



UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO
ESCOLA DE DIREITO, TURISMO E MUSEOLOGIA
DEPARTAMENTO DE DIREITO



DIREITO E BRANQUITUDE NO ESPAÇO ESCOLAR:
IMPACTOS DA EDUCAÇÃO NA CLASSE TRABALHADORA DE OURO PRETO

OURO PRETO

2022

BRENA BRAGA FARIA

DIREITO E BRANQUITUDE NO ESPAÇO ESCOLAR:

IMPACTOS DA EDUCAÇÃO NA CLASSE TRABALHADORA EM OURO PRETO

Monografia do curso de Direito da Universidade Federal de Ouro Preto, apresentada na disciplina de Monografia Jurídica – DIR 685, como requisito parcial para a obtenção do título de bacharel em Direito.

Orientadora: Professora Doutora Flávia Máximo

Área de concentração: Direito do Trabalho. Ensino Jurídico.

OURO PRETO

2022



FOLHA DE APROVAÇÃO

Brena Braga Faria

DIREITO E BRANQUITUDE NO ESPAÇO ESCOLAR: Impactos na educação na classe trabalhadora de Ouro Preto

Monografia apresentada ao Curso de Direito da Universidade Federal de Ouro Preto como requisito parcial para obtenção do título de bacharel em Direito

Aprovada em 01 de novembro de 2022

Membros da banca

Professora Doutora Flávia Souza Máximo Pereira - Orientadora (Universidade Federal de Ouro Preto)
Professora Doutora Núbia Leoni de Freitas Nogueira - (Universidade Federal de Ouro Preto)
Professora Aída Anacleto - (Conselho Municipal de Promoção da Igualdade Racial de Mariana)

Professora Doutora Flávia Souza Máximo Pereira, orientadora do trabalho, aprovou a versão final e autorizou seu depósito na Biblioteca Digital de Trabalhos de Conclusão de Curso da UFOP em 8/11/2022



Documento assinado eletronicamente por **Flavia Souza Maximo Pereira, PROFESSOR DE MAGISTERIO SUPERIOR**, em 08/11/2022, às 11:45, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site http://sei.ufop.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **0423743** e o código CRC **B584E877**.

DEDICATÓRIA

Dedico este Trabalho de Conclusão de Curso todos os meus alunos de Ouro Preto que, desde 2015, foram os meus maiores apoiadores a realização deste sonho de ser advogada. Á eles, toda a minha admiração, respeito, e gratidão, por torcerem por mim e por me respeitarem como professora e mulher.

AGRADECIMENTOS

Para chegar neste ponto da pesquisa, diversas foram as pessoas e instituições que fizeram parte deste trajeto. As vivências pessoais foram determinantes, a ponto de necessitar pela busca em discutir racismo, educação e direito. Por isso, agradeço primeiramente às minhas vivências (pessoais e familiares) que, somadas, moldaram a mulher feminista e antirracista que sou hoje.

Agradeço aos meus pais, que sempre colocaram fé nos meus sonhos e me permitiram correr riscos, e conhecer a mim e o mundo através dos estudos. Agradeço ao meu pai, por desde criança ouvir a rádio voz do Brasil, todos os dias às 19:00 horas, o que teve grande influência pelo meu interesse pela lei, e a consequente escolha em me formar em Direito. À minha mãe, por sempre ter sido presente e por demonstrar, através dos atos de amor do dia a-dia, como é importante que nós mulheres saibamos abrir caminho para as outras. Agradeço às minhas professoras da Escola Estadual Engenheiro Márcio Aguiar da Cunha e Escola Estadual João XXIII, onde frequentei ensino fundamental e médio, respectivamente, e pude aprender não só conteúdos, mas principalmente a ler o mundo. Foi graças a essas experiências escolares que aprendi a aprender, a fazer, a conviver e a ser. Além disso, aprendi a acreditar numa educação pública de qualidade, que nos permita o empoderamento.

Agradeço às minhas professoras da Universidade Federal de Ouro Preto. Principalmente a professora Natália Lisboa e Flávia Máximo, pela parceria, sinceridade acadêmica, didática simples e acessível, carinho, delicadeza e conhecimento. Estar com vocês durante a pandemia por meio do grupo de estudos ressaltar, me salvou de muitas coisas, dentre elas o auto boicote por não acreditar que tenho potencial acadêmico. Nunca irei me esquecer do dia em que a professora Natália levou um bolo de cenoura com cobertura de chocolate para a aula de Direito Civil I, em um sábado de reposição, com a turma lotada, e o seu jeito pleno de ensinar. Também jamais esquecerei da primeira vez na vida que vi a professora Flávia, quando parou

em um ponto de carona muito conhecido em Ouro Preto/MG, em frente a um dos bares universitários mais tradicionais da cidade, o bar “Barroco”. Na imensa ladeira e em seu táxi, a professora foi super gentil e atenciosa e, em poucos minutos, nos fez ter vontade de aprender sobre Decolonialidade. Obrigada por terem aparecido em minha vida.

Agradeço especialmente ao Grupo de Estudos em Saberes Decoloniais, liderado pelas referidas professoras. Acredito que pude conhecer um outro lado do Direito que há tanto tempo buscava nos livros doutrinários. Sou grata pelos debates, pela conscientização política, e pela oportunidade de fazer algo que fizesse sentido no momento mais complexo e difícil que foi o período de Covid-19, de 2020 a 2022.

Agradeço aos meus amigos e todas as pessoas que de alguma forma contribuíram para este trabalho, nem que fosse só para me lembrar de me cuidar e de que sou amada. Obrigada Ana Paula, Matias, Thaís e Israel, por serem afeto e aconchego.

Agradeço aos meus colegas de trabalho da Escola Estadual Desembargador Horácio Andrade, por me permitirem desafiar o que estava imposto, por sonhar junto comigo desde o início e por me ensinarem a ensinar, todos os dias, com respeito, parceria, confiança e senso de justiça. Agradeço especialmente à diretora Sabrina, por nunca medir esforços para me oferecer equipamentos, materiais pedagógicos e suporte institucional; e ao professor Dirceu, que, desde o primeiro período da faculdade, sempre teve demasiada preocupação em atender minhas demandas de horários que pudessem conciliar com os horários das aulas da UFOP.

Por fim, agradeço à Universidade Federal de Ouro Preto, que me aceitou como estudante em 2014 através da política de cotas sociais para estudantes de escolas públicas, e que foi palco do meu amadurecimento como mulher e ser humano.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Abrangência de atuação Instituto de Corresponsabilidade pela Educação.	23
Figura 2: A relação entre educadores e estudantes no modelo Escola da Escolha: Protagonismo. Instituto de Corresponsabilidade pela Educação.	29
Figura 3: Arcania: clube de RPG.....	31
Figura 4: Entrelinhas: clube do livro	31
Figura 5: Árvore da Vida desenhada por estudante que sonha em ser Programador de Jogos.	34
Figura 6: Árvore da Vida desenhada pela estudante que sonha em ser feliz.....	35
Figura 7: Planejamento do café comunitário	38
Figura 8: Café da manhã comunitário: atividade coletiva organizada a partir do protagonismo dos estudantes	38
Figura 9: A exibição do filme “O menino do pijama listrado”	39
Figura 10: Resiliência e Projeto de Vida	41
Figura 11: Resiliência e Projeto de Vida: cartaz desenvolvido pela turma	42
Figura 12: “O caracol”: Requisitos de comportamentos fundamentais do professor para assumir uma presença pedagógica	48

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	3
2 DA COLONIALIDADE DO SABER: O RACISMO EPISTÊMICO NO ENSINO	8
2.1 O giro decolonial: uma abordagem necessária	8
2.2 A centralidade da branquitude no espaço de ensino	10
	13
3 DA (DE)COLONIALIDADE JURÍDICA: DAS LEIS QUE REGULAM O ENSINO MÉDIO EM MINAS GERAIS	15
3.1 Colonialidade jurídica e as normas da educação básica	15
3.2 Decolonialidade jurídica: Lei 10.069/03 e Lei 12.288/10	22
4 POR UMA PEDAGOGIA DECOLONIAL ANTIRRACISTA: estratégias de educação no ensino médio e propostas subversivas	25
4.1 Protagonismo	26
4.3 Os 4 pilares da educação	35
4.4 Pedagogia da presença	38
5 CONCLUSÃO	44
6 LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO	45

RESUMO

A presente pesquisa, mediante a vertente jurídico-sociológica, visou desenvolver uma proposta pedagógica decolonial de ensino jurídico aplicável à Educação Básica, que efetive a Lei n.10.639/03, que estabelece o dever de ensino de história e cultura afro-brasileira nas escolas de ensino fundamental e médio no Brasil. Para tanto, desenvolvemos uma pedagogia decolonial de ensino jurídico aplicável à prática, que dialoga com diversas disciplinas escolares, mais precisamente dentro das Ciências Humanas e Sociais aplicadas. Partindo da problematização do lugar de enunciação das pesquisadoras envolvidas em termos de raça e classe, desobedecemos epistemologicamente teorias hegemônicas naturalizadas nas Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Visando elaborar um plano pedagógico que correlacione o ensino jurídico e as Ciências Humanas dentro do espaço escolar, mediante a *pedagogia decolonial*, foi possível construir um saber-práxis conectado com as vivências de estudantes provenientes de classes trabalhadoras negras.

PALAVRAS-CHAVE: Direito do Trabalho. Ensino Jurídico. Educação Básica. Pedagogia Decolonial. Lei 10.639/03.

ABSTRACT:

The present research, through a legal-sociological approach, aimed at developing a decolonial pedagogical proposal of legal teaching applicable to Basic Education, which makes Law n.10.639/03 effective. This law establishes the duty of teaching African-Brazilian history and culture in elementary and high schools in Brazil. To this end, we develop a decolonial pedagogy of legal teaching applicable to the practice, which dialogues with several school subjects, more precisely within the Applied Humanities and Social Sciences. Starting from the problematization of the place of enunciation of the researchers involved in terms of race and class, we disobey epistemologically, hegemonic theories naturalized in the Applied Humanities and Social Sciences. In order to elaborate a pedagogical plan that correlates legal teaching and the Human Sciences within the school space, through decolonial pedagogy, it was possible to build a knowledge-praxis connected with the experiences of students coming from black working classes.

KEYWORDS: Labor Law. Legal Teaching. Basic Education. Decolonial Pedagogy. Law 10.639/03

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa dialoga com diversas áreas do conhecimento, mais precisamente dentro das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Propõe-se, utilizando a interpretação crítica e interdisciplinar da dogmática jurídica, uma análise que permita reconhecer o quanto ainda estamos “*engatinhando*”¹ quando o assunto é a mudança de estruturas que reforçam e mantêm, em termos de políticas públicas, as desigualdades sociorraciais no Brasil. Este cenário impede a construção de ambiente educacionais livres da discriminação racial, o que corresponde a um verdadeiro atentado ao Estado Democrático de Direito.

No que se refere a esta pauta, é de extrema relevância apontar o papel do movimento negro ao longo do século XX em diante, sem o qual a questão racial dos afro-brasileiros jamais teria adentrado nas agendas políticas, nas reformas sociais, sobretudo na educação (FONSECA, 2011).

É importante esta referência, pois é preciso reconhecer que as questões educacionais visando a inclusão dos negros e negras na sociedade nasceram das lutas sociais, e não da boa vontade do Estado brasileiro ou de ações filantrópicas (GONÇALVES, 2000). Portanto, citamos algumas delas, como: as Associações Homens de Cor (Séc. XX), que agregavam afrodescendentes em clubes; a Frente Negra Brasileira (1931), que posteriormente acabou por se transformar em um partido político; o Teatro experimental do Negro, liderado por Abdias do Nascimento e Guerreiro Ramos, que foi um dos principais incentivos para a realização de congressos nacionais e mobilizou organizações negras de todo o Brasil²; os Blocos afros espalhados pelo país, que investiram fortemente na formação de crianças negras e foram responsáveis pelas primeiras experiências de ensino de história e da cultura afro-brasileiras nas escolas de ensino fundamental e médio, muito antes da criação da lei 10.639 em 2003³; os

¹ Quando Antonella Tassinari (2009) trabalhou as múltiplas infâncias no 33º Encontro Anual da Anpocs de 2009, demonstrou contextos de infâncias diferentes do que sempre foi entendido como padrão. Ou seja, de acordo com a lógica decolonial, toda “criança” estaria atrelada a uma “cultura infantil”, que a colocaria em um lugar de desenvolvimento inferior, ou em desenvolvimento. Remete assim, a mundos imaginários e faz-de-conta. Por óbvio, isto se reflete em toda estrutura sociorracial. Nos apropriamos da lógica do colonizador para nos referir à palavra “*engatinhar*”, demonstrando pela linguagem, a continuidade com o projeto de colonialidade do saber.

² Foi nesses congressos - e não nos centros universitários - que se começou a pôr em questão o sistema de classificação social no Brasil. (FONSECA, 2011)

³ A lei 10.639 de 2003 foi uma grande conquista das lideranças negras, pois modificou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e incluiu no currículo oficial da Rede de Ensino, a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e que é uma das principais referências jurídicas que justificam essa pesquisa.

grupos cristãos que compunham uma nova versão do Movimento Negro, através das Associações das Pastorais Negras (APN's) e o Grupo da Consciência Negra (GRUCON); e, por fim, no final dos anos 70, quando cresce no Brasil uma ação coletiva com objetivo de unificar a luta dos afrodescendentes através do Movimento Negro Unificado (MNU) (FONSECA, 2011).

A importância destes movimentos para esta pesquisa é grandiosa, já que a democracia brasileira, ainda que permaneça com aspectos racistas, é fruto da luta dos movimentos negros, pois toda a história do negro no Brasil foi constituída através de organizações políticas de formação profissional e fortalecimento da educação (REIS, 2022).

Desta forma, se faz necessário direcionarmos o olhar para a estrutura da educação brasileira, em que é fácil perceber que, a despeito das conquistas em termos legais que preveem a punição do racismo⁴, bem como das políticas de enfrentamento e promoção da igualdade racial⁵, tais desigualdades ainda são reproduzidas dentro das salas de aula de nossas instituições públicas. Isso demonstra a necessidade urgente de construções teóricas que visam enfrentar as inaplicações da Lei 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB), que ainda perpetuam as discriminações raciais.

Como finalidades, temos que a educação visa o pleno desenvolvimento do estudante, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho; e um de seus princípios é o da *consideração da diversidade étnico-racial*⁶, o que aponta, desde a década de 90, a necessidade urgente e o compromisso da legislação brasileira, mesmo que ainda tímida, em se desenvolverem políticas de ensino que visassem a desconstrução do racismo (COSTA NETO, 2013) em todas as esferas da vida social, a começar pela educação.

Sobre este tema, é necessário reconhecer que ainda há insuficiente produção bibliográfica *jurídica-decolonial* e interdisciplinar que permitam um conhecimento jurídico situado (PEREIRA, MURADAS, 2018). Justamente por isso, aponta-se a necessidade de

⁴ Constituição Federal de 1988, Art. 5º Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes (...): **XLII - a prática do racismo constitui crime inafiançável e imprescritível, sujeito à pena de reclusão, nos termos da lei** (BRASIL, 1988, grifo nosso)

⁵ A Lei 12.288/2010, que instituiu o Estatuto da Igualdade Racial no Brasil, é a principal referência para o enfrentamento e promoção da igualdade racial, pois ampliou o alcance das leis antirracistas que já existiam, e embasou juridicamente políticas públicas direcionadas a diminuir as desigualdades sociais no acesso a bens, a serviços e a oportunidades (REIS, 2022)

⁶ Lei 9394/96, artigo 2º: A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. **XII - consideração com a diversidade étnico-racial.** (BRASIL, 1996, grifo nosso)

promover o debate teórico acerca das relações étnico-raciais que permeiam práticas pedagógicas, ainda pautadas sob o olhar da branquitude, enquanto prática de poder e configuração de uma identidade branca (CARDOSO, 2018).

O conceito de branquitude utilizado nesta pesquisa parte dos estudos decoloniais, que entendem que a ideia de raça fenotípica foi criada na colonização das Américas, para classificar pessoas em uma divisão racial do trabalho, que perdura até hoje nas relações sociais brasileiras (PEREIRA, MURADAS, 2018). Através da inferiorização de tudo aquilo que foge do padrão da branquitude, definiu-se as posições de poder no Brasil, que impôs ao colonizado o sepultamento de sua originalidade cultural e definiu, através da linguagem, o racismo e o colonialismo como modos socialmente gerados de ver o mundo e viver nele (FANON, 2008).

Entendemos que esta lógica se reflete naquilo que ensinamos e como ensinamos. Portanto, é necessário o desenvolvimento de estratégias de ensino que visem romper com estruturas racistas-coloniais nas classes sociais (PEREIRA, COELHO, 2019), que se mantêm por gerações no Brasil.

Nesta pesquisa, tivemos como ambiente de estudo duas instituições públicas de ensino, situadas na cidade de Ouro Preto, Minas Gerais. Cidade esta marcada pelo longo período escravocrata (a julgar, a mais longa do mundo: 400 anos) e que carrega até hoje as cicatrizes profundas deixadas pela opressão racial de anos de escravidão negra⁷.

A partir desta análise situada, para não reproduzirmos o padrão da branquitude na produção de conhecimento, é preciso conectar-se, em uma pesquisa de teoria-*praxis*, com outras formas de saber e viver, que normalmente são ignoradas ou expurgadas pela reflexão jurídica, ainda que no campo da crítica (NICOLI, PEREIRA, 2022).

Nesse sentido, pretende-se responder o seguinte tema-problema: como a colonialidade do Direito atua no ensino e na ascensão social de jovens estudantes negros e negras que frequentam escolas públicas de Ouro Preto?

Utilizou-se a reflexão em primeira pessoa nesta pesquisa, em termos de corpo-política de conhecimento (GROSFOGUEL, 2008), com o intuito de abordar as experiências vividas por professoras em diferentes níveis de ensino da rede pública, correlacionando diferentes

⁷ Assim afirmou o Ministro do Supremo Tribunal Federal, Luiz Fux, em seu parecer durante o julgamento da Ação Declaratória de Constitucionalidade (ADC) 41, em defesa da Lei Federal 12.990/2014, a chamada Lei de Cotas, que reserva aos negros 20% das vagas oferecidas nos concursos públicos para provimento de cargos efetivos e empregos públicos no âmbito da administração pública federal direta e indireta. Além do relator, ministro Luís Roberto Barroso, votaram os ministros Alexandre de Moraes, Edson Fachin, Rosa Weber e Luiz Fux, todos pela procedência da ação (BRASIL, 2018)

perspectivas próprias das Ciências Humanas, principalmente no que se refere ao Direito, Estudos Raciais Críticos e Sociologia.

A interrelação entre o ensino jurídico e a sociologia dentro do espaço escolar, mediante o que se chama de *pedagogia decolonial* (MIRANDA, 2020), serviu como instrumento para desenvolver um saber-práxis conectado com as vivências de estudantes provenientes de classes trabalhadoras negras em Ouro Preto.

A pedagogia decolonial resultou nas atividades desenvolvidas na prática com os estudantes do Ensino Médio da Escola Estadual Horácio Andrade, e toda a análise foi realizada a partir da troca de informações politicamente conscientes e com fundamentação não apenas teórica, que aconteceram por dois anos, através de encontros semanais realizados na Universidade Federal de Ouro Preto, como uma das práticas extensionistas desenvolvidas dentro do Grupo de Estudos em Saberes Decoloniais - Ressaber.

Ainda sobre metodologia aplicada, para se trabalhar o tema proposto, partiu-se do pressuposto da necessidade de uma metodologia jurídico-sociológica (GUSTIN, DIAS, 2013), que refletisse sobre os processos da criação da norma. E, como já foi dito, além de romper com as perspectivas de uma análise jurídica-dogmática (GUSTIN, DIAS, 2013), o presente estudo ainda precisou lidar com uma insuficiente bibliografia de ensino jurídico decolonial.

O marco-teórico que inspirou este tema de estudo foi a obra “Ensinando a Transgredir” da autora estadunidense bell hooks (2013), e um dos principais ensinamentos da obra supracitada é a instigante trajetória pessoal da própria autora, que inspirou a reflexão *contra-hegemônica* acerca das metodologias utilizadas em sala de aula pelas pesquisadoras em suas práticas pedagógicas.

Assim, foi possível alcançar a *desobediência epistêmica* enquanto método para efetivar um *giro jurídico decolonial* (PEREIRA, MURADAS, 2018), envolvendo a disciplina de Sociologia e Projeto de Vida na Escola Estadual Horácio Andrade; a primeira ainda incluída na formação geral básica prevista no currículo da Base Nacional Curricular Comum - BNCC; a segunda, parte diversificada, que foi proposta pela Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais, como “metodologia de êxito” utilizada para implementação do Novo Ensino Médio Técnico e Integral⁸.

⁸ A Lei 12.796, de abril de 2013 mudou a LDB, que atua no sentido de orientar os currículos dos sistemas e redes de ensino das Unidades Federativas, como também as propostas pedagógicas de todas as escolas públicas e privadas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, em todo o Brasil. Trouxe como uma das mudanças a previsão de que os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos.

Tendo em vista tais matrizes teóricas, é preciso pensar na prática mecanismos de enfrentamento e a promoção da igualdade racial no Brasil, alcançando a efetivação de leis antirracistas já existentes, como a Lei 10.639/2003, que estabelece o dever de ensino de história e cultura afro-brasileira nas escolas de ensino fundamental e médio; e a lei 12.288/2010, que propôs o Estatuto da Igualdade Racial, e embasou juridicamente políticas públicas direcionadas a diminuir as desigualdades sociais no acesso a bens, a serviços e a oportunidades.

O objetivo geral desta pesquisa é elaborar um plano pedagógico para Disciplina de Sociologia do Ensino Médio, que possa ser utilizado pela Escola Estadual Horácio Andrade de Ouro Preto, por meio de choques epistemológicos necessários entre branquitude e negritude, com o fim de desenvolver uma educação emancipatória para jovens da classe trabalhadora ouropretana.

Como objetivos específicos, temos a reflexão sobre a importância da interdisciplinaridade do ensino jurídico e educação básica, através do estudo e estruturação de uma pedagogia decolonial emancipatória, que enfrente a socialização do ensino centralizado e naturalizado na branquitude. Temos ainda, o estudo das relações entre colonialidade do poder (QUIJANO, 2005), branquitude, Direito e ascensão social, a fim de efetuar um giro decolonial do ensino na Sociologia e no Direito.

Desse modo, após esta breve introdução, no segundo capítulo “Da colonialidade do saber: O racismo epistêmico no ensino” demonstramos como a ciência moderna serve para “*nortear*” o conhecimento, por meio das teorias decoloniais, que partem da colonização das Américas para entender a colonialidade do saber, tendo a Europa como eixo fundamental para estabelecer-se uma geopolítica do poder.

Adiante, partimos para uma análise da prática da branquitude no espaço escolar estudado, apresentando dados estatísticos e análises jurídicas que nos permitiram entender como o Direito vivenciado na prática do ambiente escolar colabora para a manutenção da estrutura racista-colonial no ensino, o que define os lugares subalternos dos jovens negros e negras na classe trabalhadora em Ouro Preto.

No capítulo “Da (de) colonialidade jurídica: das leis que regulam o Ensino Médio em Minas Gerais”, demonstramos que a movimentação jurídica no campo da educação não está isenta do contexto social no qual está inserido. Assim, analisamos o contexto em que foi aprovado o Plano Nacional Educação em 2014 (Lei 13.005), que trouxe novas diretrizes que

mudaram a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, baseada nos 4 pilares da educação desenvolvidos pela UNESCO, para fundamentar a reforma do Ensino Médio em todas as escolas brasileiras. Assim, pudemos realizar uma análise do caso de Minas Gerais que, ao implementar “Escola da Escolha” por meio do Instituto de corresponsabilidade em Educação - ICE, utilizou-se de princípios e metodologias que *nortearam* o trabalho no Ensino Médio em Tempo Integral a partir do ano de 2021.

Por fim, apresentamos leis anteriores a estas reformas, que já apontavam para os perigos desta “neutralização” das políticas educacionais. Na contramão desta perspectiva, estão a Lei 10.639/03, que estabeleceu a obrigatoriedade do ensino de “história e cultura afro-brasileira” na educação básica; e a Lei 12.288/10, que institui o Estatuto da Igualdade Racial, destinado a garantir à população negra a efetivação da igualdade de oportunidades, a defesa dos direitos étnicos individuais, coletivos e difusos e o combate à discriminação e às demais formas de intolerância étnica.

Por fim, no último capítulo, “Por uma pedagogia decolonial antirracista”, apresentamos estratégias de educação no ensino médio e propostas subversivas que permitissem “*sulear*” a experiência escolar, visando apresentar metodologias aplicáveis que pudessem efetivar os princípios adotados para o novo ensino médio, a saber: Protagonismo, Educação interdimensional, os 4 pilares da Educação e a Pedagogia da presença.

2 DA COLONIALIDADE DO SABER: O RACISMO EPISTÊMICO NO ENSINO

Entendemos que a abordagem decolonial apresenta-se como um grande desafio, pois propõe outras perspectivas teóricas e práticas para disciplinas jurídicas que hegemonicamente são fundamentadas em saberes europeus e brancos, em um processo metodológico de desobediência epistêmica (MIGNOLO, 2010).

Tal percepção nos ajuda a compreender como e por que toda a produção na área das Ciências Sociais e Aplicadas, o que inclui o Direito, tende a trazer explicações sobre a sociedade a partir do paradigma eurocêntrico. É o que vamos apresentar nos tópicos seguintes.

2.1 O giro decolonial: uma abordagem necessária

Conforme os estudos decoloniais⁹, a pesquisa científica moderna estabeleceu a Europa como a detentora do conhecimento necessário para entender toda a diversidade de manifestações sociais existentes. Por conseguinte, isso se manifesta em nosso ordenamento jurídico, bem como na produção teórico-doutrinária, que têm como referência autores e legislações primordialmente europeias, como forma de “*nortear*” a produção do conhecimento sociojurídico no Brasil. Como isso acontece na produção teórica? Através de como percebemos e contamos a nossa história. Vejamos.

A constituição das Américas e do capitalismo colonial/moderno e eurocentrado, como um novo padrão de poder mundial, é o ponto de partida para o conceito de colonialidade do poder, que demonstra que as estruturas racistas instauradas na colonização não findaram com o fim formal do colonialismo (QUIJANO, 2005)

Com a colonização das Américas, indígenas¹⁰ foram confinados na estrutura da servidão e os negros¹¹ foram reduzidos à escravidão. Os espanhóis e os portugueses, como raça branca

⁹ Os estudos decoloniais derivam da rede de pesquisa “Modernidade e Colonialidade”, vertente dissidente do Grupo Latino-Americano de Estudos Subalternos, que busca um projeto epistemológico que exige considerar a perspectiva de críticos provenientes do Sul, que pensam com e a partir de corpos e lugares étnico-raciais-sexuais subalternizados (GROSFOGUEL, 2008).

¹⁰ Importante ressaltar que tal codificação fenotípica no grupo homogêneo “índios” foi feita pelo colonizador em termos de dominação e naturalização de inferiorização, ignorando que tais pessoas possuíam culturas diferentes incluindo Aymara, Quechua, Guarani, Nahuatl, vários dialetos de raízes maias, dissecados e classificados pelos linguistas ocidentais (MURADAS, PEREIRA, 2018)

¹¹ Incorpora-se a mesma crítica de codificação fenotípica - para inferiorização e uma divisão racial do trabalho - em relação à imensidão de pessoas provenientes de países e culturas diversas que foram reduzidos a um único grupo homogêneo – negros - para dominação.

dominante, podiam receber salários, ser comerciantes, artesãos e agricultores independentes (QUIJANO, 2005). Somente os homens brancos podiam ocupar os altos postos da administração colonial, civil ou militar (QUIJANO, 2005), o que se reflete nas posições de poder no Brasil contemporâneo, ainda dominadas pela branquitude masculina.

Além da divisão racial do trabalho, a dominação do colonizador branco controlou as subjetividades e saberes dos colonizados negros e indígenas, em uma dialética de inferiorização do conhecimento e da cultura não-branca (GROSFOGUEL, 2008). Assim, os efeitos da inferiorização racial-colonial não se sentem apenas na discriminação física que marca o privilégio da cor branca, mas também se refletem na existência do ser, em seu jeito de pensar, no seu modo de se portar, de se colocar no mundo, de fazer ser visto e ser reconhecido como sujeito de direitos. Assim, podemos conceber o conceito de branquitude ligado à categoria jurídica de humanidade.

A partir disso, é construída uma narrativa que naturaliza as relações sociais racistas, trazendo uma noção não apenas de uma ordem social desejável, mas também a única possível, dominando todos os campos da existência social, inclusive na esfera da produção de conhecimento (LANDER, 2005).

Este olhar sobre o resto do mundo é o que iremos chamar aqui de *colonialidade do saber*, pois, além de trazer explicações sobre realidades sociais diversas a partir da dualidade entre Europa/Ocidente e o Outro (todo o resto), reafirma o caráter universal da experiência branca eurocêntrica.

A colonialidade do saber demonstra é que, as teorias tradicionalmente ensinadas nos cursos que abrangem as Ciências Sociais e Aplicadas, partem de uma metanarrativa histórica eurocêntrica, que traz noções de “*modernização*” e “*racionalização*” como um processo tecnológico/sociológico neutro e, portanto, universal (LANDER, 2005).

Entretanto, esta construção eurocêntrica das teorias acaba por desconsiderar outras formas de ser, outras formas de organização da sociedade e outras formas de conhecimento, baseando-se em dualidades inferiorizantes, associando o colonizador branco ao que é moderno, civilizado e científico, e o colonizado “não branco” ao que é arcaico, primitivo, selvagem e irracional (LANDER, 2005).

Para efetivar este projeto de modernidade eurocêntrico, o colonizador branco efetuou uma articulação entre raça e trabalho, que se tornou a principal tecnologia desenvolvida a partir da colonização das Américas. Para isso, a criação de uma ideia de raça fenotípica, pautando o branco-europeu como o símbolo de humanidade, é o que permite o controle do trabalho em uma divisão racial, assim como a dominação da produção do conhecimento (QUIJANO, 2005).

Desse modo, percebemos que a produção científica não está desalojada do lugar onde se inscreve o conhecimento, já que o poder e o pensamento emergem como mecanismos de exclusão, que evitam reconhecer os outros (“não brancos”) como seres inteiramente humanos.

Tal como acontece com todas as formas de racismo, o racismo epistêmico está relacionado com a política e a socialidade (MALDONADO, 2008). É por isso que, ao se falar em modernidade, é comum a adoção de uma perspectiva universalista e neutra, que afasta o olhar crítico sobre a geopolítica na produção de conhecimento.

Em se tratando do conhecimento produzido nas Américas, principalmente naqueles países que experimentaram a colonização como uma das principais formas de estruturação da sociedade (é o nosso caso brasileiro), as Ciências Sociais e Aplicadas ocupam um lugar de cientifização da sociedade liberal, naturalizando e universalizando teorias que apresentam contrastes com o que se considera história universal ou normal (europeia), que pretende apontar carências e deficiências em outras organizações sociais, que devem ser superadas (LANDER, 2005).

Diante deste contexto da colonialidade do poder e do saber, propõe-se um giro decolonial nos estudos das Ciências Sociais e Aplicadas, incluindo o Direito, que consiste em um movimento de desprendimento epistêmico do eurocentrismo na esfera social, assim como no âmbito acadêmico, que é uma dimensão do social (MIGNOLO, 2010). Nas palavras de Quijano (2005, p. 447):

La crítica del paradigma europeo de la racionalidad/modernidad es indispensable. Más aún, urgente. Pero es dudoso que el camino consista en la negación simple de todas sus categorías; en la disolución de la realidad en el discurso; en la pura negación de la idea y de la perspectiva de totalidad en el conocimiento. Lejos de esto, es necesario desprenderse de las vinculaciones de la racionalidad-modernidad con la colonialidad, en primer término, y en definitiva con todo poder no constituido en la decisión libre de gentes libres. Es la instrumentalización de la razón por el poder colonial, en primer lugar, lo que produjo paradigmas distorsionados de conocimiento y malogró las promesas liberadoras de la modernidad. La alternativa en consecuencia es clara: la destrucción de la colonialidad del poder mundial.

Portanto, é crucial um giro decolonial no ensino jurídico e na educação, em um processo de desobediência epistêmica em relação às estruturas racistas impostas pelo colonizador europeu-branco na nossa produção de conhecimento, que ainda estão vivas no espaço do ensino, como será demonstrado a seguir.

2.2 A centralidade da branquitude no espaço de ensino

A escola, como instituição social, é capaz de impactar a vida de jovens estudantes negros e negras advindos da classe trabalhadora, de forma a mantê-los em sua condição de subalternidade¹².

O Direito permeia todo o espaço das escolas públicas, mediante não apenas o Regimento Interno e o Plano Político Pedagógico escolar, mas também através de políticas públicas e leis que regulamentam os conteúdos e princípios da educação básica. Tais políticas educacionais refletem a colonialidade do saber da branquitude burguesa, naturalizando estas experiências como universais.

Esta perspectiva distancia-se das realidades de estudantes negros periféricos, provenientes de famílias da classe trabalhadora ouropretana, com proposições de soluções que não apresentam relevância para uma real prática didática. Em outras palavras, as regras jurídicas aplicadas à educação auxiliam a perpetuar discriminações, o que impossibilita a articulação de um discurso de resistência que esteja fora dos discursos hegemônicos (ALMEIDA, 2010) ou seja, em uma perspectiva “não branca”.

Nossa hipótese é que, em razão da colonialidade do poder e do saber, o Direito vivenciado na prática do ambiente escolar colabora para a manutenção da *estrutura racista-colonial no ensino*, o que define os lugares subalternos dos jovens negros e negras na classe trabalhadora em Ouro Preto.

Conforme Censo da educação básica (INEP, 2020), cerca de 55% dos alunos e alunas do ensino médio da rede pública brasileira se consideram pretos ou pardos. Segundo o Anuário Brasileiro da Educação Básica (2020), 80% dos jovens da escola pública no Brasil são das classes C, D e E. Portanto, pautando-se na perspectiva decolonial de ensino (HOOKS, 2013), vimos ser necessário desenvolver métodos de análises próprios do *Sul*¹³, para efetivar estudos

¹²Quando nos referimos ao termo “subalternidade” utilizamos a noção desenvolvida pela filósofa indiana Gayatri Chakravorty Spivak, que nos lembra que o termo “subalterno” não pode ser usado para se referir a todo e qualquer sujeito marginalizado pois, alerta, a pesquisa crítica não deve constituir o outro e o subalterno apenas como objeto de conhecimento por parte de intelectuais que almejam meramente falar pelo outro. Portanto, não se busca aqui “representar os subalternos”, mas, sim, trabalhar “contra” a subalternidade, criando espaços nos quais o subalterno possa se articular e, como consequência, possa também ser ouvido. (ALMEIDA, 2010)

¹³ Através de uma das diversas discussões mediadas nos encontros pelo Recesso, chegamos à concepção de que quando nos referimos ao “Sul” demonstramos que não é sobre conteúdo, mas quem é o sujeito que produz e onde se vem o conhecimento que produz. O colonizador costuma utilizar o termo “sul-global”, entretanto, utilizamos aqui a ideia de “sul epistêmico”, visto que refere-se a um conhecimento que não é considerado científico, justamente porque é criado pelo colonizado.

sociológicos que abordem a naturalização da branquitude do sujeito que ocupa o lugar daquele que ensina.

Assim, é necessário reconhecer os fatores sociais, políticos, econômicos e culturais provenientes da colonização (OLIVEIRA, 2018) presentes em nossas experiências como docentes, que permitem perceber os vários desafios apresentados para a efetivação do ensino público de qualidade, que enfrente ativamente desigualdades sociais e raciais no Brasil.

Os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2019) demonstram esta realidade desigual de classe e raça nas condições de vida da população brasileira. Conforme a pesquisa, 68,6% dos cargos gerenciais são ocupados por brancos, enquanto 29,9% são ocupados por pretos ou pardos. Em termos de distribuição de renda e condições de moradia: temos 15,4% de pessoas brancas abaixo da linha da pobreza (inferior a US\$5,50/dia), enquanto para pretos e pardos a taxa é de 32,9%. E no campo da educação não é diferente, pois a taxa de analfabetismo atinge muito mais a população preta ou parda, sendo 9,1%, contra 3,9% para a população branca (IBGE, 2019).

Com estes dados em mãos, e através da observação da prática diária da docência, é possível conceber que os espaços de ensino-aprendizagem são um terreno em disputa, mas podem ser concebidos como um ambiente propício à reprodução dessas mesmas desigualdades de raça e classe.

Por entender que estas desigualdades carregam relação direta com o acesso à educação e a igualdade de oportunidades, é que esta pesquisa aponta a necessidade de buscar estratégias de fortalecimento de professores da educação, que frequentemente sofrem com diversos ataques político-ideológicos derivados do *projeto neoliberal* dos atuais governos, Estadual e Federal, que apenas aprofundam a colonialidade do poder e do saber nas relações sociais.

Sobre este projeto neoliberal, o sociólogo venezuelano Edgardo Landier trabalha em seu texto “Ciências Sociais: saberes coloniais eurocêntricos” a ideia de que:

O neoliberalismo é debatido e combatido como uma teoria econômica, quando na realidade deve ser compreendido como **o discurso hegemônico de um modelo civilizatório (grifo nosso)**, isto é, como uma extraordinária síntese dos pressupostos e dos valores básicos da sociedade liberal moderna no que diz respeito ao ser humano, à riqueza, à natureza, à história, ao progresso, ao conhecimento e à boa vida (LANDIER, 2005, n/p)

É possível citar diversas situações que afetam o cotidiano docente, que contribuem para o aprofundamento da colonialidade do poder e do saber no espectro de políticas neoliberais, por exemplo: os cortes de verbas públicas nas Universidades; a recorrente discussão acerca da “Escola sem partido” se espalhando pelos estados brasileiros; os frequentes escândalos

envolvendo o Ministério da Educação no atual governo liderado por Jair Bolsonaro; a luta pela recomposição salarial dos professores da educação básica somadas às profundas desigualdades sociais e raciais geradas durante o período de ensino remoto.

Nesse sentido, o desenvolvimento de uma metodologia de ensino que vise romper com *estruturas racistas-coloniais* nas classes sociais - que se mantém por gerações no Brasil - é de fundamental importância. Porém, antes, é necessário entender tais estruturas, sendo o primeiro passo demonstrar a interrelação entre branquitude, ensino jurídico e a sociologia dentro do espaço de ensino, mediante uma *pedagogia decolonial* (MIRANDA, 2020).

A colonialidade do poder demonstra que as relações de dominação e do colonizado inferiorizado nas esferas econômica, política, social e epistêmica não findaram com a destruição da colonização, ou seja: a colonialidade nos permite compreender a continuidade das formas coloniais de dominação para além da colonização (QUIJANO, 2005). Em contrapartida, a abordagem decolonial estabelece uma crítica ao processo de produção do conhecimento científico que, ao privilegiar matrizes eurocêntricas, reproduziu a lógica da relação colonial (COSTA, 2006).

Já existem estudos que demonstram que o que hegemonicamente se entende por *epistemologia*, de maneira supostamente neutra, geral, universal e puramente conceitual, esconde na verdade um projeto de poder eurocêntrico e branco (NICOLI, PEREIRA, 2022). Paulo Freire tratou sobre este tema na década de 70, ao publicar um de seus clássicos mais conhecidos: “Pedagogia do oprimido”. Para o autor, este projeto dentro da educação tem como objetivo transformar a mentalidade dos oprimidos, e não a situação que os oprime (FREIRE, 1970). Sendo assim, Freire (1979) se refere à *educação como prática de dominação*, através de um tipo de ensino que ele chama de “*educação bancária*”:

É porque os homens, nessa visão, ao receberem o mundo que neles entra, já são seres passivos, cabe à educação apassivá-los, mais ainda adaptá-los ao mundo. Quanto mais adaptados, para a concepção “bancária”, tanto mais “educados”, porque adequados ao mundo (FREIRE, 1970, p.88)

É por isso que este trabalho se posiciona como uma *epistemologia dissidente*¹⁴, pois pretende trazer percepções diferentes da produção de conhecimento comumente apresentado

¹⁴ Como afirmam Nicoli e Pereira (2022, p. 14) sobre o conceito de epistemologia: “Esse conceito é, na verdade, uma especificidade forjada no pensamento europeu como resposta única, de uma só racionalidade, deslocalizada e pretensamente objetiva. Veja-se: uma avaliação crítica, por meio de racionalidades, da forma como o saber é produzido não se faz a um só modo. Ou seja, epistemologia não tem que ser o que o pensamento hegemônico tentou reproduzir. E por isso, pode sim ser dissidente. Racionalidades, no plural, que pensam os seus próprios processos de produção. E que também repensam os modos hegemônicos de pensar os conceitos, fazendo-o a

como científico e universal, propondo um debate acerca de duas experiências docentes femininas, mais precisamente sobre os pontos de convergência que as atingem na educação pública, em dois níveis de ensino: Estadual e Federal. Para isso, partiremos de uma realidade específica, que possibilitará a reflexão das experiências docente e acadêmica das pesquisadoras¹⁵.

Assim, se justifica uma postura *dissidente*, pois pretendemos sentar-nos intelectualmente ao lado de quem não esteve nas mesas das teorias hegemônicas (NICOLI, PEREIRA, 2022). O desafio será aproximar o pensamento decolonial e a pedagogia da libertação, para a construção de um saber jurídico que promova uma educação plural baseada em vivências, para avançar para uma prática antirracista que liberte sujeitos e sujeitas subalternas das opressões de raça e classe provenientes da colonialidade (PEREIRA, COELHO, 2019).

Para tanto, analisaremos no próximo capítulo o papel regulamentador do Direito nas escolas públicas, presente não apenas no Regimento Interno e no Plano Político Pedagógico escolar, mas também através de políticas públicas e leis que regulamentam os conteúdos e princípios da educação básica.

partir de posições de inerente dissidência.”

¹⁵ Sobre tais experiências, um dos enfoques do debate será dado no reconhecimento da influência da nossa formação docente em Universidades Federais brasileiras, diante de nossas práticas pedagógicas até então utilizadas. Além disso, permitirá refletir como tais práticas colaboram para a formação de outras sujeitas, sem desconsiderar os privilégios históricos que nos cercam enquanto pesquisadoras brancas e críticas às teorias do conhecimento em espaços escolares e universitários (PEREIRA, MURADAS, 2018). E, só então, produzir reflexões sobre a presença dos temas pertinentes aos estudos das relações étnico-raciais no Brasil, tratando-se de relações construídas em contextos nos quais a raça, em sua dimensão social e política, é utilizada como forma de classificação social, ou seja, de demarcação da diferença entre as pessoas.

3 DA (DE)COLONIALIDADE JURÍDICA: DAS LEIS QUE REGULAM O ENSINO MÉDIO EM MINAS GERAIS

Nos tópicos seguintes, iremos abordar qual é o papel do Direito no campo da regulamentação da educação, na medida em que este reproduz elementos sociais, políticos, ideológicos, culturais, econômicos e raciais no qual está inserido, influenciando os currículos escolares. Afinal, a educação é um campo de disputa hegemônica a favor do interesse de classes distintas (SILVA, 2015).

E, sendo a Escola um lugar institucionalizado de produção de conhecimento científico, os estudos da epistemologia nos permitirão compreender como um projeto filosófico muito específico influenciou o Plano Nacional da Educação - PNE, através da Lei 13.005 de 2014.

3.1 Colonialidade jurídica e as normas da educação básica

Com o objetivo de universalizar o conhecimento, da educação infantil até o ensino médio, é possível perceber o monopólio do Estado, por meio do Direito, para estabelecer um lugar distante e exterior às práticas e formas de conhecimento na escola, com o intuito de avaliá-las (NUNES, 2008).

Através de um discurso generalista, o Direito atua como instrumento básico para enfrentar questões que envolvem diversas dificuldades para o desenvolvimento da sociedade capitalista, e isso se revela na seleção, por entidades privadas, de temas que merecem maior atenção Estatal à luz das políticas neoliberais de ensino. É o que iremos demonstrar.

No plano internacional, em 1996, a Unesco divulgou o relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, presidido por Jacques Delors, ex-presidente da França, ex-ministro da Economia e da Fazenda e ex-presidente da Comissão Europeia entre os anos de 1985 a 1955. Diante do contexto de notáveis descobertas e progressos científicos nas últimas três décadas do século XX nas sociedades capitalistas pós Guerra Fria, combinados com as consequências de cerca de 150 guerras que, desde 1945, provocaram mais de 20 milhões de mortos em todo o mundo, Jacques Delors afirmou no relatório:

(...) a necessidade imperiosa de proceder a escolhas e determinar o que era essencial para o futuro, em uma dialética entre as evoluções geopolíticas, econômicas, sociais e culturais, por um lado, e por outro, as possíveis contribuições das políticas na área da educação. Desse modo, tendo sido escolhidas seis pistas de reflexão e trabalho, a Comissão pôde abordar sua tarefa do ponto de vista das finalidades (individuais e sociais) do processo educacional: educação e cultura; educação e cidadania; educação e coesão social; educação trabalho e emprego; educação e desenvolvimento; educação, pesquisa e ciência. Essas seis pistas foram completadas pelo estudo de três temas transversais que estão relacionados, mais diretamente, com o funcionamento dos sistemas educacionais, a saber: as tecnologias da comunicação; os professores e o processo pedagógico; o financiamento e a gestão (UNESCO, 1996, n/p)

Visando se preparar para enfrentar as tensões do século XXI, para superá-las em melhores condições, a Comissão apontou que a educação é o principal instrumento de sobrevivência da humanidade, que deve se pensar para construir um futuro comum a fim de transmitir ao aluno tudo o que a humanidade já aprendeu acerca de si mesma e da natureza (UNESCO, 1996). Este papel é assumido pelo professor, que é um dos três principais atores que contribuem para o sucesso das reformas educacionais nos Estados: a comunidade escolar, onde estão incluídos os professores, a diretoria das escolas e os pais representando a comunidade local ; as autoridades constituídas; e, a comunidade internacional (UNESCO, 1996).

O relatório reconheceu que todas as antigas tentativas de impor, de forma autoritária ou do exterior, uma reforma educacional não obtiveram sucesso, apontando que, no passado, um grande número de rejeições podem ser atribuídas pela falta de empenho de um desses parceiros (UNESCO, 1996). Contudo, afirmou que, nos países em que reformas educacionais adotaram tais perspectivas, tiveram um saldo positivo de experiências bem-sucedidas, graças ao êxito de cooperações e intercâmbios levado a efeito em nível regional, citando, em particular, o caso da União Europeia (UNESCO, 1996). Nesse sentido, observa-se que as diretrizes internacionais da educação são, na verdade, formuladas sob uma perspectiva eurocêntrica.

Neste contexto é que são apresentadas as diretrizes que estabeleceram os fundamentos do sistema educacional, sendo o papel das autoridades constituídas apresentar opções nítidas, e, após uma ampla negociação com todos os interessados, proceder à escolha de uma política pública voltada para a educação.

Assim, a UNESCO apontou os **4 pilares da educação** (aprender a aprender; aprender a conviver; aprender a conhecer; aprender a fazer), que devem ser articuladas principalmente pelas sociedades industrializadas, visando evitar o aumento do desemprego e a exclusão social, além de reduzir o fracasso escolar que, de acordo com a Comissão, está na origem do enorme desperdício de recursos humanos. A educação estaria assim articulada, em uma perspectiva capitalista, com vistas ao ensino superior e ao mercado de trabalho, de modo a diminuir o

fracasso escolar e a evitar , em um grande número de adolescentes, o sentimento de exclusão e de ausência de futuro. As opções educacionais são, de fato, opções de sociedade.

No cenário brasileiro, O Plano Nacional de Educação (PNE) é o instrumento normativo que estabelece as políticas públicas educacionais no país. Em 2014, o PNE foi construído pelo Conselho Nacional de Educação, com o objetivo de determinar diretrizes, metas e estratégias para a política educacional até o ano de 2024. Através da sistematização de 20 metas a serem alcançadas, de 2014 até os tempos atuais (2022), a grande mudança ocorreu com a busca por efetivação da Meta 6, que foi a de oferecer educação em tempo integral para, no mínimo, 50% das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% dos alunos da educação básica.

Na prática, isso significou a modificação da Lei de Diretrizes Bases, com o aumento considerável da carga horária dos estudantes. Primeiramente, a carga horária foi modificada pela Lei 13.415 de 2017, estabelecendo a implementação de uma carga horária mínima anual de 1.400 horas (mil e quatrocentas horas), que seria ampliada de forma progressiva no ensino médio. Logo após, a Resolução nº 3 do Ministério da Educação em 2018 ampliou para a possibilidade de uma carga horária máxima de 1.800 horas anuais (Art. 11, § 3º)¹⁶.

Outra meta elencada foi a Meta 8, que estabeleceu o interesse por elevar a escolaridade média da população de 18 a 29 anos, de modo a alcançar, no mínimo, 12 anos de estudo no último ano de vigência do PNE, para as populações do campo, de regiões de menor escolaridade no País e dos 25% mais pobres, *e igualar a escolaridade média entre negros e não negros declarados ao IBGE*.

Entre as estratégias destaca-se que, para o alcance deste número, houve a priorização da institucionalização de uma forma de organização escolar para monitorar o acesso à escola pública, visando apenas o aumento de matrículas escolares. Digno de nota é que, a despeito da consideração da desigualdade racial existente no país em termos de ensino, nenhuma das estratégias propuseram o enfrentamento específico sobre este tema, o que reforça o interesse de manter a lógica colonial de dominação.

Em Minas Gerais, seguindo o exemplo de outros estados, adotou-se esta política educacional por meio da Resolução 4.657 de 2021, instituída pela Secretaria do Estado de Educação (SEEMG). Assim, direcionou a atuação das escolas públicas do estado a aplicar, de acordo com as características regionais, a Base Nacional Comum já atualizada, com o aumento

¹⁶ Resolução nº 3 do Ministério da Educação, 2018. Art. 11, § 3º A formação geral básica deve ter carga horária total máxima de 1.800 (mil e oitocentas) horas, que garanta os direitos e objetivos de aprendizagem, expressos em competências e habilidades, nos termos da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018).

da carga horária e a modificação das Diretrizes elencadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE). Assim, a estruturação do conhecimento foi dividida em “áreas do conhecimento”:

- linguagens e suas tecnologias
- matemática e suas tecnologias
- ciências da natureza e suas tecnologias
- ciências humanas e sociais aplicadas

Esta estruturação já se fazia conhecida pelas diversas experiências formuladas pelo Ministério da Educação, como é o caso do ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio¹⁷ - que, em 2009, dividiu as diversas produções de conhecimento, em grandes “áreas do conhecimento”. Esta prova permite hoje, não só o acesso de um número selecionado de estudantes ao ensino Superior público e gratuito, mas também aos estados brasileiros a realizar o mapeamento dos participantes, bem como os efeitos de suas políticas públicas em educação, através de um questionário socioeconômico.

Fato é que se observou a crescente democratização do acesso às Universidades Federais, através de diversas políticas de acesso e permanência, como é o caso das políticas de cotas raciais, que completam dez anos de implementação (Lei

No entanto, com a profunda mudança político-ideológica que ocorreu a partir dos dirigentes do país, que culminou com o Golpe de 2016¹⁸, há um retorno a uma concepção de educação, em que o ensino apenas é visto como instrumentalização para o trabalho, além de a educação ser concebida como instrumento de controle ideológico, muito próximo do que se fazia após o golpe militar de 1964 (SANTOS, 2010).

De 2017 em diante, a nova política educacional inaugura a chamada “*parte diversificada*”, que incluiu disciplinas novas, com conceitos amplos de atuação, com

¹⁷ O Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) é uma das principais formas de acesso ao ensino superior, tendo sua primeira edição em 1998, onde registrou 157.221 inscritos e contou com 115.575 participantes no dia 20 de agosto daquele ano. Deste total, 83% tinham isenção da taxa de inscrição, no valor de R\$ 20. Entre os inscritos, 53% tinham 18 anos de idade ou menos, e 9% vinham de escolas públicas. Embora o uso das notas do Enem fosse válido apenas para duas instituições de educação superior, as provas foram aplicadas em 184 municípios brasileiros.

¹⁸ Trata-se do processo de Impeachment (impedimento) que destituiu a Presidente Dilma Rousseff, que teve início em 2 de dezembro de 2015, quando o ex-presidente da Câmara dos Deputados Eduardo Cunha deu prosseguimento ao pedido dos juristas Hélio Bicudo, Miguel Reale Júnior e Janaína Paschoal. Com uma duração de 273 dias, o caso se encerrou em 31 de agosto de 2016, tendo como resultado a cassação do mandato, mas sem a perda dos direitos políticos de Dilma.

nomenclaturas que visam resumir, de forma nítida e objetiva, a atuação de diversos professores, de diversas áreas do conhecimento, em “prol da harmonização” da Base Nacional Comum Curricular, geral e universal, a todos os brasileiros.

O que a LDB acabou por traduzir foi o verdadeiro acordo nacional (experimentado por Minas Gerais e a União) universalizado e generalizado, visando considerar (como demonstra em seu Art. 35-A, § 7º), através do currículo, a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais.

Ora, estas são as demandas do mercado de trabalho atualmente, deixando cada vez mais longe o aluno do ensino secundário do acesso ao ensino superior. A LDB também mencionou a consideração do contexto histórico, econômico, social, ambiental e cultural, que será de atribuição da chamada “parte diversificada” do currículo, porém, mais uma vez, sem citar o fator racial, o que nos coloca “no início de tudo novamente”.

A notícia boa é que a Reforma do Ensino Médio manteve o artigo 26-A, acrescido em 2008, e que tornou obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena. Através desta norma legal, instituiu-se a obrigatoriedade dos conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas, ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e histórias brasileiras¹⁹.

Para iniciar a implementação do novo projeto educacional direcionado aos jovens mineiros, em janeiro de 2020, os professores de Minas Gerais foram convocados a participar de um curso em um grande hotel cinco estrelas da capital mineira, Belo Horizonte. Com direito a piano e música clássica na recepção, serviços de quarto, água liberada no frigobar, todas as refeições (café da manhã, almoço, lanche e jantar). Foi uma situação peculiar, já que reuniram mais de 250 professores das mais variadas cidades de Minas Gerais para participarem de uma formação de uma semana, que duraria 40 horas (8 horas de estudos por dia). O curso foi apresentado em conformidade com as ações de expansão do Programa do Ensino Médio em Tempo Integral, onde a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais convocou

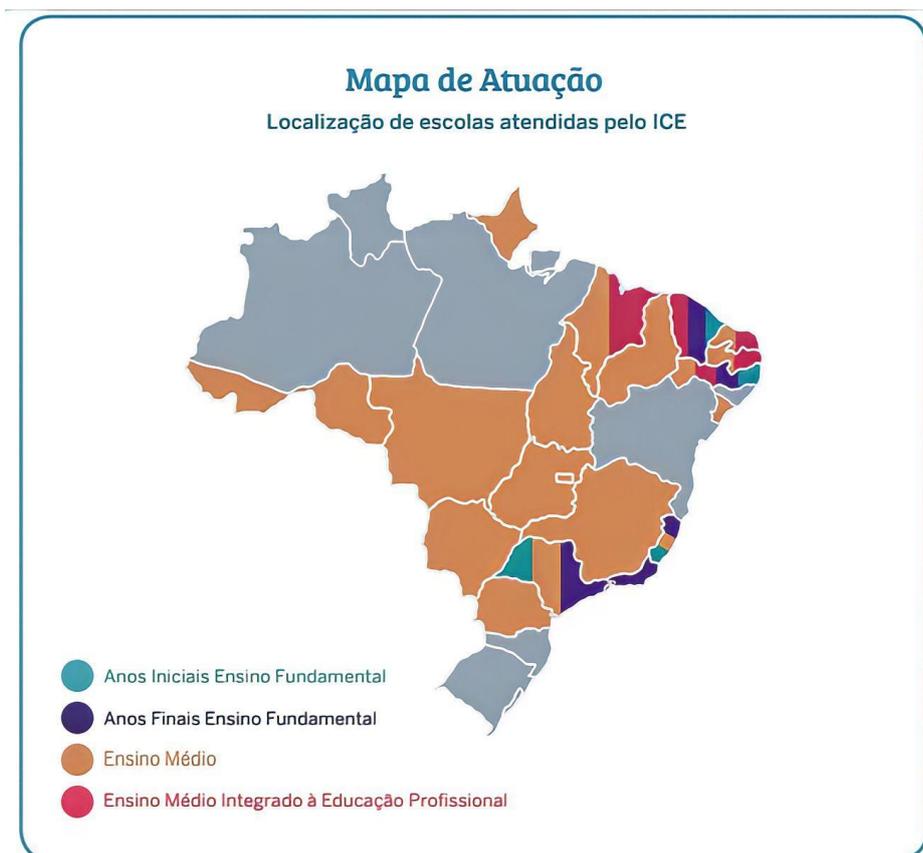
¹⁹ Lei 9394/96. Art. 26-A. “Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena. § 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil. § 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras”. (BRASIL, 1996)

professores servidores que atuavam em escolas de Ensino Médio selecionadas, para participarem da formação inicial do Ensino Médio Integral, em parceria com o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação – ICE. Essa formação serviu para a apresentação aos professores do novo modelo de ensino, chamado “Escola da Escolha”, através de princípios e metodologias que “*norteariam*” o trabalho no Ensino Médio em Tempo Integral para aquele ano.

O Instituto de Corresponsabilidade pela Educação – ICE apresenta-se como uma entidade inovadora de olhares que, através da parceria público privada, teve sua trajetória iniciada nos anos 2000. A primeira experiência aconteceu em Recife, no Estado de Pernambuco, em uma das mais antigas e importantes escolas do país, o Ginásio Pernambucano. Um ex-aluno, sensível ao seu estado de deterioração, reuniu a sociedade civil em favor da educação pública pernambucana e iniciou o trabalho de recuperação do espaço físico do prédio. Para isso, a Associação dos Amigos do Ginásio Pernambucano realizou a parceria entre a sociedade civil e a Secretaria Estadual de Educação, visando retornar ao “padrão de excelência” da escola pernambucana. Esta excelência é demonstrada ao mencionar um dos grandes orgulhos da escola, o fato dela ter sido frequentada por personalidades como Epiácio Pessoa (Presidente da República entre 1919 e 1922), Ariano Suassuna (escritor pernambucano, que morreu em 2014) e Clarice Lispector (escritora brasileira que, originalmente, nasceu na Ucrânia).

Como ponto de partida, o ICE apresentou um programa de educação denominado PROCENTRO, que promete um novo modo de ver, sentir e cuidar da juventude. A justificativa para apreciação deste modelo está na seleção, por entidades privadas, de temas que merecem maior atenção estatal à luz das políticas neoliberais de ensino. Dentre estas entidades estão: o Instituto Natura (2010), o Instituto Sonho Grande e a Viven - Cidadãos para um Amanhã Melhor. Como parceiros técnicos estão: o Instituto Qualidade no Ensino - IQE e o STEM - Brasil. Por fim, os investidores: Instituto Natura, Instituto Sonho Grande, Espírito Santo em Ação, O Banco Itaú, a Fiat, Jeep, Trevo: tecnologia social, EMS, Instituto Cacau Show, e Instituto Conceição Moura. A Figura 1 apresenta a abrangência nacional das atuações do ICE:

Figura 1: Abrangência de atuação Instituto de Corresponsabilidade pela Educação.



Fonte: ICE, 2020

Como mostra a figura 1, o ICE expandiu a metodologia da “Escola da Escolha” para diversas áreas do país, sendo predominante o modelo de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, que está demonstrado na cor laranja, no Sudeste e Centro-Oeste. Na região Norte, apenas os Estados do Acre, Rondônia, Amapá e Tocantins aderiram ao modelo (representados na cor cinza). Também ficaram de fora os Estados da Bahia, Santa Catarina, Rio Grande do Sul, Amazonas, Pará e Roraima.

Para justificar a atribuição deste modelo de ensino específico, através da “Escola da Escolha”, as entidades privadas apontaram para a necessidade do Estado em desenvolver a adoção de processos de gestão pedagógica, com o intuito de trabalhar com maior atenção a vulnerabilidade de exposição de jovens à violência, relacionado aos baixos níveis de aprendizagem e a elevada taxa de homicídio cometido contra os jovens. Conforme o ICE, trata-se de um esforço conjunto para “influenciar e apoiar equipes da adoção de processos de gestão e pedagógicos para efetivar o Modelo da Escola da Escola como política pública bem-sucedida nos estados e municípios onde atua como parceiro” (ICE, 2020, s/p).

Um desses processos refere-se à oferta obrigatória de formação para as Equipes Escolares e das Equipes Gestoras dos Programas das Secretarias de Educação, e que se estende

de forma contínua para buscar assegurar o pleno domínio do entendimento e capacidade de aplicação dos fundamentos do Modelo da Escola da Escolha, com vistas a universalizar o cotidiano escolar em todas as escolas mineiras, como um cotidiano único, bem como o funcionamento das Secretarias Regionais de Educação, visando a expansão do Programa e a solução, finalizando o debate, dos problemas sociais apresentados.

3.2 Decolonialidade jurídica: Lei 10.069/03 e Lei 12.288/10

Antes da Constituição de 1988, já se reconhecia o crime de racismo no Brasil, com a Lei 1.390 de 1951, chamada de Lei Afonso Arinos, que combateu a falsa ideia de uma democracia racial. Apesar da aparente rigidez legal, apenas 23 casos de racismo foram enquadrados pela Lei Afonso Arinos, e apenas 7 casos resultaram em alguma condenação (SARAIVA, SOUZA, 2022).

Seguindo esta lógica antidiscriminatória, a Constituição de 1988, ao tratar sobre os direitos e deveres individuais e coletivos, dispôs em seu artigo 5º, inciso XLII a definição de que a prática do racismo constitui crime inafiançável e imprescritível, sujeito à pena de reclusão, nos termos da lei.

Em 1989, a Lei 7.716 definiu os crimes resultantes de preconceito de raça ou cor, além de também estabelecer penalidades para diversas situações de discriminação. Racismo, portanto, de acordo com a referida lei, é uma discriminação racial proferida diante de uma coletividade.

Conceito diferente é o que se refere à Injúria Racial, trazido pela lei 9.459 em 1997. A injúria racial se difere do crime de racismo, afastando da aplicação das penalidades previstas na lei 7.716/89, por se tratar de uma discriminação racial proferida diante de uma pessoa específica.

A injúria racial enseja penalidade mais branda, podendo ser aplicada a reparação civil, o que gera o esvaziamento do crime de racismo. De acordo com dados do Conselho Nacional de Justiça (CNJ), o Brasil tem mais de 134 mil processos em tramitação sobre crimes raciais, mas só 1,3% deles são de crime de racismo (BRASIL, 2020). No entanto, o STF, em 28 de outubro de 2021, no HC 154.248, considerou o crime de injúria racial como espécie do gênero racismo. Portanto, a injúria racial seria imprescritível, conforme o artigo 5º, XLII, da Constituição, o que pode alterar o cenário dos crimes raciais no Brasil.

Diante do exposto, é preciso considerar a experiência individual e coletiva da discriminação, levando em conta as bases raciais que envolvem a exclusão e a marginalização do negro brasileiro. Como prevê a Convenção Interamericana contra o Racismo, acordo firmado pelo Brasil que entrou em vigor com status de Emenda Constitucional em 2021, é preciso reafirmar, desenvolver, aperfeiçoar e proteger os princípios da igualdade jurídica e da não discriminação, ressaltando o papel fundamental da educação na promoção do respeito aos Direitos Humanos.

Portanto, entendemos como uma forma de discriminação racial indireta qualquer dispositivo, prática ou critério aparentemente neutro que tenha capacidade de acarretar uma desvantagem particular para pessoas pertencentes a um grupo específico, como é o caso do currículo que promete ser “universal” apresentado pela Reforma do Ensino Médio.

Quando avaliamos o cotidiano da escola, e o relacionamos com os problemas sociais apresentados, analisamos os indicadores de aprendizagem, de rendimento escolar e da evasão dos espaços (DAMASCENA, MIRANDA, 2018). Entretanto, quando o projeto educacional ignora os fatores raciais que antecedem os demais problemas sociais criados, reproduzidos e mantidos pela colonialidade, percebemos obstáculos para efetivar um currículo intercultural, diverso e plural, para que seja possível desconstruir um projeto de conhecimento ainda centralizado na branquitude.

Nesse sentido, buscou-se enfrentar a colonialidade do poder e do saber através da Lei n. 10.639/03, que estabeleceu a obrigatoriedade do ensino de “história e cultura afro-brasileira” na educação básica; e a Lei n. 12.288/10, que instituiu o Estatuto da Igualdade Racial, destinado a garantir à população negra a efetivação da igualdade de oportunidades, a defesa dos direitos étnicos individuais, coletivos e difusos e o combate à discriminação e às demais formas de intolerância étnica.

A busca pela apropriação do saber escolar existe desde a abolição formal da escravidão, pois o Estado, historicamente, sempre colaborou para a vedação do acesso de jovens negros à educação, com posturas omissas que geraram obstáculos sutis não-declarados (DAMASCENA, MIRANDA, 2018). É assim que se revela o racismo institucionalizado no Brasil, pois, mesmo que o processo discriminatório não tenha sido adotado de forma explícita, legal ou oficial pelo Estado brasileiro, a hierarquização racial sempre foi instituída enquanto prática social cotidiana.

A atualização e perpetuação desses imaginários sobre a suposta inferioridade da raça negra têm contribuído para a produção e reprodução das discriminações e desigualdades, seja por meio da estereotipação, seja por meio do silenciamento ou da invisibilização das referências positivas relativas à população preta (JESUS, 2018).

Isso se revela na aplicação da Lei n. 10.639/03, que tem como principal obstáculo a notória dificuldade em sair do quadro eurocêntrico de ensino, em que o debate escolar - e universitário - sempre teve costume de se desenvolver (NUNES, 2008). É por isso que, além de se propor um Projeto Político Pedagógico antirracista, é preciso considerar que existem práticas cotidianas, recorrentes e continuadas de racismo institucional em todo o processo de educação de nossas crianças e jovens (REIS, 2022).

Não basta somente a inserção no calendário escolar do dia 20 de novembro, é preciso estudar a história da África em sua pluralidade e dos africanos; a luta dos negros no Brasil; a cultura negra brasileira; o negro na formação da sociedade nacional, resgatando sua contribuição nas áreas sociais, econômica e política pertinentes na história do país (REIS, 2022).

É possível perceber que o discurso atual adotado pelos novos modelos educacionais tem sua origem no período escravocrata, pois, mesmo com uma diferente realidade de acesso educacional, continuamos enfrentando as ideologias racistas do passado. O saber escolar sempre foi uma forma de aproximação aos conceitos de civilização e afirmação social e, desde os primeiros anos da república, após a abolição formal da escravidão em 1888, a educação representa para o negro a oportunidade de adequar-se aos padrões e exigências oficiais, que o tornariam finalmente cidadão e sujeito de direitos, lugar ocupado pela branquitude (DAMASCENA, MIRANDA, 2018).

O distanciamento do currículo escolar com a realidade histórica e racial dos jovens estudantes brasileiros gera ausências de referências dentro do espaço escolar, que contribuem para a justificação da existência de uma incapacidade intelectual de aprendizagem (HOOKS, 2017). Muitas escolas reproduzem o discurso de que a escolarização é um mecanismo de promoção social, em especial para os alunos negros, porém sabemos que se não modificarmos as estratégias implantadas pelo sistema eurocêntrico, serão mantidas as práticas de dominação oriundas do escravismo (DAMASCENA, MIRANDA, 2018).

Portanto, acreditamos ser de responsabilidade predominantemente dos educadores a construção de estratégias educacionais que combatam o racismo (DAMASCENA, MIRANDA, 2018) se de fato quisermos decolonizar a ideia de fracasso escolar ligado à juventude negra. Nesse sentido, serão analisadas estratégias de ensino antirracistas no ensino médio, baseadas em uma pedagogia decolonial.

4 POR UMA PEDAGOGIA DECOLONIAL ANTIRRACISTA: estratégias de educação no ensino médio e propostas subversivas

A nossa preocupação central é desafiar os discursos hegemônicos, pois entendemos ser vazia a teoria crítica que não se movimenta em uma prática intervencionista. Para isso, enfrentamos nossas próprias crenças como leitoras e produtoras do saber (ALMEIDA, 2010). É preciso, antes de tudo, aprender a ensinar as relações étnico-raciais no Brasil. A tarefa de abordar estes assuntos requer de nós professoras e pesquisadoras (SILVA, 2011, p.):

- (1) não negligenciar as tensões das relações étnico-raciais, que “naturalmente” integram o dia a dia de homens e mulheres brasileiros;
- (2) admitir que a sociedade brasileira se projeta como branca;
- (3) ficar atenta para não reduzir a diversidade étnico-racial da população a questões de ordem econômico-social e cultural;
- (4) desconstruir a equivocada crença de que vivemos em uma democracia racial.

Ao tratarmos a experiência de ser europeu como uniforme e desconhecemos as experiências dos diferentes povos que vieram para o Brasil, criamos uma falsa sensação de que vivemos em uma sociedade monocultural. Nesse sentido, nós, professoras, ensinamos um elenco de conteúdos concebidos como o mais perfeito e completo que a humanidade já teria produzido (SILVA, 2011). É isso que nos torna incapazes de, realmente, ouvir vozes subalternizadas, mantendo o vínculo do ensino com a branquitude.

Diante dessa realidade, passemos à análise do modelo pedagógico adotado no Estado de Minas Gerais para o Ensino Médio, intitulado “Escola da Escolha”, está fundamentado em quatro Princípios Educativos:

- (1) Protagonismo
- (2) Educação interdimensional
- (3) Os 4 pilares da Educação
- (4) Pedagogia da presença

Tais princípios foram eleitos por se alinharem “à grande missão” de formar o jovem que concluirá a educação básica, ou seja, para que ele já entre no mercado de trabalho em posição subalterna após a conclusão desta fase, sem alcançar o ensino superior.

Esses princípios “norteam” o Projeto Escolar e, por consequência, a prática pedagógica na perspectiva de uma formação que pretende, ao longo dos anos do ensino fundamental e ensino médio, que esse estudante desenvolva uma visão do seu próprio futuro, sendo capaz de transformá-la em realidade para atuar nas três dimensões da vida humana: pessoal, social e produtiva.

Estes princípios foram trabalhados na disciplina de “Sociologia” e na parte diversificada do currículo escolar, divididos em: “Projeto de Vida”, “Estudos Orientados”, “Pós-médio” e “Tutoria”. Todos os trabalhos perpassam pela *parte diversificada* do currículo, de maneira inter e transdisciplinar, devido a amplitude dos conceitos que dificultam a experimentação de toda teoria que promete “salvar” o ensino médio no Brasil.

É por isso que iremos trabalhar especificamente os princípios que regem o ensino médio (Protagonismo, Educação interdimensional, os 4 pilares da educação e pedagogia da presença), em detrimento dos princípios da “Experimentação” e da “Ludicidade”, que são princípios adotados somente no ensino fundamental (ICE, 2020)

Ao observar as práticas pedagógicas aplicadas, aprendemos que, para pensar uma educação emancipatória antirracista, é preciso transgredir, desobedecer, subverter esta lógica educacional centralizada na branquitude que impõe a derrota aos jovens negros (REIS, 2022); que os impede de se ver enquanto projeto de sociedade; de pensar o seu próprio “Projeto de Vida”. Além disso, ensinar e aprender implicam convivência, o que acarreta conflitos e exige confiança, respeito, não confundidos com mera tolerância (SILVA, 2011).

4.1 Protagonismo

O modelo de pedagogia da “Escola da Escolha” aborda o princípio do “Protagonismo” em dois sentidos. O primeiro sentido se refere à noção de “metodologia de êxito”, que auxilia na gestão do modelo pedagógico. O segundo sentido consiste na junção do conjunto de práticas educativas de vivências em protagonismo realizadas pelos estudantes de variadas maneiras, em níveis diferenciados de autonomia (ICE, 2020).

Com o objetivo de desenvolver uma juventude “criativa, solidária, autônoma e competente”, o protagonismo pode ser facilmente confundido com proatividade, pois exige o

envolvimento do estudante e do educador de forma a gerar um sentimento de compromisso para: identificar situações-problemas e superá-las; empenhar-se para que o estudante se mantenha motivado e não se desvie dos objetivos do grupo; zelar para que todos saibam conviver em grupo, e que as iniciativas dos jovens sejam aceitas pelos outros e pelos adultos; além de colaborar como seu apoiador e incentivador (ICE, 2020).

O educador tem o grande desafio de transformar a mentalidade do educando, direcionando-o para o domínio de competências, habilidades e capacidades específicas. Para que isso seja garantido, a relação entre os educadores e os estudantes na escola deve seguir determinadas etapas, que caminham em uma sequência que sempre permita produzir um produto final, que será avaliado e apropriado. A Figura 2 mostra a relação entre os educadores e estudantes na escola.

Figura 2: A relação entre educadores e estudantes no modelo Escola da Escolha: Protagonismo. Instituto de Corresponsabilidade pela Educação.

A RELAÇÃO ENTRE OS EDUCADORES E ESTUDANTES NA ESCOLA			
ETAPAS	DEPENDÊNCIA	COLABORAÇÃO	AUTONOMIA
Iniciativa da ação	Iniciativa unilateral dos educadores	Educadores discutem se devem ou não assumir uma iniciativa	A iniciativa parte dos próprios estudantes
O Planejamento da ação	Educadores planejam sem a participação dos estudantes	Educadores e estudantes planejam juntos a ação	Estudantes planejam o que será feito
A Execução da ação	Educadores executam e os estudantes recebem a ação	Educadores e estudantes executam a ação planejada	Estudantes executam o que foi planejado
A Avaliação da ação	Educadores avaliam estudantes	Educadores e estudantes discutem o quê e como avaliar a ação realizada	Estudantes avaliam a ação realizada
A Apropriação dos resultados da ação	Resultados apropriados pelos educadores	Educadores e estudantes compartilham os resultados da ação planejada	Estudantes se apropriam dos resultados

A figura 2 nos traz uma questão importante que precisamos destacar: a lógica de produção que deve seguir o comportamento protagonista para que ele seja considerado efetivado. Uma “receita de bolo”, pré-elaborada, esquematizada, generalista, e pronta para ser colocada em prática. Os professores são verdadeiros gerentes desta empresa chamada Escola, e devem direcionar suas ações a partir do planejamento, execução, avaliação e apropriação dos resultados, nesta ordem.

Por isso, o protagonismo confunde-se com a proatividade, pois a articulação da criatividade, solidariedade, autonomia e competência devem se direcionar à uma produção específica de conhecimento, que irá gerar um tipo de “Projeto de Vida”.

Visando aplicar o princípio do “Protagonismo juvenil”, nos apropriamos de uma das atividades propostas pelo ICE: os “Clubes de Protagonismo”, para transformá-la mediante uma pedagogia decolonial antirracista na Escola Estadual Horácio Andrade.

De acordo com os estudos produzidos pelo ICE (2020), os “Clubes de Protagonismo” tratam-se de uma situação de interação, de presença na vida do outro, ampliando a visão do estudante sobre si mesmo, do mundo, das oportunidades, das estratégias para a construção do projeto de sua própria vida.

Sendo assim, a construção dos clubes possibilitam ao estudante, que se encontra em nível mais avançado de aprendizagem ou de interação social, apoiar os estudantes recém-chegados na escola, explicando dúvidas, acolhendo-os, integrando-os ao grupo e, conforme for, orientando-os sobre questões de sua intimidade. Esse é um exercício de protagonismo autêntico, no qual o estudante é parte da solução do problema do seu colega, porque naquele momento domina um conhecimento ou uma habilidade que o outro ainda não domina e se coloca à disposição para ajudá-lo.

A criação dos clubes obedeceu a escolha dos próprios estudantes, após terem sido estimulados a falar e ouvir acerca dos diversos projetos e possibilidades existentes nos grupos. Além disso, atuei como “professora-tutora”, no sentido de possibilitar uma “cultura protagonista” na escola, o que significou auxiliar na construção do projeto, orientar os estudantes nas programações, divulgação, bem como na socialização dos clubes com os demais professores, direção escolar e comunidade escolar.

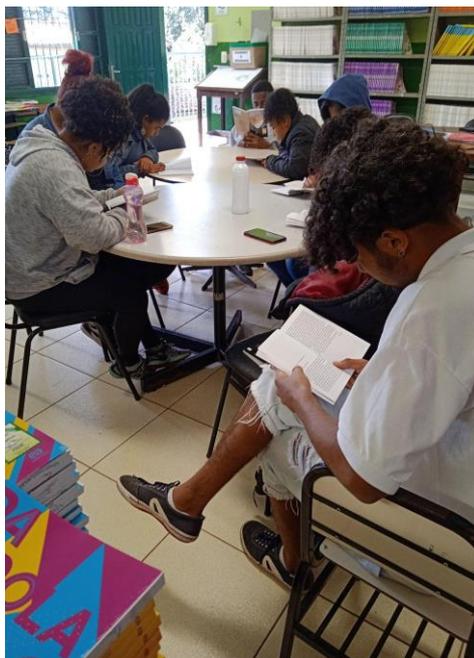
Em uma sequência de 5 aulas, trabalhamos juntos com os estudantes na construção de um Projeto Escolar piloto, que seria de conhecimento de todos e que auxiliaria na construção de outros clubes de protagonismo na escola. Além de construir um clube, temos que ter em mente de que ele precisa fazer parte da rotina escolar, e por isso precisa ter intenção pedagógica.

Ao fim dos estudos e planejamentos, foram criados dois clubes: (1) Entrelinhas: clube do livro (figura 3); (2) Arcania: clube de RPG (figura 4):

Figura 3: Arcania: clube de RPG



Figura 4: Entrelinhas: clube do livro



Fonte: Atividades desenvolvidas na Escola Estadual Horácio Andrade, 2022

A partir de uma escuta ativa e realmente interessada, foi possível instrumentalizar os estudantes de forma processual e dialogada, para que pudessem desenvolver os objetivos almejados com os clubes criados por eles mesmos. Assim, como demonstram as figuras 3 e 4,

os estudantes puderam agir de forma autônoma e autoral, buscando valorizar suas próprias habilidades de uma maneira diferente do que estavam habituados.

Assim, foi possível criar uma experiência escolar específica, que permitiu a participação ativa dos estudantes da Escola Estadual Horácio Andrade, em sua grande maioria negros, como agentes de transformação e mobilização social, tentando romper com a abstração promovida pela “Escola da Escolha”, que reproduz as vivências de pessoas brancas como universais.

4.2. Educação Interdimensional

A Educação Interdimensional define e direciona o desenvolvimento pleno da pessoa, que deve ser formada como alguém capaz de atuar e elaborar pensamentos e agir de maneira autônoma, crítica e propositiva em todas as dimensões em sua vida (ICE, 2020). Essas dimensões, destacamos, estão presentes nos conceitos e práticas que presidiram a construção do ideal do homem branco grego como sujeito da categoria de humanidade, que, posteriormente, fundiram-se aos conceitos e práticas do mundo judaico-cristão, dando origem ao paradigma hegemônico da civilização ocidental.

Assim, a dimensão da prática da educação interdimensional é fundamentar metodologias capazes de superar a presença dominante dos aspectos cognitivos e se abrir para práticas e vivências de natureza social, existencial e produtiva que irão se integrar nos 4 pilares da educação – que serão trabalhados no próximo tópico (ICE, 2020).

Na prática, estes princípios são extremamente complexos, apesar da tentativa de simplificação. A grande pergunta é: como possibilitar a convivência escolar onde o conceito de plenitude não está relacionado à realidade daquela comunidade? Como construir/reconstruir sentidos e sentimentos, valores e avaliações, sem negar aos subalternizados a efetiva manifestação dos seus interesses? Por fim, como trabalhar as dimensões eurocêntricas filosóficas (*Logos, Mythos, Pathos e Eros*), de forma profunda e não demagoga, sem se sobrepor às práticas já aplicáveis à realidade específica?

Mudar uma cultura escolar é tarefa de anos, e sabemos disso pela experiência da colonização e da colonialidade. Dominar a dimensão do pensamento, do que é transcendental, do sentimento e das pulsões, exige um controle do trabalho epistemológico de ensino, que tende a separar aqueles que se adequam ao padrão daqueles que são considerados dissidentes.

A proposta que trazemos inicialmente permite trabalhar a interdisciplinaridade entre “Sociologia” e “Projeto de Vida”. Contudo, antes, devemos nos questionar: como a lógica

racista da colonialidade do poder e do saber influencia o ensino destas disciplinas na escola em que estamos situadas?

Antes de pensarmos em um “Projeto de Vida”, precisamos pensar em um projeto de sociedade. É por isso que, não é adequado perguntar no primeiro dia de aula qual é o projeto de vida de cada estudante. Isso é muito subjetivo, íntimo e pode ser intimidador, na medida em que diversas realidades podem ser expostas a partir de atividades simples, como foi o caso da árvore da vida apresentada abaixo nos dois desenhos.

Na figura 5, percebe-se que o estudante da Escola Estadual Horácio Andrade sabe o que quer em seu “Projeto de Vida”, além da sua notável habilidade em desenhar. Nas raízes, estão representados “pai”, “mãe”, “escola” e “professores”, que serão a base para o seu futuro. No tronco, estão representadas as atitudes individuais que favoreceram a realização do seu “Projeto de Vida”, que são “melhorar minhas notas”, “comprar um notebook” e “terminar de aprender programação”. No topo, são representados os frutos, que é exatamente onde se pretende chegar, que é “virar Programador de Jogos” e “concluir meus estudos”:

Figura 5: Árvore da Vida desenhada por estudante que sonha em ser Programador de Jogos.



Fonte: Atividade desenvolvida pelos estudantes da Escola Estadual Horácio Andrade, 2021.

Na figura 6, outra estudante trouxe uma árvore que chamou a atenção pela sua simplicidade, palavras curtas e diretas. Na raiz, a estudante tem “eu mesma” em sua base. No tronco, apresentou apenas uma atitude individual para se alcançar seu “Projeto de Vida”, que é “me tratar”. Por fim, um único fruto que se resume a “ser feliz”. Cabe notar que esta estudante apresenta grau grave de depressão, já tendo relatos de tentativas de suicídios e automutilação, e muitos dos casos relacionados ao período de ensino remoto. Tais aspectos de sua vida se tornaram do conhecimento da comunidade escolar não só através das aulas de “Projeto de Vida”, mas, principalmente, pela amplitude das atividades impostas de forma generalista pelo modelo “Escola da Escolha”, colocando em risco todo o processo educacional, pois não há

amparo psicológico, jurídico e sociológico para que possamos orientar esta e demais estudantes que sofrem diversas violências cotidianas e situações de desamparo social.

Figura 6: *Árvore da Vida* desenhada pela estudante que sonha em ser feliz.



Fonte: Atividade desenvolvida pelos estudantes da Escola Estadual Horácio Andrade, 2021.

Em um cenário de convivência entre professor-aluno, qual o preparo que nós professores recebemos para lidar com os relatos discentes de abusos e violências, que

reverberam opressões interseccionais²⁰ de raça, classe e gênero derivadas da colonialidade do poder? Organizar os sentimentos é importante, mas é possível não os desassociar de uma aprendizagem pautada na colonialidade do saber, distanciada da realidade de alunas e alunos negros periféricos? Apresentar exemplos de projetos de sociedade derivados deste modelo educacional, que não se voltaram para o respeito à diversidade, e que foram impostos como universais, são obstáculos para o desenvolvimento de uma pedagogia decolonial antirracista na escola.

É preciso situar o estudante politicamente, socialmente e culturalmente em termos decoloniais, a partir da narrativa da história do Brasil como a invasão dos colonizadores europeus e brancos, que modificou e dizimou os diversos projetos de vida já existentes. Além disso, contar a história do ocidente, que já buscou diversas vezes, através do controle da epistemologia, a universalização de todas as formas de conhecer e saber dos seres humanos no espectro da branquitude.

A resiliência, apesar de ser um termo constantemente capturado pelo capitalismo, foi um signo chave de uma das atividades propostas no livro didático adotado²¹, que trouxe um relato profundo e emocionante de Edith Eva Eger, que sobreviveu ao campo de concentração durante a Segunda Guerra Mundial em Aushwitz, liderado pelo ditador alemão Adolf Hitler de 1934 a 1945. A palavra “resiliência”, de acordo com o dicionário Aurélio, pode ter dois significados: o físico, que se refere à propriedade de um corpo de recuperar a sua forma original após sofrer um choque ou deformação; o figurado, que é a capacidade de superar, de recuperar de adversidades.

A linha entre a colonialidade do projeto de vida e a romantização da resiliência pautada na branquitude é muito tênue, pois é preciso refletir o contexto social, cultural, econômico e racial em que o aluno está inserido. Nos indagamos o que seria mais importante no contexto do estudante da Escola Estadual Horácio Andrade: desenvolver a narrativa de que um sobrevivente ao holocausto deve ser visto como grande exemplo de resiliência, como todas as teorias educacionais hegemônicas já o fazem, ou apontar que o nazismo nada mais foi do que um projeto de higienização racial de sociedade, direcionado a conduzir os projetos de vida individuais? Escolhemos subverter, e, portanto, desenvolvemos a segunda opção.

²⁰ Para Kimberlé Williams Crenshaw, a interseccionalidade é uma conceituação do problema que busca capturar as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos da subordinação (CRENSHAW, 2002).

²¹ O livro didático “(Des) Envolver & (Trans) Formar” de Itale Cericato, foi uma das obras aprovadas pelo Plano Nacional do Livro Didático (2021), financiado pelo Ministério da Educação, para se trabalhar a disciplina de Projeto de Vida no Ensino Médio. O livro chegou à escola no início do ano de 2022, em número suficiente para todos os estudantes do Ensino Médio.

Adversidades da vida são comuns no cotidiano de qualquer jovem adolescente, como a perda de um parente que estava doente, a separação dos pais, uma gravidez indesejada por falta de prevenção, a reprovação em um conteúdo escolar.

Contudo, um sofrimento generalizado, como o racismo e a aporofobia²², sistematizado e organizado para definir valores comuns de uma sociedade, não deve, de fato, ser superado de forma individual. A resiliência aqui está capturada pelo capitalismo neoliberal, pois não permite a contextualização de políticas de poder que mantém a subalternidade sistêmica de raça e classe derivadas da colonialidade. A resiliência precisa ser socializada e racializada.

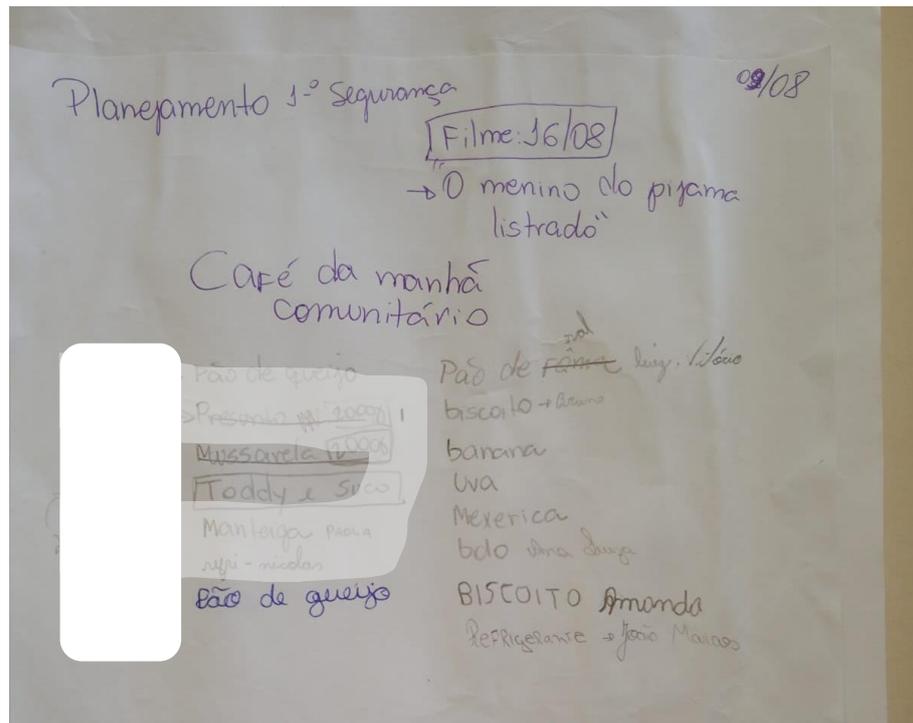
Como forma de subversão, realizei a leitura do relato da sobrevivente ao holocausto, em voz alta, com pausas que permitissem a imaginação da cena. As perguntas trazidas pelos estudantes foram levadas ao debate. Pensamos juntos sobre o perigo de se pensar a resiliência desta maneira individualizada, não contextualizada em raça e classe, como acontece nas redes sociais nas quais os alunos estão inseridos. Houve estudantes que lembraram desta palavra por ter ouvido uma “blogueira” utilizar resiliência para explicar uma vivência de puro privilégio. Além disso, apontei que, nos dias atuais, a romantização do sofrimento contribui para diversas patologias psicológicas, como a ansiedade e a depressão, que naturalizam uma situação de injustiça, impedindo a livre experimentação do jovem na sociedade.

Os estudantes, por sua vez, logo fizeram uma relação com as aulas de história, com diversas perguntas sobre o que levou Hitler a praticar a eugenia contra o povo judeu, e uma das estudantes, ao notar a indicação do filme “O menino do pijama listrado” no livro didático utilizado, me propôs que a próxima aula fosse a exibição deste filme.

Como forma de valorizar a autonomia e a atitude protagonista da estudante, abracei a ideia de exibição do filme e, neste momento, passei uma lista para organizar um café da manhã comunitário, onde cada um traria o que pudesse trazer, e teríamos um momento, junto ao filme, de lanche e acolhimento de todos, sem distinção, como demonstra a figura 7, escrita inicialmente (em roxo) por mim, mas compartilhada por uma estudante com os demais.

²² “Aporofobia”, conceito desenvolvido pela filósofa espanhola Adela Cortina, consiste em um sistema social de rejeição à pobreza e às pessoas sem recursos (CORTINA, 2020)

Figura 7: Planejamento do café comunitário



Fonte: Atividade desenvolvida pelos estudantes do Ensino Médio.

Os estudantes ficaram entusiasmados com a organização da atividade, o que permitiu que eles fossem corresponsáveis pelo seu próprio aprendizado. A organização resultou neste café da manhã, que aconteceu em 16 de Agosto de 2022:

Figura 8: Café da manhã comunitário: atividade coletiva organizada a partir do protagonismo dos estudantes



Fonte: Atividade da disciplina de “Projeto de Vida”, organizada por estudantes da Escola Estadual Horácio Andrade, 2022.

No dia do filme, organizamos o café e fiquei responsável por montar o *Datashow* e demais equipamentos. Tudo isso, com a ajuda dos estudantes, já que a escola ainda não possui uma sala multimídia para possibilitar a realização deste tipo de atividade. Na sala mesmo, nós organizamos o café comunitário e o filme, como demonstra a figura 9, que foi assistido até o final, porque a professora de Biologia gentilmente nos cedeu uma parte de sua aula.

Figura 9: A exibição do filme “O menino do pijama listrado”



Fonte: Atividade realizada na disciplina de “Projeto de Vida” da Escola Estadual Horácio Andrade, 2022.

Todos estes detalhes são importantes para nossa pesquisa, porque, para que tudo isso aconteça, não basta apenas o protagonismo, mas também a proatividade. A vontade de superar as dificuldades econômicas apresentadas como a falta de uma sala de multimídia, a dificuldade financeira de alguns que os impediram de levar o lanche para a partilha, a necessidade de improvisar a montagem do equipamento no horário da aula (o que nos levou cerca de 40 minutos), foi vivenciada pelos estudantes através de um grande senso de coletividade, entendendo que a comunidade escolar precisa trabalhar em equipe para possibilitar tais vivências.

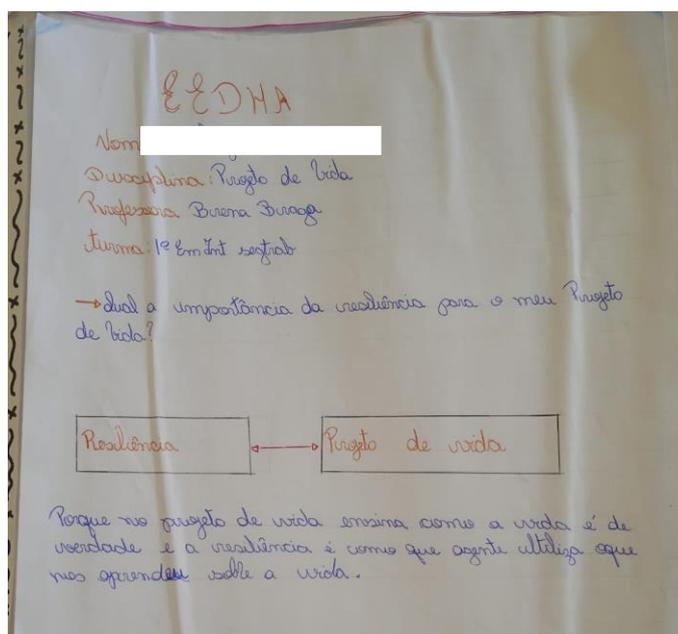
Na aula seguinte após o filme, conversamos sobre a experiência e sobre a história contada. Os estudantes assumiram a frustração com a história que não trouxe um final feliz, e que apresentou diversas cenas de maus tratos, exploração e escravização dos povos judeus. A beleza do protagonista foi o assunto mais comentado (uma criança branca e de olhos azuis), além do triste final, pois o garoto acabou morrendo em uma câmara de gás. Lembrei aos

estudantes que esta história é real e, mesmo sendo chocante, o filme retrata de uma forma muito leve o que realmente foi o holocausto.

Em seguida, questionei aos estudantes: Vocês já repararam que no Brasil também vivenciamos um tipo de “holocausto” muito parecido? A escravidão e as formas coloniais de opressão tiveram fundamentos muito parecidos com o holocausto, porque não conseguimos ver o quanto a escravidão prejudicou o povo negro na mesma medida em que reconhecemos as desumanidades praticadas contra o povo judeu? Será que sentiríamos tanta pena da criança que morreu se este filme retratasse o período do Brasil escravocrata? Será que se essa criança fosse preta teríamos tanta condescendência?

O choque epistemológico decolonial foi certo, gerando um desconforto necessário. Após estas reflexões, que não pretendem gerar uma resposta única e universal, pedi aos estudantes que fizessem um quadro explicando: Qual a importância da Resiliência para o meu “Projeto de Vida?” Na figura 10, uma estudante descreve que “(...) no projeto de vida ensina como a vida é de verdade e a resiliência é como que a gente utiliza o que nós aprendeu sobre a vida”.

Figura 10: Resiliência e Projeto de Vida



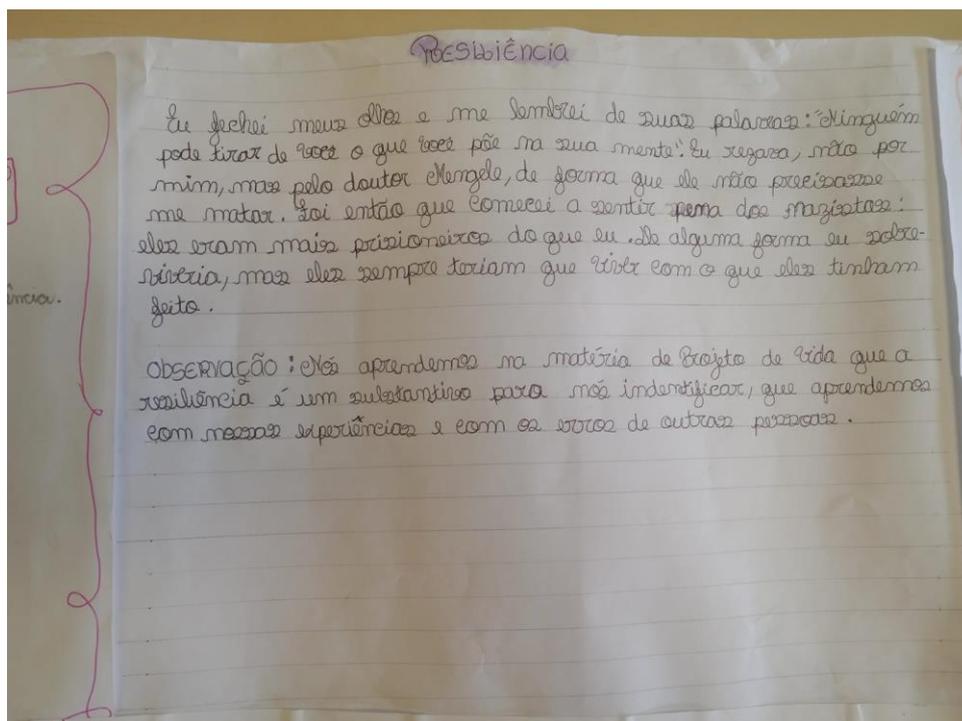
Fonte: Atividade realizada na disciplina de Projeto e Vida na Escola Estadual Horácio Andrade, 2022.

Na figura 11, os estudantes foram estimulados a socializar a relação entre resiliência e “Projeto de Vida” escritas no papel, além de relacionar com a história de Edith Eva Eger, contada nas aulas anteriores. Ao final, produziram um cartaz com a seguinte descrição:

“Eu fechei meus olhos e lembrei de suas palavras: ‘Ninguém pode tirar de você o que você põe na sua mente’. Eu rezava, não por mim, mas pelo Doutor Mengele, de forma que ele não precisasse me matar. Foi então que comecei a sentir pena dos nazistas: eles eram mais prisioneiros do que eu. De alguma forma eu sobreviveria, mas eles sempre teriam que lidar com o que eles tinham feito.

OBSERVAÇÃO: Nós aprendemos na matéria de Projeto de Vida que a resiliência é um substantivo para nos identificar, que aprendemos com nossas experiências e com os erros das outras pessoas.”(s/p)

Figura 11: Resiliência e Projeto de Vida: cartaz desenvolvido pela turma



Fonte: Atividade realizada na disciplina de Projeto e Vida na Escola Estadual Horácio Andrade, 2022.

Para se refletir um tema como este representado pela figura 11, com alguma responsabilidade epistêmica, é preciso considerar que o debate não pode ser finalizado com respostas únicas e universais, é preciso abrir espaço para múltiplas interpretações. A atividade desenvolvida pela turma juntou as informações trazidas por cada estudante. Assim, ao caracterizar a palavra “resiliência” como um substantivo, é possível perceber a identificação de um dos estudantes com a língua portuguesa, utilizando-se da literalidade. Mesmo que pareça não fazer sentido a princípio, podemos observar que a junção do texto formula uma percepção do que é a vida em sociedade. Substantivos que nos identificam de fora pra dentro, e a constante relação com os outros, gerando o aprendizado contínuo.

4.3 Os 4 pilares da educação

Como já mencionamos no capítulo em que tratamos a colonialidade jurídica, no início da década de 1990, a Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI da UNESCO produziu um relatório com o objetivo de responder a grande pergunta: como atuar de modo que as políticas na área da educação executem um duplo objetivo: a qualidade do ensino e a equidade? A partir deste relatório foram formulados 4 princípios que devem “*nortear*” cursos, métodos e conteúdos de ensino, como condições necessárias para sua eficácia, e que foram adotados no modelo pedagógico que baseia o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação – ICE:

- (1) Aprender a Conhecer;
- (2) Aprender a Fazer;
- (3) Aprender a Conviver;
- (4) Aprender a Ser.

Tais princípios corroboram com o entendimento de que a educação deve ocorrer ao longo da vida, em que aprender a conhecer se estende ao domínio da forma como se adquire o conhecimento e das diversas maneiras como cada um irá lidar por meio do acesso ou da sua produção.

Em relação ao princípio “Aprender a Conhecer”, além da “aquisição” de conhecimento por meio de formas meramente descritivas, pressupõe-se compreender as bases e as condições em que se produzem os diferentes tipos de conhecimento e de pensamento.

“Aprender a fazer” está mais ligado ao reconhecimento de que as mudanças na geografia do mundo do trabalho contemporâneo alteraram as qualificações exigidas pelos processos produtivos. Insere-se na valorização da competência pessoal, que torna a pessoa apta a enfrentar novas situações, não apenas restrita à qualificação profissional. Não basta se preparar para se inserir no mundo produtivo. A rápida evolução pela qual passam as profissões exige não apenas níveis superiores de instrução, mas que o indivíduo esteja apto a enfrentar novas situações nas quais trabalhar em equipe de modo cooperativo, gerenciar e resolver conflitos, desenvolver espírito contributivo se tornam valores imprescindíveis ao trabalho coletivo. Ou seja, qualidades humanas que se manifestam nas relações interpessoais e que são mantidas no trabalho passam a ser mais apreciadas.

“Aprender a conviver” relaciona-se com desenvolver a compreensão e aceitação de si próprio e do outro, e com a percepção da interdependência entre os seres humanos no sentido

do convívio, do trato, da realização de projetos comuns, da preparação para aprender a gerir conflitos respeitando valores plurais, da compreensão mútua e da convivência pacífica.

E, por fim, “Aprender a ser” conjuga as demais competências, na medida em que se desenvolvidas, contribuem para a ampliação das potencialidades humanas inscritas nos seus vários domínios. O “Aprender a Ser” prepara o indivíduo para elaborar pensamentos autônomos e críticos e formular seus próprios juízos de valor, de modo a poder decidir por si mesmo perante as diferentes circunstâncias da vida. Ajuda a desenvolver a competência pessoal, que é a capacidade da pessoa para agir com autonomia, responsabilidade e compromisso na relação consigo próprio, na convivência com os outros e com os meios nos quais estão e na construção de um “Projeto de Vida” que leve em conta o seu próprio bem-estar e o da comunidade.

Desenvolver estes princípios em sala de aula exige do professor uma profunda conexão com a contextualização da comunidade, sendo possível cumprir a missão que consiste em permitir que todos, sem exceção, façam frutificar seus talentos e suas potencialidades criativas, o que implica, por parte de cada um, a capacidade de assumir sua própria responsabilidade e realizar o seu projeto pessoal (UNESCO, 1996).

A prática pedagógica que será apresentada a seguir possibilitou aos estudantes o olhar investigativo, de forma a compreender a importância da busca pelo conhecimento e o prazer em aprender em todas as fases da vida. Além disso, refletir sobre gerações, diversidade de opiniões e realidades, para possibilitar um estudo prévio sobre as opressões interseccionais encontradas por pessoas da comunidade ouro-pretana para acessar ao mercado de trabalho.

Iniciei com a turma do 3º ano do ensino médio um trabalho de pesquisa sobre as diversas possibilidades de continuidade de estudos após esta etapa de ensino. Com esta atividade, inauguramos o laboratório de informática, que estava desativado há algum tempo. Pesquisamos cursos de áreas de interesse, as disciplinas de cada curso, as diferenças que existiam entre cursos de diferentes instituições de ensino. Também pesquisamos sobre as Universidades Federais, particulares, institutos e escolas técnicas, suas formas de acesso e permanência através das políticas estudantis desenvolvidas por cada instituição. Com esta atividade foi possível ampliar o leque de opções, além de refletir sobre a desigualdade de acesso à universidade, principalmente no que tange à desigualdade racial.

Na aula seguinte, organizamos a exibição do filme “A procura da Felicidade”, protagonizado pelo ator americano Will Smith (2006). A atividade se organizou com o mesmo instinto de cooperação da atividade anterior, e também contou com um lanche comunitário porém, desta vez, com a organização de uma sobremesa, já que o filme aconteceria logo após

o horário do almoço. Os estudantes passaram uma lista de ingredientes, e um dos colegas se encarregou de fazer a sobremesa.

Para ajudar na reflexão sobre a temática abordada no filme, na aula seguinte trabalhamos uma música e um vídeo. A música intitulada “A vida é desafio”²³ do grupo Racionais MC, e o vídeo disponibilizado no *youtube* chamado “cotas raciais não são um favor”²⁴. Apresento o relatório na íntegra produzido por uma das estudantes, com o título “Desigualdades do dia-a-dia”:

Os três conteúdos apresentam no tema central a desigualdade que ocorre no cotidiano, porém, em realidades diferentes.

Na aula de Brena Braga foi passado o filme “A procura da felicidade” tendo como protagonista Will Smith e seu filho Jaden Smith, onde fazem papel de pai e filho. A história se resume a Christopher ter investido todo o seu dinheiro em scanner para hospitais e precisa vender para sustentar sua família. Mas, não é tão fácil quanto parece, ele não encontra pessoas para comprar. Mesmo sem nenhum sucesso, ele continua otimista sempre. Surge uma oportunidade de fazer um estágio na bolsa de valores, ele terá que “competir” com outros concorrentes, onde há uma certa desigualdade entre eles. O ator passa por diversas dificuldades, preconceitos e, além disso, sua mulher cansada dessa situação se separa dele e vai embora deixando o filho. Como sua vida financeira está ruim, ele e o filho são despejados e ficam vivendo em albergues. Mantendo a esperança sempre, ele consegue um emprego.

A música relata a vida de um homem que vive em uma favela brasileira, rodeado de dificuldades em um país desigual e encontra uma saída no crime. A consequência dessa escolha é 14 anos de prisão. Ela fala da realidade no país, sobre como “sobrevive” um brasileiro além de todas as circunstâncias, não pode perder a esperança e lembrar que o amor quebra qualquer barreira ou pelo menos ajuda a passar por elas. Essa música é uma crítica ao sistema e baseada em fatos reais.

Neste vídeo percebemos a revolta do povo sobre cotas e meritocracia. Eles deixam claro em fatos que cotas não são um favor, e sim, uma ação de desculpa por tudo que os antepassados dessas pessoas passaram e que ainda são vítimas de preconceito em pleno século XXI.

Sobre a questão do mérito, dá a entender que o governo quer que nós matamos de estudar para ganhar uma vaga? Onde essa preparação deveria vir das escolas, da mesma forma que ocorre em escolas privadas. Sim, por isso e, vários outros motivos as cotas devem sim existir para que haja uma aprovação justa e acessível.

Fonte: Atividade desenvolvida nas aulas de Projeto de Vida na Escola Estadual Horácio Andrade, 2022.

O envolvimento da turma com esta atividade foi grandiosa por três motivos:

1º a articulação de diferentes métodos de aprendizagem, a começar pelas pesquisas, filmes, música e vídeo;

²³ A letra da música pode ser acessada em: <https://www.lettras.mus.br/racionais-mcs/66802/>

²⁴ Trata-se de um vídeo publicado pelo Canal Preto, no Youtube. Pode ser acessado em: <https://www.youtube.com/watch?v=qvjyu4AeAOI>

2º a utilização de um espaço tecnológico que até então estava desativado, possibilitando aos estudantes o acesso à internet e todas as facilidades de comunicação que podem ser extraídas desta tecnologia;

3º a utilização de referências que possibilitassem a autoidentificação com as histórias apresentadas: Will Smith, um protagonista negro; a música de Racionais MC, um grupo de rap negro que usa suas músicas para falar de política e retratar as desigualdades sociais e raciais que existem no Brasil; e o vídeo sobre cotas, que explica a aplicação da política de cotas como forma de reparação ao povo negro em razão de mais de 400 anos de escravidão.

É preciso apontar que tais metodologias decoloniais antirracistas foram importantes serem pensadas pois, para aplicar os 4 pilares da educação, é necessário despertar o interesse do estudante, de forma crítica, conectando-se à sua subjetividade. A intenção pedagógica perpassa não só pela necessidade de transmitir o conhecimento. É por isso que, a contextualização de raça e classe, e a politização dos temas trabalhados, devem ser sempre articulados com o intuito de conduzir o estudante para um olhar crítico sobre si mesmo e a sociedade que o cerca.

4.4 Pedagogia da presença

Não foi à toa que a pedagogia da presença ficou por último neste trabalho. É um dos assuntos mais espinhosos, por se tratar de um grande empenho coletivo, tendo como a base a classe dos professores. A articulação desempenhada por esta classe precisa existir por meio de atitudes participativas e afirmativas, ultrapassando as fronteiras da sala de aula. A pedagogia da presença materializa-se por meio do estabelecimento de vínculos de consideração, afeto, respeito e reciprocidade entre os estudantes e os educadores. É o fundamento da relação entre quem educa e quem é educado e traduz a capacidade do educador de se fazer presente na vida do estudante, satisfazendo uma necessidade vital do processo de formação humana (ICE, 2020). A essência da Pedagogia da Presença é a reciprocidade (ICE, 2020).

Neste momento, em termos de corpo-política de conhecimento (ANZALDÚA, 2005), me afirmo como professora branca, bissexual, feminista e atirracista. O assunto em cheque é delicado, por ser o que mais contribui para o fracasso escolar: a sobrecarga do professor da escola pública. Talvez eu pense assim, por senti-la na pele; talvez, por ter vindo de uma família de professoras.

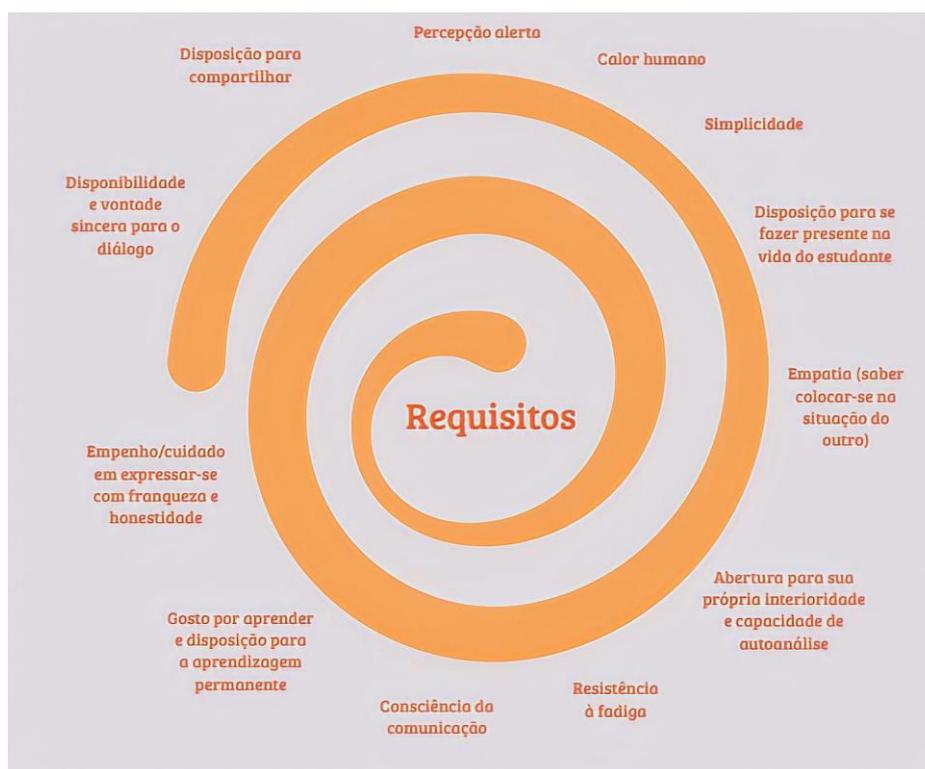
Diversas são as situações em que professores de escolas públicas se vêem diante de adolescentes que sofrem opressões derivadas da colonialidade do poder, e a estruturação de uma teoria sem aplicação na prática, imbricada na colonialidade do saber, que não uma educação emancipatória. O ambiente escolar torna-se inóspito, adoecedor, hostil, justamente por exibir uma falsa neutralidade que diz muito, mas que, ao final, não diz muita coisa. Vejamos:

O objetivo central é a mudança da forma com a qual o estudante se relaciona consigo e com os outros, no processo de Aprender a Ser, Aprender a Conviver, Aprender a Conhecer e Aprender a Fazer, conforme norteiam os Quatro Pilares da Educação propostos pela UNESCO e um dos Princípios Educativos presentes neste Modelo. O educador incorpora atitudes básicas que lhe permitam exercer uma influência construtiva, criativa e solidária na vida do estudante. Este, por influência dessa relação com o educador, amplia e desenvolve autoconhecimento, autoestima, autoconceito e autoconfiança, o que possibilita o aprimoramento de competências para relações interpessoais e exercício de cidadania, elementos fundamentais para sua formação e futura construção do seu Projeto de Vida.
(ICE, 2020, p.26)

É dada ao professor a grande tarefa de receber, instruir e direcionar estudantes sempre de maneira positiva, buscando um objetivo único para a construção do seu “Projeto de Vida”. No entanto, é importante que este profissional também tenha desenvolvido as competências do autoconhecimento, autoestima, autoconceito e autoconfiança. Basicamente, é ensinar a viver, e estar em constante processo de aprendizado.

Em uma perspectiva “neutra”, elaborada por Antônio Carlos Gomes da Costa Neto (2013), basta que cada professor tenha em mente alguns requisitos fundamentais para uma presença pedagógica efetiva e próspera, que demanda abertura, simplicidade, respeito e compromisso:

Figura 12: “O caracol”: Requisitos de comportamentos fundamentais do professor para assumir uma presença pedagógica



Fonte: ICE, 2020

O “caracol” abordado na figura apresenta todos os requisitos que cada professor ou professora deve acumular, de maneira pretensamente simples. Características que demandam um autoconhecimento fora da média, que transforma a profissão de ensinar em uma “grande missão” pela educação.

Contudo, vamos tentar pensar estes requisitos aplicados no caso concreto? Em um momento de minha trajetória como professora, recebi uma estudante, que já tinha 17 anos, e ainda estava no 1º ano do ensino médio. Ela sempre vinha pra escola muito suja, às vezes cheirava mal. Ela não era a única adolescente que tinha um comportamento arreado e, por vezes, agressivo. Mas, como a garota morava em um abrigo e estava prestes a completar 18 anos, solicitou ajuda da escola, afinal não teria mais para onde ir quando completasse sua maioridade.

A história dessa aluna já tinha sido parte da escola em outros momentos, visto que ela estudava na instituição desde a 5ª série. Logo que a estudante iniciou a frequentar a escola, vazou a história de que a mãe dela era viciada em crack, prostituindo-se desde os 10 anos na estrada, em troca de R\$ 20,00 ou droga. A aluna foi chamada na direção, foi questionada e confirmou a história. Foi feita uma denúncia e a aluna saiu do convívio familiar com sua mãe, passando a morar em um abrigo. Isso gerou uma profunda posição de revolta na garota, que não

faltava um dia de aula, e passou a ter um comportamento desrespeitoso com professores, gritava pela escola, batia em colegas, falava diversos palavrões, ameaçava, brigava.

A aluna foi crescendo e ficando cada vez mais agressiva. Como colocar em prática a pedagogia da presença nestes casos? Como o professor deve proceder no caso concreto? Como a teorização, e os tais requisitos citados na figura 2, nos ajudam, na prática, a proceder com reciprocidade, consideração, afeto e respeito? Como aplicar a empatia, o calor humano, a resistência à fadiga (entre outros), na prática diária?

A pedagogia da presença exige do professor que esteja na linha de frente inquebrável, sempre respeitável e messiânico. Que atue exatamente como manda o modelo, de maneira positiva e íntegra. Entretanto, na prática, é o que desampara os professores, entregando-lhe tudo o que a sociedade rejeita, sendo a escola, para muitos estudantes, um ambiente que representa uma prisão, um reformatório. O professor é quem recebe seres humanos machucados, deprimidos, ofendidos e oprimidos. É ele quem recebe o subalternizado na sua primeira hora do dia, e não tem o menor preparo jurídico, psicológico, sociológico para lidar com os diversos relatos de violências e as consequências delas na comunidade escolar.

Em relação ao Direito, a formação jurídica contemporânea, assim como as leis que regulamentam o ensino, são pautadas na colonialidade do poder e do saber, sem preparar o professor da educação básica, juntamente com as secretarias de educação e as diretorias das escolas, para gerar um ambiente favorável à diversidade. Para alguns estudantes, a escola é um espaço em que irá passar o tempo da vida, até ser constatado seu fracasso escolar. Não dar base jurídica suficiente para o professor e o restante da comunidade escolar é impedir o acesso digno da educação, que acaba por prestar um serviço público e de assistência social. É o que foi incansavelmente demonstrado nesta pesquisa, que o fracasso escolar é produzido pelo modelo de escola, pois, sem o preparo epistêmico, político e econômico, a escola terá sempre que fazer escolhas.

Esta interpretação crítica e decolonial do modelo pedagógico implementado em Minas Gerais se apoia nos ensinamentos de bell hooks (2017), autora negra estadunidense que é o marco teórico escolhido para esta pesquisa. A autora retrata em um de seus livros como a teoria do pedagogo brasileiro Paulo Freire foi fundamental para a prática de uma pedagogia libertadora. A educação como prática da liberdade tem em Freire a sua base teórica fundante, e hooks (2017) descreve bem o medo que existe diante de muitos professores, que reagem de modo profundamente hostil à visão da educação libertadora. Como aponta bell hooks (2017):

Nos círculos professorais, muitos indivíduos se queixam amargamente de que os alunos querem que as aulas sejam uma espécie de “terapia de grupo”. Embora seja irrazoável da parte dos alunos ter a expectativa de que as aulas sejam sessões de terapia, é adequado ter a esperança de que o conhecimento recebido nesse contexto os enriqueça e os torne melhores. (HOOKS, 2017, p. 32)

Para estabelecer uma relação aplicável ao caso concreto entre professora-aluno na Escola Estadual Horácio Andrade, a pedagogia da presença foi trabalhada a partir da pedagogia do oprimido abordada em bell hooks, situando-a na perspectiva decolonial. De acordo com a autora, na prática, é importante pensar que toda sala de aula em que for aplicado um modelo holístico de aprendizado será também um local de crescimento para o professor, que será fortalecido e capacitado para esse processo (HOOKS, 2017). Ou seja, não só os alunos devem ser convidados a partilhar, a confessar. O professor deve fazer parte desse processo contínuo de aprendizado, partilhando narrativas que possuem um potencial de aprendizado, abrindo mão de uma postura coercitiva. Quando os professores levam narrativas de uma própria experiência para a discussão em sala de aula, elimina-se a possibilidade de atuarem como inquisidores oniscientes e silenciosos (HOOKS, 2017).

Apresentando propostas práticas, hooks nos introduz a uma maneira de ensinar que permite os professores serem os primeiros a correrem o risco de se expor, ligando as narrativas confessionais às discussões acadêmicas, para mostrar de que modo a experiência pode iluminar e ampliar nossa compreensão do material acadêmico (HOOKS, 2017). É a teoria aplicável na prática, por uma pedagogia revolucionária, de resistência e decolonial.

Contudo, é sempre preciso ser hipervigilante, devendo ser adotados diversos cuidados quando somos professoras, principalmente em situação de privilégio de cor, raça, classe social, sexualidade ou de gênero. É importante a postura da professora antirracista na sala de aula, e fortalecê-los juridicamente e metodologicamente para aplicarem uma educação decolonial, que permita a todos a inclusão social e a manifestação dos mais variados talentos.

Através das experiências estudadas, conseguimos elaborar alguns pontos de atenção que podem auxiliar a prática pedagógica²⁵:

²⁵ Para esta pesquisa também utilizamos o livro didático (Des) Envolver & (Trans) formar, de Itale Cericato (2022) para as aulas de “Projeto de Vida”, e o livro “Sociologia para Jovens do Século XXI”, de Luiz Fernandes de Oliveira (2018). Estes livros estavam no acervo da escola em número suficiente para todos os estudantes. Serviram de base para nos orientar nas atividades que permitiram diversas reflexões abordadas neste trabalho.

1. Desenvolver atividades que permitam conhecer o nome dos estudantes. A necessidade de autoafirmação nesta idade é muito importante, e pelo nome podemos ajudar o estudante a se ver como sujeito;
2. Após o clássico “bom dia”, sempre perguntar no início da aula: “Como vocês estão hoje?” É necessário oferecer um momento de fala, que se inicie com o estudante. Contudo, se isso não acontecer, é interessante se arriscar e falar de si. Os estudantes logo se interessam pela vida da professora, que também é sujeita. Logo, surge o interesse pela aula;
3. Nas primeiras aulas, foque em conhecer o estudante. Pergunte qual o seu estilo musical preferido, converse sobre o perfil da turma, o que eles gostam de fazer. Em seguida, proponha que os estudantes escolham “regras de convivência” para as aulas serem mais produtivas. Dê espaço para a formação das regras;
4. Tenha sempre em mente que a aula deve ser um espaço aberto, propício às mudanças constantes. Não é que uma metodologia deu certo em uma turma, que também dará certo em outra. O plano de aula deve ser orientador e mediador, e não uma forma de seguir à risca, apenas transferindo o conhecimento ao estudante. Permitir a co-participação do estudante, que escolhe como será a aula do dia, contribui para a relação de confiança contínua entre professor-aluno, juntos, pela sua educação.
5. Não ser omissos diante violências vividas, relatadas ou propagadas. O professor ou professora antirracista deve ter em mente que a denúncia é uma ferramenta importante para protegermos crianças vítimas de violências da colonialidade. O nosso trabalho exerce função social importantíssima para o desenvolvimento da sociedade, e a diretoria da escola deve ser um local que receba estas denúncias, para proceder quanto às demais formalidades necessárias, garantindo os direitos de todos naquele ambiente escolar; Portanto, é importante estabelecer um espaço de diálogo constante e de apoio institucional entre Secretarias de Educação (municipal e estadual), buscando trabalhar questões de raça e classe através de parcerias, atividades extracurriculares, eventos escolares, visando a aplicação da Lei 10.639/03.

5 CONCLUSÃO

A interpretação crítica e interdisciplinar da dogmática jurídica nos permitiu direcionarmos o olhar para a estrutura da Educação brasileira, principalmente no que se refere à fase do ensino escolar que compreende os 14 a 18 anos de idade. Uma época da vida regada de mudanças, frustrações e expectativas, que demanda uma preocupação compartilhada entre os entes federativos, bem como a comunidade internacional.

Foi esta preocupação demonstrada pela Unesco (1996), quando publicou o relatório “Educação: um tesouro a descobrir”, apontando a importância da educação mundial para enfrentar os desafios do século XXI. Estes preceitos influenciaram as últimas reformas educacionais das escolas brasileiras, principalmente em se tratando de escola pública e diminuição do fracasso escolar, sem uma devida tradução decolonial para o contexto nacional.

Por este trabalho foi possível produzir, através de choques epistemológicos necessários, apenas uma introdução do pode vir a ser uma proposta de pedagogia decolonial antirracista, necessária para se desenvolver um saber-práxis conectado com as vivências de estudantes provenientes das classes trabalhadoras negras.

Bebendo na fonte de pesquisas jurídico-decoloniais já existentes, visamos contribuir para a formulação de reflexão desobediente sobre o acesso ao direito e as diversas formas de opressão racial e classista na sociedade, sem deixar de reconhecer que ainda há insuficiente produção bibliográfica sobre o tema.

Inspiradas nas reflexões contra-hegemônicas produzidas pela autora estadunidense bell hooks (2017), utilizamos uma metodologia jurídico-sociológica (GUSTIN, DIAS, 2013), que enfrenta a tentativa de “*nortear*” os conhecimentos no ensino, com a naturalização do racismo epistêmico. Este olhar sobre o resto do mundo é o que denominamos de *colonialidade do saber*, pois, além de trazer explicações sobre realidades sociais diversas a partir da dualidade entre Europa/Ocidente e o Outro (todo o resto), reafirma o caráter universal da experiência branca eurocêntrica.

Ao “*sulear*” o conhecimento através de práticas pedagógicas subversivas, pautadas em uma postura antirracista e decolonial, ocupamos uma postura dissidente, focadas em um trabalho epistemológico de ensino diferente do comumente apresentado como geral e universal na “Escola da Escolha” e no curso de Direito.

Como já foi mencionado, este trabalho não pretende finalizar o debate, tampouco resolver os problemas da educação brasileira com meia dúzia de propostas pedagógicas diferenciadas. No entanto, pretendeu-se apresentar um movimento antirracista, praticado na realidade concreta de jovens estudantes negros e periféricos de Ouro Preto, que se abre para discussões e aprimorações, visando a plena e efetiva garantia dos direitos de todo ser humano.

6 LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO

ALMEIDA, Sandra Regina Goulart de. Prefácio – Apresentando Spivak. In: SPIVAK, Gayatri. **Pode o subalterno falar?** Tradução de Sandra Regina Goulart de Almeida. Belo Horizonte: Ed. UFMG. 2010.

ANUÁRIO BRASILEIRO DA EDUCAÇÃO BÁSICA. **Desigualdade racial na educação brasileira: um Guia completo para entender e combater essa realidade.** 2020. Disponível em: <<https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br/em-debate/desigualdade-racial-na-educacao>> Acesso em 27 mar. 2022.

ANZALDÚA, Gloria. La conciencia de la mestiza/rumo a uma nova consciência. **Estudos Feministas.** Florianópolis, vol.13 n.3, setembro-dezembro/2005.

BRASIL. Conselho Nacional de Justiça (CNJ). **Igualdade Racial no Judiciário.** Relatório Disponível em: https://www.cnj.jus.br/wp-content/uploads/2020/10/Relatorio_IgualdadeRacial_2020-10-02_v3-2.pdf Acesso em: 17 de set. 2022.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 17 de set. 2022.

BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.: seção 1, Brasília, DF, 23.12.1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 17 de set. 2022.

BRASIL. Resolução nº 3, de 2018. Brasília: Ministério da Educação, 21 nov. 2018. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECEBN32018.pdf. Acesso em: 01 set. 2022.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Institui a política de fomento à implementação das Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral: Brasília, DF, 23.12.1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm. Acesso em: 17 de fev. 2017.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2017. Plano Nacional de Educação - PNE: Brasília, DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 17 de fev. 2017.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003. Obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira na educação básica.: Brasília, DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em: 17 de fev. 2017.

BRASIL. Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010. Estatuto da Igualdade Racial.: Brasília, DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/112288.htm Acesso em: 17 de fev. 2017.

CARDOSO, Cintia. **Branquitude na Educação Infantil**: Um Estudo sobre a Educação das Relações Étnico-Raciais em uma Unidade Educativa do Município de Florianópolis. Florianópolis, 2018.

CORTINA, Adela. **Aporofobia, a aversão ao pobre**: Um desafio para a democracia. São Paulo, Contracorrente, 2020.

COSTA NETO, Antonio Gomes da. A diversidade étnico-racial como princípio da LDB: instrumento filosófico-jurídico da desconstrução do racismo. **Revista Educação Pública** (Rio de Janeiro), v. 1, p. 1, 2013.

CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Estudos feministas**, n. 1, 2002.

DAMASCENA, Q. S; MIRANDA, E. Identidade negra, educação e silenciamento: o olhar pedagógico para a aplicação da lei 10.639/03. **Teias (Rio de Janeiro)**, v. 19, p. 248-261, 2018

DELORS, J. **Educação**: um tesouro a descobrir. Brasília: MEC/UNESCO, 2010.

DELORS, J. et al. *Educação: um tesouro a descobrir: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI*. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 1998.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: Ed. UFBA, 2008.

FONSECA, Marcus Vinícius. **Relações étnico-raciais e Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

GROSGOUEL, Ramón. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: Transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Coimbra, n. 80, p. 115-147, mar. 2008.

GUSTIN, Miracy Barbosa de Sousa; DIAS, Maria Tereza Fonseca Dias. **(Re)Pensando a Pesquisa Jurídica**: Teoria e Prática. Belo Horizonte: Del Rey, 2013.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

HOOKS, bell. **Ensinando Pensamento crítico**: sabedoria prática. São Paulo: Elefante, 2020. 283 p.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Básica**, 2020. Disponível em https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2020.pdf. Acesso em 27 mar. 2022.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE. Diretoria de Pesquisas, Coordenação de População e Indicadores Sociais, 2019. Disponível

em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101678.pdf>. Acesso em 30 abr. 2022.

INSTITUTO DE CORRESPONSABILIDADE EM EDUCAÇÃO (Pernambuco). Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais - Seemg (org.). **Memória e concepção do modelo: concepção do modelo da escola da escolha**. 4. ed. Recife: Jcpm Trade Center, 2020. 56

LANDER, Edgardo. Ciências sociais: saberes coloniais e eurocêntricos. In **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Edgardo Lander (org.). Buenos Aires: CLACSO, 2005.

MALDONADO-TORRES, Nelson. A topologia do Ser e a geopolítica do conhecimento. Modernidade, império e colonialidade. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, [S.L.], n. 80, p. 71-114, 1 mar. 2008.

MIGNOLO, Walter. **Desobediencia epistémica: retórica de lamodernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad**. Buenos Aires: Ediciones del Signo, 2010.

NICOLI, Pedro Augusto Gravatá; PEREIRA, Flávia Souza Máximo. Direito do trabalho e epistemologias dissidentes: demarcações teóricas para uma crítica-outra. **Revista Direito e Práxis**, Ahead of print, Rio de Janeiro, 2022.

NUNES, João Arriscado. O resgate da epistemologia. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, [S.L.], n. 80, p. 45-70, 1 mar. 2008.

OLIVEIRA, Fernanda Chamarelli de. O matriarcado e o lugar social da mulher em África: uma abordagem afrocentrada a partir de intelectuais africanos. Odeere: **Revista do Programa de Pós-Graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade**, Pontífica Universidade Católica do Rio de Janeiro (Puc-Rj), v. 3, n. 6, p. 316-339, dez. 2018.

PEREIRA, Flávia; COELHO, Flávia. Teoria e prática no ensino jurídico: diálogo entre decolonidade do saber e pedagogia da libertação de Paulo Freire e bell hooks. **Revista de Direito da Faculdade Guanambi**, v. 6, n. 01, p. e236, 2 maio 2019.

PEREIRA, Flávia; MURADAS, Daniela. Decolonialidade do saber e direito do trabalho brasileiro: sujeições interseccionais contemporâneas. **Revista Direito & Práxis**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 20, p. 1-26, 2018.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Eduardo (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

SARAIVA, I. F. O.; SOUZA, N.F. (org.). **Relações Étnico-Raciais no Brasil**. Belo Horizonte: Divisão Psicopedagógica - Academia de Polícia Civil de Minas Gerais/ACADEPOL, 2022.

SILVA, P. B. G. e. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. Educação. Livro: **Relações Étnico-raciais e educação no Brasil**, Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011.

SILVA, Wesley Santos. **Aspectos críticos do protagonismo juvenil em Antônio Carlos Gomes da Costa**. 2015. TCC (Graduação) - Curso de Pedagogia, Faculdade de Educação - Fe, Universidade Federal de Brasília - Unb, Brasília, Df, 2015. Disponível em: https://bdm.unb.br/bitstream/10483/18307/1/2015_WesleySantosSilva_tcc.pdf. Acesso em: 20 set. 2022.

STF, 2017. **Plenário declara constitucionalidade da Lei de Cotas no serviço público federal**. 2017. Disponível em: <https://portal.stf.jus.br/noticias/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=346140>. Acesso em: 14 set. 2022.