

O DESMONTE DA EDUCAÇÃO PÚBLICA NO BRASIL: UMA ANÁLISE SOB A PERSPECTIVA DA COLONIALIDADE DO PODER

Juliana Adono da Silva¹

Douglas Santos Mezacasa²

Ana Maria Carvalho³

RESUMO O direito à educação no Brasil, embora reconhecido constitucionalmente como fundamental, ao mesmo tempo em que se configura como um dos caminhos para a *práxis* libertadora das classes oprimidas, tem sido, recentemente, alvo dos cortes orçamentários realizados pelo Estado. Diante disso, o presente trabalho visa apresentar o processo de dismantelamento orçamentário para a Educação Pública no Brasil como um problema colonial. A metodologia segue o materialismo histórico-dialético, com método dialético. Os resultados apontam que o desmonte da Educação se configura como um problema de contradições de classes e de reprodução das relações coloniais.

Palavras-chave: Direito à educação. Classes oprimidas. Colonialidade.

ABSTRACT

The right to education in Brazil, although constitutionally recognized as fundamental, at the same time that it is configured as one of the paths for the liberating praxis of the oppressed classes, has recently been the target of budget cuts carried out by the State. Given this, the present work aims to present the process of budget dismantling for Public Education in Brazil as a colonial problem. The methodology follows historical-dialectical materialism, with a dialectical method. The results indicate that the dismantling of Education is configured as a problem of class contradictions and the reproduction of colonial relations.

Keywords: Right to education. Oppressed classes. Coloniality.

¹ Doutoranda em Ciências Sociais pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (PPGCS/UNESP). Mestra em Direito Agrário pelo Programa de Pós-Graduação em Direito Agrário da UFG (PPGDA/UFG). Especialista em Docência para Educação Profissional, Científica e Tecnológica pelo IFMS. Bacharela em Direito pela UFMS. E-mail: ju_adono@hotmail.com.

² Doutorando em Direito pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE); Mestre em Direito pelo Centro Universitário de Maringá (UniCesumar); Especialista em Direito Previdenciário pela Universidade Estadual de Londrina; Bacharel em Direito pela Pontifícia Universidade Católica do Estado do Paraná (PUCPR); Coordenador e Professor Efetivo do curso de Direito da Universidade Estadual de Goiás (UEG); Professor do curso de Direito do Centro Universitário do Vale do Araguaia (UNIVAR); Parecerista; Advogado. E-mail: douglas.mezacasa@ueg.br.

³ Mestra em Direito Agrário pela UFG. Especialista em Direito Público e Direito Constitucional Aplicado, pela Faculdade Legale/SP. Bacharela em Direito pela UFG.

1. INTRODUÇÃO

O processo de sucateamento da Educação Pública brasileira, embora recentemente acirrado pelo governo do então Presidente Jair Bolsonaro (PSL), não se limita à atual conjuntura política do país, dado que é um problema estrutural, de raízes históricas, desde o momento em que o Estado⁴, a serviço das classes dominantes e do capital, utiliza-se de mecanismos visando à manutenção dos privilégios de determinados grupos sociais, o que se verifica pela reprodução das hierarquias raciais, sociais, étnicas, culturais, sexuais e de gênero.

Tal problema é, sobretudo, de configuração colonial, em face do modo como este tem sido aliado à manutenção das estruturas de Poder no país, isto é, dominando e explorando os sujeitos que constituem as classes oprimidas (classe trabalhadora, negros/as, mulheres, indígenas, quilombolas, população periférica, etc.), seja pela negação do acesso ao direito à educação⁵ (ou pela sua promoção de maneira insuficiente), seja pela própria matriz eurocêntrica-capitalista-patriarcal-racista-neoliberal que define as instituições estatais.

Diante disso, o presente trabalho consiste em demonstrar o processo de desmantelamento da Educação Pública no contexto brasileiro como um problema colonial. Para tanto, pretende-se apresentar aspectos gerais da colonialidade como projeto de poder global na conjuntura educacional brasileira, dado o seu local geográfico periférico no sistema-mundo capitalista-patriarcal moderno-colonial; demonstrar os últimos cortes orçamentários na Educação, com o recorte histórico a partir das Jornadas de Junho (2013) até o 30M (2019); analisar os dados apresentados sob a perspectiva da Colonialidade do Poder, com referencial teórico em Aníbal Quijano (2005); e, por fim, trazer breves reflexões sobre a Educação como *práxis* emancipatória e libertadora frente à racionalidade colonial.

2. A COLONIALIDADE COMO PROJETO DE PODER GLOBAL

O acesso à educação, assim como a distribuição de determinados recursos, é um elemento que, historicamente, tem sido privilégio de determinadas classes sociais. Com o processo de (re)democratização pós-ditadura civil-militar, o Brasil, ao reconhecer a educação em sua Constituição de 1988 como um direito fundamental, democratizou o seu acesso.

⁴ Aqui, adota-se o conceito marxista-leninista de Estado (LENIN, 2007).

⁵ “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (CRFB/88, Art. 205).

Contudo, isso não quer dizer que os processos e relações coloniais tenham tido fim.

A historicidade da manutenção do poder colonial remete ao próprio processo de “descobrimento” das Américas, o qual, segundo Enrique Dussel (2004, p. 204) se deu simultânea e essencialmente ao sistema-mundo, ao capitalismo⁶ e à modernidade. Ao se analisar a imposição da colonialidade como um projeto de poder global, deve-se atentar a três fenômenos: 1) a configuração do sistema-mundo na modernidade; 2) a América Latina como periferia da Europa moderna em tal sistema; e 3) a imposição do Eurocentrismo nas relações de dominação e exploração das classes oprimidas.

A configuração do sistema-mundo na modernidade se dá com a própria invasão europeia ao continente americano, fator essencial para a consolidação e expansão imperial e colonial da Europa, oprimindo, silenciado e negando as subjetividades latino-americanas neste processo.

⁶ A respeito da consolidação do capitalismo simultaneamente às Américas, destaca Quijano: “Só com a América pôde o capital consolidar-se e obter predominância mundial, tornando-se precisamente o eixo em torno do qual todas as demais formas foram articuladas para os fins do mercado mundial. Somente desse modo o capital transformou-se no modo de produção dominante. Assim, o capital existiu muito tempo antes que a América. Contudo, o capitalismo como sistema de relações de produção, isto é, a heterogênea engrenagem de todas as formas de controle do trabalho e de seus produtos sob o domínio do capital, no que dali em diante consistiu a economia mundial e seu mercado, constituiu-se na história apenas com a emergência da América” (QUIJANO, 2005, p. 126).

Desse modo, partindo de Dussel (1993), pode-se afirmar a modernidade enquanto fenômeno europeu em relação dialética com o sujeito não-europeu, ou seja, o surgimento da Modernidade ocorre ao mesmo tempo em que a Europa se impõe como centro de uma História Mundial que inaugura, portanto, a periferia constitui sua própria definição. O nascimento da Modernidade, assim, se dá em 1492 – embora o seu desenvolvimento se dê posteriormente (DUSSEL, 1993, pp. 7-8).

A América Latina, portanto, se configura como Periferia no sistema-mundo, o que justifica a sua caracterização como polo dominado e explorado nas relações coloniais (que, apesar da independência política das Américas, ainda são reproduzidas).

A inserção da América Latina⁷ à Periferia no processo de constituição do sistema-mundo abrange não apenas a

⁷ A América constitui-se como o primeiro espaço/tempo de um padrão de poder de vocação mundial e, desse modo e por isso, como a primeira id-entidade da modernidade. Dois processos históricos convergiram e se associaram na produção do referido espaço/tempo e estabeleceram-se como os dois eixos fundamentais do novo padrão de poder. Por um lado, a codificação das diferenças entre conquistadores e conquistados na idéia de raça, ou seja, uma supostamente distinta estrutura biológica que situava a uns em situação natural de inferioridade em relação a outros. Essa idéia foi assumida pelos conquistadores como o principal elemento constitutivo, fundacional, das relações de dominação que a conquista exigia. Nessas bases, conseqüentemente, foi classificada a população da América, e mais tarde do mundo, nesse novo padrão de poder. Por outro lado, a articulação de todas as formas históricas de controle do trabalho, de seus recursos e de seus produtos, em torno do capital e do mercado mundial (QUIJANO, 2005, p. 117).

dominação do continente, como também a hierarquização da raça enquanto critério classificatório dos povos, bem como as demais formas de controle/dominação (eurocentrismo, divisão social, racial e sexual do trabalho, etc.).

Com isso, pode-se afirmar que a história da imposição da colonialidade como poder global também está vinculada ao eurocentrismo (e sua imposição nas relações de dominação e exploração das classes oprimidas) o qual, segundo Dussel (1993, p. 22), se configura mediante o processo em que a Europa passa a ter controle sobre o “Outro” (América Latina).

A colonialidade do poder, portanto, é um fenômeno com raízes históricas no próprio processo de invasão do continente americano pela Europa, resultando não apenas na consolidação da hegemonia do Norte global no que tange à apropriação dos recursos e à consequentemente instauração do capitalismo, como também na divisão social, racial e sexual do trabalho, e da superioridade hierárquica conferida ao Norte referente à produção do conhecimento (colonialidade do saber), modos de ser (colonialidade do ser) e do poder imperialista/colonial resultante do capitalismo (colonialidade do poder).

3. DAS JORNADAS DE JUNHO AO 30M

Face ao dismantelamento de direitos e políticas públicas voltadas para a Educação,

diversos atores sociais historicamente têm respondido a tal barbárie com luta e resistência. Suas respostas identificam-se em diferentes momentos históricos, de diferentes perspectivas, mas comumente de modo ilustrado por uma série de atos públicos de movimentos sociais⁸ que reivindicam seus direitos, representados pelas classes oprimidas, sem as quais a manutenção das heranças coloniais não seria possível⁹.

⁸ Quanto à historicidade da manutenção do poder colonial, faz-se necessário destacar que o primeiro movimento social do Brasil foi o Quilombo, cuja organização foi a primeira resposta histórica frente às opressões de classe e às relações coloniais, ocorrendo no período considerado entre a pós-abolição da escravatura e a redemocratização do Estado brasileiro pós-ditadura civil-militar, como se vê: “No período posterior a 1888, além da grande desigualdade, a população negra de modo geral e as comunidades quilombolas, em especial, são fortemente invisibilizadas no escopo do Estado. O debate e a tônica que trazem para a sociedade brasileira a discussão sobre a questão quilombola, no século XX, são frutos de um longo processo. Os movimentos negros urbanos tiveram grande peso nesse contraponto à invisibilidade. Somado a isso, e caracterizando-se como o grande marco desse processo, está a força e a resistência das comunidades quilombolas, que perpassaram a história do Brasil com uma diversidade de formações e abrangendo todas as regiões do País e chegam ao século XXI reivindicando seus direitos fundamentais [...] Os movimentos negros urbanos, nesse debate da questão quilombola, são muito relevantes. A discussão sobre os quilombos tem voz na Frente Negra Brasileira, nos anos 1930; surge em movimentos dos anos 1940, 1950, tais como o Teatro Experimental do Negro (Abdias do Nascimento) e ganha fôlego no bojo da institucionalização do movimento negro, nas décadas de 1970 e 1980” (SOUZA, 2008, pp. 108-109).

⁹ Nesse sentido, assinala Marx: “Uma classe oprimida é a condição vital de toda sociedade fundada no antagonismo entre classes. A libertação da classe oprimida implica, pois, necessariamente, a criação de uma sociedade nova. Para que a classe oprimida possa libertar-se, é preciso que os poderes produtivos já adquiridos e as relações sociais existentes não possam mais existir uns ao lado de outras. De todos os instrumentos de produção, o maior poder produtivo é a classe revolucionária mesma. A

Parte-se das Jornadas de Junho de 2013¹⁰, cujas pautas, embora inicialmente dissessem respeito ao transporte público em São Paulo, abrangeram uma série de demandas em diversas cidades do país, perigosamente despertando o (neo)fascismo e o conservadorismo, por incluir no movimento distintas classes e grupos sociais, conseqüentemente, múltiplos interesses no mesmo espaço de luta¹¹.

Em seguida, tem-se a mobilização nacional composta pelo movimento estudantil e pela classe trabalhadora diante do anunciado ajuste fiscal e seus impactos ao contexto educacional¹², durante o governo Dilma Rousseff (PT), em 2015. Após, destaca-se o ano de 2017, quando houve o corte de R\$ 4,3

milhões no Ministério da Educação, refletindo diretamente na estrutura e no funcionamento de universidades e institutos federais de todo o país, seja em seus serviços básicos, seja pela própria redução de verba orçamentária no que tange ao investimento e ao fomento para a pesquisa científica.

Em 2018, segundo e último ano de mandato de Michel Temer (PMDB) – mais um resultado do golpe à democracia concretizado em 2016 -, o orçamento para a educação continua a ser alvo de cortes e reduções. Atualmente, o governo de Jair Bolsonaro (PSL) tem dado continuidade aos referidos cortes, com a ameaça de redução de 30% do orçamento, contudo com objetivos claros e bem definidos, com ênfase na manutenção dos privilégios das classes dominantes, além do claro viés ideológico, fundamentado na perseguição aos cursos de humanas e ao pensamento crítico.

4. A COLONIALIDADE DO PODER FRENTE AO DIREITO À EDUCAÇÃO

O padrão de poder mundial/global e a hegemonia sedimentada por meio do controle da empresa capitalista do trabalho, de seus recursos e de seus produtos; por meio do controle, pela família burguesa, do sexo; e da intersubjetividade (constituída numa perspectiva eurocêntrica), no Estado, de modo

organização dos elementos revolucionários como classe supõe a existência de todas as forças produtivas que poderiam se engendrar no seio da sociedade antiga” (MARX, 1985, p. 159).

¹⁰ Disponível em: <
<https://www.nexojornal.com.br/expresso/2017/06/17/O-que-foram-afinal-as-Jornadas-de-Junho-de-2013.-E-no-que-elas-deram>>. Acesso em: 25 mai. 2019.

¹¹ “As jornadas haviam ficado para trás, as pessoas não estavam mais nas ruas, mas, no imaginário social, havia se construído estética e moralmente os elementos de um outro movimento, que surgiu no turbilhão do MPL e que, de forma mascarada, foi-se constituindo nesse período. Nesse mesmo tempo, a aliança entre imprensa, aparato jurídico-policial do Estado e classe média se fortaleceu. O “sucesso” de junho de 2013 instaurou maior vínculo e proximidade entre os segmentos conservadores do cenário brasileiro. A vitória em pautar o movimento, como fez de forma primordial o Jornal Nacional, ao inserir a PEC 37 como pauta, demonstrou aos articuladores do golpe que a junção de forças poderia ser eficiente para ambos” (TOMMASELLI, 2018, p. 58).

¹² Disponível em: <
https://www.bbc.com/portuguese/noticias/2015/01/150108_corte_contas_ms_lgb>. Acesso em: 25 mai. 2019.

sistemático e interdependente (a colonialidade do poder, o capitalismo e o eurocentrismo) e, justamente por isso, com alcance mundial (QUIJANO, 2005, pp.123-124).

Tal processo resulta no desapossamento dos povos de suas particularidades e identidades historicamente construídas, bem como na aquisição de uma nova identidade racial, colonial e negativa, que os despojou de seu lugar na história da produção cultural da humanidade (QUIJANO, 2005, p.127).

E todo o fenômeno afeta, também, e de modo especial a construção do conhecimento, que ainda se dá numa perspectiva eurocêntrica, reproduzindo o tratamento heterogêneo e distorcido ao “outro”, no que diz respeito a raça, o ao gênero e à identidade étnica. Reconhecer os moldes que se deram tal construção é o ponto-chave para identificar, honestamente, as raízes dos problemas, para, então, resolvê-los.

Nesse sentido, extrai-se que a mentalidade eurocêntrica, aqui reverberada, atingiu os diferentes segmentos sociais, dentre eles, o processo educacional, em larga escala, no Brasil. Não é possível ignorar o fato de que o acesso à educação seguiu (e segue a mesma ótica) segregativa do “outro” por questões de poder aquisitivo, raça, identidade étnica e gênero.

Para os maiores prejudicados (pobres, mulheres, negros, indígenas, povos tradicionais,

sem prejuízos de outros grupos alijados socialmente) por essa mentalidade colonial, há uma luta para que se possa ter acesso aos direitos que deveriam ser de todos, ante a igualdade formal materializada no artigo 5º, da Constituição Federal do Brasil de 1988, o que demonstra, de modo clarividente, que a desigualdade é ratificada, mantida e (re)construída no bojo da mentalidade da colonialidade do poder.

Também por previsão constitucional, a educação é direito social (artigo 6º, CF/1988), bem como direito de todos e dever do Estado (artigo 205, CF/1988). E como a educação formal é um dos requisitos necessários para o acesso ao poder (diante da relevância dos capitais cultural e intelectual) alijar os seguimentos tidos como o outro, em tal construção, é *práxis* naturalizada no processo, mesmo porque a manutenção do *status quo* permite, conseqüentemente, que não se modifique as estruturas existentes, razão porque, como se falará no próximo tópico, a educação está ligada ao processo emancipatório.

5. A EDUCAÇÃO COMO PRÁXIS EMANCIPATÓRIA

Como anteriormente citado, a educação é direito de todos, sendo o dever do Estado e da família a sua promoção (artigo 205, CF/1988).

Por isso, o artigo 206, da CF/1988, prevê-se que:

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;

III - pluralismo de idéias [sic] e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;

IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;

V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas;

VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;

VII - garantia de padrão de qualidade.

VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal.

Contudo, uma vez que a colonialidade do poder, engendrada em todos os segmentos sociais, se manifesta, também, no meio educacional, depreende-se como o desmonte da educação é uma estratégia de poder das classes dominantes, uma vez que excluem do acesso ao capital cultural, intelectual, econômico e, conseqüentemente, do poder, as classes ora oprimidas/dominadas. Isso porque, é consabido que a educação, o saber, construído de modo democrático é a porta para a libertação, a (re)construção de identidades e o acesso a atividades, práticas e campos, outrora inacessíveis para aqueles que são considerados o “outro”.

Lado outro, sabe-se, também, que uma das funções do ensino – se ele tem uma – é dar referências, mostrar o mapa do universo intelectual, sendo “produto de referências tácitas ou explícitas a esse espaço”, afigurando-se como uma das maneiras de controlar o pensamento que lhes é proposto, controlando não as fontes no sentido ingênuo do termo, mas o espaço teórico em relação ao qual esse discurso se produz (BOURDIEU, 2014, p. 113).

Nessa perspectiva, ressaí como a educação é, também, detentora de poder e, portanto, capaz de emancipar ou de alienar indivíduos e, em tal processo, o Estado, com o dever de proporcionar à população, possui um papel preponderante, didaticamente descrito por Pierre Bourdieu:

A cultura legítima é a cultura garantida pelo Estado, garantida por essa instituição que garante os títulos de cultura, que confere os diplomas que garantem a posse de uma cultura garantida. Os programas escolares são um negócio de Estado; mudar um programa é mudar a estrutura de distribuição do capital, é fazer definharem certas formas de capital (BOURDIEU, 2014, p. 146).

Diante disso, é possível identificar a adoção da perspectiva da colonialidade de poder pelo Estado brasileiro, para que as relações de opressão permaneçam estagnadas e naturalizadas. Assim, pode-se afirmar que o desmonte da educação é parte de tal projeto, já que a falta de acesso à educação pública, e de

qualidade, atinge diretamente aqueles que são considerados o “outro”.

No ponto, a atuação estatal é de suma importância, uma vez que possui grande monta de poder e influência, bem como ferramentas efetivas para interferir na conjuntura social. Contudo, justamente por ser uma estrutura sólida de poder, capaz de legitimar diversas ações e condutas, é, também, espaço de disputas por aqueles que buscam ser detentores de tal poder.

E tendo a consciência do perfil dominante social, identifica-se, de plano, como a colonialidade do poder esteve (e está) presente na construção do Estado (em moldes, da mesma forma, eurocêntricos). Nas palavras de Aníbal Quijano:

[...] o grau atual de limitação depende, como foi demonstrado, da proporção das raças colonizadas dentro da população total e da densidade de suas instituições sociais e culturais. Por tudo isso, a colonialidade do poder estabelecida sobre a idéia de raça deve ser admitida como um fator básico na questão nacional e do Estado-nação. O problema é, contudo, que na América Latina a perspectiva eurocêntrica foi adotada pelos grupos dominantes como própria e levou-os a impor o modelo europeu de formação do Estado-nação para estruturas de poder organizadas em torno de relações coloniais (QUIJANO, 2005, p.136)

De tal ótica, a descolonização da sociedade é ponto de partida para a necessária redistribuição de poder, em uma aprendizagem que liberte, pois, na reflexão do mesmo autor “é

tempo, enfim, de deixar de ser o que não somos” (QUIJANO, 2005, p. 139).

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreendendo que a Educação é um direito fundamental, pode-se afirmar que o seu desmonte abrange, também, processos de reprodução das relações coloniais, configurando parte de um projeto de poder que visa, pela negação de tal direito a determinadas classes e grupos sociais, a perpetuação de uma sociedade que não tenha acesso ao conhecimento como *práxis* de libertação e emancipação, bem como meio para alcançar a consciência de classe, raça, gênero e identidade étnica.

Na sociedade brasileira, a educação pode continuar sendo autoritária, conservadora, tradicional e alienante, ou pode passar a ser democrática e revolucionária, operacionalizando um processo de transformação cultural, para que os inseridos no sistema educacional não se conformem com uma sociedade estagnada, mas busquem uma construção dinâmica de novas estruturas sociais.

Para tanto é preciso que a educação pública continue a existir, o que, infelizmente, é algo pelo qual ainda é preciso lutar no Brasil, frente ao contexto enfrentado, o que culmina na conclusão de que se faz necessária a resistência

pela manutenção da existência da educação pública, em todos os seus níveis, mas, principalmente, o ensino superior, frente os cortes orçamentários.

Além de sua existência, deve-se lutar e agir para que se ofereça o acesso, principalmente aos menos favorecidos, a educação pública e de qualidade e que além disso, se auxilie no acesso à mencionada educação, porquanto, como já dito, o “outro”, numa sociedade em que uma mentalidade colonial de poder se encontra engendrada, possui diversas e extensas dificuldades de acesso.

Justamente por isso, poder contar com uma educação pública e de qualidade é fundamental para o rompimento de tais estruturas, possibilitando que a educação seja uma proposta crítica para a sociedade, ao tempo em que (re)insere o “outro” no meio social.

7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BOURDIEU, Pierre. **Sobre o Estado**: Curso no College de France (1989-92). 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras. 2014.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Consultado em: jun.2019.

DUSSEL, Enrique. **1492: o encobrimento do outro: a origem do mito da modernidade:**

Conferências de Frankfurt. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.

DUSSEL, Enrique. Sistema-mundo y “transmodernidad”. **DUBE, Saurabh; DUBE, Ishita Banerjee; MIGNOLO, Walter D (coord.). Modernidades coloniales: otros pasados, historias presentes**. México: El Colegio de México, Centro de Estudios de Asia y África, 2004.

LENIN, Vladimir Ilitch. **O Estado e a revolução: o que ensina o marxismo sobre o Estado e o papel do proletariado na revolução**. 1 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

MARX, Karl. **A miséria da filosofia**. São Paulo: Global, 1985.

NEXO. **O que foram afinal as Jornadas de Junho de 2013? E no que elas deram?**. Disponível em: <<https://www.nexojournal.com.br/expresso/2017/06/17/O-que-foram-afinal-as-Jornadas-de-Junho-de-2013.-E-no-que-elas-deram>>. Acesso em: 25 mai. 2019.

QUIJANO, Aníbal. A colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. **LANDER, Edgardo (Ed.). A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais: perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2005.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad y modernidade/razionalidade. **Perú indígena**, v. 13, n. 29, pp. 11-20, 1992.

SCHREIBER, Mariana. **Ajuste fiscal x ‘pátria educadora’: entenda os cortes anunciados pelo governo**. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/noticias/2015/01/150108_corte_contas_ms_lgb>. Acesso em: 25 mai. 2019.



REI
ISSN 1984-431X

Revista Eletrônica Interdisciplinar
Barra do Garças – MT, Brasil
Ano: 2022 Volume: 14 Número: 2

SOUZA, Bárbara Oliveira. **Aquilombar-se: panorama histórico, identitário e político do Movimento Quilombola Brasileiro.** 2008. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social). Instituto de Ciências Sociais, Universidade de Brasília, Brasília.

TOMMASELLI, Guilherme Costa Garcia. **Escola Sem Partido: indícios de uma educação autoritária.** 2018. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente.