



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL (UEMS)
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E INOVAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE CAMPO GRANDE**

EDINEIA DOS SANTOS CALADO

**PEDAGOGIAS DA DIVERSALIDADE PARA O NÃO APAGAMENTO
DA PEDAGOGIA DA DIVERSIDADE NA EDUCAÇÃO: UM OLHAR A
PARTIR DE MATO GROSSO DO SUL**

**Campo Grande/MS
Novembro - 2023**

EDINEIA DOS SANTOS CALADO

**PEDAGOGIAS DA DIVERSALIDADE CONTRA O APAGAMENTO NA
EDUCAÇÃO DA PEDAGOGIA DE DIVERSIDADE: UM OLHAR A
PARTIR DE MATO GROSSO DO SUL**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* Mestrado Profissional em Educação (PROFEDUC) –, área de concentração Formação de Professores e Diversidade, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, unidade Universitária de Campo Grande no Mato Grosso do Sul, como parte dos requisitos para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Marcos Antônio Bessa-Oliveira.

**Campo Grande/MS
Novembro – 2023**

C143p Calado, Edineia dos Santos

Pedagogias da diversalidade para o não apagamento da pedagogia da diversidade na educação: um olhar a partir de Mato Grosso do Sul / Edineia dos Santos Calado. – Campo Grande, MS: UEMS, 2023.

197 p.

Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* Mestrado Profissional em Educação – PROFEDUC – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, 2024.

Orientador: Prof. Dr. Marcos Antônio Bessa-Oliveira

1. Pedagogias da diversalidade 2. Mato Grosso do Sul (Brasil) 3. Docência 4. Educação 5. Trans-formação I. Bessa-Oliveira, Marcos Antônio II. Título

CDD 23. ed. - 371.3

EDINEIA DOS SANTOS CALADO

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), unidade Universitária de Campo Grande no Mato Grosso do Sul, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação. Área de concentração: Formação de Professores e Diversidade.

Aprovada em...../...../.....

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Marcos Antônio Bessa-Oliveira (Orientador)
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

Profa. Dra. Bartolina Ramalho Catanante (Titular Interno)
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

Prof. Dr. Carlos Magno Naglis Vieira (Titular Externo)
Universidade Federal de Rondônia (UNIR)

Profa. Dra. Keyla Andrea Santiago Oliveira (Suplente Interno)
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

Prof. Dr. Fábio Pereira do Vale Machado (Suplente Externo)
Faculdade Insted

AGRADECIMENTOS

Minha in-disciplina que nenhum momento me fez recuar.

Escrever é uma salvação. Salva a alma presa, salva a pessoa que se sente inútil, salva o dia que se vive e que nunca se entende a menos que se escreva. Escrever é procurar reproduzir o irreproduzível, é sentir até o último fim o sentimento que permaneceria apenas vago e sufocador. Escrever é também abençoar uma vida que não foi abençoada (LISPECTOR, 2006, s/p).

Em primeiro lugar, a Deus, que fez com que meus objetivos fossem alcançados, durante todos os meus anos de estudos;

A Deus, por ter permitido que eu tivesse saúde e determinação para não desanimar durante a realização deste trabalho. Agradeço também pela minha vida, e por me permitir ultrapassar todos os obstáculos encontrados ao longo da realização deste trabalho;

À minha família pelo exemplo de resistência e de luta pela vida, que enfrentou todas as dificuldades impostas pelas desigualdades sociais existentes em nosso país, agradeço o apoio e pelos ensinamentos;

A todos aqueles que persistente e resistentemente empenham-se em fazer balbúrdia e baderna por sociedades mais justas, democráticas, pluriversas e humanas. A todos aqueles que acreditam que é intolerável viver como estamos vivendo. A vocês dedico este trabalho;

A minha família Calado e Santos por sonhar comigo os meus sonhos, pelo companheirismo e amor manifestado em gestos concretos. A minha mãe pelo exemplo de resistência incomparável como mulher. “MÃE, ÉS UM FORTE”. Ao meu querido pai (*in memoriam*) que me ensinou a ter coragem e isto me bastou, estou aqui pai no lugar que sempre quis estar minha gratidão pela dedicação e amor. As minhas 07 irmãs, Elenir, Edna, Neide, Maria, Solange, Edilene e Elisangela e ao meu silenciado mano por uma tragédia (*in memoriam*) Reginaldo e ao meu mano Roberto;

Ao meu orientador, prof. Dr. Marcos Antônio Bessa-Oliveira. Obrigada por ter acolhido meus anseios, nas idas e vindas da construção do objeto de pesquisa. O meu olhar para a ciência não foi mais o mesmo depois de ouvi-lo falar com tanta propriedade sobre os Estudos Descoloniais. Obrigada pela dedicação e solicitude em me auxiliar a trilhar o caminho da descolonialidade e a construção da proposta das Pedagogias da Diversidade.

E a todos os professores do Programa Profeduc que na presença física e uma boa conversa alegraram meu coração! Obrigada pelo carinho e acolhimento durante os dois anos de mestrado, pelas discussões no grupo NAV(r) E - Núcleo de Artes Visuais em

(re)Verificações Epistemológicas (CNPq/UEMS) que muito me inquietaram, mas sobretudo me fez ser uma pessoa melhor. À professora Dra. Bartolina Catanante por aceitar participar desse momento ímpar, pelas belas contribuições e direcionamentos nas minhas divagações e fazer entender ser parte do processo ao qual exponho minha admiração pelo ser humano ético e transparente, por possibilitar inúmeras vezes minha representatividade em nome da diversidade. Vocês mudaram diretamente, o rumo da minha história;

Aos participantes das Rodas de Conversas do projeto “Des-Antropofagia das Comunidades Indígenas e Africanas de Mato Grosso do Sul” pela disponibilidade e responsabilidade, comprometimento e seriedade durante cada Roda de Conversa, o que me levou a refletir sobre a necessidade de nós, humanos, nos fazermos pequenos diante do outro para aprender a conviver e respeitar as diferenças;

Ao Arthur Henrique Calado (meu filho), Isabela Santos Calado (minha filha) e Clara Santos Calado (minha filha) os meus amores que sem sombra de dúvidas foram os que mais sofreram com minhas angústias e anulações, por vocês eu moverei o “Mundo”. Ao meu companheiro Fabio pela determinação e compreensão durante estes dois anos, por não ter desistido, ter sido meu peito de aço e não sucumbir aos meus devaneios me mantendo sempre no eixo. Minha gratidão e meu respeitoso amor.

A minha amiga Karina que foi minha rede de apoio e que sempre me fez reconhecer o processo da minha docência e não mediu esforços para me acolher dentro tantas angústias. Ao meu irmão Roberto por não medir esforços e emprestar seu aparelho telefônico para a gravação das rodas de conversas por 02 meses durante desenvolvimento do projeto de ensino.

Aos graduandos na disciplina de Artes Visuais, nos cursos de Dança e Teatro da Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul (UEMS), Cristian, Leandro, Kevin e Yara meu reconhecimento e gratidão pela participação assídua no desenvolvimento do projeto de ensino;

A todos aqueles que contribuíram, de alguma forma, para a realização deste trabalho;

A todos que participaram, direta ou indiretamente do desenvolvimento deste trabalho de pesquisa, enriquecendo o meu processo de aprendizado;

Às pessoas com quem convivi ao longo desses anos de curso, que me incentivaram e que certamente tiveram impacto na minha formação acadêmica;

Por fim, mas não menos importante, sou agradecida à energia ou força cósmica, a qual rege o acontecer e torna o presente inexplicável. Que realiza o inesperado, que presenteia, que emociona, que desafia, que me faz cair em contradição, que realiza o momento certo –

embora sempre o questionemos –, enfim, que dá sentido à vida. Que faz existir o agora. Aos bons momentos, dedico-lhes o meu entusiasmo. Aos difíceis momentos, a minha resiliência.

Buenas!

Pie detrás de pie, no hay otra manera de caminar, diz o músico uruguaio (Jorge Drexler).

Concordo, mas acrescento que em uma caminhada, a companhia de outras pernas, corpos e vozes é, seguramente, *la mejor forma de seguir adelante*. A todas e todos que estiveram ao meu lado nessa caminhada do Mestrado dedico algumas palavras de agradecimento.

RESUMO

A abordagem da diversalidade é fundamental para estabelecer pedagogias da diversalidade contra o apagamento na educação, garantindo que a pedagogia de diversidade em Mato Grosso do Sul reflita e valorize as ricas singularidades e complexidades da experiência humana na região. Calçada nessa premissa, esta dissertação teve por objetivo discorrer, investigar e compreender o centro teórico colonial e a possibilidade libertadora presente nesse entendimento pedagógico diante das práticas e concepções docentes voltadas no contexto educacional do Mato Grosso do Sul em escolas, propondo reflexões e direcionamentos para uma educação trans-formadora, partindo de um sentido de autoetnografia do trajeto educacional. Observou-se que a transição do conceito de diversidade para diversalidade representa uma evolução na maneira como entendemos e valorizamos as singularidades individuais nas sociedades plurais e inclusivas. A crítica de Paulo Freire à mentalidade neoliberal sugere uma necessidade urgente de repensar o propósito da educação, alinhando-o com a diversalidade e não apenas com a formação técnica. Assim, o papel do professor vai além do ensino tradicional, sendo fundamental discutir e refletir sobre aspectos sociais, críticas e forças que moldam a realidade educacional, especialmente em contextos como Mato Grosso do Sul, e as Pedagogias da Diversalidade buscam acolher e transformar, promovendo uma educação inclusiva que respeite a diversidade e pluralidade de identidades e culturas. Conclui-se que para uma educação verdadeiramente equitativa e representativa, é imperativo transcender os limites da diversidade e abraçar o conceito mais abrangente do diversal. Assim, ao reconhecer e integrar a diversalidade na pedagogia, as regiões, como Mato Grosso do Sul, mas não somente, têm a oportunidade única de resistir ao apagamento cultural e fortalecer a inclusão e justiça social no âmbito educacional.

Palavras-chave: Pedagogias da Diversalidade: Mato Grosso do Sul (Brasil); Docência; Educação: Trans-formação.

ABSTRACT

The diversity approach is essential to establish diversality pedagogies against erasure in education, ensuring that the diversity pedagogy in Mato Grosso do Sul reflects and values the rich singularities and complexities of the human experience in the region. Grounded in this premise, this dissertation aimed to expound, investigate, and comprehend the colonial theoretical center and the liberating possibility present in this pedagogical understanding in the face of teaching practices and concepts within the educational context of Mato Grosso do Sul, proposing reflections and directions for a trans-forming education, based on a sense of autoethnography of the educational journey. It was observed that the transition from the concept of diversity to diversality represents an evolution in how we understand and value individual singularities in plural and inclusive societies. Paulo Freire's critique of neoliberal mentality suggests an urgent need to rethink the purpose of education, aligning it with diversality rather than just technical training. Thus, the role of the teacher goes beyond traditional teaching, with a fundamental need to discuss and reflect on social aspects, critiques, and forces that shape the educational reality, especially in contexts like Mato Grosso do Sul. Diversal Pedagogies aim to embrace and transform, promoting an inclusive education that respects the diversity and plurality of identities and cultures. It is concluded that for truly equitable and representative education, it is imperative to transcend the boundaries of diversity and embrace the broader concept of diversality. Thus, by recognizing and integrating diversality into pedagogy, regions like Mato Grosso do Sul, but not only have the unique opportunity to resist cultural erasure and strengthen inclusion and social justice in the educational sphere.

Keywords: Diversality Pedagogies: Mato Grosso do Sul (Brazil): Teaching: Education: Trans-formation.

LISTA DE FIGURAS E/OU IMAGENS

- Figura 1:** Síntese da caracterização do educador com consciência ético-crítico com base na complementariedade entre a pedagogia freireana e a filosofia dusseliana..... **85**
- Figura 2:** Síntese da caracterização do educador ético-crítico com base nas aproximações entre a pedagogia freireana e a filosofia dusseliana..... **89**
- Figura 3:** Charge da desigualdade..... **95**

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

| | |
|----------------|---|
| BNCC | Base Nacional Comum Curricular |
| CEUD | Centro Universitário de Dourados |
| MST | Movimento dos Trabalhadores Sem-Terra |
| NAV(r)E | Núcleo de Artes Visuais em (re)Verificações Epistemológicas (CNPq/UEMS) |
| PPP | Projeto Político Pedagógico |
| UEMS | Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul |
| UFMS | Universidade Federal do Mato Grosso do Sul |
| UNIR | Universidade Federal de Rondônia |
| ZPD | Zona de Desenvolvimento Proximal |

Sumário

| | |
|---|------------|
| INTRODUÇÃO – O DESPERTAR DO OLHAR À DIVERSALIDADE..... | 12 |
| Trajectoria pessoal, acadêmica e profissional: refém dos meus antagonismos..... | 13 |
| Apresentando a problemática e os objetivos da pesquisa..... | 23 |
| | |
| CAPÍTULO 1 – BASES FUNDAMENTAIS DA IMERSÃO NA DESCOLONIZAÇÃO, DIVERSALIDADES E O OLHAR AO <i>OUTRO</i>..... | 32 |
| 1.1 Sala de aula, lugar de conflito e meu lugar no mundo: resgatando dignidades a partir de um pensamento descolonial..... | 51 |
| 1.2 Pedagogias da diversidade: uma proposta na docência desde os primeiros anos... | 63 |
| 1.3 Descolonização Pedagógica do Oprimido, da libertação, cultural para um corpo descolonizado: o <i>outro</i> desvelado e incluído educacionalmente em seus valores e sentidos..... | 70 |
| 1.4 O professor refém da estrutura colonial em que está organizada a educação brasileira..... | 76 |
| 1.5 Freire e Dussel por uma Pedagogia teórico-metodológica para construção de uma práxis axiológico-trans-formadora..... | 84 |
| | |
| CAPÍTULO 2 – A TRANSIÇÃO DE UM ENTENDIMENTO DE DIVERSIDADE PARA DIVERSALIDADE: Um Avanço no Pensamento sobre Igualdade, Inclusão e Justiça Social no Mato Grosso do Sul..... | 95 |
| 2.1 As possibilidades do exercício da docência como difusão de crítica e consciência social no Mato Grosso do Sul..... | 114 |
| 2.2 O professor em sala de aula: do ensino à descolonialidade..... | 128 |
| 2.3 Aspectos que envolvem a atuação docente descolonial e orientadora à diversidade sob uma perspectiva sul-mato-grossense..... | 141 |
| | |
| CAPÍTULO 3 – COMPETÊNCIAS FILOSÓFICAS EM PEDAGOGIAS DA DIVERSALIDADE: CONSTRUINDO SIGNIFICADOS..... | 147 |
| 3.1 A valorização das múltiplas perspectivas e saberes locais: a educação sul-mato-grossense em prol das culturas e tradições locais..... | 162 |
| | |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 172 |
| | |
| REFERÊNCIAS..... | 177 |
| | |
| APÊNDICE I– PROPOSTA DE INTERVENÇÃO – PROJETO DE ENSINO: Des-Antropofagia das Comunidades Indígenas e Quilombolas de Mato Grosso do Sul..... | 185 |
| INTRODUÇÃO..... | 185 |

| | |
|-------------------------------|------------|
| 2. JUSTIFICATIVA..... | 187 |
| 3. OBJETIVOS..... | 189 |
| 3.1 OBJETIVO GERAL..... | 189 |
| 3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICO..... | 190 |
| 4. METODOLOGIA..... | 191 |
| REFERÊNCIAS..... | 193 |

INTRODUÇÃO – O DESPERTAR DO OLHAR À DIVERSALIDADE

As considerações para esta dissertação são fundadas em minhas experiências e neste cenário de escrita e reflexão sobre a presença do outro em minha vida, apresento minha trajetória como mulher, negra, docente e mãe em meio a essa estrutura machista e misógina que permeia o nosso país. É a partir das muitas indignações que se passam em meu itinerário que aos 25 anos, no último semestre do curso de História na cidade de Dourados na Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS)-CEUD que o estopim para minha contribuição para melhor justiça social acontece. Marcada em minha estrada uma gravidez sem planejamento me colocou refém da estrutura colonialista imperante em nosso país. É na Constituição Federal de 1988 respalda os novos modelos de família em seu artigo 226, em que a se afirma ser:

A família, base da sociedade, tem especial proteção do Estado.

§ 1º O casamento é civil e gratuito a celebração.

§ 2º O casamento religioso tem efeito civil, nos termos da lei.

§ 3º Para efeito da proteção do Estado, é reconhecida a união estável entre o homem e a mulher como entidade familiar, devendo a lei facilitar sua conversão em casamento.

§ 4º Entende-se, também, como entidade familiar a comunidade formada por qualquer dos pais e seus descendentes (BRASIL, 1988, *online*).

Neste breve e modesto respaldo do capítulo § 4º da nossa Constituição, também se reconhece como entidade familiar a comunidade formada por um dos pais e seus descendentes. É nesse contexto que me encontro respaldada pela nossa Constituição, que rege as formalidades do nosso país. Entretanto, esse respaldo não abarca a mim e, com certeza, a todas as outras mulheres que sofrem com a pressão da estrutura tradicional de família no Brasil.

Para ilustrar a evolução dos direitos das mulheres ao longo da história, faz-se necessária uma breve incursão na historiografia desses direitos. Nas sociedades antigas, a questão da paternidade e do registro de nascimento estava muitas vezes ligada à linhagem e à herança, com uma ênfase maior na descendência paterna em várias culturas, embora as normas variassem amplamente. Já durante a Idade Média na Europa, o casamento era frequentemente considerado necessário para legitimar a descendência, e crianças nascidas fora do casamento eram estigmatizadas e excluídas da herança. Com o advento do Renascimento e

do Iluminismo, houve uma mudança nas ideias sobre casamento e paternidade, com um maior enfoque na razão e na igualdade, o que levou a debates sobre os direitos das crianças nascidas fora do casamento.

Trajetória pessoal, acadêmica e profissional: refém dos meus antagonismos

No século XIX, em muitos lugares, crianças nascidas fora do casamento eram consideradas ilegítimas e enfrentavam discriminação. Em alguns países, como a Inglaterra, o Registro Civil começou a ser implementado, permitindo o registro de nascimento sem a necessidade do casamento dos pais.

Com as mudanças nas normas sociais e legais ao longo do século XX, a situação das crianças nascidas fora do casamento começou a melhorar em muitos países, com leis de filiação adaptadas para reconhecer a paternidade e estabelecer direitos e responsabilidades para pais não casados.

No início dos anos 2000, as mães solteiras enfrentavam uma série de desafios sociais e estigmatização, embora tenha havido progressos em termos de mudanças de atitudes e políticas desde então. Mães solteiras, especialmente nos anos 2000, eram frequentemente vistas sob uma luz negativa e enfrentavam estereótipos e preconceitos. Fui muito apontada e humilhada neste momento, e foi necessário muita reflexão e perseverança para chegar até aqui. Recentemente, sofri difamações em 2022, com estereótipos marcados neste período que são reforçados por questões de validação do ser mais mulher que eu, ou para o homem, este fato me mantém nesta condição. Por isso, a Educação é minha armadura para continuar a guerrear contra o colonialismo.

Então, na contemporaneidade, na maioria dos países ocidentais, crianças nascidas de pais não casados têm os mesmos direitos que as nascidas de pais casados, e o registro de nascimento é um procedimento legal que não exige que os pais sejam casados entre si. A paternidade pode ser reconhecida por meio de declarações voluntárias dos pais, testes de DNA e outros meios.

É importante destacar que a negação da maternidade por mulheres solteiras na sociedade brasileira tem raízes em estruturas eurocêntricas colonialistas e misóginas, que impuseram um processo cultural que levou à punição e ao ostracismo de mulheres como eu,

vistas como vergonha da família e maus exemplos para outras. Hoje, após duas décadas, as feridas começam a cicatrizar, à medida que a compreensão de que a busca pela libertação reside no outro e não em mim se solidifica em meu pensamento. No entanto, é fundamental ressaltar que essa busca foi impulsionada pela necessidade de entender a origem de toda essa opressão.

Fazendo desta transição de mãe solteira para mãe solo, minhas indignações são aguçadas, e me vejo com a responsabilidade de me alocar neste processo e manter uma identidade de mulher que também tem sua autonomia e pode sim garantir outras vivências em lares que não são fundados a partir de relacionamentos (casamentos) pré-estabelecidos pelo modelo eurocêntrico. Com esta dor trazida pelos preconceitos irrigados na sociedade brasileira, vou acumulando meu arsenal de coragem para uma proposta pedagógica de educação que seja mais justa e inclusiva.

Não deixarei de frisar aqui como se deu o registro de nascimento do meu filho Artur Henrique Calado, hoje com vinte anos. No ato de registrar, foi sugerido que colocasse “pai desconhecido”, fato este que me neguei, e meu filho foi registrado com um ano e nove meses. Foi necessário um processo judicial, já que o pai não compareceu em três audiências. Diante disso, o juiz intimou duas amigas para provarem que tive relacionamento com o então pai do meu filho. Hoje a situação é menos constrangedora, ocorre com o teste de DNA.

É nessa reflexão que percebo como a religiosidade massifica e estereotipa os corpos, uniformizando e padronizando. No entanto, essa compreensão me liberta, pois percebo que as decisões familiares que me foram impostas ao longo do tempo estão relacionadas ao modelo de família estruturado no berço colonialista, que busca homogeneizar e padronizar no mundo. É com base nessa cronologia histórica que se manifestou toda a crueldade que foi imposta a mim após minha gravidez em 2002.

Atualmente, nota-se preconceitos em relação a mães solo, com frequência denominadas por muitos como mães solteiras, como se a maternidade fosse ou estivesse relacionada ao seu estado civil. Tal termo, mãe solteira, possui um resquício do machismo e da sociedade patriarcal presente no século XX, período em que os direitos da mulher estavam submetidos à vontade do marido [...]. Também é usual mulheres receberem os menores salários, além de terem acesso limitado aos cargos de chefia e às boas condições de qualificação profissional (FERNANDES, 2022, p. 10).

No Brasil, como em muitos outros países, a forte influência religiosa desempenha um papel significativo na vida das pessoas. A maioria da população se identifica como católica ou evangélica, e em várias tradições religiosas, o sexo antes do casamento é considerado pecaminoso. Nesse contexto, a gravidez fora do casamento muitas vezes é vista como uma

transgressão das normas morais, o que pode levar à vergonha, especialmente em famílias religiosas. Ainda, a sociedade brasileira tradicionalmente valorizou a estrutura familiar nuclear, com pais casados, como ideal. Qualquer desvio dessa norma, como a gravidez fora do casamento, foi historicamente considerado uma quebra das normas familiares tradicionais, gerando vergonha e estigma.

O estigma social associado às mães solteiras também desempenha um papel importante. A sociedade muitas vezes exclui ou marginaliza essas mulheres, o que pode abalar profundamente a autoestima e a autovalorização. A pressão da comunidade e do círculo social é outra influência significativa. O medo de ser julgado por amigos, familiares, vizinhos e outras pessoas da comunidade pode ser avassalador. Esse medo do julgamento pode levar as mulheres a esconderem suas gravidezes ou a serem pressionadas a se casarem rapidamente para evitar a vergonha pública.

As preocupações econômicas também desempenham um papel nesse contexto. As mulheres solteiras que engravidam muitas vezes enfrentam dificuldades financeiras, uma vez que a criação de um filho exige recursos financeiros consideráveis. Essa preocupação econômica pode agravar a vergonha, já que as famílias podem temer o ônus financeiro que a situação impõe. Junto a isso, a gravidez precoce pode limitar as oportunidades educacionais e de carreira das jovens mães, o que, por sua vez, pode ser visto como uma razão adicional para a vergonha. Dessa maneira, vários fatores, que incluem influências religiosas, normas sociais, estigma, pressões da comunidade, preocupações econômicas e limitações educacionais, contribuem para a complexa dinâmica que envolve a vergonha associada à gravidez fora do casamento no Brasil.

As atitudes em relação às mães solteiras têm evoluído ao longo do tempo, à medida que as normas sociais e culturais mudam. Hoje, muitos setores da sociedade brasileira têm uma visão mais inclusiva e compreensiva das mães solteiras, reconhecendo que as circunstâncias da maternidade podem variar amplamente e que o julgamento e a vergonha não são produtivos ou justos. É importante observar que as leis e as normas sociais podem variar consideravelmente de um país para outro e mesmo dentro de um país, dependendo da jurisdição. Além disso, as mudanças nas normas e na aceitação social ao longo do tempo têm influenciado a forma como as crianças nascidas fora do casamento são tratadas e como a paternidade é estabelecida.

Portanto, é fundamental continuar trabalhando para reduzir o estigma e promover a aceitação e o apoio às mães solteiras. A evolução das atitudes em relação a esse tema é um reflexo das transformações sociais em curso, e é importante continuar trabalhando para criar uma sociedade mais inclusiva e justa para todas as mulheres, independentemente do seu estado civil. Observe-se que:

O termo mãe solo veio na tentativa de substituir esse termo mãe solteira. Há quem use também mãe autônoma. Esses termos de fato remetem que a mãe é a única responsável pelos cuidados dos filhos, sem ter um companheiro que divida essas tarefas e sem aludir ao estado civil dessa mãe. Até porque comumente vemos mulheres casadas que acabam sendo mães solo, cujos companheiros não assumem funções. A mãe solo reflete unicamente ao fato de que essa mulher exerce a parentalidade sozinha, independente do estado civil dela. Assim como existem mulheres solteiras que têm seus filhos e não são mães solo, no sentido de que o pai da criança divide as funções com essa mulher” (FONTENELLE, 2020, *online*).

A substituição do termo ‘mãe solteira’ por ‘mãe solo’ marca uma evolução na linguagem e na percepção da maternidade em diferentes contextos familiares. Ambos os termos se referem a mulheres que têm filhos e não estão casadas ou em um relacionamento de parceria quando seus filhos nascem. No entanto, há nuances importantes que diferenciam essas expressões. O termo “mãe solteira” historicamente carregava uma conotação de estigma e julgamento social, sugerindo que a mulher estava em uma situação desviante em relação às normas tradicionais da família. A ênfase estava frequentemente na ausência de um parceiro ou cônjuge, destacando a situação de ‘solteira’.

Por outro lado, “mãe solo” é uma terminologia mais neutra e descritiva. Ele não traz consigo o mesmo estigma ou julgamento associado à maternidade fora do casamento ou de um relacionamento. A ênfase recai na independência da mãe e em sua capacidade de cuidar e sustentar seus filhos por conta própria, se assim desejar. O termo realça a autonomia da mãe. Essa mudança de terminologia reflete uma maior aceitação da diversidade de situações familiares e uma compreensão mais ampla de que a maternidade não precisa estar vinculada ao estado civil da mãe. Reconhece-se que as mães têm a capacidade de criar e cuidar de seus filhos com sucesso, independentemente de estarem ou não em um relacionamento conjugal.

Além disso, a mudança de terminologia busca reduzir o estigma associado à maternidade fora das normas tradicionais. É importante notar que a linguagem evolui em resposta às mudanças sociais e culturais, e a adoção do termo ‘mãe solo’ representa uma maneira mais inclusiva e respeitosa de se referir a mulheres que estão criando seus filhos sem um parceiro no momento do nascimento ou durante sua criação.

No Brasil, diversos autores e pesquisadores têm se dedicado a estudar a situação das mães solteiras e as complexidades relacionadas à maternidade, gênero e família. Suas obras fornecem uma visão abrangente sobre as experiências dessas mulheres em nossa sociedade.

Albertina de Oliveira Costa é uma renomada pesquisadora brasileira que explorou profundamente questões de gênero e família. Em seu livro *‘Mães Solteiras: Vida e Trabalho’* do ano de 1998, ela mergulha nas experiências das mães solteiras no contexto brasileiro, com foco especial nas interseções entre trabalho e maternidade. Outra voz significativa é a de Maria Luiza Heilborn, antropóloga e socióloga brasileira, que examina questões de gênero e sexualidade no Brasil. Seus trabalhos abordam a maternidade, incluindo as realidades das mães solteiras.

Fernanda Aires Bombardi concentra suas pesquisas na influência das políticas públicas na vida das mães solteiras no Brasil. Suas investigações lançam luz sobre temas essenciais, como assistência social, gênero e emprego. Marília Pinto de Carvalho, por sua vez, é autora do livro *“Trabalho, família e maternidade: mães solteiras no Mercado de Trabalho”*, lançado em 2002. Sua obra examina minuciosamente a situação das mães solteiras em relação ao mercado de trabalho e à conciliação entre emprego e maternidade.

Maria do Carmo Bittencourt contribui com suas análises em *“Mães solteiras: uma vida em condições difíceis”*, do ano de 1996, onde investiga as condições de vida das mães solteiras, especialmente em contextos urbanos. Por fim, Edinéia Passos apresenta uma análise aprofundada da situação das mães solteiras no estado de Goiás em seu livro *“Mães solteiras em Goiás: uma análise dos aspectos socioeconômicos e semográficos”*, lançado no ano de 2002.

Esses autores têm desempenhado um papel fundamental na compreensão das realidades enfrentadas pelas mães solteiras no Brasil. Seus estudos destacam os desafios e as complexidades sociais, econômicas e culturais que afetam essa parcela da população. Suas pesquisas oferecem indicações valiosas para orientar a formulação de políticas públicas e impulsionar mudanças sociais que possam proporcionar um apoio mais eficaz às mães solteiras e promover a igualdade de gênero no país. Esses fatores geram angústia e me impulsionam a assumir um papel central nesta história, buscando reformular o processo histórico da sociedade brasileira, uma vez que os conteúdos educacionais frequentemente perpetuam a colonialidade.

Minha própria jornada de vida me sensibiliza para questões que frequentemente são negligenciadas no ambiente escolar e silenciadas por docentes e gestores que reproduzem inadvertidamente práticas eurocêntricas colonialistas e homofóbicas. É com a dor dessa ferida, resultado de todas as formas de segregação que enfrentei, que encontro a motivação para mudar a paisagem social brasileira por meio da educação. No entanto, limitada pelas condições econômicas e subjugada pela terminologia ‘mãe solteira’, muitas vezes me vejo obrigada a silenciar minha voz para garantir o sustento do meu filho.

Diante das angústias que me afligem, encontro refúgio na educação do campo, onde consigo respirar em meio à eloquência do último 1 ano e 8 meses. Como professora de História, sinto-me compelida a elucidar o quanto contribuímos para a perpetuação da estrutura colonialista e homofóbica que ainda oprime as minorias no país. A oportunidade de desenvolver uma Pedagogia da Diversidade, como parte do meu Mestrado Profissional, me enche de alegria e confiança, pois vejo nessa proposta a base para canalizar minha indignação com as desigualdades econômicas que afetam estudantes de escolas públicas, reforçando a marginalização da maioria das minorias.

A Pedagogia da Diversidade tem como objetivo preservar a diversidade presente na história do nosso país, sem apagá-la, destacando as singularidades de cada povo e comunidade dentro deste vasto território brasileiro. Com 22 anos de experiência docente e ao analisar documentos normativos, sinto-me tranquila para propor uma nova perspectiva para a Educação Formal na Educação Básica, abrangendo desde a educação infantil até o ensino fundamental I e II nas escolas públicas. É um convite para repensar nosso sistema educacional e torná-lo mais inclusivo, valorizando a riqueza da diversidade cultural e histórica que compõe o país.

A concepção da formação docente e as práticas pedagógicas inerentes, em um cenário ideal, deveriam emergir de uma sinergia plena com a sociedade, a cultura e os movimentos engajados na constituição crítica da educação dos aprendizes. Essa constituição visa primordialmente o desenvolvimento de uma postura ativa, capaz e reflexiva diante da realidade individual e coletiva do aprendiz. É particularmente importante para os estudantes que a intervenção docente seja ativa, envolvente e crítica, para que possa estimular uma percepção abrangente do contexto em que estão inseridos e de suas relações intrínsecas, assim como para instigar reflexões profundas, posicionamentos firmes e posturas adequadas diante das diversas tensões que podem rondar a sua etapa educacional formativa.

No âmbito do ensino público, essa perspectiva ganha relevância especial quando voltada à conscientização das dinâmicas de classe e exclusão. Estas, lamentavelmente, resultam na marginalização da presença do diverso, na massificação de corpos e comportamentos e na perpetuação de trajetórias de exclusão que afligem, sobretudo, mulheres, indivíduos privados de acesso à educação em tempo apropriado, minorias étnicas, de gênero e pessoas em situação de vulnerabilidade social.

Nesse contexto, é feita uma ancoragem à fala de Michel Jean Marie Thiollent e Maria Madalena Colette (2014), quando relatam que o papel docente ideal é aquele que “[...] busca assegurar a participação e a diversidade cultural pela via da educação” (p. 208). Com isso, é possível perceber que o papel docente deve se desprender da perpetuação das assimetrias e se atachar na transformação da realidade do estudante. Todavia, na realidade educacional, o que se vê é uma oscilação que é influenciada pelo grau de teor e capacidade de intervenção do educador, notadamente no que tange ao reconhecimento, à informação e ao encaminhamento adequado do estudante enquanto busca se adequar a este processo. Ainda, é importante salientar que a educação, em seu papel transformador, não deve se limitar a reproduzir as assimetrias sociais, mas sim proporcionar aos estudantes ferramentas para a compreensão crítica de sua realidade e para o exercício pleno de sua cidadania.

A perspectiva de Walter Mignolo (2008) em *“Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política”* fala sobre essa necessidade de transposição e superação introdutoriamente trazida por Thiollent e Colette (2014). Em seu ideário, Mignolo (2008, p. 315) explicita o momento potente do presente, na visão de ser aquele período em que “[...] as coisas começaram a mudar quando os povos indígenas ao redor do mundo clamaram por sua própria cosmologia na organização do econômico e do social, da educação e da subjetividade [...]”. Nessa consideração, o autor estende ainda que isso envolveu outro momento, dado “[...] quando os afrodescendentes da América do Sul e do Caribe seguiram um caminho semelhante; quando os intelectuais islâmicos e árabes romperam com a bolha mágica da religião, da política e da ética do ocidente” (p. 315).

Os resultados desse processo de tomada da voz e expressão social e cultural trazidos por Mignolo (2008) sugerem um olhar crítico para a educação que prioriza a “diversalidade”, em oposição à homogeneidade. Ao abordar a educação a partir de uma perspectiva de valorização das diferentes identidades, somos confrontados com um vasto espectro de desafios que envolvem a quebra de paradigmas educacionais estabelecidos e a reconfiguração dos “fazer” e práticas que foram profundamente enraizados na cultura educacional.

Essa mudança demanda uma ruptura com valores dominantes que, por vezes, marginalizam ou silenciam grupos minoritários ou excluídos, sejam eles étnicos, de gênero, sociais ou outros. Trata-se, portanto, de um convite à docência para uma reflexão profunda e necessária sobre seus próprios valores, conhecimentos e práticas. O objetivo principal é a criação de um ambiente de aprendizado que seja inclusivo, representativo e que consiga dialogar efetivamente com as tensões presentes no meio educacional.

Contudo, é importante destacar que esse processo de mudança não é fácil, nem rápido. A superação de práticas e paradigmas arcaicos requer esforços sistemáticos e uma disposição para mudar, não apenas por parte dos professores, mas também por parte dos gestores educacionais e das políticas públicas em geral. Além disso, é essencial que a formação de professores incorpore, de maneira integral, essa visão de diversidade. O professor deve ser preparado para compreender e valorizar as diferentes identidades de seus estudantes, reconhecendo as desigualdades e tensões presentes no ambiente escolar.

Tal formação deve, também, instigar o desenvolvimento de uma postura crítica diante da realidade educacional e das relações de poder que permeiam a sociedade. Dessa forma, a educação se torna um processo dialógico, que propicia a construção conjunta do conhecimento, considerando as diversas realidades, experiências e perspectivas dos estudantes. Por fim, entendo que, ao instigar uma perspectiva crítica e valorativa da diversidade, Mignolo (2008) nos convida a reconceituar a educação, não como um processo de homogeneização ou assimilação, mas como um meio de valorização e inclusão das diferenças, capaz de promover o respeito, a equidade e a justiça social.

Esta dissertação se justifica, sobretudo, pela ponderação das multifacetadas possibilidades que se apresentam ao professor ao contemplar uma prática pedagógica voltada para a diversidade. Esta proposição reconhece que, para o docente educar de forma transformacional, é fundamental conhecer e reconhecer o universo multifacetado e as realidades inerentes ao diverso, bem como as tensões existentes em seu contexto.

Neste sentido, o docente necessita daquilo que Marcos Antônio Bessa-Oliveira (2019a) denomina por perspectiva descolonial, em que impera a lógica de que “[...] todo e qualquer saber necessita de uma desobediência aos sistemas imperantes e obediência às especificidades culturais” (p. 68-9). Essa perspectiva sugere a necessidade de destituir os sentidos amplamente estabelecidos pela visão colonial, removendo a homogeneidade pela exclusão do diverso dos objetivos educacionais. A diversidade na educação recupera o

diverso, o distinto, a criticidade e as individualidades, atingindo um sentido universal, e os reposiciona onde o colonialismo os excluiu, tornando-os elementos centrais da prática docente.

Todavia, essa reestruturação requer concepções, ações e conhecimentos docentes que sejam capazes de reconhecer as diferentes tensões presentes no ato educacional. E a forma de investigar essas concepções reside, sobretudo, na escuta atenta e na observação dos fazeres dos professores e de seus discursos enquanto educam.

A partir destas premissas, o objeto de investigação desta dissertação se concentra nas práticas e conhecimentos docentes, bem como em suas concepções, voltadas ao ensino à diversidade voltado às escolas do Mato Grosso do Sul. Ao investigar e discutir as concepções que envolvem a docência nesse universo e seus elementos, bem como pela análise dos reflexos das potencialidades e lacunas desses saberes, estabeleceremos a base de satisfação de finalidades desta dissertação.

São as indignações recorrentes em minha vida que me ancoram a este pensamento libertador, pois neste tempo de docência como mão de obra barata, sendo professora convocada, sempre fui silenciada pelo sistema, por também não fazer parte dos que contemplam a estrutura do quadro de profissionais docentes do país. São esses momentos de exclusão da proposta pedagógica educacional que me enfureço e me uno aos alijados do sistema, às minhas estudantes não reconhecidas pelas suas maternidades precoces e aos meus estudantes negros que são direcionados por colegas de profissão como os fedidos, os “pretinhos”. A dor e minha omissão quando são feitas coletas para comprar kits de higiene para o estudante da aldeia indígena. Me vejo claramente neste contexto, o de ser colocada de lado, de não saber se vale a pena ser ouvida, de não contribuir senão para a parte vergonhosa da história da frondosa colônia portuguesa.

Em relação a abordagem, no pensamento das rupturas proposto por Walter Mignolo (2008) e já trazidos nesta introdução, é possível compreender que uma pedagogia voltada para a diversidade implica um processo docente instigante que tem como alicerce a ruptura epistêmica. Este é um chamado profundo ao educador para que ele questione os valores, as práticas e as orientações que moldam sua percepção sobre o que é considerado normal, padrão, aceitável e esperado dentro do espaço de sala de aula, práticas estas enraizadas em construções históricas.

Em uma trajetória de ensino com o olhar direcionado à diversalidade, o educador é convidado a identificar e questionar as influências coloniais, as tensões predominantes e as práticas convencionais que emergem na educação a partir dos conceitos socialmente aceitos de normalidade. Este educador, reflexivo e comprometido, considera aqueles que são frequentemente excluídos, marginalizados e considerados não pertencentes - em um gesto de resgate e reenquadramento.

Nesta perspectiva, Marcos Antônio Bessa-Oliveira (2019a) propõe uma reflexão: enquanto a visão colonial busca extinguir as individualidades em prol da homogeneidade, a diversalidade se apresenta como uma direção oposta e audaz. Ela valoriza a singularidade do indivíduo, suas idiossincrasias, rompendo com a intenção de universalizar e padronizar.¹

Consequentemente, essa visão promove um entendimento mais crítico e aprofundado da diversalidade, instigando discussões identitárias mais complexas e autênticas. Isso proporciona um questionamento mais profundo: quais práticas educacionais estão, de fato, cerceando a inclusão do que é singular e único no indivíduo?

Este olhar se conecta diretamente ao que Mignolo (2008) descreveu como *identidade em política*. Ele aponta para a existência de elementos que, devido à colonização e dominação, são compreendidos como naturais. Porém, essa naturalidade é, na realidade, uma imposição de uma suposta normalidade que não reflete a verdadeira diversalidade humana.

Aqui, neste texto de Mignolo (2008), me amparo e me delicio, me sentindo esta latina que ele clama, pois vou percebendo a importância que este envolvimento político-social faz parte da docente excluída num canto da sala de professores, por ser polêmica ou por ser da disciplina de História, que deixa correr solto “correr solto e dar voz” para mim, para que meus estudantes façam parte do processo, sejam inseridos e apareçam na educação e não nos índices negativos como sempre estão. Pois entendo que quanto menos ouvidos, menos serão assistidos, pois quando não recebem uma tratativa de acolhimento, se refugiam na sua mesmice e anulam-se do processo. É necessário trazer propostas políticas para a escola, para serem discutidas com nossos estudantes. Assim como entendo quando promovo este momento para falar da Constituinte Brasileira com estudantes do oitavo e nono ano, que têm na grade curricular a História do Brasil desde sua emancipação com os oitavos anos e a sua

¹ A *priori* a proposição parece contraditória: diversalidade = individualidade. Entretanto, entendendo que a lógica universal hegemônica é homogeneizar as diferenças, por meio de intencionalidades, por exemplo, na educação de que todos devem aprender da mesma forma e os mesmos conteúdos para os mesmos fins. Enquanto lógica da diversalidade em defesa neste trabalho, a educação considerará a individualidade para o aprendizado, e, de modo análogo à diferença, priorizará as diferentes formas de aprendizado para contemplar também seus específicos fins.

contemporaneidade atualmente com os nonos anos. Promovo este momento com a participação de um parlamentar para dar significância sobre como podem contribuir para a mudança na constituinte. Na maioria das vezes, esses momentos foram incompreendidos e anulados da trajetória da história daquele espaço escolar, sem ter queixa um muito obrigada por proporcionar este movimento no ambiente escolar. Teve um momento peculiar em que a gestão até se negou a servir água ao palestrante. São dessas memórias de descasos que me amedronta e também me encoraja para este pleito de formação de docentes, a construção de uma lei e quais as implicações são relevantes para esta proposta e como eles.

Apresentando a problemática e os objetivos da pesquisa

Este cenário cria um ambiente educacional excludente que negligencia a rica diversidade de diferentes perspectivas, e que invisibiliza tudo aquilo e todos aqueles que fogem dos padrões normatizados de ser e existir. As minorias e tudo que se apresenta como distinto e diverso, são omitidos na prática educacional e na compreensão normalizada do mundo, perdendo assim espaço e sentido de pertencimento.

O educador, imbuído de pedagogias voltadas para a diversidade, tem o desafio inspirador de trazer luz à pluralidade humana, de dar visibilidade ao invisível, de resgatar o sentido de pertencimento dos excluídos, e de reinventar a prática educacional para que ela reflita e valorize todas as cores do arco-íris humano.

As pedagogias da diversidade assumem uma relevância excepcional no cenário de Mato Grosso do Sul, Brasil, uma região marcada por uma rica composição cultural e histórica, com influências indígenas, paraguaias e tantas outras. A compreensão e valorização dessa conjugação de elementos são essenciais para formar cidadãos ativos, reflexivos e engajados em suas comunidades. No entanto, a prática educacional não pode ficar apenas no reconhecimento dessa diversidade; ela precisa ir além, desafiando os paradigmas estabelecidos e promovendo uma profunda transformação na maneira como educamos.

No coração dessa transformação está a capacidade de ver a diversidade não como um obstáculo, mas como uma rica fonte de aprendizado, inovação e crescimento. Ao adotar uma abordagem pedagógica que valoriza a diversidade, podemos começar a dismantlar sistemas de opressão e exclusão, criando ambientes de aprendizado onde todos os estudantes,

independentemente de sua origem, gênero, classe social ou qualquer outra distinção, se sintam valorizados, ouvidos e representados.

Em Mato Grosso do Sul, isso é particularmente importante, pois a região é um microcosmo das tensões e desigualdades que existem em todo o Brasil. A presença significativa de comunidades indígenas, por exemplo, destaca a necessidade de uma educação que reconheça e valorize as cosmologias, histórias e tradições dessas populações, em vez de marginalizá-las ou submetê-las a narrativas dominantes. A reflexão trazida por Walter Mignolo (2008) sobre a desobediência epistêmica e a necessidade de uma abordagem descolonial é profundamente relevante neste contexto. Não se trata apenas de incluir vozes diversas no currículo, mas de repensar radicalmente a própria estrutura e objetivos da educação.

Nesse cenário de professores, gestores e políticos devem se unir para garantir que a educação em Mato Grosso do Sul, e em todo o Brasil, seja uma força para a inclusão, a equidade e a justiça social, capaz de refletir a rica diversidade de seus estudantes e prepará-los para um mundo cada vez mais interconectado e diversificado. Assim, questiona-se: como as concepções e conceitos que rondam as práticas pedagógicas por docentes nas escolas do Mato Grosso do Sul contemplam e promovem a diversidade, tendo em vista a valorização da rica junção de elementos de ordem cultural e histórica da região e quais as âncoras do pensamento pedagógico que imperam no cenário local?

Dessa maneira, o objetivo geral desta dissertação é discorrer, investigar e compreender o centro teórico colonial e a possibilidade libertadora da diversidade diante das práticas pedagógicas e concepções docentes voltadas no contexto educacional do Mato Grosso do Sul, propondo reflexões e direcionamentos para uma educação trans-formadora, partindo de um sentido de autoetnografia do trajeto educacional. Como objetivos específicos, constaram: analisar como as práticas educacionais atuais no Mato Grosso do Sul contemplam, reconhecem ou excluem as diversas identidades presentes na região; identificar os principais desafios e resistências encontrados pelos educadores ao abordar a diversidade em suas práticas pedagógicas e propor diretrizes para a formação docente que incorpore a perspectiva descolonial, promovendo a valorização da diversidade e o combate às assimetrias educacionais.

A necessidade de se explorar a pedagogia da diversidade no Mato Grosso do Sul é impulsionada pela riqueza cultural e histórica da região. Neste cenário, onde diversas

identidades coexistem, a prática educacional tem o papel crucial de não apenas reconhecer essa diversidade, mas de promovê-la ativamente. O papel transformador da educação, conforme discutido por Walter Mignolo (2008) e Marcos Antonio Bessa-Oliveira (2019a), demanda uma reflexão profunda sobre como os educadores estão sendo formados, as práticas que estão sendo perpetuadas e os sistemas de valores que as orientam. Esta dissertação se torna fundamental para lançar luz sobre as práticas educacionais atuais, identificar potencialidades e lacunas, e fornecer direcionamentos para uma abordagem educacional verdadeiramente inclusiva e transformadora.

No primeiro capítulo – **BASES FUNDAMENTAIS DA IMERSÃO NA DESCOLONIZAÇÃO, E O OLHAR DO OUTRO** –, DIVERSALIDADES observamos que, no íntimo das nossas identidades, encontramos fronteiras moldadas por sentimentos de não pertencimento aos valores tradicionais, tal como ilustrado na trajetória introspectiva de uma cidadã em busca de um mundo que a represente. Trazendo à tona a profundidade do ensino, este capítulo se inspira em pensadores como Paulo Freire e Marcos Antônio Bessa-Oliveira, debruçada no tripé de pensadores descoloniais formado por Walter Mignolo, Enrique Dussel, Aníbal Quijano, sustentado por outros que sublinham a educação como um ato político, pautado na valorização da diversidade. Desafiando a abordagem colonialista que subordina a identidade do educando, a educação deve reconhecer e mergulhar nas singularidades de cada estudante. Ao enfatizar o valor da *Pedagogia do Oprimido*, é um livro seminal escrito pelo educador brasileiro Paulo Freire, publicado em 1968.

Embora seja um texto influente e amplamente estudado na área da pedagogia e da educação, é importante reconhecer que ele foi escrito em um contexto histórico e político muito específico. Aqui, trago novamente em foco a importância de re teorizar e alocar nesta temporalidade e local nesta nova proposta pedagógica, este pensamento refletindo as circunstâncias da época. Isso significa que algumas de suas ideias e abordagens podem não se alinhar totalmente com as necessidades e perspectivas do século XXI. Estas são algumas razões pelas quais isso pode ser o caso: destacamos a urgência de centralizar os repertórios marginalizados, conduzindo a educação para além do convencional e mergulhando nas profundezas das diversas identidades, novas histórias e saberes que constituem nossa base pedagógica, evolução do contexto social e político, globalização e tecnologia, novas formas de opressão, educação inclusiva, abordagens pedagógicas inovadoras.

Muitos dos princípios fundamentais de Freire, como a importância do diálogo, da conscientização e da participação ativa dos estudantes, ainda têm relevância. No entanto, é

importante reconhecer que a obra pode necessitar de adaptações e complementos para abordar as complexidades e desafios do mundo contemporâneo. A educação e a pedagogia são campos dinâmicos que evoluem com o tempo e as necessidades da sociedade.

Paulo Freire é mentor de todo pensamento pedagógico que me ampara para esta nova proposta de Pedagogia da Diversidade e é com ele que me encontro como esfarrapada do mundo e me incluo dentro de um contexto de opressão social introduzido pela colonialidade estruturante da história do Brasil. Porém para aproximar mais sua teoria e re-teorizar: recorro à “Pedagogia da Libertação” de Paulo Freire e à “Pedagogia da Libertação” de Enrique Dussel e faço um contraponto, alocando cada uma no seu tempo e espaço. São duas abordagens distintas na área da educação e da filosofia que compartilham algumas semelhanças, mas também têm diferenças significativas. Partindo resumidamente de um quadro comparativo das duas: um autor brasileiro, o outro argentino. Freire, de base filosófica existencialista e marxista, enfatiza a conscientização e a libertação dos oprimidos por meio da educação. O método Freireano baseia-se no diálogo, na leitura crítica do mundo e na problematização das realidades sociais. Ele desenvolveu o conceito de “educação problematizadora”, com o objetivo de promover a conscientização, capacitar os oprimidos para analisar criticamente suas circunstâncias, adquirir habilidades de leitura e escrita e, assim, alcançar a emancipação.

Enrique Dussel baseia-se na filosofia da libertação, que é uma corrente filosófica latino-americana que combina elementos da teologia da libertação com a filosofia marxista e fenomenológica, com um método concentrado na ética da libertação, buscando uma nova forma de ética global que leve em consideração as vítimas da opressão e o objetivo de enriquecer a teoria ética e política com uma perspectiva do Sul global, considerando a opressão, a exploração econômica e a busca pela justiça social.

Embora ambas as abordagens tenham “libertação” como elemento-chave, elas têm origens, focos e métodos distintos. A “Pedagogia da Libertação” de Paulo Freire está mais diretamente relacionada à educação e à emancipação dos oprimidos por meio da conscientização, enquanto a “Pedagogia da Libertação” de Enrique Dussel se concentra na ética e na filosofia, com o objetivo de promover a justiça social em um contexto mais amplo. Ambas as abordagens têm tido um impacto significativo na América Latina.

Em resumo, enquanto a “Pedagogia da Libertação” de Paulo Freire enfoca principalmente a educação e o empoderamento dos oprimidos por meio do diálogo crítico e da

conscientização, a abordagem de Enrique Dussel vai além da educação, abrangendo uma ética da libertação, uma filosofia intercultural e uma teologia da libertação, todas centradas na busca pela justiça e pela libertação dos oprimidos em diversas dimensões da vida.

É fundamental destacar que estou propondo uma pedagogia, não apenas uma metodologia. A diferença entre esses dois termos é significativa, pois reflete uma abordagem mais abrangente e profunda no campo educacional. Não proponho aqui um passo a passo como uma receita de bolo a ser seguida, pois, inicialmente, temos um diferencial com esta proposta pedagógica, que é a valorização do contexto histórico, social e econômico de cada educando, visualizando e respeitando cada subjetividade e singularidade, e não promovendo a padronização com eixos temáticos contemplativos curriculares emergentes e redundantes. Sim, não estou propondo o “mais do mesmo”.

Uma metodologia é um conjunto de técnicas, estratégias e ferramentas específicas que podem ser aplicadas em um processo de ensino e aprendizado. Ela se concentra em como as aulas são ministradas, quais materiais são usados e quais atividades são realizadas.

Por outro lado, uma pedagogia é uma filosofia educacional mais ampla e abrangente. Ela se baseia em valores, crenças e princípios fundamentais que orientam todo o sistema educacional. Uma pedagogia influencia a escolha de metodologias, mas vai além disso, definindo os objetivos da educação, as relações entre educadores e estudantes, o papel da educação na sociedade e a visão de um currículo.

Minha proposta não se limita a sugerir um novo conjunto de métodos ou técnicas de ensino, mas sim uma abordagem pedagógica holística. Estou propondo uma mudança na forma como concebemos a educação, em como compreendemos o processo de aprendizado e, mais importante, em como percebemos o papel da educação na formação de indivíduos e na transformação da sociedade.

Portanto, ao enfatizar que minha proposta é uma pedagogia, estou indicando que ela aborda questões mais profundas e amplas no campo educacional, buscando uma transformação significativa na forma como concebemos a educação e seu potencial de impacto na vida das pessoas e na sociedade como um todo.

No contexto educacional contemporâneo, é crucial diferenciar entre uma simples metodologia de ensino e uma verdadeira pedagogia transformadora. O significado de Pedagogia vai além das estratégias de ensino; é um conjunto de crenças fundamentais sobre o aprendizado, o papel do educador e a formação holística do indivíduo. Enquanto uma

metodologia pode se concentrar em técnicas específicas para alcançar objetivos educacionais, uma pedagogia abrange uma visão mais ampla e profunda da educação, incorporando valores como inclusão, equidade, empatia e respeito pela diversidade.

A Educação, como um processo holístico contemplado com minha proposta de pedagogia da diversalidade, reconhece a complexidade do aprendizado, levando em consideração não apenas o desenvolvimento acadêmico, mas também as necessidades emocionais, sociais e éticas dos estudantes. A educação não deve ser apenas um meio para adquirir conhecimento, mas um caminho para o crescimento pessoal, a autodescoberta e a construção de cidadãos engajados e compassivos.

Fomentando o pensamento crítico e a criatividade, uma verdadeira pedagogia não apenas transmite informações, mas também cultiva habilidades essenciais, como pensamento crítico, solução de problemas e criatividade, que é o que tenho como proposta de Pedagogia da Diversalidade. Os estudantes não são apenas receptores passivos de conhecimento; são incentivados a questionar, explorar, criar e inovar. Uma pedagogia eficaz nutre mentes curiosas e imaginações vibrantes.

Minha proposta de Pedagogia da Diversalidade não se limita às paredes da sala de aula; ela se estende para além dos limites institucionais e abraça a responsabilidade social. Os estudantes são encorajados a se tornarem agentes de mudança em suas comunidades, a defenderem os direitos dos outros e a contribuírem para um mundo mais justo e sustentável. A educação, nesta perspectiva, é um veículo para o empoderamento social e a transformação positiva, promovendo a responsabilidade social.

Em suma, o que estou propondo não é apenas um conjunto de técnicas educacionais, mas uma visão abrangente e inspiradora da educação como um todo. A Pedagogia da Diversalidade transcende a metodologia, mergulhando nas raízes do propósito educacional. É um chamado para repensar não apenas o que ensinamos, mas como ensinamos, e, acima de tudo, por que ensinamos. A educação é mais do que um processo; é uma jornada transformadora que molda não apenas mentes, mas também corações e almas. Estou propondo uma pedagogia que abraça essa jornada em sua totalidade, preparando os estudantes.

No segundo capítulo – **A TRANSIÇÃO DE UM ENTENDIMENTO DE DIVERSIDADE PARA DIVERSALIDADE: um avanço no pensamento sobre igualdade, inclusão e justiça social**, há uma centralidade na evolução crítica de nosso entendimento sobre diversalidade, culminando na compreensão da diversalidade. Esta

transição não é apenas semântica, mas revolucionária em sua abordagem, marcando uma evolução significativa na maneira como percebemos a inclusão, igualdade e justiça social. O capítulo desvenda como a mera celebração da diversalidade, muitas vezes superficial, dá lugar a uma visão mais aprofundada e integradora: a diversalidade. Tal perspectiva exige uma reavaliação e reconfiguração de práticas educacionais e sociais, priorizando a singularidade e a complexidade da experiência humana. Aqui, Paulo Freire (2021) nos desafia a reimaginar a educação não apenas como um exercício de transferência de conhecimento, mas como um espaço para cultivo da consciência crítica e compromisso com a justiça social. Subsequentemente, o capítulo discute a natureza, muitas vezes colonial, da estrutura educacional brasileira e a necessidade de uma pedagogia que reflete e responde a esta realidade. Ao abordar a atuação docente dentro deste cenário, enfatiza-se a importância de uma abordagem descolonial e orientadora à diversalidade, que honra e respeita a multiplicidade das vozes e experiências dos aprendizes.

No terceiro capítulo, **COMPETÊNCIAS FILOSÓFICAS EM PEDAGOGIAS DA DIVERSALIDADE: CONSTRUINDO SIGNIFICADOS** – a temática foi orientada a identificar o processo do ensinar a aprender, suas bases filosóficas essenciais na orientação do desenvolvimento e formação dos estudantes sob uma perspectiva diversal. Em desdobramento, a des-anthropofagia é abordada em seu sentido transformacional no campo da educação formal, contemplando as fases de ensino da Educação Infantil e Ensino Fundamental II, com a discussão de contribuições descoloniais a essas fases da educação.

Este estudo pretende contribuir significativamente para o campo da prática educacional desenvolvida no estado de Mato Grosso do Sul de forma geral, revelando as diversas camadas da realidade educacional do estado. Ao desvendar as práticas, desafios e potencialidades presentes, a pesquisa aspira ser um ponto de partida para reformulações práticas e conceituais, reorientando a educação em direção a uma verdadeira valorização da diversalidade. Espera-se que, a partir deste trabalho, surja uma onda de reflexões, diálogos e mudanças que levem à construção de uma educação mais inclusiva, equitativa e representativa da rica composição de elementos de natureza cultural do Mato Grosso do Sul.

No âmbito da discussão sobre os valores na educação, autores como Jefferson da Silva e Simoni Tormohlen Gehlen (2022), discorrem que a ênfase na importância de uma práxis transformadora ressalta a necessidade de superar a ideia de uma prática ou sistema educacional que seja neutro e imparcial. Em vez disso, promove um processo educativo que esteja profundamente comprometido com o desenvolvimento da consciência dos educandos,

capacitando-os a se tornarem agentes ativos na transformação da realidade que os cerca. Essa abordagem, fundamentada nas contribuições teórico-metodológicas de pensadores como Paulo Freire e Enrique Dussel, sublinha que o não comprometimento ético, político e social com os educandos pode resultar na escola se tornando um local de reprodução e perpetuação das relações de dominação e desigualdade. Assim, a práxis transformadora se apresenta como uma abordagem fundamental para o avanço de uma educação verdadeiramente emancipatória e igualitária.

O foco no Mato Grosso do Sul neste estudo é motivado pela riqueza cultural e histórica da região, e por ser o meu local e tempo na história da Educação Brasileira dando assim significados a temática “Histórias Locais, Projetos Globais - Colonialidade, Saberes Subalternos e Pensamento Liminar, de Walter Mignolo, onde diversas identidades coexistem e sob um enfoque de como este processo se construiu no campo educacional. A pesquisa busca não apenas reconhecer essa diversidade, mas também promovê-la ativamente, considerando a importância de uma educação que reflita e responda a essa realidade. O estado torna-se um cenário relevante para a análise das práticas educacionais, desafios e potencialidades, visando à construção de uma educação verdadeiramente inclusiva e transformadora, alinhada com a diversidade cultural e social que caracteriza o Mato Grosso do Sul.

Nesse enfoque, o estudo traz como produto científico o projeto de ensino Desantropofagia das Comunidades Indígenas e Quilombolas de Mato Grosso do Sul e partir dos fundamentos da diversidade e da diversidade visa atender às necessidades específicas da educação no Mato Grosso do Sul, considerando sua riqueza cultural e histórica e a diversidade de identidades presentes na região. O objetivo principal deste projeto é apontar onde os profissionais de educação podem encontrar pré-requisitos que estão encobertos pelos currículos universalizantes e estruturados da educação brasileiras promovendo uma educação inclusiva, equitativa e transformadora que valorize as singularidades individuais e culturais dos estudantes sul-mato-grossenses.

O seu público são estudantes da graduação de Teatro/Artes visuais no campus de Campo Grande da UEMS todas as terças feiras do mês de outubro e novembro de 2023, resultando em 32 horas de estudo e reflexão. Estudos em Educação evocam uma série de questões essenciais para a área, propiciando discussões sobre diferentes possibilidades de fundamentação teórico-metodológica para a elaboração de currículos, de processos avaliativos, de estratégias de ensino-aprendizagem etc.

O projeto se faz necessário, pois tem como crítica biográfica fronteiriça a análise das fronteiras e limites nas narrativas biográficas. Envolve as complexidades identitárias das pessoas que vivem em contextos de fronteira, seja geográfica, cultural ou social. Explora como essas fronteiras influenciam as experiências de vida, identidade e autonarrativa das pessoas convencionais de gênero, cultura, nacionalidade, analisando além das ou outras categorias, explorando as áreas de interseção e tensão nas vidas das pessoas. Tem como principal papel a materialização do pensamento descolonial na educação, dando lucidez à proposta pedagógica da Diversalidade, viabilizando e identificando onde é existente e onde pode insurgir por estar encoberta por currículos homonegizantes.

Para isso, o projeto buscará revisar e reformular as práticas pedagógicas existentes, incorporando uma abordagem descolonial e orientadora à diversidade re-teorizar além disso, pretende oferecer diretrizes para a formação docente, capacitando educadores a adotar uma perspectiva que promova a valorização da diversidade e combata as assimetrias educacionais. A importância desse projeto está em lançar luz sobre as práticas educacionais atuais no estado, identificando potencialidades e lacunas e fornecendo orientações para uma abordagem educacional verdadeiramente inclusiva e transformadora, alinhada com a realidade cultural e social do Mato Grosso do Sul.

Essa abordagem crítica poderia também investigar como as narrativas biográficas são construídas em contextos de fronteira, como a migração, a diáspora ou a experiência de viver em espaços culturalmente diversos. Poderia examinar como as fronteiras são desafiadas, subvertidas ou reforçadas nas histórias de vida das pessoas que vivem em situações limítrofes.

Além disso, a “crítica biográfica fronteiriça” pode levar em consideração as fronteiras de poder, privilégio e marginalização que moldam as narrativas biográficas. Isso pode incluir uma análise cuidadosa das hierarquias sociais e políticas que impactam as vidas das pessoas e moldam as histórias que contam sobre si mesmas.

Podendo examinar como as fronteiras são representadas simbolicamente em narrativas biográficas, seja através de metáforas, imagens ou linguagem. Investigar como essas representações simbólicas refletem e perpetuam ideias e estereótipos sobre identidade, pertencimento e diferença.

A “crítica biográfica fronteiriça” oferece uma lente analítica para entender as complexidades das narrativas biográficas em contextos de fronteira, explorando como as

fronteiras e limites influenciam as experiências de vida e as histórias das pessoas de maneiras profundas e multifacetadas.

Foi desenvolvido um projeto de ensino para estudantes da graduação de Teatro/Artes visuais no campus de Campo Grande da Umes todas as terças-feiras dos meses de outubro e novembro de 2023, resultando em 32 horas de estudo e reflexão. O Projeto tem oito eixos temáticos que são trabalhados com rodas de conversas com palestrantes responsáveis pelo conhecimento ou integrantes das comunidades indígenas e afrodescendentes.

CAPÍTULO 1 – BASES FUNDAMENTAIS DA IMERSÃO NA DESCOLONIZAÇÃO, DIVERSALIDADES E O OLHAR AO *OUTRO*

“De certo, pedagogias da diversidade contemplam o ser, saber, sentir e o fazer descoloniais ancorados na lógica *biogeográfica* de que os sistemas coloniais/imperiais (Estatais e Privados) se sustentam na uniformidade política, discursiva, econômica, linguística, de direito, de democracia e cultural” (BESSA-OLIVEIRA, 2019a, p. 61).

Os termos diversidade e diversalidade possuem raízes semelhantes, embora não sejam amplamente reconhecidos na linguagem cotidiana. No entanto, ao analisar seus elementos constituintes, podemos inferir possíveis diferenças entre eles. Diversidade refere-se à presença e à variedade de diferenças e características entre pessoas, grupos ou elementos em um determinado contexto. É frequentemente utilizado para descrever a existência de diferentes identidades, perspectivas, culturas, origens étnicas, gêneros, habilidades, orientações sexuais, entre outros. A diversidade enfatiza a inclusão e a aceitação das diferenças individuais e coletivas, sendo frequentemente buscada para promover a equidade e a igualdade de oportunidades. Por outro lado, diversalidade, embora não seja um termo comumente utilizado, pode ser compreendido como uma junção das palavras diversidade e universalidade.

Para dar luz a proposta Pedagógica sobre Diversalidade trago um diagrama para melhor visibilidade e interpretação da terminologia que será discutida ao longo desta dissertação. Motivada pelo raciocínio de que tendo didaticamente elucidado a ideia pedagógica de que me proponho para este novo olhar sobre a des-colonização da educação brasileira em lócus em escolas públicas de Mato Grosso do Sul acredito estar direcionando para uma leitura com imersão fundante e precisa a partir do quadro abaixo.

Quadro 1 – Diversidade e diversalidade

| | Diversidade | Diversalidade |
|--------------------|--|---|
| Definição | Refere-se à variedade de características, atributos, culturas, perspectivas e experiências entre indivíduos e grupos. Geralmente, o conceito de diversidade é ancorado em torno de um padrão ou norma estabelecidos, e as diferenças são percebidas em relação a este. | Propõe uma visão que considera a re-existência e é igualitária da diferença. Todas as diferenças são vistas como igualmente válidas e relevantes, sem a necessidade de um padrão único ou dominante. O foco não está apenas na presença de diferenças, mas em como essas diferenças interagem e se relacionam umas com as outras. |
| Implicações | Pode implicar em hierarquia ou desigualdade, onde algumas diferenças são mais valorizadas ou privilegiadas do | Implica na existência de uma abordagem não hierárquica para diferenças, onde cada uma é considerada igualmente válida e importante. A |

Objetivo

que outras. Isso pode levar a práticas de exclusão ou marginalização de determinados grupos ou indivíduos que são considerados diferentes ou desviantes da norma.

O objetivo frequentemente é a tolerância ou a inclusão de indivíduos e grupos considerados diferentes ou desviantes da norma.

diversalidade é a existência de uma multiplicidade de formas de ser e de viver, e prioriza a interconexão e a interdependência dessas diferenças.

O objetivo é o reconhecimento e a valorização de todas as formas de ser e viver, sem a necessidade de um padrão único ou dominante. Também visa compreender as relações e interações entre diferentes formas de ser e viver.

Fonte: a autora (2023).

A partir dessa análise, é possível inferir que diversalidade pode se referir à coexistência harmoniosa e respeitosa da diversidade em um contexto universal ou abrangente. Essa combinação de conceitos sugere que a diversalidade abrange a aceitação e a valorização das diferenças em todos os âmbitos da vida e em todas as esferas sociais, promovendo uma perspectiva inclusiva e equitativa em escala global, sem precedentes comparativos. Isso reforça o entendimento de Marcos Antônio Bessa-Oliveira (2019a, p. 68), que observa que ““o conceito de diversalidade já contempla este pluriversal do “diverso” que o conceito de diversidade não conseguiu abarcar da ótica descolonial”.

Ancorada nas reflexões anteriores, o conceito de diversalidade, muito discutido por Bessa-Oliveira, propõe uma visão mais re-existencial e igualitária da diferença. Em vez de ver a diversidade como uma série de variações a partir de uma norma, a diversalidade considera todas as diferenças como igualmente válidas e importantes: diferença como norma/semelhança para convivência em oposição ao diferente para poder ser sobrevivente. Isso implica reconhecer e valorizar todas as formas de ser e viver, sem impor um padrão único ou dominante.

A diversalidade também propõe uma visão mais interconectada da diferença, onde todas as formas de ser e viver são vistas como partes de um todo complexo e interdependente. Isso significa que não podemos compreender ou valorizar plenamente qualquer forma de diferença sem também considerar suas relações e interações com outras formas de diferença. Portanto, embora a diversidade e a diversalidade possam parecer semelhantes à primeira vista, elas oferecem visões bastante diferentes de como entendemos e valorizamos a diferença. Enquanto a diversidade muitas vezes implica uma visão mais fragmentada e hierárquica da diferença, a diversalidade oferece uma visão de mais re-existência, igualitária e interconectada.

Este quadro proporciona uma visão muito interessante das diferenças e semelhanças entre os conceitos de diversidade e diversalidade. Ambos abordam a presença de diferenças e variedades entre indivíduos e grupos, porém, diferem na forma como estas diferenças são percebidas e valorizadas.

A abordagem da diversidade, conforme apresentado, é ancorada em um padrão ou norma estabelecidos, o que pode implicar em uma hierarquia ou desigualdade, dependendo de como as diferenças são avaliadas em relação a essa norma. Isso pode, inadvertidamente, contribuir para a exclusão ou marginalização de indivíduos ou grupos que são vistos como diferentes ou desviantes da norma. Assim, embora o objetivo seja a inclusão e tolerância, a própria estrutura que sustenta a abordagem da diversidade pode limitar a sua eficácia.

Por exemplo, quando pensamos no currículo escolar, dia 19 de abril sempre foi tachado como o dia do índio e em novembro o dia 20 como Dia da Consciência Negra. Ambos, definitivamente, são tratados como diversidades no currículo homogêneo em que os outros demais dias – o resto do ano letivo nos currículos escolares – são dados/atribuídos, literalmente, a aspectos que re-forçam a cultura europeia e suas bases constitutivas e derivados (também eleitas por eles) como padrão para julgar esses diversos índios e negros.

Por outro lado, a abordagem da diversalidade busca ir além da simples aceitação ou tolerância das diferenças. Ela defende a valorização de todas as diferenças como igualmente válidas e relevantes, sem a necessidade de um padrão único ou dominante. Isso implica numa visão mais ampla das diferenças e igualitária das dessas enquanto re-existências, que tem potencial para abordar e combater as desigualdades e exclusões que podem ser perpetuadas pelo conceito de diversidade.

Assim, ao contrário daquela, podemos simplesmente questionar a lógica do currículo amplamente branco em detrimento das outras “cores de peles”. Mas, é claro que se a diversalidade torna-se preponderante, o “comparativo” dar-se-ia na lógica de ressaltar as estruturas fundantes e reproduzidas das diferentes culturas – europeia, indígenas, africanas, asiáticas, por exemplo – em seus diferentes contextos históricos, sociais, culturais com suas políticas, éticas e estéticas.

No entanto, é importante salientar que ambos os conceitos trazem perspectivas importantes para as discussões sobre diferenças e identidades. A diversidade permite o reconhecimento e a inclusão de diferenças dentro de contextos que podem ser dominados por normas ou padrões estabelecidos. A diversalidade, por sua vez, desafia essas normas e

padrões e promove uma abordagem mais abrangente e equitativa das diferenças. Em uma análise mais crítica, podemos dizer que a transição do entendimento de diversidade para diversalidade marca um avanço no pensamento sobre a igualdade, inclusão e justiça social. Isso pode abrir caminho para práticas e políticas mais amplas e não concorrentes e equitativas, tanto no âmbito social quanto institucional.

Nesse interesse, cabe ainda refletir sobre o conceito de não patrimônio cultural, que é uma ideia interessante que desafia a noção tradicional de patrimônio cultural como algo que merece ser preservado e valorizado. Enquanto o patrimônio cultural é geralmente associado a bens culturais tangíveis, como monumentos, artefatos históricos e tradições folclóricas, o termo “não patrimônio cultural” pode ser interpretado como uma forma de destacar e examinar as narrativas e experiências que foram historicamente marginalizadas ou excluídas das estruturas dominantes de preservação e disseminação cultural.

Um exemplo prático do conceito de não patrimônio cultural poderia ser a preservação e celebração das tradições culinárias de comunidades étnicas minoritárias em um determinado país. Muitas vezes, a culinária é vista como uma parte fundamental da cultura de um grupo, mas nem sempre recebe a mesma atenção e reconhecimento que outros aspectos do patrimônio cultural. Nesse contexto, o não patrimônio cultural poderia se referir à pesquisa, documentação e promoção das receitas, técnicas de preparação de alimentos e histórias por trás dos pratos tradicionais dessas comunidades. Isso envolveria a coleta de narrativas pessoais relacionadas à comida, a preservação de receitas transmitidas oralmente e a organização de eventos culturais que destacam essas tradições culinárias.

Ao fazer isso, estaríamos reconhecendo e valorizando as experiências e narrativas que foram historicamente marginalizadas ou excluídas das estruturas dominantes de preservação cultural, contribuindo para uma compreensão mais abrangente e inclusiva do patrimônio cultural de uma sociedade.

Sendo assim, entendo que esse não patrimônio cultural pode abranger uma ampla gama de aspectos culturais que não foram tradicionalmente reconhecidos ou valorizados, como as vozes e perspectivas das minorias étnicas, das comunidades indígenas, das pessoas LGBTQ+, dos imigrantes, dos povos colonizados e outros grupos historicamente marginalizados. Essas narrativas muitas vezes não foram incluídas nas instituições culturais predominantes, mas são essenciais para uma compreensão completa e precisa da diversidade cultural de uma sociedade.

Nesse contexto, é interessante explorar a lógica do museu e da universidade como as principais instituições da colonialidade do ser e do saber. De acordo com Bruno Brulon (2020), em “Descolonizar o pensamento museológico: reintegrando a matéria para re-pensar os museus”, a colonialidade se refere a um sistema de poder que se estabeleceu durante o período colonial e que persiste até os dias de hoje, perpetuando relações desiguais entre diferentes grupos sociais. Assim, os museus, historicamente, têm sido espaços que refletem e reforçam a visão eurocêntrica da história e da cultura. Muitas vezes, eles exibem arte e artefatos de culturas não ocidentais em uma lógica de apropriação e exotização, desconsiderando as perspectivas e interpretações dessas culturas. Além disso, a forma como os museus selecionam, interpretam e expõem o patrimônio cultural pode perpetuar estereótipos, desigualdades e hierarquias.

Ainda a partir de Brulon (2020), da mesma forma, as universidades têm sido instituições que promovem o conhecimento e a pesquisa, mas muitas vezes estão enraizadas na lógica colonial do saber. Os currículos acadêmicos frequentemente privilegiam o conhecimento ocidental, deixando de fora perspectivas e teorias desenvolvidas em outras culturas e contextos. As universidades também podem reproduzir desigualdades sociais e econômicas, perpetuando a marginalização de certos grupos e suas formas de conhecimento.

Meu processo de identificação com sentimentos de não pertencimento aos valores tradicionais, impostos pela minha formação como cidadã, marcou o início de uma jornada de autodescoberta. Ao longo dessa trajetória, nutrida pela inquietude que permeia minha existência, busquei dar significado à minha vida e ansiar por um mundo que verdadeiramente me representasse. Como professora de História na Educação Básica Fundamental e Médio em escolas públicas de Mato Grosso do Sul, minha atuação transcende a simples execução de um protocolo acadêmico. Ela se configura como uma contribuição significativa para os desafios educacionais tanto a nível nacional quanto estadual, com base em uma abordagem descolonial com foco na Modernidade/Colonialidade. Minha proposta implica em uma profunda exploração dos pensamentos pós-coloniais, ancorados na perspectiva latino-americana.

Nessa jornada, estabeleci conexões entre diversos autores, a maioria deles educadores e intelectuais latino-americanos de diversas disciplinas, como Walter Mignolo, Enrique Dussel e Aníbal Quijano, entre outros. Ao costurar essas convergências, reconstruí um diálogo e uma abordagem crítica em relação aos paradigmas estabelecidos, contribuindo para uma visão mais abrangente e descolonizada da história e da educação.

Sou uma mulher sujeita a situações que são vivenciadas por várias outras mulheres negras e convocadas na educação formal, mantidas reféns de suas formações pessoais, bem como da vida acadêmica e profissional. Essa jornada me levou a compreender o momento com suas inúmeras fragilidades, mas também com potencialidades realçadas e aguçadas. Esse despertar resultou em um posicionamento de empoderamento, construído por meio de pensamentos baseados nos caminhos desta estrada que decidi não trilhar novamente. Quando digo que não voltaria a pôr os pés nesse caminho, não me refiro a me livrar das pessoas que me submeteram a essa condição, mas sim ao pleno entendimento de que elas também são reféns de um patriarcado colonial inerente à nossa sociedade, tanto cultural quanto estruturalmente.

Não pretendo romantizar ou poetizar a escrita, mas desejo eternizar esse momento singular. Ao fazer uma analogia da minha trajetória em sala de aula, utilizo a abordagem de Enrique Dussel (1979), que se apropriou, entre outras coisas, da concepção de ser humano de Martin Heidegger (1979). Essa concepção retrata o ser humano como sempre inacabado, em constante e interminável processo de construção de si mesmo.

De Enrique Dussel, tomo emprestado o sentido essencial de suas peregrinações pelo Oriente como referência. Mas, diferentemente de seu espaço geográfico de descoberta, minha peregrinação não ocorreu pelo Oriente Médio, mas sim pelos territórios do Mato Grosso do Sul. Em particular, passei por acampamentos do “Movimento Sem-Terra”, onde, com uma proposta do governo da época (Zeca do PT, 1999/2000, virada de século), acompanhei os professores da agricultura familiar até as salas de aula dos anos finais do ensino fundamental e médio.

Nesse cenário, meu desejo é eternizar o singular momento de ensinar, de engajar-se no processo educativo. Digo isto não para romantizar ou poetizar o ato de ensinar, mas para sublinhar a sua importância na minha jornada pessoal e profissional. O ato de ensinar, para mim, é um diálogo contínuo com meus estudantes, uma troca de conhecimentos e experiências que nos transforma e nos permite crescer juntos. Utilizo a abordagem de Enrique Dussel, filósofo da libertação, para explicar a minha jornada em sala de aula. Dussel (1979) me ensinou a ver a educação como uma peregrinação, uma jornada onde cada passo, cada descoberta, cada revelação é importante. Como ele, que viajou ao Oriente em busca de sabedoria e entendimento, me vejo numa jornada educativa em busca de conhecimento e de autodescoberta.

Por outro lado, incorporo a concepção de Martin Heidegger (1978) sobre o ser humano, que postula que estamos sempre em construção, sempre a caminho. Essa visão se reflete em minha sala de aula, onde os estudantes e eu estamos sempre aprendendo, sempre nos reinventando. Cada aula, cada discussão, cada exercício é uma oportunidade para a construção de nós mesmos, para nos tornarmos melhores do que éramos. Ao combinar essas duas perspectivas, criei uma abordagem de ensino que valoriza a jornada e o processo. Não me preocupo apenas com o destino, ou seja, com os resultados, mas sim com a jornada que meus estudantes e eu empreendemos juntos. Cada passo, cada tropeço, cada sucesso, cada fracasso faz parte do processo de tornar-se, de construir a nós mesmos e ao nosso entendimento do mundo. E é este momento singular, este ato de caminhar juntos na busca por conhecimento, que desejo eternizar através do fazer docente e do conhecimento. Ser professora, a meu ver, representa atingir um ponto de trans-formação da realidade.

Para além desse universo de fatos, falar sobre educação do campo é um tema extremamente significativo para mim, pois estive envolvida nessa luta por uma educação de qualidade nesse contexto. Posteriormente, casei-me com um dirigente da área de educação do “Movimento Sem-Terra”.

Em minhas lembranças, um filme se desenrola, e é nesse mar de recordações que construo minhas narrativas sobre a Educação do Campo. Junto da minha companheira e formadora de professores, Simone Silva, nós, professoras formadas, recebíamos passagens para nos deslocarmos até os assentamentos e acampamentos do Movimento dos Trabalhadores Sem-Terra (MST). Nossos filhos, Arthur Henrique e Eloa Silva, que hoje nos deixou, eram nossos companheiros nessa jornada. Uma jornada exaustiva, na qual carregávamos caixas repletas de textos impressos para as formações, e onde nos acomodávamos em escolas ou nas casas das fazendas retomadas.

As crianças eram levadas para o que chamávamos de ciranda, onde outras mães ajudavam a cuidar delas para que nós, mães, pudéssemos estudar. Era uma verdadeira troca, um apoio mútuo, e, assim, o cansaço físico se dissipava, pois sabíamos que éramos a referência daqueles docentes e precisávamos ser fortes. A falta de recursos nunca impediu a resistência da Educação do Campo, uma iniciativa que teve origem no Movimento MST, graças às mães que buscavam uma vida melhor para seus filhos. Essas são memórias preciosas, repletas de sorrisos puros, que não se deixavam abalar pelas dores que me angustiavam. Era um momento de novas oportunidades e, acima de tudo, de humanidade.

Mais tarde, casei-me com um dirigente da área de educação do MST. Contudo, com o tempo, minha trajetória tomou outros rumos, à medida que eu me reconhecia como uma mulher negra em um espaço dominado por uma perspectiva científica branca. Esse pensamento me motivou e continua me motivando a seguir em frente. A influência do escritor e pensador Paulo Freire é notavelmente evidente em minhas práticas pedagógicas, especialmente quando dei início ao meu envolvimento com a Educação do Campo nos acampamentos do Movimento Sem-Terra. Estar imersa nesse contexto e ser educadora tornou impossível não me identificar com ele e não me tornar uma de suas vozes na sala de aula, conforme ele mesmo expressa:

[...] meu ponto de vista é o dos “Condenados da Terra”, o dos excluídos [...] A prática preconceituosa de raça, de classe, de gênero ofende a substantividade do ser humano e nega radicalmente a democracia. Quão longe dela nós achamos quando vivemos a impunidade dos que matam meninos nas ruas, dos que assassinam camponeses que lutam por seus direitos, dos que discriminam os negros, dos que inferiorizam as mulheres [...]. A mim me dá pena e não raiva, quando vejo a arrogância com que a branquitude de sociedades em que se faz isso, em que se queimam igrejas de negros, se apresenta ao mundo como pedagoga da democracia” (FREIRE, 2021, p. 37).

A fala freireana sintetiza o pensamento do autor, e traz fortes traços da influência de Frantz Fanon em todos os contextos presentes na *Pedagogia da Autonomia*. Indo ao campo descolonial dessa fala, o contato com as diversas comunidades no estado despertou em mim o desejo de compreender que aquilo que normalmente é chamado de *história das ideias* é, na verdade, apenas a história das ideias hegemônicas ocidentais. Percebi que existiam outras possibilidades de conhecimento e interpretação do mundo, as quais passei a intensificar em minha carreira.

Devo aqui separar um recorte para traçar melhor o conceito do que é a história das ideias, em um entendimento formado a partir da leitura de Quentin Skinner e Marcus Vinícius Barbosa, mas não se esgotando aos seus termos. Assim, Skinner e Barbosa (2017) elucidam que a história das ideias é um campo de estudo que se dedica a explorar como ideias e conceitos específicos evoluíram ao longo do tempo e como eles moldaram e foram moldados pelo contexto histórico, cultural, social e político em que surgiram e se desenvolveram. O foco não está tanto nos indivíduos que conceberam essas ideias, mas sim nas ideias em si e na maneira como elas foram interpretadas, aplicadas, adaptadas e transformadas. Esse campo de estudo nasceu no início do século XX, influenciado por intelectuais como Arthur Lovejoy, um

dos fundadores da “história das ideias”, que argumentava que ideias complexas poderiam ser decompostas em “unidades de ideias” mais simples, que poderiam então ser rastreadas através da história.

Em termos práticos, um historiador das ideias pode estudar um conceito como democracia ou liberdade, e investigar como essas ideias mudaram e foram interpretadas de maneira diferente ao longo do tempo e em diferentes contextos culturais e sociais. Isso pode envolver a leitura de textos filosóficos, legais, literários, religiosos e outros, a fim de compreender as diversas maneiras pelas quais essas ideias foram discutidas e entendidas. E muito embora a história das ideias seja um campo de estudo especializado, suas metodologias e abordagens influenciaram outras áreas da história e das ciências humanas, ajudando-nos a entender melhor como as ideias moldam e são moldadas pela sociedade humana.

Nesse sentido, assim como Dussel, a perspectiva heideggeriana permite-me compreender que cada indivíduo se forma a si mesmo em um processo de diálogo com o mundo. Ao passar pelas experiências da minha vida, interpretando-as e sentindo-as de forma única, construo, ao mesmo tempo, o mundo e a minha própria identidade.

Compreendendo que não existe um modelo ou ideal de ser humano, mas sim pessoas, cada uma com suas próprias trajetórias e experiências, para compreender e se compreender como ser-no-mundo.

Entendo o quanto as teorias de Freire e sua relevância foram necessárias para dar continuidade nessa jornada diária pela educação de qualidade e inclusiva. A vida é repleta de caminhos e escolhas, e somos frutos dessas escolhas e da relação com o meio em que vivemos. Ao me deixar guiar pelas experimentações, pela ousadia e pela busca constante pela compreensão desse imenso espaço que habitamos e chamamos de mundo, nos tornamos seres em constante transformação, seres-no-mundo. Isso ressalta o valor trazido por Zulma Palermo (2008) a respeito da necessidade de destituir o colonial para fazer surgir a diversidade, quando afirma sobre a demanda de “[...] desarticulação da colonialidade, sem nos deixar enlaçar por possíveis armadilhas de novas formas de colonização intelectual” (PALERMO, 2008, p. 219, tradução nossa).²

Este texto de Palermo (2008) sugere uma reflexão crítica sobre as dinâmicas da colonialidade - um termo que se refere à persistência das estruturas e mentalidades coloniais mesmo após o fim do domínio colonial formal. Palermo parece argumentar que, embora seja

² [...] *desarticulación de la colonialidad, sin dejarse atrapar por las posibles trampas de nuevas formas de colonización intelectual y en el que se hacen escuchar múltiples voces* (PALERMO, 2008, p. 219).

essencial debater e desconstruir a colonialidade para alcançar uma maior equidade e justiça, também é crucial ter cuidado para não cair em novas formas de colonização intelectual. A colonização intelectual pode se referir a várias formas em que ideias e conceitos de culturas dominantes são impostos sobre outras, subalternas. Isso pode ocorrer através da educação, mídia, políticas culturais e até mesmo em contextos de pesquisa acadêmica. É uma forma insidiosa de dominação que pode levar à erosão e invisibilidade de conhecimentos e perspectivas locais ou indígenas.

A observação de Palermo (2008) serve ainda como um lembrete de que a descolonização - seja de territórios, mentes ou campos acadêmicos - não é um processo simples ou linear. Mesmo com boas intenções, pode-se cair inadvertidamente em padrões coloniais de pensamento e prática. Portanto, a descolonização exige um compromisso constante com a autorreflexão, a escuta ativa e o aprendizado mútuo. Além disso, a chamada para “desarticular a colonialidade” destaca a necessidade de abordagens que desmontem ativamente as hierarquias de poder inerentes e fomentem uma pluralidade de vozes e perspectivas. Isso pode implicar em questionar as noções dominantes de conhecimento válido, reconhecendo as formas de sabedoria que foram marginalizadas ou excluídas e criando espaços para a expressão de múltiplas formas de identidade e experiência.

Assim, para assimilar a disparidade das culturas orientais e ocidentais, entendemos que diferentes experiências geram manifestações étnico-culturais distintas. Ou seja, para compreendermos os seres humanos, precisamos ser como um ser-no-mundo, pois cada ser existe de maneira peculiar devido à sua relação com o próprio ambiente em que vive.

Nesse contexto, Walter Dignolo (2008) descreveu um conceito pertinente ao processo incorporado pela docência. Seu pensamento propõe uma nova perspectiva sobre a identidade política, fundamentada no entendimento descolonial. O autor argumenta que esta abordagem não deve ser vista meramente como um relato da descolonialidade, mas também como um convite ao pensamento e à ação descolonial, um chamado para romper com os pressupostos acadêmicos neutros e científicos. Neste sentido, o autor reconhece que a identidade política não é meramente uma questão de ação afirmativa e multiculturalismo, tal como concebidos nos EUA. Ele observa que, apesar dessas medidas poderem ter efeitos positivos, como tornar visíveis as identidades políticas marginalizadas, elas também podem levar a perspectivas fundamentalistas e essencialistas, que limitam nosso entendimento das complexidades da identidade.

Além disso, Mignolo (2008) observa que na América do Sul e no Caribe, a identidade política é moldada pelo legado histórico de privilégios coloniais europeus, que influenciaram a política, a economia e a educação. No entanto, ele vê sinais de que esse legado está sendo desafiado e revelado, abrindo caminho para um futuro em que a opção descolonial pode emergir e florescer. Assim, o autor sugere estarmos todos testemunhando uma virada à esquerda descolonial nos Andes, que não se trata apenas de uma mudança de orientação político-partidária dentro dos paradigmas eurocêntricos, mas uma ruptura com eles, uma *desobediência epistêmica* que afeta tanto o Estado quanto a economia.

O ato de transformar realidades por um educar descolonial seria uma desobediência epistêmica, elemento que se refere ao desafio aos sistemas de conhecimento estabelecidos, que são muitas vezes baseados em princípios eurocêntricos, e à busca por uma maneira de pensar e agir que seja descolonial, que honre e dê espaço às formas de conhecimento das comunidades marginalizadas. Assim, Mignolo (2008) considera a identidade política não como algo dado ou predefinido, mas como um projeto em constante formação, influenciado tanto por lutas históricas quanto por dinâmicas contemporâneas de poder. Ele sugere que este é o desafio colocado à nossa frente como esforços necessários a redefinir a identidade política através de um prisma descolonial.

Pensar em uma identidade política, especialmente para mim, graduada em História, torna-se um processo doloroso ao romper com toda a estrutura cronológica que tem sido organizada para a sociedade desde o princípio da humanidade até os tempos atuais. Nesse processo complexo, identifique-me como uma docente em constante reconstrução, buscando uma percepção descolonial dos saberes e compreensão das bases e trajetórias que sustentam a organização da educação brasileira. É importante ressaltar que constantemente somos moldados por uma cultura que nos foi imposta com a intenção de arraigar conceitos eurocêntricos. Despir-me de todo o conhecimento marxista que permeou minhas práticas docentes ao longo da vida exigiu uma análise minuciosa, escuta e autoexpressão. Estar nesse processo e identificar-me foi e continua sendo doloroso, mas agora também mais prazeroso.

Considerando tais fatos, ao longo de 22 longos anos, e ainda angustiada por inquietações pedagógicas e metodológicas, mergulho no pensamento: por que algumas teorias são exportadas para outras regiões e outras não? Por que algumas teorias criadas para explicar um determinado momento histórico em uma determinada região são levadas para outra localidade? Como uma teoria local se torna um “projeto global”, como ponderado por Walter Mignolo (2003)?

A partir dessas reflexões, emerge a proposta de uma Pedagogia da Diversidade, florescendo desse conjunto de vivências pedagógicas frustrantes dentro da estrutura educacional brasileira. Contemplando essa proposta, a frustração da prática educacional se torna um elemento latente e, quando se trata de vivências pedagógicas frustrantes e desgastantes, nas quais não se obteve sucesso, aprofundo meu pensamento no sociólogo Aníbal Quijano, que apresenta uma contribuição frutífera com o conceito de colonialidade do poder. Esse conceito nos permite refletir sobre os dilemas e os “fantasmas” enfrentados pelos países da América Latina. Na década de 1990, Quijano (1992), em seu artigo de quebra de bases “Colonialidad y Modernidad/Racionalidad” relatou que:

A crítica ao paradigma europeu da racionalidade/modernidade é indispensável. Mais ainda, é urgente. No entanto, é duvidoso que o caminho consista na simples negação de todas as suas categorias; na dissolução da realidade no discurso; na pura negação da ideia e da perspectiva de totalidade no conhecimento. Longe disso, é necessário se desprender das vinculações entre a racionalidade-modernidade e a colonialidade, em primeiro lugar, e, em última instância, com todo poder que não seja constituído na livre decisão de pessoas livres. É a instrumentalização da razão pelo poder colonial, em primeiro lugar, que produziu paradigmas distorcidos de conhecimento e frustrou as promessas libertadoras da modernidade. A alternativa, portanto, é clara: a destruição da colonialidade do poder mundial (QUIJANO, 1992, p. 19-20, tradução nossa).³

Este recorte oferece uma reflexão crítica sobre a relação entre a racionalidade/modernidade europeia e a colonialidade, indicando a necessidade de se repensar a estrutura de poder e conhecimento que moldou o mundo moderno. A crítica direcionada ao paradigma europeu da racionalidade/modernidade, assim como descrito, não consiste apenas em uma negação total de suas categorias ou em uma dissolução da realidade no discurso, mas em um questionamento da forma como a razão tem sido instrumentalizada pelo poder colonial. Quijano (1992) aponta a necessidade de desvincular a racionalidade-modernidade da colonialidade e de todo poder que não seja constituído na livre decisão de pessoas livres. Isto é, o autor reivindica uma visão de modernidade e racionalidade que esteja comprometida com a liberdade, igualdade e autonomia.

³ *La crítica del paradigma europeo de la racionalidad/ modernidad es indispensable. Más aún, urgente. Pero es dudoso que el camino consista en la negación simple de todas sus categorías; en la disolución de la realidad en el discurso; en la pura negación de la idea y de la perspectiva de totalidad en el conocimiento. Lejos de esto, es necesario desprenderse de las vinculaciones de la racionalidad-modernidad con la colonialidad, en primer término, y en definitiva con todo poder no constituído en la decisión libre de gentes libres. Es la instrumentalización de la razón por el poder colonial, en primer lugar, lo que produjo paradigmas distorsionados de conocimiento y malogró las promesas liberadoras de la modernidad. La alternativa en consecuencia es clara: la destrucción de la colonialidad del poder mundial (QUIJANO, 1992, p. 19-20).*

O argumento de Quijano (1992) é de que a distorção e a instrumentalização da razão pelo poder colonial produziram paradigmas distorcidos de conhecimento e frustraram as promessas libertadoras da modernidade. Ou seja, a colonialidade corrompeu e distorceu a modernidade, transformando-a em uma ferramenta de dominação em vez de uma via para a libertação e a igualdade. Assim, a solução proposta pelo autor é a destruição da colonialidade do poder mundial. Ele argumenta por um processo de descolonização que implique uma reconstrução radical das formas de conhecimento e poder. Essa crítica é um apelo a um compromisso mais profundo com a liberdade, a igualdade e a justiça, elementos essenciais para uma verdadeira modernidade.

A visão de Quijano (1992), portanto, oferece uma importante crítica à relação entre a modernidade, a racionalidade e a colonialidade, e convida à reflexão sobre as maneiras como esses conceitos podem ser repensados e reconstruídos em um compromisso mais profundo com a libertação humana.

Além disso, a perspectiva das Pedagogias da Diversalidade (BESSA-OLIVEIRA, 2019a) evidencia a necessidade de uma atuação docente voltada para as diferenças socioculturais e *biogeográficas* dos estudantes em sala de aula. Dessa forma, destaca-se a importância de um processo investigativo constante (pesquisa) para promover um pensamento crítico e contextual por parte dos professores, que esteja ancorado nessas diversidades. Portanto, é um processo múltiplo, sempre em desenvolvimento e contextualizado no corpo, na geografia e na história.

Este recorte faz uma abordagem valiosa sobre as Pedagogias da Diversalidade, proposta por Marcos Bessa-Oliveira (2019a), que enfatiza a necessidade de reconhecer e valorizar as diferenças socioculturais e *biogeográficas* dos estudantes em sala de aula. Entretanto, essa abordagem não é apenas um convite para a inclusão e a tolerância, mas também um chamado à ação para professores, que necessitam adotar um processo investigativo contínuo em sua prática docente. Em seu entendimento, os professores são instigados a desenvolverem um pensamento crítico e contextual, que esteja enraizado na realidade diversa de seus estudantes. Isso implica um deslocamento importante do papel do professor como transmissor de conhecimentos fixos e universais, para um papel de facilitador da aprendizagem, que leva em consideração o contexto específico e as particularidades de cada estudante.

Entretanto, embora a valorização da diversalidade seja um elemento crucial para uma educação mais inclusiva e justa, é importante também considerar os desafios e complexidades que essa perspectiva traz. Reconhecer e valorizar as diferenças dos estudantes não significa somente considerar suas características individuais, mas também compreender como essas diferenças são moldadas e influenciadas por fatores históricos, geográficos e sociais. Nesse sentido, o professor precisa estar constantemente se atualizando e se reinventando, de maneira a garantir que sua prática pedagógica seja efetiva e relevante para seus estudantes. A perspectiva das Pedagogias da Diversalidade, assim, exige um compromisso contínuo com a aprendizagem e a reflexão crítica, para que possa se adequar à dinâmica e complexidade do corpo estudantil.

Assim, a perspectiva das Pedagogias da Diversalidade proposta por Bessa-Oliveira representa uma importante contribuição para a educação, desafiando as práticas pedagógicas tradicionais e incentivando a adoção de um pensamento crítico e contextual que esteja atento à diversidade dos estudantes. No entanto, é necessário que sejam feitas reflexões e discussões contínuas sobre a melhor maneira de implementar essa perspectiva na prática, para garantir que ela não se torne apenas um *slogan* vazio, mas uma verdadeira estratégia para promover a equidade e a justiça na educação.

As contribuições do conceito de colonialidade do poder, cunhado por Aníbal Quijano (1992), estão alinhadas com as minhas reflexões sobre as relações étnico-raciais no Brasil. Esses conceitos têm ecoado na estrutura curricular da educação brasileira, enfatizando a noção de colonialidade do poder.

Por outro lado, diante de todas as possibilidades de transformação que surgem ao entrar em contato com essas ideias descoloniais, é na disciplina de Itinerários Culturais do PROFEDUC-2021, ministrada pelo Prof. Dr. Marcos Antônio Bessa-Oliveira, que, após longos vinte e dois anos de docência, me encanto por uma proposta desafiadora a ser apresentada aos educadores brasileiros e sul-mato-grossenses.

Educar se apresenta como um ato político, que não é neutro, exigindo do docente a capacidade de identificar os diversos aspectos envolvidos em sua prática, desde as escolhas teóricas até as práticas e abordagens dos sujeitos em sala de aula. O professor, ao estar consciente de seu papel e da profundidade do ato educacional, encontra na diversidade uma base fundamental para sua prática. Bessa-Oliveira (2019a) reflete que a diversidade proporciona a compreensão dos sujeitos em suas peculiaridades, suas conexões com o

ambiente *biogeográfico* e suas identidades. Esses elementos vão além de uma compreensão estritamente colonialista de quem são esses sujeitos e como se inserem no mundo.

Ao refletir sobre minha prática docente diante dessas perspectivas, quando falo sobre teorias eurocêntricas que foram referências para as identidades culturais no mundo, não estou me referindo à “política de identidade”, mas sim à “identidade *em* política”. Baseio-me no argumento de que a política de identidade se fundamenta na premissa de que as identidades são características essenciais para a construção dos indivíduos, levando-os a analisar a necessidade das políticas identitárias fundamentalistas, que buscam cooperar com o sistema governamental.

Minha posição de não aceitação parcial em relação às “políticas de identidades” surge do reconhecimento de que essas políticas identitárias se baseiam nas condições de ser negro ou branco, mulher ou homem, homossexual ou heterossexual. Portanto, construo meu argumento em prol de um pensamento de identidade em política, porque a identidade em política é relevante e diferente. Enquanto a política de identidade permeia, a identidade em política busca uma construção de identidade que não a represente como algo “natural”, mas que valorize seus aspectos culturais.

Antes de adentrar a um novo ponto reflexivo, abro espaço para a compreensão de um conceito adicional, a *consciência mestiça*, aqui trazido à luz pelo entendimento de Gloria Anzaldúa (1987), como um conceito que desafia as categorias rígidas de identidade baseadas em raça, gênero, classe e sexualidade. A *consciência mestiça* reconhece que a identidade é multifacetada e fluida, e resiste à tentação de privilegiar uma faceta da identidade sobre outra. Anzaldúa reflete sobre como as várias categorias de identidade se cruzam e interagem na própria vida do sujeito. A partir de seu próprio caso, a sua reflexão permitiu compreender sua nacionalidade, seu gênero, sua orientação sexual e origem proletária, bem como mestiça, mas também evidenciou que nenhuma dessas categorias era suficiente para definir sua existência como um todo. Além disso, a autora reconhece que nem todas as partes de sua mestiçagem são igualmente valorizadas, apontando para a maneira como certas identidades (neste caso, a parte espanhola) são frequentemente privilegiadas em detrimento de outras (as partes indígena e negra).

A *consciência mestiça*, portanto, é um modo de compreender a identidade que rejeita a ideia de categorias fixas e unidimensionais. Em vez disso, vê a identidade como um entre-lugar, um espaço onde diferentes categorias se cruzam e interagem de maneiras complexas.

Este entre-lugar é um local de tensão e conflito, mas também de possibilidade e criatividade. Ele permite que as pessoas vivam e naveguem entre categorias, sem se limitar a uma única identidade. Anzaldúa (1987) estava buscando uma forma de nacionalismo⁴ que fosse poroso, ou seja, que fosse aberto a outras categorias de identidade, ao invés de se restringir a uma definição estreita e exclusiva. Ela defendia uma compreensão de identidade e nacionalismo que reconhecesse e celebrasse a diversidade e a complexidade das experiências humanas.

A consciência mestiça, portanto, representa um desafio poderoso aos conceitos tradicionais de identidade e nacionalismo. Ela exige que reconsideremos nossas noções de raça, etnia, gênero e classe, e que reconheçamos a diversidade e a fluidez da identidade humana. É uma teoria de existência nas fronteiras, que valoriza a multiplicidade e a complexidade da experiência humana.

Compreendendo tal consciência, outro ponto determinante que causa remorso para a descolonialidade é o fato de que os povos indígenas só são mencionados na história do continente latino-americano após a chegada dos espanhóis e portugueses, enquanto a história dos povos africanos se inicia no período da escravidão. Com isso, a consciência mestiça surge como um conceito aberto e plural para me identificar dentro dessa vivência que me desqualifica e não me insere plenamente no mundo. Assim, busco construir mais dignidade para nós, mulheres e mães, que somos reféns de um machismo feminino presente em nossa sociedade.

A resistência se manifesta na luta por ser uma mãe sem um parceiro, comumente chamada de mãe solteira, visto que no Brasil não existe o termo pai solteiro, e na batalha para ter o nome do pai do meu filho registrado na certidão. A representação que a descolonialidade

⁴ Conceito acessório a esta pesquisa, e por isso trazido em nota à sua definição, mas que pode ser compreendido a partir do entendimento de Wolfgang Theis (2012), como um fenômeno que se originou na sequência da Revolução Francesa, evoluindo do patriotismo para uma forma mais intensa e muitas vezes agressiva de identificação com uma nação. Com a ideologia nacionalista dominando grande parte do século XIX, essa Era tem sido frequentemente referida como o século do nacionalismo. O nacionalismo é definido como um profundo sentimento de identificação com uma entidade política especificamente conceituada em termos nacionais. A etimologia da palavra nação é derivada do latim *natio*, que significa nascimento, origem, povo. Isso sugere que uma nação é constituída por pessoas que compartilham uma origem comum, seja essa baseada em etnia, linguagem, cultura, história ou outros fatores semelhantes. É fundamental entender que a ideia de “nação” não está necessariamente vinculada ao conceito de “país”. Um país é uma entidade geopolítica definida por fronteiras físicas, enquanto uma nação é uma comunidade de pessoas que compartilham uma identidade comum. Assim, uma nação pode abranger vários países. Por exemplo, a Nação Alemã, conforme mencionado no recorte, inclui a Alemanha, a Áustria e a Suíça, uma vez que esses três países independentes compartilham a língua alemã como um elemento unificador comum. Em última análise, o nacionalismo é uma ideologia complexa que engloba uma ampla gama de sentimentos, crenças e comportamentos associados à lealdade a uma nação. Apesar de seu potencial para unir comunidades através de um senso comum de identidade e propósito, o nacionalismo também tem sido associado a conflitos e hostilidades, quando usado para promover a supremacia de uma nação sobre outras.

me proporciona é acolhedora, pois me faz sentir que estou no meu lugar de existência. É uma consciência de que sou uma mulher excluída de diversos direitos, rotulada como a escória do mundo. No entanto, é ocupando esse espaço de expressão atualmente que me sinto protagonista da minha identidade.

Partindo das linhas que separam o “ser-alguém” e o “mero-estar”, retomo minha vida acadêmica e consigo finalmente dizer NÃO e BASTA. Agora, como protagonista da minha história, assumi o leme e reconheço do quanto fui colonizada, mas também não deixo de fazer reflexões diárias sobre o quanto ainda perpetuo essa colonização. Fazendo parte de uma história contada pelos europeus e não me sentindo representada nesse contexto, decido me lançar como “ser alguém”, no sentido de ser protagonista da Educação, uma responsabilidade que carrego há mais de vinte anos.

Deixar o “mero-estar” significa mais do que romper com um pensamento estagnado, é pensar e criar ativamente um pensamento de educação latino-americana. No “mero-estar”, sou afetada pelo medo, refém de muros de restrição impostos pelos padrões colonialistas, que me impedem de conceber uma coletividade mais homogênea e participativa, valorizando igualmente as diferenças. O medo de me posicionar reside na represália que será lançada quando se pensa de forma diferente da educação estabelecida, pronta e desprovida de reflexão sobre o ser e o estar-sendo de cada profissional.

Existe um muro que separa o que é demandado a uma vida digna e plena e o que é essencial para a sobrevivência. Esse muro cria uma situação de subserviência na qual sou afetada diariamente devido às necessidades que estão diretamente ligadas aos meus vínculos empregatícios, que são a fonte da minha sobrevivência. Isso me torna inautêntica, pois sou governada pelo medo e pela moral imposta por aqueles que se apropriaram da história. Assim, acabo me tornando apenas um ser simples. Ao chegarem à América, os europeus buscavam encontrar um sentido em ser-alguém. No entanto, ao se depararem com aqueles que viviam em harmonia com a *Pacha Mama*⁵ (Mãe Terra), como os ameríndios, e sem compreender sua

⁵ Conceito acessório que aqui foi trazido à luz de Roberto Naime (2017), como conceito enraizado nas tradições andinas e é frequentemente comparado à Teoria de Gaia, proposta pelo cientista britânico James Lovelock. *Pacha Mama*, frequentemente traduzida como “Mãe Terra”, é uma deidade venerada por culturas indígenas da América do Sul, representando a personificação da Terra e seus elementos naturais. Assim como na Teoria de Gaia, o conceito de *Pacha Mama* reflete a ideia de que o planeta Terra é um organismo vivo e dinâmico. Lovelock propôs que a Terra, ou Gaia, funciona como um superorganismo que se autorregula para manter condições favoráveis à vida. Isso inclui, por exemplo, a manutenção de uma atmosfera com gases em constante desequilíbrio químico, proporcionada pela interação dos seres vivos com o solo, a atmosfera e os oceanos. A visão holística do conceito de *Pacha Mama* é semelhante a essa ideia, pois pressupõe que a Terra é uma entidade viva e interconectada que merece ser respeitada e protegida. Segundo essa perspectiva, todas as formas de vida são importantes e contribuem para o equilíbrio do planeta. Portanto, ações humanas que causam danos ecológicos, como a destruição de ecossistemas, a extinção de espécies e a poluição, perturbam o equilíbrio do

forma de ser, viver, existir e se relacionar com o mundo, os europeus impuseram sua visão dominante historicamente sobre essas outras existências, subjugadas pelo poder colonizador.

Ser alguém se torna tenso, é como negar a própria vida, pois dessa forma negamos nossas necessidades básicas para ser e, ao não agradecer o chamado Sistema, entramos em negação de nós mesmos. Assim, nos tornamos parte dos marginalizados, a maioria de ascendência indígena ou negra, mas ainda assim dispostos a viver uma vida autêntica.

Ao refletir sobre o sentimento de medo, percebemos que ele nos leva a considerar e vivenciar plenamente nossas emoções. Ele nos oportuniza a nos sentir, experimentar e refletir sobre quem somos. Viver essa experiência não é um problema, mas sim uma definição e constituição do ser. É o oposto de uma abordagem filosófica e psicológica eurocêntrica que busca controlar e submeter nossas emoções aos ditames da razão, inclusive padronizando perspectivas e práticas pedagógicas.

Sendo assim, o pensamento originário e suas ações não exigem uma técnica ou uma lógica que visam captar a essência das coisas, sua forma essencial. Pelo contrário, buscam se aproximar do sentido, do significado, do conteúdo simbólico e da dinâmica vital que permeiam o solo, a natureza, as pessoas e o mundo.

Tomo como perspectiva a trazida por Rodolfo Kusch (2007), de que é possível pensar em uma postura que desconsidera as paixões humanas, como o medo, como um contraponto ou um aspecto oposto à razão ou ao ser, é desvalorizar um estado original que precisa ser observado em sua singularidade e profundidade. Relata o autor que:

Nos sentimos satisfeitos com as coisas que conseguimos nos últimos anos: algum título, alguma propriedade, alguns livros a mais, alguma roupa nova ou algum cargo. Gostamos de pensar nessas coisas. Dizemos que ao fim e ao cabo colocamos nosso esforço para ser alguém. Nos esforçamos e pensamos mal das pessoas que simplesmente se deixam apenas estar. Pensamos, inclusive, que o índio é uma pessoa indolente porque se deixa estar, porque nada faz para melhorar sua situação. E também aqui em Buenos Aires há muitas pessoas que faz o mesmo. Todo esse povo do tango, do futebol [...], todos eles se deixam estar, então, como vão progredir? E pensamos “eu, ao contrário, faço minhas coisas, estudo, trabalho, luto” [...] Gritamos para nós mesmos “eu sou alguém e essa gente só quer estar” (KUSCH, 2007, p. 177-178)

superorganismo Gaia/Pacha Mama, o que pode levar a uma série de desastres naturais. Esse entendimento desafia a visão antropocêntrica predominante, que coloca os humanos no centro de todas as considerações ambientais, em favor de uma perspectiva mais ecocêntrica. O ecocentrismo reconhece a Terra e todos os seus habitantes como centrais, apoiando uma relação mais harmoniosa e respeitosa entre os seres humanos e a natureza. Portanto, seja através do nome de Gaia ou Pacha Mama, o conceito de Terra como uma entidade viva e interconectada tem inspirado pessoas e organizações a buscarem uma coexistência mais sustentável e harmoniosa com o mundo natural.

Este excerto do trabalho de Kusch (2007) desafia algumas das suposições inerentes às sociedades modernas e ao capitalismo, particularmente a ideia de que a identidade individual é construída principalmente por meio de conquistas materiais e de *status*. Nesse contexto, o autor critica a mentalidade predominante que valoriza a acumulação, o progresso e o trabalho incessante como marcas de sucesso e, por extensão, de valor humano. Ele questiona essa noção, sugerindo que tal mentalidade desvaloriza aqueles que optam por “apenas estar”, ou seja, aqueles que não estão constantemente buscando acumular mais títulos, propriedades ou bens materiais.

Ainda Kusch (2007) compara essas diferentes posturas com a distinção entre o indígena, que é visto como indolente, e a pessoa urbana moderna, que se autoafirma por meio de suas conquistas. Ao mencionar o índio e “todo esse povo do tango, do futebol” (p. 178), o autor parece estar usando esses exemplos para desafiar o *ethos*⁶ capitalista e destacar outras maneiras de viver e de se definir que não se baseiam na acumulação e no consumo. Kusch sugere que a vida pode ser vivida de uma maneira que não seja focada na conquista e no progresso constante, mas sim no simples “estar” - estar presente, estar contente, estar em harmonia com o mundo ao nosso redor. Ele insinua que o ato de apenas “estar” pode ser, por si só, uma forma de resistência ao capitalismo e às pressões da sociedade moderna. Esta análise sugere que talvez precisemos reavaliar nossas noções de sucesso e progresso, e reconsiderar a maneira como valorizamos diferentes maneiras de estar no mundo. Em vez de medir o valor humano apenas em termos de conquistas materiais, talvez possamos aprender com aqueles que encontram satisfação e propósito simplesmente em “estar” vivendo de uma maneira que está mais em harmonia com os ritmos naturais do mundo e com as necessidades intrínsecas do ser humano.

É importante, assim, trazer um filosofar outro, um pensamento capaz de perceber novos cenários e possibilidades, em um pensar que reflete uma visão libertária. Enrique Dussel (2005), a partir de “**Filosofia da Libertação**: crítica à ideologia da exclusão”, permite

⁶ *Ethos*, conceito de aporte que pode ser compreendido a partir de Kelen Cristina Rodrigues (2008) como o originado na retórica grega e refere-se ao caráter, imagem ou credibilidade de um orador. Em outras palavras, *ethos* é a maneira pela qual um orador ou escritor estabelece autoridade, credibilidade ou confiabilidade aos olhos de seu público. Em um contexto mais amplo, o *ethos* também pode ser entendido como o conjunto de valores, normas e crenças que definem e orientam a cultura e o comportamento de um grupo ou comunidade. Nesse sentido, é frequentemente usado para descrever o espírito característico ou as atitudes predominantes de uma comunidade, época ou instituição. Portanto, o *ethos* é fundamental tanto na comunicação individual quanto nas práticas culturais, influenciando a maneira como nos expressamos e interpretamos os outros, bem como as atitudes e comportamentos que consideramos aceitáveis em nossa sociedade.

contemplar essas possibilidades. Esta filosofia surgiu como uma resposta crítica às condições de injustiça social, pobreza e opressão política experimentadas em muitas partes da América Latina. Logo, o pensamento de Dussel é fundamentado em um tipo de pensamento crítico que confronta as realidades do neocolonialismo, do capitalismo e da opressão. Ele argumenta que a filosofia deve estar a serviço da transformação social e política e, portanto, precisa engajar-se diretamente com as lutas e experiências dos oprimidos.

Dussel (2005) propõe uma ruptura com o eurocentrismo e a ideia de que a filosofia só pode ser entendida a partir de uma perspectiva europeia. Ele enfatiza a necessidade de uma “epistemologia do sul”, que leva em consideração os conhecimentos e as perspectivas dos povos historicamente marginalizados. Além disso, o autor destaca a ética da libertação, na qual propõe uma moralidade que vai além das convenções sociais para englobar a luta pela libertação dos oprimidos. Em seu entendimento, a libertação não é apenas política e econômica, mas também filosófica e epistemológica.

Assim, a *Filosofia da Libertação* de Dussel é um chamado para uma reflexão crítica que reconhece e se engaja com as experiências de marginalização e opressão, e busca construir uma filosofia que contribua para a transformação social e política em direção à justiça e à igualdade. Nesse universo conceitual, eu, mulher negra, mãe, professora e ativista, latino-americana influenciada por perspectivas europeias de ver o mundo, não suporto a sensação de medo e insegurança, pois isso me angustia. Ao contrário dos indígenas, que buscam a orientação dos bruxos, para mim isso não é suficiente. Eu preciso de clareza, de algo passível de ser compreendido pela razão. No entanto, me vejo diante de um imperialismo da racionalidade que, na verdade, apenas expõe minhas fraquezas e impotências, em vez de me ajudar a viver e sentir plenamente.

1.1 Sala de aula, lugar de conflito e meu lugar no mundo: resgatando dignidades a partir de um pensamento descolonial

Ancorada no pensamento de Marcos Antônio Bessa-Oliveira (2019a), a educação se apresenta como um ato político, não neutro, e, por isso, requer do docente a capacidade de identificar os diferentes aspectos que estão envolvidos em sua prática - desde as escolhas teóricas até as práticas e abordagens dos sujeitos em sala de aula. O professor, ao estar

consciente de seu papel e da profundidade do ato educacional, encontra na valorização da *diversalidade* como um fundamento para sua prática.

Essa diversalidade, no entendimento de Bessa-Oliveira (2019a), é um conceito que busca englobar e dar visibilidade (colocar às claras suas re-existências) à multiplicidade de identidades, culturas e perspectivas que constituem a realidade humana. Este conceito é particularmente relevante no campo da Educação, onde Bessa-Oliveira o utiliza para promover uma prática pedagógica inclusiva e respeitosa das diferenças. Mencionar diversalidade, em vez de diversidade, visa expressar a noção de que todas as diferenças existentes entre os indivíduos são importantes e devem ser valorizadas. Esta perspectiva vai além da simples tolerância para a diversidade, pedindo uma abordagem mais integrativa e inclusiva equitativamente.

Bessa-Oliveira (2019a) argumenta ainda que a diversalidade implica um compromisso com a valorização da singularidade de cada indivíduo e da variedade das formas de vida e culturas. Este conceito também envolve a noção de que as diferenças não são apenas inevitáveis, mas também fundamentais para a nossa humanidade e para o processo de aprendizagem. Através deste prisma, cada indivíduo, com sua bagagem única de experiências, conhecimentos e perspectivas, tem um valor intrínseco e contribui para a riqueza e complexidade do tecido social e educacional. Assim, a diversalidade é um convite para um olhar mais amplo e profundo sobre o humano, um chamado para a inclusão (indispensabilidade) real, onde todas as diferenças são reconhecidas, respeitadas e consideradas como parte integrante e indispensável da experiência educativa e humana. Com isso, traz à tona a compreensão dos sujeitos e de suas particularidades, incluindo suas origens *biogeográficas* e identidades. A diversalidade lembra que as diferenças não são apenas inevitáveis, mas também essenciais para a nossa humanidade, enriquecendo o tecido social e educacional com a singularidade de cada indivíduo, suas experiências e perspectivas, convidando-nos a uma inclusão real onde todas as diferenças são valorizadas e consideradas indispensáveis na experiência educativa e humana

Com isso, ancorada no pensamento de Marcos Antônio Bessa-Oliveira, a educação se apresenta como um ato político, não neutro. Por isso, requer do docente a capacidade de identificar os diversos aspectos envolvidos em sua prática, desde as escolhas teóricas até as abordagens e sentidos atribuídos aos sujeitos em sala de aula. Quando o professor está consciente de seu papel e da profundidade do ato educacional, encontra nas diversidades uma base fundamental para sua prática. Bessa-Oliveira (2019a) reflete que a diversalidade permite

a compreensão dos sujeitos em sua totalidade, incluindo suas características externas, pertencimentos *biogeográficos* e identidade. Compreender a diversidade é essencial para uma educação autêntica e não neutra.

Nessa perspectiva, são relevantes os movimentos críticos e conceituais que conectam o sujeito à sua realidade, além de posicionar o professor na busca pelo reconhecimento dessas identidades como ponto de partida de sua prática docente. Essa prática se torna então um retorno a uma constante busca por elementos como individualidades, expressões e significados que, por muito tempo, foram excluídos de uma percepção acolhedora no ambiente pedagógico e foram negligenciados nos aspectos teóricos, didáticos e metodológicos. Nesse contexto, a educação diversalista se configura como um processo contínuo de reconstrução.

Neste ponto é importante compreender a desobediência epistêmica e seu valor. Walter Dignolo (2008) relatou este conceito de forma ímpar, como um conceito que desafia as estruturas de conhecimento dominantes e propõe uma rejeição ativa dos sistemas de pensamento que perpetuam a desigualdade e a opressão. Dignolo argumenta que, assim como a identidade política desafia as categorias sociais rígidas e preconceituosas, a desobediência epistêmica visa dismantlar os paradigmas intelectuais que contribuem para a marginalização de grupos específicos.

Essa desobediência epistêmica é uma necessidade em face das práticas eurocêntricas dominantes que negam agência política e epistêmica àqueles classificados como inferiores - seja em termos de gênero, raça, sexualidade etc. Assim, ela atua como um complemento necessário à desobediência política, pois, sem uma mudança nas estruturas do conhecimento, as mudanças políticas podem acabar reproduzindo as mesmas lógicas opressivas presentes nos sistemas de pensamento dominantes. Por esse fato, o conceito proposto por Dignolo (2008) oferece uma alternativa ao pensamento eurocêntrico, reivindicando a necessidade de descolonizar tanto a política quanto a produção de conhecimento. Ele defende que a luta política não será suficiente sem uma luta correspondente no campo epistemológico.

A concepção de Dignolo (2008) leva ao nascimento da opção descolonial, uma proposta que visa romper com as grades da moderna teoria política, assumindo uma posição crítica em relação às teorias e práticas dominantes, e buscando criar espaços para formas de conhecimento alternativas e não-hegemônicas, dando voz às múltiplas perspectivas presentes na sociedade. Assim, a desobediência epistêmica é um convite a questionar, a desafiar e a

transformar os sistemas de pensamento dominantes em direção a um mundo mais igualitário e diverso.

Ao se reconstituir nesse papel docente, o professor embarca em um processo complexo. Sua didática, metodologia, postura docente e identidade profissional são confrontados, refletidos e reconsiderados à luz da perspectiva da diversalidade. Mignolo (2008) ilustrou esse processo como algo tão profundo que pode ser comparado a uma desobediência epistêmica, na qual o professor, como sujeito de transformação e educação, se desvincula do que historicamente foi estabelecido como esperado de sua prática.

Mignolo (2008) reconhece as influências coloniais, dominantes e generalizadas, e percebe-se como um agente que requer reconfigurações para estar pronto e apto a acolher as diferentes realidades, formas de ser, viver e significados que permeiam a sala de aula. Essa sala de aula, por sua vez, pode ser considerada o palco das reconstruções docentes das diversidades. É o espaço onde surgem os resultados desse reconhecimento e não reconhecimento, e onde a criticidade do professor como sujeito de ensino se reflete, direta ou indiretamente, na qualidade formativa oferecida.

Quando o professor reconhece seu contexto escolar, ele tem clareza de sua realidade e subjetividades inerentes àquele lugar. A partir desse reconhecimento, é possível iniciar uma busca para organizar seu trabalho docente em sala de aula. É de suma importância que esse contato ocorra prioritariamente, pois é nesse momento de proximidade que o professor poderá interagir com sua realidade escolar, em vez de se preparar para a jornada pedagógica sem conhecer os professores destinados a essas formações.

Muitas vezes, é enviado um pacote pronto para as escolas via Secretaria, cabendo às comunidades escolares apenas implementar a proposta e preencher os formulários. Ora, os docentes são meros robôs prontos? Estão simplesmente recebendo uma prática colonialista sem nenhuma interação? Trata-se de uma universalização da rotina curricular do ano letivo que atende apenas ao colonizador, sem levar em consideração as realidades locais de cada comunidade escolar. Embora seja feita referência ao documento Projeto Político Pedagógico (PPP) das escolas de Educação de Mato Grosso do Sul, neste momento ele não abrange todos os profissionais envolvidos nesse fazer pedagógico. Portanto, essa experiência está longe de atender aos fundamentos e estudos descoloniais.

Para elucidar minha indignação com os apagamentos causados por docentes em sala de aula, deixo claro que hoje entendo que eles desconhecem as práticas que estão reforçando.

Por lecionar a disciplina de História, sempre ficou sob minha responsabilidade reforçar as temáticas referentes às comunidades afrodescendentes e indígenas. Nos corredores das escolas, ocorriam frequentemente enfrentamentos com os colegas docentes, porque esses temas não se incluíam em seus currículos estabelecidos pela Secretaria. Era uma luta fazer um docente aderir às propostas para essa imersão em suas aulas. Na maioria das vezes, fui e sou rotulada como polêmica e contraditória, por adorar trazer a discordância para a escola. Tive momentos de grande estagnação em uma semana da Consciência Negra.

Nos projetos que elaborava, preparava juntamente com poucos colegas que aceitavam se sensibilizar com as ações e se uniam ao processo. Era uma semana de ações com a participação da comunidade e tudo mais. Convidávamos palestrantes ativistas de movimentos sociais negros. Na culminância, era servida uma feijoada como lanche para os estudantes. Em momentos como esses, as meninas, depois de receberem uma top model negra na escola para discursar com elas, assumiram todas os seus cabelos. Foi um momento muito reconfortante, com um sentimento de dever cumprido.

Os estudantes, nessa época, frequentavam o ensino fundamental I, do sexto ao nono ano, e aguardavam ansiosos por esse período. Sempre me custou caro todo esse envolvimento com as minorias. Adquiri inimizades e fui rotulada como metida. Não havia maneira de agradar (risos), mas eu continuava dando continuidade. Era como as mulheres que têm parto normal e, após a dor, dizem que não terão mais filhos, mas depois, encantadas pelos risos de seus pequenos, já estão preparadas para gestar novamente. Assim era o meu sentimento.

Embora conhecesse as práticas repetidas ao longo do ano e também contribuísse para a concretização das falas sobre temas tão importantes, ainda para mim, com todas as minhas marcas, só conseguia fortalecer e movimentar em datas cruciais estabelecidas nos calendários escolares, muitas vezes escondidas nas normativas curriculares que supostamente contemplam a diversidade.

Considero relevante uma articulação de um conjunto de tarefas que permitam os conhecimentos na perspectiva descolonial, frente às práticas cotidianas no ensino da Educação Básica sul-mato-grossense. Neste momento, é necessário um exercício político voltado a repensar o acirramento de posturas antidemocráticas que têm afetado, sobretudo, historicamente os grupos marginalizados e acêntricos no país.

O poder central, com suas posturas discriminatórias e racistas, tem ampliado esses efeitos de forma relevante, especialmente com os trágicos efeitos da pandemia provocada pelo

novo coronavírus. A partir disso, convido a observar e analisar o ambiente educacional diante desses desafios, como um espaço de contínua reelaboração do saber/poder, que tanto pode se conformar às práticas colonizadoras como pode se inserir como resistência a essas mesmas práticas, em uma tensão e disputa de ordem epistêmica.

Neste ponto ingressa o conceito de uma *Pedagogia da Libertação*, desenvolvido de forma ampla e centralizado no pensamento educacional de Paulo Freire (2018). A *Pedagogia da Libertação* é uma filosofia educacional que coloca a emancipação e a liberdade como metas primordiais do processo educativo. Ela busca ir além do mero ensino de habilidades ou conhecimentos específicos, envolvendo-se diretamente na transformação social e no empoderamento dos indivíduos. Um dos princípios fundamentais da *Pedagogia da Libertação* é a ideia de que a educação nunca é neutra. De acordo com Freire, todo ato educativo é intrinsecamente político. Portanto, a educação pode servir tanto para manter o *status quo*, reproduzindo estruturas de poder existentes, como para promover a libertação e a transformação social.

Freire (2018) propõe um modelo educacional baseado no diálogo e na co-criação de conhecimento, em vez da mera transmissão de informações de um educador para um educando. Este modelo é chamado de *educação problematizadora*, na qual os estudantes são encorajados a questionar, refletir criticamente e agir sobre o mundo ao seu redor. Outro conceito chave da *Pedagogia da Libertação* é a *conscientização*, que é a percepção crítica da realidade social, política e econômica em que os indivíduos se encontram. A *conscientização* é vista como um passo crucial para a transformação social, uma vez que permite aos indivíduos compreender e desafiar as injustiças e opressões que enfrentam em suas vidas cotidianas. No coração da *Pedagogia da Libertação* está a crença no potencial humano e na capacidade dos indivíduos de transformar suas próprias vidas e a sociedade. Freire vê a educação como uma ferramenta poderosa para a emancipação, e sua pedagogia é um convite para usá-la com esse propósito.

Em síntese, a *Pedagogia da Libertação* de Paulo Freire busca equipar os indivíduos com as habilidades e o conhecimento necessários para questionar, desafiar e transformar as estruturas de poder existentes, promovendo assim a libertação e a transformação social. Partindo do pensamento de uma pedagogia dessa natureza, é possível pontuar o assentamento presente no ideário de uma pedagogia descolonial.

Isso também pode ser claramente notado na percepção de Bessa-Oliveira (2021a), quando reflete sobre as culturas marginalizadas que, frequentemente, são alvo do colonialismo em suas formas moderna e pós-moderna. Essas culturas também são afetadas pelas colonialidades presentes e comuns da extrema direita, resultando em trocas que geralmente impactam principalmente as vertentes socialmente mais representativas desses grupos subalternizados.

Isso acaba trazendo elementos dominantes para a pedagogia, filosofia e contexto de corpos. Diante dessa percepção, o trabalho educacional precisa resgatar o valor dessas vertentes e buscar uma recuperação paritária em relação ao pensamento colonialista. É necessário reagir e reconstruir a sua sistematização e reprodução pelos sujeitos, valorizando-os e reconhecendo-os adequadamente.

Se existe, portanto, essa premissa libertadora, é fundamental observar a necessidade de conduzir essa pedagogia de forma descolonial. O conceito e a prática podem ser mais bem compreendidos a partir das reflexões de Marcos Antônio Bessa-Oliveira (2021b), que ressalta a importância de compreender e desenvolver essas bases de forma crítica. Ele destaca que:

Tão certa é a questão exposta que a singularidade imposta pelas classificações modernas que delimitam a atuação das subjetividades dessas no mundo ocidental não permite sequer a existência do diferente sem que esse passe pelo crivo do julgamento de quem estabeleceu as classes. Assim, insistir no padrão de identidade, de conteúdo, de linguagem, de currículo como a escola está sendo obrigada a fazer (graças à BNCC (2017), por exemplo) é reforçar na precariedade da arte, da cultura e dos saberes (que não são tidos como conhecimentos) que “transitam” nos espaços escolares (BESSA-OLIVEIRA, 2021b, p. 82).

Assim, a partir da leitura dessa base, é possível identificar que descolonizar vai além do meramente instituído. Envolve um aprofundamento atitudinal, reflexivo e filosófico de uma educação verdadeiramente transformadora, que vai além de uma abordagem superficial da diversidade e adentra na contextualização da diversalidade. Esse é um trabalho desafiador que requer tempo e dedicação, pois busca desestruturar saberes profundamente enraizados que estão envolvidos na dinâmica de subjugar, ceder e dominar.

Como destacado por Enrique Dussel (1977, p. 56), quando relata que mesmo na “*fysis* uns se adiantam como deuses e outros como homens, uns livres e outros escravos”. Essa percepção revela a normalização da culpabilização e da violência inerentes aos atos de dominação. Para o professor que atua de forma contrária a isso, resta a tarefa de reconstruir e

refazer sua prática docente, recontextualizando-a, a fim de desnaturalizar e restabelecer limites, espaços e identidades com base em um trabalho fundamentado no ato educacional.

Este trabalho de descontextualização deve compreender grandes e pequenas missões, mesmo que não sejam explicitamente mencionadas, como ressaltado por Walter Mignolo (2006) e Alexandre Zarias (2019). É necessário dar atenção especial ao corpo como um elemento de libertação, pois também pode ser utilizado como um meio de controle e dominação no campo educacional, afetando expressão, identidade, gênero e outras formas diversas.

A esse respeito, enriquece o debate o cenário da *biogeografia* tratado exemplarmente por Marina Maura de Oliveira Noronha e Edgar César Nolasco:

Nessa direção, para ilustrar as paisagens *biogeográficas* fronteiriças [...] descoloniais, encontro lugar como contranarrativas o meu corpo como minha condição geopolítica e sob a estrutura do meu corpo política [...] proponho uma visualidade outra não disciplinar. Tais desenlaces são relevantes, porque vislumbro retrazar minha travessia teórica contrapondo as produções estabelecidas de arte, corpo, cultura, política e conhecimento da perspectiva colonial/moderno, ainda que segue sendo o único e exclusivamente corpo/lugar pensante do saber. Com efeito, a corporalidade pensada a partir da teorização fronteiriça visando rasurar, assim, não a presença autoral de quem quer que seja, mas a predominância discursiva disciplinar e interdisciplinar, compreendido por Nolasco. Isso se configura na medida em que estou visando os corpos sul-fronteiriços, com suas práticas subalternas, são considerados corpos desiguais pela distinção (im)posta entre razão e emoção, formuladas pela lógica moderna cartesiana penso, logo existo. Nesse sentido, o que busco e insisto na verdade é saber de onde se pensa para poder re-existir às (ir)regularidades impostas às nossas vidas. Portanto, fica evidente o que priorizo com o estudo está no fazer teorização a partir do corpo situando na/da fronteiriça-sul, isso significa desprender-se continuamente das teorias escritural, da Teoria ocidental e da Tradição como definiu Nolasco. Pois, essa reflexão baseada na teorização fronteiriça entende-se que o corpo aqui está situado na diferença colonial [...] por via descolonial, cada corpo diferente e na sua diferença move-se e si-move de acordo com a sua condição social, cultural, política, econômica e física, mas si-movem-se! Com suas sensibilidades biográficas, com seus espaços/corpos/paisagens/saberes específicos, cujas práticas epistêmicas partem do seu biolocus (NORONHA; NOLASCO, 2022, p. 97-98).

O texto de Noronha e Nolasco (2022) traz à tona uma discussão fundamental sobre o papel do corpo e sua condição geopolítica no contexto do pensamento descolonial. Ele destaca o corpo como um lugar de contranarrativas, sugerindo uma forma de resistência contra as imposições do discurso colonial/moderno. A menção ao corpo como condição geopolítica coloca o corpo individual como um *site* de resistência política, ao mesmo tempo que destaca como ele é marcado por forças geopolíticas e históricas. Essa perspectiva desafia

a ideia dominante de que os corpos são simplesmente objetos biológicos, enfatizando em vez disso a maneira como eles são moldados e inscritos por sistemas sociais, culturais e políticos.

Os autores Noronha e Nolasco (2022) apontam a necessidade de uma visualidade outra não disciplinar, sugerindo uma abordagem que vá além das restrições disciplinares e que desafie as perspectivas hegemônicas de arte, corpo, cultura, política e conhecimento. O desafio é encontrar maneiras de representar e entender os corpos de maneiras que respeitem sua complexidade e singularidade, em vez de tentar enquadrá-los em categorias preexistentes e potencialmente limitantes. A referência aos corpos *sul-fronteiriços* traz à luz a realidade das pessoas que vivem nas margens do sistema global - aqueles cujas identidades, corpos e práticas são frequentemente marginalizados ou ignorados. Ao focar nesses corpos, os autores ressaltam a necessidade de reconhecer e valorizar as perspectivas subalternas que são muitas vezes negligenciadas no discurso dominante.

No texto, Marina Noronha e Edgar Nolasco (2022) rejeitam a separação cartesiana entre razão e emoção, que tem sido um elemento-chave da lógica moderna. Esta dicotomia é desafiada, pois é frequentemente usada para desvalorizar certos tipos de conhecimento e experiência. A insinuação dos autores é que essa divisão precisa ser rejeitada para permitir formas mais ricas e integradas de compreensão. Finalmente, apresentam a ideia de teorização a partir do corpo, indicando uma abordagem que centra as experiências e saberes do corpo no processo de criação de teoria. Isso sugere uma rejeição das formas tradicionais de teorização que priorizam o abstrato e o desencarnado, e um movimento em direção a formas de conhecimento que reconheçam a importância da experiência corporal e situada.

Assim, os limites impostos pelo vestuário e seus requisitos, as posturas e comportamentos institucionalmente estabelecidos que permeiam a sala de aula e a relação com os estudantes são igualmente importantes para uma atitude docente inclusiva e devem ser analisados em seu conteúdo. O que esses limites representam para o corpo em termos de tentativa de colonização? Eles buscam suprimir e subjugar valores e práticas em prol de algo considerado socialmente estabelecido? Qual ordem isso pretende estabelecer? O que essas regras implicam implicitamente sobre os sujeitos e suas maneiras de ser, viver e existir?

Dessa forma, é fundamental olhar para o corpo dos sujeitos, o indivíduo, sua história, seus contextos e seus diferentes elementos constitutivos de forma tão atenta quanto se olha para a prática docente. Pois nas escolas também são aplicadas práticas de dominação, e, por isso, essas práticas devem ser contextualizadas em uma abordagem pedagógica voltada para a

libertação. O corpo dos sujeitos, suas ações, atitudes e representações por meio do gesto e do movimento são elementos importantes para a liberdade e o reconhecimento de seu pertencimento, inclusão ou exclusão no ambiente em que estão inseridos.

Embora o foco educacional muitas vezes esteja apenas nos conteúdos e práticas pedagógicas, é crucial reconhecer que o corpo também é um elemento de colonização e dominação presente de maneira significativa no contexto pedagógico. Essa questão deve ser discutida e analisada para compreendermos como essas alocações e dominações ocorrem. Portanto, o corpo se apresenta como objeto de colonização e discussão, e neste texto é abordado de acordo com essas características.

Neste ponto ingressa o conceito de *corpo-política*, descrito por Walter D. Mignolo (2017), que envolve a percepção do corpo não só como uma entidade física, mas também como um espaço que porta e expressa múltiplas identidades e histórias. Esse conceito vê o corpo como um campo de disputa e resistência, marcado e moldado pelas experiências históricas e sociais. Em um contexto de colonização, o corpo se torna um local privilegiado de controle e subjugação. No entanto, ao mesmo tempo, o corpo também resiste e guarda traços de sua originalidade e autonomia, em meio a uma dominação linguística e cultural. Ele carrega dentro de si memórias, sensibilidades e modos de ver o mundo que não podem ser completamente apagados ou subjugados pela colonização.

O corpo, assim, conforme Mignolo (2017), não é passivo, mas ativo na maneira como expressa e vive sua experiência no mundo. Ele torna-se um espaço vivo de resistência, onde as marcas da opressão coexistem com expressões de resistência e de autonomia. Por fim, o conceito de “corpo-política” sugere que o corpo é um ator político crucial, carregando dentro de si traços de lutas passadas e presentes. Ele é um território de resistência, onde a cultura, a memória e a identidade resistem, se reinventam e se expressam, mesmo em face da opressão e da tentativa de homogeneização cultural e linguística.

Sobre o corpo descolonizado e sua pedagogia, Mignolo (2017) reflete sobre os desafios contemporâneos de natureza descolonial, nos quais o corpo se destaca como um desses elementos. Especialmente em ambientes marginalizados, nos quais estão presentes elementos que escapam amplamente dos contextos eurocêntricos e normalizados, o corpo racializado surge como um elemento de controle. Sua abordagem está subjacente nas diferentes marcas trazidas pela colonialidade, estabelecendo uma relação entre corpo e política.

Este corpo tem sido alvo de intensa colonização, pois traz mensagens que revelam uma condição de que elementos de subjugação importantes podem estar presentes, como a língua, mas persistem no corpo e em seus modos, os sinalizadores de que estes sujeitos, embora tenham sua fala de origem dominada, pois “[...] habitam memórias diferentes, e, sobretudo, diferentes concepções e ‘sensibilidade’ de mundo” (MIGNOLO, 2017, p. 20).

Javier Lorca (2014), no relato de sua entrevista com Walter Mignolo, é possível encontrar a descrição evidente de que o controle dos corpos visa dominar as subjetividades dos sujeitos. Nesse processo, há um imperativo de dominação não apenas das subjetividades, mas também do conhecimento, sob uma perspectiva eurocêntrica, conforme descrito no trecho a seguir, trazido das palavras de Walter Mignolo:

A Espanha se auto assinalou uma missão teopolítica: o controle dos corpos mediante o controle das almas, ou seja, das subjetividades. No século XVIII, a universidade renascentista mudou-se, na Europa, na universidade kantiana-humboldtiana. Esse modelo de universidade desloca a universidade teológico-humanista dos Estados monárquicos e nasce a universidade dos Estados seculares: a ideia de cidadania e democracia conecta o controle do conhecimento ao controle da autoridade. Na América, as universidades coloniais teológico-monárquicas mudam-se em universidades seculares estatais. E se fundam outras universidades, como a do Chile, em 1862, e a UBA, em 1821. Tudo isto antes que a França e a Inglaterra colonizassem a África e a Ásia, e começasse aí a instalação de universidades kantianas-humboldtianas. Enfim, a universidade e o museu são duas instituições-chaves sobre as quais se fundou e se mantém a colonialidade do saber e da subjetividade (MIGNOLO *apud* LORCA, 2014, p. 1).

A entrevista de Javier Lorca com Walter Mignolo evidencia uma análise crítica acerca da evolução histórica da universidade, particularmente na Espanha e na América, e sua interligação com a ideologia dominante da época - o que o autor denomina a “colonialidade do saber e da subjetividade”. As universidades e museus são apontados como instituições fundamentais que sustentam essa colonialidade, moldando tanto o conhecimento quanto as percepções e crenças dos indivíduos. Inicialmente, a Espanha é descrita como exercendo um controle dos corpos por meio do controle das almas ou subjetividades, atribuindo-se uma missão “teopolítica”. Aqui, parece haver uma conexão entre religião (teo) e poder (política), indicando uma estratégia de controle que não se limita ao físico, mas se estende às esferas mais íntimas do ser humano: as crenças e a mentalidade.

A entrevista também ressalta a mudança do modelo de universidade renascentista para a universidade kantiana-humboldtiana no século XVIII na Europa. Essa transição representa um deslocamento da teologia e humanismo para uma abordagem mais secular, ligada à cidadania e à democracia. Este modelo, de acordo com o autor, está vinculado ao controle do

conhecimento, implicando que a maneira como o conhecimento é produzido, disseminado e valorizado está intrinsecamente relacionada ao exercício do poder. Na América, observamos a mesma mudança das universidades teológico-monárquicas para as universidades seculares estatais, evidenciando a influência do modelo europeu. A menção da fundação de universidades no Chile e na UBA antes da colonização da África e da Ásia pela França e Inglaterra sugere que a disseminação desses modelos de instituições de ensino estava relacionada aos processos coloniais, atuando como um instrumento para a instalação de estruturas de poder e conhecimento.

Isto colocado, a análise proposta por Mignolo na entrevista concedida a Javier Lorca convida a uma reflexão crítica sobre o papel das instituições de ensino no fortalecimento da colonialidade do saber e da subjetividade. Isso indica a necessidade de desconstruir e desafiar tais estruturas, para promover formas mais justas e equitativas de produção de conhecimento e de formação de subjetividades.

Assim, nesse processo, o corpo representa o domínio da subjetividade, das diferentes expressões que reafirmam a natureza singular do sujeito e suas trajetórias. A concepção de um corpo ideal é opressiva e leva os sujeitos a moldarem-se para se encaixarem, submetendo suas subjetividades em busca de aceitação e reconhecimento. Essa dinâmica é perceptível nas reflexões de Bessa-Oliveira (2019b), ao descrever que:

A ideia de que existe um padrão de corpo assombra homens e mulheres desde que nos compreendemos pecadores. As distinções entre o que é um corpo e o que não é um corpo têm levado a quase todos às academias, de ginásticas ou educativas, levado diferentes corpos às diferentes mesas de cirurgias. Mas, ainda, a preocupação entre ter ou de que não tenho um corpo perfeito parece que não levou ao latino-americano, especialmente ao brasileiro, a compreender-se capaz de ser e que tem um corpo: distinto de qualquer padrão, mas que é de qualquer forma de (seu) corpo. [...] A consciência do corpo enquanto aparato de lazer, de trabalho, de criação, de ser, de sentir e de saber – entender que “tem” esse corpo dentro ou fora do padrão – fez do homem e da mulher sujeitos subjugados às características estabelecidas para o corpo (BESSA-OLIVEIRA, 2019b, p. 85-6).

Assim, o corpo adquire o papel de ser dominado e de ser alvo de inclusão do sujeito, e a análise proposta por Bessa-Oliveira (2019b) permite compreender como os sujeitos se submetem aos padrões, sendo o corpo um campo de dominação e de análise. Nesse contexto, Judith Butler (2019) discute que os corpos que não se enquadram, os corpos abjetos, são representativos da falência massiva, pois escapam à normatividade, sendo excluídos por não se adequarem ao discurso de normalização imposto. Os corpos racializados, não conformes, que desafiam os padrões e se movem e comportam de maneira autêntica, constituem discursos

não dominantes que evidenciam sua resistência, ao mesmo tempo em que os corpos dominados devem ser objeto de análise.

Para atingir a este corpo e a seus discursos e sentidos, o professor – quando atua em sua prática – precisa, conforme Maria Virgínia Freire dos Santos Carmo (2020), sair de sua neutralidade e perceber os diferentes movimentos que se fazem sentir e expressar no corpo e na corporeidade dos seus jeitos educacionais, investigando e imergindo em seu conhecimento e reconhecimento, a fim do resgate dos sentidos do corpo em sua qualidade cultural, social, histórica e individual – agindo em sua descolonização, a fim de sua redescoberta.

Assim, o corpo é alvo de diversas colonizações, nas quais comportamentos, práticas, limites e barreiras são institucionalizados e desenvolvidos. Em uma perspectiva descolonial do tema, o corpo é compreendido em sua plenitude como um campo de práticas e intervenções que visam subjugar o indivíduo em várias frentes. Essas dinâmicas geram tensões e restrições que buscam impor comportamentos, limites e práticas que suprimem a corporeidade cultural e histórica, impondo uma corporeidade colonizada com seus comportamentos e expressões. Ao refletir sobre o corpo descolonizado, é possível incluir essa dimensão pedagogicamente, agindo de forma crítica na identificação desses mecanismos de controle e de seus efeitos, e assim atuar de maneira crítica em sua percepção e condução.

Diversidade e pertencimento, dessa maneira, possuem uma íntima relação. Durante todo o percurso educacional, o sentimento de pertença ao ambiente pedagógico é importante, contudo, os anos iniciais possuem um sentido distinto de primeira experiência, de base de aprendizagem. Conforme trazido por Elvira Cristina Martins Tassoni (2013), os primeiros anos da experiência educacional, correspondentes aos anos iniciais do Ensino Fundamental, constituem um período significativo e rico em termos de afetividade. É nessa fase que o estudante estabelece seu censo de pertencimento ao ambiente pedagógico, percebe suas relações escolares e desenvolve percepções sobre sua adequação ou não ao contexto educacional. Experiências positivas, marcadas pela afetividade e pelo reconhecimento de sua individualidade, nas quais o trabalho docente se alinha com o sujeito e seu entorno, costumam se refletir em aprendizagem e maior engajamento educacional. Por outro lado, práticas excludentes, que pouco se aproximam do indivíduo e de sua realidade, são frequentes e podem ser apontadas como motivos de afastamento pedagógico.

Todo este conjunto teórico reflexivo convida à análise de produções literárias que abordam a diversidade e a inclusão cultural, histórica e social em diferentes contextos,

especialmente relacionadas aos anos iniciais do Ensino Fundamental e aos desafios enfrentados pelos professores, buscando a construção de uma prática a partir de pedagogia das diversidades. Ressalta-se a importância de adotar uma postura crítica e transformadora no exercício docente.

O desenvolvimento desta pedagogia se justifica pela necessidade de reflexão do professor em relação às aproximações e aprofundamentos no que diz respeito à consideração plural dos sujeitos em sua cultura e identidade, os quais são elementos constitutivos de sua prática docente. Essa apreciação é fundamental para evidenciar os impactos negativos que práticas docentes excludentes podem ter em relação a uma docência verdadeiramente inclusiva, além de ressaltar o poder transformador de um ensino centrado no sujeito e em sua identidade, capaz de gerar pertencimento, inclusão e aprendizagem significativa.

Discutir e aprofundar a compreensão dos dilemas, desafios e complexidades dessas transformações no fazer docente são elementos essenciais para uma prática pedagógica consciente, que reconheça suas limitações, padrões e possibilidades de reconstituição visando melhores resultados educacionais.

1.2 Pedagogias da diversidade: uma proposta na docência desde os primeiros anos

Educar também envolve intervir no contexto do outro, que é diverso. A intensidade dessa diversidade pode variar, e a percepção da intervenção necessária pode surgir a partir de diferentes interesses, incluindo uma abordagem colonialista, na qual a identidade do sujeito e seus contextos são subjugados em favor de um aspecto dominante. Essa relação foi discutida por Bessa-Oliveira (2019a), que destacou que um ensino baseado na perspectiva colonial é uma prática que negligencia as particularidades e individualidades, a singularidade do sujeito, focando apenas na transmissão de conhecimentos e/ou valores de natureza global. No máximo, há um reconhecimento superficial da diversidade, sem aprofundamento suficiente para a constituição e incorporação de políticas identitárias na prática docente.

Em contraposição a essa postura, quando a educação assume uma abordagem diversalista, ocorre uma aproximação entre o ato educativo e uma compreensão do indivíduo em suas próprias condições de ser, viver, agir e existir. Essas condições são abordadas em uma prática educacional voltada para a diversidade, considerando a presença e as tensões

existentes no ambiente *biogeográfico* desse sujeito. Dessa forma, busca-se promover a democracia e a valorização das identidades.

Os anos iniciais do Ensino Fundamental representam um momento crucial em que os estudantes iniciam sua jornada educacional e fazem suas primeiras experiências de imersão no ambiente escolar. Durante esse período, eles avaliam se o ambiente é acolhedor ou hostil, se os conhecimentos são integrados e relevantes para suas vidas, ou se estão desconectados de sua realidade. Essas avaliações nem sempre ocorrem de forma consciente ou explícita, e são influenciadas pelas diversas experiências vivenciadas e pelo grau de envolvimento do estudante, percebendo o nível de sucesso ou fracasso, o quanto se identifica com aquele ambiente e se sente pertencente ou não.

Conforme Dirléia Fanfa Sarmiento e Paulo Fossati (2012), nesse sentido, uma abordagem educacional efetiva, que considere a inclusão contextual do sujeito em sua realidade e que flexibilize o processo educativo para atender às necessidades individuais, proporciona uma oportunidade histórica “[...] para as redes de ensino, sejam elas públicas ou privadas, mobilizarem recursos, inventividade e compromisso na criação de novas formas de organização institucional, curricular e pedagógica, com a participação efetiva das comunidades circundantes” (SARMENTO; FOSSATI, 2012, p. 42).

O professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental desempenha um papel central no processo de ensino, assumindo um posicionamento protagonista na aproximação e no estabelecimento de vínculos com os estudantes. Este protagonismo decorre do fato da monodocência, ou unidocência presente nessa fase de ensino, descrito da seguinte forma por Sara da Silva Caixeta (2017, p. 8):

O/a professor/a unidocente também conhecido/a como monodocente, polivalente, multidisciplinar tem sido caracterizado/a como um/a profissional que trabalha ensinando as várias matérias de ensino (ciências, literatura, arte, história, língua portuguesa, geografia, matemática, educação física dentre outras) que compõe o currículo escolar dos anos iniciais do ensino fundamental.

O recorte teórico de Caixeta (2017) abre uma discussão complexa e multifacetada sobre a prática educacional, o papel do professor e a estrutura do sistema de ensino nos anos iniciais. A figura do professor unidocente é interessante, pois denota uma versatilidade notável ao lidar com várias disciplinas. Esta abordagem polivalente pode fornecer uma visão integrada e holística de conhecimento, ao invés de fragmentá-lo em compartimentos

estanques. No entanto, é necessário analisar profundamente os desafios que essa prática traz. Por um lado, ensinar várias disciplinas requer um alto nível de conhecimento e competência em uma gama diversificada de áreas, o que pode ser difícil de alcançar e manter. Além disso, a qualidade da instrução pode ser afetada se o professor não for especialista no conteúdo de uma disciplina particular.

Por outro lado, Caixeta (2017) também permite inferir que essa prática também levanta questões sobre a organização do currículo escolar e o papel da escola na sociedade. Se a escola é vista como uma instituição destinada a fornecer uma educação abrangente e bem-arredondada, então a figura do professor unidocente pode ser vista como essencial para cumprir essa missão. No entanto, se a escola é vista principalmente como um meio para fornecer habilidades especializadas e conhecimentos específicos da disciplina, então o modelo unidocente pode ser questionado. A ideia do professor unidocente, enquanto possui méritos inerentes, também traz desafios significativos. É uma prática que, para ser implementada de forma eficaz, requer um alto nível de habilidade e dedicação por parte do professor, bem como um currículo e uma estrutura escolar que permitam e apoiem esse tipo de ensino. Além disso, essa discussão também destaca a necessidade de um diálogo contínuo e crítico sobre a finalidade da educação e o papel da escola na sociedade.

Nessa unidocência, o professor e suas concepções são fortemente relacionados aos estudantes, e a postura adotada por esse educador em relação aos valores e direcionamentos educacionais é de extrema importância. A consciência do professor em relação à identidade do estudante e à necessidade de pertencimento e integração entre o educando e o conhecimento educacional é fundamental para estabelecer uma afinidade de aprendizagem. De acordo com Walter Mignolo (2008), a constituição da abordagem do sujeito muitas vezes deriva da identidade *em* política.

Na compreensão deste conceito de Mignolo (2008), o docente dos anos iniciais acaba moldando sua prática de acordo com elementos que são internalizados como reflexo da aparência dominante do ambiente. Isso significa que os valores predominantes, como a heteronormatividade e outros elementos fundamentalistas e essencialistas, são considerados como o padrão, o regular, o esperado. As minorias naturalmente se afastam em muitos aspectos dessas condições, e a construção de uma prática docente baseada nessas premissas tem pouca interconexão com sua própria realidade, com seu universo e com suas formas de ser e existir no mundo.

Conforme Carlos Skliar (2008) permite compreender que estas relações constituem a capacidade de um ambiente escolar de acolher e de afastar, de ser hostil ou acolhedor a um estudante. O professor, como sujeito central de sua constituição nos anos iniciais – ainda que não seja o único a externalizar estes conteúdos e sua natureza – deve ter especial atenção à sua prática, já que o estudante é o estrangeiro a ser recebido em suas perspectivas educacionais e conceitos. Segundo o autor:

Nas últimas décadas, numerosos textos, documentos oficiais, discursos especializados e dispositivos técnicos têm anunciado uma mudança educacional da aparente hegemonia para a menos aparente diversidade. Nessa transição, diz-se que há uma profunda renovação das práticas escolares, basicamente produzida pela mudança de foco que envolve não mais apenas a aprendizagem, a língua, o corpo e o comportamento único, mas sim a multiplicidade e a diferenciação das “formas de estar e ser no mundo escolar”. No entanto, cabe questionar se o que está em jogo não é simplesmente uma nova retórica, matizada - é verdade - por uma série de eufemismos democráticos como o respeito, a tolerância, a aceitação e o reconhecimento do outro, mas cujas raízes e sentidos ainda devemos colocar sob suspeita. Em primeiro lugar, porque a educação em geral não demonstra preocupação com as diferenças, mas sim com o que poderíamos chamar de uma certa obsessão pelos “diferentes”, pelos “estranhos” ou talvez, em outro sentido, pelos “anormais”. Parece-nos crucial fazer um rápido exame dessa questão, pois tem havido uma confusão, digamos que trágica, entre as “diferenças” e os sujeitos pensados como “diferentes”. Os “diferentes” são construídos, inventados, são reflexo de um longo processo que poderíamos chamar de “diferencialismo”, ou seja, uma atitude - sem dúvida racista - de separação e diminuição de algumas características, algumas identidades em relação à vasta diversidade de diferenças (SKLIAR, 2008, p. 9, tradução nossa).⁷

Assim, Skliar (2008) discute ser possível identificar que, em diferentes momentos, o professor e outros atores educacionais podem ser conduzidos ao envolvimento com identidades e comunidades em uma perspectiva imaginada, não real, que os afasta do seu atendimento educacional adequado, se não houver uma aproximação efetiva, concreta, com as realidades. Ao perceber que o outro pode não ser como imaginado e não condizer com a

⁷ *En las últimas décadas numerosos textos, documentos oficiales, discursos especializados y dispositivos técnicos han anunciado un viraje educativo desde la aparente hegemonía hacia la menos aparente diversidad. En ese pasaje, se dice, hay una profunda renovación de las prácticas escolares, básicamente producido por el cambio de enfoque que pone en juego no ya el aprendizaje, la lengua, el cuerpo y el comportamiento único, sino la multiplicidad y la diferenciación de “formas de estar y de ser en el mundo escolar”. Sin embargo, cabe la duda de pensar si lo que está en juego no es más bien una nueva retórica, matizada -eso sí- por una serie de eufemismos democráticos como el respeto, la tolerancia, la aceptación y el reconocimiento del otro, pero cuyas raíces y sentidos todavía debemos poner bajo sospecha. En primer lugar porque la educación en general no se demuestra preocupada con las diferencias sino con aquello que podríamos denominar como una cierta obsesión por los “diferentes”, por los “extraños”, o tal vez en otro sentido, por los “anormales”. Nos parece crucial trazar aquí un rápido semblante sobre esta cuestión pues se viene confundiendo, digamos que trágicamente, la/s “diferencia/s” con los sujetos pensados como “diferentes”. Los “diferentes” obedecen a una construcción, una invención, son un reflejo de un largo proceso que podríamos llamar de “diferencialismo”, esto es, una actitud - sin dudas racista- de separación y de disminución o empequeñecimiento de algunos trazos, de algunas marcas, de identidades en relación a la vasta generalidad de diferencias (SKLIAR, 2008, p. 9).*

abordagem educacional prevalente na formação e na orientação docente, o professor precisa lidar com sua herança formativa e identificar quais são os aspectos dominantes e carentes de revisão na mesma, pois esta é fundamental para a continuidade do fazer docente, mas não é inerte.

Com isso, Skliar (2008) evidencia que a capacidade do professor em desenvolver uma reflexão crítica sobre essa relação e sobre seu próprio fazer docente determina como ele irá conduzir sua relação com o outro, se de forma hostil ou acolhedora, como um estrangeiro (por ser o outro). A natureza dessa prática refletirá nos resultados educacionais presentes, em maior ou menor proximidade, em maior ou menor acolhimento, em mais ou menos aprendido.

Ao se reconhecer neste espaço, o professor dos anos iniciais tem a necessidade de refletir sobre os elementos dominantes presentes e, conseqüentemente, sobre os fatores excluídos dos seus estudantes que estão presentes desde os primeiros anos do ensino. Assim, é fundamental que esse professor questione, com base nas premissas discutidas, quem são seus estudantes, quais são as identidades e comunidades que vão além do idealizado, seus modos de ser, viver e suas identidades.

A partir dessa compreensão central, cabe ao docente organizar seu trabalho pedagógico por meio de pontes diversas que aproximem os estudantes de seus contextos. Esse trabalho é uma demanda fundamentalmente docente, pois mesmo documentos formativos importantes, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018), não abordam de maneira abrangente o sentido das diversidades - embora teoricamente sejam inclinados à diversidade (reconhecida de forma geral, mas sem aprofundar as tensões e discussões sobre sua incorporação diante das correntes e pulsões dominantes).

Nesse sentido, o pensamento de Marcos Antônio Bessa-Oliveira e Marcela dos Santos Ortiz se destaca ao mencionar que, se não houver uma postura crítica em relação ao exercício educacional, a escola acaba se tornando um espaço para a prática de abordagens universalizantes, em que aquilo que é considerado dominante e universal é imposto no campo pedagógico com pouca abertura para questionamentos, e “[...] esses aspectos universalizantes [...] apresentam implicações também na materialização do trabalho docente em escolas que se deparam com sujeitos distintos dos aspectos universais” (BESSA-OLIVEIRA; ORTIZ, 2020, p. 76).

A colocação de Marcos Bessa-Oliveira e Marcela Ortiz (2020) permite entender que, se o professor se limita apenas aos documentos normativos e não se engaja em uma constante reflexão, não será capaz de promover um fazer pedagógico que alcance de forma democrática o corpo discente, que é caracterizado pela heterogeneidade. Aqueles que escapam da condição universal normalizada, geralmente chamados de minorias, podem ser invisibilizados em relação à sua natureza e constituição, seus assuntos relevantes, sua individualidade e reconhecimento; as mulheres em suas identidades e questões de gênero, as diferentes expressões de gênero, raça e etnia, comportamentos e apresentações individuais.

Todos estes aspectos, sem uma ação reflexiva do docente, terminam ao cerce na diversidade – contemplada formalmente nos documentos educacionais brasileiros – mas não imersas na complexa transformação, e discussão, das diversidades, esta, transformadora e reveladora das identidades e tensões e capaz de aproximar docência, ensino, aprendizagem e identidade.

Essas aproximações, especialmente nos anos iniciais - mas não exclusivamente neles - são necessidades que não se concretizam sem conflitos e tensões ao se aproximarem do contexto da sala de aula. Bessa-Oliveira (2018) realizou uma análise abrangente sobre o ensino da arte, suas dificuldades e possibilidades a partir da BNCC no Brasil. No âmbito dessas discussões, observou-se que praticamente todas as vertentes educacionais que buscam uma formação individual baseada em conhecimento e construção ética, sensível, social e historicamente constituídos, enfrentam uma crescente resistência oriunda de elementos que buscam neutralizar forças reflexivas. Essas forças são baseadas na ruptura das estruturas idealizadas ou universalizantes do saber educacional – o que pode ser percebido a partir dos textos normativos e de “[...] outros discursos que estão tentando se empossarem das escolas (“Escola sem Partido”, “Lei da Mordaza”) [...]” (BESSA-OLIVEIRA, 2018, p. 5).

Haveria, dessa forma, uma resistência recorrente abordada por Bessa-Oliveira (2018) na própria estrutura dominante estabelecida que se opõe a ser remodelada, especialmente devido às tensões que isso gera no meio social, diretamente afetado pelas mudanças implementadas no ambiente escolar. Ao trazer pautas e diversidade para a sala de aula, o professor se aproxima dos estudantes em sua plenitude, assumindo também um papel social de diálogo e reflexão que transcende a pedagogia e envolve aspectos ideológicos formativos necessários. Para que sua prática docente alcance a democracia e esteja em sintonia com a contemporaneidade, é necessário enfrentar os desafios impostos pelo meio escolar. Quanto mais cedo essa postura for adotada e quanto mais os estudantes puderem desfrutar de

ambientes escolares que não sejam dominados pela normatividade, maior será a possibilidade de abordar as diversidades como uma prática educacional ativa, proporcionando benefícios significativos para a aprendizagem.

Esta orientação de resistência e invisibilidade quanto a pautas de minorias e abordagens importantes no ambiente da educação básica que possam conduzir a diversidade podem ser vistas na análise de Ana Cristina Juvenal da Cruz, Fernando Cássio e Marcos Antônio Bessa-Oliveira (2020), na *live* “Perspectivas críticas sobre a BNCC: artes e educação antirracista”, que destacam o sentido homogeneizador que apresenta o documento, em uma linha contrária da individuação e das particularidades. Este tipo de medida seria amplamente sustentado pela integração de setores privados e que atuam no ambiente educacional dominante, refletindo na natureza normativa vigente. Em contrapartida, deve-se também considerar que tal condição importa, diretamente, na evocação docente, a mais precoce possível, à integração destas práticas – com a escola em uma postura ativa de estabelecimento crítico e acolhimento aos sujeitos, apta a progredir no pensar e produzir novos currículos e fazeres que se oponham à homogeneidade.

O posicionamento docente nessa orientação é necessário, preferencialmente deve ser precoce, mas é também desafiador, uma vez que mesmo a formação docente não é sempre ou idealmente inclinada às culturas e, conseqüentemente, a uma ampla e crítica consideração das diversidades. Ao mesmo tempo, é algo que urge e que importa como medida para que a educação auxilie em responder o que, de forma datada, já foi requisitado por Frantz Fanon (1965, p. 171, *apud* BESSA-OLIVEIRA, 2019b, p. 103): “[...] se queremos que a humanidade avance com audácia, [...] então é necessário inventar e descobrir. Se queremos responder à esperança de nossos povos, não devemos fixar-nos apenas na Europa”.

Desta colocação, depreende-se que os saberes dominantes, de uma sociedade estabelecida em um *status* eurocentrado, não servem à uma educação crítica e transformadora em suas bases e em sua essencialidade. Ao docente, especialmente nos anos iniciais, cabe investir e identificar os elementos que se dissociam dos padrões e das formas estabelecidas, identificar e valorizar a heterogeneidade e partir aos sujeitos e sua identidade, sob uma perspectiva crítica, para uma educação que de fato transcenda os objetivos dominantes.

1.3 Descolonização Pedagógica do Oprimido, da libertação, cultural para um corpo descolonizado: o *outro* desvelado e incluído educacionalmente em seus valores e sentidos

A docência nos anos iniciais, em uma perspectiva de diversalidade, é um exercício de aprofundamento crítico sobre o outro, sua realidade e as tensões presentes em seu meio em relação à sua forma de ser, viver e se posicionar no mundo. É esperado e natural que as pedagogias que acompanham essa prática sejam adequadas a essa premissa e, conseqüentemente, afastadas de um modelo tradicional de ensino. Isso implica mergulhar no universo do outro, compreender sua visão de mundo e valorizar seus conhecimentos, experiências e saberes. Esse exercício, quando realizado pelo professor desde os primeiros anos de ensino, proporciona aos estudantes uma compreensão objetiva e aprofundada do propósito do ensino e da aprendizagem. Ao mesmo tempo, aborda de forma significativa e próxima aos estudantes os elementos necessários para o seu desenvolvimento educacional, considerando-os como sujeitos individuais com histórias e necessidades pedagógicas distintas, bem como trajetórias de desenvolvimento e conexão com o mundo que partem de diferentes repertórios.

Nesse sentido, os Estudos Culturais permitem compreender a essência da pedagogia cultural, uma das bases iniciais deste contemplar o outro com unicidade. De acordo com Lata Mani (1992 *apud* NELSON; TREICHLER; GROSSBER, 1995, p. 7), existe nesta perspectiva de conhecimento uma inclinação a imaginar “um local onde a nova política da diferença – racial, sexual, cultural, transnacional – possa ser combinada e articulada em toda sua intensa pluralidade”. A partir dessa perspectiva, o pensamento educacional que parte desta premissa conecta os conhecimentos, estes aspectos de imersão histórica e geral nos sujeitos e em seus repertórios, contemplando e partindo de sua unicidade e aspectos constitutivos objetivos e subjetivos para um fazer contextual.

Nesse fazer educacional trazido por Cary Nelson, Paula Treichler e Lawrence Grossberg (1995), o professor busca reconhecer não somente o sentido pedagógico de sua atividade, mas imerge em temas como gênero, etnia, sexualidade e todos os demais elementos constitutivos do sujeito para, em sua ampla diversidade, constituir uma compreensão de quem é este sujeito no ambiente pedagógico e estabelecer práticas suficientes para dispor de intervenções mais efetivas a que se vincule o conteúdo repassado. Conteúdo pedagógico, história e cultura convergem, dessa forma, a partir das pontes docentes criadas.

Nesse percurso, somando a visão de Nelson, Treichler e Grossberg (1995) às perspectivas possíveis à leitura de Regina Magalhães Souza (2002), as disciplinas tradicionais servem como sinalizadores das práticas e, especialmente, auxiliam a compreender as diferentes dinâmicas pelas quais os processos de dominação e assujeitamento se constituem no ambiente educacional. Para o professor e para o pesquisador da pedagogia cultural, existe a necessidade de desvínculo das metodologias tradicionais e de seu apego, imergindo em um fazer etnometodológico que evoca, ao docente, o sentido de descoberta e de reconstituição constante de sua prática, mapeando os estudantes e suas demandas, aproximando as intervenções possíveis e criando conexões entre o universo dos estudantes e o universo de aprendizagem, já este destituído das dominâncias ao máximo e incluído das pautas das diversidades, a partir de uma visão crítica do sujeito incluído em seu meio histórico-cultural.

Nesse contexto amplo, o professor dos anos iniciais, em sua monodocência, imerge no desafio de conhecer o outro como corpo e indivíduo alocados social, histórica e culturalmente em seu tempo. Para isso, existe a necessidade de ligar o *bios*, a cultura e a educação de seus estudantes, dentro daquilo que permitem evidenciar de seu repertório e identidade e, a partir disso, elaborar o outro em uma perspectiva acolhedora à escola, modelando a sua prática, conforme trazido por Juliano Ribeiro Faria e Marcos Antônio Bessa-Oliveira (FARIA; BESSA-OLIVEIRA, 2019a). Os autores permitem observar que a constituição da visão do eu individual, em muito, parte do quanto existe de coerência ou conformidade ao coletivo, pois:

O corpo estranho é a metade ausente com presença na cultura contemporânea pela imposição da colonialidade que insiste em estabelecer a resistência do corpo-modelo moderno que é também a supremacia da verdade e da realidade corpórea. Nessa dualidade, o corpo estranho é, igualmente, a metade oculta na escola do corpo que é esse outro-menos porque não aprende ou aprende a dançar, a cantar, atuar ou ser, sentir e saber. Neste sentido, a articulação de corpo estranho que segue não está apenas para a ideia de um objeto fora de um padrão estabelecido por normas aceitas. Articulam-se as questões aqui expostas para romper com padrões que estabeleceram que o fora da norma, do padrão, é objeto, muitas vezes inanimado, porque não si-move-se como quer ou pode porque a regra não permite. Quer dizer, não estou falando de corpos fora de padrões, mas de padrões impostos pela lógica moderna que estranha tudo/todos que é/são fora das classificações estabelecidas de gênero, raça e classe no século XVI e que foram expostos na condição de exterioridade (FARIA; BESSA-OLIVEIRA, 2019a, p. 8).

O texto de Faria e Bessa-Oliveira (2019a) aborda uma questão extremamente relevante na contemporaneidade, a do corpo estranho, ou seja, aquele que se desvia das normas estabelecidas, seja em termos de gênero, raça ou classe. Este é um conceito rico que intersecciona várias linhas de discussão sobre identidade, normatividade, poder e resistência.

O texto sugere que a modernidade impôs sua própria concepção de corpo e identidade, moldada por normas socioculturais, políticas e econômicas. Esta concepção de corpo privilegia certas formas de ser e desvaloriza, exclui ou torna estranhas todas as outras que não se conformam ao padrão estabelecido. O texto aponta para a persistência desses padrões, indicando uma contínua opressão e marginalização desses corpos estranhos.

Por outro lado, Faria e Bessa-Oliveira (2019a) também apontam para a resistência desses corpos estranhos, para a possibilidade de questionar, perturbar e eventualmente dismantelar as normas que os constroem como estranhos. Este é um argumento fundamental que sugere que as normas de corpo e identidade são culturalmente construídas e, portanto, passíveis de mudança. Com isso, são levantadas questões pertinentes sobre a educação, apontando para a maneira como a escola pode reproduzir normas hegemônicas e excluídas de corpo e identidade. Esta é uma crítica importante que sugere a necessidade de repensar as práticas educacionais de uma perspectiva inclusiva e antinormativa.

A partir das reflexões trazidas por este recorte teórico, ao falar de diversidade, geralmente nos referimos à variedade e diferenças que existem entre pessoas, culturas, espécies, ideias e perspectivas. Isso pode incluir diversidade de gênero, raça, etnia, orientação sexual, idade, habilidades físicas e mentais, religião, classe socioeconômica, entre outras. O conceito de diversidade, muitas vezes, se baseia na ideia de que todas essas diferenças existem em relação a uma norma ou padrão predominante. No entanto, o termo diversidade também pode implicar uma certa hierarquia ou desigualdade, onde algumas diferenças são mais valorizadas ou privilegiadas do que outras. Isso pode levar a práticas de exclusão ou marginalização de certos grupos ou indivíduos que são considerados diferentes ou desviantes do normativo.

No entanto, é importante salientar que ambos os conceitos trazem perspectivas importantes para as discussões sobre diferenças e identidades. A diversidade permite o reconhecimento e a inclusão de diferenças dentro de contextos que podem ser dominados por normas ou padrões estabelecidos. A diversalidade, por sua vez, desafia essas normas e padrões e promove uma abordagem mais abrangente e equitativa das diferenças. Em uma análise mais crítica, podemos dizer que a transição do entendimento de diversidade para diversalidade marca um avanço no pensamento sobre a igualdade, inclusão e justiça social. Isso pode abrir caminho para práticas e políticas mais amplas e não concorrentes e equitativas, tanto no âmbito social quanto institucional.

Nesse interesse, cabe ainda refletir sobre o conceito de não patrimônio cultural, que é uma ideia interessante que desafia a noção tradicional de patrimônio cultural como algo que merece ser preservado e valorizado. Enquanto o patrimônio cultural é geralmente associado a bens culturais tangíveis, como monumentos, artefatos históricos e tradições folclóricas, o termo “não patrimônio cultural” pode ser interpretado como uma forma de destacar e examinar as narrativas e experiências que foram historicamente marginalizadas ou excluídas das estruturas dominantes de preservação e disseminação cultural.

Um exemplo prático do conceito de não patrimônio cultural poderia ser a preservação e celebração das tradições culinárias de comunidades étnicas minoritárias em um determinado país. Muitas vezes, a culinária é vista como uma parte fundamental da cultura de um grupo, mas nem sempre recebe a mesma atenção e reconhecimento que outros aspectos do patrimônio cultural. Nesse contexto, o não patrimônio cultural poderia se referir à pesquisa, documentação e promoção das receitas, técnicas de preparação de alimentos e histórias por trás dos pratos tradicionais dessas comunidades. Isso envolveria a coleta de narrativas pessoais relacionadas à comida, a preservação de receitas transmitidas oralmente e a organização de eventos culturais que destacam essas tradições culinárias.

Ao fazer isso, estaríamos reconhecendo e valorizando as experiências e narrativas que foram historicamente marginalizadas ou excluídas das estruturas dominantes de preservação cultural, contribuindo para uma compreensão mais abrangente e inclusiva do patrimônio cultural de uma sociedade.

Sendo assim, entendo que esse não patrimônio cultural pode abranger uma ampla gama de aspectos culturais que não foram tradicionalmente reconhecidos ou valorizados, como as vozes e perspectivas das minorias étnicas, das comunidades indígenas, das pessoas LGBTQ+, dos imigrantes, dos povos colonizados e outros grupos historicamente marginalizados. Essas narrativas muitas vezes não foram incluídas nas instituições culturais predominantes, mas são essenciais para uma compreensão completa e precisa da diversidade cultural de uma sociedade.

Nesse contexto, é interessante explorar a lógica do museu e da universidade como as principais instituições da colonialidade do ser e do saber. De acordo com Bruno Brulon (2020), em “Descolonizar o pensamento museológico: reintegrando a matéria para re-pensar os museus”, a colonialidade se refere a um sistema de poder que se estabeleceu durante o período colonial e que persiste até os dias de hoje, perpetuando relações desiguais entre

diferentes grupos sociais. Assim, os museus, historicamente, têm sido espaços que refletem e reforçam a visão eurocêntrica da história e da cultura. Muitas vezes, eles exibem arte e artefatos de culturas não ocidentais em uma lógica de apropriação e exotização, desconsiderando as perspectivas e interpretações dessas culturas. Além disso, a forma como os museus selecionam, interpretam e expõem o patrimônio cultural pode perpetuar estereótipos, desigualdades e hierarquias.

Ainda a partir de Brulon (2020), da mesma forma, as universidades têm sido instituições que promovem o conhecimento e a pesquisa, mas muitas vezes estão enraizadas na lógica colonial do saber. Os currículos acadêmicos frequentemente privilegiam o conhecimento ocidental, deixando de fora perspectivas e teorias desenvolvidas em outras culturas e contextos. As universidades também podem reproduzir desigualdades sociais e econômicas, perpetuando a marginalização de certos grupos e suas formas de conhecimento.

Portanto, é fundamental repensar a lógica do museu e da universidade, buscando formas mais inclusivas e plurais de preservação, disseminação e produção de conhecimento. Isso implica em reconhecer o “não patrimônio cultural” como parte integrante da diversidade cultural e garantir que as vozes e perspectivas historicamente marginalizadas sejam valorizadas e respeitadas como diversidades. É necessário repensar as práticas curatoriais, os currículos acadêmicos e a participação dessas comunidades nas decisões e processos que envolvem a produção e preservação do conhecimento cultural. Somente assim poderemos construir instituições culturais mais justas, inclusivas e representativas.

Assim, é necessário atentar ao indivíduo e ao quanto se afasta ou dissocia em a exterioridade daquilo que é considerado de expectativa e, a partir deste olhar, constituir a intervenção necessária a que seja acolhido, não alienígena no ambiente educacional, mas pertencente. Não há uma fórmula ao professor para atingir esta condição, contudo, existe uma demanda fundante a que seja atingida de o professor observar, contemplar o diverso (com sentido na diversidade), questionar os espaços de debate e contextualização de sua presença educacional e oferecer alternativas a que se faça presente e incluído neste meio. Este seria, dessa forma, o sentido da pedagogia cultural, pois o ensino partiria da reflexão entre o sujeito ideal e o real, e das pontes para que essas idealizações não sejam opressoras do aprendizado, em um trabalho crítico e transformacional sobre o indivíduo.

Em uma extensão ao fazer docente está a *pedagogia do oprimido*. Paulo Freire (2005) destaca que, em um sentido de identificar grupos marginalizados e buscar a sua inclusão

educacional, esta pedagogia tem um sentido de resgate, em que estes indivíduos são identificados e trabalhados a fim de que identifiquem vias para que possam atingir a liberdade ideológica, social e sistêmica por meio da educação. Todas essas premissas são baseadas não em uma metodologia educacional tradicional, mas em uma metodologia que serve aos diferentes anos de ensino, mas especialmente se enquadra nos anos iniciais, a partir de sentidos de afetividade, empatia, solidariedade e de formação de elos fraternos que se inserem no fazer pedagógico. Nesse sentido, o docente estabelece um vínculo em que o indivíduo importa à constituição de seu fazer e dele parte todas as demais medidas adotadas – a fim dessa perspectiva libertadora.

Assim, o professor dos anos iniciais que busca uma educação democrática e à contemporaneidade a partir das diversidades é, também, um pesquisador contínuo – e como tal, deve estar ciente dos riscos do pensar de forma hegemônica. Para atingir a perspectiva de uma *pedagogia do oprimido*, que liberta e transforma pelo aprendizado, e reconhece as diferentes opressões, é preciso romper, muitas vezes, com a corda do reconhecimento imediato de premissas, estudos e atitudes, que é tão por ser feito de forma hegemônica, mas raros e complexos quando se rompe com tais cadeias.

Para atingir a superação do oprimido, é necessário ir além destas desconsiderações e gerar um quadro de inclusão no fazer e no conhecer docente baseados na diversidade, em que todos os elementos subalternizados ascendam ao protagonismo ocidental, de forma equitativa. Nos anos iniciais, a necessidade que é possível depreender de Boaventura de Sousa Santos (2020), e de uma leitura mais extensiva a Walter D. Mignolo (2003), a fundamentalidade dessa abordagem, a que os sujeitos desde cedo sintam-se pertencentes ao campo educacional e devidamente presentes, passíveis de desenvolvimento, críticos e contextualizados. Se o fazer docente rompe com a subalternização, ao mesmo tempo, rompe com a exclusão e traz a possibilidade do antes oprimido então se nivelar e, dessa forma, atingir um sentido possível de criticidade e libertação a partir da sua diferença.

E trazendo a libertação, é importante tratar ainda de um outro segmento do tripé das pedagogias que envolve um pensamento de diversidade, a *pedagogia da libertação*. Essa pedagogia tem cunho fundamental à uma educação de fato capaz de romper com as limitações e barreiras excludentes, e isso pode ser claramente notado na percepção de Bessa-Oliveira (2021a), quando reflete que as culturas que se apresentam marginalizadas e, muitas vezes alvos do colonialismo de forma moderna e pós-moderna, foram também acometidas pelas colonialidades presentes e comuns da extrema direita. Com ela terminam ocorrendo trocas

que, em geral, acometem principalmente as vertentes de maior representatividade social destes grupos subalternizados, trazendo elementos dominantes à pedagogia, filosofia e contexto de corpos. Assim, tendo por base essa percepção, o trabalho educacional necessita trabalhar nessas vertentes em um resgate de seu valor e recuperação de superação ao pensamento colonialista, reagindo e reconstruindo a sua sistematização e reprodução pelos sujeitos, da mesma forma que seu valor e reconhecimento a partir daqueles.

Sendo desta forma, a melhor premissa libertadora seria uma educação descolonial, que pode ser compreendida a partir de Bessa-Oliveira (2021b), mas também é preciso pensar na premissa e nas bases dessa descolonialização, pois, a reflexão sobre as classificações modernas que moldam as subjetividades no mundo ocidental levanta questões profundas sobre a singularidade e a diversidade das experiências humanas. No contexto educacional, a imposição de padrões rígidos de identidade, conteúdo, linguagem e currículo representa um desafio significativo, especialmente quando se considera o impacto das políticas educacionais, como a BNCC de 2017. Ao insistir em um modelo único de ensino e aprendizagem, a escola corre o risco de desvalorizar a riqueza da arte, da cultura e dos saberes que circulam em seu ambiente. Essa perspectiva homogeneizadora limita a compreensão das diversas formas de conhecimento que estão presentes na sociedade, criando uma precariedade nas oportunidades de expressão e no reconhecimento das múltiplas identidades e perspectivas que permeiam a experiência humana. É fundamental reconhecer que as classificações modernas não podem definir de forma exclusiva o que é válido ou legítimo no campo da educação, promovendo um ambiente inclusivo e enriquecedor que reconhece a complexidade das subjetividades humanas e abraça a riqueza da diversidade cultural e intelectual.

Assim, descolonizar precisa ir além do meramente instituído e mergulhar no aprofundamento atitudinal, reflexivo e filosófico de uma educação realmente transformadora, que supera a diversidade de forma superficial, e adentra na contextualização das diversidades o mais profundamente possível para fazer a partir dessas. É um trabalho que precisa ser realizado em médio e longo prazo por ser desafiador e mesmo voltado a práticas que desestruturam saberes altamente enraizados, que se envolvem no ato de subjugar, ceder e dominar.

1.4 O professor refém da estrutura colonial em que está organizada a educação brasileira

A docência envolve o reconhecimento das diferentes tensões e elementos que se envolvem no ato educacional. Contemporaneamente, o intuito da descolonialidade e da diversalidade são considerados fundamentais para uma pedagogia voltada ao indivíduo e sua afirmação. Sistemáticamente, a educação de adolescentes tem reservado um espaço crítico de reconhecimento do sujeito e de sua possibilidade de interação e intervenção crítica ao meio. Neste contexto, esta pesquisa foi desenvolvida na investigação das falas profissionais, domínio docente das tensões educacionais voltada a este contexto e que envolvem a diversalidade e descontinuidade colonialista, bem como desafios pedagógicos dessa prática.

No entorno dessas reflexões, Michel Jean Marie Thiollent e Maria Madalena Colette (2014) agregam que a atuação dos professores e a preparação dos mesmos devem ser pensadas idealmente em sinergia com as pautas emergentes e necessárias à uma sociedade crítica, cultura e movimentos que atuem na constituição crítica educacional dos aprendizes para uma postura ativa, capaz e reflexiva frente a sua realidade. Sobretudo para adolescentes, uma intervenção ativa, envolvente e crítica da docência é capaz de avivar a percepção ampla do meio e de suas relações, bem como de reflexões, posicionamentos e posturas suficientes a fazer frente às diferentes tensões que podem circundar a juventude. No ensino público, isto importa especialmente no tocante à consciência das dinâmicas de classe e exclusão, que resultam na marginalização do diverso, massificam corpos e comportamento e perpetuam rotas de exclusão que acometem especialmente mulheres, indivíduos alijados de acesso educacional em tempo adequado, minorias étnicas e de gênero e pessoas em situação de risco social. Nesse sentido, a atuação docente pode ser perpetuadora das assimetrias ou transformacional à realidade do estudante, conforme o seu teor e capacidade interventiva ao reconhecimento, informação e encaminhamento do estudante. Afirmam os autores que:

As práticas de formação de professores devem ser concebidas em sintonia com a diversidade das situações sociais e culturais em que se encontram os educandos: situações de jovens e adultos; indígenas; quilombolas; produtores rurais; pescadores; situações de gênero; situação de risco de crianças; educação ambiental; entre outras. Não se trata de impor um modelo único de educação estabelecido em função de leis ou normas preestabelecidas.

O objetivo é propor uma metodologia que se adapte à diversidade das situações, construindo conteúdos e procedimentos adequados às necessidades e à cultura dos interessados. O respeito à diversidade cultural supõe o reconhecimento da razão de

ser de identidades constituídas em torno das especificidades de classe social, etnia, gênero, sexualidade, região, religião, profissões etc. Essa diversidade pode se situar em vários níveis:

- o das pessoas e grupos diferenciados;
- o dos comportamentos e formas de expressão, símbolos, culturas, idiomas minoritários;
- o dos conhecimentos (relacionados com diferentes paradigmas) e saberes eruditos e populares, experiências profissionais etc.

No contexto da globalização ocorre um fato contraditório: de um lado, as minorias podem encontrar canais de difusão de suas ideias com mais facilidade, por outro, a mídia e os modos de gestão impõem uma crescente uniformização. A diversidade cultural tende a ser reduzida pela padronização e pela mercantilização da cultura e da educação. As culturas locais e regionais acabam sendo marginalizadas. Em reação à redução da diversidade cultural, diferentes ações podem ser desencadeadas (THIOLLENT; COLETTE; 2014, p. 207-208).

As observações de Thiollent e Colette (2014) sugerem que os professores podem se tornar reféns de uma estrutura colonial que perpetua desigualdades e marginaliza culturas e saberes não dominantes. Nesse contexto, é fundamental que a educação descolonial leve em consideração as diversidades das situações sociais e culturais em que se encontram os educandos. Os professores, ao serem sensíveis à diversidade cultural, precisam reconhecer e respeitar a razão de ser das identidades constituídas em torno das especificidades de classe social, etnia, gênero, sexualidade, região, religião, entre outros aspectos. Isso implica em considerar as diferentes experiências de vida e conhecimentos dos estudantes, valorizando suas culturas e tradições locais.

Ainda na análise do recorte teórico de Thiollent e Colette (2014), uma educação descolonial deve estar aberta a diferentes perspectivas e saberes, sejam eles eruditos ou populares. Os professores devem buscar entender e acolher as formas de expressão, símbolos e idiomas minoritários presentes em suas salas de aula. Isso contribui para o empoderamento das minorias e para a valorização da diversidade cultural. No entanto, é importante reconhecer os desafios que a globalização apresenta à diversidade cultural. A padronização e a mercantilização da cultura e da educação podem reduzir a diversidade cultural, marginalizando culturas locais e regionais. Os professores descolonialistas devem estar atentos a essa realidade e trabalhar para resistir à uniformização imposta pela mídia e pelos modos de gestão, promovendo a valorização das culturas locais.

Ao reconhecer a diversidade cultural e agir em defesa dela, os professores podem contribuir para a superação das tradições seculares de opressão e exclusão presentes na educação brasileira. Ao propor metodologias que se adaptem às necessidades e culturas dos estudantes, os professores descoloniais estão promovendo uma educação mais inclusiva, justa

e igualitária, que respeita a diversidade e valoriza a pluralidade de experiências e conhecimentos. Essa abordagem contribui para a construção de uma educação crítica, que empodera os estudantes e os encoraja a se tornarem agentes ativos na transformação da sociedade.

Assim, Thiollent e Colette (2014) evidenciam, em segundo plano, que o jovem tem naturalmente um desejo de compreensão e intervenção de mundo, que se dá acompanhado por uma comum inclinação de transformação, em que se posiciona como um sujeito social direcionado à mudança. Embora este alinhamento já possa ser pressentido na condução do pré-adolescente, quando ele se torna um adolescente e integra os Anos Finais do Ensino Fundamental, surge um especial interesse ao autorreconhecimento de competências e aspirações de vida é parte do processo de reconhecimento do adolescente como sujeito autônomo de ensino e aprendizagem. Se os professores que acompanham esse florescimento do adolescente ao mundo apresentam uma perspectiva descolonial, este processo pode ser aproveitado com repercussões significativas para a vida. Na docência com jovens, Joze Medianeira dos Santos Andrade, Juliana Goelzer, Celso Ilgo Henz e Micheli Daiani Hennicka (Andrade; Goelzer; Henz e Hennicka, 2019, p. 155):

Ainda há grandes dificuldades em se reconhecer as diferentes culturas (digital, étnica, gênero e outras) que se fazem presentes no cotidiano social e escolar, as quais, quando reconhecidas, desafiam a todos a um novo sentir/pensar/agir [...]. Talvez resida aí um dos motivos do desinteresse, cada vez maior, das crianças, jovens e adultos pelos processos de ensino-aprendizagem da maneira como vem sendo trabalhados no espaço escolar; saberes estes, muitas vezes, centrados exclusivamente na transmissão de conteúdos vazios de significado e feitos de forma passiva, homogênea e, em alguns casos, sem a presença de quaisquer recursos inovadores que estimulem e ressignifiquem os processos educativos. Nesse sentido, [...] destaca[-se] que a instituição escolar tem tentado “colocar nos trilhos” crianças e jovens que não estão conseguindo se ajustar a esse modelo imposto de escola. Alguns professores reclamam insistentemente das conversas, burburinhos, de toda e qualquer demonstração de desatenção dos estudantes, e aqueles que eram rotulados como “bagunceiros” ou “indisciplinados”, agora, como bem nos situa a autora, ganham rótulos de “portadores de déficit” de atenção ou “hiperativos” (ANDRADE, *et. al.*, 2019, p. 155).

Sob a ótica descolonial e da diversalidade, a fala de Andrade; *et. al.* (2019) apresenta desafios enfrentados pela educação na compreensão e reconhecimento das diferentes culturas presentes no cotidiano social e escolar. O reconhecimento dessas diversas culturas é essencial para uma educação que respeite a pluralidade de identidades étnicas, de gênero e outras, que compõem a sociedade brasileira. Ainda há uma prevalência de modelos de ensino-

aprendizagem que são centrados na transmissão passiva de conteúdos descontextualizados e vazios de significado. Essa abordagem homogênea e desinteressante para os estudantes não leva em conta suas realidades e vivências, negligenciando as potencialidades trazidas por suas culturas e identidades. Como resultado, muitos estudantes podem sentir-se desconectados do processo educativo e desinteressados pelas aulas.

Essa falta de reconhecimento e valorização das diversidades culturais pode levar à rotulagem inadequada de estudantes que não se ajustam ao modelo imposto de escola. Andrade; *et. al.* (2019) ressaltaram que alguns são estigmatizados como bagunceiros ou indisciplinados, ignorando-se a possibilidade de que suas atitudes sejam expressões legítimas de sua cultura, modos de ser e de aprendizado. Essa rotulagem pode afetar negativamente a autoestima dos estudantes, bem como reforçar estereótipos e preconceitos.

Sendo dessa maneira, para uma educação descolonial e da diversidade, é fundamental que os professores estejam abertos a reconhecer e valorizar as diferentes formas de expressão e aprendizado dos estudantes. Isso implica em criar um ambiente inclusivo, que acolha as identidades e culturas presentes na sala de aula. Além disso, é necessário repensar as práticas pedagógicas, buscando métodos mais participativos, inovadores e que conectem os conteúdos com as vivências dos estudantes. Ao promover uma educação descolonial e da diversidade, os professores podem contribuir para uma maior motivação e engajamento dos estudantes, bem como para o desenvolvimento de uma consciência crítica e reflexiva. Essa abordagem também pode combater a exclusão e a marginalização de estudantes que não se encaixam em padrões tradicionais, permitindo que eles se sintam valorizados e empoderados em sua trajetória educacional. Assim, uma educação descolonial e da diversidade pode criar um ambiente mais inclusivo e enriquecedor para todos os envolvidos no processo educativo.

Reger salas de adolescentes é uma prática desafiadora, e uma pauta de trabalho emergente à perspectiva descolonial. É preciso superar o etnocentrismo⁸, e de acordo com Bruno Antônio Picoli e Renilda Vicenzi (Picoli e Vicenzi, 2022), para atingir a este objetivo, torna-se preciso “[...] esforço para a construção de uma contramemória como ponto de partida para a contraeducação histórica, especialmente em tais localidades, distantes dos grandes centros urbanos, criando as oportunidades para o diálogo, para a ética e para a paz positiva”

⁸ A partir da leitura de Bruno Antonio Picoli e Renilda Vicenzi (2022), Etnocentrismo é uma forma de julgar e avaliar outras culturas com base nos valores, crenças, costumes e normas da própria cultura, considerando-a superior ou padrão em relação às demais. É uma atitude que coloca o grupo étnico ou cultural ao qual a pessoa pertence como centro de referência e medida para interpretar e compreender as demais culturas. No contexto do etnocentrismo, a cultura própria é considerada como a “melhor” ou a “correta”, enquanto as outras são vistas como estranhas, inferiores ou até mesmo bárbaras. Isso pode levar à interpretação e julgamento negativo de práticas culturais diferentes, gerando preconceito, discriminação e intolerância em relação aos outros grupos.

(p. 3). Entende-se que a superação do etnocentrismo seja determinante pois ele leva, muitas vezes à imposição de uma visão única e dominante da história, da cultura e das práticas sociais, negando ou marginalizando outras perspectivas e experiências.

A citação de Picoli e Vicenzi (2022) a respeito da contramemória como um ponto de partida para a contraeducação histórica, evoca o papel deste item como valorização e resgate de narrativas históricas e culturais silenciadas, ignoradas ou negadas pela história oficial e dominante. É uma forma de recontar a história a partir das perspectivas das minorias étnicas, dos grupos subalternizados e das culturas locais, oferecendo uma visão mais plural e diversa do passado. Ao construir uma contramemória, abre-se espaço para o diálogo e a escuta atenta das vozes que historicamente foram marginalizadas. Essa escuta ativa é essencial para compreender as diferentes perspectivas, experiências e traumas que podem ter sido causados pelo etnocentrismo e outras formas de discriminação cultural.

A contraeducação histórica, na dimensão de Picoli e Vicenzi (2022), por sua vez, busca romper com os padrões de ensino que propagam visões unilaterais e etnocêntricas da história, valorizando a diversidade de experiências e culturas presentes na sociedade. Ela busca criar oportunidades para a aprendizagem mútua e o respeito às diferenças, promovendo uma educação mais inclusiva e igualitária. Especialmente em localidades distantes dos grandes centros urbanos, onde as influências da cultura hegemônica podem ser menos intensas, a construção de uma contramemória e a prática da contraeducação histórica podem ser mais viáveis. Isso porque nessas regiões, há maior potencial para preservar e valorizar tradições culturais locais, criando um ambiente propício para o diálogo intercultural e a construção de uma identidade mais autêntica e diversa.

Isso tudo se coaduna com a dimensão de Paulo Freire (2021), que versa sobre o fato de que um professor crítico e atento a esses movimentos sutis de dominação e silenciamento pode resgatar o sentido de pertencimento entre estudante e escola, visibilizar o problema e formar discussões críticas e envolventes para a sua mitigação. Nesse sentido, Karin Claudia Nin Brauer e Maximina Maria Freire (2021) discorrem a respeito do legado de Freire associado a Edgar Morin, e afirmam que o professor crítico é, antes de tudo, aquele que transforma o seu meio. Assim:

Essas transformações não poderiam permanecer no campo das ilusões ou abstrações, pois o professor crítico – e reflexivo – tem como uma de suas características a preocupação com as consequências éticas e morais de suas ações na prática social. [...]. Um educador transformador crítico insere a escolarização diretamente no

campo político e vice-versa. Desse modo, concebe os alunos como agentes críticos; o diálogo também se evidencia crítico; o conhecimento se torna problematizador; e os argumentos se direcionam em busca de um mundo melhor. Refletindo sobre [...], compreendemos que o educador crítico considera a voz e a participação ativas dos alunos, cujos sentidos e significados de ser e estar no mundo, construídos historicamente, permeiam todas as suas ações no que diz respeito à aprendizagem, à escola e à sociedade. A utilização de uma linguagem crítica, como orientadora do processo reflexivo, torna-se relevante para a formação de professores e alunos, conscientes do seu agir na sociedade e de seu papel no mundo. Dessa forma, as ações de linguagem geradas por seus discursos não se embasam em conteúdos programáticos, somente; mas surgem de um processo reflexivo que parte de ações mais amplas, estreitamente vinculadas à realidade que se vive. Em outras palavras, a linguagem pode mediar o pensamento do professor sobre suas práticas educativas, ao mesmo tempo em que é usada como objeto de suas ações dentro e fora da sala de aula (BRAUER; FREIRE, 2021, p. 319).

A reflexão a partir de Brauer e Freire (2021) destaca a importância do professor crítico e reflexivo na prática educativa, especialmente quando se busca uma pedagogia da diversidade. O professor crítico compreende que suas ações na sala de aula têm implicações éticas e morais na sociedade e se preocupa com as consequências de suas práticas no campo político. Ele não enxerga os estudantes como meros receptores de conteúdo, mas como agentes críticos capazes de participar ativamente do processo educativo. Essa abordagem pedagógica promove o diálogo como uma via de mão dupla, em que tanto o professor quanto os estudantes podem expressar suas ideias e perspectivas. O conhecimento não é imposto de forma dogmática, mas sim problematizado e questionado, levando os estudantes a desenvolverem um pensamento crítico e reflexivo sobre o mundo em que vivem.

Brauer e Freire (2021) permitem ainda compreender que o uso de uma linguagem crítica é fundamental nesse processo, pois orienta o pensamento do professor e dos estudantes em relação às suas práticas educativas e suas ações na sociedade. Essa linguagem mediadora permite que os discursos gerados pelo professor estejam estreitamente vinculados à realidade vivida pelos estudantes, possibilitando uma aprendizagem significativa e contextualizada. O benefício dessa abordagem é a construção de uma educação mais inclusiva, que valoriza as vozes e experiências dos estudantes, respeitando suas identidades e diversidade cultural. O professor crítico cria um ambiente de aprendizagem em que os estudantes se sentem motivados e empoderados para se engajarem ativamente na construção do conhecimento e na transformação da sociedade.

A interligação entre o uso de uma linguagem crítica na educação, como discutido por Brauer e Freire (2021), e a promoção da diversidade é notável. A linguagem crítica desempenha um papel crucial ao orientar professores e estudantes em suas práticas

educacionais, facilitando a vinculação dos discursos educacionais com as realidades individuais e culturais dos estudantes. Isso não só fomenta o pensamento crítico, mas também cria um ambiente inclusivo que valoriza a diversidade, permitindo que todas as vozes sejam ouvidas e respeitadas. Essa abordagem capacita os estudantes a se engajarem ativamente na construção do conhecimento e na transformação da sociedade, tornando a educação mais enriquecedora e igualitária para todos.

Dessa forma, a docência voltada à diversidade se fundamenta na valorização da pluralidade de perspectivas, experiências e saberes presentes na sala de aula e na sociedade como um todo. Ela reconhece que cada estudante é único e traz consigo uma bagagem cultural e histórica que deve ser considerada e respeitada no processo educativo. Ao adotar uma postura crítica e reflexiva, o professor se torna um mediador entre os conhecimentos escolares e as vivências dos estudantes, possibilitando uma educação mais significativa, relevante e transformadora.

Walter D. Mignolo (2008) ressalta o valor da afirmação da identidade como asseguradora do ser e do coexistir. De acordo com o autor, “uma das realizações da razão imperial foi a de afirmar-se como uma identidade superior ao construir construtos inferiores (raciais, nacionais, religiosos, sexuais, de gênero), e de expeli-los para fora da esfera normativa do real” (p. 291). Este recorte de Mignolo (2008) apresenta uma reflexão crítica sobre a afirmação da identidade e sua relação com a razão imperial. O autor destaca que a razão imperial tem historicamente se afirmado como uma identidade superior, estabelecendo hierarquias e construindo construtos inferiores baseados em categorias como raça, nacionalidade, religião, sexualidade e gênero. Esses construtos inferiores são, então, excluídos e marginalizados, sendo colocados fora da esfera normativa do real.

No contexto da educação descolonial, essa reflexão de Mignolo (2008) chama ao questionamento sobre como estruturas coloniais e imperialistas têm influenciado o sistema educacional, criando hierarquias e normas que privilegiam determinadas identidades e conhecimentos em detrimento de outros. A educação descolonial busca desafiar essa lógica dominante e desigual, valorizando e respeitando a diversidade de identidades, saberes e culturas presentes na sociedade. Uma educação descolonial reconhece e celebra as múltiplas identidades e perspectivas dos estudantes, promovendo uma abordagem pedagógica que esteja comprometida com a justiça social e a igualdade. Ela busca desconstruir os discursos e práticas que perpetuam a superioridade de certas identidades em relação a outras, e em vez disso, fomenta uma educação que seja inclusiva, plural e emancipatória.

Ao afirmar a identidade como asseguradora do ser e do coexistir, Mignolo (2008) reforça a importância de repensar a forma como a educação é estruturada e como os currículos são elaborados. Uma educação descolonial deve considerar as vozes e conhecimentos das comunidades marginalizadas, reconhecendo sua importância e valorizando suas contribuições para a construção do conhecimento e da sociedade. A superação do etnocentrismo e da lógica imperialista na educação requerem um esforço contínuo de descolonização do pensamento e das práticas educativas. Isso implica em questionar os padrões eurocêntricos de conhecimento e em promover uma pedagogia da diversidade que reconheça e respeite a diversidade cultural, étnica, de gênero e outras existentes na sociedade.

Sendo dessa forma, uma educação que se abra às diferentes identidades em um sentido valorativo contempla o sentido de uma atuação voltada à diversidade e, com isso, traz consigo todos os desafios que envolvem a ruptura de paradigmas, fazeres e práticas que foram arraigados na cultura educacional, sobretudo em valores dominantes. É importante conhecer o fazer destes docentes em sua natureza e, assim desvelar zonas de conforto e desconforto, mensagem de reforço excludente e outras libertadoras e seu arranjo na realidade das aulas voltadas a crianças, pré-adolescentes e adolescentes.

1.5 Freire e Dussel por uma Pedagogia teórico-metodológica para construção de uma práxis axiológico-trans-formadora

Utilizando a axiologia que é a teoria filosófica responsável valores, concentrando-se particularmente nos valores morais. Etimologicamente, a palavra “axiologia” significa “teoria do valor”, sendo formada a partir dos termos gregos “*axios*” (valor) + “*logos*” (estudo, teoria). Preocupada com os valores que direcionam as práticas educativas tem sido destacada por pesquisadores, que investigam a importância de uma práxis axiológica no âmbito escolar, bem como suas contribuições para a superação de problemas, como a indisciplina, a descontextualização dos conteúdos ensinados.

A síntese da caracterização do educador com consciência ético-crítica, fundamentada na complementariedade entre a pedagogia freireana e a filosofia dusseliana, destaca a importância de um educador que não apenas transmite conhecimento, mas também atua como agente de transformação social. Essa abordagem ressalta a necessidade de uma prática

educativa que vá além da mera transmissão de informações, engajando os estudantes na reflexão crítica sobre a realidade e promovendo a conscientização das estruturas de poder e desigualdade. A pedagogia de Paulo Freire enfatiza a importância do diálogo, da colaboração e da participação ativa dos estudantes, enquanto a filosofia de Enrique Dussel enfoca a ética da libertação e a valorização das perspectivas marginalizadas. Juntas, essas abordagens inspiram um educador comprometido com a justiça social, a equidade e a promoção da consciência ética-crítica em seus estudantes, capacitando-os a se tornarem agentes de transformação em suas comunidades e na sociedade como um todo. A Figura 1 sintetiza esse processo:

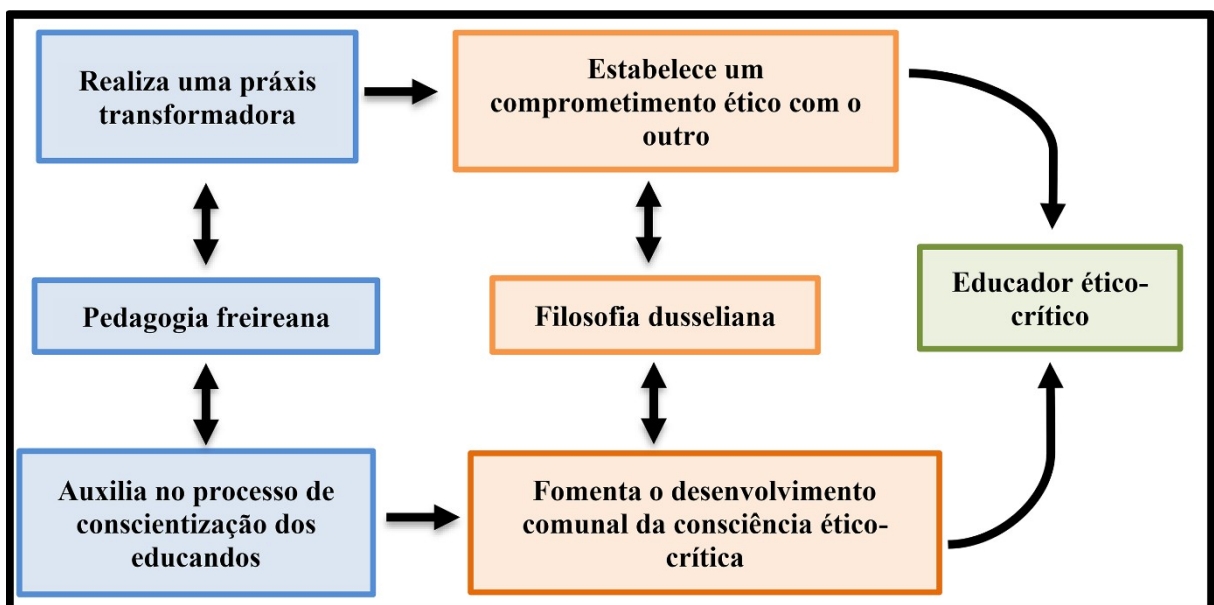


Figura 1: Síntese da caracterização do educador com consciência ético-crítica com base na complementariedade entre a pedagogia freireana e a filosofia dusseliana.

Fonte: Desenvolvido a partir de Jefferson da Silva Santos e Simoni Tormohlen (2022).

No vasto campo da filosofia, desde os primórdios, mergulhamos em um oceano de indagações complexas. Conforme observado por Maria Lúcia Arruda Aranha (1989), pensadores de diversas correntes teóricas lançaram-se na busca incessante por guias que iluminassem as fronteiras obscuras do bem e do mal, do certo e do errado, do belo e do feio, da verdade e da mentira, do válido e do inválido. Na ética, navegamos nas águas profundas das reflexões sobre o que é moralmente aceitável ou repreensível e nas circunstâncias que delineiam o que é bom ou ruim. Enquanto isso, na estética, aventuramo-nos pelas paisagens desconhecidas das percepções humanas, indagando se as noções de beleza e feiura são

meramente subjetivas, objetos de estudo objetivos ou construções sociais e históricas. E na lógica, o terreno é alicerçado com critérios rigorosos de validade e verdade, fundamentando a construção de argumentos sólidos e racionais. Esta busca filosófica perpétua continua a instigar e desafiar a mente humana na busca incessante de compreender o intrincado universo dos conceitos e valores.

Assim sendo a Pedagogia do Oprimido é uma das bases para o resgate do sujeito e de seus repertórios, trazendo os seus saberes, as suas práticas e suas dimensões de mundo e de vida, de um campo marginalizado, ao centro do interesse pedagógico e abordagem educacional. Essa pedagogia, como trazido por Paulo Freire (2005), é uma forma de envolvimento de grupos que passaram por um longo histórico de exclusão educacional, no sentido de envolver, engajar, reconhecer os plurais repertórios e gerar uma intervenção capaz de trazer debates e percepções críticas acerca de identidade, libertação ideológica e transformação por meio da educação. Dessa forma, trata-se de uma metodologia não tradicional, que visa imergir ao sujeito e ao reconhecimento de suas diferentes bases constitutivas, equiparando em valor, incluindo e tendo pertencimento ao campo educacional. O professor, nesse sentido, imerge nestes repertórios para construir o seu fazer docente e as interpretações que dele decorrem.

A *Pedagogia do Oprimido* representa uma perspectiva pedagógica e geral em que se destaca a condição indissociável do despertar social, político, cultural e ideológico do sujeito a partir de seus repertórios e pela educação. Tendo como base o acolhimento e o desenvolvimento do sujeito, este tipo de pedagogia é um chamamento aos docentes a fim de que reconfigurem o seu fazer pedagógico, reconhecendo a natureza política do ato educacional e assumindo, investigando as diferentes perspectivas presentes para educar na perspectiva de diversidade e de reconhecimento intercultural. Para isso, o professor precisa desenvolver um perfil de trabalho em que exista a disposição de se aproximar dos sujeitos, de reconhecer e conhecer as suas condições de diferença e valorização e de elaborar práticas de intervenção educacional que potencialize a dimensão crítica dos sujeitos e seu avanço pedagógico consciente. O professor, nesse sentido, assume uma perspectiva crítica de posicionamento ideológico e favorável ao estudante (SANTOS, 2019).

Segundo Kelly Queiroz dos Santos, Ana Carolina Pereira de Souza, Marcela dos Santos Ortiz e Marcos Antônio Bessa-Oliveira, o fazer pedagógico contextualizado à *Pedagogia do Oprimido* tem a ver com democracia e ajustamento de reconhecimento e valorização dos sujeitos, a fim de que o conhecimento seja desenvolvido em uma perspectiva

real da existência de Ser, transformadora e crítica. Para isso, o professor tem a necessidade de romper com os valores e procedimentos que envolvem, muitas vezes, as próprias premissas formativas que recebeu durante a sua trajetória educacional – elaborando uma visão não hegemônica e pautada no reconhecimento da diversidade e da unidade dos indivíduos (SANTOS; SOUZA; ORTIZ; BESSA-OLIVEIRA, 2020).

Nesse sentido, ressaltam Santos, Souza, Ortiz e Bessa-Oliveira (2020) que:

A modernidade desconsidera o negro, a mulher, o indígena, o crédulo de matrizes não cristãs e todo o sujeito subalterno que não fala uma língua “ocidental”, que não é fálico e que, por esses e outros motivos criados pelo discurso de poder, não produzem conhecimento, e mais, não produzem conhecimento científico. Esses sujeitos apenas serão reconhecidos e legitimados se suas próprias pesquisas se atentarem e mantiver o padrão de rigidez que a ciência moderna impõe, ou melhor: se não pensar (hegemonicamente) não existiremos! (p. 56).

Este recorte teórico lança uma crítica aguda à modernidade e suas estruturas de poder que excluem e marginalizam aqueles que não se enquadram em seus critérios pré-estabelecidos. Os autores identificam a tendência da modernidade em desconsiderar e deslegitimar certos grupos - em particular, aqueles que não se enquadram na norma ocidental, fálica e cristã. Santos, Souza, Ortiz e Bessa-Oliveira (2020) observam que a rejeição de tais grupos pela modernidade está ligada a concepções de conhecimento e ciência que são restritivas e excludentes. O conhecimento e a ciência são vistos como produtos exclusivos de um tipo específico de pensamento, nomeadamente o pensamento ocidental, dominado por homens, e alinhado com os princípios cristãos.

No texto de Santos, Souza, Ortiz e Bessa-Oliveira (2020) é possível identificar denúncia a injustiça dessa visão e destacam a necessidade de um questionamento crítico de nossas ideias sobre o que constitui conhecimento válido e quem pode produzir esse conhecimento. É um apelo a reconhecer e valorizar as formas de conhecimentos que são produzidas fora das estruturas dominantes da modernidade, e a criar espaço para vozes que foram historicamente silenciadas ou marginalizadas.

Ao se deparar com uma sala de aula em que apresenta uma multiculturalidade, o professor precisa ter clareza de como realizar os conteúdos para não gerar constrangimentos e que reforce a cultura de seus estudantes. Um exemplo disso aconteceu em uma prova de vestibular em que ainda não existia a lei 2.065, por isso a importância vigente das leis de cotas nas provas seletivas para qualquer classificação de concorrência, visto que em uma questão da

prova de vestibular causou uma série de constrangimentos, pois tinha uma questão com o texto em que se referia da seguinte forma “ela é bonita porém é negra” a candidata negra sente-se mal e não consegue dar continuidade a prova. Este fato gerou bastante comoção e tem resultados. A Lei Estadual n. 2.605, do ano de 2003, hoje determina que a Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) reserve cota mínima de 20% das vagas disponíveis em cursos de graduação para que sejam destinadas ao ingresso de acadêmicos negros. Essas cotas passaram por regulamentação e implementação já no ano de 2004 pela referida universidade, o que resultou no ingresso de primeiras turmas via vestibular. Os primeiros diplomados nesse sistema foram graduados no ano de 2007 e, ao todo, no momento, 1858 estudantes negros são egressos da UEMS pelas cotas raciais implementadas pela Lei Estadual 2.605/2003.

Essa reflexão chama a atenção para a importância de um olhar crítico sobre a forma como as estruturas de poder na modernidade moldam nossas concepções de conhecimento e ciência, e as maneiras pelas quais essas estruturas podem excluir e marginalizar. Convida a questionar as pressuposições fundamentais que sustentam essas estruturas e a buscar formas de tornar a produção de conhecimento mais inclusiva e equitativa.

O pensador argentino Enrique Dussel nos brinda com uma Filosofia da Libertação que rompe com convenções e eleva as vozes silenciadas à ribalta. Dussel (2002) apresenta um princípio ético inovador, a ética da vida, que direciona nossas reflexões para as vítimas do atual sistema global. Essa ética dusseliana fundamenta-se nas origens e consequências da existência daqueles que habitam as margens da sociedade, sujeitos a exclusões, opressões, negações e dominações em esferas que abrangem o político, o econômico, o social, o cultural e o axiológico. Para esses sujeitos, os valores do sistema estabelecido ou as aspirações de uma vida boa promovidas pelas elites são vistos como a negação de suas próprias existências, condenando-os a uma vida de sofrimento.

Ao examinar a Filosofia da Libertação de Enrique Dussel, há o desafio de repensar o cenário ético contemporâneo. Dussel (2002) nos apresenta a “ética da vida” como uma lente pela qual podemos examinar as injustiças sistêmicas que afligem as vítimas da globalização política, econômica e social. Esta ética coloca em foco as causas subjacentes à exclusão, opressão e dominação, destacando as vozes que historicamente foram silenciadas. A essência dessa abordagem é a rejeição das visões convencionais de vida boa promovidas pelas elites, reconhecendo que essas visões muitas vezes significam negação e sofrimento para os marginalizados. À medida que exploramos esses conceitos, somos desafiados a repensar

nosso próprio papel na promoção da justiça social e na criação de um mundo mais inclusivo e igualitário.

A análise de Dussel (2002) sobre a ética analética traz à tona um ponto fundamental: a conscientização ético-crítica como um processo de múltiplos estágios. Inicialmente, a autoafirmação positiva dos marginalizados, rompendo com a autodesvalorização, sinaliza o início desse processo. Em seguida, o sujeito começa a perceber os impactos negativos de um sistema excludente, o que marca o segundo estágio. O terceiro indicador é a compreensão de que o sujeito está sendo explorado em favor de um sistema que o marginaliza. Por último, o quarto estágio revela a percepção de que a própria condição material do sujeito é moldada pelas injustiças na distribuição de recursos, onde aqueles que são excluídos produzem, mas os privilegiados se beneficiam. Essa abordagem nos convida a repensar as complexidades éticas e sociais que permeiam nossa sociedade contemporânea, destacando a importância de uma análise crítica em relação às estruturas de poder e exclusão.

A criticidade e a libertação da opressão formam a base da *Pedagogia do Oprimido*, e o docente que se insere nessa rota de conhecimento, tem a necessidade de desenvolver uma postura ativa de aproximação e de reconhecimento dos diferentes repertórios que envolvem seu meio docente, atuando para a sua valorização. Dessa forma, para atingir a perspectiva de sua prática crítica, o docente tem a necessidade de envolver-se como ator ativo da realidade daqueles aos quais educa, um pesquisador de seus contextos e demandas, que imerge nas diferentes dinâmicas sociais, ideológicas e culturais a fim de uma prática pedagógica que desperta, envolve a estrutura o sujeito a uma dimensão social mais crítica e a partir da sua condição diversa(lidade). A Figura 2 mostra a relação entre as características do educado ético-crítico a partir das aproximações presentes entre a pedagogia de Paulo Freire e Enrique Dussel.

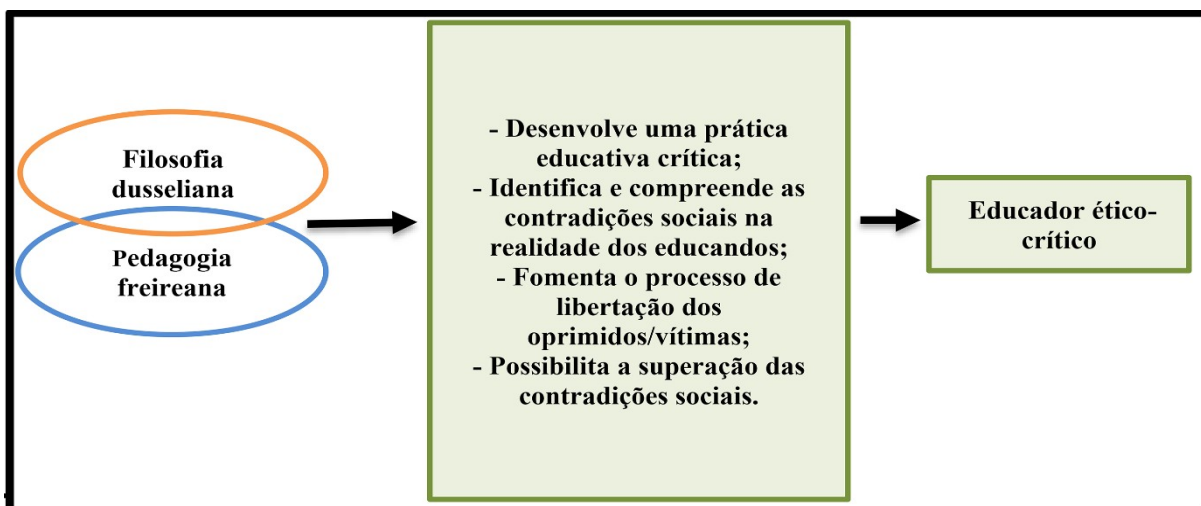


Figura 2: Síntese da caracterização do educador ético-crítico com base nas aproximações entre a pedagogia freireana e a filosofia dusseliana.

Fonte: Desenvolvido a partir de Santos e Tormohlen (2022).

Na compreensão dessas relações trazidas na Figura 2, Manuel Ferreira Patrício (1993) descreve que, no contexto da axiologia educacional, a noção de prática revela-se fundamental, uma vez que transcende a mera transmissão de conhecimento para adentrar nas esferas históricas, políticas, sociais e culturais que moldam a condição existencial dos educandos. Essa perspectiva reconhece que a formação dos sistemas de valores de cada indivíduo está intrinsecamente ligada a esses fatores e está em constante evolução. Sendo dessa forma, a exploração desse conceito de prática, podemos traçar um paralelo com a abordagem marxista, pois em ambas as visões, busca-se uma síntese entre teoria e prática, entre reflexão e ação. Essa convergência nos leva a compreender que a prática na axiologia educacional não se limita ao ato de ensinar, mas sim a uma abordagem holística que incorpora a complexidade das experiências de vida dos educandos.

Nesse sentido, a prática educacional transcende a sala de aula e se insere no contexto mais amplo da sociedade, reconhecendo que os valores e as crenças dos indivíduos são moldados pelas estruturas sociais, políticas e culturais em que estão inseridos. Portanto, compreender a prática na axiologia educacional é mergulhar nas interações dinâmicas entre teoria e realidade, entre reflexão e transformação, visando a uma educação que seja verdadeiramente significativa e transformadora.

Nesse sentido, Joannes Hessen (1945) observa que a abordagem da práxis axiológica nos direciona a uma compreensão profunda das práticas educativas, destacando o princípio dialético como uma ferramenta essencial para desvelar a dinâmica da formação humana. Essa

abordagem nos lembra que o ser humano é, ao mesmo tempo, um ser em constante transformação e um ser que atribui valores à sua existência. Ainda, Hessen alerta para a inseparabilidade entre o valor e o ser, destacando que a esfera axiológica não pode existir de forma autônoma em relação à esfera ontológica. Isso significa que nossa compreensão do que valorizamos na vida está intrinsecamente ligada à nossa existência e às circunstâncias em que vivemos. Nesse contexto, a práxis axiológica na educação nos convida a explorar profundamente as interações entre os sistemas de valores dos educandos e a realidade social em constante mutação. Reconhece que a formação humana não se limita apenas à aquisição de conhecimentos, mas também à construção de significados e valores que moldam nossa visão de mundo e nossa relação com os outros.

Sendo dessa forma, na consideração da práxis axiológica, compreendemos que a educação é muito mais do que a transmissão de informações; é um processo dinâmico que envolve reflexão, diálogo e transformação, visando não apenas ao desenvolvimento intelectual, mas também à formação de indivíduos conscientes de seus valores e capazes de contribuir para uma sociedade mais justa e ética.

Contribui para essa reflexão as afirmações de Décio Auler (2018), sobre o fato de que a interligação entre o ser e o valer, sob a influência das condições históricas e materiais, é um aspecto crucial na compreensão da formação dos valores individuais e coletivos. Nesse contexto, o materialismo histórico-dialético emerge como uma ferramenta teórica fundamental para analisar como diversas estruturas sociais moldam e promovem determinados valores, enquanto simultaneamente marginalizam ou silenciam outros. O processo de globalização, como observado por este autor, ilustra claramente essa dinâmica. A globalização não apenas facilita a disseminação de valores culturais dominantes, muitas vezes associados às culturas imperialistas, mas também tende a suprimir e marginalizar os valores das culturas que não se alinham com essa hegemonia.

Assim, é fundamental reconhecer que nossos sistemas de valores não são estáticos, mas sim produtos da interação complexa entre as condições históricas, materiais e sociais. Compreender essa interligação nos permite analisar criticamente as estruturas de poder que influenciam a formação de valores e, conseqüentemente, promover uma abordagem mais inclusiva e equitativa para a construção de uma sociedade mais justa e diversificada.

Todavia, Antônio Fernando Gouvêa Silva (2004) reflete que a ausência de uma abordagem reflexiva e experiencial em relação aos valores na educação pode, de fato,

desencadear a continuidade das relações de opressão em diversos níveis da sociedade. Essas relações opressivas permeiam não apenas as interações entre indivíduos, mas também se refletem na gestão escolar, na estruturação metodológica de programas e práticas pedagógicas, e até mesmo na seleção de conteúdos em diferentes disciplinas. É essencial reconhecer que os valores desempenham um papel central na maneira como as pessoas percebem o mundo ao seu redor e como se relacionam com os outros. Portanto, uma educação que negligencia a exploração desses valores está perdendo uma oportunidade valiosa de capacitar os estudantes a compreenderem e questionarem as estruturas opressivas que podem estar enraizadas em nossa sociedade. Para promover uma educação mais justa e inclusiva, é fundamental incorporar reflexões sobre os valores em todos os aspectos do processo educacional, desde a sala de aula até a administração escolar. Somente assim poderemos criar um ambiente que capacita os estudantes a reconhecerem, desafiar e, eventualmente, superar as relações de opressão, contribuindo para uma sociedade mais igualitária e respeitosa.

Em uma reflexão de complemento, Angélica Bellodi Sant'Ana Furlan (2015) infere ser fundamental ressaltar que a convergência entre a abordagem pedagógica de Paulo Freire e os princípios ético-críticos de Enrique Dussel tem demonstrado a capacidade de gerar uma práxis educacional que transcende o mero cumprimento de conteúdos curriculares. Essa abordagem se traduz em práticas educativas que almejam a humanização dos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. A base desse modelo educacional reside na promoção de um currículo popular e crítico, que se diferencia ao priorizar a participação ativa dos educandos. A abordagem pedagógica se concentra na resolução de problemas com relevância e significado para os estudantes, tornando o aprendizado mais envolvente e contextualizado. Dessa forma, a educação se torna uma ferramenta para o desenvolvimento integral dos sujeitos, estimulando a crítica, a reflexão e a busca por soluções coletivas para os desafios sociais. Essa sinergia entre Freire e Dussel representa um caminho promissor para uma educação que vai além da transmissão de conhecimento, capacitando os educandos a se tornarem agentes ativos na transformação de suas realidades e na construção de uma sociedade mais justa e igualitária e se mostra libertador.

Se existe então essa premissa libertadora, é fundamental observar a necessidade de que essa pedagogia seja conduzida de forma descolonial, conceito e prática que podem ser mais bem compreendidos a partir de Bessa-Oliveira (2021b), que reflete a importância de compreender e desenvolver essas bases de forma crítica, pois a pedagogia libertadora, embora

tenha seus méritos ao destacar a importância da crítica à estrutura tradicional de ensino, também pode ser objeto de crítica. Ela pode, em alguns casos, cair na armadilha da uniformidade ao propor uma abordagem que busca libertar os estudantes de um único modelo opressivo, mas pode acabar impondo uma nova ideologia. Além disso, o enfoque excessivo na crítica pode, em certos casos, negligenciar a importância do domínio de conhecimentos fundamentais e habilidades básicas. A pedagogia libertadora também pode ser acusada de negligenciar a diversidade de perspectivas e culturas, ao impor uma visão de mundo particular como a única válida. Portanto, é essencial equilibrar a busca pela libertação com a valorização da pluralidade de ideias e abordagens no contexto educacional.

Dessa maneira, Bessa-Oliveira (2021b) permite relacionar a pedagogia da diversalidade e sua relação com as classificações modernas que limitam a atuação das subjetividades no mundo ocidental. O ponto central é a resistência em aceitar a singularidade do diferente sem que ele seja julgado e encaixado em padrões pré-estabelecidos pela sociedade dominante. A pedagogia da diversalidade busca valorizar as múltiplas identidades e experiências dos sujeitos envolvidos no contexto educacional. No entanto, essa abordagem se depara com desafios quando a escola é obrigada a seguir padrões rígidos de identidade, currículo e conteúdo, como pode ser o caso de políticas como a BNCC no Brasil. A imposição de padrões uniformes pode acabar reforçando a precariedade da arte, cultura e saberes que não se enquadram nas normas estabelecidas, deixando de reconhecer a diversalidade e riqueza de conhecimentos que transitam nos espaços escolares.

Ao insistir nesses padrões de identidade e currículo, a escola corre o risco de excluir e marginalizar aqueles que não se encaixam na norma estabelecida, perpetuando desigualdades e opressões. Isso implica em ignorar as diversas formas de conhecimentos que são produzidas fora do cânone tradicional e que podem ser fundamentais para uma educação mais inclusiva e abrangente. Para Bessa-Oliveira (2021b), a partir disso, a pedagogia da diversalidade, portanto, requer uma ruptura com os modelos hegemônicos de ensino e uma abertura para acolher as múltiplas vozes e perspectivas presentes na sociedade. Isso implica em reconhecer a validade dos saberes e experiências dos estudantes e de suas comunidades, e em promover uma educação que seja sensível às diferenças e que busque a equidade. Para alcançar essa pedagogia da diversalidade, é necessário que os educadores sejam críticos em relação aos modelos impostos e estejam dispostos a repensar suas práticas e abordagens. É preciso valorizar a pluralidade de vozes e saberes presentes no ambiente escolar e criar espaços de diálogo e escuta ativa. Somente assim a escola poderá cumprir seu papel de promover uma

educação verdadeiramente inclusiva, que respeite a diversidade e contribua para a formação integral dos indivíduos.

Assim, a partir da leitura desta Base, é possível identificar que descolonizar é ir além do meramente instituído e mergulhar no aprofundamento atitudinal, reflexivo e filosófico de uma educação realmente transformadora, que supera a diversidade de forma superficial, e adentra na contextualização da diversidade.

Trata-se de um trabalho que precisa ser realizado em médio e longo prazo por ser desafiador e mesmo voltado a práticas que desestruturam saberes altamente enraizados, que se envolvem no ato de subjugar, ceder e dominar, como é possível identificar em Enrique Dussel (1977, p. 56), quando relata que mesmo na “*fysis* uns se adiantam como deuses e outros como homens, uns livres e outros escravos”. Tal percepção retira a própria culpabilização e violência dos atos dominatórios em prol de uma normalização. Ao professor que age em detrimento a isto, resta fortemente reconstituir, refazer o ato docente, recontextualizar a fim de desnaturalizar e reestabelecer limites, espaços e identidades a partir de um trabalho pautado no ato educacional.

A citação de Dussel (1977) sobre a distinção entre uns que se adiantam como deuses e outros como homens, uns livres e outros escravos, é uma reflexão crítica sobre as desigualdades sociais e hierarquias que permeiam a história da humanidade. Essa distinção, muitas vezes baseada em características raciais, étnicas, culturais, de classe e outras, tem sido uma característica persistente nas sociedades, perpetuando sistemas opressivos e coloniais. No contexto da pedagogia da diversidade, essa citação nos convida a pensar sobre como a educação pode ser uma ferramenta para superar essas desigualdades e promover uma transformação social significativa. A pedagogia da diversidade busca valorizar a multiplicidade de saberes, culturas e identidades, reconhecendo que cada indivíduo tem sua singularidade e contribuição para o processo educativo.

No entanto, Dussel (1977) também permite antever ser fundamental que a docência do professor esteja alinhada com os princípios da diversidade. O professor desempenha um papel crucial na construção de um ambiente educacional inclusivo, onde todas as vozes são ouvidas e respeitadas, e onde se combate ativamente as opressões e discriminações que surgem da distinção entre uns como deuses e outros como homens. Isso requer uma abordagem crítica do currículo e dos conteúdos educacionais, questionando as narrativas dominantes que têm perpetuado visões coloniais e hierárquicas da sociedade. O professor

deve estar disposto a reconhecer seus próprios privilégios e preconceitos, buscando constantemente se educar e se desconstruir para criar um espaço autêntico e seguro para os estudantes explorarem suas identidades e perspectivas.

Em desfecho, observa-se então que a docência no contexto da diversidade deve incentivar o diálogo intercultural e a troca de experiências entre os estudantes, valorizando o conhecimento e as vivências de todos. Isso cria um ambiente de aprendizagem enriquecido, onde o respeito, a empatia e a solidariedade são fomentadas. Portanto, o pensamento dusseliano contribui para o reconhecimento da importância de uma educação comprometida com a desconstrução das hierarquias e a promoção da igualdade. A pedagogia da diversidade pode ser uma poderosa aliada nessa jornada, e a docência do professor desempenha um papel essencial na construção de uma educação verdadeiramente descolonial, inclusiva e transformadora.

CAPÍTULO 2 – A TRANSIÇÃO DE UM ENTENDIMENTO DE DIVERSIDADE PARA DIVERSALIDADE: Um Avanço no Pensamento sobre Igualdade, Inclusão e Justiça Social no Mato Grosso do Sul



Figura 3: Charge da desigualdade.

Fonte: Blog do Aftm (2020, *online*).

No cenário atual, o conceito de diversidade ganha cada vez mais destaque como uma busca essencial para a construção de sociedades plurais e inclusivas. No entanto, à medida que a sociedade amadurece, surge a necessidade de avançar para uma compreensão mais profunda e abrangente - a diversalidade. Este capítulo explora o significado e as implicações dessa transição de um entendimento superficial de diversidade para uma perspectiva mais abrangente, que reconhece e celebra a singularidade de cada indivíduo, indo além de meras representações numéricas. A diversalidade nos convida a repensar conceitos como igualdade, inclusão e justiça social, reconhecendo a complexidade das identidades e experiências humanas e abrindo caminho para uma sociedade verdadeiramente equitativa, onde todas as vozes e contribuições são valorizadas e respeitadas.

É importante, de forma introdutória, discorrer sobre o sentido de igualdade. A filósofa Judit Butler (2020) realiza reflexões importantes a respeito deste termo, sobretudo quando

coloca o fato de que ele envolve, de alguma forma, a relação entre uma parte absoluta em comparação ou tentativa de nivelamento a um outro – outro este que se apresenta ou é considerado soberano. Nesse sentido, Butler (2020) reflete que:

Com efeito, sabe-se que não faz sentido sequer pensar nos termos “igual” ou “desigual” sem mais, de modo absoluto, mas a verificação das condições de igualdade ou desigualdade pressupõe a existência de outro termo, a alteridade, sem o qual não poderia haver comparação. Entretanto, se considerarmos o fato de que, tradicionalmente, homens e mulheres se encontram em posições assimétricas nas diversas situações existenciais, é possível constatar que o aspecto necessariamente relacionado do conceito de igualdade fica profundamente comprometido, no sentido de que a reciprocidade não acontece. [...] Não existe reciprocidade porque os termos desse tipo de relação [...] estão em níveis diferentes. É, portanto, uma relação fundada na hierarquia, em que um dos termos aparece como derivado e dependente do outro (p. 116).

A reflexão sobre igualdade, à luz do recorte de Butler (2020), nos leva a questionar a própria essência do conceito, desafiando sua aplicação em um mundo onde as condições sociais são marcadamente assimétricas. A autora nos convida a compreender que o pensamento em termos de “igual” ou “desigual” depende necessariamente da existência de um outro, a alteridade, para fins de comparação. No entanto, quando examinamos a realidade tradicional das relações de gênero, fica evidente que homens e mulheres ocupam posições desiguais em várias esferas da existência, minando assim a natureza recíproca que a igualdade pressupõe. Essa falta de reciprocidade resulta de uma hierarquia enraizada, onde um dos termos é posicionado como superior e o outro como subordinado. Ainda que seja um conceito que foi definido na raiz do feminismo abordada pela autora, ela pode ser estendida a diferentes esferas a partir desse prisma da relação entre absolutos e soberanos.

É dessa forma pois que a análise de Butler (2020) nos convida a repensar profundamente a noção de igualdade, levando em conta não apenas a existência de diferenças, mas também a estrutura de poder que sustenta tais desigualdades. Enquanto a igualdade pode ser compreendida como uma busca por tratar todos os indivíduos de maneira equitativa e justa, é preciso reconhecer que essa busca é afetada por sistemas de dominação e opressão que permeiam nossas sociedades. Ao percebermos a dinâmica hierárquica que subjaz às relações de gênero (e outras formas de opressão), torna-se evidente que alcançar a igualdade genuína requer uma transformação radical das estruturas sociais. Não se trata apenas de reconhecer as diferenças, mas de questionar e dismantelar as estruturas de poder que perpetuam a desigualdade.

Dessa forma, a igualdade não pode ser concebida como um estado fixo e estático, mas sim como um processo contínuo de busca por justiça e equidade. É um convite para uma constante reflexão sobre nossas ações, crenças e valores, a fim de romper com padrões opressivos e construir uma sociedade mais inclusiva, onde a diversidade seja verdadeiramente celebrada e todos possam desfrutar da plenitude de seus direitos e oportunidades, independentemente de sua posição de poder na hierarquia social.

A perspectiva de Sofia Freire (2008) desvela que a inclusão, sob essa ótica social e política, pode ser conceituada como um princípio e movimento que busca garantir o direito de todos os indivíduos a participarem ativamente na sociedade em que vivem. Nessa perspectiva, a inclusão não se limita apenas a permitir a presença física de pessoas em diferentes contextos sociais, mas engloba a aceitação e o respeito pela diversidade que cada indivíduo traz consigo. A inclusão abraça a ideia de que cada pessoa possui características, habilidades, experiências e identidades únicas, e que tais diferenças não devem ser motivo de exclusão ou discriminação. Pelo contrário, a diversidade é valorizada e considerada (como diversidade) um enriquecimento para a sociedade como um todo.

Nesse sentido, Freire (2008) mostra que a inclusão se manifesta em diversas dimensões da vida em sociedade, tais como educação, trabalho, cultura, lazer e participação política. Defende-se que todas essas esferas devem estar acessíveis e acolhedoras para pessoas com diferentes origens étnicas, culturais, sociais, econômicas, de gênero, orientações sexuais, habilidades e necessidades especiais, entre outras características.

A inclusão busca criar condições para que cada indivíduo possa desenvolver seu potencial, participar plenamente da vida social, e ter voz e representatividade nas decisões que afetam suas vidas. Isso implica em combater preconceitos, estereótipos e barreiras que impedem a participação igualitária de todos, promovendo uma cultura de respeito, empatia e solidariedade. Sendo dessa maneira, é fundamental ressaltar que a inclusão não é apenas uma questão de caridade ou assistencialismo, mas sim de justiça social e direitos humanos. Ao garantir a inclusão, reconhecemos e afirmamos a dignidade e a igualdade de todas as pessoas, construindo uma sociedade mais justa, solidária e verdadeiramente democrática.

Isso exposto, avançamos ao conceito de justiça social. Para este fim, a dimensão de Alex Pizzio (2016), na forma de um princípio orientado à busca de equidade e respeito aos direitos de todos na sociedade. Conforme o autor:

Quando se fala de justiça social, quais questões, exatamente, estão envolvidas? Quais elementos a constituem? Quando se pode dizer que uma pessoa ou instituição é justa ou injusta? Em outras palavras, quando se sabe ou se pode afirmar que as ocorrências cotidianas refletem arranjos sociais justos? A temática tem sido objeto de reflexão desde a Antiguidade. Em sua vertente mais difundida, a ideia de justiça tem sido tratada em termos de uma justiça distributiva e encontrado seu princípio fundamental na máxima “Dê a cada indivíduo o que lhe é devido”, seja com base em suas necessidades, em seu mérito ou em suas escolhas. Ao longo do tempo, a figura da balança tem servido de representação simbólica da imparcialidade ante as reivindicações por justiça. Trata-se de perspectivas históricas, que variam conforme os valores e os bens dominantes em cada sociedade, portanto sujeitas às ideologias, uma vez que se assentam em concepções de mundo que emergem de relações sociais concretas (PIZZIO, 2016, p. 356).

O conceito de justiça social, à luz das reflexões de Pizzio (2016), envolve uma série de questões complexas que permeiam a busca por equidade na sociedade. Essa noção abrange a distribuição justa de recursos, oportunidades e benefícios, considerando as necessidades, mérito e escolhas individuais. Contudo, definir com precisão quando uma pessoa ou instituição é justa ou injusta é uma tarefa desafiadora, uma vez que a imparcialidade desejada pela justiça distributiva é moldada por valores e bens dominantes que variam ao longo do tempo e em diferentes contextos sociais.

Assim, Pizzio (2016) observa que a figura simbólica da balança, ao longo da história, tem representado a aspiração por imparcialidade nas demandas por justiça social. No entanto, essas perspectivas históricas são permeadas por ideologias que emergem de relações sociais concretas, tornando a noção de justiça relativa e sujeita a mudanças conforme os valores predominantes em cada sociedade.

Diante disso, a temática da justiça social persiste como objeto de reflexão constante desde a Antiguidade. Para alcançar arranjos sociais verdadeiramente justos e inclusivos, é essencial reconhecer a complexidade dessas questões e promover diálogos que transcendam as barreiras ideológicas, buscando construir um entendimento coletivo que valorize e respeite a dignidade e os direitos de todos os indivíduos na sociedade.

Dessa forma, a reflexão sobre o conceito de igualdade, segundo Butler (2020), nos leva a questionar sua essência, considerando que a comparação entre absolutos e soberanos é fundamental para sua definição. Contudo, em contextos sociais assimétricos, como o das relações de gênero tradicionais, a reciprocidade necessária para a igualdade é comprometida, reforçando hierarquias. Já a perspectiva de inclusão, de acordo com Freire (2008), é um movimento social e político que defende o direito de todos os indivíduos participarem consciente e responsabilmente na sociedade, sendo aceitos e respeitados em suas diferenças.

É um princípio que busca a equidade e a justiça social, combatendo preconceitos e barreiras para permitir a plena participação de todos.

Por fim, Pizzio (2016) aborda a justiça social como um princípio orientado à busca de equidade e respeito aos direitos de todos na sociedade. Definir quando alguém ou uma instituição é justa ou injusta é complexo, pois a imparcialidade da justiça distributiva varia conforme os valores e bens dominantes em cada sociedade, emergindo de relações sociais concretas. A temática tem sido objeto de reflexão desde a Antiguidade, e a figura simbólica da balança representa a aspiração por imparcialidade na busca por justiça social, que persiste como um desafio contínuo na construção de arranjos sociais mais justos e inclusivos.

Adentrando à imersão na concepção da proposta de uma Pedagogia da Diversidade, compreendo e reflito sobre a dissociação de Walter Dignolo (2008), em relação ao pensamento heideggeriano, especialmente quando este último delinea a divisão entre ser e ente, uma dimensão ontológica fundamental.

E como se desconectar do eurocentrismo se você é, como eu, um argentino com descendência europeia e não um índio da região andina ou um equatoriano, alguém de Barbados ou da Martinica de descendência africana? Certamente, você pode ter descendência africana e abraçar a tradição dos pensadores brancos europeus, judeus ou não; ou você pode ser um branco da França ou dos EUA e ter abraçado a tradição dos pensadores radicais africanos ou afro-caribenhos etc. Estou desunindo a formação e a transmissão de regiões epistêmicas, ligadas a corpos e regiões do mundo moderno/colonial e a seus movimentos através do tempo e do espaço. Eles se movem, mas não desaparecem: vá dizer a um pensador pós-moderno ou a um filósofo europeu conservador que não há tal concepção como a filosofia europeia ou história europeia de ideias, e você pode ter a confirmação de que entidades ficcionais também existem; e que os pensadores europeus já esclareceram que há uma co-relação entre certas ideias, certas regiões do mundo e certos tipos de pessoas. Eis porque os intelectuais indígenas e afros têm dificuldades em transformar suas ideias em ideias competitivas como, vamos dizer, as de Martin Heidegger ou Samuel Huntington, para dar exemplos diferentes (MIGNOLO, 2008, p. 301).

Essa fala de Dignolo (2008) levanta questões importantes sobre a desconexão do eurocentrismo e a complexidade das identidades e heranças culturais. O autor reconhece a influência e o legado dos pensadores europeus e questiona como é possível se desprender do eurocentrismo quando se possui uma descendência europeia, como é o caso dele próprio como argentino. Dignolo (2008) nos desafia a refletir sobre as conexões entre as regiões epistêmicas, os corpos e as heranças culturais. Ele ressalta que essas conexões não desaparecem, mesmo que os pensadores e ideias se movam através do tempo e do espaço. O

autor aponta para a existência de uma concepção de filosofia europeia e história europeia de ideias, que muitas vezes é tomada como universal e dominante, desvalorizando outras perspectivas e saberes.

Ao mencionar a dificuldade dos intelectuais indígenas e afrodescendentes em tornar suas ideias competitivas em relação às dos pensadores europeus, Mignolo (2008) destaca a desigualdade e o desafio enfrentado por essas vozes em ganhar reconhecimento e espaço nas esferas intelectuais dominantes. Ele ilustra isso citando nomes como Martin Heidegger e Samuel Huntington, representantes de tradições de pensamento valorizadas e amplamente difundidas.

Essa reflexão nos convida a repensar as hierarquias do conhecimento e a necessidade de dar voz e valorizar diferentes tradições intelectuais e perspectivas epistêmicas. Também nos instiga a questionar o eurocentrismo e a buscar uma abordagem mais inclusiva e diversa na produção e transmissão de conhecimento. Na reflexão de Mignolo (2008), é importante reconhecer e respeitar a diversidade cultural e a pluralidade de vozes que existem no mundo, evitando a imposição de uma visão única e hegemônica. Ao abraçar a multiplicidade de perspectivas, podemos enriquecer nosso entendimento do mundo e promover uma sociedade mais justa e igualitária, na qual todos tenham a oportunidade de contribuir e ser ouvidos.

Essa dissociação proposta por Mignolo (2008), que ganhou espaço nesta dissertação por sua complexidade, abre caminho à uma análise crítica e reflexiva, pois nos convida a questionar as bases e premissas que sustentam essa dicotomia. Ao desvincular-se dessa concepção heideggeriana, e instiga a repensar as relações entre ser e ente, reconhecendo a complexidade e a interdependência intrínsecas entre eles. Ao abraçarmos essa perspectiva reflexiva, podemos explorar a importância de compreender a diversidade e pluralidade do ser humano e suas manifestações, transcendendo as limitações de uma visão estritamente ontológica. Portanto, ao refletir sobre a dissociação entre ser e ente proposta por Mignolo (2008), somos desafiados a repensar nossas concepções e práticas pedagógicas, buscando uma abordagem que promova a valorização da diversidade, a igualdade de oportunidades e o desenvolvimento integral de cada indivíduo, numa perspectiva inclusiva e emancipadora.⁹

O encontro de Enrique Dussel com a obra de Emmanuel Lévinas (1961), “Totalité et Infini: Essai sur l’Extériorité”, marcou um ponto de virada em sua concepção ética, levando-o

⁹ Aqui é um ponto em que poderia dizer que a perspectiva da diversidade, já suscitada aqui antes com diversa da diversidade, é uma necessidade urgente. Pois, entendendo a preocupação de Dussel em não tratarmos, por exemplo, apenas europeus como capazes de pensar filosofias, abrimos espaços para filósofos outros: indígenas e africanos, por exemplo, como têm vindo em emergência nas culturas contemporâneas.

de uma ética ontológica para uma ética da libertação latino-americana. Essa transformação reflete a influência profunda que as ideias de Lévinas tiveram sobre Dussel e sua visão do mundo.

“Totalité et Infini: Essai sur l’Extériorité” (“Totality and Infinity: An Essay on Exteriority”) é uma obra filosófica de Levinas (1961), que se destaca por sua profunda reflexão ética. Nessa obra, Levinas apresenta uma visão original e inovadora sobre a ética, propondo uma abordagem que se concentra na relação com o outro como base fundamental da moralidade. Para Levinas, a ética não é uma questão de escolha ou obrigação moral, mas sim uma dimensão constitutiva da experiência humana, anterior a qualquer tomada de decisão consciente. O cerne da ética em *Totalité et Infini* está na noção de exterioridade. Levinas argumenta que o outro, aquele que está fora de nós, é o que nos convoca moralmente e nos chama a uma responsabilidade ética. Essa responsabilidade ética é anterior a qualquer ato de conhecimento ou compreensão racional do outro. Surge como um apelo incondicional que nos desafia a reconhecer a singularidade e dignidade do outro, colocando-o acima de nós mesmos.

Dessa forma, a ética em Levinas (1961) é uma ética da alteridade, onde o encontro com o outro implica em assumir a responsabilidade pelo bem-estar e dignidade do outro, transcendendo nosso egoísmo e interesses particulares. A obra explora de maneira profunda e poética as implicações éticas dessa relação com o outro, chamando-nos a uma abertura incondicional para o rosto do outro, que se revela como um chamado inescapável à responsabilidade ética. O autor propõe uma abordagem ética baseada na responsabilidade e no cuidado pelo outro, que transcende a lógica da totalidade e do eu individual. Ele enfatiza a importância de reconhecer o rosto do outro como uma chamada ética, uma exigência de responder ao chamado do outro em sua singularidade e vulnerabilidade. Essa abordagem ética coloca o outro como prioridade e desafia a primazia do eu e das estruturas de poder.

Ao incorporar essas ideias em sua ética, Dussel (2008) reconheceu a necessidade de uma transformação profunda na maneira como compreendemos e praticamos a ética na América Latina. Ele percebeu que a realidade latino-americana é marcada por profundas desigualdades, injustiças e opressões, nas quais certos grupos são marginalizados e oprimidos pelo poder dominante.

Assim, a ética da libertação latino-americana proposta por Dussel (2008) busca desafiar e superar essas estruturas de poder opressivas, dando voz aos oprimidos e lutando por sua emancipação. Ela reconhece a importância de uma ética que leve em consideração as

condições históricas, sociais e culturais específicas da América Latina, e que busque a justiça social, a solidariedade e a igualdade. Essa transformação ética é profundamente reflexiva e desafia não apenas as concepções tradicionais de ética, mas também as estruturas de poder e a dominação presentes na sociedade. Ela busca criar uma nova narrativa ética que valorize a diversidade cultural, os direitos humanos e a dignidade de todos os seres humanos.

Através dessa mudança de paradigma ético, Dussel (2008) propõe uma abordagem que vai além das fronteiras europeias e ocidentais, abraçando a particularidade e a luta por liberdade e justiça na América Latina. Isso representa um desafio para o eurocentrismo e convida a uma reflexão crítica sobre as concepções dominantes de ética e poder. Ao nos engajarmos nessa discussão, somos convidados a repensar as bases sobre as quais nossas práticas éticas estão fundamentadas, a reconhecer as vozes marginalizadas e a lutar por uma ética que promova a inclusão, a igualdade e a transformação social. A ética da libertação latino-americana nos inspira a questionar o *status quo* e a trabalhar para a construção de um mundo mais justo e compassivo.

Os conceitos de bem viver e terra sem males, presentes na cosmologia dos povos indígenas, são abordados por Enrique Dussel (1997) e Walter Mignolo (2005), em relação a uma epistemologia educativa de descolonialidade. Esses pensadores destacam a importância de reconhecer e valorizar a perspectiva indígena como uma forma de desafiar a lógica colonial e promover a emancipação.

O conceito de bem viver e terra sem males sob a ótica de Dussel (1997) é parte fundamental de sua abordagem filosófica conhecida como *Filosofia da Libertação*. Dussel é um importante filósofo latino-americano que busca trazer uma perspectiva crítica e descolonizadora para a filosofia e a ética, colocando em foco a realidade e as experiências das comunidades marginalizadas e oprimidas da América Latina.

A respeito da visão dusseliana sobre o conceito de bem viver, ou *buen vivir* em espanhol, Arivaldo Sezyshta (2017) investigou o seu sentido e construção e observou que se trata, no pensamento de Enrique Dussel, de uma ideia indígena ancestral, também conhecida como *Sumak Kawsay* (no idioma quíchua) ou *Suma Qamaña* (no idioma aimará), que ganhou destaque nos debates sobre a construção de sociedades mais justas e sustentáveis na América Latina. A ótica dusseliana interpretaria o bem viver como o que representa uma alternativa ao paradigma ocidental de desenvolvimento e progresso, que muitas vezes coloca o crescimento econômico acima das necessidades humanas e do cuidado com a natureza. Esse entendimento

propõe uma relação harmoniosa entre os seres humanos e a natureza, baseada no respeito e na reciprocidade. Trata-se de uma forma de vida que valoriza o equilíbrio, a convivência comunitária, a solidariedade e o cuidado com o meio ambiente. Para alcançar o bem viver, é fundamental superar a lógica do lucro e do individualismo que caracteriza o sistema capitalista, e buscar uma compreensão mais holística e integrada do ser humano como parte de um todo maior. Assim:

O Bem Viver está fazendo, conceitualmente e na vivência de diferentes experiências em curso, [...] criticando e combatendo o desenvolvimentismo, oportunizando novas maneiras de organizar a vida. Essa possibilidade de vislumbrar a superação do conceito do desenvolvimento se constitui, [...] um passo qualitativo importante, pois o Bem Viver aceita e apoia maneiras distintas de viver, valorizando a diversidade cultural, a interculturalidade, a plurinacionalidade e o pluralismo político [...]. Ou, [...] [isso significa que] viveríamos melhor de outra maneira, fora de um sistema que nos leva à catástrofe (p. 27).

Sendo assim, Sezyshta (2017) descreve a ótica dusseliana sobre o bem viver como uma abordagem crítica e alternativa ao conceito de desenvolvimento predominante, que busca novas formas de organizar a vida em sociedade. Nessa perspectiva, o termo seria uma resposta à crise do desenvolvimentismo, que tem gerado impactos socioambientais negativos e tem aprofundado desigualdades sociais. Ainda, a busca por superar o paradigma do desenvolvimento representa um passo qualitativo significativo, pois o Bem Viver não apenas critica o atual sistema, mas também aceita e valoriza a diversidade cultural e a pluralidade política; logo, a nossa defesa de uma diversidade. Com isso, Sezyshta (2017) também dimensiona que o conceito do bem viver se baseia na compreensão de que existem outras formas possíveis e mais sustentáveis de viver em sociedade, fora do modelo que conduz à catástrofe ambiental e social.

Com isso, seria possível viver melhor por meio de diferentes maneiras de relacionamento com a natureza e entre as pessoas. Essa abordagem defende a interculturalidade, respeitando os saberes e práticas tradicionais de diferentes comunidades, e enfatiza a plurinacionalidade, reconhecendo a diversidade e as particularidades das nações e povos presentes em um mesmo território. Isso evidencia a concepção dusseliana constituída de que o bem viver representa um conceito e prática que se opõe à lógica do crescimento econômico a qualquer custo e ao consumismo desenfreado. Propõe uma relação harmoniosa e sustentável com o meio ambiente e promove uma forma de viver que prioriza o bem-estar coletivo em detrimento do individualismo. Essa abordagem tem ganhado destaque em

movimentos sociais e políticos que buscam enfrentar os desafios ambientais e sociais de nosso tempo, promovendo uma visão de futuro mais justa, equitativa e consciente dos limites do planeta.

Em suma, o bem viver dusseliano, como investigado por Sezyshta (2017), é uma concepção crítica e transformadora que busca romper com o paradigma do desenvolvimento insustentável, valorizando a diversidade cultural, a pluralidade política e a sustentabilidade ambiental. É uma proposta de viver melhor de forma coletiva e em harmonia com a natureza, superando o individualismo e a exploração dos recursos naturais. Trata-se de uma perspectiva esperançosa que aponta para caminhos alternativos de organização social, capazes de enfrentar os desafios contemporâneos e construir um futuro mais justo e equitativo.

Em relação à dimensão dusseliana da terra sem males, a mesma foi investigada e compreendida em síntese por Luis Carlos Dalla Rosa (2019), quando relata que Dussel também se baseia em concepções indígenas e pré-colombianas sobre a harmonia com a natureza. A terra sem males seria uma utopia que representa a busca por uma sociedade justa, onde todos possam viver em paz, dignidade e harmonia com a natureza. Essa ideia vai além de uma mera utopia inalcançável, pois carrega consigo a aspiração por transformar as estruturas sociais e econômicas que geram desigualdades e exploração. Na perspectiva dusseliana, para atingir essa terra, torna-se necessária uma crítica profunda às estruturas de poder e dominação que perpetuam a opressão e a exploração. É um chamado à luta por uma sociedade mais inclusiva e igualitária, onde todos possam desfrutar dos bens e benefícios da vida em sua plenitude, e onde a relação com a natureza seja baseada no respeito e no cuidado.

O bem viver e a terra sem males surgem como categorias que se entrecruzam e sinalizam o encontro com a sabedoria ou a cosmologia tecida pelo protagonismo dos povos primevos de *Abya Yala* (do povo *Kuna*, a terra madura, terra viva ou terra em florescimento), a terra que veio a ser batizada de América Latina [...]. Obviamente, não se trata de defender a alteração nominal de um continente, mas colocar em evidência outros significados e imaginários que são também legítimos. Imaginários esses que fazem parte de outra forma de conceber o mundo, a realidade circundante e a si mesmo. O termo “cosmologia” que aqui é remetido à sabedoria indígena, indica a compreensão do universo em sua pluralidade, a partir do qual a criatura humana é concebida em íntima e complexa inter-relação que inclui os outros seres vivos e a natureza. Por muito tempo, em nome de uma lógica racional, ocidental e europeia, à qual se atrela toda uma dinâmica materialista e mercadológica, a sabedoria indígena foi considerada como não saber, uma superstição ou coisa primitiva (ROSA, 2019, p. 300).

O conceito dusseliano de terra sem males, na visão de Rosa (2019), está associado à sabedoria e cosmologia¹⁰ dos povos indígenas da América Latina, em particular, dos povos primevos de Abya Yala. Essa expressão representa a busca por uma sociedade ideal, onde haja harmonia e equilíbrio entre os seres humanos e a natureza, e onde as relações entre os indivíduos se pautem pelo respeito, solidariedade e justiça. Essa terra se contrapõe à lógica materialista e mercadológica da sociedade moderna, que tem levado a degradação ambiental, desigualdades sociais e alienação humana. Ela resgata a sabedoria ancestral dos povos indígenas, que concebem a existência humana em íntima e complexa inter-relação com os outros seres vivos e a natureza.

Nessa perspectiva, a terra sem males não se trata apenas de uma aspiração para um futuro distante, mas também de um chamado à ação no presente. Ela representa um convite para a reflexão sobre os rumos da sociedade atual e a busca por alternativas mais sustentáveis e justas. Tal terra ressalta a importância de reconhecer e valorizar a sabedoria indígena, que por muito tempo foi desconsiderada e desvalorizada em detrimento de uma visão ocidental dominante. Em suma, o conceito dusseliano de terra sem males remete a uma utopia inspirada na sabedoria ancestral dos povos indígenas da América Latina. Representa uma busca por uma sociedade mais harmoniosa, justa e equilibrada, onde as relações humanas e com a natureza são marcadas pelo respeito, solidariedade e interdependência. Assim, no entendimento de Enrique Dussel, o conceito de bem viver e terra sem males representa uma busca por uma ética da libertação, que valoriza a vida em comunidade e justiça social. É uma crítica profunda ao sistema dominante e uma proposta de transformação das estruturas sociais em busca de uma sociedade mais justa e humana.

¹⁰ Dentro da filosofia, Lia Tomás (2002) reflete que o conceito de cosmologia assume uma abordagem mais abstrata e metafísica em relação ao estudo do universo e da natureza. Ao invés de se concentrar exclusivamente nos aspectos observacionais e científicos do cosmos, a cosmologia filosófica busca responder a questões mais profundas e fundamentais sobre a existência do universo e seu significado. A cosmologia filosófica procura entender a natureza do universo em si, a origem do espaço e do tempo, a causa primeira ou o princípio que sustenta a existência do cosmos. Ela também se ocupa em explorar questões sobre o propósito ou sentido da existência do universo e do lugar do ser humano dentro dele. Ao longo da história da filosofia, várias escolas de pensamento apresentaram diferentes cosmologias. Desde os filósofos pré-socráticos da Grécia Antiga, como Tales de Mileto e Anaximandro, que buscavam compreender a substância primordial do universo, até as concepções medievais e renascentistas, como a cosmologia de Ptolomeu e a visão heliocêntrica de Copérnico. Com o advento da filosofia moderna, nomes como Descartes e Leibniz também contribuíram para a cosmologia filosófica com reflexões sobre a natureza do espaço e do tempo, a existência de Deus e a estrutura do universo. Já no século XX, a cosmologia filosófica se aproximou da física teórica, especialmente com o desenvolvimento das teorias da relatividade e a cosmologia do *Big Bang*. Dentro da cosmologia filosófica, questões sobre a origem do universo, a existência de leis naturais, a natureza do tempo e a relação entre o ser humano e o cosmos são temas centrais de reflexão. É uma área que se situa no campo da metafísica e da ontologia, explorando os princípios fundamentais e as estruturas profundas da realidade cósmica.

Ainda a respeito desses conceitos fundantes, é importante trazer a visão de Walter Mignolo e Pedro Pablo Gómez (2015), quando relatam essa terra sem males e o bem viver e fazem uma reflexão a partir do entendimento da descolonialidade. Antes, todavia, é preciso tratar o conceito de descolonialidade, aqui trazido conforme desenvolvido pelo pensador latino-americano Walter Mignolo e descrito pelo mesmo e por Isabella Brussolo Veiga (MIGNOLO e VEIGA, 2021) em artigo seminal em língua portuguesa traduzido por Isabella Brussolo, está enraizado em uma crítica ao colonialismo e à colonialidade do poder, destacando a necessidade de descolonizar as estruturas de pensamento, conhecimento e poder que moldaram a história e a sociedade moderna. Descreveram os autores que:

A opção de[s]colonial é o conector singular de uma multitude (*sic*) de de[s]coloniais. Os caminhos de[s]coloniais têm todos uma coisa em comum: a ferida colonial, o fato de que regiões e pessoas ao redor do mundo foram classificadas como subdesenvolvidas, econômica e mentalmente. O racismo não afeta apenas pessoas, mas também regiões ou, melhor ainda, a conjunção de recursos naturais necessários à *humanitas* presente em lugares habitados por *anthropos*. As opções de[s]coloniais apresentam um aspecto em comum com os argumentos desocidentalizantes: a rejeição definitiva a “ser informado” pelos privilégios epistêmicos do ponto zero o que “nós” somos, qual é a nossa classificação em relação ao ideal da *humanitas* e o que devemos fazer para sermos reconhecidos como tal. Entretanto, opções de[s]coloniais e desocidentalizantes divergem em um ponto crucial e indiscutível: enquanto estas não questionam a “civilização da morte”, oculta sob a retórica da modernização, da prosperidade e da melhoria das instituições modernas (por exemplo, democracia liberal e uma economia impulsionada pelo princípio de crescimento e prosperidade), as opções de[s]coloniais partem do princípio de que a regeneração da vida deve prevalecer sobre a primazia da produção e reprodução de bens à custa da vida (vida no geral, *humanitas* e *antropos* de forma igual!). Ilustro essa direção abaixo, comentando a teoria de Partha Chatterjee de uma reorientação da “modernidade eurocentrada” em direção a um futuro em que a “nossa modernidade” (na Índia, na Ásia Central e no Cáucaso, na América do Sul, em resumo, em todas as regiões do mundo sobre as quais a modernidade eurocentrada foi imposta ou “adotada” por agentes locais, assimilando histórias locais, inventando e decretando projetos globais) torna-se a declaração da dispersão interconectada na qual estão sendo vividos futuros de[s]coloniais (p. 27-28).

Sendo assim, no entendimento de Mignolo e Veiga (2021), a descolonialidade propõe uma abordagem crítica de pensamento que questiona a narrativa hegemônica eurocêntrica que tem sido imposta como a única forma de conhecimento válido e legítimo. O autor argumenta que o colonialismo não foi apenas uma fase histórica do passado, mas que a colonialidade persiste nos dias de hoje, moldando as relações de poder, conhecimento e identidade em todo o mundo. Para Mignolo e Veiga (2021), a descolonialidade é uma postura epistêmica e política que busca descentralizar e pluralizar o conhecimento, valorizando os saberes e cosmovisões das culturas subalternizadas e marginalizadas pelo colonialismo. Isso implica em

reconhecer a diversidade de perspectivas culturais e ontológicas e combater as hierarquias impostas pelo pensamento eurocêntrico.

A descolonialidade também se preocupa com a descolonização dos discursos acadêmicos e da produção de conhecimento, questionando as estruturas hierárquicas de poder e a imposição de uma única forma de conhecimento universal. O pensamento de Mignolo, descrito pelos autores Walter Mignolo e Pablo Gómez (2015), propõe uma epistemologia das margens, que valoriza os conhecimentos locais e subalternos, em oposição ao conhecimento hegemônico globalizado. Além disso, a descolonialidade enfatiza a importância da luta por justiça social e igualdade, buscando a emancipação das culturas e povos oprimidos pelo colonialismo e suas sequelas. Isso implica em enfrentar as estruturas de poder que perpetuam a colonialidade, desafiando as formas tradicionais de pensar e agir e promovendo a interculturalidade e o diálogo entre diferentes culturas. Retornando então ao bem viver e terra sem males, Mignolo e Gómez (2015) trouxeram, em atrelamento à descolonialidade, que:

No artigo “A opção descolonial”, o autor, enquanto observador do presente e da reconfiguração da ordem mundial, empenha-se em mostrar como no mundo atual emergem várias opções epistemológicas e políticas, entre elas, a opção descolonial. Para configurar essa imagem do presente, ele explica como a partir do ano 1500 um mundo policêntrico se torna eurocêntrico, através de processos nos quais há cumplicidades entre a emergência dos circuitos comerciais do Atlântico e sua revolução econômica com a revolução epistêmica do Renascimento. Assim, configura-se a história, a sociedade e a subjetividade “ocidental”, que interrompe, com diferentes intensidades, outras histórias, sociedades e subjetividades, como as do Islã e da China. No entanto, é a partir da perspectiva dos habitantes originários de Anáhuac, Tawantinsuyu ou Abya Yala ou dos africanos desterrados, que se realiza uma mudança na geografia da razão para explicar a longa história da modernidade em termos da configuração da matriz colonial do poder. O autor explica em que consiste o padrão (Quijano) ou matriz colonial do poder e como por trás dos enunciados - a retórica - da modernidade acerca do progresso, salvação ou desenvolvimento está a enunciação, racista e patriarcal - a lógica da colonialidade - que controla as esferas da economia, do conhecimento e da subjetividade, do gênero e da sexualidade, bem como as enunciações que não correspondem ao modelo disciplinar europeu nem ao seu aparato formal de enunciação. Assim, a geopolítica do conhecimento e a corpopolítica são fundamentais para a configuração da opção descolonial. Essa opção mostra não apenas as relações epistêmicas do poder com as relações econômicas agenciadas pelos impérios a partir de 1500, mas também os conhecimentos que não se ajustam à plataforma colonial da enunciação e que entram em conflito com ela, constituindo-se assim em pensamentos e posicionamentos fronteiriços e indisciplinados que se opõem às corpopolíticas de descontrole e desobediência epistêmica à biopolítica de controle e disciplinamento dos corpos. Em suma, trata-se da opção descolonial como desprendimento da matriz colonial do poder, no contexto atual de disputa por seu controle, para traçar, a partir das histórias locais, horizontes de futuro, modos de comunicação intercultural e rotas de ação descolonial (MIGNOLO; GOMEZ, 2015, p. 13, tradução nossa).¹¹

¹¹ *En el artículo “La opción descolonial” el autor, en cuanto observador del presente y de la reconfiguración del orden mundial, se empeña en mostrar cómo en el mundo actual emergen varias opciones epistemológicas y*

O texto de Mignolo e Gomez (2015) nos convida a refletir sobre as opções epistemológicas e políticas emergentes no mundo atual, com destaque para a opção descolonial. Essa abordagem crítica procura desvendar as raízes do eurocentrismo que se estabeleceu a partir do século XVI, quando um mundo policêntrico se tornou dominado por uma perspectiva ocidental hegemônica. A matriz colonial do poder, sustentada por enunciações racistas e patriarcais, moldou a história, a sociedade e a subjetividade ocidental, interrompendo e marginalizando outras histórias e culturas, como as do Islã, China e dos povos originários da América Latina e da África.

Observa-se então que Mignolo e Gomez (2015) reforçam que o conceito de bem viver e terra sem males ganham relevância ao representarem alternativas às estruturas de poder e conhecimento coloniais. Originários dos povos de Abya Yala, esses conceitos propõem uma cosmologia e sabedoria indígena que reconhece a pluralidade ontológica do universo, estabelecendo uma íntima inter-relação entre os seres vivos e a natureza. Enquanto a colonialidade valorizou e impôs uma única forma de conhecimento e progresso baseados em princípios eurocêntricos, o bem viver e a terra sem males abraçam a diversidade cultural, a interculturalidade e a plurinacionalidade, valorizando os saberes locais e subalternos que foram por muito tempo marginalizados como não saberes ou meras superstições. Em território fronteiriço como estado de Mato Grosso do Sul este texto nos acolhe de tal maneira que chega doer, somos partes de culturas subalternizadas e influenciados por culturas das nossas margens como é o caso de Paraguai, Bolívia que tem suas culturas intrínsecas no nosso

políticas, entre ellas, la opción descolonial. Para configurar esta imagen del presente, explica cómo a partir del año 1500 un mundo policéntrico se torna eurocéntrico, mediante unos procesos en los que hay complicidades entre la emergencia de los circuitos comerciales del Atlántico y su revolución económica con la revolución epistémica del Renacimiento. Se configura así la historia, la sociedad y la subjetividad “occidental” que interrumpe, con distintas intensidades, otras historias, sociedades y subjetividades, entre ellas el Islam y China. Pero es desde la perspectiva de los habitantes originarios de Anáhuac, Tawantinsuyu o Abya Yala o de los desterrados africanos, desde donde se realiza un vuelco en la geografía de la razón para explicar la larga historia de la modernidad en términos de la configuración de la matriz colonial del poder. El autor explica en qué consiste el patrón (Quijano) la matriz colonial del poder y cómo detrás de los enunciados –la retórica– de la modernidad acerca del progreso, la salvación o el desarrollo está la enunciación, racista y patriarcal –la lógica de la colonialidad– que controla las esferas de la economía, el conocimiento y la subjetividad, el género y la sexualidad, así como las enunciaciones que no corresponden al modelo disciplinar europeo ni a su aparato formal de enunciación. Así, la geopolítica del conocimiento y la corpopolítica son claves en lo que sigue para la configuración de la opción descolonial. Esta opción muestra no solo las relaciones epistémicas del poder con las relaciones económicas agenciadas por los imperios de turno a partir del 1500, sino también los conocimientos que no se ajustan a la plataforma colonial de la enunciación y que entran en conflicto con ella, constituyéndose así en pensamientos y posicionamientos fronterizos e indisciplinados que oponen las corpopolíticas de descontrol y desobediencia epistémica a la biopolítica de control y disciplinamiento de los cuerpos. En suma, se trata de la opción descolonial como desprendimiento de la matriz colonial del poder, en el contexto actual de disputa por su control, para trazar, desde las historias locales, horizontes de futuro, modos de comunicación intercultural y rutas de la acción descolonial (MIGNOLO; GOMEZ, 2015, p. 13).

quotidiano. É impossível que um profissional de Educação neste estado não tenha consciência mestiça. Sem contar a presença histórica de oito povos originários que se mescla com nosso dia a dia e a contribuição dos 22 quilombolas espalhados por este território. Pasmem: consciência mestiça neste território é pré-requisito para se ter consciência de uma educação trans-formadora. Impagável o dano que os documentos normativos e orientadores da educação formal deste estado submete seus docentes e perpetuam as teorias colonialistas apagando a mestiçagem em sala de aula para vida.

Dessa maneira, esses conceitos representam uma proposta de descolonização do pensamento e da ação, em oposição à lógica de controle e disciplinamento dos corpos da biopolítica colonial. A descolonialidade, como opção política, busca superar a matriz colonial do poder, que controla esferas cruciais como economia, conhecimento e subjetividade, e promove uma geopolítica do conhecimento mais inclusiva e justa, que valoriza a diversidade de perspectivas e saberes. O bem viver e a terra sem males trazem consigo horizontes de futuro, modos de comunicação intercultural e rotas de ação descolonial, convidando-nos a repensar e reconstruir nossa relação com o mundo, as culturas e a natureza, em busca de uma sociedade mais plural, equitativa e consciente de suas raízes e diversidade.

Como resposta a este movimento, Enrique Dussel (1997), filósofo latino-americano, propõe uma ética da libertação que busca enfrentar as estruturas de poder opressivas e criar condições para uma sociedade mais justa e igualitária. Dussel (1997) reconhece a exterioridade do *Outro* indígena e a importância de suas perspectivas para a desconstrução da modernidade e da colonialidade. Ele argumenta que a totalidade opressiva da ontologia ocidental deve ser questionada e superada, abrindo espaço para a valorização das vozes marginalizadas.

A proposta de Enrique Dussel (1997) de uma ética da libertação é de extrema relevância para a compreensão das dinâmicas de poder e opressão presentes na sociedade latino-americana e além dela. Ao reconhecer a exterioridade do *Outro* indígena, Dussel coloca em evidência a importância de romper com a visão hegemônica e eurocêntrica que tem marginalizado e subjugado outras perspectivas culturais. A crítica dusseliana à totalidade opressiva da ontologia ocidental é fundamental para questionar as estruturas de poder que têm perpetuado a colonialidade e a exclusão social. Ele destaca a necessidade de desconstruir a modernidade e seus valores, a fim de abrir espaço para a valorização das vozes marginalizadas, como as dos povos indígenas.

A ética da libertação proposta por Dussel (1997) busca criar condições para uma sociedade mais justa e igualitária, onde as diferenças culturais sejam respeitadas e valorizadas. É uma abordagem que enfatiza a importância da diversidade e da interculturalidade, reconhecendo que a emancipação só pode ser alcançada ao ouvir e incluir as vozes daqueles que foram historicamente oprimidos e silenciados. Ao trazer à tona a exterioridade do *Outro* e ao confrontar a totalidade opressiva da ontologia ocidental, Dussel (1997) convida a repensar nossos valores e práticas sociais e educacionais vigentes a fim de construir uma sociedade mais inclusiva, solidária e justa. Sua ética da libertação é um chamado à ação para a desconstrução das estruturas de poder e uma convocação para a construção de um mundo mais humano e igualitário, onde todas as culturas possam coexistir e prosperar em harmonia.

Walter Mignolo (2005), por sua vez, é um teórico descolonial que enfatiza a necessidade de descolonizar o conhecimento e a epistemologia. Ele destaca que a colonialidade do conhecimento tem perpetuado relações de poder desiguais, reforçando uma visão eurocêntrica e excludente do mundo. Mignolo (2005) defende a pluralidade epistêmica e a valorização de múltiplas formas de conhecimento, incluindo as perspectivas indígenas, como uma maneira de desafiar e transcender as fronteiras impostas pela modernidade e colonialidade. Nesse contexto, os conceitos de bem viver e terra sem males são fundamentais para a compreensão das visões indígenas de mundo.

A proposta de Mignolo (2005) é profundamente enriquecedora ao abordar a questão da colonialidade do conhecimento e da epistemologia. Como teórico descolonial, Mignolo destaca a urgência de descolonizar o pensamento e questionar as relações de poder que têm perpetuado uma visão eurocêntrica e excludente do mundo. Ao longo da história, o conhecimento ocidental hegemônico foi imposto como uma forma universal de saber, silenciando e marginalizando outras perspectivas epistêmicas e culturais. Ao enfatizar a colonialidade do conhecimento, Mignolo chama a atenção para como o eurocentrismo tem sido usado como uma ferramenta de dominação e opressão. Esse conhecimento colonial tem servido para legitimar as relações desiguais de poder e justificar a exploração e a marginalização de povos e culturas não ocidentais.

A proposta de Mignolo (2005) de descolonizar o conhecimento é uma busca por reconhecer e valorizar as múltiplas epistemologias e saberes que têm sido historicamente subalternizados. Ele defende uma abertura para a diversidade de vozes e conhecimentos, promovendo uma epistemologia intercultural que reconheça a riqueza da pluralidade cultural

e a importância de diferentes modos de ver e compreender o mundo. Descolonizar o conhecimento implica em desafiar as estruturas de poder que mantêm a colonialidade intacta. Significa dar espaço para que as vozes marginalizadas sejam ouvidas, respeitadas e integradas ao diálogo global de saberes. É uma abordagem que busca promover a justiça cognitiva, garantindo que todas as culturas e perspectivas epistêmicas possam contribuir igualmente para a construção do conhecimento humano.

Nesse contexto, a proposta de Mignolo (2005) é uma chamada para a descolonização do pensamento e uma convocação para um novo paradigma epistêmico que valorize a diversidade cultural, a interculturalidade e a pluriversalidade. É um convite para repensar as bases do conhecimento e promover uma transformação radical nas relações de poder, permitindo a emergência de um mundo onde o saber seja verdadeiramente emancipatório e inclusivo.

Sendo dessa maneira, a partir de Dussel (1997) e de Mignolo (2005), bem viver é uma concepção que vai além do bem-estar individual e busca harmonia e equilíbrio nas relações com a natureza e com os outros seres humanos. É uma abordagem que valoriza a interconexão e a interdependência, promovendo a sustentabilidade e a justiça social. A terra sem males, por sua vez, é uma visão utópica de um mundo livre de opressão, injustiça e desigualdade. Ela representa um horizonte de possibilidades alternativas, onde as relações sociais são baseadas na cooperação, solidariedade e respeito mútuo.

Ao considerar esses conceitos dentro de uma epistemologia educativa de descolonialidade, Dussel (1997) e Mignolo (2005) enfatizam a importância de incorporar essas perspectivas indígenas nos processos de ensino e aprendizagem. Isso implica reconhecer a diversidade epistêmica e promover uma educação que valorize os conhecimentos indígenas, desafiando assim a hegemonia do conhecimento eurocêntrico.

Tal abordagem educativa de descolonialidade busca descolonizar os currículos, promover diálogos interculturais e reconhecer a validade e a relevância das perspectivas indígenas e de outros grupos marginalizados. Ela busca criar espaços de aprendizagem mais inclusivos, nos quais as vozes e saberes indígenas sejam valorizados e os estudantes sejam encorajados a questionar e transcender as narrativas dominantes.

Portanto, ao explorar os conceitos de bem viver e terra sem males na perspectiva de Dussel (1997) e Mignolo (2005), somos desafiados a repensar as bases sobre as quais a educação está fundamentada e a promover uma transformação profunda nos sistemas

educacionais, avançando em direção a uma educação mais justa, plural e emancipadora. Entendo ainda que os conceitos de bem viver e terra sem males presentes na cosmologia dos povos indígenas propostos pelos pensadores Enrique Dussel e Walter Mignolo são baseados em uma epistemologia educativa de descolonialidade, reconhecendo a importância da razão do *Outro*, especialmente a exterioridade indígena, e também em outras fronteiras como a mulher, o negro e a juventude. Essas fronteiras transcendem a modernidade e a colonialidade, que são duas faces de uma mesma ontologia que fundamenta o ser a partir de uma totalidade opressiva e excludente da outridade.

Ressalva-se ser uma abordagem eminentemente teórica que parte de uma análise fenomenológica e, ao mesmo tempo, hermenêutica, na medida em que a manifestação da sabedoria indígena e afro tem prioridade e, como tal, deve ser o pano de fundo da presente discussão, a qual ocorre no âmbito da filosofia da educação. Tendo em vista uma filosofia da educação que procura assumir uma perspectiva ética, é preciso então fugir do mesmo e abrir caminho para a consideração ética do novo, tal qual propõe Enrique Dussel (1977, p. 94):

É possível sair da armadilha do “Mesmo”? Podemos pensar em diferença ontológica do ser e do ente a partir de um além do “Mesmo”? O ser como o “visto” é o único sentido com o qual dizemos ser? Não se poderá descobrir um movimento que, superando seu momento monológico, se abre à dialógica?

Essas questões levantadas por Dussel (1997) são extremamente relevantes e nos convidam a uma reflexão crítica sobre as limitações do pensamento dominante e a possibilidade de transcender a armadilha do Mesmo. A ideia de sair dessa armadilha implica em questionar as estruturas de pensamento que nos mantêm presos a visões homogeneizadoras e excludentes. Ao considerar a diferença ontológica entre o ser e o ente, é importante questionar se essa diferença pode ser compreendida apenas a partir do paradigma dominante, ou se há uma possibilidade de enxergar essa diferença a partir de um além do Mesmo. Isso nos leva a refletir sobre o modo como percebemos o ser e se a nossa compreensão está limitada ao que é visível e perceptível.

A Armadilha do *Mesmo*, apresentada por Dussel (1977), é parte de sua ética da libertação. Essa armadilha refere-se a uma dinâmica opressiva na qual uma cultura dominante ou hegemônica impõe sua perspectiva e valores como universais, ignorando e subjugando as vozes e experiências das culturas marginalizadas e subalternas. Quando uma cultura ou grupo se considera superior e tenta impor seus valores e modos de vida como únicos e universais,

ocorre a armadilha do *Mesmo*. Isso leva à homogeneização cultural e à negação das múltiplas formas de ser e viver presentes no mundo. Essa lógica opressiva perpetua a colonialidade do poder e marginaliza outras perspectivas epistêmicas e culturais, silenciando suas vozes e impondo assimetrias de poder. A armadilha do Mesmo é um obstáculo para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Ela reforça a ideia de que uma cultura ou forma de conhecimento é superior às demais, contribuindo para a manutenção de estruturas de dominação e exploração. Essa dinâmica opressiva também afeta a compreensão do mundo e das questões globais, pois ignora a diversidade de olhares e soluções possíveis.

Sendo assim, a dimensão dusseliana propõe uma ética da libertação como resposta à armadilha do *Mesmo*. Essa ética busca desconstruir as relações de poder opressivas, reconhecendo e valorizando as perspectivas das culturas marginalizadas e subalternas. A ética da libertação promove o diálogo intercultural e a interculturalidade, buscando construir um mundo onde as múltiplas vozes e experiências possam ser ouvidas e respeitadas. Desarmar a armadilha do Mesmo é uma tarefa complexa, que exige uma abertura para a diversidade cultural e epistêmica. Significa reconhecer a pluralidade de saberes e práticas culturais como enriquecedora e fundamental para a construção de um conhecimento mais amplo e humano. Ao superar a armadilha do *Mesmo*, podemos caminhar em direção a uma sociedade mais inclusiva e igualitária, onde a liberdade e a justiça possam prevalecer sobre a dominação e a opressão.

A pergunta feita por Dussel (1997) sobre se *ser como o “visto” é o único sentido com o qual dizemos ser?* nos instiga a considerar a possibilidade de existirem outros sentidos e formas de ser que vão além daquilo que podemos observar ou experimentar sensorialmente. Isso nos desafia a questionar as nossas limitações perceptivas e a considerar outras formas de conhecimento e sabedoria que podem ir além do visível. A sugestão de descobrir um movimento que supere o momento monológico e se abra à dialógica nos convida a pensar em como podemos transcender as perspectivas individuais e abrir espaço para o diálogo e a interação. Essa perspectiva nos leva a considerar que o conhecimento e a compreensão não devem ser monopólios de uma única voz ou visão, mas sim resultantes de um diálogo entre diferentes perspectivas e experiências.

No entanto, é possível refletir que a busca por sair da armadilha do *Mesmo* e abraçar uma visão mais dialógica e aberta à diferença não é fácil. Requer um questionamento profundo das estruturas de poder e uma disposição para ouvir e aprender com perspectivas que estão fora do domínio do pensamento dominante. Requer também uma abertura para

reconhecer a validade de outras formas de conhecimento e a disposição para promover a igualdade e a inclusão em nossas práticas e instituições. Portanto, ao discutir essas questões, somos desafiados a repensar crenças, práticas e concepções, revelando nova abordagem de mundo, mais aberta, inclusiva e dialógica. É um convite para ampliar o entendimento do mundo e reconhecer a riqueza que a diversidade de perspectivas pode trazer para a construção do conhecimento e a busca por uma sociedade mais justa e igualitária.

A necessidade de aproximar os mundos das diferenças e promover a interação desses novos saberes, interligando as culturas e proporcionando um novo horizonte entre corpos diferentes, visa reduzir os pré-conceitos estabelecidos historicamente, culturalmente e estruturalmente dentro das propostas curriculares governamentais. Primeiramente, é necessário esclarecer os conceitos-chave dessa cosmologia e, em seguida, explicitar a pertinência e relevância desse conteúdo, levando em consideração o ponto de partida dessa problemática. O mergulho nessa temática, no entanto, implica assumir a condição de testemunho do Outro, diante do qual o ato investigativo e reflexivo se torna proximidade, uma relação face a face que, entre outras possibilidades, estimula a mediação educativa. Por fim, serão apresentadas algumas possíveis decorrências propriamente ditas, na perspectiva de uma epistemologia pedagógica de descolonialidade.

2.1 As possibilidades do exercício da docência como difusão de crítica e consciência social no Mato Grosso do Sul

“[...] reinsisto que formar é muito mais que puramente treinar o educando no desempenho de destrezas e por que não dizer também da quase obstinação com que falo do meu interesse por tudo o que diz respeito aos homens e às mulheres, assunto de que saio e a que volto com o gosto de quem a ele se dá pela primeira vez. Daí a crítica permanentemente presente em mim à malvadez neoliberal, ao cinismo de sua ideologia fatalista e a sua recusa inflexível ao sonho e à utopia. Daí o tom de raiva, legítima raiva, que envolve o meu discurso quando me refiro às injustiças a que são submetidos os esfarrapados do mundo (FREIRE, 2021, s/p).”

A epígrafe de Paulo Freire (2021), que abre este subtítulo, chama à refletir criticamente sobre o verdadeiro propósito da formação educacional. Ele ressalta que formar vai além de simplesmente treinar os educandos em habilidades técnicas. Freire (2021) expressa seu profundo interesse pelos seres humanos, mostrando um compromisso genuíno

com tudo o que diz respeito a eles. Essa abordagem contrasta com a mentalidade neoliberal, que ele critica vigorosamente por sua maldade, cinismo e recusa em reconhecer a importância do sonho e da utopia. Ao mencionar as injustiças enfrentadas pelos marginalizados do mundo, Freire nos desperta uma raiva legítima diante dessas situações, incentivando-nos a buscar uma transformação social e a lutar por uma sociedade mais justa e igualitária. Sua fala nos desafia a repensar o propósito da educação, cultivando uma consciência crítica e um compromisso com a justiça social, mantendo viva a chama da esperança em um mundo mais humano e solidário.

Tendo como base a fala de Paulo Freire (2021), que ilustra a direção a ser tomada e a abordagem central do tema em questão, apresento a síntese da ideia central que conduzirá a dissertação a de que educar é um ato de ensino, mas também uma prática política, que envolve diferentes consciências e percepções presentes no ambiente educacional. A consciência dos educadores e dos aprendizes é fundamental nesse processo, e é por isso que o tema abordado é o professor como um agente de consciência e transformação social por meio da diversidade. O foco dessas reflexões é a educação básica, que representa a etapa mais significativa da educação no Brasil, durante a qual os estudantes são moldados e informados para desenvolver uma percepção crítica do mundo, do processo de aprendizagem e da conexão com o ambiente de ensino.

A indignação de Freire (2021) pode ser claramente compreendida por meio do reconhecimento, por parte dos educadores, das diferenças e exclusões existentes no mundo, reforçada pelo entendimento de que essas questões não apenas atravessam o processo educativo, mas estão intrinsecamente relacionadas à educação, à escola e à prática docente. No entanto, essas questões só podem se tornar conscientes para os educadores se eles compreenderem seu papel e as condições que interferem em sua prática.

Todavia, é também fundamental considerar a dimensão trazida por Pierre Saint-Georges (1997, p. 41), quando afirma que “[...] o que os indivíduos e grupos exprimem é o reflexo de sua situação social, dos seus polos de interesse, da sua vontade de afirmarem o seu poder, do seu sistema de crenças, dos seus conhecimentos”. Se por um lado praticamente toda a produção e esforços freireanos foram no sentido de ruptura com uma educação acrítica, isso ocorreu pela presença da mesma como padrão dominante.

A afirmação de Pierre Saint-Georges (1997) sobre como as expressões individuais e coletivas refletem suas situações sociais, interesses, poder, crenças e conhecimentos é uma

perspectiva crucial para compreender a luta de Paulo Freire (2021) por uma educação crítica. Essa reflexão nos leva a compreender que a educação acrítica, caracterizada pela reprodução passiva de conhecimentos e valores estabelecidos pela sociedade dominante, pode ser resultado das condições sociais que moldam as experiências dos indivíduos e grupos. Ao longo de sua obra, Freire (2021) se empenhou em desafiar e superar a educação acrítica, que é frequentemente sustentada por relações de poder assimétricas e por um sistema de crenças que legitima a opressão. Sua luta foi motivada pela percepção de que uma educação acrítica mantém as pessoas submissas, incapazes de questionar o *status quo* e de se tornarem agentes transformadores de suas próprias realidades.

Freire (2021) defendeu uma educação libertadora, na qual os educandos não são meros receptores de conhecimento, mas sim sujeitos ativos que constroem seu aprendizado através do diálogo e da reflexão crítica sobre sua própria realidade. Essa abordagem permite que as pessoas reconheçam sua condição de oprimidos e desenvolvam a consciência de classe, gênero, etnia, entre outros aspectos, para se engajarem na transformação de suas vidas e comunidades. No entanto, a presença persistente da educação acrítica como padrão dominante coloca desafios para a implementação de práticas educacionais críticas. As estruturas de poder e os interesses dominantes podem resistir à mudança, reforçando a reprodução de um modelo de educação que não permite a emancipação dos sujeitos.

Dessa forma, a luta de Freire (2021) pela educação crítica é uma resposta à necessidade de desafiar os sistemas opressivos que mantêm a educação acrítica como norma. É um convite para quebrar as correntes da opressão e buscar uma educação libertadora que capacite os indivíduos a questionar, criticar e transformar sua própria realidade. Para alcançar essa transformação, é fundamental reconhecer como as condições sociais influenciam as expressões e os conhecimentos produzidos, buscando assim uma educação que liberte os indivíduos das amarras do pensamento acrítico e os empodere para serem agentes ativos na construção de um mundo mais justo e igualitário.

A superação no campo educacional e sistêmico de uma universalidade assentada na dominação e acriticidade envolve a consideração do pensamento de Ramón Grosfoguel (2008), o que denomina por diversidade anticapitalista descolonial universal radical. Nesse conceito, o autor pontua que:

Ao contrário dos universais abstratos das epistemologias eurocêntricas, que subsumem/diluem o particular no que é indiferenciado, uma diversidade

anticapitalista descolonial universal e radical, é um universal concreto que constrói um universal descolonial, respeitando as múltiplas particularidades locais nas lutas contra o patriarcado, o capitalismo, a colonialidade, e a modernidade eurocentrada, a partir de uma variedade de projetos ético epistêmicos descoloniais (GROSFUGUEL, 2008, p. 487).

O pensamento de Grosfoguel (2008) pode contribuir significativamente para o ideário freireano tratado nas conversas, uma vez que ambos os autores compartilham uma preocupação com a superação das epistemologias eurocêntricas e a busca por uma abordagem mais inclusiva e descolonial na construção do conhecimento e da prática educativa. Enquanto Freire (2021) destacou a importância de uma educação crítica e libertadora que reconheça e valorize as múltiplas realidades e experiências dos educandos, Grosfoguel (2008) propõe uma diversidade anticapitalista descolonial universal e radical. Essa diversidade reconhece a riqueza das particularidades locais e das lutas contra a opressão, o patriarcado, o capitalismo, a colonialidade e a modernidade eurocentrada. Nesse sentido, ambos os autores compartilham o desejo de ir além dos universais abstratos eurocêntricos e valorizar as vozes e perspectivas marginalizadas.

A ideia de um universal concreto proposta por Grosfoguel (2008) também se alinha com o pensamento freireano, que enfatiza a importância de vincular a teoria à prática, trazendo a realidade dos educandos para o centro do processo educativo. Essa abordagem concreta e contextualizada é essencial para construir um conhecimento descolonial e desafiar as estruturas opressivas. Ambos os autores compartilham uma visão crítica do sistema dominante e acreditam que a educação pode ser uma ferramenta poderosa para a transformação social. Grosfoguel (2008) enfatiza a importância de projetos ético-epistêmicos descoloniais, que buscam construir conhecimento a partir de perspectivas subalternizadas e lutas de resistência. Essa abordagem está em sintonia com a pedagogia de Freire (2021), que também vê a educação como um ato político que pode empoderar os oprimidos e levar à libertação.

Sendo dessa forma, o pensamento de Grosfoguel (2008) pode contribuir ao ideário freireano tratado nestas conversas ao propor uma abordagem diversal e descolonial no campo do conhecimento e da educação. Ambos os autores compartilham a visão de que é necessário desafiar as epistemologias eurocêntricas e valorizar as múltiplas vozes e perspectivas presentes nas lutas contra a opressão. A interseção entre essas perspectivas pode enriquecer o pensamento crítico e a prática educativa, abrindo caminho para uma transformação radical e emancipadora.

É essencial ressaltar que uma formação de qualidade e crítica dos educadores é fundamental para a construção de uma educação verdadeiramente emancipatória e transformadora. A falta de percepção crítica entre os educadores pode perpetuar a reprodução de modelos de ensino tradicionais e limitantes, que não contribuem para a formação integral dos estudantes e não abordam questões cruciais da sociedade, como a diversidade, a desigualdade social e a injustiça.

Portanto, a aplicação dos pensamentos de Grosfoguel (2008) e Freire (2021) nos permite questionar e desafiar a lógica mercantilista na formação dos educadores, bem como a importância de uma pedagogia crítica que capacite os futuros professores a compreender e enfrentar os desafios da realidade educacional de forma significativa, reflexiva e transformadora. Essa reflexão crítica é essencial para construir uma educação comprometida com a superação das desigualdades e com a promoção da justiça social.

Ainda, nesse sentido, chama a atenção um momento interessante em que as sementes do ensino tradicional, que pareciam enfraquecidas devido a décadas de questionamentos, conseguiram brotar e frutificar através de um breve período de conservadorismo e uma orientação social hostil a qualquer iniciativa descolonial. Esse ressurgimento resultou na neutralização do trabalho e da formação docente, representando um risco claro e evidente quando analisado de perto. Itacy Salgado Basso (1998) destaca que, ao observar o interesse de Vigotski pelas práticas educacionais, podemos perceber que o trabalho e a discussão em prol da consciência da ação docente possuem uma data específica, mas isso não diminui sua fragilidade ou seu impacto enraizado na consciência dos professores, pois eles representam uma perspectiva de ruptura dos padrões estabelecidos. Basso (1998) afirma que a busca de uma ação intencional do ato educativo deveria ser pautada na “[...] aplicação mais efetiva e intencional do método e da concepção dialética na análise e busca de superação dos problemas da educação escolar” (p. 20).

A fala de Basso (1998) apresenta a possibilidade de uma reflexão crítica sobre a necessidade de uma ação intencional no ato educativo. O autor destaca a importância de aplicar de forma mais efetiva o método e a concepção dialética na análise e busca pela superação dos problemas da educação escolar. Essa perspectiva nos leva a questionar como podemos desenvolver uma prática educativa mais consciente, intencional e transformadora.

Ao mencionar a aplicação mais efetiva do método e da concepção dialética, Basso (1998) chama a ir além de uma abordagem superficial e mecânica da educação. Isso implica

em buscar uma compreensão mais profunda dos problemas educacionais e em encontrar formas criativas e reflexivas de superá-los. Significa reconhecer a complexidade das relações educativas e a necessidade de uma análise crítica que vá além das soluções simplistas. Essa abordagem também leva ainda a considerar o papel dos educadores como agentes de mudança.

A busca por uma ação intencional requer que os professores sejam conscientes de seus propósitos educativos, das implicações de suas práticas e do impacto que podem ter na formação dos estudantes. Isso exige um compromisso contínuo com a reflexão e a busca por alternativas que possam promover uma educação mais significativa e emancipatória. Sendo dessa forma, a intenção docente não é apenas o ensino, mas toda a rede que envolve aquilo que impede este ensino de atingir a sua finalidade, a sua localidade e centralidade, que é o sujeito como participante ativo do meio, de sua transformação.

Mesmo sendo uma necessidade e preocupação emergentes, a conquista e efetivação dessa busca têm sido frequentemente negadas. Os professores e sua formação, cada vez mais precarizados e ignorados na complexidade de sua prática e proposta, encontram-se cada vez mais alijados de um debate e atuação pautados em responder ativamente ao que são e ao que a sociedade necessita que sejam. Adormecidos pela mercantilização do ensino, uma leva de docentes ingressa no mercado sob o endosso do afastamento das discussões mais profundas sobre seu trabalho e abraça os conteúdos como a unicidade de sua prática.

Paulo Freire (2021) entendia o ensino e a aprendizagem a partir de uma dinâmica de relações em que o assujeitamento do aprendiz não estava presente. O reconhecimento da beleza dos sonhos e da subjetividade presente no aprendizado sustentava também o sentimento de injustiça e de perplexidade que acompanhava a visão freireana sempre que se apresentavam as desigualdades da contemporaneidade. Dizia o autor que, a partir dessa condição de perceber o injusto, nascia o “[...] tom de raiva, legítima raiva, que envolve o meu discurso [de Paulo Freire], quando me refiro às injustiças a que são submetidos os esfarrapados do mundo” (s/p).

Na visão freireana, a educação emergia como prática libertadora, crítica, capaz de transformar o sujeito em profundidade. As vivências do sujeito eram o ponto de partida dessas transformações, que formavam a sua leitura de mundo, de vida, e que idealmente deveriam ser aplicadas nas conversões e práticas para que formassem, produzissem e interpretassem a palavra. Freire (2021) tinha ainda uma profunda intimidade com esse sentido de ensino,

quando reforçava a necessidade de que partisse do sujeito para a didática e metodologia daquele que ensina.

Essa dimensão freireana, em uma reflexão comparativa, também se alinha com a perspectiva da psicogênese piagetiana, trabalhada por Emília Ferreiro e Ana Teberosky (Ferreiro e Teberosky, 1999, p. 32), quando afirmam que “[...] o ponto de partida de toda aprendizagem é o próprio sujeito, e não o conteúdo a ser abordado”. Logo, o fazer docente deve ser ancorada no sujeito. É necessário que faça sentido ao indivíduo para que fizesse sentido a sua aprendizagem, para que não fosse visto como uma adentração do meio à sua realidade, uma agressão, uma retração. Se parte do sujeito para o aprendizado, a ele também pertence. Se parte do exterior distinto e distante ao sujeito para sua assimilação, arrancando espaços de pertencimento e identidade, pouco pode simbolizar.

Lev S. Vygotsky, por sua vez, destaca o contributo das interações e valores na concepção educacional infantil. Em sua perspectiva, que foi narrada por diferentes autores, a exemplo de Rabelo e Passos (2010), que observaram o sentido sócio-histórico da aprendizagem e as influências que conceitos e o meio podem repassar aos sujeitos, de uma maneira em que o teor dos repasses formativos e sua natureza influenciam no que é aprendido, em como é aprendido e na formação social do sujeito, conforme trazido por Elaine Rabelo e José Silveira Passos:

Em Vygotsky, ao contrário de Piaget, o desenvolvimento – principalmente o psicológico/mental (que é promovido pela convivência social, pelo processo de socialização, além das maturações orgânicas) – depende da aprendizagem na medida em que se dá por processos de internalização de conceitos, que são promovidos pela aprendizagem social, principalmente aquela planejada no meio escolar. Ou seja, para Vygotsky, não é suficiente ter todo o aparato biológico da espécie para realizar uma tarefa se o indivíduo não participa de ambientes e práticas específicas que propiciem esta aprendizagem. Não podemos pensar que a criança vai se desenvolver com o tempo, pois esta não tem, por si só, instrumentos para percorrer sozinha o caminho do desenvolvimento, que dependerá das suas aprendizagens mediante as experiências a que foi exposta (RABELLO; PASSOS, 2010, 5-6).

Nesse sentido, a visão que Lev S. Vygotsky (2021) apresenta indica que o desenvolvimento psicológico e mental se sustenta pelas interações. Nesse sentido, é possível compreender que os sentidos e interações presentes no desenvolvimento, dentro e fora da escola, modelam a percepção do sujeito de mundo. Colonizar ou descolonizar o pensamento, em uma extensão dessa visão, implica em formar uma educação respectivamente fechada ou aberta ao diverso, ao reconhecimento das pertenças e à uma visão mais aberta de mundo e realidade.

Assim, sobretudo a partir de Vygotsky (2021), surgiu o questionamento: como um professor pode, desde estes contatos iniciais do sujeito, constituir uma visão junto a ele que seja descolonial, voltada ao reconhecimento das formas não imperialistas de ser, viver e atingir e voltada ao seu fortalecimento enquanto sujeito social?

A esse respeito, observo que sou mulher, com descendência negra, criada no interior do Mato Grosso do Sul e desde muito pequena identificada com a questão das minorias, embora naquele período não soubesse como nomear este interesse. Nasci em 09 de agosto de 1978, em Caarapó, interior do MS, e onde morávamos havia uma família de pretos com a qual me identifiquei desde o primeiro contato, mas também foi com eles que ouvir as primeiras falas que mostravam que a vida daquela família era diferente em muitos aspectos por sua cor. No final dos anos setenta, a pauta racial não estava em destaque, e ainda havia muita segmentação e estereótipos.

A experiência alegre e afetiva com essa família que morava próxima ao local onde vivia abriu as portas para que fosse possível, conforme crescia, me aproximar de outras minorias e a conhecer os detalhes das diferenças que formavam à sua existência. Naturalmente, não demorou a ingressar na política e isso ocorreu a partir do apoio paterno, que já era bastante ativo na região. Com meu pai fui a comícios, conheci políticos e as amizades e vínculos foram se fortalecendo.

Também se fortaleceu o sentimento e percepção das diferenças e da necessidade de que fossem mitigadas. Não sentia justiça ou paz ao ver que pessoas eram diferenciadas por questões que não se vinculavam a sua existência. Assim, enquanto cursava o ensino fundamental e depois o médio, comecei uma trajetória de ação social e aproximação com as pessoas em situação de risco, vulnerabilidade e demanda social em Caarapó. Aos 17 anos, concluí o Ensino Médio e me inscrevi para o curso de História, na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul que, por ser ainda um processo seletivo pautado em vestibular, não acreditava que poderia ser aprovada, por estudar em uma escola do interior. Mas fui aprovada. E isso foi profundamente simbólico e importante para mim. Mas, vivendo em Caarapó, havia ainda outra dificuldade: era preciso pagar transporte para estudar, para chegar até Dourados.

Neste ponto percebi na experiência a falta de políticas amplas de inserção educacional. Havia o transporte do ônibus, mas com pouco repertório, não sabia bem o que fazer – e não tinha o apoio dos meus pais para fazer faculdade, por questões religiosas. Este foi outro enfrentamento que permanece até o presente, a intolerância dada por não admitir que

as mulheres pudessem seguir seus estudos. Foi uma ruptura, mas também foi uma necessidade: com isso, comecei a sentir a obrigação de conseguir fazer o curso que pretendia. Era o que precisava. Ao ser aprovada, meu pai trouxe em suas palavras um desafio: “ser aprovada é fácil, quero ver terminar o curso”. Hoje me sinto agradecida e conformada pois sei de onde se origina as bases desse pensamento que era de diminuir a mulher e colocá-las com refém do machismo imperante até dias atuais. Meu pai foi reflexo de tudo que a colonialidade fez com os chamados homens de família que era o mantedor de tudo assim como a amada igreja estabelecia seus valores desafio foi guardado comigo, compreendendo que era algo dito sem maldade, mas que tinha profundas raízes de um patriarcado que começava a entender naquele momento.

Em contínuo, fiz a matrícula, e recebi o apoio da amiga vizinha ao lado, que disse: você vem aqui em casa e me ajuda a limpar as varandas e passar a roupa, e então pago seu ônibus. Com isso, dei início a faculdade. Como tinha amigos políticos, graças à influência paterna, comentando isso com um prefeito do município, e o mesmo se sensibilizou pela história e ofereceu a bolsa do ônibus para que eu pudesse ter o curso superior, indo para Dourados. Fez mais: passados mais ou menos dez dias, me foi oferecido trabalho na creche do município, que foi meu primeiro contato com a educação infantil.

Ali atuei como recreadora, e assim, trabalhando e persistindo, segui até o último semestre da faculdade, quando engravidei. Com isso, muitas coisas entraram em questão: o pedido de muitos a que abortasse, incentivo de professores a que não abortasse e, com isso, a universidade me abraçou e meu filho nasceu, e hoje tem 18 anos.

Os conselhos daquela época me transformaram e foram preservados até o presente, dando forças para seguir. A gravidez fez com que minha família pedisse que saísse de casa, pois não seria um exemplo para minhas irmãs. Ainda, em Caarapó, houve uma retaliação muito grande por esse fato, e terminei sendo acolhida por estranhos. Fui residir na casa da diretora da escola em que trabalhava, e o momento complexo vivido na gravidez me fez pensar, viver, ser e contatar a realidade das mulheres que são mães sem o apoio dos pais de seus filhos e das famílias.

Essa vivência fez com que meu trabalho educacional passasse também a ser desenvolvido sob a perspectiva da orientação, da discussão das pautas de sexualidade, estudos, expressão e exclusão. Aos poucos foi sendo criada uma intimidade e proximidade que cresceu com o aumento dos contatos e com a percepção de como eram importantes.

Muitas meninas não tinham apoio em casa para organizar seus cadernos, não sabiam o que era uma troca de absorventes, o que era menstruação, como evitar uma gravidez, uso de drogas. Assim, aqueles momentos de diálogo esclareciam para a vida.

E no contato com crianças e adolescentes, sendo docente em escola pública, comecei a discutir sobre quem se sentia preto, e trazer o debate para trazer à tona e discutir os temas. As informações dos estudantes sobre muitas pautas sociais eram restritas, e com isso, buscava conhecer cada vez mais para suprir este conhecimento. Os conflitos, igualmente, surgiram – especialmente por respostas de resistência de muitas famílias e por ataques em que era dito que incentivava ao conhecimento do que “não era necessário”, ou não era “preciso” na escola, e isso ia da sexualidade até pautas religiosas. Essas resistências foram outro incentivo para aprofundar meu trabalho de uma educação socialmente respaldada à discussão e questionamento do que ali estava estabelecido. Assim, levava algumas referências à escola para falarem sobre o preconceito, para discutir o que ele causava e todos estes fatores. Também descobri que quanto mais se busca discutir esse assunto, maior é a resistência.

Muitas vezes, algo que era conquistado em sala de aula ruía pela falta de incentivo da gestão em ter continuidade. Assim, também identifiquei que era preciso ter outras maneiras e caminhos para exercer esse esclarecimento e reflexão de forma científica, e assim chegar a mais pessoas, transformar vidas de uma forma mais efetiva e abrangente. Com essa percepção, entre minha história de vida e atuação há um grande sentido de experiência e desejo de aprender.

Há lacunas que precisam ser preenchidas por uma formação socialmente alimentada, que me capacite cientificamente a levar meu desejo a cabo em uma educação transformadora. Por isso, foi feita a escolha pelo mestrado na educação. Porque acredito na educação brasileira e que, se ela voltar a esse olhar de superação e individualidade dos seus sujeitos de destino, ela pode ser muito maior do que já é hoje.

São vinte e dois anos de docência em História em escolas públicas, e essa experiência que se soma ao meu caminho mostra que é o momento de oferecer ciência de novos rumos e possibilidades, dando sentido a essa trajetória e seu aprendizado ao aproveitamento de mais pessoas, e a realização desse desejo. O desejo de cursar este mestrado vem da intensa vontade de transformar e auxiliar as minorias, sobretudo mulheres que sofreram e viveram trajetórias como a minha, e outras ainda mais graves.

Hoje, vivendo na capital do Mato Grosso do Sul, tenho comigo o repertório das

experiências vividas quando lecionei em comunidades quilombolas, aldeias em contexto urbano. Tudo isso reavivou em mim o desejo de prosseguir, pois contatar essas realidades representa um desafio constante de fazer o sonho de uma educação que transforma acontecer. Com adolescentes isso se torna ainda mais importante, pois nessa fase da vida conseguem ser extremamente receptivos a todo tipo de informação. Ainda, oferecem um sentido profundo aos fatos, e são abertos a um trabalho crítico, sendo por isso o campo de interesse de trabalho e pesquisa, do tema, que é uma síntese das possibilidades de trabalho que minha história de vida constituiu e da linha de pesquisa, pelo sentimento profundo da necessidade de que os professores tenham conhecimento e aprofundamento nestes conteúdos, nestas experiências e servirem a uma educação trans-formadora.

Nesse relato, é possível perceber a presença das diferentes influências colonialistas, de gênero e de relações de poder sobre a trajetória feminina e constituição de uma docência crítica. Ainda, foi possível tecer um olhar sobre a prática docente, que ela não poderia ser a mesma a todos os estudantes. Ensinar, formar de maneira cidadã, repassar conteúdos: tudo isso precisaria ser coerente ao universo e às necessidades de cada indivíduo. De cada forma de ser e de viver. Assim, enquanto o “[...] docente segue um programa, utilizando uma metodologia igual para todas as crianças [ou estudantes em geral], nem todas[os] avançam no mesmo ritmo” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 256).

Essas diferenças de ritmo decorrem de distintos fatores, mas envolvem também cultura, meio, colonialidade, pressões, tensões e o quanto estes estudantes está em um cenário que favorece ou dificulta o florescimento de um processo de aprendizagem e de ensino, sobretudo, críticos. Desta parte inicial da minha trajetória que foi relatada até o ingresso na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, foi possível perceber que o trabalho didático, de forma muito estruturada, é sempre formado pela seguinte orientação descrita por Gilberto Luiz Alves (2005), em que a perspectiva eurocentrada termina sendo prevalente:

[...] sempre uma relação educativa que coloca, frente a frente, uma forma histórica de educador e uma forma histórica de educando(s), de outro [...] realiza-se com a mediação de recursos didáticos, envolvendo os procedimentos técnicos-pedagógicos do educador, as tecnologias educacionais pertinentes e os conteúdos programados para servir ao processo de transmissão do conhecimento [...] e implica um espaço físico com características peculiares, onde ocorre (p. 10-11).

Esses espaços, formas e modos, contudo, em uma perspectiva tradicional, se apresentam frequentemente colonialmente estruturados. As dificuldades que muitos enfrentam para aprender em tempo e fora dele, e para permanecer nos estudos, decorrem dessa realidade

em que formas dominantes de ser e de viver se sobrepõem às suas formas e verdades. O sentimento de exclusão é o resultado e a persistência é um processo que poucos conseguem levar adiante, o que faz com que o fracasso educacional seja uma realidade recorrente. Nesse sentido, o pensamento vygotskyano (Vygotsky, 2021) implica como uma forma de estabelecer um desenvolvimento colonialmente estruturado aos estudantes. A ruptura viria a partir de uma ação em que a docência servisse como via de acolhida das dificuldades, diversidades e realidades, de forma responsiva pelos atos que circundam o ensino, valorizando os diferentes cenários e possibilidades. Ao perceber desde o início essa inclinação, a perspectiva sócio-histórica do sujeito é remodelada.

O professor trans-formador é aquele docente que percebe esse movimento de necessidade e orienta a sua prática em uma postura responsiva a ele, suficiente para fazer frente ao seu avanço e constituir uma realidade distinta, que rompe com as epistemologias conhecidas e traz novas, diferentes, não assimiladas de forma massiva, que constituem novas formas de ser e fazer a docência. Marcos Antônio Bessa-Oliveira (2019a) descreve as pedagogias da diversidade como essas respostas, na forma de práticas que se estruturam a partir do reconhecimento de “[...] corpos descoloniais das exterioridades do ser, saber, sentir e fazer epistêmicos” (p. 61).

Ao formar por essa via, apodera-se das possibilidades de Vygotsky (1996), de formar um contexto cultural a ser assimilado, e esse contexto se mostra diverso, aberto, receptivo e interacional. Isto porque incorpora na formação do indivíduo as pedagogias da diversidade, que são voltadas especialmente aos “esfarrapados” descritos por Freire (2021), pois falam dos que são marginalizados da visão dominante, e sentem-se acolhidos por essas pedagogias em suas formas de sentir, fazer, saber e agir descolonialmente, rompendo os sistemas coloniais e reagindo às tensões presentes.

O professor que atua nessa orientação se orienta a reaprender (desaprendendo o conhecido e restituindo o seu conhecimento) e se reconhece “[...] diferente colonialmente: não é ver-se colonizador, caso do brasileiro que aprende assim até hoje” (BESSA-OLIVEIRA, 2019a, p. 68). Ainda, nos locais mais afastados e mesmo naqueles urbanos em que a atividade docente se mostra acrítica, o professor não age trans-formacionalmente no conjunto escolar e não altera a cosmologia presente de “[...] saberes escolares, [...] valores, crenças e hábitos, assim como preconceitos raciais de gênero, de classe e de idade”, como trazido por Nilma Lino Gomes (2003, p. 170).

Este professor acrítico sustenta o andar do processo pouco transformador que envolve o ensino tradicional e mantem as narrativas eurocentradas, que privilegiam estereótipos e formas dominantes de ser e de viver. O professor descolonial rompe com esse processo e, pelas pedagogias da diversalidade, resgata os sujeitos presentes ao seu pertencimento pedagógico.

As dificuldades da trajetória narrada, até este ponto, em grande parte se sustentaram na colonialidade do ensino nos grandes centros, da exclusão do que diverge das regras, das dificuldades e segregações sociais e econômicas naturalizadas na inércia de sua continuidade. Todas essas questões, graves e pontuais, fomentam o reconhecimento das pressões coloniais que geram fracasso e descontinuidade educacional, contudo, são frequentemente alegadas como uma mera “[...] construção intelectual, como se as desigualdades e discriminações, malgrado as denúncias e reivindicações de ações e movimentos sociais não passassem de mera insatisfação de descontentes”, como detalhadamente pontuou Petronilha Beatriz Silva (2007, p. 493).

Isso reforça o olhar de sustentação de que, muito embora sejam datadas as práticas didáticas de *Comenius*, e reconhecendo o seu valor inicial ao ensino e aprendizagem mas também as transformações necessárias ao presente, elas permanecem estruturalmente arraigadas à escola contemporânea e às práticas escolares como um todo, dificultando a inserção do distinto, criando barreiras para que o diverso seja de fato reconhecido em sua pluralidade e valor. Isso foi descrito por Gilberto Luiz Alves (2008, p. 105) quando afirma que:

Opondo-se às demandas contemporâneas, o fato é que a forma de organização do trabalho didático fundamentada por Comenius no século XVII, sob a inspiração da organização manufatureira do trabalho, se cristalizou e ainda submete o dia a dia da escola.

Ensinar e agir de maneira trans-formacional e descolonial na educação depende, em grande parte das vezes, da tomada de consciência crítica do professor para a mobilização de suas práticas didáticas e metodológicas, frente à realidade e demanda de seus estudantes e/ou da experiência vivencial trazida por esse docente, que motiva o desejo de superação do que experimentou em sua trajetória educacional. É essa orientação e/ou experiência que permite que ele constitua uma prática mais consolidada, suficientemente crítica e transformadora para identificar o sujeito como ponto de partida, e superar o “[...] grande vazio do processo educativo [...] que é mascarado por expressões ainda vazias de conteúdo, como ‘ajudar’,

‘facilitar’, ‘criar o ambiente’”, como destacado por Lígia Regina Klein (2012, p. 33).

A formação docente e a tomada de consciência a respeito do sentido do fazer docente transformacional é uma postura fundamental, uma vez que é a partir da “[...] educação que a cultura introjeta os sistemas de representações e as lógicas construídas na vida cotidiana, acumulados (e transformados) por gerações e gerações” (GOMES, 2003, p. 170). Essa formação precisa ser estimulada em um sentido trans-formador, não apenas tradicional e conteudista, de forma crítica e evidenciada quanto aos possíveis aspectos do racismo epistêmico, com domínio o “[...] pensamento e pensadores dos homens ocidentais (que quase nunca inclui as mulheres) [...] como a única e legítima para a produção de conhecimentos e como a única com capacidade de acesso à ‘universidade’ e à ‘verdade’”, como expresso por Ramón Grosfoguel (2007, p. 32).

Esse racismo educacional, acadêmico e formativo é diretamente refletido na prática, que passa a detrair todas as formas que são distintas do modo de ser imperial. Nesse sentido, Walter Mignolo (2008, p. 290) reforça a ação descolonial como fundamental, pois visa destituir, por uma revolta epistemológica, “[...] todas as outras formas [...] que não são descoloniais, [pois] significam permanecer na razão imperial; ou seja, dentro da política imperial de identidades”.

Diferentes máscaras podem apresentar a face desse mesmo racismo epistemológico, algumas delas associadas à globalização e massificação formativa. Uma das principais foi descrita por Michel Jean Marie Thiollent e Maria Madalena Colette (THIOLLENTE e COLETTE, 2014, p. 208), quando relataram que, na globalização e no momento contemporâneo geral, “a diversidade cultural tende a ser reduzida pela padronização e pela mercantilização da cultura e da educação. As culturas locais e regionais acabam sendo marginalizadas”. Como resultado, esse processo suprime as identidades não padronizadas e, educacionalmente, isso é grave, pois retira o pertencimento didático e metodológico, processos que são acentuadas por uma formação massiva e mercantilizada que, pelo curto tempo e currículos disponíveis, retira do professor a oportunidade de discutir os amplos processos críticos de seu fazer docente. Assim, ensinar de forma descolonial depende, fundamentalmente, de uma reflexão profunda sobre as práticas educacionais, currículos formativos, tempos, espaços e naturezas de oferta, a fim de que haja tempo, consistência e coesão para uma constituição de um docente como de um trans-formador para a cidadania.

Dessa forma, o professor ensina e que interage junto a estudantes em

desenvolvimento, e que uma atuação ideal é aquela que permite que se assenhem de suas condições, identidades e posturas críticas necessárias enquanto ensina é um sujeito necessário, possível e demandado ao presente educacional. A replicação das práticas coloniais se dá na forma do ensino, nas narrativas adotadas, mas também nas atitudes que circundam o meio de ensino e as formas de vida, em que o diferente, o divergente, o diversal, terminam desenquadrados do pertencimento. É necessário analisar as narrativas de livros, de eventos, de práticas e de diferentes fazeres da prática educacional que arraigam e performam um discurso uniforme, e a precocidade desses questionamentos e remodelagens pode servir para formar um sujeito de olhar descolonizador e diversalizado. É fundamental, mas nascido em grande parte das experiências vivenciais de negligências coloniais e críticas.

É um sujeito necessário, mas pouco capacitado e investido em sua constituição acadêmica nas formações de base, pois destoa do mercantilismo formativo e investe no questionamento de uma docência, sendo libertadora. Esse sujeito percebe a necessidade de revisões didáticas e metodológicas para que o ensino atinja o sujeito e o envolva, contemplando que aprender é para si: ele reconhece o sujeito educacional desde as primeiras medidas de aprendizado da lectoescrita e modela a sua prática, a fim de que seja possível ao estudante conhecer, reconhecer e permanecer em um percurso de aprendizagem. Essa formação, contudo, não parte da rapidez mercantilista, e sim da longa trajetória de reaprendizagem necessária à formação de um sujeito crítico.

A origem dessa tomada de consciência foi construída a partir das lacunas percebidas nas práticas formativas contemporâneas e investiga: qual é o papel do professor como formador de consciência crítica e práticas descoloniais na educação básica? A partir dessas reflexões, o objetivo é discutir o papel do professor como agente de consciência e transformação social por meio da diversidade, como elemento fundamental de sua formação, atuação e qualificação profissional para a diversalidade. Trata-se de uma revisão narrativa da literatura, que incorpora diversos autores que abordaram temas relacionados a essa temática, sem restrição temporal de seleção, e que foram discutidos e reunidos para uma perspectiva crítica, apresentada em sequência.

2.2 O professor em sala de aula: do ensino à descolonialidade

Um dos principais argumentos da educação tradicional é que o papel do professor em sala de aula seria ensinar e não discutir aspectos sociais, críticas, escolhas individuais, posicionamentos de vida, política ou qualquer outro assunto que fuja do conteúdo. Inicialmente, essa é uma alegação confortável que parte daqueles que detêm o poder de fala: todas as críticas ao ato educativo são atribuídas às áreas em que o *status quo* se sente confortável ou consegue se manter. No entanto, o professor em sala de aula tem, em primeiro lugar, a responsabilidade de refletir sobre o ensino, o ambiente escolar e a sociedade, e compartilhar com os estudantes os aspectos que podem contribuir para a compreensão das tensões e forças que moldam essa realidade. José Carlos Libâneo (1983) explicita o sentido e conceito da educação tradicional em seu recorte teórico do texto “Tendências Pedagógicas na Prática Escolar”:

Na tendência tradicional, a pedagogia se caracteriza por acentuar o ensino humanístico, de cultura geral, no qual o aluno é educado para atingir, pelo próprio esforço, sua plena realização como pessoa. Os conteúdos, os procedimentos didáticos, a relação professor-aluno não têm nenhuma relação com o cotidiano do aluno e muito menos com as realidades sociais. É a predominância da palavra do professor, das regras impostas, do cultivo exclusivamente intelectual (p. 13-14).

A prática pedagógica descrita por Libâneo (1983) como tendência tradicional não favorece a uma educação crítica por diversos motivos. Primeiramente, essa abordagem enfatiza o ensino de cultura geral, desvinculado do cotidiano e das realidades sociais dos estudantes. Isso resulta em um distanciamento entre os conteúdos ensinados e a vida dos estudantes, tornando a aprendizagem desinteressante e pouco significativa para eles. Uma educação crítica deve ser pautada na relevância dos conteúdos para os estudantes, relacionando-os com suas experiências e contextos sociais, possibilitando uma reflexão mais profunda sobre as questões que os cercam. Além disso, a predominância da palavra do professor, das regras impostas e do cultivo exclusivamente intelectual, como apontado por Libâneo, coloca o educador como detentor absoluto do conhecimento e reforça uma relação hierárquica entre professor e estudante. Isso inibe a participação ativa dos estudantes na construção do conhecimento, limitando sua capacidade de questionar, debater e contribuir para o processo educativo. Uma educação crítica requer um ambiente de diálogo, respeito mútuo e abertura para que os estudantes possam expressar suas ideias e perspectivas, estimulando o pensamento autônomo e a construção coletiva do conhecimento.

Ademais, a ênfase na plena realização do estudante como pessoa, descrita em Libâneo (1983), sem considerar as desigualdades sociais e as diversidades individuais, pode perpetuar a reprodução de uma visão homogênea de sucesso e desenvolvimento pessoal. Uma educação crítica deve levar em conta as diferentes realidades e necessidades dos estudantes, promovendo a equidade e o respeito às suas singularidades. Isso implica em uma atenção especial às questões de gênero, raça, classe social e outras formas de opressão, para que todos os estudantes se sintam valorizados e representados no ambiente escolar. Assim, a prática pedagógica tradicional não favorece a educação crítica porque distancia os conteúdos da realidade dos estudantes, reforça relações hierárquicas e limita a participação ativa dos estudantes no processo de aprendizagem. Uma educação crítica, por outro lado, busca conectar o conhecimento às experiências dos estudantes, estimula a reflexão e o diálogo, e considera as desigualdades e diversidades como elementos centrais na construção de uma educação mais justa, inclusiva e emancipatória.

Em outro ponto desta condição, entendo que a questão do papel do professor em sala de aula e sua capacidade de abordar aspectos sociais, críticas e posicionamentos diversos é um tema que nos convida a uma reflexão profunda sobre o propósito e a natureza da educação. Enquanto alguns defendem uma abordagem estritamente focada na transmissão de conteúdo, outros reconhecem a importância de desenvolver nos estudantes uma consciência crítica e uma compreensão mais ampla da sociedade em que vivemos. Nesse sentido, a atuação do professor como facilitador do conhecimento vai além de apenas ensinar fatos e conceitos, envolvendo uma reflexão constante sobre o impacto de sua prática educativa na formação dos estudantes. O desafio está em equilibrar a transmissão de conhecimento com a promoção do pensamento crítico e do diálogo, permitindo que os estudantes desenvolvam sua própria visão de mundo e se tornem agentes ativos na transformação da sociedade.

Na publicação “Educação, Identidade Negra e Formação de Professores/as: um Olhar Sobre o Corpo Negro e o Cabelo Crespo”, Nilma Lino Gomes (2003) evidencia os sentidos adicionais que podem se fazer presentes ao campo da educação, sobretudo no reconhecimento étnico e das características gerais do sujeito pedagógico, o que transcende os limites apresentados pela dimensão tradicional. Com isso, Gomes (2003) permite perceber que independentemente do contexto étnico trazido, é a possibilidade de que o professor perceba o outro, a diversidade e a sua necessidade de equidade, dignidade e reconhecimento que torna a prática docente crítica. É também este reconhecimento que impulsiona o professor a um fazer descolonial. Se o professor apenas replica o que socialmente é vivenciado, não se torna capaz

de combater assimetrias em seu meio de ensino, e pode silenciar diante de diferentes injustiças e manifestações simplesmente porque assume que sua prática não atinge a este campo, ou mesmo não percebe que há mensagens implícitas e explícitas que levam à exclusão. De acordo com autora:

A formação de professores/ras tem sido uma preocupação constante do campo da educação. O MEC, a universidade, os centros de formação de professores, as escolas, enfim, todos se preocupam e concordam que é preciso hoje formá-los mais adequadamente tanto em seu percurso inicial quanto em serviço. Mas apenas investir numa melhor formação não é o suficiente. A formação de professores/ras, sobretudo a que visa a diversidade, deveria considerar outras questões, tais como: como os/as professores/ras se formam no cotidiano escolar? Atualmente, quais são as principais necessidades formadoras dos/das docentes? Que outros espaços formadores interferem na sua competência profissional e pedagógica? Que temas os/as professores/ras gostariam de discutir e de debater no seu percurso de formação e no dia a dia da sala de aula? E que temáticas sociais e culturais são omitidas, não são discutidas ou simplesmente não são consideradas importantes para a sua formação profissional e para o processo educacional dos seus alunos? Será que a questão racial está incluída nessas temáticas omitidas ou silenciadas? (GOMES, 2003, p. 169).

As observações de Gomes (2003) sobre a formação de professores/ras e a questão da diversalidade na educação são extremamente relevantes. A diversalidade representa a valorização da pluralidade de saberes, culturas, experiências e perspectivas presentes em nossas sociedades, reconhecendo que existem múltiplas formas de conhecimento e modos de ser no mundo. A formação de professores/ras deve considerar a diversalidade como um aspecto central, tanto no percurso inicial quanto na formação contínua. Isso implica em compreender as diferentes vivências e contextos dos estudantes, bem como as especificidades culturais, étnicas, raciais, de gênero, socioeconômicas e outras que marcam suas vidas.

Ao considerar as principais necessidades formadoras dos/das docentes, é fundamental incluir discussões sobre a diversalidade e suas implicações para a prática pedagógica. Gomes (2003) permite perceber a necessidade docente de preparo para lidar com a heterogeneidade das salas de aula e promover uma educação que respeite e valorize a diversidade de identidades e experiências dos/as estudantes. A diversalidade também se relaciona com os espaços formadores e oportunidades de aprendizagem que os/as professores/ras têm acesso. É importante reconhecer e valorizar outras fontes de conhecimento e formação, como as experiências vividas, as práticas comunitárias, as trocas interculturais, entre outras.

Isso permite estender sobre a necessidade de dar voz aos/as professores/ras, permitindo que eles/as participem ativamente da definição das temáticas a serem discutidas

em sua formação. Isso inclui a inclusão de discussões sobre a diversalidade, a fim de promover uma educação mais inclusiva, antirracista, feminista, LGBTQIA+ e que respeite a pluralidade de perspectivas. Por fim, é preciso questionar quais temáticas sociais e culturais estão sendo omitidas, silenciadas ou ignoradas na formação dos/as professores/ras, a fim de garantir que a diversalidade seja reconhecida e valorizada em todas as suas dimensões. Promover uma formação sensível à diversalidade é essencial para construir uma educação crítica, transformadora e comprometida com a justiça social.

Sendo assim, o texto de Gomes (2003) nos permite compreender que, independentemente do contexto étnico abordado, é a capacidade do professor de perceber o outro, a diversalidade e a necessidade de equidade, dignidade e reconhecimento que torna a prática docente crítica. É esse reconhecimento que impulsiona o professor a adotar uma abordagem descolonial. Se o professor apenas reproduz o que é socialmente vivenciado, ele não consegue combater as assimetrias em seu ambiente de ensino e pode permanecer em silêncio diante de diversas injustiças e manifestações simplesmente porque acredita que sua prática não tem impacto nesse campo, ou mesmo por não perceber as mensagens implícitas e explícitas que levam à exclusão. Ao explorar esses temas, a publicação de Gomes (2003) contribui para ampliar o diálogo sobre a importância da representatividade e do respeito à diversidade étnico-racial na formação e atuação dos profissionais da educação.

A inconsciência em relação à existência de padrões, expectativas, tensões sociais e paradigmas comportamentais que excluem, segregam e diminuem as pessoas faz com que a prática do professor seja reduzida a uma mera reprodução de conteúdo, sem impacto significativo no estudante ou em sua experiência de aprendizado. Aqueles que são excluídos continuam marginalizados, e a escola se torna um espaço de angústia e segregação, enquanto aqueles que se encaixam no discurso dominante mantêm seus privilégios intactos. É fundamental que a educação não se acomode a essa postura, pois isso apenas perpetua as desigualdades existentes, pois é por meio “[...] da educação que a cultura introjeta os sistemas de representações e as lógicas construídas na vida cotidiana, acumulados (e também transformados) por gerações e gerações” (GOMES, 2003, p. 170). Uma educação silenciosa não transforma, não modifica, não agrega, diferente de uma educação que ouve silêncios.

A afirmação de Gomes (2003) destaca a relevância da cultura na educação e como ela internaliza os sistemas de representações e lógicas construídas ao longo da vida cotidiana, transmitidas e transformadas de geração em geração. Essa reflexão nos convida a compreender como a cultura exerce um papel fundamental na construção do conhecimento e

na formação das identidades individuais e coletivas. No entanto, é importante fazer uma análise crítica dessa afirmação para evitar cair em uma visão essencialista ou determinista da cultura. A cultura não é um conjunto fixo de elementos imutáveis transmitidos passivamente, mas sim um processo dinâmico e em constante mudança. Ela é produzida e reproduzida pelas interações sociais, pela troca de ideias e experiências, e está sujeita a influências externas e internas que a transformam ao longo do tempo.

Além disso, a forma como os sistemas de representações e lógicas culturais são introjetados e internalizados pelos indivíduos não é uniforme. A educação, como processo de socialização, desempenha um papel importante nesse processo, mas também existem outros agentes sociais, como a família, a mídia e a comunidade, que contribuem para a construção das identidades e visões de mundo das pessoas. Ao refletir sobre essa afirmação, é fundamental reconhecer que a cultura não é homogênea. Ela é diversa e plural, composta por diferentes perspectivas, valores, crenças e práticas. Portanto, a ideia de uma cultura única que é introjetada de forma idêntica por todos os indivíduos é simplista e reducionista. A cultura é um espaço de conflito e negociação, onde diferentes vozes e narrativas se encontram e se confrontam.

Essa reflexão também nos leva a questionar quais sistemas de representações e lógicas culturais são valorizados e reproduzidos pela educação dominante, e quais são marginalizados ou silenciados. A cultura hegemônica muitas vezes tende a impor suas visões de mundo e a desvalorizar outras formas de conhecimento e modos de ser. Portanto, a leitura e reflexão sob diferentes perspectivas das assertivas de Gomes (2003) revela a necessidade de adoção de uma postura crítica em relação à cultura e à educação, questionando os discursos e práticas que perpetuam desigualdades e exclusões. É preciso reconhecer e valorizar a diversidade cultural e promover uma educação que respeite e acolha as múltiplas formas de ser e estar no mundo. Somente assim poderemos construir uma sociedade mais inclusiva, justa e respeitosa das diferenças. Através da educação, a cultura internaliza os sistemas de representações e as lógicas construídas na vida cotidiana, transmitindo e transformando essas concepções ao longo das gerações. No entanto, é importante refletir sobre os limites dessa afirmação, pois a simples audição de silêncios não é suficiente para promover a transformação e a agregação na educação.

Ouvir silêncios implica em reconhecer as vozes marginalizadas, as perspectivas negligenciadas e as experiências silenciadas, mas isso por si só não é transformador. É necessário que haja uma ação consciente para desafiar os sistemas de opressão e promover

uma educação inclusiva e igualitária. A educação precisa ir além do mero reconhecimento e escuta, buscando também a desconstrução das estruturas que perpetuam as desigualdades e a implementação de políticas e práticas que garantam a participação e o empoderamento de todos os estudantes.

Portanto, enquanto é importante reconhecer a importância de ouvir os silêncios na educação, é fundamental ir além desse aspecto e engajar-se ativamente na transformação das estruturas que sustentam as desigualdades. É necessário que os educadores e as instituições educacionais se comprometam com a promoção da justiça social, adotando práticas pedagógicas que valorizem a diversalidade, combatam o preconceito e criem espaços de diálogo e inclusão. Somente assim será possível romper com a inércia e efetivamente transformar a educação em um agente de mudança social. A respeito dos silêncios na educação e de sua necessidade de escuta, Luciana Esmeralda Ostetto (2018) teceu reflexões pertinentes ao tema deste estudo, quando destacou que:

Silêncio: mistério, repouso, sossego, quietude, calma, tranquilidade, suavidade, pausa, busca, entrega ao desconhecido, recolhimento, meditação. Escuta: presença, abertura, disponibilidade, observação, percepção, interpretação, reconhecimento, acolhimento. Adentrando nos polissêmicos territórios do silêncio e da escuta, pode-se ouvir coisas inaudíveis, enxergar fenômenos invisíveis, fertilizar histórias que atravessam o tempo e o espaço, tecer relações, imaginar, redefinir caminhos, fecundar processos de criação. Silenciar, para escutar, pressupõe uma interrupção no fluxo, não raro frenético, da vida submetida à Chronos. Todavia, o ato de penetrar o silêncio requer o desejo – de atravessar o ruído para acessar outras dimensões do ser, percorrer veredas entre a formulação de perguntas e a busca de respostas. A escuta, potencialmente cultivada entrando-se nos territórios do silêncio, é abertura e sensibilidade para reconhecer o outro, suas histórias e modos de ser. Situando-me no campo da educação, particularmente da formação de professores, no presente texto vou traçando palavras em significações que pretendem dar visibilidade a um tema muito presente, na atualidade, no âmbito da educação de crianças: a necessidade da escuta das mil e uma linguagens que meninos e meninas lançam mão para se relacionarem com o mundo e constituírem sentidos, para se apropriarem de significados e expressarem o que vão conhecendo, na aventura que se abre cotidianamente como novidade ao mundo (p. 48-49).

A abordagem de Ostetto (2018) sobre o silêncio e a escuta na educação podem contribuir para uma prática favorável à diversalidade na docência ao promover uma atitude de acolhimento e sensibilidade em relação às múltiplas linguagens e formas de expressão dos estudantes. Ao reconhecer o silêncio como um espaço de mistério, repouso e quietude, o educador é convidado a interromper o fluxo frenético da vida e abrir-se para outras dimensões do ser. Nesse sentido, o ato de silenciar para escutar torna-se essencial para perceber e compreender as múltiplas vozes e experiências dos estudantes. Ao adentrar nos territórios do

silêncio e da escuta, o professor tem a oportunidade de ouvir coisas inaudíveis e enxergar fenômenos invisíveis, o que pode contribuir para uma maior valorização da diversidade presente na sala de aula. A escuta atenta e sensível permite reconhecer o outro em suas histórias e modos de ser, criando um ambiente mais inclusivo e respeitoso, no qual as diferenças são acolhidas e valorizadas.

A partir dessa perspectiva de Ostetto (2018), o educador pode perceber as múltiplas linguagens que os estudantes utilizam para se relacionar com o mundo e construir sentidos. Cada criança traz consigo uma bagagem única de conhecimentos, experiências e formas de expressão, e é papel do professor cultivar essa diversidade, permitindo que cada estudante se aproprie do conhecimento de maneira autêntica e significativa.

Sendo dessa forma, a educação deve ser um espaço de abertura, onde as vozes de todos os estudantes são ouvidas e respeitadas. Ao reconhecer a diversidade presente na sala de aula, o professor pode oferecer oportunidades para que os estudantes expressem suas ideias, conhecimentos e culturas de forma livre e criativa. Isso não só enriquece o ambiente educacional, mas também fortalece o senso de identidade e pertencimento dos estudantes, favorecendo seu desenvolvimento integral. Ao adotar uma postura de escuta atenta e respeitosa, e ao reconhecer o valor das múltiplas linguagens e perspectivas presentes na sala de aula, o educador pode contribuir para uma prática pedagógica mais inclusiva, diversa e enriquecedora. A educação assim concebida será capaz de fortalecer os laços entre os estudantes e criar um espaço de aprendizagem mais significativo e acolhedor para todos.

Com isso, para que seja crítico e se oponha a esses movimentos, o professor precisa aprender constantemente, reconhecendo que não é detentor de todo o conhecimento nas diversas esferas envolvidas na educação, e que precisa se familiarizar com elas no seu cotidiano. Um professor capaz de práticas descoloniais é aquele que não apenas possui conhecimentos estabelecidos, mas também é capaz de identificar suas manifestações mais sutis e, a partir delas, desenvolver uma prática crítica que leve os estudantes a refletir sobre o significado de suas ações, questionar e transformar comportamentos. Enquanto isso, o professor também realiza o ensino exigido no discurso tradicional, porém não o faz de maneira unidimensional ou neutra.

Agir de maneira a silenciar a abordagem educacional do professor de forma crítica de questões que formam um cidadão igualmente mais crítico representa, no mínimo, reconhecer que avaliza o pensamento de que a realidade representa, no entendimento de Petronilha

Beatriz Gonçalves e Silva (2007, p. 493), uma “[...] construção intelectual; como se as desigualdades e discriminações, malgrado as denúncias e reivindicações de ações e movimentos sociais não passassem de mera insatisfação de descontentes”.

A partir da fala de Silva (2007), podemos perceber a importância de discutir não apenas a diversidade, mas a diversalidade na educação descolonial. A diversalidade vai além da mera coexistência de diferentes grupos sociais e culturais, e implica reconhecer as desigualdades e discriminações históricas que moldaram as estruturas sociais e educacionais. A diversalidade na educação descolonial significa entender que as desigualdades e discriminações não são meramente resultados de insatisfações individuais ou de grupos descontentes, mas sim consequências de um sistema colonial enraizado e perpetuado ao longo do tempo. Trata-se de uma construção intelectual que envolve a reflexão crítica sobre as estruturas de poder e a luta por uma educação mais inclusiva e igualitária.

Entendo então que, ao discutir a diversalidade na educação descolonial, é fundamental reconhecer a centralidade do colonialismo na história e no presente das sociedades. O colonialismo deixou marcas profundas nas estruturas sociais, culturais e educacionais, perpetuando desigualdades e discriminações com base em raça, gênero, classe e outras formas de opressão. A educação descolonial busca romper com a visão eurocêntrica e excludente do mundo, valorizando as diferentes formas de conhecimento, culturas e perspectivas existentes. Nesse contexto, a diversalidade não é apenas uma mera celebração das diferenças, mas sim um compromisso de lutar contra as desigualdades e discriminações historicamente impostas aos grupos marginalizados.

A fala de Silva (2007) alerta ainda ao fato da necessidade de ir além das aparências e da retórica vazia que muitas vezes acompanham as discussões sobre diversalidade na educação. É preciso compreender que a diversalidade é um conceito político e ético, que exige uma análise profunda das estruturas de poder e uma ação transformadora para superar as injustiças e opressões presentes no sistema educacional. Portanto, a diversalidade na educação descolonial representa um desafio contínuo e um compromisso com a construção de uma sociedade mais justa, igualitária e inclusiva, na qual todas as vozes sejam ouvidas e todas as culturas sejam valorizadas. Significa reconhecer as desigualdades e discriminações como problemas reais e urgentes a serem enfrentados, e não como meras insatisfações de grupos descontentes. É uma convocação para ação coletiva e transformadora, com o objetivo de dismantlar as estruturas coloniais e construir uma educação verdadeiramente descolonial e diversal.

Outro recorte possível de ser extraído a partir de Silva (2007) envolve o levantar de uma importante reflexão sobre as desigualdades e discriminações presentes na sociedade. Ao destacar que essas questões são tratadas muitas vezes como meras insatisfações de indivíduos descontentes, a autora ressalta a falta de reconhecimento e compreensão da profundidade e gravidade desses problemas. Essa crítica nos convida a refletir sobre a forma como a sociedade enxerga as lutas por igualdade e justiça social. Muitas vezes, essas lutas são minimizadas e vistas como reclamações individuais de pessoas insatisfeitas, sem levar em consideração a estrutura sistêmica de desigualdade que perpetua essas situações. Essa visão reducionista é problemática, pois desvaloriza e silencia as vozes daqueles que são afetados por essas desigualdades.

É importante reconhecer que as denúncias e reivindicações dos movimentos sociais são fundamentais para a transformação da sociedade. Ao descrever essas lutas como meras insatisfações, corremos o risco de negar a existência das desigualdades e de perpetuar o *status quo* injusto. É necessário ouvir e compreender as demandas desses movimentos, reconhecendo a importância de combater as discriminações e promover a igualdade de oportunidades para todos. Agindo de modo diferente disso, a escola se distancia da realidade do estudante e anula a possibilidade de ele perceber que a educação foi e é pensada para ele. O que a escola aborda passa a ser visto como produto e conteúdo destinados aos outros, ou seja, àqueles que não estão em situação de opressão, de acordo com o ideal dominante.

Os incômodos de uma docência descolonial não afetam unicamente aqueles que se encontram no *status quo*, mas também aqueles que, esgotados pelas assimetrias, entendem ser perda de tempo questionar o transformar. Nestes casos, muitas vezes, o pensamento sugere que antes aprender algo e estar ali para ter uma formação, qual seja e ainda que não seja comunicante com a realidade ou necessidade do estudante, que levantar problemas que, nesse sentimento, não resolveriam nada. No entanto, é possível identificar em Marcos Antônio Bessa-Oliveira (2021b) a percepção de que os efeitos individuais dessa prática importam, ainda que não transcendam ou transformem o mundo (embora o possam), pois representa constituir uma ação educacional baseada na epistemologia da exterioridade, em que o sujeito cria o seu mundo exterior a partir de dentro, e isso, minimamente, é sempre transformador – pois quando isso se dá de um oprimido para o mundo, ele se posiciona frente (e de pé) ao opressor. Uma docência capaz de promover esse movimento, seria, em última instância, libertadora. Observa o autor que:

Logo, é possível dizer que nas escolas, academias, instituições acadêmico-disciplinares, nas revistas, editoras, fundações e autarquias, entre muitos outros lugares que dizem ser o outro o si-mesmo, corroboram a imagem do outro como semelhante aos si-próprios, uma hierarquia que assemelha o outro ao desprezível, abominável, descartável e até matável. Pois, de modo muito íntimo à lógica freiriana, pior oprimido é aquele que oprime o oprimido pensando ele ocupar o lugar do seu próprio opressor. Portanto, mais uma vez, no caso do Brasil a situação é pior em vista de muitos lugares que também ocupam a exterioridade pensando ocupar a interioridade daqueles projetos homogeneizantes, porque brasileiros sequer se veem como colonizad@s, para me referir à lógica de Zulma Palermo, mas não se vê como o próprio outro que ainda precisa se autodenominar de todxs, todes, tod@s etc. etc. etc.... que, pior ainda, não serão nunca o mesmo ou a mesma definidos pelos Grande Mesmo! (BESSA-OLIVEIRA, 2021a, p. 1991).

O trecho destacado de Bessa-Oliveira (2021a) aborda a questão da hierarquia presente em diversos espaços, como escolas, academias, instituições acadêmico-disciplinares, revistas, editoras, fundações e autarquias, onde o outro é percebido como semelhante ao si-mesmo, mas em uma posição hierárquica inferior. Essa hierarquia acaba reforçando uma imagem negativa do outro, associando-o ao desprezível, abominável, descartável e até passível de ser eliminado. Essa perspectiva está em consonância com a lógica freiriana, que destaca que o oprimido que oprime o outro, pensando estar ocupando o lugar do seu opressor, é oprimido de forma ainda pior. No contexto brasileiro, a situação é agravada pela existência de muitos lugares que também ocupam a exterioridade, pensando estar na interioridade dos projetos homogeneizantes, enquanto os brasileiros muitas vezes não se veem como colonizados e não reconhecem a necessidade de se autodenominarem de forma inclusiva. Esse processo de negação da diversidade e da necessidade de inclusão reflete a persistência de estruturas de poder e dominação.

Os desafios enfrentados na docência descolonial não afetam apenas aqueles que estão inseridos no *status quo*, mas também aqueles que, cansados das desigualdades, vêm questionar o ato de transformar como uma perda de tempo. Nessas situações, frequentemente surge o pensamento de que é mais importante aprender algo e estar presente para obter uma formação, mesmo que essa formação não esteja alinhada com a realidade ou necessidade do estudante. Levantar questões nessas circunstâncias pode parecer ineficaz.

No entanto, conforme apontado por Marcos Antônio Bessa-Oliveira (2021a), é importante reconhecer que os efeitos individuais dessa prática são relevantes, mesmo que não transcendam ou transformem o mundo em sua totalidade. Isso se deve ao fato de que essa abordagem educacional está fundamentada na epistemologia da exterioridade, em que o sujeito cria seu mundo externo a partir de dentro de si mesmo. Esse processo, mesmo em sua

mínima expressão, é sempre transformador, pois quando um oprimido se posiciona diante do mundo, ele o faz de forma assertiva, confrontando o opressor. Portanto, uma docência capaz de promover esse movimento seria, em última instância, libertadora.

O exposto por Bessa-Oliveira (2021a) destaca a importância de reconhecer os efeitos individuais da prática educacional descolonial, mesmo que não causem uma transformação completa do mundo. Essa perspectiva se baseia na epistemologia da exterioridade, em que o sujeito cria seu mundo exterior a partir de sua própria essência. Nesse sentido, mesmo que as mudanças sejam sutis, elas têm um impacto transformador, especialmente quando um indivíduo oprimido se posiciona diante do mundo de maneira assertiva, confrontando o opressor. Essa reflexão nos convida a repensar o poder da educação em desafiar estruturas opressivas e desiguais. Ao reconhecer que os efeitos individuais são relevantes, mesmo que não sejam capazes de alterar toda a realidade, estamos valorizando a capacidade dos indivíduos de se empoderarem e desafiar as normas estabelecidas. A docência que promove esse movimento de autoafirmação e confrontação se torna libertadora, pois ajuda os estudantes a se tornarem conscientes de sua posição no mundo e a enfrentarem as formas de opressão que os cercam.

No entanto, é importante ressaltar que essa abordagem não deve ser entendida como uma solução definitiva para todos os problemas sociais. A luta contra a opressão requer esforços coletivos e estruturais que vão além do âmbito educacional. Embora os efeitos individuais sejam importantes, é fundamental reconhecer a necessidade de abordagens mais amplas e sistêmicas para alcançar uma transformação social efetiva. Portanto, é essencial que a docência descolonial seja complementada por ações coletivas que visem à justiça social e à igualdade.

Enquanto ensina, o professor que adota uma postura crítica e descolonial é capaz de abordar aspectos de identidade e expressão que são essenciais para os estudantes, permitindo que eles se reconheçam, valorizem sua liberdade de ser e apreciem o valor de sua própria trajetória. Nessa abordagem educacional, o eurocentrismo não tem lugar de destaque, pois valoriza-se o exercício do conhecimento do outro, de sua cultura, expressões e diversidade. Reconhece-se que o outro é rico e valioso, e suas culturas e formas de ser enriquecem a vida e o mundo como um todo. É por essa razão que um pensamento descolonial se torna indispensável na educação básica, pois como podemos falar sobre culturas indígenas, africanas e suas raízes, inclusão e tantas outras formas de diversidade, se não houver um pensamento que atribua igual valor pedagógico e geral a essas diferenças? Se o eurocentrismo

prevalecer, como podemos aproximar aqueles que são marginalizados desse reconhecimento e valorização de suas identidades e formas de viver? Portanto, o professor descolonial não apenas ensina de acordo com os requisitos normativos, mas também valoriza e resgata essas diversas perspectivas.

É possível contemplar ainda na publicação “Políticas Integradas e Visão Sistêmica”, de autoria de Ricardo Henriques, Rachel Trajber, Soraia Mello, Eneida M. Lipai e Adelaide Chamusca (Henriques *et. al.*, 2007), que a percepção de que este processo tem como sua base a formação docente, para que o professor seja capaz de oferecer o processos de ensino diferenciados a que as minorias e diversidades, bem como sujeitos contemplados no pensamento da diversidade, sejam cobertos por uma educação que respeite a sua identidade, suas formas de ser e de viver. Em muitos casos isso é consolidado pela formação de professores que venham das realidades em questão, pois não somente é uma ação afirmativa, como também traz à pauta e aproximação destes sujeitos alguém que ensina sob perspectiva da vivência real de ser, existir, na perspectiva de quem aprende. Nesse sentido, Henriques *et. Al.* (2007) descrevem que:

Considera-se essencial a criação de instrumentos de gestão para a afirmação cidadã e o fortalecimento de políticas em diversos segmentos da sociedade. Nesse sentido, um dos focos específicos de atuação direta, para além das escolas, foi a juventude, por sua importância estratégica na construção de uma nova sociedade. Nesse sentido, para propiciar o empoderamento e a participação do segmento jovem na área socioambiental do país, vários espaços de interlocução vêm sendo implementados pelo MEC, MMA e Secretaria Nacional de Juventude (HENRIQUES *et. al.*, 2007, p. 30).

No recorte de Henriques *et. al.* (2007) é possível identificar diferentes fatores que corroboram positivamente para a educação descolonial, crítica e favorável à diversidade. A valorização da diversidade na educação descolonial está intrinsecamente ligada à busca por uma abordagem crítica e transformadora do conhecimento e das práticas pedagógicas. Ao reconhecer a diversidade como um conceito político e ético, busca-se romper com a lógica excludente e eurocêntrica que historicamente marginalizou e silenciou diferentes culturas, conhecimentos e perspectivas. A diversidade na educação descolonial parte do entendimento de que a sociedade é composta por uma multiplicidade de culturas, saberes e identidades, e que todas essas vozes merecem ser ouvidas e valorizadas. Essa abordagem reconhece as desigualdades e discriminações históricas e estruturais presentes no sistema educacional, e busca transformá-lo para que seja mais inclusivo, justo e igualitário.

Como já trazido anteriormente, a descolonialidade, conforme Walter Mignolo (2005), por sua vez, está fundamentada na crítica ao legado colonial que permeia as estruturas sociais, culturais e educacionais. Busca-se dismantelar as hierarquias e as visões eurocêntricas que foram impostas pelo colonialismo, permitindo que outras formas de conhecimento e saberes tradicionais sejam valorizados. Uma educação crítica também está inserida nesse contexto, pois envolve a capacidade de questionar e problematizar as estruturas de poder e as narrativas dominantes. Uma educação crítica busca estimular o pensamento reflexivo e a capacidade de análise dos estudantes, promovendo o diálogo e o debate sobre questões sociais, culturais e políticas.

Portanto, a partir de Henriques *et. al.* (2007) é possível perceber que, ao favorecer a diversidade, a descolonialidade e uma educação crítica, busca-se criar um ambiente educacional mais inclusivo e participativo, que reconheça e valorize as diversas identidades e experiências dos estudantes. Isso implica em repensar os currículos e práticas pedagógicas para que sejam mais sensíveis às realidades e histórias de vida dos estudantes, permitindo que eles se reconheçam e se sintam representados no ambiente escolar. Além disso, uma educação descolonial e crítica estimula a compreensão das desigualdades e injustiças presentes na sociedade, incentivando ações e iniciativas para transformá-las. Isso envolve o desenvolvimento de uma consciência crítica sobre as estruturas de poder e a participação ativa na luta por uma sociedade mais justa e igualitária.

Embora pareça algo extremo e complexo, é necessário, pois como observado por Aracy Lopes da Silva e Luis Donisete Benzi Grupioni (1995), à docência deve receber e mergulhar em substratos que a aproximem das realidades subalternizadas, para que sob o seu conhecimento, avaliem de forma crítica materiais e demais elementos de ensino, a fim de que seu repasse seja crítico, dialogado. O ensino, dessa forma, envolve a percepção de que mesmo materiais didáticos podem ser críticos ao relatar uma realidade não eurocentrada e, com isso, podem omitir importantes fatores de sua composição, identidade e valor. Discutir, identificar e abordar de forma consciente é um papel do professor descolonial como agente de transformação dos paradigmas e conceitos arraigados no fazer educacional. Os autores inferem que tal postura abre:

[...] caminho para o reconhecimento das diferenças culturais existentes em nossa sociedade e da importância de gerarmos modelos educativos e práticas pedagógicas que possam satisfazer as necessidades básicas de educação do povo brasileiro. [...] Trata-se, portanto, de oferecer um programa adequado a realidade das minorias étnicas do país [...] (SILVA; GRUPIONI, 1995, p. 161).

O recorte apresentado por Silva e Grupioni (1995) sobre o caminho para o reconhecimento das diferenças culturais e a importância de gerar modelos educativos e práticas pedagógicas que atendam às necessidades básicas de educação do povo brasileiro é relevante, pois ressalta a importância da diversidade cultural e étnica que compõe nossa sociedade. Reconhecer e valorizar essa diversidade é fundamental para promover uma educação mais inclusiva e que realmente atenda às demandas das diferentes camadas educacionais, especialmente as subalternizadas. Frente a isso, é importante destacar que as camadas educacionais subalternizadas são aquelas que historicamente foram marginalizadas, excluídas e oprimidas no contexto educacional brasileiro. São grupos sociais que enfrentam desigualdades estruturais, como povos indígenas, quilombolas, comunidades tradicionais, populações rurais, periferias urbanas, entre outros. Essas camadas enfrentam diversos desafios para terem acesso a uma educação de qualidade e que respeite suas culturas, tradições e identidades.

Sendo assim, é fundamental que essa educação esteja centrada no diálogo, no respeito mútuo e na escuta ativa dos estudantes, de suas famílias e das comunidades em que estão inseridos. Isso implica em romper com práticas autoritárias e paternalistas, e promover uma relação horizontal e democrática entre todos os atores envolvidos no processo educacional. A necessidade de uma educação que reflita e se volte às camadas educacionais subalternizadas é um imperativo ético e político. A diversidade cultural e étnica do Brasil é um patrimônio a ser valorizado e respeitado, e a educação tem um papel fundamental nesse processo de reconhecimento e promoção da diversidade. Somente com uma educação inclusiva, democrática e comprometida com a justiça social poderemos avançar na construção de uma sociedade mais igualitária e diversa. Pois, como ressaltado em diferentes momentos por Marcos Bessa-Oliveira, *diversidade nesta perspectiva não está para a ideia de diversos equiparativo entre diferentes, mas, evidentemente, diverso tem aspecto derivado de diversidade que reconhece as qualidades das diferenças como forma de equiparar as diferentes possibilidades de convivência de configurações artísticas, educacionais, culturais, políticas, econômicas, mas também éticas, estéticas, entre outras coisas que compõem as culturas sociais.*

2.3 Aspectos que envolvem a atuação docente descolonial e orientadora à diversidade sob uma perspectiva sul-mato-grossense

A ideia de Pedagogias da Diversidade é fundamentada no princípio de reconhecimento do outro em sua singularidade, valorizando suas diferenças e considerando o contexto em que se inserem. Ela se baseia em uma abordagem crítica que busca compreender as relações e tensões entre o indivíduo e o ambiente, especialmente no âmbito educacional, e identificar os elementos que contribuem para a exclusão daqueles que não se enquadram na homogeneidade e na visão colonial normatizada. Essa perspectiva educacional visa acolher e transformar, promovendo uma educação inclusiva que respeite a diversidade e pluralidade de identidades e culturas presentes na sociedade, e reconhece a importância do diálogo intercultural e da valorização dos conhecimentos e saberes de diferentes grupos sociais.

Nesse sentido, a abordagem pedagógica busca superar as estruturas e práticas que mantêm a exclusão e a marginalização, favorecendo a construção de uma educação mais justa e igualitária. A Pedagogia da Diversidade representa um rompimento com a visão massificante e colonial, buscando promover a emancipação e empoderamento de todos os sujeitos envolvidos no processo educativo. Neste sentido, a pedagogia cultural se aproxima diretamente dessa premissa e foi descrita por Cary Nelson, Paula Treichler e Lawrence Grossberg (1995, p. 7), na descrição de um “[...] local onde haja espaço para uma nova política que leve em consideração que as diferenças raciais, sexuais, éticas, culturais, transnacionais, possam ser combinadas e articuladas em toda sua intensa pluralidade”.

Assim, Nelson; Treichler e Grossberg (1995) apresentam essa forma de exercer a pedagogia como um elemento voltado ao reconhecimento da política das diferenças, sejam elas raciais, culturais ou transnacionais. A finalidade é interpretá-las e articulá-las à análise dentro de sua riqueza contextual e geral. Na educação, isso significa uma abordagem viva, ativa e próxima dos sujeitos, elaborando um ambiente educacional próximo e acolhedor para aqueles historicamente destituídos dessa proximidade, devido à falta de reconhecimento ou alijamento de pertencimento – já que se mostram distintos dos aspectos universalizantes.

Essa Pedagogia Cultural foi descrita por Ruth Sabat (2001) como um movimento que se estende para além de um campo antes restrito e voltado ao currículo e à operacionalização pedagógica, sendo zona de investigação considerada até mesmo privilegiada. Essa extensão seria necessária pois, se por um lado durante longa data foi possível manter o modelo anterior,

“hoje, entretanto, torna-se imprescindível voltar a atenção para outros espaços que estão funcionando como produtores de conhecimentos e saberes, e a mídia é apenas um desses exemplos” (p. 9).

Assim, Nelson; Treichler e Grossberg (1995) reforçam que, para atingir tais perspectivas transformadoras, o professor precisa ir além dos elementos que tratam de aspectos pedagógicos e estritamente homogêneos. É necessário imergir no sentido de abordar temas como gênero, etnia, sexualidade e todos os demais elementos que formam essa pluralidade pretendida, a fim de que o fazer docente seja uma prática representativa dos sujeitos retratados, de seus interesses e interconexões. Essa prática envolve a necessidade de que, no ensino das disciplinas, inclusive aquelas tradicionais, sejam trazidos elementos plurais e diversificados que aproximem o tratamento dessas temáticas e ampliem o conhecimento e aprofundamento dos estudantes. Com isso, é possível identificar, elaborar e discutir os diferentes elementos de dominação e submissão presentes nas relações educacionais. Ao mesmo tempo, a Pedagogia Cultural possibilita o resgate dos fatores excluídos e a sua recolocação no ambiente de aprendizagem. Para isso, o professor faz uso de uma prática etnometodológica, que tem por parte a reconfiguração comum de seu fazer educacional e o reconhecimento e modelagem da ação docente aos indivíduos.

Para Bessa-Oliveira (2019a) a diversalidade é um conceito constituído a partir da compreensão dos sujeitos e de suas relações constitutivas com suas exterioridades, pertencimentos *biogeográficos* e identidade, a partir da disposição estabelecida a uma compreensão que transcende o colonialismo e busca compreender como estes sujeitos, com suas diferentes formas de ser, viver e compreender as relações de mundo, se ajustam ao meio e sociedade, bem como as maneiras pelas quais são contemplados nas diferentes relações que envolvem esse ajustamento, como a educação – por exemplo. Conforme o autor, a construção de uma pedagogia da diversalidade, que por certo tem como eixo o fazer docente;

[...] toma da ideia primeira dessa noção de reconhecer-se sujeito da diferença colonial exatamente porque um saber pedagógico (único, no singular) também não contemplaria essas múltiplas diferenças coloniais imagináveis: e que não podem ser sacrificadas a fim de um Outro alguém. Assim, antes de tomar da pedagogia como prática disciplinada, como método de ensinar e aprender unilateralmente, estou preferindo pensar nelas no plural (pedagogias), na pluriversidade, considerando que diversalidade já traz no seu bojo de construção a multiplicidade de sujeitos, saberes, arte, cultura, conhecimentos, políticas, democratizações, corpos e sensibilidades não reconhecidos pelos projetos moderno e pós-moderno. Esta noção, portanto, não estaria também sendo contemplada pela ótica temporal de que o contemporâneo é uma razão também natural como o foram o pré-histórico, o clássico, moderno e o

pós-moderno universais que ocorreram/ocorrem sucessivamente (BESSA-OLIVEIRA, 2019a, p. 68).

A citação em questão, de Bessa-Oliveira (2019a), apresenta uma análise crítica e reflexiva sobre a noção de pedagogia da diversalidade, que busca reconhecer e valorizar as múltiplas diferenças coloniais existentes na sociedade. O texto enfatiza a importância de compreender as pedagogias no plural (pedagogias) em vez de adotar uma visão única e disciplinada do processo de ensino e aprendizagem. A ideia de diversalidade traz consigo a noção de multiplicidade de sujeitos, saberes, culturas e conhecimentos que não são reconhecidos pelos modelos tradicionais de educação, os quais muitas vezes são baseados em perspectivas eurocêntricas e excludentes. Ao considerar as pedagogias no plural, abre-se espaço para a pluralidade de vozes e experiências, permitindo que diferentes formas de conhecimento e expressão sejam valorizadas no ambiente educacional.

Bessa-Oliveira (2019a) também questiona a perspectiva temporal que considera o contemporâneo como a única forma de razão válida, ao passo que outras formas de conhecimento, como o pré-histórico, o clássico, o moderno e o pós-moderno, também têm seu valor. Nessa reflexão, ele sugere que a diversalidade não pode ser limitada por uma visão temporal linear, mas sim abraçada como uma construção complexa e contínua que incorpora diferentes tempos e espaços culturais. Dessa forma, é ressaltada a importância de uma pedagogia da diversalidade que reconheça e valorize as múltiplas identidades e experiências presentes na sociedade, evitando a adoção de um único saber pedagógico que não contemple a riqueza da diversidade humana.

Ao considerar as pedagogias no plural e adotar uma abordagem pluriversal, é possível criar um ambiente educacional mais inclusivo, democrático e sensível às diferentes realidades e perspectivas dos estudantes. A valorização da diversalidade no campo educacional pode contribuir para uma educação mais crítica, reflexiva e transformadora, capaz de reconhecer e respeitar a multiplicidade de vozes e culturas que compõem nossa sociedade.

Sobre a perspectiva colonial, Bessa-Oliveira (2019a) reflete que seu principal objetivo é excluir as individualidades e buscar a homogeneidade, enquanto a diversalidade caminha em sentido contrário e valoriza a exterioridade do indivíduo, suas individualidades e rompe com intenções universalizantes. Com isso, essa perspectiva gera um posicionamento mais crítico e aprofundado da diversidade, pois traz discussões identitárias mais profundas e complexas,

buscando compreender o que o meio educacional apresenta que reduz e restringe em inclusão aquilo que o sujeito apresenta como único.

A análise crítica da perspectiva colonial trazida por Bessa-Oliveira (2019a) enfatiza sua tendência à exclusão e à busca por uniformidade, muitas vezes negligenciando as particularidades e diversidade das experiências individuais. Em contrapartida, a diversalidade valoriza a singularidade de cada sujeito e reconhece as múltiplas identidades que compõem a sociedade. Ao adotar uma perspectiva de diversalidade, o olhar crítico se aprofunda nas questões identitárias, considerando as complexas interações entre indivíduos e sociedade. Isso permite uma compreensão mais ampla do impacto do ambiente educacional na inclusão ou exclusão de diferentes sujeitos.

Dessa forma, a valorização da diversalidade no contexto educacional é fundamental para promover uma educação mais inclusiva, que respeite e acolha as múltiplas identidades e experiências dos estudantes. Ao reconhecer a singularidade de cada sujeito e romper com a busca por universalidade, a pedagogia da diversalidade possibilita uma abordagem mais abrangente e sensível às realidades dos estudantes, contribuindo para a construção de um ambiente educacional mais justo, equitativo e enriquecedor para todos.

A partir desses aspectos, em um ambiente escolar, o quanto uma escola é ou não aberta à diversidade determina o quanto ela pode ser hostil ou acolhedora aos estudantes que se mostram parte dos grupos minoritários, tendo o professor como protagonista deste processo. Este profissional, quando age frente ao que é motivado pelas idealizações do que é regular e normal, sem uma postura reflexiva, assume uma herança formativa de formação questionada e termina replicando meios e práticas excludentes.

Ao questionar estas práticas, valores e condicionantes, assumindo uma postura crítica, o professor torna-se capaz de compreender o que recebeu de colonial e de estruturado, imergindo em uma compreensão acerca de que sua prática pode ter elementos de exclusão de sujeitos e demanda reflexiva. Quanto mais houver reconhecimento do externo, maior e mais amplas serão as práticas de pertencimento, aproximação e diálogo, bem como acolhimento, aos indivíduos não homogêneos e, portanto, marginalizados.

Walter Mignolo (2017) permite refletir sobre a necessidade de questionamento sobre como o corpo é impactado pelas dinâmicas de opressão e dominação presentes na colonialidade. O corpo é uma expressão viva da experiência e da subjetividade de um sujeito, e por isso, ele também carrega as marcas das estruturas coloniais que permeiam a sociedade.

O autor nos alerta para o fato de que o corpo é alvo de uma intensa colonização, pois nele estão presentes elementos de subjugação que remetem a sistemas de poder e controle. Esses elementos podem ser manifestados através da língua, dos gestos, dos modos de ser e agir, e mesmo quando a voz desses sujeitos é dominada, seus corpos continuam a comunicar outras formas de saber e de experiência. Essas diferentes formas de conhecimento e sensibilidade de mundo não são suprimidas, mas persistem no corpo como sinalizadores de uma identidade que não se encaixa nos padrões impostos pela colonialidade.

Para o docente, Mignolo (2017) afirma que desenvolver essa reflexão é de extrema importância, pois implica em reconhecer e valorizar as múltiplas formas de ser e estar no mundo que seus estudantes trazem consigo. É fundamental que o educador desenvolva uma visão ampla sobre as diversas condições sociais, culturais e históricas que influenciam a vida dos estudantes. Somente assim ele poderá compreender as diferentes concepções de mundo e sensibilidades presentes em seus corpos e em suas experiências cotidianas. Ao acolher e respeitar a diversidade de corpos e perspectivas, o docente pode criar um ambiente educacional mais inclusivo e enriquecedor, que reconheça e valorize as múltiplas formas de conhecimento presentes na sala de aula. Isso possibilita uma educação mais sensível e reflexiva, que considera as particularidades de cada estudante e abre espaço para que eles se sintam representados e empoderados em sua identidade.

Sendo dessa forma, as colocações de Mignolo (2017) alertam à importância de descolonizar a educação, as universidades e as escolas reconhecendo e valorizando as múltiplas identidades e sensibilidades presentes nos corpos dos sujeitos educacionais. Somente assim poderemos construir uma pedagogia mais inclusiva, diversa e transformadora, que respeita e promove a dignidade de todos os indivíduos envolvidos no processo educativo.

CAPÍTULO 3 – COMPETÊNCIAS FILOSÓFICAS EM PEDAGOGIAS DA DIVERSALIDADE: CONSTRUINDO SIGNIFICADOS

A educação é um dos pilares fundamentais da sociedade, desempenhando um papel crucial na formação de cidadãos e na construção do conhecimento. No entanto, as abordagens educacionais podem variar amplamente, e um dos debates mais importantes na educação atual gira em torno da comparação entre a educação tradicional e a educação descolonial. Este capítulo examinará as principais características e diferenças entre essas duas abordagens, destacando como elas moldam o processo de aprendizagem e influenciam a formação dos indivíduos.

A comparação entre educação tradicional e educação descolonial reflete um conflito fundamental sobre como a educação deve ser concebida e inovadora. Enquanto a educação tradicional valoriza a transmissão de conhecimento e a conformidade com normas condicionais, a educação descolonial busca desconstruir sistemas de poder colonial, valorizar a diversidade e capacitar os estudantes como agentes ativos de mudança. O desafio é encontrar um equilíbrio que respeite a riqueza da diversalidade cultural e ao mesmo tempo preparar os educandos para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo. A reflexão e o debate sobre essas abordagens são essenciais para a evolução contínua da educação em busca de uma sociedade mais justa e igualitária.

Assim, questiona-se: como as concepções e conceitos que rondam as práticas pedagógicas por docentes nas escolas do Mato Grosso do Sul contemplam e promovem a diversalidade, tendo em vista a valorização da rica junção de elementos de ordem cultural e histórica da região e quais as âncoras do pensamento pedagógico que imperam no cenário local?

Para responder à pergunta de orientação desta dissertação primeiramente recorro a Fernando Becker (2017), em seu texto Paulo Freire e Jean Piaget: Teoria e Prática, onde memora que Freire deixou como legado uma obra pedagógica e se equipara em importância a Rousseau. Ainda, me ancoro em Enrique Dussel (1961; 1979; 2005), pois, ao falar de Libertação no contexto de educação latino-americana estes são os dois autores que se desponta, frente aos paradigmas das filosofias eurocêntricas, que se imperam sistematicamente como doutrinarias nos povos latino-americanos sendo as teorias que

primeiramente se aproxima das minhas experiências em busca para a liberdade de *eu* ou *outros* ou como oprimida e esfarrapada.

Ao analisar as teorias de Dussel (1961; 1979; 2005) e de Freire (2005; 2008; 2018; 2021), é possível observar os porquês que os pensadores se aproximam e convergem em suas teorias. O parâmetro pelo qual Dussel recorre a Freire como um sujeito capaz de revolucionar a educação partimos como base os livros de Paulo Freire; “Pedagogia do Oprimido” (2005), “Educação e Mudança” (1979) e “Pedagogia da Esperança” (1993), 2 também utilizaremos os livros do próprio Dussel; “La pedagógica Latino-americana” (1992) e “Ética da Libertação na idade da globalização e da exclusão” (2007). Com isso, o intuito é problematizar seriamente a nossa forma de refletir, ver e agir ne educação e não colocar superioridade ou inferioridade entre os autores.

Enrique Dussel (2005), a partir de Filosofia da Libertação: Crítica à Ideologia da Exclusão, traz terminologias de interesse, como exterioridade e totalidade”, que são a forma de relacionamento entre o *Eu* e o *Outro*, ou seja, a vivência do homem em sociedade em detrimento para dominação, ou inclinando para libertação. “É preciso preparar o caminho. [...] trata-se de um autêntico projeto de libertação” (DUSSEL, 2007, p. 76) Os dois autores se destacam para a concepção de uma educação emancipatória mesmo tendo convergência básicas entre as filosofias de cada autor não causando prejuízos das especificidades de cada uma. Ênfase aqui o pioneirismo dos dois de um lado Paulo Freire brasileiro com um pensamento mais praxista e do outro Dussel argentino com uma predominância de um pensamento teórico. Observa-se entre os dois uma busca sistematizada pela logofera latino-americana que foi fundamentalmente marcada pela opressão material e espiritual direcionando para um pensamento intercultural de se filosofar.

Ao falar de libertação os dois pensadores apontam o cenário de emancipação libertadora de humanizar a educação através de uma nova práxis pedagógica. Reconhecer a convergência entre as duas propostas é inevitável pois na medida em que se nutrem de experiências humanas históricas comuns além de se abastecerem em referências teóricas já que ambas têm o mesmo ponto de partida a condição histórico-social do povo latino-americano que de acordo com a base eurocêntrica nos coloca com periferia do um mundo. Eles têm a mesma referência histórico- antropológica. Nesse sentido, “[...] Freire, [...] define precisamente as condições de possibilidade do surgimento do nível do exercício da razão ético - crítica [...] como condição de um processo educativo integral” (DUSSEL, 2007, p. 435).

Quando Dussel (2007) se refere à proposta pedagógica de educação tem como principal mentor Paulo Freire que tem como pensamento pedagógico o oprimido encara seu opressor para criar práticas de um diálogo de libertação. Sendo a razão étnico-crítica para Dussel a lucidez para um a práxis libertadora não podemos perdê-la de vista pois será a partir dela os fundamentos para uma pedagogia da libertação. Assim:

A ação pedagógica se efetua no horizonte dialógico intersubjetivo comunitário mediante a transformação real das estruturas que oprimem o educando. Este se educa no próprio processo social, e graças ao fato de emergir como “sujeito histórico” (DUSSEL, 2007, p. 435).

Compreendendo o contexto da pedagogia da diversidade na América Latina, é evidente que o pensamento de Enrique Dussel (2007) em relação à influência de Paulo Freire na proposta pedagógica merece uma análise crítica e reflexiva. Dussel destaca a importância de Paulo Freire como um mentor central nesse cenário, cujo pensamento pedagógico se concentra na ideia de que o oprimido deve confrontar seu opressor para promover práticas de diálogo e libertação. Essa abordagem ressoa com a pedagogia da libertação, na qual a emancipação dos oprimidos é o objetivo central.

No entanto, é importante notar que, na América Latina, a diversidade étnica e cultural desempenha um papel significativo na compreensão das dinâmicas sociais e educacionais. A razão étnico-crítica, mencionada por Dussel, deve ser considerada como uma lente importante para analisar essas questões. Isso implica reconhecer as desigualdades históricas e estruturais que afetaram diferentes grupos étnicos e culturais na região. A afirmação de que a ação pedagógica ocorre no horizonte dialógico intersubjetivo comunitário é fundamental, pois destaca a importância do diálogo e da comunidade na transformação social. No entanto, é necessário considerar como essa abordagem pode ser adaptada e aplicada de maneira sensível às diversas realidades culturais e étnicas da América Latina. Além disso, a transformação real das estruturas que oprimem o educando é um desafio complexo, e a pedagogia da diversidade na América Latina deve levar em consideração as especificidades de cada contexto.

Sendo dessa forma, a abordagem dusseliana em relação à pedagogia da diversidade na América Latina, ancorada no pensamento de Paulo Freire, oferece uma base sólida para a reflexão crítica e a busca de práticas pedagógicas que promovam a libertação dos oprimidos. No entanto, é crucial considerar as complexidades da diversidade étnica e cultural da região ao aplicar esses princípios de forma eficaz e sensível.

Para Freire (1993) pensar na educação a partir da vítima no próprio processo histórico, social e identitário e real pelo qual a vítima (faminto/a, mulheres, jovens, negros) deixará de ser vítima passando a responsável e protagonista de sua identidade sociocultural.

Criticar a arrogância, o autoritarismo de intelectuais de esquerda ou de direita, no fundo, da mesma forma reacionários, que se julgam proprietários, os primeiros, do saber revolucionário, os segundos, do saber conservador; criticar o comportamento de universitários que pretendem conscientizar trabalhadores rurais e urbanos sem com eles se conscientizar também. [...] para mim, o caminho da superação daquelas práticas está na superação da ideologia autoritariamente elitista; está no exercício difícil da virtude da humildade, da coerência, da tolerância, por parte do ou da intelectual progressista. Da coerência que vá diminuindo a distância entre o que dizemos e o que fazemos (FREIRE, 1993, p. 80).

O pensamento freireano sobre a educação que parte da perspectiva da vítima é profundamente relevante e provocativo. Ele destaca a necessidade de empoderar grupos historicamente marginalizados, como famintos, mulheres, jovens e negros, para que deixem de ser vítimas e assumam papéis ativos na construção de sua identidade sociocultural. No entanto, Freire também faz uma crítica acertada à arrogância e ao autoritarismo presentes tanto entre intelectuais de esquerda quanto de direita. Ele aponta para a ironia de intelectuais que se consideram detentores do saber revolucionário ou conservador, enquanto, na realidade, precisam praticar a humildade e a coerência. A superação da ideologia autoritária elitista e o exercício da virtude da humildade e tolerância por parte dos intelectuais progressistas são elementos cruciais para criar uma educação verdadeiramente emancipatória e transformadora. Esse desafio de reduzir a distância entre o discurso e a ação é essencial para uma prática educacional mais eficaz e inclusiva.

Ao me distanciar da crítica do que fazemos, me aproximo do que dizemos e do que fazemos, partindo da crítica para a ação que é esta construção de um pensamento filosófico de uma Pedagogia da Diversidade dos meus espaços territoriais. Sentindo diariamente as chicotas do colonizar me fazendo agonizar e me espremendo cada vez mais em espaços menores me sujeitando a perda da dignidade diante de seus mandos e desmandos. Espaços estes que são diariamente combatidos por lutas dos movimentos sociais em manter o já conquistado e avançar no que ainda distante do ideal se almeja.

Sendo dessa forma, o pensamento de Enrique Dussel e de Paulo Freire sinaliza quanto à importância de se lutar por ética crítica que seja coletiva e com participação de toda a sociedade que precisa urgentemente se posicionar como colonizados e juntar neste processo de emancipação contra a hegemonia colonizadora vigente até dias atuais. Está consciência não

se dará de outra forma se não com uma base pedagógica ética crítica planetária que seja reacionária a tudo que está posto no mundo.

Como situação limite e ponto de partida sendo o:

[...] material analítico econômico e político. “Trata-se de um ponto de partida “material”, analítico econômico e político. Toda educação possível parte da realidade na qual o educando se acha. São estruturas de dominação que constituem o educando como oprimido, essa situação gera a existência de uma contradição fundante: existem opressores e oprimido e esses últimos devem buscar saídas: são os ‘sujeitos históricos’ que buscam antes quem possa educá-los (DUSSEL, 2007, p. 437).

Dessa forma, é fundamental a presença de uma ética crítica e coletiva na luta contra a hegemonia colonizadora que persiste até os dias atuais. Eles nos instigam a reconhecer nossa posição como colonizados e a nos engajarmos ativamente no processo de emancipação. Essa consciência só pode ser alcançada por meio de uma base pedagógica ética crítica que desafie todas as normas e estruturas de dominação estabelecidas. Como ponto de partida, é fundamental compreender que toda educação deve partir da realidade na qual o educando está inserido. A existência de opressores e oprimidos cria uma contradição essencial, e os oprimidos se tornam sujeitos históricos em busca de quem possa educá-los. No entanto, essa busca não é apenas por educação, mas também por uma educação que os capacite a desafiar e superar as estruturas de dominação. Portanto, a educação ética crítica planetária emerge como uma ferramenta essencial na luta contra a colonização e na busca por uma sociedade mais justa e igualitária.

Neste excerto o autor, Dussel (2007) deixa claro o seu comprometimento com realidade que o educando se encontra e que este fator resultara no melhor aproveitamento para sua aprendizagem.

[...] “conscientizar” indicará o processo pelo qual o educando irá lentamente efetuando toda uma diacronia a partir de uma certa negatividade até a positividade, como um movimento espiral, de contínuas decisões, retornos, avaliações. A pedagogia dos oprimidos [...] situando-se no máximo de negatividade pode servir de modelo a todo outro processo pedagógico crítico possível (DUSSEL, 2007, p. 437).

Este trecho destaca o compromisso dusseliano com a realidade dos educandos como essencial para a aprendizagem, descrevendo o processo de conscientizar como uma jornada da

negatividade para a positividade, em um movimento em espiral de contínuas decisões e avaliações. A pedagogia dos oprimidos é apresentada como um modelo para qualquer abordagem pedagógica crítica, enfatizando a importância de enfrentar as realidades opressivas. Esse enfoque desafia estruturas tradicionais, demandando um compromisso profundo com a realidade dos educandos e uma disposição para enfrentar injustiças sistêmicas, convidando à reflexão sobre como a educação pode ser verdadeiramente transformadora ao estar enraizada na realidade e na luta contra a opressão.

Dessa maneira, Dussel (2007) reforçou o sentido do pensamento freireano de que conscientizar não representa um evento único, mas sim um processo contínuo e gradual. É um movimento espirado, o que implica que os indivíduos, especialmente os educandos (aqueles que estão sendo educados), passam por um processo de aprendizagem e consciência que envolve decisões contínuas, reflexões, retornos aos pontos anteriores e avaliações constantes. Dussel também destaca que a Pedagogia dos Oprimidos, de Freire, que se concentra na conscientização e na liberação dos oprimidos, pode servir como um modelo exemplar para outros métodos pedagógicos críticos. Isso significa que as ideias e abordagens apresentadas por Freire na sua obra podem inspirar outros educadores e serem aplicadas em diferentes contextos para promover uma educação mais justa e libertadora.

Sendo assim, existe uma ênfase na natureza contínua e progressiva do processo de conscientização, bem como a importância de começar a partir do reconhecimento das condições negativas para, eventualmente, alcançar uma transformação positiva, mais justa e igualitária. Além disso, destaca a relevância da obra de Freire como um guia importante para outros educadores que adotam abordagens pedagógicas críticas.

Dussel menciona que este processo de conscientização envolve uma progressão da negatividade para a positividade. Isso sugere que os educandos começam a registrar as condições negativas em que vivem, como a opressão e a injustiça. Ao longo do processo, eles adquiriram uma compreensão crítica dessas condições e, idealmente, trabalharão ativamente para transformar essas condições negativas em algo mais positivo e equitativo. Diz: “[...] trata-se estritamente, da passagem de uma ‘consciência mágica’ massificada ou fanática, e mesmo moderna e urbana, porém ingênua, para uma “consciência crítica” (DUSSEL, 2007, p. 438).

A consciência ingênua, a cultura do silenciar-se, a mitificação da realidade tornando assim uma consciência mágica massificada ou fanática sem condições de análise crítica do

momento vivenciado mas também sendo o momento de rompimento para uma consciência crítica: diante da “cultura do silêncio “o poder da fala” diante da desmitificação da realidade a desmitificação mesmo assim o oprimido não encontra forças para enfrentar seu opressor.

Continua:

A vítima, o oprimido, acha-se em um primeiro momento “bloqueado” pulsionalmente para se abrir ao imenso mundo da crítica. [...] observa Levinas, aquele que conquista a consciência crítica esbarra com uma perigosa de perder a felicidade, pois se torna um “refém” perseguido no e pelo sistema opressor em nome de sua comunidade de vítimas. (DUSSEL, 2007, p. 438).

Interpretando a esta colocação, a vítima ou o oprimido pode inicialmente resistir a se abrir para a crítica devido a barreiras emocionais. Isso pode resultar em uma relutância em confrontar as estruturas opressivas devido ao desconforto emocional associado a esse processo. Além disso, essa visão sugere que aqueles que alcançam a consciência crítica podem enfrentar desafios adicionais, incluindo a possibilidade de perda de felicidade, à medida que se tornam alvos do sistema opressor em nome de sua comunidade de vítimas. No geral, essa perspectiva nos convida a considerar as dimensões emocionais e pessoais da conscientização e da luta contra a opressão, enfatizando a necessidade de apoio e solidariedade em enfrentar esses desafios.

O medo para liberdade oprime os oprimidos reféns de tantas negações e mitigações não encontram insurgências para se posicionarem como sujeito da própria história e capaz de produção da sua própria liberdade. Esta análise remete à responsiva por uma educação libertaria a qual me aproximo com estes pensadores (DUSSEL, 2007) e Freire (1994) pois são profundamente irrigadas dentro para fora neste processo quando me deparo com o conteúdo de estrutura educacional colonizadora sobre a história dos povos africanos ou indígenas no nosso país. É irreparável como sistema político universaliza as práticas pedagógicas em um padrão uniformizado que resulta em mais opressão e exclusão.

Sendo assim a importância de o educador críticos estar próximos da realidade dos estudantes fazendo parte do lugar de existências destes, dando vozes as suas culturas liberdade de expressar suas raízes com segurança sem medo de retaliações aproximando-os da importância de ser protagonista de sua história e não os uniformizar dentro das propostas pedagógicas prontas promovidas pelas secretarias de educação. Com este pensamento se faz importante a compreensão de Dussel (2007) de Paulo Freire:

[...] é necessário não separar o ato de ensinar do ato de aprender [...] as experiências não se transplantam, mas se reinventam” [...] O educador deve começar por se educar com o “conteúdo” que o próprio educando lhe ministra. O educador deve “aprender” o mundo do educando (DUSSEL, 2007, p. 439).

A ideia de que o ato de ensinar e aprender não deve ser separado é fundamental para uma educação verdadeiramente eficaz e significativa. Isso nos lembra que a educação não é um processo unilateral em que o educador simplesmente transfere conhecimento para o educando, mas sim um diálogo contínuo e interativo. Quando o educador se esforça para compreender o mundo e as experiências do educando, isso cria uma base sólida para um ambiente de aprendizado mais inclusivo e enriquecedor. Essa abordagem também promove a empatia, o respeito mútuo e a valorização das perspectivas individuais, o que é essencial para a construção de uma sociedade mais igualitária e justa. Em última análise, a reflexão sobre esse conceito nos convida a repensar nossa abordagem à educação e a reconhecer que todos têm algo valioso para contribuir no processo de ensino e aprendizado.

Só com esta relação é que o ensinar e o aprender podem estar mais próximos: O futuro mestre libertador é conduzido pela mão, cego e fraco, pelas trevas do mundo novo (o outro é uma realidade), por seu filho, pela juventude, pelo povo. Só a confiança na sua palavra o guia e o preserva do erro, do errar fora do caminho que o leva ao outro [...] a voz do outro é exigência, peremptório chamado a um trabalho libertador (DUSSEL, 1993, p. 190).

Fica perceptível aqui a importância da formação de um profissional da educação com competências de humanização que tenha criticidade da base fundante de sua sala de aula sendo capaz de olhar para o outro com olhos acolhedores e mensurar em suas práticas a valorização de cada estudantes, mas está ações não tem que aparecer nos planejamentos como formas reparatórias de questões estruturadas para sanar lacunas elas precisam fazer parte destes cotidianos. O estudante negro e indígenas LGBTQ+ precisam se identificar nos textos estudados nos cartazes das escolas nos muros no chão na merenda nas falas dos professores é imprescindível esta aproximação para não cairmos na segregação massificante que aí está.

O processo educacional envolve uma abordagem que parte de dentro para fora, desafiando paradigmas e, muitas vezes, envolvendo confrontos com gestores e posicionamentos audaciosos, indo da escola para as ruas e das ruas para os sistemas. É essencial que os estudantes sejam inseridos nesses contextos, levando em consideração suas singularidades e subjetividades, para que possam compreender o mundo em toda a sua

diversidade. A “consciência” não é algo imposto de fora para dentro, mas surge da própria consciência do educando, despertada pelo educador. Nesse contexto, a função do educador é fundamental, pois ele capacita o educando a desenvolver uma maior criticidade, ensinando-o a interpretar criticamente a realidade objetiva. Paulo Freire também compartilha essa perspectiva, reconhecendo que a vítima deve desenvolver uma consciência crítica da realidade existente (DUSSEL, 2007).

Essa abordagem que valoriza a autenticidade da consciência do educando e a interpretação crítica da realidade é fundamental para uma educação eficaz e emancipatória. No entanto, é importante destacar que esse processo desafiador requer um ambiente educacional que valorize a diversidade de experiências e perspectivas dos estudantes, bem como o papel ativo do educador como facilitador desse processo. Além disso, é preciso reconhecer que nem sempre é fácil para os educadores e educandos enfrentar paradigmas e estruturas opressivas. Portanto, a educação crítica exige não apenas a conscientização, mas também o apoio e a solidariedade de toda a comunidade educacional para criar um ambiente propício ao desenvolvimento da criticidade e à transformação social. Dessa forma, “chega-se assim ao momento da crise por excelência, aquele momento em que o oprimido dá o salto da ‘crítica’ que como veremos é comunitária” (DUSSEL, 2007, p. 439). Nessa análise:

O oprimido necessita da razão teórica, explicativa, a partir dos critérios do conteúdo econômico e político sob o império da razão crítica. É o momento central do processo de conscientização propriamente dito: a tomada de consciência explícita, crítica. É aqui que começa o diagnóstico da “cultura de dominação” e da “pedagogia bancária” que as vítimas sofreram no seu processo de domesticação, massificação, formando-se no seu interior uma “consciência dual” que confunde a própria consciência com a introdução da consciência do dominador (DUSSEL, 2007, p. 440).

Assim, a importância da razão teórica e crítica na conscientização do oprimido. Ele aponta que é nesse momento que ocorre a tomada de consciência explícita e crítica, quando o oprimido começa a diagnosticar a “cultura de dominação” e a “pedagogia bancária” que foram impostas a eles durante o processo de domesticação e massificação. No entanto, enquanto reconhece a importância desse processo de conscientização, é crucial fazer uma análise crítica desse modelo. Uma crítica válida é que, embora a conscientização seja fundamental para a emancipação, a ênfase exclusiva na razão teórica e na análise crítica pode desconsiderar a complexidade das experiências dos oprimidos. A consciência também é moldada por aspectos emocionais, culturais e subjetivos, que podem não ser totalmente abordados por uma análise puramente teórica. Além disso, a ideia de consciência dual sugere

que os oprimidos podem internalizar a consciência do dominador, mas essa dinâmica não é abordada de forma holística. Portanto, uma abordagem mais completa da conscientização deve considerar tanto a dimensão intelectual quanto a emocional, cultural e subjetiva das experiências dos oprimidos.

Assim, Enrique Dussel (2007) discute o papel da razão teórica e crítica no processo de conscientização dos oprimidos, especialmente em relação aos aspectos econômicos e políticos da opressão argumentando que os oprimidos precisam desenvolver uma compreensão teórica e crítica das estruturas econômicas e políticas que os oprimem. Eles precisam entender as razões por trás de sua opressão de uma maneira teoricamente fundamentada. Isso envolve uma análise profunda das condições econômicas e políticas que perpetuam a injustiça social. Destaca também que este é o momento central no processo de conscientização. Quando os oprimidos adquirem uma consciência explícita e crítica das forças que os oprimem, estão começando a compreender profundamente a natureza de sua própria opressão. É um momento de despertar intelectual, onde a compreensão das estruturas de poder se torna clara e evidente.

Dussel (2007) refere-se à análise crítica das formas de opressão. A “cultura de dominação” se refere ao conjunto de valores, crenças e práticas que perpetuam a opressão. A “pedagogia bancária” é uma referência à abordagem tradicional de ensino, na qual o conhecimento é depositado passivamente nos estudantes, sem estimular o pensamento crítico. As vítimas dessa pedagogia são, na verdade, doutrinadas para aceitar a visão do mundo do opressor, o que resulta na formação de uma “consciência dual”. Essa consciência dual implica que os oprimidos internalizam a perspectiva do dominada, confundindo-a com sua própria consciência, o que perpetua ainda mais a opressão.

Enfatizando a importância de os oprimidos desenvolverem uma compreensão teórica e crítica das estruturas de poder que os oprimem. Esse processo de conscientização envolve uma análise profunda das condições econômicas e políticas, bem como uma crítica das práticas e valores que perpetuam a opressão. O objetivo é que os oprimidos desenvolvam uma consciência crítica clara e independente, superando a “consciência dual” que resulta da internalização das perspectivas do dominador. Dessa maneira:

E se o homem é capaz de perceber-se, enquanto percebe uma realidade que lhe parecia “em si” inexorável, é capaz de objetivá-la, descobrindo sua presença criadora e potencialmente transformadora desta mesma realidade. O fatalismo diante da realidade, característico da percepção distorcida, cede seu lugar a esperança. Uma esperança crítica que move os homens para a transformação (FREIRE, 1979, p. 26).

Freire (1979) propõe uma aproximação com a objetivação em termos da pedagogia refere-se ao processo pelo qual as pessoas externalizam suas experiências, pensamentos e sentimentos, transformando-os em objetos de reflexão e análise. Este processo é fundamental no contexto da pedagogia de Freire, que se baseia na conscientização e na libertação dos oprimidos. Em sua abordagem educacional, Freire (1994) destaca a importância de os educandos (aqueles que estão sendo educados) e os educadores (professores) se envolverem em um diálogo crítico e reflexivo sobre o mundo ao seu redor. A objetivação ocorre quando as experiências dos educandos são trazidas à tona, discutidas e comprovadas de maneira crítica. Isso permite que os educandos percebam as estruturas de poder, as injustiças sociais e as formas de opressão que existem em sua realidade cotidiana.

Ao objetivar suas experiências, os educandos são capacitados a analisar criticamente as condições em que vivem, identificar as causas de sua opressão e, em última instância, agir para transformar sua realidade. A objetivação é um passo crucial no processo de conscientização, pois permite que os educandos se tornem sujeitos ativos de seu próprio processo educacional e, ao mesmo tempo, desenvolvam uma compreensão crítica do mundo em que vivem.

Portanto, a objetivação na pedagogia de Freire refere-se a dar voz às experiências dos educandos, transformando essas experiências em objetos de reflexão e análise crítica. Esse processo é essencial para promover a conscientização, a reflexão crítica e a ação transformadora. Dessa maneira:

O “sujeito” da educação é o próprio oprimido quando, pela consciência crítica, se volta reflexivamente sobre si mesmo, e descobrindo-se oprimido no sistema emerge como sujeito histórico, que é o sujeito pedagógico. [...] é um processo ético “material”: a vida é o tema, o meio, o objetivo, a alegria alcançada. O sujeito é tal quando se torna origem da transformação da própria realidade. [...] trata-se de um processo realíssimo concreto objetivo: descobrir-se oprimido só começa a ser processo de libertação quando esse descobrir-se oprimido se transforma em compromisso histórico (DUSSEL, 2007, p. 440-441)

A transformação do oprimido em sujeito pedagógico por meio da conscientização e reflexão crítica sobre sua própria opressão. Essa transformação é vista como um processo ético e material que envolve a vida como tema e objetivo, enfatizando a importância de uma

educação que seja relevante e significativa para a vida dos oprimidos. No entanto, é importante fazer uma reflexão crítica sobre essa perspectiva.

Uma crítica válida é que essa abordagem pode parecer simplista ao sugerir que a simples conscientização da opressão leva automaticamente à transformação. Na realidade, a transformação requer ação e luta ativa contra as estruturas de opressão. Além disso, a ideia de que o sujeito se torna a “origem da transformação da própria realidade” é poderosa, mas também desafia a noção de que a transformação é um processo individual. A transformação social geralmente requer a mobilização de grupos e comunidades para enfrentar as estruturas de poder. Portanto, enquanto a conscientização é um passo fundamental, ela deve ser seguida por ações coletivas e compromissos históricos para efetivar mudanças reais. Em resumo, a reflexão crítica nos lembra que a transformação da realidade exige mais do que apenas a conscientização; ela requer compromisso, ação e esforços coletivos

A partir do exposto percebe-se que a prática pedagógica não é uma práxis transformadora ninguém aprende com consciência teórica, mas sim com sua própria realidade em sustentação do contexto histórico e pedagógico e impossível tomar consciência de algo não estando em seu lugar por isso a necessidade de conteúdos locais. Quando o docente a conscientização na sua prática pedagógica consegue assentar os seus estudantes dentro de um processo de ensino e aprendizagem amplos.

No momento em que estes as percebem não mais como uma “fronteira entre o ser e o nada, mas como uma fronteira entre o ser e o mais ser”, se fazem cada vez mais críticos na sua ação, ligada àquela percepção. Percepção em que está implícito o inédito viável como algo definido, a cuja concretização se dirigirá, sua ação (FREIRE, 1994, p. 53).

Existiria a importância da conscientização e reflexão crítica para a transformação do oprimido em um sujeito pedagógico capaz de moldar sua própria realidade. A ideia de que a vida é o tema, o meio e o objetivo da educação ressalta a necessidade de uma abordagem educacional que seja relevante e significativa para a experiência do oprimido. No entanto, é vital compreender que a conscientização não é um fim em si mesma, mas o primeiro passo em direção à transformação. A mudança efetiva requer ação e comprometimento prático. Além disso, é essencial reconhecer que a transformação não ocorre apenas no nível individual, mas também exige esforços coletivos e compromissos históricos para desafiar as estruturas de opressão e criar uma sociedade mais justa. Portanto, essa reflexão ressalta a necessidade de

uma abordagem completa da educação, que combine conscientização, ação coletiva e compromisso histórico para efetuar mudanças significativas no mundo.

Dessa forma, Freire (1994) discute o papel da percepção na transformação das pessoas em agentes críticos e ativos na sua própria educação e no processo de conscientização inicialmente, Freire descreve como as pessoas, especialmente as oprimidas, costumam perceber a educação como uma fronteira entre o ser e o nada. Isso sugere que a educação é vista como algo que separa quem elas são (ser) do vazio ou da falta de conhecimento (nada). Nesse estágio, a educação é vista como uma barreira, um limite entre o desconhecido e o conhecido.

É necessário discutir essa fronteira destacada por Freire, o ser e o nada. A noção dessa fronteira na perspectiva de Paulo Freire é uma parte importante de sua filosofia educacional, especialmente em relação à conscientização e à ação transformadora. Freire acreditava que, inicialmente, muitos indivíduos podem estar “no nada”, ou seja, em um estado de alienação, onde não estão plenamente conscientes de sua realidade e opressão. Eles podem se sentir impotentes e desprovidos de voz e agência em suas vidas.

A fronteira entre o ser e o nada representa o momento de transição em que os indivíduos começam a despertar para a conscientização. Isso ocorre quando eles percebem que podem agir para mudar sua realidade e superar a opressão. A educação, nesse contexto, desempenha um papel crucial ao fornecer as ferramentas e os espaços para que os indivíduos cruzem essa fronteira. Quando os educadores adotam abordagens como a educação problematizadora de Freire, os estudantes são desafiados a refletir sobre sua realidade, identificar as estruturas opressivas e desenvolver a capacidade de agir de maneira crítica e transformadora. A fronteira entre o ser e o nada é, portanto, o ponto de partida para a conscientização e a ação social.

No entanto, Freire destaca que, quando as pessoas começam a perceber a educação de maneira crítica, essa fronteira se transforma de uma barreira entre ser e nada em uma fronteira entre ser e mais ser. Em outras palavras, a educação deixa de ser vista como uma limitação, e passa a ser percebida como uma oportunidade de crescimento e expansão. A educação se torna um caminho para adquirir mais conhecimento e, conseqüentemente, para alcançar um estado de ser mais completo e empoderado.

À medida que as pessoas percebem a educação como uma fronteira entre o ser e o mais ser, elas se tornam cada vez mais críticas em relação a ela. Essa percepção leva a uma

ação mais crítica e envolvida na busca do conhecimento e da conscientização. A consciência crítica é uma compreensão profunda das estruturas de poder e das injustiças, e a ação está ligada a essa percepção crítica. As pessoas se tornam agentes ativos na busca do conhecimento e na luta contra a opressão.

Freire (1994) menciona a ideia do inédito viável, que se refere a algo novo e possível de ser realizado. Quando as pessoas têm uma percepção crítica da educação e do mundo ao seu redor, elas começam a vislumbrar possibilidades de mudança e de transformação. O “inédito viável” representa essas oportunidades de transformar o mundo de maneira concreta, o trecho destaca como a mudança na percepção da educação, de uma barreira para uma oportunidade de crescimento, está intimamente ligado à formação de agentes críticos e ativos. Esses agentes buscam a conscientização, a ação transformadora e a realização do inédito viável como parte de seu compromisso com a mudança e a justiça social.

Sua ação educadora tende então, não só uma melhoria cognitiva, até das vítimas sociais, ou afetivo-pulsional, mas a produção de uma consciência ético-crítica que se origina nas próprias vítimas por serem os sujeitos históricos privilegiados de sua própria libertação. O ato pedagógico crítico se exerce no próprio sujeito e na sua práxis de transformação: a libertação assim é o lugar é o lugar e o “propósito” desta pedagogia (DUSSEL, 2007, p. 443).

O trecho de Enrique Dussel enfatiza a importância da ação educadora na formação de uma consciência ético-crítica nas vítimas sociais, que são vistas como os sujeitos históricos privilegiados de sua própria libertação. Embora essa abordagem seja valiosa em muitos aspectos, é importante fazer uma análise crítica para uma compreensão mais completa. Uma crítica que pode ser levantada é que essa visão coloca uma carga significativa sobre as vítimas para que sejam as principais agentes de sua própria libertação. Embora seja crucial capacitar as pessoas para que se tornem agentes de mudança em suas próprias vidas, é importante reconhecer que muitas vezes as vítimas enfrentam obstáculos significativos, como falta de recursos, acesso limitado à educação e opressão sistêmica. Portanto, a responsabilidade pela libertação não deve recair exclusivamente sobre os oprimidos.

Além disso, a abordagem mencionada não deve desconsiderar a importância das ações coletivas e da solidariedade na luta pela justiça social. A libertação muitas vezes exige esforços colaborativos e a mobilização de comunidades inteiras para desafiar as estruturas de opressão.

Enquanto é fundamental capacitar as vítimas para que se tornem conscientes e ativas em relação à sua opressão, também é importante reconhecer que a libertação requer esforços coletivos e apoio externo para enfrentar desafios sistêmicos. A reflexão crítica nos lembra que a luta por justiça social é complexa e multifacetada, e nenhuma abordagem única pode resolver todos os problemas.

Freire (1994) menciona a ideia do inédito viável, que se refere a algo novo e possível de ser realizado. Quando as pessoas têm uma percepção crítica da educação e do mundo ao seu redor, elas começam a vislumbrar possibilidades de mudança e de transformação. O “inédito viável” representa essas oportunidades de transformar o mundo de maneira concreta, o trecho destaca como a mudança na percepção da educação, de uma barreira para uma oportunidade de crescimento, está intimamente ligado à formação de agentes críticos e ativos. Esses agentes buscam a conscientização, a ação transformadora e a realização do inédito viável como parte de seu compromisso com a mudança e a justiça social. O trecho enfatiza que a libertação é o lugar e o propósito da pedagogia crítica. Em outras palavras, a pedagogia crítica busca a libertação dos oprimidos como seu objetivo central. O processo educativo é concebido como um meio de capacitar os indivíduos para alcançarem a emancipação e a transformação de suas condições de vida.

[...] nenhum pensador, como nenhum cientista, elaborou seu pensamento ou sistematizou seu saber científico sem ter sido problematizado, desafiado. Embora isso não signifique que todo homem desafiado se torne filósofo ou cientista, significa, sim, que o desafio é fundamental à constituição do saber [...] se o conhecimento científico e a elaboração do pensamento rigoroso não podem prescindir de sua matriz problematizadora, a apreensão deste conhecimento científico e do rigor deste pensamento filosófico não pode prescindir igualmente da problematização que deve ser feita em torno do próprio saber que o educando deve incorporar (FREIRE, 2002, p. 54).

Existiria então a importância fundamental do desafio e da problematização no desenvolvimento do pensamento crítico e na construção do conhecimento. Ele argumenta que nenhum pensador ou cientista elabora seu pensamento ou sistematiza seu saber sem enfrentar desafios intelectuais. Esses desafios não transformam automaticamente todos os indivíduos em filósofos ou cientistas, mas são essenciais para a formação do conhecimento. Essa reflexão de Freire destaca a ideia de que o pensamento crítico não é um processo passivo de absorção de informações, mas sim um processo ativo que envolve questionar, desafiar e problematizar o conhecimento existente. Isso significa que, para compreender verdadeiramente um conceito

ou um campo de estudo, é necessário não apenas adquirir informações, mas também questionar e refletir criticamente sobre essas informações.

Além disso, Freire destaca que a problematização não se limita ao conhecimento em si, mas também se aplica ao processo de ensino e aprendizagem. Os educandos devem ser encorajados a questionar e desafiar o conhecimento que estão adquirindo, a fim de desenvolver um pensamento crítico e uma compreensão mais profunda. Assim, essa reflexão nos convida a reconhecer a importância da problematização e do desafio no processo educacional e na formação de indivíduos críticos e pensadores independentes. Ela destaca a necessidade de uma educação que estimule a curiosidade, a reflexão e o questionamento, criando assim a base para a construção do conhecimento significativo e o desenvolvimento de cidadãos ativos e engajados.

A responsabilidade por sugerir uma proposta pedagógica no meu lugar de fala sendo este um estado fronteiriço e de riqueza cultural múltipla entre suas oito comunidades indígenas e seus vinte e dois quilombos é inevitável não ter a sensibilidade sugerida por este três autores como base a valorização do espaço cultural do *outro* porque é a partir da sua condição sociocultural que as proposta de conteúdo fara sentido para os estudantes que precisam se identificar neste conteúdos e assim a aprendizagem terá o efeito emancipatório que almeja-se. Imprescindível para este processo de conscientização para um pensamento pedagógico da diversidade que o docente não se humanize.

A importância de Paulo Freire na educação latino-americano se dá pelo seu pensamento vigoroso e atualizado para a reflexão em nossos projetos de formação do homem latino-americano. A concepção de homem de Paulo Freire se nutre a partir da realidade da nossa América. Faz se necessário um breve olhar biográfico e matrizes de seu pensamento político pedagógico. Assim, avançamos para uma discussão que se aprofunda nas culturas e tradições locais.

3.1 A valorização das múltiplas perspectivas e saberes locais: a educação sul-mato-grossense em prol das culturas e tradições locais

[...] o eurocentrismo torna-se, portanto, uma metáfora para descrever a colonialidade do poder, na perspectiva da subalternidade. Da perspectiva epistemológica, o saber e as histórias locais europeias foram vistos como projetos globais, desde o sonho de um *Orbis*

universalis christianus até a crença de Hegel em uma história universal, narrada de uma perspectiva que situa a Europa como ponto de referência e de chegada (MIGNOLO, 2003, p. 41).

E pensar o estado de Mato Grosso do Sul (Brasil) como meu lugar de fala que os pensamentos de uma filosofia única para os povos latino-americanos a partir da correlação entre Paulo Freire (1994), Enrique Dussel (2007), Aníbal Quijano (2005) e Walter Mignolo (2003), que encontro uma proposta para orientação na formação de professores neste estado. Os autores por mim referendado tem como objetivos em suas literaturas valorizar as subjetividades existentes nas comunidades que são visíveis a olhos nus neste território fronteiro sul-mato-grossense.

Por serem pensadores influentes no pensamento descolonial, um campo de estudo que desafia as estruturas de poder colonial e busca promover a justiça, a igualdade e a autonomia das comunidades marginalizadas. Suas ideias têm várias contribuições para a educação, incluindo a educação em Mato Grosso do Sul, especialmente devido à diversidade cultural e étnica presente na região. Aqui estão algumas semelhanças e possíveis contribuições desses autores para a educação no estado: esses autores compartilham uma crítica profunda às estruturas de poder colonial e à opressão que elas impuseram aos povos colonizados. Eles reconhecem a necessidade de desafiar e superar essas estruturas, Dussel, Quijano e Mignolo enfatizam a importância de valorizar as perspectivas e conhecimentos locais, especialmente aqueles que foram historicamente marginalizados. Eles destacam a riqueza das culturas e tradições locais.

Por defenderem a importância de capacitar comunidades e indivíduos para que possam assumir o controle de seu próprio destino e serem agentes ativos de mudança em suas vidas pois estando em seus lugares de fala terão suas necessidades garantidas como projetos de sua dignificante para suas vivências.

Inspirados no pensamento descolonial, os educadores em Mato Grosso do Sul podem desenvolver currículos que desafiem como narrativas eurocêntricas e incluindo perspectivas indígenas, afro-brasileiras e locais. Isso promoveria uma educação mais inclusiva e sensível às diversas culturas presentes no estado. Promovendo a língua e cultura indígena em Mato Grosso do Sul que abriga várias comunidades indígenas. Os autores descoloniais enfatizam a importância de preservar e valorizar as línguas e culturas indígenas. A educação pode desempenhar um papel fundamental na promoção dessas culturas.

Desde o começo da América, os futuros europeus associaram o trabalho não pago ou não assalariado com as raças dominadas, porque eram raças inferiores. O vasto genocídio dos índios nas primeiras décadas da colonização não foi causado principalmente pela violência da conquista, nem pelas enfermidades que os conquistadores trouxeram em seu corpo, mas porque tais índios foram usados como mão de obra descartável, forçados a trabalhar até morrer (QUIJANO, 2005, p. 120).

O texto á cima se refere à associação histórica entre trabalho não pago ou não assalariado e raças dominadas nas Américas durante a colonização europeia. Ela também aponta para a exploração e o genocídio dos povos indígenas nas primeiras décadas da colonização. Os europeus colonizadores muitas vezes consideravam os povos indígenas como raças inferiores, o que serviu de base para justificar a exploração e a escravidão deles. Os povos indígenas frequentemente eram forçados a realizar trabalho não remunerado, muitas vezes em condições extremamente adversas, levando a uma alta mortalidade devido à exploração e ao esgotamento. Isso era parte de um sistema econômico baseado na exploração de recursos naturais e no enriquecimento dos colonizadores europeus.

Além disso, a disseminação de doenças trazidas pelos europeus, para as quais os povos indígenas frequentemente não tinham imunidade, também desempenhou um papel significativo na redução das populações indígenas. No entanto, como aponta a citação, a exploração e o trabalho forçado desempenharam um papel importante na alta taxa de mortalidade dos indígenas, ao lado da violência da conquista.

A citação faz referência ao trabalho forçado e à exploração dos povos indígenas como um aspecto essencial da colonização europeia nas Américas, ressaltando a importância de entender o papel do trabalho não remunerado na construção da América colonial e na subjugação dos povos nativos. Dessa maneira:

A colonialidade é um dos elementos constitutivos e específicos do padrão mundial do poder capitalista. Se funda na imposição de uma classificação racial/étnica da população mundial como pedra angular deste padrão de poder (QUIJANO, 2007, p. 93).

Aníbal Quijano (2007), um sociólogo peruano, refere-se à ideia de colonialidade, um conceito de teorização sua. A colonialidade é uma abordagem que destaca a continuidade das relações de poder e opressão que foram estabelecidas durante a era colonial e que ainda afetam o mundo contemporâneo. A citação aponta para o fato de que a colonialidade é um

elemento fundamental na estrutura de poder do capitalismo global. Ela se baseia na imposição de classificações raciais e étnicas da população mundial, o que significa que a estratificação racial desempenha um papel central no padrão de poder global. Em outras palavras, a colonialidade não se limita apenas a uma história colonial passada, mas é uma característica contínua e sistêmica do sistema capitalista global.

Essa classificação racial/étnica da população mundial como pedra angular do poder capitalista resultou em hierarquias sociais e econômicas profundamente enraizadas que continuam a afetar as vidas das pessoas em todo o mundo. Essas hierarquias podem ser vistas em áreas como o acesso desigual a recursos, oportunidades e direitos, com grupos racialmente oprimidos enfrentando discriminação e marginalização sistemáticas. A ideia é que a colonialidade não apenas moldou o passado, mas também continua a moldar o presente e o futuro das sociedades em todo o mundo.

Conscientização sobre estruturas de poder o pensamento decolonial oferece ferramentas para analisar as estruturas de poder que perpetuam a desigualdade. Os educadores podem usar essas ferramentas para conscientizar os estudantes sobre as dinâmicas sociais e políticas, capacitando-os a serem cidadãos críticos e engajados. Um território dinâmico com inclusão e diversidade as ideias desses autores podem inspirar políticas e práticas educacionais que promovam a inclusão de estudantes de origens étnicas diversas, além de considerar a diversidade cultural e étnica como um ativo educacional.

A colaboração com comunidade e escolas e comunidades locais, especialmente comunidades indígenas e quilombolas, podem ser fortalecida. Os educadores trabalham em estreita parceria com líderes comunitários e membros das comunidades para desenvolver abordagens educacionais relevantes. Essas possíveis contribuições da teoria decolonial à educação em Mato Grosso do Sul podem ajudar a promover uma educação mais inclusiva, sensível à diversidade cultural e culturalmente relevante, respeitando as diversas comunidades e grupos étnicos que compõem o estado.

Em seu ideário, Mignolo (2008, p. 315) explicita o momento potente do presente, na visão de ser aquele período em que:

[...] as coisas começaram a mudar quando os povos indígenas ao redor do mundo clamaram por sua própria cosmologia na organização do econômico e do social, da educação e da subjetividade [...]. Nessa consideração, o autor estende ainda que isso envolveu outro momento, dado “[...] quando os afrodescendentes da América do Sul e do Caribe seguiram um caminho semelhante; quando os intelectuais

islâmicos e árabes romperam com a bolha mágica da religião, da política e da ética do ocidente” (p. 315).

Estes são fundamentos que tem sincronia com as assimetrias estéticas encontradas dentro das salas de aulas deste estado. A convergência cultural dentro do Sul e a multiculturalidade precisa ser respeitada e resguardada no contexto escolar. Como ser um estado de terras sem males se valorizar a cultura e espaço do *outro*. As práticas pedagógicas repetidas e perpetuadas pela educação tem um ideal visível de uniformizar a comunidade sul-mato-grossense podendo ver-se claramente no despreparo nas formações continuadas em que sempre fazem referências a autores renomados claro, mas muitos distantes da realidade sociocultural que abrange o estado.

Os resultados desse processo de tomada da voz e expressão social e cultural trazidos por Mignolo (2008) sugerem um olhar crítico para a educação que prioriza a “diversalidade”, em oposição à homogeneidade. A formação para o grupo de docentes das escolas públicas estaduais e municipais das qual participei ao longo destes anos em momento algum me salva a memória ter tido como abordagem as culturas suis mato-grossense, remetem um pensamento eurocêntrico de equidade mestiça que não se enquadra nas leituras de estéticas feitas nas nossas salas de aulas. Torno a dizer impagável este dano. Ao me aproximar destas literaturas vejo nitidamente o desrespeito e falta de compromisso com *outro* que se impera ao discutir propostas educacionais. Observe-se que:

Os indígenas, em sua maioria, tampouco foram integrados à sociedade colonial, na medida em que eram povos de mais ou menos a mesma estrutura da América do Norte, sem disponibilidade para se transformarem em trabalhadores explorados, não condenáveis a trabalhar forçosamente e de maneira disciplinada para os colonos. Nesses três países, também a população negra foi uma minoria durante o período colonial, em comparação com outras regiões dominadas por espanhóis ou portugueses. E os dominantes dos novos países do Cone Sul consideraram, como no caso dos Estados Unidos, necessária a conquista do território que os índios povoavam e o extermínio destes como forma rápida de homogeneizar a população nacional e, desse modo, facilitar o processo de constituição de um Estado-nação moderno, à europeia (QUIJANO, 1993, p. 121).

É com imensa que tristeza que recordo aqui um momento impar em minha docência preparando um cronograma para formação de professores e era necessário passar este cronograma com a equipe do cerimonial e com grande alarde a professora me sugeriu que pedisse ao então “convidado homem negro tomasse um banho “um crime absurdo o que mais chocou foi que a professora não se dá conta do meu trabalho e nem propriamente do dela é

sobre este despreparo que precisamos sanar esta lacuna de alocar os docentes nos seus espaços culturais para que tenho responsabilidade com suas pratica pedagógicas.

Este fato não o mais importante que pude vivenciar dentro das mazelas arbitrárias que já presenciei nos espaços escolares, mas foi tocante no sentido de estar eu no lugar de formação e mesmo assim acorrentada pelas estruturas padronizantes da colonialidade mas atenho-me a sagrado refúgio do pensamento de Marcos Antônio Bessa-Oliveira (2019a):

De certo, pedagogias da diversalidade contemplam o ser, saber, sentir e o fazer descoloniais ancorados na lógica *biogeográfica* de que os sistemas coloniais/imperiais (Estatais e Privados) se sustentam na uniformidade política, discursiva, econômica, linguística, de direito, de democracia e cultural (BESSA-OLIVEIRA, 2019a, p. 61).

Ao pensar esta proposta pedagógica da diversalidade me coloca de pé diante de tamanhos desmandos pois me posiciona como guerrilho da proteção de todas as interculturais encontradas neste contexto territorial. Estar alicerçada neste pensamento faz com que tenho clareza das questões que afunilam para este desdobramento por ser necessário ter o conhecimento de onde surgem tamanhos desmandos podendo dar significado a tudo aquilo que já está cicatrizado em minhas entranhas, mas que sempre diariamente é tocado mesmo que incondicionalmente tenho posicionamentos. Marcos Antônio Bessa-Oliveira (2019a) denomina por perspectiva descolonial, em que impera a lógica de que “[...] todo e qualquer saber necessita de uma desobediência aos sistemas imperantes e obediência às especificidades culturais” (p. 68-9).

“Identidade em Política” é um livro escrito por Walter D. Mignolo (2008), neste trabalho, Mignolo explora as ideias da desobediência epistêmica como um ato de resistência ao domínio do conhecimento eurocêntrico e colonial. Ele argumenta que as culturas e epistemologias não europeias têm sido historicamente marginalizadas e subjugadas em relação às epistemologias ocidentais, e a desobediência epistêmica é uma maneira de desafiar essa opressão intelectual.

Mignolo (2008) também discute o significado de identidade em política, examinando como as noções de identidade foram moldadas e exploradas nas Américas e em outras partes do mundo colonial. Ele explora como a identidade é uma construção complexa e politicamente carregada que está intrinsecamente ligada ao poder, à dominação e à resistência. Faz parte do campo da teoria descolonial, que busca desafiar as estruturas de poder coloniais e

eurocênticas e promover uma compreensão mais igualitária e justa do mundo. Mignolo (2008) é uma figura proeminente nesse campo e suas obras contribuem significativamente para o debate sobre colonialismo, conhecimento e identidade na política global.

Assim, no entendimento de Enrique Dussel (2007), o conceito de bem viver e terra sem males representa uma busca por uma ética da libertação, que valoriza a vida em comunidade e justiça social. Ainda a respeito desses conceitos fundantes, é importante trazer a visão de Walter Mignolo e Pedro Pablo Gómez (2015), quando relatam essa terra sem males e o bem viver e fazem uma reflexão a partir do entendimento da descolonialidade.

Mignolo (2005) também vai afirmar que esses processos, marcados por uma violência epistêmica, conduziram também a uma geopolítica linguística, já que as línguas coloniais ou imperiais, cronologicamente identificadas no grego e no latim na Antiguidade, e no italiano, no português, no castelhano, no francês, no inglês e no alemão na modernidade, estabeleceram o monopólio linguístico, desprezando as línguas nativas e, como consequência, subvertendo ideias, imaginários e as próprias cosmovisões nativas fora da Europa. Aníbal Quijano e Walter Mignolo são teóricos da América Latina em que desenvolveram conceitos importantes relacionados à colonialidade e ao pensamento descolonial, os quais podem ter contribuições significativas para a educação em Mato Grosso do Sul e em outras partes do Brasil. Suas ideias podem influenciar a forma como a educação é pensada e praticada, especialmente no que diz respeito à abordagem das questões relacionadas à colonialidade e à diversidade cultural. Aqui estão algumas das contribuições de ambos os autores para a educação.

A reflexão sobre a organização e representação de conceitos descoloniais na América Latina, particularmente o pensamento de Aníbal Quijano (2005), à luz da análise de domínio, é crucial para compreender como as ideias descoloniais são estruturadas e articuladas na região. A análise de domínio, no contexto acadêmico, refere-se à forma como um campo de conhecimento é definido, quais são seus principais conceitos e como esses conceitos estão interconectados.

No caso do pensamento descolonial de Quijano (2005), ele desenvolveu o conceito central de colonialidade do poder, que se refere à persistência das estruturas de poder colonial mesmo após a independência política. Quijano argumenta que as hierarquias raciais, sociais e econômicas impostas pelo colonialismo europeu continuaram a influenciar profundamente as

sociedades latino-americanas. Isso inclui a exploração econômica, a marginalização de grupos indígenas e afrodescendentes, e a imposição de uma epistemologia eurocêntrica.

A análise de domínio nos ajuda a entender como esse conceito central se relaciona com outros conceitos dentro do pensamento descolonial de Quijano (2005). Por exemplo, como a colonialidade do poder se relaciona com a ideia de “geopolítica linguística” mencionada no trecho citado? Como essas ideias se conectam com questões de educação e diversidade cultural?

Além disso, a análise de domínio também nos permite examinar como o pensamento de Quijano é representado e discutido em diferentes contextos acadêmicos e sociais na América Latina. Como suas ideias são debatidas e disseminadas em diferentes áreas, como a educação e os estudos culturais? Como elas são aplicadas em políticas públicas e práticas educacionais em lugares como Mato Grosso do Sul e outras partes do Brasil? Assim, análise de domínio é uma ferramenta valiosa para desvendar a estrutura e a representação dos conceitos descoloniais na América Latina, incluindo o pensamento de Aníbal Quijano. Isso nos ajuda a compreender melhor como essas ideias são organizadas e como podem influenciar a educação e a abordagem das questões relacionadas à colonialidade e à diversidade cultural na região.

No pensamento de Damião Bezerra de Oliveira e Raphael Carmesin Gomes (2021), Quijano e Mignolo são conhecidos por desenvolverem o pensamento descolonial, que busca desconstruir as hierarquias e as estruturas coloniais de poder que ainda persistem em muitos aspectos da sociedade contemporânea. Essa perspectiva pode ser aplicada na educação para questionar as narrativas eurocêntricas e promover a valorização das perspectivas e conhecimentos locais, indígenas e afrodescendentes. Em particular, enfatiza a necessidade de desconstruir as fronteiras do conhecimento que foram estabelecidas pela colonização. Isso pode incentivar uma abordagem interdisciplinar na educação, permitindo a integração de conhecimentos indígenas, africanos e de outras culturas na academia. Nesta linha de pensamento colaboro com fato que muito me incomoda que é o atrelamento da cultura sul do mato grosso com a cultura norte de mato grosso, não existe um limiar as margens fronteiriças aqui não são evidenciadas promovendo a valorização da cultura norte sobre a do Sul em mato grosso.

A abordagem descolonial também enfatiza a importância de valorizar e respeitar a diversidade cultural. Isso pode ser aplicado na educação em Mato Grosso do Sul, onde

diversas culturas indígenas estão presentes. A promoção do respeito e da compreensão das diferentes culturas pode ser um objetivo educacional importante. Incluindo perspectivas indígenas e afrodescendentes. Os trabalhos de Quijano (2008) e Mignolo (2005; 2006; 2014) podem encorajar a inclusão de perspectivas indígenas e afrodescendentes no currículo educacional, bem como a contraposição às visões eurocêntricas tradicionais. Isso pode ajudar a empoderar esses grupos e a combater o preconceito e a discriminação.

A colonialidade se apresenta em suas diversas formas como a colonialidade do poder, a colonialidade do saber, a colonialidade do ser e a colonialidade cosmogônica ou da natureza (QUIJANO, 2010; MIGNOLO, 2008). Como estes pensadores têm uma visão crítica sobre o passado e o presente a educação baseada nas ideias de Quijano (2010) e Mignolo (2008), que pode incentivar os estudantes a fazer uma reflexão crítica sobre o passado colonial e suas influências no presente. Isso pode promover uma compreensão mais profunda das questões sociais, econômicas e culturais em Mato Grosso do Sul e em todo o Brasil. Embora esses teóricos tenham contribuído com ideias valiosas para a educação, é importante ressaltar que a implementação de tais conceitos na prática educacional requer um compromisso significativo por parte das instituições de ensino e dos educadores. A transformação educacional baseada em abordagens descoloniais exige tempo, recursos e a colaboração de diversos atores.

Também é fato que, Paulo Freire (1994), Enrique Dussel (2007) e Walter Mignolo (2005) cada um à sua maneira, podem ser relacionados ao conceito de “viver terras sem males” e ao pensamento sobre a justiça social e a superação das injustiças. Vamos explorar brevemente como cada um deles se conecta a esse conceito. Paulo Freire (1994) é amplamente conhecido por sua pedagogia crítica e sua abordagem educacional centrada na conscientização e na libertação. Ele acreditava que a educação tinha o poder de empoderar as pessoas oprimidas, permitindo-lhes superar as barreiras do analfabetismo, da opressão e da desigualdade. Seu trabalho é relevante para o conceito de “viver terras sem males” na medida em que ele enfatiza a importância da educação como meio de alcançar uma sociedade mais justa e igualitária.

Dussel (2007) é um filósofo latino-americano que desenvolveu a ética da libertação. Sua filosofia destaca a importância de abordar as questões de justiça social e econômica, especialmente no contexto da América Latina, onde muitas pessoas historicamente enfrentaram opressão e exploração. Seu pensamento está relacionado ao conceito de “viver terras sem males”, na medida em que ele defende a busca por uma ordem social mais justa, onde a dignidade humana seja respeitada e as pessoas possam viver com dignidade.

Mignolo (2008) conhecido por seu trabalho na área de estudos descoloniais. Ele questiona as hierarquias de conhecimento e poder que foram estabelecidas durante a era colonial e promove uma abordagem mais inclusiva que valoriza as perspectivas e os conhecimentos locais e indígenas. Sua abordagem está alinhada com a ideia de “viver terras sem males” na medida em que busca superar as influências coloniais e promover a autodeterminação intelectual e cultural das comunidades.

Sendo assim Paulo Freire (1994), Enrique Dussel (2007) e Walter Mignolo (2008) compartilham uma preocupação com a justiça social, a igualdade e a superação das injustiças. Seus trabalhos se relacionam com o conceito de “viver terras sem males” ao enfatizar a importância da educação, da ética da libertação e da desconstrução das hierarquias coloniais para alcançar sociedades mais justas e equitativas. Suas abordagens complementam-se e podem ser usadas de forma interdisciplinar para abordar desafios sociais e culturais complexos. Sendo dessa forma:

A de[s]colonialidade requer desobediência epistêmica, porque o pensamento fronteiriço é por definição pensar na exterioridade, nos espaços e tempos que a autonarrativa da modernidade inventou como seu exterior para legitimar sua própria lógica de colonialidade (MIGNOLO, 2008, p. 30).

O argumento que o pensamento destes autores pós-coloniais contribui para o ensino no campo das ciências sociais ao propor um novo lugar de fala a partir do paradigma colonialidade-modernidade assim como a Pedagogia da Diversalidade. Marcos Antônio Bessa-Oliveira (2019a) denomina por perspectiva descolonial, em que impera a lógica de que “[...] todo e qualquer saber necessita de uma desobediência aos sistemas imperantes e obediência às especificidades culturais” (p. 68-9):

Tão certa é a questão exposta que a singularidade imposta pelas classificações modernas que delimitam a atuação das subjetividades dessas no mundo ocidental não permite sequer a existência do diferente sem que esse passe pelo crivo do julgamento de quem estabeleceu as classes. Assim, insistir no padrão de identidade, de conteúdo, de linguagem, de currículo como a escola está sendo obrigada a fazer [...] é reforçar na precariedade da arte, da cultura e dos saberes (que não são tidos como conhecimentos) que “transitam” nos espaços escolares (BESSA-OLIVEIRA, 2021b, p. 82).

Freire (2004) fomenta: Saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção. Assim, o pensador educacional afirmava que: “quando entro em uma sala de aula devo estar sendo um ser aberto

a indagações, à curiosidade, às perguntas dos estudantes, a suas inibições; um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho – a de ensinar e não a de transferir conhecimento” (FREIRE, 2004, p. 13).

Essa citação de Paulo Freire destaca a importância de uma abordagem pedagógica centrada no estudante e na construção conjunta do conhecimento. Freire argumenta que um educador não deve simplesmente transmitir informações, mas sim criar um ambiente de aprendizado onde os estudantes se sintam encorajados a fazer perguntas, expressar suas dúvidas e participar ativamente do processo de construção do conhecimento. A ideia de ser um ser aberto a indagações ressalta a necessidade de acolher as dúvidas e questionamentos dos estudantes, em vez de impor respostas prontas. Isso promove a curiosidade e estimula a reflexão crítica, essenciais para um aprendizado significativo. Ser um ser crítico e inquiridor como educador implica não apenas encorajar os estudantes a questionar, mas também estar disposto a questionar a si mesmo, a rever métodos e práticas pedagógicas, e a adaptar-se às necessidades dos estudantes. Isso contribui para a melhoria constante do processo educativo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A jornada para completar esta pesquisa foi tanto desafiadora quanto esclarecedora. A necessidade de abordar a diversidade na educação nunca foi tão premente, especialmente em um contexto como o de Mato Grosso do Sul. Este trabalho serviu como um espaço de reflexão profunda sobre as estruturas coloniais que ainda permeiam o sistema educacional. A descolonização pedagógica não é apenas uma opção; é uma necessidade urgente.

A educação não pode ser vista como um sistema isolado, mas sim como parte integrante de estruturas sociais e culturais mais amplas. Nesse contexto, a descolonização pedagógica não é um luxo acadêmico ou uma tendência pedagógica, mas uma imperativa ética e social. Ela serve como um contraponto necessário às formas coloniais de educação que perpetuam desigualdades e apagam identidades culturais diversas, especialmente em um contexto tão específico como o de Mato Grosso do Sul.

Além disso, a descolonização pedagógica é apresentada como um caminho para a verdadeira inclusão e justiça social no sistema educacional. A transição do entendimento de diversidade para diversidade é uma evolução na maneira como valorizamos as singularidades individuais em uma sociedade plural. Nesse sentido, a descolonização pedagógica e a diversidade são conceitos interligados que buscam dismantlar sistemas de opressão e construir uma educação que seja verdadeiramente representativa de todas as vozes e experiências.

A urgência dessa descolonização é ainda mais acentuada pela rápida globalização e pelas crescentes desigualdades sociais e econômicas. A educação tem o poder de moldar as futuras gerações, e uma abordagem descolonizada pode preparar os estudantes para serem cidadãos globais mais conscientes e empáticos. A autora enfatiza que a pedagogia da diversidade, apoiada por uma estrutura descolonizada, pode servir como uma ferramenta poderosa para a transformação social, tornando a descolonização não apenas desejável, mas essencial.

A transição do entendimento de diversidade para diversidade foi um dos aspectos mais reveladores desta pesquisa. A diversidade, embora importante, muitas vezes serve para categorizar e separar, enquanto a diversidade busca unir e incluir. A inclusão da diversidade na pedagogia não é apenas uma questão de justiça social, mas também uma forma de resistir ao apagamento cultural que muitas vezes ocorre em regiões como Mato

Grosso do Sul. Minha experiência pessoal como mulher, negra, docente e mãe foi importante para moldar a direção e o foco desta pesquisa. A interseccionalidade dessas identidades trouxe uma riqueza de perspectivas que enriqueceram o trabalho.

Em minha trajetória, as múltiplas identidades de ser mulher, negra, docente e mãe não foram apenas categorias sociais, mas também lentes críticas através das quais a diversidade e a descolonização pedagógica são examinadas. A vivência em uma sociedade que frequentemente marginaliza com base no gênero e na raça oferece uma perspectiva única sobre a urgência de descolonizar o espaço educacional. A experiência de maternidade, particularmente em um contexto social desafiador, acrescentou outra camada de complexidade à sua compreensão da necessidade de uma pedagogia inclusiva.

A presença na sala de aula como docente ampliou ainda mais minha compreensão sobre a importância da diversidade. Vejo assim o papel do educador como alguém que deve ir além do ensino tradicional para incluir discussões e reflexões sobre as forças sociais e críticas que moldam a realidade educacional. A sala de aula torna-se, assim, um espaço não apenas de ensino, mas também de resistência e transformação. Compreendo que a diversidade e a descolonização pedagógica não são conceitos abstratos, mas imperativos práticos e éticos que têm implicações diretas para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva. Assim, minha experiência como mulher, negra, docente e mãe não apenas enriqueceu esta pesquisa acadêmica, mas também me posicionam como uma voz crítica e necessária no discurso sobre educação inclusiva e descolonizada.

O exercício da docência, como mostrado nesta dissertação, pode ser uma poderosa ferramenta de crítica e consciência social. Os educadores têm a responsabilidade de ir além do currículo padrão e abordar as complexas forças sociais que moldam nossas vidas. A pesquisa também revelou que a diversidade não é apenas um conceito teórico, mas uma prática que pode ser incorporada em todos os aspectos da educação, desde o currículo até as relações interpessoais em sala de aula. A resistência ao apagamento cultural é uma luta contínua que requer a participação ativa de todos os envolvidos no sistema educacional. Não é suficiente apenas reconhecer a diversidade; é preciso agir para incorporá-la.

O exercício da docência, como evidenciado nesta dissertação, é, sem dúvida, uma ferramenta poderosa de crítica e conscientização social. Os educadores desempenham um papel fundamental na formação das mentes e perspectivas das gerações futuras, e essa responsabilidade vai além do mero cumprimento do currículo padrão. É crucial que os

educadores se envolvam de forma ativa na análise e discussão das complexas forças sociais que influenciam nossas vidas.

A pesquisa também destaca que a diversidade não é um conceito abstrato ou teórico, mas uma prática concreta que pode ser incorporada em todos os aspectos da educação. Isso inclui não apenas a diversidade de conteúdo no currículo, mas também a promoção de relações interpessoais inclusivas e respeitadas em sala de aula.

A resistência ao apagamento cultural é uma luta contínua e coletiva que exige a participação ativa de todos os envolvidos no sistema educacional, desde educadores e administradores até os próprios estudantes e suas famílias. Reconhecer a diversidade é um primeiro passo importante, mas não é suficiente por si só. É preciso agir de forma deliberada e contínua para incorporar a diversidade em todas as facetas da educação, garantindo que as diferentes vozes, experiências e perspectivas sejam valorizadas e respeitadas. Essa abordagem não apenas enriquecerá o ambiente educacional, mas também contribuirá para uma sociedade mais justa e inclusiva no futuro.

A descolonização pedagógica é um processo que requer tempo, esforço e, acima de tudo, a vontade de mudar. Este trabalho é apenas um passo nessa direção, mas um passo significativo. A abordagem da diversidade na educação não é apenas benéfica para as minorias, mas para a sociedade como um todo. Ela nos ajuda a entender melhor a complexidade do mundo em que vivemos e a valorizar as contribuições de todos.

A descolonização pedagógica é, indiscutivelmente, um processo que demanda tempo, esforço e, acima de tudo, a determinação de efetuar mudanças significativas no sistema educacional. O trabalho apresentado representa um passo importante nessa direção, conscientizando sobre a necessidade de repensar e transformar a maneira como ensinamos e aprendemos. É fundamental compreender que a abordagem da diversidade na educação não é apenas benéfica para as minorias, mas beneficia toda a sociedade. Ao incorporar uma variedade de perspectivas, experiências e vozes no currículo e na dinâmica da sala de aula, nós como educadores e estudantes ganhamos uma compreensão mais profunda e enriquecedora da complexidade do mundo em que vivemos.

Além disso, ao valorizar as contribuições de todos, independentemente de sua origem étnica, cultural, de gênero ou de habilidades, promovemos um senso de pertencimento e inclusão que é essencial para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. A diversidade é uma força que enriquece a sociedade, tornando-a mais resiliente, criativa e

capaz de enfrentar os desafios complexos do século XXI. Portanto, devemos continuar a avançar nesse caminho, reconhecendo que a jornada rumo a uma educação verdadeiramente inclusiva e diversificada é constante, mas também recompensadora. Cada passo que damos nessa direção contribui para um futuro mais igualitário e compreensivo, onde todos têm a oportunidade de aprender, crescer e prosperar.

A educação é um direito humano básico e deve ser acessível a todos, independentemente de sua origem, cor ou crença. A diversidade é um caminho para tornar esse direito uma realidade. A inclusão da diversidade na pedagogia é também uma forma de preparar os estudantes para um mundo cada vez mais globalizado. A habilidade de entender e valorizar diferentes perspectivas é vital para o sucesso em qualquer campo. A pesquisa mostrou que, embora haja desafios significativos para a implementação da diversidade na educação, os benefícios potenciais superam em muito os obstáculos.

A resistência ao apagamento cultural e a promoção da diversidade são especialmente relevantes em Mato Grosso do Sul, uma região com uma rica tapeçaria cultural que deve ser preservada e celebrada. A diversidade não é apenas um conceito acadêmico, mas uma filosofia de vida que pode ajudar a moldar uma sociedade mais justa e igualitária. A minha esperança é que esta pesquisa sirva como um catalisador para futuros estudos e ações práticas na área da diversidade na educação.

Acredito que a educação tem o poder de mudar vidas e sociedades, e a inclusão da diversidade na pedagogia é um meio eficaz para alcançar esse objetivo. A descolonização pedagógica e a diversidade são intrinsecamente ligadas. Não podemos ter um sem o outro, e ambos são necessários para uma educação verdadeiramente inclusiva e equitativa. Ainda, esta pesquisa também destacou a importância do diálogo e da colaboração entre diferentes grupos e comunidades. É desta forma porque a diversidade é um esforço coletivo que requer a participação de todos. Sendo assim, a implementação da diversidade na educação é um processo contínuo que requer monitoramento e ajustes constantes. Não é uma solução única, mas um caminho a ser percorrido.

Este estudo também serviu como um lembrete pessoal da importância de permanecer engajada e ativa na luta por uma educação mais inclusiva e justa. A diversidade não é um fim em si mesma, mas um meio para alcançar uma sociedade mais justa e igualitária. É uma jornada, não um destino. Acredito que os educadores têm um papel vital a desempenhar na promoção da diversidade. Eles são os agentes de mudança que podem fazer a diferença no

sistema educacional. A inclusão da diversidade na pedagogia é também uma forma de combater a desigualdade social e econômica, fornecendo a todos os estudantes as ferramentas necessárias para ter sucesso na vida.

Esta pesquisa também me fez refletir sobre a minha própria prática como educadora e os passos que posso tomar para incorporar a diversidade em minha sala de aula. A descolonização pedagógica não é apenas uma questão acadêmica, mas uma questão de justiça social que afeta todos os aspectos da vida. A minha visão para o futuro é uma educação que celebre a diversidade em todas as suas formas, e que prepare os estudantes para serem cidadãos globais conscientes e engajados.

Compreender a importância da diversidade no contexto educacional é uma reflexão fundamental para todos os educadores. A pesquisa realizada também me fez questionar minha própria prática como educadora e os caminhos que posso seguir para incorporar a diversidade de maneira eficaz em minha sala de aula. A descolonização pedagógica transcende o âmbito acadêmico e assume um papel crucial na promoção da justiça social em todas as esferas da sociedade. Reconhecer que a diversidade não é apenas uma questão teórica, mas um imperativo moral, é o primeiro passo para criar um ambiente educacional inclusivo e enriquecedor.

Vislumbrando o futuro da educação, almejo uma abordagem que celebre a diversidade em todas as suas manifestações, seja ela étnica, cultural, de gênero ou de habilidades. Uma educação que valorize e respeite as diferentes perspectivas e experiências dos estudantes. Isso não apenas enriquecerá o aprendizado, mas também preparará os estudantes para se tornarem cidadãos globais conscientes e engajados, capazes de contribuir positivamente para um mundo diversificado e complexo.

A realização desta pesquisa foi uma jornada de autodescoberta e crescimento pessoal e profissional. Foi uma oportunidade para refletir sobre o que significa ser uma educadora comprometida com a diversidade. Acredito que este trabalho é um pequeno, mas significativo, passo na direção certa. Há ainda muito trabalho a ser feito, mas estou otimista de que a mudança é possível. Assim, em conclusão, a diversidade na educação é mais do que um conceito; é uma prática, um compromisso e, acima de tudo, uma necessidade. Este trabalho é uma contribuição para essa causa vital e espero que inspire outros a se juntarem a essa jornada.

REFERÊNCIAS

AFTM. **Blog do AFMT**: charge. 2020. <https://blogdoaftm.com.br/?s=merenda>.

ALVES, Gilberto Luís. Formação de professores: uma necessidade de nosso tempo? **Revista Histedbr**, Campinas, n. 31, p. 102-112, set. 2008.

ALVES, Gilberto Luís. **O trabalho didático na escola moderna**: formas históricas. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

ANDRADE, Joze Medianeira dos Santos et al. Avanços científico-tecnológicos e Auto (trans) formação de professores: novos tempos... velhos desafios? **Educação, Ciência e Cultura**, v. 24, n. 2, p. 153-164, 2019. Disponível em: <https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Educacao/article/view/4508>. Acesso em: 21 abr. 2023.

ANZALDÚA, Gloria. To live in the borderlands. In: MELENDÉZ, Gabriel; YOUNG, Jane M.; MOORE, Patricia; PYNES, Patrick. **The multicultural Southwest**: A reader. Arizona: University of Arizona, 1987. p. 139-140.

ARANHA, Maria Lucia Arruda. **Filosofia da educação**. São Paulo: Moderna, 1989.

AULER, Décio. **Cuidado!** Um cavalo viciado tende a voltar para o mesmo lugar. São Paulo: Appris Editora e Livraria Eireli-ME, 2018.

BASSO, Itacy Salgado. Significado e sentido do trabalho docente. **Cadernos Cedes**, v. 19, p. 19-32, 1998. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/Sc7BRSNfgRFsvLMYyTP9Fzf/?lang=pt>. Acesso em: 12 abr. 2023.

BECKER, Fernando. Paulo Freire e Jean Piaget: teoria e prática. **Schème: Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas**, v. 9, p. 07-47, 2017.

BESSA-OLIVEIRA, Marcos Antônio; ORTIZ, Marcela dos Santos. BNCC—Caminhos e (Im) possibilidades para gênero: porque a educação escanteou as mulheres e seus corpos?. **Educação em Revista**, v. 21, p. 73-88, 2020. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/educacaoemrevista/article/view/9913>. Acesso em: 19 mar. 2023.

BESSA-OLIVEIRA, Marcos Antônio. Poéticas de processos artísticos biogeográficos: modos outros de cartografar bio-sujeitos, geo-espacos, grafia-narrativas. **Cadernos de estudos culturais**, v. 1, n. 19, p. 59-84, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/cadec/article/view/7729>. Acesso em: 11 abr. 2023.

BESSA-OLIVEIRA, Marcos Antônio. Pedagogias da diversidade. **Cadernos de Estudos Culturais**, v. 1, n. 21, p. 61-85, 2019a. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/cadec/article/view/9691>. Acesso em: 10 mar. 2023.

BESSA-OLIVEIRA, Marcos Antônio. O Corpo das Artes (Cênicas) Latinas ainda é razão e emoção!"Quando essa porra toda explodir, aí Eu quero é ver!". **Cadernos de Estudos Culturais**, v. 2, n. 22, p. 83-109, 2019b. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/cadec/article/view/9711>. Acesso em: 11 mar. 2023.

BESSA-OLIVEIRA, Marcos Antônio. Arte, cultura, educação, COVID-19 & o pensamento descolonial crítico biogeográfico fronteiriço: por uma pedagogia/filosofia da libertação de corpos, almas e fazeres culturais. **Filosofia e Educação**, v. 13, n. 1, p. 1964-1995, 2021a. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rfe/article/view/8662003>. Acesso em 10 abr. 2023.

BESSA-OLIVEIRA, Marcos Antônio. Arte-educação descolonial: Formação de professor de arte para um trabalho docente mediador. **Revista Educação-UNG-Ser**, v. 16, n. 1, p. 63-88, 2021b. Disponível em: <http://revistas.ung.br/index.php/educacao/article/view/4133>. Acesso em: 12 abr. 2023.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidente da República, [2016]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc106.htm. Acesso em: 02 abr. 2024.

BRAUER, Karin Claudia Nin; FREIRE, Maximina Maria. Paulo Freire e Edgar Morin: a complementaridade de um diálogo possível. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 60, p. 316-327, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tla/a/tLbfvL7nZ5pnWQzvw5dJ58f/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 11 mar. 2023.

BRULON, Bruno. Descolonizar o pensamento museológico: reintegrando a matéria para repensar os museus. **Anais do Museu Paulista: História e Cultura Material**, v. 28, p. 1-30, 2020. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/anaismp/article/view/155323>. Acesso em: 12 mar. 2023.

BUTLER, Judith. Reflexões sobre o conceito de igualdade: identidade ou equivalência?. In: CARVALHO, Maria da Penha Felício. **O Homem é uma animal racional. E a mulher?**. São Paulo: Letra Capital, 2000. p. 116-128.

BUTLER, Judith. **Vida precária: os poderes do luto e da violência**. São Paulo: Autêntica Business, 2019.

CAIXETA, Sara da Silva, **Unidocência: uma análise do trabalho de professores dos anos iniciais do ensino fundamental**. 2017. 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2017. DOI <http://doi.org/10.14393/ufu.di.2017.422>. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/20691>. Acesso em: 12 mar. 2023.

CARMO, Maria Virginia Freire dos Santos. Por uma educação antirracista: descolonizar currículos como desafio para a construção da democracia. **Revista Pindorama**, v. 11, n. 1, p. 173-186, 2020. Disponível em: <https://asetore.ifba.edu.br/Pindorama/article/view/829>. Acesso em: 10 mar. 2023.

CARVALHO, Marília Pinto de. **Trabalho, família e maternidade:** mães solteiras no mercado de trabalho. [S.l.: s. n.], 2002.

COSTA, Albertina de Oliveira. **Mães solteiras:** vida e trabalho. [S.l.: s. n.], 1998.

DUSSEL, Enrique. **Et infini, Totalité.** Essai sur l'extériorité. La Haye: Martinus Nijhoff, 1961.

DUSSEL, Enrique. **Filosofia ética latinoamericana IV.** Bogotá: USTA, 1979.

DUSSEL, Enrique. **Filosofia da libertação:** crítica à ideologia da exclusão. São Paulo; Paulus, 2005.

DUSSEL, Enrique. **Ética da libertação na idade da globalização e da exclusão.** Trad. Ephraim Ferreira Alves, Jaime A. Clasen, Lucia M. E. Orth. Petrópolis RJ: Vozes, 2007.

FARIA, Juliano Ribeiro; BESSA-OLIVEIRA, Marcos Antônio. Meu/nosso corpo estranho, o que temos é dele/nele que somos: cultura, bios, educação. **Filosofia e Educação**, v. 11, n. 1, p. 5-35, 2019. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rfe/article/view/8655077>. Acesso em: 12 mar. 2023.

FERREIRO, Emília Ferreiro; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

FONTENELLE, Luana. **Mãe solteira ou mãe solo?** Descubra as implicações de cada termo e conheça histórias dessa realidade. Quantas vezes em nosso dia a dia nos pegamos reproduzindo o termo 'mãe solteira' sem percebermos que é pejorativo? Conheça as mães solo! 2020. Disponível em: <https://www.oitomeia.com.br/noticias/2020/10/25/mae-solteira-ou-mae-solo-descubra-as-implicacoes-de-cada-termo-e-conheca-historias-dessa-realidade/>. Acesso em: 12 jun. 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Sofia. Um olhar sobre a inclusão. **Revista de Educação**, p. 5-20, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da libertação em Paulo Freire.** São Paulo: Editora Paz e Terra, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 25 Ed., São Paulo: Paz e Terra, 2021.

FURLAN, Angélica Bellodi Sant'Ana. **Concepção de um currículo crítico:** a ética como referência praxiológica. 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/6939>. Acesso em: 20 ago. 2023.

GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. **Educação e pesquisa**, v. 29, p. 167-182, 2003.

Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/sGzxY8WTnyQQQbwjG5nSQpK/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 abr. 2023.

GROSGOUEL, Ramón. Dilemas dos estudos étnicos norte-americanos: multiculturalismo identitário, colonização disciplinar e epistemologias descoloniais. **Ciência e Cultura**, São Paulo, v. 59, n. 2, p. 32-35, abr./jun. 2007.

GROSGOUEL, Ramón. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. **Revista crítica de ciências sociais**, n. 80, p. 115-147, 2008. Disponível em: <https://journals.openedition.org/rccs/697>. Acesso em: 10 jul. 2023.

GROSSBERG; Lawrence; NELSON, Cary; TREICHEL, Paula. **Cultural Studies**. New York: Routledge, 1995.

HEIDEGGER, Martin. O que é isto: a filosofia? In: HEIDEGGER, Martin. **Os pensadores: conferências e escritos filosóficos**. São Paulo: Abril Cultural, 1979.

HENRIQUES, Ricardo et al. **Educação Ambiental: aprendizes de sustentabilidade**. Brasília: Secad, 2007.

HESSEN, Joannes. Filosofia dos valores. **Revista Portuguesa de Filosofia**, v. 1, n. 1, p. 110-111, 1945.

KLEIN, Lígia Regina. **Alfabetização: quem tem medo de ensinar?**. 6. Ed., São Paulo: Cortez; Campo Grande: Editora da UFMS, 2012.

KUSCH, Rodolfo. **América Profunda. 1962**. Santa Fé, Fundación Ross, 2007.

LIBANEO, José Carlos. Tendências pedagógicas na prática escolar. **Revista da Associação Nacional de Educação-ANDE**, v. 3, p. 11-19, 1983. Disponível em: https://praxistecnologica.files.wordpress.com/2014/08/tendencias_pedagogicas_libaneo.pdf. Acesso em: 15 abr. 2023.

LORCA, Javier. O controle dos corpos e dos saberes.[Entrevista concedida por Walter Mignolo]. **Instituto Humanitas Unisinos**, v. 11, n. 07, 2014. Disponível em: <https://www.ihu.unisinos.br/categorias/170-noticias-2014/533148-o-controle-dos-corpos-e-dos-saberes-entrevista-com-walter-mignolo>. Acesso em: 20 mar. 2023.

MIGNOLO, Walter D. Cambiando las éticas y las políticas del conocimiento: lógica de la colonialidad y postcolonialidad imperial. **Tabula rasa**, n. 3, p. 47-72, 2005. Disponível em: <https://www.revistatabularasa.org/numero03/cambiando-las-eticas-y-las-politicas-del-conocimiento-logica-de-la-colonialidad-y-postcolonialidad-imperial/>. Acesso em: 10 mar. 2023.

MIGNOLO, Walter D. Citizenship, knowledge, and the limits of humanity. **American Literary History**, v. 18, n. 2, p. 312-331, 2006. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/3876708>. Acesso em: 12 mar. 2023.

MIGNOLO, Walter. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. **Cadernos de Letras da UFF**, v. 34, n. 1, p. 287-324, 2008. Disponível em: http://professor.ufop.br/sites/default/files/tatiana/files/desobediencia_epistemica_mignolo.pdf. Acesso em: 09 mar. 2023.

MIGNOLO, Walter D. Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. **Revista brasileira de ciências sociais**, v. 32, p. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbcsoc/a/nKwQNPrx5Zr3yrMjh7tCZVk/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 abr. 2023.

MIGNOLO, Walter D. **Histórias locais/diseños globales: colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo**. Madrid: Ediciones Akal, 2003.

MIGNOLO, Walter D.; VEIGA, Isabella Brussolo. Desobediência Epistêmica, pensamento independente e liberdade decolonial. **Revista x**, v. 16, n. 1, p. 24-53, 2021. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/78142>. Acesso em: 19 abr. 2023.

MIGNOLO, Walter; GÓMEZ, Pedro Pablo. Estéticas decoloniales: sentir, pensar, hacer en Abya Yala y la Gran Comarca. In: MIGNOLO, Walter; GÓMEZ, Pedro Pablo. **Trayectorias de re-existencia: ensayos en torno a la colonialidad/decolonialidad del saber, el sentir y el creer**. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas: Facultad de Artes ASAB, 2015. p. 99-121.

NAIME, Roberto. **Teoria de Gaia, de ideia pseudocientífica a teoria respeitável**. Disponível em: < <https://www.ecodebate.com.br/2017/07/04/teoria-de-gaia-de-ideia-pseudocientifica-teoria-respeitavel-artigo-deroberto-naime/>>. Acesso em: 12 abr. 2023.

NORONHA, Marina Maura de Oliveira; NOLASCO, Edgar César. Corpo-Paisagem biogeográfico. **Cadernos de Estudos Culturais**, v. 2, n. 28, p. 95-105, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/cadec/article/view/18298>. Acesso em: 18 jul. 2023.

OLIVEIRA, Damião Bezerra de.; GOMES, Raphael Carmesin. Epistemologia de fronteiras em Walter Mignolo: compreensão, críticas e implicações na pesquisa em educação. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 35, n. 74, p. 643-677, 2021. DOI: 10.14393/REVEDFIL.v35n74a2021-55175. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/55175>. Acesso em: 23 out. 2023.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. É preciso manter as orelhas verdes: o silêncio e a escuta na educação. MARTINS, Mirian Celeste; BONCI, Estela Maria Oliveira; MOMOLI, Daniel (Ed.). **Formação de educadores: modos de pensar e provocar encontros com a arte e mediação cultural**. São Paulo: Terracota Editora, 2018. p. 68-80.

PALERMO, Zulma. Revisando fragmentos del «archivo» conceptual latinoamericano a fines del siglo XX. **Tabula rasa**, n. 9, p. 217-246, 2008. Disponível em: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1794-24892008000200012. Acesso em: 12 mar. 2023.

PATRÍCIO, Manuel Ferreira. **Lições de axiologia educacional**. Lisboa: Universidade Aberta, 1993.

PICOLI, Bruno Antônio; VICENZI, Renilda. Grupo de Pesquisa em Educação, Violência e Democracia - GRUPEVD. **SENPE-Seminário Nacional de Pesquisa em Educação** (ISSN 2675-8970), v. 4, n. 1, p. 1-5, 2022. Disponível em: <https://portaleventos.uffs.edu.br/index.php/SENPE/article/view/16555>. Acesso em: 30 mar. 2023.

PIZZIO, Alex. Embates acerca da ideia de justiça social em relação a conflitos sociais e desigualdades. **Revista de Administração Pública**, v. 50, p. 355-375, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rap/a/s4XzthXHZp89xw8zXNjNQck/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 18 jul. 2023.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad y modernidad/racionalidad. **Perú Indígena**, v. 13, n. 29, p. 11-20, 1992. Disponível em: <https://www.lavaca.org/wp-content/uploads/2016/04/quijano.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2023.

RABELLO, Elaine Rabelo.; PASSOS, José Silveira. Vygotsky e o desenvolvimento humano. **Portal Brasileiro de Análise Transacional**, p. 1-10, 2010. Disponível em: https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/38699285/desenvolvimento_humano-with-cover-page-v2.pdf?Expires=1666623124&Signature=HQO3F2paNsvb9Or6dnN1m8jPCPrgz72oxSRzpryocuSn3mQ9i7mnrEvh8cl8dBfo7zpp5LJ8TqU-T9QihI-Ga65Mg2VyVlwumAYfh~y6-KqGES1hTLcqYbnYjJVwu7kGeek6Cs2HiQhs2g4vhHolKWP1RyFjrZU82uuJxrbLgiZhPbXebiGMKRta9ynAZnuR2kKI6OJTL0Os-YKmwDUb2c~5A8kBZmbvBzSbbrqbtVhOtZa~Egmx8910JVStJ4VTVXmpgj1b-DYPoPAh8P0i2puInhoHDeGvfb92qpRv18YzIPy13oK0grIfjc9We48Gr5fCsbPvUYxo0wK8vBnYA__&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA. Acesso em: 10 out. 2022.

RODRIGUES, Kelen Cristina. Em pauta o conceito de ethos: a movência do conceito da retórica aristotélica à sua resignificação no campo da Análise do Discurso por Dominique Maingueneau. **Signum: Estudos da Linguagem**, v. 11, n. 2, p. 195-206, 2008. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/view/3056/0>. Acesso em: 21 mar. 2023.

ROSA, Luís Carlos Dalla. Bem viver e terra sem males: a cosmologia dos povos indígenas como uma epistemologia educativa de decolonialidade. **Educação**, v. 42, n. 2, p. 298-307, 2019. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/27652>. Acesso em: 21 jun. 2023.

SAINT-GEORGES, Pierre. Pesquisa e crítica das fontes de documentação nos domínios económicos, social e político. In: ALBARELLO, Luc et al. **Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais**. Lisboa: Gradiva Publicações Ltda., p. 15-47, 1997.

SANTOS, Boaventura de Souza. **O fim do império cognitivo: a afirmação das epistemologias do Sul**. São Paulo; Autêntica, 2019.

SANTOS, Jefferson da Silva; GEHLEN, Simoni Tormöhlen. As relações teórico-metodológicas entre Freire e Dussel e suas contribuições para uma práxis axiológico-transformadora. **Pro-Posições**, v. 33, p. e20200022, 2022.

SANTOS, Kelly Queiroz dos; SOUZA, Ana Carolina Pereira de; BESSA-OLIVEIRA, Marcos Antônio. Penso (hegemonicamente), logo existo: reflexões acerca da pesquisa acadêmica no mestrado profissional em educação. **Devir Educação**, v. 4, n. 2, p. 55-79, 2020. Disponível em: <http://devireducacao.ded.ufla.br/index.php/DEVIR/article/view/242>. Acesso em: 12 mar. 2023.

SARMENTO, Dirléia Fanfa; FOSSATTI, Paulo. A docência na visão de futuras professoras dos anos iniciais do ensino fundamental. **Conhecimento & Diversidade**, v. 3, n. 6, p. 42-57, 2012. Disponível em: https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/conhecimento_diversidade/article/view/536. Acesso em: 11 mar. 2023.

SEZYSHTA, Arivaldo. A filosofia da libertação e bem viver: gênese da pretensão crítica do pensamento. **Trilhas Filosóficas**, v. 10, n. 1, p. 9-31, 2017. Disponível em: <https://periodicos.apps.uern.br/index.php/RTF/article/view/tf.v10i1.3061>. Acesso em: 23 jun. 2023.

SILVA, Antonio Fernando Gouvêa da. **A construção do currículo na perspectiva popular crítica das falas significativas às práticas contextualizadas**. 2004. Disponível em: <https://repositorio.pucsp.br/handle/handle/22098>. Acesso em: 10 set. 2023.

SILVA, Aracy Lopes da; GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. **A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus**. Brasília: MEC/MARI. 1995. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=26725. Acesso em: 12 mar. 2023.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. **Educação**, v. 30, n. 63, p. 489-506, 2007. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/2745>. Acesso em: 11 abr. 2023.

SKINNER, Quentin; BARBOSA, Marcus Vinícius. Significado e interpretação na História das Ideias. **Revista Tempo e Argumento**, v. 9, n. 20, p. 358-399, 2017. Disponível em: <https://revistas.udesc.br/index.php/tempo/article/viewFile/2175180309202017358/6760>. Acesso em: 21 jul. 2023.

SKLIAR, Carlos. **Conmover la educación**. Buenos Aires: Noveduc libros, 2008.

TASSONI, Elvira Cristina Martins. Afetividade na aprendizagem da leitura e da escrita: uma análise a partir da realidade escolar. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, v. 13, n. 2, p. 524-544, 2013. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1808-42812013000200008. Acesso em: 11 mar. 2023.

THIOLLENT, Michel Jean Marie; COLETTE, Maria Madalena. Pesquisa-ação, formação de professores e diversidade. **Acta Scientiarum. Human and Social Sciences**, v. 36, n. 2, p.

207-216, 2014. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/3073/307332697009.pdf>. Acesso em: 06 mar. 2023.

TOMÁS, Lia. **Ouvir o lógos**. São Paulo; Unesp, 2002.

ZARIAS, Alexandre. A ordem pública do corpo humano e suas fronteiras legislativas no Brasil. **Sociologias**, v. 21, p. 132-161, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/soc/a/jnwLfCKqQXs6VgjPjBcFjf/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 11 mar. 2023.

APÊNDICE I– PROPOSTA DE INTERVENÇÃO – PROJETO DE ENSINO: Des-Antropofagia das Comunidades Indígenas e Quilombolas de Mato Grosso do Sul

INTRODUÇÃO

[...] o eurocentrismo torna-se, portanto, uma metáfora para descrever a colonialidade do poder, na perspectiva da subalternidade. Da perspectiva epistemológica, o saber e as histórias locais européias foram vistos como projetos globais, desde o sonho de um *Orbis universalis christianus* até a crença de Hegel em uma história universal, narrada de uma perspectiva que situa a Europa como ponto de referência e de chegada. (MIGNOLO, 2003, p. 41)

Quando me inquieto e me posiciono com a responsabilidade de diálogo e teorizada pela conjunção entre as minhas sensibilidades biográficas (bios) e histórias locais (lôcus) como pesquisadora crítica da cultura biográfica e fronteiriça amparada pelas reflexões descoloniais e pós-abissais a claridade dos trópicos da fronteirasul geo-histórica e epistemológica de meu estado Mato Grosso do Sul do pretérito imperfeito. Assentada no *outro* em meu discurso que me direciona para a elaboração de uma formação baseada na Pedagogia Diversalidade que está sempre situada ao Sul, isto é, enrolada e emaranhada em tudo aquilo que foi apagado, invisibilizado, expurgado ou até mesmo ignorado pelo projeto pseudo-universal da modernidade/colonialidade através da insígnia de exterioridade que me posiciono diante a este modelo de des- construção das história hegemonicamente enternecidas nas propostas curriculares estruturantes. Como afirmado por Oswald de Andrade (1970):

A Antropofagia ritual é assinalada por Homero entre os gregos e segundo a documentação do escritor argentino Blanco Villalta, foi encontrada na América entre os povos que haviam atingido uma elevada cultura-Asteca, Maias, Incas. Na expressão de Colombo, comiam los hombres. Não o faziam, porém, por gula ou por fome. A crise da Filosofia Messiânica (p. 77).

O termo “antropofagia” tem diferentes significados em contextos diversos, mas um dos usos mais conhecidos está relacionado ao movimento artístico e cultural conhecido como o “Movimento Antropofágico” no Brasil. O conceito de “Antropofagia” na perspectiva do Movimento Antropofágico, liderado por artistas e escritores brasileiros na década de 1920, foi popularizado por Oswald de Andrade. Nesse contexto, a antropofagia se refere à ideia de uma “devoração” criativa de influências estrangeiras, especialmente europeias, para a construção de uma cultura brasileira genuína e única. A metáfora da antropofagia implicava absorver

elementos culturais externos, digeri-los e, finalmente, transformá-los em algo original e autêntico. Partindo deste pensamento a descolonialidade tem como base este termo para fazer uma reflexão mais aprofundada sobre o quanto ainda nos contempla a antropofagia. É assim, pois “só a Antropofagia nos une. Socialmente. Economicamente. Filosoficamente. Manifesto Antropofágico” (ANDRADE, 1970, p. 13).

Os artistas antropófagos argumentavam que, assim como os povos indígenas praticavam a antropofagia de seus inimigos para absorver sua força, a cultura brasileira poderia absorver influências estrangeiras para fortalecer sua própria identidade cultural. Esse movimento enfatizava a importância de valorizar as raízes culturais e criar uma cultura nacional que refletisse as realidades do Brasil, em vez de imitar cegamente os padrões culturais europeus. O Manifesto Antropófago, escrito por Oswald de Andrade em 1928, é uma das obras mais famosas do movimento e estabelece muitas das ideias-chave da antropofagia. O movimento teve influência significativa na literatura, artes plásticas e cultura brasileira, incentivando uma abordagem criativa e autêntica em oposição à simples imitação de modelos estrangeiros.

Portanto, a antropofagia no contexto do Movimento Antropófago no Brasil representa a ideia de absorver, transformar e reinterpretar influências culturais estrangeiras para criar uma cultura nacional distinta e autêntica. Ao pensar um Projeto de Ensino na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul voltado para os cursos de Licenciatura que tem em suas bases fundantes a Pedagogia e por estar neste contexto territorial com um cenário multicultural recorro-me ao termo descolonial Des-antropofagia que é um conceito que surge como uma inversão da ideia de antropofagia, um movimento cultural brasileiro do início do século XX. Enquanto a antropofagia cultural se refere à absorção de influências culturais estrangeiras para criar algo novo e autêntico, a des-antropofagia propõe uma exclusão das práticas coloniais e a busca pelos prejuízos e respeito à diversidade cultural.

Sendo um conceito interpretado como uma resposta crítica ao movimento artístico e cultural da “antropofagia” no Brasil, que promove a absorção e reinterpretação criativa de influências estrangeiras. A “des-antropofagia” propõe a exclusão e a resistência às influências culturais estrangeiras, promovendo em vez disso a valorização das culturas locais e o fortalecimento da identidade nacional. A ideia de “des-antropofagia” é transformadora porque desafia as estruturas tradicionais de poder e colonização cultural. Propondo uma abordagem crítica e emancipatória para as questões culturais e identitárias. Ela desafia a homogeneização

cultural e promove a diversidade e a identidade específicas como elementos essenciais na construção de culturas culturais fortes e resilientes.

2. JUSTIFICATIVA

E como se desconectar do eurocentrismo se você é, como eu, um argentino com descendência europeia e não um índio da região andina ou um equatoriano, alguém de Barbados ou da Martinica de descendência africana? Certamente, você pode ter descendência africana e abraçar a tradição dos pensadores brancos europeus, judeus ou não; ou você pode ser um branco da França ou dos EUA e ter abraçado a tradição dos pensadores radicais africanos ou afro-caribenhos etc. Estou desunindo a formação e a transmissão de regiões epistêmicas, ligadas a corpos e regiões do mundo moderno/colonial e a seus movimentos através do tempo e do espaço. Eles se movem, mas não desaparecem: vá dizer a um pensador pós-moderno ou a um filósofo europeu conservador que não há tal concepção como a filosofia europeia ou história europeia de ideias, e você pode ter a confirmação de que entidades ficcionais também existem; e que os pensadores europeus já esclareceram que há uma correlação entre certas ideias, certas regiões do mundo e certos tipos de pessoas. Eis porque os intelectuais indígenas e afros têm dificuldades em transformar suas ideias em ideias competitivas como, vamos dizer, as de Martin Heidegger ou Samuel Huntington, para dar exemplos diferentes (MIGNOLO, 2008, p. 301).

Este Projeto tem objetivo possibilitar aos/as/es estudantes e comunidade em geral o conhecimento de diversos processos e experiências relativos à produção de pesquisas multi ou pluri, inter e transdisciplinares e culturais à memória social e as cosmovisões culturais diferentes considerando a perspectiva de abordagem no Projeto ser a partir do Pensamento Descolonial. Partindo da necessidade de aproximar os mundos das diferenças e promover a interação desses novos saberes interligando as culturas e proporcionando um novo horizonte entre corpos da diferença e, visando um afinamento dos pré-conceitos estabelecidos histórico e culturalmente.

Essa fala de Mignolo (2008) levanta questões importantes sobre a desconexão do eurocentrismo e a complexidade das identidades e heranças culturais. O autor reconhece a influência e o legado dos pensadores europeus e questiona como é possível se desprender do eurocentrismo quando se possui uma descendência europeia, como é o caso dele próprio como argentino. Mignolo (2008) nos desafia a refletir sobre as conexões entre as regiões epistêmicas, os corpos e as heranças culturais. Ele ressalta que essas conexões não desaparecem, mesmo que os pensadores e ideias se movam através do tempo e do espaço. O

autor aponta para a existência de uma concepção de filosofia europeia e história europeia de ideias, que muitas vezes é tomada como universal e dominante, desvalorizando outras perspectivas e saberes.

Ao mencionar a dificuldade dos intelectuais indígenas e afrodescendentes em tornar suas ideias competitivas em relação às dos pensadores europeus, Mignolo (2008) destaca a desigualdade e o desafio enfrentado por essas vozes em ganhar reconhecimento e espaço nas esferas intelectuais dominantes. Ele ilustra isso citando nomes como Martin Heidegger e Samuel Huntington, representantes de tradições de pensamento valorizadas e amplamente difundidas. É reconhecimento deste pensamento e por não mais poder fechar os olhos para estes propósitos colonialistas que a partir deste projeto daremos a oportunidade das categorias subjugadas e referências nas propostas por uma desarticulação do modelo de sociedade colonialista que os trouxemos para dentro da Universidade dando voz aos seus anseios.

Tomo como justificativa a relevância de Plano de Ensino para curso de graduação em licenciaturas os conceitos de “bem viver” e de “terra sem males” presentes na cosmologia dos povos indígenas em vista de uma epistemologia educativa de descolonialidade, propostas pelos pensadores Enrique Dussel (1997) e Walter Mignolo (2008).

Partindo de que é a razão do/a Outro/a, sobretudo a exterioridade indígena, mas que se manifesta também em outras fronteiras (a mulher, o negro, a juventude...) que desbordam a modernidade e a colonialidade e suas duas faces de uma mesma ontologia que pensa o fundamento do ser a partir da totalidade que oprime e exclui a outridade.

Ressalva-se ser uma abordagem eminentemente teórica que parte de uma análise fenomenológica e, ao mesmo tempo, hermenêutica, na medida em que a manifestação da sabedoria indígena e afro tem a prioridade e, como tal, deve ser o pano de fundo da presente discussão, a qual ocorre no âmbito da filosofia da educação. Tendo em vista de uma filosofia da educação que procura assumir uma perspectiva ética, tal como a propõe Enrique Dussel (1977, p. 94):

É possível sair da armadilha do “Mesmo”? Podemos pensar em diferença ontológica do ser e do ente a partir de um além do “Mesmo”? O ser como o “visto” é o único sentido com o qual dizemos ser? Não se poderá descobrir um movimento que, superando seu momento monológico, se abre à dialógica?

Ao observar a necessidade de aproximar os mundos das diferenças e promover a interação desses novos saberes interligando as culturas e proporcionando um novo horizonte entre corpos da diferença e, visando um afinamento dos pré-conceitos estabelecidos histórico e culturalmente. Primeiramente é necessário esclarecer os conceitos-chaves dessa cosmologia e, em seguida, explicitar a pertinência e relevância desse conteúdo, tendo em conta o ponto de partida dessa problemática. O mergulho nessa temática implica, porém, assumir a condição de testemunho do/a Outro/a, diante do qual o ato investigativo e reflexivo se torna proximidade, relação face a face que, dentre outras possibilidades, estimulando a mediação educativa. Por fim apresentar-se-á algumas possíveis decorrências propriamente ditas, na perspectiva de uma epistemologia pedagógica de descolonialidade

Tendo-se a responsabilidade da universidade em ser a protagonista deste intercâmbio com o mundo externo de possibilidades outras, aproximar os desconhecidos ou excluídos de forma que quebre os paradigmas já estruturados. A justificativa para uma bolsa discente é corroborar no desenvolvimento do projeto. Dar-se-á com intuito de promover o envolvimento do discente nas atividades propostas no componente curricular das licenciaturas.

Este pleito tem a finalidade de ser um facilitador para os desenvolvimentos das metodologias aplicadas ao longo do projeto. O recurso viabilizara a desenvoltura e praticidade para as possíveis necessidades nos afazeres pedagógicos e metodológicos dentro do projeto, já que terá vários deslocamentos e se utilizará de recursos midiáticos e didáticos.

3. OBJETIVOS

3.1 OBJETIVO GERAL

Possibilitar aos/as/es estudantes dos cursos de graduação em licenciaturas oferecidos pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul que tem como base fundante a pedagogia que é uma proposta oferecida pela Dissertação de Mestrado que desenvolvo baseada no conhecimento de diversos processos e experiências relativos à produção de pesquisas multi ou pluri, inter e transdisciplinares e culturais à memória social e as cosmovisões culturais diferentes considerando a perspectiva de abordagem no Projeto ser a partir do Pensamento Descolonial. E em contrapartida fazer uma amostra de como é a proposta de Pedagogia da Diversidade que venho empenhada em lucidar para possíveis formações de professores (Quadro1).

Quadro 1 – Quadro de definições

| | Diversidade | Diversalidade |
|--------------------|---|--|
| Definição | Refere-se à variedade de características, atributos, culturas, perspectivas e experiências entre indivíduos e grupos. Geralmente, o conceito de diversidade é ancorado em torno de um padrão ou norma estabelecidos, e as diferenças são percebidas em relação a este. | Propõe uma visão que considera a existência e é igualitária da diferença. Todas as diferenças são vistas como igualmente válidas e relevantes, sem a necessidade de um padrão único ou dominante. O foco não está apenas na presença de diferenças, mas em como essas diferenças interagem e se relacionam umas com as outras. |
| Implicações | Pode implicar em hierarquia ou desigualdade, onde algumas diferenças são mais valorizadas ou privilegiadas do que outras. Isso pode levar a práticas de exclusão ou marginalização de determinados grupos ou indivíduos que são considerados diferentes ou desviantes da norma. | Implica na existência de uma abordagem não hierárquica para diferenças, onde cada uma é considerada igualmente válida e importante. A diversalidade é a existência de uma multiplicidade de formas de ser e de viver, e prioriza a interconexão e a interdependência dessas diferenças. |
| Objetivo | O objetivo frequentemente é a tolerância ou a inclusão de indivíduos e grupos considerados diferentes ou desviantes da norma. | O objetivo é o reconhecimento e a valorização de todas as formas de ser e viver, sem a necessidade de um padrão único ou dominante. Também visa compreender as relações e interações entre diferentes formas de ser e viver. |

Fonte: A autora a partir de diferentes leituras realizadas nesta dissertação.

A partir dessa análise, é possível inferir que diversalidade pode se referir à coexistência harmoniosa e respeitosa da diversidade em um contexto universal ou abrangente. Essa combinação de conceitos sugere que a diversalidade abrange a aceitação e a valorização das diferenças em todos os âmbitos da vida e em todas as esferas sociais, promovendo uma perspectiva inclusiva e equitativa em escala global, sem precedentes comparativos. Isso reforça o entendimento de Marcos Antônio Bessa-Oliveira (2019a, p. 68), que observa que “o conceito de diversalidade já contempla este pluriversal do “diverso” que o conceito de diversidade não conseguiu abarcar da ótica descolonial”.

3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICO

1) Promover a proposta pedagógica da diversalidade para a formação de professores das escolas públicas de Mato Grosso do Sul;

- 2 Favorecer o domínio dos conteúdos programáticos contidos no plano de ensino das licenciaturas a fim de evidenciar outras possibilidades de abordagens investigativas sobre arte, cultura e produção de conhecimentos;
- 3) Estimular a reflexão crítica sobre a produção de conhecimentos científicos em diferentes contextos culturais;
- 4) Incentivar a realização de pesquisas multi ou pluri, inter e transdisciplinares e transculturais sobre a memória social e a cosmologia cultural em diferentes cosmovisões de coletivos humanos.

4. METODOLOGIA

De certo, pedagogias da diversidade contemplam o ser, saber, sentir e o fazer descoloniais ancorados na lógica *biogeográfica* de que os sistemas coloniais/imperiais (Estatais e Privados) se sustentam na uniformidade política, discursiva, econômica, linguística, de direito, de democracia e cultural (BESSA-OLIVEIRA, 2019a, p. 61).

A Pedagogia da Diversidade é fundamentada no princípio de reconhecimento do outro em sua singularidade, valorizando suas diferenças e considerando o contexto em que se inserem. Ela se baseia em uma abordagem crítica que busca compreender as relações e tensões entre o indivíduo e o ambiente, especialmente no âmbito educacional, e identificar os elementos que contribuem para a exclusão daqueles que não se enquadram na homogeneidade e na visão colonial normatizada. Essa perspectiva educacional visa acolher e transformar, promovendo uma educação inclusiva que respeite a diversidade e pluralidade de identidades e culturas presentes na sociedade, e reconhece a importância do diálogo intercultural e da valorização dos conhecimentos e saberes de diferentes grupos sociais.

O grupo de pesquisa Núcleo de Artes Visuais em (re) Verificações Epistemológicas (NAV(r)) E realizará no decorrer dos meses de setembro e outubro o Projeto de Ensino “(des) Antropofagia das Comunidades Indígenas e Quilombolas de Mato Grosso do Sul”, aprovado no Edital n. 106/2023/DEPPE/PROE-UEMS, de 14 de junho de 2023, para os graduandos em licenciaturas desta instituição e comunidade escolar em geral.

Tendo com a iniciativa de (re)visitar as propostas curriculares da educação nacional que nos levam para o embranquecimento da comunidade sul-mato-grossense inviabilizando as diferentes existências de grupos sociais outros.

O evento é voltado para os dois setores da sociedade: docentes, educandos com objetivos de incentivar a proposição de novas iniciativas e viabilizar e elucidar os descaminhos que percorrem o currículo educacional para o fortalecimento e o esquecimento destas comunidades. O desenvolvimento do projeto se dará com 8 oficinas oferecida para cursos de graduação da UEMS voltados para as licenciaturas que tem como base fundantes a pedagogia e para professores da comunidade externa. As oficinas terão duração de 2 horas aulas e acontecerão todas as terças feiras. Foram convidados para abrilhantar as oficinas membros referentes da comunidade geral participantes e ativistas das causas de exclusão das minorias em nosso país assim como representantes políticos e pesquisadores das áreas pesquisadas.

As oficinas são organizadas por conteúdo ou temáticas que são desenvolvidas no arrolar da dissertação que desenvolvo na instituição. Esta prática de formação de professores pensando uma Pedagogia da Diversalidade já resultou na sua primeira formação que foi oferecida entre os meses de setembro e outubro de 2023. Os eixos temáticos das oficinas são concomitantes com a proposta da dissertação que se passa de acordo com a minha vivência sendo organizado de forma cronológica com os acontecimentos desta trajetória até aqui dentro da docência em Mato Grosso do Sul. O projeto tem 48 horas aulas sendo 4 horas semanais destas 2 horas são de planejamento e 2 de aula. O cronograma diário pode ser adaptado de acordo com as datas que forem desenvolvidas nas instituições, os convidados também são sugestões podem ser alterados e claro desde que mantenham o lugar de fala de cada comunidade e suas representações.

Sendo elas:

1. Apresentação do Projeto e da Proposta Pedagógicas da Diversalidade Prof. Dr. Marcos Antônio Oliveira-Bessa;
2. Educação do Campo;
3. Lei 10639 e 11645;
4. Comunidade Tia Eva;
5. Identidade em Política;
6. Embranquecimento da Educação/MS;
7. Povos Originários, Kadiwéu e Terena;
8. Educação De Gênero e Povos Originários Guató

Para atender perspectiva do currículo como artefato cultural, as práticas pedagógicas devem permitir um espaço para a criação de conceitos significativos das diferentes manifestações sociais, materializadas nos diversos grupos existentes no contexto educacional. Sob essa ótica, o currículo é compreendido como um instrumento orientador da prática docente, assumindo um trabalho compartilhado com convicções, valores e princípios científicos e sociais, além de considerar os aspectos político-epistemológicos.

Ao debater a dimensão político epistemológica presente no currículo, Oliveira (2003, p. 68) afirma que: “[...] se desejamos trabalhar por reconhecer as experiências de emancipação social, precisamos associá-las à crítica e à possível formulação de novas premissas epistemológicas que incorporem a validade e a legitimidade de diferentes saberes [...]”. Em observação das normatizações legais (Constituição Federal, Lei nº 9.394/96, Lei nº 10.639/2003, Lei nº 11.645/2008, entre outras) quanto ao ensino da História e cultura africana, afro-brasileira e indígena, não apenas para “cumprir a lei” ou atender às especificidades das habilidades e dos conteúdos que tratam desses temas, mas como condição essencial para a construção de consciência política e histórica da diversidade, fortalecimento dos direitos e identidades desses grupos e promoção de um ensino que combata o racismo e a discriminação. Estas observâncias estão presentes no desenvolvimento deste projeto.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Oswald de. **Do Pau-Brasil à Antropofagia e às Utopias**: manifestos, teses de concursos e ensaios. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1978.

ANDRADE, Oswald de. A Crise da Filosofia Messiânica. In: ANDRADE, Oswald de. **Do Pau-Brasil à Antropofagia e às Utopias**: manifestos, teses de concursos e ensaios, 1978. p. 75- 138.

ARTE DE INDÍGENAS DE MS PARA CONHECER. Aquele Mato, 2021. Disponível em: <https://aquelemato.org/artes-de-indigenas-de-ms-para-conhecer/>.Mc. Acesso em: 17 de maio de 2023.

BESSA-OLIVEIRA, Marcos Antônio. O corpo que habito: esse não é o corpo da sala de aula, do museu, nem o corpo da academia! **Revista Científica FAP**. Curitiba: v. 21. n. 02, *online*, 2019. Disponível em: https://periodicos.unespar.edu.br/index.php/revistacientifica/article/view/2822/pdf_10. Acesso em 17 de maio de 2023.

BESSA-OLIVEIRA, Marcos Antônio. Pedagogias da diversalidade. **Cadernos de Estudos Culturais**, v. 1, n. 21, p. 61-85, 2019a. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/cadec/article/view/9691>. Acesso em: 10 mar. 2023.

DUSSEL, E. Hacia una Arquitectónica de la Ética de la Liberación. In: DUSSEL, E. **Ética del discurso y ética de la liberación**. Madrid: Trotta, 2004d. 339-366 p.

LUNA, G. A. G.; FLORES, M. B. R.; MELO, S. F. Arte Indígena Contemporânea Decolonialidade e ReAntropofagia: Contemporary Indian Art Decoloniality and Reanthropogagy. **Revista Farol**, [S. l.], v. 17, n. 25, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/farol/article/view/35982>. Acesso em: 17 maio. 2023.

MIGNOLO, Walter. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da Modernidade. **CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales**: Buenos Aires, 2005. Disponível em: https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624094657/6_Mignolo.pdf. Acesso em 17 de maio de 2023.

NOLASCO, Edgar César. Por uma gramática pedagógica da fronteira-sul. **Cadernos de estudos culturais**. Campo Grande, MS, v. 1, p. 9-29, jan./jun. 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/cadec/article/view/9688/7196>. Acessado em: 17 de maio de 2023.

RUFINO, Luiz. Performances afros-diasporicas e decolonialidade: o saber corporal a partir de Exu e suas encruzilhadas. **Revista Antropolítica**, n. 40, Niterói, 1. Sem., 2016. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/antropolitica/article/download/41797/23790/139707>. Acessado em: 17 de maio de 2023.