



EVOLUÇÃO DO DIREITO À EDUCAÇÃO NO BRASIL SOB A PERSPECTIVA PÓS-COLONIAL

Raíssa Félix Almeida*

RESUMO

Este estudo aborda as relações étnico-raciais e o direito à educação no Brasil, em perspectiva pós-colonial, tendo em vista que a colonialidade, ainda hoje perceptível, mitiga os direitos e garantias dos sujeitos. Inicialmente, o texto evidencia os efeitos da colonialidade para concepção da cidadania e relações sociais racializadas, atrelada ao alijamento das populações subalternizadas da educação formal; em seguida, analisa a temática presente nas Cartas Constitucionais e leis que já vigoram e vige no território brasileiro. Avalia-se, por fim, os avanços e contribuições, a partir do modelo jurídico-ideológico textualmente garantido, para a prática educacional em perspectiva emancipatória dos sujeitos.

Palavras-chave: Direito à educação; Relações étnico-raciais; Pós-colonialidade; Subalternidade; Cidadania.

EVOLUTION OF THE RIGHT TO EDUCATION IN BRAZIL UNDER THE POST-COLONIAL PERSPECTIVE

ABSTRACT

This study deals with ethnic-racial relations and the right to education in Brazil, in a postcolonial perspective, since the coloniality, still perceptible today, mitigates the rights and guarantees of the subjects. Initially, the text highlights the effects of coloniality on the conception of citizenship and racialized social relations, linked to the subjugation of the subalternized populations of formal education; and then analyzes the themes present in the Constitutional Letters and laws that have already been in force and in force in Brazil. Finally, we evaluate the advances and contributions, from the juridically-ideological model textually guaranteed, to the educational practice in an emancipatory perspective of the subjects.

Key-words: Right to education; Ethnic-racial relations; Postcoloniality; Subalternity; Citizenship.

1 INTRODUÇÃO¹

Para que seja factível a proposta de reflexão sobre a evolução do direito à educação no Brasil, no que tange às relações étnico-raciais, a partir do olhar pós-colonial, necessário se faz construir o caminho que inter-relaciona as questões atinentes à raça, capacidade

* Mestranda no Programa de Pós-graduação em Relações Étnico-Raciais da Universidade Federal do Sul da Bahia, especialista em Direito Público. Advogada. E-mail: raissafelix.adv@gmail.com. Endereço: Av. Alceu Amoroso Lima, 123, Nova Teixeira, CEP 45.994-278, Teixeira de Freitas – BA.

¹ Este trabalho foi parcialmente concebido nos estudos conduzidos na disciplina Imperialismos e Descolonizações, do Mestrado Profissional em Ensino e Relações Étnico-Raciais da Universidade Federal do Sul da Bahia; e na disciplina de Estado e Sociedade na América Latina, do Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais da Universidade Federal da Bahia.



econômica e vulnerabilidade social no território brasileiro. A intelecção se inicia nestes termos pois, se de outro modo fosse enunciado o objeto em questão, passando-se a tratar da evolução do direito à educação no Brasil para as relações étnico-raciais, deslocar-se-ia da necessária correlação à colonialidade², centro do nosso estudo.

Considerando-se a educação instrumento potencialmente eficaz para controle da sociedade, a premissa aqui notabilizada é de que o colonialismo afeta/afetou estruturalmente a política educacional brasileira, fomentando a exclusão étnica e social, cujo desenvolvimento – ou no transcorrer de tempo – veio a resultar na compreensão das relações étnico-raciais que nesse ínterim se realizam. Noutras palavras, a questão étnico-racial advém da estrutura colonialista, e tem-se por hipótese que a descolonização de saberes é o que possibilita o reconhecimento da imbricação destas relações, com vistas à sua desconstituição. Ao tratar acerca das alternativas ao pensamento eurocêntrico-colonial, Edgardo Lander (2000, p. 15) rememora Maritza Montero e elucida como algumas das ideias centrais deste paradigma a libertação através da *práxis* e o caráter histórico, indeterminado, indefinido, inacabado e relativo do conhecimento. A mobilização da consciência para desnaturalização das práticas sociais, a partir da valorização da cultura e saber popular não-hegemônicos, reformula as perspectivas do ser e estar no mundo, assim como as modulações institucionais para a maior participação das populações subalternizadas no cotidiano político-administrativo ou como beneficiárias de políticas públicas voltadas à igualdade substantiva, aduzem à pluralidade epistêmica e multiplicidade de vozes e sujeitos.

Oportunamente, chama-se atenção ao fato de que esta apreciação não se ocupa em discutir a gênese ou o processo da revolução epistêmico-interpretativa pós-colonial da legislação educacional, tampouco a situa no lugar da espontaneidade estatal em detrimento do protagonismo dos movimentos populares para os avanços sociais no país, sobretudo no tocante à questão étnica. Tendo em vista a ação determinante dos movimentos sociais para as mudanças legislativas, o que se pretende verificar é, justamente, as amarras imperialistas que mitigaram e mitigam os direitos e cidadania da população negra, submissa a um Estado legalista que, ao longo da sua história de independência política, demonstra orbitar cultural, econômica e ideologicamente atrelado às influências imperialistas. Se aos olhos leigos ou desatentos este liame apresenta-se frágil ou de difícil compreensão, mais um objetivo se

² Conforme Quijano (2009, p. 73), a colonialidade é conceito abrangente que designa as relações de dominação/exploração além das questões racistas de poder.



estabelece para esta análise: elucidar a nocividade da imposição imperialista/colonialista, cujos efeitos se protraem no tempo e interferem na realização da cidadania aos brasileiros.

O texto divide-se em três partes, com evidência inicial para os efeitos da colonialidade para concepção da cidadania e relações sociais racializadas, correlacionando-os ao alijamento das populações subalternizadas do processo educativo formal. Na segunda parte, a reflexão é feita a partir da análise das Cartas Constitucionais que já vigeram e vige no território brasileiro, com destaque para normas infraconstitucionais relevantes para a temática. Avalia-se, por fim, os avanços e contribuições, a partir do atual modelo jurídico-ideológico textualmente garantido, para a leitura e prática educacional em perspectiva emancipatória dos sujeitos.

2 COLONIALIDADE E CIDADANIA

A história do território político soberano a que hoje se denomina República Federativa do Brasil inicia no contexto da política de expansão mercantilista europeia datada de meados do séc. XVI. O aprimoramento da tecnologia de navegação oceânica possibilitou o contato e relacionamento entre diferentes sociedades e abriu caminhos para a sua conquista e subsunção a novas estruturas de poder. Alguns teóricos – Norberto Bobbio (1998) e Isabel de Castro Henriques (2014) – segmentam o fenômeno da colonização ao destacar as características mais evidentes em determinados períodos. Importa trazer à baila que, se inicialmente a conquista de territórios para fins econômicos respondia à necessidade de as Nações se afirmarem diante das outras potências por meio da conquista e garantia de fontes para exploração de riquezas – materiais ou humana, por meio da escravidão –, o caráter político-ideológico da colonização se fortaleceu a ponto tal que a política internacional passou a ser remodelada pela capacidade de controle e ingerência política, econômica e cultural sobre outros povos.

Considerando-se que o desenvolvimento industrial adicionou à equação da acumulação de riqueza bruta e poder, a necessidade de existência de mercado consumidor às riquezas beneficiadas, a colonização, sistematicamente implementada para fins de controle para exploração de riquezas, se personifica no projeto político do colonialismo. O termo distancia a compreensão do colono como participante do processo de povoamento de novos territórios, aduzindo que a descontinuidade territorial e cultural apurada atende a fins mais



amplos do que a mera exploração de riquezas. “O Colonialismo transforma-se num método de organização da produção baseado na exploração de uma força de trabalho privada de direitos políticos e sociais no âmbito do Estado colonial” (BOBBIO, 1998, p. 183), o que se destaca é o caráter deliberado da política colonialista para a dominação e repressão dos povos colonizados, protraindo os efeitos deste controle por meio da subalternização de grupos igualmente privados dos seus direitos, muito embora formalmente “descolonizados”.

Quijano chama atenção que, mesmo com os movimentos de independência dos territórios conquistados – no caso brasileiro, em 1822, quando fora declarada a independência em relação ao Reino Português –, “*la relación entre la cultura europea, también ‘occidental’, y las otras sigue sendo una relación de dominación colonial*” (1992, p. 12). A poética da sua escrita não afasta a nocividade do processo, que ultrapassa a dominação cultural, atuando diretamente no imaginário das sociedades, de forma a tornar-se, em certa medida, componente das individualidades. A descontinuidade identitária alcança a humanidade dos corpos, por reprimir sistematicamente as suas crenças, ideias, símbolos e conhecimentos.

No contexto pós-colonial, o imperialismo é enunciativo das práticas colonialistas, promovendo a hegemonia de um Estado em detrimento de outro, sobre o qual aquele exerce o controle econômico, subsumindo-o, inclusive, ideologicamente. Neste contexto é que se configura a transmutação da forma de dominação. Se outrora a dicotomia colonizadores e colonizados estabelecia o lugar social e jurídico do indivíduo, a proclamação de independência descaracterizou o status de colônia, pelo que fez necessário a remodelação das estruturas de poder. Neste âmbito, a subalternização de grupos atende de forma sistemática e estratégica aos interesses imperialistas e a divisão étnico-racial assume o papel de instrumento para depreciação dos nacionais. Enquanto os brancos, outrora colonizadores, mantêm a sua soberania, a categoria dos colonizados é substituída pela dos negros – a cor da escravidão –, e mestiços, frutos da mistura inconcebível entre os grupos sucedidos. É na deturpação da representação social conforme os interesses da cultura *lato sensu* hegemônica imposta que a lógica imperialista legitima a relação de dominação,

(...) na medida em que as relações sociais que se estavam configurando eram relações de dominação, tais identidades foram associadas às hierarquias, lugares e papéis sociais correspondentes, com constitutivas delas, e, conseqüentemente, ao padrão de dominação que se impunha. Em outras palavras, raça e identidade racial foram estabelecidas como instrumentos de classificação social básica da população. (QUIJANO, 2005, p. 107)



O sociólogo peruano argumenta que a relação de dominação direta, política, social e cultural dos europeus, introduziu uma estrutura colonial de discriminações. O raciocínio que se constrói é quanto à subsunção da lógica local para consolidação da identidade e estabilidade da nação brasileira, mas forjada sob os paradigmas que favorecem e são concebidos à perspectiva do colonizador. Se outrora os negros tenham sido descritos como decrepitos de espírito e disformes no corpo e, portanto, desinteressantes para a formação da sociedade brasileira – o que garantia a preponderância do europeu –, em dado percurso histórico se fez politicamente necessário que uma identidade própria fosse criada para consolidação da nação *independente*, e abriu-se concessão à miscigenação (SILVA, 2005). Destaca-se que, mesmo neste último cenário, permanece imaculada a hegemonia colonizadora uma vez que, se na teoria fora criado um laço entre brancos e negros, a prática reservou-lhes a exclusão social. Complementando este raciocínio, Silvano Silva (2005) rememora Kabenguele Munanga, o qual percebe que do fenômeno da miscigenação – enquanto fenômeno biológico – resulta um fato social, psicológico, econômico, político-ideológico, corroborando à ideia de que a política racial se estabeleceu no Brasil para atender aos interesses da elite branca/colonizadora.

Considerando que “a representação do social se relaciona com a memória e a experiência, além da reflexividade, enquanto enunciado da modernidade, e tem implicação nas formas de reconhecimento nos planos social, cultural e político” (SCHERER-WARREN, 2010, p. 22), a subalternidade assimilada aos negros, pode-se dizer fruto de um processo histórico de violência real, exemplificado na escravidão, e simbólica – aparentemente silente e indolor, mas altamente deletéria (BOURDIEU, 1989, p. 10) –, que culminou no alijamento da sua cidadania.

Decerto, esse processo de depreciação social, identitária e histórica voltada à marginalização da população negra se sustentou graças à manutenção institucionalizada da política colonialista, cujo fundamento se encontra na hipótese de que o Estado brasileiro gravite ainda em seu entorno. A hegemonia das potências imperialistas prescinde da fragmentação nacional e hierarquização das relações de poder, fomentada pela subalternização de determinadas categorias sociais e o seu afastamento aos direitos e garantias de desenvolvimento, pois, ao passo em que o negro é desconsiderado em sua humanidade o mecanismo ideológico escuda esse próprio grupo hegemônico da responsabilidade social para com o futuro desses ex-escravos e seus descendentes. Neste contexto se elucida o porquê da



representação social pejorativa atribuída à população negra, de forma quase animalizada, construída de forma apartada da dimensão humana da existência intelectual, sensitiva, cultural e emocional, haja vista que, um dos paradoxos da situação colonial (BALANDIER, 2014, pp. 46-47) instaurada é a preponderância da influência sociológica ainda que por um quantitativo numericamente inferior. O que realmente importa/define n/esta relação e seus desdobramentos é a manutenção do lugar do dominador e do dominado.

É consentâneo pensar que, tendo sido as relações étnico-raciais estabelecidas no Brasil sob o critério da colonialidade, o processo de exclusão social e usurpação da cidadania tem na educação – sem o prejuízo de outros espaços – terreno fértil à contínua subalternização da população negra e seus descendentes. E isto se afirma por dois vieses: em primeiro plano, destaca- a apatia constitucional voltada à inserção da população negra na escola, e em segundo plano a desvalorização dos saberes, métodos e instrumentos formativos deslocados do modelo eurocêntrico se, mas inerentes à cultura negra e de riqueza historicamente ignorada.

Boaventura de Sousa Santos (2009) denomina conhecimento o que aqui se refere, de forma institucionalizada, como educação. Trata-se de linguagem política responsável por traduzir a *práxis* social, de forma inteligível, trazendo-a ao plano da existência. Esta compreensão denota que a concepção moderna do conhecimento, é dotada de intencionalidade nociva à coexistência de saberes, partindo-se do pressuposto que a imposição de uma forma de saber é uma manifestação de controle político. Desta maneira, a colonização dos saberes não implica apenas a subalternização de outros saberes ou o impedimento de que grupos não-hegemônicos o apreendam, mas implica também na alienação do fazer histórico e cultural de uma dada comunidade, levando-a a ignorar os percursos formativos que ultrapassem a normalidade concebida, ainda que lhe sejam natos.

Neste ponto, educação e direito se intersectam. Se por um lado, a ciência moderna monopoliza o certo e o errado, o verdadeiro e o falso, o direito moderno estatui o legal e o ilegal, fazendo erigir a legitimidade unidirecional do Estado tal como se postulasse o direito das gentes. Por intermédio de tais instrumentos é que se consolidou a hegemonia eurocentrada, ignorando-se as vidas e vivências concebidas além dos seus conceitos. Santos elucida que, “em cada um dos dois grandes domínios – a ciência e o direito – as divisões levadas a cabo pelas linhas globais são abissais no sentido em que eliminam definitivamente quaisquer realidades que se encontrem do outro lado da linha”, universo de experiências



desperdiçadas e invisibilizadas, tal qual os seus autores. A racialização das relações sociais e o alijamento da população negra ao processo educacional formativo – ainda que em termos eurocentrados – instaura a orfandade cultural, uma vez que suas práticas e saberes não são sequer reconhecidos, e mutila as possibilidades de participação desta parcela da população no processo/modelo político instaurado. Se por um lado, a ampliação do acesso à educação é crucial à elementar dignidade, a representatividade dos conteúdos e práticas pedagógicas é igualmente sensível à democratização de saberes. Nesse sentido é que se perquire o reconhecimento do negro enquanto cidadão, a partir do desenvolvimento do direito à educação no Brasil a percebê-lo em sua humanidade, ratificando que, como assevera Santos (2009, p. 32), a injustiça social está intimamente ligada à injustiça cognitiva global.

3 DESDE QUANDO ESCOLA É LUGAR DE NEGRO?

A aludida cidadania não pretende ser aqui discutida sob o ponto de vista da qualidade do ser formalmente considerado cidadão, pois isso macularia o sentido da abordagem e do paradigma aqui considerado. O conceito de cidadania presumido nesta análise se dá enquanto princípio, pois, tendo sido a independência brasileira proclamada em 1822, esperar-se-ia que esta separação do colonizador causasse efeitos além da modificação do seu *status* de colonizado. E, se assim não foi com o Brasil, tampouco o seria em relação aos negros, reservados à marginalidade.

Retomando a proposição inicial, a pretensão se encontra em perceber o desenvolvimento histórico do direito à educação, contemporaneamente compreendido corolário da cidadania e do princípio da dignidade humana. Considerando-se que a evolução da política educacional dialoga com o seu afastamento da lógica colonialista, o reconhecimento das relações étnico-raciais se instala como necessário à realização daquele princípio, assim como vai de encontro às hierarquizações sociais concebidas para a manutenção das relações de poder advindas da colonização. Nesse ínterim é que se torna pertinente o questionamento sobre desde quando as portas das escolas brasileiras estão de fato abertas à população pluriétnica e pluricultural que conformam a esta sociedade.

Para refazer este caminho, recorre-se às disposições constitucionais sobre a temática da Educação, com o destaque para algumas leis correlatas ao tema. E isto se faz tendo em vista os princípios do dirigismo e garantismo constitucional: enquanto aquele remete à



imperatividade da norma constitucional sobre a legislação infraconstitucional, Norberto Bobbio, no prefácio da obra *Direito e Razão* (FERRAJOLI, 2002, p. 9), explica que “somente se estiver bem definido [o modelo constitucional] poderá servir de critério de valoração e de correção do direito existente”, tanto para a retificação de condutas pelo Estado, quanto para a garantia dos direitos aos indivíduos. Sendo a Carta a principal diretriz para a orientação legal e jurídica do país, direciona acerca da filosofia política, mas, sobretudo, fixa as questões e alcances prioritários para o fazer do Estado. Ao longo de sua história, o Brasil já foi regido por sete constituições sucessivas, a primeira delas outorgada ainda no Brasil império, dois anos após a sua emancipação política.

Na Constituição Federal de 1824, os brasileiros eram considerados cidadãos se nascidos no país, quer fossem ingênuos ou libertos, aos quais eram garantidos a instrução primária e gratuita (BRASIL, 1824, Art. 179, XXXII), a fim de que não fossem violados os seus direitos civis e políticos, fazendo da Educação um direito subjetivo. Esta foi a carta com o maior período de vigência da história brasileira – 67 anos – no qual os negros alcançaram o enquadramento constitucional-formal de cidadãos, desde que nascidos de escravas ou libertos. Nesse berço nasceu a Lei do Ventre Livre (Lei nº 2.040), sancionada em 1871, que declarava a liberdade aos filhos nascidos das escravas.

Ao tratar sobre as primeiras práticas educacionais com características modernas em relação aos negros do Brasil, Marcus Vinícius Fonseca (2011) se debruçou sobre a Lei do Ventre Livre evocando que, muito embora estas crianças tenham alcançado a liberdade, sua inserção no sistema escolar, característico da nova ordem moderna instaurada, foi problemática e desde o início excludente. Se por um lado os nascidos estariam livres quando completassem oito anos e gozariam, então, de um novo lugar social, a lei acelerou o fim da escravidão – antes esvaziada somente pela morte – e incluiu a educação como dimensão complementar do processo de abolição. O autor problematiza que a lei ameaçou afetar a disponibilidade da mão de obra, mas isso não significou, na prática, a ampliação de alternativas à comunidade negra, até aquele momento ignorada pela política educacional. Completados os oito anos, os senhores perderiam a posse sobre os filhos de suas escravas – e as crianças o seu lugar referencial – e teriam duas possibilidades: entregar as crianças ao Estado, recebendo a devida indenização, a quem caberia a criação e educação, ou, ficar com o ingênuo até a idade de 21 anos, podendo utilizá-lo como trabalhador, cabendo-lhe a responsabilidade de criá-lo.



De acordo com relatório apurado por Fonseca (2011), datado de 1885, catorze anos após a publicação da lei, 99,972% das crianças nascidas de escravas e, portanto, “considerados de condição livre” (BRASIL, 1871, Art. 1º), continuavam sob o domínio dos senhores de suas mães, trabalhando, inseridas no mesmo contexto escravagista. Este cenário, a coadunar com os interesses colonialistas, afastava os perigos da educação, instrumento de desenvolvimento intelectual que, se participado aos negros, possibilitaria a sua participação nos espaços sociais dos estabelecimentos de ensino, como explica Magalhães (1996, pp. 11-12):

O modelo escolar não apenas rompe com a relação direta entre o processo de informação/aprendizagem (instrução) e o processo de formação, proporcionando uma autonomização do primeiro deles, como envolve uma diversificação dos espaços, uma diferenciação e uma especialização de agentes educativas, uma profunda alteração na relação pedagógica, pois, que na oficina e no trabalho os aprendizes se socializam de forma hierárquica, enquanto na escola se implementam estratégias de socialização horizontal.

Nada mais consequencial, numa lógica colonialista, que a educação, ansiada pelos negros enquanto instrumento de emancipação, tenha sido implementada de forma a marginalizar, e não incluir, fomentando estruturalmente as relações de poder.

Em 1891, a primeira Constituição republicana aborda timidamente a questão educacional, e atribui ao Congresso a capacidade de criar instituições de ensino superior e secundário nos estados, nos termos do artigo 35. Ao definir o “cidadão brasileiro”, generaliza-os apenas como os nascidos no Brasil (BRASIL, 1891, Art. 69), sem distinção sobre sua origem étnica, muito embora a participação político-eleitoral fosse limitada aos mendigos e analfabetos. Noutras palavras, o alijamento dos negros à cidadania política era constitucionalmente garantido haja vista o seu afastamento dos espaços voltados à alfabetização, em ode às primícias de uma igualdade eminentemente formal.

A segunda Constituição da república, em 1934, pela primeira vez enuncia o critério de igualdade no cenário jurídico brasileiro, apesar dos estudos demonstrarem que à época poucos eram os esforços a realiza-la. No artigo 113, estatui: “Todos são iguais perante a lei. Não haverá privilégios, nem distinções, por motivo de nascimento, sexo, raça, profissões próprias ou dos pais, classe social, riqueza, crenças religiosas ou ideias políticas”, assegurando inclusive a liberdade de consciência, crença e manifestação religiosa. No tocante à educação, a ser ministrada pela família e pelos poderes públicos, a responsabilidade do



Estado era “favorecer e animar o desenvolvimento”, de modo a possibilitar eficientes fatores da vida moral e econômica da Nação, e o desenvolvimento de um espírito brasileiro a consciência da solidariedade humana (BRASIL, 1934, Art. 148-149). A inovação desta Carta (BRASIL, 1934, Art. 150-152) está na criação da competência federal, por meio do Conselho Nacional de Educação, para a fixação do plano nacional de educação. Contudo, não obstante a progressão conceitual, que passam a estabelecer a igualdade como princípio, a própria normatização da educação é silente quanto às deformidades históricas que, em 1885 testemunharam que praticamente a totalidade das crianças negras, nascidas de escravas, estavam fora dos estabelecimentos de ensino. Se este aspecto é ignorado, a Educação, no raciocínio da lógica colonialista, continua a servir-lhe de forma a aprofundar as disparidades sociais.

A criação do Plano Nacional de Educação (PNE) é uma inovação que contribuiria à exequibilidade do direito juridicamente assegurado. Carlos Cury (2015) explica que a importância de um Plano “se confunde com a necessidade de uma educação de qualidade e, como função do Estado, se impõe para a consciência cidadã como um pilar para que as finalidades da educação se efetivem”. O responsável por esta elaboração seria o Conselho Nacional de Educação (CNE), que havia sido criado por meio do Decreto nº 19 850, de 11 de abril de 1931, contudo, o primeiro Plano foi encaminhado e passou pelo exame somente no ano de 1936, depois da tramitação nas câmaras. No ano seguinte, em 15 de maio de 1937, o Plano foi aprovado com 66 (sessenta e seis) emendas (CURY, 2015, p. 415), no entanto, sua promulgação foi obstada na Câmara dos Deputados, em virtude de diversas controvérsias e incompatibilidades constitucionais alegadas pelos edis. Apesar do avanço simbólico, o autor faz críticas em relação à concepção deste plano.

Quanto ao Plano em si, a pergunta que fica é se se poderia chamá-lo de Plano já que, para tal, dele deveriam constar uma radiografia da situação, as metas a serem atingidas (e em quanto tempo) e os recursos necessários para tanto. A rigor, além do caráter minudente de cada capítulo, esse Plano foi muito mais uma espécie de diretrizes e bases da educação sob a égide de um controle burocrático bastante pronunciado. O que se certo modo prenunciava e compunha o espírito autoritário da época. (CURY, 2015, p. 415)

Sob um efervescente clima político, os projetos voltados ao Plano e outras iniciativas para o desenvolvimento da educação, como a criação de Fundos, sucumbiu sob ditaduras políticas.



Em 1937, o novo estado brasileiro constitucionaliza (BRASIL, 1937, Art. 128) como dever do Estado contribuir, direta e indiretamente, para o estímulo e desenvolvimento da arte, ciência e ensino, favorecendo ou fundando instituições artísticas, científicas e de ensino, se de iniciativa individual, de associações ou pessoas coletivas públicas e particulares. Como caracteristicamente neste período político, é forte o apelo à educação moral e cívica, com previsão expressa de proteção aos monumentos históricos, em demonstração ao esforço à criação de uma identidade nacional. A obrigatoriedade do ensino primário e gratuito está previsto no artigo 130, assim como a ressalva quanto à não exclusão do dever de solidariedade dos menos para com os mais necessitados: “Por ocasião da matrícula, será exigida aos que não alegarem, ou notoriamente não puderem alegar escassez de recursos, uma contribuição módica e mensal para a caixa escolar” (BRASIL, 1937, Art. 130), permanecendo o silêncio quanto à disparidade étnico-social já debatida.

A Constituição Federal de 1946 traz mais especificamente os princípios a serem observados pela legislação educacional, repetindo a obrigatoriedade e gratuidade do ensino primário, e abre margem à gratuidade do ensino oficial ulterior aos que comprovadamente não possuíssem recursos. Outras observações especiais revelam certa preocupação dos constitucionalistas à época com o aspecto econômico do aluno para obrigatoriedade do custeio, passando-o inclusive à responsabilidade de empresas industriais, comerciais e agrícolas com mais de cem funcionários. Entretanto, apesar de a Constituição fixar o investimento anual mínimo em educação, de dez por cento, para a União, e vinte por cento para os Estados, o Distrito Federal e os Municípios referente à renda resultante dos impostos (BRASIL, 1946, art. 169), o conjunto da obra denota que, mesmo em face da breve relevância dada ao aspecto financeiro para manutenção e desenvolvimento da política educacional, ainda assim o Estado não assumiu a responsabilidade para com o passivo histórico que invisibilizou a população negra.

Ao abordar a história da educação dos negros, Mariléia dos Santos Cruz, observa que as experiências escolares relatadas em período anterior à década de 1960 são praticamente nulas, apesar da expansão do número de vagas da rede pública de ensino (2005, pp. 21-22). A explicação de tal representatividade possui dois vieses possíveis: a baixa participação dos negros e a ausência de conteúdos que tratem dessas trajetórias educacionais e escolares. Ratificando a ideia de que a educação brasileira foi um dos instrumentos para a manutenção das relações de poder firmadas ainda em período colonial, Cruz considera, contudo, que “não



se pode negar que existe uma história da educação e da escolarização das camadas afro-brasileiras”, (2005, p. 30). E, em brilhante síntese, enuncia que este silêncio revela “que não são os povos que não têm história, mas há os povos cujas fontes históricas, ao invés de serem conservadas, foram destruídas nos processos de dominação” (2005, p. 23).

Do período de exceção que perdurou no Brasil entre 1964-1985, marcado pela repressão de direitos capitaneada pelo Estado durante o regime militar, adveio a Constituição de 1967³. Nesta, a Educação é tratada no artigo 168 como direito de todos, a ser dada no lar, e na escola, cuja gratuidade se estenderia dos 7 aos 14 anos, com a previsão de extensão desse benefício durante o ensino oficial ulterior aos que devidamente comprovassem a falta ou insuficiência de recursos. Quanto à obrigação criada às empresas comerciais, industriais e agrícolas há a retirada do mínimo de contingente para que mantivessem o ensino primário gratuito de empregados e filhos.

A Constituição-Cidadã, promulgada em 1988, até em decorrência do período de recrudescimento dos direitos e garantias democráticas que a antecedeu, surge com uma novidade axiológica. O princípio da dignidade humana, numa dimensão do dirigismo constitucional, atribuiu a todo conteúdo normativo da nação a premissa de busca pela efetividade de direitos capazes de realizar a experiência digna da vida humana, compreendendo, a partir da sua assimilação cultural, a possibilidade de pleno desenvolvimento dos indivíduos, numa aproximação entre Direito e justiça (REALE, 1972, p. 275). Soares explica que, no âmbito da aferição do justo, “o que importa não é a definição da justiça – dependente sempre da cosmovisão dominante em cada época histórica –, mas sim o seu processo experiencial através do tempo, visando a realizar cada vez mais o valor da dignidade da pessoa humana” (2008, p. 162). Decerto, sob este viés, soa estúpido consentir com a continuidade de normas que reiterem a prática abusiva da expropriação cultural e identitária contra a população negra.

Tendo a dignidade da pessoa humana por fundamento (BRASIL, 1988, Art. 1º), enquanto Estado Democrático de Direito, a República pós-ditadura nasce com o objetivo de erradicar a pobreza, reduzir as desigualdades sociais e regionais, e promover o bem de todos sem prejuízo de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação (BRASIL, 1988, Art. 3º). Conquanto termos similares já tivessem sido cunhados noutros textos constitucionais, a diferenciação está na busca da realização desses objetivos em função

³ Alguns autores argumentam ter sido substituída em 1969, embora a Câmara dos Deputados (2005) e o Senado Federal (2013) a reconhecerem como uma alteração, de fato promovida pela Emenda Constitucional nº 1/1969.



de um patamar de dignidade humana, com vistas ao alcance de uma igualdade substantiva, material. Em consonância, se outrora houvera disposições esparsas, a Constituição analítica estatui explicitamente a educação como direito social. Sobre a imperatividade dos direitos sociais, econômicos e culturais Flávia Piovesan (2014, p. 173) concorda que a “ideia da não aacionabilidade dos direitos sociais é meramente ideológica e não científica”, sendo, irrefutavelmente, exigíveis, o que também reforça a pauta dos movimentos sociais.

4 CONTRIBUIÇÕES PARA UMA EDUCAÇÃO PÓS-COLONIAL

Abramovich e Courtis (2002, p. 37) reiteram, sobre a previsão dos direitos sociais, que *“Lo que calificará la existência de um derecho social como derecho pleno no es simplemente la conducta cumplida por el Estado, sino la existencia de algún poder jurídico para actuar del titular del derecho em caso de incumplimiento de la obligación debida”*. Neste ponto de vista, a abertura de possibilidade para a transformação da *práxis* representa um avanço em contraponto à participação popular à realização da sua liberdade, até então formalmente inaudível pela figura Estatal.

O artigo 205 da Constituição de 1988 localiza a educação como direito de todos e dever do Estado e da família, a ser promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, com os objetivos de desenvolver a pessoa, prepara-la para o exercício da cidadania e qualifica-la para o trabalho. Do emblemático artigo 5º (BRASIL, 1988) é que advém o imperativo que se desdobra na inderrogável tarefa de repensar a política educacional brasileira, “a lei punirá qualquer discriminação atentatória dos direitos e liberdades fundamentais” e “a prática do racismo constitui crime inafiançável e imprescritível, sujeito à pena de reclusão, nos termos da lei”. Ora, se o repúdio ao terrorismo e ao racismo é princípio da República, a descolonização das práticas educacionais é conduta imprescindível a fim de que o passivo histórico-social não tornasse o Estado em verdugo à própria instituição. Estas perspectivas favorecem a interpretação culturalista e identitária dos movimentos sociais, que, em termos de estudos pós-coloniais, argumentam ser possível a liberdade, com a desconstrução das formações discursivas e da construção de novas subjetividades dos sujeitos historicamente oprimidos e discriminados. A superação das formações discursivas é possível na deflagração da “outra face” oculta e essencial da modernidade implantada, produto do



desenvolvimento e notabilidade eurocêntrica: o mundo periférico colonial (SCHERER-WARREN, 2010, pp. 20-21).

Compreendendo-se, então, que a hierarquização das relações sociais adveio da imposição de uma cultura colonialista; que a manifestação sociocultural dos povos que, de fato, promoveram o povoamento e ergueram o território Brasil foi violentamente reprimida; que, por consequência, o modelo educacional estabelecido foi silente quanto à inserção desta população, por séculos alijada da alfabetização e dos mecanismos necessários à construção da sua cidadania de forma a perpetuar as condições de dominação e privilégio da elite econômica, quaisquer princípios que decorram deste sistema afronta o estatuído princípio da dignidade humana. Ao discorrer sobre princípios para a investigação e análise de práticas dialógicas entre estudos pós-coloniais e movimentos sociais latino-americanos, Scherer-Warren (2010, pp. 21-26) faz conclusões que facilitam a compreensão da correlação aqui estabelecida quanto a análise do desenvolvimento da política educacional do ponto de vista pós-colonial, com vistas à sua consecução no âmbito das relações étnico-raciais. Se, como já referenciado, o processo de representação social se relaciona com a memória e experiência, o reconhecimento social, cultural, político e epistêmico desta população subalternizada deve ser promovido com a ocupação desses lugares por atores negros, e da pluralidade étnico-cultural formadora do Brasil, em contraponto à marginalização da cultura, saberes e práticas formativas ou educacionais em relação aos centros hegemônicos de poder.

Em relatório intitulado “Fases da Desigualdade no Brasil: um olhar sobre os que ficam para trás”, coordenado pela economista Tereza Campello (2017), o acesso aos espaços de formação e formulação de conhecimento por atores negros – que correspondem a mais da metade da população brasileira – é quantificada, a partir de dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Nos dados analisados entre os anos de 2002 e 2015, verificou-se o aumento de 117% na taxa de jovens negros de 15 a 17 anos, cursando o Ensino Médio, enquanto a presença de jovens negros na universidade cresceu 268% no mesmo período. A publicação argumenta que tal êxito se deu em função da “ampliação do acesso na busca da universalização que permitiu a inclusão massiva nas políticas sociais, aliada ao aumento da renda do trabalho” (2017, p. 47), com inovações legislativas significativas concernentes à temática das relações étnico-raciais.

O período assinalado foi de grande efervescência legislativa no tocante às relações étnico-raciais e teve como marco a Declaração e Programa de Ação de Durban adotados na III



Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, realizada em Durban, África do Sul, em 2001. No ano seguinte, o Programa Nacional de Ações Afirmativas foi criado por meio do Decreto nº 4.228, de 13 de maio de 2002, pautando reivindicações há muito ecoadas pelos movimentos sociais. Posteriormente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei nº 9.394/96 – passou por alterações significativas, promovidas pela Lei nº 10.639/03 que, acrescentando-lhe os artigos 26-A, 79-A (posteriormente vetado), e 79-B, incluiu a temática “História e Cultura Afro-Brasileira” no currículo oficial da educação básica, e incluiu no calendário escolar a data 20 de novembro como “Dia Nacional da Consciência Negra”. Estes diplomas viriam a ser novamente alterados, por meio da Lei nº 11.645/08, para incluir também como temática obrigatória a ser trabalhada em toda a educação básica, nas redes pública e privada de ensino, a história e a cultura dos povos indígenas do Brasil.

Ao regulamentar as alterações promovidas, o Conselho Nacional de Educação, por meio da Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004, instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais, tendo por meta promover a educação de cidadãos atuantes e conscientes no seio da sociedade multicultural e pluriétnica (BRASIL, 2013) – e o faz em tom coercitivo às unidades de ensino, haja vista que a sua implementação passaria a ser considerada para avaliação das condições de funcionamento dos estabelecimentos. Ratificando os progressos alcançados no âmbito da política educacional, o Brasil ainda aprova nos anos de 2009 e 2010, respectivamente, o Plano Nacional de Promoção da Igualdade Racial (Decreto n. 6.872/09) e o Estatuto da Igualdade Racial (Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010).

No tocante às taxas de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais de idade, a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) promovida pelo IBGE, constatou, no ano de 2002, que 7,5 % da população brasileira declarada como branca não era alfabetizada, em contrapartida, esta porcentagem era significativamente superior em relação aos pretos (16,7%) e pardos (17,3%). No ano de 2015, percebe-se a redução geral da taxa de analfabetismo, mas, ainda assim, o grupo de pretos ou pardos se encontra em desvantagem gritante, visto que a taxa de analfabetismo para esse grupo (10,6%) é mais que duas vezes superior à taxa da população branca (4,9%) não alfabetizada. Nesse mesmo ano, pretos ou pardos correspondiam a 53,9% da população brasileira.

Depreende-se, por meio dos dados analisados, que as políticas públicas implementadas impactaram de maneira positiva no tocante à inserção da população negra no sistema formal de ensino e na sua alfabetização. Paralelamente, importa destacar que a descolonização do ambiente educacional implica na ocupação dos espaços por atores negros, assim como na reformulação epistêmica, capaz de reconhecer valores culturais historicamente negados, pois, como asseverado por Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva:

Reconhecimento implica justiça e iguais direitos sociais, civis, culturais e econômicos, bem como valorização da diversidade daquilo que distingue os negros dos outros grupos que compõem a população brasileira. **E isto requer mudança nos discursos, raciocínios, lógicas, gestos, posturas, modo de tratar as pessoas negras.** Requer também que se conheça a sua história e cultura apresentadas, explicadas, buscando-se especificamente desconstruir o mito da democracia racial na sociedade brasileira; mito este que difunde a crença de que, se os negros não atingem os mesmos patamares que os não negros, é por falta de competência ou de interesse, desconsiderando as desigualdades seculares que a estrutura social hierárquica cria com prejuízos para os negros.

Reconhecimento requer a adoção de políticas educacionais e de estratégias pedagógicas de valorização da diversidade, a fim de superar a desigualdade étnico-racial presente na educação escolar brasileira, nos diferentes níveis de ensino. (BRASIL, 2013, p. 134) Grifos ausentes no texto original.

Se por um lado, a interpretação dos direitos humanos prolatados em sede constitucional possa influenciar a universalização, a descolonização epistêmica implica em assimila-la numa concepção da igualdade material. Ou seja, compreendendo os sujeitos subalternizados como cidadãos de direito e, mediante as suas experiências e saberes, aplicar-se-ia os direitos humanos a partir de um universalismo capaz de considerar as diferenças. Esta reinterpretação realoca o próprio sentido do direito à educação, que, outrora concebido num *status* de concessão, passa ser incorporado como prerrogativa inerente ao sujeito, percebido em sua inteireza social, cultural e histórica. O qual é, ao mesmo tempo, hábil a prolatá-lo, ainda que em termos diversos ao modelo imposto. De grande relevância é a percepção crítica das relações étnico-raciais, que Ramón Grosfoguel faz no prisma da depreciação da população e cultura negras pela imposição de uma lógica imperialista com raízes no colonialismo.

O facto de alguém se situar socialmente no lado oprimido das relações de poder não significa automaticamente que pense epistemicamente a partir de um lugar epistêmico subalterno. Justamente, o êxito do sistema-mundo colonial/moderno reside em levar os sujeitos socialmente situados no lado oprimido da diferença colonial a pensar epistemicamente como aqueles que se encontram em posições dominantes. **As perspectivas epistêmicas subalternas são uma forma de conhecimento que, vindo de baixo, origina uma perspectiva crítica do**



conhecimento hegemônico nas relações de poder envolvidas. (2008, p. 46) Grifos ausentes no texto original.

A retomada das perspectivas ignoradas é tarefa primária para o questionamento de uma sociedade que se estabeleceu pelos valores do homem masculino, heterossexual, branco, patriarcal, cristão, militar, capitalista, e para o amadurecimento de infindos questionamentos sobre os sujeitos, lugares, verdades e valores consolidados. Abre-se um novo e longo caminho de percepções e reformulações teóricas e práticas, que revelam a tríade basilar da representação social – posição, localização e memória – contingencialmente. A pós-colonialidade imprime um novo paradigma a coexistência de memórias, implicando a reflexão sobre onde e porquê tais e tais sujeitos ocupam e habitam seus respectivos lugares sociais.

Quijano adverte que o “eurocentrismo não é exclusivamente, portanto, a perspectiva cognitiva dos europeus, ou apenas dos dominantes do capitalismo mundial, mas também do conjunto dos educados sob a sua hegemonia” (2009, p. 74), conceber uma mudança epistêmica e, portanto, política, com vistas à uma emancipação cognitiva dos sujeitos de direito, implica em perceber os negros e sua pluralidade cultural – enquanto representativos das populações subalternizadas –, fontes de conhecimento e detentores dos espaços de aprendizagem e produção de saberes. Portanto, pensar um direito à educação no Brasil implica em questionar o acesso das populações negras à escola assim como à sua liberdade de manifestação epistêmico-cultural para além dos modelos impostos.

A colonialidade de fato alterou a conformação da sociedade brasileira, afetou a priorização política e permitiu o continuísmo de condutas arbitrárias e contrárias aos ideais da liberdade e dignidade humanas. O caminho para a transformação desta realidade implica na abertura de caminhos às culturas ignoradas, dar voz para a produção do conhecimento que se afaste dos modelos e paradigmas eurocêtricos. Esta crítica é feita pelo professor e historiador Francisco Antônio Nunes Neto, ao tratar sobre o avanço obtido após o advento da Constituição de 1988 no tocante às normativa que estabeleceu, no ano de 2003, por meio da Lei nº 10.639, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. O estudioso afirma que tal mudança se deu em função da

(...) constatação entre pesquisadores e estudiosos de diversas áreas do conhecimento e como uma decorrência da ação política, denunciatória e reivindicativa dos movimentos sociais de que o teor da escrita da história pátria não foi elaborada na perspectiva dos colonizados, de suas contribuições no processo de formação cultural



do País, nem a partir dos seus relatos, muito menos dos seus processos civilizatórios (...). (NUNES NETO, 2016, p. 133)

Ao postular a necessária descolonização do ensino, Nunes Neto aponta a inserção dos Mestres dos Saberes Populares e Tradicionais no Ensino de História nos processos de ensino-aprendizagem da Escola Básica no Brasil como estratégia para contribuir-se com “os processos de reinvenção, reescrita e reform(ação) do ato-ação docente, a partir do reconhecimento e da valorização de outras epistemologias” (2016, p. 140). Com poesia que foge à imposição formal-colonialista, o autor define que tais Mestres

são pessoas de cujas experiências de vida e os conhecimentos e saberes que possuem e manipulam são reconhecidamente válidos entre os indivíduos nas comunidades em que vivem e que suas ações cotidianas são pautadas no exercício do educar, aconselhar, curar, aliviar tensões, dentre outras ações, mas que pode também possuir conhecimentos sofisticados e muito específicos no âmbito das artes do fazer de um determinado ofício, de uma operacionalidade técnica, num tipo de conhecimento que não foi adquirido na escola, mas que a ela pode ser muito útil, posto que revele importantes identidades socioculturais. (NUNES NETO, 2016, p. 141)

Uma educação para além das amarras da colonialidade prescinde de um processo intrínseco de autoconhecimento e retorno às origens.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uma educação pós-colonial implica, sobretudo, num caminhar inverso, pois o sentido de desenvolvimento pretendido não coagiria o sujeito a tornar-se ou apreender conceitos, vestimentas, linguagens, sentimentos que lhe são, em verdade, extrínsecos. O sentir que ultrapassa os moldes eurocêntricos – e por isso inexplicável – é o sentido que aglutina populações secularmente oprimidas, mas de particularidades vivazes em resistência ao empobrecimento capitaneado pela homogeneização imperialista.

Ao postular a revolução epistêmica e jurídica, que implicaria em profundas transformações das estruturas sociais, é importante notar que o que se pleiteia é a abertura política – de fato – às vozes silenciadas. Romper com o silenciamento, entretanto, não significa promover o isolamento e distanciamento de tais grupos. É, numa oposição às verdades postas, inclusive, ao raciocínio legitimado, consentir numa existência múltipla. Mestras e mestres dos saberes são, nesta perspectiva, símbolos de um processo de reflexão intrínseca que exige olhar para si e enxergar a ancestralidade que, viva, se manifesta na



desarmonia de modelos que não cabem, e se mantém inaudível e ininteligível, por ser cartesianamente inalcançável.

Após análise da matéria constitucional, progressos são perceptíveis no que tange à política de inserção das populações subalternizadas, em especial negros, nas instituições formais de ensino, fato que deve servir, ao mesmo tempo, de alerta. A implementação de políticas públicas visando abarcar esta população, em termos numéricos e de representatividade, deve ser instrumentalizada à realização de transformações ainda mais profundas. Isto porque, não apenas a naturalização do *status quo* do indivíduo serve à sua alienação, mas a naturalização das conquistas pode entorpecer a luta. O degrau acima deve servir para evidenciar que o horizonte é ainda mais amplo do que outrora, exigindo novo fôlego para novos campos de conquistas a serem desbravadas.

A amplitude do território histórico, epistêmico e cultural a ser (re)descoberto, com vistas à desconstituição das práticas impregnadas pela lógica colonialista – sobretudo as perpetuadas sem o reconhecimento desta mácula – que permeiam os ambientes social, escolar e demais espaços onde se renovam as arbitrariedades, deve continuar a instigar a luta pelo alcance da liberdade e dignidade humanas, com vistas à equalização do passivo sócio-histórico-cultural brasileiro. A fim de que, assim, os estudos sobre o avanço ou desenvolvimento do direito à educação, numa perspectiva pós-colonial, remeta pesquisadores e leitores a um novo lugar epistêmico do que seja, inclusive, educação ou direito.

REFERÊNCIAS

BALANDIER, Georges. “A situação colonial: abordagem teórica”. In: **Caderno Ceru**, série 2, v. 25, n. 1, junho de 2014.

BOBBIO, Norberto, MATTEUCCI, Nicola, PASQUINO, Gianfranco. **Dicionário de Política**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1998.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil S. A., 1989.

BRASIL. **Constituição Política do Império do Brasil**. Outorgada em 25 de março de 1824. Disponível em < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm>. Acesso em: 28 jan. 2018.

_____. **Lei nº 2.040 de 28 de setembro de 1871**. Declara de condição livre os filhos de mulher escrava que nascerem desde a data desta lei, libertos os escravos da Nação e outros, e providencia sobre a criação e tratamento daquelles filhos menores e sobre a libertação annul de escravos. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/lim2040.htm>. Acesso em: 26 jan. 2018

_____. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**. Promulgada em 24 de fevereiro de 1891. Disponível em <

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao91.htm>. Acesso em: 28 jan. 2018.

_____. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**. Promulgada em 16 de julho de 1934. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm>. Acesso em: 28 jan. 2018.

_____. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil**. Promulgada em 10 de novembro de 1937. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao37.htm>. Acesso em: 28 jan. 2018.

_____. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil**. Promulgada em 18 de setembro de 1946. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao46.htm>. Acesso em: 28 jan. 2018.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1967**. Promulgada em 24 de janeiro de 1967. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao67.htm>. Acesso em: 28 jan. 2018.

_____. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 15 nov. 2015.

_____. **Decreto nº 4.228**, de 13 de maio de 2002. Institui, no âmbito da Administração Pública Federal, o Programa Nacional de Ações Afirmativas e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2002/d4228.htm>. Acesso em: 30 mar. 2018.

_____. IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios**, 2003. Síntese de indicadores sociais. Disponível em: <ftp://ftp.ibge.gov.br/Indicadores_Sociais/Sintese_de_Indicadores_Sociais_2003/>. Acesso em: 30 mar. 2018.

_____. **Lei nº 10.639**, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm>. Acesso em: 30 mar. 2018.

_____. **Lei nº 11.645**, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm>. Acesso em: 30 mar. 2018.

_____. **Decreto nº 6.872**, de 4 de junho de 2009. Aprova o Plano Nacional de Promoção da Igualdade Racial - PLANAPIR, e institui o seu Comitê de Articulação e Monitoramento. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6872.htm>. Acesso em: 30 mar. 2018.

_____. **Lei nº 12.288**, de 20 de julho de 2010. Institui o Estatuto da Igualdade Racial. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/112288.htm>. Acesso em: 30 mar. 2018.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica**: diversidade e inclusão. CRAVEIRO, Clélia Brandão Alvarenga, MEDEIROS, Simone (Org.). Brasília: Conselho Nacional de Educação: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, 2013.



_____. IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios**, 2016. Síntese de indicadores sociais. Disponível em: <ftp://ftp.ibge.gov.br/Indicadores_Sociais/Sintese_de_Indicadores_Sociais_2016/>. Acesso em: 30 mar. 2018.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. **Constituições brasileiras**. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 2005.16 p. In: Série cadernos do Museu, n. 4.

CAMPELLO, Tereza (Coord.). **Faces da desigualdade no Brasil: um olhar sobre os que ficam para trás**. Brasil: FLACSO, Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais, CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Fundação Ford, 2017

CRUZ, Mariléia dos Santos. Uma abordagem sobre a história da educação dos negros. In: ROMÃO, Jeruse (org.). **História da Educação do Negro e outras histórias**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

CURY, Carlos Roberto Jamil. O Plano Nacional de Educação de 1936/1937. In: **Educativa**, Goiânia, v. 17, n. 2, p. 396-424, jul/dez, 2015.

FERRAJOLI, Luigi. **Direito e Razão**: teoria do garantismo penal. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2002.

FONSECA, Marcus Vinicius da. “As primeiras práticas educacionais com características modernas em relação aos negros no Brasil”. In: FONSECA, Marcus Vinicius da, SANTANA, Patrícia Maria de Souza, JUNQUEIRA, Eliane Botelho, VERAS, Cristina Vianna, SILVA, Júlio Costa, GONÇALVES E SILVA, Petronilha Beatriz, PINTO, Regina Pahim (orgs.). **Negro e educação: presença do negro no sistema educacional brasileiro**. São Paulo: ANPED, Ação Educativa, 2001, p. 11-36.

GROSFUGUEL, 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, 2008.

HENRIQUES, Isabel de Castro. Colônia, colonização, colonial e colonialismo. In: SANSONE, Lívio; FURTADO, Cláudio Alves (orgs.). **Dicionário crítico das ciências sociais dos países de fala oficial portuguesa**. Salvador: EDUFBA, p. 45-58, 2014.

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, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2005, p. 08-23. Disponível em: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar>. Acesso em 13 de fev. 2018.

QUIJANO, Aníbal. Dom Quixote e os moinhos de vento na América Latina. In: ARAÚJO, Cícero, AMADEO, Javier (org.). **Teoria política Latino-americana**. São Paulo: Hucitec, FAPESP, 2009, p. 21-44.

_____. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, Boaventura de Souza, MENESES, Maria Paula (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Edições Almedina, 2009, p. 73-117.

_____. Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina. In: **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Edgardo Lander (org). Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2005, p. 107-130. Disponível em: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar>. Acesso em 25 de jan. 2018.

_____. **Colonialidad y modernidad/racionalidade**. In: Revista del Instituto Indigenista Peruano, v. 13, n. 29, Lima, 1992, P. 11-22.

MAGALHÃES, Justino. **Um contributo para a história do processo de escolarização da sociedade portuguesa na transição do Antigo Regime**. Educação Sociedades & Culturas, Porto Alegre, n. 5.,1996.



NUNES NETO, Francisco Antonio. “Interdisciplinaridade e interculturalidade: mestres e mestras dos saberes no Ensino de História na Escola Básica”. **Revista FSA**, Vol. 13, nº 2, p. 126-148, mar/abr. 2016.

PIOVESAN, Flávia. **Temas de Direitos Humanos**. 7. edição. São Paulo: Saraiva, 2014.

REALE, Miguel. **Fundamentos do direito**. São Paulo: Revista dos Tribunais; Universidade de São Paulo, 1972.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, Boaventura de Souza, MENESES, Maria Paula (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Edições Almedina, 2009, p. 23-71.

SCHERER-WARREN, Ilse. **Movimentos sociais e pós-colonialismo na América Latina**. In: Ciências Sociais. Unisinos 46(1):18-27, janeiro/abril, 2010.

SENADO FEDERAL. **Uma breve história das Constituições do Brasil**. In: 25 anos da Constituição Cidadã, 2013. Disponível em: <http://www.senado.gov.br/noticias/especiais/constituicao25anos/historia-das-constituicoes.htm>. Acesso em 25 de jan. 2018.

SILVANE, Silva. “Racismo e sexualidade nas representações de negras e mestiças no final do século XIX e XX”. In: LOPES, Maria Aparecida de Oliveira (org.). **História do negro no Brasil** – escravidão, gênero, movimentos sociais e identidades. São Paulo: Premier, 2011. P. 161-182.

SOARES, Ricardo Maurício Freire. **O discurso constitucional da dignidade da pessoa humana: uma proposta de concretização do direito justo no pós-positivismo brasileiro**. Tese de doutorado. Salvador: Universidade Federal da Bahia, 2008.