

Emergência de um modelo de educação como prática de resistência à discriminação e à opressão da diversidade cultural

Emergence of an education model as a practice of resistance against discrimination and oppression of cultural diversity

Emergencia de un modelo educativo como práctica de resistencia a la discriminación y opresión de la diversidad cultural

Elizandra Iop 

Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, PR, Brasil.
elizandra.iop@unoesc.edu.br

Sergio Paulo de Oliveira 

Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, PR, Brasil.
prof.sergio2021@hotmail.com

Claudio Luiz Orço 

Universidade do Oeste de Santa Catarina, Xanxerê, SC, Brasil.
claudio.orco@unoesc.edu.br

Recebido em 04 de outubro de 2022

Aprovado em 25 de junho de 2023

Publicado em 05 de março de 2024

RESUMO

O presente artigo objetiva refletir acerca das concepções pedagógicas que nortearam a educação brasileira durante séculos. Para tanto, são analisadas as teorias tradicionais hegemônicas de base eurocêntrica, tais como: a Teoria Tradicional Católica, a Teoria Tradicional Leiga, a Escola Nova e a Educação Tecnicista. Elaborado por meio de pesquisa bibliográfica exploratória, este estudo é construído a partir de uma perspectiva crítica com base nas seguintes categorias teóricas: Estado Monista, Concepções Hegemônicas de Educação, Estado Pluralista, Perspectiva Decolonial, Interculturalidade, Diversidade Cultural e Educação Decolonial. Constatou-se que as práticas pedagógicas pautadas em valores eurocêntricos historicamente não reconheciam a diversidade e as diferenças

culturais presentes no espaço escolar e na sociedade em geral. Assim, negros, indígenas, mulheres, entre outros segmentos sociais, têm sido discriminados e colocados à margem das decisões e dos espaços democráticos. Portanto, esta produção teórico-científica defende e propõe a adoção de um modelo educacional baseado na Perspectiva Decolonial com vistas a enfrentar essa situação em que as injustiças e desigualdades sociais se manifestam na pobreza, racismo, sexismo e outras formas de opressão e violência. Além disso, argumenta-se que a educação é a ferramenta mais adequada para enfrentar as ameaças que vêm sendo levantadas nos últimos anos em relação ao respeito e aceitação da diversidade e das diferenças culturais que permeiam a sociedade brasileira.

Palavras-chave: Educação; Teorias hegemônicas; Perspectiva decolonial.

ABSTRACT

The present work aims to reflect on the pedagogical concepts that guided Brazilian education for centuries. For that, the hegemonic traditional theories with a Eurocentric basis are analyzed, such as: the Catholic Traditional Theory, the Lay Traditional Theory, the New School and Technician Education. Elaborated through exploratory bibliographic research, this study is built from a critical perspective based on the following theoretical categories: Monist State, Hegemonic Conceptions of Education, Pluralist State, Decolonial Perspective, Interculturality, Cultural Diversity and Decolonial Education. It was found that pedagogical practices based on Eurocentric values historically did not recognize the diversity and cultural differences present in the school space and in society in general. Thus, blacks, indigenous people, women, among other social segments, have been discriminated and placed on the margins of decisions and democratic spaces. Therefore, this theoretical-scientific production defends and proposes the adoption of an educational model based on the Decolonial Perspective in order to face this situation in which social injustices and inequalities are manifested in poverty, racism, sexism and other forms of oppression and violence. In addition, it is argued that education is the most appropriate tool to face the threats that have been raised in recent years in relation to respect and acceptance of diversity and cultural differences that permeate the Brazilian society.

Key words: Education; Hegemonic theories; Decolonial perspective.

RESUMEN

Este artículo tiene como objetivo reflexionar sobre los conceptos pedagógicos que guiaron la educación brasileña durante siglos. Para ello se analizan teorías hegemónicas tradicionales con base eurocéntrica, tales como: Teoría Tradicional

Católica, Teoría Tradicional Laica, Escuela Nueva y Educación Técnica. Elaborado a través de una investigación bibliográfica exploratoria, este estudio se construye desde una perspectiva crítica basada en las siguientes categorías teóricas: Estado Monista, Concepciones Hegemónicas de Educación, Estado Pluralista, Perspectiva Decolonial, Interculturalidad, Diversidad Cultural y Educación Decolonial. Se encontró que las prácticas pedagógicas basadas en valores eurocéntricos históricamente no reconocían la diversidad y las diferencias culturales presentes en el espacio escolar y en la sociedad en general. Así, personas negras, indígenas, mujeres, entre otros segmentos sociales, han sido discriminados y colocados al margen de las decisiones y espacios democráticos. Por lo tanto, esta producción teórico-científica defiende y propone la adopción de un modelo educativo basado en la Perspectiva Decolonial con miras a enfrentar esta situación en la que las injusticias y desigualdades sociales se manifiestan en la pobreza, el racismo, el sexismo y otras formas de opresión y violencia. Además, se sostiene que la educación es la herramienta más adecuada para enfrentar las amenazas que se han planteado en los últimos años en relación al respeto y la aceptación de la diversidad y las diferencias culturales que permean la sociedad brasileña.

Palabras clave: Educación; Teorías hegemónicas; Perspectiva decolonial.

Introdução

As marcas das desigualdades sociais, do desrespeito, das violências e da intolerância se fazem sentir no tecido social brasileiro desde sua origem, agravando-se no decorrer dos tempos em virtude de projetos políticos que contemplam a promoção de apenas uma parte da população. Esta realidade necessita ser modificada e, para isso, a luta por justiça social, materialidade dos direitos humanos, respeito e tolerância para com a diversidade cultural é imprescindível. Ressalte-se que essa mudança se encontra amparada na Constituição Federal de 1988 que reconhece a todos indistintamente enquanto sujeitos de direito e tem como um de seus princípios constitucionais a Isonomia – equidade social. Ainda, amparado na Carta Constitucional de 1988, o campo educacional, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira – LDB 9.394/96, criou condições legais para transformar esta situação social de exclusão em uma realidade incluyente.

A partir do final do século XX, a educação passa a ser pensada para garantir a inclusão social da diversidade cultural em uma sociedade que se pauta pela democracia. A discussão em torno dessa inclusão volta-se ao campo da diversidade cultural, de seus atores e de diversos grupos sociais que a representam e que ao longo do processo de formação da sociedade brasileira foram excluídos do acesso à dignidade e aos direitos humanos.

Desta forma, este artigo objetiva refletir as teorias pedagógicas de base eurocêntrica que orientaram o processo pedagógico de modo a formar e fortalecer uma consciência unitária que produziu relações sociais discriminatórias, machistas, sexistas, homofóbicas e racistas. Tendo isso como base, propõe-se um modelo de educação orientado por um corpo teórico crítico, reflexivo, emancipatório e humanizado, capaz de refutar antigos modelos educacionais e práticas pedagógicas hegemônicas que não reconheceram a diversidade cultural na sociedade e no espaço escolar e que ficaram vigentes na maior parte da história da educação brasileira, vindo a ser combatidos somente a partir do final do século XX. Todavia, na contramão da história, na metade da segunda década do século XXI podem ser percebidos movimentos civis e políticos atacando perspectivas educacionais includentes.

Destaque-se que, para a produção desse estudo, realizou-se investigação de cunho bibliográfico exploratório, com reflexões a partir de uma perspectiva teórica crítica contando com categorias teóricas para sua elaboração, sendo elas Estado Monista; Concepções Hegemônicas de Educação; Estado Pluralista; Perspectiva Decolonial; Interculturalidade; Diversidade Cultural e Educação Decolonial.

Sendo assim, propomos, nessa produção teórico-científica, um modelo educacional pautado na Perspectiva Decolonial e que tenha na interculturalidade a ferramenta para promover a formação emancipatória e humanizada das/os alunas/os e o desenvolvimento do pensamento crítico para combater as injustiças, as desigualdades sociais, as violências, as opressões, a discriminação, o machismo, o sexismo, o racismo, isto é, os preconceitos pelos quais passam todos aqueles/as que não estão representados/as na normatividade da sociedade.

Por conseguinte, pensamos um modelo de educação que se materialize no comportamento social das/os discentes e desenvolva uma consciência includente em relação à diversidade cultural de forma a identificá-la, interpretá-la, aceitá-la, respeitá-la e agir com vistas a inseri-la nos processos sociais.

Valores eurocentristas e práticas etnocêntricas na formação de uma consciência unitária e excludente

A formação do Estado-Nação brasileiro teve sua origem pautada em um Estado Monista que reconhece apenas uma cultura em seu território (BRITO, 2011). A organização sociopolítica e jurídica do Estado brasileiro ocorreu determinada pelo processo de colonização portuguesa, no qual foram disseminados valores, padrões comportamentais, visão de mundo e a normatividade eurocêntrica, tidos como ideais para formar e organizar a sociedade nascente. Pontue-se que isso se deu mediado pelo processo educacional pautado em práticas etnocêntricas.

Esse processo de colonização contou com o apoio da Igreja Católica que, por meio da Ordem Religiosa Companhia de Jesus, detinha o monopólio da educação, sendo os jesuítas os responsáveis pela organização da educação brasileira durante um período de 210 anos. O currículo, as metodologias, métodos e instrumentos pedagógicos foram estabelecidos de acordo com a visão religiosa cristã de mundo. A Ordem Jesuítica instituiu uma educação evangelizadora tanto aos povos pré-colombianos como aos filhos dos colonizadores, sendo que, aos primeiros, o intuito foi civilizatório, pois pela visão católica e cultural do europeu, os nativos eram animais sem alma e a evangelização seria a responsável por conceder-lhes uma alma revestida de valores vigentes e hegemônicos no continente europeu. Já os segundos, em sua essência meninos, já imbuídos de almas, e, portanto, civilizados, era necessário formá-los para que participassem e conservassem a organização sociopolítica masculina, branca, proprietária, racional, católica, heterossexual e produtiva, ou seja, o *status quo* que organizava a estrutura socioeconômica e jurídica da sociedade brasileira.

Somado a isso, havia ainda um terceiro grupo, composto de negros africanos escravizados que foram submetidos a práticas colonizadoras através de castigos disciplinares brutais na tentativa de desumanizá-los por meio da escravidão. A ideia era fazer com que os escravos fossem vistos pela sociedade não negra como animais perigosos à ordem social e sendo assim, deviam ser vigiados, domesticados, aviltados, violentados para serem controlados e submetidos aos interesses de seus donos; os senhores patriarcais brancos.

Evidencie-se que essa prática se efetiva com o apoio da Igreja Católica que se utilizava de uma explicação religiosa para convencer a sociedade de que os negros estavam destinados à escravidão como forma de salvação. Conforme registros, a narrativa se colocava da seguinte forma: “[...] os negros são descendentes de Cam, filho de Noé, amaldiçoado pelo pai por lhe ter desrespeitado quando o encontrou embriagado. A Igreja Católica fez da cor negra a representação do pecado e da maldição divina” (MUNANGA, 2020, p. 26).

Esse discurso utilizado pela Igreja Católica entendia que os negros eram povos amaldiçoados e que a escravidão seria uma forma de se redimirem da maldição. Assim, dentro da cosmovisão cristã, estabeleceu-se que o branco representasse a pureza e o preto, o pecado e, desse modo, a única possibilidade de salvação e vida eterna para o negro seria a escravização. Munanga (2020, p. 27) pontua:

A única possibilidade de ‘salvar’ esse povo tão corrupto era a escravidão. Desse modo não houve nenhum problema moral entre os europeus dos séculos XVI e XVII porque, na doutrina cristã, o homem não deve temer a escravidão do homem pelo homem, e sim sua submissão às forças do mal.

Nesta conjuntura social, vai se percebendo a organização sociopolítica, econômica e jurídica estratificada da sociedade nascente. Deste ponto em diante, criou-se a categoria raça a partir da cor dos corpos, sendo que os brancos estavam em uma posição hierárquica superior tanto aos negros como aos indígenas. Logo, categoria raça inventada na modernidade para diferenciar os sujeitos tinha como finalidade legitimar a exploração colonial dos negros, índios, amarelos e oliváceos.

Neste prisma, Quijano (2005, p. 107) faz referência à existência de: “Uma construção mental que expressa a experiência básica da dominação colonial e que

desde então permeia as dimensões mais importantes do poder mundial, incluindo sua racionalidade específica, o eurocentrismo”. Para este autor, o conceito de colonialidade se dá pela relação inseparável da racialização e da exploração capitalista compondo o sistema de poder que se fixou na colonização das Américas. O processo de racialização na nascente sociedade moderna dará origem ao preconceito, à discriminação, à exclusão e à marginalização de grupos sociais não normatizados pela visão cristã europeia.

Essa dinâmica perversa estabelece um novo *status quo* com um elevado grau de desigualdade socioeconômica, cultural, política e jurídica, tendo em vista que no topo da pirâmide social estavam homens, brancos, racionais, heterossexuais, católicos e proprietários. Em contrapartida, em sua base, mulheres, idosos, crianças e adolescentes brancos, negros, indígenas, não proprietários, não produtivos, homoafetivos e não católicos. Conseqüentemente, dessa conjuntura, no Brasil vão se originando grupos sociais marginalizados por um Estado e que ao longo de sua existência têm lutado por reconhecimento e condições dignas de vida. Assim, essa conjuntura social se faz presente desde o nascimento da sociedade brasileira ao longo dos séculos até a atualidade. Afirmamos isso pois ainda são constantes as práticas sociais de marginalização social e jurídica contra os que não se enquadram na *persona* moral do Estado.

Esta organização sociopolítica, econômica e jurídica alicerça a desigualdade social, étnica, racial, de gênero e de classe no Brasil e tem sido responsável pela produção de profundas marcas no tecido social que podem ser vistas e sentidas ainda hoje. Reitere-se que esse processo foi conduzido pela mão do Estado e da Igreja Católica durante séculos de história.

A educação brasileira desde o período colonial, passando pelo Brasil Império e basicamente todo o primeiro século da República, esteve orientada por teorias pedagógicas que privilegiavam a normatividade dos padrões europeus de ser humano, de cultura, de gênero, de corpo e de sociedade. Somente em finais do século XX, com a Constituição Federal de 1988, é que legalmente ocorre o rompimento com todo um sistema constitucional pretérito, pois o Estado brasileiro

passa a se reconhecer como pluriétnico, não mais pautado na homogeneidade cultural e sim, na diversidade.

O Estado Pluriétnico deve ser entendido, “[...] como um arranjo político complexo, no qual se reconheceria a pluralidade de povos existentes naquele território em comum” (DAMÁSIO, 2011, p. 67). Estado em que habitam as diferenças culturais, em que reconhecem sobre seu território mais de uma cultura, mais de um povo, de um gênero, de uma língua.

Este modelo de Estado Pluriétnico inaugurará no Brasil um novo capítulo de sua história, pois a denominada Constituição Cidadã em seu Art. 3 estabelece os objetivos fundamentais da pátria, por meio do seu inciso IV: “Promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (BRASIL, 1988, p. 13) e em seu Art. 5 estabelece que: “Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à segurança e à propriedade” (BRASIL, 1988, p. 15). Porém, a sociedade brasileira ainda está longe de produzir, em seu tecido social, uma realidade em que toda sua diversidade cultural possa ter o mínimo de condições dignas existência.

A partir desta ruptura com o passado na conjuntura sociojurídica, as instituições sociais passam a se organizar para atender aos princípios constitucionais. A dimensão cultural do sujeito começa a ser reconhecida e teorias de educação cientes da diversidade cultural são elaboradas. Este momento tem início na década de 1990, em virtude de uma política de inclusão das diferenças culturais no ensino fundamental, implantada pela Constituição de 1988 e pela LDB 9.394/96 (BRASIL, 1996) que especifica em seu art. § 4º que o ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia.

A produção científica no campo da Antropologia e da Sociologia aplicada à educação já estava se embasando nos princípios constitucionais e na legislação educacional para dar conta de algo tão sensível como é a diversidade cultural. Esse

já era assunto de grupos organizados da sociedade civil, de acordo com o que nos aponta Oliveira, (2011, p. 35):

[...] a questão da diversidade cultural já estava presente nos movimentos sociais, principalmente nos grupos sociais excluídos por fatores étnicos, como os indígenas e os negros, bem como já havia sido problematizada pelos movimentos de educação popular a opressão social, a alienação cultural e a diferença de classe.

A contar deste momento, a educação brasileira se organiza e levanta a bandeira por uma prática pautada na diversidade cultural, no respeito, na tolerância e na alteridade, através de modelos educacionais orientados por princípios democráticos, norteados pelo diálogo e respeito a posições contrárias, porém atenta aos abusos da intolerância e do autoritarismo.

Práticas etnocêntricas na educação brasileira

Conforme anteriormente tratado, para a organização da sociedade brasileira, foi instaurada uma estrutura sociopolítica e jurídica pautada em um processo de homogeneização cultural e etnocêntrica em que se reconhecia no território apenas uma cultura (a branca e europeia), uma língua (portuguesa), um gênero (masculino, racional e produtivo) e a supremacia da religião Católica, sendo que se contou com a ajuda fundamental da educação escolar na difusão desses valores para “[...] consolidar uma cultura comum de base eurocêntrica, silenciando ou inviabilizando vozes, saberes, cores, crenças e sensibilidades” (CANDAU, 2011, p. 242). Esta visão europeia de mundo foi difundida através de práticas pedagógicas hegemônicas ao longo da maior parte da história da educação brasileira.

No campo educacional, esta transferência de visão de mundo europeu para o Brasil, ocorre a partir de 1549, com a chegada do governador Geral Tomé de Souza e a Companhia de Jesus que teve o monopólio da educação brasileira por 210 anos até sua expulsão em 1759 pelo primeiro-ministro de Portugal, Marquês de Pombal. Durante este período, foi instaurado um sistema educacional que possuía um currículo escolar caracterizado enquanto literário, voltado para as humanidades, à

revelia da realidade brasileira e orientado por uma concepção pedagógica Tradicional Religiosa.

No período de permanência dos jesuítas no Brasil, foi instituído um sistema de ensino, modelo de escola, metodologia e currículo únicos pautados em uma concepção pedagógica humanista, fundamentada no modelo teocêntrico da Idade Média, não adepta à razão Iluminista. Na visão de Romanelli (2001, p. 35):

[...] a educação dada pelos jesuítas, transformada em educação de classe, com as características que tão bem distinguiam a aristocracia rural brasileira, que atravessou todo período colonial e imperial e atingiu o período republicano, sem ter sofrido, em suas bases, qualquer modificação estrutural.

Após este período, com a saída dos jesuítas, o monopólio da educação passa para as mãos do Estado, tornando-se coisa pública e a concepção pedagógica Tradicional Leiga orientou o processo pedagógico perpassando o Brasil Império e ficando hegemônica até os anos de 1940, organizando-se então por meio de aulas avulsas, de Latim, Língua Francesa, Grego, Filosofia e Retórica (ROMANELLI, 2001).

Verifica-se que não houve grandes avanços na educação brasileira durante o Brasil Império quanto ao currículo que permaneceu humanista e dogmático, centralizado na cultura europeia e na transferência de valores eurocêntricos que davam sustentação à visão religiosa de mundo. Cite-se, a título de exemplo, que somente no final do Império foram acrescentadas ao currículo escolar as ciências experimentais.

Nesse contexto, a teoria de educação Tradicional munida de valores eurocêntricos não reconheceu a diversidade cultural no interior da escola, sendo que sua prática pedagógica formava nos alunos uma consciência que os conduzia ao reconhecimento de uma única cultura e concepção de ser humano, que valorizava a superioridade do gênero masculino, racional, heterossexual, católico e proprietário e ainda entendia a criança como um adulto em miniatura.

A teoria Tradicional de educação ficou vigente e hegemônica até meados dos anos 20 do século passado, quando então, é instaurado o movimento renovador de educação liderado pelos Liberais, com o intuito de modernizar a educação, se busca

uma nova vertente teórica pedagógica para substituir a Tradicional. Em decorrência disso, foi trazida ao Brasil por Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira uma concepção de educação conhecida por Escola Nova.

Registre-se que essa tinha o intuito de modernizar o campo pedagógico, pois entendia que a concepção vigente até então era retrógrada, isto é, não acompanhava os ares da modernidade que se procurava implantar na nascente República brasileira. Assim, a datar de meados dos anos de 1920, o movimento conhecido por Escolanovismo inova na orientação dos processos pedagógicos contribuindo com o reconhecimento das diferenças culturais em âmbito escolar. No que diz respeito às diferenças e à Escola Nova, Candau (2011, p 243) argumenta:

[...] o termo diferença está em geral referido as características físicas, sensoriais, cognitivas e emocionais que particularizam e definem cada indivíduo. Diversidade de ritmos, de estilos cognitivos, de modos de aprender e traços de personalidade são considerados componentes dos processos de aprendizagem e a construção de estratégias pedagógicas que os levem em consideração são preocupações presentes entre educadores e educadoras. O movimento da escola nova investiu com força nesta direção e princípios como o da atividade, individualização e flexibilização de espaços e tempos configuraram diferentes projetos e iniciativas que nele se inspiram. O foco estava no indivíduo e suas especificidades.

O Escolanovismo representou uma ruptura com a teoria Tradicional, haja vista que orientava o processo pedagógico de forma contrária à essa. No campo das diferenças individuais, pode ser visto como pioneiro, pois estava munido de uma psicologia do desenvolvimento que entendia as diferenças no âmbito das “[...] características físicas, sensoriais, cognitivas e emocionais que particularizam e definem cada indivíduo” (CANDAUI, 2011, p. 243).

Portanto, esta teoria educacional passa a reconhecer as diferenças individuais o que implica para o campo do ensino aprendizagem, a utilização de métodos e estratégias pedagógicas diferenciadas para atender aos diferentes ritmos e estilos de aprendizagem. Por esta teoria, a criança deixa de ser vista como um adulto em miniatura e passa a ser tratada de acordo com suas singularidades físicas, cognitivas, intelectuais, sensoriais, motoras e de personalidade.

Nos anos de 1970, se dá uma mudança teórica em que o processo pedagógico passa a ser orientado pela Pedagogia Tecnicista (SAVIANI, 2008).

Assim, o Tecnicismo ou Escola Tecniciста passa a dividir terreno com as demais teorias. Neste período, o Brasil passava por uma expansão industrial, necessitando de mão-de-obra especializada para o desenvolvimento do processo produtivo industrial capitalista. Assim, o processo pedagógico é entendido como ensino programado com base na psicologia Behaviorista e, por orientação dessa, foram desenvolvidas sequências pedagógicas de ensino aprendizagem que, segundo Candau (2011, p. 243):

[...] respeitavam o ritmo de cada aluno/a e mesmo, na modalidade de ensino programado ramificado, oferecia caminhos diferenciados, de acordo com respostas a cada unidade de aprendizagem proposta, para que cada um/a atingisse o comportamento final proposto.

Da mesma forma que no Escolanovismo, o Tecnicismo também concebe o indivíduo em sua individualidade no processo de aprendizagem. Porém, por mais que se modernizasse o campo pedagógico, reconhecendo as diferenças entre os sujeitos, essas diferenças não passavam da esfera sensório motora, cognitiva, de personalidade e biológicas, mas em momento algum abrangeu a dimensão simbólica do sujeito, como a sócio-histórica e cultural (CANDAU, 2011).

Dessa forma, a educação brasileira, orientada por estas três teorias pedagógicas - Leiga, Nova e Tecniciста - não avançou no campo da diversidade cultural, restringindo-se apenas às diferenças culturais no que tange aos aspectos físicos e cognitivos, sendo que os aspectos da dimensão humana não foram contemplados.

Destaque-se que as concepções ou teorias dominantes até então são denominadas por Saviani (2008) de concepções Não-Críticas de Educação. Somente após a redemocratização da sociedade brasileira, a partir da segunda metade da década de 1980, percebem-se teorias pedagógicas críticas orientando o processo pedagógico, tais como a Pedagogia Libertadora e a Pedagogia Histórico-Crítica (SAVIANI, 2008).

No Brasil República, as inovações no currículo para atender à diversidade cultural só foram possíveis a partir da redemocratização da sociedade brasileira com a Constituição Federal de 1988 que reconhece a característica pluriétnica do Estado

Brasileiro, ou seja, identifica em território brasileiro mais de um gênero além do masculino, mais de uma língua além da Língua Portuguesa, mais de uma etnia além da branca descendente de imigrantes europeus e ainda as religiões de raiz africana.

Educação como forma de opressão x educação para a resistência às violências

Pode-se afirmar que, em linhas gerais, a educação constitui-se uma prática social que tende a transferir para as novas gerações valores da sociedade adulta com intuito de garantir a existência humana, sendo elemento de promoção para o desenvolvimento integral do indivíduo e de suas potencialidades. Desse modo, a educação brasileira não foge à regra.

Entretanto, a escola enquanto instituição oficial de ensino se encarregou de reproduzir valores enviesados formando dezenas de gerações alheias à diversidade cultural existente neste território. Acentue-se que isso gerou um terreno fértil para a desigualdade legitimada pelo Estado.

A escola pública, gratuita e obrigatória do século XX é herdeira da do século anterior, encarregada de missões históricas de grande importância: criar um único povo, uma única nação, anulando as diferenças entre os cidadãos, considerados como iguais diante da lei. A tendência principal foi equiparar igualdade à homogeneidade. Se os cidadãos eram iguais diante da lei, a escola devia contribuir para gerar estes cidadãos, homogeneizando as crianças, independentemente de suas diferentes origens. Encarregada de homogeneizar, de igualar, esta escola mal podia apreciar as diferenças. (FERREIRO, 2001 *apud* CANDAU, 2011, p.242).

Candau (2011) entende que a forma como os Estados Nacionais foram sendo instaurados por meio de um processo de homogeneização cultural - em que a educação escolar foi imprescindível na difusão e consolidação de uma cultura comum - fortaleceu uma visão distorcida de ser humano, de cultura e de sociedade, tendo em vista que se silenciaram e inviabilizaram vozes, saberes, cores, crenças e sensibilidades.

Registre-se que esse processo hegemônico deixou graves marcas no corpo da sociedade, sendo responsável pelas mazelas sociais que até a atualidade não foram totalmente desconstruídas, pois ainda ocorre um processo de exclusão social

que conduziu e mantém milhões de cidadãos na marginalidade, na miséria, na ignorância e no abandono.

Assim sendo, pode-se verificar que se formou na consciência dos não brancos, dos não homens, dos não católicos e dos não proprietários uma visão preconceituosa e discriminatória acerca do ser humano e da cultura onde os próprios se colocam em condição de inferioridade, olhando para seus pares e para si com olhar do outro e assim, exercendo, muitas vezes, práticas preconceituosas e discriminatórias sobre si mesmos, processo esse que resultou na ausência da consciência de classe, de gênero e até mesmo, étnica. Logo, formou-se uma única visão de mundo, com uma única consciência pautada naquilo que era aceito como normatividade, de olhar a si com o olhar do outro e assim não se reconhecer a diversidade cultural.

Portanto, há uma emergência na sociedade contemporânea de desconstrução dessa (in)consciência, dessa visão de mundo e de ser humano, dessas práticas pedagógicas discriminatórias. Para tanto, busca-se na escola o espaço para formar um novo comportamento social, uma nova visão e entendimento sobre as diferenças culturais e sobre a diversidade cultural, orientada por práticas pedagógicas contra hegemônicas, por valores da alteridade, compromisso político e ético.

Por conseguinte, observa-se ser em meio a esse processo que se coloca a necessidade de adesão a modelos de educação pautados nos valores da diversidade cultural, do diálogo, do antirracismo, do antissexismo, da anti-homofobia, antidiscriminação, antipreconceito e antipatriarcalismo. Enfim, um modelo formativo produzido pelo diálogo e que conduza ao pensamento reflexivo e crítico.

O despertar para a diversidade cultural no campo pedagógico

As teorias críticas de educação foram além das concepções não críticas no que tange à compreensão de sociedade, do ser humano e da cultura. Diferentemente das teorias hegemônicas orientadas pelos valores eurocentristas e práticas etnocêntricas - que reconheciam parcialmente as diferenças do indivíduo - as teorias críticas, mediante uma análise socioeconômica e cultural acerca das

bases objetivas da sociedade, demonstraram a desigualdade de classe e gênero, as diferenças religiosas, étnicas e linguísticas.

Enfatize-se que esse novo olhar sobre o sujeito demanda uma nova educação para romper com as práticas pedagógicas anteriores e fazer frente às desigualdades sociais étnicas, culturais, religiosas, bem como de gênero. Em síntese; uma educação que possibilite a formação crítica e reflexiva do indivíduo.

No final do século XX, observa-se crescerem os estudos relacionados à diversidade cultural na sociedade em geral e no meio escolar. Estudos esses voltados à análise e à compreensão das relações sociais entre os diferentes grupos sociais e suas culturas, o multiculturalismo, a interculturalidade e a pluralidade cultural.

A partir da década de 1990, a dimensão cultural do sujeito passa a ser reconhecida e promovida pela educação em virtude de uma política de inclusão das diferenças na Educação Básica e Superior. Esta possibilidade tem na Constituição de 1988 e na LDB 9.394/96 seus principais instrumentos legais para sua materialização. Em seguida, com os Parâmetros Curriculares Nacionais, o Plano Nacional de Educação e as Propostas Curriculares estaduais e municipais, iniciou-se o processo de pensar uma educação para o âmbito da diversidade cultural, das diferenças culturais.

Ressalte-se que diferenças culturais podem ser “[...] étnicas, de gênero, orientação sexual, religiosa, entre outras, e se manifestam em todas as suas cores, sons, ritos, saberes, sabores, crenças e outros modos de expressão” (CANDAU, 2011, p. 241). Por sua vez, a Diversidade cultural é definida como uma das principais preocupações sociais, estando relacionada ao crescimento de uma variedade de códigos sociais dentro e entre sociedades,

De acordo com Capellini e Macena (2018), o Informe Mundial preconiza que se deve investir na diversidade cultural e no diálogo intercultural. Ainda, segundo esse documento, o avanço político tem demonstrado que estilos de vida, sistemas de valores, códigos e conduta, relações sociais, formas linguísticas, processos cognitivos, manifestações artísticas, noções de espaço público e privado, modos de comunicação e sistemas de pensamento não podem ser reduzidos a um único

padrão de normatividade e nem pensados em termos de representações fixas. Todos esses elementos constituem a diversidade cultural, desde o momento em que a sociedade reconhece a existência de diversos modos de vida (UNESCO, 2010).

Nota-se então que, essa compreensão passa a constar na pauta da política mundial, conforme registram Rodrigues e Abramowicz (2011, p. 248):

A emergência política de comunidades locais, grupos indígenas, grupos vulneráveis e excluídos por sua origem étnica, idade ou gênero tem levado à descoberta dentro de sociedades de novas formas de diversidade, e a diversidade cultural tem tomado a agenda política de muitos países do mundo.

Dentro deste contexto, as teorias Pós-críticas do currículo passam a embasar a discussão sobre o multiculturalismo, a interculturalidade, a diversidade cultural e a pluralidade cultural na educação. Paralelo a isso, as políticas educacionais nacionais, estaduais e municipais se organizam para fomentar a inclusão efetiva dos sujeitos de direito e o reconhecimento e a promoção da diversidade cultural. As teorias Pós-críticas do currículo, ao trazer para o campo da educação a discussão sobre a diversidade cultural, se opõem ao currículo oficial.

Pontue-se que esse campo foi ocupado pelos estudos decoloniais como forma de resistência ao colonialismo. “A teoria Pós-colonial, juntamente com o feminismo e com o movimento negro, procurou incluir as formas culturais e experiências de grupos sociais discriminados pela identidade europeia dominante” (MALTA, 2013, p. 352). Os estudos decoloniais têm como premissa romper com a supremacia da visão de mundo, de ser humano, de ciência, de cultura e de sociedade que foi imposta de forma universal sobre tudo e todos e se constituiu um único padrão aceitável, oprimindo vozes, saberes, práticas, culturas, seres humanos e negando assim a diversidade cultural. Deve-se sobrelevar que, de acordo com Mignollo (2017, p. 15):

A descolonialidade não consiste em um novo universal que se apresenta como verdadeiro, superando todos os previamente existentes; trata-se antes de outra opção. Apresentando-se como uma opção, o descolonial abre um novo modo de pensar que se desvincula de cronologias construídas pelas novas epistemias ou paradigmas [...].

Assim, essas novas bases teóricas abrem terreno para se pensar em modelos alternativos de sociedade, de conhecimento, de cultura e de educação. Desde então, inicia-se, no campo da educação, o estudo da diversidade, tendo como centralidade o estudo de gênero, sexualidade, pessoa com deficiência, diferenças religiosas, étnicas, linguísticas e desigualdades de classe. Frise-se que, até esse momento, grupos inteiros de segmentos sociais não se reconheciam nas dinâmicas produzidas pela sociedade. Desse modo, é necessário se pensar em modelos de educação que identifiquem e denunciem as formas de violências, transformando-se assim em instrumentos populares de enfrentamento dessas. Uma educação para a diversidade cultural, para uma sociedade pluralista, multiculturalista e interculturalista construída através de uma educação decolonizadora.

Decolonizar o colonizado: perspectiva de uma educação emancipada

Construir um modelo de educação decolonial é um dos caminhos para romper com modelos orientados por teorias que realizam a prática pedagógica de maneira a não promover a dignidade humana, a não respeitar os direitos humanos, a não reconhecer e promover a diversidade cultural. Vale ressaltar que, “[...] a descolonialidade não consiste em um novo universal que se apresenta como verdadeiro, superando os previamente existentes; trata-se antes de outra opção” (MIGNOLLO, 2017, p. 15). A perspectiva decolonial dá voz ao subalterno, ao oprimido, ao marginalizado em virtude de sua identidade cultural, da sua condição econômica ou orientação sexual, tendo em vista que escuta, reconhece e promove a alteridade destes indivíduos para o exercício da cidadania plena.

Repensar a educação atrelada à perspectiva decolonial exige a formação da/o aluna/o contestatória/o acerca dos estigmas sociais que subjazem à discriminação, às violências e às opressões. Educação essa comprometida em desenvolver no discente uma consciência crítica reflexiva e uma postura ética em relação às suas ações e ao ‘outro’. Educação que busque sedimentar a

autorreflexão no estudante no que concerne à sua construção enquanto sujeito de uma sociedade para que, por meio da ação e da reflexão, possa seguir novos caminhos e questionar determinados enquadramentos sociais que não permitem o afloramento do *Ser* de cada indivíduo (FREIRE, 1999). Para tanto, esse preconizado modelo de educação precisa se alicerçar nas Ciências Humanas e Sociais, considerando a dimensão antropológica de ser humano, de sociedade e de cultura, com vistas a abolir as práticas pedagógicas de exclusão das minorias sociais.

Do ponto de vista das teorias contra hegemônicas de educação, as atividades práticas e teórico/práticas devem romper com a opressão e promover a emancipação dos indivíduos. Esta premissa verifica que o processo pedagógico, além de ser altamente complexo, não linear, também apresenta múltiplas dimensões que devem ser analisadas e interpretadas para que se possa propor uma pedagogia que reconheça a existência de mais de uma cultura na sociedade e no espaço escolar, de forma que elas possam dialogar entre si em um mesmo nível hierárquico. Cabe destacar que a educação decolonial entende que a cultura apresenta uma base eurocêntrica é uma dentre outras culturas possíveis, todavia, nem melhor, nem pior, nem superior, nem inferior, apenas mais uma entre tantas outras.

As práticas pedagógicas que se orientaram pela razão eurocêntrica não reconheceram a pluralidade cultural, conduzindo à universalização de um único padrão de sociedade, de ser humano e de cultura. Em vista disso, para se conceber uma educação decolonial, faz-se necessário pensar uma educação que emancipe com vistas a garantir uma prática pedagógica capaz de desconstruir padrões comportamentais sedimentados em verdades universais e amparados em valores religiosos cristãos que colocam em risco a formação política, crítica, reflexiva e emancipatória do sujeito do processo educativo.

Como se sabe, a educação escolar se situa em meio a influências políticas, sociais, culturais, ideológicas, religiosas, étnicas, de classe, de gênero, morais e éticas, sendo necessário buscar bases teórico/práticas de orientação para o reconhecimento e a aceitação da diversidade cultural presente no âmbito da escola e na sociedade em geral.

A formação da/o aluna/o necessita romper com ultrapassadas visões de mundo, de sociedade, de ser humano, de cultura, de corpo, de conduta social, bem como se opor às práticas discriminatórias seculares patriarcalistas, machistas, sexistas, homofóbicas. Todavia, como esses (des)valores são produtos da própria sociedade, torna-se de fundamental importância que a educação escolar se faça pela luz da ciência popular e do esclarecimento permeados pelo diálogo entre as culturas em um processo educativo democrático e incluyente, pois só assim formar-se-á o pensamento crítico reflexivo e, portanto, emancipatório e humanizado.

Nesse viés, não basta apenas aceitar a diversidade cultural, concomitante a isso se fazem necessárias a problematização e a reflexão do que diz respeito à discriminação, à opressão, ao preconceito, ao não respeito aos direitos humanos, à desigualdade e às injustiças sociais presentes na sociedade e na escola quando se estabelecem relações interculturais. Não basta tolerância para com a diversidade cultural; é preciso reconhecer o direito da sua existência através da preservação da dignidade e do respeito para com os “diversos” do padrão normativo pré-estabelecido.

Dentro dessa perspectiva de educação, constitui-se condição *sine qua non* a utilização de modelos educacionais que não apenas neguem a diversidade cultural, mas que também não promovam a superioridade de uma cultura em relação à outra, mas que estabeleçam o diálogo entre as culturas. Desse modo, propomos um modelo de educação pautado na perspectiva decolonial e tendo a Interculturalidade Crítica como ferramenta que rompa com as práticas pedagógicas colonialistas que se impuseram no campo educacional brasileiro e demais instituições sociais.

À vista disso, se faz emergente pensar uma educação que tenha como ponto de partida o “olhar do outro”. Assim sendo, exige-se postura política e ética para revolucionar o campo educacional que sofre com as sequelas da colonização. Essa mudança demanda transformação social em que o “outro” passe a ser protagonista em combate no campo social e político contra todo tipo de opressão. Nesse mesmo entendimento, afirma Ballestrin (2013, p. 105):

'Pensamento outro' - quiçá uma 'teoria outra' ou 'epistem outra'- insere-se no chamado 'giro decolonial' proposto pelo GM/C. Esse 'giro decolonial' se constitui como um [...] movimento de resistência teórico e prático, político e epistemológico, à lógica da modernidade/colonialidade.

Resistir à epistemologia eurocentrista significa combater o pensamento enraizado em toda a organização das sociedades Ocidentais, sendo que, para tanto, se faz necessário efetuar a crítica ao paradigma eurocêntrico da racionalidade e isso ocorre mediante a decolonização epistemológica que permitirá o diálogo entre as culturas. De acordo com Quijano, 2002, p. 17): "A decolonização é o piso necessário de toda revolução social profunda". Ainda, conforme Quijano (1992), a decolonização epistemológica, para se tornar realidade, necessita da libertação das relações interculturais no que diz respeito aos determinismos da colonialidade.

Sendo assim, naquilo que diz respeito ao campo educacional, há que se decolonizar a instituição escolar juntamente com seu currículo. E é neste ponto que a Interculturalidade crítica pode, "[...] contribuir efetivamente para que professores, alunos e toda a comunidade escolar possam, através do conhecimento, da crítica e da reflexão, posicionar-se contra as diversas formas de discriminação e de injustiça" (SANTOS, 2004, p. 540). Nesse prisma, a Interculturalidade é apontada por Walsh (2005, p. 25) como estratégia para superar a colonialidade pedagógica.

O conceito de interculturalidade é central à (re)construção de um pensamento crítico-outro – um pensamento crítico de/desde outro modo –, precisamente por três razões principais: primeira, porque é vivido e pensado desde a experiência da colonialidade [...]; segunda, porque reflete um pensamento não baseado nos legados eurocêntricos ou da modernidade, e terceira, porque tem sua origem no sul, dando assim uma volta à geopolítica dominante do conhecimento que tem tido seu centro no norte global (*tradução livre*).

A interculturalidade questiona a colonialidade, a preponderância da normatividade eurocêntrica e da negação do outro como forma de trazer para o centro do processo o "outro" diferente e de aceitá-lo como parte integrante de um todo social. Nesta linha de raciocínio, Koff (2016, p. 347) entende que

A Educação intercultural parte da diferença como riqueza. Promove processos sistemáticos de diálogo entre diversos sujeitos –individuais e coletivos –, saberes e práticas na perspectiva da afirmação da justiça–social, econômica, cognitiva e cultural –, assim como da construção

de relações igualitárias entre grupos socioculturais e da democratização da sociedade, através de políticas que articulam direitos da igualdade e da diferença.

Portanto, não basta considerar a diversidade cultural; é preciso problematizá-la, interpretá-la e compreender as diferentes formas de opressão, discriminação e violências a que 'o outro' está submetido para que haja a formação de um comportamento social que busque, pelas vias legais, justiça social àqueles que historicamente foram excluídos de participar de forma digna dos espaços públicos da sociedade democrática. Isso se torna possível mediante o uso de pedagogias decoloniais que são orientações teórico/práticas capazes de (re)existir e (re)viver e que combatem as múltiplas desigualdades às quais a diversidade cultural está submetida e promovem a equidade, o respeito e a liberdade coletiva (WALSH, 2013).

Considerações finais

Ao longo do processo de formação da sociedade brasileira, foram sendo transplantados valores eurocêntricos que instituíram o Estado Monista, tendo como representação moral a figura do homem, branco, proprietário, católico, racional, produtivo e heterossexual. Essa *persona* moral foi legitimada pelo Estado e serviu de modelo a todas as instituições sociais. Por sua vez, no campo educacional, contou com o apoio, primeiramente, da Igreja Católica que instituiu uma educação com finalidade meramente de evangelização e, mais adiante, com teorias pedagógicas hegemônicas que tinham como fio condutor uma concepção monocultural de homem, sociedade, religião e cultura. Salienta-se que isso significou criar barreiras culturais de negação, discriminação, preconceito e não reconhecimento da diversidade cultural. Por conseguinte, praticamente por quatro séculos, não se contemplou o reconhecimento e o respeito à diversidade cultural.

Evidencia-se que o resultado desse processo perverso foi a formação de uma sociedade preconceituosa que alijou as minorias das relações sociais e do processo e espaços democráticos. Entretanto, com a promulgação da Constituição Federal de

1988, instituiu-se o Estado Pluralista e criou-se a possibilidade da inclusão social dos historicamente excluídos.

Por seu turno, no campo da educação, tendo como instrumento a LDB 9.394/96, permitiu-se a liberdade de escolha da teoria pedagógica por parte dos estabelecimentos educacionais. Essa possibilidade constitucional deu margem para que modelos pedagógicos de educação fossem sendo pensados, originando modelos contra hegemônicos de resistência à opressão, à discriminação e às violências. Modelos esses amparados em teorias que reconhecem e respeitam a diversidade cultural, destacando-se a Teoria Decolonial e a Interculturalidade que servem como orientadores de processos conduzidos por práticas pedagógicas críticas, reflexivas e emancipatórias mediadas pelo diálogo.

Todavia, não obstante esses avanços, a realidade social necessita de um novo modelo e teorias educacionais que possibilitem a formação do pensamento crítico entre os discentes para se opor a práticas discriminatórias em relação ao gênero, à religião, às etnias, à idade, às deficiências, à orientação sexual, entre outras. Destaca-se que apenas através de uma base teórica/prática sólida e crítica será possível construir uma sociedade com menos violência, discriminação e injustiças sociais na qual se respeitem os direitos humanos de modo a se reconhecer e valorizar a diversidade cultural presente no espaço escolar e na sociedade como um todo.

Finalmente, faz-se imperativo enfatizar e denunciar que os princípios de uma educação que atenda à diversidade cultural se encontram ameaçados em virtude de uma nova conjuntura política que principiou a se vem se desenhando ao longo da segunda década do século XXI. Dessa forma, para enfrentar o autoritarismo que busca se levantar nos tempos atuais e que assombra quase todas as esferas sociais, faz-se necessário buscar, na educação, a transformação definitiva para uma sociedade mais justa e humanizada.

Temos convicção plena de que uma educação decolonial que permita e estimule o diálogo entre as culturas se constitui um dos caminhos para a transformação social, tendo em vista que esse modelo de educação estará comprometido com a emancipação das minorias sociais e com a promoção da

dignidade humana de cada indivíduo. Logo, a educação crítica de combate à opressão é o instrumento para a produção de uma sociedade equitativa; é o meio de fazer com que a utopia por uma sociedade mais justa seja o estímulo para a transformação social. Para que a utopia deixe de ser utopia e passe a ser realidade e que, em novas realidades, outras utopias possam surgir!

Referências

BALLESTRIN, Luciana. América Latina e giro Decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, Brasília, n. 11, p. 89-117, maio/ago, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbcpol/a/DxkN3kQ3XdYYPbwwXH55jhv/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 16 set. 2022.

BRASIL. **Constituição**. República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm Acesso em: 02 set. 2022.

BRITO, Antonio José Guimarães. Estado nacional, etnicidade e autoderminação. In. COLAÇO, Thais Luzia (Org.). **Elementos da Antropologia jurídica**. 2. ed. São Paulo, 2011.

CANDAU, Vera Maria. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. **Currículo sem Fronteiras**, v.11, n.2, p. 240-255, jul/dez 2011. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol11iss2articles/candau.pdf> Acesso em: 08 set. 2022.

CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho; MACENA, Janaina de Oliveira. A diversidade cultural na formação e atuação de professores. **Revista Educação e Fronteiras On-Line**, Dourados/MS, v. 8, n. 22, p. 160-176, jan/abr. 2018. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/educacao/article/view/9051> Acesso em: 16 set. 2022.

DAMÁZIO, Eloise da Silveira Petter. Antropologia, Alteridade e Direito: da construção do Outro colonizado como inferior a partir do discurso colonial à necessidade da Prática da Alteridade. In. COLAÇO, Thais Luzia (Org.). **Elementos da Antropologia jurídica**. 2. ed. São Paulo, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. 10. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

MALTA, Shirley Cristina Lacerda. Uma abordagem sobre currículo e teorias afins visando à compreensão e mudança. **Espaço do currículo**, 6 (2), 340 – 354, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/rec/article/viewFile/3732/9757> Acesso em: 08 set. 2022.

MIGNOLLO, Walter. Desafios decoloniais hoje. **Revista Epistemologias do Sul**, v. 1, n. 1, p. 12-32, Paraná: Unila, 2017. Disponível em: <https://revistas.unila.edu.br/epistemologiasdosul/article/view/772/645> Acesso em: 15 set. 2022.

MUNANGA, Kabengele. **Negritude, uso e sentidos**. São Paulo: Ática, 2020.

OLIVEIRA, Ivanide Apoluceno de. Paulo Freire e a educação intercultural. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Diferenças culturais**: construindo caminhos. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2011.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad y modernidade. **Perú Indígena**, Lima (?), n. 13 (29), p. 11-20, 1992. Disponível em: <https://www.lavaca.org/wp-content/uploads/2016/04/quijano.pdf> Acesso em: 23 ago. 2022.

QUIJANO, Aníbal. Colínia, poder, globalização e democracia. **Novos Rumos**, Marília/SP, a.17, n. 37, p. 4-28, 2002. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/novosrumos/article/view/2192/1812> Acesso em: 24 ago. 2022.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais: perspectivas latinoamericanas. Buenos Aires: CLACSO, set. 2005. Disponível em: http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_Quijano.pdf Acesso em: 16 set. 2022.

RODRIGUES, Tatiane Cosentino; ABRAMOWICZ, Anete. Diversidade e as políticas públicas de educação. **Revista Contrapontos**, Itajaí, v. 11, n. 3, p. 244-254, out. 2011. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/ctp/v11n03/v11n03a02.pdf> Acesso em: 19 set. 2022.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil**. 25. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

SANTOS, Cláudia Araujo. Formação de professores para a diversidade cultural: realidade ou utopia? **Educação**, Porto Alegre – RS, ano XXVII, n. 3 (54), p. 537-567, set/dez, 2004.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 33. ed. São Paulo: Autores Associados, 2008.

KOFF, Adélia Maria Nehme Simão e. **Interculturalizar, decolonizar, democratizar: uma educação “outra”?** CANDAU, Vera Maria (Org.). Rio de Janeiro: 7 Letras, 2016. Disponível em: <http://educacaoonline.edu.puc-rio.br/index.php/eduonline/article/view/286/pdf> Acesso em: 16 set. 2022.

UNESCO. **Informe mundial**. Investir na diversidade cultural e no diálogo intercultural. 2010. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000184755_por Acesso em: 18 set. 2022.

WALSH, Catherine. Introducción. In: WALSH, Catherine. **Pensamiento crítico y matriz (de)colonial: reflexiones latinoamericanas**. Quito:UASB – Abya Yala, 2005. Disponível em: https://repositorio.uasb.edu.ec/bitstream/10644/7426/1/Walsh%20C-Pensamiento%20cr%C3%ADtico%20y%20matriz%20%28de%29%20colonial.pdf?fbclid=IwAR1SZ6HC_cYpQQSN3gKuE2zx_IRua-Dh6uvxaJnubVWotNkh9QnNb86fKhM Acesso em: 16 set. 2022.

WALSH, Catherine. *Pedagogias decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Tomo I. Quinto: Abya Yala, 2013. Disponível em: <https://ayalaboratorio.com/2018/03/31/catherine-walsh-pedagogias-decoloniales-praticas-insurgentes-de-resistir-reexistir-e-reviver/> Acesso em: 20 set. 2022.



This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0)