua participação na rede não se dá de forma passiva, mas sim pautando uma estratégia de ação que se unifica pelos objetivos comuns de por em prática um projeto educativo voltado a experiências de aprendizagem mais significativas para as crianças, quanto demarcando a necessidade de se pensar em democratizar a própria educação democrática, que na maioria das vezes não é acessível às populações empobrecidas.

**Valério Narvaes, educador:** Não esqueçamos que às vezes as escolas democráticas não são tão democráticas. Essa é uma questão na rede de educação democrática. Eu me refiro ao fato de que as escolas democráticas pelo mundo são mais para ricos, para classe média alta ou alta. (...) Pelo menos nunca conhecemos ou escutamos falar de uma escola democrática que seja tão acessível como é a EDHU, que é a sua política principal a acessibilidade. Enquanto que outras estão buscando como financiar bolsas de 5%, 1% dos alunos... Ou seja, é outro nível. A EDHU é uma das poucas ou uma das únicas dentre as várias escolas democráticas da EUDEC. (2019, em entrevista de campo)

Retomando a discussão sobre a organização financeira da EDHU, é muito importante frisar que essa não é uma escola alternativa voltada para um público que pode pagar por esse outro modelo de educação<sup>94</sup>, mas sim uma escola democrática localizada numa das regiões mais

---

<sup>93</sup> Sobre as redes, estamos nos referindo às seguintes: IDEN (International Democratic Education Network), IDEC (International Democratic Education Conference), EUDEC (European Democratic Education Community), AERO (Alternative Education Resource Organization). Para mais informações sobre tais redes, sugerimos a leitura da pesquisa “As escolas democráticas como uma alternativa para uma educação outra no Brasil: desafios e possibilidades”, de Simone Aleixo Avellar (2019).

<sup>94</sup> Observamos um movimento de mercantilização da educação alternativa no mundo, onde se paga valores altíssimos para que as crianças possam estudar em escolas construtivistas, com metodologias participativas etc., e muitas vezes com foco no empreendedorismo. Algumas escolas estão compiladas a seguir:

pobres do Peru, que atende aos filhos e às filhas das camadas populares. Muitos estudantes chegam na EDHU por problemas de adaptação nas escolas tradicionais da cidade. Dito isso, a sustentabilidade financeira do projeto parece ser uma questão delicada.

Sendo assim, há uma busca ativa por parte dos educadores, em particular do fundador da escola, Valério Narvaes, por editais que possam aportar verbas para a EDHU. Nesse sentido, é importante mencionar que ao fazer parte de uma rede internacional de escolas democráticas, esse é um canal importante para a EDHU estabelecer diálogos com outros projetos, contudo não há um apoio financeiro através destas redes. Abaixo trago um trecho da entrevista com Valério Narvaes sobre este tema:

**Stephanie Salgado, pesquisadora:** A escola tem um apoio de uma rede de escolas democráticas internacionais?

**Valério Narvaes, educador:** Não temos um apoio, ou melhor, somos projetos que trabalhamos em comunidade. Não sei se é uma cooperação, mas não é um apoio deles a nós. Crescemos juntos, prefiro dessa forma.

**S:** E as escolas que podem aportar financeiramente às demais?

**V:** Não, não necessariamente. Nós criamos nosso sonho e nos encarregamos que nosso sonho se torne realidade. E não necessariamente trabalhamos com outras escolas democráticas no mundo. Buscamos outras organizações também que nos ajudam financeiramente.

**S:** Então a EDHU se sustenta através de doações?

**V:** Sim, contamos com apoio internacional, mas as famílias aportam o que podem, e também fazemos atividades. E nós que somos acompanhantes por vezes ganhamos menos do que ganham os professores no Peru. Isso porque acreditamos nesse projeto. (...) Temos conseguido aportes financeiros através de ONGs, mas para isso temos que “bater em portas”. De 10 companhias ou de 20, talvez uma nos ajude, e assim seguimos. (...) É certo que temos bastante ajuda internacional, da Suíça nesse momento, mas aqui os pais fazem atividades para financiar a escola. As crianças que podem, pagam uma certa quantidade em dinheiro. Tem alguns que não têm condições e não pagam. E há outros amigos também... por exemplo, quem doou o terreno é um huamachuquino. Então temos de tudo um pouco. Não estamos como os pobrezinhos que necessitamos de ONGs estrangeiras. Há uma tendência, porque veem Marcel [educador suíço erradicado no Peru e co-fundador da Pluriversidade] e outros estrangeiros aqui, que eles fazem as coisas por nós e nos ajudam. Não é bem assim. Os que fazemos somos nós, os peruanos. Eu comecei esse projeto, querendo mudar o mundo também. E comecei sem ganhar nada. E durante muito tempo vários de nós trabalhamos sem ganhar nada, às vezes botando dinheiro. (...) É verdade que chegam pessoas, ajudam com as suas habilidades, depois se vão e levam consigo a missão de difundir a escola, e então mais pessoas ajudam, isso sim acontece. (2019, em entrevista de campo)

---

<https://forbes.com.br/listas/2018/11/quanto-custa-estudar-em-23-das-escolas-mais-caras-do-brasil/#foto7>. Último acesso em 25/06/2020.

Sobre a relação entre o trabalho dos educadores e suas remunerações, pude observar que para vários deles houve uma ressignificação sobre o que é trabalho. De acordo com a educadora Sulma Fernandez, há uma liberdade muito grande não apenas para as crianças, mas também para os educadores. Ela comenta do alívio de não ser constantemente “vigiada” em seu trabalho, e reforça que isso está relacionado ao sentido de responsabilidade coletiva criado na EDHU. Quando questionado sobre os direitos trabalhistas dos educadores da EDHU, Valério levanta questionamentos sobre como o trabalho de todos na escola está muito atrelado a um projeto de vida, e que não se pode comparar esse tipo de informalidade a, por exemplo, o trabalho que Iris, uma mãe da escola, desempenha trabalhando como diarista na cantina de uma escola.

**Sulma, educadora:** O lado muito bom, e que me fez ficar, é a liberdade que te dão aqui na escola. Se você está num canto fazendo algo, ninguém vem espiar para ver o que está acontecendo, ninguém está te vigiando para ver se você cumpre suas horas... não é isso. Tem essa liberdade, não só do modo como se trabalha aqui, mas também, por exemplo, eu posso dizer ‘amanhã não posso vir pois tenho esse problema’ e tudo bem, normal, eu só tenho que avisar como as crianças avisam as coisas no círculo, eu também tenho que avisar como adulta. Só se falta quando há uma real necessidade, não vou faltar porque tenho liberdade e não quero ir aí. Não é assim. (2019, em entrevista de campo)

**Valério, educador:** O grupo de educadores da EDHU é formado por pessoas que encontram nesse tipo de educação um projeto de vida, um ideal de vida e de construção de uma outra sociedade. Nesse sentido, ‘abriram mão’ das formalidades e dos ‘direitos trabalhistas’ – podemos nos questionar quem e o que outorga a formalidade ou a informalidade nesta região... O salário que ganham na EDHU é a metade do que se ganha um professor recém-formado. Mas pensamos aqui, juntos, que esse salário é suficiente para que possamos viver e viver bem. É um projeto que não está feliz o sistema que temos em todos os sentidos, e todas as decisões são acordadas e transparentes para todos. A EDHU não é só uma escola que tem que se submeter ao sistema peruano, seja escolar ou trabalhista... é mais do que isso. E esse é um contexto muito diferente da condição trabalhista de Iris, por exemplo. O que se faz na EDHU é um trabalho totalmente pensado e consciente no sentido de buscar uma mudança de um modelo de vida. (2019, em entrevista de campo)

Analisando as reflexões colocadas, não se trata de trabalhar para ter ou para ser, mas de se trabalhar por que se é, por que se vive. Valério Narvaes está nos dizendo que a forma de educação praticada na EDHU recupera a dimensão ontológica do trabalho, rompida pela lógica exploratória do capital. Contudo, vivendo numa sociedade capitalista, há que se levar em consideração a questão da precarização do trabalho.

Ainda de acordo com Valério Narvaes, o Estado peruano não tem interesse em subsidiar esse projeto educativo, afirmando em entrevista de campo que “o Estado nos odeia, não nos querem”. Ao Coletivo [Re]Considere, diz que:

**Valério Narvaes, educador:** Esse projeto teria muitas formas de ser autossustentável. Por agora, dependemos muito da ajuda do capital estrangeiro, mas também existiriam formas no Peru de fazê-lo sustentável financeiramente. Por outro lado, creio que é justo que o mundo possa construir uma escola aqui, nesse caso do capital estrangeiro também, porque vêm estrangeiros para cá. É uma escola que constrói mundos para o mundo. Eu gosto da ideia de que não existem fronteiras. Se é uma escola do mundo que constrói outro mundo, é justo que um estrangeiro possa ajudar financeiramente a escola, não? Este é um tema de discussão em nossa equipe de trabalho. (2016, em entrevista ao [Re]Considere)

Sobre a relação da escola com o capital estrangeiro, Valério faz questão de pontuar que não é uma relação de subserviência que se estabelece. Inclusive tende a ler esse também como um processo de reparação do norte global para com o sul. Não elabora com mais detalhes como seria possível fazê-lo a partir da relação com o Estado. Uma das hipóteses seria através da incorporação da EDHU à rede de escolas públicas, mas isso traria diversas outras questões, como a falta de autonomia na contratação de educadores, os currículos oficiais a serem seguidos e as avaliações externas padronizadas. Sendo assim, a EDHU parece ter pouco interesse em se incorporar ao sistema público nos moldes vigentes.

**Valério Narvaes, educador:** Nós, desde o início queríamos ter uma escola reconhecida pelo Ministério da Educação, e agora nós fomos catalogados como um projeto piloto de educação em liberdade. Contudo, há temas como as avaliações externas, que gostaríamos de discuti-los com os encarregados que tomam as decisões sobre a educação do Peru. (2016, em entrevista ao [Re]Considere)

Sobre esses dois tópicos: avaliação e currículo, a EDHU é enfática em dizer que não há provas e nem currículo. As avaliações são feitas através do acompanhamento constante do desenvolvimento dos estudantes. Há na escola um local na sala vermelha destinado ao arquivamento dos portfólios dos estudantes, onde eles são incentivados a colocarem em suas pastas os trabalhos que estão desenvolvendo. Além disso, os estudantes desenvolvem projetos que, ao final de um certo período, são apresentados para toda a comunidade escolar, consistindo também num momento de avaliação.

**Brisht Méndez, estudante:** E não é necessário fazer provas, porque aqui nós somos livres. Não é "faz uma prova e é o melhor da escola". Aqui todos nos tratamos de igual para igual. (2016, em entrevista ao [Re]Considere)

**Valério Narvaes, educador:** A respeito desse tema pontual, há uma prova que se aplica a todos os estudantes em nível nacional e essa prova é organizada pelo governo, pelo Ministério da Educação. Em 2013, as crianças da escola democrática, obtiveram cerca de 40 pontos acima da média nacional em matemática, e em comunicação [linguagens] era algo de 50 pontos acima da média nacional. É um indicador que a mim não me interessa muito, é só uma foto de um momento. Mas para os pais, para a sociedade, esse resultado é muito importante. E, foi também como sair de uma pressão dos pais, ou mesmo da sociedade, pois como uma criança poderia aprender sem provas, sem cadernos, sem livros didáticos, sem horário? Mostramos que é possível aprender assim, jogando. (2016, em entrevista ao [Re]Considere)

Um ponto interessante para debate é essa desconfiança que muitas famílias acabam tendo em relação à pedagogia desenvolvida pela EDHU, se os seus filhos estão aprendendo o suficiente. O resultado de uma avaliação externa oficial chega, nesse caso, como uma forma de ratificar que esse tipo de educação também “dá certo”, também “funciona”. Na verdade, inclusive supera as expectativas, mostrando que essa é uma educação ainda melhor para seus filhos. Outro método que algumas famílias da EDHU que estavam duvidosas adotaram foi de colocá-los em um curso de férias para ver como se saíam, demonstrando mais uma vez a busca por um indicador externo que valide o processo educativo em liberdade.

**Flor Ruiz, estudante:** Meu pai não estava muito de acordo que eu estivesse aqui... Ele dizia que eu não aprendia nada, que em outras escolas, se me exigissem, eu iria aprender mais, para ser alguém na vida. Eu disse que não, que eu queria estudar aqui. Mas, como é ele quem paga a escola, apesar de eu ter pedido para minha mãe que eu queria continuar, meu pai me tirou da escola e me pôs na academia [aulas de reforço escolar durante as férias], para que me reforçem, porque achava que aqui eu não aprendia nada. Indo lá, como colocam notas nos alunos, eu tirava 17, 18, 20 [sobre 20]. Então meu pai viu que eu aprendo, porque tirava boas notas! Bom, no primeiro dia me sentia triste, porque não estava com meus amigos e era algo novo para mim, eu nunca tinha estudado em outra escola, desde o início estive aqui. E então depois eu disse para o meu pai que eu queria ficar aqui. (2019, em entrevista de campo)

E sobre os bons resultados obtidos, para além de uma ratificação de que sim, as crianças são capazes de aprender através de uma pedagogia alternativa, podemos pontuar que o processo de aprendizagem em liberdade desenvolve autonomia e responsabilidade nas crianças, de forma que quando elas se deparam com a escola tradicional, rapidamente compreendem aquela nova dinâmica e se posicionam nela. Esse exemplo ilustra uma resposta à pergunta comumente feita às escolas democráticas de “como as crianças se adaptariam à sociedade” – questionamento que

inclusive carrega a compreensão que nossas sociedades não são assim tão democráticas. Algumas famílias da EDHU parecem ter compreendido bem essa questão e pontuam:

**Roberth Mauricio, pai:** E não vai ser difícil adaptar-se, eu penso, com esse tipo de educação. Vão ser pessoas mais seguras de si mesmas. Vão saber resolver seus conflitos. Vão saber resolver os conflitos dos demais, que é o mais importante, não?! Fazer a paz, vão saber como fazer a paz e não a guerra, e é isso que o mundo quer. (2016, em entrevista ao [Re]Considerere)

**Valério Narvaes, educador:** Agora temos três crianças que se formaram no primário. Uma menina que decidiu sair da nossa escola e ir para outra escola continuar sua educação secundária. Conversei com seus pais e não houve nenhum problema. Fez sua primeira prova e tirou 2º lugar, fez outra prova e tirou 1º lugar. O mito de que uma criança que sai e que a outra escola vai chocá-la, para mim está errado. São crianças que questionam, que pensam diferente, que tem capacidade de fazer críticas, propostas... quiçá são as crianças que mais falam (...). E, as outras duas crianças continuam na nossa escola e vamos saber como vai ser, porque estamos começando a secundária com eles. Não temos muita experiência. (2016, em entrevista ao [Re]Considerere)

Metodologicamente, a escola utiliza os Projetos de Trabalho como forma de mobilizar a aprendizagem dos estudantes. No início do ano todos os estudantes e educadores se dedicam a um período de planejamento de propostas de projetos, que são apresentados em assembleia, de forma que se montam grupos de trabalho em função dos interesses mobilizados. Os projetos podem ser propostos por estudantes ou educadores e de tempos em tempos ocorrem esses planejamentos coletivos.

Contudo, se a escola se mobiliza pela afirmação de que não há currículo pois fica a critério dos estudantes decidirem quando, como, onde e com quem querem aprender, identificamos aqui duas questões complexas: a) se não há currículo, qual a intencionalidade pedagógica da EDHU? Com base em que os projetos são propostos? b) se fica a cabo das crianças decidirem tudo sobre o seu processo educativo (já que cada um decide quando, como, onde e com quem quer aprender), qual seria o papel do educador? Como esse processo educativo seria capaz de mobilizar as crianças para além de seus desejos individuais?

Nesse sentido, observamos que o entendimento dos educadores da EDHU sobre a dimensão curricular a reduz apenas à discussão do currículo enquanto lista de conteúdos predeterminados a serem ensinados. Contudo, as discussões sobre currículo no campo da pesquisa em educação já avançaram muito nesse sentido, entendendo que os currículos tratam da dimensão dos objetivos pedagógicos e da concepção educativa daquele projeto (Apple, 1989;

Giroux, 1997; Arroyo, 2013). A decisão sobre o que ensinar é um apontamento tão significativo quanto o como ensinar e o que não ensinar. Tendo em vista que é impossível ensinar tudo, há muitas coisas que ficam de fora dos currículos, essa escolha do que está ou não nos currículos é política e caminha de mãos dadas com o projeto societário que se deseja construir.

Por isso, Miguel Arroyo (2013) elabora o currículo como um território em disputa por reconhecimento, já que a própria educação é disputada na correlação de forças políticas, sociais, culturais e econômicas. Sendo assim, coloca que o currículo assume centralidade no debate sobre a função da educação, sobre qual seria a sua finalidade, uma vez que através dele se visa pautar a legitimação de determinadas identidades e conformações sociais, ou seja, determinadas relações sociais e políticas de dominação e subordinação, e com isso, o controle social. Então, partir do pressuposto que não há currículo num projeto educativo é algo impossível, já que não se trata apenas de uma lista de conteúdo a ser ensinado aos estudantes, mas quais relações de poder se deseja ratificar ou superar através do processo educativo.

Observe mais um posicionamento de Valério Narvaes, fundador da EDHU, sobre o papel social desta escola frente ao território onde se localiza:

**Valério Narvaes, educador:** É um tema que me move, me convida a sonhar, me emociona, e as vezes com a realidade que vemos parece ser uma utopia, mas eu acredito que estamos no caminho de conseguir formar uma comunidade latino-americana ou sul-americana. E eu acredito que a América do Sul é digna de uma outra sorte. Não me é muito aceitável que tendo tantas riquezas naturais, diversidade de culturas, que continuemos a ser saqueados pelos países, entre aspas, “desenvolvidos”, e que assim continuemos. E aqui em Huamachuco sinto algo mais, pelas empresas transnacionais que dizem que o ouro é nosso, e a contaminação fica com vocês. Então eu creio que vamos, a partir da educação, caminhar para a construção de uma comunidade Latino-Americana (...), para a construção de uma comunidade a partir da educação. (2019, em entrevista de campo)

Tendo em vista o posicionamento nítido da EDHU de compromisso com o combate às desigualdades e injustiças sociais impostas ao território onde se encontram, constatando que há uma distribuição desproporcional dos recursos financeiros e dos danos ambientais em relação ao Norte e ao Sul global, podemos analisar que o projeto educativo da EDHU posiciona a função da educação nas sociedades latino-americanas de forma a superar a estrutura de poder instaurada com a colonialidade, ou seja, instaurada pelo sistema-mundo moderno-colonial capitalista (Quijano e Wallerstein, 1992; Castro-Gomes e Grosfoguel, 2007).

Sendo assim, ao invés de reforçar a concepção de que não há currículo na EDHU, propomos que há sim um currículo e que ele é decolonial e profundamente articulado a valores democráticos e ambientais. Além disso, propomos ainda que a EDHU vem organizando seu currículo com base em valores que gostaria de mobilizar nos estudantes, sendo eles: a autonomia, a liberdade, a auto-gestão, o cuidado coletivo etc., e que esses valores dialogam com uma dimensão que estaremos sistematizando como consensual nas escolas democráticas, pautada em como tornar a aprendizagem das crianças mais significativa.

Se essa é uma dimensão que unificaria as escolas democráticas, ponderamos que talvez haja dois tipos de escolas democráticas: 1) as que se mobilizam apenas pela discussão sobre como ensinar uma forma alternativa, e 2) as que mobilizam seu projeto educativo visando a transformação da sociedade e a superação das formas de opressão. Ambas as abordagens vão convergir em um aspecto: o rompimento com as formas tradicionais de ensino, reconfigurando os espaços e métodos de aprendizagem, e por isso, muitas dessas escolas se unem em redes e intercambiam relatos de suas práticas e estratégias educativas.

Ao analisar alguns aspectos sobre a EDHU, a primeira dimensão aparece com bastante força, e em alguns casos pode até mesmo soar como se fosse a orientadora do projeto educativo da escola, sobretudo se centramos nossa análise nas falas sobre “aprender em liberdade” e “autoformação”. Contudo, acreditamos que essa primeira dimensão está contida na segunda – sendo que o inverso não é sempre verdadeiro. Ou seja, a transformação das relações de poder na sociedade requer também a mudança na forma como ensinamos e o que se ensina; contudo, é possível que projetos orientados apenas pela preocupação sobre como as crianças estão aprendendo convivam com opressões estruturais, como a desigualdade social, a pobreza, o racismo, etc. – o que não é o caso da EDHU, que se posiciona firmemente como um projeto de transformação social em face à realidade onde se encontra.

De acordo com Apple e Beane (2001), duas dimensões são características das escolas democráticas: a) currículo e b) gestão democrática. Em relação à reconfiguração curricular, já fizemos alguns apontamentos de como a EDHU vem atuando, apesar das afirmações de que a escola não haveria um currículo. Sobre a gestão democrática, esse é um pilar que estrutura as relações na escola, nos seus diversos níveis: administrativo, financeiro, pedagógico, relacional. A principal ferramenta utilizada para garantir uma gestão democrática é a prática de assembleias na rotina escolar: momento em que todos se reúnem em círculo para debater

questões da escola. Podemos dizer que essa é a instância máxima de tomada de decisões da escola.

Além dessa instância, os educadores também se organizam para assumir diferentes funções administrativas, como por exemplo: Sulma é a encarregada das finanças; Tania é responsável pela manutenção das instalações da escola; Enrique atualmente está atuando no contato com as famílias e sua integração com a EDHU; Clara organiza tudo referente à alimentação; Valério atua na coordenação pedagógica e relações internacionais da escola.

Para além da atuação nas assembleias, os estudantes também desempenham funções na escola. Quando o Coletivo [Re]Considere esteve visitando a EDHU, haviam estudantes que cumpriam o papel de serem “conciliadores”, ou seja, atuavam na mediação dos conflitos entre estudantes, evitando assim que todos fossem tratados em assembleia.

**Benjamin Rebaza, pai:** Eu gosto muito, por exemplo, do fato de terem uma assembleia, na qual eles podem eliminar suas contradições, eliminar o rompimento de algumas regras... essas são pautas necessárias nas atividades humanas. E mais... eu disse um dia: Filha, além da assembleia, onde vocês discutem, propõe, questionam, o que mais tem? Ela me disse: “papai, eu agora tenho um cargo”? “Qual é esse cargo”? “Eu sou conciliadora”. “O que significa, querida”? “Papai, antes de citar alguém na assembleia que fez algo que não nos convém enquanto grupo, eu tenho que conversar com ele ou com ela”. (2016, em entrevista ao [Re]Considere)

Outros pais relatam como tal prática é apreendida pelas crianças, até pelas mais pequenas, e reconfiguram as relações familiares.

**Iris Arroyo e Roberth Mauricio, responsáveis:** Bom, uma história engraçada que temos com Luna e a Escola Democrática é que uma vez não estávamos de acordo sobre quem iria cozinhar, eu queria que o Roberth cozinhasse, e ele queria que cozinássemos todos, então Luna disse: “Assembleia! Propostas: eu proponho que todos devem opinar”. Roberth disse: “Eu proponho isso...”; e eu: “Agora eu proponho que Roberth cozinhe”. E Luna disse: “o que acontece é que somos uma família, e todos temos que cozinhar”. E assim fomos todos cozinhar depois da assembleia de Luna. (2016, em entrevista ao [Re]Considere)

Também no sentido da gestão democrática da escola, vale ressaltar que na EDHU foram elaborados coletivamente acordos de convivência.

**Valério Narvaes, educador:** De alguma maneira ou outra, nasceram algumas normas de convivência. O tempo foi passando até que, no ano passado, decidimos em uma assembleia que iríamos gerar novas, pois algumas já não estavam muito claras. Então os acompanhantes foram recolhendo com as crianças ideias. Tivemos cerca de 40 ideias de normas. Então um grupo de 7 pessoas, junto comigo, fomos discutindo as 40 normas, uma a uma, ao longo

de um dia inteiro, em uma imersão num local como esse aqui que estamos agora. Ficamos reunidos e conversamos muito sobre as normas, e decidimos que seria melhor que não se chamassem normas, mas de forma mais horizontal, acordos entre nós. Por isso denominamos acordos de convivência. Acordo porque é quase como um pacto que fizemos entre todos de cumprir o que nós mesmos escrevemos aqui. Não é algo que foi imposto, mas sim que nós consideramos importante cumprir esses acordos para uma melhor convivência. (2019, em entrevista de campo)<sup>95</sup>

Ao total, foram redigidos 13 acordos de convivência<sup>96</sup>, que foram registrados em um livreto elaborado pelos estudantes, e agora ficam disponíveis para consulta de todas e todos na EDHU. Sua fundamentação parte da ideia de que esse é um esforço para que cada pessoa possa desenvolver sua capacidade de viver em comunidade, sem que para isso perca sua individualidade; e também para que se possa viver em um planeta habitável e cheio de vida – não por acaso, há dois acordos que tratam especificamente da pauta ambiental (seja tratando dos cuidados coletivos com os espaços internos, o que envolve também o estímulo à reciclagem; seja tratando dos cuidados coletivos com os espaços externos, envolvendo a horta e os jardins, e o máximo respeito aos animais).

Ainda sobre cuidados coletivos e inclusão, é importante pontuar o trabalho que vem sendo desenvolvido pela educadora Clara Narvaes, que é a responsável por esse espaço, e ao longo dos anos de existência da EDHU foi aprimorando sua concepção de educação e se formando educadora a partir do cuidado com a alimentação dos estudantes e acompanhantes da escola. Ela vê a cozinha como uma Oficina Pedagógica. Não por acaso, os pequenos adoram estar na cozinha com ela, e nesse momento vão aprendendo nomes de frutas, de utensílios, começam a escrever, depois passam a ler receitas, fazer cálculos de proporção para adaptar essas receitas etc.

Também é interessante ver o cuidado com a acessibilidade nesse espaço: há mesas, cadeiras e pias de dois tamanhos, para que pequenos e grandes possam ter autonomia. Os copos, talheres e pratos também são alocados em prateleiras que permitam o acesso a todas/os. É criado

---

<sup>95</sup> Na página de facebook da escola, podemos encontrar o seguinte texto, postado dia 26/10/2017: “Un grupo de niños y adolescentes y tres acompañantes, decidieron continuar el trabajo emprendido desde hace algo de tres meses y viajaron hacia el hermosísimo Edén - Curgos, para que, mediante un taller de varios días, se pueda concluir la meta: Un libro sobre los acuerdos de convivencia. Este jueves se presentará el libro, ante la asamblea de la escuela, para su socialización, aprobación y puesta en vigencia. Sin duda, es un paso gigante en el crecimiento de la comunidad EDHU”. Disponível em: [https://www.facebook.com/permalink.php?story\\_fbid=1137367159729957&id=274371216029560](https://www.facebook.com/permalink.php?story_fbid=1137367159729957&id=274371216029560). Último acesso: 25/06/2020.

<sup>96</sup> Para leitura dos acordos, visitar os anexos desta pesquisa.

desde cedo o sentido de cooperação através do cuidado que o acesso aos mais diferentes objetos necessita. Ao invés de esconder, entender o uso adequado e cuidar.

Todos são responsáveis pela manutenção do espaço. Sulma nos conta que não é algo instintivo para as crianças limparem e organizarem, mas que a EDHU procura criar um ambiente onde isso seja incentivado, e sobretudo são pensadas estratégias entre os educadores para que isso aconteça.

**Sulma, educadora:** Por exemplo, no ano passado, entrou um aluno que é irmão mais novo da Paola [estudante], e quando você falava com ele, fechava os olhos e tapava os ouvidos, como que não te escutava. E nós, quando chegamos as crianças, temos que dar-lhes disciplina pois chegam aqui “loucos”, correm, pegam tudo, quebram... E começamos sempre jogando: “vamos, agora te ajudo, vamos organizar isso”... Não dizemos: “tem que guardar senão não sai”! Falamos: “temos que ordenar isso, te ajudo a guardar”. Mas por exemplo, Mathias [estudante] não queria. E fomos deixando, nós organizávamos para que ele fosse nos conhecendo, deixamos como que 1 mês, ou quem sabe 2 meses, até que começamos a nos colocar mais firmes: “temos que arrumar, pois senão não poderemos sair, você não encontrou assim”. E assim seguimos. E na cozinha o que fazemos é o seguinte... como eles gostam de água, mas não gostam de lavar, propomos: “O que você acha: eu lavo o seu prato e você lava a minha colher”? Fazemos esse tipo de compromisso. Buscamos esse tipo de compromisso com as crianças. Ou: “eu lavo e você seca”, “você vai guardando para conhecer onde se guarda”... E seguimos, como um jogo, e aí vai virando um hábito. (2019, em entrevista de campo)

Nesse processo coletivo de manutenção dos espaços temos também a desconstrução dos papéis de gênero em relação ao trabalho de cuidado, hegemonicamente atribuído às mulheres. Podemos também interpretar que limpeza também é educação ambiental, e com profundo recorte de classe. Na sociedade atual há uma desigualdade de geração e de contato com lixo, entre ricos e pobres, onde geralmente os ricos lidam com a elevada produção de resíduos, sem gerenciá-los ou conviver com seu descarte; já os pobres são os responsáveis por limpar e cuidar, quando não, até mesmo conviver com o lixo. Ao inserir o contato com o lixo como responsabilidade de todos, a EDHU está atuando também num processo de conscientização desalienante.

Outro fato ainda que nos chama atenção para o caráter pedagógico que a cozinha cumpre é a questão da alimentação. Os estudantes recebem café da manhã, almoço e lanche da tarde, pois, conforme Valério Narvaes afirmou em entrevista ao [Re]Considerare, em 2016: “se há crianças com fome, não se fala de educação, porque em primeiro lugar eles tem que comer, depois falamos de educação”. E nesse sentido, Clara fez questão de pontuar que na escola se

come muitos vegetais e legumes, e pouquíssima carne. Essa foi uma estratégia desenvolvida por ela para melhorar a alimentação das crianças em função dos hábitos alimentares da região: muita carne, arroz e batata. Na escola não há geladeira na escola. Tudo é consumido fresco e, caso sobre alguma comida, os vizinhos passam para buscar após o almoço. Essa também tem sido uma maneira de trabalhar laços e vínculos comunitários entre a EDHU e seus vizinhos, e Clara tem cumprido um papel essencial nesse aspecto, segundo relatou Valério em conversas de campo.

Como pudemos ver, a gestão democrática na EDHU é um pilar bastante consolidado através do cuidado coletivo, seja com os espaços e sua manutenção, seja com o outro. Contudo, Valério faz uma autocrítica de que talvez o projeto da EDHU não tenha se iniciado com tanta democracia interna.

**Valério Narvaes, educador:** No começo comecei a trabalhar como, não sei, só de minha parte... trabalhar, trabalhar, trabalhar pela escola. Então, somente as minhas ideias floresciam. E avançamos muito. Imagine, não tínhamos nada do que temos hoje! Imagine, faz 11 anos tudo o que temos! E há mais ou menos no 6º ou 7º ano da escola eu comecei a pensar que não seria sustentável manter as coisas assim, então eu comecei a desacelerar, para que florescessem as ideias de outros acompanhantes. E então o projeto teve como que uma pausa. E para mim era muito difícil fazer isso... eu pensava: Não avançamos, porque não avançamos? Mas eu tinha que aceitar que eu não era a mesma coisa que você. Eu deixei a presidência da escola e se democratizou muito mais. Então, o que posso te dizer é que a escola democrática não começou tão democrática, porque eu era quem levava muito as coisas. Depois podemos fazer ou pensar numa discussão se uma escola democrática necessita começar como democrática, democrática, ou se é necessário ter uma pessoa para que possa caminhar. Haverá uma discussão, não sei, profunda... só para você ter isso em conta. Bem, depois de um tempo começaram cada um deles [acompanhantes] a se empoderar mais. E vejo que eles se empoderaram cada um desse espaço. (2019, em entrevista de campo)

Observamos aqui que Valério levanta um debate importante sobre a horizontalidade nos espaços democráticos, apontando para o fato de que ela não ocorre de forma espontânea. Nesse sentido, o papel da liderança é bastante relevante para a criação e a manutenção de qualquer projeto educativo, e deve ser exercida com toda atenção que requer para que não caia num processo de centralização ou autoritarismo. É papel também da liderança estimular a democratização das tomadas de decisão e o florescer de novas lideranças.

Agora, partiremos para a análise das entrevistas que fizemos com dois estudantes, que estão na EDHU desde a sua fundação: Carlitos Francisco e Flor Ruiz. Utilizaremos a análise de suas falas como estratégia para visualizar como as práticas pedagógicas que vem sendo

elaboradas pela escola caminham no sentido de uma Educação Ambiental *desde el Sur*, e, por isso, de fortalecimento de uma transformação social radical, com os pés fincados na realidade latino-americana.

## **2. Uma voz feminina nos Andes: a percepção de uma estudante da EDHU sobre o debate de gênero e a pauta ambiental**

Durante a passagem do Coletivo [Re]Considere, em 2016, pela EDHU um tema que se destacou nas observações e diálogos com os estudantes e educadores, foi como as meninas da escola se posicionavam em relação ao debate de gênero. Conversando com Valério, ele comentou que Flor e Margarida eram muito envolvidas com o debate sobre feminismo e que tinham criado um coletivo com outras estudantes. Margarida não estava participando do seminário da Pluriversidade, então convidei Flor Ruiz para conversar. Fizemos a entrevista na sala verde. Abaixo transcrevo algumas passagens desta entrevista.

**Stephanie Salgado, pesquisadora:** Flor, Valério comentou comigo que você e Margarida organizaram um grupo para estudar sobre feminismo com mais meninas. Esse foi um projeto que nasceu aqui da escola?

**Flor Ruiz, estudante:** Sim. Quando fomos a Celendín [cidade andina ao Norte do Peru] estávamos falando sobre essas coisas de política, feminismo e tudo.

**S:** E vocês foram até lá fazer o que?

**F:** Fomos dar uma palestra, e daí nasceu a ideia de começar a investigar sobre o que é feminismo, onde ocorre... e depois eu e Margarida pensamos em fazer como um grupo de estudos feministas e então pensamos... como sua mãe é professora, podemos convidar algumas de suas alunas e montamos um grupo para nos reunir, era um projeto. Mas, junto com isso, também estávamos falando sobre a proposta de irmos para a Polônia [para o evento Brave Kids] e então começamos a estudar sua cultura e aí já não tínhamos mais espaço no horário para continuar com o projeto de feminismo. E então falamos de trabalhar nos sábados, mas o primeiro sábado ficamos preparando uma dança que iríamos apresentar na escola, e um teatro também. Então estávamos ensaiando muito e não conseguimos [dar continuidade ao grupo de estudos feministas].

**S:** Ah sim, então na verdade é um projeto que vocês querem desenvolver. Tiveram a ideia, mas até o momento não conseguiram se reunir com as meninas de outras escolas.

**F:** Sim, com as meninas ainda não. Margarida e eu nos reunimos como que seis vezes, não sei bem, porque geralmente nós trabalhamos com Valério e uma voluntária, me esqueci o nome... Lola. Então trabalhávamos com ela. Mas às vezes, às sextas eu vinha e Valério estava ocupado, ou Lola doente, ou Margarida não vinha... e eu não podia trabalhar sozinha. E algumas outras vezes a Margarida vinha, mas os outros não, então trabalhamos poucas vezes.

**S:** Mas como surgiu em vocês essa vontade de estudar mais sobre o feminismo?

**F:** É que nossa escola é como uma mudança para o mundo, e todos nós queremos fazer uma mudança grande, então seria bom que começemos com o feminismo, até porque nós precisamos acabar com isso de que os homens matam as mulheres e não acontece nada com eles.

**S:** E Brisht [outra estudante da EDHU, da mesma faixa etária que Flor] não estava com vocês?

**F:** Não.

**S:** E vocês tentaram chama-la para participar?

**F:** O projeto foi apresentado na assembleia quando nos reunimos e ela estava. Lá era aberto para quem quisesse se inscrever, e só eu e Margarida nos inscrevemos. Às vezes ela já tinha outros projetos.

**S:** E você pensa em continuar com o projeto esse ano?

**F:** Sim, eu quero continuar e dessa vez quero que nos reunamos com as meninas ou com os meninos também, porque seria bom que estivessem todos, homens e mulheres.

**S:** E Flor, você está aqui na escola há quanto tempo?

**F:** Nove anos... não, 10 anos.

**S:** E depois que começou a estudar um pouco mais sobre o feminismo, você se reivindica feminista? Como é isso para você?

**F:** Sim, eu sou feminista. Porque se ocorrer algum caso de feminicídio por aí, eu penso que tenho que falar com as outras mulheres, ou apoiar às mulheres que precisam.

**S:** Então é isso que você entende por feminismo: apoiar às mulheres?

**F:** Sim, apoiar as mulheres e fazer um trabalho de educação aos homens também, para que não sigam matando as mulheres, pois todos temos os mesmos direitos, não?

Esse trecho da entrevista com a estudante Flor Ruiz nos aponta várias dimensões interessantes sobre a prática pedagógica da EDHU. Primeiro, gostaria de pontuar o comprometimento com o combate às opressões estruturais em nossa sociedade, através aqui da opressão de gênero. Existem vários feminismos, ou seja, que o debate sobre a luta das mulheres é pautado de diferentes formas, e algumas delas inclusive convivem bem o sistema de exploração capitalista racializado, como o é o caso do feminismo liberal (Arruzza, Bahttacharya e Fraser, 2019).

Nesse sentido, é muito relevante o fato de que Flor traz o feminismo na perspectiva da luta contra o feminicídio, ou seja, atrelado à luta pelo direito à vida das mulheres. Essa é uma abordagem que se afasta do feminismo liberal e se aproxima do feminismo interseccional e decolonial, afinal, ao analisarmos os índices de violência contra a mulher, observaremos que os corpos que são mais violentados são de mulheres racializadas. De acordo com o Mapa da

Violência (Waiselfisz, 2015)<sup>97</sup>, no Brasil, o número de mortes violentas de mulheres negras aumentou 54% em dez anos, sendo que no mesmo período, a quantidade anual de homicídios de mulheres brancas diminuiu 9,8%. Analisando os dados do Peru (INEI, 2018)<sup>98</sup>, a taxa de feminicídio vem aumentando, sendo o departamento de La Libertad o segundo com mais números de casos, sendo relevante apontar que em 60% dos casos as vítimas eram donas de casa e 15% estudantes. Os agressores, em 70% dos casos possuíam vínculo afetivo com a vítima.

Durante a vivência em campo, conversando com uma estudante, Brisht Méndez, e uma mãe e estudante pluriversitária, Iris Arroyo, elas também pontuaram a dimensão do feminismo como luta pela vida das mulheres, em resposta à violência doméstica que elas presenciavam ou vivenciam, seja pelos relatos de amigas/vizinhas, seja pelas notícias na televisão. Ou seja, essa é uma pauta muito concreta na experiência do que é ser mulher numa região pobre e impactada da América Latina.

Pontuaram também que o feminismo dos atos não as interessava muito, não parecendo, para elas, uma forma inteligente de conscientização dos homens, pois em suas palavras, “não dialoga, apenas mede força”, e com isso não seria pedagógico – pelo contrário, geraria um reflexo ainda mais violento nos homens que vissem suas mulheres em tais atos. Concordando ou não com essa leitura que fazem, é interessante perceber que elas estão partindo da análise das condições concretas de opressão em seu território, e formulando maneiras de enfrentá-la de forma pedagógica, algo similar ao que a EDHU elabora em seu cotidiano escolar.

Nesse sentido propositivo e resolutivo, Brisht Mendez comentou que pensa em ser advogada no futuro, para ser ativista em defesa das mulheres. Sendo assim, imaginei que um projeto sobre feminismo contaria com seu envolvimento, tanto que questionei à Flor Ruiz durante a entrevista se ela não havia convidado a colega Brisht. A resposta de Flor também mostrou como a prática da EDHU está realmente assentada na autonomia estudantil e nos processos de gestão democrática. De modo simples e certo, responde que o projeto foi apresentado em assembleia e que Brisht não se apontou para fazê-lo. Qual o motivo? Não importa tanto... “às vezes ela já tinha outros projetos”.

---

<sup>97</sup> Mapa da Violência 2015: homicídio de mulheres no Brasil. Disponível em: [https://assets-compromissoeatitude-ipg.sfo2.digitaloceanspaces.com/2015/11/MapaViolencia\\_2015\\_homicidiodemulheres.pdf](https://assets-compromissoeatitude-ipg.sfo2.digitaloceanspaces.com/2015/11/MapaViolencia_2015_homicidiodemulheres.pdf)

<sup>98</sup> Los feminicidios y la violencia contra la mujer en el Perú, 2015 – 2018. Disponível em: [https://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/publicaciones\\_digitales/Est/Lib1659/cap02.pdf](https://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/publicaciones_digitales/Est/Lib1659/cap02.pdf)

Essa capacidade de saber escolher e se responsabilizar por suas escolhas é algo bastante elaborado e importante de se cultivar num processo pedagógico, algo que dialoga com o modo como lidaremos com as tomadas de decisão em todas as esferas de nossas vidas. Ter o entendimento de que não precisamos estar em tudo o tempo todo, que isso não nos faz menos ou mais ativistas; menos ou mais engajados com a pauta; mas sim nos faz ser conscientes dos nossos limites, é algo libertador e de uma maturidade genuína. Pude notar durante a vivência de campo como os estudantes da EDHU possuem uma tranquilidade e uma capacidade em fazer escolhas e serem certos em suas posições.

Também, gostaria de pontuar que a concepção de que este é um projeto educativo com a finalidade de promover uma transformação social está visível para os estudantes, de modo que Flor expressa isso em sua fala, ao dizer que “nossa escola é como uma mudança para o mundo, e todos nós queremos fazer uma mudança grande”. Nota-se também a intencionalidade pedagógica do projeto ao analisar que seria importante que os estudantes e educadores homens também participassem das discussões.

Nesse sentido, é importante trazer que a concepção de inclusão na EDHU é algo bastante presente. Numa entrevista, Valério aponta que o tema da inclusão não está delimitado às crianças com necessidades especiais, mas se baseiam numa inclusão real de toda e qualquer pessoa. Por isso mesmo, diz que sequer utilizam o termo inclusão na escola, mas sim convivência.

Retornando à entrevista com Flor Ruiz, num dado momento conversamos sobre a profissão de seus pais, e então surge a questão da mineração e da pauta ambiental.

**Stephanie Salgado, pesquisadora:** E seus pais trabalham com que?

**Flor Ruiz, estudante:** Meu pai trabalha na mina, numa outra cidade que está a quatro horas ou cinco horas daqui.

**S:** Então ele passa a semana trabalhando lá e só vem nos finais de semana para cá?

**F:** Não... Na verdade está muito longe sim, eu suponho, porque ele fica lá por 1 ou 2 meses. Antes estava aqui e trabalhava com moto taxi, então ele podia me levar e buscar, mas agora não mais.

**S:** E desde quando isso?

**F:** Faz uns 5 meses. Estava há pouco aqui em casa, recém voltou à mina anteontem.

**S:** E ela já havia trabalhado numa mina antes?

**F:** Sim.

**S:** Então ele conhece bem tudo.

**F:** Sim. E está trabalhando com o papai de Rodrigo [nome de outro estudante da EDHU] também. Não é seu papai de verdade, mas é o que o cria.

**S:** Sim... muitos pais daqui da escola trabalham em minas, não?

**F:** É o mais... como diria... normal? É que a maioria trabalha nas minas. Não sei ganham mais ou o que, mas a maioria dos homens trabalham nas minas.

**S:** E as mulheres não?

**F:** Não...

**S:** E o que você pensa disso do seu pai trabalhar nas minas?

**F:** Eu já falei com ele... Penso que está colaborando para que sigam destruindo o meio ambiente, por uma parte. Mas por outra parte, se não trabalha não podemos nos alimentar. Ou seja, o dinheiro é praticamente o que move quase tudo. Temos que comprar alimentos, roupas, luz, água...

Assim como o pai da Flor trabalha em minas, isso é muito comum entre os pais da EDHU. Em sua fala, podemos notar que se Flor demonstra num primeiro momento uma visão conservadora da Educação Ambiental (Layrargues e Lima, 2014), recaindo no discurso de que “os seres humanos estão destruindo o planeta” ao culpabilizar o pai por ajudar na poluição do meio ambiente; por outro lado, ela mesma coloca isso em perspectiva, a partir da lógica do sistêmica do capital, constatando que precisam de dinheiro para sobreviver – já que é isso que “move tudo”.

Pontuamos também que diversas pesquisas vêm articulando a aproximação entre a exploração da natureza e a opressão de gênero. De acordo com Carolina Oliveira e colaboradoras (2020), observa-se uma participação preponderante de mulheres nos movimentos comunitários e ecologistas populares, e isso não é por acaso, mas se relaciona com a luta pela defesa e manutenção da vida, em todas as suas formas. Além disso,

(...) os processos de intensificação da exploração ambiental, a precarização do trabalho de cuidados e manutenção da vida, tidos socioculturalmente como incumbência das mulheres (ALMEIDA & CHALUB-MARTINS, 2008), fazem destas atrizes sociais vítimas, mas também lideranças na resistência (PELACANI, 2018; VALERO-DÍAS, 2018). Esta tendência é acirrada quando nos referimos aos países empobrecidos, onde a colonização intensificou os processos de dominação sobre as mulheres e a natureza (SHIVA, 1993; VALLE, 2017). (Oliveira et. al., 2020, p. 188)

A mineração não é só um pano de fundo para a EDHU, mas algo que reverbera na dinâmica territorial da cidade, e por isso, nas famílias e nas crianças que frequentam a escola. Muitas delas têm seus pais trabalhando como mineiros formais ou informais; muitas delas os ajudam durante os finais de semana ou no tempo vago. Algumas delas, inclusive, não estudam para trabalhar em minas, ou vivem num vai e vem da escola, ora trabalhando nas minas, ora não trabalhando e frequentando a escola. Buscaremos, através da análise da entrevista realizada com outro estudante da EDHU, Carlitos Francisco, dar prosseguimento a este debate.

### 3. Do silêncio das minas ao chão da escola: a voz de um estudante da EDHU sobre Mineração e Ancestralidade

**Valério Narvaes, educador:** Penso que um dos problemas que você dizia é isso: a América Latina continua sendo saqueada. Então, enquanto os bosques da América Latina vão desaparecendo, os do Polo Norte estão crescendo. E matam os nossos, mas agora estão fazendo de uma forma menos descarada, não? Não como no livro do Galeano [“As veias abertas da América Latina”]. sem que nos demos conta, seguem nos saqueando... Aqui em Huamachuco, em 30 anos essa terra vai ficar totalmente contaminada. E quem são as pessoas que vão viver aí? E é claro que enquanto nós temos a terra contaminadas somos [vistos no exterior como] os pobrezinhos, coitadinhos do Polo Sul. Por isso na Educação Democrática pensamos que a educação é muito mais do que ler escrever e calcular. (2019, em entrevista de campo)

**Lynda Sullivan, estagiária:** Existem várias crianças que foram enviadas para as minas, ou viram isso como seu único caminho. Elas foram forçadas a isso e não veem uma maneira de sair. Para mim, a importância da Escola Democrática de Huamachuco, aqui em Huamachuco onde tem tanta destruição ambiental, com a exploração de minérios e minas formais e informais, para mim é importante pois, a escola democrática dá esperanças de um futuro às crianças. Eles podem ver que eles mesmos decidem seus futuros e que são autores de seus destinos. (2016, em entrevista ao [Re]Considerere)

Sabíamos que na escola haviam estudantes que já haviam trabalhado em minas, isso está registrado no vídeo documental produzido pelo Coletivo [Re]Considerere, de 2016. Nele, o caso de Alexander Miguel (apelidado de Alex por todos na EDHU) aparece como emblemático para ilustrar essa questão. Em 2016, ele era um dos estudantes da escola e estava envolvido com um projeto sobre as minas, exatamente por conta de sua experiência de vida.

**Alex, estudante:** O projeto de Minas eu estive envolvido porque eu também trabalhava em Minas. Primeiro porque eu não estudava e eu nem conhecia [os perigos]. Trabalhava em Minas com meu pai às vezes, e sei sobre mineração... (...) sei com que materiais se processam, o que precisa para que se processem. Existem minas que são assim que você entra e depois vai para baixo. Assim como se estivesse numa casa e fosse assim para baixo e desce com as escadas. E tudo com muitos buracos, e com materiais que usam para processar, como cianeto – um veneno mortal. Às vezes se você sente esse cheiro, pode morrer... às vezes pode não te matar tanto, mas te machuca por dentro, pode apodrecer seus rins. Existe outra coisa que é o bórax, outro veneno, que também pode matar as pessoas, mas o cianeto é mais perverso. Disseram que as minas são perigosas, muito perigosas. Ainda bem que hoje não me dedico a isso, porque posso estar na mina e pode desmoronar e posso morrer. Por isso é melhor estar em uma educação ao invés de estar trabalhando. (2016, em entrevista ao [Re]Considerere)

Hoje em dia ele e os irmãos não estão mais na escola, voltaram a trabalhar. Quando perguntado sobre como se sente em relação aos estudantes que voltam a trabalhar nas minas, Valério diz:

**Valério, educador:** É um tema muito difícil... é um tema muito difícil porque nós sabemos que as minas aqui afetam a saúde das pessoas e às vezes nós queríamos ter melhores condições para que eles não precisem ir às minas, mas sentimos que não as temos. Por exemplo, se necessitam dinheiro vão à mina. Nós gostaríamos de oferecer outras formas de que pudessem ter dinheiro e viver, mas não temos como... (2019, em entrevista de campo)

Há questões que extrapolam a dimensão pedagógica, temos nitidez quanto a isso, e exatamente por isso, a transformação da sociedade precisa ser estrutural. Entendemos que a EDHU se posiciona nessa busca, mas seria ingenuidade enxergá-la como a responsável por garantir o fim do trabalho infantil na região. Ainda sobre esse tema, como Alexander Miguel tinha saído da escola, perguntei a Valério se havia algum outro estudante que tivesse trabalhado em minas.

**Valério Narvaes, educador:** O menino que você vê ali na quadra, o Carlitos, ele é um menino que cresceu na mina. Se você perguntar a ele como faz a mineração, ele te conta. Inclusive acho que até agora é capaz que ele siga trabalhando, aos sábados e domingos, ou algo assim, por conta de sua família. Quando há meninos que vem de uma família mineira é normal que eles continuem esse caminho. No caso de Carlitos por exemplo é assim, sua família é mineira. (2019, em entrevista de campo)

Foi a partir dessa fala de Valério que pensei em aproveitar a oportunidade e fazer uma entrevista com o estudante Carlos Francisco (Carlitos). Fizemos a entrevista na sala lilás, na EDHU. Sulma Fernandez (educadora) estava presente, mas sinalizou que Carlitos, por ter trabalhado em minas, saberia me contar mais detalhes sobre o processo e se retirou da conversa.

**Stephanie Salgado, pesquisadora:** Eu gostaria de escutar de vocês como lidam com essa questão da escola estar numa região de mineração. Eu sei que muitos pais trabalham em minas e muitas vezes também as crianças, não? Me recordo do Alex no vídeo do Reconsiderare.

**Carlos Francisco, estudante:** Sim.

**Sulma Fernandez, educadora:** Eu creio que Carlitos tem mais experiência, pois ele trabalhava também em minas de carvão, por exemplo.

**Carlitos:** Sim, mas trabalhei por pouco tempo, não foi muito tempo. Meu pai tem suas próprias minas. Sim, e eu o ajudava, mas não era assim por muito tempo, mas eu o ajudava um pouco em alguns períodos, como das 8h ao meio-dia eu ia e trabalhava, mas já não trabalho mais.

**Stephanie:** Mas ele segue trabalhando na mina?

**Carlitos:** Sim, segue trabalhando.

**S:** E quando você trabalhava nas minas, você estudava aqui também?

C: Sim

S: E como você fazia? Ia de manhã para as minas e depois voltava para a escola?

C: Não... quando entrei na escola já deixei um pouco de trabalhar nas minas. Quando estava de férias, trabalhava com meu pai, mas assim na escola não trabalhava. Nas férias eu ajudo.

S: E como é isso para o seu pai, já que quando você está na escola não trabalha. Para ele é tudo bem?

C: Não sei, porque via que ele dizia que nós não o ajudamos em nada e como a mim nunca me agradou o trabalho nas minas eu lhe dizia: não gosto desse trabalho.

S: Você tem outros irmãos?

C: Sim, um deles também trabalhou nas minas, mas agora não trabalha mais, foi para Trujillo.

S: E por que você não gostava de trabalhar nas minas?

C: Porque era um pouco pesado. Temos que colocar um capacete e lá dentro há como um pó negro e transpiramos bastante. Temos também que carregar lenha e não gostava, era muito pesado.

S: E você pensa que se você não estivesse na escola, estaria trabalhando nas minas?

C: Sim, se eu não estivesse nesta escola, quiçá teriam me retirado das outras escolas e eu estaria trabalhando nas minas, e ainda não estaria estudando o que eu quero.

S: E o que você quer estudar?

C: Eu quero ser engenheiro alternativo. Trabalhar com bioconstrução. E como Valério disse que chegou uma verba para fazer o refeitório e os banheiros, eu quero trabalhar aí, nesse projeto, para aprender um pouco mais.

S: E Carlos, alguém me falou de um livro que você fez...

C: Sim, sim! Temos computadores lá em cima e ele está no meu pendrive. Vou buscar e já retorno. A Milena [voluntária] nos ajudou a escrever e publicou em seu país. Agora precisamos traduzir.

S: Você escreveu esse livro junto com Alex?

C: Sim, junto com Alex, e com nossa colega Milena [voluntária].

S: E vocês tem esse livro impresso?

C: Ainda não, mas ela falou que iria nos enviar.

S: E este foi um projeto?

C: Não, essa foi uma decisão entre nós dois.

S: E quando vocês escreveram?

C: No ano passado [2018].

S: Muquis [nome do livro]... O que significa?

C: Bom, isso é como que um demônio que vive dentro das minas, então decidimos chamar de Muquis. Essa aqui é a minha experiência/história [apontando para um capítulo do livro].

S: E fazer o livro foi uma proposta da Milena?

C: Não, foi da gente. Nasceu de Alex, mas não me lembro bem como ocorreu a ideia. Lembro que falaram sobre a gente poder ir visitar as minas, e Alex começou a escrever sobre as Minas, aí Valério falou que poderíamos escrever um livro os que já trabalharam em Minas, e nós estivemos de acordo com essa ideia e começamos a escrever o livro. É pequenininho...

Analisando a entrevista de Carlitos, podemos perceber que a temática da mineração é realmente algo que atravessa o projeto pedagógico da EDHU, tanto no sentido de ver na escola uma forma de combate ao trabalho infantil nas minas, uma vez que diz que se estudasse em outra escola talvez seu pai já tivesse o tirado; quanto no sentido de utilizar essa questão para mobilizar processos de aprendizagem nos estudantes, como foi o caso da escrita do livro “Muquis”.

O livro é dedicado “a meninos e meninas que trabalham nas minas”. Ele reúne 7 contos sobre o cotidiano da mineração.<sup>99</sup> Um exercício de colocar no papel as histórias que Carlitos e Alex escutavam de seus pais, familiares ou mineiros quando estavam trabalhando nas minas, todas envolvendo o Muquis, um ser que habita as minas, capaz de fazer com que os mineiros fiquem desorientados pela ganância, e que come animais. Além disso, traz a experiência deles enquanto crianças que trabalhavam nas minas.

Ao contar sua experiência, Carlitos narra como começou a acompanhar seu pai na mina para brincar e, conforme foi crescendo, seu trabalho foi ficando mais pesado, algo que lhe desagradava, pois não se sentia bem devido à baixa concentração de oxigênio na mina e ao pó preto que respirava. Conta também que sua família tem uma chácara e que desde os 12 anos começou a trabalhar nela com seus irmãos e com seu pai. Completa ainda que hoje, com 15 anos segue trabalhando durante as férias, sábados, domingos e sempre que é necessário fazer algum dinheiro, seja nas minas de carvão ou na chácara.

Alex, em seu relato, conta não se lembrar de quando começou a trabalhar nas minas, apenas de que em uma tarde foi levar o almoço para seu pai e não retornou para casa, pois ficou trabalhando junto com seu pai e seu irmão. Relata também ter ele próprio vivenciado um encontro com o Muquis – demônio que habita a caverna – e que, depois disso, teve que realizar junto com os pais um ritual para se curar do susto, além de não poder retornar àquela mina, tendo que ir trabalhar em uma mina na propriedade de seu tio. Por fim, Alex afirma não gostar desse trabalho, pois lhe dói muito o corpo, e que o faz por obrigação para ajudar o pai aos finais de semana.

Tanto Carlitos como Alex contam que para trabalhar nas minas os homens tem o hábito de comer o “bolo” – mastigam folhas de coca com cal –, fumar alguns cigarros e tomar uns tragos de cañonazo (uma bebida alcoólica com açúcar e limão), para dar mais energia e tirar a

---

<sup>99</sup> Observe o sumário do livro: 1- Experiencia de Francisco; 2- Un señor vende a su familia; 3- Un día en la mina; 4- Experiencia de Miguel; 5- Las brujas y el muqui; 6- Una noche en la mina; 7- El muqui come animales.

fome, e relatam que algumas vezes eles mesmos utilizam dessas substâncias. Esse uso habitual de entorpecentes se relaciona com uma forma de amortizar as dores e desgastes desta atividade.

Como podemos ver, a dimensão do trabalho é algo bastante presente na vida desses jovens. Não por acaso, Valério já havia comentado que sua atuação social começa através do combate ao trabalho infantil, algo muito comum na região.

**Valério, educador:** Aqui há muitas crianças que tem que trabalhar. Quando você vem por uma estrada e as crianças colocam pedras [para cobrar pedágio aos carros], como vimos hoje, é porque tem que se virar, não sei... usar alguma criatividade para conseguir dinheiro. Por exemplo, quando eu tinha 6-7 anos, o que poderia fazer para ter dinheiro nesse mundo, nessa realidade? Eu tinha que ir nas montanhas e colher ervas medicinais, porque minha avó me dizia: olha, filho, essa é para curar isso etc. etc. Então foi tendo ideias... vai à montanha e traga ervas. E eu ia vendendo, porque não sabia mais o que fazer. E penso que essa realidade que eu vivi não mudou. E outras crianças que fazem essas ações é porque tem que trabalhar, ou senão morre de fome. Mas, para mim, penso que foi muito importante e profundo na minha vida, porque ao passo que eu pude viver isso, também pude no futuro compreender que havia muita riqueza concentrada em alguns pouco, como comentava com Franco [educador do Coletivo [Re]Considerare]. (2019, em entrevista de campo)

Carlitos comenta que através da EDHU está tendo a oportunidade de estudar e também se formar na prática com aquilo que deseja trabalhar: a bioconstrução. Observamos sua relação bastante profunda com a natureza. Ele não quer ser simplesmente um engenheiro para construir coisas, mas sim fazer construções que estejam vinculadas a uma outra relação com o meio-ambiente. Em entrevista, ele comenta que não se sente bem trabalhando nas minas, mas gosta de trabalhar na chácara da família, se sente bem pois isso o remete às suas raízes, à sua ancestralidade.

**Stephanie, pesquisadora:** E seus irmãos todos trabalham nas minas?

**Carlitos, estudante:** Não mais. Minha irmã mais velha está casada. Meu irmão trabalha em Trujillo e minha irmã Sônia se dedica à criação de animais, como ovelhas, cavalos...

**S:** Animais? No mesmo terreno da sua família?

**C:** Sim, no terreno do meu pai.

**S:** Vocês só têm animais ou também plantações?

**C:** Temos animais e plantamos comidas como batatas, milho...

**S:** E você ajuda também?

**C:** Sim, nisso sim eu gosto de ajudar, porque me sinto identificado com minhas raízes de meus antigos ancestrais.

**S:** E isso das raízes dos ancestrais que você falou agora, é algo que chegou a você de que maneira? Na família falam disso? Ou foi estudando?

**C:** Chegou desde a família. Quando nasci tínhamos raízes que eram antigas... por exemplo, comíamos em pratos de palos<sup>100</sup>, não como os de porcelana. E eu me senti como que identificado com isso, porque os antigos faziam isso.

**S:** Você pensa que seria possível não ter minas aqui? O que as pessoas fariam sem o trabalho nas minas?

**C:** Não sei... iriam se dedicar à agricultura, iriam plantar... Não iriam destruir as plantas... É o que eu penso que fariam.

Por fim, quando perguntamos a Carlitos como seria a realidade de Huamachuco sem as minas, sua reflexão caminha no sentido de como a mineração está destruindo a identidade campesina da região, requalificando o contato com a terra. E então, sem a mineração, o povo voltaria a plantar – e conseqüentemente outras relações sociais se estabeleceriam.

Nesse sentido de fortalecer outras formas de relações sociais desde a educação, achamos interessante compartilhar que os estudantes da EDHU organizaram e sediaram o II Encontro de Estudantes do Peru, onde estudantes de escolas públicas da região vieram conhecer a Educação Democrática. Nesse momento também ocorreu o chamado *trueque*, prática ancestral onde os campesinos locais vieram trazer suas produções para trocar com os estudantes e educadores da EDHU.

**Valério Narvaes, educador:** A cada dia temos um melhor trato com os vizinhos... agora com o “*trueque*” estamos nos aproximamos muito. Essa é uma prática ancestral onde se trocam produtos sem a intervenção do dinheiro. E isso me encanta, pois se valoriza muito o uso que se dá ao que você quer intercambiar, não tem nada a ver com ideia mercantil de preço. É uma maneira de compartilhar o que não uso, e a comunidade faz o mesmo, trazendo o que eles produzem, como por exemplo batatas e milho. Já os que vem de Huamachuco trazem livros, roupas... Não é caridade, é solidariedade! Fiquei muito feliz em ver os estudantes se relacionando com a comunidade, em ver Enrique trocando seus livros por batatas... Ainda precisamos construir mais estratégias, mas estamos caminhando. (2019, em entrevista de campo)

#### **4. Práticas pedagógicas decoloniais: enumerando possibilidades**

Através da descrição analítica do cotidiano do projeto educativo da Escola Democrática de Huamachuco, esperamos ter despertado, durante a leitura, como algumas rupturas com a educação tradicional vigente caminham num sentido da descolonização da escola. E podemos abordar essa descolonização em dois níveis – assim como fizemos para analisar as abordagens educativas das escolas democráticas.

---

<sup>100</sup> Nome vulgar atribuído a diversas árvores da América do Sul.

Num primeiro nível, o rompimento com os formatos da educação tradicional podem ser entendidos como um procedimento de descolonização, buscando dismantlar algumas hierarquias que colocam a infância e a juventude como um não-lugar, ou como um lugar passivo, fadado à recepção e reprodução de padrões pre-estabelecidos. Mas, se ao analisarmos o projeto educativo da EDHU notamos seu engajamento sócio-político de transformação da realidade local, de luta por uma sociedade menos desigual, entendendo que o processo de empobrecimento caminha de mãos dadas com a exploração da natureza daqueles territórios e das pessoas que ali vivem. Ou seja, vemos que as rupturas implantadas não dizem respeito apenas a uma forma da educação, mas à sua finalidade.

A seguir enumeramos algumas práticas que associamos a uma pedagogia decolonial, ou melhor, a uma Educação Democrática Decolonial, baseada numa concepção de Educação Ambiental *desde el Sur*. Não temos a pretensão de esgotá-las ou defini-las como práticas a serem seguidas por todos os projetos que se constroem comprometidos com a decolonialidade:

- Estrutura não seriada: todos os estudantes convivem coletivamente e inter cruzam seus processos de aprendizagem.
- Descentralização da figura do professor: os “acompanhantes”, educadores da EDHU, atuam como mediadores no processo de aprendizagem, através da pedagogia de projetos.
- Currículo não normativo: não há uma lista de conteúdo a ser cumprida, e não há separação por disciplinas; o conhecimento se constrói de forma complexa e transdisciplinar, utilizando a pedagogia de projetos como ferramenta metodológica.
- Avaliações processuais: não são utilizadas provas padrão, mas cada estudante elabora seu portfólio, como um registro das atividades que vem desenvolvendo na escola, havendo também momentos ao longo do ano para exposição coletiva dos projetos para toda a comunidade escolar.
- Gestão democrática: assembleia como espaço coletivo de tomada de decisões; descentralização administrativa – não há figura do diretor, mas sim uma divisão de tarefas entre os educadores e estudantes.

- Cuidados coletivos com a manutenção do espaço: trabalho pedagógico atento à não reprodução dos estereótipos de gênero – não há segregação entre atividades de meninos ou meninas, e incentivo para que o trabalho de cuidado seja desempenhado por todos os gêneros
- Inclusão: abordagem não capacitista; relação com as famílias buscando participação e envolvimento nas dinâmicas da escola; relação com os vizinhos do entorno e com a cidade (como nas ações de divulgação do projeto pedagógico através da Pluriversidade e/ou do Encontro de Estudantes)
- Horizontalidade: relações interpessoais centradas no respeito mútuo; não desqualificação dos desejos e interesses do outro; estímulo à autonomia através da pedagogia de projetos; atenção constante para o equilíbrio entre individualidade e coletividade.
- Territorialização: projeto educativo consciente do contexto social onde está inserido (região empobrecida e em conflito ambiental imposto pela mineração, onde há trabalho infantil); valorização e resgate de práticas ancestrais, como danças e o “*trueque*” – trocas de produtos entre camponeses, artesãos e a comunidade escolar baseada em relações de escambo e não envolvendo a lógica financeira, mas sim do uso que cada um necessita para aquele produto.
- Não separação corpo-mente: não há valorização/desvalorização entre o pensar e o fazer, entendidos como uma unidade motora da prática educativa.
- Outra relação com o trabalho: recuperação da dimensão ontológica do trabalho, ou seja, execução de um trabalho conectado ao sentido de vida de cada um dos que estão envolvidos neste projeto educativo.
- Relação com a Natureza: conexão com a terra como fonte de vida e não apenas como paisagem de fundo; cuidado coletivo dos jardins e hortas; compromisso com o não desperdício (seja de alimentos ou de materiais); estímulo a práticas de bioconstrução e de mutirões de trabalho.

Em termos didáticos, podemos associar tais dimensões enumeradas ao enfrentamento à colonialidade do/da:

- Saber: Estrutura não seriada; Currículo não normativo; Descentralização da figura do professor; Avaliações processuais.
- Ser: Cuidados coletivos; Inclusão; Não separação corpo-mente.

- Natureza: Territorialização; Relação com a Natureza.
- Poder: Gestão democrática; Horizontalidade; Outra relação com o trabalho.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS: esboçando uma definição para uma experiência latino-americana em educação democrática**

Através da apresentação das teorias decoloniais alinhadas à Ecologia Política Latinoamericana e ao debate da Educação Democrática, esperamos ter conseguido sustentar o argumento de que a América Latina é inaugurada num conflito ambiental, que se faz desde então permanente nestes territórios e é base de sustentação do modo de exploração capitalista e das rupturas seres humanos-natureza que culminam na desumanização de determinados povos. Esse processo instaura um padrão de poder mundializado, sistematizado por Quijano (2007) como Colonialidade do Poder, que reverbera nas dimensões do ser, do saber e da natureza. Lemos a colonialidade como todos os processos violentos que “seguem em curso”, como tudo aquilo que foi instaurado pela colonização e ainda não conseguimos superar.

A partir dessa leitura que insurge também um movimento de resistência que diz: “basta! Não iremos mais aceitar”. A Decolonialidade é lida, então, como uma sistematização dos movimentos de resistência, em sua grande pluralidade e suas diversas possibilidades de articulação, mas com uma raiz comum: a superação do modelo de produção e opressão capitalista que instaurou uma fratura na relação indivíduos-sociedade-natureza calcada na desumanização da população mundial com base no critério da raça.

É nesse sentido que (re)posicionamos os debates acerca da finalidade da Educação, tendo como sua intenção primeira a superação do sistema de opressões vigente: a colonialidade. Para tanto, vislumbramos na Educação Ambiental (EA) e na Educação Democrática possibilidades de alinhamento à perspectiva decolonial. Repensamos o campo da EA através de sua articulação com a Ecologia Política Latinoamericana e giro decolonial, buscando a superação das concepções conservadoras e a ampliação de sua concepção crítica, formulando uma intenção pedagógica para a Educação Ambiental que caminhe para além de sua institucionalização através das conferencias mundiais – de cunho comportamentalista, como se o papel da EA fosse ensinar crianças a não poluir o meio-ambiente, ou pragmáticas, como se fosse possível um desenvolvimento sustentável nos moldes do atual estágio do capitalismo. Dando mais um passo, reposicionamos o campo crítico da EA, ao trazer com centralidade os debates sobre racialização: quando avaliamos quem são as populações atingidas mais desproporcionalmente pelos danos ambientais, ali encontraremos “índios, negros e pobres”,

caracterizando o racismo ambiental como a fissura ontológica implantada com a colonização, fortalecendo a leitura de que a classe empobrecida é racializada.

No tangente à Educação Democrática, nos alinhamos às formulações recentes e ainda em construção do Movimento Educação Democrática, que avançam para a discussão das dimensões curricular e de gestão democrática transversalizadas pela justiça sócio-ambiental e cognitiva, em nossas palavras, pela Decolonialidade e pela Educação Ambiental *desde el Sur*.

Ponderamos os limites da democracia, apontando como a democracia veio se consolidando na modernidade como um sistema de governo que conviveu com certa passividade em relação às injustiças sociais do sul global e esteve de mãos dadas com o imperialismo. Por isso, buscando questionar o que significa democracia em um contexto de colonialidade, e como a democracia em prol da justiça social não pode ser apartada da questão ambiental – afinal, a crise ambiental não é democrática! Basta olharmos para quais são as populações atingidas pela poluição, pela escassez de água potável, a falta de saneamento básico, a insegurança alimentar etc.

Nesse sentido, assim como fizemos com a EA, buscamos através do giro decolonial reconsiderar a Educação Democrática, de modo a engajá-la na superação das injustiças socioambientais implantadas com a colonialidade. Isso faz com que as dimensões da qualificação, da subjetivação e da socialização (Biesta, 2012) sejam reformuladas de modo a incluir na escola currículos e práticas que abordem representações sociais encobertas e deslegitimadas pela colonialidade, em outras palavras, requer o rompimento com o privilégio epistêmico na construção dos currículos, de modo que não sejam apenas eurocentrados, mas trabalhem numa dimensão de diálogo entre os saberes construídos no norte e no sul – demarcando as assimetrias que foram forjadas nessa hierarquização, visando sua superação e, dessa forma, apontando o que a perspectiva educativa hegemônica quer excluir da escola – seja enquanto saberes e/ou subjetividades.

Analisando o projeto da Escola Democrática de Huamachuco (EDHU), esperamos ter consigo apontar como esse é um projeto educativo que se constitui enquanto movimento, atuando na requalificação do debate sobre Escolas e Educação Democrática em diversos níveis: dentro das redes internacionais de escolas democráticas, ao levar centralidade para o recorte de classe sobre quem acessa esse tipo de escola; na América Latina através da criação de um movimento que atua também na reconfiguração da Educação Superior: a Pluriversidade Latinoamericana; no Peru, através da promoção de encontros entre educadores e estudantes da

rede pública e estudantes da EDHU; em Huamachuco através da ocupação territorial com todo esse fluxo de pessoas que vem até à EDHU para aprender e compartilhar práticas, mas sobretudo através da educação de famílias desse território.

Acrescento ainda que as discussões aqui tecidas ajudam a requalificar esse debate dentro da pesquisa em Educação, que tende a associar as escolas democráticas a um movimento liberal progressista e a educação democrática a um movimento classista. Repensar as práticas pedagógicas não necessariamente caminha de mãos dadas com a superação dos sistemas de opressão estruturais, mas a superação de todas as formas de opressão e a construção de um novo projeto societário requer a reconfiguração das práticas pedagógicas, e é nesse sentido que podemos ler conjunção dos debater sobre escolas e educação democrática.

Se vários estudiosos têm sistematizado que as Escolas Democráticas se orientam por dois pilares fundamentais: a) currículos flexíveis, atentos aos interesses e demandas dos estudantes e sua comunidade de aprendizagem; b) gestão democrática, onde estudantes participam ativamente dos processos de tomada de decisão, em conjunto com educadores e gestores; reforçamos que esses eixos devem estar contidos no movimento pela Educação Democrática e incluímos mais dois pilares: c) universalização do acesso à Educação, com foco na defesa de que ela seja pública e gratuita; d) combate a todas as formas de opressão, visando a superação da colonialidade.

Ao incorporar o debate decolonial e ambiental crítico, que estamos aqui nomeando como uma Educação Ambiental *desde el Sur*, a Educação Democrática reconfigura todos esses quatro pilares, constituindo-se como uma experiência territorializada em educação democrática, e por isso, latino-americana.

O currículo passa a ser revisto desde um rompimento com o eurocentrismo, enfrentando-se o privilégio epistêmico e se abrindo para que os saberes produzidos pela periferia do sistema-mundo moderno-colonial convivam também como conhecimentos legítimos e socialmente legitimados. Há também uma nítida posição de superação das opressões implantadas com a colonialidade (poder, ser, saber e da natureza), que se articulam entre si e são sustentadas pela exploração capitalista. E veja bem, não estamos falando aqui que a superação do capitalismo por si só dará conta de pôr fim na exploração da natureza, no racismo, no sexismo, na LGBTfobia, no capacitismo etc., mas que pensar na superação dessas opressões fora da superação do sistema capitalista tampouco caminharia para a construção de uma sociedade justa e realmente democrática. E, para além disso, a decolonialidade pressupõe o entrelaçamento

entre todas essas opressões. Sendo assim, fazemos a leitura que, ao incorporar a decolonialidade como concepção orientadora de uma educação democrática, estaremos nos comprometendo com a construção de uma sociedade livre de todas as formas de opressão.

Inclusive, a democracia passa a ser requalificada através da decolonialidade, colocando um compromisso de que o capitalismo é também o limite da democracia. As práticas democráticas passam a ser mais comunitárias e participativas, abrindo espaço para que o poder popular se expresse – e não apenas seja supostamente expressado/representado por expertos. Em relação com compromisso com o caráter público e gratuito da educação, se o horizonte decolonial é a superação das opressões, e nela está contida a opressão de classe, temos aí também um compromisso com a inclusão de todos no processo educativo.

Podemos avaliar ainda que uma educação democrática não necessariamente equivale a ideia de que estamos vivenciando uma sociedade democrática, mas sim que estamos buscando meios de construí-la, fortalece-la, aprofundá-la. Se analisamos a conjuntura atual, não é por acaso que haja um movimento de ataque ao caráter crítico e democrático da Educação, através de projetos como o Escola sem Partido (EsP), de cunho ultraconservador e neoliberal – entendido por nós como um projeto neocolonial. Não é por acaso que tal projeto ganhe força com a ascensão da extrema direita no mundo e a crise do capitalismo, resultando num neofascismo como tentativa de salvação deste sistema fadado ao colapso. É necessário, frente a tal crise, aprofundar as desigualdades para manter o crescimento econômico. Para salvar a economia, matam-se as vidas negadas e espolia-se cada vez mais intensamente a natureza. Estamos, portanto, ao abordar a indissociabilidade entre Educação, Democracia e Meio-Ambiente, falando dos limites da vida.

## APÊNDICE

### 1. Programação da Conferência “Aproximação à Educação Democrática” – Peru (2019)

*Programa sujeto a algunos cambios*

#### PROGRAMA de la Conferencia “Aproximación a la Educación Democrática” – 2019

Lunes 28  
Huamachuco y Yanasara

Hora	Acción	Lugar
9:00 10:30	Taller <b>“Nuestras motivaciones”</b> Franco De Castro (Brasil)	Plaza de Huamachuco
11:00	<b>Traslado hacia Yanasara</b>	
13:00	Almuerzo	Yanasara
14:30	<b>Introducción a la Escuela Democrática de Huamachuco</b> Flor Ruiz y Helen Catay (Perú)	Albergue “Jaime Bari Barceló”
	<b>Introducción a la Pluriversidad Latinoamericana</b> Moderación: Roxana Iparraguirre (Perú)	
16:00	Pausa	
16:30	<b>Asamblea</b> Teresa Gutiérrez (Perú)	
17:30 18:30	<b>Diario: ¿Qué aprendí, desaprendí o reaprendí hoy?</b> Valerio Narvaes (Perú)	
19:30	Cena	

Martes 29  
Yanasara

Hora	Acción	
07:00	Desayuno	
08:30	<b>Círculo Matinal</b> Flor Ruiz y Helen Catay (Perú)	
09:00	Ponencia <b>“Escuela Sudbury”</b> Dennis Shaughnessy (Estados Unidos de América)	Conferencia <b>“Una mirada a la educación alternativa en América Latina”</b> Franco De Castro (Brasil)
10:30	Pausa	
11:00 12:30	<b>“Asambleas en colegio público”</b> Teresa Gutiérrez (Perú)	<b>“¿Educación Alternativa – escaparse, ir en busca o volver...?”</b> Marcel Boesch (Suiza)
13:00	Almuerzo	
14:30	Caminata <b>“Acuerdos de convivencia”</b> Valerio Narvaes (Perú)	Piscina <b>“Reflexiones sobre educaciones posibles”</b> Marcel Boesch (Suiza)
16:00	Pausa	
16:30	<b>Asamblea</b> Teresa Gutiérrez (Perú)	
17:30 18:30	<b>Diario: ¿Qué aprendí, desaprendí o reaprendí hoy?</b> Valerio Narvaes (Perú)	
19:30	Cena	

Miércoles 30  
Yanasara

Hora	Acción	
07:00	Desayuno	
08:30	<b>Círculo Matinal</b> Flor Ruiz y Helen Catay (Perú)	
09:00	Taller <b>“Laboratorio de Mates”</b> Marcel Boesch (Suiza)	Taller <b>“Educación Decolonial”</b> Franco De Castro (Brasil)
10:30	Pausa	
11:00	Taller <b>“Laboratorio de Mates”</b>	Taller <b>Teatro</b>
12:30	Marcel Boesch (Suiza)	María Silvina Pallotti (Argentina)
13:00	Almuerzo	
14:30	<b>Mi experiencia en y post Seminario “Aproximación a la Educación Democrática” – 2018.</b> Jacquelin Gasco (Uruguay - Argentina)	<b>Mi experiencia en y post Seminario “Aproximación a la Educación Democrática” – 2018.</b> Yoliet Lombida (Cuba - Chile)
16:00	Pausa	
16:30	<b>Asamblea</b>	
17:30 18:30	<b>Diario: ¿Qué aprendí, desaprendí o reaprendí hoy?</b>	
19:30	Cena	

Jueves 31  
Yanasara

Hora	Acción	
07:00	Desayuno	
08:30	Círculo Matinal Flor Ruiz y Helen Catay (Perú)	
09:00	Conversatorio <b>con madres y padres de la Escuela Democrática de Huamachuco</b> (Perú)	Conversatorio <b>con acompañantes de la Escuela Democrática de Huamachuco</b> (Perú)
10:30	Pausa	
11:00	<b>Espacio abierto</b> <i>Cualquier persona puede proponer un tema para compartir.</i>	<b>Espacio abierto:</b> <i>Cualquier persona puede proponer un tema para compartir.</i>
12:30		
13:00	Almuerzo	
14:30	Taller <b>Yoga</b> Jacquelin Gasco (Uruguay – Argentina)	Conversatorio Franco De Castro (Brasil)
16:00	Pausa	
16:30	<b>Asamblea</b>	
17:30 18:30	<b>Diario: ¿Qué aprendí, desaprendí o reaprendí hoy?</b>	
19:30	Cena	

Viernes 01  
Yanasara y Huamachuco

Hora	Acción	Lugar
07:00	Desayuno	<b>Yanasara</b>
<b>08:30</b>	<b>Traslado a Huamachuco</b>	
<b>09:30</b>	<b>Buscar hospedaje en Huamachuco</b>	<b>Huamachuco</b>
<b>11:00</b>	Video Conferencia <b>¿Qué es Educación Democrática?</b>  Ute Siess (Alemania)	<b>Jr. Ramón Castilla N°208</b> Plaza de Armas, (a espaldas del Campanario)
12:30		
13:00 14:00	Almuerzo (cada uno se organiza)	
<b>14:30</b>	Video Conferencia <b>¿Cómo acompañar a los estudiantes en una escuela democrática, qué hay que hacer y qué hay que evitar?</b>  Shlomo Perets (Israel)	
16:00 17:00	<b>Diario: ¿Qué aprendí, desaprendí o reaprendí hoy?</b>	

Sábado 02  
Huamachuco y EDHU

Hora	Acción																
<b>08:00</b>	<b>Movilidad en paradero 10 de julio</b> para trasladarnos a la Escuela Democrática de Huamachuco																
08:45	Círculo Matinal Flor Ruiz y Helen Catay (Perú)																
09:15	Conformación de tres grupos y <b>presentación de la EDHU (espacios interiores)</b>																
	<table border="1"> <thead> <tr> <th></th> <th><b>Cocina y sala rosa</b></th> <th><b>Sala lila y sala blanca</b></th> <th><b>Sala roja y sala verde</b></th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>9:30</td> <td>Grupo A</td> <td>Grupo B</td> <td>Grupo C</td> </tr> <tr> <td>10:00</td> <td>Grupo C</td> <td>Grupo A</td> <td>Grupo B</td> </tr> <tr> <td>10:30</td> <td>Grupo B</td> <td>Grupo C</td> <td>Grupo A</td> </tr> </tbody> </table>		<b>Cocina y sala rosa</b>	<b>Sala lila y sala blanca</b>	<b>Sala roja y sala verde</b>	9:30	Grupo A	Grupo B	Grupo C	10:00	Grupo C	Grupo A	Grupo B	10:30	Grupo B	Grupo C	Grupo A
	<b>Cocina y sala rosa</b>	<b>Sala lila y sala blanca</b>	<b>Sala roja y sala verde</b>														
9:30	Grupo A	Grupo B	Grupo C														
10:00	Grupo C	Grupo A	Grupo B														
10:30	Grupo B	Grupo C	Grupo A														
11:00	Pausa																
11:30	Presentación de la <b>EDHU (espacios exteriores)</b>																
12:00	<b>Biblioteca (grupo A)</b>																
12:15	<b>Biblioteca (grupo B)</b>																
12:30 12:45	<b>Biblioteca (grupo C)</b>																
13:00	Almuerzo en la EDHU																
15:00	<b>Asamblea</b>																
16:00	<b>Diario: ¿Qué aprendí, desaprendí o reaprendí hoy?</b>																
17:00	Regreso a Huamachuco																

Domingo 03

**Mañana libre:**

Lugares recomendados para visitar:

Sitios Arqueológicos: **Marcahuamachuco, Wiracochapampa**

Lagunas: **Sausacocha** (con restaurantes) y **Cushuro**

**Mercado** de Huamachuco

**Aguas termales del Edén** (con restaurant)

**Mirador** de Huamachuco (con restaurant)

...

<b>17:00</b>	Video Conferencia <b>Documental “Enseñame pero bonito” con preguntas y respuestas</b>	<b>Huamachuco</b> <b>Jr. Ramón Castilla N°208</b> Plaza de Armas, (a espaldas del Campanario)
<b>18:30</b>	Sara Moreno (España)	

**Lunes 04**

Huamachuco y EDHU

Hora	Grupo A	Grupo B	Grupo C
<b>08:00</b>	<b>Movilidad en paradero 10 de julio</b>	<b>Jr. Ramón Castilla N°208</b>	<b>Jr. Ramón Castilla N°208</b>
08:30	Un día en la EDHU Valerio Narvaes	<b>Preparar acción</b> Marcel Boesch	<b>Preparar acción</b> Yoliet Lombida
16:30	<b>Asamblea</b> en Huamachuco		
17:30	<b>Diario: ¿Qué aprendí, desaprendí o reaprendí hoy?</b>		
18:30			

**Martes 05**

Hora	Grupo A	Grupo B	Grupo C
<b>08:00</b>	<b>Jr. Ramón Castilla N°208</b>	<b>Movilidad en paradero 10 de julio</b>	<b>Jr. Ramón Castilla N°208</b>
08:30	<b>Preparar acción</b> Jacquelin Gasco	Un día en la EDHU Valerio Narvaes	<b>Acción grupo C en Huamachuco</b> Yoliet Lombida
16:30	<b>Asamblea</b> en Huamachuco		
17:30	<b>Diario: ¿Qué aprendí, desaprendí o reaprendí hoy?</b>		
18:30			

**Miércoles 06**

Hora	Grupo A	Grupo B	Grupo C
<b>08:00</b>	<b>Jr. Ramón Castilla N°208</b>	<b>Jr. Ramón Castilla N°208</b>	<b>Movilidad en paradero 10 de julio</b>
08:30	<b>Acción grupo A en Huamachuco</b> Jacquelin Gasco	<b>Acción grupo B en Huamachuco</b> Marcel Boesch	Un día en la EDHU Valerio Narvaes
16:30	<b>Asamblea</b> en Huamachuco		
17:30	<b>Diario: ¿Qué aprendí, desaprendí o reaprendí hoy?</b>		
18:30			

Jueves 07  
 Huamachuco, Jr. Ramón Castilla N°208

Hora	Acción	
08:30	Círculo Matinal	
09:00	Conversatorio <b>¿Cómo continuamos con la Pluriversidad Latinoamericana?</b> Valerio Narvaes	
10:30	Pausa	
11:00	<b>Cuatro participantes comparten sus reflexiones sobre la conferencia.</b> Jacquelin Gasco	<b>Cuatro participantes comparten sus reflexiones sobre la conferencia.</b> Yoliet Lombida
12:30	Almuerzo en Huamachuco	
14:00	Conversatorio <b>¿Qué puede aportar la educación democrática a la educación convencional?</b> Marcel Boesch (Suiza)	
15:30	<b>Asamblea</b>	
16:30 17:30	<b>Diario: ¿Qué aprendí, desaprendí o reaprendí hoy?</b>	

Viernes 08  
 Huamachuco, Jr. Ramón Castilla N°208

Hora	Acción	
08:30	Círculo Matinal	
09:00	<b>Cuatro participantes comparten sus reflexiones sobre la conferencia.</b> Jacquelin Gasco	<b>Cuatro participantes comparten sus reflexiones sobre la conferencia.</b> Yoliet Lombida
10:30	Pausa	
11:00	<b>Dinámica de despedida</b> Valerio Narvaes, Juvenal Zamalloa y Mariela Farfán	
13:30	Almuerzo	
15:00	<b>Hasta la próxima...</b>	

## 2. Tabela descritiva das entrevistas realizadas em campo:

<b>Entrevista</b>	<b>Duração</b>	<b>Função</b>
Enrique	43:32	Educador
Valério.1	26:01	Educador e Fundador da EDHU
Valério.2	2:39	Educador e Fundador da EDHU
Valério.3 (entrevista)	1:17:29	Educador e Fundador da EDHU
Zulma.1	18:22	Educadora
Zulma.2	22:03	Educadora
Zulma.3	56:50	Educadora
Carlitos.1	6:22	Estudante
Carlitos.2	26:21	Estudante
Flor	39:54	Estudante
Iris.1	24:45	Mãe
Iris.2	28:30	Mãe
[Visita à EDHU] Banheiro Ecológico e POT	14:30	Estudantes
[Visita à EDHU] Chácara	3:40	Estudantes
[Visita à EDHU] POT	0:54	Estudantes
[Visita à EDHU] Tânia e Mineração	4:31	Educadora e Mãe
Valério, Marcel, Franco e Lia (Yanassara)	34:19	Fundadores Pluriversidade
Valério, Marcel e Lia (Huamachuco)	1:02:10	Fundadores Pluriversidade

	<b>Tempo</b>	<b>Segundos</b>	<b>%</b>
<b>Educadores / Pluri</b>	4:11:27 / 1:36:29 = 5:47:56	20.876	70,6
<b>Estudantes</b>	1:31:41	5.501	18,6
<b>Mães</b>	53:15	3.195	10,8
<b>TOTAL</b>	8:12:52	29.572	100

Como é possível observar, a maior parte das entrevistas foram realizadas com educadores da EDHU, devido ao convívio mais intenso que tivemos durante o Seminário da Pluriversidade. Além disso, a abordagem com os estudantes requer um processo de maior cuidado e construção de vínculos, não podendo ocorrer desde o primeiro momento da chegada em campo. Além disso, pondero que a entrevista concedida por Iris Arroyo não foi utilizada, a pedido da mesma, por ter exposto questões de cunho muito pessoal durante a conversa. Da mesma forma, não foram utilizadas as falas de Marcel, Franco e Lia, participantes do Seminário, por não constituírem a comunidade escolar da EDHU.

#### 4. Acordos de convivência da Escola Democrática de Huamachuco

### ACUERDOS DE CONVIVENCIA DE LA ESCUELA DEMOCRÁTICA DE HUAMACHUCO

**PRESENTACIÓN:** Después de casi 10 años de vida de la Escuela Democrática de Huamachuco, surge la idea genial de niños(as), adolescentes y acompañantes de plasmar nuestros acuerdos de convivencia, en un libro.

#### FUNDAMENTACIÓN:

- Porque respetando los acuerdos tenemos una mejor convivencia.
- Porque cada persona desarrolla capacidades para vivir en comunidad sin perder su individualidad.
- Para vivir en paz en un planeta habitable —lleno de vida—.

**ACUERDO 1.** Si nos sentimos ofendidos(as) verbalmente o físicamente, hablamos con la misma persona. Si no encontramos una solución, buscamos un(a) mediador(a) (conciliador(a), acompañante...)

**ACUERDO 2.** Mantenemos la escuela y la combi, limpias y ordenadas.

- ✓ Entramos con pantuflas o medias al edificio de la escuela.
- ✓ Reciclamos al máximo las cosas de la EDHU.
- ✓ Si encontramos un material tirado en el piso, lo recogemos y lo colocamos en su lugar.
- ✓ Cada tarde limpiamos la escuela entre las 3:00 y 3:10 PM.
- ✓ La limpieza general de la escuela la hacemos cada inicio de mes. Aquí, también desarmamos los juegos de lego.

**ACUERDO 3.** Al ingresar y salir de cada sala dejamos la puerta como la encontramos.

**ACUERDO 4.** Utilizamos las cosas con cuidado.

- ✓ Si no sabemos utilizarlas pedimos ayuda a un(a) experto(a).
- ✓ Si malogramos alguna cosa de la escuela y no podemos repararla, solas(os), pedimos ayuda.
- ✓ Si sacamos alguna cosa, la regresamos a su lugar.

**ACUERDO 5.** Usamos los celulares con el máximo respeto a nuestros compañeros.

**ACUERDO 6.** Si queremos llevar un objeto de la EDHU, hablamos con el/la acompañante responsable de la sala, escribimos nuestro nombre en la lista de cosas prestadas y lo regresamos en un plazo máximo de 15 días.

**ACUERDO 7.** El único espacio para correr, bailar y saltar dentro del edificio de la EDHU, es la sala amarilla.

**ACUERDO 8.** Solo los dirigentes de la asamblea pueden sacar los papeles del buzón.

**ACUERDO 9.** Respetamos los símbolos de la escuela.

**ACUERDO 10.** Respetamos a los animales y las plantas, y protegemos los lugares donde viven.

- ✓ Cada persona puede tener un espacio en la escuela para cultivarlo y cuidarlo.
- ✓ Todo trabajo de investigación, prioriza al máximo, la vida de animales y plantas.

**ACUERDO 11.** Cada persona decide qué hacer con su tiempo en la escuela.

**ACUERDO 12.** Si llevas tu juguete favorito a la escuela, puedes compartirlo con los demás. Es cierto, que todos somos responsables de cuidar las cosas, pero tú eres el principal responsable de su cuidado.

**ACUERDO 13.** Solo se puede salir del perímetro de la escuela en compañía de un(a) adulto(a).

El Edén, 25 de noviembre de 2017.



#### 4. Termos de Consentimento Livre e Esclarecido dos Entrevistados

Eu, Clara Narvaes Polo, estou sendo convidado a participar do estudo “[Re]Considerando a Educação Ambiental e a Educação Democrática a partir da Decolonialidade: um estudo da Escola Democrática de Huamachuco (Peru)”, cujos objetivos são:

- Analisar as práticas da EDHU a partir da concepção das Pedagogias Decoloniais.
- Refletir sobre as configurações de uma experiência latino-americana de Educação Democrática, tecendo relações entre Democracia - Meio Ambiente e Educação num contexto de Colonialidade;
- Aprofundar o conceito de Educação Ambiental desde el Sur;
- Relacionar o conceito de EA desde el Sur com as práticas educativas da EDHU.

A minha participação no referido estudo será através de entrevistas, na forma de conversas, com a pesquisadora responsável pelo estudo, no caso Stephanie Di Chiara Salgado, que poderá gravar as mesas em dispositivos de áudio para futura transcrição. Tenho ciência de que minha participação ajudará a pesquisadora a ter mais elementos para analisar as práticas pedagógicas da Escola Democrática de Huamachuco, mas não será, necessariamente, para meu benefício direto. Entretanto, fazendo parte deste estudo fornecerei mais informações sobre o tema desta pesquisa.

Fui informado que posso me recusar a participar do estudo ou retirar meu consentimento a qualquer momento e que se eu desejar sair da pesquisa, não sofrerei qualquer prejuízo quanto à minha permanência como estudante/educador/familiar na Escola Democrática de Huamachuco.

Fui informado que meu nome ou qualquer informação que revele minha identidade não será revelada em qualquer parte da pesquisa e que minha privacidade será respeitada e mantida em sigilo.

Fui orientado que poderei me sentir desconfortável com algumas perguntas colocadas, cabendo a mim ditar os limites da entrevista, porém, tenho ciência da importância de minha participação.

Foi-me garantido pelos pesquisadores que, se acontecer alguma situação desagradável decorrente de minha participação na pesquisa, os pesquisadores envolvidos oferecerão apoio e amparo. Se houver alguma dúvida quanto às informações que forneci, terei livre acesso ao conteúdo e poderei solicitar mais esclarecimentos sobre o estudo. Fui informado ainda que receberei uma via deste consentimento para guardar comigo e, caso seja necessário, poderei entrar em contato com os pesquisadores ou com o Comitê de Ética responsável pela autorização da pesquisa.

A pesquisadora envolvida com o referido projeto é Stephanie Di Chiara Salgado (UNIRIO) – email: [stephsalgado@gmail.com](mailto:stephsalgado@gmail.com) – Celular: +55 21 987333765.

Tendo sido esclarecido todas as informações quanto ao estudo, manifesto meu livre consentimento em participar, estando totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, por minha participação.

Em caso de reclamação ou qualquer tipo de denúncia sobre este estudo poderei entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO no telefone 2542-7796 ou e-mail [cep@unirio.br](mailto:cep@unirio.br)

Eu concordo em participar deste estudo.

Assinatura: 

Data: 12/03/2020

Assinatura (Pesquisador): 

Nome: Stephanie Di Chiara Salgado

Data: 12/03/2020

Eu, Carlitos Francisco Garcia Bailon, estou sendo convidado a participar do estudo “[Re]Considerando a Educação Ambiental e a Educação Democrática a partir da Decolonialidade: um estudo da Escola Democrática de Huamachuco (Peru)”, cujos objetivos são:

- Analisar as práticas da EDHU a partir da concepção das Pedagogias Decoloniais.
- Refletir sobre as configurações de uma experiência latino-americana de Educação Democrática, tecendo relações entre Democracia - Meio Ambiente e Educação num contexto de Colonialidade;
- Aprofundar o conceito de Educação Ambiental desde el Sur;
- Relacionar o conceito de EA desde el Sur com as práticas educativas da EDHU.

A minha participação no referido estudo será através de entrevistas, na forma de conversas, com a pesquisadora responsável pelo estudo, no caso Stephanie Di Chiara Salgado, que poderá gravar as mesas em dispositivos de áudio para futura transcrição. Tenho ciência de que minha participação ajudará a pesquisadora a ter mais elementos para analisar as práticas pedagógicas da Escola Democrática de Huamachuco, mas não será, necessariamente, para meu benefício direto. Entretanto, fazendo parte deste estudo fornecerei mais informações sobre o tema desta pesquisa.

Fui informado que posso me recusar a participar do estudo ou retirar meu consentimento a qualquer momento e que se eu desejar sair da pesquisa, não sofrerei qualquer prejuízo quanto à minha permanência como estudante/educador/familiar na Escola Democrática de Huamachuco.

Fui informado que meu nome ou qualquer informação que revele minha identidade não será revelada em qualquer parte da pesquisa e que minha privacidade será respeitada e mantida em sigilo.

Fui orientado que poderei me sentir desconfortável com algumas perguntas colocadas, cabendo a mim ditar os limites da entrevista, porém, tenho ciência da importância de minha participação.

Foi-me garantido pelos pesquisadores que, se acontecer alguma situação desagradável decorrente de minha participação na pesquisa, os pesquisadores envolvidos oferecerão apoio e amparo. Se houver alguma dúvida quanto às

informações que forneci, terei livre acesso ao conteúdo e poderei solicitar mais esclarecimentos sobre o estudo. Fui informado ainda que receberei uma via deste consentimento para guardar comigo e, caso seja necessário, poderei entrar em contato com os pesquisadores ou com o Comitê de Ética responsável pela autorização da pesquisa.

A pesquisadora envolvida com o referido projeto é Stephanie Di Chiara Salgado (UNIRIO) – email: [stephsalgado@gmail.com](mailto:stephsalgado@gmail.com) – Celular: +55 21 987333765.

Tendo sido esclarecido todas as informações quanto ao estudo, manifesto meu livre consentimento em participar, estando totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, por minha participação.

Em caso de reclamação ou qualquer tipo de denúncia sobre este estudo poderei entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO no telefone 2542-7796 ou e-mail [cep@unirio.br](mailto:cep@unirio.br)

Eu concordo em participar deste estudo.

Assinatura:



Data: 12/03/2020

Assinatura (Pesquisador):



Nome: Stephanie Di Chiara Salgado

Data: 12/03/2020

---

Eu, Enrique Carbajal de la Cruz, estou sendo convidado a participar do estudo “[Re]Considerando a Educação Ambiental e a Educação Democrática a partir da

Decolonialidade: um estudo da Escola Democrática de Huamachuco (Peru)”, cujos objetivos são:

- Analisar as práticas da EDHU a partir da concepção das Pedagogias Decoloniais.
- Refletir sobre as configurações de uma experiência latino-americana de Educação Democrática, tecendo relações entre Democracia - Meio Ambiente e Educação num contexto de Colonialidade;
- Aprofundar o conceito de Educação Ambiental desde el Sur;
- Relacionar o conceito de EA desde el Sur com as práticas educativas da EDHU.

A minha participação no referido estudo será através de entrevistas, na forma de conversas, com a pesquisadora responsável pelo estudo, no caso Stephanie Di Chiara Salgado, que poderá gravar as mesas em dispositivos de áudio para futura transcrição. Tenho ciência de que minha participação ajudará a pesquisadora a ter mais elementos para analisar as práticas pedagógicas da Escola Democrática de Huamachuco, mas não será, necessariamente, para meu benefício direto. Entretanto, fazendo parte deste estudo fornecerei mais informações sobre o tema desta pesquisa.

Fui informado que posso me recusar a participar do estudo ou retirar meu consentimento a qualquer momento e que se eu desejar sair da pesquisa, não sofrerei qualquer prejuízo quanto à minha permanência como estudante/educador/familiar na Escola Democrática de Huamachuco.

Fui informado que meu nome ou qualquer informação que revele minha identidade não será revelada em qualquer parte da pesquisa e que minha privacidade será respeitada e mantida em sigilo.

Fui orientado que poderei me sentir desconfortável com algumas perguntas colocadas, cabendo a mim ditar os limites da entrevista, porém, tenho ciência da importância de minha participação.

Foi-me garantido pelos pesquisadores que, se acontecer alguma situação desagradável decorrente de minha participação na pesquisa, os pesquisadores envolvidos oferecerão apoio e amparo. Se houver alguma dúvida quanto às informações que forneci, terei livre acesso ao conteúdo e poderei solicitar mais esclarecimentos sobre o estudo. Fui informado ainda que receberei uma via deste

consentimento para guardar comigo e, caso seja necessário, poderei entrar em contato com os pesquisadores ou com o Comitê de Ética responsável pela autorização da pesquisa.

A pesquisadora envolvida com o referido projeto é Stephanie Di Chiara Salgado (UNIRIO) – email: [stephsalgado@gmail.com](mailto:stephsalgado@gmail.com) – Celular: +55 21 987333765.

Tendo sido esclarecido todas as informações quanto ao estudo, manifesto meu livre consentimento em participar, estando totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, por minha participação.

Em caso de reclamação ou qualquer tipo de denúncia sobre este estudo poderei entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO no telefone 2542-7796 ou e-mail [cep@unirio.br](mailto:cep@unirio.br)

Eu concordo em participar deste estudo.

Assinatura:

Data: 12/03/2020

  
Henrique Carbajal de la Cruz  
DNI: 43149646

Assinatura (Pesquisador):



Nome: Stephanie Di Chiara Salgado

Data: 12/03/2020

---

Eu, Valério Narvaes Polo, estou sendo convidado a participar do estudo “[Re]Considerando a Educação Ambiental e a Educação Democrática a partir da

Decolonialidade: um estudo da Escola Democrática de Huamachuco (Peru)”, cujos objetivos são:

- Analisar as práticas da EDHU a partir da concepção das Pedagogias Decoloniais.
- Refletir sobre as configurações de uma experiência latino-americana de Educação Democrática, tecendo relações entre Democracia - Meio Ambiente e Educação num contexto de Colonialidade;
- Aprofundar o conceito de Educação Ambiental desde el Sur;
- Relacionar o conceito de EA desde el Sur com as práticas educativas da EDHU.

A minha participação no referido estudo será através de entrevistas, na forma de conversas, com a pesquisadora responsável pelo estudo, no caso Stephanie Di Chiara Salgado, que poderá gravar as mesas em dispositivos de áudio para futura transcrição. Tenho ciência de que minha participação ajudará a pesquisadora a ter mais elementos para analisar as práticas pedagógicas da Escola Democrática de Huamachuco, mas não será, necessariamente, para meu benefício direto. Entretanto, fazendo parte deste estudo fornecerei mais informações sobre o tema desta pesquisa.

Fui informado que posso me recusar a participar do estudo ou retirar meu consentimento a qualquer momento e que se eu desejar sair da pesquisa, não sofrerei qualquer prejuízo quanto à minha permanência como estudante/educador/familiar na Escola Democrática de Huamachuco.

Fui informado que meu nome ou qualquer informação que revele minha identidade não será revelada em qualquer parte da pesquisa e que minha privacidade será respeitada e mantida em sigilo.

Fui orientado que poderei me sentir desconfortável com algumas perguntas colocadas, cabendo a mim ditar os limites da entrevista, porém, tenho ciência da importância de minha participação.

Foi-me garantido pelos pesquisadores que, se acontecer alguma situação desagradável decorrente de minha participação na pesquisa, os pesquisadores envolvidos oferecerão apoio e amparo. Se houver alguma dúvida quanto às informações que forneci, terei livre acesso ao conteúdo e poderei solicitar mais esclarecimentos sobre o estudo. Fui informado ainda que receberei uma via deste

consentimento para guardar comigo e, caso seja necessário, poderei entrar em contato com os pesquisadores ou com o Comitê de Ética responsável pela autorização da pesquisa.

A pesquisadora envolvida com o referido projeto é Stephanie Di Chiara Salgado (UNIRIO) – email: [stephsalgado@gmail.com](mailto:stephsalgado@gmail.com) – Celular: +55 21 987333765.

Tendo sido esclarecido todas as informações quanto ao estudo, manifesto meu livre consentimento em participar, estando totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, por minha participação.

Em caso de reclamação ou qualquer tipo de denúncia sobre este estudo poderei entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO no telefone 2542-7796 ou e-mail [cep@unirio.br](mailto:cep@unirio.br)

Eu concordo em participar deste estudo.

Assinatura:



Data: 12/03/2020

Assinatura (Pesquisador):



Nome: Stephanie Di Chiara Salgado

Data: 12/03/2020

---

Eu, Tania Yolanda Aranda Salvador, estou sendo convidado a participar do estudo “[Re]Considerando a Educação Ambiental e a Educação Democrática a partir

da Decolonialidade: um estudo da Escola Democrática de Huamachuco (Peru)”, cujos objetivos são:

- Analisar as práticas da EDHU a partir da concepção das Pedagogias Decoloniais.
- Refletir sobre as configurações de uma experiência latino-americana de Educação Democrática, tecendo relações entre Democracia - Meio Ambiente e Educação num contexto de Colonialidade;
- Aprofundar o conceito de Educação Ambiental desde el Sur;
- Relacionar o conceito de EA desde el Sur com as práticas educativas da EDHU.

A minha participação no referido estudo será através de entrevistas, na forma de conversas, com a pesquisadora responsável pelo estudo, no caso Stephanie Di Chiara Salgado, que poderá gravar as mesas em dispositivos de áudio para futura transcrição. Tenho ciência de que minha participação ajudará a pesquisadora a ter mais elementos para analisar as práticas pedagógicas da Escola Democrática de Huamachuco, mas não será, necessariamente, para meu benefício direto. Entretanto, fazendo parte deste estudo fornecerei mais informações sobre o tema desta pesquisa.

Fui informado que posso me recusar a participar do estudo ou retirar meu consentimento a qualquer momento e que se eu desejar sair da pesquisa, não sofrerei qualquer prejuízo quanto à minha permanência como estudante/educador/familiar na Escola Democrática de Huamachuco.

Fui informado que meu nome ou qualquer informação que revele minha identidade não será revelada em qualquer parte da pesquisa e que minha privacidade será respeitada e mantida em sigilo.

Fui orientado que poderei me sentir desconfortável com algumas perguntas colocadas, cabendo a mim ditar os limites da entrevista, porém, tenho ciência da importância de minha participação.

Foi-me garantido pelos pesquisadores que, se acontecer alguma situação desagradável decorrente de minha participação na pesquisa, os pesquisadores envolvidos oferecerão apoio e amparo. Se houver alguma dúvida quanto às informações que forneci, terei livre acesso ao conteúdo e poderei solicitar mais esclarecimentos sobre o estudo. Fui informado ainda que receberei uma via deste

consentimento para guardar comigo e, caso seja necessário, poderei entrar em contato com os pesquisadores ou com o Comitê de Ética responsável pela autorização da pesquisa.

A pesquisadora envolvida com o referido projeto é Stephanie Di Chiara Salgado (UNIRIO) – email: [stephsalgado@gmail.com](mailto:stephsalgado@gmail.com) – Celular: +55 21 987333765.

Tendo sido esclarecido todas as informações quanto ao estudo, manifesto meu livre consentimento em participar, estando totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, por minha participação.

Em caso de reclamação ou qualquer tipo de denúncia sobre este estudo poderei entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO no telefone 2542-7796 ou e-mail [cep@unirio.br](mailto:cep@unirio.br)

Eu concordo em participar deste estudo.



Assinatura:

Data: 12/03/2020

Assinatura (Pesquisador): 

Nome: Stephanie Di Chiara Salgado

Data: 12/03/2020

---

Eu, Sulma Magali Carranza Fernandez, estou sendo convidado a participar do estudo “[Re]Considerando a Educação Ambiental e a Educação Democrática a partir

da Decolonialidade: um estudo da Escola Democrática de Huamachuco (Peru)”, cujos objetivos são:

- Analisar as práticas da EDHU a partir da concepção das Pedagogias Decoloniais.
- Refletir sobre as configurações de uma experiência latino-americana de Educação Democrática, tecendo relações entre Democracia - Meio Ambiente e Educação num contexto de Colonialidade;
- Aprofundar o conceito de Educação Ambiental desde el Sur;
- Relacionar o conceito de EA desde el Sur com as práticas educativas da EDHU.

A minha participação no referido estudo será através de entrevistas, na forma de conversas, com a pesquisadora responsável pelo estudo, no caso Stephanie Di Chiara Salgado, que poderá gravar as mesas em dispositivos de áudio para futura transcrição. Tenho ciência de que minha participação ajudará a pesquisadora a ter mais elementos para analisar as práticas pedagógicas da Escola Democrática de Huamachuco, mas não será, necessariamente, para meu benefício direto. Entretanto, fazendo parte deste estudo fornecerei mais informações sobre o tema desta pesquisa.

Fui informado que posso me recusar a participar do estudo ou retirar meu consentimento a qualquer momento e que se eu desejar sair da pesquisa, não sofrerei qualquer prejuízo quanto à minha permanência como estudante/educador/familiar na Escola Democrática de Huamachuco.

Fui informado que meu nome ou qualquer informação que revele minha identidade não será revelada em qualquer parte da pesquisa e que minha privacidade será respeitada e mantida em sigilo.

Fui orientado que poderei me sentir desconfortável com algumas perguntas colocadas, cabendo a mim ditar os limites da entrevista, porém, tenho ciência da importância de minha participação.

Foi-me garantido pelos pesquisadores que, se acontecer alguma situação desagradável decorrente de minha participação na pesquisa, os pesquisadores envolvidos oferecerão apoio e amparo. Se houver alguma dúvida quanto às informações que forneci, terei livre acesso ao conteúdo e poderei solicitar mais esclarecimentos sobre o estudo. Fui informado ainda que receberei uma via deste

consentimento para guardar comigo e, caso seja necessário, poderei entrar em contato com os pesquisadores ou com o Comitê de Ética responsável pela autorização da pesquisa.

A pesquisadora envolvida com o referido projeto é Stephanie Di Chiara Salgado (UNIRIO) – email: [stephsalgado@gmail.com](mailto:stephsalgado@gmail.com) – Celular: +55 21 987333765.

Tendo sido esclarecido todas as informações quanto ao estudo, manifesto meu livre consentimento em participar, estando totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, por minha participação.

Em caso de reclamação ou qualquer tipo de denúncia sobre este estudo poderei entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO no telefone 2542-7796 ou e-mail [cep@unirio.br](mailto:cep@unirio.br)

Eu concordo em participar deste estudo.



Assinatura:

Data: 12/03/2020

Assinatura (Pesquisador):



Nome: Stephanie Di Chiara Salgado

Data: 12/03/2020

---

Eu, Flor Jhoselyn Ruiz Condori, estou sendo convidado a participar do estudo “[Re]Considerando a Educação Ambiental e a Educação Democrática a partir da

Decolonialidade: um estudo da Escola Democrática de Huamachuco (Peru)”, cujos objetivos são:

- Analisar as práticas da EDHU a partir da concepção das Pedagogias Decoloniais.
- Refletir sobre as configurações de uma experiência latino-americana de Educação Democrática, tecendo relações entre Democracia - Meio Ambiente e Educação num contexto de Colonialidade;
- Aprofundar o conceito de Educação Ambiental desde el Sur;
- Relacionar o conceito de EA desde el Sur com as práticas educativas da EDHU.

A minha participação no referido estudo será através de entrevistas, na forma de conversas, com a pesquisadora responsável pelo estudo, no caso Stephanie Di Chiara Salgado, que poderá gravar as mesas em dispositivos de áudio para futura transcrição. Tenho ciência de que minha participação ajudará a pesquisadora a ter mais elementos para analisar as práticas pedagógicas da Escola Democrática de Huamachuco, mas não será, necessariamente, para meu benefício direto. Entretanto, fazendo parte deste estudo fornecerei mais informações sobre o tema desta pesquisa.

Fui informado que posso me recusar a participar do estudo ou retirar meu consentimento a qualquer momento e que se eu desejar sair da pesquisa, não sofrerei qualquer prejuízo quanto à minha permanência como estudante/educador/familiar na Escola Democrática de Huamachuco.

Fui informado que meu nome ou qualquer informação que revele minha identidade não será revelada em qualquer parte da pesquisa e que minha privacidade será respeitada e mantida em sigilo.

Fui orientado que poderei me sentir desconfortável com algumas perguntas colocadas, cabendo a mim ditar os limites da entrevista, porém, tenho ciência da importância de minha participação.

Foi-me garantido pelos pesquisadores que, se acontecer alguma situação desagradável decorrente de minha participação na pesquisa, os pesquisadores envolvidos oferecerão apoio e amparo. Se houver alguma dúvida quanto às informações que forneci, terei livre acesso ao conteúdo e poderei solicitar mais esclarecimentos sobre o estudo. Fui informado ainda que receberei uma via deste

consentimento para guardar comigo e, caso seja necessário, poderei entrar em contato com os pesquisadores ou com o Comitê de Ética responsável pela autorização da pesquisa.

A pesquisadora envolvida com o referido projeto é Stephanie Di Chiara Salgado (UNIRIO) – email: [stephsalgado@gmail.com](mailto:stephsalgado@gmail.com) – Celular: +55 21 987333765.

Tendo sido esclarecido todas as informações quanto ao estudo, manifesto meu livre consentimento em participar, estando totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, por minha participação.

Em caso de reclamação ou qualquer tipo de denúncia sobre este estudo poderei entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO no telefone 2542-7796 ou e-mail [cep@unirio.br](mailto:cep@unirio.br)

Eu concordo em participar deste estudo.

Assinatura: 

Data: 12/03/2020

Assinatura (Pesquisador): 

Nome: Stephanie Di Chiara Salgado

Data: 12/03/2020

## REFERÊNCIAS

### BIBLIOGRÁFICAS

- ACOSTA, Alberto. **O Bem Viver: uma oportunidade para imaginar outros mundos**. Trad. Tadeu Breda. 2ª reimpressão. Autonomia Literária/ Editora Elefante/ Fundação Rosa Luxemburgo, 2011.
- ACSELRAD, H. *Justiça ambiental: ação coletiva e estratégias argumentativas*. In: ACSELRAD, H., et al (Ed.). **Justiça ambiental e cidadania**. 2.ed. Rio de Janeiro: Relume Dumará: Fundação Ford, 2004. p.23-37. ISBN 8573163534.
- ADAMS, Telmo. **Educação e economia popular solidária: mediações pedagógicas do trabalho associado**. Aparecida, SP: idéias & letras, 2010.
- ALIMONDA, Hector. *La colonialidad de la naturaleza: una aproximación a la ecología política latinoamericana*. In: ALIMONDA, Hector (coord.). **La naturaleza colonizada: ecología política y minería en América Latina**. Buenos Aires: CLACSO, 2011.
- ALTHUSSER, Louis. **Sobre a Reprodução**. Petrópolis: Editora Vozes, 1999.
- AMARAL, Daniela Patti. *Critérios técnicos e participação da comunidade na seleção de diretores de escolas públicas no rio de janeiro: qual gestão democrática em cena?*. In: Jorge Nassim Vieira Najjar; Alba Valéria Baensi; Débora da Silva Vicente. (Org.). **Conselhos Escolares e Gestão Democrática: Alguns temas em debate**. 1ed. Rio de Janeiro: Ministério Público do Estado do Rio de Janeiro, 2019, v. 1, p. 30-43.
- APPLE, Michael W. **Educação e Poder**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- \_\_\_\_\_. *Currículo e poder*. In: **Educação e Realidade**, Porto Alegre, n. 14, vol. 2, jul/dez, 1989, p. 45-57
- APPLE, Michael; BEANE, James. **Escolas Democráticas**. 2ªed. São Paulo: Cortez, 2001.
- ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- ARRUZA, Cinzia; BHATTACHARYA, Tithi; FRASER, Nancy. **Feminismo para os 99%: um manifesto**. Tradução: Heci Regina Candiani. – 1ª Ed. – São Paulo: Boitempo, 2019. 128p.
- ASSIS, Wendell Ficher Teixeira. *Do colonialismo à colonialidade: expropriação territorial na periferia do capitalismo*. **CADERNO CRH**, Salvador, v. 27, n. 72, p. 613-627, Set./Dez. 2014.
- BALESTRIN, Luciana. *América Latina e o giro decolonial*. **Revista Brasileira de Ciência Política**, nº11. Brasília, maio - agosto de 2013, pp. 89-117.

BERDARDINO-COSTA, Joaze; GROSGOQUEL, Ramón. *Decolonialidade e perspectiva negra*. **Revista Sociedade e Estado** – Volume 31, Número 1, Janeiro/Abril 2016.

BIESTA, Gert. *Boa educação na era da mensuração*. Tradução: Teresa Dias Carneiro. **Cadernos de Pesquisa**, v.42 n.147 p.808-825 set./dez. 2012

\_\_\_\_\_. **Para além da aprendizagem: educação democrática para um futuro humano**. Trad. Rosaura Eichenberg – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues; STRECK, Danilo Romeu. **Pesquisa participante: o saber da partilha**. 2. ed. Aparecida, SP: idéias & letras, 2008.

BRASIL. **Relatório Brasil no Pisa 2018**. DAEB – Diretoria de Avaliação da Educação Básica, Inep/MEC, Brasília-DF, 2019. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/acoes-internacionais/pisa/resultados>. Acesso em: 01/06/2020.

CALAGUA, Isabel Ruiz. (Org.). **Mirando a Huamachuco 2013**. Pontificia Universidad Católica del Perú, 2014. Disponível em: [http://www.munihuamachuco.gob.pe/docs/mirando\\_huamachuco.pdf](http://www.munihuamachuco.gob.pe/docs/mirando_huamachuco.pdf). Acesso em 26/09/2019.

CAMARGO, Daniel Renaud. **Lendas, rezas e garrafadas: educação ambiental de base comunitária e os saberes locais no Vale do Jequitinhonha**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Educação. Rio de Janeiro, 2017.

CAMPOS, Bárbara Fortes. **O direito de ficar e de existir: Educação Ambiental, luta por moradia e o direito a cidade na Vila Autódromo**. Mestrado em Educação. Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, UNIRIO, Brasil. 2019.

CASSIN, Marcos. **Louis Althusser: Aparelhos Ideológicos de Estado e a Escola**. s/a. Disponível em: <https://marxismo21.org/wp-content/uploads/2014/08/Louis-Althusser-Aparelhos-Ideologicos-e-a-Escola-M-Cassin.pdf>. Acesso em: 30/09/2019.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGOQUEL, Ramon. *Giro decolonial, teoría crítica y pensamiento heterárquico*. In CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGOQUEL, Ramon (coords.) **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos, Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007.

COSTA, Alexandre Araújo. *Crise ecológica, violência e capitalismo no século XXI*. In: **Neodesenvolvimentismo, trabalho e questão social**. Epitácio Macário, Erlenia Sobral do Vale e Natan Rodrigues Jr. (Orgs). Expressão Gráfica, 2016.

COSTA, Alexandre Araújo. **O colapso (in)evitável e o Antropoceno**. Disponível em: <http://oquevocefariasesoubesse.blogspot.com/2017/03/o-colapso-inevitavel-e-o-antropoceno.html>. Acesso em: 15/06/2020.

CROSBY, Alfred W. **Imperialismo ecológico**. São Paulo: Companhia das Letras, 1986.

DUSSEL, Enrique. **1492 o encobrimento do outro: a origem do mito da modernidade**. Tradução Jaime A. Clasen. Petrópolis: Vozes, 1993.

EGGERT, Edla. *Pesquisa em educação, movimentos sociais e colonialidade: continuando um debate*. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 42, n. 1, p. 15-26, jan./mar. 2016. Doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-9702201603135470>

ESCOBAR, Arturo. *Mundos y conocimientos de outro modo: el programa de investigación de modernidad/colonialidade latinoamericano*. **Tabula Rasa**, n. 1, p. 51-86, Ene.-Dic. 2003.

FALS BORDA, Orlando. **Una Sociologia sentipensante para a América Latina**. México. Sigilo XXI Editores; Buenos Aires, CLACSO, 2015

FANON, Frantz. **Os condenados da terra**. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira S.A., 1968.

\_\_\_\_\_. **Pele negra, máscaras brancas**. Trad. Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 64ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. Edição. São Paulo: UNESP, 2000.

GALEANO, Eduardo H. **As veias abertas da América Latina**. Trad. Sergio Faraco. Porto Alegre: L&PM, 2018.

GIROUX, Henry. **Os professores como intelectuais: rumo a uma nova pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GOMES, Aureo de Toledo. *Democracia como significante vazio: promoção democrática na política externa dos Estados Unidos (2001-2008)*. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 31 n. 92, outubro 2016.

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

GONZALEZ, Lélia. *A categoria político-cultural de amefricanidade*. **Tempo Brasileiro**. Rio de Janeiro, Nº. 92/93 (jan./jun.), 1988b, p. 69-82.

- GROSFUGUEL, Ramon. *A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro epistemicídios do longo século XVI*. In: **Revista da Sociedade e do Estado**, v. 15, n.1, p.25-49, jan/abril, 2016.
- GRUPO LATINOAMERICANO DE ESTUDIOS SUBALTERNOS. *Manifiesto inaugural*, em CASTRO-GÓMEZ, Santiago & MENDIETA, Eduardo (orgs). **Teorías sin disciplina: latinoamericanismo, poscolonialidad y globalización en debate**. México, 1998.
- GROSFUGUEL, Ramón. *Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global*. Revista Crítica de Ciências Sociais, n. 80, p. 115-147, 2008.
- GUIMARÃES, Mauro. *Armadilha paradigmática na educação ambiental*. In: **Pensamento complexo, dialético e educação ambiental**. LOUREIRO, Carlos Frederico; LAYRARGUES Philippe Pomier; CASTRO, Ronaldo Souza de. (Orgs.). São Paulo: Cortez, 2006.
- HECHT, Yaacov. **Educação democrática: o começo de uma história**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.
- KASSIADOU, Anne. **Potencialidades e desafios pedagógicos dos conflitos ambientais: tecendo relações entre educação ambiental crítica e ecologia política**. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Educação. Rio de Janeiro, 2020.
- KASSIADOU, Anne; SANCHEZ, Celso. *Escolas Sustentáveis e Conflitos Socioambientais: Reflexões sobre Projetos de Educação Ambiental no contexto escolar em três municípios do Estado do Rio de Janeiro*. **Revista VITAS – Visões Transdisciplinares sobre Ambiente e Sociedade** – www.uff.br/revistavitas – ISSN 2238-1627, Ano IV, N°8, setembro de 2014.
- KASSIADOU, Anne; SÁNCHEZ, Celso; CAMARGO, Daniel Renaud; STORTTI, Marcelo Aranda; COSTA, Rafael Nogueira. (Orgs.). **Educação Ambiental desde El Sur**. Macaé: Editora NUPEM, 2018.
- KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação – Episódios de racismo cotidiano**. Tradução Jess Oliveira, 1ª Ed., Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.
- LANDER, Edgardo. (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. Setembro, 2005.

- LAYRARGUES, Philippe Pomier; LIMA, Gustavo Ferreira da Costa. *As macrotendências político-pedagógicas da educação ambiental brasileira*. **Ambient. soc.** [online]. 2014, vol.17, n.1, pp.23-40. ISSN 1809-4422.
- LEFF, Enrique. **Racionalidade Ambiental: a reapropriação social da natureza**. Ed. Civilização Brasileira. Rio de Janeiro, 2006.
- LUGONES, Maria. *Colonialidade e gênero*. **Tabula Rasa** [online]. 2008, n.9, pp.73-102. ISSN 1794-2489.
- MALDONADO-TORRES, Nelson. *Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto*. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSFUGUEL, R. (Orgs.) **El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO, Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 127-167.
- MARQUES, Luiz. **Capitalismo e Colapso Ambiental**. 3ª ed. revista. Campinas, SP: Editora Unicamp, 2018.
- MIGNOLO, Walter. D. *El Pensamiento Decolonial: Desprendimiento y Apertura. Un manifiesto*. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFUGUEL, Ramón (orgs). **El Giro Decolonial: Reflexiones para una diversidad epistemica más Allá Del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del hombre Editores, 2007.
- MOSCOVICI, Serge. **Sociedade contra a natureza**. Rio de Janeiro: Vozes, 1975.
- MOTA NETO, João Colares da. **Por uma pedagogia decolonial na América Latina: reflexões em torno do pensamento de Paulo Freire e Orlando Fals Borda**. Curitiba: CRV, 2016.
- MOUFFE, Chantal. *Democracia, cidadania e a questão do pluralismo*. **Política e Sociedade**, n. 3, outubro de 2003.
- \_\_\_\_\_. *Por um modelo agonístico de democracia*. **Revista de Sociologia e Política**, nº 25, p.11-23, nov. 2005.
- OCAÑA, Alexander Ortiz; LÓPEZ, María Isabel Arias. *Hacer decolonial: desobedecer a la metodología de investigación*. **Hallazgos**, v.16, n.31, p. 149-168, 2019. Doi: <https://doi.org/10.15332/s1794-3841.2019.0031.06>
- OLIVEIRA, Carolina. A. G.; ROJAS, Luz Ángela, P.; PRADA, Katiuska A. F.; SALGADO, Stephanie D. C. *O que os Movimentos de Mulheres e os Ecofeminismos do Sul nos ensinam? Apontamentos para a Educação Ambiental de Base Comunitária*. In: ACCIOLY, Inny;

- PELACANI, Bárbara; SÁNCHEZ, Celso. (Org.) Dossiê: Educação Ambiental: Insurgências, Re-existências e esperanças. **Ensino, saúde e ambiente**. Número Especial, p.180-204, 2020.
- OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. (2016). *O que é uma educação decolonial*. **Revista Nuevamérica** (Buenos Aires), 149, 35-39.
- OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. *Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil*. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v.26, n.01, p.15-40, abr., 2010.
- PENNA, Fernando de Araujo. *A defesa da “educação domiciliar” através do ataque à educação democrática: a especificidade da escola como espaço de dissenso*. **Linguagens, Educação e Sociedade**, V. 1, P. 8, 2019.
- PENNA, Fernando; QUEIROZ, Felipe; FRIGOTTO, Gaudêncio. (Orgs.). **Educação democrática: antídoto ao Escola Sem Partido**. Rio de Janeiro, EDUERJ, 2018.
- PERU. Ministerio de Educación. Reglamento de la Ley N.º 28044, de 29 de julho de 2003. **Ley General de Educación**. MINEDU, 2003.
- POLO, Valerio Narvaes. **Raigambre: Educación Democrática**. Peru: Nictálope Editores, 2019.
- PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. *Da geografia às geo-grafias: um mundo em busca de novas territorialidades*. In: **La guerra infinita. Hegemonía y terror mundial**. CECEÑA, Ana Esther; SADER, Emir. [Orgs]. Rio de Janeiro, CLACSO. Vozes. LPP. 2002
- QUIJANO, Aníbal. “*Bem Viver*”: entre o “desenvolvimento” e a “des/colonialidade” do poder. **R. Fac. Dir. UFG**, v. 37, n. 1, p. 46 - 57, jan. / jun. 2013.
- \_\_\_\_\_. *Colonialidad del poder y clasificación social*. In Castro-Gómez, Santiago y Grosfoguel, Ramón (comps.). **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre / Universidad Central / Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana / Instituto Pensar, 2007.
- \_\_\_\_\_. *La Modernidad, el Capitalismo y América Latina nacen el mismo día*. **ILLA**, n.10, enero, 1991.
- QUIJANO, Aníbal; WALLERSTEIN, Immanuel. *La Americanidad como Concepto, o América en el Moderno Sistema Mundial*. **Revista Internacional de Ciencias Sociales**, vol. XLIV, no 4, pp. 583-591, 1992.

- QUIÑONEZ, Santiago Arboleda. *Defensa Ambiental, Derechos Humanos y ecogenoetnocidio afrocolombiano*. **Pesquisa em Educação Ambiental**, vol.13, n.1 – pags. 10-27, 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.18675/2177-580X.vol13.n1.p10-27>
- RANCIERE, Jacques. **O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual**. Tradução: Ulian do Valle- 3. ed. 2. reimp.- Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013. 192 p.
- RIBEIRO, Darcy. **Sobre o óbvio**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.
- RIOS, Natália Tavares. **Educação Ambiental e Direitos Humanos na formação inicial de professores de Ciências Biológicas**. Tese (Doutorado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUC. 2016.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. **Epistemologias del Sur**. Mexico: Siglo XXI, 2010.
- \_\_\_\_\_. *Sobre as metodologias não extrativistas*. In: **O fim do império cognitivo: a afirmação das epistemologias do sul**. Coimbra: Grupo Almedina, 2018.
- SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. - Campinas, SP: Autores Associados, 2008. - (Coleção educação contemporânea).
- SEGATO, Rita Laura. *Gênero e colonialidade: em busca de chaves de leitura e de um vocabulário estratégico descolonial*. **e-cadernos ces** [Online], 18, pp. 106-131, 2012. DOI: 10.4000/eces.1533. Disponível em: <http://eces.revues.org/1533>.
- SEPULVEDA, José A.; SEPULVEDA, Denize. *Conservadorismo e seus impactos no currículo escolar*. **Currículo sem Fronteiras**, v. 19, n. 3, p. 868-892, set./dez. 2019
- SINGER, Helena. **República das crianças: sobre experiências escolares de resistência**. Ed. rev. atual. e ampl. – Campinas, SP: Mercado das Letras, 2010.
- STRECK, Danilo Romeu; ADAMS, Telmo. *Pesquisa em educação: os movimentos sociais e a reconstrução epistemológica num contexto de colonialidade*. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 243-257, 2012.
- TAVARES, Paula. **Ritos de passagem**. Luanda: União dos Escritores Angolanos, 1985, p. 30-31.
- TODOROV, Tzevan. **A conquista da América: a questão do outro**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- WALSH, Catherine. (org.). **Pedagogías Decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir**. 1. ed., Equador: Abya Yala, 2013.

\_\_\_\_\_. *¿Interculturalidad y (de)colonialidad? Gritos, grietas y siembras desde Abya-Yala*. In: DINIZ, Alai Garcia, et. al. (orgs.). **Poéticas e políticas da linguagem em vias de descolonização**. Pedro & João Editores: São Carlos-Brasil. 2017.

\_\_\_\_\_. *Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: in-surgir, re-existir y re-vivir*. In: **Educación Intercultural en América Latina: memorias, horizontes históricos y disyuntivas políticas**, Patricia Melgarejo (comp). México: Universidad Pedagógica Nacional–CONACIT, editorial Plaza y Valdés, 2009. ISBN: 978-970-722-828-3

\_\_\_\_\_. *Interculturalidad y (de)colonialidad: perspectivas críticas y políticas*. In: **Revista Visão Global**, Joaçaba, v. 15, n. 1-2, p. 61-74, jan/dez, 2012.

\_\_\_\_\_. **Pedagogías Decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir** – Tomo I, 2013.

WALSH, Catherine; OLIVEIRA, Luiz Fernandes; Candau, Vera Maria. *Colonialidade e pedagogia decolonial: Para pensar uma educação outra*. **Arquivos Analíticos de Políticas educativas**, 26(83), 2018. <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.26.3874>

WOOD, Ellen. *Capitalismo e democracia*. In: **A teoria marxista hoje: Problemas e perspectivas**. CLACSO - Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Buenos Aires, 2007

ZIBECHI, Raúl. **Territórios em resistência. Cartografia política das periferias urbanas latinoamericanas**. - 1º Ed.- Rio de Janeiro: Consequencia Editora, 2015.

## FILMOGRÁFICAS

“A Educação Proibida”, German Doin e Verónica Guzzo. 120 minutos, Argentina, 2012.

“O que eles têm para nos dizer? Sobre amor, liberdade e educação”, Coletivo [Re]Considerere. Episódio 1: Escuela Democrática de Huamachuco (Peru). 40 min, Brasil, 2017.

“Quando sinto que já sei”, Despertar Filmes. 78 minutos, Brasil, 2014.

## PODCASTS

Educação Democrática (parte 1) - o que é uma boa educação? [Locução de]: Renata Aquino, Fernando Penna, Diogo Salles. [S. I.]: Professores contra o Escola Sem Partido, 5 dezembro de 2018a. *Podcast*. Disponível em: <https://open.spotify.com/show/2k2tAXWukPd9KTygtnQr3>

Educação Democrática (parte 2) – democracia radical. [Locução de]: Renata Aquino, Fernando Penna, Diogo Salles. [S. I.]: Professores contra o Escola Sem Partido, 5 dezembro de 2018b. *Podcast*. Disponível em: <https://open.spotify.com/show/2k2tAXWukPd9KTygtnQr3>