
**EDUCAÇÃO, EXCLUSÃO E PRÁTICAS DISCURSIVAS DE DESINFORMAÇÃO:
NUANCES DA NATUREZA SISTÊMICA DA EDUCAÇÃO OCIDENTALIZADA,
EXIGÊNCIA PARA UMA LUTA POLÍTICA EDUCACIONAL DECOLONIAL NO
SUL GLOBAL**

*Luis Eduardo Torres Bedoya **

RESUMO

O presente ensaio pretende problematizar, em diálogo com os estudos de Michel Foucault, Enrique Dussel, Edgardo Lander, Anibal Quijano, Santiago Castro-Gomes e outros, que as práticas discursivas de desinformação, do ódio e da exclusão não são um problema recente para a educação, mas expressão conatural da ciência moderna, que as fundamenta e sustenta em práticas educativas institucionalizadas, e do sistema capitalista, que as reproduz em suas instituições, particularmente as vinculadas às práticas educacionais, com o respaldo do discurso legitimador do pensamento eurocêntrico. Em decorrência, interpela-se a necessidade de refletir sobre a insustentabilidade do atual sistema educacional, dependente dos conhecimentos eurocêntricos e ocidentalizados, e da sua epistemologia racista, patriarcal, colonizadora, pelo seu impacto depredatório na formação de cidadãos(ãs) críticos(as) e participativos(as). Por fim, abre-se o debate sobre a demanda histórica, face à crise hegemônica da modernidade e do sistema capitalista neoliberal, de empoderamento de práticas discursivas emergentes desde a perspectiva dos(as) protagonistas do Sul global para fortalecimento da luta política em defesa de um novo projeto educacional decididamente decolonial, em ruptura com o paradigma de modernidade.

Palavras-chave: práticas discursivas; decolonialidade; educação estrutural.

* Doutor em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Professor da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7849-9695>. Correio eletrônico: luchobedoya@unilab.edu.br.

**EDUCATION, EXCLUSION AND DISCURSIVE PRACTICES OF DISINFORMATION:
NUANCES OF THE SYSTEMIC NATURE OF OCCIDENTALIZED EDUCATION,
DEMAND FOR A DECOLONIAL EDUCATIONAL POLITICAL STRUGGLE IN THE
GLOBAL SOUTH**

ABSTRACT

This essay aims to problematize, by engaging in dialogue with the studies of Michel Foucault, Enrique Dussel, Edgardo Lander, Anibal Quijano, Santiago Castro-Gomes, and others, that the discursive practices of misinformation, hatred, and exclusion are not recent issues for education, but rather a connatural expression of modern science, which grounds and supports them in institutionalized educational practices, and of the capitalist system that reproduces them in its institutions, particularly those linked to educational practices, with the endorsement of the legitimizing discourse of eurocentric thought. Consequently, it questions the need to reflect on the unsustainability of the current educational system, dependent on eurocentric and westernized knowledge, and its racist, patriarchal, colonizing epistemology, due to its destructive impact on the formation of critical and participatory citizens. Finally, it opens the debate on the historical demand, in relation to the hegemonic crisis of modernity and neoliberal capitalist system, for the empowerment of emerging discursive practices from the perspective of the protagonists in the global south to strengthen the political struggle in defense of a decisively decolonial new educational project, breaking away from the modernity paradigm.

Keywords: *discursive practices; decoloniality; structural education.*

**EDUCACIÓN, EXCLUSIÓN Y PRÁCTICAS DISCURSIVAS DE DESINFORMACIÓN:
MATICES DE LA NATURALEZA SISTÉMICA DE LA EDUCACIÓN
OCCIDENTALIZADA, DEMANDA DE UNA LUCHA POLÍTICA EDUCATIVA
DECOLONIAL EN EL SUR GLOBAL**

RESUMEN

Este ensayo busca plantear, dialogando con los estudios de Michel Foucault, Enrique Dussel, Edgardo Lander, Aníbal Quijano, Santiago Castro-Gomes y otros, que las prácticas discursivas de desinformación, de odio y de exclusión no constituyen un problema reciente para la educación, sino que son una expresión connatural de la ciencia moderna, que las fundamenta y

las sustenta en prácticas educativas institucionalizadas, y del sistema capitalista que las reproduce en sus instituciones, particularmente aquellas vinculadas a las prácticas educativas, con el apoyo del discurso legitimador del pensamiento eurocéntrico. En consecuencia, se cuestiona la necesidad de reflexionar sobre la insostenibilidad del sistema educativo actual, dependiente de los saberes eurocéntricos y occidentalizados, y de su epistemología racista, patriarcal y colonizadora, debido a su impacto depredador en la formación de ciudadanos críticos y participativos. Finalmente, se introduce el debate sobre la reivindicación histórica, frente a la crisis hegemónica de la modernidad y del sistema capitalista neoliberal, para consolidar las prácticas discursivas emergentes desde la perspectiva de los protagonistas del sur global, para fortalecer la lucha política en defensa de un nuevo proyecto educativo decididamente decolonial en ruptura con el paradigma de la modernidad.

Palabras clave: *prácticas discursivas; decolonialidad; educación estructural.*

1 INTRODUÇÃO

Dois fatos emblemáticos da história recente brasileira servem como introdução. Em outubro de 2008, o Brasil assistiu atônito ao assassinato covarde de Eloá, uma jovem de 15 anos sequestrada e feita refém pelo namorado Lindemberg. Em algo mais de 100 horas de ampla cobertura midiática, o país acompanhou o drama que resultou na morte da jovem. Dias após, um grupo feminista se manifestava publicamente questionando onde é que elas estavam para além de presenciar em seus domicílios o desenrolar de um crime de feminicídio anunciado.

Dez anos depois, entre finais de 2018 e inícios de 2019 o Brasil assistia, entre perplexo e entorpecido, a tomada “democrática” do Estado brasileiro por um projeto político inédito de cunho fascista neoliberal (Ramos; Alvarenga, 2020). Projeto que, no transcurso de quatro anos, com a representação de uma família, conseguiu controlar, expressivamente, os poderes do estado – Executivo, Legislativo, Judiciário, Militar – e instituir, com a devida cumplicidade midiática, políticas a serviço do mercado capitalista neoliberal, com impacto depredatório na vida econômica, social, política, cultural, educacional dos(as) brasileiros(as).

Hoje, transcorridos 18 meses de mudança de governo, constatamos, com embaraço, a inexistência, nesses anos, de uma significativa e massiva mobilização popular e da sociedade, em geral, contra o ascenso e efetivação dessas políticas de governo e suas práticas discursivas

marcadas pela promoção do ódio, da exclusão, da desinformação, que inclusive contou com o apoio significativo da população em todos os setores sociais, acobertadas por um sórdido fundamentalismo religioso cristão.

A semelhança do questionamento das feministas no caso Eloá, como profissionais comprometidos com uma educação emancipadora, é pertinente a instigação de nos perguntar: onde é que nós não estávamos no desenrolar desse período nefasto da história brasileira? Qual a responsabilidade que coube à educação institucionalizada no país na formação deste perfil de “cidadania”? Que função social e política desempenham a educação escolar, o ensino superior, os sistemas de ensino, as práticas educativas e pedagógicas nas instituições públicas e privadas, enfim, a educação, na legitimação de práticas discursivas reprodutoras ou tolerantes que legitimam a violência do Estado na administração da ordem social que grupos de poder econômico e político exigem para alcançar o “progresso da nação”?

Seria ingênuo imaginar que as práticas discursivas de ódio, exclusão e desinformação que pairam na sociedade brasileira foram criadas e desenvolvidas pelo governo anterior, nesse lapso de tempo de 4 anos, ainda que contando com o apoio dos poderes do estado e das suas instituições. Até mesmo porque toda prática discursiva pressupõe uma estrutura e ordem social que a precede pela qual adquire sentido. Mais ainda, como demonstrado por Foucault (1986, p. 55), porque os discursos não devem ser tratados como “conjunto de signos [...] mas como práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam. Certamente, os discursos são feitos de signos; mas o que fazem é mais que utilizar esses signos para designar coisas”.

Assim, podemos entrever, pela atitude comportamental da população, na sua adesão, convivência, indiferença, apatia ou paralisia com essas práticas discursivas contidas no projeto político fascista neoliberal, o ineludível papel funcional que a educação, enquanto instituição de formato moderno a serviço do estado, cumpriu e cumpre na formação da “cidadania”. “As práticas discursivas, como linguagem em ação, produzem sentido e posicionamentos em relações sociais” (Oliveira, 2022, p. 37).

Quem educou, onde e como foi educado esse mais de 50% da população que em 2017 votou, defendeu, promoveu e ainda hoje reproduz, direta ou indiretamente, essas práticas discursivas? E esse outro algo menor de 50% que ficou atordoado e sem reação massiva expressiva nesse projeto de Estado, “democraticamente” imposto? Essa é a questão que problematiza o assunto do presente ensaio: *Educação, exclusão e práticas discursivas de*

desinformação: nuances da natureza sistêmica da educação ocidentalizada, exigência para uma luta política educacional decolonial no Sul global.

A nossa tese é que o problema enunciado como “práticas de desinformação, do ódio, da exclusão no âmbito educacional” é conatural ao sistema-capitalista (Castro-Gomez, 2005), sendo reproduzidas pelas suas instituições, particularmente as vinculadas à educação, e relevadas na prática discursiva da ciência moderna eurocentrada.

O presente ensaio, em diálogo com os estudos de Michel Foucault, Enrique Dussel, Edgardo Lander, Anibal Quijano, Santiago Castro-Gomes e outros, pretende problematizar que as práticas discursivas de desinformação, do ódio e da exclusão não são um problema recente para a educação, mas expressão conatural da ciência moderna, que as fundamenta em práticas educativas institucionalizadas, e do sistema-capitalista, que as reproduz em suas instituições, particularmente as vinculadas às práticas educacionais, com o respaldo do discurso legitimador do pensamento eurocentrado. Em decorrência, questiona-se a necessidade de refletir sobre a insustentabilidade do atual sistema educacional, dependente dos conhecimentos eurocêntricos e ocidentalizados, e da sua epistemologia racista, patriarcal, colonizadora, cujo impacto depredatório incide na formação de cidadãos(ãs) críticos(as) e participativos(as). Finalmente, abre-se o debate sobre a demanda histórica, face à crise hegemônica da modernidade e do sistema capitalista neoliberal, e sobre o empoderamento de práticas discursivas emergentes, a partir da perspectiva dos(as) protagonistas do Sul global para fortalecimento da luta política em defesa de um novo projeto educacional decolonial, em ruptura com o paradigma de modernidade.

5

2 NUANCES DA NATUREZA SISTÊMICA DAS PRÁTICAS DISCURSIVAS DA EDUCAÇÃO OCIDENTALIZADA

Os estudos sobre a colonialidade do saber, o eurocentrismo e as ciências sociais, organizados por Edgardo Lander (2005), oferecem abordagens teóricas enegrecidas para a compreensão da dinâmica estrutural dos processos de colonialidade em todas as esferas da vida social e em suas instituições, e seus propósitos para a submissão da população das colônias.

Desenvolvendo o raciocínio de Castro-Gomez (2005) com relação ao surgimento das ciências sociais, em seu instigante estudo *Ciências Sociais, violência epistêmica e o problema da “invenção do outro”* (Castro-Gomez, 2005), é possível compreender, com algumas

digressões, que a matriz praxica que justificou a criação das demais ciências – que hoje categorizamos como áreas de humanas, da linguagem, exatas, da saúde, de ciências no campo da biologia, da física e da química etc. – é a mesma. Para Dussel (2005), a ciência nascida com a modernidade não pode entender-se desvinculada do projeto histórico-político da colonialidade europeia desenvolvido como ferramenta ideológica de sustentação e legitimação do capitalismo mercantilista que ele promovia. As ciências e as instituições às quais estão ligadas respondem às necessidades de comando, manutenção e desenvolvimento desse projeto expansionista colonizador.

Na dinâmica de irrupção e consolidação histórica do projeto de modernidade, na Europa e nos territórios invadidos e colonizados, devemos considerar com Castro-Gomes (2005) quão decisiva resultou a introdução de tecnologias de subjetivação, que, como ferramentas teórico-práticas, auxiliaram na forjadura das novas categorias de pertencimento à nova ordem social que configurava os cidadãos e cidadãs do século XVII. As “constituições dos estados-nação, os manuais de urbanidade e as gramáticas do idioma”, assinaladas por Stephan Gonzalez (*apud* Castro-Gomes, 2005, p. 173) como recurso a sua legitimação pela escrita (Angel Rama *apud* Castro-Gomes, 2005), foram determinantes para ordenar e instaurar a lógica da civilização embutida no projeto de modernidade e que exigia a criação e formação do estado-nação e da cidadania, como invento para “[...] criar um campo de identidades homogêneas [...]” que tornasse viável o projeto moderno da governamentalidade (Castro-Gomes, 2005, p. 174).

É nesse contexto histórico do expansionismo europeu para as Américas que podemos conjecturar o papel crucial que cumpriram as escolas e as universidades como instituições-chave do Estado colonizador. Especificamente com relação às instituições escolares e, por associação, às instituições não escolares, a análise de Castro-Gomes (2005) torna-se relevante para justificar o que mais adiante conceituaremos como educação estrutural de matriz moderna-colonial.

Se a constituição define formalmente um tipo desejável de subjetividade moderna, a pedagogia é a grande artífice de sua materialização. A escola transforma-se num espaço de internamento onde se forma esse tipo de sujeito que os “ideais reguladores” da constituição estavam reclamando. O que se busca é introjetar uma disciplina na mente e no corpo que capacite a pessoa para ser “útil à pátria”. O comportamento da criança deverá ser regulamentado e vigiado, submetido à aquisição de conhecimentos, capacidades, hábitos, valores, modelos culturais e estilos de vida que lhe permitam assumir um papel “produtivo” na sociedade. (Castro-Gomes, 2005).

A educação escolar (letrada) e a não escolar (não letrada) do período colonial, como a oferecida compulsoriamente no âmbito doméstico, nas casas de família, para mulheres, crianças e escravizados(as), e no âmbito religioso, nas instituições civis, nas aulas de catequese e atividades de doutrinação junto às comunidades nativas, para o público em geral, foram fundamentais para o estabelecimento e desenvolvimento de práticas discursivas legitimadoras da nova ordem civilizatória imposta pelo capitalismo mercantilista expansionista e do projeto de modernidade colonizador eurocêntrico.

Através de conhecimentos científicos, veiculados em práticas discursivas específicas, a educação era provida dos conteúdos civilizatórios que o Estado-nação devia administrar, a fim de estabelecer, por mecanismos pedagógicos, a ordem social e de cidadania que o sistema capitalista precisava para se desenvolver em cada Estado-nação. Daqui a importância da categoria “colonialidade do poder”, de Anibal Quijano (2005), para compreender a influência determinante dos artefatos epistêmicos criados com o projeto de modernidade com a finalidade de garantir, no tempo e no espaço, a supremacia exclusiva dos Estados da Península Ibérica sobre qualquer outra ordem social e de conhecimento existente. É a ciência moderna, promovida ideológica e politicamente, para satisfação de necessidades econômicas e sociais do sistema capitalista expansionista, que cria e estabelece, por invento, a partir de dois mitos fundacionais, um imaginário da realidade com classificações e diferenças intransponíveis entre o colonizador e o(a) colonizado(a), sobre o qual a prática discursiva educacional tinha a tarefa de consolidar. O mito primeiro é a noção de raça, para distinguir a raça branca superior, europeia, das inferiores, negras e amarelas. O segundo mito descansa na ideia de evolucionismo civilizatório, para demarcar o processo natural de passagem de realidades sociais, culturais epistêmicas conceituadas como primitivas ou bárbaras, ao mais alto grau de progresso, a civilização europeia (Anibal Quijano, 2005).

A ciência moderna se desenvolveu com recurso ao estabelecimento de uma prática epistêmica discursiva ancorada nesse imaginário racista, eurocêntrico, patriarcal, pela qual se legitimavam práticas pedagógicas e educacionais fraudulentas, excludentes, depredatórias, correspondentes à sua índole colonizadora. Enrique Dussel (2005), em seus estudos sobre Europa, modernidade e eurocentrismo, é argucioso e enfático para fundamentar esta natureza da ciência moderna.

A história dita universal, que se ensina e se aprende, em escolas e universidades, em todos os países do mundo, em todos os continentes, é o melhor exemplo que nos oferece Dussel (2005). A história, subdividida em antiga, medieval, moderna, é um invento alemão do

século XVII construída tendo como base práticas discursivas racistas, etnocêntricas, excludentes, com recurso à desinformação e fraude epistêmico, pela qual se oferece, inquestionavelmente, uma narrativa arbitrária da história do ocidente moderno como protagonista exclusivo e decisivo da história de todos os povos, em todos os tempos. Narrativa construída “cientificamente” tendo com base a desinformação e critérios de exclusão arbitrários, correspondentes aos interesses ideológicos definidos pelo projeto de modernidade, e que, no entanto, até hoje, é considerada plausível em escolas e universidades. As pesquisas de Dussel (2005) são emblemáticas pelos resultados incriminatórios que produziu, entre os quais “A diacronia unilinear Grécia-Roma-Europa é um invento ideológico de fins do século XVIII romântico alemão; é então uma manipulação conceitual posterior do ‘modelo ariano’ ‘racista’” (Dussel, 2005, p. 56). “A Europa moderna não entronca com a Grécia, nem tampouco diretamente com o grupo bizantino, mas sim com todo o mundo latino romano ocidental cristianizado” (Dussel, 2005, p. 57). “O helenismo não é Europa, e não alcançou uma ‘universalidade’ tão ampla como a muçulmana no século XV” (Dussel, 2005, p. 58).

A ciência moderna, tendo como base o exemplo do conhecimento científico da história, institui-se, assim, como prática discursiva epistemológica legitimadora da história que, embora etnocêntrica, excludente e desinformada, exige credibilidade acadêmica incontestada aos postulados da ciência que a legitima como a verdadeira história universal. Prática discursiva, sem lugar a dúvidas, fraudulenta, na medida em que a ciência moderna, atribuindo para si a prerrogativa absoluta do conhecimento “verdadeiro” das realidades, nega para si, para seu autoconhecimento, a “objetividade” e a “metodologia” necessárias para alcançá-lo. Mas sim prática discursiva assertiva para sua finalidade funcional de justificar o projeto de modernidade, de expansionismo do capitalista mercantilista.

2.1 Educação estrutural de matriz moderna-colonial

É na encruzilhada hodierna que atravessa a educação, aparentemente deslocada dos graves problemas enfrentados pelo país, que somos imbuídos a categorizar o legado de uma educação que, dependente dos postulados da ciência moderna, sustenta e explica o paradigma educacional vigente no Brasil, comum no resto da América Latina e em todos os continentes. Paradigma herdado do Estado moderno fundacional do século XVII, do qual somos devedores: íntegro, em seu núcleo fundante, a ciência moderna eurocentrada; mas flexível, na

abordagem e introdução de outras perspectivas e temáticas educacionais nascidas de contextos históricos diferenciados no decorrer do período colonial, da República até nossos dias, porém sem prejuízo à sua necessária adaptabilidade e dependência com esse núcleo.

Parafrazeando o conceito de racismo estrutural de Silvio Almeida (2018), podemos conjecturar para o nosso contexto histórico-social a existência de uma educação que, para além do âmbito propriamente educativo, permeia o Estado, a sociedade nacional e suas instituições, na diversidade das suas configurações sociais e culturais. Uma educação de matriz moderna-eurocentrada que estrutura, normatiza, orienta, alimenta as estruturas da sociedade e suas instituições, inclusive as educativas, com mecanismos de regulação de um perfil comum identitário de cidadania no modo de ser e de estar em sociedade. Esta educação afigura-se expressão e ferramenta da manutenção da ordem social vinculada à estrutura social de matriz colonial estabelecida pelo Estado, que reproduz em práticas discursivas a tarefa teórica, política, pedagógica de sustentar hegemonicamente o imaginário epistêmico racista, patriarcal, etnocêntrico, branco-europeu, nas práticas cotidianas de domínio, desigualdade, exclusão, destinadas a subalternizar, marginalizar e excluir os direitos civilizatórios da população negra e indígena, os direitos civis de mulheres e crianças, dos setores sociais pobres e de periferia, e a confiscação de conhecimentos, saberes, culturas não ocidentais que atentem contra a ordem estatal-colonial.

A educação estrutural de matriz moderna-colonial corrobora o projeto de modernidade e de criação do Estado moderno a partir do século XVII, posteriormente desenvolvida, em diferentes formatos pedagógicos discursivos, em referência a demandas vindas de contextos históricos e políticos definidos nos diversos períodos da história nacional. Todavia, conservando o espírito colonial beligerante que a instituiu, a educação de atributo estrutural nunca deixou de ser, no conjunto social e geográfico de domínio do Estado-nação ou do Estado-globalizado, uma prática político-pedagógica a serviço do Estado e dos interesses políticos, econômicos, sociais, culturais dos grupos de poder, internos e externos que o controlam.

No projeto da modernidade, capitalista-neoliberal, embora atualmente mergulhado numa crise profunda, mas ainda vigente, o Estado moderno e suas políticas educacionais constituem a instância central de regulamentação da vida social em todos os aspectos e âmbitos em que acontece. Essas políticas encontram-se amparadas por práticas discursivas de embasamento científico que apelam ao convencimento subjetivado da sua conveniência para alcançar, com o respaldo dos conhecimentos e da cultura da ciência moderna eurocentrada,

um pretenso progresso social civilizatório de interesse comum da sociedade-nação-globalizada. No *locus* da modernidade, como projeto histórico-político,

o Estado é entendido como a esfera em que todos os interesses encontrados na sociedade podem chegar a uma “síntese”, isto é, como o *locus* capaz de formular metas coletivas, válidas para todos. Para isso se exige a aplicação estrita de “critérios racionais” que permitam ao Estado canalizar os desejos, os interesses e as emoções dos cidadãos em direção às metas definidas por ele mesmo. Isto significa que o Estado moderno não somente adquire o monopólio da violência, mas que usa dela para “dirigir” racionalmente as atividades dos cidadãos, de acordo com critérios estabelecidos cientificamente de antemão. (Castro-Gomes, 2005, p. 171).

O comentário de Castro-Gomes permite compreender que a educação estrutural, de matriz moderna-colonial, não pode ser entendida primeiramente como uma construção social nacional, na medida em que não é representativa do conjunto de interesses e demandas dos diferentes sujeitos sociais, étnicos, culturais que habitam no território nacionalizado. Ela é, antes de tudo, uma construção estatal consensuada coercitivamente em processos de socialização e de subjetivação das pessoas e dos grupos sociais de pertença. Subjetivação, aliás, que, no sentido de Foucault (Ferreira Neto, 2017), compreende a afluência interativa histórica de dois processos de constituição dos sujeitos em suas subjetividades: de práticas coercitivas que levam ao assujeitamento e de práticas de reflexão de si que geram autonomia. Como artefato colonial, a educação estrutural possibilita, por via da socialização de conteúdos cognitivos, comportamentais, simbólicos e discursivos a efetivação dos interesses do estado na construção de um determinado perfil de cidadania, tendo como base o assujeitamento consensuado da população.

É na mecânica de manutenção desta ordem social que as práticas discursivas de exclusão e desinformação, em processos educativos de socialização e subjetivação da população, estabelecem os regramentos e normatividades orgânicos para os indivíduos e as coletividades – sociais, étnicas e de todo tipo – justificar seu reconhecimento e participação nessa estrutura social, na qual e da qual obtém o que se julga necessário para viver ou, em casos extremos, sobreviver. Nesta perspectiva, podemos afirmar que as práticas discursivas pós-coloniais revelam um ponto de inflexão entre a estrutura colonial de origem europeia – portuguesa e espanhola, no caso da América Latina – e as estruturas coloniais dos Estados-nações-globalizados dependentes, porque vinculadas aos grupos e estruturas de poder das nações europeias.

Evidência da educação estrutural de matriz moderna-colonial, e das correspondentes práticas discursivas que a justifica, é a comum realidade educativa, da situação escolar e das políticas educacionais vigentes na contemporaneidade, que, com algumas diferenças e variantes, encontramos em todos os sistemas de ensino de todos os países da América do Sul, da América Central e do Caribe (Cunha, 2018). Os problemas, os desafios, a administração de soluções são estruturalmente os mesmos. As pesquisas de Hans (*apud* Cunha, 2018) mostram que o estudo do passado histórico de várias nações apresenta, frequentemente, fatores comuns. Como seus ideais do futuro são consequência de movimentos universais, os problemas educacionais são semelhantes em muitos países, e os princípios e as soluções que orientam as soluções tentadas podem ser comparados e mesmo identificados. Assim, podemos observar que a desenvoltura educacional na América Latina, no decorrer do período colonial, republicano e contemporâneo, conserva a lógica e a dinâmica da sua matriz moderna-colonial. A gestão educacional, com o recurso a práticas discursivas socializadoras, continua sendo estratégica para escolarizar e constituir mentalidades em torno de um modo de funcionamento das relações sociais de produção (Lopes; Cabral Neto, 2020). Daqui que a formação pedagógica seja estratégica para a administração dos propósitos do poder, na medida em que institui os processos de socialização e de formação humana para a construção de um determinado perfil de sujeitos de interesse do sistema, e que os afasta das suas reais aspirações e demandas para seu desenvolvimento (Lopes; Cabral Neto, 2020).

Outra forte evidência da educação estrutural de matriz moderna-colonial é a reprodução natural da ciência moderna eurocentrada – agora, também, de investimento estadunidense – em escolas e universidades, nos fundamentos inquestionáveis que ela criou para si, como conhecimento de excelência absoluta, alicerçada na procura do verdadeiro conhecimento, e abordada em uma classificação arbitrária de campos de conhecimento que incompreensivelmente separam as qualidades que todo conhecimento sério deveria abordar: a vida humana, dos seres vivos, do planeta e do cosmos em sua totalidade. Trata-se de uma educação abertamente etnocêntrica, eurocentrada, racista e patriarcal que exclui, em práticas pedagógicas e em práticas discursivas epistemicidas, outras formas possíveis de conhecimento, encontradas em outras epistemologias de procedência étnico-cultural diversa, mas também portadoras de conhecimento de validade “universal”, de textura holística e de imbricação ontológica com o que a ciência moderna denomina, equivocada e limitadamente de natureza, entre as quais as epistemologias que se conservam vivas e atuantes no hemisfério

centro-sul do continente, entre outras, nas civilizações das culturas Asteca, Maia, Chibcha, Quéchua, Aimara, Tupi-Guarani, Charrua, Mapuche, e das etnias indígenas e quilombolas.

Também, há de se considerar que a educação estrutural nunca ficou isenta de questionamentos e resistências a sua implementação por parte de setores sociais subalternizados pelo Estado. Isto explica porque, nas condições de determinados contextos históricos e políticos protagonizados por diversos atores sociais, reverbera periodicamente a disputa social pelo estabelecimento de políticas públicas para a educação, em função do poder adquirido pelos grupos subalternizados na luta por melhores condições de vida. Assim, entendem-se as conquistas de direitos sociais, tais como o acesso da população negra à educação pública, a democratização do ensino escolar e do ensino superior, a inclusão de pessoas com deficiência, as cotas raciais de gênero, de condição social, entre outras.

Contudo, percebe-se que, pela gravitação social da educação estrutural, essas lutas e conquistas ficam neutralizadas pela resistência política e mental a sua implementação, alimentadas por práticas discursivas hegemônicas de cunho racista, patriarcal, colonial que naturalizam, negam ou minimizam o racismo, a violência de gênero, a exclusão cultural em todos os âmbitos do Estado, da sociedade nacional e das suas instituições. Isto explica como, em contextos histórico-sociais de movimentação social para satisfação de demandas populares, certos deslocamentos políticos que deveriam acontecer para o efetivo desenvolvimento social e democrático apresentam-se intransponíveis, como salientamos a seguir.

Entre a lei promulgada e a sua efetiva realização. As leis n.º 10.639/03 e 11.645/08, que normatizam a obrigatoriedade do ensino da história, da arte e das culturas afro-brasileiras e indígenas no ensino básico, apesar de terem sido promulgadas, respectivamente, há 20 e 15 anos, ainda não foram introduzidas efetivamente no currículo escolar e no ensino superior para a formação docente e para a pesquisa educacional. Segundo pesquisas dos institutos Geledés e Alana, realizadas em 2023 (Benedito *et al.*, 2023), a Lei n.º 10.639/03 não é cumprida em 71% dos municípios brasileiros. Pesquisa realizada nas redes de ensino público no estado de Rio de Janeiro em 2016 (Russo; Paladino, 2016) revela que, na visão dos professores, a lei destinada a normatizar pedagogicamente a abordagem dos povos indígenas e das suas culturas não trouxe nada de significativo, seja por falta de formação pedagógica dos docentes, por falta de materiais didáticos sobre o assunto, seja por falta de engajamento e interesse da gestão escolar e municipal, seja por conta do imaginário colonial sobre o índio que o reduz a ser confinado em aldeias. O mesmo ocorre com a Resolução CNE/CP n.º

1/2004, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, e com as resoluções que instituíram a Educação Escolar Quilombola (Resolução CNE/CEB n.º 8/2012), a Educação Escolar Indígena (Resolução CNE/CEB n.º 5/2012) e a Educação Escolar Especial e Inclusiva (Decreto n.º 10502/2020), que ainda não foram implementadas ou são insuficientemente curricularizadas nos sistemas de ensino fundamental e médio e no ensino superior, na formação de professores e na produção do conhecimento científico nesses universos culturais.

Entre a burocracia que administra os sistemas de ensino em âmbito federal, estadual e municipal, e as demandas dos grupos sociais e étnicos por políticas educacionais direcionadas para o desenvolvimento integral da sociedade e dos seus sujeitos sociais. Verifica-se um problema não resolvido entre uma burocracia estruturada, com suas articulações de dependência em nível federal, estatal e municipal, alinhada aos interesses do Estado, e legitimada com o pensamento moderno-colonial, que enxerga a educação, por ela mesma, como o caminho para o progresso, e setores da sociedade mobilizados para fazer da educação uma ferramenta de transformação para o desenvolvimento da sociedade brasileira. As práticas avaliativas da aprendizagem na educação escolar, em nível nacional, e a presença permanente do setor privado nos sistemas de ensino federal, estadual e municipal, são eloquentes. A consolidação do sistema de avaliação da aprendizagem no ensino fundamental em diversidade de sistemas (Ideb, Saeb) e provas (Prova Brasil, Provinha Brasil, ANA) mostra uma clara preocupação instrumental da educação básica para fornecer uma mão de obra qualificada para o mercado de trabalho subalternizado em indústrias, serviços, em atividades rurais, o que exige um mínimo de conhecimento e de destreza para lidar com operações matemáticas básicas e com o uso da linguagem para a recepção e aplicação de instruções, normas e relatórios, ambas habilidades que dependem de uma boa alfabetização. Por outro lado, o fato de o setor empresarial estar praticamente integrado com os sistemas de gestão educacional e de ensino públicos mostra as demandas necessárias a que recorre a educação estrutural, para garantir a colonialidade de uma educação que responda aos interesses do Estado em suas vinculações com o mercado interno e internacional aos quais está a serviço. Pesquisa sobre grupos empresariais na educação básica pública brasileira (Adrião *et al.*, 2016) mostra a influência e determinação desses grupos para impor, com aceitação e muitas vezes cumplicidade errática ou interesseira de gestores públicos, uma educação decididamente homogeneizante e colonial de interesse político particular que coloca em questão a efetivação do real direito à educação dos setores populares que frequentam a escola pública. Como

exemplo, citamos o caso da estreita relação da Fundação Lemann com o MEC, a partir da sua filial MegaEdu, fundada em Sobral, em 2022, uma instituição sem fins lucrativos que, conforme o *site* da organização, desenvolve 8 programas de atuação nos âmbitos da educação escolar junto às secretarias de educação, do ensino superior, na captação de jovens lideranças, da educação não escolar, na formação de lideranças para a atuação pública, em referência aos quais oferece assessoria, consultoria, material didático, formação especializada. São estes os programas: Educação pública de qualidade, Universalização da Alfabetização, Aprendizagem adequada, Tecnologia e inovação, Formação de Lideranças, Rede de líderes; Gestão de Lideranças no setor público; Mais lideranças com equidade – todos os programas com foco na educação. O estudo *Os empresários no setor público educacional brasileiro*, de Reginato (2022), é elucidativo para mostrar a relação simbiótica que existe entre a educação estrutural de matriz moderna-colonial, as exigências do capitalismo neoliberal, as políticas públicas do Estado em Educação e as práticas discursivas assertivas para difundir a lógica neoliberal no modo de ser e de estar das sociedades periféricas e dos seus grupos sociais, em suas necessidades e expectativas educacionais.

Entre a demanda social pela sólida formação dos profissionais da educação, preparados adequadamente para responder aos reais problemas e desafios que enfrenta a sociedade no combate ao racismo, ao patriarcalismo feminicida e LGBTQI+fóbico, à destruição do meio ambiente, e a favor da democratização do ensino, da educação especial e inclusiva, pelo resgate e inclusão das culturas e saberes dos povos tradicionais, e a incapacidade estrutural do Estado para a definição de políticas públicas para a formação docente que corresponda à diversidade cultural, racial, de gênero da sociedade-nação do país. O que se constata em nível nacional é a formação precária dos profissionais da educação, em sua grande maioria formados em instituições de ensino superior particulares credenciadas pelo MEC, mas com duvidosa qualidade acadêmica, mas também os formados nas universidades públicas e privadas em cursos com currículos desatualizados e inadequados.

Com embasamento na caracterização da categoria educação estrutural de matriz moderna-colonial eurocentrada, podemos confirmar nossa tese de que as práticas discursivas de desinformação, do ódio e da exclusão não são um problema recente para a educação advindo junto ao projeto fascista-neoliberal que o anterior governo pretendeu instalar no país, mas sim expressão conatural da ciência moderna, que as fundamenta e sustenta em práticas educativas institucionalizadas, e do sistema-capitalista que as reproduz em suas instituições,

particularmente as vinculadas às práticas educacionais, com o respaldo do discurso legitimador do pensamento eurocentrado.

Com esta análise, impõe-se a necessidade de refletir sobre a insustentabilidade do atual sistema educacional, dependente dos conhecimentos eurocêntricos, ocidentalizados e da sua epistemologia racista, patriarcal, colonizadora, pelo seu impacto depredatório na formação de cidadãos(ãs) críticos(as) e participativos(as). Estamos diante do desafio de enfrentar e resolver um problema estrutural da educação, que tem a ver com a sua função política e social, pela qual torna possível a formação de um perfil de cidadania adequado aos interesses do sistema e que impede o desenvolvimento social, econômico e cultural.

2.2 Exigência para uma luta política educacional decolonial no Sul global

A educação estrutural de matriz moderna-colonial é um conceito de significativo valor epistêmico estratégico, que torna inadiável a reflexão e discussão sobre três matérias que desafiam a prática educativa e pedagógica de educadores e educadoras comprometidos com uma educação decolonizadora e emancipadora no Brasil e no resto da América Latina: a) a insustentabilidade do sistema educacional estrutural atual, dependente dos conhecimentos científicos eurocêntricos e ocidentalizados, desmascarados na intencionalidade ideológica, fraudulenta, excludente das suas práticas discursivas; b) o colapso da sua epistemologia racista, patriarcal, colonizadora, pelo seu impacto depredatório na formação de cidadãos(ãs) críticos(as), participativos(as), responsáveis pela construção de uma nova pertença coletiva para o desenvolvimento integral da sociedade e do espaço ambiental em que habita, para além da cidadania inventada pelo projeto de modernidade; c) as nuances da natureza sistêmica da educação ocidentalizada, moderna, eurocentrada, de investimento estadunidense, inseparável do projeto de modernidade, do capitalismo-neoliberal, que mostram a inseparabilidade entre a educação, o sistema econômico-político de governamentalidade, a prática pedagógica e o papel legitimador das práticas discursivas.

Neste contexto, a luta política educacional decolonial no Sul global é a exigência histórica irrenunciável para a realização daquilo que Paulo Freire conceituava como “inédito-viável” na sua *Pedagogia da esperança*, isto é, aquela realidade ou acontecimento impensável para o presente histórico por força da conjuntura, mas viável, se abertas novas condições históricas para sua realização. Face à atual crise hegemônica da modernidade e do sistema capitalista neoliberal, abre-se o caminho para a concretização dessa demanda histórica.

Um dos desafios é o empoderamento de práticas discursivas emergentes desde a perspectiva da práxis – da construção prática e teórica – dos(as) protagonistas do Sul global para o fortalecimento da luta política em defesa de um novo projeto educacional decididamente decolonial, em ruptura com o paradigma de modernidade.

Se a prática de um discurso, segundo Foucault, pressupõe a exigência objetiva e material de certas regras, às quais o sujeito – individual ou coletivo – está submetido, a ruptura com a educação estrutural e com a epistemologia da ciência moderna pela qual se legitima exige que a prática discursiva decolonial seja coerente com os postulados das lutas contra o racismo, a violência patriarcal de gênero, o eurocentrismo, o epistemicídio civilizatório contra os povos do Abya Yala.

Se a educação e a pedagogia, construídas em base aos postulados da ciência moderna, e em função das necessidades históricas de expansão e consolidação do capitalismo nesta parte do mundo, ainda constituem artefatos civilizatórios de grande valia no projeto de modernidade em crise, como evidenciado anteriormente, o atual momento histórico de protagonismo dos sujeitos sociais secularmente dominados, subalternizados, marginalizados ou excluídos por esse projeto apela ao comprometimento político-pedagógico de educadores e pedagogos com os processos que legitimam a “insurgência dos saberes” desses sujeitos.

Se a colonialidade do saber e do poder é resultado de um processo histórico, político, cultural, de duração secular, o transcurso para a sua decolonialidade será também resultado da construção, desenvolvimento, consolidação de um projeto político, histórico, cultural para além da modernidade, que já foi desencadeado nas Américas, na África e em outras partes do planeta, que está projetando seu devir para os próximos decênios apontando para o século XXII.

Transmodernidade (Enrique Dussel), Interculturalidade crítica (Catherine Walsh), Afrocentricidade (Molefi Assante), Cosmovisão da Pachamama (Rafael Segales), Sabedoria ancestral indígena (Ailton Krenak) constituem hoje, na América Latina, entre outras, constelações semânticas dos novos significados que adquire a produção de saberes e conhecimentos na contemporaneidade, a partir das lutas por direitos e manutenção de conquistas dos povos indígenas, amazônicos, andinos, patagônicos; dos povos afro-americanos, em todos os países; dos mais diversos movimentos sociais no campo e na cidade; do povo negro; de mulheres; de LGBTQI+; do campo etc.

Entendemos que estas são as coordenadas nas quais devemos inscrever a luta política educacional no Sul global. A luta pela decolonialidade da educação e das práticas

pedagógicas é concomitante à luta contra o sistema capitalista neoliberal, à luta contra o racismo estrutural, à luta contra o patriarcalismo feminicida e LGBTQI+fóbico, à luta contra a depredação da terra, à luta contra a destruição da ambientabilidade da vida em todas as suas expressões, à luta contra epistemicídios étnicos e culturais, enfim, à luta contra a permanência do projeto político moderno-eurocentrado-imperialista-estadunidense-capitalista-neoliberal.

Neste sentido, procede a advertência do filósofo aimara Rafael Segales (2015) sobre o uso banalizado, modal, do conceito prático decolonialidade na academia. A observação procede pelo fato de o conceito ser abordado mais por retórica que por fundamentação epistêmico-política, da qual não se pode subtrair seu aspecto de luta e, das lutas, às que por semântica e significado remetem ao conceito decolonialidade, como acima explicado.

É um grave erro epistêmico-político, aliás, sem sentido, pretender a decolonialidade da educação e das práticas pedagógicas a partir da decolonialidade de práticas discursivas. É importante observar com Favacho (2006, p. 134) que para Foucault “os discursos são práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam”, “uma prática discursiva põe em ação os discursos que estão envolvidos num certo jogo da verdade para compor um olhar sobre o mundo e as coisas”. As práticas discursivas, por natureza, não admitem ambiguidade nem ambivalência. Elas são a semântica do que se quer e se faz questão de significar, definir, normatizar, ordenar, regular, objetivar.

O caminho para a decolonialidade da educação implica a passagem pela decolonialidade das nossas matrizes epistêmico-pedagógicas, que, ao mesmo tempo, deve situar-se na passagem pela decolonialidade da “consciência própria”, do “mundo da vida” (Ferreirós, 2015, p. 10). Em um exercício pedagógico afrocentrado, estamos desafiados a mudar o centro epistêmico-geopolítico da cosmovisão moderna eurocentrada que recebemos implacavelmente nos processos de socialização definidos pela educação estrutural de matriz moderna-colonial-capitalista-neoliberal e o interior dela pela formação científica no ensino superior.

Porém, mudança que somente é viável, de um lado, pela ruptura com a cosmovisão moderna-colonial e, de outro lado, pelo agenciamento de pertença a uma outra cosmo-percepção da realidade, da vida, da história, do ser e do estar de todo e de tudo. Mas como adverte Silvia Rivera Cusicanqui (*apud* Ferreirós, 2015), o resultado da ruptura não pode dar lugar à compreensão de uma inevitável mestiçagem epistêmica e de cosmovisão, justificada por sentimentos de culpa (por pertencer à cultura ocidental) e de vergonha (pela negação da(s) própria(s) cultura(s) de enraizamento ancestral ou de território de pertença). “No se trata de

una mezcla, de un híbrido, como lo es la mula – que además es estéril, sino de asumir nuestra constitución subjetiva... de reconocer nuestras matrices a la vez colonizadas y resistentes a la colonización” (Cusicanqui *apud* Ferreirós, 2015).

3 CONCLUSÃO

Que perspectivas abre este ensaio para uma abordagem crítico-decolonial das práticas discursivas de desinformação, ódio, exclusão na educação no atual contexto? A partir das proposições do título do trabalho destacamos as seguintes.

A primeira é compreender que as questões educacionais e pedagógicas na contemporaneidade chegaram a um ponto de inflexão do qual precisamos estar conscientes para responder com eficácia e coerência aos reais desafios que exige o atual contexto de realidade latino-americano na multiplicidade e diversidades dos seus atores, lugares, expressões. A tese desenvolvida no ensaio mostrou a impossibilidade de aprofundar e avaliar adequadamente as práticas discursivas de desinformação, de ódio e de exclusão na educação sem referência as suas articulações com a ciência moderna e ao sistema político, econômico que as sustenta, conferindo-lhes legitimidade social. Nossa tese demonstrou que essas práticas discursivas, longe de constituir um problema recente para a educação, são conaturais à ciência moderna e ao projeto político expansionista do projeto de modernidade. Assim compreende-se melhor a índole racista, patriarcal, colonial da educação, da pedagogia dos conhecimentos científicos que reproduz, não como qualidades externas a elas, mas como constitutivas da ordem do discurso epistêmico-político do qual adquirem sua necessidade e legitimidade funcional: o projeto de modernidade.

Uma segunda perspectiva que se abre é a necessidade de aprofundar a natureza sistêmica da educação e das suas práticas pedagógicas a partir da categoria educação estrutural. O trabalho mostrou evidências enegrecidas de uma educação que, para além dos âmbitos educacionais e dos propriamente pedagógicos, através de processos de socialização e subjetivação, com o recurso ao uso dos artefatos civilizatórios, educação e pedagogia, estrutura, normatiza, regula, controla, ajusta a formação de um perfil de identidade comum “cidadã”, de responsabilidades e obrigações assujeitadas, de interesse do projeto do Estado de matriz colonial-capitalista-neoliberal.

A terceira perspectiva abre o debate, face à atual crise hegemônica da modernidade e do sistema capitalista neoliberal, sobre duas demandas históricas que emergem da luta pela

decolonialidade da educação e das práticas pedagógicas: a primeira, o empoderamento acadêmico de práticas discursivas educacionais e pedagógicas que emergem do protagonismo político e epistêmico dos povos do Abya Yala e de setores sociais marginalizados, subalternizados e excluídos pelo sistema de Estado-nação-globalizado de matriz colonial; a segunda, o resgate para a prática discursiva decolonial do engajamento político nas lutas decoloniais contra o sistema capitalista neoliberal, o racismo estrutural, o patriarcalismo feminicida e LGBTQI+fóbico, a depredação da terra, a destruição da ambientalidade da vida em todas suas expressões, contra epistemicídios étnicos e culturais, enfim, participação na luta em defesa de um outro projeto educacional decididamente decolonial, em ruptura com o paradigma de modernidade e do Estado-nação colonial globalizado.

REFERÊNCIAS

ADRÃO, Theresa; GARCIA, Teise; BORGHI, Raquel; BERTAGNA, Regiana; PAIVA, Gustavo; XIMENES, Salomão. Grupos empresariais na educação básica pública brasileira: limites à efetivação do direito à educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 37, n. 134, p.113-131, jan./mar. 2016.

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **O que é o racismo estrutural**. Belo Horizonte: Letramento, 2018.

ASSANTE, Molefi. Afrocentricidade como crítica do paradigma hegemônico ocidental: introdução a uma ideia. **Ensaios Filosóficos**, Rio de Janeiro, v. 14, p. 9-18, dez. 2016.

BENEDITO, Beatriz Soares; CARNEIRO, Suelaine, PORTELLA, Tânia (org.). **Lei 10.639/03: a atuação das Secretarias Municipais de Educação no ensino de história e cultura africana e afro-brasileira**. São Paulo: Instituto Alana, 2023.

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

CUNHA, Célio da. Educação na América Latina: pressupostos e alcance de estudos comparativos. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, v. 41, n. 41, p. 153-174, nov. 2018.

DUSSEL, Enrique. Europa, modernidade e eurocentrismo. In: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais; perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

DUSSEL, Enrique. Transmodernidade e interculturalidade: interpretação a partir da filosofia da libertação. **Revista Sociedade e Estado**, Brasília, DF, v. 31, n.1, p. 51-73, 2016.

FAVACHO, André M. Picanço. A pedagogia como prática discursiva e a insurreição dos saberes. **APRENDER - Caderno de filosofia e Psicologia da Educação**, Vitória da Conquista, p. 115-136, 2006.

FERREIRA NETO, João Leite. A analítica da subjetivação em Michael Foucault. **Revista Polis e Psique**, Belo Horizonte, v. 7, n. 7, p. 7-25, 2017.

FERREIRÓS, Facundo. Hacia la descolonización de nuestras matrices epistémico-pedagógicas. *In: JORNADAS DE SOCIOLOGÍA*. 11. 2015, Buenos Aires. **Anais [...]**. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires, 2015. Disponível em: <https://docplayer.es/94793397-Hacia-la-descolonizacion-de-nuestras-matrices-epistemico-pedagogicas.html>. Acesso em: 13 jan. 2023.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense, 1986.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2012.

GONZÁLEZ Stephan, Beatriz. Modernización y disciplinamiento. La formación del ciudadano: del espacio público y privado. *In: GONZÁLEZ STEPHAN, B.; LASARTE, J.; MONTALDO, G.; DAROQUI, M. J. Esplendores y miserias del siglo XIX*. Caracas: Monte Ávila Editores, 1995.

HANS, N. **Educação comparada**. 2. ed. São Paulo: Editora Nacional, 1971.

KRENAK, Ailton. **Futuro ancestral**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais; perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

LOPES, Wiama de Jesus Freitas; CABRAL NETO, Antônio. Políticas educacionais na América Latina: uma reflexão sobre as suas diretrizes. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 58, n. 56, p. 1-25, abr./jun. 2020.

OLIVEIRA, Clafylla Luiza Cruz de. **Práticas discursivas e produção de sentidos sobre educação em saúde no contexto pandêmico da covid-19 em uma USF/Salvador**. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/35004/1/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20de%20mestrado%20-%20Clafylla%20Luiza%20Cruz%20de%20Oliveira.pdf>. Acesso em: 13 jun. 2023.

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

RAMOS, Ana Carolina Bartolamei; ALVARENGA, Rodrigo. O estado do capital: neoliberalismo e a introjeção do fascismo nas democracias contemporâneas. *In*: CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS CRIMINAIS, 11., 2020, Porto Alegre. **Anais** [...]. Porto Alegre: PUCRS, 2020. Disponível em: <https://editora.pucrs.br/edipucrs/acessolivre/anais/congresso-internacional-de-ciencias-criminais/assets/edicoes/2020/arquivos/65.pdf>. Acesso em: 26 maio 2023.

REGINATO, Vanderlise Inês Prigol. Os empresários no setor público educacional brasileiro. *In*: Encontro Estadual de História ANPUH-RS, 16., 2022, Porto Alegre. **Anais** [...]. Porto Alegre, 2022. Disponível em: https://www.eeh2022.anpuh-rs.org.br/resources/anais/12/anpuh-rs-eeh2022/1658758998_ARQUIVO_a32d8d944e01ef21f6cf033c5a5f352b.pdf. Acesso em: 26 maio 2023.

RIVERA CUSICANQUI, Silvia. **Ch'ixinakax utxiwa**: una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores. Buenos Aires: Tinta Limón Ediciones, 2010.

RUSSO, Kelly; PALADINO, Mariana. A lei n.º 11.645 e a visão dos professores do Rio de Janeiro sobre a temática indígena na escola. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 21 n. 67, out./dez. 2016.

SEGALES, Rafael Bautista. Tres reflexiones des-coloniales. **Analéctica**, Buenos Aires, v. 1, n. 9, p. 6-31, mar./abr. 2015.

WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. *In*: CANDAU, Vera Maria (org.). **Educação intercultural na América Latina**: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.

Recebido em: 15 maio 2024.

Aceito em: 16 ago. 2024.