

**Práticas decoloniais e antirracistas na  
experiência educacional do Pré-  
Vestibular Comunitário do Centro de  
Estudos e Ações Solidárias da Maré  
(CEASM) - Rio De Janeiro**

**Decolonial and anti-racist practices in  
the educational experience of the  
Community Preparatory at the Maré  
Study and Solidary Actions Center  
(CEASM) - Rio De Janeiro**

**RESUMO:**

Este artigo pretende discutir as práticas decoloniais e antirracistas a partir da experiência de um curso pré-vestibular comunitário no conjunto de favelas da Maré, na cidade do Rio de Janeiro. Para isso, contextualizamos historicamente o surgimento dos pré-vestibulares populares, sua relação com políticas de desregulamentação do estado, assim como o crescimento e fortalecimento dos movimentos sociais em prol da democratização do ensino. Utilizamos, no sentido de compor esta análise, autores que se alinham à escola teórica dos estudos pós-coloniais, especialmente aqueles que investigam os impactos do colonialismo. Por fim, buscamos compreender as práticas pedagógicas críticas do Centro de Estudos e Ações Solidárias da Maré (CEASM) e a construção de uma educação antirracista.

**Palavras-chave:** Educação. Antirracismo. Colonialismo.

**ABSTRACT:**

This article aims to discuss decolonial and anti-racist practices based on the experience of a community preparatory, in the Maré favelas in the city of Rio de Janeiro. For this, we historically contextualize the emergence of popular preparatory, their relationship with the State's deregulation policies, as well as the growth and strengthening of social movements in favor of the democratization of education. In order to compose this analysis, we use authors who are in line with the theoretical school of postcolonial studies, especially those that investigate the impacts of colonialism. Finally, we seek to understand the critical pedagogical practices of CEASM and the construction of an anti-racist education.

**Keywords:** Education. Anti-racism. Colonialism.

Humberto Salustriano da Silva<sup>1</sup>

**INTRODUÇÃO**

O objetivo deste artigo consiste em analisar práticas decoloniais e antirracistas de um pré-vestibular comunitário localizado no conjunto de favelas da Maré, na cidade do Rio de Janeiro, numa organização não-governamental fundada e administrada por

---

<sup>1</sup> Doutor em Educação pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Professor da rede pública municipal de Quissamã e Pesquisador do Núcleo de Estudos e Pesquisas Sociais (NEPS) do Centro de Estudos e Ações Solidárias da Maré (CEASM). E-mail: humbertosalustriano@gmail.com

moradores locais, desde o final dos anos 1990 (SILVA, 2006). A referida iniciativa de caráter popular atua no debate sobre a democratização do ensino superior no Brasil, caracterizando-se principalmente por sua pedagogia de intervenção crítica, centrada em pensadores como o educador Paulo Freire (1987) e os sociólogos da educação José Carlos Libâneo (1985) e Dermeval Saviani (1983). Dentro dessa perspectiva, podemos afirmar, portanto, que se trata de um movimento popular que trabalha pela emancipação dos sujeitos na sua condição humana; busca problematizar currículos educacionais centrados em perspectiva eurocêntrica; põe no cerne de suas ações, a justiça social como horizonte dos seus objetivos, e constrói cotidianamente pelo exercício da crítica, novas identidades simbólicas e territoriais, destituídas de colonialidades.

Partindo, então, dessa caracterização, destacamos que a construção deste trabalho analítico parte de um campo metodológico que agregou estratégias de pesquisa pautadas no estudo de caso, na aplicação de questionários, na realização de entrevistas e, principalmente, na experiência deste autor como sujeito social atuante na prática da educação popular no mencionado pré-vestibular comunitário. Associado a isso, também nos referenciamos no campo teórico dos estudos pós-coloniais, especialmente aqueles que investigam os efeitos do colonialismo na constituição das sociedades historicamente colonizadas, recorrendo aos trabalhos, por exemplo, de autores como Anibal Quijano (2005), Walter D. Mignolo (2008) e Maldonado Torres (2007), pesquisadores que se debruçam sobre conceitos como colonialidade e buscam compreender a força da sua influência, seja nos mecanismos sociais, que são os pilares do poder político, seja nas engrenagens sociais que contribuem para a formação eurocentrada do conhecimento e também na constituição subjetiva do ser. Além disso, buscamos também entender o papel do referido curso dentro de um contexto de ação que se insere nas práticas antirracistas e decoloniais de desobediência epistêmica através de suas intervenções pedagógicas e proposições conceituais de visibilização de povos subalternizados.

Entretanto, para compreender com mais propriedade a experiência desse pré-vestibular comunitário numa favela da cidade do Rio de Janeiro é preciso que se contextualize, ainda que de maneira breve, a história dos movimentos populares pela democratização do ensino superior (no qual se insere esse curso popular) e o panorama social em que estes estão inseridos dentro da conjuntura sócio histórica que caracteriza a própria constituição do Estado no Brasil. Ou seja, é preciso observar em que contexto

político surgem os pré-vestibulares comunitários, verificar as correspondências existentes com os projetos de políticas públicas em disputa e identificar, dentro dos movimentos em prol da democratização escolar, as lutas sociais que atuavam (e atuam) pelo fim dos privilégios no acesso às Universidades.

Tudo isso nos leva, nesse sentido, a um olhar mais detido justamente sobre o contexto da redemocratização no país, nos idos dos anos 1980, assim como os desdobramentos da constituição do Estado brasileiro, na década que se seguiu. Naquela ocasião, a retomada gradativa do poder governamental por parte da sociedade civil explicitava claramente quais eram os principais projetos políticos que estavam em disputa para a condução do Estado e, especificamente, no que se refere à educação, mostrava também quais eram os modelos de gestão das práticas educativas que estavam sobressaindo no debate público.

A luta dos movimentos sociais que se seguiu no período após a abertura política no Brasil caracterizava-se naquela ocasião por diversos aspectos que se diferenciavam substancialmente daqueles que foram hegemônicos nos movimentos que atuavam antes do golpe civil militar de 1964, ou mesmo ao longo dos anos de ditadura, quando se buscava reivindicar direitos sociais numa perspectiva mais centrada no debate da luta de classes. A socióloga Maria da Glória Ghon (2000) explicita esse processo de mudanças no caráter desses movimentos afirmando que essa transformação está diretamente ligada a uma fragmentação das pautas reivindicatórias que passam a demandar questões que não eram mais compreendidas como elementos que compunham estritamente a relação capital-trabalho. Pautas como diversidade de gênero, justiça racial, direito à moradia, educação universalizada, infraestrutura urbana e meio ambiente extrapolaram, por exemplo, os limites de organizações partidárias tradicionais, gerando imensa quantidade de movimentos sociais que buscaram se associar a causas mais direcionadas de diversos grupos específicos.

Obviamente, essas mudanças que caracterizam as lutas políticas no Brasil no seu período de redemocratização não podem ser compreendidas sem que se leve em conta o próprio contexto político e econômico global. É importante pontuar, nesse sentido, que o final da década de 1980 e início dos anos 1990 caracterizaram o fim da bipolarização ideológica representada pelos Estados Unidos e pela União Soviética, evidenciando o famoso Consenso de Washington pelo qual estaria consolidada a hegemonia capitalista

no mundo. A partir daí o processo de globalização do capital poderia se expandir e se consolidar pelo mundo afora e, principalmente, os princípios do liberalismo econômico poderiam nortear os governos em todos os cantos do planeta, pregando o desmantelamento do Estado de bem-estar social, a flexibilização de direitos sociais trabalhistas e reformas constitucionais que ampliam o espaço do mercado nas relações cotidianas da população.

Os movimentos sociais que se multiplicaram nos anos de 1990 estão completamente imersos dentro desse contexto global de mudanças do capitalismo e fortalecimento das forças de mercado que passam a nortear as diretrizes de governos comprometidos com o desmantelamento da estrutura do Estado. Não por acaso, esse é o período de consolidação do neoliberalismo no Brasil. É a época das grandes privatizações de empresas públicas estatais e, principalmente, é o momento em que as obrigações do Estado (previstas na constituição) começaram a ser flexibilizadas, abrindo espaço para que inúmeras organizações não-governamentais passassem a assumir funções em áreas estratégicas das políticas sociais. (GOHN, 2000).

Também é importante registrar aqui toda a construção dos discursos que respaldaram (e ainda respaldam) a desregulamentação do Estado brasileiro, discursos esses que se pautam basicamente numa suposta ideia de ineficiência da estrutura do Estado em contraposição às virtudes do mercado que (na tese defendida) agregaria os atributos gerenciais para a condução da sociedade brasileira. O sociólogo Jessé Souza (2015) argumenta que essa percepção de um Estado que teria a corrupção e a ineficiência como engrenagens centrais do seu funcionamento não é fruto de um mero acaso e tampouco se constituiu como uma ideia aleatória. Ao contrário, Souza argumenta que esta concepção de um Estado corrupto em detrimento de um mercado virtuoso está plenamente alinhada com a própria formação intelectual do pensamento social brasileiro e que, associada a interesses de poderosos na manutenção dos seus privilégios, se tornou, no senso comum, uma forma de o brasileiro olhar para si mesmo, reproduzindo preconceitos que aprofundam as desigualdades. Isso significa dizer, na visão do sociólogo, que a associação entre corrupção e aparelho estatal no Brasil provém de uma legitimidade da produção das ciências sociais clássicas. Conceitos, por exemplo, como patrimonialismo de Sergio Buarque de Holanda, que, construído numa perspectiva onde se compreende o Estado como uma instituição tomada de assalto por homens que desejam

adquirir vantagens próprias, transforma-se, no senso comum, numa “ideia-força” que liga, inexoravelmente, práticas corruptas e parasitismo político ao próprio funcionamento do aparelho administrativo estatal (SOUZA: 2015).

Podemos afirmar, portanto, nessa perspectiva, que os anos de 1990 no Brasil encontraram terreno absolutamente fértil para a reprodução das ideias que depreciavam o Estado no país. O neoliberalismo em forma de governos tratou, nesse sentido, de abrir espaço para a iniciativa privada e, incluindo o campo da educação, inúmeras organizações não-governamentais começaram a surgir, oferecendo serviços de complementação pedagógica, reforço escolar e preparatórios diversos.

## **O SURGIMENTO DOS PRÉ-VESTIBULARES COMUNITÁRIOS**

É dentro desse contexto que surgem os inúmeros pré-vestibulares comunitários nas áreas de periferia do município e região metropolitana da cidade do Rio de Janeiro. Cursos populares que surgiram no vácuo proposital deixado pelo Estado no que diz respeito às suas obrigações de garantir a qualidade da escola pública e que, de alguma maneira buscaram driblar os inúmeros descasos, criando estratégias para acessar o ensino superior.

De acordo com a socióloga Nadir Zago (2008), o pioneirismo dessas iniciativas que mais ganharam destaque pode ser observado nas experiências do pré-vestibular para negros e carentes (PVNC) e no pré-vestibular da Educafro, ambos os cursos organizados no âmbito de parcelas progressistas da igreja católica. A partir daí, pouco a pouco os pré-vestibulares comunitários foram se espalhando por diversas favelas na cidade do Rio de Janeiro, evidenciando, ao mesmo tempo, a escassez de políticas públicas para a democratização das universidades no Brasil e a luta de grupos periféricos para reverter o quadro histórico das desigualdades educacionais. Zago afirma ainda que vários foram os espaços sociais que encamparam a experiência desses cursinhos. Desde as instituições religiosas (católicas e protestantes), passando por sindicatos classistas, até associações de moradores, movimentos populares e organizações não-governamentais. Cada uma com suas peculiaridades, mas todas elas influenciadas pelo pensamento freireano da educação popular e pautadas pela adoção de pedagogias críticas no currículo educacional.

Por fim, destaca-se também o perfil dos estudantes que passaram a acessar esses cursos populares, geralmente jovens trabalhadores que precisam conciliar a prática laboral com os estudos, possuem baixa renda familiar, concluíram o ensino médio fora da chamada “idade certa” e são em sua grande maioria formados etnicamente por pretos e pardos. Portanto, uma parcela de jovens educandos completamente distinta daquela que historicamente se identifica nos espaços privilegiados da universidade pública no Brasil. (CARVALHO: 2006).

### **O SURGIMENTO DO CENTRO DE ESTUDOS E AÇÕES SOLIDÁRIAS DA MARÉ E DO SEU PRÉ-VESTIBULAR COMUNITÁRIO**

Foi dentro desse contexto de luta social pela democratização do ensino superior que, no final dos anos 1990, precisamente em agosto de 1997, que um grupo de jovens moradores universitários do conjunto de favelas da Maré decidiu criar uma organização que passaria a intervir diretamente nos índices educacionais da região. Eram lideranças que já atuavam no território através de pastorais da igreja católica ou de ações políticas via associação de moradores que desde os anos 1980 já buscavam melhorias estruturais para as favelas nas quais residiam. Perceberam, entretanto, que faltava a eles se engajar em iniciativas mais duradouras que revertessem resultados positivos na própria formação de uma consciência cidadã. Dentro dessa perspectiva, adotaram a educação como um campo essencial para se construir ações efetivas de intervenção no território (SANTOS, 2007).

Pensando nessa lógica, portanto, entenderam que começar uma instituição a partir de um curso popular que visasse o ingresso na universidade pública poderia ser uma forma de atuar na construção de um currículo educacional crítico, oferecendo aos moradores, visões mais apuradas de sociedade. Na compreensão do pesquisador Lourenço César (2020), tratava-se de certa maneira de vivenciar uma experiência de educação dentro de um território periférico, cujo objetivo passaria pela intenção de formar intelectuais orgânicos (na perspectiva gramsciana) que concluíssem os seus cursos de ensino superior, alimentando a expectativa de que, tempos depois, voltassem para seu lugar de origem e contribuíssem de algum modo com um processo de transformação local. Nas palavras do pesquisador:

Na proposta do pré-vestibular, o princípio orientador, foi o da formação de um perfil de morador (a) concebido à luz da ideia de “intelectual orgânico” de Antonio Gramsci (1891-1937). Em outros termos, com uma defesa muito mais radical em favor da valorização das favelas e de suas (seus) moradoras (es). Pois à medida que o projeto de “Escola com Partido” estrutura o pensamento contra hegemônico a ser propagado dentre os favelados, se fazia importante criar os meios objetivos capaz de levar esse educando a circular em outros campos sociais, em particular os que pudessem ecoar essa nova forma de pensar a cidade, como a academia. (CEZAR, 2020, p. 11)

Após a criação do pré-vestibular comunitário como ponto de partida para a ação do Centro de Estudos e Ações Solidárias da Maré (CEASM), outros projetos foram pensados dentro da organização, sendo todos eles alinhados numa mesma finalidade que era, em linhas gerais, a valorização do território e a construção de uma consciência crítica. Nesse sentido, ao longo dos anos, projetos como comunicação comunitária, Museu da Maré, cursos de suportes educacionais diversos e produção de pesquisas sociais foram pouco a pouco adquirindo notoriedade no espaço da favela e, efetivamente, gerando impactos positivos na vida dos moradores que passaram a enxergar na referida instituição, uma oportunidade a mais para se gerar objetivos de vida<sup>2</sup>.

De toda forma, o projeto do pré-vestibular comunitário do CEASM, pioneiro na organização, continuou a ser, de fato, o espaço educacional que mais cumpria a finalidade de se apresentar como um eixo formador que, em mais de duas décadas, forneceu para as mais diferentes áreas de atuação na cidade quadros profissionais e militantes de relevância amplamente reconhecida, seja no campo político, como a vereadora Marielle Franco<sup>3</sup> e a deputada estadual Renata Souza<sup>4</sup>, seja no campo da cultura como o cineasta Cadu Barcelos<sup>5</sup>, ou seja então no campo da produção de conhecimento, com dezenas de jovens que seguiram suas carreiras acadêmicas e têm contribuído significativamente para o

---

<sup>2</sup> Para se conhecer todos os projetos sociais que existem hoje na instituição CEASM é possível acessar o sítio eletrônico: <https://www.ceasm.org.br/>. Lá estão descritas as ações de cada iniciativa e também a história da organização.

<sup>3</sup> Marielle Franco foi aluna da primeira turma de pré-vestibular do CEASM no final dos anos 90, ingressando tempos depois no curso de Ciências Sociais da PUC-RIO. Destacou-se como uma liderança no pré-vestibular comunitário e durante 10 anos trabalhou como assessora na comissão dos direitos humanos na Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro. Elegeram-se vereadora em 2017 pelo Partido Socialismo e Liberdade (PSOL), mas foi brutalmente assassinada em 14 de março de 2018. Até este momento o crime ainda não foi totalmente solucionado.

<sup>4</sup> Renata Souza também foi aluna do pré-vestibular do CEASM assim como Marielle tendo estudado juntas também na PUC-RIO e trabalhando junto com a amiga como chefe de gabinete da então vereadora. Após o assassinato de Marielle, Renata decidiu se candidatar a Deputada Estadual como forma de dar prosseguimento ao legado da companheira, e se elegeu em 2018 para o cargo de parlamentar.

<sup>5</sup> Cadu Barcelos também estudante do pré-vestibular, se formou cineasta e adquiriu grande destaque dirigindo o filme 5x favela: agora por nós mesmos. Fazia parte da equipe do programa da HBO Greg News em 2020, quando foi assassinado num assalto em novembro de 2020.

debate sobre favelas, construindo novas epistemologias e lançando novos olhares para os povos historicamente subalternizados. O fato é que a experiência pedagógica do pré-vestibular comunitário do CEASM tem como característica central justamente a proposta de formação de sujeitos críticos, constituídos a partir de práticas decoloniais e antirracistas, evidenciando assim que uma educação pautada em preceitos da justiça social e racial é perfeitamente possível de se concretizar.

### **SOBRE O CENÁRIO URBANO DO PRÉ-VESTIBULAR DO CEASM E A CONSTITUIÇÃO HISTÓRICA DE COLONIALIDADES**

Para entender a construção das propostas decoloniais e antirracistas dessa experiência educacional também é fundamental entender em que contexto social elas são pensadas. Neste caso, compreender especificamente as peculiaridades urbanas que estão na centralidade da fundação de um pré-vestibular comunitário e como ele se inseriu num território periférico de uma grande cidade, visto cotidianamente pela sociedade como um lugar de produção contínua de criminalidades.

A Maré, o maior conjunto de favelas da cidade do Rio de Janeiro, surgiu nas primeiras décadas do século XX e teve na construção do seu espaço urbano diferentes momentos de intervenção do Estado, na maioria das vezes marcados pelo autoritarismo e pela prática da violência. Um lugar que hoje possui mais de 140 mil habitantes com histórias e origens distintas, agregando no interior das suas favelas trajetórias sociais marcadas pela diversidade e pela luta diária por sobrevivência e por melhores condições de vida.

Oficialmente registrada como um bairro (RIBEIRO DA SILVA, 2006), o conjunto de favelas da Maré corta as principais vias da cidade do Rio de Janeiro. Localiza-se próximo ao aeroporto, à região portuária e ao centro comercial, sendo, portanto, inevitável que sua visibilidade seja a todo momento destacada nos canais de comunicação.

O grande problema, sobretudo para os moradores da Maré, é que a aparição constante nas mídias quase sempre se caracteriza pela criminalização do espaço e dos seus residentes, associando-os a práticas ilícitas diversas e construindo na sociedade sentimentos de medo e de preconceito em relação ao bairro. Uma criminalização que se reverte em políticas públicas equivocadas, orientando ações de segurança pública que



tiram a vida crianças e jovens negros da localidade e produzindo no território, um incessante sentimento de desamparo<sup>6</sup>.

A socióloga Marcia Leite (2012) argumenta que tal intervenção violenta do Estado em favelas como a da Maré está baseada numa construção discursiva de combate ao inimigo público que elege territórios periféricos como o lugar a ser controlado. A “metáfora da guerra”, segundo a autora, justifica, portanto, as políticas de caráter beligerante, na medida em que constrói na sociedade a ideia de que existe um mal a ser combatido, que cerceia a cidade, impondo a todos os danos de um comércio internacional de drogas e um mal que tem endereço específico e muito bem determinado. Na conceituação da autora

[...] o dispositivo discursivo que constituiu o principal operador da demanda por ordem pública foi a construção de duas imagens polares a partir da metáfora da guerra: de um lado, os cidadãos – identificados como trabalhadores, eleitores e contribuintes e, nesta qualidade, pessoas de bem, honradas, para quem a segurança é condição primordial para viver, produzir, consumir; e de outro, os inimigos representados na/pela favela – categoria que não distingue moradores e criminosos. De fato, o uso da metonímia corresponde a uma aproximação dos dois segmentos, atribuindo aos primeiros ora a condição de reféns, ora a de cúmplices dos segundos, cujo “lado” teriam escolhido ao optarem pelo campo da ilegalidade (moradias em terrenos invadidos, sem pagar impostos e serviços públicos, inserção marginal no mercado de trabalho etc.). (LEITE, 2012, p. 379)

Nessa perspectiva, a Maré se constitui dentro desse raciocínio como um dos principais redutos do crime a ser desmantelado. Seus moradores são estereotipados como cúmplices da delinquência e os mínimos direitos constitucionais balizados na presunção da inocência não passam, na prática, de uma letra morta da lei.

O que explica tamanha violência de Estado contra a população de um território periférico composto em sua grande maioria por pobres, negros e nordestinos? Quais são os impactos cotidianos na vida dessas pessoas diante de ofensivas tão perversas? Para responder a esses questionamentos é preciso relacionar a própria história dos espaços urbanos ocupados historicamente por populações vulneráveis e as implicações do colonialismo nas políticas públicas pensadas para as classes populares, com o objetivo de

---

<sup>6</sup> O maior exemplo de uma intervenção militar recente no conjunto de favelas da Maré foi a ocupação do território pelas Forças Armadas do Exército no ano de 2014 e 2015. A justificativa era a de preparar a região para a instauração de uma força pacificadora. A iniciativa nunca foi concretizada, mas os conflitos diários gerados por essa ocupação deixaram marcas significativas. (SILVA: 2017).

manter os velhos privilégios das classes de maior poder econômico e, não por acaso, pertencentes aos grupos etnicamente brancos.

Pensando especificamente na história da cidade do Rio de Janeiro, podemos afirmar que o surgimento das favelas no espaço urbano carioca se constituiu como um fruto direto do descaso do poder público, principalmente dos governos iniciais do recém-criado Estado republicano, na primeira década do século XX. Isso porque a implementação de programas sociais de moradia, emprego ou escolarização não foram nem de longe a finalidade dos governos da época, no que diz respeito aos descendentes de africanos escravizados, libertos oficialmente nos anos finais do século XIX. A grande massa da população negra que sobrevivia na cidade através de subempregos informais precisou, nesse sentido, garantir com a própria força do trabalho, os meios necessários para a subsistência, incluindo aí, principalmente, a ocupação de terrenos desvalorizados pelo poder público para a construção de suas próprias moradias. Assim, surgiram os espaços de favela, que, na medida em que foram se expandindo e passando a incomodar as autoridades, despertaram nos gestores da administração pública a preocupação em extirpar os miseráveis expostos aos olhos dos poderosos, evocando reformas urbanas e sanitárias, fortemente influenciadas por ideologias de caráter eugenista (VALLADARES, 2005).

Dentro desse contexto, as favelas se tornaram o alvo preferencial do poder público ao longo das décadas seguintes, na maioria das vezes numa perspectiva de eliminá-las do tecido social urbano, sob a justificativa de representarem o atraso e a consolidação da desordem. Entretanto, na realidade, as favelas se constituíram nos elementos sociais mais visíveis da construção de uma sociedade racialmente desigual, na medida em que relegou às populações descendentes do antigo escravismo as piores condições de vida em detrimento de uma minoria branca que manteve intactos os seus privilégios históricos.

A partir daí, restou às autoridades a alternativa discursiva de associar continuamente essas populações marginalizadas ao estigma do crime. Em trabalho de mestrado sobre as políticas remocionistas no Rio de Janeiro (SALUSTRIANO DA SILVA, 2010), identificamos os diferentes estereótipos forjados ao longo do século XX que colocaram, em última instância, as populações faveladas como alvo preferencial das políticas de controle e de repressão. Imagens depreciativas que se ligaram a diferentes

contextos sociais, mas que em todos eles o objetivo era fazer da favela um espaço a ser combatido.

Mais recentemente, as políticas de segurança pública são aquelas que mais têm representado a ação do Estado, que promove intervenções violentas nos espaços empobrecidos da cidade, sob o argumento de combate ao comércio internacional de drogas e a manutenção da ordem pública no cumprimento das leis. Todos os dias são deflagradas operações policiais nas favelas com forte aparato militar, mas que na prática têm causado apenas duas principais consequências. A primeira é o fracasso do objetivo central, haja vista o crescente fortalecimento do tráfico e das milícias na cidade. Já a segunda é o assassinato contínuo de crianças e jovens negros por parte das forças policiais, encaradas quase sempre pelas autoridades como efeitos colaterais necessários para o alcance de um bem maior (MACHADO DA SILVA, 2010).

Considerando essa realidade, sem dúvida alguma, o conjunto de favelas da Maré tem sido um dos bairros do Rio de Janeiro que mais tem sofrido com a intervenção violenta do Estado através de suas forças policiais, uma ação que poderíamos classificar no entendimento conceitual de Achille Mbembe (2016) como uma necropolítica que age deliberadamente para eliminar os indesejáveis, atua para exterminar os que são vistos como inferiores (inclusive do ponto vista racial) e transforma o território onde residem as populações mais vulneráveis num lugar no qual as leis constitucionais não têm qualquer significado real.

Os efeitos dessa situação são sentidos diariamente pelos moradores e não apenas no cerceamento do direito de ir e vir, mas principalmente nos abalos psicológicos gerados pela violência de Estado, os quais vão muito além de traumas imediatos materializados em sentimentos de medo, ansiedade ou depressão, consequências muito mais complexas que vão forjando a própria constituição do ser, marcada por sentimentos de baixa autoestima, formação de identidades subalternizadas e uma negação da própria existência alimentada por projetos de dominação.

Aqui, é justamente quando se faz necessário identificar a formação das colonialidades em espaços periféricos como o conjunto de favelas da Maré, estabelecendo as relações possíveis entre as heranças do colonialismo e a vida dos moradores de uma região frequentemente estigmatizada. Autores como Anibal Quijano (2005) e Walter D. Mignolo (2008) são certos ao argumentar que a força dos regimes colonialistas do

passado ainda persiste no cotidiano dos povos colonizados, operando nos mais diversos setores da sociedade. No caso aqui em análise podemos defender que age, especificamente, na construção discursiva que deprecia toda uma população segregada e impõe a um território rotinas de controle e de domínio.

É dentro desse panorama que jovens moradores da Maré procuram o pré-vestibular comunitário do CEASM, com a expectativa de conseguir algum tipo de futuro viável, mas dificilmente chegam lá com algum tipo de predisposição para um ensino de caráter crítico que não esteja alinhado com aquilo que eles se propõem, que é estudar programas conteudistas e passar na prova do vestibular. Muito pelo contrário, a grande parte chega ao curso formatada pelo que Paulo Freire (1987) denominaria de educação bancária: apresentam uma identidade social desconectada da história do lugar onde vivem e compartilham de opiniões que não poucas vezes estão em sintonia com as próprias políticas públicas que promovem a criminalização do espaço favelado.

Estudiosos do colonialismo, como Frantz Fanon (2008) e Albert Memmi (1989), nos ajudam a entender tal postura, na medida em que analisaram justamente os impactos da dominação colonial na vida de povos dominados. Fanon e Memmi explicam que não é de se espantar que as populações que são vítimas de um projeto de dominação muitas vezes manifestem no seu cotidiano o desejo de se igualar ao seu colonizador. Isso porque tal desejo não é proveniente de um acaso do destino, mas resultado direto de ações do colonialismo que deliberadamente retiram das pessoas colonizadas a oportunidade de se construir as bases de um pensamento questionador. Desse modo, interferem nos currículos educacionais com as histórias dos dominadores, constroem a memória popular com os feitos daqueles que subjugaram os vencidos e transformam em padrão de progresso e desenvolvimento os modelos adotados pelos países imperialistas.

Por isso, é compreensível que muitos dos jovens moradores da Maré que chegam ao pré-vestibular comunitário não se identifiquem como favelados. As campanhas depreciativas a que assistem cotidianamente na mídia corporativa os faz odiar o lugar onde nasceram. Por esta razão são avessos à História nacional tal como a entenderam nas aulas marcadas pelo protagonismo dos europeus, não encontraram heróis parecidos com seus rostos e com a sua cor, pois aprenderam que estes na realidade eram os delinquentes a serem derrotados. Por esse motivo estão longe da altivez e da valorização de sua

identidade racial, pois, ao longo da vida, aprenderam que a sua cor está associada à barbárie, ao fracasso e a tudo que está ligado à marginalidade.

Nesse contexto, são as práticas decoloniais e antirracistas do pré-vestibular comunitário do CEASM que apresentam para o seu público específico um contraponto à formação colonial a que tiveram acesso ao longo de suas vidas. É neste espaço que esse grupo de moradores toma contato com um currículo anticolonialista, construindo nesse sentido uma visão educacional pautada na interculturalidade e, principalmente, levando em consideração a história das populações historicamente alijadas no Brasil.

### **PRÁTICAS DECOLONIAIS E ANTIRRACISTAS NUM CURRÍCULO CENTRADO NA DESOBEDIÊNCIA EPISTÊMICA**

“Contribuiu para eu ter uma visão melhor da favela, pois onde eu estudava, nenhum professor nunca tocou no assunto, ou seja, aprendi a valorizar a favela”. (Educando do pré-vestibular da Maré).

“Mudou tudo! Até minha auto-afirmação como moradora da favela. Não me atentava para política e levava tudo o que ouvia na TV como verdade”. (Educanda do pré-vestibular da Maré)

As duas declarações acima fazem parte de um conjunto de respostas recolhidas num processo de avaliação feito com educandos do pré-vestibular comunitário do Centro de Estudos e Ações Solidárias da Maré, e que também serviram de fonte para a escrita de nossa tese doutorado, defendida no ano de 2019. A pergunta em questão buscava saber se a experiência como estudante do curso havia modificado a visão de mundo sobre política e questões sociais e em que medida isso teria acontecido. A maioria dos entrevistados respondeu que a mudança se apresentou como um aspecto real, modificou as concepções sobre sociedade e o mais significativo, influenciou de maneira decisiva na afirmação de uma identidade social como morador de favela e também no próprio reconhecimento racial, num processo de autoaceitação.

Segundo Mignolo (2008), a construção dessas percepções decoloniais que ocasionam desdobramentos efetivos em todas as vertentes da vida cotidiana, como estes verificados na vida desses educandos só se tornam possíveis quando ocorre um movimento de profundo questionamento dos pilares da modernidade eurocêntrica. Praticar o que o autor chama de desobediência epistêmica consiste, nesse sentido, em

destruir as bases da colonialidade, instituindo novas categorias de análise a partir das culturas historicamente silenciadas, ou seja, instituir novas leituras a respeito da sociedade que não estejam tão somente arraigadas nos conceitos gregos e latinos que conferem sustentação ao projeto da modernidade ocidental.

Ainda segundo Mignolo (2008), essa nova construção epistêmica tem como finalidade ultrapassar os limites do marxismo, do freudismo, do foucaultianismo, da Escola de Frankfurt e de todas as teorias europeias pós-coloniais que de certa maneira contribuíram para questionamentos relevantes em relação ao Estado moderno. No entanto, o autor alerta que não se trata de ignorar ou deslegitimar todo o cabedal de conhecimento acumulado por essas teorias críticas ao longo do tempo. O esforço por uma episteme decolonial tem a ver, dentre outros fatores, com a postura de não “endeusar” os autores das tendências do pós-modernismo e nem mesmo aquelas que bebem na fonte do marxismo. Por isso mesmo, Mignolo (2008) desenvolve o seu argumento em favor de uma desobediência epistêmica como bases essenciais para a construção de um pensamento decolonial. De acordo com o autor, esse pensamento

[...] se desvincula dos fundamentos genuínos dos conceitos ocidentais e da acumulação de conhecimento. Por desvinculamento epistêmico não quero dizer abandono ou ignorância do que já foi institucionalizado por todo o planeta (por exemplo, veja o que acontece agora nas universidades chinesas e na institucionalização do conhecimento). Pretendo substituir a geo- e apolítica de Estado de conhecimento de seu fundamento na história imperial do Ocidente dos últimos cinco séculos, pela geo-política e a política de Estado de pessoas, línguas, religiões, conceitos políticos e econômicos, subjetividades etc., que foram racializadas (ou seja, sua óbvia humanidade foi negada). Dessa maneira, por “Ocidente” eu não quero me referir à geografia por si só, mas à geopolítica do conhecimento. Consequentemente, a opção decolonial significa, entre outras coisas, *aprender a desaprender* [...], já que nossos (um vasto número de pessoas ao redor do planeta) cérebros tinham sido programados pela razão imperial/ colonial. (MIGNOLO, 2008, p. 290)

Nessa linha de raciocínio, o autor defende o conceito de Identidade em Política, que, segundo sua concepção, é a única forma de se pautar a opção decolonial. Isso porque Identidade em Política significa visibilizar as culturas subalternizadas historicamente pelos grandes impérios ocidentais. Significa, antes de qualquer coisa, a autoafirmação dos povos subjugados no decorrer de séculos de exploração e a valorização das culturas silenciadas pela racialização empreendida pelos dominadores.

Mignolo (2008) afirma em seu ensaio que “uma das realizações da razão imperial foi a de afirmar-se como identidade superior ao construir constructos inferiores (raciais,

nacionais, religiosos, sexuais, de gênero) e de expedi-los para fora da esfera normativa do real”. É certo, segundo o autor, que não haja ainda nada fora do sistema que possa ser identificado com uma opção decolonial em escala global, mas isso não significa que várias experiências importantes tenham ganhado destaque, sobretudo, no contexto político e social da América Latina.

Além disso, o autor também argumenta que a matriz racial se constituiu como uma das formas mais eficazes de classificação das pessoas a partir de categorias sociais associadas à inferioridade. Nesse sentido, as línguas, as religiões, os conhecimentos por todas as regiões do planeta são racializados pelos dominadores e classificados a partir de conceitos generalistas como países em subdesenvolvimento ou países de terceiro mundo. Somam-se a isso a rotulação homogeneizadora dos dominadores, que, para reduzir e menosprezar a pluralidade das culturas dominadas, compilou a diversidade étnica dos inúmeros povos sob a categorização de negros da África, indígenas das Américas ou mulçumanos árabes da Ásia.

A retórica da modernidade ocidental, segundo Mignolo, trabalhou exatamente com esses conceitos ligados à racialização dos povos, compreendendo-os como culturas inferiores e oferecendo as promessas de redenção e felicidade para todas as pessoas. A regra principal dentro dessa perspectiva seria a aceitação das regras do jogo colonialista, absorvendo toda a carga da colonialidade e, por conseguinte, aceitando o protagonismo dos países centrais capitalistas – autointitulados líderes do progresso humano.

Romper com toda essa lógica da modernidade ocidental se constitui, portanto, no que Mignolo denomina de desobediência epistêmica. À revelia de toda a herança poderosa da colonialidade nos tempos atuais, o autor destaca alguns exemplos que julga importantes no âmbito da América Latina, como os casos do Equador, Bolívia e Venezuela. Especialmente no caso boliviano, Mignolo destaca o processo de lutas da população nativa que, se apropriando das identidades dos povos indígenas, vem conquistando importantes vitórias contra os projetos históricos dos dominadores locais. A chegada de Evo Morales à presidência do país é a expressão máxima desse movimento decolonial, considerando que o próprio Evo é proveniente daqueles grupos historicamente marginalizados<sup>7</sup>. Eis aí um autêntico projeto de Identidade em Política que

---

<sup>7</sup> Vale registrar aqui que na época em que Mignolo escreveu seu artigo Evo ainda era o presidente da Bolívia. Mas tempos depois acabou sendo derrubado através de um golpe de estado. Entretanto, as eleições

gradativamente vem ganhando espaço no cenário dos movimentos sociais, reafirmando a pluralidade das culturas dos povos indígenas e valorizando suas raízes históricas, desde antes da colonização europeia (MIGNOLO, 2008).

No caso do Brasil também é possível identificar uma série de experiências pedagógicas protagonizadas por movimentos sociais que caminharam e caminham na direção de uma desobediência epistêmica e ações políticas decoloniais. Mais especificamente, no campo da educação popular, os preparatórios comunitários que surgiram nas décadas de 1980 e 1990 são excelentes exemplos de iniciativas concretas em consonância com perspectivas anticolonialistas (ZAGO, 2008). Antes mesmo de todo o debate conceitual contemporâneo a respeito dos pilares da modernidade eurocêntrica, grupos de educadores como estes já atuavam na valorização das identidades silenciadas historicamente. Ao pretenderem aumentar, por exemplo, o número de pobres e negros nas universidades públicas brasileiras, enfatizaram a necessidade de se criar novos protagonismos. Ao insistirem na construção de um conhecimento que não deveria mais se amparar na visão do colonizador, contribuíram também para a possibilidade de se conceber a história do ponto de vista dos “vencidos”, do ponto de vista das suas culturas e do ponto de vista das suas racionalidades.

Em nossa tese de doutorado, que analisou a experiência pedagógica decolonial do pré-vestibular comunitário do CEASM, identificamos justamente esses pressupostos da desobediência epistêmica. Um currículo educacional que busca se pautar na diversidade epistemológica, promovendo uma “ancoragem social dos conteúdos” com a finalidade de desmitificar uma suposta ideia de neutralidade na construção do conhecimento que tem por base, o protagonismo europeu. (MOREIRA; CANDAU, 2003).

Partindo dessa concepção curricular, o preparatório comunitário do CEASM estabelece no seu cotidiano um diálogo constante com seus educandos com o objetivo de valorizar as identidades diversas, empoderando, principalmente, aqueles que foram historicamente inferiorizados (CANDAU, 2014). Como dissemos em nosso trabalho de doutorado:

[...] a ancoragem histórico-crítica social dos conteúdos se materializa todos os anos em grandes aulas que abordam temas como: a construção histórica do racismo no Brasil e no Mundo; a luta dos trabalhadores em processos de

---

presidenciais que se seguiram depois disso, colocou de volta ao poder outra liderança do mesmo partido de Evo, o que demonstra a consolidação dos processos de mudança iniciados tempos atrás.



industrialização; a luta das mulheres no contexto nacional e internacional; a formação do centro histórico do Rio de Janeiro; processos das lutas sociais na América Latina; Ditadura Civil-Militar no Brasil e suas consequências; religião e diversidade de gênero. Todas essas aulas constituindo-se, portanto, como a base central da decolonialidade do espaço do pré-vestibular do CEASM e sempre gerando grandes debates e discussões ao longo do ano que ajudam nos processos de formação dos estudantes. (SALUSTRIANO DA SILVA, 2019, p. 218)

Outro ponto importante a se destacar nas práticas decoloniais e antirracistas do curso tem a ver com a forte influência do pensamento freireano, sobretudo no trato diário entre educadores e educandos que caracteriza o ambiente pedagógico na sala de aula. Isso significa dizer que existe um esforço contínuo para que as relações humanas no ato de compartilhar conhecimentos sejam marcadas, de fato, pela horizontalidade do diálogo. Entende-se nessa perspectiva que elementos como a hierarquia do saber, a figura do professor como detentor da verdade e a impossibilidade do questionamento são partes constituintes de uma postura colonial que apenas reforça os sentimentos de subalternidade e silenciamento impostos pelo autoritarismo. Por esse motivo, a dialogicidade, como defendia Paulo Freire, se constitui como uma ferramenta essencial nos corredores educacionais do CEASM no sentido de construir confianças mútuas na produção cotidiana do saber.

Ainda baseado em nossa pesquisa de doutoramento, também identificamos que numa prática antirracista é fundamental que as pedagogias decoloniais dialoguem intrinsecamente com o máximo de pessoas que residem na comunidade, qualquer que seja o espaço educacional. Em escolas ou instituições diversas, a relação com os moradores deve construir a ideia de que efetivamente o conhecimento não é algo que possa ser encastelado ou mesmo ser restrito a grupos específicos ou graus de escolaridade. Nesse sentido, uma das metodologias utilizadas pelo pré-vestibular comunitário do CEASM consiste em produzir aulas de caráter público em que qualquer pessoa interessada possa ter a oportunidade de discutir temas de interesse coletivo, assuntos que não necessariamente estejam diretamente ligados a uma pauta do vestibular, mas que certamente despertam a curiosidade das pessoas em querer compreender mais e descobrir como determinadas temáticas influenciam diretamente na vida cotidiana.

Aulas públicas que, inclusive, se caracterizam pela circulação em espaços diversos da cidade e não exclusivamente no território onde acontece a iniciativa educacional. A oportunidade de caminhar pelas ruas do espaço urbano apresenta-se, desse modo, como

uma maneira criativa de entender como os colonizadores impuseram através dos seus símbolos, o silenciamento dos que foram dominados. Suas estátuas imponentes encravadas nas praças e cruzamentos de grandes vias públicas, deixando à mostra, a exaltação dos usurpadores e como a construção de uma memória de falsos heróis contribuiu para a formação de subjetividades marcadas pela subserviência. Andar, portanto, pelas ruas dos bairros diversos, exercendo o olhar crítico de novas possibilidades epistemológicas torna-se a oportunidade de desnudar a história do ponto de vista colonial. É a forma de visualizar resistências suplantadas, revisitar narrativas que descubram culturas inferiorizadas, e é a maneira também de questionar o mito moderno da história universal, homogênea e de sentido único<sup>8</sup>.

Porém, a prática decolonial e antirracista protagonizada pelo pré-vestibular comunitário do CEASM que mais se destaca na construção de uma memória dos vencidos e dos silenciados historicamente é aquela que acontece no próprio território de moradia dos educandos que é a favela, uma ação que está ligada diretamente com a construção de novas identidades. Uma intervenção que tem a característica de ajudar jovens moradores a construir novos olhares para a sua própria história, descobrindo protagonismos culturais e de resistência antes inviabilizados e, principalmente, contribuindo para a consolidação de sentimentos de altivez, autorreconhecimento racial e confiança para conquistar as rédeas do próprio futuro. Como identificamos em nossa pesquisa:

[...] A maioria afirmou que a experiência de aprendizagem vivenciada no CEASM exerceu um papel significativo na construção de suas identidades em relação ao espaço favelado. Existia, nesse sentido, um sentimento de baixa autoestima e vergonha que impedia que esses educandos se reconhecessem como moradores de favela por temerem o que poderia vir depois, como manifestações de preconceito e humilhação no cotidiano do seu trabalho, escola ou relacionamentos. Mas, na medida em que passaram a compreender melhor a constituição histórica das lutas sociais nos espaços de favela, disseram que também começaram um processo gradativo de autoaceitação e de afirmação de uma identidade periférica que valorizava, justamente, a capacidade de luta dos trabalhadores favelados. Definitivamente, não se trata de uma mudança que possa ser minimizada nesse processo decolonial de aprendizagem no curso pré-vestibular do CEASM. Ela remete a uma verdadeira reconstrução de uma subjetividade subalternizada ao longo da vida e que, em vários aspectos, conseguiu superar a desumanização imposta pelas estruturas de caráter colonialista. A colonialidade do ser, nessa perspectiva,

---

<sup>8</sup> Uma das aulas mais impactantes repetidas todos os anos no pré-vestibular comunitário do CEASM são aquelas que são feitas com caminhadas nas ruas históricas da região central da cidade do Rio de Janeiro onde é possível visualizar de perto as marcas da colonização no espaço urbano e, principalmente, do regime escravista no país. As ações do pré-vestibular podem ser conhecidas através do seu blog: <https://cpvceasm.wordpress.com/>

perde uma das suas dimensões essenciais de existência para dar lugar a uma nova concepção de mundo, marcada pela altivez de uma cultura historicamente inferiorizada e pela força de sua resistência em contextos de contínua opressão. (SALUSTRIANO DA SILVA, 2019, p. 219-220)

No entanto, também é importante registrar que efetivamente a força da colonialidade, sobretudo aquela que está relacionada à constituição subjetiva do Ser (TORRES, 2007), exerce influências poderosas na vida de um grupo de pessoas que nasceram e cresceram num território historicamente estigmatizado. Por esse motivo, não são todos que conseguem superar o violento processo de subalternização a que são submetidos ao longo de suas existências. Na maioria das vezes, trata-se de um caminho longo, doloroso e com muitos percalços, mas, na medida em que uma educação de caráter anticolonialista apresenta as suas ferramentas de transformação, novas possibilidades se abrem para a construção de uma nova subjetividade.

A experiência particular do CEASM mostra que essa realidade é possível. Isso porque nenhum sistema de dominação é absoluto nas suas estruturas de poder. Por mais forte que seja, sempre existe e vai existir espaço para a experiência humana subverter o status quo de uma determinada sociedade regida por mecanismos sociais de controle. A educação crítica e libertadora, certamente se constitui como um dos meios mais eficazes de se construir uma utopia possível de um mundo solidário e pautado no respeito às diferenças. As práticas decoloniais e antirracistas do pré-vestibular do CEASM são, portanto, indícios concretos de que a construção de epistemologias plurais pode, de fato, acontecer.

## **BREVE CONCLUSÃO**

É importante destacar aqui que as experiências pedagógicas decolonial e antirracista do pré-vestibular comunitário do CEASM estão intrinsecamente inseridas em um longo processo de resistências das populações no país que foram historicamente inferiorizadas. Especificamente no campo da educação, são décadas de militância de inúmeros movimentos sociais no seio da comunidade negra, por exemplo, que vêm reivindicando uma real democratização dos espaços escolares e, para além disso, exigindo que os currículos educacionais passem a abordar a história dos povos subalternizados.

É dentro desse contexto de lutas que diversas organizações passaram a se mobilizar para questionar o fim de privilégios seculares no processo educativo, no qual inexoravelmente tende-se a se associar as populações pobres e negras com uma escolarização precária e de baixa qualidade. Os espaços da universidade começaram, nesse sentido, a ser problematizados e um amplo debate sobre a democratização do ensino superior, pouco a pouco, transformou-se em pauta importante para o debate público. (GOMES, 2012; 2017).

É essencial registrar também que essas mobilizações acontecem, principalmente, por conta do descaso histórico de governos diversos com as pautas de democratização da escola e do currículo, mas sobretudo num período no qual as obrigações do Estado foram propositalmente deixadas de lado em nome de uma suposta proeminência do mercado. Como dissemos na introdução deste artigo, os anos 1990 no Brasil foram caracterizados pela propaganda neoliberal de desregulamentação do Estado e pela falta de compromisso com suas obrigações constitucionais. Não por acaso, também, seja neste mesmo período que os movimentos sociais pela inclusão educacional das populações periféricas ganhe corpo nas suas reivindicações, ampliando as discussões sobre o racismo, pressionando pela instituição das cotas sociais e raciais e se organizando nos mais longínquos bairros empobrecidos, instituições populares (como o CEASM) de formação política e pedagógica na constituição de consciências críticas.

Muitas foram as vitórias nesse longo processo de reivindicações. Desde a oficialização das cotas nas principais universidades públicas do país até a promulgação de leis que instituíram a obrigatoriedade do ensino da história da África e das populações indígenas no Brasil, fato é que organizações populares como o pré-vestibular comunitário do Centro de Estudos e Ações Solidárias da Maré passaram a se orientar pelos frutos dessa longa batalha, buscando praticar na pedagogia do seu cotidiano a desconstrução dos pilares modernos formados na prática de um racismo secular e tentando, principalmente, contribuir para o fortalecimento de identidades sociais pautadas pelo ideal de justiça.

## REFERÊNCIAS

- CANDAU, Vera. Educação Intercultural: **Entre Afirmações e Desafios**. In: Currículos, Disciplinas Escolares e Culturas. MOREIRA, Antônio Flavio Moreira & CANDAU, Vera. Petrópolis. Vozes. 2014.
- CARVALHO, José Carmelo Braz de. **Os Cursos Pré-Vestibulares Comunitários e Seus Condicionantes Pedagógicos**. Cadernos de Pesquisa. V. 36. n 128. P. 299 – 326. Maio/Agosto. 2006.
- FANON, Frantz. **Pele Negra. Máscaras Brancas**. Edufba. Salvador. 2008.
- FREIRE, Paulo. **A Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro. Paz e Terra. 17 ed, 1987.
- GOHN, Maria da Glória. **500 anos de Lutas Sociais no Brasil: Movimentos Sociais, ONGs e Terceiro Setor**. Rev. Mediações, Londrina. V 5, n 1 p. 11-40, jan/jun. 2000.
- GOMES, Nilma Lino. **O Movimento Negro Educador. Saberes Construídos nas Lutas por Emancipação**. Ed. Vozes, Petrópolis. 2017.
- \_\_\_\_\_. **Relações Étnico Raciais, Educação e Descolonização dos Currículos**. Rev. Currículo Sem Fronteira. V 12, n 1. Pp 98-109. Jan/Abril 2012.
- LEITE, Marcia Pereira. **Da “Metáfora da Guerra” ao “Projeto de Pacificação” – Favelas e Políticas de Segurança Pública no Rio de Janeiro**. Rev. Bras. Segurança Pública. São Paulo. V 6. N 2. 2012.
- LIBÂNEO, José C. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. São Paulo: Loyola, 2008 (24ª. Ed.). 1ª. Edição. 1985.
- MACHADO DA SILVA, Luiz Antônio. **Violência Urbana, - Segurança Pública e Favelas – O Caso do Rio de Janeiro Atual**. Caderno CRH, Salvador. V 3. N 59. 2010.
- MBEMBE, Achille. **Necropolítica**. Arte & Ensaios. Revista do ppgav / eba / UFRJ. N. 32. 2016.
- MEMMI, Albert. **O Retrato do Colonizado, Precedido do Retrato do Colonizador**. Rio de Janeiro, Ed. Paz e Terra. 1989.
- MIGNOLO, Walter, D. **Desobediência Epistêmica: A Opção Descolonial e o Significado de Identidade em Política**. Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Literatura, língua e identidade, nº 34, p. 287-324, 2008.
- MOREIRA, A.F.B. & CANDAU, V. M. **Currículo, Conhecimento e Cultura**. In: Indagações Sobre Currículo. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica, 2007.
- QUIJANO, Aníbal. **Colonialidade do Poder, Eurocentrismo e América Latina**. In: A Colonialidade do Saber: Eurocentrismo e Ciências Sociais. Perspectivas Latino-Americanas. LANDER, Edgardo. (org). Colección Sur, CLACSO, Ciudad Autonoma de Buenos Aires, Argentina. Setembro, 2005.
- RIBEIRO DA SILVA, Claudia Rose. **Maré: A Invenção de um Bairro**. Dissertação de Mestrado. Fundação Getúlio Vargas – CPDOC. Programa de Pós-Graduação em História Política e Bens Culturais. 2006.
- SALUSTRIANO DA SILVA, Humberto. **A Remoção (Re) Pautada na Cidade do Rio de Janeiro. Discursos, Mídias e Resistências – 2005 a 2010**. Dissertação de Mestrado. Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano – IPPUR. Universidade Federal do Rio de Janeiro. 2010.
- \_\_\_\_\_. **A Experiência de Jovens Estudantes do Pré-vestibular Comunitário do Centro de Estudos e Ações Solidárias da Maré**

(CEASM) – Rio de Janeiro: **Trajetórias escolares, Segregação Urbana e Educação Decolonial**. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO. 2019.

SANTOS, Sérgio Baptista dos. **O Sentido político do pré-vestibular comunitário da Maré: adesões e resistências**. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual do Rio de Janeiro – UERJ, 2007.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. Campinas: Autores Associados, 2008 (39ª. Ed.). 1a. edição: 1983.

SILVA, Eliana Sousa. **A Ocupação da Maré Pelo Exército Brasileiro: Percepção de Moradores Sobre a Ocupação das Forças Armadas na Maré**. 1 Ed. 2017.

SILVA, Elionalva Sousa. **Ampliando Futuros: O Curso Pré-vestibular Comunitário da Maré**. Dissertação de Mestrado. Fundação Getúlio Vargas – FGV, 2006.

SILVA, Lourenço Cezar da. **A Escola com Partido**. Revista Interinstitucional Artes de Educar. Rio de Janeiro. V 06 N. Especial II – p. 447-465. Edição Especial: Educação em Tempos de Pandemia. 2020.

SOUZA, Jessé. **A Tólice da Inteligência Brasileira ou Como o País se Deixa Manipular pela Elite**. São Paulo, Leya. 2015.

TORRES, Nelson Maldonado. **Sobre la Colonialidad del Ser. Contribuciones al desarrollo de um concepto**. In: El Giro Decolonial – Reflexiones para una Diversidad Epistémica más allá del Capitalismo Global. 2007.

VALLADARES, Lícia. **A invenção da favela – do mito de origem à favela.com**. FGV editora, 2005.

ZAGO, Nadir. **Cursos Pré-Vestibulares Populares. Limites e Perspectivas**. Perspectiva, Florianópolis, v. 26, n. 1, 149-174, jan./jun. 2008.