

Tiago Zanquêta de Souza



Universidade de Uberaba (Uniuibe)
tiago.zanqueta@uniube.br

Gercina Santana Novais



Universidade de Uberaba (Uniuibe)
gercinanovais@yahoo.com.br

COLONIALISMO E COLONIALIDADE NA EDUCAÇÃO: DA DENÚNCIA AO ANÚNCIO DA RESISTÊNCIA PROPOSITIVA POPULAR

RESUMO

Este texto visa a contribuir para a reflexão acerca das marcas do colonialismo e da colonialidade como um projeto de dominação, que evidencia a desumanização em curso, atravessando a educação das classes populares. Por meio da pesquisa documental, foram analisados documentos como a PEC n.º 95, a BNCC (2017), a Reforma do Ensino Médio e o projeto Escola Sem Partido, que fazem eco aos interesses de tal projeto, de modo a anunciar, por meio da resistência propositiva popular, possibilidades outras de continuar construindo a nossa história em defesa da escola pública, gratuita, laica, democrática e de qualidade para todos e todas, articulada com um projeto de nação soberana e marcada pelo poder popular.

Palavras-chave: Educação popular. Colonialismo. Colonialidade. Resistência propositiva popular.

COLONIALISM AND COLONIALITY IN EDUCATION: FROM COMPLAINT TO ANNOUNCEMENT OF POPULAR PROPOSITIVE RESISTANCE

ABSTRACT

This text aims to contribute to the reflection about the marks of colonialism and coloniality as a project of domination, which highlights the ongoing dehumanization, crossing the education of the popular classes. Through documentary research, documents such as PEC N.º 95, BNCC (2017), the High School Reform and the School Without Party project were analyzed, which echo the interests of such project, in order to announce, by through popular propositional resistance, other possibilities to continue building our history in defense of public schools, free, secular, democratic and of quality for all, articulated with a project of sovereign nation and marked by popular power.

Keywords: Popular education. Colonialism. Coloniality. Popular propositional resistance.

Submetido em: 09/07/2020

Aceito em: 12/09/2020

Publicado em: 26/06/2021



<https://doi.org/10.28998/2175-6600.2021v13n31p527-550>



1. INTRODUÇÃO

Eu acho que o Corona vírus caiu como uma espécie de raio sobre o sistema dominante, que é o capitalista, e detém como motor principal a concorrência, sem nenhuma cooperação, e, também, o individualismo, sem nenhuma ligação com as demais pessoas. O que está nos salvando não é a competição, mas a cooperação, não é o individualismo, mas a ligação de todos com todos, e, especialmente um Estado mais forte, não mínimo [...]. (BOFF, 2020).¹

A vida vale mais que o Lucro! (Marcha Mundial das mulheres, 2020)².

A crise que o mundo vem atravessando não é simplesmente de escassez de recursos ou, então, de falência ou declínio dos ecossistemas. É uma crise paradigmática que coloca em xeque os fundamentos da civilização tecno-científica ocidental. Essa crise, chamada de ambiental por muitos, não seria “nada mais do que uma ‘leitura’ da crise de nossa sociedade”. (BRÜGGER 1999, p.14). Desse modo, o que se convencionou chamar de crise ambiental, seria, mais amplamente, uma crise cultural, epistemológica, científica, social, espiritual, econômica, política, humanitária e, também ambiental, ou seja, uma crise civilizatória. “A crise que ora a sociedade industrializada de consumo vivencia não é ecológica, e sim civilizacional”. (LAYRARGUES, 1999, p.140).

Atualmente, essa crise foi aprofundada pelas elevadas taxas de transmissibilidade e letalidade do novo Corona Vírus associadas à ausência de conhecimento sobre remédios e vacinas eficazes para garantir prevenção e tratamento da Sars-Cov-II, conhecida como Covid-19 e aos efeitos do sistema dominante. Para melhor compreender a crise presente neste momento histórico, nos afastamos dos que querem reduzi-la a uma crise sanitária e silenciam diante da distribuição desigual dos efeitos da pandemia. Não reconhecem qualquer relação entre a referida crise e o modo de produção, distribuição de bens científicos, tecnológicos, culturais e serviços. Tampouco os efeitos da proliferação de doenças infecciosas, combinada com a falta de acesso às condições de prevenção e tratamento, decorrentes da relação predominante estabelecida pelos donos do capital com a natureza e os processos qualificados como civilizatórios, mas que impedem avanços no campo da humanização de cada pessoa.

¹ Trecho da entrevista concedida ao Jornal Brasil de Fato. Disponível em: <<https://envolverde.cartacapital.com.br/coronavirus-e-ultimato-para-mudarmos-a-relacao-com-a-terra-afirma-leonardo-boff/>>. Acesso em: 01 mai. 2020.

² Posicionamento assumido como tema e eixo das ações das participantes da Marcha Mundial das Mulheres, destacando a ação feminista global de 24 de abril de 2020, 24 horas de solidariedade contra as empresas transnacionais.

Esse cenário sofre os efeitos da destruição ambiental, perdas de milhares de vidas e imposição de sofrimento para a maioria da população pobre e negra que, abandonada pelo Estado e submetida à fome, ao desemprego e à ausência de assistência na área da saúde e educação, exige elaborações teóricas e práticas que ancoram ações urgentes para preservar as vidas das pessoas e restabelecer condições dignas de existência³.

Esse sistema se sustenta pela exploração, acentuando a desigualdade social e elaborando narrativas divulgadas com o uso de diferentes estratégias com a finalidade de que a maioria das pessoas incorpore a ideia de que é possível aceitar e conviver com teorias e práticas vinculadas à hierarquização das vidas humanas, à negação do direito às condições dignas de vida para todos e todas⁴. As justificativas para as referidas desigualdades ancoram-se na defesa da meritocracia, na ilusão da possibilidade de ascensão social para a maioria da população e naturalização da exploração. Essas justificativas, também, contam com mecanismos de repressão aos movimentos que desnudam essas falácias e propõem outros modos de vida.

Compartilhamos dos argumentos mencionados por Leonardo Boff (2020) e participantes da Marcha Mundial de Mulheres (2020) sobre como enfrentar a crise civilizatória e os valores que devem compor o paradigma opoitor ao majoritário, cujos elementos já estão presentes em várias experiências das comunidades de periferia e ou nos movimentos sociais, comprometidos com a transformação da realidade opressora. Compreendemos, também, que essa pandemia não afeta igualmente as pessoas, no que se refere às condições de tratamento, prevenção, à

³ “Mais da metade dos negros que se internaram em hospitais no Brasil para tratar casos de SRAG (Síndrome Respiratória Aguda Grave), com confirmação de Covid-19, morreu. Esta é a constatação de uma nota técnica assinada por 14 pesquisadores do NOIS (Núcleo de Operações e Inteligência em Saúde) da Puc (Pontifícia Universidade Católica) do Rio de Janeiro, em que foram analisados 29.933 “casos encerrados” de Covid-19 (ou seja, com óbito ou recuperação). Dos 8.963 pacientes negros internados, 54,8% morreram nos hospitais. Entre os 9.988 brancos, a taxa de letalidade foi de 37,9%.”. Disponível em: <<https://noticias.uol.com.br/saude/ultimas-noticias/redacao/2020/06/02/covid-mata-54-dos-negros-e-37-dos-brancos-internados-no-pais-diz-estudo.htm>>. Acesso em 11 set. 2020.

⁴ De acordo com os dados da Oxfam Internacional, de setembro 2020, “os lucros auferidos pelas empresas listadas na Global Fortune 500 aumentaram em 156%, de US\$ 820 bilhões em 2009 para US\$ 2,1 trilhões em 2019. O crescimento dos seus lucros foi muito maior que o do PIB mundial, permitindo que elas capturassem uma fatia cada vez maior do bolo econômico global”. Além disso, trazem que “seis meses após a Organização Mundial da Saúde ter declarado que a COVID-19 é uma pandemia, mais de 800.000 pessoas perderam suas vidas em decorrência da doença. Estima-se que 400 milhões de pessoas, a maioria mulheres, perderam seus empregos. Até meio bilhão de pessoas poderá ter sido empurrado para uma situação de pobreza até a pandemia acabar”. Disponível em: <https://d335luupugsy2.cloudfront.net/cms%2Ffiles%2F115321%2F1599751979Poder_Lucros_e_a_Pandemia_-_completo_editado_-_pt-BR.pdf>. Acesso em 11 set. 2020.

possibilidade de manter ou viver o isolamento social e de sobreviver sem recursos oriundos do trabalho.

Todavia, nesse movimento de denúncia de agravamento das condições de miserabilidade, também incluímos a recusa dos discursos recorrentes divulgados na mídia tradicional, anunciando que sairemos melhores dessa pandemia e será estabelecido um “novo normal”. Nesses discursos não há menção ao fato de que a mudança não será automática, pois requer ações sociais sustentadas na recusa do sistema dominante e tomadas de decisão. Por conseguinte, a transformação dos diferentes aspectos da vida humana pressupõe processos de conscientização e fortalecimento dos movimentos de resistência propositiva popular.

Nesse processo de disputa, cumprem papel importante experiências dos grupos que têm praticado outros modos de se relacionar com o/a outro/a e com a natureza. Essas experiências contendo elementos da práxis transformadora são ocultadas pela mídia tradicional e se constituem como resistência propositiva popular. Quando divulgadas pela referida mídia, são transformadas em feitos individuais, espetáculo para ocupar o pouco tempo de não trabalho da maioria da população, sem possibilidade de fomento à reflexão. Isso porque essas experiências são marcadas, por exemplo, pela presença da solidariedade, da não aceitação da submissão e exploração do/a outro/a, da luta pelos direitos humanos para todos/as e da defesa de desenvolvimento econômico e socioambiental. São sustentadas pela compreensão de que é possível construir um mundo que não seja estruturado pela exploração capitalista, pelas relações de gênero, raça/etnia e condições de exercício da sexualidade desiguais.

Esse enfrentamento ao sistema dominante sofre ataques dos grupos beneficiados pelo sistema vigente ou por aqueles e aquelas que, embora prejudicados/as pelo referido sistema, assumem a prescrição dos grupos beneficiados, como mostra Paulo Freire (2005). Aceitam a imposição de uma consciência a outra e referendam as pautas alheias, desvinculadas dos interesses da sua classe social. Nesse processo, a classe dominante faz uso dos diferentes espaços educativos, dificultando a possibilidade de educar para o “ser mais” (FREIRE, 2005).

Nesse contexto, presenciamos ataques dos donos do capital à educação e, de modo especial, à escola gratuita, pública, democrática, de qualidade social e laica para todos e todas, como mecanismo de legitimação da barbárie travestida de

neoconservadorismo e neoliberalismo. A acentuação das desigualdades socioeconômicas e culturais se faz cada vez mais evidente e se apresenta como resultado da completa deserção do Estado de suas obrigações constitucionais. Para sustentar esse ataque e disseminar a falsa intenção de garantir igualdade de oportunidade para alunos/as das classes populares, a título de ilustração, podemos destacar, no contexto da pandemia e isolamento social, discursos sobre acesso às aulas remotas disponibilizadas pelos governos para a maioria dos/as alunos/as da rede pública de educação básica. Uma parcela significativa⁵ desses alunos não possui rede de internet e dispositivos para ter acesso a essas aulas.

Assumindo a postura de professores/as pesquisadores/as, vinculados ao campo da educação popular, é forçoso pensar a educação como compromisso ético-político, de modo a refutar o caráter de neutralidade que tentam atribuir à escola e a educação, uma vez que concebemos a educação como uma forma de intervenção no mundo e, por isto mesmo, não pode ser neutra. Freire nos ajuda a pensar a possibilidade de contrapor à barbárie instalada, quando esclarece:

[...] gosto de ser gente porque, mesmo sabendo que as condições materiais, econômicas, sociais e políticas, culturais e ideológicas em que nos achamos geram quase sempre barreiras de difícil superação para o cumprimento de nossa tarefa histórica de mudar o mundo, sei também que os obstáculos não se eternizam (FREIRE, 1996, p. 31).

É preciso lutar contra o fatalismo imobilizante que se faz operante no seio da sociedade, alimentando o imaginário sociocultural de que a realidade é assim mesmo e não vai mudar. Tal concepção de realidade tem assento na negação da ciência, nos movimentos anti intelectualistas, no desejo de extermínio do outro e das diferenças. Em suma, em defesa da negação de homens e mulheres que pertencem, em maioria numérica e minoria de direitos, às classes sociais empobrecidas (SOUZA; VASCONCELOS, 2019).

Como possibilidade de continuarmos denunciando o projeto de dominação e anunciando possibilidades de sua superação, apresentamos, a seguir, reflexões acerca do colonialismo e da colonialidade, calcados nos pressupostos de Boaventura de Sousa Santos (2020), Henrique Domingos Dussel (1986) e Anibal

⁵ A pesquisadora Thaís Barcellos, da consultoria I Dados, afirma que “17% dos alunos de escolas públicas (cerca de 6,5 milhões de estudantes) não têm acesso à internet. Na rede privada, apenas 1,7% das crianças e adolescentes matriculadas (155 mil) não possuem conectividade. Os dados são da PNAD 2019”. Disponível em: <<https://oglobo.globo.com/sociedade/enem-abre-inscricoes-com-66-milhoes-de-estudantes-sem-acesso-internet-24420744#:~:text=De%20acordo%20com%20a%20pesquisadora,dados%20s%C3%A3o%20da%20PNAD%202019>>. Acesso em 07 jul. 2020.

Quijano (2005, 2010), para que, por meio do ensaio analítico documental na perspectiva de André Cellard (2008), ao tomarmos como documentos a Proposta de Emenda Constitucional Nº 95, de 15 de dezembro de 2016, também conhecida como PEC do teto dos gastos públicos; a Base Nacional Comum Curricular – BNCC⁶, a Reforma do Ensino Médio e o projeto Escola Sem Partido, possamos evidenciar as marcas do colonialismo e da colonialidade e as cruéis e duras consequências históricas de tal projeto sobre a educação das classes populares e anunciarmos, por meio da resistência propositiva popular, caminhos para sua superação, atrelada a um projeto de nação soberana e marcada pelo poder popular, a serviço de outra hegemonia.

2 COLONIALISMO E COLONIALIDADE: FUNDAMENTOS TEÓRICOS CONJUNTURAIS

Segundo Dussel (1986), para que o outro se afirme e se reconheça como alteridade frente à identidade do mesmo, como único e universal, é preciso estar fora do projeto de dominação epistemológica. É como vítima, excluído, marginalizado, pobre, oprimido ou dominado, que o outro, que busca sua libertação, é assim considerado. A alteridade concreta e situada na e a partir da realidade da América Latina, fundamenta outro projeto de vida que recuse a negação dela mesma, de modo a afirmá-la e, assim, garantir sua reprodução e desenvolvimento, em seu âmbito antropológico, ecológico, ambiental, econômico, social, cultural, político.

Para Deodato Ferreira da Costa (2012), a alteridade como entende Dussel⁷ (2007), leva-nos à compreensão e explicitação do sentido do ser ou compreensão existencial do ente, que é dono de seu existir e se encontra diante de outro existente, numa situação de face a face que escusa toda representação de ser sem vida, desprovida do conteúdo único e diferente de cada existente. A experiência face a face, de uma pessoa diante de outra, sem a mediação da representação do ser é, enquanto representação, oculta e impessoal. O outro é o outro absoluto, pois sua essência consiste na sua própria alteridade e dignidade, o que é capaz de

⁶ Legitimada por meio da Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, que altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

⁷ Fortemente inspirado em Emmanuel Lévinas, que nasceu em Kaunas, em 30 de dezembro de 1905 e faleceu em Paris no dia 25 de dezembro de 1995. Foi um filósofo francês nascido em uma família judaica na Lituânia.

distinguir um ser de outro ser. A dignidade é parte integrante da vida, cujo respeito e valor são inalienáveis tanto à terra quanto à pessoa humana. Para Dussel (2007), a vida humana é critério de verdade prática e universal.

O outro enquanto pobre, diz respeito à realidade da América Latina, mas também, à realidade da África, da Ásia e de tantas outras realidades, em quaisquer outros lugares do mundo, que sofrem, historicamente, o peso do sentido do ser totalitário e dominador da modernidade europeia e, atualmente, também da estadunidense, que, pretensiosamente, universalizaram seu ser e o impõem, sem nenhum escrúpulo lógico ou ontológico, a todas as regiões do mundo, minando culturas e valores distintos, tão ricos, legítimos e dignos quanto os seus. Este dar-se conta de que a realidade da pobreza, da opressão, da exclusão das vítimas, é conteúdo legítimo do pensamento racional, e de que essa realidade pode ser refletida de forma conceitual e categórica, estabelecendo um marco fundamental para o pensamento contemporâneo no âmbito da reflexão prática: a vida enquanto tal, prática e concretamente, assume status de verdade prática e de critério material a partir do qual se avalia, examina, critica, afirma ou nega todo sentido que se pretenda autêntico e válido no que diz respeito à dignidade e ao valor de todo ser humano enquanto humano e, também, de todo ser vivo, condição sine qua non para a produção, reprodução e desenvolvimento da vida humana e de toda vida enquanto tal (COSTA, 2012, p.23).

Para Dussel (1993), citado por Costa (2012), a ideologia desenvolvimentista que ainda insiste em financiar um progresso igual para “todo o mundo”, não passa de uma postura desenvolvimentista e eurocêntrica que desde a época da “conquista” e do domínio territorial, especialmente das Américas, como a América Latina, cerra os olhos para a exploração, dominação da periferia, o que configura a origem e a fonte de riquezas usurpadas e acumuladas nas urbes europeias da época. Segundo sua conveniência, esta ideologia defende a ideia do outro enquanto escravo, não-ser, como algo ou alguém livre, mas ainda imaturo, bruto e bárbaro⁸, que por isso não toma parte naquela experiência comum de dominação, desconsiderando-o mesmo sendo aquela parte dominada e explorada que constitui a modernidade.

Esta situação de não-ser, de não reconhecimento do outro, de dominado e explorado, é indicativa da exclusão explícita da constituição do sentido e da compreensão do ser da modernidade e por extensão da cultura e da civilização ocidental. Para Dussel, (1997) o mundo periférico não poderá, nunca, no que se refere ao sistema e modo de produção capitalista, ser central ou tardio, porque seu destino foi traçado desde há muito como não incluído, como impossibilitado de tomar parte de uma nova perspectiva, que reconheça o outro latino-americano, em sua singularidade, e a América Latina, em sua particularidade, como ser distinto de distinto caminho. Disso decorre a preocupação em negar a negação, conforme coloca Dussel (1977, 1997), advinda por meio do peso da exploração, da dominação, da exclusão, a fim de afirmar e libertar o que sempre foi o outro, distinto, alteridade real, viva e ausente (COSTA, 2012, p.25).

⁸ No sentido antropológico da teoria do Evolucionismo Cultural, defendida pelos antropólogos Morgan e Tylor, assim como afirmam Siqueira e Bonet (2007).

Assim sendo, o colonialismo configura condição ideal à “Totalidade”, como compreende Dussel (1986), o que inclui a língua inglesa como idioma de fluência e escrita, família monogâmica e heteropatriarcal, religião cristã monoteísta e domínio de propriedade privada. Às pessoas nessas condições, está reservado o direito de “ser”. Às pessoas que possuem língua escrita e falada que lhes são próprias, que constituem núcleos familiares diferentes e poligâmicos, que fazem adesão às religiões politeístas e animistas e que primam pelo uso coletivo da terra ou que ainda são dela desprovidas, configura a “Exterioridade” e, como consequência, o “não-ser”. Trata-se da negação da vocação ontológica do “ser mais”.

Segundo Dussel (1977), a libertação acontece a partir da realidade da vida, ou seja, do plano prático-produtivo, das condições materiais que a efetivam. Essas dimensões teórico-práticas constituem e conformam as condições indispensáveis à vida das pessoas, quaisquer que sejam elas. No entanto, o que se tem escancarado em escala planetária é que somente uma minoria da humanidade tem acesso a essas condições prático-teóricas e goza do conforto material essencial à realização do que chamamos de produção, reprodução e desenvolvimento da vida, restando à maioria absoluta da população humana, a restrição de tais condições.

Desse modo, ainda de acordo com Dussel (2007), é possível compreender que existe uma política dominadora e opressora que opera para manter o *status quo* vigente e que, ante essa política, se faz necessária uma anti política que recuse a dominação sofrida pelos países do Sul, de modo a abrir caminho para uma *práxis* política, cujo exercício não seja a justificação racional de dominação, mas sim a promoção da solidariedade, da amorosidade, do respeito, da dignidade da vida humana entre e no interior das culturas.

Brandão (1983) afirma que as diferenças existentes em nossa sociedade não são apenas culturais, mas são também socialmente desiguais. Para o autor, “na sociedade desigual ele [o Estado] é o guardião da desigualdade social, tanto quanto o principal patrocinador da ideologia da universalidade e da igualdade da sociedade”. (BRANDÃO 1983, p.54).

Para Aníbal Quijano (2005, 2010), o eurocentrismo designou uma perspectiva de conhecimento sistematicamente construído na Europa Ocidental a partir do início do século XVII, que se tornou hegemônico no mundo todo, nos séculos posteriores. A partir da invasão e ocupação das Américas, ocorreu a mundialização da Europa.

De acordo com Enrique Dussel (1993), desde 1492, a Europa Moderna, centro da história mundial, definiu todas as outras culturas como sua periferia. O luso-hispânico impôs sua vontade ao índio americano no processo de invasão e colonização que se perpetua na herança que designamos por colonialidade.

A colonialidade engendrada no colonialismo, segundo Quijano (2010), diferencia-se deste por ser mais profunda e duradoura capaz de operar no nível da intersubjetividade. Trata-se de uma forma desterritorializada, desenraizada e atual da relação de dependência e subalternidade. Em resumo, enquanto o colonialismo tem intensas ligações histórico-geográficas, a colonialidade atua como uma matriz subjacente do poder colonial que seguiu e continua existindo após as independências políticas de nossos países e que hoje se perpetuam pelas diversas maneiras de dominação do Norte sobre o Sul.

Historicamente, essa relação imperialista deu-se de acordo com os ditames da racionalidade eurocêntrica e, posterior e mais recentemente, estadunidense, abrangendo as dimensões do poder, do saber e chegando até o ser. Trata-se de uma subalternização epistemológica em que outros saberes e interpretações de mundo declarados como não existentes são desclassificados e conservados no esquecimento.

Dussel (1993) parte da crítica ao eurocentrismo na perspectiva daquelas/es que foram declaradas/os inferiores e incapazes pela lógica dominante para propor a ideia da transmodernidade, de descolonização do conhecimento, desde a periferia. Não se trata de uma visão que considera apenas a dualidade geográfica entre Norte e Sul, em que bastasse inverter a hierarquia. A proposta de descolonização do conhecimento propõe "aprender que existe o Sul, aprender a ir para o Sul, aprender a partir do Sul e com o Sul" (MENESES, 2008, p. 5). Trata-se da descolonização do ser, do saber e do poder, partindo de um posicionamento crítico e ativo perante as epistemologias do Norte, caracterizadas pela monocultura do saber científico ocidental, etnocêntrico, que desclassifica conhecimentos alternativos, como o das populações tradicionais ribeirinhas, quilombolas, indígenas.

Santos (2020), ao problematizar a pandemia de Covid-19, coloca que "desde a década de 1980 – à medida que o neoliberalismo se foi impondo como a versão dominante do capitalismo e este se foi sujeitando mais e mais à lógica do sector financeiro" (SANTOS, 2020, p. 5) a ideia de que o mundo vive em permanente crise se tornou recorrente. Quando esta visão predomina, a crise se torna, segundo o

autor, causa que explica tudo. Exemplifica, afirmando que “a crise financeira permanente é utilizada para explicar os cortes nas políticas sociais (saúde, educação, previdência social) ou a degradação dos salários” (IDEM, 2020, p.5).

É nesse sentido que entendemos a criação e promulgação da PEC nº.95, a criação da BNCC, a Reforma do Ensino Médio e o projeto Escola Sem Partido.

3 PERSPECTIVA METODOLÓGICA

“O documento permite acrescentar a dimensão do tempo à compreensão do social”. (CELLARD 2008, p.295). Desse modo, para empreendermos a análise dos impactos do projeto global de dominação do ser, do saber e do poder, engendrados pelo colonialismo e pela colonialidade na educação, recorreremos ao ensaio analítico de documentos relativos às políticas públicas educacionais que fazem eco à manutenção do *status* colonizador, desumanizador e excludente.

Ao tomarmos a PEC nº. 95, a BNCC de 2017, o projeto Escola Sem Partido e a Reforma do Ensino Médio, como documentos, os consideramos como “fontes primárias [...], que, por definição, são exploradas – e não criadas – no contexto de um procedimento de Pesquisa” (CELLARD, 2008, p.297). De acordo com o autor, por se tratar de documentos públicos recentes, empreendemos um ensaio analítico por meio do exame do contexto social em que foram produzidos, ainda que caiba admitir que a falta de distância, nesse caso, temporal, possa complicar a nossa tarefa como pesquisadores/as. Assim, chama-nos a atenção para que conheçamos “satisfatoriamente a conjuntura política, econômica, social, cultural, que propiciou a produção de um documento determinado” (CELLARD, 2008, p.299). Nesse caso, esse contexto está fortemente ligado ao ideário do colonialismo e da colonialidade vigentes.

A escolha de “pistas documentais apresentadas no leque que é oferecido ao pesquisador” (CELLARD, 2008, p.303) foi orientada pela seguinte questão problema: quais são as marcas do colonialismo e da colonialidade presentes em documentos como a BNCC (2017), PEC n.º95, Reforma do Ensino Médio e projeto Escola Sem Partido e quais seus significados para a educação das classes populares? Ao longo do ensaio analítico empreendido, nos esforçamos para responder a esta questão, recorrendo a elementos dos próprios documentos e também à base teórica

vinculada ao campo da educação popular, de modo a obtermos uma visão mais global e diversificada sobre os objetos analisados.

A leitura e a análise dos documentos se deram por meio dos seguintes eixos: dominação do ser; saber e poder; condições de ensinar e aprender e política de regulação e centralização dos currículos.

Por último, é preciso explicar que o movimento impresso neste ensaio analítico foi o de denúncia-anúncio, conforme coloca Paulo Freire (2005). Ao denunciarmos a perspectiva de educação como redenção que serve aos interesses da elite dominante, inventada no final do século XIX⁹ e que permanece presente nos mais diferentes contextos de produção da vida, anunciamos, por meio da resistência propositiva popular, a perspectiva de educação transformadora, vinculada aos movimentos sociais e culturais que emergiram na década de 1960, em defesa da escola pública e da educação de qualidade para todos e todas, em busca da humanização, emancipação, autonomia e libertação de homens e mulheres¹⁰; enfim, em busca constante por sermos mais, em tempos de pandemia.

4 MARCAS DO COLONIALISMO E DA COLONIALIDADE SOBRE A EDUCAÇÃO DAS CLASSES POPULARES

A Proposta de Emenda Constitucional PEC-95 (PEC do Teto dos Gastos), que congela os investimentos públicos durante 20 anos (2017-2037), tornou inviável o Plano Nacional de Educação (PNE), estruturado pelo Ministério da Educação no governo da ex-presidenta Dilma Rousseff, em 2014. O PNE tinha por objetivo ampliar o valor dos investimentos na educação pública por um período de dez anos, paulatinamente. As metas do PNE estão vinculadas aos recursos financeiros necessários à sua implementação cuja meta 20, a exemplo, determinava que o investimento atingisse 7% do PIB entre os anos 2014-2019, chegando a 10% ao final do período de dez anos, ou seja, em 2024. O intervalo temporal da referida PEC atravessa o prazo de dez anos do PNE, o que o inviabiliza por completo. As bases operativas da colonialidade se manifestam na medida em que os/as representantes dos interesses neoliberais e neoconservadores aprovaram alterações no texto constitucional de 1988, retirando direitos sociais historicamente

⁹ Cabe destacar que o projeto de dominação, conforme Enrique Dussel (1986) tenha se dado a partir de 1492, com a invasão das Américas e a conseqüente invenção do capitalismo para justificar a modernidade.

¹⁰ Tais conceitos se ancoram na perspectiva da Educação Popular, principalmente a partir das obras de Paulo Freire no texto referenciadas.

conquistados e implementando uma reforma fiscal sem a participação das classes populares, o que mantém o *status quo* sem possibilidade de mobilidade social vertical, cuja garantia passa também pela qualificação para o trabalho por meio da educação.

Forjada após o golpe ao governo da ex-presidenta Dilma, tal PEC é apenas mais uma demonstração da face cruel do neoliberalismo e do neoconservadorismo, que apenas travestem o colonialismo e a colonialidade que limita a produção, reprodução e desenvolvimento da vida humana (DUSSEL, 2007), especialmente, das classes populares empobrecidas. Os resultados das análises da referida PEC mostraram que a qualidade social da educação se fragiliza, na medida em que a redução dos investimentos impedem a criação de condições adequadas de ensinar e aprender, que vai desde a formação inicial e continuada de professores/as e outros agentes educacionais à oferta das vagas para crianças, jovens, adultos e idosos das classes populares, da Educação Infantil ao Ensino Superior.

A reforma do Ensino Médio, proposta pela Lei nº. 13/415 de 2017, durante a gestão do governo de Michel Temer, significou um retrocesso aos anos 1940, quando se previa um ensino secundário diferenciado para as elites dominadoras/opressoras e outro para as massas empobrecidas, para as classes populares, dominadas/oprimidas. Tal reforma implica a separação da formação profissional, destinada às pessoas que pertencem à exterioridade, como nos explica Dussel (1986), da formação das elites, destinada, portanto, às pessoas que pertencem à totalidade, legitimando o projeto de dominação epistemológica que nega a vida em todas as suas dimensões.

A proposta aprovada corresponde ao intento do atual governo de ajustar a educação aos desígnios do capitalismo financeiro, buscando formar uma mão de obra dócil e a baixo custo. Para tanto, na contramão da tendência atual de empreender a unificação do ensino médio, fragmenta-o em cinco itinerários, argumentando com o princípio da flexibilidade que permitiria aos alunos a livre opção pelo itinerário que correspondesse aos respectivos projetos de vida, o que, na verdade, camufla a intenção de induzir a grande maioria à opção pelo quinto itinerário, ou seja, formação técnica e profissional. Com efeito, como atribuir a adolescentes na faixa dos 15 anos de idade a opção livre e consciente por um itinerário formativo segundo seu próprio projeto de vida? De fato, essa reforma retrocede à década de 1940, com as Reformas Capanema, quando o ensino médio foi dividido entre o ensino secundário, “destinado às elites condutoras” – na reforma atual, correspondente aos quatro primeiros itinerários –, e o ensino técnico-profissional, subdividido nos ramos industrial, comercial e agrícola, destinado ao povo conduzido. (SAVIANI, 2018, p.787)¹¹.

¹¹ Trata-se de entrevista com o professor Demerval Saviani, realizada por Jorge Fernando Hermida e Jailton de Souza Lira.

A sociedade vem desenvolvendo um sistema educacional orientado pela centralização e regulação dos currículos pelo Estado, para manter o *status* ou o privilégio da elite. Considera o trabalho manual degradante; os intelectuais são dignos e os que trabalham com as mãos são indignos. Por isso, as escolas técnicas se enchem de filhos das classes populares e não das elites. É preciso lutar, por isso, contra essa reforma, na perspectiva do que ensina Paulo Freire (1996) ao afirmar que nós, mulheres e homens, somos seres histórico-sociais, culturais, enchemos os espaços de cultura e, por isto mesmo, tornamo-nos capazes de estabelecer comparações, atribuir valores, promover intervenções, fazer escolhas, tomar decisões, buscar rupturas, o que nos configura como homens e mulheres éticos e, entre as transgressões à ética,

[..] deveria estar a que implicasse a falta de trabalho a um sem número de agentes, a sua desesperação e a sua morte em vida. A preocupação, por isso mesmo, com a formação técnico-profissional capaz de orientar a atividade prática dos que foram postos entre parênteses, teria de multiplicar-se (FREIRE, 1996, p.49).

Tal multiplicação se torna inviabilizada, como mostrou a análise dos documentos, cujos resultados apontam a retirada dos direitos dos/as estudantes das classes populares, à escola e à educação de qualidade, servindo aos interesses neoconservadores e neoliberais. Sendo assim, não é possível pensar a formação dos seres humanos distante da ética ou mesmo, fora dela, de modo a transformar a experiência vivida em treinamento técnico, uma condição avessa à necessidade de formação moral para o exercício da cidadania no contexto da diversidade. Freire ainda nos chama a atenção para a prática docente que hoje se faz “curvada ao fatalismo neoliberal, com o puro treinamento do operário”. (FREIRE, 1996, p.16) Alerta-nos, também, ao afirmar que as classes populares são objetos imediatos da malvadez do colonialismo e da colonialidade vigentes.

O “treinamento do operário” que Freire (1996) também critica está na contramão da necessidade de se estabelecer um marco formativo de crianças, jovens, adultos e idosos para o domínio da ciência, o que nos remete à compreensão de que ainda estamos mergulhados no contexto de uma sociedade colonial, constituindo-nos como uma sociedade-objeto, periférica, predatória, que não tem povo, mas tem massa (FREIRE, 2011). Uma sociedade em que não há mobilidade vertical ascendente, e cuja política pública mantém o *status quo* de dominação (FREIRE, 2011).

A tentativa do movimento Escola Sem Partido, que procurou se traduzir em projetos de lei, tanto no Congresso Nacional como nas Assembleias Estaduais e nas Câmaras Municipais, é apenas mais uma demonstração da compreensão de sociedade colonial que se consolidou ao longo dos anos, no Brasil e na América Latina. Trata-se de mais uma proposta que tem por objetivo o cerceamento da liberdade de ser, saber e poder, como prevê a própria Constituição da República Federativa do Brasil, promulgada em 05 de outubro de 1988, como se fosse possível imprimir um caráter neutro à formação de homens e mulheres, que os isentasse de promover uma leitura crítica do mundo e da realidade em que vivem. É a tentativa de materializar a centralização e a regulação do currículo pelo que determina o Estado neoconservador e neoliberal.

É também uma proposta que se recusa a reconhecer a visão neoliberal e neoconservadora como ideologia, atribuindo o caráter ideológico apenas às práticas e às visões de mundo que lutam contra a desumanização em curso. Partindo do conceito de Marx e Engels (2002), ideologia diz respeito a uma construção intelectual sobre a realidade, que descreve e explica o mundo a partir do ponto de vista da classe dominante de sua sociedade, que nega e invisibiliza o ponto de vista das classes populares, dominadas. É a totalidade negando a exterioridade, como explica Dussel (1986). A exemplo disso “somos levados a crer que as desigualdades sociais, econômicas e políticas não são produzidas pela divisão social das classes, mas por diferenças individuais dos talentos e das capacidades, da inteligência, da força de vontade”, (CHAUÍ, 2003, p.175).

Mais recentemente, a proposição da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) revelou a desfaçatez dos interesses de mercado, uma vez que se coloca vinculada aos pressupostos do neoliberalismo e do neoconservadorismo. É mais uma maneira de legitimar o colonialismo e a colonialidade, que atende aos interesses dos empresários da educação, especialmente aqueles que produzem *softwares* e materiais didáticos, em detrimento do real interesse das classes populares que dependem fundamentalmente da escola pública, de qualidade, democrática, laica, gratuita, para todos e todas.

O empresário moderno aceita, estimula e patrocina o treino técnico de seu operário. O que ele necessariamente recusa é a sua formação que, envolvendo o saber técnico e científico indispensável, fala de sua presença no mundo. Presença humana, presença ética, aviltada toda vez que transforma em pura **sombra**. (FREIRE, 1996, p.39).

A dimensão conservadora presente na BNCC se revela na ausência de uma discussão mais profunda com relação aos direitos sociais, às ações de inclusão e às relações de gênero, o que mostra profundo alinhamento aos interesses do projeto Escola sem Partido, que já analisamos anteriormente. A pauta reforça e estimula práticas escolares que estimulam crianças, jovens, adultos e idosos a “exercer a sua cidadania apenas quando tem algum dever a cumprir: não sujar a escola, ser disciplinado, participar das atividades cívicas, etc.”. (CARDOSO, s/d., p.17). É o sentido do que o autor chama de cidadania passiva, que dá ênfase aos direitos e deveres constitucionais e institucionais, como a escola, ao contrário da cidadania ativa, que “se preocupa com questões que interferem na vida da comunidade, assuntos de ordem pública e não apenas com a sua vida pessoal e de sua família em que a criança e o adolescente são vistos como sujeitos”. (CARDOSO, s/d., p.17).

Quando empreendemos uma análise mais detida dos impactos que poderão ser provocados mediante a implementação da BNCC, especialmente sobre o currículo e a qualidade da educação, é preciso destacar dois pontos fundamentais: 1) ambiguidade do documento, pois ao mesmo tempo em que faz a defesa de que a Base não é o currículo próprio, mas tão somente uma diretriz para sua elaboração, o texto dá conta de apontar e determinar as finalidades e objetivos do ensino, que estão alinhados, como já foi dito, à perspectiva neoliberal e neoconservadora. A iniciativa é a de consolidar a visão de desenvolvimento curricular, engessando-o e decidindo-o, desprezando a cultura e sua mutabilidade como *lócus* de produção do currículo e da vida, que pudesse favorecer um processo educativo para todos e todas; 2) *qualidade da educação*, que na Base aparece vinculada às avaliações sistêmicas, internas e externas, que desprezam e invisibilizam o contexto de diversidade sócio econômico cultural em que as escolas estão inseridas, de modo a buscar por um padrão de referência, seguindo a lógica do mercado capital e colonizador. Podemos considerar que busca legitimar a coisificação das relações, uma vez que os resultados se tornaram mais importantes que o processo de formação humana para a vida e para o trabalho.

Por isso é que Paulo Freire (1996) nos chama a atenção para a necessidade da rebeldia à ética do mercado, que na educação se curva com obediência aos interesses do lucro, ao falseamento da verdade, à ilusão do incauto, como forma de golpear o fraco e indefeso, enterrar o sonho e a esperança por um amanhã melhor. A procura insaciável por mais lucro, tomando a educação como meio para isto, não

é tratada, como afirma Freire (1996), como fatalidade, tanto que, para o autor, trata-se de uma imoralidade o fato de os interesses do mercado se sobreporem aos interesses humanos.

Difícilmente um empresário moderno concordaria com que seja direito de “seu” operário, por exemplo, discutir durante o processo de sua alfabetização ou no desenvolvimento de algum curso de aperfeiçoamento técnico, esta mesma ideologia [...]. Discutir, suponhamos, a reforma agrária não é também uma fatalidade? E por que acabar com a fome e com a miséria não são igualmente fatalidades de que não se pode fugir? É reacionária a afirmação segundo a qual o que interessa aos operários é alcançar o máximo de sua eficácia técnica e não perder tempo com debates “ideológicos” que a nada levam. O operário precisa inventar, a partir do próprio trabalho, a sua cidadania que não se constrói apenas com sua eficácia técnica, mas também com sua luta política em favor da recriação da sociedade injusta, a ceder seu lugar contra outra menos injusta e mais humana (FREIRE, 1996, p.39).

A BNCC se furta desse compromisso de recriação de uma sociedade justa, ao se apresentar atendendo aos interesses do mercado e se alinhando ao colonialismo e à colonialidade vigentes. Por último, não menos importante, reforça a ideia do paradigma do multiculturalismo assimilacionista e diferencialista, em detrimento da interculturalidade.

A perspectiva assimilacionista, como coloca Vera Maria Ferrão Candau (2011) é a que parte da compreensão de que todos e todas vivemos em uma sociedade de muitas culturas, ou seja, multicultural é que propõe que todas e todos se integrem à sociedade e, que passem a integrar, por consequência, a cultura hegemônica colonializada. Trata-se de uma perspectiva que nega e invisibiliza, por exemplo, a cultura indígena, quilombola, ribeirinha que, para integrar a sociedade, precisaria renunciar a sua cultura. Com relação à educação, “todos e todas são chamados a participar do sistema escolar, mas sem que se coloque em questão o caráter monocultural presente na sua dinâmica, tanto no que se refere aos conteúdos do currículo” (CANDAU, 2011, p.246), quanto às diferentes relações estabelecidas no interior da escola, às diferentes práticas didático-pedagógicas.

Quanto à perspectiva diferencialista, parte da afirmação de que “quando se enfatiza a assimilação termina-se por negar a diferença ou por silenciá-la. Propõe, então, colocar a ênfase no reconhecimento da diferença” (CANDAU, 2011, p.246). Vejamos como consta na BNCC, quando trata da área de ciências humanas: “Vários temas decorrem dessa reflexão, tais como a interculturalidade e a valorização das diferenças, em meio a um intenso movimento das populações e dos direitos civis” (BRASIL, 2017, p.352). Percebamos que a Base reforça a ideia da valorização das

diferenças, o que na escola, se concretiza como “a expressão das diversas identidades culturais presentes num determinado contexto, [como forma de] garantir espaços em que estas se possam expressar”. (CANDAU, 2011, p.246). Isto é, na prática, assume-se uma visão de mundo essencialmente segregadora, colonizadora e retórica.

Ainda que a BNCC anuncie nas suas páginas seu possível alinhamento à perspectiva intercultural, ela não se realiza. Todavia, uma leitura desatenta nos levaria a uma compreensão contrária. A interculturalidade, “rompe com uma visão essencialista das culturas e das identidades culturais. Concebe as culturas em contínuo processo de construção, desestabilização e reconstrução” (CANDAU, 2011, p.247). “A descolonização da educação é um imperativo para que seja possível uma educação intercultural, o que nos leva à compreensão de que a Base, na verdade, concebe a interculturalidade como ilusão”. (TAVARES, 2014, p.186). A Base adota o conceito, mas o vincula a uma visão de mundo colonizadora, radicada na visão ocidental de mundo. Trata-se da proposição de diretrizes que não vinculam o trabalho pedagógico à diversidade do “chão da escola”, que não assume a conflitividade no cotidiano escolar, que não reconhece e valoriza os sujeitos socioculturais e historicamente silenciados, que não prima pela superação das desigualdades fundantes. Pelo contrário, reforça a homogeneização e a monoculturalidade como indicativo de qualidade da educação, em detrimento de uma proposta política e educativa para aprofundar a democracia e a descolonização da escola.

Como vimos, a análise dos documentos revela a necessidade de incorporar a ideia do compromisso com a defesa da vida humana para todos e todas e ações que viabilizam a materialização do referido compromisso, uma vez que as ações até agora colocadas em movimento pelo Estado expressam as escolhas sobre quem cabe no conjunto de humanos e a quem se destina o direito de aprender.

Para a realização de um Projeto de Educação libertador, assim como propunha Paulo Freire, desde a Pedagogia do Oprimido (2005), em diferentes espaços, cumprem papel importante a permanência, a produção e a reprodução de representações, por exemplo, sobre o homem e a mulher, a natureza, os/as negros/as, brancos/as, índios/as, LBTTQIA+ e, sobre sucesso e fracasso, vinculadas aos processos de hierarquização, às relações de submissão e

exploração do outro, dentre outros processos marcados pelo colonialismo e pela colonialidade.

É importante recordar que “as representações e suas tendências provêm de “sujeitos” sem reduzir-se a uma subjetividade, e têm uma objetividade sem reduzir-se a objetos sensíveis ou sociais, muito menos a coisa” (LEFEBVRE, 1983, p. 95). Recordar, ainda, que as representações orientam condutas.

Nesse processo, cumprem papel importante, também, a análise crítica e a superação das representações, vinculadas ao colonialismo e à colonialidade, à dominação epistemológica e, ainda, a criação de outras representações que possam orientar ações coletivas transformadoras, inerentes à resistência propositiva popular, assim como apregoava (FREIRE (2011).

5 A URGÊNCIA DA RESISTÊNCIA PROPOSITIVA POPULAR: INSPIRAÇÕES FREIRIANAS

O aprofundamento da crise civilizatória, na atualidade, expressada no aumento da desigualdade social, e a urgência de mudar a estrutura que sustenta tais desigualdades devem ser analisados considerando-se, também, como já o fizemos, as marcas do colonialismo e da colonialidade sobre o projeto educacional em andamento.

Assim, é fundamental denunciarmos o projeto educativo colonizador espalhado pelo Brasil e pelo mundo, mas, continuarmos anunciando a necessidade de outro projeto educativo que vem sendo constituído a partir dos movimentos de resistência propositiva popular. Esse projeto é orientado pela solidariedade, amorosidade, recusa do individualismo, da violência, da desumanização, do autoritarismo, da exploração de pessoas, da priorização dos interesses do mercado em detrimento das condições dignas de vida para a maioria da população, da política de controle e centralização dos currículos e da redução do financiamento público da educação.

Ao anunciarmos outras possibilidades de produção da existência, estamos ancorados à elaboração:

[...] da resistência propositiva popular [que] incorpora essa compreensão e o reconhecimento de que a sua construção exige redes abertas e democráticas de produção e divulgação de conhecimentos, saberes e experiências complexos, vinculados aos diferentes lugares, sujeitos ou grupos sociais, e processos de superação de qualquer obstáculo à emancipação humana (NOVAIS; SOUZA, 2019, s/p).

Dessa forma, a resistência propositiva se liga ao campo popular e pressupõe diversidade de *práxis* e diferentes sujeitos do campo democrático social. Por conseguinte, essa resistência se constitui de diferentes forças, saberes e experiências locais, nacionais e internacionais, colaborando para a construção de frentes democráticas e populares, cujas pautas podem ser observadas nas narrativas das experiências de diversos sujeitos e movimentos sociais. Além das experiências mencionadas anteriormente, destacamos, em tempos de pandemia:

1. eleição de presidentes de rua da comunidade de Paraisópolis, zona sul de São Paulo, em função da Covid-19 e da ausência do Estado na prevenção e cuidado dos membros da referida comunidade. Esses presidentes desenvolvem ações solidárias e de fomento à esperança¹²;
 - a. diálogo com os/as moradores/as de Paraisópolis sobre a importância do isolamento social;
 - b. Combate às notícias falsas sobre ao referido vírus;
 - c. distribuição de doações de alimentos e material de limpeza para os que não têm recursos financeiros para adquiri-los;
 - d. Disseminação das notícias boas etc.
2. Criação e atuação de redes de mulheres solidárias com a finalidade de conseguir e distribuir alimentos, confeccionar e distribuir máscaras para pessoas pobres, presentes em vários municípios brasileiros.
3. Ações de solidariedade desenvolvidas pela Marcha Mundial das Mulheres e outros movimentos sociais e organizações populares, “com o objetivo de atuar com as mulheres e populações em situações de maior vulnerabilidade na pandemia do Corona vírus”¹³.
4. Criação de espaços on-line para discussão e proposições sobre a situação da Rede Pública de Saúde do Brasil, denunciando a ausência do Estado na garantia dos direitos das pessoas pobres, por meio da redução do financiamento, exigindo o cumprimento imediato dos direitos previstos na

¹² Para obter mais informações sobre a experiência da comunidade de Paraisópolis consultar: <<https://outraspalavras.net/outrasmidias/nos-por-nos-uniao-na-periferia-contra-a-covid/>> e <<https://noticias.uol.com.br/saude/ultimas-noticias/redacao/2020/04/15/paraisopolis-contra-covid-favela-tem-presidentes-de-rua-e-sistema-de-saude.htm>>. Acessos em 09 jul. 2020.

¹³ Para obter mais informações sobre essas ações, consultar: <<https://www.marchamundialdasmulheres.org.br/pela-vida-das-mulheres-contra-o-coronavirus-por-todo-o-brasil-a-marcha-mundial-das-mulheres-esta-em->>. Acesso em 09 jul. 2020.

Constituição da República Federativa do Brasil, de 1988, nos tratados e convenções internacionais.

5. Ações dos sindicatos e movimentos sociais com a finalidade de evitar que deputados/as e senadores/as aprovem leis que aprofundem a retirada de direitos sociais e humanos.
6. Disponibilidade de conhecimentos científicos e estruturas de laboratórios para produção de insumos necessários para a prevenção contra a Covid-19, por universidades e pesquisadores/as.
7. Dedicção de horas de trabalho por profissionais da Psicologia e do Direito para atendimentos relativos às referidas áreas, possibilitando o fomento de uma rede de defesa de direitos humanos.
8. Ações dos sindicatos dos/as profissionais da educação, denunciando e reivindicando condições dignas de trabalho em tempos de pandemia.
9. Luta dos movimentos sociais por tornar o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) uma política permanente de financiamento e ampliação dos recursos destinados pela União para o referido fundo.

É preciso destacar, por último, o esforço de professores e professoras para a realização das aulas *on-line* que não legitimem a educação bancária e que, ao mesmo tempo, o Estado garanta o direito de ensinar e aprender de todos/as, pois tal atividade docente, por meio da mais recente demonstração dos interesses da educação colonizada e colonizadora, foi determinada pela Portaria nº 343, de 17 de março de 2020, do Conselho Nacional de Educação (CNE), que dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a pandemia da Covid-19. Tal portaria despreza, como já o dissemos, o contexto da diversidade cultural e da desigualdade social ao determinar tal substituição. Disso decorre a compreensão de que, mais uma vez, as classes populares estão privadas do direito de aprender/saber, de ser e de poder, o que demanda, urgentemente, a militância e a luta como forma de resistência propositiva popular.

Assim, os movimentos de resistência propositiva popular são crivados de ações que educam, mas com propósito diferente do estabelecido para o projeto educativo desenvolvido para os países periféricos, submetidos aos processos relativos ao colonialismo e à colonialidade, como o Brasil.

Como forma de viabilizar a resistência propositiva popular que emerge do movimento das classes populares, convém reforçar, como mostram Carlos Rodrigues Brandão e Raiane Assumpção (2009) que, em uma sociedade que se quer igualitária e orientada por justiça e fraternidade, a diferença cultural é desejável, fruto da pluralidade que corresponde à presença de diversas regiões, variados estilos e modos de produção da vida, diversos grupos étnico-raciais. É em nome dessa diversidade que defendemos a interculturalidade, desde a América Latina, de modo a legitimar o direito a que todos e todas mantenham a plenitude de suas próprias experiências culturais, em todos os seus projetos e planos, da língua à religião, o que desautoriza qualquer tipo de prática cultural homogeneizadora (BRANDÃO; ASSUMPÇÃO, 2009) dentro ou fora da instituição escolar.

Por último, a resistência propositiva popular é aquela que cria outra hegemonia, ou seja, um saber popular que emerge das classes populares. É também uma forma de constituir um trabalho de empoderamento, de modo a produzir uma cultura orgânica de classe, de promover a participação de educadores/as na tarefa de formar política e economicamente para a cidadania, no contexto da diversidade, comprometidos com transformação da realidade, em busca da humanização e do ser mais.

6 CONSIDERAÇÕES POSSÍVEIS PARA A CONTINUIDADE DO PROCESSO DE REFLEXÃO E AÇÃO

Neste texto, a opção foi a de denunciar as marcas do colonialismo e da colonialidade expressas nos documentos analisados que configuram o projeto de dominação do ser, saber e poder, que determinam a centralização e o controle dos currículos pelo Estado conservador e neoliberal, de modo a inviabilizar o direito de ensinar e aprender e à educação de qualidade social a todos e todas.

As análises empreendidas sobre documentos relativos às políticas de ou que incidem sobre a educação, foram ancoradas, especialmente, nas formulações do campo da educação popular, partindo da realidade concreta, do aprofundamento da desigualdade em tempos de pandemia e do desvelamento das ações e omissões dos donos do projeto de dominação.

Entretanto, a denúncia foi acompanhada de anúncios. Para tanto, conferimos centralidade à categoria movimento de resistência propositiva popular no processo de anúncio de outra educação, articulado com um projeto de nação soberana e

marcada pelo poder popular, contemplando contextos escolares e não escolares. Esse projeto é ancorado na solidariedade, amorosidade, diversidade de saberes, epistemologias produzidas desde o Sul, no Sul, pelo Sul e para o Sul, na busca do ser mais, na recusa do modo de produzir a vida que valoriza o mercado em detrimento das vidas da maioria das pessoas. Dessa forma, ao identificarmos e analisarmos experiências do referido movimento, foram evidenciados princípios e valores que sinalizam que outros projetos educativos estão em andamento, como resistência, revelando diversidade de ações e, ao mesmo tempo, unicidade no que se refere ao compromisso com o fim das diferentes formas de atrocidade cometidas contra a população pobre, as mulheres, negros/as, indígenas, LGBTTTQIA+, e outros/as excluídos/as.

Escolher essa opção significou, também, deixar em aberto o processo de estudo sobre as experiências transformadoras ocorridas em espaços escolares e não escolares, que apresentam elementos fundamentais para compor desenhos coletivos dos projetos de educação que humanizam. Instigar a ampliação do olhar para ações e reflexões feitas por sujeitos ou grupos sociais cujos conhecimentos foram desconsiderados e classificados como frutos do não-saber, não-poder e não-ser é, também, elemento que legitima a urgência da resistência propositiva popular.

REFERÊNCIAS

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O ardil da ordem**: caminhos e armadilhas da educação popular. Campinas: Papirus, 1983.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues; ASSUMPÇÃO, Raiane. **Cultura rebelde**: escritos sobre a Educação Popular ontem e agora. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4541406/mod_resource/content/0/BRANDAO.pdf>. Acesso em 08 mai. 2020.

BRASIL. **Proposta de Emenda à Constituição** n° 95, de 2016 – PEC DO TETO DOS GASTOS PÚBLICOS. Disponível em: <<https://legis.senado.leg.br/norma/540698/publicacao/15655553>>. Acesso em: 03 mai. 2020.

_____. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em 03 mai. 2020.

BRÜGGER, Paula. **Educação ou adestramento ambiental?** 2. ed. Florianópolis: Letras contemporâneas, 1999.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. **Currículo sem Fronteiras**, v.11, n.2, p. 240-255, jul/dez 2011. Disponível em <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol11iss2articles/candau.pdf>>. Acesso em 03 mai. 2020.

CARDOSO, Clodoaldo Meneguello. **Fundamentos para uma Educação na Diversidade**. UNESP, Bauru. s/d. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/unesp/155243/3/unesp-nead_reei1_ee_d01_s02_texto01.pdf>. Acesso em 03 mai. 2020.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, J. et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis, Vozes, 2008, p.295-316.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à filosofia**. 13. ed. São Paulo: Ática, 2003.

COSTA, Deodato Ferreira da. Alteridade e vida: projeto ético-político e questão ecológica em Enrique Dussel. **Tese de Doutorado**. Programa de Pós-graduação em Filosofia. Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2012.

DUSSEL, Enrique Domingos. **20 teses de política**. 1.ed. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales – CLACSO; São Paulo: Expressão popular, 2007.

_____. **Filosofia da libertação**. São Paulo: Loyola, 1997.

_____. **1942 – o encobrimento do outro: a origem do mito da modernidade**. Trad.: Jaime A. Clasen. Petrópolis: Vozes, 1993.

_____. **Método para uma filosofia da libertação**. São Paulo: Loyola, 1986.

_____. **Para uma ética da libertação latino-americana**. 5.ed. São Paulo: Loyola, 1977.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 34.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

_____. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Editora UNESP, 2005.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 7.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

HERMIDA, Jorge Fernando; LIRA, Jailton de Souza. Políticas Educacionais em tempos de golpe: entrevista com Dermeval Saviani. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 39, nº. 144, p.779-794, jul.-set., 2018. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/es/v39n144/1678-4626-es-39-144-779.pdf>>. Acesso em 03 mai. 2020.

LAYRARGUES, Philippe Pomier. A resolução de problemas locais deve ser um tema-gerador ou a atividade-fim da educação ambiental? In: REIGOTA, Marcos (org.). **Verde cotidiano: o meio ambiente em discussão**. Rio de Janeiro: DP&A, 1999. pp. 131-148.

LEFEBVRE, Henri. **La Presencia y la ausencia contribución a la teoría de las representaciones**. México: Fondo de Cultura Económica, 1983.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã**. Trad. Castro e Costa, L.C. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

NOVAIS, Gercina Santana; SOUZA, Tiago Zanquêta de. Marco de Referência de Educação Popular para as Políticas Públicas Educacionais. **Relatório**. Uberlândia, 2019, 18p.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO), 2005. p. 227-278.

_____. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Orgs). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010, p.73-118.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A cruel pedagogia do vírus**. Coimbra: Almedina, 2020.

SIQUEIRA, E.; BONET, O. Teorias antropológicas da cultura: precursores. In: **Antropologia: uma introdução**. Ministério da Educação e Cultura, Brasília, 2007.

SOUZA, Tiago Zanquêta de; VASCONCELOS, Valéria Oliveira de. **Negando a negação: arquivos e memórias sobre a presença negra em Uberaba/MG**. 1.ed. Curitiba: Appris, 2019.

TAVARES, Manoel. Culturas e Educação: a retórica do multiculturalismo e a ilusão do interculturalismo. **Educação e Cultura Contemporânea**, vol. 11, n. 25, 2014. Disponível em:

<<http://periodicos.estacio.br/index.php/reeduc/article/viewArticle/649>>. Acesso em 03 mai. 2020.