

A EDUCAÇÃO NO BRASIL COLONIAL E IMPERIAL: UMA HERANÇA EURO-CÊNTRICA E ESCRAVOCRATA

Arthur Aroha Kaminski da Silva¹

RESUMO

O presente artigo aborda algumas das características organizacionais da educação no Brasil colonial e imperial, a exemplo dos sistemas de ensino das missões jesuíticas dos séculos XVII-XVIII e das escolas de ofícios do século XIX. O objetivo principal é identificar algumas das motivações político-culturais que levaram à construção desses sistemas pelos luso-brasileiros e analisar alguns de seus impactos na conformação da sociedade brasileira moderna, bem como perceber de que forma elementos oriundos dessas práticas têm ainda impactos sobre o Brasil contemporâneo e sua população. Para tanto, são utilizados como referências autores como: Eliane Fleck (2007) e Beatriz Perrone-Moisés (1998), que possuem produção ligada à história das missões jesuíticas no Brasil; José Murilo de Carvalho (2003) e István Jancsó (2011), canônicos autores que versam sobre a formação do Estado brasileiro e sua sociedade; e Dina Ferreira (2020) e Emmanuel Reichert (2012), pesquisadores da área de educação que avaliam os impactos das heranças culturais escravista e colonialista no Brasil contemporâneo.

Palavras-chave: Educação. Brasil. Eurocentrismo. Colonialismo.

ABSTRACT

This article addresses some of the organizational characteristics of the Brazilian education during its colonial and imperial times, such as the education systems called Jesuit Missions – from the Seventeenth and Eighteenth Centuries – and the Craft Schools – from the Nineteenth Century. The aim is to identify some of the cultural and political motivations that led to the construction of these educational systems by the Luso-Brazilians, and to analyse some of the impacts of these systems in the conformation of the modern Brazilian society, as well to understand how elements originated from these practices still have an impact on contemporary Brazilian society. For these purposes, this

¹ Doutorando e Mestre em Letras (Estudos Literários) pelo Programa de Pós-graduação em Letras da UFPR. Graduado em Artes Visuais pela Unespar, e graduando em Letras pela Unina. Contato: arthuraroha@gmail.com.

article uses as references authors such as: Eliane Fleck (2007) and Beatriz Perone-Moisés (1998), who study the history of the Jesuit Missions in Brazil; José Murilo de Carvalho (2003) and István Jancsó (2011), canonical authors that verse about the constitution of the Brazilian State and its society; and Dina Ferreira (2020) and Emmanuel Reichert (2012), researchers of the educational field who evaluate the impacts of the slavery and colonialist cultural heritages in contemporary Brazil.

Keywords: Education. Brazil. Eurocentrism. Colonialism.

INTRODUÇÃO

A história eurocêntrica da educação brasileira – aquela que só considera a existência de uma “história” da educação nacional após a chegada dos portugueses ao Pindorama, por volta de 1500 – geralmente é abordada a partir de dois blocos iniciais: as Missões jesuíticas e mosteiros do período colonial, e a vinda da corte portuguesa ao Brasil em 1808, que deu início aos processos que levariam ao período imperial brasileiro a partir de 1822.

O primeiro bloco, o da educação no Brasil Colônia, costumeiramente é tratado como um período de estrita influência da Igreja Católica, com a organização de Missões – vilarejos religiosos erigidos perto de aldeias indígenas, que tinham como objetivo catequizar essas populações locais, convertendo-as ao cristianismo e estabelecendo influência das culturas europeias em detrimento de costumes nativos.

O segundo bloco, por sua vez, costuma abordar o estabelecimento de escolas de ofícios e de instituições de ensino superior no Rio de Janeiro, em função da vinda do rei D. João VI ao Brasil, no contexto da ocupação de Portugal pelas tropas francesas durante as Guerras Napoleônicas (1803-1815). Todavia, apesar da diferença formal do projeto de educação luso-brasileiro nesses dois períodos, há um traço comum a ambos: uma forte presença de um projeto escravocrata e de subjugação sociocultural, a qual gerou profundos efeitos na formação da sociedade brasileira, que podem ser sentidos em nosso cotidiano ainda na atualidade. É sobre esses processos, modelos educacionais, motivações políticas e seus efeitos que esse artigo se debruça.

É importante ressaltar, entretanto, que a história da educação brasileira

certamente possui mais capítulos do que os dois aqui mencionados – o das Missões e o das escolas de ofícios. Antes da chegada dos portugueses e espanhóis ao que hoje nomeamos América do Sul, afinal, já existiam procedimentos educacionais que eram utilizados por populações nativas, que, no caso do Pindorama, eram compostas por guaranis, tupis, ticunas, caingangues, entre inúmeros outros grupos e subgrupos. Esses sistemas, contudo, estavam vinculados a padrões caros às suas respectivas culturas, cuja comunicação e registro se baseava na tradição oral, e não na escrita, como era o caso dos europeus.

Como explica a historiadora Ana Paula da Silva (2019), especialista em memória social indígena,

para os guaranis do Rio de Janeiro, o que denominamos de conhecimento tradicional pode ser traduzido como *Mbya arandu*. *Mbya* é a autodeterminação, e *arando*, seus saberes e práticas. Ou seja, trata-se de todo o conhecimento guardado na mente – *ijeyvateve kuery arando* (literalmente, *nossa sabedoria*). Nesse contexto, *Mbya arandu* pode ser entendido como patrimônio intangível/imaterial, e sua dimensão material aproxima-se da categoria *nhembojera* (*abrir-se em flor*), tendo em vista que esses saberes se concretizam, se transformam, por exemplo, em cada ato de plantar uma semente de *avati* (milho), batizada para uma colheita farta com as técnicas necessárias de plantio, incluindo as rezas/os cantos proferidos na abertura da covinha. De igual modo, podemos utilizar o conceito de *nhembojera* em cada gesto de entrelaçar a taquara na confecção de cestos. A farta colheita, bem-sucedida, e a feitura de um belo *ajaka* (cesto) são a materialização *daquilo que está na cabeça*, a transformação do intangível no material, é *nhembojera*. [...] *Aprender junto e sem palavras* são parte da dinâmica de conhecer algo para diferentes povos indígenas. O lúdico entre as *kyringue* (crianças) guarani está nas *nheovanga* (brincadeiras); elas aprendem *onhevãgaa rupi onhembo'e* – literalmente, “brincando, praticando e aprendendo”. Sandra Benites, professora guarani, explica que não se trata de “simples brincadeiras”, pois elas têm “função de ensinar, de ser feliz”. São momentos de alegria para as crianças, de compartilhar, de brincar, de conhecer/escutar, de respeitar o outro. A criança guarani aprende acompanhando e observando os mais velhos – jovens ou adultos – na roça, nas atividades de caça e de pesca, durante a confecção dos artefatos de arte, no dia a dia em seu *tekoa* (aqui traduzido como aldeia). (SILVA, 2019, 380-382).

Conforme esses povos nativos foram sofrendo o processo de colonização

forçada por parte dos ibéricos, foi-se instituindo o modelo educacional e comunicativo europeu como norma na América colonial, algo feito através das próprias Missões jesuíticas. Isso porque, em contraste ao sistema educacional indígena, o sistema europeu no período colonial era simbolizado pela institucionalização da educação, que deveria ser feita de modo isolado à sociedade. Como conta o historiador Philippe Ariès (1986), afinal, a institucionalização da educação escolar se iniciou no século XVI e foi “globalizada” no mundo europeu e colonial no século XVII, quando a criança deixou de ser educada pela convivência com os adultos no próprio dia a dia social, passando a ser “[...] separada dos adultos e mantida a distância numa espécie de quarentena, antes de ser solta no mundo. Essa quarentena foi a escola, o colégio” (ARIÈS, 1986, p. 11). Essa separação, conforme o historiador francês, pode ser interpretada “[...] como uma das faces do grande movimento de moralização dos homens promovido pelos reformadores católicos ou protestantes ligados à Igreja, às Leis ou ao Estado” (ARIÈS, 1986, p. 13). Daí que hoje se trate esse período como o “início” da história da educação brasileira, pois de um ponto de vista eurocentrado e ligado à moral cristã, a história só poderia ser contada através de seu sistema comunicativo-educacional.

Neste artigo, portanto, nossos objetivos principais são: analisar de que forma o sistema educacional de padrão europeu se estabeleceu no Brasil ao longo do período colonial e imperial – em detrimento de outros sistemas pré-existentes; e refletir sobre os impactos dessa herança eurocêntrica no Brasil de início do século XXI. Consideramos tais reflexões de grande importância para o meio educacional, uma vez que uma das principais marcas do sistema educacional brasileiro contemporâneo é a desigualdade, tanto de tratamento quanto de acesso, algo que está – como veremos ao longo desse texto – diretamente ligado aos processos de colonização.

A “EDUCAÇÃO” INFANTIL PORTUGUESA NO BRASIL COLÔNIA: UM PROJETO DE DOMINAÇÃO

Quando do início da ocupação do Pindorama – nome folclórico utilizado

pelos tupis-guaranis para se referir, no século XVI, ao território que hoje compreende o Brasil – pelos portugueses, um dos primeiros passos tomados foi a instalação de Missões Católicas em locais-chave do território a ser conquistado. Essa medida, planejada em conjunto pela coroa portuguesa e pelo Vaticano (sede do poder da Igreja Católica) tinha um duplo objetivo político e religioso: converter a maior quantidade de nativos possível à fé católica, como forma de expandir a influência dessa religião no Novo Mundo, e criar um ambiente propício para a propagação e oficialização de valores culturais e sociais europeus nessas terras, de forma a substituir as leis e costumes indígenas pelos portugueses (FLECK, 2007).

Tal projeto, claro, era justificado ou embasado em uma ideia de superioridade europeia em relação a outros povos, como fica claro desde o início desse contato, com descrições como a de Pero Vaz de Caminha, que, em sua primeira carta à coroa portuguesa (Dom Manuel I) quando da chegada ao Pindorama, em 1500, disse que: “[...] o melhor fruto que nela se pode fazer me parece que será salvar esta gente. E esta deve ser a principal semente que Vossa Alteza em ela deve lançar” (CAMINHA, n/d, s/p). E, como explicam autoras como Dina Ferreira e Julianne Pita (2020, n/p.), esse trecho da carta de Caminha, o qual é reproduzido recorrentemente em contextos escolares até hoje, testemunha o eurocentrismo da modernidade. Afinal, “para o moderno, o bárbaro tem uma ‘culpa’ (por opor-se ao processo civilizador) que permite à ‘Modernidade’ apresentar-se não apenas como inocente, mas como ‘emancipadora’ dessa ‘culpa’ de suas próprias vítimas” (DUSSEL apud FERREIRA e PITA, 2020, n/p.).

O sucesso desse empreendimento, todavia, não se deu de maneira fácil. Como é possível aferir a partir de boa parte dos relatos de jesuítas que vieram ao Brasil em missões religiosas, houve resistência por parte dos nativos. Muitos desses relatos descrevem os nativos de modo negativo, em função da dificuldade em catequizá-los. Exploradores como Marc Lescarbot diziam que muitos nativos brasileiros eram “cegos e embrutecidos”, apegados às próprias crenças e hábitos e pouco suscetíveis à doutrinação cristã (LESCARBOT apud PERRONE-MOISÉS, p. 242).

Neste ponto, apesar da fala marcada por seu próprio preconceito, Lescar-

bot acaba tocando em dificuldades que os jesuítas encontraram no Brasil. E seriam essas dificuldades que – conforme Eliane Fleck (2007) – levariam os jesuítas a focalizar seus esforços evangelizadores principalmente nas crianças indígenas, as quais eram vistas como “tábulas rasas”, ainda pouco influenciadas pela própria experiência cultural de vida em suas tribos. Daí que, em relatos jesuítas, as crianças indígenas chegassem a ser chamadas de “anjos inocentes”, pela maior facilidade de conversão, e assim foi em torno delas que se estabeleceu a maior parte da rotina das Missões (FLECK, 2007, p. 113).

Ainda de acordo com Fleck (2007), a ênfase dada à formação das crianças foi também um meio encontrado de se influenciar os próprios adultos, já que, uma vez convertidas ou letradas através de histórias cristãs, essas crianças levavam tais conhecimentos a seus pais, gerando uma pressão interna nas próprias tribos – e em especial nos líderes políticos, como caciques, cujos filhos recebiam atenção especial por parte dos missionários jesuíticos.

Descrições como a de Lescarbot e as dos jesuítas eram, claro, mescladas com influências ficcionais, idealizações, agendas políticas, críticas e morais. E tudo isso ajudou na construção de uma dicotomia entre um modelo de “bom selvagem” e “mau selvagem”, dois estereótipos que encontrariam grande eco em leitores e escritores europeus e que inundariam as representações artísticas dos séculos seguintes, como vemos em obras cinematográficas até hoje (ELLINGSON, 2001). E, no Brasil colonial, os maiores exemplos de “bons selvagens” (do ponto de vista europeu) seriam as crianças, ainda pouco tocadas pela experiência da cultura de seus pais, e, portanto, mais aptas à experiência da doutrinação católica.

Vale ressaltar, ainda, que nessa altura da história brasileira, a educação não tinha necessariamente um caráter profissionalizante ou de preparação para trabalhos específicos, estando mais ligada à conversão religiosa e à propagação de valores e leis eurocentradas – em um típico processo de aculturação forçada durante um período de dominação socioterritorial. Posteriormente, com o advento do Bandeirantismo entre no século XVII, e o afunilamento do processo de escravização de indígenas para trabalho rural e residencial, as próprias Missões se tornaram alvo dos escravistas. Isso porque os indígenas

lá catequizados já haviam absorvido determinados elementos culturais portugueses e católicos, sendo considerados pelos bandeirantes mais “dóceis” e propícios à comercialização para trabalhos forçados em vilas fundadas por lusitanos.

DOM JOÃO E A INAUGURAÇÃO DAS ESCOLAS DE OFÍCIOS: UM ENSINO QUE VISAVA AO ATENDIMENTO DAS NECESSIDADES DE UMA ELITE SOCIAL

Já no início do século XIX, com a vinda da corte portuguesa de D. João VI ao Rio de Janeiro, os aristocratas portugueses recém-chegados organizaram o estabelecimento de algumas escolas de ofícios que ensinassem profissões técnicas e administrativas. Isso porque, para viver no Brasil, consideravam necessária a oferta de serviços a que estavam acostumados nas cidades portuguesas. Esse processo estava focado em duas frentes principais: a formação de administradores, juristas, oficiais militares (através de cursos de engenharia) e médicos entre os próprios aristocratas e seus descendentes; e a formação de mão de obra qualificada para a fabricação e oferta de serviços e produtos, como sapateiros, marceneiros, pedreiros, alfaiates etc. (JANCSÓ, 2011; CARVALHO, 2003; UNIVESP, 2011).

Esse projeto, entretanto, acabou aprofundando o abismo entre as classes sociais e sendo mais eficiente na educação das elites. Afinal, no mesmo período, a Inglaterra, principal aliada da coroa portuguesa, passava por sua revolução industrial, e a oferta de produtos manufaturados ingleses no mercado luso-brasileiro dificultava o sucesso de empreendedores de ofícios artesanais formados localmente. Além disso, a instrução efetiva de camadas sociais pouco abastadas não era de interesse da aristocracia portuguesa, já que Portugal carregava uma intensa herança escravocrata, e a maior parte dos serviços braçais em setores agrícolas, pecuários e em ambientes urbanos e residenciais era feita por escravos de origem africana ou indígena. Nesse sentido, como resumo Almeida e Oliveira (2012):

Entender a formação da sociedade brasileira nos remete às nossas origens e à forma como se deu essa construção. Desde sua

gênese, foi acentuado um profundo caráter de dominação entre grupos que se alternavam no poder em detrimento de uma classe, sistematicamente à margem desse processo. Em decorrência, foram acentuadas relações de poder de cunho escravocrata, elitista, desigual, patrimonialista, assistencialista, dentre outros, materializados nas relações sociais com reflexos, ainda, no nosso cotidiano (ALMEIRA; OLIVEIRA, 2012, p. 141).

Vê-se, portanto, que a manutenção de um sistema de ensino direcionado apenas para a preservação do abismo social existente era de grande interesse para a coroa portuguesa, e seguiu sendo de interesse da coroa imperial brasileira mesmo após a declaração de independência em 1822.

Durante o período imperial, em que no papel o Brasil passava a ser uma nação independente, houve uma clara persistência da subjugação de todos os outros grupos étnicos que conformavam a sociedade brasileira por parte dos colonizadores portugueses, agora representados por seus descendentes diretos, em maioria já nascidos no Brasil, mas que constituíam uma elite política que seguiu incorporando em si as características herdadas de seus antepassados ibéricos. Esses indivíduos dominavam todos os principais cargos institucionais e de poder no recém independente império, pois se constituíam como o produto das escolas de ofícios coloniais que prepararam os filhos da elite colonial para assumirem as rédeas políticas, jurídicas e militares do país.

Apesar da independência, portanto, na prática a organização político-social brasileira se manteve a mesma, em grande parte graças ao sistema educacional eurocentrado que havia sido instituído durante o período colonial. Não à toa, o período imperial da história brasileira foi profundamente marcado por revoltas sociais que eclodiram em todas as regiões do país, sendo organizadas tanto por grupos étnicos oprimidos por essas elites de ascendência colonial, quanto por elites regionais que buscavam maior emancipação política em relação à capital do Império (o Rio de Janeiro). Entre essas, podemos listar, por exemplo: a Guerra dos Cabanos (1835-1840), revolta promovida por indígenas tapuias, afrodescendentes e mestiços do Grão-Pará, em revolta contra a permanência de práticas coloniais, com enormes regalias e favorecimentos às elites portuguesas naquela Província, mesmo após a Proclamação da Independência.

dência; a Guerra dos Bem-te-vis ou Balaiada (1838-1841), ocorrida no Maranhão, e que foi uma revolta popular liderada por sertanejos, indígenas e escravos afrodescendentes contra as oligarquias locais, que descendiam de portugueses; a Revolta dos Malês (1835), ocorrida na Bahia, e que se tratou de um grande levante de escravos africanos contra o império brasileiro; a Guerra dos Farrapos (1835-1845), ocorrida na Província de São Pedro, atual Rio Grande do Sul, liderada por elites locais que ambicionavam a separação do império e instauração de um sistema republicano naquela região, em contraste ao modelo imperial que centralizava o poder político no Rio de Janeiro; e a Sabinada (1837-1838), ocorrida na Bahia, e que, a exemplo da Farroupilha, também foi liderada por elites locais que, sob forte influência da Revolução Francesa, visavam ao estabelecimento de uma República naquela região, em oposição ao sistema imperial vigente no Brasil naquele momento.

Conforme os séculos se passaram, todavia, e a sociedade brasileira aprofundou sua característica miscigenatória ao longo dos períodos republicanos, ditatoriais e posteriormente democrático, criou-se, principalmente por parte dos próprios governos, uma expectativa ou discurso de que as distinções e favorecimentos étnicos diminuiriam, pois o povo brasileiro seria um povo essencialmente multiétnico. Na prática, entretanto, essa relação de desbalanço econômico-político nunca deixou de existir. No Brasil contemporâneo dos séculos XX e XXI, afinal, essas desigualdades seguem sendo gritantemente perceptíveis. A grande maioria dos principais cargos políticos, legislativos, judiciários e econômicos da República Federativa do Brasil continuam sendo ocupados por uma elite caucasiana, e o acesso à educação formal continua bastante restrito a outros grupos, que sofrem com inúmeros tipos de preconceitos e injustiças sociais.

Conforme apontam Ana Carolina Moreno e Marcelo Valadares (2019), em 2019, um levantamento nomeado Mapa da Aprendizagem, organizado pelo IEDE e pela Fundação Leman, revelou que o Brasil tem um dos sistemas educacionais mais desiguais do planeta, com enorme diferença de acesso e resultados práticos em provas de checagem de conhecimentos entre indivíduos oriundos das elites econômicas e indivíduos originários de classes menos

abastadas. A informação foi corroborada pelo Anuário Brasileiro da Educação Básica 2020, organizado pela ONG Todos pela Educação e pela Editora Moderna, o qual revelou, por exemplo, que:

A aprendizagem adequada em matemática no 9º ano do Ensino Fundamental de alunos ricos foi de 54,7%, já para os estudantes pobres, apenas 8,8% chegaram ao nível tido como condizente. A desigualdade é ainda maior quando se analisa a qualidade adequada da mesma disciplina nos alunos do 3º ano do Ensino Médio: enquanto os ricos adquiriram 45,7% do nível esperado, somente 3,2% dos estudantes pobres obtiveram o mesmo patamar de aprendizagem. [...] Assim, em um webinar de apresentação do Anuário, Flávia Oliveira, jornalista de economia e colunista do jornal *O Globo*, enfatizou que [...] tais disparidades de aprendizagem entre pobres e ricos, brancos e negros, é uma desigualdade estrutural (REDAÇÃO, Revista Educação, 2020, n/p.).

As disparidades de acesso à educação de qualidade estão vinculadas aos indicadores socioeconômicos, pois estão diretamente ligadas à possibilidade de acesso às melhores instituições de ensino, a ambientes propícios ao estudo nas próprias residências, a materiais de apoio e extracurriculares, e à estabilidade do próprio núcleo familiar. Elementos que são muito desiguais quando comparamos as realidades de crianças das classes econômicas A e B às das C e D, por exemplo. Além disso, a Pandemia da Covid-19, evento que marcou profundamente os anos de 2019 a 2021, aprofundou essas desigualdades.

Como explicam Lara Eliza Ferreira e Vitória Louise Calixto (2021),

A desigualdade educacional no Brasil se agravou com a chegada da pandemia do novo coronavírus, atingindo principalmente estudantes pretos, pobres e de regiões mais afastadas, em que o abandono escolar, influenciado pela implementação do ensino remoto e das diferenças de materiais ofertados para o ensino público e privado, foi uma das consequências dessa disparidade que mais uma vez se faz presente na questão da educação brasileira. [...] pandemia deu margem para o sistema educacional do país aumentar as disparidades raciais, sociais e locais, sendo um dos problemas estruturais dessa situação a falta de acesso à internet para assistir às aulas online, que conseqüentemente gerou um dos maiores problemas na educação, o abandono escolar. De acordo com uma pesquisa divulgada pelo *Datafolha*, em janeiro, 4 milhões de estudantes abandonaram a escola du-

rante a pandemia. As principais motivações foram a dificuldade do acesso remoto às aulas e problemas financeiros, em que os alunos que lideraram a taxa de abandono pertenciam às classes D e E (FERREIRA; CALIXTO, 2021, n/p).

O “mais uma vez” que Ferreira e Calixto utilizam, nesse caso, faz referência precisamente ao histórico educacional brasileiro a que fizemos menção neste artigo, o qual sempre teve um caráter colonialista que imbuíu nossa sociedade de uma disparidade social, étnica e econômica gigantesca. Uma disparidade que rege ainda nossa realidade atual, claramente determinada por essa herança marcada pela desigualdade. Uma desigualdade que existe e é pungente, por mais que determinadas parcelas da sociedade brasileira sigam tentando mascará-la.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como é possível aferir pelos argumentos neste trabalho apresentados – ancorados em análises de especialistas no estudo da formação da sociedade brasileira e da história da educação brasileira –, a educação nos períodos colonial e imperial brasileiros tiveram como suas principais características dois elementos: o domínio da cultura europeia sobre os povos indígenas das terras conquistadas pelos portugueses na América do Sul, e a manutenção do *status quo* das sociedades monárquicas europeias, caracterizadas pela existência de um abismo social entre as aristocracias política e religiosa e as demais classes populares.

Além disso, como apontam autores como Emmanuel Reichert (2012), o impacto dessas heranças eurocêntricas na contemporaneidade não se restringe às salas de aula, mas afeta todo o sistema de produção e divulgação de conhecimento, um meio do qual as escolas são apenas uma parte – “em poucas palavras, eis o problema: o que as escolas brasileiras chamam de ‘história geral’ é pouco mais que a história europeia, em detrimento do resto do mundo (REICHERT, 2012, p. 129).

A partir desses elementos, é possível determinar que a educação brasi-

leira dos séculos XX e XXI, que incluem os períodos republicanos, as ditaduras estado-novista e cívico-militar, e a recente democracia, foram e estão profundamente marcadas pelas heranças dessa educação colonial elitista e de traços escravocratas. Afinal, não é segredo algum que o Brasil – assim como diversos outros países latino-americanos, africanos e asiáticos que foram colônias europeias – ainda conserva profundos traços e costumes de cunho escravocrata, herdados das desigualdades sociais e econômicas que estão enraizadas nas políticas nacionais e na própria vida social dessa nação. Talvez seja hora, brasileiros, de darmos atenção a outros modelos educacionais. E compreender que a história do Brasil vai além da história da colonização pode ser um bom ponto para começarmos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Ronaldo de Sousa; OLIVEIRA, Gilson de Sousa. A formação da sociedade brasileira e o difícil campo democrático no contexto neoliberal. IN: SOUSA, Antonia de Abreu; ARRAIS NETO, Enéas de Araújo; OLIVEIRA, Elenilce Gomes de; ALBUQUERQUE, Raimundo José de Paula (orgs.). **O mundo do trabalho e a formação crítica**. Fortaleza: Edições UFC, 2012. p. 141-154.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2ª ed. Trad. Dora Flaksman. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

CAMINHA, Pero Vaz de. **A Carta de Pero Vaz de Caminha**. Fundação Biblioteca Nacional, n/d. Disponível em: <http://objdigital.bn.br/Acervo_Digital/Livros_eletronicos/carta.pdf>. Acesso em abril de 2022.

CARVALHO, José Murilo de. **A construção da ordem**: teatro de sombras. 15ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

ELLINGSON, Terry Jay. **The Myth of the Noble Savage**. 1st ed Berkeley-USA: University of California Press, 2001.

FERREIRA, Dina Maria Martins; PITA, Julianne Rodrigues. Colonialidade do saber no ensino da educação básica: resistência ou reprodução do eurocentrismo? **Revista Escrita** (Puc-Rio), 2020. Disponível em: <<https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/colecao.php?strSecao=resultado&nrSeq=46645@1>>. Acesso em abril de 2022.

FERREIRA, Lara Eliza; CALIXTO, Vitória Louise. Desigualdade educacional no Brasil é agravada pela pandemia. **Lamparina** – o portal de notícias dos alunos

da UFOP, 24 de agosto de 2021. Disponível em: <<https://sites.ufop.br/lamparina/blog/ desigualdade-educacional-no-brasil-%C3%A9-agravada-pela-pandemia>>. Acesso em abril de 2022.

FLECK, Eliane Cristina Deckman. A educação jesuítica nos Sete Povos das Missões (séculos 17-18). Revista **Em Aberto**, Brasília, v. 21, n. 78, p. 109-120, dez. 2007. Disponível em: <<http://rbepold.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/2212>>. Acesso em fev. de 2022.

MORENO, Ana Carolina; VALADARES, Marcelo. Desigualdade entre alunos ricos e pobres no Brasil está entre as maiores do mundo, diz estudo. **G1 Educação – Globo.com**, 19 de dezembro de 2019. Disponível em: <<https://g1.globo.com/educacao/noticia/2019/12/19/desigualdade-entre-alunos-ricos-e-pobres-no-brasil-esta-entre-as-maiores-do-mundo-diz-estudo.ghtml>>. Acesso em abril de 2022.

PERRONE-MOISÉS, Beatriz. Nossos selvagens são melhores do que os outros: imagens de povos indígenas e projetos de colonização na história da Nova França de Marc Lescarbot. **Revista Anuário Antropológico**, Brasília (UNB), vol. 22, n. 1, 1998, p. 235-246. Disponível em: <<https://periodicos.unb.br/index.php/anuarioantropologico/article/view/6711>>. Acesso em abril de 2022.

JANCSÓ, István (org.). **Brasil: formação do Estado e da nação**. 2ª ed. São Paulo: Huacitec, 2011.

REDAÇÃO – **Revista Educação**. Educação brasileira avançou, mas desigualdade de aprendizagem ainda é latente. 3 de agosto de 2020. Disponível em: <<https://revistaeducacao.com.br/2020/08/03/educacao-brasileira-desigualdade/>>. Acesso em abril de 2022.

REICHERT, Emmanuel Henrich. Notas sobre o eurocentrismo no Brasil. **Revista Espaço Acadêmico** (UEM), ano XI, n. 129, fevereiro de 2012. Disponível em: <<https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/13690/8690>>. Acesso em abril de 2022.

SILVA, Ana Paula da. Saberes tradicionais tupi: estar junto, aprender, nhembojera. **Cadernos CEDES** (Unicamp), vol. 39, n. 109, p. 379-396, set./dez. 2019. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ccedes/a/5pxCkCGNp7B9QBdCTKPLF-QM/?lang=pt&format=pdf>>. Acesso em abril de 2022.