



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS  
DEPARTAMENTO DE SERVIÇO SOCIAL  
TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

LARA NÓBREGA DUARTE

**GRITOS DE EXISTÊNCIA:  
A PEDAGOGIA DECOLONIAL COMO FERRAMENTA DE LUTA  
CONTRA AS DESIGUALDADES SOCIAIS**

BRASÍLIA  
2022

**LARA NÓBREGA DUARTE**

**GRITOS DE EXISTÊNCIA:  
A PEDAGOGIA DECOLONIAL COMO FERRAMENTA DE  
LUTA CONTRA AS DESIGUALDADES SOCIAIS**

Trabalho de Conclusão de Curso, apresentado ao Departamento de Serviço Social da Universidade de Brasília, como requisito parcial para a obtenção do título de bacharel em Serviço Social.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Camila Potyara Pereira

**BRASÍLIA**  
2022

LARA NÓBREGA DUARTE

**GRITOS DE EXISTÊNCIA:  
A PEDAGOGIA DECOLONIAL COMO FERRAMENTA DE LUTA  
CONTRA AS DESIGUALDADES SOCIAIS**

Relatório final, apresentado a Universidade de Brasília (UnB), como parte das exigências para a obtenção do título de Bacharel em Serviço Social.

Brasília, 06 de maio de 2022.

BANCA EXAMINADORA

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Camila Potyara Pereira  
(Orientadora – SER/UnB)

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Karen Santana de Almeida Vieira  
(SER/UnB)

---

Prof<sup>o</sup>. Dr<sup>o</sup>. Thiago Bazi Brandão  
(Membro Externo)

## **AGRADECIMENTOS**

À minha família, especialmente minha avó Maria, pelo ninho que me possibilita o pouso.

Às minhas amigas, Américo, Ana Flávia, Ana Noronha, Aryela, Bárbara, Bernardo, Bia, Bruna, Carol, Catharina, Giordano, Isabela, Jéssica, Larissa, Luana, Mariana, Maurício, Ravenna, Renata, Samanta, Sissa, Tainah, Takeshi e Tamires, por cada uma, à sua maneira, me proporcionar um voo prazeroso.

À minha orientadora Camila Potyara, por sua paciência e cuidado me ofertarem um paraquedas.

Às crianças, por me permitirem voar.

Entonces volverás en el rocío de la vida  
en la risa marina de los negros  
en el campo repartido entre los indios  
en la dicha nacional de las mujeres

Volverás de nuevo  
en la tierra para el campesino  
en la fábrica al trabajador  
en la salud y el agua para todos  
y en el alfabeto viviente de los libros.

Para José Carlos Mariátegui, Gustavo Valcárcel  
(1955)

## RESUMO

As desigualdades sociais são uma marca histórica em países que tenham sido em algum momento colonizados e jamais conseguiram superar os prejuízos, violentos, de terem sido um dia inviabilizados como cultura para a partir de então seguir um modelo eurocêntrico em suas economias, relações sociais e estrutura sócio-política. O pensamento decolonial sugere uma maneira nova, originária e autêntica de se perceber a realidade, indo além das chagas de um passado marcado por exploração inter-racial, pela escravidão, e pelo extravio em massa de insumos e culturas, sem a possibilidade de crescimento e oportunidades igualitárias. A decolonialidade sugere uma percepção da realidade para além do modelo ocidental imposto a duras quantas e funcional para apenas alguns poucos detentores dos meios de produção. Este trabalho se dedica a problematizar e sugerir ideias, reflexões e possibilidades de aplicar o pensamento decolonial dentro das escolas brasileiras como ferramenta para se construir mundos outros.

**Palavras-chave:** decolonialidade; modernidade; pedagogia decolonial; educação popular; interculturalidade crítica, étnico-racial.

## **ABSTRACT**

Social inequalities are a historical mark in countries that have at some point been colonized and have never managed to overcome the violent losses which made it unfeasible as a culture to, from then on, follow a Eurocentric model in their economies, social relations and socio-political structures. Decolonial thinking suggests a new, original and authentic way of perceiving reality, going beyond the wounds of a past marked by interracial exploitation, slavery, and the massive loss of inputs and cultures, without the possibility of growth and equal opportunities. Decoloniality suggests a perception of reality that goes beyond the Western model imposed on the tough and functional for only a few holders of the means of production. This work is dedicated to problematizing and suggesting ideas, reflections and possibilities of applying decolonial thinking within Brazilian schools as a tool to build other worlds.

**Keywords:** decoloniality; modernity; decolonial pedagogy; popular education; critical, ethnic-racial interculturality.

## **LISTA DE SIGLAS**

ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação

PNAD - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

PSB - Partido Socialista Brasileiro

M/C - Grupo Modernidade/Colonialidade



## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO</b>	9
<b>2. OBJETIVOS</b>	16
<b>2.1 Objetivo Geral</b>	16
<b>2.2 Objetivos Específicos</b>	16
<b>3. METODOLOGIA E ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO</b>	17
<b>4. QUESTÃO COLONIAL</b>	19
<b>4.1 A modernidade/colonialidade no contexto latino-americano</b>	23
<b>5. EDUCAÇÃO E QUESTÃO COLONIAL</b>	32
<b>5.1 A Pedagogia Decolonial como ferramenta de luta contra as desigualdades sociais: reflexões em torno dos pensamentos de Paulo Freire e Catherine Walsh</b>	32
<b>5.2 Política educacional brasileira na atualidade e possibilidades de enfrentamento epistemológico contra o colonialismo</b>	36
<b>6. ESTUDO DE CASO</b>	44
<b>6.1 Vivendo e Aprendendo: tecer conhecimentos na fronteira e para a fronteira</b>	44
<b>7. CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	50
<b>8. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>	52

## 1. INTRODUÇÃO

O Relatório Mundial das Desigualdades para 2022, produzido na Escola de Economia de Paris e lançado em Dezembro de 2021, dá luz a vários dados essenciais que identificam as disparidades de renda a nível global. Segundo o Relatório, os 10% mais ricos da população global possuem 76% de toda a riqueza do planeta, enquanto a metade mais pobre da população do mundo retém apenas 2% do total da riqueza produzida. Na América Latina, os 10% mais ricos ficam com 77% da riqueza total. Esses dados demonstram a relação de exploração que funda o sistema capitalista moderno - a partir da lógica competitiva e individualista, potencializada pelo fenômeno da globalização e pela razão neoliberal - fundamentada na produção de mais-valia, em que, resumidamente, na relação capital-trabalho, os que dominam (os opressores), donos do meio de produção, obtém seus lucros a partir do valor do trabalho produzido pelos dominados (os oprimidos). Ou seja, uma parcela baixa da população acumula capital ao explorar uma imensa maioria de indivíduos.

Essa exploração gera uma série de consequências sociais - afetando principalmente grupos de minoria social, como negros, mulheres, indígenas, quilombolas e população ribeirinha -, como o pauperismo, violência urbana, desemprego, fome, subnutrição, destruição ambiental (gerando pandemias de nível mundial, como ultimamente foi vivenciado a partir da Covid-19, e que, no Brasil, teve impacto mais agudo na população negra e indígena devido ao racismo ambiental e policial), enfim, o acesso aos direitos sociais pelo povo, principalmente pelos afrodescendentes e indígenas, torna-se cada vez mais limitado. A centralidade dada ao capital, e conseqüentemente ao dinheiro, empobrece as relações humanas e impede que seja realizada a “garantia da educação, da saúde, da seguridade social, da distribuição equitativa da renda e da terra e do acolhimento às diferenças das múltiplas identidades culturais existentes nas sociedades.” (FIGUEIREDO, 2021, p.11).

Um dos sintomas desse projeto de sociedade, que se alimenta da lógica moderno-ocidental, são as migrações desenfreadas de africanos, asiáticos e latino americanos, que buscam por melhores condições de vida tendo como destino principal a Europa e os Estados Unidos. A partir de dados do Relatório supracitado, tem-se a informação de que o Oriente Médio e o norte da África são as regiões mais desiguais do mundo, enquanto a Europa possui os níveis mais baixos de

desigualdade: “na Europa, a riqueza dos 10% mais ricos é de cerca de 36% do total, enquanto no Oriente Médio e no norte da África esse valor chega a 58%.”. No caso da América Latina, os ricos possuem 55% da riqueza total.

Esses dados não são mera causalidade, eles dão pistas para melhor compreendermos as relações de poder existentes no mundo moderno. Eles quebram, inclusive, com a ideia de globalização enquanto integração econômica, política e cultural do mundo, visto que essa integração não se faz de maneira equânime em todos os locais do globo. A partir da narrativa de desenvolvimento, progresso e liberdade, indivíduos são ensinados a pensarem em soluções cada vez mais individualistas, promovidas pela competição, pelo desejo de se chegar a algum lugar de “sucesso”, sem ao menos se questionarem que lugar é esse e quais condições são necessárias de serem enfrentadas para este fim. A modernidade, erigida sobre a tríade capital, colonialismo e patriarcalismo, constitui sociedades esvaziadas de si mesmas, de acordo com Cesáire (2020) ao incitar a inferioridade de sujeitos em prol de uma superioridade material e “racional”.

A partir do paradigma colonialidade-modernidade<sup>1</sup>, elaborado pelo grupo Modernidade/Colonialidade<sup>2</sup>, o presente trabalho surge da necessidade de se olhar para a “base colonial como momento histórico crucial nas relações de poder entre as sociedades e a influência destas relações na produção de saber e na experiência vivida dos sujeitos” (ALCÂNTARA, 2017, p. 4). O que este trabalho propõe é problematizar as raízes epistemológicas presentes nas práticas político-pedagógicas específicas da modernidade, que muitas vezes objetivam a produtividade, o individualismo, a competitividade, o mercado e as relações mercantis, ao invés de elaborarem e praticarem a construção da solidariedade, do fazer coletivo, da ética da reciprocidade, seguindo o que nos esclarece Paulo Freire (1987, p. 33): “ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão”. Na perspectiva da educação popular elaborada

---

<sup>1</sup> Essa relação, melhor destrinchada no decorrer do trabalho, retoma à constituição da América a partir do momento histórico da colonização e as consequências do contato entre colonizado e colonizador, a nível econômico, social e cultural. O conceito de colonialidade está vinculado ao de colonialismo, mas não diz respeito à mesma ideia. O primeiro é mais antigo, enquanto o segundo pode ser definido enquanto “uma estrutura de dominação/exploração onde o controle da autoridade política, dos recursos de produção e do trabalho de uma população determinada domina outra de diferente identidade e cujas sedes centrais estão, além disso, localizadas noutra jurisdição territorial” (QUIJANO, 2009, p. 73), tendo esse processo se mostrado ainda mais notório nos últimos 500 anos.

<sup>2</sup> Nascido na primeira década do século XXI, o grupo Modernidade/Colonialidade se define enquanto um coletivo de intelectuais latinoamericanos que buscam, ainda que possuindo divergências teóricas, promover debates na perspectiva analítica decolonial, ao mesmo tempo em que unem resistências teórico-práticas a partir da ideia do giro decolonial. Possui entre seus membros pensadores como Walter Dignolo, Catherine Walsh, Enrique Dussel, Aníbal Quijano, Arturo Escobar, dentre outros.

pelo patrono da educação brasileira, ao denunciar o mal-estar que na modernidade tem constantemente sido produzido pela ética do mercado, o autor anuncia “a solidariedade enquanto compromisso histórico de homens e mulheres como uma das formas de luta capazes de promover e instaurar a ética universal do ser humano” (FREIRE, 2016, p. 13),

da ética que condena o cinismo do discurso citado, que condena a exploração da força de trabalho do ser humano, que condena acusar por ouvir dizer, afirmar que alguém falou A sabendo que foi dito B, falsear a verdade, iludir o incauto, golpear o fraco e indefeso, soterrar o sonho e a utopia, prometer sabendo que não cumprirá a promessa, testemunhar mentirosamente, falar mal dos outros pelo gosto de falar mal. A ética de que falo é a que se sabe traída e negada nos comportamentos grosseiramente imorais como na perversão hipócrita da pureza em puritanismo. A ética de que falo é a que se sabe afrontada na manifestação discriminatória de raça, de gênero e de classe. (FREIRE, 1996, p. 15-16).

Nesse sentido, a pedagogia decolonial surge como proposta para se pensar outros mundos. Como um caminho de análise da realidade, o pensamento decolonial se propõe como uma metodologia, uma forma de se colocar no mundo, de questionar o que assimilamos como normalidade, naturalidade. Não se pretende enquanto resposta, mas sim enquanto reflexão do paradigma modernidade/colonialidade, ao inspirar possibilidades epistemológicas mais humanitárias, autênticas e solidárias, para além do eixo moderno-ocidental. Não se trata da extinção do mundo globalizado, dada sua magnitude e poderio, mas de uma “crítica permanente do que não pode ser indesejado” (SPIVAK, 1996, p. 27-28).

Como ponto de partida, portanto, é preciso contextualizar que foi na década de 1990 que o termo “decolonialidade” ganhou reconhecimento na academia. Walter Dignolo (2007, p.27), integrante do grupo latino-americano/americano Modernidade/Colonialidade, o conceitua como uma “energia que no se deja manejar por la lógica de la colonialidad, no si cree los cuentos de hadas de la retórica de la modernidad”. É um momento marcante nesse processo histórico o lançamento da obra *Colonialidad y modernidad-racionalidad*, de 1992, do peruano Aníbal Quijano (1928).

Quijano (2016), integrante do mesmo grupo, produz alguns conceitos que facilitam a compreensão desse novo paradigma, sendo eles: a colonialidade do ser, do saber e do poder. Este, especialmente, define-se tendo como base o surgimento da noção de raça próprio das relações coloniais e suas implicações na constituição do capitalismo colonial/moderno e eurocentrado, na medida em que raça e divisão social do trabalho se estabelecem de modo interdependente, reforçando-se de forma recíproca.

A expressão “colonialidade do poder” designa um processo fundamental de estruturação do sistema-mundo moderno/colonial, que articula os lugares periféricos da divisão internacional do trabalho com a hierarquia étnico-racial global e com a inscrição de migrantes do Terceiro Mundo na hierarquia étnico-racial das cidades metropolitanas globais. Os Estados-nação periféricos e os povos não-europeus vivem hoje sob o regime da “colonialidade global” imposto pelos Estados Unidos, através do Fundo Monetário Internacional, do Banco Mundial, do Pentágono e da OTAN. As zonas periféricas mantêm-se numa situação colonial, ainda que já não estejam sujeitas a uma administração colonial. (GROSFOGUEL, 2008, p. 126).

Nesse termos, a associação entre desigualdade social e constituição da modernidade e seu caráter colonial tem no mito da democracia racial uma justificativa para normalizar essas relações de poder opressivas, na medida em que, ainda que tenham existido operações legais (como a Lei Áurea), a base que estrutura a sociedade brasileira possui raízes tão fincadas nessa diferença racial que, mesmo não tendo essa sociedade sofrido um processo de apartheid, como ocorreu na África do Sul e nos Estados Unidos, as consideradas “minorias sociais”, especialmente negros e indígenas, continuaram sendo apartadas dos centros de poder e, na relação entre capital e trabalho, destinadas a produzir mais-valia em péssimas condições de trabalho, principalmente a partir da tendência neoliberal de desmonte de estruturas de proteção social. Tanto é que, mesmo o Brasil tendo 56% da sua população considerada negra, na favela a concentração desse grupo de pessoas chega a 67%. Também são mulheres negras as principais trabalhadoras domésticas, ocupando 68% desse cargo (de acordo com o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – Ipea, 2019), não tendo essa realidade se alterado desde quando foi constituída.

Além das relações de trabalho organizadas a partir da leitura de raça, o epistemicídio também é herança dessa estrutura colonial, sendo a principal consequência da colonialidade do saber. Através do controle do corpo, da mente e do espírito, fomos condicionados a enxergar os saberes herdados da Europa como única forma de se existir no mundo. Foi-nos imposto um modo de produzir conhecimento eurocêntrico denominado racional, “admitido no conjunto do mundo capitalista como a única racionalidade válida e como emblema da modernidade” (QUIJANO, 2009, p. 74), não sendo destinado somente à Europa, mas naturalizado como padrão de pensamento que serve para todos os seres, tendo que ser lido enquanto única maneira possível de se interpretar, apreender e reproduzir a realidade.

Por sermos sujeitos em constante aprendizado, imbricados na relação dominação/exploração e atingidos em nossa subjetividade por essa mesma relação (a partir da colonialidade do ser), trago essa problemática para o ambiente escolar por enxergar no método da educação popular uma via que busca soluções para os questionamentos: qual é o papel da educação

na construção de um outro mundo possível, menos desigual, e que vise a interlocução de vários saberes? A teoria decolonial de base latino-americana, aliada a uma prática político-pedagógica, pode servir como resposta para a realização de transformações políticas, econômicas, culturais e sociais necessárias? Frente às opressões coloniais, modernas e ocidentais, como construir uma educação que vise a emancipação humana?

Estando inserida na realidade da sala de aula desde o berço, e tendo ocupado a profissão de professora por mais de cinco anos, a ausência de leituras, debates e reflexões acerca das temáticas de raça e gênero nas escolas sempre foi fator de bastante incômodo, pois, ainda que esporadicamente realizados, o faziam de maneira a dar voz ao pensamento ocidental e moderno. O pensamento colonial também se mostra presente na maneira como os/as educadores/as avaliam e interpretam a realidade de vida de seus estudantes, demonstrando o deslocamento que as pessoas nascidas no Brasil têm de sua própria história. Em um país com 56,10% de sua população se autodeclarando negra, segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), e tendo sido o Brasil o último país latino-americano a abolir a escravidão, com a cidade com mais pessoas negras fora do continente africano, excluir o debate sobre a cultura afrobrasileira do processo formativo de crianças e adolescentes deixa à vista a inexistência de uma democracia racial em nosso país e fortalece o domínio colonial e sua relação com o capitalismo dependente. Da mesma maneira ocorre com as temáticas acerca da população indígena, que é comumente estereotipada e possui suas raízes históricas e visões de mundo distorcidas, quando não apagadas. O epistemicídio é, portanto, não só visível como também estimulado em muitas escolas brasileiras.

Dessa forma, tem-se o estudo acerca da decolonialidade e da educação popular como um caminho possível para se pensar outras formas de existência, propondo o espaço da escola como lugar de encontro entre saberes diversos, espaço para se explorar a criticidade e propor dinâmicas reflexivas. Nesse sentido, o presente trabalho justifica-se em seu caráter voltado para o pensamento decolonial por vê-lo como um paradigma capaz de expor as contradições existentes na modernidade/colonialidade, elaborado “a partir de uma perspectiva não eurocêntrica de mundo, atenta às realidades vividas pelas populações periféricas e aos seus conhecimentos, às suas culturas e às suas estratégias de luta” (NETO, 2016, p. 19), enxergando na educação um potencial de mudança. Em suma, a escolha do tema dá-se pela conclusão de que “a interpretação da nossa realidade a partir de esquemas alheios só contribui para tornar-nos cada vez mais desconhecidos, cada vez menos livres, cada vez mais solitários” (GARCÍA MÁRQUEZ *apud* NETO, 2016).

Assim sendo, na tentativa de refletir sobre o pensamento de Paulo Freire, Neto (2016) traz em seu trabalho a investigação entre o conceito de educação popular e a decolonialidade, devido ao potencial crítico da primeira ao denunciar os distintos padrões de poder nascidos com a modernidade/colonialidade, a exemplo o racismo, o patriarcado, o preconceito contra religiões (principalmente as de matriz africana), o próprio capitalismo, enfim, a intolerância contra os saberes e modos de ser de sujeitos que contrariam a lógica hegemônica.

Nesse sentido, Mignolo (2005) afirma que a colonialidade é constitutiva da modernidade, e não dela derivada. Ou seja, em uma sociedade que possui em sua base estruturante o antagonismo de classes, a desigualdade étnico-racial, o patriarcado e um modelo econômico voltado para interesses hegemônicos coloniais, a utilização de recursos (contação de histórias, materiais didáticos e avaliações) em escolas de educação básica reforçam padrões meritocráticos e racistas, acobertadas pelo discurso neoliberal de produtividade, que tende a eximir dos indivíduos, do Estado e das instituições, o senso social e a solidariedade.

Assim sendo, em contexto de disputa epistemológica, é a partir de uma pedagogia decolonial que se permite pensar e agir tendo como principal objetivo a emancipação de todos os tipos de dominação e opressão. Alicerçado a uma conexão entre saberes culturais, econômicos e políticos, é possível se pensar na insurgência de elementos epistêmicos locais e, tratando-se do Brasil, próprios da América Latina e de seu histórico escravocrata. Como afirma Catherine Walsh (2005), uma das principais integrantes do grupo Grupo Modernidade/Colonialidade, é sobre uma reconstrução total do ser, do poder e do saber.

Considerando o Brasil o país do passado mal resolvido, o presente trabalho nasce, portanto, da reflexão sobre nosso caráter histórico como ponto de partida para se pensar desigualdades e políticas públicas educacionais, realizando-se, conjuntamente, uma análise sobre as diretrizes curriculares do país, na medida em que, ainda que tenham sido instituídas legislações como a Lei 9.394, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) que, em seu artigo 26-A propõe: “nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena”, há trabalhos que colocam em xeque a maneira como a temática da raça e das minorias sociais são trabalhadas nas escolas mesmo após a implementação das leis e artigos acima citados, como é o caso da tese de doutorado apresentada pela Profa. Dra. Renísia Cristina Filice (2010), que evidencia em seus escritos a desarticulação aparente entre políticas econômicas e sociais previstas na legislação brasileira.

Dessa maneira, a hipótese que surge é a de que não há a possibilidade de uma pluralidade de existências sem que haja, conjuntamente, uma pluralidade e democracia de saberes. Não é possível, portanto, que se cumpra a garantia do direito à educação prevista na Constituição Federal de 1988 em seu artigo 205, bem como no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), de 1990, e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 1996, sem que as práticas político-pedagógicas possuam um caráter crítico à colonialidade. Citando Paulo Freire, “se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda.”



## **2. OBJETIVOS**

### **2. 1 Objetivo Geral**

Problematizar a constituição da modernidade a partir de seu caráter colonial, escravocrata e patriarcal, incentivado pela relação capital/trabalho e pela ideia de raça, racismo e racialização dos corpos, e pensar respostas para o problema da desigualdade social a partir da relação entre pedagogia e decolonialidade.

### **2. 2 Objetivos Específicos**

Apresentar o conceito de colonialidade e sua relação com a modernidade; Conceituar os termos “decolonialidade do ser, do saber e do poder”, bem como a proposta do “giro decolonial”; Correlacionar a teoria decolonial com a educação popular libertária de Paulo Freire e a interculturalidade crítica de Catherine Walsh; Identificar as possibilidades de uma pedagogia decolonial na educação brasileira; Exemplificar a postura decolonial a partir de Estudo de Caso.

### 3. METODOLOGIA E ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO

Antes de melhor adentrar nas especificidades do método e dos procedimentos metodológicos propostos neste trabalho, surge como necessidade política e subjetiva pontuar o lugar de onde escrevo, de modo a fazer com que o caminho percorrido pelas palavras que aqui discorro seja de extremo respeito e reverência pelos saberes de grupos outros. Utilizo o conceito de “lugar de fala” proposto por Djamila Ribeiro a partir da teoria do ponto de vista feminista, em especial dos feminismos negros, onde se enfatiza menos as experiências individuais do que as experiências historicamente compartilhadas por grupos que possuem condições sociais específicas dentro de uma relação de poder. Esse lugar, conseqüentemente, propõe um dado analítico e não proibitivo do discurso, ao questionar: de onde essa fala vem?

Nesse sentido, escrevo de um lugar privilegiado: como uma mulher branca, jovem, cisgênero, ainda que pertencente a uma classe subalterna inserida no contexto de periferia global. Faço da minha pesquisa um processo de busca e inquietação em torno de um ser/estar no mundo, a partir de reflexões e tensionamentos, aqui especificamente propostos pelo pensamento decolonial e sua desobediência epistêmica, como aliada à uma ideia de democracia que abarque a pluralidade de saberes composta na historicidade da formação social brasileira.

O presente trabalho, portanto, se constitui a partir do método qualitativo, ao tentar realizar uma descrição minuciosa e rigorosa do objeto de estudo e das técnicas utilizadas dentro da pesquisa. Ele descreve o caminho genealógico através do qual as teorias pós-coloniais e decoloniais ganharam força nos subcontinentes, na perspectiva inicial de compreendê-las historicamente e relacioná-las com a educação popular de Paulo Freire.

Quanto aos procedimentos metodológicos, o trabalho irá se centralizar nas pesquisas bibliográfica e documental, por meio de revisão de literatura. Em um primeiro momento será realizada uma investigação sobre as produções teóricas acerca do tema da decolonialidade nos últimos anos, referenciadas em áreas do conhecimento como a pedagogia, a psicologia, a sociologia, a antropologia e o serviço social, enfim, as ciências sociais e humanas. A abordagem exploratória-crítica se insere na pesquisa bibliográfica na medida em que se pretende o mergulho em um tema pouco discutido na área do Serviço Social, ocasionando uma investigação caracterizada como um processo de descoberta por parte de quem escreve.

Em suma, ao descrever práticas de resistência frente ao colonialismo cultural e intelectual, o presente trabalho busca não somente analisar a realidade, mas encontrar caminhos possíveis de serem trilhados frente aos problemas que nos atingem. Bem como conceituam Simas e Rufino (2018), a posição de pesquisa aqui faz-se a partir da lógica dos caminhos enquanto possibilidades, exercendo, através do princípio da imprevisibilidade, o ato de reivindicação da dúvida e da defesa do conhecimento como experiência. Como bem descreve Neto (2016, p.21), a presente investigação se dará como um processo de descoberta e não somente como um exercício descritivo-analítico

No primeiro capítulo, portanto, é traçado um recorte teórico ao se conceituar termos como colonialismo, modernidade, colonialidade do poder, saber e ser, e giro decolonial. No segundo capítulo, sob os preceitos de Paulo Freire que, a partir de sua pedagogia crítica assume uma dimensão pedagógica decolonial, ao defender uma educação essencialmente anticapitalista, capaz de superar os preconceitos raciais e a discriminação de gênero (Neto, 2016, p.13), será realizada uma breve análise histórica sobre como a política educacional tem se dado no Brasil na última década, a presença da lógica neoconservadora nas escolas e a maneira como esses fatores dialogam com o conceito decolonial e com o etnocídio presente nos saberes que circulam em sala de aula, como propõe a hipótese que motivou a pesquisa.

No terceiro capítulo, por fim, será realizado um breve estudo de caso, a partir de experiência de trabalho na Associação Pró-Educação Vivendo e Aprendendo, localizada na região central de Brasília - Distrito Federal, como forma de exemplificar uma possibilidade de fazer valer os conceitos aqui apresentados, sendo essa associação seguidora dos ensinamentos de Freire e considerada em suas bases teórico-metodológicas, decolonial.

#### 4. QUESTÃO COLONIAL

Temos o direito a ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito a ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades. (SANTOS, 2003, p.56)

Neste primeiro capítulo, inicialmente será feito um resgate histórico que servirá de base para melhor se compreender em qual terreno se solidificou a teoria decolonial, dando a devida atenção à sua interface com os conceitos de pós-colonialismo. Igualmente será apresentada a constituição e o pensamento do Grupo Modernidade/Colonialidade (M/C) – atualmente reconhecido como uma das maiores fontes para se entender o pensar e agir a partir da perspectiva decolonial –, e as consequentes contribuições de seus/suas integrantes para essa teoria. A partir dos conceitos de giro decolonial e colonialidade do ser, do saber e do poder, pretendo expor a base teórica que justificará a problemática não somente da ausência de estudos étnico-raciais em salas de aula brasileiras, mas também da forma como a educação tem sido realizada, como proposto no objetivo do presente trabalho.

Início o debate contextualizando, portanto, o conceito de pós-colonialismo, tendo em vista sua importância para a constituição daquilo que hoje se radicalizou como pensamento decolonial. Ballestrin (2013) denuncia o caráter não linear, disciplinado e articulado dos estudos pós-coloniais, que ocasiona em um campo de disputa interpretativa. A autora depreende duas vias pelas quais o termo pode ser entendido: aquela relativa ao tempo histórico do século XX, quando os territórios geográficos, especialmente os continentes asiático e africano, intitulados por “Terceiro Mundo”, efetivaram o processo de libertação, independência e emancipação frente ao processo de imperialismo e neocolonialismo ao qual eram submetidos; e aquela originada na década de 1980 a partir de “estudos literários e culturais que ganharam força nas universidades dos Estados Unidos e Inglaterra” (BALLESTRIN, 2013, p. 2), tendo sido estes inseridos no debate das ciências sociais brasileiras anos depois.

Ainda que esses estudos acadêmicos tenham suma importância, especialmente ao denunciar a relação antagônica de poder entre colonizador e colonizado, as instituições de ensino superior (e ensino básico igualmente, tema que será melhor trabalhado no capítulo dois), em sua maioria, continuam sendo respaldadas e erigidas a partir do paradigma do Norte. Como bem pontua Maldonado-Torres (2015):

As “disciplinas acadêmicas” têm uma raiz muito forte na universidade ocidental moderna. A universidade ocidental, com suas disciplinas e ramos do conhecimento, é uma instituição com transformações relativamente lentas e baseia sua legitimidade em processos históricos de alta envergadura e longa duração, a exemplo do surgimento de uma linha de demarcação entre a revelação ou a fé religiosa e o conhecimento secular. Um dos argumentos mais amplos [...] é o de que a universidade ocidental e as disciplinas acadêmicas não só refletem a formação do mundo dividido pela linha secular entre o chamado religioso e o âmbito público e do Estado-nação, senão que também refletem o que pode ser chamado – seguindo W. E. B. Du Bois – uma “linha de cor”, também de larga duração, entre o mundo europeu tipicamente aludido pela categoria de *humanitas* e pelas humanidades e o mundo de comunidades colonizadas e desumanizadas tipicamente aludidas com o conceito de *anthropos*. (TORRES, 2015, p. 76)

Dessa forma, sobre a narrativa e a luta frente aos interesses dos povos do Sul global, duas problemáticas se apresentam nesse momento: a maneira como o sujeito do Terceiro Mundo é representado no discurso ocidental, a partir da inquietação de Spivak (2010) em sua crítica à intelectualidade que fala sobre esse sujeito, ao afirmar que "nenhum ato de resistência pode ocorrer em nome do subalterno sem que esse ato seja imbricado no discurso hegemônico" (ALMEIDA, 2010, p. 12 *apud* BALLESTRIN, 2013); e a problemática proposta por Maldonado-Torres (2015, p.2), de que a “consideração própria dos desafios epistemológicos que emergem desde a zona do não ser do *anthropos* (colonizado) requerem e demandam a superação dos limites das disciplinas acadêmicas”.

A partir dessas indagações – que, devido à complexidade de suas respostas, não haverá espaço no presente trabalho para respondê-las de maneira fidedigna ao debate –, e como uma derivação da própria teoria pós-colonial em termos argumentativos, surge o Grupo de Estudos da Subalternidade do Sul da Ásia na tentativa de trazer os estudos subalternos<sup>3</sup> para o seio de seu ventre, ao problematizar a historiografia de base europeia/colonizadora na Ásia, bem como a historiografia marxista ortodoxa (CASTRO-GÓMEZ; MENDIETA, 1998 *apud* BALLESTRIN, 2013).

Sob liderança de Ranajit Guha<sup>4</sup>, o Grupo tinha como base crítica o elitismo – tanto colonial quanto burguês – dominante na historiografia do nacionalismo indiano (NOGUEIRA, 2017), e buscava uma reação de resistência contra a dominação dessa elite, distinguindo esse grupo

---

<sup>3</sup> O termo subalterno, aqui, faz referência ao que Antônio Gramsci (grande referência do grupo) defende como “classe ou grupo desagregado e episódico que tem uma tendência histórica a uma unificação sempre provisória pela obliteração das classes dominantes” (BALLESTRIN, 2013, p.5).

<sup>4</sup> Historiador indiano, dissidente do marxismo indiano e autor de obras como *Dominance Without Hegemony: History and Power in Colonial India* (1998), *A Rule of Property for Bengal: An Essay on the Idea of Permanent Settlement* (1963), *Elementary Aspects of Peasant Insurgency in Colonial India* (1999), foi também editor de *Subaltern Studies I-VI* (1986-95).

dominante do marginalizado (ou subalterno), ou, de maneira mais macro, denunciava a construção antagonica do Oriente em relação ao Ocidente. Não se tratava, por conseguinte, de travar necessariamente uma luta entre identidades de esquerda ou de direita, entre marxistas ou liberais, mas sim de dar luz à noção de que todas essas são permeadas pela forma de agir e pensar o mundo provenientes da lógica do Norte global<sup>5</sup>.

Bebendo da fonte deste grupo, na década de 1990 intelectuais latino-americanos e americanistas fundaram o Grupo Latino-Americano dos Estudos Subalternos, que, em seu Manifesto de Inauguração, de 1993, justificam sua atuação política e filosófica a partir “do desmantelamento dos regimes autoritários na América Latina, do final do comunismo e do consequente deslocamento dos projetos revolucionários, dos processos de democratização, das novas dinâmicas criadas pelo efeito dos meios de comunicação de massa e da nova ordem econômica transnacional” (BALLESTRIN, 2013, p.6 – tradução da autora).

O grupo latino-americano surge, portanto, como uma via mais radical do pós-colonialismo, ao criticar nesse possível paradigma um problema: o paradoxo da colonização intelectual da teoria pós-colonial, pois esta, ainda que consciente da diferença colonial e dos processos de colonização, colonialismo e colonialidade, não realizou um rompimento adequado com autores/as eurocêntricos/as (MIGNOLO, 1998 *apud* BALLESTRIN, 2013). Era preciso investir em uma categorização crítica do ocidentalismo a partir da trajetória de dominação e resistência específica da América Latina:

As agendas teóricas do pós-colonialismo não são registradas como instrumento de luta em favor da sociedade civil latino-americana; obedecem, antes, ao impacto que a diversidade étnica, religiosa e cultural tem produzido em países que, como os Estados Unidos, até muito recentemente se representavam como monoculturais. (CASTRO-GÓMEZ; MENDIETA, 1998, p. 13, tradução da autora).

Solidifica-se, assim, no ano de 1998, o grupo Modernidade/Colonialidade a partir da necessidade de transcender epistemologicamente – ou seja, de descolonizar – a epistemologia e o cânone ocidentais (GROSFogel, 2008, p. 116 *apud* BALLESTRIN, 2013) a partir das especificidades próprias da construção histórica latino-americana, tendo em vista que esse continente foi o primeiro a sofrer as violências do esquema colonial/imperial moderno

---

<sup>5</sup> Expressão cunhada por Boaventura de Sousa Santos (2018), Geopolítica do Norte Global denota a hierarquia presente na relação Norte-Sul do globo, em que a parte Norte se assume enquanto potência detentora de maior poderio cultural, científico e tecnológico quando comparado ao Sul global, sendo este lido enquanto inferior em seus conhecimentos e saberes.

(BALLESTRIN, 2013), e que o império estadunidense por si só - apesar de igualmente ter sido uma colônia americana -, também produz sofrimento a migrantes latinoamericanos. Propunha-se, com a criação desse grupo, uma total ruptura com as fontes teóricas provenientes da Europa na medida em que se tinha como objetivo a crítica radical ao eurocentrismo.

Em uma das publicações coletivas que pariram o grupo, intitulada “*La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales*”, lançada no ano 2000, a dificuldade na formulação de alternativas teóricas e políticas à primazia do mercado capitalista fica exposta já no início do debate. O neoliberalismo, doutrina socioeconômica fundamentada principalmente na desregulamentação do mercado, na privatização e no desmonte do Estado de bem-estar social ao redor do mundo (BOAS; GANS-MORSE, 2009), aparece na pós-modernidade como uma resposta em defesa dessa primazia, propondo-se apenas enquanto teoria econômica, quando, na realidade,

deve ser compreendida como discurso hegemônico de um modelo civilizacional, ou seja, como uma extraordinária síntese dos pressupostos e valores básicos da sociedade liberal moderna em torno do ser humano, da riqueza, da natureza, da história, do progresso, do conhecimento e do bem viver. As alternativas às propostas neoliberais e ao modelo de vida que estas representam, não podem ser encontradas em outros modelos ou teorias no campo da economia, uma vez que a própria economia como disciplina e ciência assume, fundamentalmente, a visão de mundo liberal. (LANDER *et. al*, 2000, p.2, tradução livre).

Isso posto, deixa evidente a falácia moderna da naturalização das relações sociais enquanto processo advindo de movimentos espontâneos, isento de ideologias, totalmente inevitáveis, quando estas, na realidade, são atravessadas e constituídas por poder e interesse hegemônicos mascarados pela promessa de progresso e desenvolvimento própria da sociedade globalizada, ocidental e liberal, que, ao se propor universal, acoberta seu caráter colonial e opressivo:

Os agentes da globalização são atores sociais específicos com diferentes poderes de intervenção: corporações econômicas, fundações privadas, governos, sindicatos, igrejas, grupos de direitos humanos, movimentos sociais de vários tipos e, não menos importante, cada um de nós. E todos esses atores estão localizados, ou seja, fazem parte de um espaço social específico a partir do qual se integram (desigualmente) nos processos de globalização e lutam para redefinir sua identidade pessoal ou coletiva. (CASTRO-GÓMEZ; MENDIETA, 1998, p. 5)

Respalado por teorias de seus membros anteriormente criadas (Anibal Quijano com a Teoria da Dependência, Dussel com a Filosofia da Libertação, e Wallerstein com a Teoria do Sistema-Mundo), o grupo, de maneira investigativa e crítica, compartilha atualmente “noções, raciocínios e conceitos que lhe conferem uma identidade e um vocabulário próprio contribuindo para a renovação analítica e utópica das ciências sociais latino-americanas do século XXI” (BALLESTRIN, 2013, p. 11), a partir de uma série de conceitos que serão debatidos adiante.

#### 4.1 A modernidade/colonialidade no contexto latino-americano

Marcada por uma formação social, econômica, cultural e política engendrada por fortes influências externas, tendo o ano de 1492 como gênese do processo de transformação daquilo que estava posto para um Outro característico do julgamento hegemônico em poder - nesse caso, o poderio europeu, mais especificamente português e espanhol -, a América, em especial a América Latina, passa a se localizar no mundo como "primeiro espaço/tempo de um padrão de poder de vocação mundial" (QUIJANO, 2005, p. 2).

Esse novo padrão de poder, segundo Quijano, sociólogo peruano de grande prestígio, foi estabelecido a partir de dois processos históricos: a noção de raça enquanto ideia que distinguia e codificava os conquistadores e conquistados em termos de superioridade e inferioridade a partir de suas diferenças biológicas, e o controle sobre todas as formas de apropriação do trabalho, bem como seus recursos e produtos, nascido na relação com o capital e com o mercado mundial.

Como contraponto ao prisma da tradicional historiografia positivista, que enxerga as colônias como território descoberto, Edmundo O’Gorman afirma que "real, verdadeira e literalmente a América, como tal, não existe, apesar da existência da massa de terras não submersas que, no decorrer do tempo, acabará por lhe atribuir esse sentido, esse significado" (O’GORMAN, 1992, p. 99). Ao fazê-lo, incita a perspectiva de análise da América como uma invenção, uma conceitualização, na medida em que esta só passa a existir após ser conceituada como tal por parte das potências hegemônicas a partir do movimento de colonização europeu, ao produzir identidades sociais que antes não existiam, tais como índios, negros e mestiços, atribuindo a essas um parâmetro racial ao qual basear a classificação social do continente americano, para, posteriormente, tornar-se critério fundamental para classificação social a nível mundial. "A ideia de raça, portanto, foi uma maneira de outorgar legitimidade às relações de dominação impostas pela conquista" (QUIJANO, 2005, p. 3).

Assim sendo, a América, segundo Mignolo (2016), teórico de voz mais radical e ativa dentro do grupo M/C, não foi descoberta justamente por não ser uma entidade antes existente nesses termos e para este fim. Foi, em suas palavras, "inventada, apropriada e explorada sob a bandeira da missão cristã". Concomitante à constituição da América, o poder capitalista que estava em processo de emersão torna-se mundial, tendo sua hegemonia centralizada no Norte global. A questão religiosa surge, nesse contexto, como peça fundamental para que o jogo de poder entre



colonizador e colonizado se estabelecesse. Um excerto do documentário Concerning Violence (2014), película que aborda a obra Os Condenados da Terra (1975-1976), de Frantz Fanon, militante e intelectual antilhano reconhecido por suas críticas à dominação colonial, retrata a equação desonesta elaborada pelo pedantismo cristão daqueles que se consideravam mensageiros de uma ordem superior, sendo esta: *cristianismo = civilização; paganismo = selvageria* (Césaire, 2020, p. 11):

A sociedade nativa não se descreve totalmente como não tendo valores. Declara-se o nativo insensível à ética. Representa não apenas a ausência de valores, mas também a negação de valores. Na verdade, todos os valores ficam irrevogavelmente envenenados e doentes assim que entram em contato com a raça colonizada. Os hábitos do povo colonizado, as suas tradições, os seus mitos, sobretudo os seus mitos, são o sinal dessa pobreza de espírito.

Partindo desse pressuposto de não finitude do processo de colonização após a metade do século XX, Aníbal Quijano formula uma concepção teórica audaciosa, fomentada em bases filosóficas, políticas, éticas e epistemológicas, ao reconhecer a *especificidade* da América Latina. Nesse sentido, na década de 1990, sua obra, influenciada pela teoria da dependência<sup>6</sup>, ganha notoriedade ao apresentar o conceito de *colonialidade*, definido como “padrão mundial de poder intrínseco à modernidade, que estrutura relações desiguais entre pessoas, culturas e nações” (NETO, 2016).

Para Quijano, a colonialidade se dá como o lado mais obscuro da modernidade, “nomeando a lógica subjacente da fundação e do desdobramento da civilização ocidental desde o Renascimento até hoje, da qual colonialismos históricos têm sido uma dimensão constituinte, embora minimizada.” (MIGNOLO, 2016, p. 2). A tese fundante e central do projeto que constitui a construção do grupo acima citado é, portanto, a de que a modernidade, originada na Europa, existe enquanto narrativa que celebra as conquistas provenientes da civilização ocidental ao mesmo tempo em que oculta sua face mais hostil, que é a colonialidade. Sob esta análise, portanto, é inconcebível se pensar o conceito de modernidade sem inferir a colonialidade como seu igual – quando não, principal – fator constituinte. Mignolo (2017) conceitua a modernidade/colonialidade/descolonialidade como uma tríade que nomeia um conjunto complexo de relações de poder (MIGNOLO, 2017, p. 13). A partir da promessa da salvação, do progresso e

---

<sup>6</sup> Na tentativa de explicar as novas características do desenvolvimento econômico da região latinoamericana durante a década de 1960, a teoria da dependência, ainda que ausente de consenso por parte dos que a pensam e detentora de várias vertentes, se dá através dos conceitos de desenvolvimento e subdesenvolvimento como o resultado histórico do desenvolvimento do capitalismo. (DOS SANTOS, 1998, p. 18). Busca-se, portanto, entre os “dependentistas” a análise da apropriação do excedente periférico e sua consequente acumulação primitiva de capital por parte das regiões centrais como meio de se refletir as relações entre centro e periferia globais.

da felicidade própria da modernidade, esta modernidade mascara a violência da colonialidade que a constitui:

a “colonialidade” fazia sentirem-se cômodas principalmente pessoas de cor em países desenvolvidos, migrantes e, em geral, uma grande maioria daquelas pessoas cujas experiências de vida, memórias longínquas e imediatas, línguas e categorias de pensamento foram alienadas por parte daquelas outras experiências de vida, memórias longínquas e imediatas, línguas e categorias de pensamento (MIGNOLO, 2017, p. 14).

Nesse sentido, ao se compreender a questão colonialidade, a proposta decolonial<sup>7</sup> surge como uma das expressões dos estudos pós-coloniais, a partir da necessidade de se desenvolver categorias latino-americanas e caribenhas próprias, de modo a superar aquelas pensadas somente a partir da colonização da África e Ásia entre os séculos XVIII e XX, entendendo a especificidade de cada território no processo de colonização. A decolonialidade surge, portanto, como resposta à violência da colonialidade e ao discurso de progresso próprios da modernidade, ao travar uma luta constante contra as colonialidades impostas a grupos subalternos, expressadas, principalmente, através da pobreza e opressão sofridas por parte dos colonizados.

Ao falar sobre decolonialidade, pois, o grupo Modernidade/Decolonialidade (M/C) propõe aquilo que intitulam como “giro decolonial”, sendo este um “desprendimento da camisa de força” que permite a possibilidade de outras formas de vida que não pautadas na colonialidade do poder e de suas derivações: do ser e do saber, que serão tratadas adiante (Mignolo, 2006). Maldonado-Torres (2008), igualmente integrante do grupo M/C, propõe o giro decolonial como um “grito de espanto” que deve ser seguido por uma atitude igualmente decolonial, ou seja, é a partir da consciência que o sujeito tem sobre sua realidade e as possibilidades frente ao “projeto de morte e desumanização modernos” que deve se haver uma atitude que vise a mudança dessa realidade.

O colonialismo pode ser visto como o processo de constituição de uma estrutura de poder que implicou na formação de novas relações sociais intersubjetivas, fundamento de um novo tipo de poder colonial e que deu as bases da sociedade latino-americana como a conhecemos, a partir do “controle da economia, da autoridade, do gênero e da sexualidade, e do conhecimento e da subjetividade” (MIGNOLO, 2016, p.5). A colonialidade, portanto, sobrevive ao colonialismo e se

---

<sup>7</sup> No presente trabalho opto por fazer uso da terminologia “decolonial” ao invés de “descolonial” em acordo com a justificativa dada por Catherine Walsh (2017): “Excluir o ‘s’ é escolha minha. Não é promover o anglicismo. Pelo contrário, pretende estabelecer uma distinção com o significado em espanhol de ‘des’ e o que pode ser entendido como um simples desmontar, desfazer ou reverter do colonial. Ou seja, passar de um momento colonial para um momento não colonial, como se fosse possível que seus padrões e traços deixem de existir.” É preciso um pensar e agir no mundo a partir da ciência de uma herança colonial.

reproduz, segundo apresenta Walter Mignolo (2003), em uma tripla dimensão: a do poder, a do saber e a do ser. Cada uma destas dimensões diz respeito às relações políticas, à epistemologia e às relações intersubjetivas, respectivamente.

A teoria da colonialidade do poder, produzida por Aníbal Quijano em 1989, apresenta-se enquanto um modo de operação da ideia de raça, gênero e trabalho. Diz respeito à ideia de lugar e papéis performados na divisão do trabalho, visando a submissão de um povo sobre outro através do controle da autoridade política, dos recursos de produção e do trabalho (Neto, 2016, p.74), de maneira tal que atualmente, na modernidade, essa “nova tecnologia de dominação/exploração, neste caso raça/trabalho, aparece como naturalmente associada” (QUIJANO, 2005, p.119).

O poder, segundo mesmo autor, existe a partir da articulação dos elementos exploração/dominação/conflito nas relações sociais, em uma malha de níveis que se entrelaçam na disputa pelo controle (1) do trabalho, de seus recursos e produtos; (2) da natureza; (3) do sexo; (4) da subjectividade e os seus produtos, materiais e intersubjetivos; (5) e da a autoridade e os seus instrumentos, e que possibilita que esse padrão se mantenha:

o vasto genocídio dos índios nas primeiras décadas da colonização não foi causado principalmente pela violência da conquista, nem pelas enfermidades que os conquistadores trouxeram em seu corpo, mas porque tais índios foram usados como mão de obra descartável, forçados a trabalhar até morrer (QUIJANO, 2016, p. 120).

O que Quijano (2016) procura estabelecer com esse conceito, portanto, é que a ideia de raça surge com o objetivo de dar legitimidade à dominação imposta pelos colonizadores, diferenciando europeus de não-europeus e justificando nessa diferença uma relação de dominação/submissão orgânica e natural. É a partir da indagação sobre o "índio" possuir ou não alma que primeiro se estabelece a relação vertical entre dominado e dominador. Devido a esse critério de classificação da população, cria-se um novo padrão global de controle do trabalho nascido na constituição histórica da América, controle esse expresso em uma distribuição racista do trabalho e das formas de exploração do capitalismo colonial (QUIJANO, 2005). Admite-se, nessa distribuição, a concepção de que à branquitude<sup>8</sup> é dado o direito aos postos de mando da administração colonial e, conseqüentemente, a ela pertence o domínio do capital:

---

<sup>8</sup> Reconhecida enquanto vantagem estrutural de pessoas brancas em sociedades racistas, a branquitude expõe a construção histórica da superioridade branca, marcada principalmente pelo processo de escravização de povos africanos. Quebra com a visão européia, colonial e moderna de que não existe raça branca, tendo em vista que esse conceito de raça no contexto social foi justamente inventado para distinguir os brancos dos não brancos. Expõe a problemática de se considerar o branco como universal enquanto todos os outros corpos são lidos como destoantes da naturalidade.

O controle do trabalho no novo padrão de poder mundial constituiu-se, assim, articulando todas as formas históricas de controle do trabalho em torno da relação capital-trabalho assalariado, e desse modo sob o domínio desta. Mas tal articulação foi constitutivamente colonial, pois se baseou, primeiro, na adscrição de todas as formas de trabalho não remunerado às raças colonizadas, originalmente índios, negros e de modo mais complexo, os mestiços, na América e mais tarde às demais raças colonizadas no resto do mundo, oliváceos e amarelos. E, segundo, na adscrição do trabalho pago, assalariado, à raça colonizadora, os brancos (QUIJANO, 2005, p. 120).

Exemplo concreto dessa relação de poder pode ser observado em crime ocorrido na cidade do Recife, em 2020. Caso narra a infeliz morte de Miguel, criança negra de 5 anos que ficou por pouco tempo na ausência de sua mãe e sob cuidados de Sari Corte Real, mulher branca, moradora de um residencial de luxo e esposa do ex-prefeito de Tamandaré, Sérgio Hacker (PSB). A ausência da mãe da criança, Mirtes Renata, mulher negra e empregada doméstica, se deu por alguns minutos enquanto ela descia com os cachorros de seus patrões, Sari e Sérgio. A criança foi morta por negligência de Sari, que deixou-a entrar no elevador sozinha, ocasionando em sua queda do nono andar.

Esse caso é simbólico a partir da análise de como se dá a representação dos papéis em torno da raça e da classe social de cada indivíduo presente: patroa enquanto mulher branca e rica e empregada doméstica enquanto mulher negra e trabalhadora. A negligência com o corpo e vida de Miguel se deu a partir da forma como esse corpo é lido dentro de uma sociedade permeada por fatores raciais, em que, não acidentalmente e por mera causalidade, são escolhidas as vidas de quem morre e quem vive. Daí se deriva o conceito de necropolítica (MBEMBE, 2011). A ideia do negro bárbaro, do negro servil, do negro coisificado, do negro como alvo, nasce junto com o processo colonizador, na medida em que:

Entre colonizador e colonizado, só há espaço para o trabalho forçado, a intimidação, a pressão, a polícia, os impostos, o roubo, o estupro, a imposição cultural, o desprezo, a desconfiança, o necrotério, a presunção, a grosseria, as elites descerebradas, as massas aviltadas. Nenhum contato humano, porém relações de dominação e submissão que transformam o homem colonizador em peão, em capataz, em carcereiro, em açoite, e o homem nativo em instrumento de produção. [...] Apresento uma equação: colonização = coisificação (CÉSAIRE, 2020, p. 24).

Dessa forma, para que esse modelo de colonialidade se mantenha, faz-se necessária uma política de precarização e dependência do Sul em relação ao Norte global, política, cultural e economicamente, pois, segundo Quijano e Wallerstein (1992), não é possível de existir uma economia-mundo capitalista sem as Américas, e é a partir desse território que se estrutura a concepção de raça. O “mito” da modernidade e a guerra travada em nome de um “crescimento/desenvolvimento” forjam a estrutura colonial presente nesse modelo de sociedade.

“Para o moderno, o bárbaro tem uma “culpa” (por opor-se ao processo civilizador) que permite à “Modernidade” apresentar-se não apenas como inocente mas como “emancipadora” dessa “culpa” de suas próprias vítimas” (Dussel, 2000, p. 49 *apud* BALLESTRIN, 2013).

Para além das relações mercantis de controle europeu, o surgimento da categoria dicotômica que separa o humano (europeu) do não-humano (colonizado) culminou na percepção dos primeiros como sendo os precursores da modernidade e o grupo mais avançado da espécie, conseguindo atribuir a esse momento histórico específico um caráter hegemônico, inserido no universo intersubjetivo do padrão mundial do poder (QUIJANO, 2005). Isso quer dizer que a Europa incorporou diversas expressões culturais a um único padrão de mundo, uma única ordem global ligada ao ocidente, atravessada pelas “ideias de novidade, do avançado, do racional-científico, laico, secular” (idem), controlando, assim, o conhecimento, a maneira como esse conhecimento é produzido, a subjetividade, o imaginário, a linguagem e a cultura de povos outros.

Ao mesmo tempo em que reprimiam o universo simbólico dos colonizados, os europeus impuseram seus conhecimentos e sua cultura no campo da atividade material, subjetiva, tecnológica, e especialmente religiosa, exemplificada nas missões jesuítas de catequização judaico-cristã dos povos que se encontravam na América: “Falo de milhões de homens arrancados a seus deuses, suas terras, seus costumes, sua vida, a dança, a sabedoria. Estou falando de milhões de homens em quem foram inculcados o medo, o complexo de inferioridade, o tremor, o ajoelhar-se, o desespero, o servilismo” (CÉSAIRE, 2020, p. 25). A percepção de naturalidade eurocêntrica própria da modernidade nasce, portanto, dessa junção entre o etnocentrismo colonial e a classificação racial universal.

Sobre esses termos se trata a colonialidade do saber, na imposição epistêmica colonial e imperialista, no epistemicídio, no esvaziamento e apagamento de saberes de povos oprimidos, especialmente negros e indígenas, e a ela se unem o universalismo, o sexismo e o racismo (BALLESTRIN, 2013). Desde o iluminismo, assume-se a linguagem científica eurocentrada como “ponto zero”, como “a mais a mais pura estrutura universal da razão” (CASTRO-GÓMEZ, 2005c, p. 14), ou seja, há a imposição da modernidade/colonialidade como a forma mais naturalizada e normal da existência humana, uma “concepção segundo a qual nos encontramos numa linha de chegada, sociedade sem ideologias, modelo civilizatório único, globalizado, universal, que torna desnecessária a política, na medida em que já não há alternativas possíveis a este modo de vida.” (LANDER, 2005, p.8).

A elaboração intelectual do processo de modernidade produziu uma perspectiva de conhecimento e um modo de produzir conhecimento que demonstram o caráter do padrão mundial de poder: colonial/moderno, capitalista e eurocentrado. Essa perspectiva e modo concreto de produzir conhecimento se reconhecem como eurocentrismo. Eurocentrismo é, aqui, o nome de uma perspectiva de conhecimento cuja elaboração sistemática começou na Europa Ocidental antes de mediados do século XVII, ainda que algumas de suas raízes são sem dúvida mais velhas, ou mesmo antigas, e que nos séculos seguintes se tornou mundialmente hegemônica percorrendo o mesmo fluxo do domínio da Europa burguesa. Sua constituição ocorreu associada à específica secularização burguesa do pensamento europeu e à experiência e às necessidades do padrão mundial de poder capitalista, colonial/moderno, eurocentrado, estabelecido a partir da América (Quijano, 2005, p. 9)

Em acréscimo aos já existentes trabalhos de filósofos como Michel Foucault<sup>9</sup> sobre violência epistêmica, Quijano (2005) pontua o caráter racial e eurocêntrico do epistemicídio, na medida em que os grupos historicamente oprimidos na América Latina (negros e indígenas) tiveram e têm suas cosmovisões reprimidas, quando não, apagadas, em sobreposição ao pensamento hegemônico de raiz européia. Nesse sentido, conclui-se que “há um legado epistemológico do eurocentrismo que nos impede de compreender o mundo a partir do próprio mundo em que vivemos e das epistemes que lhes são próprias.” (LANDER, 2005, p.3). O grupo Modernidade/Colonialidade, portanto, não é inédito em colaborar com essa percepção, mas traz consigo a busca pela construção de paradigmas outros a partir da América Latina e de suas especificidades históricas, paradigmas esses diferentes dos impostos pela Europa que se enxerga e se propaga como centro do moderno sistema-mundo. Obirin Odara, assistente social e mestre em política social, vai de encontro a essa perspectiva ao afirmar que não existe um caminho único, existe a encruzilhada, um lugar de invenções e possibilidades. Não se trata de sobrepor visões de mundo, de qualificá-las enquanto melhores ou piores comparativamente, mas sim dar possibilidade para diversas epistemes se instalarem nas instituições sociais.

Trazendo a concepção de hierarquia social a partir da raça para o nível ontológico, surge, também, a ideia de colonialidade do ser, que trata sobre a violência colonial que atinge o nível subjetivo, a psique de cada indivíduo, especialmente os mais afetados por ela, os negros e indígenas. Maldonado-Torres (2007), a define enquanto a experiência vivida de ser tomado como inferior, e assim o faz bebendo dos escritos e saberes de Franz Fanon, a partir dos livros *Pele Negra, Máscaras Brancas* (1975) e *Os Condenados da Terra* (1975-1976). Para este intelectual, o *modus*

---

<sup>9</sup> Filósofo francês que dedicou sua obra a compreender as relações de poder e conhecimento intrínsecas às instituições sociais. Considerado por pares enquanto pós-estruturalista e pós-modernista, nega esses títulos ao caracterizar seu trabalho enquanto pensamento histórico-crítico da modernidade. Suas principais obras são *História da Loucura na Idade Clássica* (1961), *Vigiar e Punir* (1975), *Microfísica do Poder* (1979) e *História da Sexualidade* (1976-2017).

*operandi* do branco europeu aliena os seres que destoam de sua estética e cultura, fazendo-os acreditar que são inferiores.

Essa ideologia que prega os valores europeus enquanto ideal a ser alcançado é reforçada pela cultura de massa, pela mídia, pelos livros didáticos e pelas mais diversas expressões artísticas, ocasionando, muitas vezes em um auto racismo, visto que a educação hegemônica advinda da colonialidade ratifica e naturaliza a violência simbólica e física imbricada na ideia de que existem diferentes níveis de humanidade classificados conforme a raça, e que nessa classificação os negros e indígenas são vistos como grupos “atrasados”.

Como resposta a essa violência colonial e suas diversas expressões na vida dos sujeitos, no ano de 2005, Maldonado-Torres cunha o termo “giro decolonial”, sendo este “o movimento de resistência teórico e prático, político e epistemológico, à lógica da modernidade/colonialidade.” (BALLESTRIN, 2013, p.105). Esse projeto de mudança epistemológica, assim chamado por estar em curso e em construção, também já havia sido conceituado por Mignolo enquanto “pensamento fronteiriço”: “um pensamento que afirma o espaço de onde o pensamento foi negado pelo pensamento da modernidade, de esquerda ou de direita” (MIGNOLO, 2003, p. 52), e que denuncia o cristianismo, liberalismo, marxismo, conservadorismo e colonialismo.

Quijano e Dussel também foram autores que trataram sobre o tema da decolonialidade, ainda que discordando sobre o marco histórico de sua gênese. Quijano, ao falar sobre colonialidade do poder, automaticamente implica o caráter decolonial como contrapartida do surgimento da modernidade/colonialidade. Já Dussel, um dos criadores da Filosofia da Libertação, traz a noção da transmodernidade, “um programa de investigação filosófica que descentrava as referências dominantes, levantando-se criticamente ante a Europa, ao machismo, à ideologia pedagógica ocidentalista e ao fetichismo” (NETO, 2016, p.79). O que tais intelectuais pretendem ao conceituar esses termos é a proposta de um horizonte que promova a emancipação das colonialidades do poder, do ser e do saber:

O jogo europeu está definitivamente acabado; é preciso encontrar outra coisa... Durante séculos, em nome de uma pretensa aventura espiritual, [os Europeus] sufocaram quase toda a humanidade. Vejam-nos hoje oscilar entre a desintegração atômica e a desintegração espiritual [...]. A Europa adquiriu uma tal velocidade, louca e desordenada, que escapa hoje em dia a todo o condutor e a toda a razão [...]. Foi em nome do espírito, do espírito europeu, bem entendido, que a Europa justificou os seus crimes e legitimou a escravidão em que mantém quatro quintos da humanidade. Sim, o espírito europeu teve raízes singulares. (Fanon, 1975-1976, p. 32)

O giro decolonial, portanto, fundamenta-se enquanto um giro humanístico, na medida em que reconhece todo ser humano como pertencente a uma mesma espécie. Vai além de uma mera articulação teórica que reflete sobre a constituição da racionalidade eurocêntrica, pois, estando inserida no bojo das relações sociais, essa mudança de paradigma implica na luta contra todas as formas de opressão e exploração próprias da lógica moderno/colonial, em especial o capitalismo, o racismo e o patriarcado.

Como um caminho possível, enfim, a educação popular libertadora de Paulo Freire, que se traduz enquanto “movimento (uma prática, uma experiência, um procedimento de luta) e um paradigma (uma ideologia, um discurso, uma teoria)” (NETO, 2016, p. 116) pode nos dar pistas sobre esse horizonte emancipatório na medida em que se trata de uma ideia com potencialidade decolonial, visto que

a educação popular, ao invés de promover uma forma de educação que reproduza o que vem de fora (os valores das classes dominantes, a ideologia do capitalismo, a mentalidade colonial) e o que já está estabelecido, procura, ao contrário, construir uma educação a partir do povo, de sua cultura, de seus interesses (NETO, 2016, p. 117).

Nesse sentido, o segundo capítulo do presente trabalho irá destrinchar a forma como a educação formal vigente tem sido realizada no Brasil, de maneira a problematizar a inserção de estudos étnico-raciais dentro de sala de aula como recurso a dar visibilidade aos saberes e história dos povos subalternizados e oprimidos pela hegemonia eurocêntrica, patriarcal, racista e capitalista. Propõe-se a educação como prática de libertação e de liberdade, a partir do clamor pelo reconhecimento da diversidade cultural, da desconstrução de antigas epistemologias e da análise crítica sobre como ensinamos e o que ensinamos, distorcendo os preceitos que sustentam e mantêm a supremacia branca, o imperialismo, o sexismo e o racismo. “Descobrir conhecimentos subjugados e tomar posse deles é um dos meios pelos quais as histórias alternativas podem ser resgatadas” (MOHANTY, 1990 *apud* HOOKS, 2017, p. 36).

No entrecruzo entre o fazer pedagógico e a teoria decolonial como uma possibilidade de vislumbre para a construção de mundos outros, surgem a interculturalidade crítica e a educação popular, a partir das práxis de Catherine Walsh e Paulo Freire, também abordados no segundo capítulo. Pretende-se, com essa abordagem, uma alternativa epistemológica que enfrente a colonialidade do ser, do poder e do saber.



## 5. EDUCAÇÃO E QUESTÃO COLONIAL

Enquanto necessidade ontológica, a esperança precisa ancorar-se na prática. Enquanto necessidade ontológica a esperança precisa da prática para tornar-se concretude histórica, é por isso que não há esperança na pura espera, nem tampouco se alcança na espera pura, que virá, assim espera vã. (FREIRE, 1987, p.80)

Rita von Hunty<sup>10</sup>, em entrevista realizada para o canal de Youtube “Provoca”, nos questiona: “a educação salvará o Brasil, mas qual educação? A bancária? A educação neoliberal?”, e é essa indagação que tomo como ponto de partida para introduzir o debate que será realizado neste segundo capítulo. “Como se realiza o aprendizado?” Paulo Freire (1987, p.84), com sua máxima “a educação não transforma o mundo; educação muda pessoas, pessoas transformam o mundo”, também propõe uma reflexão sobre qual educação tem sido realizada, aos interesses de quem, e com qual finalidade. Este capítulo, portanto, pretende a construção de reflexões acerca da pedagogia decolonial na América Latina a partir do pensamento de Paulo Freire e Catherine Walsh, integrante do grupo Modernidade/Colonialidade. Igualmente pretende-se fazer um resgate dos conceitos anteriormente apresentados e relacioná-los ao modelo de educação vigente no Brasil, de cunho neoliberal e neoconservador, de maneira a pensar na possibilidade de desenvolvimento de uma pedagogia decolonial, antirracista e intercultural na educação brasileira da atualidade.

### 5.1 A Pedagogia Decolonial como ferramenta de luta contra as desigualdades sociais: reflexões em torno dos pensamentos de Paulo Freire e Catherine Walsh

O surgimento substancial de estudos e práticas que relacionam o poder eurocêntrico à decolonialidade nas últimas duas décadas, em especial no contexto latino-americano, insurgem contra o eurocentrismo e buscam o vislumbre de outro mundo possível, mais humanitário, democrático e solidário a partir, principalmente, da construção de novas possibilidades epistemológicas mais condizentes com as figuras e realidades próximas, colocando a questão da geopolítica do conhecimento em evidência.

---

<sup>10</sup> Guilherme Terreri Lima Pereira, persona por trás da performance artística drag queen de nome Rita von Hunty, é graduado em Artes Cênicas pela UNIRIO (Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro) e em Letras pela USP (Universidade de São Paulo). Professor e criador de conteúdo na rede social Youtube, divulga seu trabalho a partir de debates críticos de caráter progressista no canal Tempero Drag.

Buscando a erradicação da opressão proveniente do colonialismo e das colonialidades, a articulação de movimentos sociais negros, indígenas, camponeses, educacionais, dentre outros, tiveram e têm importância fundamental nessa busca por práticas libertárias, na perspectiva de compaixão e amor ao próximo. Como possibilidade de caminho que vislumbre uma sociedade que ativamente lute contra o racismo, o patriarcalismo, as distintas colonialidades e a lógica do capital, surge o projeto da pedagogia decolonial enquanto crítica teórica à geopolítica do conhecimento, sendo esta considerada monocultural e monorracial a partir da leitura do colonialismo e da desumanização presente em suas práticas. A educação, como a própria etimologia da palavra define, diz respeito ao direcionamento, à condução para “fora”, para o “externo”, ou seja, trata-se da preparação de seres para o mundo e para a sociedade, necessitando, por isso, que se haja uma análise crítica sobre o saber compartilhado.

Alinhados à abordagem decolonial que denuncia a existência de um paradigma moderno/colonial marcado pela ideia de que verificam-se saberes centrais e superiores em relação a outros periféricos e marginalizados, a Interculturalidade Crítica (que dialoga com a teoria de Catherine Walsh, integrante do grupo Modernidade/Colonialidade) e a Educação Popular (atrelada à pedagogia crítica freireana) podem ser associadas entre si e em relação à pedagogia decolonial a partir de seu caráter anti-hegemônico de resistência às prerrogativas do eurocentrismo historicamente imposto na América Latina.

Ao falar sobre interculturalidade, Walsh aponta a necessidade de fazê-lo sob um viés crítico, rebatendo o conceito de Interculturalidade Funcional, que não questiona os padrões de poder estruturais e institucionais responsáveis pela desigualdade, pela exploração e pela dominação, e fortalecendo a Interculturalidade Crítica, que se traduz em “um projeto político de intervenção na realidade social que considera e revisa aspectos históricos da colonização, recolocando e retomando a história desde outra perspectiva e outros referenciais” (MENDES & SILVA, s.d.a *online*, p.6). Trata-se de uma ruptura com a estrutura racial e colonial de poder que nega e exclui ontológica e epistemicamente grupos “racializados” (as aspas aqui são utilizadas devido ao entendimento de que o branco também é um ser racializado, porém, a partir da colonialidade do poder, nega essa característica e a dispõe apenas àqueles considerados inferiores: negros e indígenas). Carregada de sentido pelos movimentos sociais indígenas latino-americanos, Walsh define a interculturalidade como:

- Um processo dinâmico e permanente de relação, comunicação e aprendizagem entre culturas em condições de respeito, legitimidade mútua, simetria e igualdade.
- Um intercâmbio que se constrói entre pessoas, conhecimentos, saberes e práticas culturalmente diferentes, buscando desenvolver um novo sentido entre elas na sua diferença.
- Um espaço de negociação e de tradução onde as desigualdades sociais, econômicas e políticas, e as relações e os conflitos de poder da sociedade não são mantidos ocultos e sim reconhecidos e confrontados.
- Uma tarefa social e política que interpela ao conjunto da sociedade, que parte de práticas e ações sociais concretas e conscientes e tenta criar modos de responsabilidade e solidariedade.
- Uma meta a alcançar. (WALSH, 2001, p. 10-11)

Essa estratégia intercultural crítica enquanto processo e projeto político está associada à (re)construção de um pensamento-outro, definido por Mignolo (2003) como o rearranjo da geopolítica do conhecimento a partir da crítica da subalternização e a emergência do pensamento liminar como uma reação à diferença colonial, de modo a superar a linearidade no mapeamento geohistórico da modernidade ocidental. Nesse sentido, tanto a interculturalidade crítica quanto a decolonialidade emergem como atos de resistência de não aceitação, de ruptura e de oposição à lógica dominante que prega um único modelo de interpretar e conhecer o mundo.

La interculturalidad crítica y la de-colonialidad, en este sentido, son proyectos, procesos y luchas -políticas, sociales, epistémicas y éticas- que se entretienen conceptual y pedagógicamente, alentando una fuerza, iniciativa y agencia ético-moral que hacen cuestionar, trastornar, sacudir, rearmar y construir. Esta fuerza, iniciativa, agencia y sus prácticas sientan las bases de lo que yo llamo pedagogía de-colonial. (WALSH, 2009, p. 14).

Para além do conceito de interculturalidade crítica enquanto proposta para a construção de um pensamento crítico “outro” referenciado na matriz da colonialidade, Walsh igualmente conceitua o “posicionamento crítico de fronteira”, esclarecendo que o objetivo desse posicionamento não se trata de chegar a uma sociedade ideal, mas manter a constante postura crítica frente à colonialidade do ser, do poder e do saber, propondo sua transformação e reconfiguração. Trata-se de introduzir ao pensamento dominante outros modos de pensar, e apontar um projeto alternativo ao racismo epistêmico e ao problema da “ciência” em si, que em suas bases filosóficas e teóricas supõem o pensamento do homem branco europeu como superior.

De acordo com Walsh, “a interculturalidade tem um significado intimamente ligado a um projeto social, cultural, educacional, político, ético e epistêmico em relação à decolonização e à transformação” (OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p. 27), pois parte da (re)elaboração de um

pensamento crítico-outro, voltado para as epistemes próprias do Sul global, elaboradas através do território em que somos/estamos. No campo educacional, não se trata somente da inserção de conteúdos étnico-raciais no currículo escolar, como será apresentado adiante, mas, sobretudo, de uma transformação estrutural e sócio-histórica. É sobre, a partir da interculturalidade crítica ligada à pedagogia decolonial, não somente denunciar, mas construir novas possibilidades de pensamento, ou, como diz Malcom X, trata-se de superar a escravização das mentes.

Catherine Walsh, para chegar a tais conclusões, afirma possuir como referência a pedagogia crítica do patrono da educação brasileira Paulo Freire. Freire, ainda que em vida não tenha sido condecorado enquanto pensador decolonial, nos estudos atuais sobre o tema recebe esse título pelo principal fator de seu trabalho e sua posição ético-política assumirem uma postura de aliança aos oprimidos, à classe trabalhadora, aos indivíduos que vivem à margem da sociedade. A partir da Educação Popular, sujeitos das classes oprimidas são estimulados a se perceberem enquanto protagonistas na transformação da sociedade desde suas utopias e interesses.

Ainda que múltipla em suas vertentes, explicações e abordagens, a Educação Popular ao qual me refiro no presente trabalho, compreende-se como “prática política e pedagógica constituída da luta de sujeitos e movimentos sociais, provocando experiências que se somam, resultam ou refletem nas suas práticas educativas.” (MENDES; SILVA, s.d.a *online*, p.11). Na tentativa de superar as opressões impostas pelo sistema colonial-capitalista, essa educação se faz a partir dos saberes provenientes de grupos, tribos e povos subalternizados ou excluídos. Brandão (1984) aponta os direcionamentos que constituem a Educação Popular, quais sejam: a conscientização dos sujeitos a partir de uma prática político-pedagógica; a relação dialética entre educadores/as e movimentos sociais; e o protagonismo do próprio povo na construção do conhecimento. Figueiredo (2021, p. 130-131) postula alguns eixos em comum que estruturam o termo e sua interface com a decolonialidade:

- a) a educação popular busca compreender e interpretar a realidade criticamente por meio de uma concepção decolonial que almeja superar os colonialismos internos (as colonialidades) e as colonialidades externas a que estão sujeitos os indivíduos colonizados pelo padrão hegemônico da modernidade eurocêntrica; b) a educação popular tem como propósito o apoio às classes populares para que estas se tornem sujeitos da história, através da ação-reflexão-ação no e com o mundo, bem como pela conscientização acerca dos problemas socioculturais a que se encontra a humanidade e do diálogo de saberes; c) a educação popular se opõe à educação colonial pelo fato de que propõe e pratica uma pedagogia de natureza solidária e emancipatória do ponto de vista social e cognitivo; d) a educação popular apregoa a natureza do ato de ensinar e de aprender dentro de uma visão que considera que tanto a dimensão pedagógica como a dimensão política estão

imbricadas neste ato. Por outro lado, a educação popular apregoa que os atos políticos desempenhados por agentes de governos e demais instituições sociais são impregnados pela dimensão pedagógica; e) a educação popular tem lugar nos movimentos e associações de cultura de base comunitária e popular; f) a educação popular atua a partir do emprego de metodologias ativas e coletivas com base no diálogo, bem como no afã de gerar novas metodologias dialógicas; g) a educação popular é uma educação que subverte a ordem do poder autoritário estabelecido pelos governos autoritários nos territórios das nações latinoamericanas; h) a educação popular representa a diversidade de experiências sociais dos grupos marginalizados e excluídos pelo sistema dominante, como por exemplo, os quilombolas, os indígenas, os sem teto, os sem terra, as mulheres das classe populares, os operários, os camponeses, etc. (FIGUEIREDO, 2021, p. 130-131)

A partir de uma perspectiva transdisciplinar, a Educação Popular corrobora para a construção do conhecimento a partir da complexidade e realidade extraídas da comunidade, do povo e de suas tecnologias. Há a abertura democrática ao diálogo de saberes, ao reconhecimento de múltiplas ideias na tomada de decisões em vistas ao bem comum, extinguindo a herança colonial de hierarquia de saberes. Através da “fé nos homens e na criação de um mundo que seja menos difícil amar” (Freire, 1987), instaura-se um método decolonial em sua essência ao trazer no cerne do processo educativo o anticapitalismo, o antipatriarcalismo, o anticolonialismo, o antirracismo e a reverência à natureza.

## **5.2 Política educacional brasileira na atualidade e possibilidades de enfrentamento epistemológico contra o colonialismo**

Inúmeros são os trabalhos publicados na academia que se propõem a estudar a relação entre educação e neoliberalismo, sendo este entendido não apenas como teoria econômica, mas principalmente enquanto discurso hegemônico de um modelo civilizatório. Pautado sobretudo na não limitação do Estado na economia, o neoliberalismo, tendo sua natureza fortalecida na década de 1970, também pode ser compreendido enquanto estrutura que “apoia uma ampla liberalização da economia, do comércio em geral, da redução dos impostos e do gasto público com políticas sociais” (YANNOULAS, 2021, p. 69), priorizando a liberdade individual, a propriedade privada e a competitividade do mercado.

Unido a esse tempo histórico, emerge a corrente ideológica neoconservadora. Tendo sua data de origem a década de 1960, movida pela oposição aos movimentos de contracultura (como os movimentos Híppie e Beatnik) e aos antirracistas (como os Panteras Negras) (POTYARA, 2019), por verem nesses movimentos uma ameaça aos valores tradicionais da religião e da família

(patriarcal), essa corrente nasce da união entre “individualismo, anticomunismo e economia de mercado ao conservadorismo tradicional” (YANNOULAS, 2021, p. 69).

Sendo a América Latina, em geral, e o Brasil, em particular, territórios de capitalismo dependente<sup>11</sup>, a partir da dominação externa imperialista e colonial, possuem na sua dinâmica de poder uma burguesia que fortalece esse papel de dependência em relação aos países do Norte global, para que dessa forma não se abstenham de seus privilégios. No nível social, perpetuam as desigualdades, enquanto na economia buscam a maximização dos lucros, a minimização dos despendidos e um crescimento econômico rápido, impedindo “a mobilização econômica, social e política dos setores mais ou menos marginalizados e excluídos da nação” (FERNANDES, 1995, p.126).

Dessa forma, é imprescindível analisar a política educacional brasileira - sendo esta uma política social - a partir do momento histórico atual, deste período particular do capitalismo, de maneira a esclarecer as perspectivas teóricas e ideológicas dos agentes que atuam na correlação de forças por projetos societários. Nesse sentido, nasce a ideia de Nova Direita, que mescla o neoliberalismo (economia) e o neoconservadorismo (social e política), pois, ainda que diferindo em suas bases teóricas, a relação dialética entre ambos, materializada nas relações e políticas sociais, rejeita a intervenção estatal protecionista.

Assim sendo, o contexto educacional não se exime de ser atravessado por essas ideologias. Propostas como o Movimento Escola Sem Partido<sup>12</sup>, a militarização de escolas e a instituição de discursos como o da “ideologia de gênero”<sup>13</sup> são exemplos dos efeitos da Nova Direita na dinâmica escolar. A ascensão de uma direita nacionalista, evidenciada nas eleições de Donald Trump para presidente dos Estados Unidos em 2016, e de Jair Bolsonaro para presidente do Brasil em 2018

---

<sup>11</sup> Ver mais em: FLORESTAN, Fernandes. *Capitalismo Dependente e Classes Sociais na América Latina*. Rio de Janeiro, 1975.

<sup>12</sup> Movimento que se autointitula enquanto apartidário e anti-ideológico e embasa projetos de lei (PLs 7180/2014 e 867/2015) que versam sobre a organização do trabalho didático-pedagógico, tendo por base (segundo os objetivos encontrados no site <http://escolasempartido.org>): o respeito ao direito dos pais sobre a educação religiosa e moral dos seus filhos. Fomentam o silenciamento, o controle e a manipulação de professores/as na medida em que defendem a ideia da família enquanto “educadora” e da escola enquanto ambiente que serve apenas para instrução (YANNOULAS, 2021).

<sup>13</sup> Com receio de destituírem suas posições de privilégio e terem instituições hierarquicamente estabelecidas questionadas, grupos neoconservadores e religiosos, a partir da década de 1900, introduziram o conceito de ideologia de gênero como forma de deturpar e combater a luta feminista e LGBTQIA+, especialmente. Apoiadores criticam o ensino de educação sexual nas escolas.

(processo que pode ser analisado tendo como base o contexto histórico de Junho de 2013<sup>14</sup>), expõem o fenômeno agudo de crescimento do conservadorismo fortalecido pelo esgotamento do modelo de produção fordista e do Estado de Bem Estar Social.

Esses elementos político-ideológicos atingem de maneira brutal a política educacional brasileira, tanto em termos de esmagamento dos cortes de recursos dos orçamentos públicos (MÉSZÁROS, 2008, p. 16), quanto em relação aos conteúdos passados em sala de aula, a postura que se espera de um/a educador/a, os métodos de avaliação e a forma como o conhecimento é estabelecido e compartilhado. Há a presença cada vez maior de uma educação bancária, em que estudantes são lidos enquanto consumidores passivos, acrícos e incompletos em si mesmos. Esse tipo de educação, que oprime e nega a consciência crítica, reforça a conquista do corpo e da alma advinda do processo colonizador:

O corpo e a alma da América, o corpo e a alma de seus povos originários, assim como o corpo e a alma dos homens e das mulheres que nasceram no chão americano, filhos e filhas não importa de que combinações étnicas, o corpo e a alma de mulheres e homens que dizem não à dominação de um Estado sobre o outro, de um sexo sobre o outro, de uma classe social sobre a outra, sabem, o corpo e alma dos progressistas e das progressistas, o que representou o processo de expansão européia que trazia em si as limitações que nos eram impostas (FREIRE, 2000, p. 74).

A partir da vigilância, da punição e dos testes em massa, a educação bancária corrobora para a constituição de uma linha de chegada homogênea e padronizada que deve ser alcançada por parte dos/as estudantes. Inseridos na lógica capitalista de controle dos corpos, educadores/as são cada vez mais estimulados a reproduzir o pensamento hegemônico colonial, neoliberal e neoconservador em sala de aula, naturalizando os processos educativos que eximem o pensamento crítico e o surgimento de saberes outros.

A educação institucionalizada, especialmente nos últimos 150 anos, serviu - no seu todo - ao propósito de não só fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do sistema do capital, como também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes, como se não pudesse haver nenhuma alternativa à gestão da sociedade, seja na forma “internalizada” (isto é, pelos indivíduos devidamente educados” e aceitos) ou através de uma dominação estrutural e uma subordinação hierárquica e implacavelmente impostas (MÉSZÁROS, 2008, p.35)

A prática educativa e suas reformas de base neoliberal padronizam métodos e conteúdos que fazem da educação um grande mercado, sendo as escolas transformadas em empresas que

---

<sup>14</sup> Vide “Sintomas Mórvidos: A encruzilhada da Esquerda Brasileira”, de Sabrina Fernandes. Autonomia Literária, 2019.

geram lucro. “A privatização e mercantilização dos serviços educativos, gerencialismo na gestão da educação pública, avaliação e ranqueamento de instituições educacionais, estabelecimento de parcerias público-privadas, relação entre ensino médio e trabalho, dentre outros” (YANNOULAS; AFONSO; PINELI, 2021, p.71) impedem a universalização do direito à educação pública e gratuita previsto no artigo 205 da Constituição Federal Brasileira, visto que as políticas neoliberais não abarcam o financiamento público amplificado, destinando recursos à lógica do mercado.

Há uma subordinação na dinâmica educação e capital, estabelecida na relação do trabalho. Há, nas escolas, um ensino que legitima a exploração do trabalho enquanto mercadoria, de maneira tal que o indivíduo que aprende, e o/a educador/a que ensinou mantenham-se imersos na aceitação passiva desse processo. (MÉSZÁROS, 2018, p.20).

A política educacional, sob os fundamentos da Nova Direita, possui duas qualificações centrais identificadas por Yannoulas, Afonso e Pineli (2021), sendo elas: (1) a negação da diversidade e do combate às desigualdades sociais, caracterizando-se, por esses motivos, como proposta antidemocrática, e (2) a presença de um Estado que prioriza os interesses do mercado ao mesmo tempo em que atua em defesa da família e da propriedade.

A partir dessas qualificações, essas mesmas autoras igualmente conceituam três expressões da política educacional brasileira que se entrecruzam: o Controle de Conteúdo, o Discurso da Meritocracia e Moralização do Fracasso Escolar, e o Controle de Qualidade. O primeiro diz respeito à lógica hegemônica presente na colonialidade do saber, que fortalece uma visão única de mundo que inibe o pensamento crítico e retoma valores conservadores, em respeito à “moral” e aos “bons costumes”. Já o segundo versa sobre a noção de mérito enquanto fator predominante para se analisar o sucesso escolar, negando políticas afirmativas e de inclusão social e criminalizando e moralizando a pobreza. O Controle de Qualidade, por fim, diz respeito às avaliações presentes no contexto escolar, que na maioria das vezes fomenta um padrão único de testes de maneira a enquadrar crianças e adolescentes, em especial os mais pobres, na lógica do mercado de trabalho.

É importante ter em vista a forma como a educação tem sido realizada para que, a partir dessa realidade materialmente imposta, possamos articular caminhos de resistência possíveis, emancipatórios e, por consequência, que abarquem a pluralidade de existências e saberes, dando voz a todos os agentes do processo educativo, afinal, a educação é uma criação permeada por narrativas, hegemônicas ou não, e nunca podendo ser considerada neutra.

Nesse sentido, inúmeros movimentos sociais de resistências (orgânica e cultural), em especial aqueles de libertação, emancipação e reconhecimento do Movimento Negro, lutaram pela



inserção dos estudos étnico-raciais no currículo escolar brasileiro como forma de resistir aos padrões eurocêntricos/neoliberais/neoconservadores de ensino e de aprendizagem, fortalecendo a multiculturalidade nas práticas pedagógicas. Estabelecida em meio a um campo de disputa, a Constituição Federal de 1988 deu abertura a esse processo democrático ao elaborar, em seus artigos 215 e 242, o reconhecimento da pluralidade étnica da sociedade brasileira e a garantia do ensino das contribuições das diferentes etnias na formação do povo brasileiro (OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p. 29).

A partir das reformas educacionais implementadas na década de 1990, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), inédito em tratar sobre temas transversais (dentre eles a diversidade cultural), são elaborados pelo Ministério da Educação. Na mesma época, o conceito de afrodescendência ganha força enquanto fator de mobilização social e categoria histórica definidora de um pertencimento étnico (OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p. 29), ampliando o debate sobre a questão racial e políticas afirmativas como as cotas. Concomitantemente a esse processo, em 20 de dezembro de 1996, é aprovada a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Federal n. 9.394), que corporifica e amplia o dever do poder público para com a educação.

O enfrentamento ao racismo, contudo, só ganha mais força e notoriedade a partir da Lei Federal número 10.639 de 2003, alterando 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:

Art. 1º A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida dos seguintes arts. 26-A, 79-A e 79-B:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

§ 3º (VETADO)"

"Art. 79-A. (VETADO)"

"Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como 'Dia Nacional da Consciência Negra'.

Em 28 de Julho de 2004 é criada a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade - SECAD que, por sua inferência, orienta o Conselho Nacional de Educação a instituir o Parecer CNE/CP número 3/2002, aprovado em 10 de março de 2004, que culmina na Resolução 01/2004, e estabelece como conteúdo a Educação para as Relações Étnico-Raciais:

A demanda por reparações visa a que o Estado e a sociedade tomem medidas para ressarcir os descendentes de africanos negros, dos danos psicológicos, materiais, sociais, políticos e educacionais sofridos sob o regime escravista, bem como em virtude das políticas explícitas ou tácitas de branqueamento da população, de manutenção de privilégios exclusivos para grupos com poder de governar e de influir na formulação de políticas, no pós-abolição. Visa também a que tais medidas se concretizem em iniciativas de combate ao racismo e a toda sorte de discriminações. (PARECER CNE/CP número 3/2002, p.3)

No ano de 2008, a Lei nº 11.645/08 altera a Lei 10.639/03 e acrescenta a obrigatoriedade do ensino da história e cultura indígena:

Art. 1º O art. 26-A da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com a seguinte redação:

“Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras.” (NR)

A partir do reconhecimento estatal frente à necessidade de reparação histórica referente ao processo de escravização e colonização, que deixou marcas na construção societária e privilegiou e privilegia brancos e europeus, a constituição de políticas de ações afirmativas, tais como as cotas raciais, o reconhecimento do mito da democracia racial, a valorização de culturas, identidades e histórias dos movimentos sociais negros e a luta antirracista (OLIVEIRA; CANDAU, 2010) são fatores fundamentais para a constituição de uma educação voltada para as relações étnico-raciais e a consequente quebra de preconceitos, estereótipos e comportamentos discriminatórios, na medida em que estas são

um conjunto de práticas, conceitos, e referenciais implícitos e explícitos que pretende formar no âmbito das instituições de ensino público e particular uma cultura de convivência respeitosa, solidária, humana entre públicos de diferentes origens, pertencimentos étnico-raciais presentes no Brasil e que se encontram nos espaços coletivos de aprendizagem (escolas, faculdades, centros formativos). (CARTH, s.d.a online, p. 1)

Sendo a escola o principal espaço de disseminação de uma formação elencada aos princípios de igualdade e respeito à pessoa humana, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana pregam, para além de uma mera inserção de conteúdos pragmáticos relacionados a temáticas específicas, uma mudança de perspectiva quanto à diversidade cultural e ética próprias do Brasil e o reconhecimento da pluralidade e interculturalidade de saberes, já que “a educação das relações étnico-raciais impõe aprendizagens entre brancos e negros, trocas de conhecimentos, quebra de desconfianças, projeto conjunto para a construção de uma sociedade justa, igual, equânime” (BRASIL Parecer do CNE, 2004a, p. 6). Para além disso, as diretrizes também pontuam a necessidade de melhores condições de trabalho para professores/as e formação continuada a respeito das relações entre brancos e negros e sobre os conceitos analíticos de raça e etnia, sendo esta relativa a costumes, linguagem e cultura, e aquela relativa ao fenótipo.

As legislações acima citadas, fruto de resistência e luta dos povos originários e escravizados, nos fazem questionar se são suficientes para que uma mudança estrutural em termos epistemológicos e interpretativos seja concebida. Sendo a escola um local de disputa, e a prática pedagógica bancária permeada por autoritarismos e considerada antidialógica por essência, a propagação de conhecimentos que quebrem com a lógica hegemônica de constituição da modernidade a partir do ocidente europeu são de suma importância na medida em que apresentam outras visões de mundo daquela concebida pelo colonizador. Contar a história da África e de suas tecnologias, bem como dos povos indígenas e suas cosmovisões, pode gerar uma desconstrução que rompa com a rejeição ontológica do não-branco. É preciso que o ensino da África enquanto território originário das primeiras civilizações do mundo, e dos saberes de seus povos em relação à mineração, agricultura e metalurgia, por exemplo, sejam repassados de modo a estancar a ferida aberta colonial que propaga esse povo enquanto inferior.

A fim de que a educação brasileira se aposses da proposta de uma pedagogia decolonial e da interculturalidade crítica, portanto, faz-se necessário o que Maldonado-Torres (2007) conceitua como giro epistêmico (TORRES, 2007), sendo este uma narrativa de confronto na academia, nos

movimentos sociais e até mesmo no âmbito estatal, e que “requer a superação tanto de padrões epistemológicos hegemônicos no seio da intelectualidade brasileira quanto a afirmação de novos espaços de enunciação epistêmica nos movimentos sociais” (OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p. 37). Para além de um processo político e epistemológico, a inserção de narrativas em projetos didáticos que visem a emancipação e o conhecimento das mais variadas existências, possibilitam, enfim, um “projeto de existência e de vida” (WALSH, 2006). Para tanto, é preciso a total ruptura com a lógica do capital e da colonialidade se almejamos a criação de uma alternativa educacional significativamente diferente.

## 6. ESTUDO DE CASO

### 6.1 Vivendo e Aprendendo: tecer conhecimentos na fronteira e para a fronteira

Como tentativa de materializar o assunto que foi apresentado nos capítulos anteriores, irei discorrer sobre minha experiência enquanto educadora durante estágio realizado na Associação Pró-Educação Vivendo e Aprendendo, localizada na Asa Norte, em Brasília – Distrito Federal, durante os anos de 2020 e 2021. A escola foi fundada no ano de 1982 a partir de um grupo de pessoas que teciam críticas sobre o modelo de educação vigente, nesta época, ainda ligado ao regime militar. Desejosas de um ambiente educacional que englobasse e estimulasse todas as potencialidades humanas, e onde todos os sujeitos do processo educativo, desde a pessoa que limpa a sala e faz comida, até a pessoa que atua como coordenadora, pudessem estar envolvidos nas tomadas de decisões e no fazer pedagógico, de maneira tal que a própria convivência entre esses sujeitos se desse enquanto potência transformadora, propuseram a criação desse espaço pedagógico. Na descrição de sua metodologia, a escola, em seu site, descreve como fatores primordiais:

O reconhecimento da criança como sujeito de direitos, autônomo e com capacidade de pensar criticamente; o entendimento de que a interação com o outro e com o meio ambiente é condição para o desenvolvimento e a aprendizagem das diferentes linguagens; a valorização da criatividade nos processos de construção de conhecimento; a participação ativa das famílias e de outros segmentos da comunidade nas rotinas educacionais; e a construção coletiva da intervenção pedagógica com base na reflexão teórica qualificada sobre a educação.

Se perguntada sobre sua linha pedagógica, a Vivendo&Aprendendo afirma não se limitar a uma só, partindo do princípio de que a formulação do currículo se dá no tecido das relações cotidianas, a partir da curiosidade e da busca por significação do mundo. Contudo, A associação possui em seu cerne um caráter intransponível: o estímulo à coletividade. Ainda que respeitando a subjetividade, os desejos e necessidades de cada ser incluso na dinâmica escolar, fomenta-se constantemente a importância da construção coletiva, do respeito à diversidade e da inclusão. A escola acolhe crianças com diferentes necessidades especiais (diagnosticadas ou não), apoiando suas especificidades, e fortalece a dinâmica de contato com as famílias e demais profissionais destinados ao cuidado dessas e demais crianças.

A gestão da escola é democrática e participativa, ou seja, também é praticada por vários atores, buscando sempre o diálogo e o respeito às diferentes ideias e pensamentos. Ela é composta por várias instâncias, como a Diretoria e Conselho Fiscal (eleitos em assembleia), e o Conselho Pedagógico (composto por um representante de pais ou mães, coordenação, um/a educador/a e um membro da Diretoria). Há também a presença de Comissões, que, de acordo com suas especificidades, auxiliam na construção coletiva, sendo elas: Comissão de Espaço e Sustentabilidade, Comissão de Comunicação, Comissão de Higiene e Saúde, Comissão do Livro e Comissão das Festas dos Adultos (igualmente conhecida como Festa da Vivendo).

Complementando, o Mutirão realizado aos finais de semana propõe o encontro de famílias, educadores, crianças, coordenadores/as, funcionários/as e pessoas do bairro com o objetivo de prestar serviços que visem o bem-estar da escola: pintura, limpeza, organização, dentre outros. Quinzenalmente também são realizados encontros para que temáticas diversas, geralmente decididas a partir das demandas identificadas pelo coletivo, sejam debatidas em conjunto na tentativa de se proporem melhorias e mudanças positivas.

Esses processos coletivos trazem consigo um fator de suma importância para que a prática pedagógica transformadora, e conseqüentemente decolonial, se materialize: a transdisciplinariedade. A partir dessa construção entre diversos agentes da sociedade, independente de sua classe, gênero e raça, o saber compartilhado objetiva o total respeito à alteridade. A partir dos estudos étnico-raciais realizados em sala de aula, torna-se possível o contato com a diferença racial e cultural e, conseqüentemente, com a pluralidade do povo brasileiro. Nesse sentido, esses estudos étnicos praticados dentro do ambiente escolar, são ferramentas que:

- a. investigam de forma central as dinâmicas de exclusão das formas hegemônicas de poder, ser, e conhecer para o qual
- b. usam conceitos de raça, gênero, classe, e outros marcadores da diferença humana hierárquica e naturalizada, e que além disso
- c. tomam como fonte de articulação de problemas que se plasmam em variadas expressões de conhecimento e de expressão criativa, incluindo o trabalho intelectual, o trabalho artístico, a mobilização social e a vida "ordinária" de comunidades de cor e que
- d. denota uma orientação emancipatória ou decolonizadora no sentido de que estão enraizados não na atitude liberal das artes liberais cuja tendência principal é a oposição ao dogmatismo e ao cultivo da tolerância frente à diversidade, senão uma atitude decolonial que busca o desmantelamento das formas de poder, ser e conhecer desumanizadoras e a criação do que Frantz Fanon nomeou como o *mundo do Tu* (Fanon, 2009: 190). Este tipo de atitude, de objetivo ou propósito conduz a

e. se apropriar criticamente do uso de múltiplas disciplinas e métodos, sobretudo nas ciências humanas e nas ciências sociais, e a construir novas categorias metodológicas, formas discursivas, práticas pedagógicas e políticas e espaços institucionais que procurem expandir os espaços de emancipação, liberação e decolonização do poder, do ser e do saber. (MALDONALDO-TORRES, 2016, p. 78)

Sendo a decolonização um projeto incompleto e uma atitude (MALDONALDO-TORRES, 2016), a proposta da Vivendo&Aprendendo existe enquanto prática decolonial ao abrir espaço para que qualquer método de análise e interpretação da realidade seja acolhido e debatido, caso contrário, ainda estariam seguindo a norma moderno-ocidental, neoliberal, positivista e colonial restritiva e focalizadora. A partir da possibilidade de entrelaçamento entre diferenças culturais e da integridade do ser, a própria etimologia da palavra *transversalidade* remota àquilo que é transversal, que ultrapassa bordas, que vai “além das” disciplinas. A Carta da Transdisciplinaridade, redigida e assentida por membros do I Congresso Mundial de Transdisciplinaridade, realizado no ano de 1994, em Portugal, assume a utilização desse conceito como:

Artigo 1: Toda e qualquer tentativa de reduzir o ser humano a uma definição e de dissolvê-lo em estruturas formais, sejam quais forem, é incompatível com a visão transdisciplinar.  
Artigo 2: O reconhecimento da existência de diferentes Níveis de Realidade, regido por lógicas diferentes, é inerente à atitude transdisciplinar. Toda tentativa de reduzir a Realidade a um só nível, regido por uma lógica única, não se situa no campo da transdisciplinaridade.

Artigo 5: A visão transdisciplinar é resolutamente aberta na medida em que ela ultrapassa o campo das ciências exatas devido ao seu diálogo e sua reconciliação, não somente com as ciências humanas, mas também com a arte, a literatura, a poesia e a experiência interior.  
Artigo 11: Uma educação autêntica não pode privilegiar abstração no conhecimento. Ela deve ensinar a contextualizar, concretizar e globalizar. A educação transdisciplinar reavalia o papel da intuição, do imaginário, da sensibilidade e do corpo na transmissão do conhecimento.

Artigo 12: A elaboração de uma economia transdisciplinar está baseada no postulado de que a economia deve estar a serviço do ser humano e não o inverso.

A escola, portanto, acata em suas referências teórico-metodológicas uma posição decolonial, ou seja, uma posição que reconhece e valoriza experiências educativas, teorias, propostas metodológicas que estejam alicerçadas nas referências de matrizes culturais que fundam o nosso povo, a nossa cultura brasileira. Um exemplo disso é a Festa da Cultura Popular, que ocorre anualmente e celebra a diversidade cultural do Brasil, possibilitando a construção e manifestação do percurso identitário próprio do país. As últimas temáticas da Festa foram o Maracatu de Baque Virado, a identidade brasiliense, a Catira, o Bumba-Meu-Boi e a Cultura Indígena. A Festa Junina que acontece no mês de Junho também busca celebrar o universo do campo e dos seus saberes.

Os projetos autogeridos (projetos em que as crianças optam pelo tema a ser estudado a partir de seus interesses e criam métodos que efetivem o aprendizado), bem como as atividades que acontecem na escola, costumam os eixos curriculares a partir de referenciais culturais africanos, indígenas, quilombolas e ribeirinhos. A Vivendo&Aprendendo se fundamenta, principalmente, a partir dos ensinamentos de Paulo Freire e de sua educação popular, a partir de uma teoria histórico-culturalmente posicionada: a favor das minorias e contra a colonialidade do ser, do poder e do saber. Para além disso, a Associação atua com a política afirmativa de cotas em todos os editais de processos seletivos para integrantes da escola, desde funcionários, estagiários/as e educadores/as, sendo 50% das vagas destinadas aos/às candidatas/os negras/os e indígenas.

Uma outra prática bastante comum é a contação de histórias, que ganha maior dimensão durante o evento Chá de Livros, que propõe a restauração de livros, apresentação de teatro, oficinas de bonecos, sala de dedicatória, exposição dos projetos pedagógicos, dentre outros. Uma das educadoras da Associação, que também é assistente social, faz um breve relato, disponível no site da escola, sobre a educação antirracista e decolonial, e a luta por uma emancipação racial a partir da disponibilização de materiais textuais e imagéticos que permitam narrativas que dialoguem com o incentivo ao autoamor de crianças negras, à representatividade, ao respeito à diferença e à divulgação de culturas diferentes das eurocentradas:

Precisamos olhar para as crianças como sujeitos de direitos e promotoras de cultura e saberes. Quando as olharmos dessa forma, perceberemos que tudo o que disponibilizamos para elas são relevantes em suas relações com o mundo. Precisamos, também, assumir que a luta por igualdade racial e representatividade deve ser pensada para a infância, a fim de que as crianças, como sujeitos culturais, possam desfrutar de um amplo acervo que possibilite se verem representadas. Quero refletir que o acesso a este material é, sim, extremamente benéfico e necessário para as crianças negras, mas para vivermos em um mundo mais justo é igualmente necessário para as crianças brancas, pois lhes educarão em direção à alteridade do outro, daquele que não é seu espelho.

Dessa forma, apossando-se de um projeto político-pedagógico que visa a quebra do sistema hierárquico onde os interesses dos/as diretores/as e professores/as, e até mesmo da própria família, sobressaem os da criança, gerando indivíduos possivelmente alienados e destoantes de sua própria verdade, eximidos de autonomia e sem pensamento crítico, a Vivendo&Aprendendo surge como uma esperança para se pensar outros mundos. Vejo nessa Associação uma preocupação genuína em desenvolver um processo educativo transformador, onde a criança seja vista como agente da sua própria formação, possa criar laços afetivos com todos os integrantes de seu processo de percepção e interpretação da realidade, e desenvolva a criatividade tão presente nessa fase da vida.



A partir da sua mediação na relação educador/estudante, educador/família, família/criança, pautada principalmente na ideia de que a criança não precisa “se preparar para” pois já possui na sua totalidade os mecanismos para ser e estar no mundo de maneira autêntica, a escola propõe algumas práticas pedagógicas em seu cotidiano: os combinados, que, como o próprio nome denuncia, são regras democráticas combinadas entre crianças e educadores/as a partir de suas necessidades temporárias, traçando um caminho para a solução de problemas identificados no convívio e a aplicação do “não gostei”, uma expressão estimulada ao uso por qualquer faixa etária, utilizada para compartilhar vontades e delimitar limites. Não há punição na escola, dessa forma a mediação de conflitos se dá através do diálogo, do estímulo à expressão individual, à escuta e ao respeito pelo outro. Busca-se, também, a extinção de rótulos e o estímulo à solidariedade.

A fim de solidificar tais preceitos, alguns momentos na rotina escolar auxiliam nesse processo de ser/estar no mundo a partir de uma postura ética e voltada para o bem estar coletivo, sendo eles: o dia da fruta (ou Natural), o dia da culinária e a Vertical, todos eles acontecendo uma vez por semana. O primeiro trata de um acordo entre famílias, educadores/as e crianças sobre o que aquelas podem fornecer para o lanche de toda a turma, podendo incluir frutas, tubérculos, sucos naturais, legumes cozidos e outros alimentos não industrializados. É um momento de partilha bem simbólica na medida em que, ao proporcionar o estabelecimento de laços de afeto e comunhão, também o faz a partir do respeito pela natureza através de uma alimentação consciente e saudável, possibilitada pelo acesso ao visual, gosto, textura e cheiro da comida sem aditivos.

No mesmo caminho se direciona o momento da culinária, onde cada criança leva um ingrediente escolhido através de processo democrático, e juntas se reúnem para preparar um alimento, podendo ser compartilhado com toda a escola. Já o momento da vertical acontece a partir do encontro entre as diversas faixas etárias, possibilitando a interação entre crianças de todas as idades e impulsionando a descoberta das diferenças e das potencialidades de cada uma a partir da relação com o outro.

Quanto à rotina diária, ela se estrutura da seguinte forma: roda inicial, primeira e segunda atividades, parque, lanche e higiene, o “fora” e a roda de histórias. Em relação às turmas, elas são definidas em Ciclos, sendo cinco ao total. O Ciclo 1 recebe crianças a partir do segundo ano de idade, enquanto o Ciclo 5 compõe crianças a partir dos 6 anos completos. Após o Ciclo 5, existem duas turmas que constituem o Ensino Fundamental. Todas elas realizam projetos autodirigidos no decorrer do ano letivo, ganhando autonomia em seu processo de aprendizagem.

Em tempos de escolas militarizadas e projetos ideológicos neoliberais que objetivam a destruição do pensamento crítico, e a utilização do medo como dispositivo governamental que autoriza o uso de força por parte dessas instituições, visando a submissão e controle dos indivíduos, onde ao cidadão é demandado produtividade ao mesmo tempo em quase esfacela sua potência transformadora, a Vivendo, enfim, se faz como um espaço de resistência. Resistência essa pautada em valores não-violentos de reconhecimento do indivíduo e de seu processo subjetivo, dotada de relações afetivas que promovem o respeito e a desconstrução de preconceitos.

É preciso salientar, porém, as contradições presentes nesse espaço e tecer críticas construtivas a fim de que as práticas político-pedagógicas estejam em constante reavaliação e possam expandir suas fronteiras. Estando a Vivendo&Aprendendo localizada na região central de Brasília, o público ao qual ela se destina se constitui de famílias de classe média, em sua maioria brancas. Ainda que ativamente buscando estabelecer contato com a pluralidade de saberes e cosmovisões próprias da nossa sociabilidade e cultura brasileiras, o acesso a esse tipo de educação ainda acontece de maneira a privilegiar quem possui maiores recursos financeiros. A Vivendo, portanto, abre uma fresta para a possibilidade de construção de outros métodos educacionais além dos vigentes, mas também nos provoca a pensar formas de extrapolar esse tipo de atuação para que alcance o maior número de subjetividades possível.

## 7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por se tratar de uma temática complexa, que dialoga com vários campos do saber e considera a produção de diferentes intelectuais, a crítica decolonial aqui abordada, bem como sua possibilidade emancipatória através do viés pedagógico, se apresenta neste trabalho apenas como um esqueleto que merece maior aprofundamento. Ainda assim, propõe uma reflexão crítica sobre como se estabelecem as estruturas sociais da modernidade, neste trabalho consideradas atravessadas pelo processo de colonialismo e colonialidade dos corpos, da mente, do gozo e da natureza.

A partir da retórica salvacionista de desenvolvimento e progresso, a modernidade oculta sua face mais hostil que é a colonialidade, um padrão de poder que se manteve mesmo após o processo formal de colonização dos territórios, principalmente o americano, e que fortalece sistemas de opressão expressos a partir da desigualdade social, da fome, do machismo, do racismo e da destruição da natureza, fazendo crer a não relação dessas consequências com a retórica da modernidade. Frente a essa violência imperial do Norte em relação ao Sul global, a decolonialidade aparece como uma “energia de descontentamento” (Mignolo, 2007), como prática epistêmica articulada dentro e fora da academia, em contato com movimentos sociais e instituições diversas.

No contexto escolar, as leis nº 11.645/08 e 10.639/03, entrelaçadas a propostas didáticas interculturais e de temática transversal, dão abertura para que esse giro epistêmico dê seus primeiros passos. Encarregado da construção de uma consciência e educação críticas em relação aos saberes considerados subalternizados de povos que constituem a sociabilidade brasileira, o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena reforça e possibilita lutas e resistências no sentido de estampar epistemologias outras, mais próximas do contexto latino-americano.

Enquanto processo de descoberta, portanto, o presente trabalho buscou na interculturalidade crítica e na educação popular um horizonte que visasse uma mudança em termos políticos-pedagógicos como uma maneira de pensar outros mundos possíveis, aplicado à realidade das classes populares, ao contrapor o mito da modernidade que propõe esse modelo de realidade como único e mais evoluído possível. É sobre a construção de um pensamento outro, baseado na solidariedade, na sustentabilidade, na ética da reciprocidade, no respeito à alteridade e à natureza, e na formulação de um ser/estar no e com o mundo que vise a garantia de direitos sociais para

todos/as, rompendo com a lógica mercantil própria do capitalismo que visa o lucro a qualquer custo, sabendo que a vida, segundo o líder indígena Ailton Krenak, não é útil.

## 8. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ASSIS, W. F. T. Do Colonialismo à colonialidade: expropriação territorial na periferia do capitalismo. **Caderno CRH**, Salvador, v. 27, n. 72, p. 613-627, set./dez. 2014.

ALCANTARA, Ramon Luís de S (Coord.). **O que eu falo, o que eu faço, o que eu sou: colonialidade do saber e do ser como perspectiva analítica das questões étnico-raciais no Brasil**. Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2017. Disponível em: <http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinpp2017/pdfs/mesas/oqueeufulooqueeufoocoqueeuouscolonialidadedosaberdopoderedosercomoperspecti.pdf>. Acesso em: 03/02/2022

BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSFUGUEL, Ramón. **Decolonialidade e Pensamento Afrodiaspórico**. 2. ed., 3. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2020. (Coleção Cultura Negra e Identidades).

BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbcpol/a/DxkN3kQ3XdYYPbwwXH55jhw/>. Acesso em: 28 mar. 2022.

BOAS, T.; GANS-MORSE, J. Neoliberalism: from new liberal philosophy to anti-liberal slogan. **Studies in Comparative International Development**, v. 44, n. 2, p. 137-161, 2009.

BRANDÃO, C. R. **O que é educação popular?** São Paulo: Brasiliense, 1984.

BRASIL. **Lei nº 10.639 de 09 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: [planalto.gov.br](http://planalto.gov.br). Acesso em: 28 mar. 2022.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Centro Gráfico, 1988. Artigo 205. Disponível em: [senado.leg.br](http://senado.leg.br). Acesso em: 28 mar. 2022.

BRASIL **Estatuto da criança e do adolescente**: Lei Federal nº 8069, de 13 de julho de 1990. Rio de Janeiro: Disponível em: [www.planalto.gov.br](http://www.planalto.gov.br). Acesso em: 15 de dez. 2020.

CARTA DA TRANSDISCIPLINARIEDADE (Adotada no Primeiro Congresso Mundial de Transdisciplinariedade - Convento de Arrábida, Portugal, 1994). Educação e Transdisciplinaridade. V. II São Paulo: Triom, 2002.

CARTH, John Land. A base nacional comum curricular e a aplicação da política de educação para educação das relações étnicos raciais, 2017. Disponível em: <http://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/artigos/A-BNCC2018-e-a-ERER.pdf>. Acesso em: 09/12/2021

CARVALHO, R. K. M. Colonialidade, democracia e o risco permanente de ruptura: uma reflexão a partir da obra de A. Quijano. **Revista de Ciências do Estado**, Belo Horizonte, v. 6, n. 1. ISSN: 2525-8036.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago; MENDIETA, Eduardo (Coords.). Introducción: la translocalización discursiva de Latinoamérica en tiempos de la globalización, **Teorías sin disciplina: latinoamericanismo, poscolonialidad y globalización en debate**. México: Miguel Ángel Porrúa, 1998.

CÉSAIRE, Aimé. **Discurso sobre o colonialismo**. São Paulo: Veneta, 2020.

COSTA, Sérgio. **Dois Atlânticos: teoria social, anti-racismo e cosmopolitismo**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.

FERNANDES, Florestan. **Capitalismo dependente e classes sociais na América Latina**. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

FERNANDES, Sabrina. **Sintomas Mórvidos: A encruzilhada da esquerda brasileira**. São Paulo: Autonomia Literária, 2019.

FILICE, Renícia C. G. **Raça e Classe na Gestão da Educação Básica Brasileira**. Tese (doutorado) – Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 54. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação**. São Paulo: Editora Unesp, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GROSFOGEL. La opción decolonial: desprendimiento y apertura. Um manifesto y un caso. **Tabula Rasa**, n. 8, p. 243-282, 2008.

IAMAMOTO, Marilda Vilela; CARVALHO, Raul. **Relações Sociais e Serviço Social no Brasil: esboço de uma interpretação histórico-metodológica**. São Paulo: Cortez, 1983.

IAMAMOTO, Marilda Villela. **Serviço Social em Tempo de Capital Fetiche: Capital financeiro, trabalho e questão social**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

IPEA. **Retrato das desigualdades de gênero e raça**. Brasília: IPEA, 2011. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/retrato/>. Acesso em: dez. 2020.

KILOMBA, Grada. **Memórias de plantação: Episódios de racismo cotidiano**. 1. Ed. Rio de Janeiro: Cobogó, junho/2019.

LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas**. Buenos Aires: CIACSO. 2005. (Colección Sur Sur)

LANDER, Edgardo (Org.) La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. **Perspectivas latinoamericanas**. Buenos Aires: CLACSO, 1993. Disponível em: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100708034410/lander.pdf>. Acesso em: 05/02/2022

MAIA, Fernando J. F.; FARIAS, Mayara H. V. de. **Colonialidade do poder: a formação do eurocentrismo como padrão de poder mundial por meio da colonização da América**. Campo Grande: Universidade Católica Dom Bosco, [S.L.], p. 577-596, 16 set. 2020.. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.20435/inter.v21i3.2300>. Acesso em: 13/09/2021.

MALDONADO-TORRES, Nelson. La descolonización y el giro des-colonial. **Tabula rasa**, n. 9, 2008.

MALDONADO-TORRES, Nelson. **Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto**. Carolina do Norte: Duke University, 2003. (Ensaio)

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: **Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Transdisciplinaridade e decolonialidade. Dossiê: Decolonialidade e Perspectiva Negra, **Revista Sociedade e Estado**, v. 31, n. 1, p. 75-97, jan./abr. 2016.

MARX, Karl. **Manuscritos econômicos-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2018.

MENDES, Pablo E.; SILVA, Gilberto F. **Interculturalidade Crítica e Educação Popular**. 201?. Disponível em: [http://gestaouniversitaria.com.br/system/scientific\\_articles/files/000/000/279/original/artigo\\_INTERCULTURALIDADE\\_CRITICA\\_e\\_EDUCACAO\\_POPULAR.pdf?1500315374](http://gestaouniversitaria.com.br/system/scientific_articles/files/000/000/279/original/artigo_INTERCULTURALIDADE_CRITICA_e_EDUCACAO_POPULAR.pdf?1500315374). Acesso em: 21/03/2022

MESZAROS, Istvan. **A educação para além do capital**. 2 ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MIGNOLO, Walter D. Colonialidade: o lado mais obscuro da modernidade. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, FapUNIFESP, [S.L.], v. 32, n. 94, p. 01, 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.17666/329402/2017>. Acesso em: 15/10/2021.

MIGNOLO, Walter D. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. **Perspectivas latinoamericanas**. In: LANDER, Edgard (Org). Buenos Aires: CLACSO, p. 71-103, 2005.

MIGNOLO, Walter D. Desafios Decoloniais Hoje. **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Almedina, p. 12-32, 2017.

MIGNOLO, Walter D. **Histórias locais/projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

MIGNOLO, Walter D. Human understanding and (latin)american interests: the politics and the sensibilities of geohistorical locations. In: **A Companion to postcolonial studies**. Oxford, Blackwell Publishing. 2005.

MORAES, Giselle. **A Formação em Serviço Social e a Questão Étnico-Racial: Primeiras impressões sobre a formação da Escola de Serviço Social da Universidade Federal do Rio de Janeiro**. Uberlândia: COPENE, 2018.

NETO, João C. da M. **Por uma Pedagogia Decolonial na América Latina: Reflexões em torno do pensamento de Paulo Freire e Orlando Fals Borda**. Curitiba: CRV, 2016.

NETTO, José Paulo. Cinco notas a propósito da Questão Social. **Temporalis**, Rio de Janeiro, v.2, n. 3, 2001.

NOGUEIRA, Luciano. Pós-colonial(ismo): Interseções Epistemológicas e suas implicações. **Revista Mulemba**, Rio de Janeiro: UFRJ, v.9, n.16, p. 54-65, jan./jul. 2017. ISSN: 2176-381X.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em Revista**, v. 26, n.1, p. 15-40, Belo Horizonte. abr. 2010.

OLIVEIRA, Juliana Marta. Serviço Social e o silenciamento sobre as questões étnico-raciais. **SER Social**, Brasília, v. 19, n. 41, p. 385-397, jul./dez. 2017.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENEZES, Maria Paula (org.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Almedina, 2009. Disponível em: <https://www.icict.fiocruz.br/sites/www.icict.fiocruz.br/files/Epistemologias%20do%20Sul.pdf>. Acesso em: 22/09/2021.

QUIJANO, Anibal. A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. **Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, p. 117-142, 2005.

QUIJANO, Anibal; WALLERSTEIN, Immanuel. Americanity as a concept, or the Americas in the modern world-system. **International Social Science Journal**, v. 44, n. 4, p. 549–557. 1992.

RUBBO, Deni Alfaro. **Aníbal Quijano e a racionalidade alternativa na América Latina: diálogos com Mariátegui**. Estudos Avançados, [S.L.], v. 32, n. 94, p. 391-409, dez. 2018. FapUNIFESP (SciELO). Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/s0103-40142018.3294.0025>. Acesso em: 15/11/2021.



SANTOS, Boaventura de Sousa (Org.). Introdução: para ampliar o cânone do reconhecimento, da diferença e da igualdade. **Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitanismo multicultural**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, p. 25-67, 2003.

SANTOS, Theotônio do. **A teoria da dependência: balanço e perspectivas**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1998.

SIMAS, Luiz Antonio; RUFINO, Luiz. **Fogo no Mato: A ciência encantada das macumbas**. Rio de Janeiro: Mórula, 2018.

SIMAS, Luiz Antonio. **O corpo encantado das ruas**. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2020.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o subalterno falar?** 2010.

WALSH, Catherine. Pensamiento crítico y matriz (de)colonial. **Reflexiones latinoamericanas**. Quito: Ediciones Abya-yala, 2005.

WALSH, Catherine. Pedagogías Decoloniales. **Prácticas Insurgentes de resistir, (re)existir e (re)vivir**. Serie Pensamiento Decolonial. Equador: Editora Abya-Yala, 2017.

WALSH, Catherine; MIGNOLO, Walter; LINERA, Álvaro García. **Interculturalidad, descolonización del estado y del conocimiento**. Ediciones del Signo, 2006.

YANNOULAS, Silvia; AFONSO, Sophia; PINELLI, Lais. Propuestas político-pedagógicas neoconservadoras: falacias de la “ideología de género” y del movimiento “escuela sin partido”. **Debate Público: Reflexión de Trabajo Social**, ano 11, n. 21, jul. 2021. Disponível em: [http://trabajosocial.sociales.uba.ar/wp-content/uploads/sites/13/2021/08/11\\_Yannoulas.pdf](http://trabajosocial.sociales.uba.ar/wp-content/uploads/sites/13/2021/08/11_Yannoulas.pdf). Acesso em: 25 ago. 2021.