

PEDAGOGIA DECOLONIAL COMO SUPORTE DE DESCONSTRUÇÃO DOS ARGUMENTOS DA “ESCOLA SEM PARTIDO”

Alexandre Adalberto Pereira¹

Antonio Mateus Pontes Costa²

RESUMO: Este ensaio apresenta discussão sobre o projeto de lei “Escola Sem Partido”, que propaga ideários conservadores e censura do trabalho docente. Indicamos que o projeto, sub-repticiamente, disfarça-se para adentrar na escola por meio de discursos de neutralidade e imparcialidade. O texto apresentado é de revisão bibliográfica e objetiva compreender de que modo a união de uma política conservadora com um sistema opressor transforma a escola em uma fábrica de massa acrítica. Partimos da seguinte arguição: de que modo o casamento mercado/escola/ideais conservadores promove o silenciamento de professores comprometidos com a criticidade e a problematização de questões que giram em torno do capitalismo. Ao final, apresentamos a proposta decolonial como ferramenta contra hegemônica para a superação de políticas tradicionais. Concluímos que a relação entre a “Escola Sem Partido” e o sistema capitalista é uma forma para impedir que a educação se torne um campo crítico e problematizador.

Palavras-chave: Educação. Decolonialidade. Contra hegemonia.

DECOLONIAL PEDAGOGY AS A SUPPORT FOR DECONSTRUCTION OF THE ARGUMENTS OF "ESCOLA SEM PARTIDO"

ABSTRACT: This paper presents discussion of the bill "Escola Sem Partido" (school without party) propagating conservative ideals and censorship of teaching in schools. We indicate that the “bill”, in a fraudulent way, camouflages itself to enter the school with discourses of neutrality and impartiality. This text is a bibliographical review that aims to understand how the union of a conservative policy with an oppressive system try to turn the school into an uncritical mass factory. We start from the following argument: how the agenda between conservative market/school/ideals promotes the silencing of teachers involved with criticality and the problematization of themes that spread around capitalism. In the end, we present the decolonial proposal – as an anti-hegemonic tool for overcoming traditional policies. We conclude that: the relationship between the “bill” and the capitalist system is a way to hinder the education becoming a critical and problematizing field.

Keywords: Education. Decoloniality. Anti-hegemony.

¹ Doutor em Educação. Professor da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP). Macapá – AP/Brasil. E-mail: pereiraxnd@gmail.com

² Licenciado em Artes Visuais. Mestrando na Universidade Federal do Amapá (UNIFAP). (UNIFAP). Macapá – AP/Brasil. E-mail: mateuspontes42@gmail.com

PEDAGOGÍA DECOLONIAL COMO SOPORTE DE DESCONSTRUCCIÓN DE LOS ARGUMENTOS DE LA "ESCUELA SIN PARTIDO"

RESUMEN: Este ensayo presenta una discusión sobre el proyecto de ley "Escuela sin Partido", que propaga idearios conservadores y censura del trabajo docente. Indicamos que el proyecto, subrepticamente, se disfraza para adentrarse en la escuela por medio de discursos de neutralidad e imparcialidad. El texto presentado es de revisión bibliográfica y objetiva comprender de qué modo la unión de una política conservadora con un sistema opresor transforma la escuela en una fábrica de masa acrítica. Partimos de la siguiente argumentación: de qué modo el matrimonio mercado/escuela/ideales conservadores promueve el silenciamiento de los profesores comprometidos con la criticidad y la problematización de cuestiones que giran en torno al capitalismo. Al final, presentamos la propuesta decolonial como herramienta contrahegemónica para la superación de políticas tradicionales. Concluimos que la relación entre la "Escuela sin Partido" y el sistema capitalista es una forma para impedir que la educación se convierta en un campo crítico y problematizador.

Palabras clave: Educación. Decolonialidade. Contrahegemonía.

No presente trabalho buscamos entender o elo de políticas conservadoras e o projeto "Escola Sem Partido" em associação ao capital. Partimos do pressuposto de que tal projeto de lei busca introduzir, no cenário educacional, especialmente da escola pública, de forma autoritária, uma agenda conservadora que visa a transformação da escola em um ambiente de formação profundamente enraizada na assimilação acrítica dos modelos culturais hegemônicos, com implicações diretas a formas de dominação econômicas baseadas na consolidação de mão de obra alienada, despolitizada e conservadora. Tal projeto, da forma como o entendemos, impede a abertura, em sala de aula, do debate crítico sobre diversidade, raça, gênero e classe. Em contrapartida, ao final, apresentamos a pedagogia decolonial como proposta para repensar a escola e toda a estrutura hegemônica que as políticas conservadoras obrigam ao ambiente escolar.

A partir de uma compreensão da história do desenvolvimento humano, verifica-se que os interesses coletivos e públicos, paulatinamente, vão sendo substituídos por interesses individuais e privados à medida que se sucede o incremento da acumulação capitalista ao ponto de ocorrer uma centralidade desse processo, na contemporaneidade. O atendimento de interesses cada vez mais exclusivistas de grupos dominantes seletos com visões individualistas está sendo aperfeiçoado no avanço do capitalismo, trazendo como

consequência a desumanização das relações humanas.

A educação no Brasil, hoje, pode ser entendida como um reflexo das ideias pedagógicas decorrentes ao longo da linha histórica. Mesmo que avanços tenham ocorrido, ainda são perceptíveis algumas marcas, principalmente conservadoras, decorrentes de quase 500 anos de história de ocupação colonial em nosso território. Em uma perspectiva histórica, Candau (2012) nos alerta que a nossa formação colonial sempre esteve alicerçada na eliminação física do outro, seja pela escravidão, pela morte ou pelo silenciamento.

Nesse contexto, a colonização se pautou por uma política excludente, de intolerância e de negação da diversidade. McLaren e Farahmandpur (2002) alertam que o sistema capitalista construiu uma espécie de muro baseado no conservadorismo de extrema direita e na opressão sob a classe trabalhadora – considerada minoritária –, assim, incutindo cada vez mais a competição desleal entre os sujeitos. Portanto, podemos concluir que o capitalismo tem objetivos cristalinos ao construir políticas conservadoras e impor suas garras na humanidade, criando um comprometimento fiel com a direita conservadora dos países desenvolvidos.

A escola vive uma época precária. Ocorrem desvios de dinheiro destinado à educação, existem escolas sucateadas e abandonadas e falta de itens básicos para o funcionamento completo das instituições. O descaso do governo com escolas e universidades vem se tornando algo comum em vários estados brasileiros, em especial, quando o docente não é valorizado na instituição.

A partir dessa perspectiva podemos entender que a educação no Brasil chegou ao domínio de políticos conservadores e também do capital. Tal análise toma forma quando avaliamos projetos como o da “Escola Sem Partido” que ganham força na mídia e junto à população em geral – que por si só é carente de informações mais precisas por serem resultantes de um processo de intenso e histórico mecanismo de precarização da educação. É exatamente por isso que, nesse momento, os profissionais de educação precisam nutrir-se de estratégias que busquem desconstruir o paradigma hegemônico opressor que o capital assume, sob o pretexto da neutralidade educacional, para fazer frente às estratégias de silenciamento e de censura que o projeto “Escola sem Partido” pretende implantar nas escolas, a partir de movimentos conservadores disseminados nos ambientes sociais. Pois,

conforme Apple (2003), tais movimentos conservadores estão profundamente enraizados nas matrizes das sociedades capitalistas e, com sua agenda, avançam impactando nas políticas, nas práticas educacionais e nas arenas sociais de modo mais abrangente.

Escola sem partido

Segundo Ribeiro (2016), a “Escola Sem Partido” surgiu em um site na internet em 2004 e sua proposta inicial era de neutralizar a escola, formar cidadãos sem nenhum tipo de “ideologia”. Logo, com o recente crescimento do conservadorismo no Brasil, o Projeto “Escola Sem Partido” teve muita visibilidade na mídia por conta de projetos de lei e mudanças na educação.

Depreendemos que, quando tal “projeto” insufla o preceito de que “nas escolas existe doutrinação ideológica”, o que se omite, no entanto, ao fundo e ao cabo e de modo deliberado, é o sentido geral de ideologia como sistema de ideias. Compreendemos que o conceito de ideologia é caracterizado pelo complexo de práticas de significado que todas as sociedades necessitam para que suas experiências sociais possam fazer sentido. Ainda, e de modo premeditado, outro fato importante é omitido nesse processo: o de que a própria classe dominante é continuamente promotora de ideologias que tendem a ocultar sistematicamente a existência de conflitos sociais, injustiças, desigualdades e processos opressivos, pois “faz parte da função de uma ideologia dominante inculcar tais crenças. E por fazê-lo, seja mediante a falsificação da realidade social, eliminando e excluindo certos aspectos dela que são indesejáveis” (EAGLETON, 1997, p. 38) sugerem que tais aspectos da própria realidade social devem ser evitados.

A proposta foi apresentada em forma de projeto pela primeira vez no estado do Rio de Janeiro e se disseminou em várias câmaras municipais e assembleias legislativas. Um deputado do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), do Distrito Federal, apresentou o Projeto de Lei 867/2015 à Câmara Federal que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9.394/96). O artigo 3º do referido projeto diz o seguinte:

É vedada, em sala de aula, a prática de doutrinação política e ideológica bem como veiculação de conteúdos ou a realização de atividades que possam estar em conflito com as convicções religiosas ou morais dos pais ou responsáveis pelos estudantes (MANHAS, 2016, p. 20).

Sendo assim, em que pese o título da proposta ser chamada de “sem partido”, o que de fato ocorre é uma perseguição aos professores que, ao discordarem desse projeto, viabilizam sentidos críticos e cidadãos em suas salas de aula. Sendo assim, o docente que continuar a inserir temas que transgridam as normas hegemônicas em sala de aula, à luz do referido “projeto”, poderá ser até criminalizado se essa lei for aprovada e entrar em vigor. Convém deixar evidenciado o que estamos considerando como transgressor. Assumimos, assim, um posicionamento ético, político e prático caracterizado por uma energia de descontentamento frente às opressões perpetradas pela história, hegemonicamente caracterizada, da colonialidade.

A “Escola Sem Partido” propõe, em suas argumentações, que ocorre uma doutrinação na escola e que os professores são os grandes causadores dessa “alienação” que se processa em sala de aula. Segundo o site do referido projeto, constam algumas dezenas de denúncias de alunos contra professores que decidiram abordar temas sociais em sala de aula, como injustiça social, diversidade cultural e desigualdade de gênero. Entretanto, essa tentativa falha na sua verdade: pois se existem mais de 6,9 milhões de alunos no Brasil (dados INEP)³ e no site constam apenas 33 denúncias, não é perceptível o contraste entre o número de estudantes no Brasil e o de denúncias? o que desmonta completamente o discurso de que as escolas manipulam ideologicamente os estudantes.

Para os partidários do projeto “Escola Sem Partido”, a educação deve assumir um caráter de apenas reprodução dos conteúdos tradicionais e técnicos, sem a abertura para a reflexão crítica, sendo assim, entende-se que este tipo de modelo de educação é de cunho capitalista e se apresenta em uma concepção tradicionalista da educação. Para os grupos conservadores, a escola não deve, em nenhum momento, apresentar a opção libertadora, pois esta seria prejudicial aos interesses do capital e de mecanismos conservadores, por isso devemos pensar que tanto o projeto quanto o sistema capitalista buscam uma educação que não possibilita o debate sobre a pluralidade.

Uma proposta como essa nos remete aos anos em que o Brasil viveu a ditadura. Segundo Saviani (2013), nesse período a industrialização no Brasil ganhou força e, com isto, a

³ De acordo com o site portal.inep.gov.br existem 6,9 milhões de estudantes no Brasil, sendo que a educação pública detém 82,4% desse montante. Acesso em: 28 ago. 2018.

ideia do capital humano – de inspiração do economista liberal estadunidense Theodor Schultz (1902-1998), ao afirmar que o ser humano, ao estudar, está se valorizando tal qual uma mercadoria – obtém solidez e a educação, por sua vez, o aspecto tecnicista, ou seja, a escola é vista pelos conservadores e pelo capital como uma fábrica.

Segundo Frigotto (1989), o preceito fundamental da teoria do capital humano centra-se no fundamento do desenvolvimento econômico e se traduz na seguinte equação: investimento em capital humano resultará em recursos humanos com expectativa de retornos econômicos futuros, pois ao investir no “fator humano” ocorre o aumento da produtividade, uma vez que o pressuposto básico dessa teoria é a ideia de que “o indivíduo, do ponto de vista da produção, é uma combinação de trabalho físico e educação ou treinamento” (FRIGOTTO, 1989, p. 44). Então, duas leis foram criadas para programar a concepção de uma pedagogia que atenda principalmente ao interesse da ditadura militar, a saber: Lei nº 5540 de 1968, juntamente com o Decreto-Lei nº 464/69, conhecida como reforma universitária, e a Lei nº 5694 de 1971. Assim, a estrutura do Ensino Superior e Médio reduziu completamente as possibilidades do pensamento crítico na educação introduzindo, na prática, uma lógica tecnicista e burocrática para a educação.

A teoria do desenvolvimento humano compreende a educação como fábrica capitalista e o professor como um operador técnico do conhecimento, sendo assim, se tratou de um “movimento [que] se dá exatamente na tentativa de encontrar no mundo da imediatividade empírica, de forma cada vez mais rigorosa, elementos que sustentam os supostos” (FRIGOTTO, 1989, p. 36). Logo, a educação é para o capitalismo o seu bem mais valioso; investe-se no capital humano na educação como se investe nas máquinas. Portanto, o sujeito que consegue se especializar está valorizando-se como um produto.

A teoria do capital humano apresenta a ideia de que a educação é vista como um investimento futuro. A todo custo o sistema capitalista tenta desarticular a educação com pressupostos de revolução e preocupada com o rompimento das marcas causadas historicamente pela colonização. Para a teoria do capital humano, a valorização do mérito individual, em uma visão reducionista, se traduz na solução dos problemas sociais, pois “a preocupação básica ao nível macroeconômico é, então, a análise dos nexos entre os avanços educacionais e o desenvolvimento econômico de um país” (FRIGOTTO, 1989, p. 39). No

entanto, o que o autor problematiza são as contradições de tal teoria a qual se baseia em uma postura epistêmica que trata de reconhecer os problemas das desigualdades sociais, porém os atribui aos indivíduos de modo personificado e que trata a escola de modo acrítico, como uma réplica das relações econômicas que reduz a relação educação/trabalho a treinamento e habilidade de modo funcional. Para o mercado, a escola se torna uma fábrica de mão de obra, uma vez que, para essa teoria, a educação é um treinamento para a produção.

O projeto “Escola Sem Partido” é um movimento perigoso para quem discorda de todos os seus argumentos, haja vista que ter o pensamento livre na escola acaba se tornando prejudicial para o docente que tem ideias libertárias e contrárias a ele. Além de silenciar o professor, esse movimento se torna algo totalmente contraditório, pois prega uma escola sem apelo político, mas é a favor de toda a ideologia de direita, ou seja, prega uma escola silenciada, doutrinada, disciplinada e com uma visão conservadora, na qual o educador é punido por dizer o que pensa.

Para Manacorda (2007), a perspectiva marxista da educação é pensada a partir da exclusão do Estado no que tange o pensar a educação; para ele, o ensino pode sim ser estatal, mas não deve estar sob influência do Estado, uma vez que deve ser pensado pelos professores e pela comunidade escolar. Nesse sentido, a educação deve ser um instrumento para desenvolver todas as habilidades dos sujeitos envolvidos no processo de completude do ser intelectual. O pensamento pedagógico do marxismo ajuda-nos a compreender que a escola deve ser rigorosa, mas, ao mesmo tempo, deve ser um espaço onde se dá grande importância à educação da vida e à aquisição do conhecimento da vida e pela vida.

Contrariamente, com o desenvolvimento do capitalismo, a escola foi sendo paulatinamente revertida para atender aos interesses de um sistema econômico perverso e aglutinador de riquezas e saberes nas mãos de poucos e, conseqüentemente, se transformou em um espaço de desumanização. O estudante, futuro operário, foi sendo cada vez mais desumanizado, coisificado, objetificado e reduzido à condição de máquina. Perdendo cada vez mais sua humanização e se transformando em objeto, o sujeito da escola capitalista se torna um ser esvaziado de dignidade que é visto, por Marx (2008), como um animal adaptado ao trabalho alienado.

Trabalho alienado é “trabalho estranhado” que empobrece o trabalhador à medida

que mais riquezas gera; coisificado e tratado como animal, o homem na sociedade capitalista não pertence mais a si de modo autônomo, pois “o animal se torna humano e o humano se torna animal” (MARX, 2008 p. 83). Dito de outro modo, se trata de um trabalho que, sem a dimensão da autonomia e da crítica, é parte da atividade humana que perde sua capacidade de transformar a própria atividade humana e, perdendo sua ação transformadora, perde-se a si mesmo, animalizando o trabalhador. Além disso, a colonialidade trouxe uma profunda marca histórica para as sociedades terceiro-mundistas, que é a opressão.

Tragtenberg (2012) surge com a ideia de criação de um sistema que atenda a necessidade do capital e, neste caso, tece críticas à escola tecnicista alinhada aos interesses dos grupos hegemônicos. Com o avanço da industrialização, a escola se torna uma fábrica de mão de obra barata e que atenda aos processos de sua produção em massa. Segundo o autor, é uma escola que atende aos interesses do capital e advinda da opressão nascida do colonialismo. Professores capazes de suscitar críticas sobre os processos opressivos sofridos nesse processo tendem a transformar os estudantes em meros trabalhadores capazes de atender ordens sem desobediência, cumprindo-as docilmente

Como o capital se disfarça para entrar na escola

É possível perceber que existe um conjunto de instituições que estão em associação para tirar da educação e do professor o papel de agente social transformado que provoca nos educandos a criticidade. Segundo Giroux, isso ocorre quando à medida que conglomerados [...] engolem redes de televisão, estações de rádio [...] e uma gama de estabelecimentos de mídia, torna-se mais difícil para que matérias que critiquem [...] encobrem um espaço público de divulgação” (GIROUX, 2003, p. 13).

Percebemos que as maiores e mais poderosas redes de comunicação estão encobrendo notícias mais críticas sobre a educação e, assim, torna-se fácil para os detentores do poder fazerem da educação sua grande escola técnica voltada para o capital. Assim, podemos pensar, conforme Apple (2003), que o que mais se fortifica nos processos da educação é a manutenção de uma perspectiva tradicional que, predominantemente, marginaliza os conhecimentos culturais de grupos sociais entendidos como minorias em favor de uma base normativa, elitista e conservadora e que, na maioria das vezes, é excludente. Entende-se que

o projeto, na verdade, é um conclave ético, político e social com características fascistas e direitistas para punir e extrair a liberdade do professor na sala de aula, deturpando o conceito de educação como um espaço de livre pensamento, liberdade de opinião, pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas – princípios constitucionais que regem a Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

Muitos parlamentares de direita são a favor da “Escola Sem Partido”, pois concordam com o discurso e são assíduos apoiadores dessa barbárie contra o educador e a educação. Para esses parlamentares que se entendem como detentores da verdade, acontece doutrinação político-partidária e este seria o grande mal das escolas e da educação brasileira, e não os desvios de dinheiro público e nem a má administração de nosso país. O grande problema, para esses políticos conservadores, é o professor ter opinião e expressá-la dentro de sala de aula e não as condições materiais, salariais, econômicas e físicas das próprias escolas.

Essa “neutralidade” que o projeto assume e prega nas mídias e nas escolas é uma fraude, porque ela não existe; na realidade, é apenas uma jogada direitista para conter os avanços que a educação teve nos últimos anos. Nesse sentido, concordamos com Freire (2016) no que se refere à “neutralidade”. Para Freire não existe ato docente neutro, uma vez que o professor não pode esconder sua postura ou mesmo sua opinião política. Sendo assim,

creio que nunca precisou o professor progressista estar tão advertido quanto hoje em face da esperteza com que a ideologia dominante insinua a neutralidade da educação. Desse ponto de vista, que é reacionário, o espaço pedagógico, neutro por excelência, é aquele em que se *treinam* os alunos para as práticas apolíticas, como se a maneira humana de estar no mundo fosse ou pudesse ser uma maneira neutra (FREIRE, 2016, p. 95-96; grifo do autor).

Portanto, o professor atuante na formação de seus alunos jamais deve esquecer seu papel, que é o de tornar-se incentivador de mudanças sociais na escola. O autor nos indica que o professor como mediador, dentro da sala de aula, necessita expor suas próprias opiniões de modo crítico, estabelecendo, desta maneira, confiança com seus alunos ao desenvolver debates, e nitidamente mostrando respeito por seus alunos ao aceitar e respeitar a opinião alheia, seja concordando ou discordando. Freire nos diz que, “neste sentido, quanto mais solidariedade exista entre o educador e educandos no ‘trato’ deste espaço, tanto mais

possibilidades de aprendizagem democrática se abrem na escola” (FREIRE, 2016, p. 95; grifo do autor).

Conforme Freire (2016) nos coloca a par dessa questão, compreendemos que se deve ter em mente que o docente exerce um papel importante na sociedade e não pode passar por seus alunos de uma forma omissa, pois, rompendo com paradigmas e estereótipos, o professor em si já se torna um sujeito político e de transformação na escola. Para que ocorresse essa “neutralidade” de fato, seria imprescindível não existirem diferenças de classes sociais, políticas, econômicas, religiosas, raciais e de gênero em uma comunidade, garantindo, assim, uma sociedade mais justa e com políticas públicas igualitárias, e isto seria uma verdadeira utopia, algo distante de nossa realidade.

Saviani (2011) diz que não cabe à escola mostrar o óbvio, mas é relevante que ela apresente o oculto, o desconhecido ou, como ele diz, “o outro lado da lua”. Além disso, o autor destaca que alguns sistemas de ensino fixaram o tempo para que os educandos aprendam o que for básico, apenas a técnica, sem o aprofundamento necessário para uma educação que provoque e instigue o pensar e fazer crítico dos educandos.

Para McLaren e Farahmandpur (2002), o capitalismo mune-se cada vez mais de aspectos opressores para naturalizar as relações de exploração tão presentes nas relações coloniais e que viajam no tempo até o século XXI para mascarar, com mais intensidade, a segregação; tentam imputar a todo custo a luta árdua que os corpos subalternizados galgam na tentativa de estabelecerem-se enquanto ativos. Quando o capital faz isso ele provoca nesses sujeitos uma falsa ilusão de uma classe justa, quando na verdade esta apenas o oprime.

A escola, ao tentar abrir e criar a problematização a esse modelo econômico de exploração, é vista por muitos conservadores como um ambiente hostil para as suas reformas que objetivam a opressão. Evidencia-se, com isso, a busca de aspectos conservadores disfarçados de projetos de lei, como é o caso da “Escola Sem Partido”, que possui como pilar principal o silenciamento de educadores sobre questões que provoquem a problematização e a criticidade.

Na sociedade, as mudanças que sempre ocorrem são diretamente ligadas à luta entre opressores e oprimidos. Mas desde sempre, grupos tanto da esquerda quanto da direita sabem que um dos fatores para a mudança se encontra na educação. Sendo assim, se trava

uma guerra para que a educação seja de acordo com as ideologias de cada grupo nas escolas. Obviamente, a maioria conservadora não quer a inclusão de temas transgressores que levem ao reconhecimento das condições sociais dos estudantes, tais como a discussão sobre a diversidade sexual, de gênero e de classe, por exemplo, pois iriam intervir nos valores morais que são impostos por uma sociedade tradicionalista à escola.

Entendemos que com a possível ameaça dessa jogada política, a “Escola Sem Partido” queira silenciar ao não permitir a conscientização dos grupos sociais oprimidos, tais como Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais e Travestis (LGBTTs), trabalhadores, moradores de periferias, negros e indígenas. Por consequência, essa ideologia acaba por segregar alunos, pois os que não se encaixam em determinados padrões impostos pela sociedade acabam sendo discriminados, excluídos, e muitos até desistem da escola. Compreendemos que “o preconceito vem dos discursos que naturalizam os lugares sociais de homens e mulheres como únicas representações, e segregam qualquer outra forma de manifestação” (MANHAS, 2016, p. 17).

Ainda nessa perspectiva, Candau (2013) informa que, como a escola tem certas dificuldades em lidar com a pluralidade e as diferenças, o professor acaba sendo o intermediador desses grupos minoritários, que são excluídos. O que evitaria a evasão escolar desses grupos na escola seria a discussão e debate em sala de aula, ou seja, falar a partir de suas próprias demandas. O projeto “Escola Sem Partido” não se importa com grupos minoritários, apenas com suas próprias origens conservadoras.

Esse projeto busca tirar toda a autonomia do docente para que o mesmo apenas “ensine” o básico para o bom treinamento técnico desse educando, instruindo, portanto, apenas o que o capital e o conservadorismo consideram como “certo” e fazendo, desta maneira, da educação um campo de alienação. Contudo, apresentamos a proposta decolonial para a superação dessa conjunção conservadora, que será apresentada mais adiante.

O educando que enfrenta e passa por esse conflito de identidade, de autoconhecimento e consciência de si, às vezes enxerga a escola como modo de obter informações; alguns discentes veem o professor como um possível conselheiro e muitos pedem ajuda e são orientados da melhor forma possível. Porém, com a implantação dessa ideologia conservadora e alienante da “Escola Sem Partido”, o docente não opinará sobre

nada que não esteja em sua carga horária e currículo.

As desigualdades encontradas nos ambientes educacionais surgem de uma característica conservadora que, coadunada com a criação de projetos como a “Escola Sem Partido”, acentuam ainda mais esses aspectos que sempre estiveram embrionadas no meio social. Desse modo, silenciar a prática docente, vigiar discursos, impedir a livre circulação de ideias e cassar o pensar crítico, anulando a liberdade de cátedra, favorecem a ignorância e o desconhecimento da realidade social que é marcada por hierarquias sociais latentes e assimetrias de poder óbvias.

Dizemos isso, dado ao fato de que a escola se tornará um cenário de vigilância, de controle do pensamento e um espaço limitador de ideias, caso tal projeto seja aprovado. Se isso acontecer, as novas gerações de estudantes e professores, silenciados em suas identidades, viverão numa realidade ampliada de preconceitos, como LGBTT fobia, racismo, classismo e misoginia.

Óbvio que essa é uma manobra para argumentar algo a favor do movimento e que acaba, na verdade, nos mostrando o quanto as informações não são sólidas. O projeto afirma que muitos alunos sofrem em sala de aula por existirem professores autoritários que usam de proselitismo para influenciá-los; visivelmente se trata de mais um ataque à educação, pois nenhum ser é ignorante e desconhecedor do saber fora de sala de aula. Uma prova disso são as ocupações que aconteceram nas escolas e universidades pelos próprios estudantes durante 2016, contra as reformas impostas pelo governo brasileiro.

Percebemos o quanto é perigoso ter esse discurso e tais propostas em tramitação em Brasília, pois segundo Moacir Gadotti, “a educação deve ser livre e o ensino deve ser plural” (2016, p. 155), ou seja, deve discutir e debater assuntos, não tomando partido de quaisquer lados, mas conhecer e dar abertura às opiniões democraticamente. O estudante precisa de autonomia para que possa formar suas próprias opiniões, problematizar questões pessoais, políticas e seja ensinado a pensar livremente. “A democracia deverá prevalecer sobre a insensatez” (GADOTTI, 2016, p. 160), ou seja, o inquietar de demandas vindas de direitas políticas não podem prevalecer sobre a democracia e sobre a livre escolha de professores a respeito do que será entendido como educação escolar.

Mesmo em frente a todas as dificuldades em sala de aula, alguns educadores não

deixaram sua verdadeira essência se abalar por pressões governamentais e continuam fazendo o seu trabalho ser verdadeiro com seus educandos. Isso os torna formador de opinião e ajudam na construção de um olhar mais crítico e engajado socialmente.

Seguindo a ideia de McLaren e Farahmandpur (2002), ao que parece, a tempos o projeto capitalista e colonialista tem buscado se normalizar e se apresentar como a “salvação” para a humanidade e, desta forma, naturalizar sua dominação. Agora é importante questionarmos como um sistema que exclui e marginaliza os sujeitos que não o servem pode ser a “salvação” para eles. Sendo assim, “o capitalismo é mais do que uma circumspecta lição para historiadores; ele oferece a demonstração ideal para a tragédia da espécie humana” (MCLAREN; FARAHMANDPUR, 2002, p. 27). O capital possui em mãos, segundo os autores, uma lista de quem irá explorar, e não é apenas o homem trabalhador – entendido aqui o sujeito ideal para a exploração, pelo capitalismo – mas também inclui mulheres, LGBTTs, negros e até crianças, pois todos são vistos como mão de obra para a fortificação de seus ganhos.

Precisamos estar atentos à opressão do capitalismo que se disfarça para entrar no ambiente escolar, e aqui aponta-se o projeto “Escola Sem Partido”. Tal projeto busca incutir e de certa forma obrigar os educadores - já que se entende que esses sujeitos são os únicos responsáveis pela educação de várias gerações de trabalhadores - a um modelo para a propagação e manutenção do ensino tecnicista que só visa a atender as expectativas do capital.

A proposta decolonial como ferramenta contra-hegemônica

A partir disso, surgem no cenário educacional propostas de pedagogias que possam ir contra a hegemonia, compreendida como um processo de politização de epistemologias em disputa que depreende a existência de criação e difusão de conhecimentos que são colocados em circulação para favorecer a burguesia (MARTINS, 2005). A compreensão clara desse processo e das redes de poder que ele estabelece nos ajuda a superar as algemas que projetos hegemonicamente ideológicos como a “Escola Sem Partido” nos colocam; assim, a pedagogia decolonial se apresenta para a educação como uma base epistemológica de superação da colonialidade que foi produzida no sul do mundo, ou nos países colonizados e dominados.

A partir das perspectivas centrais de Candau e Oliveira (2017), o processo denominado colonialidade é mais do que uma dominação política, militar, jurídica, administrativa e econômica, é também uma profunda cicatriz social residual nas sociedades terceiro-mundistas. A análise se torna evidente porque é perceptível como essa marca molda todas as relações de poder nos países que sofreram com a colonização. Desse modo, fica evidenciada a distinção entre colonização e colonialidade. O primeiro termo se trata de um movimento histórico, localizado e é de ordem superestrutural e infraestrutural em termos jurídicos, políticos, culturais, educacionais e, sobretudo, de exploração econômica advinda das matrizes colonizadoras por e sobre as sociedades colonizadas. Já a colonialidade se trata mais de um movimento de manutenção de valores que perpassam, ao longo da sociedade, por estruturas de poder e dominação em termos epistêmicos e culturais implicados nos processos educacionais e é de ordem superestrutural como um todo.

A demarcação causada pela colonialidade afeta social e epistemologicamente grupos historicamente subalternizados. Portanto, de forma gradual ela se infiltra na educação devido a sua importância na sociedade e acaba absorvendo ou mantendo todas as cicatrizes advindas do colonialismo. Assim, quando refletimos em termos de políticas educacionais conservadoras estamos tratando da manutenção de uma ordem hegemônica mantida ao longo do processo de colonização e que perpassou após a fase da independência jurídico/econômica, mas que permanece, enquanto ferida aberta, na forma como as sociedades se organizam atualmente. Sendo assim, ao nos depararmos, na prática, com o projeto “Escola Sem Partido”, ficamos a mercê de uma conjunção conservadora que busca exclusivamente silenciar as vozes de minorias – usando de um mecanismo de perpetuação de processos de opressão e manutenção dos interesses hegemônicos, que são, ao fundo e ao cabo, colonizadores. Dessa forma, no século XXI, a dominação colonial das mentes permanece.

Torna-se necessário, portanto, que repensemos todas as nossas práticas para redesenhar a realidade social que entra em acordo com a busca pela humanização discutida por Freire (1987). Segundo o autor, quando conseguimos nos reconstruir como sujeitos de nossas próprias vozes, finalmente podemos nos libertar da dominação do opressor que justifica sua violência com o poder.

Estes que oprimem, exploram e violentam, em razão de seu poder, não podem ter, este poder, a força de libertação dos oprimidos nem de si mesmos. Só o poder que nasça da liberdade dos oprimidos será suficiente forte para libertar a ambos. Por isto é que o poder dos opressores, quando se pretende amenizar ante a debilidade dos oprimidos, não apenas quase sempre se expressa em falsa generosidade, como jamais a ultrapassar (FREIRE, 1987, p. 16).

Podemos destacar desse fato que, por mais que pareça que o opressor ou o colonizador esteja projetando uma imagem de salvação nos oprimidos e colonizados, ele na verdade o faz, pois é uma forma de manter seu domínio e poder. A ideia do salvacionismo, segundo Mota Neto (2016), esconde o colonialismo e a opressão derivante do capitalismo. Freire (1987) afirma que o opressor, ao expressar sua violência, desumaniza-se e desumaniza o oprimido. Para buscar a sua humanidade, o oprimido deve romper com a opressão a partir de sua voz e de seu local político, o que significa, então, libertar a si e ao seu opressor.

O grande problema está em como poderão os oprimidos, que “hospedam” o opressor em si, participar da elaboração, como seres duplos, inautênticos, da pedagogia de sua libertação. Somente na medida em que se descubram “hospedeiros” do opressor poderão contribuir para o planejamento de sua pedagogia libertadora. Desde que a generosidade não se nutra, como no caso dos opressores, da ordem injusta que precisa ser mantida para justificá-la.

Freire (1987) afirma que somente quando os oprimidos descobrem nitidamente o opressor e se engajam na luta organizada por sua libertação, começam a crer em si mesmos, assim, superando a “convivência” com o regime opressor. Essa ação acontece na escola quando os educadores abrem com os educandos o diálogo; desta forma, finalmente essas vozes que foram silenciadas – e que podem mais uma vez ser silenciadas por conta desse projeto ou de projetos iguais –, podem falar. Pois quando esses educadores os alienam, eles se mantêm em posições fixas, e serão sempre os que sabem, enquanto os educandos serão sempre os que não sabem. Essa rigidez, nessas posições, nega à educação o processo problematizador em busca da libertação.

Pensar em como desarticular propostas hegemônicas como o projeto destacado acima é um desafio árduo para educadores verdadeiramente comprometidos com a escola revolucionária. Além dos movimentos conservadores, esse projeto, como já apresentado, ganha apoio e fortificação nos interesses do mercado, pois uma educação sem criticidade

molda sujeitos ideais para a exploração. Sendo assim, quando a educação perde o sentido de propor mudanças radicais na sociedade, torna-se uma fábrica de produção de mão de obra para o capitalismo.

Segundo Candau e Oliveira (2017), apesar de todo o processo decolonial que busca pela superação da dominação colonial, os mecanismos de manutenção dos conservadorismos resistiram fortemente à desconstrução da colonialidade; é evidente que os sujeitos engajados com o rompimento do tradicionalismo buscam maneiras para modificar a realidade opressora. A partir das perspectivas decoloniais, discutem-se os mecanismos que foram usados pelos colonizadores para colocarem as mãos sobre os povos considerados economicamente como terceiro-mundistas ou de exploração durante as grandes navegações.

Anibal Quijano (2005) apresenta o que chamamos de colonialidade de poder, estratégia que ocorre quando o sujeito dominante apaga e destrói qualquer vestígio de cultura do subalterno. Situando esse processo no momento de fermentação do capitalismo na Europa, o autor entende que se articulou todo um processo linear de opressão econômica e de ordem subjetiva. Para ele, a colonização estabeleceu uma malha de relações de poder que teve como objetivo o aprisionamento dos povos colonizados em sistemas exploração e na disputa pelo controle do trabalho, da natureza, da sexualidade e da subjetividade.

Nesse sentido, coube ao colonizador a tarefa de eliminação de memórias, como apontam Candau e Oliveira:

en este sentido, el colonizador destruye el imaginario del otro, lo inviabiliza y lo subalterniza, al tiempo que reafirma su propio imaginario. De esta manera, la colonialidade del poder reprime los modos de producción de conocimientos, de saberes, del mundo simbólico (CANDAU; OLIVEIRA, 2017, p. 279).

Assim, o tradicionalismo encontra formas de impor suas ideias em nome da modernidade; para abrir as portas do desenvolvimento, os povos europeus invadiram e exploraram colônias ao redor do globo. A epistemologia subalternizada é destruída pelos valores conservadores. Pois nos últimos cinco séculos,

do ‘sistema-mundo patriarcal/capitalista colonial/moderno europeu/euro-americano’, passámos do ‘cristianiza-te ou dou-te um tiro’ do século XVI, para o ‘civiliza-te ou dou-te um tiro’ do século XIX, para o ‘desenvolve-te ou dou-te um tiro’ do século XX, para o recente ‘neoliberaliza-te ou dou-te um tiro’ dos finais do século XX e para o ‘democratiza-te ou dou-te um tiro’ do início do século XXI. Não houve respeito nem reconhecimento pelas formas de

democracia indígenas, fossem elas africanas, islâmicas, ou outras não-europeias. A forma liberal da democracia é a única aceita e legitimada. As formas outras de democracia são rejeitadas. Se a população não-europeia não aceita as condições da democracia liberal euro-americana, esta é imposta pela força em nome da civilização e do progresso. É preciso reconceptualizar a democracia de maneira transmoderna, de modo a que seja descolonizada da democracia liberal, ou seja, da forma ocidental de democracia, que é uma forma racializada e centrada no capitalismo (GROSFOGUEL, 2010, p. 409; grifos do autor).

Dessa forma, ao dar destaque à cultura dominante, o que ocorreu nos povos subalternizados do sul global foi certa repulsa por sua própria conjunção epistêmica, por sua própria cultura, seus próprios sentidos de sociedade. Pois, ao ser imposta a ideia de que a única cultura formalmente aceita é a do colonizador, o resultado foi a eliminação física ou simbólica do outro colonizado em suas dimensões societárias, educacionais, econômicas e culturais, gerando a constante dependência, pois “a invasão cultural, que serve à conquista e a manutenção da opressão, implica sempre a visão focal da realidade, a percepção desta como estática, a superposição de uma visão do mundo na outra” (FREIRE, 2016, p. 247).

Por ser historicamente construída, a colonização causa, em todas as áreas, hierarquização de conhecimento, ou seja, o que é produzido pela hegemonia cultural é o considerado “certo”; desta maneira, o ideal galgado por políticas conservadoras atinge sua plenitude, porque desconsidera toda a diversidade do ambiente escolar. Portanto, conhecimentos relacionados a minorias – negros, mulheres, indígenas, estrangeiros e, principalmente, LGBTTs – são largados ao acaso. Logo, a multiplicidade e demandas advindas dos educandos são imediatamente negligenciadas, tidas como inexistentes e ignoradas. Essa movimentação é entendida também como colonização de saber, que desconsidera as epistemologias que são produzidas por fora das margens dos saberes dominantes.

Todavia, o que buscamos é fazer o destaque dessas ações opressivas para compreender seus efeitos na educação e como são produzidos níveis de descontentamentos, que do nosso ponto de vista são necessários para a transformação da sociedade. O que queremos propor como pedagogia decolonial é dar a ênfase necessária a perspectivas não hegemônicas na pedagogia. E quando há propostas políticas educacionais extremamente conservadoras advindas da exploração capitalista colonial – principalmente nos países latino-americanos assumem demasiado controle sobre os processos pedagógicos – devemos, enquanto educadores e pesquisadores preocupados com a diversidade no espaço escolar,

assumir as trincheiras da guerra contra o tradicionalismo. Dessa forma, a proposta pedagógica decolonial surge com a vontade de superar as máculas até hoje sentidas em todos os âmbitos da sociedade.

Entendemos que superar as marcas do colonialismo que produzem políticas conservadoras, como o projeto “Escola Sem Partido”, a partir da pedagogia decolonial, se trata de uma proposta de “revolução cultural” (FREIRE, 2016) à medida que, ao negar o paternalismo do dominador, se aproxima de uma práxis criadora cultural e material para uma nova sociedade. Sendo assim, o que buscamos é provocar fissuras na estrutura gerada por esses demarcadores conservadores que prendem no laço do passado as sociedades do presente. Logo, com toda essa tensão provocada pelos mecanismos coloniais podemos perceber como essa manobra tradicional tem a clara vontade de favorecer ideologicamente os grupos sociais hegemônicos para a manutenção de sua soberania individualista, minoritária, mesquinha e com “sobrevivências do passado” (FREIRE, 2016). Tratamos de um movimento de reação criativa frente às imposições ideológicas da hegemonia sobre o povo como um todo.

Desse modo, cabe a necessidade um processo de descolonização de epistemologias, de superestrutura que é capaz de manter a infraestrutura por meio de um que fazer revolucionário na educação, pois

o poder revolucionário, conscientizado e conscientizador, não apenas é um poder, mas um novo poder; um poder que não é só freio necessário aos que continuam negando os homens [e mulheres], mas também um convite valente a todos os que queiram participar da reconstrução da sociedade (FREIRE, 1987, p. 244).

Ameaças como o projeto conservador de extrema direita “Escola Sem Partido” provocam na sociedade progressista movimentos que buscam refletir sobre o processo opressivo provocado por medidas desta natureza. Dessa forma, provocamos para a luta a fim de desarticular as práticas e teorias tradicionais presentes na escola, buscamos uma nova ordem educacional que promova pensamentos de diversidade, senso crítico e, ao final, uma sociedade com transformações significativas que possibilitem caminhos críticos na educação.

Com isso, a proposta pedagógica decolonial descrita por Walsh (2017) se apresenta como o local no qual a educação deverá ser repensada a partir de arquétipos de luta e liberdade, de rebeldia, de transgressão contra a opressão e de diversidade, sendo que o

professor terá voz para discutir com seus educandos todas as suas possibilidades. Assim, “para resistir, transgredir y subvertir la dominación, para seguir siendo, sintiendo, haciendo, pensando y viviendo – decolonialmente – a pesar del poder colonial” (WALSH, 2017, p. 25). Portanto, é necessário pensar de que maneiras essa ferramenta pode nos ajudar a superar a dominação opressiva na escola; logo, a transgressão dos valores entendidos como tradicionais são pouco a pouco deixados para o passado.

A principal ponte de debate da possibilidade decolonial na educação é, segundo Candau e Oliveira (2017), a existência, nem sempre harmônica, entre diferentes produções e concepções epistêmicas diversas. Dessa forma, essa abertura é resistência, pois promover a diversidade de vozes na educação é extremamente árduo. Proposições tradicionais a todo tempo tentam diminuir e calar visões e anseios subalternos, e a pedagogia decolonial abre a oportunidade de todos serem envolvidos nos processos educacionais.

Segundo Walsh (2017), uma prática político-pedagógica decolonial está destinada a abrir o debate para a esperança, justiça, liberdade, dignidade e humanização. Logo, a partir do destaque da autora, percebemos que a preocupação está em dar espaço às vozes que foram historicamente silenciadas, tanto pelo conservadorismo, quanto pelo capital e pela colonização.

Conforme aprofundamos a análise a partir da ótica decolonial, percebemos que, historicamente, minorias são excluídas de todo o processo escolar; esta tensão se intensifica de forma demasiada quando mecanismos opressores entram de maneira impositiva nesse local. Portanto, é crucial a maneira como a decolonialidade pode trazer outras ferramentas para desconstruir práticas e teorias conservadoras provocadas pelo tradicionalismo e pela mão do capital. Dessa forma, aliada a uma pedagogia comprometida com a diversidade e com a quebra da hegemonia, apresenta uma solução para os problemas causados por práticas extremistas.

Considerações finais

É possível à medida que nos tomamos pelo poder da libertação, nos tornarmos cada vez mais sujeitos conscientes; quando nos entendemos como sujeitos políticos de nossas práticas, passamos a entender de que forma a educação pode se tornar um campo de luta

para o rompimento da escola com o capital e com a perpetuação com uma educação hegemônica. A pedagogia decolonial apresenta a possibilidade de se pensar em uma abertura para as questões da diversidade, assim, indo além do documental – currículo tradicional – e do conteúdo acrítico, abre-se a reflexão a respeito das questões que permeiam o ambiente escolar, logo, atende a pluralidade dos educandos e dos professores.

Entende-se que a educação sozinha não será capaz de romper completamente com os interesses das classes dominantes, porém compreende-se a escola como instituição capaz de propor a crítica e a problematização; ela mostra a possibilidade da renovação e da construção de paradigmas que provoquem a revolução social necessária para esse rompimento. O primeiro passo para mudar as características conservadoras é ter consciência de que não existe neutralidade sendo professor em sala de aula; no campo da educação é nosso dever sermos nós mesmos, e de modo crítico mostrarmos nossa verdadeira face para os educandos, reconhecermos as desigualdades e nos posicionarmos como professores comprometidos com uma opinião mais honesta em relação à realidade social dividida em classes que oprime as minorias.

Dessa forma, podemos construir uma educação mais comprometida com as diferenças, e assim podemos contribuir para a formação de jovens abertos e sem pensamentos pré-estabelecidos sobre assuntos que o currículo escolar tradicional não aborda. Só é possível mudar a maneira como a sociedade pensa desconstruindo esses discursos e padrões atuais impostos pela unanimidade dominante.

Referências

- APPLE, Michael. **Educando à direita**: mercados, padrões, Deus e desigualdade. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire, 2003.
- CANAU, Vera Maria. **Didática crítica intercultural**: aproximações. Petrópolis: Vozes, 2012.
- CANAU, Vera Maria. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: CANAU, Vera Maria; MOREIRA, Antônio Flavio (org.). **Multiculturalismo**: diferenças culturais e pedagógicas. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 13-37.
- CANAU, Vera Maria; OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. Pedagogía decolonial y educación anti-racista e intercultural en Brasil. In: WALSH, Catherine (org.). **Pedagogías decoloniales**: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Tomo I. Quito, Equador: Abaya-Yala, 2017. p. 275-303.
- AGLETON, Terry. **Ideologia**: uma introdução. Tradução Silvana Vieira, Luís Carlos Borges. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista; Editora Boitempo, 1997.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 54. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**. São Paulo: Cortez, 1989.
- GADOTTI, Moacir. A escola cidadã frente ao “Escola Sem Partido”. In: CATELLI, Roberto; ANDRADE, Leila (org.). **A ideologia do movimento escola sem partido**. São Paulo: Ação Educativa, 2016. p. 149-160.
- GIROUX, Henry. **Atos impuros**: a prática política dos estudos culturais. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- GROSGOUEL, Ramón. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (org.). **Epistemologias do sul**. Coimbra: Almedina, 2010. p. 383-417.
- MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a pedagogia moderna**. Campinas: Alínea, 2007.
- MANHAS, Cleomar. Nada mais ideológico que “Escola Sem Partido”. In: CATELLI, Roberto; ANDRADE, Leila (org.). **A ideologia do movimento escola sem partido**. São Paulo: Ação Educativa, 2016. p. 15-21.
- MARTINS, Marcos Francisco. Conhecimento e disputa pela hegemonia: Reflexões em torno do valor ético-político e pedagógico do senso comum e da filosofia em Gramsci. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Demerval (org.). **Marxismo e educação**: debates contemporâneos. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 123-159.
- MARX, Karl. **Manuscritos econômicos-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2008.
- MCLAREN, Peter; FARAHMANDPUR, Ramin. **Pedagogia revolucionária na globalização**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

MOTA NETO, João Colares. **Por uma pedagogia decolonial na américa latina**: reflexões em torno do pensamento de Paulo Freire e Orlando Fals Borda. Curitiba: CRV, 2016.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. In: LANDER, Edgardo (comp.). **La colonialidad del saber**: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latino americanas. La Habana: Ciencias Sociales, 2005. p. 201-246.

RIBEIRO, Vera. Apresentação. In: CATELLI, Roberto; ANDRADE, Leila (org.). **A ideologia do movimento escola sem partido**. São Paulo: Ação Educativa, 2016. p. 9-12.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. Campinas: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, Demerval. **Histórias das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2013.

TRAGTENBERG, Maurício. **Educação e burocracia**. São Paulo: UNESP, 2012.

WALSH, Catherine. Lo pedagógico y lo decolonial: entretejiendo caminos. In: WALSH, Catherine (org.). **Pedagogías decoloniales**: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Tomo I. Quito, Equador: Abaya-Yala, 2017. p. 23-68.

Recebido em: 22/09/2018
Aprovado em: 14/03/2019