

Ciência política global:

Perspectivas de
estudos culturais
e pós-colonialismo

Antonio Carlos da Silva
(Organizador)



Atena
Editora

Ano 2021

Ciência política global:

Perspectivas de
estudos culturais
e pós-colonialismo

Antonio Carlos da Silva
(Organizador)



Atena
Editora
Ano 2021

Editora chefe

Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Editora executiva

Natalia Oliveira

Assistente editorial

Flávia Roberta Barão

Bibliotecária

Janaina Ramos

Projeto gráfico

Natália Sandrini de Azevedo

Camila Alves de Cremo

Luiza Alves Batista

Maria Alice Pinheiro

Imagens da capa

iStock

Edição de arte

Luiza Alves Batista

2021 by Atena Editora

Copyright © Atena Editora

Copyright do texto © 2021 Os autores

Copyright da edição © 2021 Atena Editora

Direitos para esta edição cedidos à Atena Editora pelos autores.

Open access publication by Atena Editora



Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição *Creative Commons*. Atribuição-Não-Comercial-NãoDerivativos 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0).

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores, inclusive não representam necessariamente a posição oficial da Atena Editora. Permitido o *download* da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

Todos os manuscritos foram previamente submetidos à avaliação cega pelos pares, membros do Conselho Editorial desta Editora, tendo sido aprovados para a publicação com base em critérios de neutralidade e imparcialidade acadêmica.

A Atena Editora é comprometida em garantir a integridade editorial em todas as etapas do processo de publicação, evitando plágio, dados ou resultados fraudulentos e impedindo que interesses financeiros comprometam os padrões éticos da publicação. Situações suspeitas de má conduta científica serão investigadas sob o mais alto padrão de rigor acadêmico e ético.

Conselho Editorial

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Prof. Dr. Alexandre Jose Schumacher – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná

Prof. Dr. Américo Junior Nunes da Silva – Universidade do Estado da Bahia

Profª Drª Andréa Cristina Marques de Araújo – Universidade Fernando Pessoa

Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Prof. Dr. Antonio Gasparetto Júnior – Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais

Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília

Prof. Dr. Arnaldo Oliveira Souza Júnior – Universidade Federal do Piauí
Prof. Dr. Carlos Antonio de Souza Moraes – Universidade Federal Fluminense
Prof. Dr. Crisóstomo Lima do Nascimento – Universidade Federal Fluminense
Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Daniel Richard Sant’Ana – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia
Profª Drª Dilma Antunes Silva – Universidade Federal de São Paulo
Prof. Dr. Edvaldo Antunes de Farias – Universidade Estácio de Sá
Prof. Dr. Elson Ferreira Costa – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Eloi Martins Senhora – Universidade Federal de Roraima
Prof. Dr. Gustavo Henrique Cepolini Ferreira – Universidade Estadual de Montes Claros
Prof. Dr. Humberto Costa – Universidade Federal do Paraná
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionale delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Prof. Dr. Jadson Correia de Oliveira – Universidade Católica do Salvador
Prof. Dr. José Luis Montesillo-Cedillo – Universidad Autónoma del Estado de México
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Prof. Dr. Luis Ricardo Fernandes da Costa – Universidade Estadual de Montes Claros
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Pontifícia Universidade Católica de Campinas
Profª Drª Maria Luzia da Silva Santana – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Miguel Rodrigues Netto – Universidade do Estado de Mato Grosso
Prof. Dr. Pablo Ricardo de Lima Falcão – Universidade de Pernambuco
Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Rita de Cássia da Silva Oliveira – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof. Dr. Rui Maia Diamantino – Universidade Salvador
Prof. Dr. Saulo Cerqueira de Aguiar Soares – Universidade Federal do Piauí
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Profª Drª Vanessa Ribeiro Simon Cavalcanti – Universidade Católica do Salvador
Prof. Dr. William Cleber Domingues Silva – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Ciência política global: perspectivas de estudos culturais e pós-colonialismo

Diagramação: Camila Alves de Cremo
Correção: Flávia Roberta Barão
Indexação: Gabriel Motomu Teshima
Revisão: Os autores
Organizador: Antonio Carlos da Silva

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

C569 Ciência política global: perspectivas de estudos culturais e pós-colonialismo / Organizador Antonio Carlos da Silva. – Ponta Grossa - PR: Atena, 2021.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-5983-474-7

DOI: <https://doi.org/10.22533/at.ed.747212009>

1. Ciência política. I. Silva, Antonio Carlos da (Organizador). II. Título.

CDD 320

Elaborado por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166

Atena Editora

Ponta Grossa – Paraná – Brasil

Telefone: +55 (42) 3323-5493

www.atenaeditora.com.br

contato@atenaeditora.com.br

DECLARAÇÃO DOS AUTORES

Os autores desta obra: 1. Atestam não possuir qualquer interesse comercial que constitua um conflito de interesses em relação ao artigo científico publicado; 2. Declaram que participaram ativamente da construção dos respectivos manuscritos, preferencialmente na: a) Concepção do estudo, e/ou aquisição de dados, e/ou análise e interpretação de dados; b) Elaboração do artigo ou revisão com vistas a tornar o material intelectualmente relevante; c) Aprovação final do manuscrito para submissão.; 3. Certificam que os artigos científicos publicados estão completamente isentos de dados e/ou resultados fraudulentos; 4. Confirmam a citação e a referência correta de todos os dados e de interpretações de dados de outras pesquisas; 5. Reconhecem terem informado todas as fontes de financiamento recebidas para a consecução da pesquisa; 6. Autorizam a edição da obra, que incluem os registros de ficha catalográfica, ISBN, DOI e demais indexadores, projeto visual e criação de capa, diagramação de miolo, assim como lançamento e divulgação da mesma conforme critérios da Atena Editora.

DECLARAÇÃO DA EDITORA

A Atena Editora declara, para os devidos fins de direito, que: 1. A presente publicação constitui apenas transferência temporária dos direitos autorais, direito sobre a publicação, inclusive não constitui responsabilidade solidária na criação dos manuscritos publicados, nos termos previstos na Lei sobre direitos autorais (Lei 9610/98), no art. 184 do Código penal e no art. 927 do Código Civil; 2. Autoriza e incentiva os autores a assinarem contratos com repositórios institucionais, com fins exclusivos de divulgação da obra, desde que com o devido reconhecimento de autoria e edição e sem qualquer finalidade comercial; 3. Todos os e-book são *open access, desta forma* não os comercializa em seu site, sites parceiros, plataformas de *e-commerce*, ou qualquer outro meio virtual ou físico, portanto, está isenta de repasses de direitos autorais aos autores; 4. Todos os membros do conselho editorial são doutores e vinculados a instituições de ensino superior públicas, conforme recomendação da CAPES para obtenção do Qualis livro; 5. Não cede, comercializa ou autoriza a utilização dos nomes e e-mails dos autores, bem como nenhum outro dado dos mesmos, para qualquer finalidade que não o escopo da divulgação desta obra.

APRESENTAÇÃO

No século XXI as forças do capital já não estão viradas para conquistas territoriais como tem sido dito. Que fariam elas com zonas econômicas de terra queimada e populações supérfluas?

KURZ, Robert. Poder mundial e dinheiro mundial: Crônicas do capitalismo em declínio. Rio de Janeiro: Conseqüência, 2015, p. 113.

Tal constatação não omite o prevalecer do processo de imperialismo no atual “campo”¹ histórico da modernidade, pelo contrário, enfatiza que sob a crise estrutural do capital, o que conhecíamos como zonas de influência nacionais, na qual os “impérios” buscavam ampliar as fontes de geração de riqueza e cadeia de valor, tornaram-se sinais de alerta para tentar minimizar as contradições presentes no desenvolvimento irracional da globalização do capital e das feições do Estado no capitalismo.

A política, neste contexto, exige uma crítica teórica que apreenda com a reconstrução histórica e possa ser formulada radicalmente. O compromisso com a emancipação, que não coaduna com o mito fáustico do Progresso e tampouco do crescimento econômico ilimitado, encontra na estatalidade e sua relação com as categorias-chave do moderno sistema produtor de mercadorias um espaço aberto para “escovar a história a contrapelo” (BENJAMIN, 2020) e propor um devir que suplante a dependência unilateral com os limites de viabilidade do radicalismo do mercado e do imperialismo da economia.

Esse é o objetivo primacial desta coletânea intitulada “Ciência Política global: perspectivas de estudos culturais e pós-colonialismo”. A diversidade é uma premissa incontestada neste volume, pois reúne em seus treze capítulos um leque interdisciplinar capaz de abordar criticamente os problemas estruturais sistêmicos e resgatar a relevância da dissociação do valor presente no tripé masculino, branco e ocidental que alimentam as contradições existentes e ampliam a condição de precariedade daquela parte da sociedade dos sem parte que lutam por direitos a ter direitos (RANCIÈRE, 2014).

Não obstante, os/as autores/ras confirmam a tese benjaminiana de que todo documento de cultura é, em essência, um documento de barbárie, pois à luz da falta de autonomia da esfera pública e, por conseguinte, do primado da liberdade política (consoante Hannah Arendt), questões étnico-raciais, de gênero e territorialidade estão no âmago de um sistema no qual o nível civilizatório se apresenta com índices cada vez mais alarmantes de miséria, desemprego, violências sobrepostas (Cavalcanti, 2018), crises energéticas, ecológicas, educacionais e pandêmicas.

Cientes e conscientes da importância da divulgação científica, em especial nesses tempos obscuros em que a necropolítica tornou-se regra, encontramos na Atena uma

¹ Aqui entendido como o moderno sistema produtor de mercadorias, no qual o sujeito histórico é metamorfoseado em predicado consumidor em uma sociedade na qual o trabalho abstrato cria cotidianamente mais valor, mais dinheiro. Neste contexto, o indivíduo e a natureza são tratados como processos de utilização empresarial para valorização ou, parafraseando Kurz (2020), economização abstrata do mundo.

editora comprometida com a divulgação, por meio de uma plataforma consolidada e confiável, dos contributos destes pesquisadores/investigadoras que acreditam que a busca pela compreensão dos fenômenos que nos cercam são o que distinguem os seres humanos de mercadorias.

Antonio Carlos da Silva

REFERÊNCIAS

BENJAMIN, Walter. **Sobre o conceito de História**. Edição Crítica. São Paulo: Alameda Editorial, 2020.

CAVALCANTI, Vanessa Ribeiro Simon. Violências sobrepostas: contextos, tendências e abordagens num cenário de mudanças. In: DIAS, Isabel (org.). **Violência doméstica e de gênero: uma abordagem multidisciplinar**. Lisboa: Pactor, 2018, pp. 97-121.

KURZ, Robert. **A democracia devora os seus filhos**. Rio de Janeiro: Conseqüência, 2020.

KURZ, Robert. **Poder mundial e dinheiro mundial: crônicas do capitalismo em declínio**. Rio de Janeiro: Conseqüência, 2015.

RANCIÈRE, Jacques. **O ódio à democracia**. São Paulo: Boitempo, 2014.

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	1
DEMOCRACIA DE MERCADO: A MENTE (TOTALITÁRIA) APRISIONA Antonio Carlos da Silva  https://doi.org/10.22533/at.ed.7472120091	
CAPÍTULO 2	15
A CRISE DO ESTADO DESENVOLVIMENTISTA: REESTRUTURAÇÃO NEOLIBERAL, DESEMPREGO E RECESSÃO Gustavo Perez Pereira Andrade  https://doi.org/10.22533/at.ed.7472120092	
CAPÍTULO 3	23
LOS PROBLEMAS DE LA DEMOCRACIA ACTUAL: LA PERSISTENCIA DE LAS “FALSAS PROMESAS” Y EL <i>PODER INVISIBLE</i> Héctor Zamitiz Gamboa  https://doi.org/10.22533/at.ed.7472120093	
CAPÍTULO 4	35
TUVALUANOS DESASSISTIDOS GLOBALMENTE EM FACE DA MUDANÇA CLIMÁTICA: DOCUMENTOS OFICIAIS, DIREITOS HUMANOS E O “NÃO FUTURO”? Patricia Benedita Aparecida Braga Fabio Lanza  https://doi.org/10.22533/at.ed.7472120094	
CAPÍTULO 5	51
CIDADANIA AMBIENTAL: LIBERALISMO, COSMOPOLITISMO E SUSTENTABILIDADE Cristiano Luis Lenzi  https://doi.org/10.22533/at.ed.7472120095	
CAPÍTULO 6	73
A CORTE INTER-AMERICANA DE DIREITOS HUMANOS E A JUSTIÇA DE TRANSIÇÃO NO BRASIL Bruna Ferrari Pereira  https://doi.org/10.22533/at.ed.7472120096	
CAPÍTULO 7	82
A GEOPOLÍTICA DO BRASIL PARA A ÁFRICA: UMA VISÃO SOB A PERSPECTIVA DA INDÚSTRIA DE DEFESA BRASILEIRA Rafael Farias  https://doi.org/10.22533/at.ed.7472120097	
CAPÍTULO 8	96
EDUCAÇÃO NO BRASIL: DO PERÍODO COLONIAL AO GIRO DECOLONIAL Elaine Cristina da Silva Zanesco	

Carlos Roberto da Silveira
Clayton Roberto Messias
Solange Maria de Oliveira Cruz

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.7472120098>

CAPÍTULO 9..... 108

EL DIÁLOGO Y LA UNIVERSIDAD EN LA TEORÍA DE ALASDAIR MACINTYRE

Mauro Javier Saiz

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.7472120099>

CAPÍTULO 10..... 121

FUNDAMENTOS TEÓRICOS DA REPRESENTAÇÃO POLÍTICA E DO SISTEMA PARTIDÁRIO

Cristiane Silva

Romualdo Theophanes de França Júnior

Adelcio Machado dos Santos

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.74721200910>

CAPÍTULO 11 134

MARX E POLANYI. CONTRIBUIÇÃO PARA O DEBATE DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DO DESENVOLVIMENTO RURAL

Edgard Malagodi

Cynthia Xavier Carvalho

Arlide Franco Alves

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.74721200911>

CAPÍTULO 12..... 148

COMISIÓN PASTORAL DE LA TIERRA Y SU ACTUACIÓN PARA IMPULSAR POLÍTICAS PÚBLICAS CON EL FIN DE REDUCIR LA CONDICIÓN ANÁLOGA A LA ESCLAVITUD DEL TRABAJADOR RURAL EN BRASIL

Luiz Augusto Silva Ventura do Nascimento

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.74721200912>

CAPÍTULO 13..... 166

POLÍTICAS PÚBLICAS E DISFAGIA

Haroldo da Silva

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.74721200913>

SOBRE O ORGANIZADOR..... 181

ÍNDICE REMISSIVO..... 182

EDUCAÇÃO NO BRASIL: DO PERÍODO COLONIAL AO GIRO DECOLONIAL

Data de aceite: 01/09/2021

Data de submissão: 21/07/2021

Elaine Cristina da Silva Zanescio

Universidade São Francisco, Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação
Itatiba – São Paulo
<http://lattes.cnpq.br/8409612671317146>
<https://orcid.org/0000-0002-0445-6537>

Carlos Roberto da Silveira

Universidade São Francisco, Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação
Itatiba – São Paulo
<http://lattes.cnpq.br/7117115293731161>
<https://orcid.org/0000-0002-1003-0014>

Clayton Roberto Messias

Universidade São Francisco, Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação
Itatiba – São Paulo
<http://lattes.cnpq.br/8454503097901951>
<https://orcid.org/0000-0002-0204-9313>

Solange Maria de Oliveira Cruz

Universidade São Francisco, Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação
Itatiba – São Paulo
<http://lattes.cnpq.br/2814305828672712>
<https://orcid.org/0000-0003-3929-3173>

RESUMO: No Brasil, a história da educação iniciou em 1549, com a chegada dos primeiros jesuítas, cujo propósito era catequizar os indígenas, a fim de angariar adeptos para a Igreja Católica. Enquanto isso, na Europa, devido as

suas atuações políticas e religiosas, a Igreja sofria desgastes provindos da Reforma Protestante. Após este marco inicial, a educação brasileira passou por muitas reformas e, por isso, este artigo tem como objetivo contemplar os principais acontecimentos da história da educação no Brasil, desde o período colonial até os dias atuais, com o giro decolonial. Para desenvolver a temática proposta, inicialmente apresenta-se brevemente a educação nos períodos históricos Colonial, Pombalino, Joanino, Imperial, República, Estado Novo, Nova República, ditadura militar e novo encontro com a democracia no Brasil. Em seguida, apresenta as vertentes pós-coloniais e decoloniais, movimentos de resistência teórico-prático, político e epistemológico surgidos a partir da década de 1990. Por fim, a última parte do texto constitui uma tentativa de possibilitar reflexões sobre a perspectiva decolonial.

PALAVRAS-CHAVE: História da Educação; Educação Colonial; Educação Pós-Colonial; Giro Decolonial.

EDUCATION IN BRAZIL: FROM THE COLONIAL PERIOD TO THE DECOLONIAL TURN

ABSTRACT: In Brazil, the history of education began in 1549, with the arrival of the former Jesuits, whose purpose was to catechize the aborigines in order to attract new followers to the Catholic Church. Meanwhile, in Europe, due to its political and religious actions, the Church was worn out by the Protestant Reformation. After this landmark, the Brazilian education went through a lot of reforms and, therefore, this article has as its aim the contemplation of the main events in the

history of education in Brazil, since the colonial period until the actuality, with the decolonial turn. As a means to develop the proposed theme, at first the article presents the education in the following historical periods: Colonial; Pombalino; Joanino; Imperial; Republic; New State; New Republic; in the military dictatorship; and in the period of new council with democracy in Brazil. Subsequently, it presents the postcolonial and decolonial lines, theoretical and practical, political and epistemological resistance movements emerged since the 1990s. Finally, the last part of the text constitutes and attempt of providing reflections upon the decolonial perspective.

KEYWORDS: History of Education; Colonial Education; Postcolonial Education; Decolonial Turn.

INTRODUÇÃO

A educação no Ocidente, possui suas raízes desde a Grécia Antiga e compreende inúmeras reformulações ao longo do tempo. Essas modificações estão diretamente ligadas ao contexto histórico em que se viveu ou está vivendo e, ao tipo de homem que se pretende formar.

As possibilidades de novas perspectivas para a educação, advêm do conhecimento e da reflexão sobre a história da Educação, da sociedade e da política, e é essa a importância do seu estudo, como se lê em Maria Lúcia de Arruda Aranha (2006, p. 24):

[...] estudar a educação e suas teorias no contexto histórico em que surgiram, para observar a concomitância entre suas crises e as do sistema social, não significa, porém, que essa sincronia deva ser entendida como simples paralelismo entre fatos da educação e fatos políticos e sociais. Na verdade, as questões de educação são engendradas nas reações que se estabelecem entre as pessoas nos diversos segmentos da comunidade. A educação não é, portanto, um fenômeno neutro, mas sofre efeitos do jogo do poder, por estar de fato envolvida na política.

A partir do estudo da história da Educação, os indivíduos percebem sua importância na formação cultural, social, econômica e política, podendo se tornar agentes críticos e provocadores de mudanças e, de certa forma, não deixar que a sociedade os forme para serem colonizados.

No Brasil, a história da educação iniciou em 1549, com a chegada dos primeiros jesuítas, cujo objetivo era catequizar os indígenas, a fim de angariar adeptos à Igreja Católica, enquanto que na Europa, esta sofria embates devido a um movimento de revolta quanto às suas ações de ordem política e religiosa, o qual seria chamado de Reforma Protestante.

Após esse marco inicial, a educação brasileira passou por muitas reformas. Este artigo, tem por objetivo, apresentar os principais acontecimentos da história da educação no Brasil, desde o período colonial até os dias atuais, com o giro decolonial. Além da explanação teórica, buscar-se-á refletir sobre a perspectiva decolonial.

Para desenvolver a temática proposta, apresenta-se brevemente a educação nos períodos: Colonial, Pombalino, Joanino, Imperial, República, Estado Novo, Nova República

e ditadura militar até o período de uma nova democratização.

A segunda parte apresenta as vertentes pós-coloniais e decoloniais, movimentos de resistência teórico-prático, político e epistemológico, surgidos a partir da década de 1990.

Por fim, a última parte do texto, se constitui em uma tentativa de possibilitar reflexões sobre a perspectiva decolonial.

A EDUCAÇÃO NO PERÍODO COLONIAL ATÉ O PERÍODO DE ABERTURA POLÍTICA E DEMOCRÁTICA

A história da Educação no Brasil no período colonial foi marcada pela estrutura escolar fundada pelos padres jesuítas no Brasil, que permaneceu desde 1549 até 1759 e teve como proposta, impedir o avanço da Reforma Protestante, por meio da instrução e catequização dos índios que estavam sendo colonizados. Assim, preservava-se os ideais ortodoxos católicos, o dogma e a autoridade. Para Fernando de Azevedo (1976), a Companhia de Jesus tinha como princípio formar um exército de soldados da Igreja Católica, capazes de combater a heresia e converter os pagãos, apresentando, desse modo, características de uma milícia.

O ensino da Companhia de Jesus apresentava uma rede organizada de escolas e uma uniformidade de ação pedagógica. Além das escolas de ler e escrever, era composto pelo ensino considerado como secundário, ao oferecer cursos de Letras Humanas, de Filosofia e Ciências e curso superior de Teologia e Ciências Sagradas, esse último voltado para a formação de sacerdotes.

Segundo Creusa Capalbo (1978), documento que regulamentava e organizava as escolas jesuíticas era a *Ratio Studiorum*, que foi publicado em 1599, pelo Padre Geral da Ordem Cláudio Aquaviva, no qual constava o plano completo de estudos e orientações metodológicas.

A Ratio Studiorum se refere à ordem e ao método dos estudos, feito sob a forma de códigos 'de leis e processos educativos', visando evitar o inconveniente das mudanças frequentes que a grande variedade de opiniões e preferências individuais acarretaria, com a sucessão de professores e prefeitos de estudos (CAPALBO, 1978, p. 43).

Vale ressaltar, conforme Capalbo (1978), que este plano de estudos se voltava à Antiguidade Clássica. Da Grécia, no que se refere à retórica, à moral, na busca de um ideal humano próximo ao Cristianismo, e de Roma, no que diz respeito à preleção e à memorização na educação das crianças. Da mesma autora, lê-se que, do ponto de vista filosófico e teológico, mantém-se a tradição escolar da Idade Média

O esforço se fez então no sentido de restaurar o pensamento tomista em Filosofia e Teologia, no sentido de realizar a sistematização escolástica destes ramos do saber, mas sem prejuízo ao senso crítico, necessários às objeções que se fizeram necessárias em saber doutrinário. Média com a restauração

“do pensamento tomista, ou seja, segue o modelo da sistematização da Escolástica, sem desconsiderar o senso crítico (CAPALBO, 1978, p. 44).

A *Ratio Studiorum* apresentou as marcas do Renascimento e visava à educação integral do aluno, de forma que ele fosse útil à sociedade, eficaz na sua função social e profissional, concretizando, assim, o ideal de formação jesuítica.

Embora a missão da Companhia de Jesus fosse voltada para o ensino de humanidades, esta promoveu a exploração das terras, a criação dos engenhos, a exploração do trabalho escravo, o que a caracterizou como um instrumento de ascensão social, pois ao assumir tais tarefas, também se responsabilizou pela educação dos filhos dos senhores de engenho.

Em 1759, Sebastião José de Carvalho, o marquês de Pombal, primeiro-ministro de Portugal, entrou em conflito com os jesuítas, porque esses estavam se opondo ao governo português, e os expulsou das colônias portuguesas, bem como, de todas as suas escolas. Ora, os jesuítas estavam preocupados com a catequese e o noviciado. Já o marquês, em reestabelecer Portugal que estava em decadência. Portanto, era necessária uma nova filosofia da educação, voltada para a criação de uma escola útil às conveniências do Estado e custeada pelo Estado. “O Objetivo principal de Pombal era de ordem econômica: modernizar o trabalho e a indústria, para que o desenvolvimento econômico pudesse vir a beneficiar as ciências e as artes. O instrumento pelo qual se atingiria tal objetivo era a educação” (CAPALBO, 1978, p.58).

Luis Antonio Verney foi o responsável pelas ideias reformistas e tinha como objetivo modernizar o ensino português para atender ao desenvolvimento de Portugal, ou seja, suas necessidades econômicas do comércio e da indústria. Segundo Capalbo (1978), Verney propôs à Nação passar pelo Iluminismo, para que pudesse, além de ultrapassar os problemas econômicos, também desenvolvesse o país cultural e científico. Destaca-se que, deveria ocorrer sem despertar um espírito antirreligioso e anti-humanista.

No Brasil, foi no Seminário de Olinda que a reforma pombalina se manifestou e representou o rompimento com a tradição da educação jesuítica, na qual houve uma associação da religião e da retórica ao utilitarismo, o que buscaram modificar as técnicas de produção com vistas ao crescimento econômico.

Em substituição ao ensino jesuítico foram criadas, pelo alvará de 28 de junho de 1759, as “aulas régias” de latim, grego, filosofia e retórica, que eram autônomas, isoladas e sem articulação entre elas. “Os professores (certamente formados pelos jesuítas) ministravam tais aulas, em geral em suas casas, e recebiam do Estado para tal. Não é necessário dizer o quanto tal regime de ensino era precário” (GHIRALDELLI JÚNIOR, 2009, p. 4).

Para Claudino Piletti (1986), a expulsão dos jesuítas representou um desmantelamento da estrutura administrativa de ensino, com conseqüente rebaixamento do nível, mesmo com a manutenção das pessoas preparadas pelos jesuítas.

Em 1808, a Família Real mudou para o Brasil, pois fugiu da invasão de Portugal

pela França. Paulo Ghiraldelli Júnior (2009) esclarece que foram criados cursos profissionalizantes, em níveis médio e superior, para atender às necessidades da chegada de D. João VI, com o Curso de Cirurgia na Bahia e o Curso de Cirurgia e Anatomia no Rio de Janeiro. “Posteriormente, criou-se o Curso de Medicina no Rio de Janeiro e, em seguida, 1910, a Academia Real Militar (que mais tarde tornou-se a Escola Nacional de Engenharia)” (GHIRALDELLI JÚNIOR, 2009, p. 5).

Foram contratadas missões artísticas e científicas provenientes de outros países visando à ascensão das elites pelas profissões liberais e a formação de quadros para a administração e política do Brasil.

Como esclarece Ghiraldelli Júnior (2009), o ensino foi dividido em três níveis: ensino primário, voltado para a leitura e escrita; ensino secundário, se manteve no modelo das aulas régias; ensino superior, destinado à formação de oficiais para o exército e marinha, ou seja, aos interesses da Coroa.

No período imperial, de 1822 a 1888, acrescentou-se à formação profissional de nível superior os cursos de Ciências Jurídicas em São Paulo, no Convento de São Francisco, e em Olinda, no Mosteiro de São Bento. “Dessas escolas é que sairão os funcionários de que o Império necessitava para formar os quadros da sua administração e da organização e direção das coisas públicas” (CAPALBO, 1978, p. 66).

Em 1824, foi outorgada a primeira Constituição Brasileira, determinando seu Art. 179 que a “instrução primária é gratuita para todos os cidadãos” (NOGUEIRA, 2012, p. 87), o que inspirou uma ideia de sistema nacional de ensino. Segundo Ghiraldelli Júnior (2009), em 1826 um Decreto instituiu quatro graus de instrução: Pedagogias (escolas primárias), Liceus, Ginásios e Academias.

No ano de 1827 foi instituído o Método Lancaster (ensino oral de repetição e memorização, criado por Joseph Lancaster), na busca de remediar a falta de professores, pelo qual um aluno treinado (decúria) ensinava um grupo de dez alunos (decúria), sob a rígida vigilância de um inspetor.

Por tal método, o ensino acontecia mediante ajuda mútua entre alunos mais adiantados e menos adiantados. Os alunos menos adiantados ficavam sob o comando de alunos-monitores; estes, por sua vez, eram chefiados por um inspetor de alunos (não necessariamente alguém com qualquer experiência em magistério) que se mantinha em contato com o professor. Tal situação revelava, então, a insuficiência de professores e, é certo, de escolas e de uma organização mínima para a educação nacional (GHIRALDELLI JÚNIOR, 2009, p. 6).

O Ato Adicional à Constituição, em 1834, determinou que a responsabilidade pela administração do ensino primário e secundário passaria para as províncias e, por essa razão, em 1835, surgiram os liceus provinciais e o Colégio Pedro II como modelo pedagógico para os estabelecimentos provinciais e particulares. Nesse mesmo período, iniciaram-se as tentativas de organização do ensino público secundário. Porém, o ensino

secundário voltou-se cada vez mais para a preparação ao ingresso nos cursos superiores.

Capalbo (1978) ressalta que a filosofia da educação que se pretendeu no período imperial foi a de centralização do ensino para a obtenção da unidade nacional tanto para reforçar o poder político quanto para se ter uma instrução comum para a formação de hábitos e atitudes morais e intelectuais que viriam a constituir a nação brasileira.

Com a instauração da República, em 1889, foi adotado um modelo político americano baseado no sistema presidencialista. No Ministério da Instrução, com Benjamin Constant, firmou-se a descentralização do ensino pelos estados federados, porém orientado pela unidade nacional. Na educação percebeu-se influência do positivismo, também marcada pelos princípios da laicidade do ensino. Capalbo (1978) destaca que esse ensino substituiu a predominância literária e clássica pela científica, na busca pela profissionalização.

A década de vinte foi marcada pelo processo de mudança das características do ensino, com reformas de abrangência estadual para regradar minimamente as condições escolares.

Ghiraldelli Júnior (2009, p. 14), destaca que os jovens intelectuais, protagonistas dos primeiros movimentos organizados de política educacional, associados a algum ideário pedagógico, que caracterizou o início da nossa história escolar foram “Anísio Teixeira (Bahia, 1925), Fernando de Azevedo (Distrito Federal, 1928), Lourenço Filho (Ceará, 1923; São Paulo, 1930), Francisco Campos (Minas Gerais, 1927), Sampaio Dória (São Paulo, 1920) e Carneiro Leão (Pernambuco, 1930)”.

O Código do Direito Canônico de 1917 e a Encíclica de Pio XI, de 1929, não permitiam aos católicos frequentarem escolas neutras em matérias religiosas, sendo assim, a escola tinha subsídios particulares e toda sua organização se voltava pelo espírito cristão.

A Revolução de 30 marcou a entrada do mundo capitalista de produção no Brasil, o que permitiu o investimento no mercado interno e na produção industrial. Essa nova realidade passou a exigir uma mão de obra especializada, sendo preciso investir na educação. De acordo com Ghiraldelli Júnior (2009), em 1930, foi criado o Ministério da Educação e Saúde Pública e, em 1931, o governo aprovou decretos ao organizar o ensino secundário e as universidades brasileiras, não existentes até então. Esses Decretos ficaram conhecidos como “Reforma Francisco Campos”, tendo como proposta a criação do Conselho Nacional de Educação, a organização do Ensino Superior, do ensino secundário e do ensino comercial no Brasil.

Em 1932 surgiu o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, redigido por Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira e Lourenço Filho, no qual foram determinadas as diretrizes de uma política escolar com base em novos ideais pedagógicos e sociais e planejada para a civilização urbana e industrial. “Esse Manifesto foi muito importante na história da pedagogia brasileira, porque representou a tomada de consciência da defasagem existente entre a educação e as exigências do desenvolvimento” (ARANHA, 1998, p. 228).

Porém, como afirma Aranha (1998, p.230), a proposta da Escola Nova contribuiu

ainda mais para a elitização do ensino e um aumento da marginalização da sociedade: “Ao dar ênfase à qualidade e à exigência de escolas aparelhadas e professores altamente qualificados, colocou a escola pública em situação inferiorizada, incapaz de introduzir as novas didáticas”.

Em 1937 foi outorgada uma nova Constituição. A orientação político-educacional voltou para o mundo capitalista, com premissa na preparação de mão de obra para as novas atividades. O ensino profissional destinou-se às classes menos favorecidas, sendo dever da indústria e do comércio criar, escolas para os operários. Devido a isso surgiram o Serviço Nacional de Aprendizagem (SENAI), criado em 1942 e o Serviço Nacional de Comércio (SENAC), criado em 1946.

Maria Luisa Santos Ribeiro (1981) ressalta que, por outro lado, foi assegurado que: a arte, a ciência e o ensino fossem livres à iniciativa individual e à associação ou pessoas coletivas públicas e particulares; se mantivesse a gratuidade do ensino primário e dispôs, como obrigatório, o ensino de trabalhos manuais em todas as escolas normais, primárias e secundárias.

Com o fim do Estado Novo, como menciona Aranha (2006), foi adotada uma nova Constituição, de cunho liberal e democrático e com o preceito de que a educação era direito de todos, inspirada nos princípios do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova.

Em 1947, o Ministro Clemente Mariani criou uma comissão para elaborar um anteprojeto de reforma geral da educação nacional, por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), porém esta Lei foi aprovada somente em 1961.

Até a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, intensificaram-se movimentos populares para a escola pública e gratuita, entretanto em 1964, o Golpe Civil-Militar deu início a uma ditadura militar que abortou as iniciativas de se revolucionar a educação brasileira.

Como descreve Ghiraldelli Júnior (2009), nesse período a Lei 5.540 de 1968, promoveu a reforma universitária que instituiu o vestibular classificatório para acabar com os excedentes, atribuiu à universidade um modelo empresarial, organizou as universidades em unidades praticamente isoladas e multiplicou as vagas em escolas superiores particulares.

Em meio à ditadura militar, na qual qualquer expressão popular contrária aos interesses do governo era abafada, foi instituída a Lei 5.692, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em 1971. A característica mais marcante desta Lei era tentar dar à formação educacional um cunho profissionalizante.

Com o fim do Regime Militar, as discussões sobre educação já haviam perdido o sentido pedagógico e assumido um caráter político. Houve a participação mais ativa de pensadores de outras áreas do conhecimento, que passaram a tratar da educação num sentido mais amplo do que as questões pertinentes à escola, à sala de aula, à didática, à relação direta entre professor e estudante e à dinâmica escolar em si mesma.

Um Projeto de Lei para uma nova LDB foi encaminhado à Câmara Federal pelo

Deputado Octávio Elísio em 1988, a qual foi aprovada em 1996.

Após o Regime Militar, também se tornou um marco, a extinção do Conselho Federal de Educação (CFE) e a criação do Conselho Nacional de Educação (CNE), vinculado ao Ministério da Educação e Cultura. O CNE se constituiu menos burocrático e mais político.

Percebe-se que a educação passou por inúmeras mudanças, visando sempre atender às necessidades de cada período, pautada por modelos europeus, buscando soluções sem respeitar as características brasileiras, motivo pelo qual, pouco evoluiu em questão de qualidade no sentido de uma educação ampla para todos.

MOVIMENTOS PÓS-COLONIAIS E O GIRO DECOLONIAL NA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO

Em meio ao período de aberturas políticas, nasceu um movimento epistemológico para estudar e atuar na América Latina, ainda marcada pela colonialidade, ou seja, pelas formas coloniais de dominação após o fim da colonização, segundo Luciana Ballestrin (2013). O movimento foi composto por um grupo de intelectuais latino-americanos, de várias áreas do conhecimento, a fim de promover diálogo e pesquisas na área da Educação.

Tivemos um primeiro movimento chamado de “triáde francesa”, em que Césaire, Memmi e Frantz Fanon (a eles soma-se Edward Said) são considerados porta-vozes do colonizado, trazendo contribuições lentas e não intencionadas às bases epistemológicas das ciências sociais.

De forma paralela surgiu um segundo movimento epistêmico, intelectual e político no sul asiático, chamado Grupo de Estudos Subalternos, liderado por Ranajit Guha, com o objetivo de estudar a historiografia colonial da Índia pelos ocidentais europeus, a historiografia eurocêntrica nacionalista indiana e a marxista ortodoxa.

Em 1985, Gayatri Chakravorty Spivak publica um artigo, *Pode o Subalterno Falar?*, em que critica o fato do subalterno não poder falar e nem mesmo a intelectualidade pós-colonial pode fazer isso por ele. Sandra Almeida ao prefaciá-lo este livro de SPIVAK (2010, p.12) aponta que “Nenhum ato de resistência pode ocorrer em nome do subalterno sem que esse ato seja imbricado no discurso hegemônico”.

Ballestrin (2013) ressalta, que na década de 90, a América Latina foi inserida no debate pós-colonial e, inspirado no Grupo Sul-Asiático dos Estudos Subalternos, foi fundado o “Grupo Latino-Americano dos Estudos Subalternos”, com vistas à buscar novas formas de pensar e atuar politicamente e revisar epistemologias preestabelecidas nas ciências sociais e humanidades, justificado pelo dismantelamento dos regimes autoritários na América Latina, em decorrência do “final do comunismo e o conseqüente deslocamento dos projetos revolucionários, os processos de democratização, as novas dinâmicas criadas pelo efeito dos meios de comunicação de massa e a nova ordem econômica transnacional” (Grupo Latinoamericano de Estudios Subalternos, 1998, p. 70).

Um dos membros do Grupo Latino-Americano dos Estudos Subalternos, Walter

Mignolo mostra descontentamento de se fundamentar nas teses do Grupo de Estudos Subalternos, pois estes, questionavam as heranças britânicas, sendo que os latino-americanos traziam outras relações de colonialidade. A partir deste enfoque, o grupo foi desagregado.

Até aquele momento o Grupo Latino-Americano dos Estudos Subalternos não conseguiu aprofundar e radicalizar a crítica ao eurocentrismo. Novos encontros por parte dos seus membros ocorreram em 1998, que formariam, posteriormente, o Grupo Modernidade/Colonialidade (M/C).

Como se lê em Ballestrin (2013), o M/C teve como principais teóricos Aníbal Quijano, Enrique Dussel e Mignolo e foi sendo estruturado, desde 1998, por seminários, diálogos, publicações, congressos e simpósios internacionais e, ainda, com a incorporação de novos estudiosos de diferentes áreas do conhecimento, destacando-se a sociologia, filosofia, semiótica, antropologia, linguística e o direito. A identidade grupal herdou influências do pensamento crítico latino-americano e, com aproximadamente dez anos de existência, detinha teorias próprias que contribuíram e contribuem para a renovação analítica e utópica das ciências sociais latino-americanas do século XXI.

Uma dessas contribuições é o conceito de “Colonialidade do Poder”, desenvolvido por Aníbal Quijano, em 1989, em que

Ele exprime uma constatação simples, isto é, de que as relações de colonialidade nas esferas econômica e política não findaram com a destruição do colonialismo. O conceito possui uma dupla pretensão. Por um lado, denuncia a continuidade das formas coloniais de dominação após o fim das administrações coloniais, produzidas pelas culturas coloniais e pelas estruturas do sistema-mundo capitalista moderno/colonial. Por outro, possui uma capacidade explicativa que atualiza e contemporiza processos que supostamente teriam sido apagados, assimilados ou superados pela modernidade (GROSFOGUEL, 2008, p.126).

Esse conceito foi expandido para outros âmbitos, para além do “poder”. Mignolo (2010, p.12), propôs uma matriz colonial do poder que é uma estrutura complexa de níveis entrelaçados “controle da economia, da autoridade, da natureza e dos recursos naturais, do gênero e da sexualidade e controle da subjetividade e do conhecimento. Portanto, a colonialidade possui uma tripla dimensão: a do poder, do saber e do ser. “E mais do que isso: a colonialidade é o lado obscuro e necessária da modernidade; é a sua parte indissociavelmente constitutiva” (MIGNOLO, 2003, p.30).

Vale ressaltar, segundo Ballestrin (2013) que a “colonialidade do saber” é um assunto discutido repetidamente no M/C e está associado ao que Mignolo (2002) chamou de “diferença colonial e geopolítica do conhecimento” e Quijano (2005, p.126),

A elaboração intelectual do processo de modernidade produziu uma perspectiva de conhecimento e um modo de produzir conhecimento que demonstram o caráter do padrão mundial de poder: colonial/moderno, capitalista e eurocentrado. Essa perspectiva e modo concreto de produzir

conhecimento se reconhecem como eurocentrismo.

Tendo isso em vista, o M/C buscou a valorização de teorias e epistemologias vindas do Sul e a compreensão de um mundo com base no mundo em que se vive.

Segundo Ballestrin (2013), a “colonialidade do ser” surgiu de um tipo de classificação social próspera para a empresa colonial: a ideia de raça, com a superioridade e a pureza de sangue da raça branca, pois

A colonialidade é um dos elementos constitutivos e específicos do padrão mundial de poder capitalista. Se funda na imposição de uma classificação racial/étnica da população do mundo como pedra angular do dito padrão de poder e opera em cada um dos planos, âmbitos e dimensões materiais e subjetivas, da existência social cotidiana e da escala social. Origina-se e mundializa-se a partir da América (QUIJANO, 2000, p. 342).

É importante destacar que, segundo Quijano (2000) o capitalismo colonial/moderno no século XVI foi constituído pela classificação raça, gênero e trabalho e que nessas instâncias que se dão as relações de exploração, dominação e conflito.

Dussel (2009, p.49) defende que a Modernidade constituída nessas classificações representa uma “práxis irracional da violência”, portanto é uma falácia que oculta a colonialidade.

Como apresenta Ballestrin (2013), o giro decolonial é um movimento de resistência teórico e prático, político e epistemológico à lógica da Modernidade/Colonialidade, incorporado por movimentos sociais com o objetivo de romper a lógica da Modernidade e incentivar a Transmodernidade, ou seja, pensar a Modernidade de forma crítica. Para o M/C os estudos decoloniais estão relacionados a um novo olhar aos antigos problemas latino-americanos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação no Brasil, por um longo período (por quase 500 anos), foi e é marcada por modelos de ensino impostos pelo pensamento europeu (mais recente do Norte, império estadunidense), como verdades universais, provocando a negação de outras epistemes, cosmovisões, inferiorizando pessoas, etnias e culturas. Esta negação foi traçada sob a ótica de Modernidade, aliás de uma falácia sobre a fundação da Modernidade, conceito proposto pelo grupo M/C.

Um dos participantes do grupo M/C, Enrique Dussel (1993), ao tratar sobre o encobrimento do outro, mostra que no ano de 1492 se originou, nas cidades europeias medievais, a Modernidade, mas essa Modernidade se deu quando a Europa pôde confrontar, controlar, vencer e violentar o Outro (o nativo, “ameríndio”). Portanto esse Outro não foi “descoberto como Outro”, mas “en-coberto”, num movimento de negação do não-europeu e do diálogo entre os diferentes.

Por isso, Enrique Dussel postula uma tentativa de superação da Modernidade, não no sentido pós-moderno, mas num projeto de racionalidade ampliado, no qual todos os seres humanos possam participar como iguais, no respeito a sua alteridade.

A alteridade para Enrique Dussel pressupõe ultrapassar o Outro como mera diferença, rompendo com o pensamento hegemônico, abrindo-O como condição de possibilidade, portanto é o não-idêntico, o não-europeu. Isso abre portas para a libertação, tendo por método, a analética.

O método do qual queremos falar, o *analético*, vai mais além, mais acima, vem de um nível mais alto (*aná-*) que o do mero método *dialético*. O método *dialético* é o caminho que a totalidade realiza em si mesma: dos entes ao fundamento e do fundamento aos entes. Trata-se agora de um método (ou do domínio explícito das condições de possibilidade) que parte do outro enquanto livre, como um além do sistema da totalidade; que parte, então, de sua palavra, da revelação do outro e que confiado em sua palavra, atua, trabalha, serve, cria. O método dialético é a expansão dominadora da totalidade *desde si*; a passagem da potência para o ato de "o mesmo". O método analético é a passagem ao justo crescimento da totalidade *desde o outro* e para "servi-lo" criativamente (DUSSEL, 1986, p. 196 – grifos do autor).

Por fim, não se trata de menosprezar a história da educação no Brasil, nem mesmo os pensamentos, conhecimentos e modelos oriundos dos europeus, dentre outros, mas de possibilitar questionamentos, reflexões, atentar às falácias, aos pré-conceitos, às colonialidades e, estar aberto, à revelação do Outro a partir de seu contexto e cosmovisão, muitas das vezes incompreensível e não conhecido.

REFERÊNCIAS

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. *Filosofia da educação*. 2. ed. São Paulo: Moderna, 1998.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. *História da educação e da pedagogia*. São Paulo: Moderna, 2006.

AZEVEDO, Fernando de. *A cultura brasileira*. 5. ed. São Paulo: Melhoramentos; INL, 1976. Parte 3: A transmissão da cultura.

BALLESTRIN, Luciana. **América Latina e o Giro Decolonial**. Revista Brasileira de Ciência Política, nº11. Brasília, maio - agosto de 2013.

CRIPPA, Adolpho (org.). **As ideias filosóficas no Brasil: século XX**. In: *CAPALBO*. As raízes históricas da Filosofia no Brasil. São Paulo: Convívio. 1978.

DUSSEL, Enrique. **"Europa, modernidad y eurocentrismo"**, em LANDER, Edgardo coord.). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales, perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: Clacso. 2000. Disponível em <<http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100708034410/lander.pdf>>. Acesso em 19/07/2021.

DUSSEL, Enrique. **1492 O encobrimento do outro**: origem do mito da modernidade: Conferências de Frankfurt/Enrique Dussel. Tradução de Jaime A. Clasen – Petrópolis, RJ: Editora Vozes. 1993.

DUSSEL, Enrique. **Método Para Uma Filosofia da Libertação**: superação analética da dialética hegeliana. Tradução: Jandir João Zanotelli. São Paulo: Loyola, 1986.

GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. **Filosofia e História da educação brasileira: da Colônia ao Governo Lula**. 2. ed. Barueri, SP: Manole, 2009.

GROSGOQUEL, Ramón. **“Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais**: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global”. Tradução de **Inês Martins** Ferreira. Revista Crítica de Ciências Sociais, n. 80, p. 115-147. 2008.

GRUPO LATINOAMERICANO DE ESTUDIOS SUBALTERNOS. **“Manifiesto inaugural”**, em CASTRO-GÓMEZ, Santiago & MENDIETA, Eduardo (orgs). *Teorías sin disciplina: latinoamericanismo, poscolonialidad y globalización en debate*. México: Miguel Ángel Porrúa. 1998.

Quijano, Anibal. **Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina**. *En libro: A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Edgardo Lander (org)*. Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. setembro 2005. pp.227-278. Disponível em: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_Quijano.pdf> Acesso em 19/07/2021.

QUIJANO, Anibal. **“Colonialidad del poder y clasificacion social”**. *Journal of world-systems research*, v. 11, n. 2, p. 342-386. 2000.

MIGNOLO, Walter. **Historias locales/disenos globales: colonialidad, conocimientos subalternos y ensamblaje fronterizo**. Madrid: Akal.2003.

MIGNOLO, Walter. **Desobediencia epistémica: retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad**. Argentina: Ediciones del signo. 2010.

NOGUEIRA, Octaciano. **1824**. 3 ed. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2012. (Coleção Constituições Brasileiras, v. 1)

PILETTI, Claudino. **História da educação no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1986.

RIBEIRO, Maria Luisa. Santos. **História da educação brasileira: a organização escolar**. 3. ed. São Paulo: Moraes, 1981.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o subalterno falar?** Tradução de Sandra Regina Goulart Almeida, Marcos Pereira Feitosa, André Pereira Feitosa. Editora UFMG: Belo Horizonte, 2010. 135 p.

ÍNDICE REMISSIVO

A

África 30, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 92, 94

Agricultura familiar 134, 137, 139, 146

Alasdair Macintyre 108

América Latina 16, 24, 29, 30, 31, 74, 81, 83, 88, 103, 106, 107, 138, 148, 165

B

Barbárie 1, 4, 6, 7, 10, 11, 13, 14

Brasil 8, 9, 10, 11, 13, 14, 15, 18, 19, 20, 21, 40, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 105, 106, 107, 121, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 144, 146, 148, 149, 150, 151, 154, 157, 158, 159, 160, 161, 163, 164, 165, 166, 168, 169, 170, 172, 173, 174, 176, 178, 179

C

Capitalismo 13, 20, 21, 22, 24, 105, 135, 154, 164, 166, 167, 168, 170, 173, 174, 175, 179, 180

Celso Furtado 15, 21, 154

Cidadania 1, 7, 8, 9, 35, 36, 37, 39, 40, 44, 47, 48, 49, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 71, 148, 175, 181

Cidadania ambiental 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69

Colonialismo 6, 84, 104

Comissão Pastoral da Terra (CPT) 148, 149, 150, 159

Comunitarismo 61, 62, 68, 108

Corte Interamericana de Direitos Humanos (CIDH) 73, 74, 78, 80

Cosmopolitismo 51, 62, 63, 64

Crise estrutural 2, 6, 11, 135

Czeslaw Milosz 1, 2

D

Democracia 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 49, 57, 72, 75, 80, 81, 96, 122, 128, 129, 130, 131, 132, 169, 171, 173, 174, 175, 178, 181

Desemprego 3, 11, 15, 20, 21, 135, 144, 177

Desenvolvimento 6, 11, 15, 17, 18, 20, 21, 38, 39, 41, 42, 43, 44, 46, 47, 63, 67, 75, 85, 88, 91, 99, 101, 129, 131, 134, 135, 136, 139, 140, 142, 143, 146, 151, 165, 166, 172, 181

Direitos humanos 1, 35, 36, 39, 40, 42, 44, 46, 47, 48, 49, 54, 58, 64, 65, 66, 68, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 80, 123, 150, 151, 165, 181

Disfagia 166, 169, 175, 177, 178

E

Educação 1, 14, 21, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 105, 106, 107, 108, 169, 176, 178, 181

Emancipação 1, 4, 6

Estado 1, 3, 4, 6, 7, 8, 9, 10, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 22, 23, 24, 26, 27, 28, 31, 32, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 43, 44, 46, 47, 48, 49, 51, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 66, 67, 68, 69, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 89, 90, 91, 94, 96, 97, 99, 102, 109, 111, 116, 117, 121, 123, 124, 125, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 135, 140, 142, 150, 152, 155, 156, 157, 158, 160, 161, 163, 164, 169, 170, 171, 172, 173, 175, 176, 178, 180, 181

F

Fundo eleitoral 166, 169, 172, 173, 175, 176, 179

G

Geopolítica 82, 83, 85, 86, 92, 93, 94, 104

Globalização 4, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 60, 65, 138

H

Hannah Arendt 1, 12

I

Indústria de defesa nacional 82, 90, 91, 93

Insegurança alimentar 134, 136, 138, 139, 141, 143, 144, 145

J

Judith Butler 1

Justiça de transição 73, 74, 75, 76, 77, 79, 80, 81

K

Karl Marx 134, 135, 142

Karl Polanyi 134, 135, 139, 140, 143, 144, 145

L

Liberalismo 51, 56, 57, 68, 110, 124, 125, 166, 174

M

Mercado 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 17, 18, 19, 45, 46, 66, 88, 91, 101, 118, 134,

138, 139, 140, 143, 144, 145, 157, 163, 168, 173, 174, 178

Modernidade 3, 4, 5, 10, 36, 70, 104, 105, 106

Mudança climática 35, 36, 38, 39, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48

Mundialização 15, 19, 21, 22

N

Necropolítica 7, 12, 14

Norberto Bobbio 23, 26, 27, 28, 34

P

Partidos políticos 3, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 153, 154, 166

Poder 2, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 13, 19, 23, 24, 26, 27, 28, 30, 32, 38, 39, 43, 53, 62, 79, 85, 87, 88, 90, 92, 94, 95, 97, 101, 103, 104, 105, 107, 117, 118, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 144, 150, 151, 152, 153, 154, 156, 158, 160, 162, 163, 170, 171, 172, 173, 174, 176, 178, 181

Políticas públicas 42, 56, 132, 134, 137, 139, 141, 142, 143, 145, 146, 148, 150, 151, 152, 155, 157, 158, 161, 163, 164, 166, 167, 168, 169, 170, 171, 172, 173, 174, 175, 176, 177, 178, 179, 181

R

Recessão 15, 20

Representação política 121, 122, 123, 124, 126, 127, 128, 131, 132

Robert Kurz 1, 2, 3

S

Sistema partidário 121, 132

Soberania 5, 6, 7, 22, 35, 36, 37, 39, 40, 42, 43, 44, 46, 49, 56, 60, 62, 126

T

Teoria crítica 1

Teoria do valor 1, 3

Totalitarismos 1, 32

Trabalho 3, 4, 5, 7, 10, 15, 16, 35, 36, 51, 57, 66, 68, 74, 76, 77, 82, 83, 87, 92, 99, 105, 108, 121, 125, 136, 138, 139, 141, 142, 143, 144, 146, 147, 151, 159, 163, 164, 165, 167, 168, 169, 170, 175, 177

Tuvalu 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50

V

Violências 9

Ciência política global:

Perspectivas de
estudos culturais
e pós-colonialismo

 www.atenaeditora.com.br

 contato@atenaeditora.com.br

 @atenaeditora

 www.facebook.com/atenaeditora.com.br




Ano 2021

Ciência política global:

Perspectivas de
estudos culturais
e pós-colonialismo

 www.atenaeditora.com.br

 contato@atenaeditora.com.br

 [@atenaeditora](https://www.instagram.com/atenaeditora)

 www.facebook.com/atenaeditora.com.br




Ano 2021