



ISSN 1984-5634

ARTIGO

O PROJETO DE LEI “ESCOLA SEM PARTIDO” (2015) E A COLONIALIDADE DO SABER

The “Non-partisan school” bill (2015) and the coloniality of knowledge

GABRIELLE DE SOUZA OLIVEIRA¹

RESUMO

O presente artigo propõe investigar as visões epistemológicas presentes no texto do projeto de lei “Escola sem Partido” (2015), compreendendo que tais visões definem também a concepção de escolarização, de professor/a e de conhecimento defendidas pelo PL. Ao pensar a educação escolar, atentando às propostas que envolvem a legislação educacional, deve-se ter como objetivo compreender suas historicidades, revelando as perspectivas epistemológicas e de construção do conhecimento que dão base a elas. Nesse sentido, pretende-se identificar, no texto do projeto de lei, elementos que corroboram com a noção de colonialidade do saber, este que é um dos conceitos-chave do campo dos estudos decoloniais. Metodologicamente, dar-se-á conta dessa problemática combinando elementos da pesquisa bibliográfica e da análise qualitativa do texto do projeto de lei supracitado.

PALAVRAS-CHAVE: Escola sem Partido. Colonialidade do saber. Decolonialidade.

EDITOR-CHEFE:

Lúcio Geller Junior

EDITORA-GERENTE:

Maria Eduarda Magro

SUBMETIDO: 21.06.2021

ACEITO: 21.10.2021

ABSTRACT

The present article proposes to inquire about the epistemological views of the “Non-partisan school” bill’s (2015) text, comprehending that these views also define the conceptions of scholarization, teacher and knowledge advocated by the bill. When thinking about school education, paying attention to the proposals that involve the educational legislation, one should aim to understand their historicity, revealing the epistemological perspectives and those of construction of knowledge that base them. In this sense, we intend to identify, in the bill’s text, elements that corroborate with the notion of coloniality of knowledge, which is one of the key concepts in the field of decolonial studies. Methodologically, this subject will be approached by combining elements of bibliographic research and the qualitative analysis of the aforementioned bill’s text.

KEYWORDS: School without Party. Coloniality of knowledge. Decoloniality.

COMO CITAR:

OLIVEIRA, G. S. O projeto de lei “Escola sem Partido” (2015) e a colonialidade do saber. *Aedos*, v. 14, n. 31, p. 268-282, jul.–dez., 2022.

<https://seer.ufrgs.br/aedos/>

¹ Graduada em História Licenciatura e Bacharelado na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Membro do Grupo de Estudos sobre pós-Abolição (GEPA). Educadora no Pré-Universitário Popular Alternativa. Contato: gabidesouza.o@hotmail.com

O presente artigo reúne algumas das reflexões e considerações finais resultantes do trabalho de conclusão de graduação intitulado “‘Escola sem Partido’ e ‘Escola sem Mordaza’: o (não)lugar da escola como um espaço de ciência e o conflito entre epistemologias do conhecimento” (2019). A pesquisa supracitada procurou identificar as visões epistemológicas presentes em cada um dos projetos de lei em questão, enfatizando o conflito de perspectivas de epistemologias do conhecimento em debate nos projetos à legislação educacional.

Neste texto, no entanto, pretende-se dar conta apenas de analisar o projeto de lei “Escola sem Partido”, com o intuito de refletir sobre a visão epistemológica que dá base a ele. A partir da pesquisa, pode-se perceber que a ideia de escola pensada pelo Programa, e posteriormente pelo PL, não incluiu enxergá-la como um lugar de construção de saberes e conhecimento. Tal conclusão, combinada com as discussões e panorama histórico do campo da decolonialidade apresentados por Camila Wolpato Loureiro e Thiago Ingrassia Pereira (2019), possibilita pensar que essa negação da escola como um lugar de ciência, e das/os educadoras/es como intelectuais, é uma consequência do processo de colonialidade do saber, inaugurado e pensado para dar sustentação ao projeto da Modernidade.

Sendo assim, meu interesse é apresentar um pouco das discussões que permeiam a construção e a compreensão da colonialidade do saber e, a seguir, entender de que modo ela opera e aparece no projeto de lei “Escola sem Partido”.

A COLONIALIDADE DO SABER

No artigo intitulado “América Latina e o giro decolonial”, Luciana Ballestrin (2013) traz um panorama histórico do surgimento dos Estudos Culturais e Pós-Coloniais até chegar ao campo da Decolonialidade. Ballestrin contextualiza que, a partir da década de 1990, a América Latina se insere no debate pós-colonial, primeiro com o Grupo Latinoamericano de Estudios Subalternos (1998) e depois com o Grupo Modernidade/Colonialidade.

Neste último, denunciava-se o que se entendia como um imperialismo promovido pelos Estudos Culturais e seus desdobramentos nos Estudos Pós-coloniais e Subalternos. De forma geral, para Walter Dignolo (1998), um de seus fundadores, os Estudos Pós-coloniais e Subalternos não teriam realizado a ruptura cabível com o eurocentrismo hegemônico na construção do conhecimento (BALLESTRIN, 2013) e restava ao grupo Modernidade/Colonialidade fazê-la.

De acordo com as proposições da autora, “a colonialidade se reproduz em uma tripla dimensão: a do poder, do saber e do ser” (BALLESTRIN, 2013, p. 100). Como a pesquisa do trabalho de conclusão de curso procurava responder qual era a visão epistemológica/de conhecimento presente no projeto de lei “Escola sem Partido”, detive-me, assim como Loureiro e Pereira (2019), em tentar compreender a dimensão da colonialidade do saber:

A partir da noção de diferença colonial e geopolítica do conhecimento, Dignolo (2008) argumenta que, para além dos anos de expropriação e subjugação exploratória que a América-Latina vivenciou, em média, até os séculos XVIII e XIX, também, experienciou estratégias de dominação do pensamento e das formas de representação social pautadas por referências europeias e norte-americanas. Nesse viés, **o eurocentrismo não se refere apenas ao espaço geográfico da Europa, mas à forma de pensar baseada na Modernidade/Colonialidade** (MIGNOLO, 2007). Assim, a colonialidade do saber revela um legado epistemológico que proíbe pensar a partir de formas de saber e conhecer próprias

do seu local de enunciação. Portanto, a colonialidade do saber se dá na própria concepção da compreensão de saber constituída a partir de categorias científicas eurocentradas. A autora indiana Shiva (2003, p. 21) problematiza que a construção do saber dominante é, essencialmente, ocidental e ocidentalizante (LOUREIRO e PEREIRA, 2019, p. 9, grifos meus).

Nos termos de Grada Kilomba (2016), é o colonialismo - e, portanto, a colonialidade do saber - que influencia na epistemologia do conhecimento científico que hegemonicamente construímos, uma vez que é tal elemento o responsável por definir:

1. (os temas) quais temas ou tópicos merecem atenção e quais questões são dignas de serem feitas com o intuito de produzir conhecimento verdadeiro.
2. (os paradigmas) quais narrativas e interpretações podem ser usadas para explicar um fenômeno, isto é, a partir de qual perspectiva o conhecimento verdadeiro pode ser produzido.
3. (os métodos) e quais maneiras e formatos podem ser usados para a produção de conhecimento confiável e verdadeiro.

Epistemologia, como eu já havia dito, define não somente como, mas também **quem produz conhecimento verdadeiro e em quem acreditarmos** (KILOMBA, 2016, p. 4-5, grifo meu).

O ponto de referência de construção do conhecimento, e a partir do qual opera a colonialidade do saber é, ainda segundo Ballestrin (2013), eurocentrado. De acordo com ela:

O “ponto zero” é um ponto de partida de observação, supostamente neutro e absoluto, no qual a linguagem científica desde o Iluminismo assume-se “como a mais perfeita de todas as linguagens humanas” e que reflete “a mais pura estrutura universal da razão” (Castro-Gómez, 2005c, p. 14). A lógica do “ponto zero” é eurocentrada e “presume a totalização da gnose ocidental, fundada no grego, no latim e nas seis línguas modernas imperiais europeias” (Mignolo, 2007b, p. 29). (BALLESTRIN, 2013, p. 104)

Essa questão acerca da suposta “universalidade” do conhecimento científico também é trazida por Ramón Grosfoguel (2016) no artigo “A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistêmicos do longo do século XVI”. Neste o autor desenvolve sua elaboração teórica com base na história da “conquista” e da colonização ocidental sobre os povos americanos, demarcando tais processos históricos e o modo como eles representam a origem das universidades ocidentais tal como elas se apresentam até dos dias de hoje, no século XXI.

Grosfoguel (2016) dialoga com a categoria de colonialidade do poder, de modo a explicar como que se deu, pelos colonizadores europeus, a transformação dos povos originários da América em sujeitos outros desprovidos de alma e de humanidade. A partir desse processo de desumanização, seguiu-se o processo de epistemicídio dos povos originários, colocado em prática através da morte e do genocídio populacional, almejando também a morte dos saberes originários carregados pelos grupos que visavam conquistar. Para Grosfoguel, é desse processo de epistemicídio que nascem as universidades ocidentais. Instituições pautadas na ideia de um saber universal que, no entanto, atende e dá conta apenas de uma realidade específica do continente europeu, mas que foi transposta para o continente americano, e resiste até hoje nas universidades, como paradigma de cientificidade e legitimidade únicas do saber acadêmico. É essa legitimidade que Grosfoguel (2016) questiona, sobretudo porque ela foi construída em cima do violento processo de dominação colonial.

Portanto, pensar a questão da colonialidade do saber a partir do processo histórico da colonização e das marcas que ele deixou no campo da produção do conhecimento significa compreender que “a diferença colonial epistêmica é [também] cúmplice do universalismo, sexismo e racismo” (BALLESTRIN, 2013, p. 104). Enquanto se diz em prol de um conhecimento comprometido, objetivo e neutro, a colonialidade do saber opera na invisibilidade de sujeitos intelectuais e do próprio espaço escolar como um lugar de produção de reflexões e saberes importantes. Isso acontece porque estes não são reconhecidos pela epistemologia hegemônica como legitimamente científicos, afinal, é ela que define quem (e o que) é digno de legitimidade acadêmica e do reconhecimento enquanto epistemologia científica (KILOMBA, 2016).

DO “MOVIMENTO” ESCOLA SEM PARTIDO AO PROJETO DE LEI DE MESMO NOME

Conforme aponta a professora Eveline Algebaile (2017), a origem da ideia de “escola sem partido” é bem mais antiga que o Projeto de Lei (PL) de 2015. A origem da organização autodenominada “Escola sem Partido” se deu em 2004, quando Miguel Nagib, reconhecido como coordenador do programa, lançou a proposta de um movimento conjunto de pais e estudantes em prol de vigilância às/aos educadoras/es e suas práticas pedagógicas.

Sua atuação tem como principal suporte um *site* que funciona como um meio de veiculação sistemática de ideias, de instrumentalização de denúncias e de disseminação de práticas e procedimentos de vigilância, controle e criminalização relativos ao que seus organizadores entendem como “práticas de doutrinação” [...]. Os procedimentos de vigilância, controle e criminalização são particularmente explicitados em modelos [...]. Nesses modelos, são estabelecidos mecanismos de monitoramento de atividades escolares e de materiais educativos – especialmente as atividades docentes e os materiais que não estejam em conformidade com as “convicções do aluno, de seus pais ou responsáveis (...) nos aspectos relacionados à educação moral, sexual e **religiosa**”, considerando que, no que diz respeito a esses aspectos, os “**valores de ordem familiar**” teriam “**precedência sobre a educação escolar**” (ALGEBAILLE, 2017, p. 64, grifos meus).

A partir do trecho acima julgo importante elaborar algumas colocações acerca dos pontos grifados, porque neles já é possível identificar a colonialidade em funcionamento. O primeiro deles se trata da defesa de que as convicções morais, sexuais e religiosas dos alunos e seus pais não sejam ameaçadas por nenhum tipo de conteúdo ensinado fora do âmbito familiar. Sendo assim, penso ser possível desenvolver uma hipótese de um dos porquês do Programa Escola sem Partido ter sido criado em 2004.

Em 2003 foi aprovada a Lei 10.639, que versa sobre a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-brasileira no ensino fundamental e médio². A 10.639 alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 e, de acordo com o parágrafo primeiro do 26º artigo do texto da lei, estabeleceu:

2 Em 2008, a Lei 10.639 sofreu uma alteração, através da Lei 11.645, incluindo o estudo da história indígena. De acordo com esta: “O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil”. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm. Acesso em: 03 dez. 2019.

O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.³

Trabalhar “a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro” na identidade e História do Brasil nos leva, enquanto educadoras/es da área de História, a abordar, por exemplo, as religiões/religiosidades de matriz africana, entendendo a marca destas na formação da cultura e identidades brasileiras. Mas não apenas isso.

Em seu artigo intitulado “Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos”, Nilma Lino Gomes (2012) explica que a de(s)colonização dos currículos não se resume simplesmente em trabalhar ou acrescentar conteúdos outros ao Ensino de História ou temáticas outras à Escrita da História, mas sim a um processo de mudança epistemológica:

o trato da questão racial no currículo e as mudanças advindas da obrigatoriedade do ensino de História da África e das culturas afro-brasileiras nos currículos das escolas da educação básica só poderão ser considerados como um dos passos no processo de ruptura epistemológica e cultural na educação brasileira se esses não forem confundidos com “novos conteúdos escolares a serem inseridos” ou como mais uma disciplina (GOMES, 2012, p. 106).

Sendo assim, a autora se propõe a pensar o processo de descolonização curricular tendo como marcos a inserção do ensino de História da África e História e cultura afro-brasileiras na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, afinal, “uma lei que não é somente mais uma norma: é resultado de ação política e da luta de um povo cuja história, sujeitos e protagonistas ainda são pouco conhecidos, assim como Besouro Cordão-de-Ouro, o capoeirista cuja história foi contada durante o espetáculo teatral” (GOMES, 2012, p. 103-104). “A história era contada por meio da música, da fala, da dança, de gestos e golpes de capoeira [...] compreendemos não só a história daquele que seria enterrado, como também um pouco mais da história da capoeira no Brasil e sua inter-relação com a África e a diáspora africana” (GOMES, 2012, p. 101).

Nilma Lino Gomes (2012) pensa e reflete sobre a de(s)colonização de currículos depois de ter presenciado o que ela entendeu como uma prática educacional de(s)colonizada, a qual, a seus olhos, pareceu um novo/possível paradigma de construção do conhecimento. Tal exemplo não só é possível como é legitimado pela legislação educacional através da 10.639, daí a importância dessa lei regulamentada e colocada em vigor mediante luta e tensionamento do(s) Movimento(s) Negro(s).

A história de Besouro Cordão-de-Ouro era contada e cantada, tocada e sentida com a fala, a musicalidade, os gestos e a corporeidade. Os jovens atores e atrizes dançavam com força e intensidade e emitiam vários sons. Por meio da história daquele capoeirista, narrada de forma artística e ritualística, muito do Brasil pós-abolição, da vida dos negros na Bahia, da luta e resistência negras, dos encontros e desencontros afetivos, da política, da organização da população negra foi contado e aprendido pela platéia. **Para além do objetivo artístico, a peça trouxe para aquele público uma excelente “aula” na qual se enfatizou a relação entre conhecimento, cultura e ação política.** Talvez de forma mais didática e mais criativa do que todo o nosso empenho em diversificar as aulas que ministramos nos cursos de graduação e pós-graduação e na educação básica (GOMES, 2012, p. 101-102, grifo meu).

3 http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm. Acesso em 03 dez. 2019.

Nesse sentido, depois da compreensão do significado e da potencialidade de ruptura epistemológica trazida pela promulgação da 10.369 em 2003, ousou levantar a hipótese de que ela foi um dos motivos para o surgimento do programa intitulado “Escola sem Partido”, que dizia trabalhar em prol da defesa das convicções religiosas das/os estudantes e seus familiares. O que se tem em 2004 pode ser entendido como uma resposta conservadora⁴ a uma conquista progressista, que representaria o reconhecimento de sujeitos outros - aos quais, durante muito tempo, foi legada a subalternidade e invisibilidade - na Escrita da História do Brasil.

Essa hipótese parte também do capítulo “O Escola sem Partido como chave de leitura do fenômeno educacional”, do professor Fernando de Araújo Penna (2015), que, ao se propor pensar “a defesa do poder total dos pais sobre os filhos” (PENNA, 2015, p. 44), traz o seguinte exemplo:

E aqui, para vocês verem contra o que eles estão argumentando, busquei as denúncias deles relativas à questão da “doutrinação religiosa” [...]. Uma das denúncias mais recentes diz o seguinte: “Candomblé e Umbanda em livros didáticos de 2016 do MEC para ensino fundamental. Alunos de escolas públicas e privadas, inclusive confessionais, que estudarem com os livros didáticos de 2016 do MEC, ou seja, crianças de 6 a 10 anos, serão doutrinados sistematicamente no Candomblé e na Umbanda” [...]. Por que eles estão dizendo que tem doutrinação religiosa de Candomblé e Umbanda? Só por conta disso, uma imagem de Xangô acompanhada da legenda “Xangô: Deus do trovão e da Justiça. O símbolo desse orixá é um machado de duas lanças chamado oxé. Esse machado representa a justiça”. Por que isso é doutrinação religiosa de Candomblé e Umbanda? Quando são apresentados Zeus, Apolo e Afrodite, esses seriam deuses neutros? Percebem? É um ataque a determinadas formas de pensar, determinadas crenças (PENNA, 2015, p. 45-46, grifo meu).

Na justificação do projeto de lei “Escola sem Partido” está colocado: “16 – Finalmente, um Estado que se define como laico – e que, portanto, deve ser neutro em relação a todas as religiões – não pode usar o sistema de ensino para promover uma determinada moralidade, já que a moral é uma regra inseparável da religião” (BRASIL, 2015, p. 8). Ao mesmo tempo, mais a frente no documento, aparece a seguinte colocação:

Note-se por fim, que o projeto não deixa de atender à especificidade das instituições confessionais e particulares cujas práticas educativas sejam orientadas por concepções, princípios e valores morais, às quais reconhece expressamente o direito de veicular e promover os princípios, valores e concepções que as definem, exigindo-se, apenas, a ciência e o consentimento expressos por parte dos pais ou responsáveis pelos estudantes (BRASIL, 2015, p. 9).

Logo, nos é possível perceber a seletividade acerca de quais religiosidades podem ser vinculadas à escola ou não, ou seja, o ensino de quais delas é tido como legítimo e qual é acusado de ser prática de doutrinação. Aspecto que nos leva ao segundo ponto grifado na primeira citação apresentada neste subtítulo, que seja: a prevalência dos valores de ordem familiar (de algumas famílias) sobre a educação escolar, a qual remete também a uma visão de escola/escolarização.

4 Por conservadora nos referimos, aqui, à visão de mundo segundo a qual certas crenças – ainda hoje hegemônicas – contemplariam o que se entende por universal. De acordo com Luciana Ballestrin (2013), a crença de um “ponto zero” na construção do conhecimento, noção que estamos usando para pensar a construção do conhecimento no âmbito escolar, não é tão “zero” assim. No caso que vamos apresentar a seguir, a lógica do “ponto zero” (neutro) está no entendimento do cristianismo como a religiosidade de parâmetro universal. Todas as outras representariam visões de mundo parciais, enquanto a visão de mundo (moralidade) cristã é tomada como regra geral, como o ponto zero, e, portanto, perfeitamente aceita em um projeto de escola, ainda que este almeje a dita neutralidade. Estou entendendo aqui que essa é mais uma das expressões da colonialidade do saber (GROSFOGUEL, 2016).

O principal argumento que aparece no texto do projeto de lei “Escola sem Partido” em defesa do “poder total dos pais sobre os filhos” estaria no Pacto de San José da Costa Rica, da Convenção Americana sobre Direitos Humanos (1969), no qual está dito que “os pais, e quando for o caso, os tutores, têm direito a que seus filhos ou pupilos recebam educação religiosa e moral que esteja de acordo com suas próprias convicções”⁵. Trecho semelhante está colocado no PL “Escola sem Partido”: “direito dos pais a que seus filhos recebam a educação moral que esteja de acordo com suas próprias convicções” (BRASIL, 2015, p. 2). Ou ainda: “[...] se cabe aos pais decidir o que seus filhos devem aprender em matéria de moral, nem o governo, nem a escola, nem os professores têm o direito de usar a sala de aula para tratar de conteúdos morais que não tenham sido previamente aprovados pelos pais dos alunos” (BRASIL, 2015, p. 8).

Devido ao fato de o Pacto de San José ser utilizado como argumento em defesa dessa proposição no projeto de lei, podemos pensar que ele próprio versa sobre o direito de pais ou responsáveis a respeito do que é ensinado na escola, como se esta fosse, realmente, uma extensão do mundo privado (familiar). Contudo, Penna (2015) apresenta que tais colocações do Pacto de San José foram pensadas para garantir a autonomia e o direito de pais e responsáveis no âmbito doméstico, e não no espaço público (no qual se localiza a escola).

[...] a Convenção Americana sobre os Direitos Humanos é – o alvo dela, a sua meta principal – proteger o indivíduo, a família, o espaço privado, o espaço doméstico, contra intervenções indevidas, especialmente a intervenção do Estado. Então, realmente, o pai, a família tem o direito de educar, no espaço privado, os seus filhos de acordo com seus valores. Agora **qual o equívoco aqui? É quando você pega algo que foi pensado para proteger o espaço privado contra a intervenção do poder público e habilita uma invasão do espaço público, da escola pública, pelas vontades privadas.** Este é o equívoco, aqui está o erro (PENNA, 2015, p. 47, grifo meu).

Sendo assim, o que se tem no PL “Escola sem Partido” é um uso indevido e tendencioso de um documento internacional, distorcendo o sentido de suas proposições, retirando-as de contexto e dando a elas outros significados. Tal uso se dá com a finalidade de legitimar a visão de escola que se pretende defender nas formulações do projeto de lei. Que seja, uma escola em que prevalece a *doxa* em detrimento do *logos*, ou ainda, uma escola a qual é negada o estatuto de um espaço de construção de saberes e conhecimentos legítimos.

De acordo com os autores Rafael Freitas e Souza e Tiago de Oliveira (2015) a *doxa* seria o conhecimento fora da ciência (*logos*), atribuída à crença, à opinião. Segundo isso, o *logos* caracterizaria o tipo de conhecimento baseado na *razão*.

Ainda que a noção de racionalidade na qual se estabeleceram as bases da ciência moderna estejam em debate e que essa visão “ciência = razão” seja demasiadamente simplista para explicar o que se entende por conhecimento científico, nos utilizaremos das proposições desenvolvidas por eles na medida em que trazem que o conhecimento científico, vulgo *logos*, trabalha com a ideia inerente de que os preceitos científicos devem ser construídos, mas também questionados e refutados para que outras formas de conhecer se edifiquem. Ou seja, o entendimento do conhecimento enquanto algo vivo e mutável, e não dogmático (SOUZA e OLIVEIRA, 2015). Sendo assim, fazendo a separação entre *logos*

5 Artigo 12, inciso IV, do Pacto de San José apud PENNA, 2015, p. 47.

e *doxa* - separação semelhante à do espaço público e privado trazida por Penna (2015) - a escola seria o lugar do *logos*, da ciência, do conhecimento que está sob constante questionamento e construção.

Negar à escola esta condição de espaço de *logos* pode ser lido, aqui, como um resultado do conceito de colonialidade do saber, uma vez que este opera na Modernidade elegendo apenas alguns lugares/categorias/sujeitos como espaços, conceitos e agentes relevantes ao escopo do conhecimento epistemológico legítimo.

Ainda que possamos enumerar os partidos políticos e as/os membros destes, aos quais o Programa Escola sem Partido está/foi vinculado, pretende-se aqui dar ênfase às visões de conhecimento - as epistemologias às quais ele se vincula - sobretudo para reafirmar o que venho argumentando neste trabalho. Que seja: a defesa de que, para além de uma disputa política no campo partidário, a formulação do Programa Escola sem Partido (e posteriormente do projeto de lei) trata-se de uma resposta conservadora às visões de ciências que vêm renovando o campo da epistemologia e conquistando espaço no campo do ensino. As ditas epistemologias hegemônicas se sentem ameaçadas por formas outras de compreender a construção do conhecimento e dos saberes, bem como pelo reconhecimento de sujeitos históricos outros (falando aqui especificamente da área da História) e reagem para defender o espaço nos quais, por muito tempo, foram as únicas ocupantes.

Na seção de apresentação do site “Escola sem Partido” está colocado: “Numa sociedade livre, as escolas deveriam funcionar como centros de produção e difusão do conhecimento, **abertos às mais diversas perspectivas de investigação** e capazes, por isso, de **refletir, com neutralidade e equilíbrio**, os infinitos matizes da realidade” (grifos meus)⁶. Assim, ao mesmo tempo em que defende que a escola deveria funcionar como um espaço plural de perspectivas do conhecimento, defende-se a neutralidade desse conhecimento. Logo, o que se tem, na verdade, é a defesa de uma única perspectiva de conhecimento, uma vez que essa suposta neutralidade do conhecimento é reconhecidamente refutada pelas vertentes epistemológicas contra-hegemônicas, tais como as epistemologias feministas e decolonial. Além disso, essa noção de uma suposta neutralidade na construção do conhecimento vai de encontro às proposições dos conhecimentos localizados⁷, que também vêm disputando espaço no âmbito da pesquisa científica.

Portanto, o “Escola sem Partido” não está aberto “às mais diversas perspectivas de investigação”, apenas às mais conservadoras delas, marcadas pelas expressões da colonialidade do saber que já apresentei anteriormente, em uma nítida tentativa de rebater os tensionamentos colocados pelas perspectivas críticas da epistemologia, da Escrita da História e dos movimentos sociais.

AS PERGUNTAS-PROBLEMA

Segundo Ciro Flamarion Cardoso e Ronaldo Vainfas (1997), nas décadas de 1960/1970 a perspectiva de análise histórica baseada no que “os textos falam”, vivenciou um encontro com as áreas das Ciências Sociais e da Linguística. Os autores mencionam que, embora as metodologias da produção

⁶ <http://escolasempartido.org/quem-somos/>. Acesso em: 08 dez. 2019.

⁷ Ver a respeito em: HARAWAY, Donna. Saberes localizados: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial. *Cadernos Pagu*, n. 5, 1995, p. 7-41. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/1773>>. Acesso em: 08 dez. 2019.

do conhecimento histórico tenham se alterado ao longo do tempo, o “interesse predominante nos conteúdos” dos documentos estudados é uma marca bastante forte nos estudos da área de História e, neste trabalho, não seria diferente (CARDOSO e VAINFAS, 1997, p. 537). A partir deste contexto, passou-se a vivenciar nas pesquisas em Ciências Humanas a procura por “um maior rigor no trabalho com o vocabulário dos textos a que se recorria como fontes” (CARDOSO e VAINFAS, 1997, p. 537). É nesse momento que começa a se pensar na apreensão dos dados de pesquisa a partir da ideia de discurso.

No entanto, uma pesquisa histórica com a pretensão de analisar discursos não pode se fazer “prisoneira de estruturas discursivas”, uma vez que isso a levaria a “reduzir a história ao texto” (CARDOSO e VAINFAS, 1997, p. 540). Sendo assim, nas palavras dos autores:

[...] trata-se antes, de **relacionar texto e contexto**: buscar os nexos entre as ideias contidas nos discursos, as formas pelas quais elas se exprimem e o conjunto de determinações extratextuais que presidem a produção, a circulação e o consumo dos discursos. Em uma palavra, **o historiador deve sempre, sem negligenciar a forma do discurso, relacioná-lo ao social** (CARDOSO e VAINFAS, 1997, p. 540, grifos meus).

Portanto, trabalhar com elementos do discurso não significa tomar parte de determinada fonte documental como exemplo ilustrativo, caindo na tendência positivista de que o documento, ou parte dele, é capaz de falar por si mesmo ou levar a compreender/explicar algo a partir de um trecho qualquer. Nesse sentido, depois de já termos trabalhado o contexto em que o Programa Escola sem Partido surgiu e alguns aspectos fundamentais para melhor entender do que ele se trata, até se transformar no projeto de lei, vamos ao texto do mesmo.

Na próxima seção trago alguns trechos do “Escola sem Partido”, a fim de perceber como o PL instrumentalizou as questões já apontadas pela pesquisa bibliográfica no que diz respeito à reunião de elementos que visam operacionalizar a colonialidade do saber. Para tanto, visando uma análise de viés qualitativo, organizamos nossos resultados em eixos temáticos. Essa forma de organização resulta do percurso metodológico adotado para ler o texto do PL, quando procurei responder às seguintes perguntas-problema: *a)* qual visão de escolarização por trás das ideias defendidas pelo PL? *b)* qual concepção aparece no documento a respeito da figura e das atribuições a serem desempenhadas por educadoras e educadores no espaço escolar? *c)* qual a visão de ciência presente no projeto de lei em questão? e *d)* como essas questões são expressões da colonialidade do saber teorizada pelo campo da decolonialidade?

O PROJETO DE LEI “ESCOLA SEM PARTIDO” (2015)⁸

No que diz respeito à compreensão da ideia de escola ou a visão de escolarização trazida pelos projetos de lei, é possível perceber que tal concepção se altera na medida em que muda o entendimento acerca do objetivo da educação escolar.

⁸ Em âmbito nacional não houve apenas um projeto de lei visando incluir nas Diretrizes e Bases da Educação o Programa Escola sem Partido. O primeiro deles foi o PL 867 de 2015, levado à Câmara dos Deputados pelo então deputado Izalci Lucas Ferreira (PSDB/DF) e sobre o qual tratamos acima. Em 2019 foi apensado a ele outro projeto de lei com a intenção de instituir o Programa Escola sem Partido. Este último carrega a autoria de muitos membros do PSL, mas foi assinado pela deputada Bia Kicis (PSL/DF) – (PL 246/2019). Considerando que o texto do PL é basicamente o mesmo, utilizaremos aqui o projeto de lei de 2015, muito porque a bibliografia base que utilizamos para discutir o Programa Escola sem Partido dialoga com o texto do PL de 2015.

De acordo com Penna (2017), uma das principais características do projeto de lei “Escola sem Partido” encontra-se na concepção de escolarização que ele defende:

E notem que eu não falei concepção de educação e sim de escolarização. Por quê? Nós temos uma primeira característica dessa concepção que é a afirmação de que o **professor não é educador**. O site tem uma “biblioteca politicamente incorreta” na qual eles indicam apenas quatro livros: os dois últimos são os guias politicamente incorretos da história do Brasil e da América Latina, mas o primeiro da lista é o livro “Professor não é educador” (de autoria de Armindo Moreira). Qual é a tese desse livro? **Uma dissociação entre o ato de educar e o ato de instruir. O ato de educar seria responsabilidade da família e da religião; então o professor teria que se limitar a instruir**, o que no discurso do Escola sem Partido **equivale a transmitir conhecimento neutro, sem mobilizar valores e sem discutir a realidade do aluno**. (PENNA, 2017, p. 36, grifos do autor).

Dessa análise de Penna (2017) destaco alguns dos pontos que já enumerei como elementos importantes para este trabalho. O primeiro deles é a disputa em torno das narrativas históricas (LAVILLE, 1999), demarcada pela indicação de dois livros específicos: os guias politicamente incorretos, que reivindicam para si o mérito de contar a verdadeira história do Brasil e da América Latina.

O segundo ponto diz respeito ao entendimento da função da escola ou da escolarização. Para o “Escola sem partido” a escola se constitui enquanto um espaço de mera instrução. A esta é negada a condição de espaço de construção de conhecimento e saberes legitimamente científicos, aspecto que é próprio da forma como a colonialidade do saber se sustenta. A colonialidade/modernidade elegeu apenas a academia ocidental, os conceitos europeizantes e o(s) sujeito(s) europeu(s) como elementos legítimos da episteme científica, negando tal *status* a todo(s) que não se enquadram nesse perfil (GROSFOGUEL, 2016).

Além disso, a ideia da escola apenas como um espaço de instrução está marcadamente em conflito com uma visão de educação que entende o processo de ensino-aprendizagem como algo dialógico, no qual educadoras/es e educandas/os participam e constroem o conhecimento em conjunto. Sobre isso, o projeto de lei Escola sem Partido traz: “O professor não se aproveitará da audiência cativa dos alunos, com o objetivo de cooptá-los para esta ou aquela corrente política, ideológica ou partidária” (BRASIL, 2015, p. 4). A partir daí depreende-se que a noção de educação que está em uso parte do princípio de que a escola funciona a partir de uma relação desigual entre as partes envolvidas. Professoras/es ensinam/instruem, enquanto que as/os estudantes são, passivamente, instruídos pelas/os primeiras/os. De novo, é possível perceber aqui a marca da colonialidade epistêmica, na qual existe uma separação entre o sujeito que conhece e o que é objeto do conhecimento, sendo que o sujeito cognoscente, aquele que tem capacidade de conhecer, é definido a partir do processo de dominação colonial (GROSFOGUEL, 2016).

É partindo dessa lógica, segundo a qual o espaço escolar funciona mediante uma lógica hierárquica dos sujeitos que conhecem e os que não conhecem, que se entende ser possível existir o processo de doutrinação política e ideológica, trazida na justificação do PL:

É fato notório que professores e autores de livros didáticos vêm-se utilizando de suas aulas e de suas obras para tentar obter a adesão dos estudantes a determinadas correntes políticas e ideológicas; e para fazer com que eles adotem padrões de julgamento e de conduta moral – especialmente moral sexual – incompatíveis com os que lhes são ensinados por seus pais e responsáveis. [...] Diante dessa realidade

– conhecida por experiência direta de todos os que passaram pelo sistema de ensino nos últimos 20 ou 30 anos – entendemos que é necessário e urgente adotar medidas eficazes para prevenir a prática da doutrinação política e ideológica nas escolas, e a usurpação do direito dos pais a que seus filhos recebam a educação moral que esteja de acordo com suas próprias convicções (BRASIL, 2015, p. 5).

Falando acerca do que se entende por escola, fica perceptível a relação direta entre a visão de escolarização defendida e a maneira como é concebido o papel das/os educadoras/es. O PL “Escola sem Partido” dedica grande parte do seu texto a limitar a atuação docente, apresentando, inclusive, uma lista de deveres no que diz respeito ao ofício.

Portanto, primeiro é negado à escola o reconhecimento enquanto um espaço legítimo de construção de saberes e conhecimentos científicos. Na sequência, nega-se às/aos educadoras/es o papel de “cientistas” e a possibilidade de assumirem seu ofício sendo reconhecidos como intelectuais. A seguir, defende-se que o conteúdo “ensinado” precisa ser “neutro” e estar livre de quaisquer possibilidade de doutrinação política e ideológica. Nos termos de Kilomba (2016),

o conceito de conhecimento não se resume a um simples estudo apolítico da verdade, mas é sim a reprodução de relações de poder raciais e de gênero, que definem não somente o que conta como verdadeiro, bem como **em quem acreditar. Algo passível de se tornar conhecimento torna-se então toda epistemologia** que reflete os interesses políticos específicos de uma sociedade branca colonial e patriarcal (KILOMBA, 2016, p. 4, grifos meus).

Nesse sentido, tanto as/os educadoras/es não são reconhecidas/os como sujeitos nos quais se pode acreditar e confiar a construção de saberes e conhecimentos, quando a escola não é reconhecida como espaço seguro para isso, além de se defender a ideia ultrapassada (e colonial) de que conhecimento legítimo é apenas um: aquele suficientemente neutro e apolítico, sem revelar os reais motivos e privilégios por trás dessa escolha/defesa epistemológica.

Como exemplo disso, tem-se o item IV dos “Deveres do Professor”: “Ao tratar de questões políticas, socioculturais e econômicas, o professor apresentará aos alunos, de forma justa - isto é, com a mesma profundidade e seriedade -, as principais versões, teorias, opiniões e perspectivas correntes a respeito” (BRASIL, 2015, p. 5), como se as/os professoras/es, até então, não estivessem tendo essa seriedade em seus trabalhos. Acrescentando ainda: “Liberdade de ensinar [...] não se confunde com liberdade de expressão; não existe liberdade de expressão no exercício estrito da atividade docente, sob pena de ser anulada a liberdade de consciência e crença dos estudantes, que formam, em sala de aula, uma audiência cativa” (BRASIL, 2015, p. 6).

Primeiro julgo importante reiterar que, mais uma vez, aparece a ideia de que as/os estudantes se caracterizam enquanto um grupo totalmente desprovido de qualquer possibilidade de agência sobre seu processo educativo, totalmente passivos e reféns das/os professoras/es. Em segundo, gostaria de destacar o que Penna (2017) chama de “desqualificação do professor”, que, para mim, significa retirar das/os educadoras/es toda e qualquer atribuição relacionada ao entendimento da escola enquanto um espaço ativo de elaboração de saberes, conhecimento e ciência. Despir as/os educadoras/es dessas atribuições significa negar à escola o *status* de um espaço legítimo da construção de epistemologias próprias. Portanto, se ela não é um espaço reconhecidamente comprometido com o conhecimento (no sentido mais amplo do termo), pode se tornar uma extensão da ordem familiar-colonial-hegemônica.

É, mais uma vez, a colonialidade do saber dizendo quem e onde é produzido o conhecimento que podemos considerar legítimo.

Por fim, a partir da visão de escolarização e do entendimento da escola como um lugar de reprodução e não construção do conhecimento, bem como da negação às/aos educadoras/es o papel de intelectuais possuidores de conhecimento e saberes, é possível confirmar que, no PL, tem espaço a visão de ciência que opera e dá forma à colonialidade do saber. A compreensão desse elemento é fundamental para perceber que as ideias defendidas pelo projeto de lei “Escola sem Partido” se instrumentalizam não apenas no campo político, mas também no epistemológico.

De acordo com o artigo 2.º do PL “Escola sem Partido”, a educação nacional atenderá aos seguintes princípios:

I – neutralidade política, ideológica e religiosa do Estado; II – pluralismo de ideias no ambiente acadêmico; III – liberdade de aprender, como projeção específica, no campo da educação, da liberdade de consciência; IV – liberdade de crença; V – reconhecimento da vulnerabilidade do educando como parte mais fraca na relação de aprendizado; VI – educação e informação do estudante quanto aos direitos compreendidos em sua liberdade de consciência e de crença; VII – direito dos pais a que seus filhos recebam a educação moral que esteja de acordo com suas próprias convicções (BRASIL, 2015, p. 2).

A noção de uma suposta neutralidade científica encontra-se amparada em uma visão de ciência possível, mas que não é a única legítima e que hoje é bastante tensionada. A partir da passagem acima do texto do PL, resgato parte da discussão desenvolvida por Boaventura de Sousa Santos (2010) em “Um discurso sobre as ciências”, a fim de pensar um pouco sobre a naturalização das categorias científicas e da própria noção de ciência:

O modelo de racionalidade que preside à ciência moderna constituiu-se a partir da revolução científica do século XVI e foi desenvolvido nos séculos seguintes basicamente no domínio das ciências naturais. Ainda que com alguns prenúncios no século XVIII, é só no século XIX que este modelo de racionalidade se estende às ciências sociais emergentes. [...] Sendo um modelo global, a nova racionalidade científica é também um modelo totalitário, na medida em que **nega o carácter racional a todas as formas de conhecimento que se não pautarem pelos seus princípios epistemológicos e pelas suas regras metodológicas**. É esta a sua característica fundamental e a que melhor simboliza a ruptura do novo paradigma científico com os que o precedem (SANTOS, 2010, p. 20-21, grifo meu).

Embora Santos (2010) esteja apresentando um paradigma científico surgido no século XVI e estabelecido nas ciências sociais no século XIX, este ainda parece ser a visão de ciência na qual está ancorada um projeto de lei à legislação educacional no século XXI. O campo da epistemologia científica já vivenciou muitas transformações e muitos debates continuam a acontecer, no entanto o PL “Escola sem Partido” existe e se justifica endossando uma visão única de ciência que remonta ao século XIX e cujas raízes se estendem ao processo de conquista, dominação colonial e construção da ideia de modernidade.

De acordo com essa visão, um conhecimento apenas seria legítimo se não tivesse qualquer relação subjetiva com as partes envolvidas e se estivesse munido da já mencionada carga de impessoalidade e neutralidade genuinamente científicas, as quais, não coincidentemente, são entendidas como “naturalmente” eurocentradas. É sabido que essa suposta neutralidade científica inexistente, trata-se, na verdade, de mais um conjunto de escolhas epistemológicas que foram tomadas como premissas

universais e corroboram com a continuidade do processo de colonialidade no âmbito do saber e do conhecimento (GROSFOGUEL, 2016).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em julho de 2019, o coordenador do Programa Escola sem Partido, Miguel Nagib, declarou que as atividades do mesmo seriam suspensas⁹. De acordo com ele, o programa não teria mais recursos para continuar suas atividades. Logo, pode-se pensar que, tendo tido suas atividades suspensas, todas as questões aqui colocadas com relação à atuação do mesmo se encerraram.

No entanto, os apontamentos e discussões às quais essa pesquisa se propõe não se esgotam mediante a simples suspensão das atividades do referido programa. Isso porque as visões trazidas por ele - seja a respeito da ideia de escolarização, seja acerca da noção de ciência, saberes e conhecimentos legítimos ou da concepção de docência - ainda estão bem vivas. É preciso reconhecer que ideias, e o Programa Escola sem Partido lançou muitas delas, não são esquecidas na mesma velocidade em que programas são suspensos e projetos de lei não são aprovados. Os rastros e marcas que o “Escola em Partido” provocou ainda marcam a realidade escolar, assim como a colonialidade do saber marca a produção de conhecimento e saberes nos mais diversos espaços.

Como aponta Ramón Grosfoguel (2016) em “A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistêmicos do longo do século XVI”, o desafio maior da decolonialidade se encontra em superar a marca da modernidade colonial no espaço acadêmico. Afinal, tendo sido a própria universidade e os cânones científicos legitimados, construídos e sustentados pela erradicação física dos sujeitos outros (genocídios e epistemicídios), é preciso fazer um caminho oposto no sentido de reconhecer essas epistemologias outras que foram excluídas do campo do conhecimento e os sujeitos cujas existências foram negadas. Daí a necessidade marcante de uma de(s)colonização epistêmica, que também precisa acontecer no campo da Educação.

O aparecimento de pedagogias e práticas pedagógicas contra-hegemônicas e o reconhecimento de novos sujeitos na Escrita da História provocaram reações nos grupos que falam/partem de um ponto de hegemonia. É quando a escola passa a ser reconhecida por lei enquanto um espaço que deve ter compromisso com as novas proposições epistemológicas (lei 10.639/03 e depois a 11.645/08), que tem origem o movimento que reivindica uma suposta neutralidade do espaço escolar, que nega o entendimento da escola como um lugar no qual se constrói conhecimento, saberes outros e pedagogias contra-hegemônicas e às/aos professoras/es o papel de intelectuais mediadores nesse processo.

O trabalho de conclusão de graduação, do qual parte as reflexões e conclusões expostas aqui, trata-se de um exercício de ideias no qual me desafiei a refletir a respeito da prática docente e entender melhor as diferentes maneiras de conceber o espaço escolar à luz do conceito de colonialidade do saber. Entendo que o reconhecimento da escola enquanto um espaço de produção de conhecimento,

9 Links para o acesso a textos que noticiam a suspensão das atividades do Programa Escola sem Partido em julho de 2019:

1. <https://www.terra.com.br/noticias/educacao/sem-apoio-fundador-do-escola-sem-partido-anuncia-suspensao-de-atividades-e-critica-bolsonaro,8958d117da38282fee67e3daebe81d19al3d89pi.html>.
2. <https://oglobo.globo.com/brasil/educacao/escola-sem-partido-anuncia-suspensao-de-atividades-criador-do-movimento-desabafa-esperavamos-apoio-de-bolsonaro-23817368>.
3. <https://www.cartacapital.com.br/educacao/escola-sem-partido-anuncia-o-fim-de-suas-atividades/>.

epistemologias e pedagogias contra-hegemônicas e não - como alguns querem nos fazer acreditar - um espaço de mera reprodução do conhecimento genuinamente científico - o acadêmico - está em consonância com o movimento do campo da decolonialidade de repensar a colonialidade epistemológica que impera como referência hegemônica de conhecimento.

REFERÊNCIAS

ALGEBAILLE, Eveline. Escola sem partido: o que é, como age, para que serve. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). *Escola “sem” partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira*. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017, p. 63-74.

BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. *Revista Brasileira de Ciência e Política*. Brasília, n 11. maio/ago. 2013, p.89-117. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0103-33522013000200004>>. Acesso em: 18 mai. 2021.

BRASIL. Projeto de Lei N. 867, de 2015 (da Câmara dos Deputados) PLC N. 867/15. Inclui, entre as diretrizes e bases da educação nacional, o “Programa Escola sem Partido”. 23 mar. 2015. Disponível em: <<https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=1050668>>. Acesso em: 6 jun. 2021.

CARDOSO, Ciro Flamarion; VAINFAS, Ronaldo. História e Análise de Textos. In: CARDOSO, Ciro Flamarion (org.); VAINFAS, Ronaldo (org.). *Domínios da História: ensaios de teoria e metodologia*. 5. ed. Rio de Janeiro: Campus, 1997, p. 536-567.

ESPINOSA, Betty Solano; QUEIROZ, Felipe Campanuci. Breve análise sobre as redes do Escola sem Partido. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). *Escola “sem” partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira*. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017, p. 49-62.

GOMES, Nilma Lino. Relações Étnico-Raciais, Educação e Descolonização dos Currículos. *Currículo sem Fronteiras*, v. 12, n.1, jan./abr. 2012, p. 98-109. Disponível em: <<https://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss1articles/gomes.htm>>. Acesso em: 19 mar. 2021.

GROSFOGUEL, Ramón. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistêmicos do longo do século XVI. *Revista Sociedade e Estado*. Volume 31. Número 1. Janeiro/Abril 2016, p. 25 a 50. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/se/a/xpNfGdzw4F3dpF6yZVVGgt/?lang=pt>>. Acesso em: 10 out. 2021.

KILOMBA, Grada. Descolonizando o conhecimento. *Instituto Goethe*, São Paulo, mar. 2016. Disponível em: <<http://www.goethe.de/mmo/priv/15259710-STANDARD.pdf>>. Acesso em: 06 jun. 2021.

LANDER, Edgardo. Ciências sociais: saberes coloniais e eurocêtricos. LANDER, Edgardo (org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais*. Perspectivas latino-americanas. Edgardo Lander (org.). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Colección Sur Sur, CLACSO, 2005. p.21-53.

LAVILLE, Christian. A guerra das narrativas: debates e ilusões em torno do ensino de História. Traduzido por Francisco Pereira de Lima. *Revista Brasileira de História*. v. 19, n. 38, abr.-ago. 1999, p. 125-138. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_issuetoc&pid=0102-018819990002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 8 jun. 2021.

LIMA, Telma Cristiane Sasso de; MIOTO, Regina Célia Tamasso. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. *Katálisis*. v. 10, s/n, 2007, p. 37-45. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-49802007000300004>. Acesso em: 6 jun. 2021.

LOUREIRO, Camila Wolpato; PEREIRA, Thiago Ingrassia. Seria possível uma epistemologia freiriana decolonial? Da “Cultura do Silêncio” ao “Dizer a Sua Palavra”. *Roteiro*. Joaçaba, v. 44, n. 3, 2019, p. 1-18. Disponível em: <<https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/17527>>. Acesso em: 10 dez. 2021.

PENNA, Fernando de Araújo. O Escola sem partido como chave de leitura do fenômeno educacional. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). *Escola “sem” partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira*. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017, p. 35-48.

PIZZANI, L.; SILVA, R. C. da; BELLO, S. F.; HAYASHI, M. C. P. I. A arte da pesquisa bibliográfica na busca do conhecimento. *Revista Digital de Biblioteconomia e Ciência da Informação*, Campinas, SP, v. 10, n. 2, 2012, p. 53-66. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rdbci/article/view/1896>. Acesso em: 2 jun. 2021.

SANTOS, Boaventura Sousa. *Um discurso sobre as ciências*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SOUZA, Rafael de Freitas e; OLIVEIRA, Tiago Fávero de. A *doxa* e o *logos* na educação: o avanço do irracionalismo. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). *Escola “sem” partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira*. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017, p. 121-132.