

Educação política com crianças e jovens: pistas calungas

Educación política con niños y jóvenes: pistas calungas

Political Education with children and young people: calunga clues

[José Eduardo Gama Noronha](#)  [Gabriela Tebet](#) 

| Destaques

Crianças e jovens analisam criticamente as diferenças e similaridades dos espaços formativos em que convivem.

A figura da Educadora Social é essencial para promover relações coletivas e de mediação comunitária.

A Educação política contestatória realizada em Organização da Sociedade Civil (OSC) integra as dimensões pedagógicas e de cuidado.

| Resumo

A Educação política com crianças e jovens é objeto de discussão no presente artigo, que apresenta o recorte de uma pesquisa de mestrado, uma cartografia junto a moradores do município de São Vicente/SP, integrantes de uma Organização da Sociedade Civil (OSC). Serão discutidas as relações entre educação escolar e não-formal e o papel da Educadora Social como figura que constrói uma Educação política contestatória. O contexto da pesquisa foi a pandemia da doença causada pelo novo coronavírus (Covid-19), ocorrendo de modo virtual e presencial, por meio da convivência cotidiana, entrevistas semiestruturadas e diários de campo.

[Resumen](#) | [Abstract](#)

| Palavras-chave

Educação Política. Educação Social. Infância. Juventude.

Recebido: 08.03.2023

Aceito: 21.06.2023

Publicado: 28.06.2023

DOI: <https://doi.org/10.26512/lc29202347497>

| Introdução

O trabalho aqui apresentado tem como base análises e discussões de uma pesquisa de mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Unicamp, cujo objetivo foi acompanhar as ações e os processos formativos do Instituto Camará Calunga, Organização da Sociedade Civil (OSC) de São Vicente, cidade do litoral sul de São Paulo, cartografando os efeitos dessa experiência formativa junto a crianças e jovens, de modo a descrever e analisar elementos constitutivos da Educação política com esses sujeitos. É importante destacar que em outro texto (Noronha & Tebet, 2023) proveniente da mesma pesquisa, discutimos a experiência de crianças e jovens da mesma OSC na participação em processos políticos (assembleias comunitárias, blocos e manifestações) e como essa participação problematiza e subverte as concepções protecionistas da infância que atravessam a história desta.

Aqui, no entanto, analisaremos a contribuição das educadoras do Instituto para o processo de educação e politização com crianças e jovens e como estas compreendem as diferenças entre os espaços educativos das OSC e das escolas, em especial no período da pandemia, destacando elementos importantes para a construção de uma educação política contestatória, a partir da educação social.

| Entre educação e política - breves apontamentos

A relação entre educação e política vive em disputa na medida em que a associação de um campo ao outro é ora contestada, ora subsumida a pontos de contato, ora compreendida radicalmente como dois campos mutuamente constitutivos. Compreendemos que as duas primeiras posições, mais próximas ao conservadorismo e ao liberalismo, assumem a neutralidade (que pode ser disfarçada, ou não) enquanto posicionamento político-educativo.

No contexto brasileiro atual, são justamente esses tipos de posicionamentos que geram animosidade por parte dos setores à direita da sociedade, ou seja, os neoliberais, os conservadores e os fascistas. Para determinados grupos, como o Movimento Escola Sem Partido, dentre outros, trata-se de uma tática por parte de agentes interessados em tendenciar a educação no sentido de práticas de “doutrinação comunista” e de “ideologia de gênero”, consistindo, obviamente, em mais uma estratégia de cortina de fumaça e manutenção do *status quo* neoliberal (Capaverde et al., 2019).

Neste sentido, colocamo-nos mais próximos a uma perspectiva que compreende a mútua constituição da política e da educação, tendo em vista que, como aponta Freire (2017), a neutralidade é uma aberração nas práticas educativas, pois a negação de um ponto de referência político-educativo é a aderência implícita à ideologia do capital e é também uma forma de omissão diante do educando e, como omissão, é desrespeitoso porque o papel do educador, “ao contrário, é o de

quem testemunha o direito de comparar, de escolher, de romper, de decidir e estimular a assunção deste direito por parte dos educandos.” (Freire, 2017, p. 69).

Não se omitir, portanto, é abrir caminhos para a autonomia, a aprendizagem, a comparação e a escolha, valores ainda muito defendidos por projetos educativos liberais e que historicamente tendem a assumir uma posição camuflada de neutralidade, dado que precisam produzir sujeitos que não se coloquem contra o que está dado ou que se sintam livres e participativos dentro de um quadro muito específico (o do cidadão moderno, por exemplo) (Gallo, 2015). No entanto, na negação da omissão, estão presentes também o respeito e o direito de romper com ideias e posições provenientes do educador, da família, do objeto de estudo ou do sistema político dominante.

Educação social/não-formal, Educação política e seus sentidos

Os movimentos sociais e as organizações da sociedade civil brasileiras têm produzido, na contramão do discurso protecionista e despolitizante da infância, importantes experiências que conjugam educação e política, especialmente sob o nome Educação Popular, social ou não-formal.

Gohn (2011, p. 109) define a educação não-formal como um processo que acontece em dois campos: o da alfabetização ou transmissão de conhecimentos sistematizados “com uma estrutura e uma organização distinta das organizações escolares, abrangendo a área que se convencionou chamar de educação popular”; e da participação social, “em ações coletivas não voltadas para o aprendizado de conteúdos da educação formal” (Gohn, 2011, p. 109). Esses campos são caracterizados por uma flexibilização dos currículos e das metodologias, com foco em processos grupais que convocam a comunidade de forma mais ampla para participar dos processos formativos e de mobilização social.

Essa diferenciação entre espaços escolares e fora da escola, entretanto, não delimita uma indissociabilidade entre os dois campos. A questão é aprofundada por Camba (2009), que defende o diálogo dos campos como forma de transformar as práticas educativas que produzem violências e desigualdade social. Discutindo o lugar das Organizações da Sociedade Civil (OSC), a autora apresenta as contradições que envolvem o financiamento e a continuidade dos projetos, a formação dos profissionais e o posicionamento político destas Organizações, tendo em vista que muitas não partilham de uma visão emancipatória dos sujeitos e/ou funcionam como empresas. Seria preciso distinguir quais OSC estão comprometidas com ‘um outro mundo possível’, e aquelas, com o status quo. Para Camba (2009), a abertura, o diálogo e a transparência têm em vista a transformação social.

Se a valorização da cidadania, por um lado, pode nos remeter a processos de transformação social e à participação pautada na contestação, ela também pode ser palavra-chave da cooptação e do controle. Gallo (2015, p. 337) argumenta que os sujeitos contemporâneos estão sob condução do que ele chama de

governamentalidade democrática, ou seja, um “controle social dos indivíduos, através do trabalho sobre as populações” de maneira que os sujeitos “se acreditem cidadãos livres, participativos e peças centrais no jogo democrático”. Esse estilo de governamentalidade, que opera no Brasil desde a redemocratização, se manifesta por meio das legislações que conduzem os cidadãos, e a educação desde a Primeira Infância seria essencial nessa tarefa. A formação para a cidadania e a defesa dos mecanismos participativos e republicanos inscrita nos documentos educacionais reafirmam esse lugar, pois defendem a democracia em sua forma estatal e burguesa “na qual cada um de nós é cidadão para que possa ser controlado” (Gallo, 2015, p. 341).

Na mesma direção, Souza (2008), ao analisar o discurso sobre protagonismo juvenil que emerge nos anos 90 e 2000 a partir de instituições internacionais (como o Fundo das Nações Unidas para a Infância [UNICEF] e o Banco Mundial) e OSC, conclui que os documentos e as práticas esvaziam o sentido contestatório da política nos processos educativos e que a imprecisão em termos como protagonismo, participação e cidadania são “uma importante estratégia, ou uma peculiar operação discursiva, de fabricação do consenso” (Souza, 2008, p. 3).

Dentro das experiências de educação social emergiram práticas, tipicamente sob o guarda-chuva de Educação política, que se propõem a ampliar o escopo de conhecimento dos sujeitos para as dinâmicas e estruturas políticas do país. O foco desse tipo de educação está na formação para uma cidadania que se dá dentro das linhas do instituído, sabendo-se que a necessidade dessa modalidade formativa se daria pela crescente desconfiança em relação às instituições democráticas e representativas (Dantas & Almeida, 2015).

A tarefa da Educação política, assim, seria a de desconstruir as concepções equivocadas sobre a política e a de definir uma compreensão de cidadania em que os sujeitos se identificassem e respeitassem o jogo democrático a partir da compreensão dos mecanismos institucionais (como, por exemplo, as vantagens e desvantagens dos modelos diferentes de voto - distrital, individual etc. - , as diferenças entre os vários Poderes e as estruturas estatais) e da ampliação da participação dos sujeitos na política. Ao nosso ver, essas questões são importantes, mas insuficientes.

| Repensar a Educação política

Quando falamos de Educação política, portanto, tomamos uma posição contrária ao modelo de educação exclusiva para a cidadania liberal, uma vez que não se trata da formação de cidadãos genéricos e universais. Nessa direção, esse modelo de Educação política seria somente a produção de um consenso, o que para Rancière (1996, p. 42) não é política, é polícia, isto é, “uma ordem dos corpos que define as divisões entre os modos do fazer, os modos de ser e os modos do dizer, que faz que tais corpos sejam designados por seu nome para tal lugar e tal tarefa”.

Para o autor, a política é rara, por isso especial; é o evento em que o povo, ou um povo sem parte (como mulheres, pessoas negras, proletárias, lésbicas, gays, trans,

indígenas, crianças, jovens) exige e demanda uma parte, reconfigurando o modo como o mundo é partilhado. O fundamento da política, para ele, é o desentendimento. Quando sujeitos produzem esse desentendimento, por consequência, passam por um processo denominado subjetivação política, que consiste na desidentificação com a ordem policial, uma desnaturalização das coisas como estão dadas, “é a elaboração coletiva que se dá pelo reconhecimento de estar ‘entre’ identidades e não a partir da valorização, do fortalecimento ou da cristalização de uma identidade dada” (Machado, 2013, p. 269), como quando crianças submetidas a um regime de proteção e submissão passam a compartilhar, com adultos, os espaços contestatórios.

Um exemplo de subjetivação política, dado por Catini e Mello (2016), são as ocupações de escolas públicas pelos estudantes (adolescentes e jovens) secundaristas em 2015 e 2016, contra as políticas de corte de gastos e o fechamento de escolas. As ocupações aconteceram em diversos estados e mobilizaram milhares de estudantes que autonomamente ocuparam as estruturas escolares e as transformaram em espaços de convivência e estudo. De acordo com as autoras, o processo serviu como exemplo de educação política com dimensões institucionais e contrainstitucionais. Porém, quais elementos, no cotidiano formativo de organizações da sociedade civil, podem contribuir para a sustentação de processos políticos contestatórios com crianças e adolescentes? Tentaremos apontar caminhos a partir das práticas e experiências educativas de uma instituição do litoral do estado de São Paulo.

| Metodologia

A pesquisa foi realizada, quase em sua totalidade, de modo virtual, em decorrência da pandemia de Covid-19. As incertezas geradas pelo distanciamento entre pesquisadores e campo acompanharam o processo de reformulação das ações do Camará, tendo em vista que precisaram reinventar o modo de ser da organização, dando continuidade às ações de convivência, reflexão e ação coletivas e inventar novos jeitos de estar junto por intermédio da virtualidade. Dada à incerteza, decidimos que o método cartográfico (Barros & Kastrup, 2012) orientaria a pesquisa, na medida em que se propõe a acompanhar processos de subjetivação que fogem às formatações cartesianas daquilo que é pesquisado.

Para esta cartografia, acompanhar acontecimentos não quer dizer interpretá-los, mas experimentá-los, afetar e ser afetado, estar disponível às objeções, aos protestos, aos desvios, a uma constante análise e descrição de processos, não podendo esperar que pesquisador e participante não sejam afetados (Rosa, 2017); é uma produção de conhecimento que tenta se dar “com” e não “sobre” os participantes da pesquisa com a finalidade de se aproximar das mais recentes sugestões metodológicas dos Estudos da infância na tentativa de garantir maior colaboração das crianças e dos jovens nas pesquisas, e que questionem essa relação mesma (Spyrou, 2018).

Como processo contínuo da pesquisa, foram utilizadas quatro ferramentas de coleta de dados: materiais do Instituto de período pré-pandêmico, diário de campo,

entrevistas semiestruturadas e uma análise grupal dos resultados parciais com os participantes da pesquisa. Os diários de campo foram escritos a contar das experiências nas ações cotidianas de educação política do Instituto, e as reflexões e narrativas acerca das ações, no período de setembro de 2020 a julho de 2021. Após a produção dos diários, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com três crianças (entre 10 e 11 anos), três jovens (entre 17 e 18 anos) e três educadoras do Instituto. Do total dos participantes entrevistados, cinco se autodeclararam pretos, dois pardos, dois brancos; sendo sete do gênero feminino, um do gênero masculino e um participante não-binário.

No decorrer do texto, identificamos os entrevistados, após o nome fictício, com siglas, para que fiquem identificados elementos de intersecção (adulta mulher negra - amn; adulta mulher parda - amp; jovem homem negro - jhn; jovem mulher branca - jmb; jovem mulher negra - jmn; criança menina parda - cmp; criança não-binária preta - mnbp). Como a maioria dos participantes entrevistados do Camará se identifica com o gênero feminino, o presente texto utiliza como padrão o feminino genérico. Suas falas, provenientes das entrevistas, serão citadas em bloco para garantir que seja possível visualizá-las e interpretá-las, bem como tentar garantir que nossas reflexões sejam complementadas por elas e suas palavras possam encontrar outros ouvidos e olhos para além dos pesquisadores (Fernandes, 2009)

| Apontamentos para uma Educação política calunga

Calunga é aquele que nasceu na cidade de São Vicente/SP, mas é uma designação que passou a ser utilizada de modo pejorativo nas últimas décadas. Assim, oficialmente, aquele que nasce ou mora em São Vicente se denomina vicentino.

Como indica Rodrigues (2019, p. 3), ‘calunga pequeno’ era a terra em que as africanas escravizadas iriam chegar após cruzar o ‘calunga grande’, — o grande mar— , cuja travessia certamente significava morte. São Bernardo (2018, p. 33) destaca a força da representação de Kalunga como uma força vital e que demarca uma travessia, um horizonte de iniciação e ritual de comunalização. Slenes (1992, p. 92), estudando os aspectos linguísticos comuns entre as diversas etnias trazidas para o Brasil e a africanização do português, apresenta diversos significados à palavra kalunga, dentre eles que esta seria o plural de malungo(a), que significa “camarada da mesma embarcação”.

Desse modo, as calungas são atravessadas pelo sofrimento, pelas resistências e pela camaradagem diante do desconhecido, por processo de desconstrução e reconstrução de uma identidade diante do novo. Em razão disso, identificamos o povo de São Vicente, bem como aquelas que participam do Camará, como calungas. Quando falamos em educação política no Camará, esta se faz por processos de subjetivação calungas (Noronha & Tebet, 2023), nos colocando ao lado de travessias, marés, incertezas, junto daqueles que afirmam uma posição anticolonial. Calungas, ao invés de vicentinos.

Quando tratamos da Educação política, apontaremos as diferenças entre os processos formativos (educativos) na escola dos participantes e no Camará, bem como seus necessários pontos de contato, tendo em vista, como indica Libâneo (2010), que essas formas se interpenetram e favorecem um possível processo de subjetivação de crianças e adolescentes que contém a política e a contestação como elementos importantes. Com isso, daremos destaque a duas linhas de força que emergiram durante a pesquisa, a partir da compreensão de crianças, jovens e educadoras entrevistadas.

| Escolas e Camará, entre o estudo e a convivência

A relação do Camará com as escolas públicas faz parte da maneira da organização funcionar, fazendo e desfazendo parcerias enquanto projetos e ações são construídos ou até que estes se tornem insustentáveis para as escolas ou para o Camará.

Neste sentido, as escolas foram um ponto de contenda intenso durante o período mais grave da pandemia de Covid-19 no Brasil. Se por um lado, se configuravam como lugar de contágio devido à circulação de pessoas, podendo ocasionar a transmissão do vírus, — o que se comprovou conforme as medidas de segurança foram sendo amenizadas, com picos de contaminação no ambiente escolar, acarretando, por sua vez, no fechamento novamente das escolas, — por outro, estas também são lugares importantes de socialização, cuidado e de segurança alimentar para milhares de crianças.

Esses fatores serviram de argumento para que os governos estaduais, municipais e federal culpabilizassem professores e familiares que insistiam no não retorno e por uma educação a distância mais bem-estruturada. Professores e estudantes, no entanto, não cessaram de apontar que não havia investimento adequado nas escolas, tanto para o retorno, como para o uso cotidiano destas, com a falta de materiais e apoio aos profissionais, bem como a dificuldade de acesso dos estudantes de escola pública às plataformas virtuais de ensino.

O caso de São Vicente não foi diferente, como indica uma das entrevistadas:

[...] na escola antigamente eu aprendia muito, eu prestava mais atenção, mas só que, tipo, quando voltou as aulas esse ano, eu não consegui aprender quase nada, a minha memória agora é tão fraca que eu não consigo lembrar quase de nada agora, é bem complicado. E agora é online né? Fica mais chato. Tipo você fica em casa e não tem vontade de estudar. [...] É bem difícil, ficar deitado, sentado, não fica acomodado como era antes. (trecho de entrevista com Joane - cnbp)

A estudante aponta para uma dimensão importante, a do espaço físico e subjetivo como necessários para que a aprendizagem se efetive: atenção, disposição e acomodação. A casa da estudante não é a escola e, portanto, será impossível emular ali a escola na sua tarefa de suspensão do tempo social, em que, no gesto da professora de iniciar a aula, se instaura um espaço dedicado a observar e a

estudar o mundo criticamente (Masschelein & Simons, 2017). Outra fala indica a dimensão gestual da escola, que passa pela relação interpessoal, pois:

Você conversava com as pessoas, ia lá na mesa da professora falar, tirar dúvida, só que agora você não tem como responder o que a professora fala [...], tipo você não pode ir na mesa, é online, não tem como, as pessoas desliga, quando é no meet, as pessoas desliga o áudio e a câmera. [...] As professoras querem ver o rosto dos alunos, se eles tão realmente concentrados, se eles conseguem fazer a lição, a maioria fala que consegue fazer as lições, mas não sabe, ficam com vergonha de falar. (trecho de entrevista com Joane - cnbp)

Outra estudante nos aponta que no processo escolar virtual foi muito difícil apreender algo, e além de não ter recebido qualquer apoio estrutural resultante de política pública, teve de lidar também com uma postura de incompreensão da escola quanto ao seu lugar de socialização e reencontro entre amigos e colegas que não se viam há mais de um ano.

[...] o apoio que teve era pras famílias do Bolsa Família, que foi o chip que eles deram. Mas isso nem todo mundo é do Bolsa, então nenhum apoio, concretamente. Esse ano tá de boa, ano passado eu perdi bastante matéria porque eu tava sem internet. O Camará chegou até a imprimir bastante lição pra mim, porque a escola respondia que não ia imprimir e não ia fazer nada. Mas só que esse ano ainda tô conseguindo fazer tudo. Fui uma vez só no presencial [...]. Agora, conforme a pandemia mudou bastante a escola, reformaram, coisas que não tinha, tem álcool em gel, a higiene tá mais limpa. Cinco alunos por sala. [...] bastante matéria em um dia. [...] Nem dá pra conversar porque a turma que me colocaram eu não conhecia ninguém, então foi bastante difícil [...] me separaram de todo mundo que eu falava. (trecho de entrevista com Fabiana - jmb)

Aqui, destacamos que o chip para acesso à internet que a jovem citou foi prometido para todos os estudantes da rede pública, o que não aconteceu. Ademais, a falta de acesso aos materiais e às aulas virtuais gerou o aumento da evasão escolar, passando de 2% dos alunos matriculados, em 2019, para 3,8%, em 2020 (UNICEF, 2021). Nesse processo, impulsionada pela emergência pandêmica e pela ausência de uma gestão pública sensível ao momento, a escola pública foi se descaracterizando e fragilizando.

Contudo, as entrevistadas trouxeram em suas falas que as escolas, em período anterior à pandemia, não eram só um mar de rosas, já que se apresentavam como lugar de difícil relação entre estudantes, professores e gestores:

Acho que a relação dos diretores, não tem relação nenhuma, porque nós não vê, praticamente quem vê é quem vai pra direção de castigo. Dos professores nem sempre é bom, nem sempre é ruim, depende qual professor. Não tem muita conversa, só pra matéria, essas coisas deles. (trecho de entrevista com Fabiana - jmb)

Então, tem em todas as escolas, as pessoas que brigam e as que são legalzinhas. Com a professora a gente não fala muito, tipo porque. Não sei por que, a gente só vai levar lição pra eles, eles corrigem e é isso. Eu costumo falar, às vezes com os professores porque eu costumo ajudar eles e tem as crianças né, a gente conversa, a gente brinca, no recreio, a gente conversa na sala, às vezes pode, né? (trecho da entrevista com Amanda - cmn)

[...] eu participava de reuniões com que a que a escola permitia e qualquer coisa que a escola puxava de conversa com os alunos mas era sempre uma questão do tipo, 'ah cês tão aqui pra dar uma opinião', ou tipo 'vem aqui aprender a tomar uma decisão', ou tipo quando a gente dava uma ideia era tipo 'não, você não entende como isso funciona, deixa com a gente toma a decisão pra você' e tipo eu sempre fiquei tipo não. (trecho de entrevista com Carlos - jhn)

A escola era lugar de silenciamento porque “não fala sobre direitos. Nada. E lá na escola, você tá lá mais para aprender e nem falar, conversar direito” (trecho de entrevista com Joane - cnbp), ao mesmo tempo em que “tem a hora da educação física, que a gente também corre, brinca de pega pega, é isso” (trecho de entrevista com Amanda - cmn), mas que marca a interrupção desses momentos com um sinal que utiliza o mesmo som de sirene policial para anunciar o início e o fim dos períodos e das aulas.

As entrevistadas fizeram sugestões em relação àquilo que estava ausente na escola, destacando, principalmente, as questões identitárias e relacionais:

A escola é um momento de dar informação e a gente tira dessas informações a opinião própria que ele vai formar. Então se a gente ensinasse nas escolas sobre intolerância religiosa, sobre religiões, a gente ensinasse nas escolas sobre antropologia, se a gente ensinasse a cultura de cada raça [...] principalmente o Brasil que é um país muito colonizado, né? É ensinar, por exemplo, a cultura desse povo que foi colonizado, sabe? A cultura do povo que trouxeram pra cá escravizado, sabe? [...] A gente apaga todas outras culturas e lida só com essa ou a gente estuda as outras? Eu acho que é importante se a gente estudasse isso pra gente tomar nossa própria opinião. (Carlos - jhn)

Gostaria que tivesse mais aulas diferentes, tipo aulas pros alunos falar juntos, reunidos, não só no recreio, mais espaços pros alunos. [...] Espaços pra conviver. Tipo um momento de assembleia entre alunos e professores, momento de conversa entre alunos e professores. [...] Sem ter matéria, sem ter um objetivo chato [...]. (trecho de entrevista com Fabiana - jmb)

O sentido da escola para as participantes do Camará se manifestou nos períodos da pesquisa sobretudo pela saudade de conviver com seus amigos e com os dramas da escola (brigas entre estudantes, fofocas), ainda que fosse possível visitar e conviver nas ruas com alguns amigos mais próximos, enquanto outros moravam em lugares distantes os quais as crianças não eram autorizadas a ir. Parece que o afastamento da pandemia tornou mais evidente o sentido do recreio para crianças e adolescentes como um momento de produção do comum, ou seja, a “criação de um espaço-tempo denso, anímico e coletivo” (Castro, 2018, p. 138), o ato de “instituir o lugar singular de sua experiência coletiva na escola” (Castro, 2018, p. 141). O recreio, por ser o momento de brincar, conviver, estudar e estar livre dos adultos, se apresenta como o negativo instituinte da escola, de modo que na pandemia, essa fica sendo a parte que não podem viver, para além das dificuldades já descritas.

Se os tempos pandêmicos da Covid-19 nos alertam para uma necessária reinvenção da dinâmica escolar, talvez seja a valorização da produção desse comum, que outros chamam de ócio (Masschelein & Simons, 2017), um dos

próximos passos a seguir, se a escola pública pretende avançar em sua tarefa vital, não somente civilizatória.

Essa dimensão da produção do comum que as crianças e adolescentes trazem aparece em suas falas relacionadas as suas vivências no Camará:

No Camará é bem diferente, porque os educadores tá bem junto com a gente, não há comparação. [...] Tenho muito espaço [para falar no camará]. (trecho de entrevista com Fabiana - jmb)

A escola é diferente, é em fileiras, as assembleias do camará é em roda, é melhor, as pessoas conseguem se ver de frente, de lado. É bom. [crianças são diferentes na escola e no camará?] Eu acho que é diferente, as crianças nem querem estudar, querem brincar na escola, no camará é a mesma coisa, de vez em quando. Eu acho que as crianças têm mais espaço pra opinar no camará, na escola só tá lá pra aprender continha, ciência, essas coisas. (trecho de entrevista com Joane - cnbp)

Entretanto, apareceu certa hesitação em demarcar os espaços do Camará como propriamente locais de estudo e aprendizagens de conteúdos que são tradicionalmente associados à experiência escolar.

Assim, eu falei que acho que não, mas a gente realmente estuda um pouco, tem grupo de estudos pra conversar. A diferença da escola do Camará é, não tem tanta brincadeira na sala, não é tão divertido quanto, que é tipo uma concentração, tipo um obrigação, tem uma lousa, copiar, no Camará isso não acontece. A gente estuda, tudo, mas isso não acontece, é mais divertido, já é mais brincação, é isso. A gente tipo, não tem que exatamente copiar uma coisa da lousa ou caderno. (trecho de entrevista com Amanda - cmn)

Durante a pesquisa, nos pareceu que as participantes tinham as instituições escola e Camará como o reverso uma da outra. Uma das respostas para isso tem sido a necessidade de maior diálogo entre as duas instituições, para que avance seu caráter complementar. No entanto, pensamos que não se trata aqui só de uma relação complementar, mas transformadora, do tipo interpenetrativa: a escola precisa se dirigir para um horizonte diferente da escola moderna e liberal, assim como as instituições sociais precisam se qualificar e caminhar para a não reprodução de práticas assistencialistas (Libâneo, 2010).

Então, não sei, eu vejo essa escola de um lugar pra aprender, então ela é propícia, ela é propícia pra isso [...]. Tem as suas cadeiras, todas não, mas tem as suas cadeiras, tem as suas mesas, tem as suas lousas e seus materiais, algumas escolas estaduais por exemplo elas dão materiais pros alunos pra pra que eles utilizem ao ao longo do ano, então tipo elas tem condição pra se pra serem esses lugares de aprender, sabe? [...] mas sei lá, pra mim às vezes pensando em só como ela tá hoje eu acho que às vezes você desperdiça um pouco a possibilidade do que ela pode ser, sabe? A gente pode ter muitas outras produções culturais, produções artísticas, outros tipos de estudos que aquele espaço, aquela construção, aquela edificação toda perde só fazendo uma certa coisa, mas ainda assim ela é um lugar pra aprender, é um lugar de estudo construído, né? (trecho de entrevista com Carlos - jhn)

Tinha que voltar a reunião do gestor, dos jovens e adolescentes juntos. [...] Eu gostava porque eram assuntos que nós conversava do dia a dia, era muito

legal ficar conversando com outros jovens e isso não tem em nenhum lugar.
(trecho de entrevista com Fabiana - jmb)

As falas das entrevistadas se referiam tanto àquilo que deveria mudar no Camará, quanto na escola, retomando novamente a noção de que, em ambos os espaços, o que pode levar a essa transformação é a ampliação de espaços de convivência, escuta e participação.

Uma das jovens entrevistadas parece captar essa possível transformação ao relembrar uma atividade realizada pelo Camará em período anterior à pandemia, ocorrida em 2018, chamada Coletivo Educador, a propósito da ida de professores de escolas públicas para uma formação semanal (por dois meses) sobre justiça e práticas restaurativas, promovida pelo Tribunal de Justiça do Estado de São Paulo. No lugar dos professores que saíam, entravam os coletivos educadores, compostos por educadores, crianças e jovens do Camará, que ficavam responsáveis por dar as aulas.

Eu lembro que eu eu aprendi muito também porque eu nunca tinha entrado na sala de aula e aí eu lembro que você ficava com o João com os pequenos de vez em quando eu tava também, mas eu ficava com o pessoal do quinto ano, até o Pedro que depois entrou pra Assembleia do Quarenta, ele era o demônio na aula, era muito difícil. Tinha, tinha mesmo. E me ensinou muito mesmo essa experiência que legal isso né? Essas marcas que vão ficando. (trecho de entrevista com Carlos - jhn)

Gostaríamos, agora, de destacar outras possibilidades de diálogo entre as instituições, a partir da realização de dois grupos de estudo que se formaram no período pandêmico no Camará, e funcionaram, quase em sua totalidade, de modo virtual.

O primeiro, chamado “Grupo de Estudos”, operava junto às crianças da Vila Margarida, e optou por estudar, a pedido destas, os conteúdos que não eram aprendidos pelos estudantes em seu cotidiano escolar virtual. O grupo se organizou de modo que todo material era impresso pelo Camará e entregue pelas Comissões de apoio às famílias nos territórios, emulando, assim, uma forma mais próxima à escolar, mas que trabalhava na perspectiva de crianças e adolescentes de diferentes idades se ajudarem naquilo que tinham dificuldade.

O grupo de estudos pra mim é legal, sabe, porque tem algumas coisas que eu nem sabia e algumas coisas que eu ainda não sei. Matemática, por exemplo, eu praticamente não sei nada, eu sou muito péssima nisso, não sei porque e várias outras coisas como ciência, tem várias coisas que eu comecei a conhecer. [...] (trecho de entrevista com Joane - cnbp)

O segundo grupo se chamava “Exploradores pela Liberdade” e funcionava junto às crianças e aos adolescentes do bairro Jardim Irmã Dolores. O grupo decidiu seguir o caminho da escrita, em que, a cada semana, se dedicava a estudar um gênero literário e escrever textos a partir dele. Formular textos sob o pretexto, dito pelos participantes, de melhorar a escrita das crianças e, no caso dos jovens, de garantir um momento de prática de escrita da redação para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), o que gerou diversas produções que dialogavam com o contexto

político-municipal, em especial o isolamento que os moradores do território sentiam, já que a ponte que ligava o território à outra área da cidade ficou interdita por quase todo o período crítico da pandemia, somado ao próprio isolamento social dela decorrente. Posteriormente, o grupo passou a se ocupar da ciência e de sua relação com a alimentação.

No virtual, uma das últimas vezes que participei, a gente fez umas entrevistas, aí a gente pegou um caderno e uma caneta e foi escrevendo perguntas. O tema era escola. Era tipo, nome, idade, conta, geografia na entrevista, matemática, história, ciências, o tema era escola e a gente, cada um, fez a entrevista. Tipo, começou: aí fiz uma entrevista pra você, aí pergunto seu nome, idade, uma conta, o que seja. Aí nessa, perguntei pra você e é sua vez de fazer pra outra pessoa. (trecho de entrevista com Amanda - cmn)

Destacamos essas falas, pois contribuem para que os processos educativos, por exemplo nos clubes ou grêmios escolares instituídos pela nova política educacional paulista (Carvalho & Cavalcanti, 2022), possam se articular mais com o currículo e as práticas escolares, considerando-se que os grupos citados foram fundamentalmente sustentados pelo desejo das crianças e dos adolescentes de comporem o estudo com um espaço de convivência.

| A figura da educadora social como produtora de coletivos

A figura da educadora se apresentou na pesquisa como aquela que, ao se colocar entre sujeito e mundo, possibilita que os processos anteriormente descritos sejam ou não deflagrados. Sabemos que o silêncio institucional sobre questões como racismo é fator condicionante na formação de sujeitos quietos e passivos sobre aquilo que lhes oprime (Cavalleiro, 2012). Desse modo, se na vida cotidiana essa e outras questões estão silenciadas, e no Camará, como indicam os participantes, elas aparecem (ainda que de forma insuficiente), as educadoras sociais são figuras importantes para elaborar estratégias que possibilitem essa mediação entre convivência, estudo e politização.

[...] o camará é um espaço onde as coisas acontecem, né? Onde os grupos estão e é muito a gente pode olhar por várias perspectivas, né? Então nós temos os grupos que a gente trabalha, ao mesmo tempo a gente faz parte do grupo né? [...] Então, as pessoas se relacionam de uma forma mais livre numa perspectiva mais de convivência mesmo, né? (trecho de entrevista com Olivia - amn)

Pelo que observamos, a forma educador(a) no Camará se coloca menos como figura cristalizada e define-se mais como uma categoria genérica e um tanto indefinida. Mais do que detentora de saberes e de técnicas específicas (o que ainda é), a educadora social é figura que transversaliza as disciplinas (educadora é qualquer uma que se disponha ao gesto educador, seja pedagoga, assistente social, dançarina, artista, mulher, homem, moradora dos territórios) e deve manejar uma variedade de saberes, pondo em jogo sua ignorância. Trata-se de focar, tanto nos processos de construção dos sujeitos (subjetivação), quanto nos conteúdos em si das temáticas estudadas/discutidas. A educadora passa a ser aquela que

sustenta a criação de uma dobra (um contorno) de subjetivação dos sujeitos que decidem conviver com elas (Deleuze, 2005).

A educadora social passa a ter como tarefa a constituição dos sujeitos, mas do modo como indicam Masschelein e Simons (2017): uma subjetivação pedagógica em que os educandos consigam apreender o mundo a partir da atenção, dando sentido às suas experiências a partir do movimento, do olhar, da escuta. E faz isso por meio de uma pedagogia pobre (Masschelein, 2008, p. 44), que traça uma linha, um trajeto para que se caminhe:

Assim, o caminhar não precisa de um destino ou orientação para dar-lhe seu (verdadeiro) significado, através do qual o ideal, obviamente, seria a chegada. Uma linha arbitrária não oferece uma reflexão distorcida, incompreensível, falsa ou caótica do mundo, mas ela abre para o mundo. Caminhar por essa linha sem um programa, sem um fim, mas com um peso, uma carga: o que há lá para se ver e ouvir?

Não é estranho às educadoras serem requisitadas por crianças e adolescentes para exporem questões sensíveis de suas vidas, com o desejo de escutar e/ou pensar possíveis caminhos para as situações expostas. No entanto, nas escolas, por exemplo, essas questões são rapidamente encaminhadas a outros serviços da política pública que podem funcionar mais ou menos de forma intersetorial, produzindo ou não uma rede de sustentação às questões indicadas pelos educandos.

Porque as pessoas, elas estão dispostas a conversar com a gente. Então todos os grupos que eu tô né? É sempre muitas pessoas participando, né? A gente pode olhar sei lá quinze, vinte pessoas é pouco, mas olhando pro cenário que a gente tá né? Da falta de acesso e as pessoas conseguirem ficar duas, duas horas e meia, às vezes três horas com a gente ali, né? Atento, conversando, dialogando, eu acho que isso é incrível e nos grupos que eu estou as temáticas que tá mais latente é todas as pautas relacionada à mulher. (trecho de entrevista com Daniela - amn)

Trata-se, portanto, de sustentar, junto às pessoas, uma escuta atenta e acompanhá-las no momento do grupo, e depois desse, a partir do vínculo (Simson et al., 2007). Nos espaços formativos, os saberes são convocados na medida em que a experiência os demanda: "em um momento, sou chamada a fazer um grupo sobre o movimento socialista para apoiar uma peça de teatro; no dia seguinte, sou chamada para acompanhar as famílias, tudo isso sendo educadora." (trecho de entrevista com Clarice - amp).

Essa indefinição sobre a educadora social é uma grande querela que permanece nos estudos sobre educação não-formal. Ainda que se tenham instituído formações, pesquisas, organizações e políticas que reivindicam um lugar (profissional, técnico, epistemológico) específico da educadora social, nos parece que é preciso defender também a dimensão do indefinido, ou um certo caráter genérico dessa profissional, da pobreza e do amadorismo, como indica Masschelein (2008). No dia a dia de trabalho, não se trataria de uma profissional que se especializa em realizar grupos de estudo, acompanhamentos psicossociais, coordenar assembleias e produzir arte, ainda que isso seja possível, mas de poder

se aproximar de tudo isso em alguma medida e apoiar aqueles que têm mais afinidade com uma dessas áreas, se formando no caminho.

Nesse sentido, a educadora é uma apoiadora na criação de coletivos e seu trabalho só tem sentido se associado às vidas das pessoas que acompanha e na construção de autonomia dos sujeitos e dos coletivos (Fernandes, 2012). Diferentemente da escola pública, que segue Diretrizes, Parâmetros e Bases, para então adaptar e construir seu currículo, no Camará, é o saber dos sujeitos que desliza para dentro das instituições e faz um primeiro currículo, que vai sendo montado e remontado diante da dinâmica institucional. A educadora social, deste modo, media processos não só para que sujeitos possam se apropriar de forma mais crítica do mundo, mas para que a própria instituição possa “dar conta desse deslizamento, desse saber que ele [o sujeito] tem tão refinado sobre o mundo e que ele não sabe que tem.” (Broide, 2016, p. 41).

Esse tipo de ação coletiva relacional pode gerar efeitos como aqueles descritos por uma das entrevistadas sobre sua participação nos grupos de estudo e convivência no Camará:

É surreal, tipo, eu não sei como, por exemplo, só de tu já estar no grupo ele já te dá muita energia, já te dá umas positivities. Só de tar neles, as pessoas são legais, são incríveis, os educadores, todo mundo é perfeito, do grupo. E, isso consegue alegrar qualquer pessoa: tá triste, entrou nesse grupo e tu já tá sorrindo. Ele é surreal mesmo, é super incrível estar em todos os grupos, não importa o seu humor, você vai sair de lá já bem, não importa como você esteja. (trecho de entrevista com Amanda - cmn)

Chegamos aqui ao tom necessário para uma educação que se propõe política e realiza processos contestatórios na medida em que a educação não é só espaço de apropriação e profanação do mundo (Masschelein & Simons, 2017), mas também da experiência de uma outra vida, mais coletiva e alegre.

| Considerações finais

Demos destaque a duas dimensões importantes em relação a processos de Educação política a partir das ações realizadas no Camará e às vivências de crianças e jovens periféricas em escolas públicas: a necessidade do estudo e da convivência e a figura do educador social como aquele que apoia a criação e sustentação de espaços coletivos.

Sendo assim, os espaços de estudo no Camará se caracterizam pela função de “organizar as pertencas e relações entre as pessoas que a ele afluem, procurando adquirir uma certa estruturação e [...] grau de flexibilidade para que a participação e o convívio entre pessoas possam ser frutíferos” (Moura, 2013, p. 94). Esses espaços, distintamente das salas de aulas, caracterizam-se pela circulação de saberes de modo mais horizontalizado e interessado, motivados pela vontade comum de seus membros, em que, aos poucos, criam laços de camaradagem e leitura crítica do mundo. É por isso que os Grupos de estudo se reinventam, tendo em vista que seus membros se agenciam em outros espaços e grupos dentro ou

fora do Camará. Se a escola é um dos poucos espaços na vida de crianças e adolescentes em que estes conseguem produzir e viver um comum, não nos surpreende que tenham se interessado mais, no período da pandemia, pelos espaços em que o estudo estava presente, pois ali também havia a possibilidade de conviver e ser apresentados a novas facetas do mundo.

Ainda, as escolas públicas precisam tornar a olhar com mais atenção e criticidade para as experiências dos grêmios estudantis e dos clubes (preconizados pelo ensino público paulista, por exemplo) e apoiá-los de modo que possam também se tornar esse tipo de espaço, em que coexistam convivência e politização, não só momentos em que se cumpre o horário da educação em tempo integral com crianças e jovens soltos à revelia e sem sustentação por parte dos educadores. Na medida em que as escolas receberam estudantes de volta com inúmeras questões sociais, econômicas e psíquicas não elaboradas, decorrentes das incertezas e tragédias ocasionadas pela pandemia, a aposta nesse tipo de espaço pode ser uma resposta eficaz.

A Educação política, portanto, para além da apresentação dos mecanismos da institucionalidade e de seus avessos, nos parece que deve ter como horizonte, em especial quando tratamos de crianças e jovens, a própria experiência da política, e de uma política que passa a se dar pela copresença das dimensões pedagógicas e de cuidado, ou seja, como lugar em que sujeitos podem transformar a si e ao mundo ao redor por meio de afetos e saberes que não podem e nem devem ser esquecidos pelas gerações que chegam, se quisermos que façam suas travessias calungas.

Referências

- Barros, L. P., & Kastrup, V. (2012). Cartografar é acompanhar processos. Em E. Passos, V. Kastrup, & L. Escóssia. *Pistas do método da cartografia* (pp. 52-75). Sulina.
- Broide, J. (2016). O trabalho do psicólogo junto aos adolescentes em conflito com a lei: processos de escuta e a garantia de direitos. Em Conselho Regional de Psicologia SP - CRP 06. *Cadernos temáticos CRP SP Psicologia e Educação: desafios da inclusão* (pp. 37-41).
- Camba, S. V. (2009). *ONGs e escolas Públicas: Uma relação em construção*. Editora e Livraria Instituto Paulo Freire.
- Capaverde, C. B., Lessa, B. S., & Lopes, F. D. (2019). "Escola sem Partido" para quem? *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas Em Educação*, 27(102), 204-222. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362018002601369>
- Carvalho, C. P. F., & Cavalcanti, F. (2022). O Novo Ensino Médio Paulista: velhas propostas de manutenção da dualidade estrutural e da precarização do ensino. *Educação & Formação*, 7, e7317. <https://doi.org/10.25053/redufor.v7.e7317>
- Castro, L. R. (2018). "precisamos falar do recreio!" – a construção do comum pelas crianças na escola. *childhood & philosophy*, 14(29), 129-148. <https://doi.org/10.12957/childphilo.2018.30560>
- Catini, C. R., & Mello, G. M. C. (2016). Escolas de luta, educação política. *Educação & Sociedade*, 37, 1177-1202. <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302016163403>
- Cavalleiro, E. (2012). *Do Silêncio Do Lar Ao Silêncio Escolar: Racismo, Preconceito E Discriminação Na Educação Infantil*. Contexto.
- Dantas, H., & Almeida, R. E. (2015). Educação Política no Brasil: Desafios aos 30 Anos de Democracia. *Conexão Política*, 4(1), 11–28. <https://doi.org/10.26694/rcp.issn.2317-3254.v4e1.2015.p%25p>
- Deleuze, G. (2005). *Foucault*. Brasiliense.
- Fernandes, N. (2009). *Infância, Direitos e Participação: Representações, práticas e poderes*. Afrontamento.
- Fernandes, R. S. (2012). Formação de educadores e o trabalho na educação não formal: juventude, cidade e tempo livre. *Comunicações*, 19(1), 57-70. <https://www.metodista.br/revistas/revistas-unimep/index.php/comunicacoes/article/view/1027>
- Freire, P. (2017). *Pedagogia da Autonomia*. Paz e Terra.
- Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF). (2021). *Enfrentamento da cultura do fracasso escolar: Reprovação, abandono e distorção idade-série*. <https://www.unicef.org/brazil/relatorios/enfrentamento-da-cultura-do-fracasso-escolar>
- Gallo, S. (2015). "O pequeno cidadão": sobre a condução da infância em uma governamentalidade democrática. Em H. Resende. *Michel Foucault: o governo da infância*. (pp. 329-343). Autêntica.
- Gohn, M. G. (2011). *Educação não formal e cultura política*. Cortez.
- Libâneo, J. C. (2010). *Pedagogia e pedagogos, para quê?* Cortez.
- Machado, F. V. (2013). Subjetivação política e identidade: contribuições de Jacques Rancière para a psicologia política. *Revista Psicologia Política*, 13(27), 261-280. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-549X2013000200005&lng=pt&nrm=iso
- Masschelein, J. (2008). E-ducando o Olhar: a necessidade de uma pedagogia pobre. *Educação & Realidade*, 33(1), 35-47. <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/6685>

- Masschelein, J., & Simons, M. (2017). *Em defesa da escola: Uma questão pública*. Autêntica.
- Moura, A. H. (2013). *A psicoterapia institucional e o clube dos saberes*. Editora Hucitec.
- Noronha, J. E. G., & Tebet, G. (2023). Tornar-Se Calunga: Participação e Subjetivação Política de Crianças e Jovens. *childhood & philosophy*, 19(36). <https://doi.org/10.12957/childphilo.2023.72948>
- Rancière, J. (1996). *O desentendimento: política e filosofia*. Editora 34.
- Rodrigues, B. A. C. (2019). *Etnografias de infâncias calungas: um estudo sobre o cotidiano de crianças de um bairro periférico em São Vicente/SP*. [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de São Paulo]. Repositório institucional da Universidade Federal de São Paulo. <https://repositorio.unifesp.br/handle/11600/59087>
- Rosa, R. M. (2017). A cartografia como estratégia de pesquisa: Agenciamento de afetos. *Rizoma: Experiências interdisciplinares em ciências humanas e sociais aplicadas*, 2(1), 191-202. <http://revistaadmmade.estacio.br/index.php/rizoma/article/view/3266>
- São Bernardo, A. S. S (2018). *Kalunga e o Direito: a emergência de uma justiça afro-brasileira*. [Tese de Doutorado. Universidade Federal da Bahia]. Repositório Institucional da UFBA. <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/27886>
- Simson, O. R. M., Park, M. B., & Fernandes, R. S. (2007). Educação não-formal: um conceito em movimento. *Visões singulares, Conversas plurais* (13-41). Itaú Cultural.
- Slenes, R. W. (1992). "Malungu, ngoma vem!": África coberta e descoberta do Brasil. *Revista USP*, 12, 48-67. <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9036.v0i12p48-67>
- Souza, R. M. (2008). *O discurso do protagonismo juvenil*. [Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo]. Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da USP. <https://doi.org/10.11606/T.8.2007.tde-25042007-115242>
- Spyrou, S. (2018). *Disclosing childhoods*. Palgrave Macmillan.

Sobre os autores

José Eduardo Gama Noronha

Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, Brasil

 <https://orcid.org/0000-0002-5718-7000>

Especialista em Infâncias e Juventudes pelo Conselho Latinoamericano de Ciências Sociais (2019). Mestrando em Educação pela Universidade Estadual de Campinas. Grupo de pesquisa INDDHU (Infâncias, Diferenças e Direitos Humanos). E-mail: jozeduardo@gmail.com

Gabriela Tebet

Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, Brasil

 <https://orcid.org/0000-0002-2786-5907>

Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (2013). Professora titular da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas. Membro do Grupo de pesquisa INDDHU (Infâncias, Diferenças e Direitos Humanos). E-mail: gabigt@unicamp.br

Resumen

La educación política con niños y jóvenes es objeto de discusión en este artículo, que presenta un extracto de una investigación de maestría, una cartografía con habitantes del municipio de São Vicente/SP, miembros de una Organización de la Sociedad Civil (OSC). Se discutirán las relaciones entre la escuela y la educación no formal y el papel del Educador Social como figura que construye una Educación Política contestataria. El contexto de la investigación fue la pandemia de la enfermedad provocada por el nuevo coronavirus (Covid-19), realizándose de forma virtual y presencial, a través de la convivencia diaria, entrevistas semiestructuradas y diarios de campo.

Palabras clave: Educación Política. Educación Social. Infancia. Juventude.

Abstract

Political education with children and young people is the subject of discussion in this article, which presents an excerpt from a master's research, a cartography with residents of the municipality of São Vicente/SP, members of a Civil Society Organization (CSO). The relations between school and non-formal education and the role of the Social Educator as a figure that constructs a contesting Political Education will be discussed. The context of the research was the disease pandemic caused by the new coronavirus (Covid-19), taking place virtually and in person, through daily coexistence, semi-structured interviews and field diaries.

Keywords: Political Education. Social Education. Childhood. Youth.

Linhas Críticas | Periódico científico da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, Brasil
ISSN eletrônico: 1981-0431 | ISSN: 1516-4896
<http://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas>

Referência completa (APA): Noronha, J. E. G., & Tebet, G. (2023). Educação política com crianças e jovens: pistas calungas. *Linhas Críticas*, 23, e47497. <https://doi.org/10.26512/lc29202347497>

Referência completa (ABNT): NORONHA, J. E. G.; TEBET, G. Educação política com crianças e jovens: pistas calungas. *Linhas Críticas*, 23, e47497, 2023. DOI: <https://doi.org/10.26512/lc29202347497>

Link alternativo: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/47497>

Todas as informações e opiniões deste manuscrito são de responsabilidade exclusiva do(s) seu(s) autores, não representando, necessariamente, a opinião da revista *Linhas Críticas*, de seus editores, ou da Universidade de Brasília.

Os autores são os detentores dos direitos autorais deste manuscrito, com o direito de primeira publicação reservado à revista *Linhas Críticas*, que o distribui em acesso aberto sob os termos e condições da licença Creative Commons Attribution (CC BY 4.0):
<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0>

