

RELEVÂNCIA DA EDUCAÇÃO PARA DIVERSIDADE COMO CLÁUSULA PIETRA

Edilair Alcantara Barreto Gomes¹
Nildete Costa da Mata²

Resumo:

O presente artigo tem como objetivo primordial analisar as contribuições da educação para o reconhecimento da diversidade religiosa na comunidade escolar, evidenciando a educação como espaço de direito e de transformação dos professores e alunos que atuam como agentes mediadores no respeito à liberdade religiosa, bem como, reflexões quanto às implicações sociais, históricas, econômicas e culturais no ambiente escolar.

Palavras – Chave: Educação, Diversidade, Direito.

Abstract:

The main objective of this article is to analyze the contributions of education to the recognition of religious diversity in the school community, highlighting education as a space for law and for the transformation of teachers and students who act as mediating agents in respect for religious freedom, as well as as well as reflections on the social, historical, economic and cultural implications in the school environment.

Keywords: Education, Diversity, Law.

INTRODUÇÃO

Este artigo busca retratar uma contribuição da educação para o reconhecimento da diversidade religiosa na comunidade escolar e suas implicações na qualidade da educação pública, visando assegurar esta compreensão, traz como ideia central a relevância da Educação para a Diversidade como cláusula Pietra.

Desse modo, apresenta como abordagem principal a educação como direito fundamental, gerando expressivo impacto em todas as áreas da vida do ser humano, oportuniza poder e proporcionando a participação no

¹ Mestra em Ciências da Educação pela Facultad Interamericana de Ciencias Sociales (FICS), Licenciada em Ciências Sociais pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), professora no Colégio Estadual Prof.^a Maria Anita (CEPMA), Salvador – BA/Brasil. E-mail: edilair21@gmail.com

² Mestra em Ciências da Educação pela Facultad Interamericana de Ciencias Sociales (FICS), Especialista em Alfabetização pela Olga Metting, Licenciada em Letras vernáculas pela Universidade Católica de Salvador – (UCSAL), Professora do Colégio Estadual Alípio Franca (CEAF), Salvador- BA/Brasil. E-mail: nildetemata@gmail.com

desenvolvimento social, cultural, político e econômico para a democracia e para igualdade social.

DESENVOLVIMENTO

A Constituição Federal de 1988 tem um papel indiscutível na consolidação das noções de importância e aplicabilidade que permeiam o processo educacional, cumprindo uma função primordial no que tange à proteção jurídica desse bem comum. Dessa forma, a Constituição Federal de 1988 é observada a partir do prisma da educação com seus artigos a ela vinculados, sendo objetos de reflexão sobre a realidade que se precisa efetivar para auxiliar a materialização do tão almejado bem estar social.

Como consequência dessa avaliação constitucional, a educação também passa a ser vislumbrada como direito social, com especial perspectiva voltada à concretização da cidadania.

Vale destacar que a educação pode ser avaliada como uma necessidade básica para que se construa um mundo mais justo e igualitário, promovendo, em cada indivíduo, a compreensão de sua situação no tempo e no espaço e, conseqüentemente, a possibilidade de melhoria (intelectual e social). Os conceitos de educação e ensino diferem quanto à sua amplitude e abrangência. Assim, o conceito de Educação:

Envolve todas as influências que o indivíduo recebe em sua vida, em diferentes instituições e circunstâncias variadas. O conceito de ensino é mais restrito; é a educação escolar, que se desenvolve ensino é educação, mas nem toda educação é ensino ou educação escolar (MOREIRA, 1998, p. 156).

Na literatura de Carlos Zarco (2006, p.13), “a educação é um direito humano, um bem público, e a primeira responsabilidade do Estado é garantir esse direito a todos”, considerando essa premissa, concebe-se a presença do elemento que transcende o indivíduo como uma das marcas fundamentais do direito à educação, um direito que, em verdade, além do benefício pontual (destinado àquela pessoa diretamente), costuma lançar seus reflexos para todo o seio social. No entendimento de Pierre Toussaint Roy, a educação:

É um direito exigível, inalienável, indispensável, universal, independente, indivisível e integral. Pois é um direito do cidadão e um dever do Estado, reconhecido tanto pelas constituições de quase

todos os países da América Latina como por diversos pactos e convenções internacionais (2006, p. 27).

Nesse contexto, a descrição das características do direito em si demonstra a relevância de garantia em âmbito mundial, haja vista que:

A educação é um direito universal e não um serviço. A educação que buscamos é de qualidade, possibilita a inclusão, permite o pleno desenvolvimento da potencialidade de cada pessoa, constrói o respeito à diferença, promove a equidade e a paz (HARTILL, 2006, p.35).

Dessa forma, identifica-se a importância do direito à educação, quando os:

Direitos existentes que guardam obviamente as mesmas características do direito à liberdade, já que dele derivativos, valendo, entretanto, destacar a educação como um deles, pois, sem ela, sequer se terá a compreensão do significado do direito fundamental de liberdade (LIMA, 2003, p.13).

Diante disso, é possível perceber uma aproximação entre o conceito de justiça e educação, na medida em que têm como direcionamento ideais de isonomia a serem concretizados, como forma de alteração não só da vida do indivíduo beneficiado, mas também de melhoria da vida em sociedade como um todo. Pode-se captar essa proximidade que há entre a justiça e a educação, na verdade:

Se a justiça diz respeito às questões essenciais da igualdade, da liberdade e da democracia, ela acaba por ser um outro nome da educação, de uma boa educação. Então não é possível pensar a escola, a sua autonomia, a formação dos atores educativos, a experiência escolar dos alunos, a ética profissional docente, a qualidade e modernização do sistema educativo, a cidadania, entre muitos outros aspectos, sem apelar, explícita ou implicitamente, à noção de justiça, ainda que ela adquira vários sentidos. Logo, torna-se urgente colocar na agenda da educação, de um modo claro e sem tibiezas, a problemática da justiça para que, no final, a democracia fique a ganhar (ESTEVÃO, 2004, p. 20).

De fato, no âmbito jurídico prevalece na noção de educação, demonstrando um viés de exigibilidade desse direito de grande relevância para que se possa garantir a sua efetivação. Essa posição de aproximação entre a justiça e a educação figura como conduta bastante oportuna, razão pela qual se faz mister valorizar a influência direta que a educação gera dentro do contexto almejado de justiça social, sendo concebida como uma das principais pontes para que se possa chegar a essa finalidade. Assim, na visão jurídica de

Maria Cristina de Brito Lima, “[...] o direito à educação básica é uma norma constitucional especial, um direito público subjetivo, que ostenta aplicabilidade imediata”.

Observando-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), esta aduz, em seu art. 1º, que:

A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

Percebe-se, assim, o cuidado com a ideia de construção de um ser humano preparado para a vida em sociedade, tomando-se como base os diversos papéis sociais que exerce ao longo de sua trajetória. Esse conceito apresentado pela LDB vislumbra questões fundamentais sobre o tema, e é de uma complexidade considerável quando se pensa na concretização dessa necessária realidade no cotidiano das comunidades em geral.

A mesma lei, no caput do art. 2º, sintetiza o direcionamento que o sistema jurídico brasileiro adota no que diz respeito à educação:

A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Nesse sentido, destacam-se as nuances constitucionais do direito à educação, retratando-se a maneira como a Constituição Federal de 1988, disciplina a matéria em questão. E na configuração atual da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (CF/88), no que diz respeito à educação [...] o Capítulo III, Seção I do Título VIII da Constituição Federal (arts. 205-214) [...] constitui a:

Base da organização educacional do país, estabelecendo os princípios, os direitos e os deveres, as competências, a vinculação de recursos e a prioridade para sua distribuição. Entretanto, é recomendável a leitura de outros dispositivos que direta ou indiretamente regulam aspectos relacionados com o setor, como, por exemplo, o Capítulo II do Título II, que trata dos direitos sociais, e os Capítulos II, III e IV do Título III, sobre a organização do Estado, em que se estabelecem algumas competências dos entes federados em educação, inclusive sobre a prerrogativa de legislar.

Vale mencionar que a CF/88 aborda o assunto desde o seu artigo 6º, classificando a educação como um direito social (primeiro direito dessa ordem a ser apresentado na referida normal legal) desde a redação original do artigo – e mantendo esse status com a Emenda Constitucional (EC) nº 26, de 2000 –, in verbis: “art. 6º. São direitos sociais a educação, a saúde, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição”.

Dessa forma, observa-se o acesso à educação como um esforço que deve ser comum a todos os entes da Administração Pública direta, fato que demonstra a importância do tema e a preocupação que deve existir, em especial (mas não só) por parte do poder público, em efetivá-lo.

Existe, ainda, no art. 24, VII, e da CF/88 – a permissão constitucional para:

A intervenção da União nos Estados e no Distrito Federal. Trata-se de exceções, sendo uma delas justamente quando não é cumprido o mínimo da receita dos Estados no investimento em educação, tamanha a relevância do tema para o legislador, tendo em vista a possibilidade de quebra do pacto federativo com fulcro nesse fundamento.

Evidencia-se a disposição semelhante que está contida no art. 35 (caput e inciso III) da CF/88: Estados podendo intervir nos Municípios e União nos Municípios localizados em Território Federal em caso de descumprimento quanto ao mínimo de receita a ser destinada à educação.

Nas práticas educacionais vivenciadas pelas autoras, verificou-se que o direito à educação é um direito fundamental, garantido constitucionalmente, derivado dos princípios da dignidade da pessoa humana e democrático. Assim, na prática pedagógica de unidade escolar pretende-se garantir a autonomia do indivíduo enquanto cidadão, para, além do exercício de seus direitos, como também, potencializar suas competências de maneira a transformar a realidade social.

Ademais, o exercício do direito a educação é limitado às condicionantes da realidade, consignando em elementos históricos e culturais. Esse campo, agrega o afeto ao direito à educação, abrangendo o dever de prestação de educação (de qualidade) a todos, gratuita e obrigatoriamente, definindo o ensino como instrumento transformador da realidade social.

Quanto ao viés pedagógico, para se atingir uma educação de excelência, com a otimização de sua qualidade, não de serem considerados diversos fatores, especialmente ligados aos princípios de liberdade e igualdade. Ainda, as condicionantes são variáveis no tempo e no espaço, reclamando constante estudo e discussão do termo "qualidade" para a sua otimização.

Diversidade na perspectiva do direito humano

A Educação, como mecanismo de transmissão e reprodução do conhecimento tem um papel fundamental na socialização de práticas e informação sobre as questões tratadas pelos temas da diversidade cujo eixo fundador baseia-se na garantia dos direitos fundamentais e na dignidade humana, condições essenciais para o enfrentamento das desigualdades. Os diversos devem ser:

Compreendidos como grupos que, em função dos processos históricos, políticos e culturais, experimentam distintas e convergentes formas de desigualdade no exercício de seus direitos. No entanto, é fundamental compreender que os grupos "diversos" têm horizontes próprios de realização e cabe à Educação contribuir para que essas esperanças se concretizem. Para as comunidades indígenas, esse horizonte é o respeito e valorização de suas tradições culturais, língua e formas de aprender. Para as populações do campo, cabe à Educação garantir temas, docentes e materiais didáticos que dialoguem com suas culturas e desafios socioambientais. Para a população negra, a questão é o reconhecimento de sua presença na construção do Brasil e a superação do racismo. São grupos diversos, mas não devem ser desiguais no acesso à Educação de qualidade, ainda que as demandas de qualidade não sejam iguais para todos os grupos (LÁZARO, 2013, p. 265-276).

Nesse sentido, o Ministério da Educação tem orientado suas políticas públicas para perceber e incluir os grupos historicamente apartados, buscando a promoção dos direitos humanos e o reconhecimento dos diversos saberes das diferentes populações, visando promover a educação como um direito fundamental, que precisa ser garantido a todos e todas sem qualquer distinção, promovendo, assim, a cidadania, a igualdade de direitos e o respeito à diversidade sociocultural, étnico-racial, etária e geracional, de gênero e orientação afetivo-sexual.

Por sua vez, pode-se considerar a diversidade como uma construção histórica, cultural, social e política das diferenças, não se limitando à qualidade do que é diferente do ponto de vista biológico ou natural. Ao analisar as relações entre a diversidade e o currículo da educação básica, pontua-se que:

A diversidade é muito mais do que o conjunto das diferenças. Ao entrarmos nesse campo, estamos lidando com a construção histórica, social e cultural das diferenças a qual está ligada às relações de poder, aos processos de colonização e dominação. Portanto, ao falarmos sobre a diversidade (biológica e cultural) não podemos desconsiderar a construção das identidades, o contexto das desigualdades e das lutas sociais (NILMA GOMES 2007, p. 41).

É nesse contexto, da construção histórica das diferenças, que a diversidade é entendida em termos de atributos geracionais, de raça ou de etnia, de gênero, de capacidade física, de orientação sexual, de religião, de idioma, de origem regional, entre tantos outros que podem ser apontados. Essas diferenças, a rigor, compõem o quadro de riqueza humana constitutiva de uma sociedade multifacetada. No entanto, podem atrelar-se a um sistema de classificação social gerador de preconceitos, discriminações e desigualdades, pois:

A noção de diversidade se aplica a fenômenos de naturezas diversas. Uma primeira compreensão afirma que o termo se aplica a formações sociais radicalmente distintas da nossa – tribos indígenas, grupos étnicos, civilizações do passado mais remoto, nações diferentes da nossa (ORTIZ, 2000, p.166).

No entanto, atualmente, sabe-se que os grupos existem no nosso tempo e que não estão ‘fora’ de nossa sociedade. São eles parte do presente histórico e, com isso, elementos significativos de nossa própria alteridade. Quem hoje desconhece a presença indígena no Brasil? Ou a presença de negros, mulatos, mestiços? Que de nação jovem, estamos hoje envelhecendo e que o velho, o idoso é agora alvo de políticas públicas, ações de mercado? E por que reconhecemos tanta diversidade?

Pode-se inferir, na medida em que cada um desses sujeitos está no nosso mundo, anda pela nossa calçada, cruza nossa esquina e mostra que não estão distantes de nós no tempo e no espaço. Não são, assim, resquício, sobrevivência, restos de um passado distante. Pensar dessa forma é desconhecer a história como processo e fazer dela algo congelado num tempo pretérito. A existência desses grupos, hoje, atua sobre nós e nossa realidade

de modo a exigir serem reconhecidos e, em decorrência, ter reconhecidos os seus direitos.

As origens dos direitos humanos remontam, certamente, a períodos históricos anteriores, mas normas regulatórias mais sistematizadas, com o objetivo de expressar uma cultura de direitos que devem ser lembradas, tais como a Declaração de Virgínia (1776), no âmbito do processo de independência das 13 colônias da metrópole inglesa, do qual surgiram os Estados Unidos como Estado nacional; e a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão (1791), no âmbito da Revolução Francesa.

Contemporaneamente, os marcos dos direitos fundamentais estão vinculados à Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948, que introduziu as marcas da universalidade, da indivisibilidade e da interdependência desses direitos.

Esse importante instrumento pactuado pelos Estados Nacionais, no pós-guerra, tendo como norte a construção da paz mundial, integrou as várias dimensões dos direitos civis, políticos, econômicos, sociais e culturais a partir da afirmação contundente da dignidade humana, expressa em seu primeiro artigo, abordando que “todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotados de razão e de consciência e devem conviver uns com os outros em espírito de fraternidade” (UNICEF, 1948, p. 27).

Consideram-se direitos humanos, todos aqueles direitos reconhecidos no Direito Internacional, isto é, que estejam consagrados em algum tratado ou declaração internacional de direitos humanos. Pode-se argumentar contra isto que o reconhecimento no âmbito internacional ensejaria já a devida consideração por parte dos vários Estados em relação a esses direitos e, sendo assim, não caberia mais discutir seu fundamento.

Embora haja uma intenção clara de quase todos os países do mundo, que são parte de distintas convenções de direitos humanos, de privilegiar esses direitos, à hora de estabelecer um diálogo sobre sua prática não se pode abrir mão da sua justificativa. É exatamente a questão do alicerce dos direitos humanos que passa a ser objeto de discussão quando o que está em debate é a efetividade dos direitos humanos nas mais diversas culturas. Por isso, apesar de se ter como conceituar direitos humanos, não me parece que isso coloque de lado a questão da sua pedra angular.

Os Direitos Humanos são direitos relacionados à vida, à liberdade e à dignidade humana e fazem parte e compreende diversos direitos fundamentais individuais e coletivos, previstos no âmbito nacional na Constituição Federal do Brasil de 1988 e internacional na Declaração Universal do Direitos Humanos de 1948.

A Anistia Internacional é uma agência que atua diretamente na luta por esses Direitos Humanos e Diversidade direitos no mundo inteiro, uma Organização Não-Governamental independente que visa esclarecer os povos sobre os seus direitos individuais e coletivos no que concerne a vida, as liberdades e a dignidade, explica o que defende como Direitos Humanos dizem respeito a receber um tratamento justo e tratar as demais pessoas da mesma forma. Eles nos dão:

As condições para fazermos escolhas sobre nossa própria vida. Esses direitos são universais – eles pertencem a todos e todas nós, a qualquer pessoa no mundo, seja ela quem for, esteja onde estiver. São inalienáveis – não podem ser retirados, comprados, comercializados ou vendidos. Também são indivisíveis e interdependentes – têm a mesma importância e estão inter-relacionados: o avanço de um direito humano ajuda outros direitos a avançarem; da mesma forma, quando um direito humano é negado vai afetar negativamente outros direitos (ANISTIA INTERNACIONAL, 2018, p. 22).

Nesse sentido, os direitos humanos constituem as liberdades e proteções que tange a cada uma e a cada um da sociedade, são alicerçados nos princípios de dignidade, igualdade (isonomia e equidade) e respeito mútuo, concernente a todos independentemente da idade, nacionalidade, etnia, gênero, crenças, orientação sexual e identidade de gênero, ou quaisquer outras orientações pessoais.

Assim, a educação é condição primordial ao desenvolvimento e consolidação do exercício da cidadania, corroborando também com o processo de efetivação da democracia, que é o sistema de governo que o poder emana do povo e este detém a soberania através da participação ativa da vida política e social do Estado, sendo que a missão precípua dos entes públicos da federação é garantir e dar efetividade a esse poder.

Nas unidades escolares em que atuamos, a diversidade na perspectiva do direito humano é reconhecida tanto pelo corpo discente quanto ao docente em sua existência, mas, entretanto, não é respeitada por todos os integrantes

da comunidade escolar. A percepção das diferenças entre todos os membros é grande, porém, não se respeita a individualidade na mesma proporção.

O conceito de direitos humanos é uma pedra angular de nossa humanidade. Assim, tais direitos não são concedidos porque somos cidadãos de uma nação, mas porque são direitos de toda a humanidade independente de qualquer distinção, pois:

Direitos humanos universais é, desse ponto de vista, uma ideia unificadora, algo que torna cada um de nós importante (pouco importa onde vivamos e a que país pertencamos), algo que podemos todos partilhar (apesar da diversidade dos sistemas jurídicos dos nossos respectivos países). Os direitos humanos não são frutos de um país ou de um povo. Eles são concebidos pela humanidade para toda a humanidade (SANTOS, 2009, p.11).

Quando se fala em direitos humanos e diversidade fala-se do reconhecimento do ser humano como ser humano, com diversas dimensões. Nós não somos pessoas, seres humanos sem a dimensão da diferença, da diversidade que muitas vezes é esquecida. Nós somos pessoas compostas de múltiplas dimensões: gênero, etnia, orientação sexual, habilidades, idade, religião. Isso faz com que todos nós sejamos únicos e ao mesmo tempo diferentes, portanto, o direito a diversidade é um direito humano de terceira geração.

Dessa forma, a educação para o direito humano, possibilita a mudança do *status quo* da sociedade brasileira, a partir da orientação de “pedagogias decolonialistas”, ou seja, a chave para a consolidação de outras visões sobre nossa autoformação e aprendizagens possíveis a partir das proposições que saem das configurações de resistência antirracista, com a inserção de uma práxis social no âmbito escolar (WALSH, 2013; 2014).

Consequentemente, proporcionando ensino e aprendizagens libertadoras, inclusive, buscando reforçar proposta da inserção de temas, tais como: identidade de gênero, identidade étnico-racial, acessibilidade, ações afirmativas, políticas afirmativas e de inclusão no currículo escolar praticado nas instituições de ensino de formação básica, públicas e privadas.

Vale destacar que há uns quinze anos atrás, surgiu um grupo de intelectuais latino americanos, de vários campos do conhecimento, os quais vem sendo lido no Brasil, conversando com muitas pesquisas, principalmente, no âmbito da educação. Eles são cognominados intelectuais decolonialistas,

tais como: o filósofo argentino Enrique Dussel, o sociólogo peruano Aníbal Quinjano, o semiólogo e teórico cultural argentino-norte americano Walter Mignolo, o sociólogo porto-riquenho Ramón Grosfoguel, a linguista norte-americana radicada no Equador Catherine Walsh, o filósofo porto-riquenho Nelson Maldonado Torres, o antropólogo colombiano Arturo Escobar, dentre outros.

O termo decolonial deriva de uma perspectiva teórica que estes autores expressam, fazendo referência às possibilidades de um pensamento crítico a partir dos subalternizados pela modernidade capitalista e na tentativa de construção de um projeto teórico voltado para o pensamento crítico e transdisciplinar; bem como se caracterizando como força política para se contrapor às tendências acadêmicas dominantes eurocêntrica.

Assim, esses intelectuais foram caracterizados com o termo decolonialistas. É mais uma das expressões dadas por alguns pesquisadores que os estudam no Brasil, ou seja, um conjunto de autores denominado por Arturo Escobar (2003) como grupo de pesquisadores da perspectiva teórica 'Modernidade/Colonialidade' (MC).

Por sua vez, a concepção da perspectiva teórica Modernidade/Colonialidade se refere ao mito da modernidade, pois, esta foi invenção das classes dominantes europeias a partir do contato com a América. A modernidade não foi fruto de autoemancipação interna europeia, mas foi segundo Dussel (2009) uma razão universal a partir da Europa e o estabelecimento de uma conquista epistêmica na qual o etnocentrismo europeu presenteou uma identificação com a universalidade – mundialidade.

A modernidade foi inventada a partir de uma violência colonial. Em outros termos, a América conquistada significou que as classes dominantes europeias inventaram que somente sua razão era universal, negando a razão do outro não europeu. Colonialidade representa, apesar do fim do colonialismo:

Um padrão de poder que emergiu como resultado do colonialismo moderno, porém, ao invés de estar limitado a uma relação formal de poder entre os povos ou nações, refere-se à forma como o trabalho, o conhecimento, a autoridade e as relações intersubjetivas se articulam entre si através do mercado capitalista mundial e da ideia de raça (MALDONADO-TORRES, 2007, p. 131).

Entretanto, a diferença colonial introduzida por Mignolo (2003), significou o pensar a partir das ruínas, das experiências e das margens criadas pela colonialidade na estruturação do mundo moderno/colonial, como forma de fazê-los intervir em um novo horizonte epistemológico. O sentido na perspectiva da diferença colonial requer um olhar sobre enfoques epistemológicos sobre subjetividades subalternizadas:

Supõe o interesse por outras produções de conhecimento distintas da modernidade ocidental, conseqüentemente, o que se produz fora da modernidade epistemológica eurocêntrica, por sujeitos subalternizados, pode ser identificado como diferença colonial (MIGNOLO, 2003, p. 55-57).

Ainda temos a concepção de transmodernidade na perspectiva de uma filosofia da liberação e de realização de um processo de integração, que inclui a 'Modernidade/Alteridade mundial' (DUSSEL, 2005, p. 66). Olhando-se por outro ângulo, existe a ideia de um projeto teórico denominado diversidade global ou razão humana pluriversal que não representa pensar a diferença dentro do universal, mas a diversidade do pensamento enquanto projeto universal, pois:

O pensamento é, ao mesmo tempo, universal e local: o pensamento é universal no sentido muito simples de que é um componente de certas espécies de organismos vivos e é local no sentido de que não existe pensamento no vácuo (MIGNOLO, 2003, p.287).

Evidência-se, também, na literatura de Walsh (2013) que a pedagogia decolonial, expressa o colonialismo que construiu a desumanização dirigidas aos subalternizados pela modernidade europeia, e pensar na possibilidade de crítica teórica ageopolítica do conhecimento.

Esta perspectiva é pensada a partir da ideia de uma prática política contraposta a geopolítica hegemônica monocultural e monoracional, pois trata-se de “viabilizar, enfrentar e transformar as estruturas e instituições que tem como horizonte de suas práticas e relações sociais a lógica epistêmica ocidental a racialização do mundo da manutenção da colonialidade” (Ibid., p. 17).

Enfim, para iniciar um diálogo intercultural “autêntico” tem que haver uma visibilização das causas do não diálogo, e isto passa, necessariamente, pela crítica à colonialidade e a explicitação da diferença colonial. Decolonizar,

significaria, então, no campo da educação, uma práxis baseada numa insurgência educativa propositiva.

Desse modo, defender pedagogias decoloniais faz parte de uma visão educacional emergente e que será mais bem compreendida quando alinhadas aos estudos desenvolvidos no âmbito da América Latina, principalmente no diálogo com os movimentos sociais que lutam contra processos de subalternização. Vistos como ‘não europeus’ ou ‘desprovidos de brancura’, todos os (as) outros (as) da colonização – nesse caso, da América Latina – , sofrem a degenerescência de suas identidades e passam a ser representados como aquilo que sobra, o ‘resto do mundo’ – como ocorreu com os povos originários de países transformados em colônias de exploração e com os que foram sequestrados escravizados e retirados de seus lugares de origem.

Por isso, ‘DE’ e não ‘DES’ – onde o termo insurgir representa a criação e a construção de novas condições sociais, políticas e culturais e de pensamento. Em outros termos, a construção de uma noção e visão pedagógica que se projeta muito além dos processos de ensino e de transmissão de saber:

Uma pedagogia concebida como política cultural, envolvendo não apenas os espaços educativos formais, mas também as organizações dos movimentos sociais. DEcolonizar na educação é construir outras pedagogias além da hegemônica. DEScolonizar é apenas denunciar as amarras coloniais e não constituir outras formas de pensar e produzir conhecimento (WALSH, 2013, p. 20).

Nesse contexto, entende-se com os estudos de Catherine Walsh e Aníbal Quijano, que o pensamento decolonial assume o desafio de construir atalhos que inspiram a rebeldia e a desobediência por sugerir opções fronteiriças quando se trata de garantir a pluralidade.

Ainda na concepção do autor, é preciso explorar os vínculos entre o pedagógico e o decolonial, percebendo a inclusão de experiências que se definem no caminho percorrido. É importante ver a pertinência dos resultados de pesquisas que conversam entre si como pedagogias da reexistência. Assim, será possível reunirmos proposições metodológicas que tendem a promover outras percepções sobre a legitimidade das bases da interculturalidade desde os movimentos sociais.

Conforme estudos de Mantoan (2005, p.18), o que se pretende é que “a escola seja inclusiva, é urgente que seus planos se redefinam para uma

educação voltada para a cidadania global, plena, livre de preconceitos e que reconhece e valoriza as diferenças”. Daí, pode-se pensar em uma educação inclusiva, a qual objetive desenvolver valores educacionais e metodologias que permitam:

Desenvolver as diferenças através do aprender em conjunto, buscando a remoção de barreiras na aprendizagem e promovendo a aprendizagem de todos, principalmente dos que se encontram mais vulneráveis, em contraposição com a escola tradicional, que sempre foi seletiva, considerando as diferenças como uma anormalidade e, desenvolvendo um ensino homogeneizado (CARVALHO, 2000, p. 13-15).

O autor, ainda aborda que:

[...] a escola precisa abandonar o modelo no qual se esperam alunos homogêneos, tratando como iguais os diferentes, e incorporar uma concepção que considere a diversidade tanto no âmbito do trabalho com os conteúdos escolares quanto no das relações interpessoais. É preciso que a escola trabalhe no sentido de mudar suas práticas de ensino visando o sucesso de todos os alunos, pois o fracasso e o insucesso escolar acabam por levar os alunos ao abandono, contribuindo assim com um ensino excludente (Id., 1988, p.44).

Nessa perspectiva, o desafio do século XXI é a construção de sociedades de aprendizagem na tentativa de superação dos modelos educativos herdados do passado, cujas características homogeneizantes negam a diversidade humana e acabam por engendrar processos de exclusão de diferentes segmentos sociais, portanto, falar em sociedades de aprendizagem exige compreender o que é diversidade. Exige que se olhe para a sociedade e seu tempo, perguntando, o que é diversidade, aqui e agora no contexto do mundo em que estamos e da realidade em que vivemos.

CONSIDERAÇÕES

A construção do conhecimento na Educação Contemporânea deve ocorrer coletivamente e estar voltada para questões que contemplem as diferenças, ou seja, a diversidade humana que compõe a escola, sendo necessário para isso, incluir questões a serem discutidas e/ou refletidas tais como: etnia, raça, gênero, classe, sexo, entre outras, valorizando todo o conhecimento que os diferentes grupos trazem para a sala de aula, enriquecendo muito mais o ensino e a aprendizagem, onde, infelizmente acabam sendo despercebidos ou ignorados por muitos professores.

Na escola do século XXI, é possível perceber que a heterogeneidade está presente, ou seja, os alunos que lá estão são muito diferentes dos das décadas passadas, pois, a escola atualmente é composta por grupos muito diferentes, tais como: sociais, econômicos, religiosos, culturais, de gênero, étnicos, com necessidades especiais, etc. Além desses grupos, ainda encontramos os que apresentam facilidade para aprender e outros que sofrem para assimilar os conceitos mais simples, alguns que apresentam facilidade para aprender; mas não se interessam, pois, não querem nada com nada; outros com dificuldades e se mostram muito interessados; outros com estilos de aprendizagem diferentes; e outros indisciplinados.

Todo esse contexto mostra que os alunos que compõem nossas salas de aula não são iguais e que, portanto, não é possível desenvolver uma ação pedagógica, com uma atividade única e homogênea, haja vista a diversidade encontrada entre alunos e professores nos ambientes escolares.

Considerando que a escola pública trabalha com a diversidade e que é necessário respeitar as diferenças existentes em sala de aula e em todo o ambiente escolar, não é possível que o professor continue desenvolvendo o ensino aplicável a todos os alunos. É preciso que se diversifique a prática pedagógica, buscando atender as características e as necessidades de cada aluno, criando contextos educacionais que permitam atender as especificidades de todos.

REFERÊNCIAS

ANISTIA INTERNACIONAL. Informe 2017/18 – **O estado dos direitos humanos no mundo**. Londres, 2018. Disponível em: <<https://anistia.org.br/entre-em-acao/carta/informe-anual20172018-o-estadodos-direitos-humanos-mundo/>>. Acesso em: 10 de agosto de 2018.

BRASIL, Lei Federal n.º 9.394/1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** – LDB. Brasília. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 18 jun. 2009.

BRASIL. **Constituição Federal**, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/principal.htm>. Acesso em: 20 jun. 2009.

CARVALHO, R. E. **Removendo barreiras para a aprendizagem**: educação inclusiva, Porto Alegre, Mediação, 2000.

ESTEVIÃO, J. C. **Educação, Justiça e Democracia**: um estudo sobre a geografia da justiça em educação. São Paulo: Cortez, 2004.

GOMES, N. L. **Educação e diversidade cultural**: refletindo sobre as diferenças presentes na escola. 1999. Artigo publicado no site: www.mulheresnegras.org/nilma Acessado em: 28/08/2008.

HARTILL, R. O financiamento da educação na América Latina. In: **CAMPANHA Nacional pelo Direito à Educação**. *A educação na América Latina: direito em risco*. São Paulo: Cortez, 2006.

LÁZARO, A. L.F. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 7, n. 13, p. 265-276, jul./dez. 2013. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>.

LIMA, M.C.B. **A educação como direito fundamental**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2003, p. 133.

MALDONADO-TORRES, N. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSFUGUEL, R. (Orgs.) **El giro decolonial**. *Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO, Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 127-167.

MANTOAN, M. T. E. Inclusão é o Privilégio de Conviver com as Diferenças. In **Nova Escola**, maio, 2005.

MIGNOLO, V. D. **Histórias locais/Projetos globais: colonialidade, saberes, subalternos e pensamento limiar**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

MOREIRA, R A estrutura didática da educação básica. In: MENESES, João Gualberto de Carvalho et al. **Estrutura e funcionamento da educação básica: leituras**. São Paulo: Pioneira, 1998.

ORTIZ, R. **Mundialização e cultura**. Brasiliense: São Paulo, 2000.

ROY, P. T. Um direito inalienável, universal e integral. In: **CAMPANHA Nacional pelo Direito à Educação**. *A educação na América Latina: direito em risco*. São Paulo: Cortez, 2006, p. 30.

SANTOS, B. **Direitos Humanos: o Desafio da Interculturalidade**. Revista de Direitos Humanos, Brasília: SEDH, jun, 2009. DP&A, 1998.

UNICEF. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 1948. Disponível em: Acesso em: 06 set. 2019.

WALSH, C. Interculturalidad y colonialidad del poder: un pensamiento y posicionamiento otro desde la diferencia colonial. In: LINEA, A.; MIGNOLO, W.; WALSH, C. **Interculturalidad, descolonización del Estado y del conocimiento**. Buenos Aires: Ediciones del signo, 2014. p. 17-51.

WALSH, C (Ed.). **Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir.** Tomo I. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2013.

ZARCO, C. *Um breve balanço e os principais desafios.* In: **CAMPANHA Nacional pelo Direito à Educação.** A educação na América Latina: direito em risco. São Paulo: Cortez, 2006.