



## **Conflitos e resistências na escola: uma análise sobre a escolarização e os processos de silenciamento dos sujeitos na educação pública brasileira sob uma perspectiva pós-colonial**

JULIANA FROEDER ALVES GRILO\*

“Devemos agora confrontar a seguinte questão: no outro lado da divisão internacional do trabalho, do capital socializado, dentro e fora do circuito da violência epistêmica da lei e educação imperialistas (...), pode o subalterno falar?”

Gayatri Spivak – Pode o Subalterno falar?<sup>1</sup>

São muitos os discursos sobre a escola pública brasileira, principalmente no que se refere a sua qualidade. As lacunas são constantemente enfatizadas: baixas notas nas avaliações externas, professores malformados, estrutura deficiente, alunos que não aprendem e que, portanto, estão fadados ao fracasso intelectual e profissional. Esses discursos muitas vezes partem de dados enviesados e não dialogam de forma direta com a realidade das unidades escolares e seus sujeitos.

Neste cenário de desqualificação da educação pública brasileira, no interior das escolas são muitos os relatos de conflitos. Sem dúvidas, a Indisciplina<sup>2</sup> é apontada como fator principal para o desencadeamento desses embates entre estudantes e docentes.

A proposta do presente artigo é levantar alguns questionamentos em relação ao Currículo escolar e suas possíveis ausências, considerando a partir dessas análises outras possibilidades de educação e interações no ambiente escolar. Para refletir com maior profundidade sobre o tema, torna-se imprescindível compreender o que é historicamente tratado como “Indisciplina”.

O olhar sobre as bases que constituem historicamente a instituição escolar nos

---

\*Mestranda do Programa de Estudos Pós-graduados em História da Pontifícia Universidade de São Paulo – PUC/SP – Capes.

<sup>1</sup>. SPIVAK, Gayatri Chakravorty. *Pode o Subalterno falar?* Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014. P. 70.

<sup>2</sup>. É necessário observar o modo como os meios de comunicação destacam a indisciplina na escola. Os discursos reproduzidos tendem a destacar escolas da Rede Pública de Ensino e geralmente relacionam o comportamento “desviante” dos alunos a questões socioeconômicas. Muitas vezes, crianças, adolescentes e suas famílias são expostas em vídeos e relatos tendenciosos. É comum que professoras e professores sejam retratados como profissionais fragilizados e despreparados diante das situações apresentadas. Ver em: <http://g1.globo.com/fantastico/noticia/2015/03/falta-de-acompanhamento-psicologico-e-maior-problema-na-escola-dizem-professores.html>. Acesso em 10 de Setembro de 2016

possibilita pensar em como determinados comportamentos são enquadrados como “desviantes”, ou fora das normas estabelecidas no ambiente escolar. Conforme argumenta Foucault (1977), as técnicas de docilização dos corpos e mentes presentes na escola surgem na segunda metade do século XVIII, quando o treinamento do soldado é colocado como modelo para o controle e coerção dos sujeitos:

O momento histórico das disciplinas é o momento em que nasce uma arte do corpo humano, que visa não unicamente o aumento de suas habilidades, nem tampouco aprofundar sua sujeição, mas a formação de uma relação que no mesmo mecanismo o torna tanto mais obediente quanto mais útil, e inversamente. (...) A disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, corpos “dóceis”<sup>3</sup>

Uma importante consideração que devemos fazer é que o modelo de escolarização imposto ao mundo, que tem as suas bases profundamente ligadas à uma lógica de dominação e controle, no caso do Brasil e dos demais países colonizados, tem um agravante: a “herança senhorial” (CHAUI, 2000) advinda das relações coloniais, pois a Instituição Escolar, entre outros dispositivos, opera para o cumprimento de um projeto civilizatório.

Também é necessário investigar a trajetória de implantação do sistema educacional público no Brasil, bem como as iniciativas e reformas desenvolvidas em diferentes momentos, seja dentro de conjunturas ditatoriais (como no caso do Estado Novo e da Ditadura Civil-Militar) ou nos chamados períodos democráticos. Chamar a atenção para isso significa pensar que, a defesa do projeto disciplinador e autoritário<sup>4</sup> da Instituição Escolar não é exclusividade dos governos ditatoriais, pois abrange desde propostas aparentemente progressistas até outras anunciadamente neoliberais.

São várias as sanções e punições aplicadas aos estudantes que não aceitam a imposição das normas comportamentais desejadas nas escolas. Os castigos físicos antes comuns nas unidades escolares, foram substituídos por tantas outras formas de repressão, como é o caso das punições administrativas e rotineiras.

Entre as ações utilizadas para a inibição dos comportamentos intitulados transgressores,

---

<sup>3</sup>. FOUCAULT, M. *Vigiar e punir* – Nascimento da prisão. Trad. Lúcia M. Ponde Vassallo. Petrópolis: Vozes, 1977. P. 127.

<sup>4</sup>. É importante ressaltar que a exclusão dos pobres e o racismo estão presentes na história da implantação do sistema educacional brasileiro. Exemplo disso é o Artigo 138 da Constituição Federal de 1934: “**Art 138** - Incumbe à União, aos Estados e aos Municípios, nos termos das leis respectivas: (...) **b**) estimular a educação eugênica.”.

estão a suspensão e a transferência compulsória (prática aparentemente democrática, mas que tem os mesmos efeitos da expulsão). Assim, cabe investigar como esses mecanismos tão violentos quanto os antigos castigos físicos, reprimem as (os) estudantes e vêm historicamente expulsando as camadas populares da escola.

Outra questão de extrema relevância para a análise dos conflitos é a intensificação da presença das classes populares nas escolas públicas. Um dos principais pontos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (BRASIL, 1996) é democratização do acesso nas unidades públicas de ensino. Antes dessa abertura, somente pequena parcela da população tinha acesso à escolarização, pois, como sabemos, as vagas eram escassas e o ingresso feito por meio de provas de seleção. Cabe problematizar como foi a chegada dessas classes populares nas escolas e de que modo as instituições se modificaram ou não para receber essas pessoas.

São muitos os discursos que relacionam o chamado “fracasso escolar” a questões sociais e econômicas e que culpabilizam o pobre, que por diversas vezes é tratado como indolente e pouco afeito ao trabalho e estudo (RUFINO, 2004). Uma das questões a ser investigada é se o que vem sendo qualificado como indisciplina de determinados (as) estudantes está relacionada à negação histórica da cultura das classes populares e suas manifestações, conforme evidencia Jesús Martín-Barbero:

(...) A escola não pode cumprir seu ofício, isto é, introduzir as crianças nos dispositivos prévios para o ingresso na vida produtiva, sem desativar os modos de persistência da consciência popular. Por isso a escola funcionará a partir de dois princípios: a educação como preenchimento de recipientes *vazios* e a moralização como a extirpação dos *vícios*. (...) começará a difundir-se entre as classes populares a desvalorização e o menosprezo de sua cultura, que depois passará a significar unicamente o atrasado e o *vulgar*. E isto não representa nenhuma defesa utopista “contra a escola”, mas o assinalamento do ponto de partida na difusão de um sentimento de vergonha, entre as classes populares, de seu modo cultural, sentimento que acabará sendo de culpa e menosprezo de si mesmas na medida em que se sentem irremediavelmente prisioneiras da in-cultura.<sup>5</sup>

O significado de “popular” merece ampla atenção, pois há uma tendência historiográfica em homogeneizar (HALL, 2003). Isso significa que é necessário compreender a complexidade dos grupos sociais que adentram as instituições escolares, levando-se em consideração, além das questões de classe, outros aspectos culturais, tais como raça, gênero e sexualidades, que se

---

<sup>5</sup>. MARTÍN-BARBERO. Jesús. Dos meios às mediações – Comunicação, cultura e hegemonia. Rio de Janeiro: UFRJ, 2009. p. 139.

constituem como possíveis fatores de exclusão e desqualificação dessas pessoas.

Outro pressuposto a ser analisado é de que o discurso recorrente sobre a “indisciplina” (problematizada no presente trabalho como uma leitura a respeito dos comportamentos que destoam do padrão imposto pela instituição escolar) pode ocultar processos de resistência ao projeto de escolarização e ao Currículo Escolar. De modo geral, os Currículos orientam, entre outras coisas, os conteúdos que serão apresentados aos estudantes, assim como em qual ordem esses devem ser trabalhados em sala de aula. Nesse processo vários conhecimentos são silenciados e por vezes negados<sup>6</sup>.

Vale ressaltar que o Currículo não se resume ao rol de conteúdos, mas diz respeito a todas as escolhas feitas no interior das unidades educacionais, isso inclui a organização dos tempos e espaços, todas as ações pedagógicas, as relações entre as pessoas que compõem a comunidade escolar, os aspectos administrativos, e até mesmo a organização e o uso dos recursos públicos. Tudo isso revela as intencionalidades e o posicionamento político que, consciente ou inconscientemente, são adotados nas escolas.

O reforço de determinados padrões disciplinadores e da seleção de alguns conteúdos em detrimento de outros muitas vezes está tão profundamente arraigado nas práticas, que é difícil pensar em outros caminhos, saberes e possibilidades de trabalho. Porém, é necessário salientar que as professoras e professores não constituem uma classe homogênea, havendo várias resistências por parte de profissionais que trabalham na contramão do que é imposto pela burocracia da escolarização.

Outra reflexão a ser feita é sobre o que acontece com as (os) estudantes que por resistirem aos processos disciplinadores, acabam tendo que deixar a educação regular. Cada vez mais é possível observar uma queda na idade dos que participam das salas de Educação para Jovens e Adultos (EJA)<sup>7</sup>. Se antes essas classes eram frequentadas majoritariamente por idosos, hoje podemos observar que há um grande número de adolescentes que foram excluídos da educação regular e que, para concluir seus estudos, passam a frequentar as aulas nessa modalidade. Outro aspecto, a evasão, pode ser analisada como ápice do autoritarismo presente

---

<sup>6</sup>. Um dos exemplos a ser observado nas escolas é o tratamento dado ao que é considerado “Folclore” e “Sabedoria popular”. O que é enquadrado dentro desses assuntos raramente é tratado como conhecimento, se resumindo a seqüências de atividades que retratam a cultura popular de forma enviesada e limitada.

<sup>7</sup>. Ver mais sobre a juvenilização da EJA em: [http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer\\_histedbr/jornada/jornada11/artigos/2/artigo\\_simposio\\_2\\_35\\_marciaac\\_ossetin@yahoo.com.br.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada11/artigos/2/artigo_simposio_2_35_marciaac_ossetin@yahoo.com.br.pdf). Acesso em 15 de Setembro de 2016.

nas escolas, visto que, esgotadas todas as opressões, a exclusão, ou o encurtamento do tempo de permanência (no caso da EJA) tem se mostrado como um dos possíveis encaminhamentos.

### **Possibilidades pós-coloniais na educação**

Os estudos pós-coloniais ganham força na década de 1980, apresentando como argumento central o rompimento com uma História única que legitima ideologias hegemônicas. Esses estudos apresentam um posicionamento político de desconstrução do discurso do dominador, denunciando as violências presentes no processo de Colonização. Enxergam na colonialidade uma lógica de opressão que permanece nos países colonizados mesmo após as independências. Assim, essa dominação está para além do aspecto territorial, trata-se de uma dominação que subalterniza os povos por meio de imposições políticas e econômicas e pela desqualificação de seus conhecimentos.

Como mencionado anteriormente, a possibilidade aqui considerada é que comportamentos classificados como Indisciplina são motivados pela resistência frente ao autoritarismo e ao Currículo que pouco dialoga com as realidades e conhecimentos dos sujeitos. Nesse sentido, os referenciais pós-coloniais contribuem para discutir a imposição dos conhecimentos de base euro ocidental e o impacto da negação de determinados saberes na vida das (os) estudantes. Uma das expressões da colonialidade é o privilégio do pensamento eurocêntrico e a desqualificação de tantas outras formas de produção de conhecimento. Ao analisar o Currículo escolar fica evidente a escolha de conteúdos que não contemplam os conhecimentos advindos do Sul e impõem uma narrativa histórica monocultural, como nos mostra o Sociólogo Boaventura de Souza Santos (2009):

(...)ao longo da modernidade, a produção do conhecimento científico foi configurada por um único modelo epistemológico, como se o mundo fosse monocultural, que descontextualizou o conhecimento e impediu a emergência de outras formas de saber não redutíveis a esse paradigma. Assistiu-se, assim, a uma espécie de epistemicídio, ou seja, à destruição de algumas formas de saber locais, à inferiorização de outros, desperdiçando-se, em nome dos desígnios do colonialismo, a riqueza de perspectivas presente na diversidade cultural e nas multifacetadas visões do mundo por elas

protagonizadas.<sup>8</sup>

Com a leitura dos estudos pós-coloniais é perceptível que essa naturalização do que é tratado como cânone do conhecimento dentro da academia e também nos currículos escolares, faz parte de um projeto de negação, ou como coloca Boaventura, epistemicídio das culturas subalternizadas. Esse se estabelece quando a única explicação possível para compreender as sociedades parte de um relato eurocêntrico.

Segundo o semiótico argentino Mignolo, para a superação da subalternidade é imprescindível pensar na *desobediência epistêmica*: “ Sem tomar essa medida e iniciar esse movimento, não será possível o desencadeamento epistêmico e, portanto, permaneceremos no domínio da oposição interna aos conceitos modernos e eurocentrados” (MIGNOLO, 2008, P. 288).

Partindo desse princípio, fica latente a necessidade de idealizar Currículos que dialoguem de fato com a cultura das classes populares que estão na Escola Pública.

Não podemos negar que a Escola ainda é um importante polo de debate e construção do conhecimento. Portanto, não se trata de demonizar ou não considerar a relevância dessa Instituição na vida das educandas e educandos. Reconhecendo a importância da Escola no processo de formação das (os) estudantes, o que se pretende é apresentar uma reflexão sobre a necessidade de romper com a barreira monoculturalista presente no Currículo, ou como elucida Muniz Sodré, pensar na reinvenção dos sistemas de ensino:

Para a perspectiva crítica do hemisfério sul, o tempo educacional é o da descolonização, portanto, tempo de algo como “reeducação” ou reinvenção dos sistemas de ensino, com vistas a diversidade simbólica entrevista na dissolução das grandes explicações monoculturalistas do mundo.<sup>9</sup>

Segundo Sodré, esse monismo cultural que impossibilita o pluralismo de conhecimentos está por trás do acirramento dos conflitos nas escolas. Assim, devemos refletir sobre o quão violento tem sido esse processo para os sujeitos que frequentam as escolas públicas.

É importante salientar que a proposta de descolonização da educação apresentada nos

---

<sup>8</sup>. SANTOS, B. S. e M. P. Meneses (orgs.) (2009), Epistemologias do Sul, Coimbra, Almedina. P. 49.

<sup>9</sup>. SODRÉ, Muniz. Reinventando a Educação. 2ª edição. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2012. p. 15.

estudos pós-coloniais não tem como objetivo a negação dos conhecimentos de base euro ocidental. Defende-se a equivalência dos conhecimentos e o acesso a outras formas de saber, agir e existir no mundo, como explicita Walsh (2013): “(...) esta pedagogia resalta cuatro enfoques (...): el hacer despertar, alentar la auto-agencia y acción, facilitar la formación de subjetividad y autorreflexión, y fomentar y revitalizar racionalidades política-éticas “otras” que se distancian de la razón moderna-occidental-colonial”.

A racionalidade eurocêntrica privilegiada nos ambientes acadêmicos e nas escolas coloca a centralidade do saber científico, deixando a corporeidade e musicalidade, entre tantos saberes, num plano inferior. Como cita Walsh, é preciso despertar e fomentar outras formas de racionalidade em nossas escolas.

É importante salientar que a herança das matrizes orais africanas e dos povos originários está presente nas escolas resistindo ao projeto civilizatório da instituição. Essa resistência ocorre por meio das memórias pulsantes dos corpos e mentes das meninas e meninos que têm questionado o Currículo eurocentrado:

Mesmo sob conturbações do letramento euro-cêntrico – com seus princípios e domínios privados e competitivos – a *tradição viva* atualiza-se, refaz instâncias comunitárias material e simbolicamente dispostas em vínculos presente/passado, vida/morte, tradicional/moderno. Movendo-se subterraneamente, gêneros orais vêm burlando impossíveis esquecimentos e práticas de apaziguamento cultural.<sup>10</sup>

Como afirma Antonacci, a tradição viva não foi suprimida pela colonização, tampouco pela colonialidade. Assim, o que observamos nas escolas são movimentos de meninos e meninas que subvertem a lógica do dominador e fazem ressurgir com energia as memórias e saberes silenciados pelo projeto hegemônico de dominação.

O diálogo com os referenciais apresentados evidencia que o que é tratado como indisciplina pode estar ligado a coragem desses sujeitos em denunciar o epistemicídio e anunciar o anseio por uma educação diferente: uma educação que não trate os conhecimentos das comunidades como inferiores e indignos do Currículo. Assim, é necessário pensar em possibilidades de rompimento com essa História única que permeia os conteúdos escolares e atravessa os muros da escola. Trata-se de não combater a resistência dos meninos e meninas frente ao que está posto pela escolarização, sim de participar desse movimento de resistência e

---

<sup>10</sup>. ANTONACCI, Maria Antonieta. Memórias Ancoradas em Corpos Negros. São Paulo: EDUC, 2013. P. 16.

criar ao lado deles (as) caminhos para práticas mais igualitárias.

Conforme argumenta Bell Hooks, para mudanças efetivas na educação é importante que se considere a transgressão como um elemento positivo para o ambiente escolar (HOOKS, 2013: 18-24). Nesse sentido, podemos pensar nos processos de indisciplina ou até mesmo na apatia das (os) estudantes frente aos conteúdos apresentados como elementos que podem ser utilizados para repensar as fronteiras historicamente impostas nos ambientes escolares. Uma prática libertadora, decolonial, antirracista e antissexista, pressupõe que o conhecimento não esteja mais centralizado no Currículo ou nas mãos do (a) docente, sim que seja partilhado de modo que a sala de aula se transforme em uma comunidade que esteja em constante diálogo com diversos saberes e cosmovisões.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANTONACCI, Maria Antonieta. *Memórias Ancoradas em Corpos Negros*. São Paulo: EDUC, 2013.
- BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política: Ensaio sobre a Literatura e História da Cultura*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1982.
- BHABHA, Homi K. *O local da cultura*. Belo Horizonte, Editora UFMG, 1998.
- CHAUÍ, Marilena. *Brasil: mito fundador e sociedade autoritária*. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2000.
- FANON, Frantz. *Os condenados da terra*. Juiz de Fora: UFJF, 2005.
- FOUCAULT, M. *Vigiar e punir – Nascimento da prisão*. Trad. Lúcia M. Ponde Vassallo. Petrópolis: Vozes, 1977.
- FREIRE, P. *Pedagogia da Esperança: Um Reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- HALL, Stuart. “Notas sobre a desconstrução do “popular”. In: HALL, S. *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte, Editora UFMG; Brasília, Representação da UNESCO no Brasil, 2003.
- HOOKS, BELL. *Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade*. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

- LANDER, E. (org.). A colonialidade do saber – Eurocentrismo e ciências sociais – Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO. Coleção Biblioteca de Ciências Sociais, 2005.
- MARTÍN-BARBERO, Jesus. Dos meios às mediações: comunicação, cultura e hegemonia. Rio de Janeiro: UFRJ, 1997.
- MIGNOLO, Walter. Herencias coloniales y teorías postcoloniales. In: GONZÁLES STEPHAN, Beatriz. Cultura y Tercer Mundo: 1. Venezuela: Nueva Sociedad, 1996.
- \_\_\_\_\_. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. Cadernos de Letras, Niterói, 2008.
- PORTELLI, Alessandro. História Oral e Poder. Mnemosine, Rio de Janeiro, V. 5, N. 2,
- SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. Epistemologias do Sul. São Paulo: Cortez, 2010.
- SANTOS, Joel Rufino. Como podem os intelectuais trabalhar para os pobres. Global Editora: São Paulo, 2004.
- SODRÉ, Muniz. Reinventando a educação. Diversidade, descolonização e redes. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- SPIVAK, Gayatri Chakravorty. Pode o Subalterno falar? Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.
- WALSH Catherine; SCHIWY, Freya; CASTRO-GÓMEZ, Santiago. Indisciplinar as ciências sociais. Quito: Universidade Sandina Simon Bolivar/AbyaYala, 2002.
- \_\_\_\_\_. Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Quito: Abya Yala, 2013.

### **Legislação e documentos oficiais**

BRASIL. Constituição, 1988.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 09 de Janeiro de 2003.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de Março de 2008.

DECRETO Nº 54.452, DE 10 DE OUTUBRO DE 2013, que institui, na Secretaria Municipal de Educação, o Programa de Reorganização Curricular e Administrativa, Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal de Ensino – Mais Educação São Paulo.

DECRETO Nº 54.454, DE 10 DE OUTUBRO DE 2013, que fixa diretrizes gerais para a elaboração dos regimentos educacionais das unidades integrantes da Rede Municipal de Ensino, bem como delega competência ao Secretário Municipal de Educação para o estabelecimento das normas gerais e complementares que especifica.

### Artigos

CRUZ, Heloisa de Faria C.; PEIXOTO, Maria Do Rosário da C. . Na Oficina do Historiador: conversas sobre história e imprensa. Projeto História (PUCSP), v. 1, p. 22-38, 2008.

FERREIRA, Amarílio Jr.; BITTAR, Marisa. Educação e Ideologia Tecnocrática na Ditadura Militar. Cad. Cedes, Campinas, vol. 28, n. 76, p. 333-355, 2008.

PORTELLI, Alessandro. O que faz a História Oral Diferente. Projeto História. Revista do Programa de Estudos Pós-graduados de História da PUC. São Paulo, Vol. 14, p. 25-39, 1997.

SOARES, Gláucio Ary Dillon. A censura durante o regime autoritário. Revista Brasileira de Ciências Sociais, vol. 4, nº 10, 1989.

### Sites

<http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Main/Home/Index/>

<http://nevusp.org/>

<http://www.sinpeem.com.br/home.php>

<http://www.folha.uol.com.br/>

<http://www.globo.com/>