



## Educação brasileira: algumas marcas da colonialidade

*Henrique Rezende Untem*

### Resumo

Este artigo é fruto de uma pesquisa de Doutorado, em andamento, que problematiza perspectivas da decolonialidade e da interculturalidade em um curso de Pedagogia. Apresenta-se um recorte da pesquisa bibliográfica sobre pontos que marcaram e marcam a educação brasileira, da chegada dos jesuítas até a criação da Lei nº 9.394/1996. Aborda-se esse recorte não apenas com o intuito de historicizar, mas, sobretudo, para anunciar e denunciar como a educação operou e opera a favor da colonialidade. As discussões são realizadas seguindo uma ordem cronológica das ideias pedagógicas, ressaltando o caráter elitista, colonial, racista, entre outros, a que historicamente esteve submetida a educação brasileira. Também se destaca que sempre houve movimentos de resistência por parte dos grupos subalternizados, no sentido de garantir o acesso à educação pública de qualidade, laica, democrática e emancipadora.

**Palavras-chave:** Educação brasileira. Colonialidade. Decolonialidade.

### **Brazilian Education: some marks of coloniality**

#### **Abstract**

This article stems from an ongoing doctoral research project that examines perspectives of decoloniality and interculturality within a Pedagogy program. It presents a segment of the bibliographic research focusing on key moments that have shaped—and continue to shape—Brazilian education, from the arrival of the Jesuits to the enactment of Law no. 9,394/1996. This analysis is not intended merely to provide a historical account, but, above all, to highlight and critique how education has operated, and continues to operate, in favor of coloniality. The

discussion follows a chronological organization of pedagogical ideas, emphasizing the elitist, colonial, and racist characteristics, among others, to which Brazilian education has historically been subjected. It also underscores the persistent presence of resistance movements led by subalternized groups, aimed at securing access to high-quality, secular, democratic, and emancipatory public education.

**Keywords:** Brazilian education. Coloniality. Decoloniality.

### **Uma história de marcas coloniais**

Para discutir os processos que demarcam a educação brasileira, é necessário estar atento a que a presença portuguesa no Brasil foi marcada por intencionalidades e, sobretudo, por um intenso processo de colonização. Historiadores como Saviani (2013) e Ferreira Jr. (2010) mostram que o processo de colonização não foi pacífico, mas se deu enfrentando diversas formas de resistência e luta dos povos originários e dos afro-brasileiros escravizados, processo que ainda se reflete na contemporaneidade.

Neste momento, é necessário caracterizar alguns conceitos que se fazem presentes ao longo do texto, como colonialismo, colonialidade e decolonialidade. O primeiro se refere ao período em que se esteve subordinado à Coroa portuguesa, o período do Brasil Colônia. O segundo está ligado a todas as experiências vividas e que continuam sendo marcadas pelas diferentes formas de poder, de saber e de ser eurocêntricas. Por fim, a decolonialidade, que é uma das formas de reconhecer e combater as marcas coloniais (Ballestrin, 2013).

Os diários e as cartas dos navegadores portugueses, conforme Ferreira Jr. (2010), relataram o processo de genocídio e, inclui-se, o epistemicídio, que foram avançando sobre o povo latino-americano. Destaca-se, de forma breve, que “[...] epistemicídio representa a morte do conhecimento, o silenciamento de saberes e o cerceamento na produção de conhecimentos” (Alves; Côrtes, 2023, p. 2). Logo na chegada ao Brasil, em 26 de abril de 1500, foi realizada a primeira missa, celebrada pelo Frei Henrique de Coimbra, que foi o primeiro contato do ritual católico com os povos indígenas. O frei logo partiu com Pedro Álvares Cabral com destino às Índias, mas “[...] em 1503, segundo alguns, ou em 1516, segundo outros, chegam ao Brasil dois frades franciscanos que fixam residência em Porto Seguro e, depois de dois anos de atividades, são trucidados pelos índios” (Saviani, 2013, p. 39).

Em 1534, chegou um novo grupo de franciscanos. Em 1537, cinco franciscanos espanhóis chegaram à região Sul do país; estes percorreram aldeias indígenas em “missões volante” (Saviani,

2013), unindo a catequização com a instrução. Após os franciscanos, outras ordens religiosas também estiveram presentes nesse processo de colonização, como os beneditinos, carmelitas, mercedários, oratorianos e capuchinhos. Todas essas ordens desenvolveram, de alguma forma, atividades educativas. Contudo, segundo o autor, “[...] essas diferentes congregações religiosas operaram de forma dispersa e intermitente, sem apoio e proteção oficial, dispendo de poucos recursos humanos e materiais e contando apenas com o apoio das comunidades e, eventualmente, das autoridades locais” (Saviani, 2013, p. 41).

Diferentemente, em 1549, os jesuítas chegaram e se instalaram no Brasil por determinação da Coroa portuguesa e tinham o apoio local das autoridades e da elite da colônia. Com isso, conseguiram proceder ao processo educativo de forma mais orgânica e dominaram o cenário educativo por dois séculos.

Nesse sentido, Saviani (2013) aponta que a educação brasileira está dividida em quatro períodos históricos, marcados por diferentes abordagens pedagógicas. O primeiro trata-se da pedagogia brasílica e *ratio studiorum*, compreendendo de 1549 a 1759. O segundo período é formado pela pedagogia pombalina e pedagogia leiga, dos anos de 1759 a 1932. Já o terceiro período apresenta um equilíbrio entre pedagogia tradicional e pedagogia nova, com predomínio da pedagogia nova, seguindo com a pedagogia tecnicista, que marcou os anos de 1932 a 1969. Por fim, o quarto período compreende dos anos de 1969 até a atualidade, em que houve o próprio predomínio da pedagogia tecnicista, os ensaios contra-hegemônicos e o neoconstutivismo, o neotecnicismo e o neoescolanovismo.

Abordam-se esses períodos que marcam a educação brasileira não apenas com o intuito de historicizar, mas, sobretudo, para anunciar e denunciar como a educação operou e opera a favor da elite e da colonialidade. No caso deste artigo, utiliza-se um recorte histórico da educação brasileira a partir da chegada dos jesuítas até a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) – Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. As discussões seguem, portanto, uma ordem cronológica das ideias pedagógicas.

A vinda das primeiras ordens religiosas, sobretudo os franciscanos, que vieram para catequizar os indígenas, foi fundamental para que, mais tarde, os jesuítas pudessem construir um projeto catequético. Paiva (2000) e Saviani (2013) relatam que, além de catequizar, a missão jesuítica tinha o objetivo de alfabetizar os indígenas. Conforme aponta Paiva (2000, p. 44), “[...] trata-se de uma atitude cultural de profundas raízes: pelas letras se confirma a organização da sociedade. Essa mesma organização vai determinar os graus de acesso às letras, a uns mais, a outros menos. A certa altura da catequese dos índios, os próprios jesuítas vão julgá-las desnecessárias”.

A principal estratégia utilizada pelos jesuítas foi “conquistar” as crianças indígenas para alcançar seus pais, sobretudo os líderes da comunidade. Desse modo, oferecer educação aos indígenas foi um pretexto para dominá-los. O objetivo, nesse contexto, era atingir as lideranças indígenas para a conversão religiosa e, posteriormente, atingir a todos. De acordo com Saviani (2013, p. 43), para isso,

[...] se mandou vir de Lisboa meninos órfãos, para os quais foi fundado o Colégio dos Meninos de Jesus da Bahia e, depois, o Colégio dos Meninos de Jesus de São Vicente. Pretendia-se, pela mediação dos meninos brancos, atrair os meninos índios e, por meio deles, agir sobre seus pais, em especial os caciques, convertendo toda a tribo para a fé católica.

Manuel de Nóbrega, que fundou a Companhia de Jesus no Brasil, descreveu, em cartas destinadas a Portugal, que era bom que os indígenas ficassem obedientes e medrosos, dispostos a receber a doutrina cristã. Outro jesuíta que se destacou no período foi José de Anchieta, que teve um trabalho marcado por utilizar o tupi como língua para comunicação com os nativos, fazendo, assim, uma “civilização pela palavra” (Saviani, 2013). José de Anchieta também ficou conhecido por utilizar peças teatrais para retratar o dualismo religioso Tupã-Deus e Anhangá-Demônio, e o divino estava representado materialmente na figura dos próprios jesuítas (Saviani, 2013).

Um segundo momento dentro do primeiro período das ideias pedagógicas foi o *Ratio Studiorum*, que começou a ser pensado em 1551, passou por diversas reformulações e teve sua versão final publicada em 1599. Trata-se de um manual educativo que os jesuítas deveriam utilizar em todos os colégios em que a ordem da Companhia de Jesus atuava; era um plano geral de estudos.

O Plano foi constituído por um conjunto de regras cobrindo todas as atividades dos agentes diretamente ligados ao ensino. Começava pelas regras do provincial, passava pelas do reitor, do prefeito de estudos, dos professores de modo geral e de cada matéria de ensino, chegava às regras da prova escrita, da distribuição de prêmios, do bedel, dos alunos e concluía com as regras das diversas academias (Saviani, 2013, p. 55).

Cada atividade desenvolvida era, por conseguinte, meticulosamente regulada, o que garantia o rigor e a excelência dos colégios da Companhia de Jesus. Ferreira Jr. (2010) elenca que o método de ensino tinha raízes medievais, sendo os seguintes: controle disciplinar, repetição, disputas entre os alunos, composição de redações, perguntas formuladas diretamente de obras clássicas, exposição oral e prática sistemática de espiritualidade. O Plano contido no *Ratio* era, portanto,

[...] de caráter universalista e elitista. Universalista porque se tratava de um plano adotado indistintamente por todos os jesuítas, qualquer que fosse o lugar onde estivessem. Elitista porque acabou destinando-se aos filhos dos colonos e excluindo os indígenas, com o que os colégios jesuítas se converteram no instrumento de formação da elite colonial (Saviani, 2013, p. 56).

O plano inicial do padre Manuel de Nóbrega de ensinar o português, ler e escrever aos indígenas foi, então, suprimido. A educação, voltada aos filhos dos colonos, estava ligada a cinco disciplinas: retórica, humanidades, gramática superior, gramática média e gramática inferior. A educação poderia prosseguir com estudos superiores, destinados à formação religiosa, com as disciplinas de filosofia e teologia. A concepção pedagógica do *Ratio Studiorum* estava ligada a uma visão essencialista do homem, segundo a qual cabe à educação moldar cada educando ao universalismo (Saviani, 2013).

O cenário da educação jesuítica, vigente pelo *Ratio Studiorum*, começou a mudar a partir da segunda metade do século XVIII, quando, em 1750, assumiu o trono de Portugal Dom José I, colocando o Marquês de Pombal como seu ministro, que tinha ideais iluministas. Suas ideias repercutiram em todo o país, sobretudo na Universidade de Coimbra, que “[...] representou um empenho em transformar as estruturas antiquadas, incapazes de responder às solicitações de uma época em que as técnicas e a investigação científica começavam a intervir deliberadamente no contexto social” (Lopes, 2000, p. 256).

A ascensão de Dom José I ao poder deu-se por meio da união matrimonial entre a Coroa portuguesa e a Coroa espanhola. A partir da cumplicidade entre os dois países, o Tratado de Tordesilhas foi abolido, e a divisão das terras passou a ter um critério de domínio efetivo do território. Delimitar fronteiras foi um problema na região norte, mas foi resolvido por Francisco Xavier de Mendonça, no Grão-Pará e Maranhão, irmão do próprio Marquês de Pombal. A reorganização das fronteiras geográficas, somada às mudanças políticas da Coroa, levou a conflitos entre Portugal e os jesuítas no Brasil.

Os ruídos dessa disputa de poder culminaram, em 1759, quando a Coroa portuguesa publicou uma lei, liderada pelo Marquês de Pombal, expulsando os jesuítas. O documento ordenava que os jesuítas fossem desnaturalizados, proscritos e exterminados do território português e das terras além-mar. Esse movimento, junto às novas propostas para a educação, foi denominado de reformas pombalinas (Saviani, 2013).

Os 24 colégios mantidos pela Companhia de Jesus passaram por reformulações. Quanto às mudanças, pode-se elencar que:

As principais medidas implantadas pelo marquês, por intermédio do Alvará de 28 de junho de 1759, foram: total destruição da organização da educação jesuítica e sua metodologia de ensino, tanto no Brasil quanto em Portugal; instituição de aulas de gramática latina, de grego e de retórica; criação do cargo de “diretor de estudos” – pretendia-se que fosse um órgão administrativo de orientação e fiscalização do ensino; introdução das aulas régias – aulas isoladas que substituíram o curso secundário de humanidades criado pelos jesuítas; realização de concurso para escolha de professores para ministrarem as aulas régias; aprovação e instituição das aulas de comércio (Maciel; Shigunov Neto, 2006, p. 470).

Essas mudanças foram marcadas pelo ideário iluminista do Marquês de Pombal, que trouxe um pensamento de escola pública e laica. É importante ressaltar que as reformas de organização da escola, que antes serviam aos interesses religiosos, passaram a servir aos interesses da Coroa portuguesa. Maciel e Shigunov Neto (2006) ainda ressaltam que as reformas pombalinas evidenciaram o início de uma característica da educação brasileira: a destruição/substituição de propostas educacionais. Não havia um compromisso ou continuidade de projetos, mas, sim, uma sobreposição, rupturas e uma disputa de poder.

Apesar de todas as mudanças, o caráter elitista da educação não mudou; pelo contrário, tornou-se mais evidente com a chegada da família real e de toda a corte portuguesa ao Brasil, em 1808, o que implicou a criação de cursos superiores. Neste momento, ressalta-se que

[...] o caráter elitista excludente da educação brasileira não se alterou com a independência política alcançada em 1822. A aristocracia agrária, que empalmou o poder durante o Império, manteve intacta a estrutura econômica herdada do período colonial. Assim, o modelo colonizador português baseado no latifúndio, na mão de obra escrava e na monocultura da cana-de-açúcar voltada para a exportação continuou sendo a matriz socioeconômica da educação de elite, pois excluía da escolaridade o grande contingente da população que era formada pelos escravos (Ferreira Jr., 2010, p. 17).

Nesse sentido, em uma sociedade agrária, escravocrata e colonialista, a educação estava a serviço da manutenção dos privilégios; “[...] em outras palavras, a educação durante o século XIX não foi capaz de articular uma relação orgânica entre produção do conhecimento e produção de bens materiais, pois ela foi concebida apenas para distribuir privilégios sociais para poucos” (Ferreira Jr., 2010, p. 34).

Vê-se, na década de 1830, diversas leis que “[...] tornavam obrigatória, dentro de certos e sempre amplos limites, a freqüência da população livre à escola” (Faria Filho, 2000, p. 135). O autor

salienta também que, mesmo que o Estado passasse a investir mais na educação, cerca de 25% dos recursos, poucos foram os resultados. Segundo o autor:

A presença do Estado não apenas era muito pequena e pulverizada como, algumas vezes, foi considerada perniciosa no ramo na instrução. Há que considerar, também, que nem a própria escola tinha um lugar social de 500 anos de educação no Brasil destaque, cuja legitimidade fosse incontestável. Foi preciso então, lentamente, afirmar a presença do Estado nessa área e também produzir, paulatinamente, a centralidade do papel da instituição escolar na formação das novas gerações (Faria Filho, 2000, p. 135-136).

A primeira organização das escolas, em 1827, foi o curso de primeiras letras, que, de forma objetiva, pretendia ensinar a ler, escrever e contar. A lei propunha que, nos lugares mais populosos, deveria haver escolas de primeiras letras, quando necessárias. Popularmente, isso ficou conhecido como uma instrução mais básica, que as “classes inferiores da sociedade” (Faria Filho, 2000, p. 137) livres poderiam frequentar. Assim, “[...] a instrução possibilitaria arregimentar o povo para um projeto de país independente, criando também as condições para uma participação controlada na definição dos destinos do país” (Faria Filho, 2000, p. 137).

Mais tardiamente, foram substituídas as escolas de primeiras letras pela instrução elementar. A instrução elementar está ligada à sua própria etimologia, uma instrução com princípios básicos. Portanto, estava articulada não apenas ao acesso às primeiras letras, mas também a outros conhecimentos e valores que eram validados como essenciais e necessários na formação dos alunos.

O terceiro período das ideias pedagógicas, segundo Saviani (2013), teve seu início com o governo de Getúlio Vargas e, conseqüentemente, a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública, liderado por Francisco Campos, integrante do movimento escolanovista. Mesmo que não fizesse parte da Associação Brasileira de Educação (ABE), que surgiu a partir da reforma que diversos educadores vinham fazendo nos estados brasileiros desde a década de 1920, juntamente com a necessidade de discutir as novas propostas educacionais, Francisco Campos acabou se aproximando da Associação. Por um lado, “[...] o governo buscava na ABE a legitimação para a sua política educacional; e o grupo que dirigia a ABE buscava, por sua vez, abrir espaço no aparelho do Estado para consolidar sua hegemonia sobre o campo educacional” (Saviani, 2013, p. 230-231). Pode-se inferir que Francisco Campos representou, pela primeira vez, uma organização sistemática da educação brasileira (Ferreira Jr., 2010).

Muitos dos integrantes da ABE compuseram a autoria do *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, publicado em 1932; ao todo, 25 intelectuais assinaram o documento. Sua principal

característica é que o ensino deve ser público, no sentido de acesso e no sentido de ser dirigido para todos; defendia-se a escolaridade para as crianças dos 7 aos 15 anos de idade.

Conclui-se, portanto, que a Educação Nova busca organizar a escola como um meio propriamente social para tirá-la das abstrações e impregná-las da vida em todas as suas manifestações. Dessa forma, propiciando a vivência das virtudes e verdades morais, estará contribuindo para harmonizar os interesses individuais com os coletivos (Saviani, 2013, p. 245).

O movimento escolanovista defendia uma escola pública que ofertasse uma educação comum, igual para todos: laica, gratuita e obrigatória, respeitando a individualidade e as diversidades. Nesse período, Gustavo Capanema assumiu o cargo de ministro da Educação e Saúde e, no período de 1942 a 1946, implantou, de forma gradual, diversas reformas educacionais, as reformas Capanema, que também ganharam o nome popular de Leis Orgânicas do Ensino.

A Reforma Capanema, no tocante ao ensino secundário, diferia da Reforma Francisco Campos na medida em que subdividiu o ensino médio de segundo ciclo somente em científico e clássico, pois o ensino médio, que anteriormente era de três cursos (complementares para Medicina, Direito e Engenharia), passou a ser de dois com apenas três séries cada um (Ferreira Jr., 2010, p. 74).

A grande mudança proposta pelas Leis Orgânicas do Ensino trouxe uma divisão da educação. Todos cursavam o ensino primário elementar, com duração de quatro anos, seguido do ensino primário supletivo, com a duração de mais dois anos. Ao concluir essa etapa primária, cada um poderia seguir com a educação profissional nos cursos: normal (formação de professores), industrial e comercial. Destaca-se o veto aos alunos provenientes dos cursos profissionais ao ensino superior.

Exceto o Curso Normal, os outros dois estavam condenados ao fracasso. O processo acelerado de modernização autoritária do capitalismo brasileiro em curso necessitava da formação de mão de obra especializada em grande quantidade e de forma rápida. No entanto, era longa a duração dos cursos concebidos pelas Leis Orgânicas, o que contrastava com a exigência dos setores produtivos estatais e privados da economia em expansão (Ferreira Jr., 2010, p. 74).

Como exemplo, o curso industrial levava a uma formação de mais de seis anos. Esse modelo de formação profissional não se aplicava aos alunos da elite ou da classe média alta; estes cursavam “[...] o científico e o clássico do ensino médio do 2º ciclo e, por conseguinte, acumula[vam] um ‘capital cultural escolar’ maior” (Ferreira Jr., 2010, p. 77). Dessa maneira, cursos de prestígio como

Medicina, Direito e Engenharia estavam restritos apenas aos alunos que concluíam os cursos propedêuticos, cursos preparatórios para o ingresso específico nos cursos citados.

Com o golpe de 1964, as políticas educacionais sofreram ainda mais a influência do modelo econômico capitalista, marcado pelo êxodo rural e pelo caráter tecnocrático. Duas grandes mudanças aconteceram na educação: uma por meio da Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, que atendia ao ensino universitário (Brasil, 1968), e a Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971 (Brasil, 1971), que mudou a organização do ensino no Brasil.

Em relação à Lei nº 5.692/1971, o então ministro da Educação, Jarbas Passarinho, enfatizava que os alunos, ao fim da adolescência, deveriam atender às condições necessárias para adentrarem o mercado de trabalho e, se quisessem, poderiam continuar os estudos em nível superior. Com base em Ferreira Jr. (2010) e Saviani (2013), organizam-se as três etapas que a referida lei propunha para a educação:

1. Ensino de 1º grau: contemplava oito séries obrigatórias, devendo ocorrer dos 7 aos 14 anos.
2. Ensino de 2º grau: contemplava três séries facultativas; tinha uma proposta de extensão do ensino de 1º grau, com uma elevação dos padrões qualitativos para que os alunos atuassem na indústria, agricultura e outros serviços, quer dizer, um treinamento intensivo e rápido voltado ao trabalho.
3. Educação superior: houve um aumento no número de matrículas, incentivo aos programas de pós-graduação em nível de mestrado e doutorado, a fim de atender às exigências mercadológicas de mão de obra qualificada.

As duas reformas que os militares fizeram causaram impactos na expansão escolar, em termos quantitativos, mas com o intuito de atender à iniciativa privada, conforme Ferreira Jr. (2010), imprimindo o autoritarismo e uma concepção tecnicista de educação. Os que criticavam a governança militar foram mortos, presos ou exilados, como foi o caso de Paulo Freire.

Freire foi um importante expoente mundial para a pedagogia crítica. Mesmo que, em 1968, o livro *Pedagogia do oprimido* tenha sido publicado durante seu exílio no Chile, no Brasil suas ideias foram reverberar mais tardiamente, no final da década de 1970 e, mais fortemente, na década de 1980. Suas ideias levaram à reflexão do currículo escolar, da prática docente e da concepção de educação; são os ensaios contra-hegemônicos e denunciavam o caráter colonizador da história da educação no Brasil, conforme escreve em seu livro já apontado: *Pedagogia do Oprimido*:

Suas ideias levaram à reflexão sobre o currículo escolar, a prática docente e a concepção de educação; configuraram-se como ensaios contra-hegemônicos e denunciam o caráter colonizador da história da educação no Brasil. Conforme Freire (2014, p. 117) escreveu em *Pedagogia do Oprimido*: “[...] não podemos chegar aos operários, urbanos ou camponeses, estes, de modo geral, imersos num contexto colonial, [...], para, à maneira da concepção ‘bancária’, entregar-lhes ‘conhecimento’ [...]”.

Paulo Freire, juntamente com outros intelectuais, inspirou diferentes movimentos sociais que combateram a ditadura. Os movimentos estudantis, os sindicatos, as universidades e outros tantos foram essenciais para o processo de redemocratização do país na década de 1980. Para Cury (2008, p. 297), “[...] a ditadura que nos roubara a possibilidade de fazer política sob suas múltiplas expressões, confirmando a recorrente situação de que ela era privilégio de poucos, agora se via às voltas com a pujança de novos atores sociopolíticos”. Para a educação, um dos frutos dessa luta foi a Lei nº 9.394/1996 (Brasil, 1996). De acordo com Cury (2008, p. 297):

Como conceito novo, ela traduz uma nova realidade nascida de um possível histórico que se realizou e de uma postura transgressora de situações preexistentes, carregadas de caráter não democrático. Como direito, ela significa um recorte universalista próprio de uma cidadania ampliada e ansiosa por encontros e reencontros com uma democracia civil, social, política e cultural.

Segundo Cury (2008), a LDB apresentou avanços importantes para a educação. Todavia, retomando o questionamento em relação ao processo de colonização sofrido, a educação ainda tem muito a percorrer para conquistar processos de decolonialidade. Contudo, pode-se destacar que sua implementação, juntamente com a ação dos movimentos sociais e de resistência, notadamente o movimento negro e o movimento indígena, impulsionou a criação da Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003 (Brasil, 2003), e da Lei nº 11.645, de 10 março de 2008 (Brasil, 2008), que, entre outros aspectos, questionam radicalmente a colonialidade e apresentam possibilidades importantes de decolonialidade.

### **Algumas considerações**

Este texto apresentou, de forma sucinta, alguns momentos marcantes da história da educação brasileira. Reconhece-se, porém, que organizar uma linha temporal de acontecimentos não é simples, visto que outras ações, políticas e leis também compõem essa história e podem suscitar diferentes olhares e análises.

As discussões, neste artigo, seguiram uma ordem cronológica das ideias pedagógicas, ressaltando o caráter elitista, colonial, entre outros, a que sempre esteve submetida a educação brasileira. Também se destacou que sempre houve movimentos de resistência por parte de pensadores da educação e de grupos subalternizados, no sentido de garantir o acesso à educação pública de qualidade, laica, democrática e emancipadora.

Diante disso, pensar a educação brasileira a partir da decolonialidade implica não apenas reconhecer essas marcas históricas, mas também tensioná-las por meio de práticas e políticas que valorizem os saberes subalternizados e promovam uma formação crítica e emancipadora. Nesse sentido, a educação se coloca como um campo de disputa, no qual a superação da colonialidade depende do fortalecimento de movimentos de resistência e da construção de novos horizontes educativos.

## Referências

ALVES, Felipe Arthur Cordeiro; CÔRTEZ, Gisele Rocha. Raízes do epistemicídio negro: análise da produção científica do ENANCIB (1994-2019). **Em Questão**, Porto Alegre, v. 29, p. 1-27, 2023.

Disponível em: <https://www.scielo.br/j/emquestao/a/hwjSntBLvvCMtGgSF6v6jPP/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 mar. 2026.

BALLESTRIN, Luciana. América latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, Brasília, n. 11, p. 89-117, maio/ago. 2013. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/rbcp/article/view/2069>. Acesso em: 10 mar. 2026.

BRASIL. **Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968**. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, [1968]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/15540.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15540.htm). Acesso em: 2 mar. 2026.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 6377, 12 ago. 1971.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, [1996]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 2 mar. 2026.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 8, p. 1, 10 jan. 2003.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 março de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 48, p. 1, 11 mar. 2008.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação Básica como direito. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 134, p. 293-303, maio/ago. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/QBBB9RrmKBx7MngxzBfWgcF>. Acesso em: 2 mar. 2026.

FARIA FILHO, Luciano Mendes. Instrução elementar no século XIX. *In*: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive (org.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 135-150.

FERREIRA JR., Amarílio. **História da educação brasileira**: da Colônia ao século XX. São Carlos: EdUFSCar, 2010.

FREIRE, Paulo Freire. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2014.

LOPES, Eliane Marta Teixeira. Conselhos de Bárbara Heliadora. *In*: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive (org.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 253-268.

MACIEL, Lizete Shizue Bomura; SHIGUNOV NETO, Alexandre. A educação brasileira no período pombalino: uma análise histórica das reformas pombalinas do ensino. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 3, p. 465-476, set./dez. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/7bgbrBdvs3tHHHFg36c6Z9B/>. Acesso em: 1 jun. 2024.

PAIVA, José Maria de. Educação jesuítica no Brasil Colonial. *In*: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive (org.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 43-59.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2013.

*Autor*

*Henrique Rezende Untem*

*Doutorando em educação pela Universidade Católica Dom Bosco (UCDB). Graduado em Ciências Biológicas e em Pedagogia pela mesma Universidade. Mestre em Educação também pela UCDB. Possui experiência na área de Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: currículo escolar, decolonialidade e interculturalidade*

*UCDB: [henrique.untem@gmail.com](mailto:henrique.untem@gmail.com)*

*ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-9989-1920>*