



**COLÉGIO PEDRO II  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA,  
EXTENSÃO E CULTURA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DAS  
RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO ENSINO BÁSICO  
(EREREBÁ)**

**SARA GEHREN MOREIRA DE ALMEIDA**

**A PEDAGOGIA DECOLONIAL: UMA PROPOSTA DE  
URGÊNCIA PARA A EDUCAÇÃO BRASILEIRA**

Rio de Janeiro

2022

**SARA GEHREN MOREIRA DE ALMEIDA**

**A PEDAGOGIA DECOLONIAL: UMA PROPOSTA DE URGÊNCIA PARA A  
EDUCAÇÃO BRASILEIRA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação das Relações Étnico-Raciais no Ensino Básico (Erebebá), ofertado pela Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em Educação das Relações Étnico-Raciais no Ensino Básico.

Orientador(a): Prof.<sup>a</sup> M.a Juliana Nascimento  
Berlim Amorim

Rio de Janeiro

2022

**COLÉGIO PEDRO II**

**PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA, EXTENSÃO E CULTURA**

**BIBLIOTECA PROFESSORA SILVIA BECHER**

**CATALOGAÇÃO NA FONTE**

A447 Almeida, Sara Gehren Moreira de

A pedagogia decolonial: uma proposta de urgência para a educação brasileira. / Desirée Rocha Lima. – Rio de Janeiro, 2021.

48 f.

Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Educação das Relações Étnico-Raciais no Ensino Básico (Ererebá)) – Colégio Pedro II, Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura.

Orientador: Juliana Nascimento Berlim Amorim.

1. Relações étnico-raciais – Estudo e ensino. 2. Racismo. 3. Pedagogia. 4. Educação decolonial. I. Amorim, Juliana Nascimento Berlim. II. Colégio Pedro II. III. Título.

CDD 305.8

Ficha catalográfica elaborada pela Bibliotecária Simone Alves – CRB-7: 5692.

**SARA GEHREN MOREIRA DE ALMEIDA**

**A PEDAGOGIA DECOLONIAL: UMA PROPOSTA DE URGÊNCIA PARA A  
EDUCAÇÃO BRASILEIRA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação das Relações Étnico-Raciais no Ensino Básico (Ererebá), ofertado pela Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em Educação das Relações Étnico-Raciais no Ensino Básico.

Aprovado em 20 de DEZEMBRO de 2021.

**COMISSÃO EXAMINADORA**

---

Prof.<sup>a</sup> M.a Juliana Nascimento Berlim Amorim

Colégio Pedro II

Orientadora

---

Prof. Dr. Osmar Soares da Silva Filho

Colégio Pedro II

---

Prof. Dr. Wallace Lopes Silva

Fiocruz

Dedico este trabalho a todos os estudantes de nosso país que tem sua subjetividade e potência humana massacradas por uma educação racista, utilitária e meritocrática; e a todos os professores e professoras que dedicam suas vidas a fazer da sala de aula um espaço de transformação do mundo.

## **AGRADECIMENTOS**

O indivíduo moderno é uma ilusão. Faço das palavras de Ailton Krenak meu norte: “Eu não sou um indivíduo. Eu sou um sujeito, um sujeito coletivo”. Muitas são as pessoas que possibilitaram esta singela realização.

Primeiramente, agradeço à minha família, mãe Elaine, pai Francisco e irmã Rebeca, que me dão suporte e me encorajam a ir mais longe. Obrigada por serem meu lar no mundo. Sem vocês, não seria quem sou, não estaria onde estou.

Agradeço também a professora Juliana Berlim, minha orientadora. Muito obrigada pela paciência e escuta, pelo encorajamento e direcionamento, pela humanidade no fazer acadêmico. De outra forma, não seria possível pra mim.

Agradeço a amiga Beatriz, com quem divido a casa e a vida cotidiana. Obrigada pelo incentivo e cuidado, principalmente nos dias onde escrever parecia tarefa impossível. Fez toda diferença.

Agradeço aos amigos Ana Priscila, Beatriz e Augusto por todas as conversas apaixonadas sobre educação, pedagogia e outros mundos possíveis. Vocês são fogos que alimentam a fogueira dos meus sonhos e utopias de viver.

Agradeço aos amigos João e Breno pela paciência. Em nosso projeto-sonho de fotografia, também decolonial, pausei muitas tarefas para focar na conclusão deste trabalho e encontrei em vocês compreensão e apoio.

Agradeço aos amigos Rebeca, também minha irmã, Thiago, Juliane, Renan e Igor por terem sido meu primeiro espaço coletivo de sentimentos e elaborações críticas, de indignação, de utopia e fazeres políticos. Anos depois, por ora afastados geograficamente, reencontro vocês, reencontro “nós”, nos desejos que movimentam este trabalho.

Agradeço ao EREREBÁ - coordenação, corpo docente e a turma de 2019 - por proporcionarem este espaço de imensurável aprendizado. Não tenho palavras para dizer a transformação de consciência e pensamento que vivi neste curso, tão necessário e imprescindível para a formação de todo professor.

Agradeço à Deus Mãe-Pai que me dá a vida, que nutre minha existência, que me alimenta com poesia e beleza nos dias dolorosos, que me sussurra ao coração a esperança de um novo amanhecer, de justiça, alegria, liberdade e igualdade para todos.

## RESUMO

ALMEIDA, Sara Gehren Moreira de. **A Pedagogia Decolonial: Uma proposta de urgência para a educação brasileira.** 2021. 31 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Educação das Relações Étnico-Raciais no Ensino Básico (Ererebá) – Colégio Pedro II, Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura, Rio de Janeiro, 2021.

O presente trabalho pretende contribuir com o debate sobre a pedagogia decolonial e a importância de sua implementação como potência transformadora da realidade sociopolítica brasileira e latinoamericana, visando a emancipação dos sujeitos e a mudança dos paradigmas educacionais. Através da perspectiva proporcionada pelo conceito de Colonialidade, do sociólogo peruano Aníbal Quijano, busca observar a manutenção da dominação/exploração colonial/racial após a Proclamação da República, em 1889, no Brasil; e analisar a invenção da raça e, conseqüentemente, o racismo como elemento fundante e essencial das relações sociais, políticas e econômicas do mundo capitalista moderno globalizado. O conceito de pedagogia decolonial proporciona aqui o diálogo entre projeto político-pedagógico e o padrão de poder global racista, cujo entrelaçamento atua diretamente sobre a formação das subjetividades dos sujeitos implicados nos processos educacionais, formais ou informais. Esta atuação é compreendida a partir dos estudos e pensamentos de Frantz Fanon sobre a subalternização violenta e profunda dos sujeitos racializados intrínseca às relações coloniais.

**Palavras-chave:** Pedagogia Decolonial. Colonialidade. Educação. Racismo. Relações Étnico-raciais.

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>9</b>
<b>2 BRASIL COLÔNIA 2.1.....</b>	<b>11</b>
<b>3 FANON E A SUBALTERNIZAÇÃO DOS SUJEITOS .....</b>	<b>23</b>
<b>4 COLONIALIDADE E RACISMO.....</b>	<b>26</b>
<b>5 PEDAGOGIA DECOLONIAL CONTRA O <i>STATUS QUO</i> .....</b>	<b>32</b>
<b>5.1 A relevância sociopolítica da educação.....</b>	<b>32</b>
<b>5.2 O conceito de Pedagogia Decolonial.....</b>	<b>34</b>
<b>5.3 A pedagogia decolonial no Brasil.....</b>	<b>36</b>
<b>5.4 O zapatismo.....</b>	<b>42</b>
<b>CONCLUSÃO.....</b>	<b>45</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>46</b>

## 1 INTRODUÇÃO

O presente artigo tem como objetivo ressaltar a importância da pedagogia decolonial para a implantação efetiva da democracia no Brasil e em seus países vizinhos da América Latina. O dispositivo da análise é o conceito de colonialidade, cunhado por Aníbal Quijano para registrar e denunciar a continuidade das relações coloniais mesmo após o fim do colonialismo propriamente dito; para explicitar como que se atualizam esses processos supostamente superados e a forma pela qual as relações de subordinação colonial perduram no tempo, no espaço e nos corpos. Para Quijano, a colonialidade é constitutiva da modernidade e a invenção que a possibilita é a raça, pilar central da matriz de poder global capitalista eurocentrado.

Inicialmente, realizamos brevíssimas revisão histórica e análise socioeconômica atual do Brasil, buscando evidenciar qual tem sido o lugar designado às pessoas racializadas pelo eurocentrismo, do Brasil colônia ao imperial e mesmo na democracia: subalternização, assimilação, exploração, perseguição e extermínio. Visto isso, aprofundamos na ideia imposta de raça como justificativa - então criada, respaldada e comprovada cientificamente - para a dominação colonial, para a “missão civilizatória” do homem branco.

Apesar de sua operacionalidade sistêmica, o racismo não se restringe a isso. Em Frantz Fanon, buscamos entendimento de como ele violenta a subjetividade dos sujeitos racializados através da consciência coletiva construída no seio das relações coloniais de dominação. Isto nos importa precisamente porque educação e pedagogia são mecanismos – formais ou informais, conscientes ou não – de formação de pessoas, de sujeitos políticos, de cidadãos e, por isso, tem o potencial de dar continuidade ou romper com pressupostos violentos de dominação, como o racismo e a colonialidade.

Uma resposta dialética possível, dentro do campo da educação, ao conflito posto é a pedagogia decolonial. Conceito de Catherine Walsh, membra do Grupo Modernidade/Colonialidade, que incentiva, nomeia e dá lugar a todas as ações pedagógicas que “perturban y trastornan” a colonialidade.

Por fim, mas não menos importante, para fins de provocação de ideias e desejos, dedicamos um breve olhar na experiência pedagógica zapatista. Um movimento indígena mexicano que, inspirado nas ações e pensamentos do revolucionário Emiliano Zapata, vive rebelde e autonomamente desde 1º de janeiro

de 1994, quando, em revolta armada, tomaram o território de Chiapas. Movimento declaradamente anticapitalista, antirracista e anti-imperialista, criou em 1999 uma escola zapatista completamente autônoma do governo mexicano. Funcionando há 22 anos, ela foi construída com diálogo e cooperação internacionais, buscando práticas pedagógicas verdadeiramente emancipatórias para os indígenas mexicanos. Uma experiência pedagógica profunda e amplamente decolonial.

## 2 BRASIL COLÔNIA 2.1

Em todo o mundo, em suas múltiplas dimensões, a luta pós colonial/anti-colonial se empenhou, e segue empenhada, na emancipação dos corpos subalternizados e marginalizados pelo “padrão de poder capitalista, mundial, eurocentrado e colonial/moderno” (QUIJANO, 2009). Aqui, em América Latina, não é diferente e não nos faltam motivos para que o seja: somos a região mais desigual do mundo<sup>1</sup>. O Brasil, em particular, voltou<sup>2</sup> ao Mapa da Fome<sup>3</sup>, em 2018. Já em 2019, bateu seu recorde<sup>4</sup> de desigualdade social e de renda<sup>5</sup> - configurando a segunda maior concentração de renda do mundo<sup>6</sup>, ficando atrás apenas do Catar: “o 1% mais rico concentra 28,3% da renda total do país (no Catar essa proporção é de 29%). (...) Já os 10% mais ricos no Brasil concentram 41,9% da renda total”. Atualmente, são milhões os brasileiros vivendo em situação de absoluta precariedade de vida.

A materialidade de todo esse apanhado estatístico de tragédia social é composta por corpos racializados<sup>7</sup>. Os corpos racializados são os mais afligidos, não por ordem do acaso ou incompetência na disputa meritocrática falaciosa típica da dinâmica capitalista, mas devido ao racismo estrutural-estruturante da sociedade brasileira. O que quer dizer que o racismo não se limita a um episódio ou outro de violência ou discriminação contra uma pessoa específica. Não é uma anomalia ou um desvio comportamental, mas é a norma. O racismo é estrutural, é uma forma de racionalidade:

o racismo é uma decorrência da própria estrutura social, ou seja, do modo “normal” com que se constituem as relações políticas, econômicas, jurídicas e até familiares, não sendo uma patologia social e nem um desarranjo

<sup>1</sup> Disponível em: [Laís Abramo, da Cepal: 'América Latina é o continente mais desigual do mundo'](#) - acessado em 08/09/2020.

<sup>2</sup> Disponível em: [IBGE confirma que país voltou ao Mapa da Fome em 2018, diz pesquisador](#) - acessado em 08/09/2020.

<sup>3</sup> Mapa da Fome é a lista de países com mais de 5% de sua população ingerindo menos calorias do que o recomendável segundo análise de Francisco Menezes, pesquisador do Instituto Brasileiro de Análises Sociais e Econômicas (Ibase) e ex-presidente do Conselho Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional (Consea).

<sup>4</sup> Ver: [Desigualdade bate recorde no Brasil, mostra estudo da FGV](#) - acessado em 08/09/2020.

<sup>5</sup> Ver: [Desigualdade de renda no Brasil atinge o maior patamar já registrado, diz FGV/IBRE](#) - acessado em 08/09/2020.

<sup>6</sup> Ver: [Brasil tem 2ª maior concentração de renda do mundo, diz relatório da ONU](#) - acessado em 08/09/2020.

<sup>7</sup> Oriundo do termo *racialização* de Guimarães (2016): “transformar um conjunto de indivíduos em um grupo racial subalterno, ou simplesmente em raça, a partir de características físicas hereditárias, reguladas pela reprodução biológica, tomadas arbitrariamente, mas justificadas por uma ideologia relativamente consistente, às vezes em bases consideradas científicas” (p.164).

institucional. O racismo é estrutural. Comportamentos individuais e processos institucionais são derivados de uma sociedade cujo racismo é regra e não exceção. [...] A viabilidade da reprodução sistêmica de práticas racistas está na organização política, econômica e jurídica da sociedade. O racismo se expressa concretamente como desigualdade política, econômica e jurídica. Porém o uso do termo “estrutura” não significa dizer que o racismo seja uma condição incontornável e que ações e políticas institucionais antirracistas sejam inúteis; ou, ainda, que indivíduos que cometam atos discriminatórios não devam ser pessoalmente responsabilizados. Dizer isso seria negar os aspectos social, histórico e político do racismo. O que queremos enfatizar do ponto de vista teórico é que o racismo, como processo histórico e político, cria as condições sociais para que, direta ou indiretamente, grupos racialmente identificados sejam discriminados de forma sistemática (ALMEIDA, 2018, p. 33 e 34).

O racismo é a estrutura fundante e resultante da nossa história de escravidão, colonialismo, império e colonialidade<sup>8</sup>. Não há nenhuma questão nacional - política, socioeconômica, cultural, pedagógica, sanitária, etc - que não seja atravessada pela questão racial. O território que hoje chamamos “Brasil” sempre foi um território pluriétnico e sua formação histórico social enquanto nação moderna se deu a partir de relações coloniais globais racistas e genocidas. A respeito da violência inerente à relação colonial, Césaire fala:

É minha vez de apresentar uma equação: *colonização = coisificação*.  
 Ouço a tempestade. Falam-me do progresso, das “realizações, das doenças curadas e nos níveis elevados além de si mesmos.  
 Mas eu falo de sociedades esvaziadas de si mesmas, culturas pisoteadas, instituições solapadas, terras confiscadas, religiões assassinadas, magnificências artísticas destruídas, possibilidades extraordinárias suprimidas.  
 Eles me jogam na cara os fatos, as estatísticas, os quilômetros de estrada, canais e ferrovias.  
 Mas eu falo de milhares de homens sacrificados na Congo-Océan. Estou falando daqueles que, no momento em que escrevo, estão cavando o porto de Abidjan à mão. Falo de milhões de homens arrancados a seus deuses, suas terras, seus costumes, sua vida, a vida, a dança, a sabedoria.  
 Estou falando de milhões de homens em que foram inteligentemente inculcados o medo, o complexo de inferioridade, o tremor, o ajoelhar-se, o desespero, o servilismo.  
 Dão-me a visão total da tonelagem de algodão ou cacau exportado, acres de oliveiras ou videiras plantadas.  
 Mas eu falo de economias naturais, economias harmoniosas e viáveis, economias na medida do homem indígena que foram desorganizadas, culturas alimentares destruídas, subnutrição instalada, desenvolvimento agrícola para o benefício único das metrópoles, roubo de produtos, roubo de matérias-primas. (CÉSAIRE, 1955, p.24-25).

O próprio nascimento da democracia brasileira - que por definição assume como fundamento político-social os valores de igualdade, liberdade e soberania

---

<sup>8</sup> Conceito de Aníbal Quijano, sociólogo peruano, central para este trabalho que será aprofundado mais adiante.

popular - ratifica isso. A primeira constituição, elaborada em 1891 - três anos após a Abolição da Escravatura, dois após a Proclamação da República - com fins de “organizar um regime livre e democrático<sup>9</sup>”, garante a continuidade do racismo colonial e imperial - perseguição, assimilação, exploração e extermínio - ao simplesmente invisibilizar por completo os grupos racializados: mesmo negros e indígenas compondo fração majoritária<sup>10</sup> da população do Brasil de então, não encontramos na Constituição Federal de 1891 nenhum termo ou passagem que evidencie o reconhecimento de sua existência e de suas questões sociais, econômicas e políticas específicas. Questões obviamente urgentes: a abolição da escravatura brasileira, a mais tardia das Américas, era muito recente e o projeto abolicionista vencedor foi conservador: sem terra para os libertos, como propunha a Confederação Abolicionista, e sem nenhuma outra medida de suporte.

Este “atraso” abolicionista não é uma questão secundária. Pesquisas recentes<sup>11</sup> têm atualizado dados e revelam números antes desconhecidos sobre o tráfico negreiro transatlântico, certificando que este foi um dos maiores deslocamentos populacionais<sup>12</sup> da história humana conhecida e que o Brasil – e o Rio de Janeiro mais especificamente – recebeu mais africanos escravizados do que vínhamos estimando há algumas décadas. Do século XVI ao XIX, 12,5 milhões de africanos foram sequestrados de África; destes, apenas 10,7 milhões sobreviveram à travessia do Oceano Atlântico. Dentre os sobreviventes, estima-se que 4,8 milhões (aproximadamente 45%) desembarcaram no litoral brasileiro. Os escravizados foram tardiamente – em comparação às outras colônias do continente – libertos depois séculos de espoliação, torturas, estupros e catequese e em absolutamente nada foram indenizados, ressarcidos ou amparados pelo Estado.

Apesar disto, é importante expor que os grupos racializados não foram inteiramente “esquecidos”. A República que se instaurava lembrou-se deles ao redigir seu primeiro Código Penal, promulgado antes mesmo da própria Constituição mencionada acima, no dia 11 de outubro de 1890. Não citando diretamente os povos africanos e indígenas constituintes majoritários do Brasil de então, condena criminalmente suas práticas religiosas e medicinais:

---

<sup>9</sup> Ver: [Constituição91](#) - acesso em 28/07/2019.

<sup>10</sup> De acordo com o [Recenseamento Geral do Brasil 1872](#) - acesso em 08/09/2020

<sup>11</sup> Ver: <https://www.slavevoyages.org/>

<sup>12</sup> Ver: MORAES, 2016.

Art. 157<sup>13</sup>. Praticar o espiritismo, a magia e seus sortilégios, usar de talismans e cartomancias para despertar sentimentos de ódio ou amor, inculcar cura de molestias curaveis ou incuraveis, emfim, para fascinar e subjugar a credulidade publica:

Penas - de prisão cellular por um a seis mezes e multa de 100\$ a 500\$000.

Em outras palavras: a laicidade característica da República não eliminou, nem superou, mas ressignificou a perseguição e a violência raciais típicas da relação colonial e imperial. O que acontece, Santos (2013) explica bem, é uma substituição da natureza argumentativa que embasava a perseguição. A ação repressora conjunta da Igreja Católica e do Estado no período colonial e imperial era baseada em argumentos morais e político-administrativos para garantia do controle social: “Os rituais religiosos representavam espaços na ordem escravista em que ideias ou atos de insubordinação poderiam surgir e causar graves consequências... Tais costumes eram vistos como bárbaros na tradicional oposição que as sociedades europeias faziam entre si e os não evoluídos habitantes do Novo Mundo e do continente africano.” (SANTOS, 2013, p.3). Controle social para impedir uma revolta de escravizados, para garantir o domínio da Igreja Católica e instauração da ordem civilizacional europeia.

O período republicano inaugura um novo perfil de controle social “sem a influência direta da Igreja Católica, mas do crescente cientificismo como mecanismo regulador da sociedade. A relação estabelecida aqui entre o estado e as religiões afro-brasileiras são agora traçadas com base no discurso médico, sanitarista.” (SANTOS, 2013, p.7). Com a vinda da família real portuguesa para o Brasil, em 1808, fundou-se a primeira Faculdade de Medicina brasileira. Entretanto, durante todo século XIX, a medicina ocidental não tinha ainda presença significativa no Brasil. Neste período, a medicina acessada pela população em geral era a tradicional de origem indígena e africana. Com o aumento da articulação da classe médica endossada por inéditos aparelhos jurídicos voltados às questões sanitárias, a perseguição estatal e violência policial destinada aos terreiros e casas de reza continuou, apesar da liberdade religiosa e de culto estarem garantidas pela constituição. Segundo Santos (2013), a disputa, aqui, está em torno do monopólio da cura, mas não simplesmente em seu sentido médico, mas em seu sentido político: “Da mesma forma como os republicanos condenavam a influência da

---

<sup>13</sup> Ver [D847](#) – acesso em 01/06/2021

religião nos assuntos políticos como uma das razões do atraso no Brasil, a medicina mágico-popular tão difundida também deveria ser combatida.” (idem, p.7). Ou seja, reprimir e exterminar práticas medicinais e religiosas de tradição africana e indígena na intenção de impedir o estabelecimento em território brasileiro do que a elite republicana entendia como barbárie ou resquícios da mesma. Podemos perceber, então, que a mudança de regime estatal altera os conteúdos e formas do controle social, mas não o seu sentido: a ação civilizatória.

Invisibilização e perseguição. Para as elites políticas e intelectuais, os grupos racializados representavam um obstáculo à implementação da civilização moderna. Que civilização é essa? República democrática laica orientada por qual ciência? Quais os fundamentos dessa democracia? O que tínhamos em curso era a busca pela constituição de uma nação democrática classicamente moderna-colonial-racista, concebida sobre a ideia do Homem Universal, que é branco, “racional” e europeu.

No que diz respeito às relações colono-raciais, o século XIX é marcado por dois importantes movimentos político-filosóficos de sentidos opostos: a campanha abolicionista - que se alastra por todo o mundo colonizado - e o surgimento de teorias deterministas de cunho racial. O primeiro garantiu o fim do regime escravocrata e o segundo legitimaria o neocolonialismo de dominação e exploração da África e da Ásia até a década de 1960, quando se iniciam os movimentos de descolonização nestes continentes. Para responder às perguntas feitas é o segundo que nos interessa no momento.

Em meados do século XIX, a antropologia cultural vinha se consolidando e buscava compreender e explicar tantas diferenças culturais entre os grupos humanos. Para isso, ela desenvolveu a teoria do Evolucionismo Cultural que, transportando a teoria de Darwin sobre a evolução das espécies para o campo das Ciências Humanas, criou um Darwinismo Social. Em poucas palavras: o Evolucionismo Cultural classificou as numerosas diferenças entre as sociedades humanas em uma escala evolutiva única da espécie humana. Atuando sob uma ótica comparativa, os antropólogos coletaram, ou melhor, roubaram - termo possível a partir da perspectiva politicamente crítica do pensamento pós e anticolonial<sup>14</sup> -

---

<sup>14</sup> Não somente o termo tem sido empregado, como também peças e artefatos espoliados durante o período colonial tem sido reivindicados por seus povos de origem às nações europeias que os têm guardados e expostos em seus museus. Desde o início do século XXI, os pedidos de repatriação de

informações, artefatos e ferramentas através da dominação colonial espalhada por toda América, África, Oceania e Ásia. A partir disso, hierarquizaram os povos de todo o mundo sob as categorias de “selvagens, bárbaros e civilizados”, cada um sendo uma etapa evolutiva em relação ao outro. O critério classificatório era a própria sociedade europeia em todos os seus aspectos: cultura, tecnologia, religião, relações familiares e de parentesco, organização política e ciência. Uma produção científica altamente etnocêntrica<sup>15</sup>.

Em seu livro *Relativizando – Uma introdução à Antropologia Social*, Roberto da Matta, importante antropólogo brasileiro, caracteriza o evolucionismo por quatro ideias mestras. A quarta apresenta a concepção mencionada acima:

Trata-se do modo típico pelo qual essas doutrinas enquadram as diferenças entre os homens. Nós já vimos que, no evolucionismo e em toda variedade de historicismo mais abrangente, as diferenças são sempre reduzidas a momentos históricos específicos. Deste modo, a sociedade que não conheço, que percebo como estranha a mim e aos meus que, no entanto, é minha contemporânea, fica reduzida nesta forma de pensamento a uma etapa pela qual minha sociedade já passou. Ou seja: o modo típico de pensar as diferenças na posição evolucionista é pela redução da diferença espacial, dada pela contemporaneidade de formas sociais diferenciadas, dentro de uma unidade temporal postulada, posto que inexistente ou conjectural.

Por meio desta lógica, usa-se o velho modo de apresentar o que é novo e o que é estranho, como se ele fosse velho e conhecido, e, por meio disto, dar conta de outros universos sociais como se eles fossem parte e parcela do nosso próprio passado. Todas as formas sociais, políticas, econômicas, religiosas, jurídicas e morais desconhecidas, foram reduzidas ao eixo tempo, situado no nosso sistema classificatório, como a grande máquina capaz de eliminar as diferenças e de, por isso, reduzir o estranho ao familiar. Na medida em que situo diferenças num eixo temporal exclusivo, que é medido pelo suposto desenvolvimento de minha própria sociedade, eu transformo diferenças em etapas do meu próprio desenvolvimento. E, deste modo, anulo todas as possibilidades de pensar e conceber o ‘outro’ como um igual (MATTA, 1984, p. 98-99).

---

objetos vem se multiplicando ao redor do mundo. Ver: <https://revistapesquisa.fapesp.br/revisitando-e-expondo-o-passado/> - acessado em 29/10/2021.

<sup>15</sup> Uma explicação sobre etnocentrismo do antropólogo francês Claude Lévi-Strauss contrário ao Evolucionismo Cultural: “A atitude mais antiga e que repousa, sem dúvida, sobre fundamentos psicológicos sólidos, pois que tende a reaparecer em cada um de nós quando somos colocados numa situação inesperada, consiste em repudiar pura e simplesmente as formas culturais, morais, religiosas, sociais e estéticas mais afastadas daquelas com que nos identificamos. “Costumes de selvagem”, “isso não é nosso”, “não deveríamos permitir isso”, etc., um sem número de reações grosseiras que traduzem este mesmo calafrio, esta mesma repulsa, em presença de maneiras de viver, de crer ou de pensar que nos são estranhas. Deste modo a Antiguidade confundia tudo que não participava da cultura grega (depois greco-romana) sob o nome de bárbaro; em seguida, a civilização ocidental utilizou o termo de selvagem no mesmo sentido. Ora, por detrás destes epítetos dissimula-se um mesmo juízo: é provável que a palavra bárbaro se refira etimologicamente à confusão e à desarticulação do canto das aves, opostas ao valor significante da linguagem humana; e selvagem, que significa “da floresta”, evoca também um gênero de vida animal, por oposição à cultura humana. Recusa-se, tanto num como noutro caso, a admitir a própria diversidade cultural, preferindo repetir da cultura tudo o que esteja conforme à norma sob a qual se vive” (LÉVI-STRAUSS, 1952, p.4).

Assim, as formas sociais europeias seriam o estágio mais avançado da evolução humana e todas as outros estágios anteriores do processo evolutivo. Todos os outros eram compreendidos a partir de suas supostas ausências: “São atrasados porque não tem Estado”, quando apenas tinham uma organização política diferente, por exemplo. “São atrasados porque não tem fé”, quando tinham diferentes esquemas religiosos tão ou mais antigos e complexos quanto o cristão europeu. Todos entendidos como menos evoluídos. A partir dessa linha de pensamento, a evolução humana, uma suposta força da natureza regida por leis inexoráveis, tinha um único sentido, e eles, os europeus, eram o horizonte. Assim, inevitavelmente, os “atrasados” se tornariam “civilizados”. Entendimento este que passou a justificar a ação colonial civilizatória. Novamente Da Matta:

A terceira ideia mestra do evolucionismo é a de que as sociedades se desenvolvem de modo linear, irreversivelmente, com eventos podendo ser tomados como causas e outros como consequências. Junto com essa ideia de desenvolvimento linear, temos a noção de progresso e a determinação. Assim, os sistemas evoluem do mais simples para o mais complexo e do mais indiferente para o mais diferenciado, numa escala irreversível. [...] a ideia de progresso e determinação ajudava a promover o chamado processo civilizatório de muitas sociedades tribais, em contato com o mundo capitalista ocidental. Se o progresso era realmente inevitável e estava contido dentro das forças sociais atuantes na própria natureza da sociedade humana, então por que não aceitar os desafios e ajudar a certos grupos a romper as amarras do atraso e do primitivismo? Por que então não ‘civilizar’, e não ‘cristianizar’ tal como já haviam realizado os gregos e os romanos diante dos ‘bárbaros’? (MATTA, 1984, p. 95- 96).

Essa análise comparativa das diferenças não se restringiu à dimensão cultural. O corpo físico da espécie humana em sua diversidade fenotípica também foi contabilizado na equação. Os traços fenotípicos dos povos foram interpretados como evidências dos estágios evolutivos. Os povos “melaninados” ou não-brancos estavam em etapas anteriores da evolução humana, atrasados, inferiores em relação aos brancos europeus. Como vimos acima, trata-se de entender a diversidade humana de maneira vertical, em escala evolutiva e atribuindo valor às diferenças supostamente raciais: superiores x inferiores, civilizados x selvagens, evoluídos x atrasados.

Essa perspectiva científica racialista se radicaliza: ao entender a evolução humana como a evolução das espécies no mundo animal, conclui-se que as raças humanas superiores seriam as sobreviventes, as que levariam a humanidade e a civilização adiante. Em 1796, o alemão Franz Joseph Gall elabora a frenologia, uma

pseudociência que atribuía à forma do crânio as aptidões mentais e traços de personalidade. A frenologia foi usada para fundamentar cientificamente a hierarquia entre as raças. Em 1855, Joseph Arthur de Gobineau, diplomata e escritor francês, lança um de seus livros mais famosos, *Ensaio sobre a desigualdades das raças humanas*, onde teoriza o racismo denunciando o processo de miscigenação como sinônimo de degeneração racial e social, enaltecendo os chamados tipos raciais puros. Entre 1870 e 1890, Cesare Lombroso, psiquiatra, antropólogo e cientista italiano, desenvolveu, em diálogo com a frenologia, um conjunto de obras estruturando a criminologia em busca das causas do comportamento criminoso, criando a antropologia criminal. Em 1883, o cientista britânico Francis Galton, inspirado em Gobineau, sistematizou o conceito de eugenia, que tinha como meta a intervenção na reprodução das populações para o melhoramento das raças.

Um outro tipo de determinismo, um determinismo de cunho racial, toma força nesse contexto. Denominada “darwinismo social” ou “teoria das raças”, essa nova perspectiva via de forma pessimista a miscigenação, já que acreditava que “não se transmitiriam caracteres adquiridos”, nem mesmo por meio de um processo de evolução social. Ou seja, as raças constituiriam fenômenos finais, resultados imutáveis, sendo todo cruzamento, por princípio, entendido como erro. As decorrências lógicas desse tipo de postulado eram duas: enaltecer a existência de “tipos, puros” — e, portanto, não sujeitos a processos de miscigenação — e compreender a mestiçagem como sinônimo de degeneração não só racial como social.

Em oposição à noção humanista e às conclusões das escolas etnológicas, partiam os teóricos da raça de três proposições básicas, respaldadas nos ensinamentos de uma antropologia de modelo biológico. A primeira tese afirmava a realidade das raças, estabelecendo que existiria entre as raças humanas a mesma distância encontrada entre o cavalo e o asno, o que pressupunha também uma condenação ao cruzamento racial.

A segunda máxima instituía uma continuidade entre caracteres físicos e morais, determinando que a divisão do mundo entre raças corresponderia a uma divisão entre culturas. Um terceiro aspecto desse mesmo pensamento determinista aponta para a preponderância do grupo “racio-cultural” ou étnico no comportamento do sujeito, conformando-se enquanto uma doutrina de psicologia coletiva, hostil à idéia do arbítrio do indivíduo.

Esse saber sobre as raças implicou, por sua vez, um “ideal político”, um diagnóstico sobre a submissão ou mesmo a possível eliminação das raças inferiores, que se converteu em uma espécie de prática avançada do darwinismo social — a eugenia —, cuja meta era intervir na reprodução das populações (SCHWARCZ, 1993, p.46-47).

Assim, a ciência positivista e cartesiana, fundamentada sobre supostas neutralidade e imparcialidade, autoridade do mundo moderno, confirmava com “métodos científicos rigorosos” que o homem branco europeu é superior aos demais seres humanos e, por isso, está cumprindo seu dever mediante a sobrevivência da espécie humana ao levar o “progresso” aos povos atrasados de todo o mundo. Junto

ao surgimento e à consolidação das democracias europeias, seus valores e discursos de fraternidade, igualdade e liberdade, o racismo foi justificado e “comprovado” por análises científicas. E apesar de já terem sido refutadas também cientificamente por diversas áreas e personalidades científicas (como no caso de Claude Lévi-Strauss, citado acima) em meados do século XX, a filosofia racista segue permeando a vida social e política da modernidade global capitalista, como veremos mais a frente. Portanto, o conjunto das teorias científicas raciais atuou e atua como justificativa científica, moral e política para a manutenção da colonização - e todas as violências características desse tipo de dominação - ao longo dos séculos XIX e XX: civilizar o mundo atrasado, ajudar na evolução dos povos inferiores, o neocolonialismo. O homem branco europeu tinha uma missão, a missão civilizatória, o “Fardo do Homem Branco”<sup>16</sup>.

Em seu texto *O discurso sobre o colonialismo* (1955), Aimé Césaire - poeta, escritor, líder político martinicano - é impecável ao expor o racismo de grandes cientistas, políticos e ideólogos das democracias europeias; ao denunciar a hipocrisia do humanismo europeu; ao responsabilizar a Europa “perante a comunidade humana pela maior pilha de cadáveres da história” (p.26); ao tornar evidente o interesse exploratório da democracia burguesa europeia e a definitiva impossibilidade da sociedade capitalista “de fundar um direito dos povos” (p.18).

É nesse contexto global que o regime democrático é implementado no Brasil, sendo amplamente influenciado pelos movimentos teórico-políticos europeus, cujas ideias e ideais alimentaram a elite brasileira que, nas primeiras décadas do período republicano, mobilizaram diversos esforços governamentais e intelectuais para lidar com a questão étnico-racial no Brasil e ao mesmo tempo criar uma identidade nacional. Alguns exemplos de ações governamentais nos ajudarão a perceber esta ligação.

O enquadramento jurídico-penal de práticas religiosas e medicinais africanas e indígenas citadas anteriormente é uma delas. A criação do Serviço de Proteção ao Índio (SPI) também. Criado em 1910, retirou das mãos da Igreja Católica e passou

<sup>16</sup> “‘The White Man’s Burden’, título do mais famoso poema do britânico Rudyard Kipling (1865-1936). Escrito no final do século XIX, é uma ode ao imperialismo e exorta os Estados Unidos a assumir as Filipinas como sua colônia. Para o escritor, o colonialismo representou antes de tudo um gesto de altruísmo dos brancos, que sacrificaram seu conforto para levar a civilização às ingratas raças inferiores: ‘Tomai o fardo do homem branco/ Enviai vossos melhores filhos/ Ide, condenai seus filhos ao exílio/ Para servirem aos vossos cativos/ Para esperarem, com o pesado chicote/ os agitadores e selvagens/ Vossos cativos, povos sombrios/ Metade demônios, metade crianças...’ E vai por aí.” (CÉSAIRE, 2020, p.51)

para as do Estado a responsabilidade sobre a política indigenista. Integrando, inicialmente, o Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, o SPI, antecessor da FUNAI, foi uma política de Estado voltada para o controle racial e tinha como objetivo declarado a assimilação e integração dos povos indígenas à vida nacional, direcionada para a ocupação de território e formação de indígenas como mão-de-obra. Em outras palavras, levá-los gradualmente a abandonar suas línguas e culturas originárias para incorporá-los à cultura dominante, que era a cultura colonial. Décadas à frente, o SPI foi fechado sob acusações de extermínio, abuso sexual e corrupção cometidos contra indígenas (MEDEIROS, 2018).

Alçando voos no delírio eugênico, as elites buscaram também o embranquecimento da população brasileira através, por exemplo, de uma política de Estado voltada para o controle migratório que legislativamente fomentava a migração de mão de obra branca europeia e desestimulava a de japoneses, mestiços e deficientes físicos. Esse controle eugenista da migração fica claro na constituição de 1934. Leia o trecho a seguir:

Constituição de 1934. Art.121

§ 6o – A entrada de imigrantes no território nacional sofrerá as restrições necessárias à garantia da integração étnica e capacidade física e civil do imigrante, não podendo, porém, a corrente imigratória de cada país exceder, anualmente, o limite de dois por cento sobre o número total dos respectivos nacionais fixados no Brasil durante os últimos cinquenta anos.

§ 7o – É vedada a concentração de imigrantes em qualquer ponto do território da União, devendo a lei regular a seleção, localização e assimilação do alienígena.

Outra forma de “resolver” a questão étnico-racial no Brasil foi a tentativa de maquiar a realidade racial do país que era de tensão, violência e desigualdade via construção de arcabouços teóricos harmonizantes, como é o caso do conceito de Democracia Racial, cunhado pelo sociólogo brasileiro Gilberto Freyre. Este conceito negava o racismo evidente, alegando que o Brasil representava uma experiência racial globalmente excepcional, que aqui, diferentemente de outros lugares no mundo, as três raças (branca, negra e indígena) viviam em harmonia entre si, de tal maneira que uma aproveitava o melhor da outra, estabelecendo trocas culturais tão amigáveis ao ponto de se casarem e reproduzirem entre si.

Somente cem anos depois, na Constituição Federal de 1988, é que essa conjuntura jurídico-racial de absoluta negação sofre alguma mudança e avança no básico - tardio, porém imprescindível - reconhecimento do Brasil como uma nação

pluriétnica e multicultural, constituída por diversas etnias, povos, tradições, religiões, ancestralidades e culturas. Indígenas e afrobrasileiros foram reconhecidos como grupos populacionais constituintes do processo civilizatório brasileiro e suas culturas e festividades foram trazidas, no âmbito jurídico, para um patamar de igualdade com as dos brancos. Apesar de relevante, tal mudança não corresponde a real e gigantesca contribuição filosófica, cultural, religiosa e civilizacional das nações africanas e indígenas para a formação da sociedade brasileira. Ainda é muito pouco. Entretanto, mais importante que apontar os avanços, é reconhecer que eles não se deram pela boa vontade da Assembleia Constituinte e das elites que a compunham. Essas mudanças são conquistas de séculos de resistência e luta de negros e indígenas e de sua presença como movimento social cada vez mais organizado no quadro da política nacional, disputando os espaços de poder e direito, fazendo valer suas reivindicações (SILVÉRIO, 2005).

Apesar de inédita e inovadora em muitos aspectos estratégicos para a consolidação de uma democracia, a Constituição de 88 não garantiu a imediata realização e a consolidação democrática. Esta precisaria ser construída. Contudo, a transição do regime militar para o democrático nunca se completou e agora está ameaçada (MIGUEL, 2019). A conciliação de diversos interesses – não satisfazendo totalmente nem a conservadores e nem a progressistas – estabelecida em 1988 não se sustentou por muito tempo. O golpe sofrido pelo governo de Dilma Rousseff em 2016, precedente à eleição do atual presidente Jair Bolsonaro, de discurso racista e aspirações claramente fascistas<sup>17</sup>, confirmam isso. Assim, segundo Miguel, se intensificou o projeto neoliberal de desdemocratização que já estava em curso nos EUA e em diversos países da Europa. E agora também em nossos vizinhos latino-americanos: Chile, Bolívia, Haiti etc. Segundo Miguel, desdemocratizar é desmontar o aparato do Estado Democrático de Direito. No caso brasileiro, um Estado

---

<sup>17</sup> Declarada adesão a ideologias ultranacionalistas, autoritárias, ditatoriais, beligerantes, teocráticas e racistas. Ainda: desprezo por mecanismos democráticos de manifestação da soberania popular e uso político e sistemático da mentira. Da campanha eleitoral até o vigente exercício presidencial de Jair Messias Bolsonaro, seu enquadramento ou não no movimento fascista/neofascista tem sido amplamente discutido. Fica a sugestão de cinco artigos jornalísticos escritos por sociólogos, cientistas políticos, historiadores etc. que analisam a questão e fundamentam a caracterização adotada no presente trabalho: *Fascista ou não fascista? Eis a questão* - <https://bitly.com/VVM7i8> / *Bolsonaro talvez nunca será o fascista que gostaria de ser* - <https://bitly.com/7fxFiY> / *Bolsonaro é fascista? Listamos 13 frases do candidato para reflexão* - <https://bitly.com/klgcf3> / *Intelectuais judeus acusam governo Bolsonaro de nazismo e fascismo* - <https://bitly.com/HJXRhg> / *Escala "F" verde e amarela? Bolsonaro e a propaganda fascista* - <https://bitly.com/z1BrDy> - todos acessados em 27/11/2021

Democrático que nunca esteve consolidado e que hoje está vinculado às forças religiosas fundamentalistas cristãs e ao neoconservadorismo.

### 3 FANON E A SUBALTERNIZAÇÃO DOS SUJEITOS

Antes de chegarmos ao debate educacional e ao conceito de colonialidade propriamente ditos, faz-se necessário um breve encontro com o pensamento de Frantz Fanon (1925-1961) para nos encaminharmos ainda com mais precisão para a convergência entre nossa condição nacional de subalternidade e a potência transformadora do fazer pedagógico na perspectiva decolonial.

Contemporâneo de Aimé Césaire e partidário de suas ideias e denúncias, Fanon disseca em *Pele Negra, Máscaras Brancas* (1952) o impacto definitivo que a relação colonial tem sobre a subjetividade dos sujeitos racializados implicados. Como a pedagogia e a educação dizem respeito a processos de formação dos indivíduos dentro do seio de uma sociedade – seja através da educação formal ou informal –, sua contribuição é de um valor inestimável para pensar a pedagogia, principalmente aquela que se propõe decolonial.

Fanon nasceu e cresceu em território colonizado, na Martinica, país das Antilhas, América Central, onde a colonização foi francesa. Fanon, como muitos outros de seus conterrâneos, lutou no Norte da África durante a Segunda Guerra Mundial como soldado francês e foi à França dar prosseguimento aos seus estudos, onde se formou em Medicina com especialização em psiquiatria. E é dessa imersão transoceânica na metrópole dominadora de sua terra natal, é desse choque com a realidade branca europeia que se aprofundam várias de suas elaborações. Fanon era psiquiatra, filósofo e revolucionário.

A análise presente no livro tem como objeto de estudo sua experiência clínica-psiquiátrica com pacientes racializados, em suma, pessoas negras. Para Fanon, “o inconsciente coletivo é cultural” (FANON, 1952, p.160), logo o que ele encontrava em laboratório não era interpretado apenas de um ponto de vista individual, biológico, mas também como dado social. Por isso, entendemos que sua análise posta em diálogo com as Ciências Sociais tem muito a enriquecer o debate sobre Pedagogia.

Da densidade de análises do pensador, duas elaborações são muito importantes para refletir a importância da pedagogia decolonial e de sua construção: 1) a cristalização do “outro”; e 2) o sentimento de inferioridade do sujeito racializado. Uma dialoga com a outra, elas se retroalimentam. Essas duas ideias permeiam toda a obra. A respeito da primeira, ele diz: “A civilização branca, a cultura européia,

impuseram ao negro um desvio existencial. Mostraremos, em outra parte, que aquilo que se chama de alma negra é freqüentemente uma construção do branco.” (FANON, 1952, p. 30). Fanon postula que é o branco europeu que cria o ser negro, os seres racializados. Ele usa o exemplo da Ilha de Madagascar, colônia francesa:

Um malgaxe é um malgaxe; ou melhor, um malgaxe não é um malgaxe: existe absolutamente uma “malgaxice”. Se ele é malgaxe, é porque o branco chegou, e se, em um dado momento da sua história, ele foi levado a se questionar se era ou não um homem, é que lhe contestavam sua humanidade (FANON, 1952, p.94).

Entretanto, não é mera definição. É limitação, é fixação de uma pluralidade incontável de pessoas a uma ideia construída a partir do ser branco-europeu e em relação a ele próprio. Assim, os “cristaliza” num conjunto de categorizações rígidas e castradoras:

Sim, do negro exige-se que seja um bom preto; isso posto, o resto vem naturalmente. Levá-lo a falar *petit-nègre*<sup>18</sup> é aprisioná-lo a uma imagem, embebê-lo, vítima eterna de uma essência, de um aparecer pelo qual ele não é responsável. E naturalmente, do mesmo modo que um judeu que gasta dinheiro sem contá-lo é suspeito, o negro que cita Montesquieu deve ser vigiado (FANON, 1952, p.47).

Isso por si só já é desumanizador. O agravante é o contexto: o violento contato colonial, assim, explica Fanon, o enquadramento do ser racializado é feito a partir da falta, da ausência. O que define os sujeitos dos territórios colonizados é o que lhes falta em relação à parte dominante da relação, o homem branco europeu. Etnocentrismo.

O negro tem duas dimensões. Uma com seu semelhante e outra com o branco. Um negro comporta-se diferentemente com o branco e com outro negro. Não há dúvida de que esta cissiparidade é uma consequência direta da aventura colonial... E ninguém pensa em contestar que ela alimenta sua veia principal no coração das diversas teorias que fizeram o negro o meio do caminho no desenvolvimento do macaco até o homem. São evidências objetivas que dão conta da realidade (FANON, 1952, p.33).

De fato, não é mera definição, é hierarquização “evolutiva”, contém valoração: ser menos ou mais humano, como vimos no capítulo 1. E é precisamente aqui que Fanon identifica a alienação dos sujeitos racializados, uma perturbação de sua

---

<sup>18</sup> *Petit-nègre*, literalmente preto-pequeno ou pretinho, é a expressão utilizada para designar uma língua híbrida, um patoá sumário criado no mundo colonial francês, mistura da língua francesa com várias línguas africanas. O termo patoá (patois) designa os diversos dialetos regionais da França metropolitana. O crioulo (créole) é o francês, bem mais elaborado, dos territórios do Além-mar (FANON: 1952, p. 35).

subjetividade, o nascimento do complexo de inferioridade na percepção de si:

Em outras palavras, começo a sofrer por não ser branco, na medida que o homem branco me impõe uma discriminação, faz de mim um colonizado, me extirpa qualquer valor, qualquer originalidade, pretende que seja um parasita no mundo, que é preciso que eu acompanhe o mais rapidamente possível o mundo branco, “que sou uma besta fera, que meu povo e eu somos um esterco ambulante, repugnantemente fornecedor de cana macia e de algodão sedoso, que não tenho nada a fazer no mundo”. Então tentarei simplesmente fazer-me branco, isto é, obrigarei o branco a reconhecer minha humanidade (FANON, 1952, p.94).

A inferiorização é o correlato nativo da superiorização européia. Precisamos ter a coragem de dizer: é o racista que cria o inferiorizado (FANON, 1952, p.90).

No prefácio da obra *Pele negra, máscaras brancas* (1952), Lewis R. Gordon sintetiza bem o que estamos propondo aqui como convergência entre o pensamento de Fanon e a pedagogia decolonial:

A liberdade requer um mundo de outros. Mas o que acontece quando os outros não nos oferecem reconhecimento? Um dos desafios instigantes de Fanon para o mundo moderno aparece aqui. Na maioria das discussões sobre racismo e colonialismo, há uma crítica da alteridade, da possibilidade de tornar-se o Outro. Fanon, entretanto, argumenta que o racismo força um grupo de pessoas a sair da relação dialética entre o Eu e o Outro, uma relação que é a base da vida ética. A consequência é que quase tudo é permitido contra tais pessoas, e, como a violenta história do racismo e da escravidão revela, tal licença é freqüentemente aceita com um zelo sádico. A luta contra o racismo anti-negro não é, portanto, contra ser o Outro. É uma luta para entrar na dialética do Eu e do Outro (FANON, 1953, p.16).

#### 4 COLONIALIDADE E RACISMO

É do conceito de colonialidade que deriva o conceito de pedagogia decolonial defendido neste trabalho. Estes e outros politicamente críticos à subordinação colonial amplamente presente nas relações globais contemporâneas vêm sendo articulados pelo grupo Modernidade/Colonialidade (M/C): um grupo de pesquisadores e intelectuais latinoamericanos epistemologicamente crítico que agrega às ciências sociais na América Latina, no século XXI, “a radicalização do argumento pós-colonial no continente por meio da noção de ‘giro decolonial’<sup>19</sup>”. Como o próprio nome aponta, colonialidade é a perspectiva basilar e central de sua produção.

Ballestrin (2013) nos dá um panorama da importância do Grupo M/C e da potência do conceito de giro decolonial. Seu surgimento é recente, data do início do século XXI, mas o processo histórico para sua culminação remonta o final da década de 1970, quando, em interlocução com as lutas de descolonização em África, Ásia, Américas e Oceania, um movimento se organiza fortalecendo “o pós-colonialismo como um movimento epistêmico, intelectual e político<sup>20</sup>”: o *Grupo de Estudos Subalternos*. Seu epicentro estava no Sul asiático e era liderado pelo historiador indiano Ranajit Guha. O grupo era alimentado política e intelectualmente pela “tríade francesa” composta por Frantz Fanon (1925-1961), Albert Memmi (1920-2020) e Aimé Césaire (1913-2008) que – juntamente com Edward Said (1935-2003), de origem palestina – representam os expoentes do pensamento precursor e também seminal do pensamento pós-colonial. O *Grupo de Estudos Subalternos* tinha como principal objetivo “analisar criticamente não só a historiografia colonial da Índia feita por ocidentais europeus, mas também a historiografia eurocêntrica nacionalista indiana<sup>21</sup>”, ou seja, promover uma história escrita a partir “dos de baixo”.

Obtendo sua própria “tríade” – formada por Partha Chatterjee, Dipesh Chakrabarty e Gayatri Chakrabarty Spivak – na década de 80 se tornaram conhecidos fora da Índia. Com a projeção de Spivak, o desconstrutivismo de Derrida e Deleuze ganha território na produção do Grupo, o que para alguns críticos passou a descaracterizá-lo de sua proposta. Spivak defendia que o intelectual pós-colonial,

---

<sup>19</sup> Ver “A América Latina e o giro decolonial”, in Ballestrin, (BALLESTRIN, 2013, p.89).

<sup>20</sup> Ibidem, p.92

<sup>21</sup> Ibidem, p.92

se não fosse um subalterno, mesmo que a favor da descolonização, sempre estaria perpetrado do discurso hegemônico. Na década de 1980, os debates propostos pelo grupo alcançam os Estados Unidos e com o tempo também se propagam pela América Latina (BALLESTRIN, 2013).

Em 1992, mesmo ano de reimpressão do clássico de Quijano, “Colonialidad y modernidad-racionalidad”, um grupo de latino-americanos inspirados pelo *Grupo de Estudos Subalternos* forma o *Grupo Latino-Americano de Estudos Subalternos*, inserindo a América Latina no debate pós-colonial. Composto por pensadores de grande envergadura, como o próprio Aníbal Quijano, tinham a intenção de produzir conhecimento na mesma perspectiva do grupo sul-asiático, mas a partir das especificidades históricas e geopolíticas da América Latina: “A história do continente para o desenvolvimento do capitalismo mundial fora diferenciada, sendo a primeira a sofrer a violência dos esquemas colonial/imperial moderno”<sup>22</sup>. O *Grupo Latino-Americano de Estudos Subalternos* não teve uma vida longa, não por sua pequenez, mas exatamente por suas muitas potências agrupadas.

Em 1998, em meio às publicações do *Grupo* latinoamericano, um de seus integrantes, Walter Mignolo (1941- ), semiólogo argentino, se posiciona de forma radicalmente crítica em relação aos seus pares do espaço sul-asiático: “denuncia o ‘imperialismo’ dos estudos culturais, pós-coloniais e subalternos que não realizaram uma ruptura adequada com os autores eurocêntricos”<sup>23</sup>. Começa a surgir uma insatisfação por grande parte dos pensadores da América Latina com a epistemologia dos pensadores sul-asiáticos. É possível superar as condições de subalternizados enquanto pós-coloniais criticando o eurocentrismo a partir de perspectivas eurocêntricas? Essa não era uma percepção apenas de Mignolo. Ramón Grosfoguel (1956), sociólogo porto-riquenho, também integrante da divisão latino-americana do grupo, disse após o seu término que “nenhum dos dois grupos de estudos subalternos teria conseguido aprofundar e radicalizar sua crítica ao eurocentrismo”<sup>24</sup>. É diante dessas limitações e desejando um aprofundamento epistemológico na ruptura colonial que o *Grupo* latinoamericano se rompe e que seus intelectuais acabam por se reorganizar como o *Grupo Modernidade/Colonialidade (M/C)*, começando a lançar suas publicações em 2000.

---

<sup>22</sup> Ibidem, p.96.

<sup>23</sup> Ibidem, p.95.

<sup>24</sup> Ibidem, p.97.

O conceito de colonialidade foi elaborado pelo sociólogo Aníbal Quijano para registrar e denunciar a continuidade das relações coloniais mesmo após o fim do colonialismo propriamente dito e também explicitar como que se atualizam esses processos supostamente superados e a forma pela qual as relações coloniais perduram no tempo, no espaço e nos corpos. Segundo Quijano, a colonialidade é constitutiva da modernidade (QUIJANO, 1989).

Esse entendimento coloca em questão a ideia de modernidade em si e toda a organização de mundo como se apresenta para nós hoje, que só pode ser compreendida levando em conta a colonialidade do poder, do saber e do ser que hierarquiza sob uma episteme racializante todos os povos e todos os grupos populacionais do planeta em uma escala evolucionária, tendo como ponto máximo de “humanidade” o homem branco europeu. Assim, a ideia de modernidade como a conhecemos é uma invenção eurocêntrica e ordena todos os corpos, todos os conhecimentos, todos os recursos, a morte e a vida de maneira favorável aos grupos de seres humanos brancos europeus. É o capitalismo global.

A colonialidade é um dos elementos constitutivos e específicos do padrão mundial do poder capitalista. Sustenta-se na imposição de uma classificação racial/étnica da população do mundo como pedra angular do referido padrão de poder e opera em cada um dos planos, meios e dimensões, materiais e subjectivos, da existência social quotidiana e da escala societal. Origina-se e mundializa-se a partir da América.

Com a constituição da América (Latina), no mesmo momento e no mesmo movimento históricos, o emergente poder capitalista torna-se mundial, os seus centros hegemónicos localizam-se nas zonas situadas sobre o Atlântico – que depois se identificarão como Europa – e como eixos centrais do seu novo padrão de dominação estabelecem-se também a colonialidade e a modernidade. Em pouco tempo, com a América (Latina) o capitalismo torna-se mundial, eurocentrado, e a colonialidade e modernidade instalam-se associadas como eixos constitutivos do seu específico padrão de poder até hoje.

No decurso da evolução dessas características do poder actual foram-se configurando novas identidades sociais da colonialidade – *índios, negros, azeitonados, amarelos, brancos, mestiços* – e as geoculturais do colonialismo, como *América, África, Extremo Oriente, Próximo Oriente* (as duas últimas, mais tarde, Ásia), Ocidente ou Europa (Europa Ocidental, depois). E as relações intersubjectivas correspondentes, nas quais se foram fundindo as experiências do colonialismo e da colonialidade com as necessidades do capitalismo, foram-se configurando como um novo universo de relações intersubjectivas de dominação sob hegemonia eurocentrada. Esse específico universo é o que será depois denominado como a *modernidade* (QUIJANO, 2009, p. 73-74).

O colonialismo começou e acabou, teve seu tempo histórico. A colonialidade é a forma pela qual as relações coloniais de subordinação se perduram no tempo, no espaço e nos corpos. Segundo Quijano, a invenção moderna que possibilita essa

permanência mesmo após as independências das colônias é a raça e a hierarquização humana inerente à própria construção da ideia. Esse mecanismo é intrínseco às relações globais modernas.

No capitalismo eurocentrado, é sobre a base da ‘naturalização’ da colonialidade do poder que a cultura universal foi e continua a ser impregnada de mitologia e de mistificação na elaboração de fenómenos da realidade. A lealdade ‘racial’ dos ‘brancos’ perante as outras ‘raças’ serviu como pedra angular da lealdade, inclusive ‘nacional’, dos explorados e dominados ‘brancos’ em relação aos seus exploradores em todo o mundo e, em primeiro lugar, no ‘eurocentro’. A ‘naturalização’ mitológica das categorias básicas da exploração/dominação é um instrumento de poder excepcionalmente poderoso. O exemplo mais conhecido é a produção do ‘género’ como se fosse idêntico a sexo. Muitos indivíduos pensam que acontece o mesmo com ‘raça’ em relação, sobretudo, à ‘cor’. Mas esta é uma confusão radical. Apesar de tudo, o sexo é realmente um atributo biológico (implica processos biológicos) e algo tem a ver com ‘género’. Mas a ‘cor’ é, literalmente, uma invenção eurocêntrica enquanto referência ‘natural’ ou biológica de ‘raça’, já que nada tem a ver com a biologia. E, ainda por cima, a ‘cor’ na sociedade colonial/moderna nem sempre foi o mais importante dos elementos de racialização efectiva e dos projectos de racialização, como no caso dos ‘arianos’ em relação aos outros ‘brancos’, incluindo os ‘brancos judeus’ e, mais recentemente, nos processos de ‘racialização’ das relações israelo-árabes. Estas são, se mais fosse necessário, eficientes demonstrações históricas do carácter estritamente mítico-social da relação entre ‘cor’ e ‘raça’ (QUIJANO, 2009, p.112-113).

É importante este entendimento: o racismo foi uma teoria científica – já refutada – sustentada por diversas áreas do conhecimento, mas não pode ser reduzida a isso. Clóvis Moura<sup>25</sup>, sociólogo e historiador brasileiro, nos ajuda a perceber a profundidade desse mecanismo de dominação, a entender o racismo como arma ideológica de dominação<sup>26</sup>:

Somente admitindo-se o papel social, ideológico e político do racismo poderemos compreender sua força permanente e seu significado polimórfico e ambivalente.

Apenas desta forma poderemos compreender por que se trata de um conceito tão polémico e, também, por que em determinados contextos políticos e momentos históricos o racismo adquire tanta vitalidade e se desenvolve com tanta agressividade: ele não é uma conclusão tirada dos dados da ciência, de acordo com pesquisas de laboratório que comprovem

<sup>25</sup> Clóvis Steiger de Assis Moura (1925 - 2003) foi um sociólogo, jornalista, historiador e escritor brasileiro. Nasceu na cidade de Amarante, no Piauí. Influenciado pelo marxismo, desenvolveu a sociologia da práxis negra. Iniciou sua militância pelo Partido Comunista Brasileiro em 1945 e, em 1962, na cisão do partido, migrou para o PCdoB. Destacou-se pela militância pioneira no movimento negro brasileiro. Colaborou com artigos para jornais da Bahia e de São Paulo. Informações bibliográficas de [https://pt.wikipedia.org/wiki/Cl%C3%B3vis\\_Moura](https://pt.wikipedia.org/wiki/Cl%C3%B3vis_Moura)

<sup>26</sup> MOURA, Clóvis. **O Racismo como Arma Ideológica de Dominação**. Revista Princípios, n.34. Agosto/Outubro de 1994. Em: Racismo e luta de classes no Brasil - textos escolhidos de Clóvis Moura. Editora Terra Sem Amos, p. 19-44, 2020.

a superioridade de um grupo étnico sobre outro, mas uma ideologia deliberadamente montada para justificar a expansão de grupos de nações dominadoras sobre aquelas áreas de dominação, e somente assim pode-se explicar a sua permanência como tendência de pensamento. Vê-lo como uma questão científica cuja última palavra seria dada pela ciência é plena ingenuidade, pois as conclusões da ciência condenam o racismo e nem por isso ele deixa de desempenhar um papel agressivo no contexto das relações locais, nacionais e internacionais.

O racismo tem, portanto, em última instância, um conteúdo de dominação, não apenas étnico, mas também ideológico e político (MOURA, 2020, p. 19-20).

Dotados do conceito de colonialidade, é interessante revisitar a reflexão do primeiro capítulo a respeito da falha e inconclusa democracia brasileira, desde o seu surgimento até a atualidade. As cartas do jogo estão marcadas. O padrão global de poder é hierarquizado e acarreta a manutenção dessa hierarquia. O Brasil, como inscrito nessa dinâmica, teve/tem alguma possibilidade real de consolidação democrática em seus termos clássicos? Recorremos a Quijano mais uma vez:

Neste sentido, o processo de independência dos Estados na América Latina sem a descolonização da sociedade não pôde ser, não foi, um processo em direção ao desenvolvimento dos Estados-nação modernos, mas uma rearticulação da colonialidade do poder sobre novas bases institucionais. Desde então, durante quase 200 anos, estivemos ocupados na tentativa de avançar no caminho da nacionalização de nossas sociedades e nossos Estados. Mas ainda em nenhum país latino-americano é possível encontrar uma sociedade plenamente nacionalizada nem tampouco um genuíno Estado-nação. A homogenização nacional da população, segundo o modelo eurocêntrico de nação, só teria podido ser alcançada através de um processo radical e global de democratização da sociedade e do Estado. Antes de mais nada, essa democratização teria implicado, e ainda deve implicar, o processo da descolonização das relações sociais, políticas e culturais entre as raças, ou mais propriamente entre grupos e elementos de existência social europeus e não europeus. Não obstante, a estrutura de poder foi e ainda segue estando organizada sobre e ao redor do eixo colonial. A construção da nação e sobretudo do Estado-nação foram conceitualizadas e trabalhadas contra a maioria da população, neste caso representada pelos índios, negros e mestiços. A colonialidade do poder ainda exerce seu domínio, na maior parte da América Latina, contra a democracia, a cidadania, a nação e o Estado-nação moderno (QUIJANO, 2005, p.122- 123).

É em torno desses entendimentos que outros pensadores do grupo M/C, de diferentes especialidades, fazem suas contribuições conceituais originais refletindo a colonialidade e os caminhos para sua superação. Alguns exemplos: Mignolo, com o conceito de “diferença colonial” e “pensamento fronteiro”; Castro-Gómez, filósofo colombiano, com “ponto zero”; Immanuel Wallerstein, sociólogo estadunidense, com “sistema-mundo”; Enrique Dussel, filósofo argentino, com “Filosofia da Libertação” e “trans-modernidade”; Nelson Maldonado-Torres, filósofo porto-riquenho, com “giro

decolonial” (2005), que significa “o movimento de resistência **teórico e prático, político e epistemológico** à lógica da modernidade/colonialidade”<sup>27</sup>.

O desdobramento desse giro decolonial é, dialeticamente, a noção de decolonialidade como terceiro elemento da relação modernidade/colonialidade. Para Mignolo, “a conceitualização mesma da colonialidade como constitutiva da modernidade é já o pensamento de-colonial em marcha.” (MIGNOLO, 2008, p. 249<sup>28</sup>). Então, para o grupo M/C a mudança dos *status quo* passa pela criação de caminhos de decolonialidade. Uma resposta, uma busca, uma construção. É a partir dessa perspectiva que Catherine Walsh elabora o conceito de *pedagogia decolonial*, caminho político-pedagógico defendido neste trabalho e que será destrinchado mais à frente.

---

<sup>27</sup> Ver Ballestrin, 2013, p.105.

<sup>28</sup> Ibidem.

## 5 PEDAGOGIA DECOLONIAL CONTRA O *STATUS QUO*

### 5.1 - A relevância sociopolítica da educação

Grande parte dos políticos - seja por demagogia ou por convicção - inclui em seu discurso de campanha a “educação como prioridade”, “educação para mudar o Brasil”. Os brasileiros, por sua vez, consideram<sup>29</sup> o investimento em educação – juntamente com aquele em saúde – a segunda medida prioritária mais importante para redução das desigualdades. Do mesmo modo, pesquisas e órgãos internacionais apontam para a importância da melhora e do investimento em educação como um caminho necessário e acertado para a transformação social. Por exemplo, entre os *17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável*<sup>30</sup> estabelecidos pela ONU – dos quais o Brasil é signatário – para erradicação da pobreza, proteção do meio ambiente e do clima e para garantia de paz e prosperidade para todas as pessoas está a “Educação de qualidade - Garantir o acesso à educação inclusiva, de qualidade e equitativa, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos”. A centralidade da questão educacional nos debates políticos e econômicos não é à toa.

Émile Durkheim (1858-1917), professor francês de Sociologia e Pedagogia, considerado um dos pais da sociologia, iniciou os estudos do que hoje conhecemos por Sociologia da Educação. Segundo o autor<sup>31</sup>, a educação é o espaço-mecanismo em que as gerações mais novas são socializadas pelas mais velhas. Sua função é a de passar adiante um determinado conjunto de valores e normas de comportamento comum e homogeneizante daquela sociedade. Sendo assim, é perceptível que o controle do saber e da transmissão do mesmo é de suma importância para aqueles que detém o poder e, conseqüentemente, também para aqueles que não o detém e são por ele oprimidos. A educação é um importante instrumento ou de manutenção do *status quo* ou de transformação. É, por isso, alvo de disputa.

Como todo fenômeno social, a educação, a produção do conhecimento, suas práticas pedagógicas e suas instituições não são naturais, são produtos histórico-sociais e políticos. Diante disso, a pergunta a ser feita é: qual educação temos no Brasil? Paulo Freire, o patrono da educação brasileira, expõe ao longo de toda sua

---

<sup>29</sup> Disponível em: [Fé religiosa é mais importante que educação para mudar de vida, diz brasileiro em pesquisa](#) - acesso em 08/09/2020.

<sup>30</sup> Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/sdgs> , acesso em 14/10/2020.

<sup>31</sup> Ver o capítulo 1 de Durkheim, 2011.

obra que em uma sociedade hierarquizada e exploratória como a nossa, estruturada a partir de e sobre relações de dominação, “a pedagogia dominante é a pedagogia das classes dominantes<sup>32</sup> e por isso mesmo essa educação tem grande potencial para reprodução da sociedade e de sua desigualdade e baixíssimo potencial para eliminação das relações de dominação e exploração.

Aqui, colocamos em diálogo o pensamento de Paulo Freire com o entendimento que a perspectiva modernidade-colonialidade tem sobre a produção de conhecimento.

A Colonialidade do Saber nos revela, ainda, que, para além do legado de desigualdade e injustiça sociais profundos do colonialismo e do imperialismo, já assinalados pela teoria da dependência e outras, 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. Como nos disse Walter Mignolo, o fato de os gregos terem inventado o pensamento filosófico, não quer dizer que tenham inventado O Pensamento. O pensamento está em todos os lugares onde os diferentes povos e suas culturas se desenvolveram e, assim, são múltiplas as epistemes com seus muitos mundos de vida. Há, assim, uma diversidade epistêmica que comporta todo o patrimônio da humanidade acerca da vida, das águas, da terra, do fogo, do ar, dos homens (LANDER, 2005, p.3).

Dentro do padrão moderno de poder global capitalista, a epistemologia em si, a produção de conhecimento, a legitimidade do conhecimento e, conseqüentemente, as instituições que o promovem estão também enquadradas dentro de relações de colonialidade, logo hierarquizadas e reducionistas. Nesta equação, a ideia de raça também está ali operando como arma ideológica:

Esse resultado da história do poder colonial teve duas implicações decisivas. A primeira é óbvia: todos aqueles povos foram despojados de suas próprias e singulares identidades históricas. A segunda é, talvez, menos óbvia, mas não é menos decisiva: sua nova identidade racial, colonial e negativa, implicava o despojo de seu lugar na história da produção cultural da humanidade. Daí em diante não seriam nada mais que raças inferiores, capazes somente de produzir culturas inferiores. Implicava também sua realocação no novo tempo histórico constituído com a América primeiro e com a Europa depois: desse momento em diante passaram a ser o passado. Em outras palavras, o padrão de poder baseado na colonialidade implicava também um padrão cognitivo, uma nova perspectiva de conhecimento dentro da qual o não-europeu era o passado e desse modo inferior, sempre primitivo (QUIJANO, 2005, p.116).

Em um mundo globalizado, com possibilidades de acesso e diálogos de uma diversidade imensa, apenas um conjunto restrito de saberes e sabedorias são

---

<sup>32</sup> Ver Freire, 1972.

considerados legítimos, referenciais, “verdadeiros”: a ciência positivista européia, a produção de saber branca eurocentrada. Uma infinidade de ricos saberes e sabedorias é colocada para escanteio, inferiorizada, dispensada e desperdiçada, ridicularizada, são aqueles das culturas e povos “de cor”, racializados.

A esse respeito, Moacir Gadotti, educador e escritor brasileiro, também responde àquela pergunta. Em sua obra *Educação e Poder - Introdução à Pedagogia do Conflito* (1983), tece uma crítica contundente à pedagogia hegemônica do país: “A história da educação brasileira é a história da educação do colonizador. A pedagogia do colonizador forma gente submissa, obediente ao autoritarismo do colonizador. Nessa pedagogia, o educador tem por função policial a educação para que não se desvie da ideologia do dominador.” (GADOTTI: 1983, p. 53). Apesar de todo seu potencial conscientizador, segundo a pedagogia brasileira tem sido elaborada e praticada meramente como “treinamento, domesticação. O pedagogo tornou-se mais um *policial da educação* do que um homem formado para criar a educação.” (GADOTTI: 1983, p.55)

Uma vez em busca de uma educação para a melhoria das condições de nossa vida comum em sociedade é necessário um empenho para a criação de “práticas pedagógicas que implicam diretamente a preocupação em questionar as parcialidades que reforçam os sistemas de dominação<sup>33</sup>. Um movimento pedagógico para transgressão (HOOKS, 1994), transgressão da condição de colonialidade: uma pedagogia decolonial.

## 5.2 O Conceito de pedagogia decolonial

Em seu texto *Lo Pedagógico y Lo Decolonial - Entretejiendo Caminos*, Catherine Walsh dialoga com vários intelectuais e lideranças que, de distintas épocas e contextos latino-americanos, contribuem para a emancipação dos grupos subalternizados: Subcomandante Marcos, Paulo Freire, Frantz Fanon, Dolores Cacuango, Jacqui Alexander, Stuart Hall etc. Entendendo que prática e teoria não se desvinculam, Walsh aponta que todo movimento político social de luta e transformação que combate e avança contra a matriz de poder moderno/colonial/global engendra teorização e, por isso, epistemologias e

---

<sup>33</sup> Ver “Ensinando a transgredir - A educação como prática da liberdade” (HOOKS, 1994, p. 20).

consequentemente pedagogias. E por assim nascerem, são decoloniais as pedagogias que “perturbam y trastornan” à colonialidade do saber, do ser e do poder.

Hablamos de las pedagogías que perturban y trastornan lo que Rafael Bautista (2009) ha referido como “el mito racista que inaugura la modernidad [...] y el monólogo de la razón modernooccidental”; pedagogías que se esfuerzan por transgredir, desplazar e incidir en la negación ontológica-existencial, epistémica y cosmogónica-espiritual que ha sido —y es— pericia, fin y resultado del poder de la colonialidad. Pedagogías que trazan caminos para críticamente leer el mundo e intervenir en la reinención de la sociedad, como apuntó Freire, pero pedagogías que a la vez avivan el desorden absoluto de la descolonización aportando una nueva humanidad, como señaló Frantz Fanon. Las pedagogías pensadas así no son externas a las realidades, subjetividades e historias vividas de los pueblos y de la gente, sino parte integral de sus combates y perseverancias o persistencias, de sus luchas de concientización, afirmación y desalienación, y de sus bregas —ante la negación de su humanidad— de ser y hacerse humano. Es en este sentido y frente a estas condiciones y posibilidades vividas que propongo el enlace de lo pedagógico y lo decolonial (WALSH, 2017, p.17).

Pedagogia decolonial significa, então, um *giro epistêmico*<sup>34</sup> para construir novos saberes a partir de outros sujeitos e locais de conhecimento, se colocando como uma resposta à geopolítica do conhecimento eurocentrada, *monocentrada* e *monocultural*<sup>35</sup>. É descolonizar os currículos à medida que não apenas denuncia as relações étnico-raciais opressoras, mas propõe diálogos horizontais entre os diversos saberes e os sujeitos de conhecimento, sem hierarquizações. Pedagogia decolonial é a prática pedagógica e intelectual insurgente de desvelar a colonialidade, a manutenção das relações de poder e do *status quo* racista, presente no nosso dia a dia, nossa cultura, nossa percepção estética, religiosa, nossas relações afetivas, nossa produção de conhecimento, nosso entendimento de cidadania, no aparelho jurídico, nas relações de trabalho, na distribuição de renda, de terra, de comida etc.

Ao pautar a centralidade da questão étnico-racial na produção do conhecimento, nos processos educativos e nas práticas pedagógicas, a pedagogia decolonial contribui para o desvelamento dos mecanismos de perpetuação das relações coloniais que enquadram e impedem a vivência e a consolidação de uma sociedade mais justa, livre e igualitária no Brasil. Também contribui para a formação de sujeitos críticos social e racialmente e, assim, para a construção de caminhos de decolonialidade. Sua implementação no cotidiano das salas de aula e nos currículos

---

<sup>34</sup> Ver Oliveira, 2016.

<sup>35</sup> Ibidem.

de todos os segmentos se fazem mais urgentes ainda agora, quando todos os corpos racializados e outros grupos historicamente oprimidos se encontram diretamente ameaçados pelo avanço global da desdemocratização neoliberal.

### **5.3 A pedagogia decolonial no Brasil**

A educação sempre esteve na pauta dos movimentos negro e indígena no Brasil. E foi amplamente utilizada como forma de resistência, mesmo quando em arranjos profundamente violentos e assimilacionistas, como mostraremos mais à frente.

No que diz respeito ao movimento negro não é diferente. Nilma Lino Gomes (2017) aponta que o Movimento Negro brasileiro é mais que um movimento social, é um “educador de pessoas, coletivos e instituições sociais”, é um “ator político coletivo” que politiza raça ao explicá-la como construção social; que ressignifica “raça” ao defendê-la como motivo de orgulho e pertencimento social, ancestral e potência de emancipação. É ele quem aponta para a relação complexa e profunda entre desigualdade social e raça na sociedade brasileira. É ele quem sistematiza os saberes negros e emancipatórios, que assegura através dos séculos o acumulado de memórias, tradições e conhecimentos da história, cultura e espiritualidade afrobrasileira. E como movimento político na luta por emancipação, anti-colonial, logo antirracista, o movimento negro tem uma prática, uma epistemologia e, assim, cria e engendra uma pedagogia, práticas educativas.

Deste Movimento Negro que Gomes identifica como educador, é importante retomar, mesmo que brevemente, a contribuição de duas pessoas que atuaram intensamente em sua organização, consolidação e promoção e fortaleceram o debate da educação antirracista: Abdias Nascimento (1914-2011) e Beatriz Nascimento (1942-1995). De gerações distintas, ambos elaboraram conceitos, análises e propostas políticas dentro da perspectiva do que estamos chamando aqui de decolonial, antes ou concomitantemente às formulações conceituais do Grupo M/C.

Abdias - contador, economista, poeta, dramaturgo, ativista, ator, político, escritor, artista plástico e professor universitário - dedicou sua vida à luta antirracista

e à emancipação do povo negro subalternizado no Brasil. Globalmente premiado<sup>36</sup>, Abdias foi um inovador. Na década de 40, criou uma experiência artística absolutamente inédita no Brasil: o Teatro Experimental do Negro (TEN), onde atores negros, até então excluídos dos meios artísticos, puderam estudar, atuar e ter suas subjetividades e questões sociopolíticas tomando a cena e a produção dramaturgica. Profundo pesquisador da experiência histórica e social dos quilombos, propôs que a partir dela, de sua filosofia, ética e prática, se construísse uma “democracia autêntica” no Brasil, “um caminho afro-brasileiro de vida”, o quilombismo.

Os negros têm como projeto coletivo a ereção de uma sociedade fundada na justiça, na igualdade e no respeito a todos os seres humanos, na liberdade; uma sociedade cuja natureza intrínseca torne impossível a exploração econômica e o racismo. Uma democracia autêntica, fundada pelos destituídos e os deserdados deste país, aos quais não interessa a simples restauração de tipos e formas caducas de instituições políticas, sociais e econômicas as quais serviriam unicamente para procrastinar o advento de nossa emancipação total e definitiva que somente pode vir com a transformação radical das estruturas vigentes. [...] Repetimos que a sociedade quilombola representa uma etapa no progresso humano e sócio-político em termos de igualitarismo econômico. [...] Uma sociedade criativa no seio da qual o trabalho não se define como uma forma de castigo, opressão ou exploração; o trabalho e antes uma forma de libertação humana que o cidadão desfruta como um direito e uma obrigação social (NASCIMENTO, 1980, s/p).

Por definição, uma organização societal antirracista, anticapitalista, decolonial, mas não reduzida a estas nomenclaturas.

Para Nascimento, este projeto tinha como um de seus âmbitos de disputa principal a produção do conhecimento, a epistemologia, logo, a educação:

O negro já compreendeu que terá de derrotar todas as componentes do sistema ou estrutura vigente, inclusive a sua intelligentsia responsável pela cobertura ideológica da opressão através da teorização "científica" seja de sua inferioridade biossocial, da miscigenação sutilmente compulsória ou da criação do mito "democracia racial". Essa "intelligentsia", aliada a mentores europeus e norte-americanos, fabricou uma "ciência" histórica ou humana que ajudou a desumanização dos africanos e seus descendentes para servir os interesses dos opressores eurocentristas. [...] Os povos

---

<sup>36</sup> “Foi agraciado com os títulos de Professor Emérito da Universidade do Estado de Nova York em Buffalo, EUA, e Doutor Honoris Causa da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (1990) da Universidade Federal da Bahia (2000). Em 2001, recebeu o prêmio “Herança Africana”, oferecido pelo Schomburg Center for Research in Black Culture, o prêmio UNESCO, categoria Direitos Humanos e Cultura da Paz e o prêmio “Cidadania Mundial”, oferecido pela Comunidade Baha’i do Brasil. Recebeu das mãos do então presidente Luiz Inácio Lula da Silva a Ordem do Rio Branco, no grau de Comendador, a honraria mais alta outorgada pelo governo brasileiro. [...] Sua defesa dos direitos humanos dos afrodescendentes lhe rendeu uma indicação ao Prêmio Nobel da Paz em 2010.” - Ver: [Abdias Nascimento - Literatura Afro-Brasileira](#) - acessado em 31/01/2022.

negros conhecem na própria carne a falaciosidade do universalismo e da isenção dessa "ciência". Aliás, a ideia de uma ciência histórica pura e universal está ultrapassada. O conhecimento científico que os negros necessitam é aquele que os ajude a formular teoricamente – de forma sistemática e consistente – sua experiência de quase 500 anos de opressão. [...]. Durante séculos temos carregado o peso dos crimes e dos erros do eurocentrismo "científico", os seus dogmas impostos em nossa carne como marcas ígneas da verdade definitiva. Agora devolvemos ao obstinado segmento "branco" da sociedade brasileira as suas mentiras, a sua ideologia de supremacismo europeu, a lavagem cerebral que pretendia tirar a nossa humanidade, a nossa identidade, a nossa dignidade, a nossa liberdade. Proclamando a falência da colonização mental eurocentrista, celebramos o advento da libertação quilombista. (NASCIMENTO, 1980, s/p).

Ecoando as ideias do quilombismo de Abdias Nascimento, encontramos os pensamentos de Beatriz Nascimento, figura também importante para formação e consolidação do Movimento Negro brasileiro. Historiadora, poeta, comunicadora, autora e ativista na luta antirracista, Beatriz dedicou-se durante duas décadas à investigação sobre a formação dos quilombos no Brasil, se tornando uma das maiores pesquisadoras do país sobre o tema<sup>37</sup>. Parte dos resultados de sua pesquisa pode ser encontrada no documentário *Ôri*<sup>38</sup> (1989) onde “recupera os percursos dos movimentos negros que emergiram no Brasil entre 1977 e 1988, entrelaçados pela diáspora africana, tendo os quilombos como fio condutor”<sup>39</sup>. Beatriz Nascimento diz que o filme “é uma recriação de identidade nacional através do Movimento Negro da década de 1970. Nós, na década de 70, éramos mudos. E os outros eram surdos. A partir de 70, começa a falar sociologicamente. E esta lógica estava embutida no processo da própria História do Brasil (1989, apud RATTS, 2007, p. 64). Esta subversão no poder de fala, no tecer a história e a identidade nacional a partir da experiência dos quilombos é uma prática de descolonização do saber. A esse respeito, Beatriz Nascimento fala no documentário sobre visão de Brasil e nação brasileira totalmente contrária a visão das elites eurocêntricas que buscavam o branqueamento da população e da cultura:

O que é a civilização africana e americana? É um grande transatlântico. Ela não é a civilização atlântica. Ela é transatlântica. Foi transportado para América um tipo de vida que era africano. A transmigração de uma cultura, de uma atitude no mundo de um continente para o outro.<sup>40</sup>

<sup>37</sup> Ver: [Beatriz Nascimento - Literatura Afro-Brasileira](#) - acesso em 31/01/2022

<sup>38</sup> Ver: [Ôri 1989](#) - acesso em 29/01/2022.

<sup>39</sup> Ver: [Beatriz Nascimento - Literatura Afro-Brasileira](#) - acesso em 31/01/2022

<sup>40</sup> Ver: [Ôri 1989](#) , do minuto 03:49 ao 04:18 - acesso em 29/01/2022.

Para além de sua pesquisa sobre quilombo, Beatriz Nascimento também se debruça sobre o a discriminação racial no cotidiano, observando suas implicações específicas para mulher a negra, destinada a lugares específicos da sociedade herdados dos períodos escravocratas. Estas elaborações alimentam o que viria a ser o feminismo negro mais a frente. Suas observações do racismo cotidiano se estenderam para o ambiente escolar tanto a partir de sua experiência própria quanto de estudos e observação de campo<sup>41</sup>. Aqui sua contribuição foi sensível e denunciou a violência que os corpos negros sofrem nos ambientes escolares bem como “a solidão das crianças nas instituições de ensino”<sup>42</sup>:

Acho que muita criança negra tem esse mesmo problema [da solidão] e é por isso que não estuda, muitas vezes não passa de ano, tem dificuldade na escola por causa de um certo tipo de isolamento que não é facilmente perceptível. É aquela mecânica da educação que não tem nada a ver com esses grupos de educação familiar, a mecânica da leitura, onde você não sabe quem é, porque não está nos livros (NASCIMENTO 1982, apud RATTS, 2007, p. 49).

Sendo estrutural o racismo, este se manifesta em todas as dimensões do sistema educacional brasileiro, violentando os grupos racializados na micropolítica da sala de aula, como observado por Beatriz Nascimento, mas também e antes de tudo na própria elaboração da política educacional por parte do estado, na macropolítica, como veremos a seguir.

Neste sentido, no campo da educação indígena, o filósofo e antropólogo indígena Gersem Baniwa analisa e divide a história da educação indígena dos 500 anos de Brasil em dois períodos, nos termos de sua missão institucional: de 1500 a 1988, uma “escola para índio”, cuja missão - mesmo em seus períodos democráticos - era extinguir a diversidade étnica e cultural, assimilar os povos indígenas à cultura nacional e integrá-los, como trabalhadores, ao projeto de nação de trabalho e desenvolvimento. Segundo o autor, muitos dos indígenas escolarizados nessa escola se utilizaram dessa formação para se organizarem politicamente e disputarem a educação. A partir de 88, a missão institucional da educação indígena muda significativamente e passa a buscar a contribuição para a valorização e “continuidade histórica dos povos indígenas étnica, cultural e fisicamente” (BANIWA, 2013).

---

<sup>41</sup> Disponível em: [Beatriz Nascimento - Literatura Afro-Brasileira](#) - acesso em 31/01/2022.

<sup>42</sup> Ibidem.

Segundo Baniwa, o avanço acontece no âmbito legal, político e pedagógico, abrindo espaço para a construção de uma educação indígena “comunitária, bilíngue, intercultural, específica e diferenciada”, onde cada instituição escolar é construída a partir e para atender as demandas da comunidade em que está inserida. Apesar dos avanços, Baniwa (2013) relata que esta nova escola indígena em processo de construção enfrenta muitas limitações e desafios: a superação da mentalidade tutelar; resistência dos sistemas educacionais às mudanças culturais, de mentalidade e práticas políticas; funcionários de diversos setores declaradamente contrários aos direitos indígenas; pouca estrutura adequada; pouco pessoal qualificado; falta de recursos operacionais; baixa flexibilidade político-institucional para abarcar as perspectivas indígenas; descumprimento por parte do Estado de suas próprias leis e normas; etc. Em outras palavras, a vitória legislativa da Constituição é só o início de uma nova fase dessa luta secular que segue demandando ação e resistência do movimento indígena organizado. Baniwa (2013) aponta que:

o principal desafio para os próximos anos no campo das políticas públicas de educação escolar indígena, assim como de outros direitos indígenas, é fazer valer na prática os direitos conquistados. A implementação das leis e normas estabelecidas, se tornam, portanto, a principal possibilidade de garantir uma educação escolar de qualidade para os povos indígenas, de acordo com seus anseios e planos de vida. Mas esta possibilidade precisa ser construída no dia-a-dia da escola.

A primeira estratégia é forçar o poder público criar e implementar arranjos administrativos adequados para o atendimento aos direitos indígenas, por meio de programas e ações específicos. A segunda estratégia é fazer valer o protagonismo indígena no âmbito da autonomia escolar, comunitária e territorial e por meio da participação no acompanhamento e incidência sobre as políticas por meio da autogestão das políticas, no sentido de que formulem, executem e avaliem as políticas, os programas e as ações voltadas para suas comunidades, mas sempre amparados pelas leis e apoiados pelas instituições públicas (BANIWA, 2013, p.11).

As vitórias conquistadas em 88 tiveram impactos significativos no acesso dos grupos racializados à educação. Durante a década de 90, o ensino médio foi fortemente expandido e o acesso ao ensino fundamental foi democratizado de maneira que acentuou o rompimento com o mito da democracia racial e fortaleceu o debate das ações afirmativas (OLIVEIRA; CANDAU, 2010). Entretanto, Gomes (2017) explica que ao longo do século XX, até a década de 80, negras e negros que lutavam por direitos em termos universalistas (educação universal e gratuita) começaram a perceber que ao serem conquistados e as políticas implementadas, a maioria da população negra ainda permanecia excluída, com pouco ou nenhum

acesso aos benefícios desses direitos e políticas. Então, o movimento foi permeado, e cada vez mais, por debates a respeito de ações afirmativas, ou seja, políticas públicas benéficas especificamente para negras e negros. Essa “particularização” da luta antirracista ganha frente também na educação básica, onde os movimentos negro e indígena passaram a disputar também o currículo escolar que por sua constituição é eurocêntrico e, por isso, racista, sendo transmitido como se fosse natural.

Quanto a isso, alcançaram mais uma vitória: em 2003, a Lei 10.639 é decretada, promulgando a obrigatoriedade – em todos os estabelecimentos educacionais, públicos ou privado – do ensino de História da África e dos povos africanos e de História e Cultura Afro-brasileiras em todos os estabelecimentos educacionais nacionais, públicos ou privados. Mais à frente, em 2008, é decretada a Lei 11.645, incluindo a História e Cultura Indígenas na mesma obrigatoriedade. O Parecer CNE 003/2004 regulamenta a Lei 10.639/03 e não deixa espaço para mal-entendidos ou dúvidas: “Não se trata de mudar um foco etnocêntrico marcadamente de raiz europeia por um africano, mas de ampliar o foco dos currículos escolares para a diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira” (BRASIL, 2004, p.8). Ele a confirma como instrumento de uma pedagogia decolonial brasileira. O advento da Lei 10.639/03 é uma vitória importante, mas sua promulgação não é, por si só, garantia de seu cumprimento e efetivação. Apesar de prover abertura jurídica suficiente para revolucionar os projetos políticos pedagógicos e os conteúdos programáticos que até então vinham seguindo a herança colonial e imperial do eurocentrismo, tem enfrentado muitas limitações e desafios.

A respeito das dificuldades de implementação das leis que impulsionam a educação antirracista e a pedagogia decolonial no Brasil, consideramos pertinente a percepção de Baniwa (2013) sobre o fato da sociodiversidade somente ser aceita à medida que “não questione os interesses das elites políticas e econômicas que detém o domínio do poder do Estado” e que se mantenha benéfica aos interesses do capital. Nos termos da perspectiva da pedagogia decolonial, à medida que não desafie o “padrão de poder capitalista, mundial, eurocentrado e colonial/moderno” (QUIJANO, 2009).

## 5.4 O zapatismo

Contrariando a prática pedagógica hegemônica, ao norte da América Latina o movimento indígena zapatista vem construindo propostas educacionais autônomas, populares e anticoloniais a serviço do bem-estar e interesses das comunidades indígenas que compõem o movimento. Salvaguardadas as especificidades de cada localidade, o presente trabalho também se propõe a analisar elementos de caráter decolonial da experiência pedagógica do movimento zapatista e identificar possíveis correspondências com o caminho pedagógico de afirmação democrática, antirracista e contrárias às desigualdades sociais no Brasil.

O movimento zapatista é um movimento indígena insurgente, localizado no território de Chiapas, México. Ele é composto pelo Exército Zapatista de Libertação Nacional (EZLN), fundado em 17 de novembro de 1983, e tem como base social indígenas de diversos povos (tzotziles, tzeltales, choles, zoques, tojolabales e mames) que constroem coletivamente o movimento. Em todo o mundo são conhecidos por seu “modo de existência anti-capitalista e autogestionário” (MOREL, 2018).

Em primeiro de janeiro de 1994, o levante armado do EZLN tomou o território de alguns municípios e se rebelou contra o Estado mexicano, denunciando-o pela condição de absoluta miséria em que se encontravam os povos indígenas e por sua política entreguista e subserviente às potências internacionais. A Primeira Declaração do movimento, realizada no mesmo dia da insurreição, começa com “HOY DECIDIMOS ¡BASTA!”, e é dirigida “al pueblo de México”, aos “Hermanos mexicanos” e divulga três intenções: declara guerra contra o secular genocídio indígena, comunica sua intenção de depor o então presidente do México, Carlos Salinas de Gortari, e apresenta onze demandas: “trabajo, tierra, techo, alimentación, salud, educación, independencia, libertad, democracia, justicia y paz” <sup>43</sup>

---

<sup>43</sup> No caso brasileiro, encontramos um movimento social com algumas similaridades, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST. Sem a centralidade racial característica do movimento zapatista mexicano, o MST também atua no campo organizando desde 1984 famílias de camponeses e camponesas na luta contra o latifúndio, contra o agronegócio, pela reforma agrária popular, pela soberania alimentar, por alimentos saudáveis para o povo produzidos a partir dos princípios da agroecologia, por justiça social, educação e vida digna no campo. Desde sua fundação, mobilizou milhares ocupações de propriedade improdutivas em todo o Brasil. Atuando em 24 estados, hoje o MST conta com cerca de 450 mil famílias assentadas que seguem lutando pela consolidação de outros direitos: escola, saúde, cultura, lazer, etc. Como o movimento zapatista, conta o apoio internacional, estando articulado com associações e movimentos dos 5 continentes que compartilham dos mesmos princípios políticos e éticos. Outra semelhança entre o movimento brasileiro e o mexicano

(Comandancia General del EZLN, 1993). Desde então, o movimento zapatista vem construindo no território - não sem dificuldades e conflitos – sua autonomia, empenhado na concretização desses objetivos.

Como declarado, a educação é uma das pautas prioritárias do movimento. Em 1994, iniciadas as negociações com o Estado mexicano, os zapatistas reivindicavam educação “universal e gratuita”. Entre 1995 e 1997, passaram a demandar uma educação diferenciada para os indígenas. Por fim, com o fracasso das negociações com o Estado, o movimento passa a não demandar nada mais das forças estatais e inicia a construção de uma educação com, por e para os indígenas e dá início a “La Otra Educación”, como a chamam os zapatistas. Construíram escolas através de mutirões, realizaram cursos de formação e, entre 1999 e 2000, o movimento zapatista começou a convocar os indígenas a tirarem seus filhos das escolas estatais para construir todos juntos a educação e as escolas zapatistas (MOREL, 2018). Morel ainda relata que todos os aspectos da vida escolar são totalmente construídos coletivamente a partir da e para a comunidade e suas demandas. Apesar de reconhecerem que o formato “escola” é do mundo dos *kaxlans* (“brancos”), a entendem como apenas uma das formas de se alcançar o que chamam de *educação verdadeira*. Esta última se opõe à educação dos *kaxlans* por não fazer separação entre o corpo e a mente, “não vinculada apenas só com a cabeça, ela inseparável do corpo, do resto da vida, está *junto* da vida”. Nesse sentido, a educação autônoma zapatista demanda presença, a aprendizagem só se dá quando se está com “o coração ‘uno’ e aberto para aprendizagem”.

Outra característica relevante descrita por Morel é a não separação do trabalho intelectual do manual. Os promotores de educação, por exemplo, além de

---

é a centralidade da educação em seu projeto e programa político. Além de pressionar o estado pelo direito a educação, do ensino infantil ao superior, o MST “busca construir coletivamente um conjunto de práticas educativas na direção de um projeto social emancipatório, protagonizado pelos trabalhadores e trabalhadoras. A construção de uma escola ligada à vida das pessoas, que torne o trabalho socialmente produtivo, a luta social, a organização coletiva, a cultura e a história como matrizes organizadoras do ambiente educativo escolar, com a participação da comunidade e auto-organização dos educandos e educandas, e dos educadores e educadoras. O movimento criou a Escola Itinerante “para garantir o direito à educação das crianças, adolescentes, jovens e adultos em situação de itinerância, enquanto estão acampados, lutando pela desapropriação das terras improdutivas e implantação do assentamento.” A importância da educação para o MST também pode ser visualizada em números: desde sua fundação, construíram mais de 2.000 escolas públicas em acampamentos e assentamentos; garantiram acesso à educação para 200 mil crianças, adolescentes, jovens e adultos; alfabetizaram 50 mil adultos; colocaram 2 mil estudantes em cursos técnicos e superiores; e realizaram mais de 100 cursos de graduação em parceria com universidades públicas por todo o país. Todas essas informações foram coletados do site oficial do MST: [www.mst.org.br](http://www.mst.org.br).

eleitos pela comunidade, não param de trabalhar em suas *milpas*<sup>44</sup> por terem se tornado promotores de educação. Em seu tempo em campo, Morel relata que algumas das aulas foram com os professores trabalhando nas *milpas*, pois para “para ensinar e aprender, é preciso trabalhar na terra”, “é preciso praticar a arte de pertencer a um lugar”.

Por essas e outras características, os zapatistas vêm colocando em prática uma experiência anticolonial radical e construindo um sistema de educação próprio como “uma forma complexa de resistência social” e um “ pilar fundamental de uma nova estrutura social insurgente.” (MINEIRO, 2016).

Como povos originários em território mexicano, os zapatistas também sofrem as implicações da colonialidade e tem seus saberes e corpos racializados pelo padrão de poder capitalista, mundial, eurocentrado e colonial/moderno. No que diz respeito ao Estado brasileiro, consideramos que os grupos racializados aqui poderiam denunciá-lo com as mesmas acusações que o zapatismo fez ao Estado mexicano. Dadas essas proximidades, o presente projeto buscou contribuir para o aprofundamento das práticas e pedagogias decoloniais em vigor no Brasil e no enfrentamento das dificuldades de sua implementação, analisando mais de perto a proposta educacional do movimento zapatista.

---

<sup>44</sup> Como são chamadas as plantações familiares de milho e feijão.

## CONCLUSÃO

Concluimos este trabalho com a expectativa de articular e mobilizar urgência e esperança. Urgência pois os dados estatísticos confirmam inequivocamente que a necropolítica racial segue em curso em nosso país e nos últimos anos tem se intensificado ainda mais. Mesmo que os dados fossem manipulados e mentissem, basta andarmos nas ruas, comunidades e interiores, basta escutarmos e olharmos a realidade e veremos que a vida está difícil e indigna, a violência está em cada esquina e os corpos que estão na mira dessa gestão de morte são os corpos racializados. Esperança, pois a história dos movimentos negro e indígena, no Brasil e em toda América Latina, nos educa, nos evidencia que resistir dá frutos, que se organizar política e pedagogicamente desencadeia conquistas e transformações sociais e políticas significativas. Na confluência desses sentimentos pensantes, desses pensamentos sonhadores, encontramos na pedagogia decolonial um caminho tão desafiador quanto favorável para através da educação, desde a sala de aula até às leis e diretrizes nacionais, contribuirmos com a imaginação e criação de um novo mundo, “um mundo onde caibam todos os mundos”, como propõem os zapatistas. Um mundo onde a diversidade humana não seja não hierarquizada e nem explorada, mas seja respeitada, admirada e posta em diálogo para a promoção de um bem viver para todos.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Sílvio. **Racismo Estrutural**. Editora Polén Livros, 2018.

BALLESTRIN, Luciana. **América Latina e o giro decolonial**. Em: Revista Brasileira de Ciência Política, nº11. Brasília, maio - agosto de 2013, pp. 89-117, 2013.

BANIWA, Gersem. **Educação Escolar Indígena no Brasil - avanços, limites e novas perspectivas**, 2013.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Presidência da República. Casa Civil. Brasília, 1988. Disponível em: <http://www2.planalto.gov.br/conheca-a-presidencia/acervo/constituicao-federal>  
Acesso em: 23 abr. 2019.

BRASIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**. Presidência da República. Casa Civil. 1891. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao91.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao91.htm) Acesso em: 28 jul. 2019.

CÉSAIRE, Aimé. **Discurso sobre o Colonialismo**. São Paulo, SP: Editora Veneta, 2020.

COMANDANCIA GENERAL DEL EZLN. **PRIMERA DECLARACIÓN DE LA SELVA LACANDONA**. 1993. Disponível em: <http://enlace Zapatista.ezln.org.mx/1994/01/01/primer-declaracion-de-la-selva-lacandona/> Acesso em: 29 set. 2020.

DURKHEIM, Émile. **Educação e Sociologia - Textos fundantes de educação**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2011.

FANON, Frantz. **Pele Negra, Máscaras Brancas**. Editora EDUFBA, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 59. ed. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 2015.

GADOTTI, Moacir. **Educação e Poder - Introdução à pedagogia do conflito**. 13. ed. São Paulo : Cortez, 2003.

GOMES, Nilma Lino. **Movimento Negro Educador - Saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2017.

GROSFOGUEL, Ramón. (2008). **Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global**. Revista Crítica de Ciências Sociais, n. 80, p. 115-147.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. **Formações Nacionais de Classe e Raça**. Em: Tempo Social, revista de sociologia da USP, v. 28, n. 2, p.161-182, Agosto/2016.

LANDER, Edgardo. (Org.) **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas.** Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. setembro 2005. Disponível em: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/>

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir - A educação como prática da liberdade.**

LÉVI-STRAUSS, Claude. **Raça e História.** Paris: UNESCO, 1952.

MATTA, Roberto da. **Relativizando: Uma Introdução à Antropologia Social.** 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1984.

MEDEIROS, Juliana Schneider. **História da Educação Escolar Indígena no Brasil - Alguns apontamentos.** Em: Democracia Liberdades Utopias. XIV Encontro Estadual de História - ANPUH RS.

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

MIGUEL, Luis Felipe. **O Colapso da Democracia no Brasil - Da Constituição ao Golpe de 2016.** Editora Expressão Popular, 2019.

MINEIRO, Aiano Bemfica. **La Otra Educación - educação e autonomia no território zapatista em Chiapas, México.**

MORAES, Renata Figueiredo. **A escravidão e seus locais de memória - Rio de Janeiro e sua maravilhas.** p.37. Em: Revista Odeere: revista do programa de pós-graduação em relações Étnicas e Contemporaneidade – UESB. ISSN 2525-4715, Ano 1, número 2, volume 1, Julho – Dezembro de 2016

MOREL, Ana Paula Massadar. **Caminhar Perguntando - A educação autônoma zapatista.** Em: RevistAleph, (31), 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.22409/revistaleph.v0i31.39282>

MOURA, Clóvis. **O Racismo como Arma Ideológica de Dominação.** Revista Princípios, n.34. Agosto/Outubro de 1994. Em: Racismo e luta de classes no Brasil - textos escolhidos de Clóvis Moura. Editora Terra Sem Amos, p. 19-44, 2020.

NASCIMENTO, Abdias. **Quilombismo - um conceito científico histórico-social.** Em: O quilombismo: documentos de uma militância pan-africanista. 2. ed. Brasília / Rio de Janeiro: Fundação Palmares / OR Editor Produtor, 2002, p. 269-274.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes. **O que é uma Educação Decolonial?** Em: Nuevamérica, volume 149, p; 35-39, 2016.

OLIVEIRA, L.F; CANDAU, V.M.F. **Pedagogia Decolonial e Educação Antirracista e Intercultural no Brasil,** Educ. rev., vol.26, n.1, p.15-40, 2010.

Óri. Direção de Raquel Gerber. Brasil: Estelar Produções Cinematográficas e Culturais, 1989, vídeo (131 min), colorido. Relançado em 2009, em formato digital. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=aUWlgzqKD7E> Acesso em: 12 dez. 2020.

ORNELAS, Raúl. **A autonomia como eixo da resistência zapatista. Do levante armado ao nascimento dos caracoles.** Em publicação: Hegemonias e emancipações no século XXI. Ceceña, Ana Esther. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. Julio 2005. ISBN: 987-1183-20-8

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidade do Poder e Classificação Social.** Em: SANTOS, B. S.; MENESES, M.P. (Orgs.). Epistemologias do Sul. Coimbra: Almedina, 2009.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina.** Em: LANDER, Edgardo. (Org.) A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas. Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. p.107-126, setembro 2005. Disponível em: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/>

RATTS, Alex. **Eu sou Atlântica: sobre a trajetória de vida de Beatriz Nascimento.** São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, Instituto Kuanza, 2007.

SANTOS, Thiago Lima. **Leis e Religiões: as ações do Estado sobre as religiões no Brasil do século XIX.** Em: ANAIS DO IV ENCONTRO NACIONAL DO GT HISTÓRIA DAS RELIGIÕES E DAS RELIGIOSIDADES – ANPUH - Memória e Narrativas nas Religiões e nas Religiosidades. Revista Brasileira de História das Religiões. Maringá (PR) v. V, n.15, jan/2013. ISSN 1983-2850. Disponível em: <http://www.dhi.uem.br/gtreligiao/pub.html>

SILVÉRIO, V. R. **A (re)configuração do nacional e a questão da diversidade.** Em: ABRAMOWICZ, A.; SILVÉRIO, V. R. SILVÉRIO, V. (Org.). Afirmando diferenças: montando o quebra-cabeça da diversidade na escola. Campinas, SP: Papyrus, 2005.

WALSH, Catherine. **Lo Pedagógico y lo decolonial. Entretejiendo Caminos.** Em: WALSH, Catherine. Pedagogías Decoloniales. Prácticas Insurgentes de resistir, (re)existir e (re)vivir. Serie Pensamiento Decolonial. Editora Abya-Yala. Equador, 2017.