



Colonialidade da educação escolar: aproximação teórica e análise de práticas

Bárbara Ramalho

Lúcia Helena Alvarez Leite

Universidade Federal de Minas Gerais (Brasil)

Resumo

A reivindicação do acesso à educação escolar sob o imaginário do desenvolvimento dos sujeitos e da nação é uma narrativa fortemente presente na sociedade brasileira. Sob as teorias anticoloniais, o presente artigo se propõe a examinar esse discurso e, a partir disso, a delinear o conceito de colonialidade da educação escolar. Para tanto, realizaremos, em primeiro lugar, uma contextualização das abordagens que se dedicam à interpretação do sistema-mundo tendo como referência os eventos de dominação de sujeitos, culturas e territórios inaugurado entre os séculos XV e XVI e, sob esse enfoque, nos dedicaremos à discussão teórica relativa à educação escolar. Por fim, com vistas a identificarmos aspectos da vigência da colonialidade no contexto educacional, analisaremos excertos de entrevistas e registros em caderno de campo derivados de uma pesquisa de doutorado recentemente concluída. As discussões realizadas no artigo nos levam a concluir que a garantia do direito à educação de fato para todos está condicionada à descolonização da escola, sua cultura e práticas.

Palavras-chave: Colonialidade da educação. Teorias anticoloniais. Educação escolar. Direito à educação.

1

Coloniality of school education: theoretical approach and analysis of practices

Abstract

The demand for school education access under the imaginary of the development of people and the nation is a narrative strongly present in Brazilian society. Based on anti-colonial theories, the present article proposes to examine this discourse and, from that, to outline the concept of coloniality in school education. To this end, we will first carry out a contextualization of the approaches that are dedicated to the interpretation of the world-system with reference to the events of domination of people, cultures and territories inaugurated between the 15th and 16th centuries and, under this approach, we will deal with the theoretical discussion regarding school education. Finally, in order to identify aspects of the validity of coloniality in the educational context, we will analyze excerpts from interviews and records in a field notebook derived from a recently concluded PhD research. The discussions carried out in the article lead us to conclude that guaranteeing the right to education indeed for all is conditioned by the decolonization of the school, its culture and its practices.

Keywords: Education coloniality. Anti-colonial theories. School education. Right to education

Colonialidad de la educación escolar: aproximación teórica y discusiones sobre prácticas

Resumen

La reivindicación del acceso a la educación escolar bajo lo imaginario del desarrollo de los sujetos y de la nación es una narrativa fuertemente presente en la sociedad brasileña. A partir de las teorías anticoloniales, el presente artículo se propone examinar este discurso y, a partir de él, esbozar el concepto de colonialidad de la educación escolar. Así, realizaremos, en primero lugar, una contextualización sobre los enfoques que se dedican a la interpretación del sistema-mundo con referencia a los eventos de dominación de sujetos, culturas y territorios iniciados entre los siglos XV y XVI y, partir de este enfoque, nos dedicaremos a la discusión teórica sobre la educación escolar. Por fin, para identificar aspectos de la vigencia de la colonialidad en el contexto educacional, analizaremos extractos de entrevistas y registros en un cuaderno de campo relativos a una investigación de doctorado recientemente concluida. Las discusiones hechas en el artículo nos llevan a la conclusión de que la garantía del derecho a la educación está condicionada a la descolonización de la escuela, su cultura y sus prácticas.

Palabras-clave: Colonialidad de la educación. Teorías anticoloniales. Educación escolar. Derecho a la educación.

2

Introdução

O discurso da garantia do acesso à educação escolar para todos e todas sob a expectativa de que “liberte sujeitos e nações de sua condição primitiva” é, se não um consenso, uma narrativa bastante aceita pela sociedade brasileira do século XXI. Na padaria do bairro, nos contextos de formulação de políticas públicas, nas escolas, nas universidades e, não nos esqueçamos, entre os políticos da direita ou da esquerda, não se observa grandes resistências a essa “agenda”. A essa formulação se associa a ideia de pertinência – e, por que não, de justiça – da adoção de um modelo único e universal de educação escolar.

No presente artigo, nos propomos a questionar máximas como essas que, como veremos, orientam hoje, mas também orientaram ao longo da história os projetos hegemônicos de educação escolar, ainda que sob diferentes roupagens. Nosso argumento é que tais narrativas expressam a vinculação histórica e contemporânea da escola com o projeto Moderno/colonial inaugurado nos séculos XV e XVI e que se estende aos dias de hoje.



Sob essa perspectiva realizaremos, em primeiro lugar, um breve diálogo com autores que, embora pertençam a diferentes linhas de abordagem, se reúnem sob a compreensão de que o projeto inaugurado com as Grandes Navegações conformou e conforma o sistema-mundo capitalista em curso. Com isto, intencionamos realizar uma breve contextualização das discussões anticoloniais. Em seguida, e sob essas teorias, nos dedicaremos a caracterizar aquilo que temos compreendido por colonialidade da educação escolar. Por fim, a partir dos dados construídos no âmbito de uma pesquisa de doutorado recentemente concluída (RAMALHO, 2019), buscamos analisar expressões da colonialidade identificadas no contexto de uma escola pública municipal localizada na periferia da cidade de Belo Horizonte, em Minas Gerais.

Nossa expectativa é que as discussões contidas neste artigo assumam um caráter de denúncia, mas, especialmente, que contribuam para o anúncio de “outros” caminhos para a educação brasileira. Afinal, sob a perspectiva freireana que nos inspira, “[...] o pensamento profético não apenas fala do que pode vir, mas, falando de como está sendo a realidade, denunciando-a, anuncia um mundo melhor” (FREIRE, 2000, p. 119).

Colonização, colonialismo e colonialidade

3

Neste dia, a horas de véspera, houvemos vista de terra! [...] E à quinta-feira, pela manhã, fizemos vela e seguimos em direitos à terra, indo os navios pequenos diante, por dezessete, dezesseis, quinze, catorze, treze, doze, dez e nove braças, até meia légua da terra, onde todos lançamos âncoras em frente à boca de um rio. [...] Dali avistamos homens que andavam pela praia, obra de sete ou oito, segundo disseram os navios pequenos, por chegarem primeiro. [...] Eram pardos, todos nus, sem coisa alguma que lhes cobrisse suas vergonhas. Nas mãos traziam arcos com suas setas [...] (CAMINHA, 1963, p. 1).

É bastante provável que a narrativa oficial da fatídica chegada do colonizador no ano de 1500 à terra a que hoje denominamos Brasil seja de conhecimento do leitor. Afinal – para sermos otimistas em alguma medida e, assim, acreditarmos que se trata de uma prática que ficou no passado –, por muito tempo a Carta de Pero Vaz de Caminha foi tomada como a única e

suficiente descrição da colonização nos currículos escolares. No âmbito do presente texto, entretanto, optamos por mobilizar excertos do documento para apresentarmos o campo conceitual a partir do qual nos propomos a observar a educação escolar: as teorias anticoloniais.

4 Não apenas o fragmento acima apresentado, como a totalidade da Carta, diz de um fato histórico orientado pelo ensejo da conquista de territórios e pela subjugação de determinados povos e culturas em relação a outros, ou seja, a colonização. Acerca desse conteúdo – considerando-se os currículos oficiais – muito nos é, ou deveria ser, ensinado. Para abordarmos apenas alguns elementos, aprendemos na escola sobre a preparação dos Estados-nações europeus para colocar tal projeto em curso; os instantes da chegada dos navegadores aos territórios; as relações econômicas estabelecidas no contexto colonial, entre outros aspectos. Por muito tempo, inclusive – e é a esta dimensão que queremos dar destaque neste momento – foi-nos ensinado que o evento do “descobrimento”, para usarmos o termo mais adequado à narrativa, constituiu-se em uma dadivosa ação do colonizador, tendo em vista a condição primitiva dos povos originários. A essa noção ainda vigente, não raro, estão associadas as ideias da harmoniosa convivência entre colonos e colonizados, bem como do imperativo uso da força pelos “conquistadores” com vistas ao alcance de êxito na difícil tarefa de “conformar os quase inconformáveis” que aqui residiam.

A compreensão dos autores anticoloniais a respeito da colonização, conforme sintetiza Aimé Cesaire, é, entretanto, outra.

[...] o que é, no seu princípio, a colonização? Concordemos no que ela não é; nem evangelização, nem igreja filantrópica, nem vontade de recuar as fronteiras da ignorância, da doença, da tirania, nem propagação de Deus, nem extensão do Direito. Admitamos, uma vez por todas, sem vontade de fugir às consequências, que o gesto decisivo, aqui, é o do aventureiro e do pirata, do comerciante e do armador, do pesquisador de ouro e do mercador, do apetite e da força, tendo por detrás a sombra projectada, maléfica, de uma forma de civilização que a dado momento de sua história se vê obrigada, internamente, a alargar à escala mundial a concorrência de suas economias antagônicas (CESAIRE, 1978, p. 15).

As palavras do autor denunciam a dimensão violenta constitutiva da colonização, afastando, assim, qualquer possibilidade de interpretação



romântica da invasão de terras e da dominação de corpos e mentes, tal qual se constituiu a chegada de Pedro Álvares Cabral e sua tripulação ao Brasil. Mais do que isso, a formulação de Aimé Cesaire nos auxilia a compreender o fato histórico como parte de um projeto de poder, o colonialismo. Este, por sua vez, constituído de duas dimensões.

De um lado, tem-se a subalternização de identidades coletivas a partir da formulação da noção de raça e de hierarquias de gênero. De outro, há a imposição por parte daqueles que detém a legitimidade da enunciação – os colonizadores – de sua identidade enquanto síntese da humanidade e, assim, como padrão de uma condição Moderna e desenvolvida. É nessa dupla relação que emerge a categoria “outros” para designar os sujeitos que não corresponderiam à identidade hegemônica sintetizada na designação “homem-branco-heterossexual-europeu”.

É sob essa matriz Moderna/colonial que as relações de exploração de mão-de-obra com vistas ao alcance de lucros se desenvolveu e sustentou tornando “coincidentes” pertencimentos identitários e socioeconômicos, conforme nos lembra Frantz Fanon (1968, p. 29): “[...] nas colônias a infraestrutura econômica é igualmente uma superestrutura. A causa é consequência: o indivíduo é rico porque é branco, é branco porque é rico”. Sincronismo que pode ser observado também em uma perspectiva macroestrutural: “[...] essa colonialidade do controle do trabalho determinou a distribuição geográfica de cada uma das formas integradas no capitalismo mundial” (QUIJANO, 2005, p. 120).

O modo de operação colonial, é preciso pontuar, incide também na forma de se conceber a cultura e os saberes dos sujeitos feitos “outros”, relegando-os ao status de folclore ou mesmo exterminando-os. Esse mecanismo se faz presente em todo o documento histórico a que temos nos referido, apresentado de maneira mais explícita em excertos do tipo: “Ali por então não houve mais fala ou entendimento com eles, por a barbaria deles ser tamanha, que se não entendia nem ouvia ninguém”; e “[...] parece-me gente de tal inocência que, se homem os entendesse e eles a nós, seriam logo cristãos, porque eles, segundo parece, não têm, nem entendem em nenhuma crença” (CAMINHA, 1963, p. 3 e 7).

Subjacente está, portanto, ao projeto Moderno/colonial a formulação de um universalismo provinciano porque eurocentrado, racista e patriarcal. E, como consequência disso, a difusão da noção de estágios de desenvolvimento

e, assim, tal qual nos lembra Aníbal Quijano, a emergência do discurso da aculturação sob um viés salvacionista.

O mito fundacional da versão eurocêntrica da modernidade é a ideia do estado de natureza como ponto de partida do curso civilizatório cuja culminação é a civilização europeia ou ocidental. Desse mito se origina a especificamente eurocêntrica perspectiva evolucionista, de movimento e de mudança unilinear e unidirecional da história humana (QUIJANO, 2005, p. 127).

As palavras finais da Carta endereçada a Dom Manuel em 1500 são bastante representativas desta narrativa: “[...] a terra em si é de muito bons ares [...]. Porém o melhor fruto, que nela se pode fazer, me parece que será salvar esta gente” (CAMINHA, 1963, p. 8). Concepção a que, vale pontuar, a educação escolar se associou desde a sua origem, conforme abordaremos no tópico seguinte.

Além de nos permitir revisitar, de maneira crítica, as fotografias construídas por documentos históricos, como é o caso da Carta de Pero Vaz de Caminha, essa perspectiva teórica denuncia a vigência contemporânea, ainda que as relações metrópole/colônia tenham sido formalmente separadas do *modus operandi* colonial.

São muitos os eventos possíveis de serem mobilizados enquanto expressões da colonialidade, ou seja, da manutenção das relações racistas, patriarcais e capitalistas inauguradas há mais cinco séculos. O pensamento crítico latino-americano e, nele, a Teoria da Dependência (CARDOSO; FALETTO, 1970), por exemplo, nos oferecem elementos para compreendemos as relações econômicas desiguais a que a América Latina foi e é submetida, nos possibilitando, assim, uma aproximação daquilo que autores têm conceituado como “colonialidade do poder” (QUIJANO, 2005). As discussões relativas às sociologias da ausência e da emergência (SANTOS, 2006) tornam explícita a vigência da colonialidade do saber (CASTRO-GÓMEZ, 2005) em nossos dias. Ainda, as inúmeras produções acadêmicas bem como os dados oficiais relativos às desigualdades sociais denunciam os mecanismos de subalternização das pessoas pobres, negras, LGBTQIA+, portadoras de deficiências, refugiadas, indígenas, das mulheres, entre outros “outros”, nos ajudando, assim, a compreender as conformações atuais da colonialidade do ser (MALDONADO-TORRES, 2007).



Em última instância, manifestações de lideranças políticas como as do atual presidente do Brasil, entre as quais destacamos: “com toda certeza, o índio mudou. Cada vez mais, o índio é um ser humano igual a nós” ; “Eu fui num quilombo. O afrodescendente mais leve lá pesava sete arrobas. Não fazem nada. Eu acho que nem para procriador ele serve mais” ; e “O Brasil não pode ser um país do mundo gay, de turismo gay. Temos famílias” ; entre outras tantas que poderiam ser aqui mobilizadas, não deixam dúvidas de que

[...] o problema estrutural da colonialidade ainda segue vigente nos padrões de poder enraizados na racialização, no conhecimento eurocêntrico e na inferiorização ontológico-identitário-cosmológico-espiritual-existencial que orienta as instituições sociais, os esquemas mentais e a vida cotidiana (WALSH, 2009, p. 37).

Tendo em vista as discussões realizadas até aqui e associando-nos à compreensão de Paulo Freire (1974, p. 151) de que “[...] os lares e as escolas, primárias, médias e universitárias, que não existem no ar, mas no tempo e no espaço, não podem escapar às influências das condições objetivas estruturais [...]”, nos parece pertinente buscar compreender a incidência da colonialidade no âmbito da educação escolar. Passamos, então, à breve discussão teórica a respeito das concepções e práticas educativas hegemônicas para, em seguida, nos dedicarmos à análise de dados empíricos.

7

Colonialidade da educação escolar

A educação, não exatamente a escolar ou institucionalizada – haja visto o anacronismo que constituiria o emprego dos termos para referirmo-nos ao século XVI –, mas a oficial, assume, já em sua origem, uma vinculação formal com o projeto colonial no Brasil. A Igreja, como sabemos, se associou às Grandes Navegações e assumiu a educação como sua função, com a ordem dos jesuítas como protagonista dessas práticas até metade do século XVIII. Na ocasião, mais do que uma associação formal, verificou-se um alinhamento de concepções entre esses dois atores: cristãos católicos e navegadores comungavam da representação subalterna da plebe, dos povos indígenas e africanos, bem como do entendimento de que os europeus se constituiriam uma espécie de síntese da condição Moderna da humanidade.

Coerentemente a essa perspectiva, no Brasil Colônia, as práticas educativas orientaram-se pela busca da superação da condição de primitivismo em que os sujeitos feitos “outros” estariam encerrados e, conseqüentemente, destinados ao objetivo de transformação à condição civilizada da qual desfrutava o colonizador. O abandono da barbárie, por sua vez, estaria submetido à exposição destes ao modelo educacional transferido da metrópole que, há de se pontuar, admitia a conformação de diferentes práticas para as distintas identidades coletivas. Assim, no contexto colonial, aos povos indígenas foram direcionadas práticas de evangelização e alfabetização; às pessoas escravizadas, o ensino das artes e ofícios; e à descendência dos colonizadores reservou-se a replicação das práticas dos colégios jesuíticos europeus (VEIGA, 2007). Delineamento segregador convergente à (re)produção do sistema-mundo que se inaugurava.

8 O modo colonial de se conceber a educação escolar pode ser observado mesmo após a proclamação da independência de nosso país em relação a Portugal. O objetivo assumido pela educação escolar no Brasil Império, qual seja constituir-se em uma estratégia de organização e coesão da sociedade brasileira e, nesse sentido, meio de superação dos valores miscigenados da população (VEIGA, 2007), explicita a não superação da representação subalterna de determinadas identidades coletivas naquele espaço-tempo. O argumento é ratificado pela não adesão das elites políticas e intelectuais à escola, curiosamente, aliás, por elas reivindicada como um espaço privilegiado de construção de valores civilizatórios. Em outras palavras, no Brasil independente, a educação considerada elementar permaneceu endereçada às pessoas negras, mestiças e pobres e, portanto, aos “outros”, reiterando, assim, o papel civilizatório sob a perspectiva da aculturação das práticas educativas oficiais.

Com a Proclamação da República, a educação escolar é difundida enquanto uma estratégia de elevação dos “outros” à “condição idealmente necessária” para o exercício da cidadania. Ou seja, em uma reatualização do discurso do *dever* referenciado em padrões Modernos/coloniais, a educação formal passa a ser sugerida como um dever ao qual “sujeitos em estágios primitivos do desenvolvimento” deveriam ser submetidos à promessa de serem transformados em “sujeitos de direitos” ou, em outros termos, “cidadãos da república”.



O condicionamento do direito ao voto à alfabetização até o ano de 1985 (BRASIL, 1985) sintetiza a permanência da narrativa do *vir a ser* condicionada à submissão dos sujeitos a processos educativos. Passados, entretanto, mais trinta anos desde a conquista do direito das pessoas não alfabetizadas de eleger seus representantes políticos, o acesso à escola permanece uma espécie de “passaporte” necessário para se alcançar o mundo do trabalho, dos serviços de saúde e, claro, da renda. Isso sinaliza a persistência da contradição republicana em que “[...] o mesmo discurso que enfatiza a liberdade e a cidadania enfatiza a necessidade da educação para a liberdade e para a cidadania” (ARROYO, 2010, p. 33).

Além de orientada pelo reconhecimento subalterno dos sujeitos coletivos feitos “outros”, essa narrativa sustenta “o” – e é também sustentada “pelo” – imaginário meritocrático que pressupõe que o desemprego, as moléstias e a pobreza derivam da pouca adesão dos sujeitos aos processos de aculturação. Ademais, implícito está nessa matriz de pensamento, a representação da escola enquanto único, neutro e universal meio de redenção da sociedade. A partir dessa perspectiva, a “educação de qualidade” – como se este, aliás, fosse um conceito estanque – passa a figurar enquanto a mais justa e necessária reivindicação de uma sociedade Moderna que pretende o desenvolvimento, outro conceito muito raramente refletido.

Em síntese, por meio das discussões que vimos realizando, torna-se evidente uma associação original entre a educação escolar hegemônica e o projeto colonial, mas, mais do que isso, o debate realizado possibilita que identifiquemos a incorporação pela escola, desde o século XVI até os dias atuais, do *modus operandi* do colonizador, ao que temos denominado “colonialidade da educação escolar” (RAMALHO, 2019).

Sob essa perspectiva, compreendemos que o sistema educacional dominante constituiu-se e ainda se constitui uma estratégia central na (re)produção do projeto Moderno/colonial de sociedade e, como consequência disso, do sistema-mundo capitalista. A ideia é muito bem sintetizada por Maurice Rupert Bishop, então primeiro-ministro de Granada, cujas palavras foram registradas por Angela Davis:

Talvez o pior crime que o colonialismo cometeu em nosso país, que na verdade cometeu em todas as ex-colônias, seja o sistema educacional. Isso porque aquele sistema era usado para ensinar ao nosso

povo uma atitude de ódio a si mesmo, para fazê-lo abandonar nossa história, nossa cultura, nossos valores. Para fazê-lo aceitar os princípios da superioridade branca, destruir nossa confiança, reprimir nossa criatividade, perpetuar em nossa sociedade os privilégios e as diferenças de classe. Os senhores colonialistas perceberam bastante depressa que, se conseguissem que um povo subjugado pensasse como eles, esquecesse sua própria história e sua própria cultura, [...] então eles já teriam concluído o trabalho de nos manter sob dominação e exploração perpétuas (DAVIS, 2016, p. 161).

Contudo, em detrimento da perspectiva civilizatória colonial, e, assim, de maneira bastante paradoxal, a garantia ao amplo acesso à escola é um fato recente na história brasileira. Como sabemos, foi a partir de 1988 que o acesso ao ensino fundamental passou a se constituir um direito subjetivo constitucionalmente assegurado (BRASIL, 1988) em nosso país, já a educação infantil e o ensino médio passaram a gozar dessa condição há apenas uma década (BRASIL, 2009).

10 Nesse sentido, não há dúvidas quanto à relevância e à legitimidade das lutas dos sujeitos feitos “outros” pelo acesso à escola. Ocupar o espaço do qual foram historicamente alijados é, certamente, um importante passo no que diz respeito à afirmação de suas existências e, claro, constitui-se uma estratégia para atingir maior dignidade em uma sociedade que é escolocêntrica. Por outro lado, entendemos que a análise de Bell Hooks (2013) a respeito da apropriação da língua inglesa pelas pessoas negras escravizadas nos Estados Unidos nos dá pistas relativas à produção de fissuras nas estruturas coloniais a partir do acesso às instituições e/ou aos saberes legitimados.

O inglês padrão não é a fala do exílio. É a língua da conquista e da dominação; nos Estados Unidos, é a máscara que oculta a perda de muitos idiomas, de todos os sons das diversas comunidades nativas que jamais ouviremos, a fala dos *gullah*, o *iídiche* e tantos outros idiomas esquecidos. [...] Imagino-os ouvindo o inglês falado como língua do opressor, mas também os imagino percebendo que essa língua teria de ser adquirida, tomada, reclamada como espaço de resistência. Imagino que foi feliz o momento em que perceberam que a língua do opressor, confiscada e falada pelas línguas dos colonizados, poderia ser um espaço de formação de laços. [...] Embora precisassem da língua do opressor para falar uns com os outros, eles também reinventaram, refizeram essa língua, para que ela falasse além das fronteiras da conquista e da



dominação. [...] Isso porque, no uso incorreto das palavras, na colocação incorreta das palavras, havia um espírito de rebelião que tomava posse da língua como local de resistência. Um uso do inglês que rompia com o costume e o sentido padronizados, de tal modo que os brancos muitas vezes não conseguiam compreender a fala dos negros, transformou o inglês em algo mais que a simples língua do opressor (HOOKS, 2013, p. 225-226).

Sob essa perspectiva, na conquista do direito à educação, o desafio posto é imaginar e construir gramáticas que “[...] falem além das fronteiras da conquista e da dominação” (HOOKS, 2013, p. 226). E no contexto brasileiro, entendemos, não são poucas as inflexões provocadas no modelo universalista Moderno/colonial de educação a partir da seguridade do acesso à escola pelos sujeitos “outros”. O alargamento no âmbito da legislação do conceito de educação e de seus objetivos (BRASIL, 1988; 1996) é um importante avanço nesse sentido. De igual modo, podemos dizer da conquista do reconhecimento da pluralidade étnico-racial da população brasileira e a consequente determinação de sua incorporação nos currículos escolares (BRASIL, 2003). Para não nos alongarmos, estas são ainda fendas no projeto universalista hegemônico de educação a conquista do direito a configurações próprias para a Educação de Jovens e Adultos (BRASIL, 1988), como também para a educação do campo e dos povos indígenas.

A partir dessas discussões, passamos à uma breve análise de expressões coloniais na educação escolar contemporânea. Os dados a serem discutidos foram extraídos de uma pesquisa de doutorado (RAMALHO, 2019) recentemente concluída. Tal estudo foi realizado em uma ocupação urbana e em uma escola pública municipal, geograficamente muito próximas entre si, e que aqui serão caracterizadas pelas siglas MF e EMAG em referência, respectivamente, à Ocupação Marielle Franco e à Escola Municipal Anderson Gomes, que são pseudônimos dos contextos pesquisados. No que diz respeito à metodologia empregada para construção dos dados a serem apresentados, a investigação tem caráter qualitativo. Desse modo, ao longo dos oito meses de trabalho de campo, foram realizadas observações participantes e entrevistas semiestruturadas com 26 sujeitos, entre os quais encontram-se: estudantes, mães, moradoras da ocupação e educadores.

Colonialidade na educação escolar

Helena: [...] Um belo dia, a gerente de educação da regional me fala: – “Olha Helena, tem uma escola sendo inaugurada e a gente queria te convidar para compor essa equipe. Vai ser com uma pessoa, você como vice-diretora e a Manuela como diretora”. [...] Manuela e eu nos conhecemos no dia 18 de fevereiro de 2013, quando essa escola iniciou suas atividades. [...]

E como que foi a constituição desse grupo? Não tinha estudo de fluxo, os meninos chegaram aqui ‘na debandada’, vamos dizer assim. De onde esses meninos vieram? Vieram especialmente das escolas da região. Então, os alunos que moravam mais para este lado vieram para cá. Nesse movimento, algumas escolas mandaram alguns ‘alunos que não estavam muito legais’ lá para ‘viverem uma outra experiência’ aqui (Risos)

[...] No início de fevereiro, as obras continuavam aqui na escola. A gente começou como canteiro de obras! [...]

Nós tínhamos um grupo de professores que pediram transferência para cá porque queriam viver uma nova história. [...]

Isso aqui não é uma escola... É um [objeto voador não identificado] OVNI! No início? É um OVNI! A escola foi construída aqui. Tinha um desejo, e agora ela está aqui. E agora? [...]

Para você ter uma ideia, uma característica muito marcante dessa escola é que ela não foi inaugurada in loco, em função da “segurança do prefeito”. Ele não quis vir aqui. Ele temia pela sua segurança. Chegamos lá no ‘Café do Prefeito’, entregaram uma placa, eu coloquei debaixo do braço e voltei (RAMALHO, 2019).

O relato de como a escola chegou ao território sugere a forte presença do universalismo abstrato, próprio do projeto Moderno/colonial de sociedade que vimos discutindo no contexto educacional. Antes de dar ênfase a esse aspecto, entretanto, consideramos pertinente compreender as representações a respeito dos sujeitos pobres presentes de forma implícita ou explícita nas ações protagonizadas pelo poder público e relatadas pela educadora.

Como anteriormente referido, a EMAG foi construída muito próxima, a cerca de apenas 100 metros de distância, de um conjunto de ocupações urbanas em uma região periférica da cidade de Belo Horizonte. O principal critério adotado pelo poder público para a matrícula dos estudantes foi, justamente, a proximidade entre a escola e as suas residências. O perfil predominante dos



estudantes deveria ser de moradores de aglomerados subnormais, segundo os dados do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA, 2011), mas também identificado pelas lideranças da Ocupação MF – “Mulheres, mães solteiras, negras, esse é o perfil da MF [...]. A maioria esmagadora, 60%, [morava] de favor. É muita gente [morava] em área de risco. [...] Muitos desempregados, muita gente desempregada” (RAMALHO, 2019) – tem-se, de partida, indicativos de que seriam, predominantemente, os sujeitos feitos “outros” aqueles que viriam a ser atendidos por aquela instituição escolar.

A esse cenário, acrescenta-se o fato de que, conforme compartilhado por Helena, a maior parte dos estudantes que vieram a ser matriculados na EMAG já frequentavam outras instituições educativas, igualmente públicas e municipais, localizadas naquela mesma região da cidade. Não obstante, o poder público optou por erguer um novo prédio escolar naquele território marcado pela pobreza em detrimento do posto de saúde, este sim, conforme as palavras de Pilar, reivindicado pela comunidade.

Pilar: Eu não percebia que isso era um desejo da comunidade. O que eu sempre percebi de anseio da comunidade aqui era a questão do posto de saúde. [...] Nossa! Aqui, com a ocupação nós temos mais gente circulando, nós não temos um posto de saúde, que eu acho que é importante, que a comunidade sempre desejou (RAMALHO, 2019).

Esse conjunto de informações associado à compreensão da imperitância do emprego do discurso da neutralidade e da lógica do acaso no contexto de formulação e emprego de políticas públicas (BOBBIO, 1986) nos levam a interpretar que a construção da EMAG naquele território foi subsidiada pela representação subalterna daqueles sujeitos pretos-pobres-periféricos e, de forma associada, pela narrativa colonial do devir a qual a educação hegemônica se alinha. Em outras palavras, identifica-se no fato analisado a forte presença do arrogante imaginário salvacionista que pretende, por meio da escola, “civilizar os incivilizados”.

Outros fatos, como a determinação de que as atividades da instituição fossem iniciadas mesmo antes da finalização de partes estruturais da obra – decisão que, como será destacado em outro momento, colocou em risco as vidas dos usuários do prédio – reiteram a percepção da representação

subalterna daquela comunidade escolar por parte do poder público tal como sugere Antônio, jovem estudante da escola e morador da ocupação.

Antônio: O governo, 'vacilão demais'" economizou dinheiro e aí fez essa escola toda mal-acabada. Se fosse escola particular, meu filho, eu aposto que iam fazer uma escola bonita. Ia ter até alguns corrimões perto do quadro! Agora aqui, para você ver, olha o quadro como é que é... misericórdia! [...] Eu acho que eles só colocaram essa escola aqui por causa da periferia. [...] Eles fizeram aqui de qualquer jeito: – 'É para o público pobre mesmo...' Eles não ligam não (RAMALHO, 2019).

A recusa do representante do poder executivo municipal em comparecer à instituição ratifica a análise aqui empregada. Conforme as palavras de Helena, foi o temor da violenta reação da comunidade, e, portanto, a representação agressiva, insolente e, assim, incivilizada daquela população que subsidiou a tomada de decisão do prefeito de, inusitadamente, inaugurar uma obra pública remotamente.

14 Também internamente e, portanto, nas concepções e práticas cotidianas da EMAG foi possível identificar ações orientadas pela representação subalterna dos sujeitos historicamente feitos "outros". A constante preocupação em relação à proteção do prédio e de seus equipamentos contra eventuais práticas de vandalismo protagonizadas pelos estudantes e/ou por suas famílias, resultando em um edifício repleto de grades e cadeados, é, certamente, uma dessas ações.

Pesquisadora: Sempre teve grade, desde o início?
Luiza: Não. Antes não tinha nada. Depois foi só colocando, só colocando e quando a gente viu já estava num presídio!
Pesquisadora.: Alguém fala isso? Os alunos falam isso?
Luiza: Acho que todo mundo. Acho que todo mundo pensa assim. [...] Estas grades estando ou não estando aí, para mim, tanto faz. Mas, agora, tem muita gente que fica incomodada, né?! Ficar igual preso?! (RAMALHO, 2019).

A associação da falta de envolvimento e/ou dos baixos desempenhos escolares dos alunos com as tarefas escolares a fatores exclusivamente individuais, como a falta de compromisso ou desejo, seria outra.



O professor registrou alguns exercícios no quadro e pouquíssimos estudantes o acompanhavam. A maior parte deles estava brincando com os colegas. Aparentemente na tentativa de mobilizar os alunos, o educador interpelou: – ‘Fulano, há quantos anos está aqui comigo? Dois?! E você, há quanto tempo está no sétimo ano? Se vocês não pararem de faltar, ano que vem vão estar de novo!’ (RAMALHO, 2019).

Por fim, também na recorrente mobilização retórica do “mundo do crime” por parte dos educadores enquanto uma concreta possibilidade de futuro, especialmente para os estudantes considerados indisciplinados, foi possível identificar a representação inferiorizante a que temos nos referido.

Fui convidada para acompanhar uma conversa com a mãe de uma estudante que vinha apresentando sérios problemas de comportamento na escola. No exato momento do encontro, soubemos que, embora tivesse se dirigido para escola, a garota não estava assistindo às aulas naquele dia. Passado algum tempo, a jovem chegou à coordenação e se sentou em uma das cadeiras dispostas na mesa aonde estávamos reunidos. Observei que, desde o início, a estratégia adotada pelo educador responsável pela condução da reunião não possibilitava a construção de um diálogo entre escola, família e a própria estudante. A sua fala se orientou pelo argumento da existência de apenas três possibilidades de caminhos, entre os quais a menina deveria fazer uma escolha, a saber: a cadeia, o trabalho ou a escola. (RAMALHO, 2019).

O relato de Helena sugere o alinhamento do poder público ao universalismo abstrato próprio do projeto Moderno/colonial: a indicação de educadoras para assumir a direção da escola em detrimento da organização de um processo eleitoral democrático para ocupação dos cargos; a não mediação do diálogo ou ao menos do contato prévio entre as educadoras que compartilhariam, por quatro anos, a gestão da instituição; o modo generalista e descontextualizado de conformação do grupo de educadores e, especialmente, do coletivo de estudantes. Sob essa lógica, não há sujeitos, identidades ou territórios que devam ser considerados, ao menos enquanto variáveis no delineamento de concepções e práticas educativas, já que jamais serão centralizados. Nela, docentes, estudantes, currículo, infraestrutura etc. não se constituem mais do que categorias ou “peças de uma engrenagem” que, desde que ordenados sob determinados critérios, funcionarão de forma exitosa.

A utopia do universalismo abstrato, faz-se necessário pontuar, ressoa também no interior EMAG, conforme sugere o relato a seguir:

Maurício: Para mim, não deveria haver nem pedagogia do rico nem do pobre, só deveria existir uma forma de pedagogia... [...] O que eu entendo da educação, da pedagogia do pobre é: tem que ser mais seletivo, mais cuidadoso com eles e, principalmente, nivelar por baixo. [...] Nós temos alunos bons e são alunos pobres, alunos excelentes, que fazem as coisas. Só que eu não posso dar mais para ele e tentar nivelar a sala por ele porque os outros não conseguem acompanhar, e não conseguem acompanhar porque a maioria deles não tem interesse, não tem motivação. [...]. Quando eu digo nivelado por cima, digo nivelado num nível que seria, evidentemente, o nível do [Exame Nacional do Ensino Médio] ENEM [...] porque, para mim, o ENEM nivela todos. Agora, a escola pública não consegue capacitar esses meninos para chegar no nível de ENEM. [...] Nós estamos praticando a chamada justiça social? Não! (RAMALHO, 2019).

16

Como o entrevistado, somos veementemente contrárias à educação endereçada e, por isso, precária aos sujeitos feitos “outros”. O que distingue nosso discurso, entretanto, é a crença na efetividade de um padrão de educação que não apenas ignora, mas efetivamente nega as culturas, os saberes e as próprias identidades dos sujeitos historicamente subalternizados. Em outras palavras, ao contrário do que sugere o professor, consideramos que “[...] o nosso sistema de educação carrega as marcas da velha e persistente segregação social e racial [...]” (ARROYO, 2015, p. 21) e que, assim sendo, o pretensamente imparcial modelo educacional hegemônico encontra-se, inevitavelmente, mais próximo dos estudantes ricos e brancos do que das crianças e adolescentes pobres e pretos que frequentam a EMAG e outras milhares de instituições espalhadas pelo Brasil.

Defendemos a adesão, em alguns casos bem-intencionada, a este universalismo abstrato que conforma experiências escolares como a relatada pela mulher negra, periférica e mãe de dois estudantes que participaram da investigação.

Cláudia: Uma professora me fez chorar uma vez porque ela falou comigo – bem, a gente não tinha condições de ter uniforme, porque na época tinha que comprar – e essa professora falou, éramos



eu e minha irmã da mesma sala, ela falou assim: – ‘Vocês não vão entrar mais do jeito que vocês estão. Vocês vão ter que ter uniforme!’. E estipulou um prazo: – ‘Se vocês não comprarem até dia ‘X’, não der jeito, vocês não vão entrar, não vão estudar!’. Então, assim, poxa, a gente gostava muito da escola na época e aquilo eu achei... eu já fiquei com aquilo assim, já me senti oprimida! Aí, cheguei em casa chorando. [...] Meu pai acabou entrando para o lado errado. Então, nessa época, meu pai estava preso, minha mãe tinha se separado e nós morávamos com minha avó, que faleceu. Então, não tinha condições! Nós ficamos um tempo sem ir à escola, até que meu avô, que também é falecido, conseguiu. Ele estava trabalhando de segurança e conseguiu um dinheirinho para comprar (RAMALHO, 2019).

Considerando-se tão somente as implicações da representação subalterna em casos individuais como o de Cláudia, a perversidade da crença escolar no universalismo orientado por um padrão Moderno/colonial poderia ser denunciada. Faz-se necessário não perder de vista, entretanto, que as escolas públicas brasileiras são, a partir da Constituição de 1988, predominantemente escolas povoadas pelos “outros”. Desse modo, a perversidade reside no fato de que, ainda que seja esta a regra, não a exceção, da maior parte das instituições escolares públicas, as experiências de exclusão – resguardando-se as especificidades – seguem se repetindo. Seis meses após a conclusão de nosso estudo, por exemplo, Antônio, adolescente participante da pesquisa e filho de Cláudia, que aos 15 anos já carregava as marcas de duas reprovações em sua trajetória escolar, abandonou a escola.

A partir desse cenário, nos contrapomos à noção de “crise da escola” segundo os termos mais recorrentemente difundidos em nossa sociedade. Nossa defesa é a de que os “fracassos” dos “outros” não são menos do que as mais prováveis consequências produzidas pelo excelente funcionamento de uma engenharia da qual eles foram, desde a origem, ausentados. Mais do que isso, compreendemos que a aparentemente curiosa prevalência desse modo de funcionamento da escola ao longo dos séculos em detrimento das incontestáveis mazelas que produz, se justifica pela adesão, mais ou menos consciente, dos diversos atores da sociedade ao imaginário meritocrático, incluindo os educadores.

Sílvia: Sabe, eu acho que, assim, o cara é pobre, ele enfrenta uma situação de pobreza, mas eu posso brigar contra isso! Eu posso me formar contra isso, eu posso buscar estudar, buscar crescer, eu posso! [...] Eu posso, eu tenho essa capacidade! É o que eu digo para os meninos, eu não posso usar a pobreza como desculpa para não caminhar, porque eu fui educada assim. Meu pai dizia: – ‘Você vai ter dificuldade? Vai! Mas em compensação...’ (RAMALHO, 2019).

Sob essa perspectiva, não há dúvidas: a colonialidade da educação escolar fomenta, de forma pragmática, a reprodução do sistema-mundo Moderno/colonial. Além de disseminar os saberes e culturas parciais enquanto únicos, suficientes e universais, inviabilizando a imaginação de futuros “outros”. Os “fracassos” produzidos sob a matriz colonial vigente no contexto educacional hegemônico cancelam as relações de exploração a que os sujeitos historicamente inferiorizados são submetidos.

Tendo, de algum modo, compreendido essa dinâmica, os jovens entrevistados pela pesquisa encontram na resistência o sentido para a sua experiência escolar. Nas palavras de Luiza: “A escola é importante. Com certeza! Porque a gente consegue entender a mente... o que eles acham, o que eles pensam de nós!” (RAMALHO, 2019).

Considerações finais

Raquel: Na verdade, quando a gente chegou aqui estava perfeito. Na nossa visão, né?! Aí passou um tempo e passou a dar os problemas. [...] Tinha muita rachadura. [...] Os meninos estavam até com medo de cair a escola [risos]. Tem gente que nem vinha na escola... (RAMALHO, 2019).

[...]

Cíntia: [...] Não levaram em conta que lá teria crianças. Então, a gente já sabe que o solo da região aqui já é um solo complicado para construção, então, teria que se tomar todo cuidado. [...] O solo desta região é muito... como é que fala? É minério, né?! É de fácil erosão. [...] Quando você for construir, você tem que prestar bem atenção e fazer bem reforçado, porque, se não, vai cair, vai dar rachaduras! (RAMALHO, 2019).



Os sérios problemas estruturais enfrentados pela EMAG acompanhados, vale destacar, da negação do poder público da realidade que se apresentava de forma visível, de maneira literal e metafórica, sintetizam aquilo que temos denunciado enquanto “colonialidade da educação escolar” neste texto. As rachaduras nas paredes e os afundamentos de piso são as óbvias consequências de não se considerar as características do terreno e as finalidades do prédio que seria construído. A permanente exclusão dos sujeitos historicamente subalternizados – seja pela falta de acesso, pela reprovação ou pelo abandono – do ambiente escolar, mas, também, o adoecimento docente, conforme sugerem os relatos dos educadores da instituição investigada – são os mais prováveis resultados produzidos por um projeto de educação orientado por uma concepção pretensamente universalista, mas que é, na verdade, constitutivamente provinciana e, por isso, insuficiente.

Nesse sentido, defendemos que deveríamos nos dedicar ao abandono das concepções e das práticas educativas orientadas por uma matriz excludente, já que o direito à educação para todos constitui-se efetivamente uma bandeira da nossa sociedade em detrimento dos inúmeros esforços de aprimoramento e disseminação do constitutivamente segregador projeto educacional hegemônico, vigente há mais de cinco séculos – e cada vez mais presente sob o discurso da racionalidade e da eficiência (CHARLOT, 2018; LAVAL, 2019). Em outras palavras, a nossa defesa neste texto é a de que a ampla efetivação do direito à educação escolar está condicionada à descolonização da escola, o que implica, conforme sugere Catherine Walsh a partir da obra de Frantz Fanon, em “[...] desaprender todo impuesto y asumido por la colonización y deshumanización para reaprender a ser hombres y mujeres” (WALSH, 2009, p.62).

Não há dúvidas de que se trata de um projeto desafiador. A boa notícia, entretanto, é que, sob a ótica das teorias anticoloniais, o caminho para a (des)aprendizagem e, assim, para a imaginação de concepções e práticas educativas libertadas das relações coloniais está dado: trata-se do radical reconhecimento positivo das identidades e culturas secularmente silenciadas e, conseqüentemente, da atenta escuta às potentes vozes e observação das práticas de afirmação da existência e de resistência protagonizadas pelos sujeitos coletivos feitos “outros”.

Notas

- 1 Afirmação realizada em vídeo pelo atual presidente do Brasil, Jair Bolsonaro, e noticiada por Uribe (2020).
- 2 Afirmação realizada em contexto de palestra pelo atual presidente do Brasil, Jair Bolsonaro, e noticiada por Pitombo (2017).
- 3 Afirmação realizada em encontro com jornalistas pelo atual presidente do Brasil, Jair Bolsonaro, e noticiada por Camponez (2019).
- 4 A partir da Constituição Federal de 1988 o acesso ao ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para as pessoas que não o cursaram na idade própria, passa a ser concebido enquanto direito subjetivo no Brasil. O que “[...] implica ao Estado seu dever de atender a todos os maiores de sete anos no cumprimento dos anos da escolaridade obrigatória” (CURY, 202, 253).
- 5 Ver: Inciso XII do Art. 3º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996).
- 6 Sob este termo, nos referimos a comunidades conformadas pela da ocupação, espontânea ou previamente planejada, de terrenos no espaço urbano.
- 7 Termo adotado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE) para designar terrenos ocupados de maneira irregular.

Referências

20

ARROYO, Miguel Gonzales. **Educação e exclusão da cidadania**. In: BUFFA, Ester; ARROYO, Miguel Gonzales; NOSELLA, Paolo. Educação e Cidadania: quem educa o cidadão? São Paulo: Cortez, 2010.

ARROYO, Miguel Gonzalez. O direito à educação e a nova segregação social e racial: tempos insatisfatórios? **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 31, n. 3, p. 15-47, set. 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010246982015000300015&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 30 jul. 2019.

BOBBIO, Norberto. Política. In: BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola; PASQUINO, GianFranco (org.). **Dicionário de política**. Brasília: Editora UnB, 1986.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 25 de 1985**. Altera dispositivos da Constituição Federal e estabelece outras normas constitucionais de caráter transitório. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc_anterior1988/emc25-85.htm. Acesso em: 1º set. 2020.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal e Ministério de Ciência e Tecnologia, Centro de Estudos Estratégicos, 2002. (Caio Tácito – Organizador, v. 1).



BRASIL. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial [da] União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em: 1º set. 2020.

BRASIL. **Lei nº 12.061, de 27 de outubro de 2009**. Altera o inciso II do art. 4º e o inciso VI do art. 10 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para assegurar o acesso de todos os interessados ao ensino médio público. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Lei/L12061.htm. Acesso em: 1º set. 2020.

CAMINHA, Pero Vaz de. **Carta a El Rei D. Manuel sobre o achamento do Brasil**. São Paulo: Dominus, 1963.

CAMPONEZ, Patrick. Criticado por Bolsonaro, turismo gay cresceu 11% no Brasil. **O Globo**, Rio de Janeiro, p. 11, 27 abr. 2019.

CARDOSO, Fernando Henrique; FALLETO, Enzo. **Dependência e desenvolvimento na América Latina**: ensaio de interpretação sociológica. Rio de Janeiro: Zahar, 1970.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago. Ciências sociais, violência epistêmica e o problema da 'invenção do outro'. In: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais, perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

CESAIRE, Aimé. **Discurso sobre o colonialismo**. Lisboa: Sá Costa, 1978.

CHARLOT, Bernard. As figuras do diabo no discurso pedagógico. **Revista Educação em Questão**, Natal, v.56, n. 48, p.14-31, jun. 2018.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 116, p. 245-262, jul. 2002. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742002000200010&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 20 abr. 2020.

DAVIS, Angela. **Mulheres, cultura e política**. São Paulo: Boitempo, 2016.

FANON, Frantz. **Os condenados da terra**. São Paulo: Civilização Brasileira, 1968.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Porto: Afrontamento, 1974.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir**: A educação como prática da liberdade. Tradução Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA (IPEA). **Retrato das desigualdades de gênero e raça**. Brasília: IPEA, 2011.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa**. São Paulo: Boitempo, 2019.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGUÉL, Ramon (org.). **El giro decolonial**: reflexiones para una diversidad epistêmica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007.

PITOMBO, João Pedro. Bolsonaro é condenado a pagar R\$ 50 mil a comunidades quilombolas. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, p. 14, 3 out. 2020.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

RAMALHO, Bárbara. **A escola dos que (não) são**: concepções e práticas de uma educação (anti)colonial. 2019. 230f. (Tese de Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social, Universidade Federal de Minas Gerais, 2019.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. In: SANTOS, Boaventura de Sousa. **Conhecimento prudente para uma vida decente**: “Um discurso sobre as ciências” revisitado. Porto: Afrontamento, 2006.

URIBE, Gustavo. 'Cada vez mais o índio é um ser humano igual a nós', diz Bolsonaro. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, p. 1, 23 jan. 2020.

VEIGA, Cynthia Greive. **História da Educação**. São Paulo: Ática, 2007.

WALSH, Catherine. Fanon y la pedagogia de-colonial. **Novamérica**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 122, p. 60-63, jun. 2009. Disponível em: <http://www.novamerica.org.br/ong/?p=1290>. Acesso em: 1º set. 2020.



Dra. Bárbara Ramalho
Universidade Federal de Minas Gerais (Brasil)
Programa de Pós-Graduação: Educação – Conhecimento e Inclusão Social
Grupo de Pesquisa TEIA – Territórios, Educação Integral e Cidadania (CNPq)
Orcid id: <https://orcid.org/0000-0001-5679-4004>
E-mail: bbramalho@gmail.com

Profa. Dra. Lúcia Helena Alvarez Leite
Universidade Federal de Minas Gerais (Brasil)
Faculdade de Educação
Grupo de Pesquisa TEIA – Territórios, Educação Integral e Cidadania (CNPq)
Orcid id: <https://orcid.org/0000-0002-2494-1679>
E-mail: lualavrezleite@gmail.com

Recebido 2 set. 2020

Aceito 8 out. 2020

23