

ESCOLA SEM PARTIDO E RAÇA: Uma Educação para a Colonialidade?¹

NON-PARTISAN SCHOOL AND RACE: An education for coloniality?

Caio Garcia²

Caroline Maciel³

Pedro Teixeira⁴

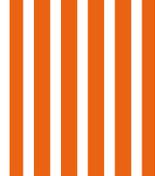
RESUMO: Ao longo da última década, observa-se o avanço do conservadorismo sobre diferentes esferas da sociedade brasileira. No campo educacional, esse avanço pode ser visto na atuação do movimento Escola sem Partido (ESP) em disputas sobre currículos, políticas e práticas escolares. Pesquisadores criticam as ações e posicionamentos do movimento, que reforçam concepções de educação autoritárias, discriminatórias e alinhadas à colonialidade. A colonialidade pode ser compreendida como um padrão de poder de vocação mundial, que tem como um de seus fatores fundamentais a classificação da diversidade humana a partir da noção de raça, utilizada para naturalizar as dinâmicas de dominação colonial e que ainda permanece nas relações sociais. Em contrapartida, os estudos da decolonialidade e da interculturalidade buscam por novas formas de conhecer, pensar e ser que desafiem os significados e as lógicas da colonialidade. O objetivo deste artigo é identificar e analisar as características da colonialidade em pautas defendidas pelo movimento Escola sem Partido no que se refere às relações étnico-raciais. Para isso, realizamos um levantamento de textos disponíveis no blog do movimento na internet e analisamos seu conteúdo a partir de referenciais decoloniais, especialmente dos conceitos de colonialidade do ser, do saber e do poder. Os textos analisados expressam críticas recorrentes ao ensino de História e consideram como doutrinação abordagens que questionam a colonialidade. Dessa maneira, os discursos aglutinados no ESP reiteram a colonialidade sobre a educação, a sociedade e as relações étnico-

¹ O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001 (para o primeiro autor e a segunda autora), com apoio da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (na forma de Bolsa de Produtividade para o terceiro autor) e com apoio da Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (FAPERJ) na forma de Auxílio ao Pesquisador Recém-Contratado (ARC 2019, processo n. 211.458/2019, para o terceiro autor).

² Bacharel e Licenciado em História (UFRJ). Mestrando em Ciências Humanas: Educação (PUC-Rio). Bolsista do CNPq – Brasil. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1581380650490046>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8319-9400>. E-mail: caiomatheusfg@gmail.com

³ Licenciada em Ciências Biológicas (UFRJ). Mestre e doutoranda em Ciências Humanas: Educação (PUC-Rio). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7247841664915853> ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2263-1001> E-mail: maciel.caroline@gmail.com

⁴ Doutor em Ciências Humanas: Educação (PUC-Rio). Professor do Departamento de Educação da PUC-Rio. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9736083270809253> ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4113-9821> E-mail: pedro.teixeira@puc-rio.br



raciais, representando um impedimento às práticas pedagógicas e currículos interculturais e decoloniais na educação.

Palavras-chave: Colonialidade; Escola sem Partido; Raça; Relações Étnico-raciais; Educação

ABSTRACT: Over the last decade, there has been an advance of conservatism in different spheres of Brazilian society. In the educational field, this advance is seen in the actions of the Non-partisan School (NPS) movement in disputes over curriculum, policies, and school practices. Researchers criticize the movement's actions and positions, which reinforce authoritarian, discriminatory, and colonially aligned conceptions of education. Coloniality can be understood as a pattern of power with a global scope. One of its fundamental factors is the classification of human diversity based on the notion of race. It has been used to naturalize the dynamics of colonial domination and remains in social relations nowadays. In contrast, decoloniality and interculturality studies look for new ways of knowing, thinking and being that challenge the meanings and logics of coloniality. The objective of this article is to identify and analyze the characteristics of coloniality in the agenda defended by the NPS movement concerning ethnic-racial relations. For this, we carried out a survey of texts available on the movement's blog on the internet. We analyzed the texts drawing upon decolonial references, especially the concepts of coloniality of being, knowledge and power. The analyzed texts criticise the teaching of History and consider approaches that question coloniality as indoctrination. In this way, the discourses combined in NPS reiterate the coloniality on education, society, and ethnic-racial relations. In conclusion, it represents an impediment to pedagogical practices and intercultural and decolonial curricula in education.

Keywords: Coloniality; Non-partisan School; Race; Ethnic-racial relations; Education.

1. INTRODUÇÃO

No Brasil, ao longo da última década, é possível observar o avanço de grupos conservadores religiosos e neoliberais sobre diferentes esferas da sociedade. A atuação de lideranças político-partidárias, empresariais e religiosas organiza-se em torno de pontos chave, como a defesa de valores morais cristãos tradicionais e controle de expressões de gênero; a redução da intervenção estatal na economia, nos mercados e benefícios sociais, o anticomunismo e a demanda por punições mais duras a crimes (LACERDA, 2019).

No campo educacional, esse avanço pode ser visto nas disputas em torno de políticas educacionais, currículos e práticas escolares. Um dos principais atores nesses processos é o movimento Escola sem Partido (ESP). Criado em 2004 pelo advogado católico Miguel Nagib, o ESP se propõe a combater “a instrumentalização do ensino para fins ideológicos, políticos e



partidários” (ESCOLA SEM PARTIDO, [s.d.]) nas escolas e universidades brasileiras. Inicialmente, o movimento fazia críticas à educação escolar, livros didáticos e professores que realizariam uma “doutrinação marxista”, apoiados em autores como Paulo Freire (MIGUEL, 2016). Suas ações tiveram pouco alcance no país até 2011, quando a discussão em torno do ensino de questões de gênero ganhou destaque no noticiário nacional com as controvérsias em torno do lançamento do Kit Escola sem Homofobia (MIGUEL, 2016). Em 2014, Flávio Bolsonaro, filho de Jair Bolsonaro, encomendou a Nagib a redação de um projeto de lei instituindo o ESP. Posteriormente, esse projeto foi apresentado à Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro, onde Flávio atuava como deputado.

A partir daí, foram apresentados centenas de projetos de lei nomeados Escola sem Partido, análogos a ele, ou ainda, contrários ao ensino de questões de gênero em todo o Brasil, nas esferas municipal, estadual e federal (MOURA; SILVA, 2020)⁵. Embora o Supremo Tribunal Federal (STF) tenha decidido em 2020 pela inconstitucionalidade de uma dessas leis, aprovada no estado de Alagoas (lei 7800/2016, “Escola Livre”), e que essa decisão venha a servir de jurisprudência para a rejeição das demais, efeitos do ESP são sentidos por professores, coordenadores pedagógicos, diretores e outros funcionários de escolas pelo país, que vêm sendo filmados e expostos em redes sociais (FAGUNDEZ, 2018).

Embora haja larga produção acadêmica analisando e criticando a perseguição e o patrulhamento promovidos pelo ESP, principalmente com relação aos estudos de gênero, há menor quantidade de pesquisas que o analisem do ponto de vista da colonialidade e das relações étnico-raciais. Gomes (2018, p. 229) aponta que o ESP pode ser entendido como um “*exemplo de resistência colonial a um currículo decolonial*” (grifos no original). Para a autora, o movimento é uma forma atual de colonização dos currículos, negando aos sujeitos da educação o direito ao conhecimento emancipatório, sob o pretexto de combater uma suposta doutrinação por parte de professores, livros didáticos e escolas. Suas tentativas de modificar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), seu combate às políticas que modificam currículos e criam novas diretrizes (como o ensino de história e cultura afro-brasileira, indígena, a educação quilombola e o ensino de questões de gênero, por exemplo), mostram a importância da descolonização dos currículos para a construção da democracia e da luta antirracista. Giorgi et al (2018) destacam que o ESP se anuncia como um movimento apartidário, mas, na verdade, defende uma série de pautas e posicionamentos conservadores e autoritários, bastante presentes na história do Brasil e de sua

⁵ Por exemplo, o projeto de lei 246/2019, na Câmara dos Deputados.

educação, como a autoridade da Igreja Católica, dos colonizadores, a hegemonia estadunidense e da produção do grande capital.

No campo educacional, vem crescendo o número de pesquisas que se apoiam nos estudos da decolonialidade e do grupo Modernidade/Colonialidade. De uma maneira geral, pesquisadores no Brasil, na América Latina e em outros contextos denunciam o caráter colonial de currículos, práticas pedagógicas e de relações de poder nos cotidianos escolares (CANDAU, RUSSO, 2010; WALSH, 2009). Nesse sentido, as reflexões sobre a colonialidade do poder, do ser, do saber oferecem contribuições potentes para se repensar e promover práticas, currículos, conhecimentos, estéticas e ontologias que rompam com a forma escolar hegemônica.

O presente artigo parte desse contexto e tem como objetivo identificar e analisar as características da colonialidade em pautas defendidas pelo movimento Escola sem Partido no que se refere às relações étnico-raciais. Para isso, realizamos um levantamento de textos disponíveis no blog do movimento na internet e analisamos seu conteúdo a partir de referenciais decoloniais, especialmente dos conceitos de colonialidade do ser, do saber e do poder (QUIJANO, 2005, 2007; MIGNOLO, 2005; MALDONADO-TORRES, 2018). Assim, o texto está organizado em quatro movimentos, além da introdução: i) uma breve exposição sobre a decolonialidade e educação, a colonialidade do poder, do ser e do saber; ii) aspectos teórico-metodológicos; iii) análise e discussão dos textos levantados e iv) conclusões.

2. (DE)COLONIALIDADE, RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E EDUCAÇÃO

As noções de colonialidade e decolonialidade estão diretamente associadas aos trabalhos e reflexões elaborados no âmbito do grupo Modernidade/Colonialidade (M/C). Ballestrin (2013) aborda a construção deste grupo, destacando seus antecedentes (os estudos pós-coloniais, o grupo sul-asiático de Estudos Subalternos e os estudos culturais), bem como a ruptura que este empreendeu em relação ao Grupo Latino-americano de estudos subalternos. Este último foi fundado nos Estados Unidos em 1992, contando com a participação de intelectuais latino-americanos e americanistas. O rompimento que deu origem ao M/C ocorreu em 1998. O motivo para tal foi a percepção de que as respostas ao colonialismo por parte do Grupo Latino-americano estariam demasiadamente vinculadas àquelas de seus precursores sul-asiáticos. Além disso, considerava-se que ainda havia nos latino-americanistas uma predominância epistemológica de autores proveniente da Europa, como Foucault, Derrida e Gramsci. Com a finalidade de

aprofundar a crítica ao eurocentrismo e de construir respostas ao colonialismo desde a experiência na América Latina, alguns dos intelectuais atuantes no Grupo Latino-americano de Estudos Subalternos – com destaque para Walter Mignolo – construíram o Grupo Modernidade/Colonialidade. (BALLESTRIN, 2013).

A produção intelectual/política do grupo, apesar de diversa, conta com alguns eixos estruturantes. Um deles sugere que há uma relação necessária entre a modernidade e a colonialidade. Mignolo (2017) argumenta que a colonialidade é o lado obscuro e oculto da retórica da modernidade. Essa, ao incorporar o desenvolvimento do capitalismo e “da revolução científica”, celebra a modernidade como tempo-espaço de progresso, enquanto esconde “práticas econômicas [que] dispensavam vidas humanas, e [que] o conhecimento justificava o racismo e a inferioridade de vidas humanas, que eram naturalmente consideradas dispensáveis” (p. 4).

A argumentação de Aníbal Quijano (2005) caminha neste sentido. Para o autor, a conquista e a posterior construção da América fez coincidir dois aspectos de um novo padrão mundial do poder. O primeiro deles se refere ao papel da noção de raça no processo de dominação colonial. Neste contexto, esta “categoria mental da modernidade” (p. 117) supunha a existência de uma diferença biológica que conferia inferioridade natural aos povos conquistados e, por sua vez, legitimava as relações de dominação. Para o autor, com a constituição da identidade “Europa” – posterior à identidade América - e com o processo de expansão do colonialismo europeu para outras partes do globo, a ideia de raça serviu para naturalizar as relações de dominação dos povos europeus sobre os não-europeus: “Desse modo, raça converteu-se no primeiro critério fundamental para a distribuição da população mundial nos níveis, lugares e papéis na estrutura de poder da nova sociedade. Em outras palavras, no modo básico de classificação social universal da população mundial.” (Ibid., 118). A raça seria, desde então, o mais durável e universal instrumento de dominação. Para Quijano, até mesmo o gênero - instrumento de dominação mais antigo e universal - passou a depender da classificação racial⁶.

A criação de uma formação racial global é basilar na manutenção e atualização da perspectiva colonial (MIGNOLO, 2017). A categorização racial mais conhecida foi organizada por Karl Von Linné no século XVIII. A classificação de Linné não se limitou às características

⁶ A interseção entre a colonialidade e gênero elabora por Quijano foi criticada e complexificada nas contribuições de Maria Lugones (2008). Para a autora, a noção de gênero mobilizada por Quijano o reduz ao controle do sexo e seus produtos. Para ela, o autor parte de uma noção de gênero que se constitui a partir do sexo biológico. Em contrapartida, Lugones argumenta que o próprio sexo biológico é construído socialmente, de forma que o gênero lhe enche de significado. A autora sustenta que a noção de raça e a noção de gênero (binária e hierarquizada) foram ficções que, de forma interdependente, serviram de base para o sistema de poder capitalista eurocentrado.

supostamente biológicas, mas envolveu também componentes culturais e geográficos (OLIVEIRA, 2000, *apud* SILVA, 2009). Esta concepção de raça consagrou-se na modernidade, mesmo após a desqualificação de sua validade biológica pela comunidade científica. Atualmente, a raça é tida como uma realidade social (MUNANGA, 2004), tendo impacto na estrutura de instituições sociais, na educação, mercado de trabalho e na construção das relações afetivas. Nesse sentido, o estudo das relações étnico-raciais⁷ torna-se um movimento necessário para compreender as diversas formas pelas quais a colonialidade permanece e se atualiza nas relações sociais.

A segunda característica desse novo padrão mundial de poder é a articulação das diferentes formas de controle do trabalho em função do mercado mundial e do capital (QUIJANO, 2005). Da escravidão ao assalariamento, nos diferentes espaços do globo, o trabalho é organizado e controlado em função do mercado mundial e em prol do capital.

Para Quijano (2005), a colonialidade do poder se refere a uma divisão racial do trabalho, ou seja, a inserção, com base na ideia de raça, das diferentes populações do globo em formas específicas de controle do trabalho que, por sua vez, se articulam ao mercado mundial sob liderança da Europa. Assim, novas identidades foram produzidas (amarelos, brancos, índios, negros e mestiços), o que se expressou em uma quase exclusiva associação da branquitude social com o salário e logicamente com os postos de mando da administração colonial. (QUIJANO, 2005, p. 119)

A colonialidade, entretanto, opera em diferentes frentes que não somente na divisão racial do trabalho no sistema-mundo capitalista/eurocentrado/branco. As classificações raciais e suas dinâmicas de inferioridade-superioridade atuam em diferentes planos e dimensões da vida social e da subjetividade (QUIJANO, 2007). À medida que as conquistas se estendiam, os povos dominados eram colocados em condições naturais de inferioridade, assim como seus traços fenotípicos e suas produções mentais e culturais (QUIJANO, 2005). Isso nos leva a dois outros

⁷ Segundo Gomes (2010), o termo relações étnico-raciais busca convergir o significado da raça social e o de etnia. De acordo com a autora, o conceito traz a ideia de "relações imersas na alteridade e construídas historicamente nos contextos de poder e das hierarquias raciais brasileiras, nos quais a raça opera como forma de classificação social, demarcação de diferenças e interpretação política e identitária" (GOMES, 2010, p. 22). Nesse sentido, a ideia de raça remete às implicações sociais e políticas atuais, surgidas a partir da errônea noção de raça biológica na espécie humana, desenvolvida no século XIX. Já a noção de etnia ganhou força acadêmica a partir da Segunda Guerra Mundial, a partir das ações cometidas contra grupos humanos baseadas em um critério de raça biológica. Segundo Gomes (2010), Levi (1992, p.449) e Cashmore (2000, p.196), o conceito de etnia diz respeito a um grupo social cuja noção de identidade é baseada em características linguísticas, culturais, ligadas à tradições, territórios, processos históricos e experiências compartilhadas.

conceitos caros às reflexões e produções do Grupo Modernidade/Colonialidade: a colonialidade do saber e a colonialidade do ser (BALLESTRIN, 2013).

Maldonado-Torres (2018, p. 42) destaca que “a colonialidade envolve uma transformação radical do saber, do ser e do poder, levando à colonialidade do saber, à colonialidade do ser e à colonialidade do poder”. As visões de mundo do colonizador não podem ser sustentadas unicamente pelo poder, sendo necessárias ideias sobre o sentido de conceitos e qualidade da experiência vivida (ser), sobre o que constitui conhecimento ou pontos de vista válidos (saber) e sobre o que representa a ordem econômica e política (poder).

De acordo com Mignolo (2005), a colonialidade do ser pode ser compreendida como a imposição da subjetividade e do conceito cristão-europeu de sujeito, desmontando a subjetividade presente onde se pretende colonizar. Para Maldonado-Torres (2018), o sujeito é um campo de disputa e o seu controle e domínio são imprescindíveis para a manutenção e estabilidade de uma determinada ordem e visão de mundo.

A colonialidade do saber pode ser sintetizada como uma hierarquização epistêmica, na qual o conhecimento e a cosmologia ocidentais são privilegiadas em detrimento de outras (MIGNOLO, 2017; BALLESTRIN, 2013). Ela se refere, pois, ao eurocentrismo na forma de conhecer/pensar (QUIJANO, 2005), baseando-se na separação cartesiana entre corpo e mente e na busca pela objetividade (MALDONADO-TORRES, 2018). O colonizado é visto como um sujeito fora do tempo e espaço humanos, que não pode assumir uma posição de produtor de conhecimento e não possui objetividade (MALDONADO-TORRES, 2018).

A colonialidade pode então ser caracterizada como uma “lógica subjacente da fundação e do desdobramento da civilização ocidental desde o Renascimento até hoje, da qual colonialismos históricos têm sido uma dimensão constituinte, embora minimizada” (MIGNOLO, 2017, p.2). Segundo Mignolo (2000), essa lógica sobreviveu ao colonialismo, e encontra na Educação alguns de seus mecanismos mais sistematizados para reproduzir-se. A lógica da colonialidade estrutura e organiza os lugares sociais, as instituições, os conteúdos transmitidos dentro delas e suas práticas de ensino. Como instituição moderna, a escola de educação básica atual reflete as noções coloniais em seus currículos, ritos e dispositivos de suporte pedagógico, como o livro didático.

A noção de decolonialidade, tal como abordada pelo grupo Modernidade/Colonialidade, além de reiterar a continuidade de um padrão colonial de poder, propõe a reflexão sobre as lógicas do colonialismo, assim como as diversas formas pelas quais seus mecanismos de poder se perpetuam na contemporaneidade (PIRES, 2018). O conceito também convida à busca por novas

formas de conhecer, pensar e ser que desafiam os significados e as dinâmicas da colonialidade (CASTRO-GÓMEZ; GROSGOUEL, 2007).

No Brasil, a atuação de movimentos sociais (como o Movimento Negro e o Movimento Quilombola) e acadêmicos engajados na luta antirracista ao longo das últimas décadas contribuiu para a criação de iniciativas e políticas públicas que visam descolonizar os currículos e instituições de ensino (GOMES, 2018). Dentre elas, destacam-se a lei 10.639/2003, que torna obrigatório o ensino da história e cultura africana e afro-brasileira nas escolas de todo país, e a lei 11.645/2008, que amplia o escopo da lei 10.639 para incluir o ensino da história e cultura indígena, além da criação das diretrizes curriculares para a Educação Quilombola e o seu reconhecimento como uma modalidade da educação básica, assim como a aprovação das leis de cotas sociorraciais nos exames de acesso às instituições federais de ensino superior e técnico de nível médio (lei nº 12.711/2012), assim como em concursos públicos para cargos efetivos da União (lei nº 12.990/2014). Dessa maneira, essas políticas atuam em uma perspectiva da decolonização do ser, saber e poder (GOMES, 2018).

Tais medidas visam reequilibrar a oferta e representação dos conhecimentos, história e cultura de povos invisibilizados nos currículos e instituições educacionais. A inclusão dessas temáticas no currículo da Educação Básica favorece uma abordagem educativa alinhada ao conceito de interculturalidade, definido por Candau e Russo (2010) como uma estratégia ética, política e epistêmica, onde os processos educativos são fundamentais. Segundo as autoras, a noção de interculturalidade permite o questionamento da colonialidade presente nas relações sociais e na educação, desvelando o racismo e a racialização nelas presentes, além de promover o reconhecimento de diversos saberes e o diálogo entre diferentes conhecimentos. A educação intercultural também valoriza o combate das diferentes formas de desumanização, estimulando a construção de identidades culturais e o empoderamento de sujeitos e grupos excluídos (CANDAU; RUSSO, 2010). A interculturalidade supõe a deliberada inter-relação entre diferentes grupos socioculturais, reconhecendo o direito à diferença, lutando contra todas as formas de discriminação e buscando a promoção de interações dialógicas e igualitárias entre pessoas e grupos que pertencem a universos culturais distintos (CANDAU, 2002). Dessa maneira, é possível afirmar que a decolonialidade e a interculturalidade se apresentam como potentes chaves de análise e possíveis caminhos para se pensar a educação no Brasil, sobretudo diante do avanço de grupos conservadores.

3. ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Criado em 2004, o site do ESP⁸ dispunha de diferentes seções, nas quais eram publicados variados tipos de textos. Há artigos de opinião, notícias, textos produzidos pelo próprio fundador, comentários críticos a livros didáticos. As publicações têm temáticas que se relacionam, sobretudo, com aquilo que o movimento considera como “doutrinação ideológica”. Em 2019, o site passou por uma reformulação e os textos publicados até então passaram a compor um blog⁹.

Consideramos que a seleção de textos para publicação no site e blog é de grande valia para se compreender as referências, concepções, posicionamentos e autores com os quais o movimento dialoga. Além disso, até onde nossas pesquisas indicam, nenhum outro estudo se dedicou a analisar esses artigos a partir de referenciais da decolonialidade.

De acordo com as informações disponíveis no blog, há ali 735 publicações¹⁰, organizadas em categorias como: “artigos e vídeos”, “corpo de delito”, “depoimentos”, “doutrinação pelo mundo”, “educação moral e religiosa”, entre outras¹¹. Para o levantamento de textos desta pesquisa, utilizamos a ferramenta de busca do próprio blog, utilizando palavras-chaves relacionadas às relações étnico-raciais e à colonialidade. Incluímos assim: “raça”, “negro”, “branco”, “índio”, “indígena”, “afro-brasil”. Além destas, incluímos “África” e “colônia” com o objetivo de identificar textos que abordassem o papel da África e dos africanos na sociedade brasileira e publicações que se dedicassem a tratar dos processos históricos de colonização. Por fim, foram incluídos “10.639” e “11.645” a fim de identificar publicações que versassem sobre estas leis.

É importante destacar que utilizamos palavras-chaves entre aspas e com “espaço” na frente para assegurar a localização de palavras que efetivamente tivessem relação com nossos objetivos e não fossem derivadas de outras. Essa estratégia evita, por exemplo, que a palavra “graça” seja destacada quando se busca por “raça”.

A partir dessa busca, identificamos, inicialmente, 130 textos. Esse número exclui textos repetidos, ou seja, aqueles que se apresentaram dentre os resultados nas pesquisas por diferentes

⁸ O endereço eletrônico do “Escola sem Partido” é: <<http://escolasempartido.org/>>.

⁹ Disponível em: <<http://escolasempartido.org/blog/>>.

¹⁰ Levantamento realizado pelos autores em janeiro de 2021.

¹¹ Essas categorias foram elaboradas pelo próprio “Escola sem Partido”.

palavras-chaves. Em seguida, realizamos uma nova triagem de textos. Em primeiro lugar, optamos por excluir os textos categorizados como “Depoimentos”. Nesta categoria, o ESP reproduz “denúncias” provenientes de responsáveis de alunos, jornalistas etc. Ou seja, os textos têm pouco caráter argumentativo, o que reduz as possibilidades para analisarmos concepções, pressupostos e propostas para o ensino. Outra exclusão se refere às publicações em que nossa palavra-chave aparece de forma pontual e estanque do restante dos temas abordados no texto. Excluimos também as publicações em que as palavras-chaves aparecem com sentido diferente daquele que buscamos, como, por exemplo, quando “branco” aparece para se referir ao nome de alguém, ou para indicar a cor de uma folha de papel. Deixamos também de considerar a aparição do termo “África” quando este é utilizado de forma pontual dentre os demais continentes.

Deixamos de considerar, ainda, as publicações que somente reproduzem integralmente debates ocorridos em seções de revistas abertas ao público leitor, já que nessas o movimento não se posiciona e não argumenta. Também não foram considerados os textos em que uma palavra-chave aparece em citações, sem que o autor do texto argumente ou mesmo comente sobre o assunto.

Dessa maneira, o *corpus* de análise foi formado por 32 textos que abordam e argumentam diretamente em torno de nosso interesse de investigação (Tabela 1). A análise foi realizada em três fases, seguindo a metodologia da análise de conteúdo descrita por Bardin (2016).

Tabela 1- Textos que compõe o corpus de análise da pesquisa

Data postagem	Autor	Título do texto no site	Col. Ser	Col. Sab er	Col. Pod er
30/09/2007	Marcio Antonio Campos	Vestibular vermelho	Não	Não	Sim
09/10/2007	Reinaldo Azevedo	ENEM (2007)	Sim	Sim	Sim
09/09/2011	Thomas Sowell	História distorcida	Não	Não	Sim
09/09/2011	Ricardo da Costa	Para que serve a História? Para nada....	Não	Não	Não
09/09/2011	José Roberto Pinto de Góes	Os Bárbaros já Chegaram	Sim	Não	Não
10/09/2011	Reinaldo Azevedo	Civilização, barbárie e relativismo: conteste seu professor petralha!	Sim	Não	Sim

10/09/2011	Olavo de Carvalho	Uma glória da educação nacional	Não	Não	Sim
11/09/2011	Durval Lourenço Pereira Jr.	O ensino da História do Brasil	Sim	Sim	Sim
14/09/2011	Nelson Lehmann	A doutrinação continua	Não	Não	Sim
23/09/2011	Leandro Narloch	Guia politicamente incorreto da História do Brasil	Não	Sim	Sim
23/09/2011	Demétrio Magnoli	Ensinando o ódio	Sim	Não	Sim
02/10/2011	Miriam Macedo	Luta sem classe	Não	Não	Sim
19/11/2011	O Estado de São Paulo	As universidades ameaçadas	Sim	Sim	Sim
07/01/2012	Sem indicação de autoria	Uma técnica de doutrinação	Sim	Não	Não
21/01/2012	Demétrio Magnoli	No Enem, a saudação ao Duce	Não	Não	Sim
08/02/2012	Sem indicação de autoria	Representação ao MP	Não	Sim	Sim
24/05/2012	Sem indicação de autoria	Ideologização do programa escolar em prejuízo dos estudantes	Não	Sim	Não
24/05/2012	Simon Schwartzman	O currículo de sociologia para o ensino médio no Rio de Janeiro	Sim	Sim	Sim
26/05/2012	Mírian Macedo	Apostila de História do Sistema COC comentada por Mírian Macedo	Sim	Sim	Sim
23/08/2012	José Maria e Silva	Negros segundo o MEC: uma educação que amputa o cérebro	Sim	Sim	Sim
07/05/2013	Sem indicação de autoria	De novo, a tentativa de criar o “homem novo (...)	Sim	Não	Não
26/10/2013	Orley José da Silva	Livro didático: ferramenta para a revolução socialista	Sim	Sim	Não
13/03/2014	Revista Época (Alexandre Mansur, Luciana Vicária E Renata Leal)	O que estão ensinando a nossas crianças? (1ª parte)	Não	Não	Não
13/03/2014	Revista Época (Alexandre Mansur, Luciana Vicária E Renata Leal)	O que estão ensinando a nossas crianças? (2ª parte)	Não	Não	Não
22/03/2014	Orley José da Silva	Livros didáticos para a revolução socialista bolivariana	Sim	Não	Não
10/04/2014	Klauber Cristofen Pires	Pais católicos reagem	Não	Não	Sim
14/04/2014	José Maria e Silva	Plano Nacional de Educação irá aprofundar doutrinação no ensino	Sim	Sim	Não

Revista Interdisciplinar

31/07/2014	José Maria e Silva	Escola sem limites: o papel das universidades na crise da autoridade docente	Sim	Sim	Sim
18/11/2014	O Globo	Acadêmicos atacam 'doutrinação' do Enem	Não	Sim	Não
05/03/2015	Demétrio Magnoli	O governo que nos educa	Sim	Sim	Sim
26/01/2016	Miguel Nagib	Quem deve aprovar a BNCC?	Não	Sim	Não
09/07/2016	Bráulio Matos	As Ciências Humanas na Base Nacional Comum Curricular	Sim	Sim	Não

Fonte: os autores

Na etapa de pré-análise, foi realizada leitura flutuante dos textos para aumentar a familiaridade com seus conteúdos e perceber possíveis recorrências e regularidades. A segunda etapa, codificação, foi realizada em diferentes momentos. Primeiro, definimos em conjunto três códigos principais a serem utilizados: colonialidade do ser, colonialidade do saber e colonialidade do poder. As características de cada um dos códigos foram construídas a partir da literatura, com especial atenção aos trabalhos do grupo Modernidade/Colonialidade. As fronteiras entre esses códigos são, em muitos momentos, difíceis de se delimitar, o que nos levou, com frequência, a atribuir mais de um código a um mesmo excerto, como será indicado mais adiante.

Após a definição dos códigos, codificamos os textos do *corpus* da pesquisa utilizando o software Atlas TI 9 e comparamos nossa codificação, a fim de checar possíveis inconsistências na aplicação dos códigos. Dessa maneira, a codificação teve por objetivo a identificação de frases e parágrafos que expressassem temas relacionados às categorias relacionadas à (de)colonialidade. Como Bardin (2016) destaca, a análise temática é usada, em geral, para buscar núcleos de sentido com vistas a estudar motivações de valores, crenças, opiniões, tendências etc., o que tem grande afinidade com os objetivos de nosso trabalho.

Por fim, a terceira etapa consistiu no tratamento dos resultados e realização de inferências e interpretações. Nesse momento, os diferentes trechos codificados foram analisados com relação ao tema que exprimem e, com apoio dos referenciais teóricos, foram sintetizadas as principais ideias e elaboradas interpretações buscando desenvolver os objetivos do artigo.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os 32 textos que compõem o corpus da pesquisa foram publicados no blog do site do ESP entre 2007 e 2016, período que coincide com o crescimento do novo conservadorismo no Brasil (LACERDA, 2019). Os tópicos mais abordados são acusações de doutrinação (24 textos), sendo: em escolas (13), livros didáticos ou apostilas (8) e universidades (3). Com relação à temática racial, há críticas à abordagem do tema nas escolas, no ENEM e em vestibulares (6), à lei 10.639/2003 (5), assim como críticas às cotas para negros no acesso à universidade (2). A disciplina escolar mais atacada é História, sendo discutida por 27 textos. Estes criticam a problematização do racismo na sociedade brasileira, o papel da Igreja Católica na colonização e na escravidão, a relevância dada ao ensino da história e cultura afro-brasileira e exaltam o papel dos colonizadores no desenvolvimento do país. Destaca-se, ainda, uma crítica recorrente ao que consideram uma abordagem marxista da história, que, em sua visão, divide a história em “mocinhos” e “bandidos” e deseja inverter a “história dos vencedores”. A seguir, aprofundaremos alguns desses pontos a partir das três principais categorias mobilizadas na análise (colonialidade do ser, do saber e do poder), apresentando e discutindo os trechos mais representativos encontrados.

4.1 COLONIALIDADE DO SER

Os trechos associados à colonialidade do ser realizam uma hierarquização de identidades e/ou negam possibilidades de subjetivação diferentes daquelas de matriz europeia/branca/cristã. Sendo assim, foram identificados 17 textos que expressavam essas concepções.¹², tal qual o artigo “Negros segundo o MEC: uma educação que amputa o cérebro”¹³, de José Maria e Silva, jornalista e sociólogo. O autor questiona as Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais, publicadas em 2006 pelo MEC, sobretudo quando o documento menciona que o corpo é fundamental na cultura negra:

¹² Um mesmo texto pode apresentar mais de um trecho (unidade de registro) com esse código. O mesmo ocorre para os demais códigos.

¹³ Disponível em: <http://escolasempartido.org/blog/negros-segundo-o-mec-uma-educacao-que-amputa-o-cerebro/>. Acesso em: 22 nov. 2021. Publicado no Blog em: 23 ago. 2012.

Para essa abominável pedagogia do MEC, herdeira da nefasta autoajuda marxista de Paulo Freire, o negro não é um brasileiro como os demais: cristão, falante do português, eivado dos mesmos sonhos da gente comum, que quer estudar, trabalhar, constituir família, criar filhos, vencer na vida. Para os lunáticos do MEC, o negro é um ser à parte, prisioneiro da materialidade do seu próprio corpo, que se agrega à natureza como um elemento indistinto dela. O MEC está tratando o negro como sempre tratou o índio: arranca-lhe a alma humana, legada pela civilização, e o atira na paisagem de uma cultura telúrica, que, em vez de ser sujeito da natureza, é tão objeto dela quanto os bichos, as pedras, as plantas. Se isso não for racismo, não sei o que seja.

Silva desqualifica os estudos marxistas e a obra de Paulo Freire, associando-os a uma visão racista. Ele desconsidera as relações desiguais baseadas em noções críticas de raça, afirmando que a valorização do corpo implicaria em considerar negros como não-humanos. Assim, por um lado, critica a afirmação e produção de identidades negras e indígenas em prol de uma identidade única, universalizante e abstrata, que se revela eurocentrada (MIGNOLO, 2017; FLEURI, 2014). Para o autor, a única forma de ser humano é aquela baseada na separação cartesiana entre corpo e mente, a qual sustenta a razão moderna/colonial. Nesse sentido, observamos a colonialidade do ser expressa em seu texto, uma vez que considera que o MEC, pretensamente apoiado em Paulo Freire, estaria considerando negros como menos humanos ao valorizar uma cultura negra que não se baseia naquela cisão e que dá outros significados ao corpo.

No artigo “Escola sem limites: o papel das universidades na crise da autoridade docente”¹⁴, do mesmo autor, também é possível identificar uma perspectiva baseada na colonialidade do ser:

Nada escapa à sanha destruidora dessa esquerda revolucionária. Se a Europa criou o Estado do bem-estar social, o Brasil está consolidando o Estado do mal-estar geral. Todas as políticas públicas do País desde a redemocratização têm como principal objetivo fomentar um sentimento de culpa nas pessoas normais, acusadas injustamente de excluir homossexuais, mulheres, negros, índios, loucos, drogados, mendigos, menores de rua, deficientes físicos, deficientes mentais e toda sorte de excluídos reais e imaginários que povoam a mística esquerdista.

Percebe-se o eurocentrismo e hierarquização entre pessoas ditas “normais” e os outros, compreendidos como “excluídos reais ou imaginários”. A identidade europeia, branca, masculina, heterossexual, que não possui deficiências é vista como normativa e todas as demais como

¹⁴ Disponível em: <http://escolasempartido.org/blog/escola-sem-limites-o-papel-das-universidades-na-crise-da-autoridade-docente/>. Acesso em: 22 nov. 2021. Publicado no Blog em: 31 jul. 2014

desviantes. Além disso, apresenta esta identidade como vítima de uma ação da esquerda para lhe inculcar culpa, ignorando as relações de poder e opressão que impedem o reconhecimento e valorização de outras formas de ser. Mais uma vez, também fica claro o caráter reativo às demandas de movimentos sociais, profissionais e intelectuais que questionam as opressões baseadas na raça e em outros marcadores da diferença.

4.2. COLONIALIDADE DO SABER

Para o código “colonialidade do saber” consideramos a potencialidade de marcar uma hierarquização de conhecimentos e cosmologias que privilegia o eurocentrismo/cristianismo. Além disso, este código nos permitiu indicar aqueles trechos em que o movimento (ESP) valoriza conhecimentos hegemônicos (europeus/eurocêntricos) em detrimento de outros saberes. Aponta-se também a exclusão das possibilidades de produção de saberes que não baseados na separação corpo x mente, como na citação ao primeiro texto de José Maria e Silva apresentado na seção anterior. No total, 16 textos apresentaram essas ideias.

No texto “Livro didático: ferramenta para a revolução socialista”¹⁵, Orley José da Silva (professor e criador do blog “De olho no livro didático”) critica os livros indicados pelo MEC através do Programa Nacional do Livro Didático de 2014:

Nas edições dos últimos anos, valores e símbolos cristãos já vinham perdendo espaço e importância. Mas nos livros para a escola pública do próximo ano, as referências à fé cristã praticamente desaparecem, restando apenas alguns poucos registros das festas do catolicismo popular. Por outro lado, eles ampliam o destaque dado aos aspectos doutrinários e práticos de religiões de matriz africana, bruxaria, esoterismo, além da mitologia, emprestando-lhes status de manifestação cultural e de maneiras alternativas de espiritualidade.

É possível perceber a hierarquização realizada pelo autor, privilegiando saberes cristãos em detrimento dos de matriz africana, os quais equipara à bruxaria, esoterismo e mitologia. Dessa maneira, a cosmologia eurocêntrica é privilegiada e sua perda de espaço é lamentada por Silva. A

¹⁵ Disponível em: <http://escolasempartido.org/blog/livro-didatico-ferramenta-para-a-revolucao-socialista/>. Acesso em: 22 nov. 2021. Publicado no Blog em: 27 out. 2013.

inclusão de conhecimentos sobre as religiões de matriz africana vai ao encontro de propostas educacionais interculturais, como expresso por Candau e Russo (2010) e Candau (2002), por promover o reconhecimento das diferenças e o diálogo entre diversos conhecimentos. Silva se coloca contra qualquer possibilidade de educação intercultural, reiterando a colonialidade do saber quando defende que a escola ensine apenas a fé cristã.

Esse aspecto fica ainda mais evidente no texto “O currículo de sociologia para o ensino médio no Rio de Janeiro”¹⁶, de autoria de Simon Schwartzman (sociólogo, ex-presidente do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, IBGE). Nele, o autor critica o currículo prescrito para a disciplina de Sociologia do Ensino Médio da rede estadual do Rio de Janeiro:

Por outro lado, sobram bobagens como “compreender e valorizar as diferentes manifestações culturais de etnias, raças (negra, indígena, branca) e segmentos sociais, agindo de modo a preservar o direito à diversidade, enquanto princípio estético(sic) que pode incentivar a tolerância, mas que em alguns casos pode gerar conflitos”, ou “compreender que a dominação europeia expressa pelo colonialismo e pelo imperialismo é a causa fundamental das desigualdades sociais” ou ainda “construir a identidade social e política atuante e dinâmica para a constante luta pelo exercício da cidadania plena”, e trivialidades como “perceber a importância do trabalho para a sociedade”.

A valorização de diferentes manifestações culturais de grupos étnico-raciais é considerada como “bobagem” pelo autor, assim como o colonialismo e o imperialismo e a formação de alunos atuantes politicamente. Schwartzman desqualifica o estudo de diferentes culturas e o questionamento das desigualdades, que estruturam a sociedade brasileira e são fundamentais para compreender a sua formação. Portanto, currículos e práticas pedagógicas interculturais e decoloniais, que visam questionar a colonialidade do ser, saber e poder, são tratados como pouco relevantes, ou indesejáveis.

¹⁶ Disponível em: <http://escolasempartido.org/blog/o-curriculo-de-sociologia-para-o-ensino-medio-no-rio-de-janeiro/>. Acesso em: 22 nov. 2021. Publicado no Blog em: 24 mai. 2012.

4.3. COLONIALIDADE DO PODER

A colonialidade do poder foi identificada em 19 textos, que expressavam visões que desprezam ou minimizam a centralidade da noção de raça na dinâmica de exploração colonial. Esse desprezo se sustenta no tom de denúncia dos autores àquela que consideram ser uma abordagem marxista maniqueísta da história. Isso pode ser observado no excerto de Simon Schwartzman apresentado na seção anterior, quando negligencia o papel da dominação europeia como causa das desigualdades sociais.

No texto “A doutrinação continua”¹⁷, Nelson Lehmann da Silva (falecido, foi professor da UnB) faz crítica a um guia para o vestibular de 2009, que apresenta os principais conteúdos de História a serem cobrados nos exames de seleção das universidades, e que, em sua visão, distorceria processos históricos:

Nos tempos coloniais o Brasil não era dominado por Portugal, como duas identidades distintas. E a qualidade de vida que hoje desfrutamos devemos simplesmente ao impulso capitalista, não a planos estatais. Para que persistir na visão maniqueísta? Os bons e os maus. Como se estas características não estivessem em toda parte, em todas as instituições e indivíduos?

A dominação colonial é considerada inexistente, já que Brasil e Portugal teriam a mesma identidade. Lehmann negligencia processos de subalternização e exploração que estiveram associados às categorias raciais elaboradas na modernidade. A qualidade de vida atual, implicitamente boa e desfrutada por um “nós” abstrato, se deve unicamente ao capital, ignorando a marginalização e desigualdades geradas pelo sistema capitalista. Por fim, a crítica ao maniqueísmo acaba sendo contraditória com o restante do texto, uma vez que esse é também maniqueísta.

O artigo “O ensino da História do Brasil”¹⁸, de Durval Lourenço Pereira Jr (tenente-coronel do exército, produtor e diretor do documentário O Lapa Azul, sobre a participação

¹⁷ Disponível em: <http://escolasempartido.org/blog/a-doutrinacao-continua/>. Acesso em: 22 nov. 2021. Publicado no Blog em: 14 set. 2011.

¹⁸ Disponível em: <http://escolasempartido.org/blog/o-ensino-da-historia-do-brasil/>. Acesso em 22 nov. 2021. Publicado no Blog em: 11 set. 2011

brasileira na segunda guerra mundial) também contém trechos que expressam a colonialidade do poder:

Sob o falso manto de uma suposta visão pluralista do processo histórico nacional, os currículos escolares são direcionados para denegrir a nossa história e os seus verdadeiros heróis. Esse exorcismo coletivo — e seletivo — exclui, difama ou minimiza dos currículos escolares a memória dos vultos nacionais, em particular a dos militares, como o Duque de Caxias, Osório, Tamandaré, Maria Quitéria ou mesmo a trajetória da Força Expedicionária Brasileira (FEB), na II Guerra Mundial. [...]

Os seus “heróis” pertencem à “população oprimida” da Campanha do Contestado, da Balaiada, da Cabanagem ou de Canudos. No século XX, sob a influência do cinema nacional, os seus novos “heróis” são os perseguidos políticos e até mesmo alguns terroristas que pegaram em armas contra o Regime Militar. Todos vitimados pelas “forças do destino”.

O autor considera como os “verdadeiros heróis” figuras militares, ironiza a opressão e a resistência de camadas populares e movimentos sociais. Destaca-se a menção à Balaiada, Cabanagem e Canudos que contaram com pessoas escravizadas ou descendentes destas. Assim, percebe-se a hierarquização de grupos sociais em função de sua raça - e classe - bem como a legitimação da dominação e do uso da força por grupos hegemônicos representando interesses colonialistas e imperialistas. Percebe-se o discurso da colonialidade do poder reagindo a concepções pedagógicas que busquem promover visões plurais dos processos históricos.

5. CONCLUSÕES

Nesse artigo, buscamos identificar e analisar expressões de colonialidade nos textos publicados no blog do site do ESP, com especial atenção às discussões relacionadas à raça e relações étnico-raciais. Encontramos textos que defendem visões sobre o conhecimento histórico, social e escolar que reforçam a colonialidade do ser, do saber e do poder. O discurso moderno/colonial do criador do ESP, Miguel Nagib, e dos projetos de lei nele baseados - apontado anteriormente por Gomes (2018) e Giorgi et al (2018) - pôde ser visto como parte de um conjunto mais amplo de ideias, acadêmicos e grupos conservadores, representados nos artigos por eles publicados.

Foi possível observar que propostas de educação antirracista são vistas como distorção de um conhecimento pretensamente verdadeiro e universal, o qual seria possível de ser alcançado

apenas através de uma educação neutra e que não esteja em desacordo com os valores morais e religiosos das famílias dos alunos. Os valores, conhecimentos e identidade cristãos, eurocêntricos, branco, masculino e heterossexual são reiteradamente defendidos nos artigos analisados, evidenciando a colonialidade do ser, do saber e do poder nas concepções sobre educação, sociedade e relações étnico-raciais do ESP.

Nesse sentido, o mais recente avanço do conservadorismo na educação brasileira mostra sua intencionalidade em manter as relações de poder desiguais entre brancos e negros construídas ao longo da história do país, como uma das marcas da Modernidade/Colonialidade. Para isso, atua e reage intensamente contra as ações de movimentos sociais, intelectuais e profissionais da educação básica que propõem currículos decoloniais e interculturais, que questionem dinâmicas de poder e submissão baseadas na noção de raça. Em contrapartida, grupos conservadores defendem uma perspectiva educacional pretensamente neutra e propagadora de um passado idealizado de convívio harmonioso entre os diferentes grupos raciais.

O ESP, nesse sentido, pode ser visto como o movimento que conseguiu sintetizar com mais clareza o mais recente avanço conservador na educação brasileira. Apesar de derrotas na esfera judicial, percebe-se que as ideias conservadoras, autoritárias e alinhadas à colonialidade do ESP continuam sendo difundidas em redes sociais, por lideranças políticas e religiosas e estão presentes no Programa de Escolas Cívico-Militares, em curso no país desde 2019. Assim, por mais que os textos e falas propagados pelo ESP possam parecer insólitos e os projetos de lei longe de serem aprovados, são um indício de movimentos e ações conservadoras com um impacto mais amplo na educação e sociedade brasileiras.

Consideramos que o ESP minimiza a importância de conhecimentos, cosmovisões, valores e subjetividades outras - que não de matriz eurocêntrica - na educação básica, busca estabelecer uma identidade universal e nega as dinâmicas do racismo na configuração de desigualdades no país. Dessa maneira, os discursos aglutinados no ESP representam um impedimento a práticas pedagógicas e currículos interculturais e decoloniais na educação.

REFERÊNCIAS

BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, n. 11, p. 89–117, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-33522013000200004>

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

LEVI, Lucio. Etnia. In BOBBIO, Norberto et al. **Dicionário de política**. Brasília: Ed. Universidade de Brasília, 1992. BRASIL.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Sociedade, cotidiano escolar e cultura(s): uma aproximação. **Educação & Sociedade**, v. 23, n. 79, p. 125–161, 2002.

CANDAU, Vera Maria Ferrão; RUSSO, Kelly. Interculturalidade e Educação na América Latina: uma construção plural, original e complexa. **Revista Diálogo Educacional**, v. 10, n. 29, p. 151, 2017.

CASHMORE, Ellis. **Dicionário de relações étnicas e raciais**. São Paulo: Selo Negro, 2000.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGOQUEL, Ramón. Prólogo. Giro decolonial, teoría crítica y pensamiento heterárquico. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGOQUEL, Ramón (org.). **El giro decolonial Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007. p. 9–23.

ESCOLA SEM PARTIDO. **Quem Somos**. Disponível em: <<https://www.escolasempartido.org/quem-somos/>>. Acesso em: 23 jul. 2021.

FAGUNDEZ, Ingrid. **Mesmo sem lei, Escola sem Partido se espalha pelo país e já afeta rotina nas salas de aula**, 2018. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-46006167>. Acesso em: 16 dez. 2019.

FLEURI, Reinaldo. **Interculturalidade, identidade e decolonialidade: desafios políticos e educacionais**. Série-Estudos - Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB, v. 37, n. jan./jun. 2014, p. 89–106, 2014.

GIORGI, Maria Cristina et al. Em tempos de neocolonialismo: Escola sem partido ou Escola partida? **Education policy analysis archives**, v. 26, p. 90, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.14507/epaa.26.3512>

GOMES, Nilma Lino. O Movimento Negro e a intelectualidade negra descolonizando os currículos. In: BERNADINO-COSTA, J.; MALDONADO-TORRES, N.; GROSGOQUEL, R. (Eds.). **Decolonialidade e Pensamento Afrodiaspóricos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2018. p. 223–246.

GOMES, Nilma Lino. Educação, relações étnico-raciais e a Lei nº 10.639/03: breves reflexões. p. 19-25. In: **A Cor da Cultura – Saberes e Fazeres – modos de Fazer**. Ana Paula Brandão (Organização). Fundação Roberto Marinho. 2010.

LACERDA, Marina Basso. **O novo conservadorismo brasileiro: de Reagan a Bolsonaro**. 1. ed. Porto Alegre: Zouk, 2019.

LUGONES, M. Colonialidad y Genero. **Tabula Rasa. Revista Humanidades**, v. 9, p. 73–101, 2008.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas. In: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGUÉL, Ramón (org.). **Decolonialidade e Pensamento Afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2018. p. 27–53.

MIGNOLO, Walter D. Silêncios da autoridade: A colonialidade do ser e do saber. **Grial**, v. 43, n. 165, p. 26–31, 2005. Disponível em: <http://www.jstor.org/stable/29752393>

MIGNOLO, Walter D. **Colonialidade: O Lado Mais Escuro Da Modernidade**. Revista Brasileira de Ciências Sociais, v. 32, n. 94, p. 01, 2017.

MIGNOLO, Walter D. **Diferencia colonial y razón post-occidental**. En Santiago Castro-Gómez (ed.). *La reestructuración de las ciencias sociales en América Latina* (pp. 3-28). Bogotá: Instituto Pensar, Pontificia Universidad Javeriana, 2000.

MIGUEL, Luís Felipe. Da “doutrinação marxista” à “ideologia de gênero” - Escola Sem Partido e as leis da mordça no parlamento brasileiro. **Revista Direito e Práxis**, v. 7, n. 15, 14 set. 2016.

MOURA, Fernanda; SILVA, Renata. **6 anos de projetos “Escola sem Partido” no Brasil: levantamento dos projetos de lei estaduais, municipais, distritais e federais que censuram a liberdade de aprender e ensinar**. Brasília: Frente Nacional Escola Sem Mordça, 2020.

MUNANGA, Kabengele. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia**. Palestra proferida, n. 3º, p. 1-17, 2004

PENNA, F. e SALLES, D. C. A dupla certidão de nascimento do Escola Sem Partido: analisando as referências intelectuais de uma retórica reacionária. In: MUNIZ e LEAL (Orgs.). **Arquivos, documentos e ensino de história: desafios contemporâneos**. Fortaleza: EdUECE, 2017.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina: A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. **Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder y clasificación social. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGUÉL, Ramón (org.). *El giro decolonial Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporâneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007, 2007. p. 93–126.

SILVA, Douglas. **A educação das relações étnico-raciais no ensino de Ciências: diálogos possíveis entre Brasil e Estados Unidos**. Tese de doutorado em Educação. Universidade Federal de São Carlos, 2009.

PIRES, Thula. Por um constitucionalismo ladino-amefricano. In: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSFUGUEL, Ramón (org.). **Decolonialidade e Pensamento Afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2018. p. 285–303.

WALSH, Catherine. Interculturalidad y (de)colonialidad: Perspectivas críticas y políticas. *In*: 2009, Florianópolis. **XII Congresso ARIC**. Florianópolis, 2009.