

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT18.012](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT18.012)

O PAPEL DAS POLÍTICAS NEOLIBERAIS DE EDUCAÇÃO NA (RE)PRODUÇÃO DA NOVA SUBJETIVIDADE MODERNA: EDUCAÇÃO DO SENSÍVEL COMO RESPOSTA?

Marília Renata Félix Rodrigues

Mestranda em Sociologia pelo Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, marilia.rfrodrigues@ufpe.br. Bolsista pela Fundação de Amparo à Ciência e Tecnologia do Estado de Pernambuco (FACEPE). Este escrito é parte de reflexões feitas pela pesquisadora em paralelo a sua pesquisa de mestrado.

RESUMO

O presente trabalho apresenta uma reflexão sobre o papel constituintor das políticas neoliberais de educação na nova subjetividade moderna. Conjecturando acerca das novas configurações educacionais brasileiras, seus discursos em torno das questões subjetivas e das sensibilidades, este artigo compõe o início das reflexões da autora em torno do tema de sua dissertação de mestrado. Ou seja, a análise bibliográfica e a exposição reflexiva expostas neste escrito têm por objetivo construir teórico-metodologicamente um diálogo entre o contexto Educacional neoliberal e as novas subjetividades modernas e por fim trazer a Educação do Sensível como prática de reencantamento e proposta de constituição de uma subjetividade decolonial. A pesquisa foi feita através de levantamento bibliográfico, análise documental, análise crítico-reflexiva e síntese das ideias construídas pela autora. As conclusões alcançadas expõem que a educação do sensível é passível de ser incluída nas práticas em sala de aula ou outros ambientes educativos sob a legitimação dos atuais documentos oficiais, buscando a constituição de subjetividades decoloniais. Ademais as contribuições

de autores/as de diversas áreas da teoria social para a educação, demonstra que há corroborações possíveis de serem alargadas numa discussão futura.

Palavras-chave: Descolonização, Educação do sensível, Políticas educacionais, Relações étnico-raciais.

INTRODUÇÃO

O presente artigo está disposto em três grandes sessões, na primeira trago uma reflexão teórica acerca dos avanços neoliberais da educação brasileira e o contexto atual das mudanças que estes avanços têm promovido. Busco também justificar teoricamente a hipótese de que esses avanços incidem na constituição da nova subjetividade moderna, aqui prevista como uma subjetividade moderna-colonial com pressupostos de políticas neocoloniais e necrófilas. Essa discussão inicial baseia-se em diversos autores como Krenak, Rodrigues, Mbembe, Maldonado-Torres etc.

Na sessão seguinte, defino através de Duarte Jr. e Ferreira, o que seria a Educação do Sensível, suas bases conceituais, críticas essenciais à dicotomia mente-corpo e a consequente anestesia de sentidos. Exponho a caminhada desta concepção na disputa teórico-epistemológica educacional, trazendo para o debate Simas e Rufino, Milton Santos e Paulo Freire. Portanto, objetiva-se iniciar a discussão em torno da descolonização das subjetividades através das práticas sensíveis de educação; discussão que encerra-se na sessão posterior, onde através de uma análise de documentos, almeja-se compreender os marcadores institucionais que respaldam essas práticas.

Para a análise dos documentos oficiais da educação brasileira: Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Orientações Curriculares Nacionais (OCN), Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) estarei ancorada em Pablo Gentili (2010) e Gabriel Peters (2019), dos quais, trarei percepções sobre o impacto neoliberal nas políticas educacionais brasileiras e, portanto, na construção de subjetividades adoecidas. Por fim, este tópico possibilita expor a compreensão desta autora sobre o que são as brechas institucionais que darão legitimidade às práticas sensíveis de educação.

O objetivo central foi construir teórico-metodologicamente um diálogo entre o contexto Educacional neoliberal e as novas subjetividades modernas e por fim trazer a Educação do Sensível como prática de reencantamento e proposta de constituição de uma subjetividade decolonial.

METODOLOGIA

Os caminhos metodológicos foram de cunho teórico e qualitativo, pois, grande parte da pesquisa que culminou neste artigo, possui caráter teórico. O levantamento bibliográfico, como princípio para seu desenvolvimento, perpassou desde a escolha dos autores e autoras que seriam discutidos, conforme a importância de suas contribuições para a temática trabalhada, depois a respeito da leitura e análise do que foi encontrado nos textos, para só então resultar em análise crítico-reflexiva feita pela autora.

A análise documental se constituiu enquanto metodologia necessária para o alcance do 2º objetivo específico: *averiguar se há abertura para a incorporação de práticas sensíveis por meio do currículo construído para a sociologia escolar e, portanto, nos documentos legais oficiais que regem a educação brasileira*. A escolha desta se deu pela visualização dos documentos como “uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentam afirmações e declarações do pesquisador” (LEDKE e ANDRÉ, p.39) mas também como fonte de estabilidade para a discussão da educação do sensível.

É através desta etapa que a discussão teórica sobre educação do sensível começa a florescer na dimensão da prática político-pedagógica, partindo das brechas institucionais encontradas nas diretrizes curriculares para ensino médio e também para a sociologia. Em seguida, juntamente com a análise das entrevistas será possível expor se essa análise indicou uma possível incorporação de práticas em sala de aula, ou não.

OS AVANÇOS NEOLIBERAIS DA EDUCAÇÃO COMO (RE) PRODUTOR DE UMA NOVA SUBJETIVIDADE MODERNA

É perceptível e trazida por diversos autores e autoras a formação de uma subjetividade característica das sociedades modernas industriais (RODRIGUES, 1999); (FERREIRA, 2010); (KRENAK, 2020), onde a anestesia de sentidos – em determinados corpos mais que outros –, performances e saberes constituem parte importante neste processo. Atualmente, mesmo que consideremos o período contemporâneo enquanto moderno pós-industrial, pós-moderno,

ou mesmo pós-colonial essa característica continua sendo primordial para a manutenção da ordem social e, tem a Escola como instituição onde a reprodução do *status quo* e da cultura hegemônica ocorre de maneira sistêmica legitimada pelo Estado como exposto nas obras de Althusser (1970) e Bourdieu & Passeron (sd.).

A insistência desta anestesia de sentidos vai estar presente na categoria que será fundante para o que chamarei neste artigo de subjetividade moderna-colonial, que parte do princípio de que a modernidade latino-americana possui em seu cerne, mesmo na atualidade, as raízes coloniais. Todavia, não se trata mais de colonialismo, a forma específica com que os impérios ocidentais colonizaram boa parte do mundo, um sistema que esteve nos primórdios dos nossos Estados-nações, mas sim da colonialidade, que “pode ser compreendida como uma lógica global de desumanização que capaz de existir mesmo na ausência das colônias formais” (MALDONADO-TORRES, 2020).

Desde 2016 vemos ocorrer no Brasil uma união um tanto inusitada entre neoliberalismo e o nacionalismo de direita, o que nos levou a discussões de pautas ideológicas caras aos movimentos de mulheres, LGBTQIAP+, negras, indígenas etc. Tudo isso, nos leva a pensar sobre a necessidade de construção de uma educação com bases epistêmicas e ideológicas mais ligadas a esses grupos e aos direitos humanos. Convenhamos que, após as reformas educacionais que tivemos, torna-se difícil conduzir essa discussão ao nível prático, onde novas limitações constroem uma pedagogia das habilidades e não mais das competências¹.

Em torno das anestésias desses sentidos (DUARTE JR., 2001) e as estratégias de desencante² (SIMAS; RUFINO, 2020), é inevitável

1 Há uma discussão sobre como a BNCC movimentou debate e prática em torno das habilidades e deixou de lado as competências de cada disciplina. Esse caráter pedagógico das habilidades dá-se primeiramente por que o presente documento assume as áreas de conhecimento como mudança central frente aos documentos anteriores: Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB, Orientações Curriculares Nacionais - OCN e Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN.

2 Vista como parte da necropolítica atual, as estratégias de desencante são um conjunto de práticas institucionais e civis que vão ao sentido contrário da vida, são formas de silenciamento, subordinação, interrupção de sujeitos e grupos. A escolarização, enquanto processo social moderno-colonial é parte dessas estratégias, pois, contribuem na regulamentação as sensibilidades, as políticas dos corpos e das emoções.

a alusão aos pressupostos da filosofia iluminista e do pensamento cartesiano, que constituíram a dicotomia corpo-mente; tornando-os dimensões distintas de um mesmo ser. A supervalorização da mente em detrimento do corpo, pois esta estaria ligada à possibilidade de construção de uma razão pura que dominaria a natureza – e isto inclui o corpo – e constituiria uma ciência mais objetiva e o corpo relacionado às limitações físicas e emocionais que carregamos.

Estes pensamentos vão colaborar com a construção de instituições como o Direito, o Estado e a Escola, que enquanto Aparelho Ideológico do Estado (AIE) vão possuir tamanha importância na reprodução global das mudanças no pós-guerra. A partir da década de 1960, com as críticas feitas ao capitalismo vigente e em 1970 através de novas políticas internacionais que incorporaram – ou como prefiro dizer, colonizou – dimensões como “autonomia, flexibilidade, espontaneidade e criatividade” e como afirma Peters (2019): “Tais atributos passaram a ser exigidos não somente das organizações, mas também dos participantes individuais do mundo do trabalho que desejassem permanecer valiosos no novo capitalismo.” (p.6).

Na própria instituição Escola, perpetua-se o *ethos* e a lógica colonizantes, desde os conteúdos programáticos oficiais, até à disposição da sala de aula, a relação hierárquica educador/a-educando/a. Na Educação brasileira, vimos desde 1970 uma imersão de valores neoliberais, ou mesmo o que chamamos de virada educacional neoliberal. Onde a educação passou a ser vista como mercadoria e os estudantes como clientela. De um todo, esse viés não é errado, pois a comunidade estudantil é de fato o público-alvo destas práticas educativas.

O Neoliberalismo, portanto, é considerada uma nova organização da sociedade moderna, perpassando o sistema de produção, as estratégias geopolíticas e econômicas, a reforma cultural neoliberal (GENTILI, et. Al. (2010)) impacta diretamente as políticas educacionais, com maior afinco a cada reforma nacional e internacional que é proposta. Os currículos evidenciam a lógica de mercado que está incutida na produção de subjetividades flexíveis, empreendedoras de si e conseqüentemente depressivas, contudocativas, ficando exposto na organização curricular; a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um exemplo nacional dos avanços

dessa reforma, este documento é a culminância de debates em torno da Reforma do Ensino Médio, da recusa à ideologia de gênero e a ascensão do movimento Escola Sem Partido, mas também de modelos internacionais já executados e negativados nos EUA e Austrália.

A relação educador-educando se propõe ao encaixe numa dinâmica empreendedora de si, que subtrai o professorado à tutoria do jovem autônomo e autorrealizado³. Ora, o adoecimento psíquico em paralelo ao fracasso dessa suposta autorrealização é evidente nas escolas públicas, onde o direito à educação passou a ser pensado como direito à aprendizagem após a BNCC⁴, a *necrofilia*⁵ presente no contexto educacional (FREIRE, 2005), é componente da lógica da *necropolítica*⁶ (MBEMBE, 2018) exercida pelo Estado e seus tentáculos extraoficiais como as milícias.

As cobranças internacionais pela massificação das metas educacionais é agravamento do *neocolonialismo*, visto que, assim como os sistemas econômicos, os sistemas educacionais são supostamente independentes e nacionais, todavia, na prática também são comandados externamente, afinal, “o controle neocolonial é exercido através de meios econômicos e monetários” (N’KRUMAH, 1967) que além de financiar, vão direcionar novas políticas neocoloniais.

Dito isto e todo o cenário acima, daqui em diante, me proponho a pensar a necessidade de uma Educação do Sensível como resposta a essa pedagogia da exclusão e também como tentativa de construir subjetividades decoloniais pautadas na dimensão do reencantamento, deste modo, me debruço em teóricos em sua

3 No texto de Peters, o autor vai tratar com mais afinco dessa lógica da autorrealização como transferência de um problema social para ordem pessoal, entregando ao indivíduo a responsabilidade total de seus sucessos ou fracassos.

4 Dourado & Siquera, 2019.

5 Paulo Freire em Pedagogia do Oprimido pedagogiza o conceito de necrofilia que traz de Erich Fromm.

6 Conceito cunhado por Achille Mbembe para pensar a construção do poder desde a colonização dos territórios africanos, o autor vai dimensionar os fatores que limitam o biopoder foucaultiano aos territórios dos dominadores. Dessa forma, a necropolítica seria a decisão de quem está para viver e quem está para morrer, todavia essa dimensão quando não aplicada fisicamente como no caso de João Alberto assassinado friamente no Carrefour em Porto Alegre, vai ser aplicada à dimensão psíquica, emocional e sensível, causando aí uma morte em vida como a carregada pelos corpos escravizados.

maioria do pensamento pós-colonial, mas também em Florestan Fernandes e Jessé Souza, trazendo reflexões importantes sobre a realidade brasileira.

A EDUCAÇÃO DO SENSÍVEL ENQUANTO TENTATIVA DE RECONSTRUÇÃO DE SUBJETIVIDADES DECOLONIAIS

Diante do exposto no tópico acima, é importante compreender que em uma realidade pós-colonial e, portanto, marcada por visões escravocratas e necropolítica essa Pedagogia da exclusão é racializada. Ou seja, direcionada para além do que as análises do pensamento social brasileiro em torno da luta de classes compreenderem como o problema das desigualdades no nosso país. Neste escrito a racialização do debate em torno dessas desigualdades e das mudanças na realidade educacional, além de necessário, é norteador de tudo que se segue adiante e principalmente da noção de Educação do Sensível enquanto proposta de construção de subjetividades decoloniais.

Apesar da aparente consolidação do Estado democrático de direitos, há no Brasil uma constante repulsa a qualquer tentativa de igualdade racial, reverberando ainda aquilo que Fernandes, 1964 chamou de “condenação disfarçada do “homem de cor””, todavia, prefiro-me ater a concepção de Abdias Nascimento que denominou esta condenação de *genocídio do negro brasileiro*, e escancarou seu insuficiente disfarce. Através dessa condenação disfarçada nasce o que Souza (2005) chama de constituição social de um “*habitus precário*” agravando ainda mais as desigualdades e tendo como legitimadora a noção de *ideologia do desempenho* (p.55) que é considerada uma legitimação subpolítica.

É através desse *habitus precário* que se acentua os desníveis de capital cultural e capital social entre as classes – lê-se classe enquanto constituição cultural, familiar, comunitária e socioeconômica –, e o Estado tem papel fundamental na reprodução da infraestrutura através da superestrutura e se preciso for, fará com a ajuda dos aparelhos repressivos. É através do sistema escolar, da mídia, da família, da igreja e de outros aparelhos ideológicos que o Estado chega aos indivíduos e orienta suas noções de mundo em torno da ideologia dominante.

A educação do sensível surge como perspectiva possível de ser praticada mesmo dentro da lógica que se encontra nas instituições escolares hoje, esta se constitui enquanto crítica à distinção corpo-mente, pautando-se numa visão integral dos sujeitos, como *mente-corpo-espírito*. As práticas sensíveis baseiam-se na condução do *saber estésico-sensível* para o centro do processo educativo, compreendendo que todo conhecimento é fundado na *experiência corpórea* e através destes saberes para que depois possa reverberar no inteligível e na expressão linguística. Nesta concepção a *experiência poética* é vista como constituinte de nossa experiência no mundo, e deve ser trazida para sala de aula.

A educação do sensível pode ser resumida como a tentativa de reverter à anestesia dos sentidos vivenciada pelos sujeitos modernos-coloniais, a dimensão do encantamento trazida aqui com base em Simas e Rufino (2020), é percebida como crucial a essa reversão e “[...] vem sendo ao longo do tempo trabalhada como uma gira política e poética que fala sobre outros modos de existir e de praticar o saber.” (p.4). O conceito é manifestado pelos autores como uma “política de vida”, que responde política e pedagogicamente às estratégias de desencante produzidas pelo status quo e o silenciamento desses outros modos e práticas que resistem nos quilombos, aldeias, terreiros, capoeiragens, etc.

O processo educativo visto aqui como construtor de imaginários sociais e conseqüentemente de subjetividades, pode ser executado e construído enquanto transformador, como afirma Paulo Freire, Bell Hooks etc., mas para isto, é preciso uma formação docente para as sensibilidades, que possua um *letramento racial crítico*⁷ capaz de compreender a diversidade que o espera em sala de aula, os desafios que este ambiente comporta e as especificidades do modelo educacional brasileiro no curso neocolonial. Cabe ao educador/a compreender-se como ator social na perpetuação ou quebra do racismo estrutural exposto nas desigualdades educacionais.

A insistência da ferida colonial na realidade brasileira, a meu ver, implica na legitimação massiva dessa “subjetividade

7 Uma reflexão essencial entorna disto é feita por Aparecida de Jesus Ferreira.

empreendedora” e “subjetividade depressiva”, que como afirma Peters (2019):

[...] se revelam verso e reverso de uma mesma moeda sóciohistórica: o indivíduo excitadamente disposto a novas e variadas experiências dá lugar a um sujeito cuja suscetibilidade à experiência de prazeres e alegria foi corroída; a orientação contínua para empreendimentos e projetos futuros dá lugar à dissolução da esperança de que o futuro venha a se distinguir do presente, sobretudo na medida em que tal futuro dependa da iniciativa “empreendedora” do próprio indivíduo (p.13).

A reverberação dessa legitimação no Brasil se escancara quando analisamos o dado alarmante da Organização Mundial de Saúde (OMS), onde expõem que 18,6 milhões de brasileiros (9,3% da população) possui transtorno de ansiedade, sendo assim, o maior número de casos de ansiedade no mundo, ou seja, é o território nacional mais ansioso do planeta terra. Se essas discrepâncias entre o que o sujeito realmente é, o que o sistema exige que seja e o que a sociedade cala no mesmo, não pode passar como algo qualquer, pois a negação de si e de sua história é parte do projeto em curso, e agrava a ferida colonial.

É preciso descolonizar para não neocolonizar, e a meu ver, apenas através de uma *epistemologia das existências*⁸ (SANTOS, 1996), que traga corporeidade, individualidade e sociabilidade para o centro do debate e prática educacionais e curriculares. A corporeidade enquanto lugaridade, que vai tratar do corpo humano, mas perpassa as dimensões física e subjetiva dos sujeitos; a individualidade e a sociabilidade são tidas pelo autor como dimensões subjetivas, onde a primeira vai estar relacionada com a formação das diversas consciências: “[...] consciência do mundo, consciência do lugar, consciência de si, consciência do outro, consciência de nós.” (p.5); a segunda, dimensão que vai tratar da relação social, de convivência entre os sujeitos.

8 Visto que, toda prática pedagógica possui pressuposto epistemológico, a pedagogia decolonial pensada aqui como prática de uma educação do sensível é pautada na epistemologia das existências cunhada por Milton Santos.

A epistemologia pensada por Milton Santos possibilita pensar uma base epistêmica para uma prática pedagógica decolonial, vista como essencial ao exercício de práticas sensíveis na educação. Através do trato de saberes e práticas subalternizadas, o aperfeiçoamento do *lugar de fala* (RIBEIRO, 2017) de cada pessoa inserida na dinâmica de sala de aula, vai corroborar com a constituição de subjetividades que se permitam visualizar para além da subalternidade que lhes é imposta. O conceito de lugar de fala traz reflexões acerca do *locus social* e como isso vai impactar na distribuição desigual das oportunidades entre determinados grupos sociais.

Ou seja, “como as opressões estruturais impedem que indivíduos de certos grupos tenham direito à fala, à humanidade” (p.67). Diante disso, penso que será possível em longo prazo à formação de subjetividades que, primeiramente sejam críticas à situação que estão sendo expostas, segundo, compreendam qual o seu lugar de fala e como exercê-lo – compreendendo sim, os limites que estão inseridos, seu grupo social e a necessidade de organizar-se enquanto grupo –, e assim, consigam responder às demandas do mundo neoliberal sem aceitar as estratégias de desencante como única forma de vida possível.

É preciso, pois, que pensemos na inclusão dos conhecimentos hegemônicos como possíveis parceiros nesse processo de regressão aos sentidos, ao encantamento e a memória coletiva de si, mas saber as limitações da ciência moderna e sua concepção de mundo. Partir de outras concepções, outras epistemologias e outras dimensões que estão presentes na construção dos conhecimentos, são, portanto, mais valioso do que a resposta igualmente excludente e silenciadora. Pauta-se, pois, a pedagogização da luta por reexistências, falas, oportunidades equânimes e diversificadas, que atendam na prática – para além da legislação romantizada – a multiplicidade de sujeitos presente na sociedade brasileira, refletindo criticamente sobre os abismos racistas, misóginos, conservadores, etc.

MARCADORES INSTITUCIONAIS PARA PRÁTICAS SENSÍVEIS DE EDUCAÇÃO

Para iniciar esse tópico é importante expor que o currículo escolar formal aqui será pensado enquanto território de disputa,

entre diversas epistemologias, modelos de ensino e principalmente entre diversos saberes. Este território é aqui pensado como espaço de poder, que se vincula arbitrariamente às culturas daqueles e daquelas que decidem o que é ou não relevante para o currículo formal. É importante frisar que não se objetiva a ruptura radical em prol do silenciamento dos conhecimentos hegemônicos, mas aqui é necessário pautar uma ecologia dos saberes onde a ciência moderna compreenda suas limitações internas e que saberes outros como os tradicionais, o senso comum e o sensível-estético possam estar presentes nos currículos, livros didáticos e práticas educativas.

As tensões que rodeiam o território curricular se manifestam através da escolha dos conteúdos como obrigatórios ou diversificados, perpassando os sujeitos que fazem essa escolha, ou seja, que estão dentro dos espaços institucionais que respondem pela construção dos currículos. Será nesse território que poderemos visualizar onde estão e como são abordados conteúdos como a história e a cultura afro-brasileira e indígena, gênero, sexualidade etc., compreendendo que a partir dessa visualização, é possível elucidar sobre o papel da escola enquanto aparelho ideológico do Estado, que reproduz desigualdades existentes na ordem social ou enquanto aparelho transformador que discute essas desigualdades, buscando formas de atenuar suas consequências e quebrar com seus ciclos históricos.

Para esta pesquisa esses marcos legais dão corpo a um objetivo: respaldar as práticas sensíveis de educação dentro (e fora) de sala de aula tendo habilidades socioemocional, integralidade da humanidade, protagonismo/autonomia, corresponsabilidade, etc. enquanto categorias que podem ser compreendidas como aberturas à essas práticas. Para isso, partirei da reflexão acerca dos documentos oficiais nacionais, pensando o impacto neoliberal na educação brasileira enquanto linha que entrelaça a construção e legitimação histórica desses documentos, e que constrói de forma “sutil” uma pedagogia da exclusão (GENTILI, *et al.* 2010). Logo em seguida, sistematizo aquilo que consegui enxergar como brechas.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) 9.394/96 equivale a atualização da LDB 5.692/71. Surgindo com intuito de sanar lacunas nacionais frente às oportunidades de financiamentos do

Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) e do Fundo Monetário Internacional (FMI), o discurso da nova LDB traz como principal transformação a perspectiva democrática e plural (de gestão e modalidades de ensino) em sua construção baseada na Constituição Federal de 1988. Ou seja, pode-se afirmar que a LDB/96 está inserida na guinada redemocrática no Brasil que, pautando a construção de uma nova cidadania deposita na Educação parte da esperança quanto ao alcance desse objetivo.

A educação pensada na LDB/96 ganha forma através de políticas públicas como o FUNDEF e documentos oficiais como as Diretrizes Curriculares Nacionais para Ensino Médio (DCNEM) publicados em 1998, onde o Governo Federal expõe sobre o novo ensino médio, o papel da educação na sociedade tecnológica e aplicação dessas tecnologias na sala de aula. Legitimando a divisão dos níveis de ensino que a Nova LDB distribuiu, surgiram também outras duas políticas educacionais com intuito de construir um currículo que contemplasse a dinâmica democrática reinserida recentemente no país, pensando especificidades para cada um destes níveis. São esses os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de 2000 e as Orientações Curriculares Nacionais (OCN) de 2006.

Na Seção IV da LDB/96, está disposto as normativas referente ao ensino médio, onde no Art. 35 aponta que uma das finalidades do ensino médio é: “II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com **flexibilidade** a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;” (p.33, 2000; grifo meu) que traz a tão característica flexibilidade enquanto necessária ao desenvolvimento contínuo em torno do mundo do trabalho moderno-neoliberal. Segue informando que “III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a **formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;**” (ibidem, grifo meu), onde a especificidade dos aprimoramentos em negrito ficam a cargo das instituições de ensino e do entendimento docente a respeito do que seria ético autônomo e crítico.

Sobre o currículo do ensino médio, a LDB dispõe no Art.36, informando que este: “II - adotará metodologias de ensino e de avaliação que estimulem a **iniciativa dos estudantes**” (ibidem, grifo meu). Já no § 1º o documento direciona os conhecimentos filosóficos

e sociológicos como necessários ao **exercício da cidadania**, o que corrobora para a constituição de uma visão rasteira quanto aos objetivos e finalidades da presença dessas disciplinas no ensino médio.

Nas DCNEM, encontram-se diretrizes para as modalidades de ensino para educação especial, educação escolar quilombola, educação escolar indígena, educação profissional e tecnológica, educação à distância, educação para as relações étnico-raciais e educação de jovens e adultos. Estas podem ser consideradas marcadores importantes na caminhada pela democratização do espaço escolar e mais propriamente do ensino médio, a um público que estava estagnado nos níveis iniciais ou mesmo fora do processo educativo formal.

No art. 3º esta resolução tratando da prática educativa e dos princípios que esta propõe:

I. [...] a **Estética da Sensibilidade, que deverá substituir a da repetição e padronização**, estimulando a criatividade, o espírito inventivo, a curiosidade pelo inusitado e a **afetividade**, bem como facilitar a constituição de identidades capazes de suportar a inquietação, conviver com o incerto e o imprevisível, acolher e conviver com a diversidade, valorizar a qualidade, a delicadeza, a sutileza, as formas lúdicas e alegóricas de conhecer o mundo e fazer do lazer, da sexualidade e da imaginação um exercício de liberdade responsável; (BRASIL, 1998. Grifo meu).

A inserção dessas diretrizes impacta diretamente na construção de um currículo comum nacional que seja mais diverso e plural, fruto da luta social emancipatória de diversos grupos sociais. A construção desse currículo perpassa os **princípios estéticos, políticos e éticos** que as Diretrizes elencam como base para a organização escolar e curricular, que devem abranger “a estética da **sensibilidade**, a política da **igualdade** e a ética da **identidade**” (ibidem). O próprio documento tece críticas importantes à educação brasileira das décadas anteriores, demarcando assim, a retomada de uma visão humanista para a educação nacional:

Na década de 90, sob o argumento de que o Brasil investia muito na educação, porém gastava mal, prevaleceram preocupações com a eficácia e a eficiência

das escolas, e a atenção voltou-se, predominantemente, para os resultados por elas obtidos quanto ao rendimento dos estudantes. A qualidade priorizada somente nesses termos pode, contudo, deixar em segundo plano a superação das desigualdades educacionais. (BRASIL, p.151, 2010)

Sendo assim, os PCN vão regular a organização dos currículos e serão os princípios em que estes se assentarão, ou seja, os conteúdos estarão expostos nas OCN visando à construção das aulas de cada disciplina com base nesses parâmetros. Ao que se refere ao ensino das Ciências Humanas e Sociais, a base legal deste documento informa que “todos os conteúdos curriculares desta área, embora não exclusivamente dela, deverão contribuir para a constituição da identidade dos alunos e para o desenvolvimento de um **protagonismo social solidário, responsável e pautado na igualdade política**” (p.93, grifo meu).

Neste mesmo documento, a **sensibilidade** é trazida como base da construção das identidades e da igualdade, mas também carrega importância no posicionar-se socialmente como guia para os indivíduos rumo “a indignação e o repúdio às formas veladas ou explícitas de injustiça ou desrespeito” (p.12). Esta dimensão sensível aparece também em torno do mundo do trabalho pensando que: “os diferentes contextos do trabalho produtivo devem ser dimensionados a par da **estética da sensibilidade**, no agir e fazer sobre a natureza; da política da igualdade, na distribuição justa e equilibrada dos trabalhos e dos produtos” (p.14, grifo meu).

Partindo das OCN o ensino da sociologia se organiza pelo tripé conceito-tema-teoria que são trabalhados de acordo com níveis de intensidade. Ou seja, iniciando o debate sobre algum conceito-tema-teoria no primeiro ou no segundo ano, podem perdurar até a conclusão do ensino médio, pois, a retomada ou alargamento destes é essencial para a inserção de novas discussões, sejam elas conceituais, teóricas ou temáticas. Na disciplina de sociologia encontramos no primeiro ano do ensino médio, por exemplo, temas considerados mais introdutórios.

Temas como direitos humanos e cidadania, o surgimento da sociologia, seus métodos de pesquisa, a relação indivíduo-sociedade, construção da identidade e cultura terão início neste ano.

Para o segundo ano do ensino médio está prescrita a discussão em torno do mundo do trabalho, política, estado etc. No terceiro ano do ensino médio enfim surgem os temas que são considerados mais polêmicos ou “ideológicos” como corrobora o discurso da nova direita brasileira ao deturpar temas como ideologia de gênero, sexualidade e identidade.

Dito isto, é importante ressaltar que essas normativas foram construídas desde a redemocratização com intuito de reavivar uma concepção humanista de educação, trazendo princípios como a estética da sensibilidade como resposta a uma educação mecanizada e antidemocrática que perdurou nas décadas anteriores. Todavia, assim como explicitado na BNCC, a construção de uma nova subjetividade que permitirá a adequação dos indivíduos ao “novo espírito do capitalismo”, vem sendo refletida desde as normativas trabalhadas acima, mas compreendo que esse enfoque foi atenuado nessas pela participação popular e de diversos setores educacionais na construção das mesmas.

A BNCC afunila as demandas curriculares nacionais direcionando conteúdos e métodos a serem utilizados, esta envolve a explicitação da passagem do direito à educação para o direito à aprendizagem, através de uma lógica mercadológica onde o papel do/a educador/a perde significado tornando-a apenas uma instrutora. Carregada de um discurso aparentemente inovador, como a proposta em torno das habilidades socioemocionais, a integralidade do sujeito e da educação, as diversidades, etc. quando interpretamos o contexto em que esta foi construída e implementada, fica claro que o discurso tratado no documento é mais um exemplo da colonização de termos emancipatórios.

Esse processo de colonização pode ser entendido como estratégia do neocolonialismo presente na globalização neoliberal, que passa pela reformulação de termos chaves na luta democrática pelos direitos civis, sociais e políticos. Perpassa também a construção de uma nova ordem social que acarretará outra subjetividade que será construída através da flexibilização, das incertezas, da competitividade e de um individualismo exacerbado. Tudo isso compõe a lógica sistêmica por trás da BNCC, que é uma política internacionalmente aplicada e avaliada negativamente desde a

década de 1980, quando teve sua primeira execução nos Estados Unidos da América.

Sobre esta outra construção subjetiva, no texto de Peters (2019), o autor vai assentar o quanto essa nova construção subjetiva vai acarretar um novo espírito da depressão, analisando a depressão enquanto problema da ordem social. O que nos é importante na discussão deste autor é refletir sobre o quanto o processo educativo que estamos legalmente submetidas enquanto educadoras corrobora para a manutenção deste *novo espírito da depressão* e também para construção de outros agravantes psíquicos e subjetivos. Assim como, essas mudanças e agravamentos vão reverberar de maneira distinta em corpos diferentes.

De volta ao documento, de maneira discursiva, para este trabalho é importante frisar a admissão das **habilidades socioemocionais** aqui pensadas como ferramentas de libertação e também de construção de si, no documento mal podemos enxergar a utilização desta como ferramenta de algo, já que aparece duas vezes como composição da definição de competência “a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e **socioemocionais**), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2017. p.8).

Todavia, quando analisada a falta de profundidade, esta menção pode ser vista no decorrer do documento como direcionada à construção dessas outras subjetividades, que ao invés do enfoque libertário vai possuir um enfoque mercadológico. Na tentativa de fazer o educando e a educanda aprender a lidar com as emoções apenas de maneira individual e exclusivamente internalizada, em outras palavras, a BNCC compartilha com o mercado a inserção das habilidades socioemocionais como diferencial do novo capitalismo, cada vez mais competitivo, flexibilizado e adoecido.

Ou seja, aqui são pensadas como ferramenta de emancipação e também de construção de si, mas no documento podemos enxergar a utilização desta como ferramenta para construção dessas outras subjetividades, que ao invés do enfoque libertário vai possuir um enfoque mercadológico. Podendo ser vinculada diretamente à discussão acima, a inserção da temática do **projeto de vida** não poderia deixar de ser analisada neste tópico, pois a sua explicitação

foi considerada uma das grandes inovações da base. Esta vai ser trabalhada inicialmente na introdução deste documento, sendo vinculada a questões como a valorização das diversidades e das vivências culturais, mas também estreitamente relacionada ao compromisso com a educação integral, como exposto abaixo:

Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e **fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.** (BRASIL, 2017. p.9. Grifo meu).

Assim, a BNCC propõe a **superação da fragmentação radicalmente disciplinar do conhecimento**, o estímulo à sua aplicação na vida real, a importância do contexto para dar sentido ao que se aprende e o **protagonismo do estudante em sua aprendizagem e na construção de seu projeto de vida.** (BRASIL, 2017. p.14. Grifo meu).

Essa brecha surge também como parte dos anos finais do ensino fundamental visando “contribuir para o delineamento do projeto de vida dos estudantes” (p.62) e está atrelada especificamente à disciplina de geografia. Porém, é no âmbito do Ensino Médio que a base prevê um aprofundamento dessa temática, vinculando-a explicitamente às linguagens e às ciências sociais aplicadas, mas compreendendo-a como eixo central das práticas escolares.

Considerar que há muitas juventudes implica organizar uma escola que acolha as diversidades, promovendo, de modo intencional e permanente, o respeito à pessoa humana e aos seus direitos. E mais, que garanta aos estudantes ser protagonistas de seu próprio processo de escolarização, reconhecendo-os como **interlocutores legítimos sobre currículo, ensino e aprendizagem.** Significa, nesse sentido, **assegurar-lhes uma formação que, em sintonia com seus percursos e histórias, permita-lhes definir seu projeto de vida**, tanto no que diz respeito ao estudo e ao trabalho como também no que concerne às escolhas de estilos de vida saudáveis, sustentáveis e ético. (p.463)

Ao se orientar para a **construção do projeto de vida**, a escola que acolhe as juventudes assume o compromisso com a formação integral dos estudantes, uma vez que promove seu desenvolvimento pessoal e social, por meio da consolidação e construção de conhecimentos, representações e valores que incidirão sobre seus processos de tomada de decisão ao longo da vida. (p.473. Grifo meu).

Analisando os documentos supracitados é possível enxergar um discurso legal bastante coeso, seja em torno do respeito às diversidades, dos direitos humanos, das especificidades locais e até mesmo das competências socioemocionais presentes no processo educativo desenhado por esses documentos. A BNCC, respaldada em seus antecessores, traz essa última competência de maneira mais pontual, enquanto os anteriores trazem de maneira mais explícita e trabalhada, pensando nessas enquanto princípios para construção dos currículos.

É possível, a meu ver, concluir que há brechas institucionais a nível nacional que legitimam práticas sensíveis de educação. Porém, caberão agora duas dimensões particulares desta autora que ajudarão ao leitor e a leitora a compreensão desta conclusão: (1) a conceituação mais específica do que estou considerando brecha institucional; (2) sistematizar para o/a leitor/a as brechas encontradas nos documentos analisados neste tópico. Em outras palavras, quais brechas foram encontradas, como foram encontradas e como as compreendi particularmente.

Primeiramente, as brechas institucionais referem-se a compreensões normativas de ordem metodológica, de conteúdo e política presentes no corpus. As brechas se manifestam em frases, expressões, princípios nas normativas analisadas, indicando bases potenciais para o desenvolvimento de práticas sensíveis. Elas parecem, mesmo que sub-repticiamente, indicar perspectivas/ideias diferenciadas. Aqui essas brechas terão como característica principal sua significância para o debate e prática acerca da educação do sensível e estarão quase sempre relacionadas entre si. Dito isso, sintetizo essas possíveis ideias, convergentes com as práticas sensíveis, em dimensões específicas: identidade, autonomia, protagonismo, etc. elencadas abaixo na Tabela 1, composta por três fatores: o conceito, como foi encontrado e como compreendo.

Aspectos das brechas institucionais		
Conceito	Como aparece	Como compreendo
Autonomia	<p>“Adotará metodologias de ensino e de avaliação que estimulem a iniciativa dos estudantes; formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; liberdade responsável.”</p>	<p>Relacionada tanto à construção de uma autonomia intelectual como também ao estímulo da visualização de si mesmo/a como agente ativo em sua trajetória; não é sobre troca de papéis, é sobre estimular potencialidades. Objetiva-se a construção de autonomies de forma horizontal e corresponsável que não esteja limitada às concepções de meritocracia e competição basilares de uma individualização não-reflexiva.</p>
Protagonismo	<p>“Todos os conteúdos curriculares desta área, embora não exclusivamente dela, deverão contribuir para a constituição da identidade dos alunos e para o desenvolvimento de um protagonismo social solidário, responsável e pautado na igualdade política.”</p>	<p>Trazer o educando e a educanda para o centro do processo educativo, enquanto pessoa que comporta e produz uma história de vida específica, buscando uma experiência crítica e reflexiva acerca de si e do contexto em que se está inserido.</p>
Sensibilidades	<p>“A Estética da Sensibilidade, que deverá substituir a da repetição e padronização; a sensibilidade é trazida como base da construção das identidades e da igualdade, mas também carrega importância no posicionar-se socialmente como guia para os indivíduos rumo “a indignação e o repúdio às formas veladas ou explícitas de injustiça ou desrespeito.” “Os diferentes contextos do trabalho produtivo devem ser dimensionados a par da estética da sensibilidade, no agir e fazer sobre a natureza; da política da igualdade, na distribuição justa e equilibrada dos trabalhos e dos produtos; bem como facilitar a constituição de identidades capazes de suportar a inquietação, conviver com o incerto e o imprevisível, acolher e conviver com a diversidade.”</p>	<p>É neste marcador onde a razão estético-expressiva vai ganhar espaço nas políticas educacionais. Podem ser pensadas como princípio educativo, essa brecha vai estar diretamente relacionada a princípios como a igualdade, a diversidade e a formação integral humana. Portanto a figura do docente e ao âmbito da gestão escolar inclui essa admissão nas práticas internas. Todavia não podemos determinar a construção de identidades e subjetividades x ou y por que na prática esse processo vai ser muito mais complexo do que a política pode prever.</p>

Aspectos das brechas institucionais		
Conceito	Como aparece	Como compreendo
Identidade	<p>“Todos os conteúdos curriculares desta área, embora não exclusivamente dela, deverão contribuir para a constituição da identidade dos alunos e para o desenvolvimento de um protagonismo social solidário, responsável e pautado na igualdade política.”</p> <p>“[...] constituição de identidades capazes de suportar a inquietação, conviver com o incerto e o imprevisível, acolher e conviver com a diversidade.”</p>	<p>Essa categoria vai ser crucial na formulação de um novo entendimento do processo educativo sendo vista como princípio dentro dos documentos oficiais, a questão da identidade é parte fundante da experiência que cada pessoa vai ter com a educação. A construção da identidade é vista como um processo contínuo construído inter-relacionalmente inclusive no ambiente escolar.</p>
Igualdade	<p>“Base para a organização escolar e curricular, que devem abranger “a estética da sensibilidade, a política da igualdade e a ética da identidade [...] Na década de 90, sob o argumento de que o Brasil investia muito na educação, porém gastava mal, prevaleceram preocupações com a eficácia e a eficiência das escolas, e a atenção voltou-se, predominantemente, para os resultados por elas obtidos quanto ao rendimento dos estudantes. A qualidade priorizada somente nesses termos pode, contudo, deixar em segundo plano a superação das desigualdades educacionais.”</p>	<p>A igualdade vai estar diretamente relacionada às duas brechas trabalhadas acima e vai ser vista como necessária à construção de um processo humanizador de educação. É preciso, porém, partir do entendimento de que há diferenças entre cada experiência pessoal e por vezes em torno da experiência de um grupo social, por isso, o termo equidade caberia melhor.</p>
Diversidade	<p>“Conviver com o incerto e o imprevisível, acolher e conviver com a diversidade. [...] Considerar que há muitas juventudes implica organizar uma escola que acolha as diversidades, promovendo, de modo intencional e permanente, o respeito à pessoa humana e aos seus direitos.”</p>	<p>A diversidade precisa estar diretamente relacionada ao respeito e a compreensão das diferenças como princípios de uma sociedade democrática. E aí dentro da minha compreensão, o termo diferença acaba sendo melhor empregado do que o termo diversidade, mas, é este o conceito exposto nos documentos.</p>

Aspectos das brechas institucionais		
Conceito	Como aparece	Como compreendo
Integralidade do sujeito e da educação	<p>“Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade. [...] Assim, a BNCC propõe a superação da fragmentação radicalmente disciplinar do conhecimento, o estímulo à sua aplicação na vida real, a importância do contexto para dar sentido ao que se aprende.”</p>	<p>Estão juntos enquanto único conceito pois aqui a educação vista como um processo de construção de descoberta de si, também enquanto processo integral envolvendo desde corpo aí Sensações e sentidos as emoções a mente, ou seja, toda a complexidade humana exposta no conceito da integralidade do sujeito. não cabe há uma sociedade de sujeitos integrais uma educação fragmentada assim como sujeito e fragmentados não caberão em uma educação integral.</p>
Habilidades socioemocionais	<p>“Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho.”</p>	<p>Compreendidas como desafios, pois a formação docente e as diretrizes curriculares não comportam o trato dessas habilidades. Essas podem ser caracterizadas como um conjunto de atitudes, ações, reflexões relacionadas ao autoconhecimento, ao reconhecimento de suas emoções e o trato consciente destas; mas, também o reconhecimento do outro enquanto ser que possui emoções distintas, a compreensão das relações interpessoais em sua complexidade, o exercício da empatia etc.</p>
Projeto de vida	<p>“Dessa maneira, o projeto de vida é o que os estudantes almejam, projetam e redefinem para si ao longo de sua trajetória, uma construção que acompanha o desenvolvimento da(s) identidade(s), em contextos atravessados por uma cultura e por demandas sociais que se articulam, ora para promover, ora para constranger seus desejos.”</p>	<p>Diretamente relacionado a aquilo que a pessoa é, aquilo que a pessoa pretende tornar-se. Logo, é preciso ser contextualizado, não é para ser algo meramente abstrato, não é sobre abstrair os objetivos/metaps pessoais. Mas, é sobre aprender a concretizá-los, e em paralelo a isso se compreender, compreender suas demandas particulares, e a inserção destas em uma realidade social específica.</p>

Aspectos das brechas institucionais		
Conceito	Como aparece	Como compreendo
Formação cidadã	“II - A preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;”	Apesar de em alguns momentos corroborar para a constituição de uma visão rasteira quanto aos objetivos e finalidades da presença de disciplinas como a sociologia e a filosofia no ensino médio, essa brecha é um marco histórico que carrega um dos objetivos da educação brasileira. Essa formação vai estar relacionada por todas as outras brechas, vai comportar autonomia, sensibilidades, corresponsabilidade, respeito às diversidades, compreensão do mundo social, construção de um projeto de vida e de uma identidade.

Fonte: Elaborada pela autora com base na análise da LDB/96, DCNEM/00, PCN/00, OCN/06 e BNCC/17.

Por fim, recorro que os currículos não findam nas diretrizes, a BNCC, por exemplo, propõe 60% da composição curricular deixando o restante ao critério das instituições escolar, ou seja, a aplicabilidade desses termos no cotidiano escolar vai depender em grande parte da perspectiva educacional da equipe educadora em questão. Em seguida, exponho a trajetória da sociologia enquanto disciplina, sua estada na organização dos currículos e reflexões sobre a imaginação sociológica enquanto dimensão sensível da sociologia escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base no que foi trazido, este escrito não se propõe a entregar conclusões fechadas, mas a entrelaçar reflexões acerca da realidade pós-colonial em meio ao neoliberalismo com a tentativa de pensar outra educação, compreendendo esta como instituição reprodutora de projetos econômicos e políticos que reverberam na formação de subjetividades. Dentre as inconclusões, a mais importante é o alargamento da contribuição da obra de Milton Santos para a teoria social, trazendo enquanto epistemologia possível à prática educativa proposta aqui.

Segundo, fica claro, pois, a execução de um projeto de formação de uma nova subjetividade em comunhão com o novo espírito do capitalismo, traçando um caminho adoecido para as sociedades, e com isso, construindo um novo espírito da depressão que, como pensado por Gabriel Peters em outra obra sua, pode ser pensada como problema da ordem social. Partindo disto, penso, pois, a formação de subjetividades decoloniais como forma de responder a esse processo de adoecimento e quem sabe contribuir no combate a pandemia da depressão, que é produzida também pela constância da ferida colonial.

Por fim, os respaldos legais para as futuras práticas sensíveis legitimam essas práticas dentro de sala de aula e outros ambientes formativos. Espera-se ter contribuído para a reflexão em torno das alternativas à ordem social vigente.

REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado**. Lisboa: Editora Presença/Martins Fontes. 1970.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A Reprodução: Elementos para uma Teoria do Sistema de Ensino**. (Tradução de C. Perdigão Gomes da Silva), Ed. Vega, Lisboa, s.d.

BRASIL. Ministério da Educação. **Leis de Diretrizes e Bases**. Brasília, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ciências Humanas e suas tecnologias**. Brasília, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017. DUARTE JUNIOR, João Francisco Duarte. **O Sentido dos Sentidos: a educação do sensível**. 234p. Tese, Doutorado em Educação, Universidade de São Paulo. Curitiba: Edições Criar, 2001.

FERREIRA, Gilmar Leite. **Corpo e poesia: para uma educação do sensível**. Curitiba: Appris, 2017.

FERNANDES, Florestan. **A Integração do Negro na Sociedade de Classes**, volumes 1 e 2. São Paulo: Editora Globo, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GENTILI, Pablo. et. Al. **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. 6ª Ed. São Paulo: Vozes, 2010.

KRENAK, Ailton. **O amanhã não está à venda**. São Paulo: Companhia das letras, 2020

MBEMBE, Achille. **Necropolítica: Biopoder, soberania, estado de exceção, política da morte**. N-I edições, 2018.

NASCIMENTO, Abdias do. **O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado**. São Paulo: Editora Perspectiva, 2016.

N'KRUMAH, Kwame. **Neocolonialismo: o último estágio do imperialismo**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1967.

PETERS, Gabriel. **O novo espírito da depressão: imperativos de autorrealização e seus colapsos na modernidade tardia**. Sociedade Brasileira de Sociologia, 2019.

RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala?**. Belo Horizonte: Letramento, 2017.

RODRIGUES, José. **O corpo na história**. 3ª Ed. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2014.

SANTOS, Milton. **Por uma Geografia cidadã: por uma epistemologia da existência**. Boletim Gaúcho de Geografia, Porto Alegre, nº 21, p. 72-88, ago. 1996.

SIMAS, Luiz; RUFINO, Luiz. **Encantamento** (sobre política de vida). Rio de Janeiro: Mórulas, 2020.

SOUZA, Jessé. **A Construção Social da Subcidadania**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.