



“Educação como prática de Liberdade”:  
cartas da Amazônia para o mundo!

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ (UFPA)  
SET-OUT 2021

ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

9104 - Resumo Expandido - Trabalho - 40ª Reunião Nacional da ANPEd (2021)

ISSN: 2447-2808

GT03 - Movimentos Sociais, Sujeitos e Processos Educativos

### POBREZA E EDUCAÇÃO (ANTI)COLONIAL

Lucia Helena Alvarez Leite - FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

Bárbara Bruna Moreira Ramalho - FAE - Faculdade de Educação da UFMG

Agência e/ou Instituição Financiadora: CAPES

### POBREZA E EDUCAÇÃO (ANTI)COLONIAL

A partir dos resultados de uma pesquisa de doutorado recentemente concluída, este trabalho busca caracterizar conformações da colonialidade na educação escolar das pessoas pobres, bem como estratégias de resistência ou de contestação à colonialidade engendradas por tais sujeitos. Para a realização desta reflexão partimos da compreensão da existência de um alinhamento histórico entre educação formal e o projeto colonial, bem como da incorporação do modo de operação do colonizador pela educação hegemônica. Fatores que (re)produzem as exclusões dos sujeitos pobres do ambiente escolar. Nesse sentido, as discussões aqui contidas se opõem ao prevalente discurso reformista a respeito da escola, propondo, ao invés disso, a necessidade de descolonização da educação escolar.

**Palavras-chave:** Colonialidade da educação; Teorias anticoloniais; Educação e Pobreza.

Muito embora, sobretudo a partir da Constituição de 1988, as escolas públicas do Brasil tenham se tornado escolas de pobres[1], pouca centralidade, sob o ponto de vista do reconhecimento é atribuída ao pertencimento social dos estudantes no ambiente escolar brasileiro. Ao contrário disso, em nosso país a formulação de políticas e de práticas educacionais que tenham como público-alvo tais sujeitos estão, de forma predominante, ancoradas em estereótipias e representações que resultam em sua exclusão (Arroyo, 2015). Curioso, entretanto, é o fato de que o acesso à educação hegemônica universalista/excludente permaneça sendo pronunciado enquanto única ou, no mínimo, mais adequada forma de “salvação” para crianças, jovens e até nações pobres.

Sob esta problematização, neste trabalho partimos da compreensão de que os estarrecedores índices de abandono, evasão e repetência escolar, exemplos de exclusões educacionais experimentadas pelos pobres, não são, tal qual amplamente difundido pela sociedade, fruto

de uma crise da escola, mas, ao contrário disso, são resultados produzidos por uma instituição colonialmente orientada. Assim, a partir dos resultados de uma pesquisa de doutorado recentemente concluída, nos propomos aqui a caracterizar conformações da colonialidade na educação escolar das pessoas pobres, bem como algumas estratégias de resistência ou de contestação à colonialidade engendradas por tais sujeitos.

Tendo em vista a histórica e contemporânea associação existente entre a educação formal e o projeto colonial, entendemos que uma educação escolar emancipatória para os pobres, aqueles que historicamente são construídos como “Outros”, apenas será viável por meio de uma estrutural e desafiadora desaprendizagem anticolonial (Walsh, 2009).

### **Abordagens Anticoloniais e Colonialidade da Educação**

As abordagens anticoloniais se propõem a interpretar o sistema-mundo a partir do projeto de dominação inaugurado no final do século XV e no início do século XVI. Assim, para os autores do campo, é por meio da eurocêntrica formulação da ideia de raça com o objetivo de se legitimar a exploração de determinadas identidades coletivas e, conseqüentemente, o acúmulo de riquezas pelo colonizador, que a sociedade Moderna é erigida e se desenvolve (Quijano, 2005). Ainda segundo essa perspectiva, também a generificação dos corpos opera como um marcador de diferenças e, assim, como mecanismo produtor de hierarquias que legitimam as mais diversas formas de extermínio e de exploração na sociedade Moderna/colonial (Lugones, 2008).

É contribuição deste campo teórico também a denúncia à permanência, ainda que interrompidas as relações formais entre Metrôpoles/Colônias, das hierarquias inauguradas pelo projeto colonial há mais de cinco séculos. Assim, conforme nos lembra Catherine Walsh, o *modus operandi* do colonizador segue vigente na sociedade contemporânea, ao que é denominado “colonialidade” (Walsh, 2009). “Dado da realidade” possível de ser confirmado pela naturalização dos genocídios e epistemicídios contra os sujeitos coletivos a quem, ao longo da história, atribuiu-se menor humanidade.

No contexto educacional, é preciso, em primeiro lugar, não perder de vista a associação original entre navegadores, igreja e práticas educativas oficiais no contexto brasileiro. Como sabemos, com a chegada dos colonizadores, a ordem católica dos jesuítas se responsabilizou, até o século XVIII, pela tentativa de “humanização” e “civilização” dos “selvagens” encontrados na terra ocupada. Ao que ainda hoje, não raro, os livros de história insistem em

chamar de educação.

Ademais, em detrimento à independência política do Brasil em relação a Portugal é possível observar o alinhamento de concepções existente entre a educação formal e o projeto colonial. No Brasil Império, por exemplo, a educação oficial teve por objetivo a superação dos valores miscigenados, evidenciando, assim, a vigência do olhar inferiorizante sobre o “Outro”, seus saberes e cultura naquele contexto. Já com a inauguração da República, sob essa mesma perspectiva, atribui-se à educação o papel de conduzir os “incivilizados”, “incultos”, “inumanos” e, portanto, esses mesmos “Outros”, à condição de cidadania. Além disso, é inegável que ainda no Brasil de 2021 a educação escolar seja atribuída a função de uma espécie de passaporte ou de condicionante a outros direitos (Arroyo, 2010).

Assim, há, em síntese, no contexto brasileiro uma evidente associação entre a educação oficial hegemônica e o projeto colonial. Mas, mais do que isso, é possível observar, de 1500 aos dias atuais, a incorporação pela escola do *modus operandi* do colonizador, e, assim, a colonialidade da educação escolar.

Nos opondo a uma perspectiva determinista, faz-se necessário não perder de vista as existentes, embora silenciadas, formas de resistência e oposição à colonialidade, no campo educacional. Em diálogo com Walsh (2013), estamos nos referindo às práticas educacionais, que ocorrem a partir das resistências e que se propõem a “desaprender todo lo impuesto y asumido por la colonización y deshumanización para reaprender a ser mujeres e hombres” (p.62).

## **Metodologia**

Os dados a serem discutidos a seguir foram extraídos de uma pesquisa de doutorado recentemente concluída (Autor, ano). Tal estudo foi realizado em uma creche comunitária localizada em uma ocupação urbana, aqui denominada Marielle Franco; e em uma escola pública municipal a que chamamos Anderson Gomes.

A investigação teve caráter qualitativo e, por assumir “compromisso ético e político com a mudança social, implicando, assim em posicionamentos e atuações proativas” (BRINGEL; VARELLA; MALDONADO, 2016, p.482), alinha-se à Pesquisa Militante. Ao longo dos oito meses de trabalho de campo, foram realizadas observações participantes e entrevistas semiestruturadas com 26 sujeitos, entre os quais encontram-se: estudantes, mães, moradoras

da ocupação e educadores.

### **Pobreza e Educação (anti)colonial**

Embora reconheçamos a existência de importantes contestações à colonialidade na Escola Municipal Anderson Gomes (EMAG), foi possível identificar nesta instituição representações subalternas associadas à arrogante e falaciosa narrativa universalista do *devoir* relativamente aos estudantes pobres que a frequentavam. Essa postura colonial se manifesta na própria forma de chegada da instituição ao território onde se localiza.

Um belo dia, a gerente regional de educação me fala: – “Helen[2], tem uma escola sendo inaugurada e a gente queria te convidar para compor essa equipe. Vai ser você como vice-diretora e a Manuela como diretora”. [...] E como que foi a constituição desse grupo de estudantes? Não tinha estudo de fluxo, de modo que os alunos chegaram aqui ‘na debandada’. [...] E nós tínhamos um grupo de professores que pediram transferência para cá porque queriam viver uma nova história. [...] Isso aqui não é uma escola... É um [objeto voador não identificado] OVNI! No início? É um OVNI! (Helena, educadora EMAG).

Para a maior compreensão da crítica elaborada pela educadora é preciso ter em vista o fato de a escola ter sido erguida em um território de ocupações urbanas e, assim, para o atendimento de crianças, jovens e adultos pobres. A construção de um prédio escolar não constituía-se, contudo, uma reivindicação dos moradores daquela região; a demanda desses sujeitos era pela construção de um posto de saúde. Isso nos leva a interpretar que a construção da EMAG no território foi subsidiada pela representação subalterna daqueles sujeitos pretos-pobres-periféricos, os “Outros”, e, de forma associada, pela narrativa colonial do *vir-a-ser* à qual a educação hegemônica se alinha. Em outras palavras, identifica-se no fato analisado a forte presença do arrogante imaginário salvacionista ancorado em um universalismo e que pretende, por meio da educação escolar, e unicamente por ela, “civilizar os incivilizados”.

São muitas as evidências da inadequação do emprego do universalismo abstrato naquela realidade. A depredação do prédio pelos estudantes, os recorrentes e graves casos de indisciplina, e, claro, as dificuldades em se construir processos de ensino-aprendizagem, conforme relatos dos entrevistados, sinalizam nesta direção. Entretanto, os desafios enfrentados pela escola em relação à infraestrutura – paredes e vigas rachadas e afundamento de solo – nos parece uma importante metáfora da inadequação desse modo de operação colonial.

Não levaram em conta que lá teria crianças. A gente já sabe que o solo da região aqui é um solo complicado para construção. [...] O solo daqui é muito... como é que fala...? De fácil erosão! [...] Quando você for construir, você tem que prestar bem atenção e fazer bem reforçado, porque, se não, vai cair, vai dar rachaduras! (Cíntia, moradora da Ocupação Marielle Franco).

É sobre a impertinência de modelos únicos “à prova de solos”, e por que não de “estudantes”, que as palavras de Cíntia nos levam a refletir. Nesse sentido, a queda do prédio pelo “simples” desprezo às especificidades do solo funciona, em nosso entendimento, como espécie de alegoria da falência de uma cultura escolar alicerçada na representação subalterna dos sujeitos feitos “Outros”.

A contestação da colonialidade da educação pôde ser verificada atravessando a rua e, assim, no outro contexto de realização da pesquisa, a Creche da Ocupação Marielle Franco. Sob essa perspectiva, é preciso pontuar, em primeiro lugar, que, em detrimento de constituir-se um “OVNI” no território, esse espaço surge em atendimento às demandas dos moradores e por suas próprias mãos.

A gente fez a assembleia e aí assumiu a postura de subir a Creche de alvenaria. Aí todo mundo doou o que podia doar. (Laura, educadora da Creche da Ocupação).

Ademais, seja no atendimento de demandas de direitos ou no próprio sentido atribuído à educação, as identidades das crianças e do território em que se localiza – sob a perspectiva do reconhecimento, e não da subalternização – é centralizada neste contexto.

Você não tem só que educar “abcd”. Na Creche, a gente pensa isso: você tem que conversar sobre droga, você tem que conversar com o menino a questão do pai e da mãe, tem que conversar sobre sexualidade, você tem que conversar! (Júlia, educadora da Creche da Ocupação).

É, em última instância, na resistência das educadoras ao conveniamento da Creche à prefeitura, o que traria certo conforto para instituição do ponto de vista financeiro, que o questionamento à adequação e suficiência do universalismo abstrato na educação fica mais evidenciado.

Eles propuseram: – “Oh, a Creche vai ter tudo, tudo que a UMEI [Unidade Municipal de Educação Infantil tem]. [...] Mas a gente, que fundou a Creche, ia ter que sair fora. [...] Ia mudar tudo! Ia deixar de ser a Creche do Movimento Social, da Ocupação e do Movimento de Mulheres, para virar a Creche da Prefeitura. (Maria, educadora da Creche da Ocupação).

A crítica de Maria não constitui uma naturalização ou, ainda menos, uma romantização da pobreza. Suas palavras manifestam um profundo questionamento da narrativa da “redenção” por meio do emprego de modelos dos quais esses os pobres são ausência ou, quando muito, o referente.

### **Considerações**

À reflexão crítica a respeito da escola que vimos realizando, dois aspectos devem ser adicionados. O primeiro deles é a incontestável importância do acesso ao direito à educação.

O desafio posto, entretanto, é de que esta entrada dos sujeitos “Outros” na escola fomente a imaginação e a construção de gramáticas que “façam além das fronteiras da conquista e da dominação” (HOOKS, 2013, p. 226).

Além disso, e de forma intrinsecamente relacionada à primeira reflexão, há de se pontuar que embora se constitua tarefa árdua, a contestação da colonialidade presente na sociedade e em suas instituições, como a escola, é uma possibilidade. Em outras palavras, é preciso que estejamos cientes de que o colonialismo não é uma determinação, mas que isto ocorra precisaremos nos referenciar “noutra parte”, não no norte global, conforme nos adverte Frantz Fanon (1968, p.275).

### Referências

ARROYO, Miguel Gonzales. Educação e exclusão da cidadania. In: BUFFA, Ester; ARROYO, Miguel Gonzales; NOSELLA, Paolo. Educação e Cidadania: quem educa o cidadão? São Paulo: Cortez, 2010.

ARROYO, Miguel Gonzalez. O direito à educação e a nova segregação social e racial: tempos insatisfatórios? Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 31, n. 3, p. 15-47, set. 2015.

BOBBIO, Norberto. Política. In: BOBBIO, Norberto.; MATTEUCCI, Nicola.; PASQUINO, Gian Franco. (Orgs.). Dicionário de política. Brasília: Editora UnB, 1986.

BRINGEL, Breno; VARELLA, Renata. V.S.; MALDONADO, E. Emiliano. Pensamento crítico latino-americano, pesquisa militante e perspectivas subversivas do(s) direito(s): introdução. Revista Direito e Práxis, v. 7, p. 4-17, 2016.

DAVIS, Angela. Mulheres, cultura e política. São Paulo: Boitempo, 2016.

FANON, Frantz. Os condenados da terra. São Paulo: Civilização Brasileira, 1968.

HOOKS, Bell. Ensinando a transgredir: A educação como prática da liberdade. Tradução Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

LUGONES, MARÍA. Colonialidad y Género. **Tabula Rasa**, Bogotá, n. 9, p. 73-102, Dec. 2008. Disponível em: <https://revistas.unicolmayor.edu.co/index.php/tabularasa/article/view/1501>. Acesso em: 26 mai. 2020.

WALSH, Catherine. Fanon y la pedagogia de-colonial. Novamérica, Rio de Janeiro, v. 1, n. 122, p. 60-63, jun. 2009. Disponível em: <http://www.novamerica.org.br/ong/?p=1290>. Acesso em: 26 mai. 2020.

---

[1] É por meio de perversas estereotipias que “pobres” são representados na sociedade e na escola. Em contraponto a isso nos interessa discutir essa condição enquanto resultante de processos coloniais de negações de direitos. Sob essa perspectiva, optamos por operar com a noção de “pobreza” neste texto compreendendo que ela nos permite tanto centralizar tais processos de subalternização, quanto visibilizar as estratégias de (r)existência desses sujeitos, que são coletivos.

[2] Em atendimento aos padrões de ética na pesquisa, todos os nomes dos entrevistados são fictícios.