

O DESAFIO DE UMA DOCÊNCIA PARA A CONTEMPORANEIDADE E A DEMOCRACIA: DIVERSALIDADE, CULTURA E INCLUSÃO

Edineia dos Santos Calado, Marcos Antonio Bessa-Oliveira

edisantoscalado@gmail.com, marcosbessa2001@gmail.com

Instituto Federal de Mato Grosso do Sul

III Seminário de Pós-graduação do IFMS – SEMPOG IFMS 2023

Resumo. *Diversalidade, pertencimento e educação representam temáticas que se entrecruzam à premissa de um ensino democrático e acessível. A problemática condutora deste artigo foi a discussão dos desafios de uma docência democrática à contemporaneidade, a partir das pedagogias orientadas ao sujeito, nas possibilidades de aproximação e vinculação do sujeito educacional oriundo de minorias ao ambiente e relações de aprendizagem. Como objetivo, buscou-se discutir como o conhecimento e ação docentes voltados às pedagogias orientadas à cultura, ao sujeito e ao pertencimento e engajamento educacional de estudantes que integram minorias em suas vivências educacionais iniciais. Foi realizada uma revisão de literatura, desenvolvida a partir de publicações relacionadas a estas pedagogias. Identificou-se que a diversalidade se apresenta desafiadora ao docente e requer disposição de pesquisa, investigação e envolvimento, especialmente nos anos iniciais, em que o professor tem a premissa de imergir às exterioridades dos discentes e ao seu contexto histórico, social, econômico e cultural de opressão, rompendo e problematizando os fatores críticos de contenção do sujeito em identificação à sua realidade, desestruturando aquilo que está explícito e implícito no sentido de colonializar e dominar e trazer um fazer transformacional, pautado no sujeito e em seu reconhecimento.*

Palavras-Chave. *Ensino e Aprendizagem; Educação Sócio-Crítica; Prática Docente.*

Abstract. *Diversity, belonging, and education are intertwined themes that intersect with the premise of a democratic and accessible teaching. The driving issue of this article was the discussion of the challenges of a democratic teaching in contemporary times, based on pedagogies oriented towards the individual, in the possibilities of approaching and connecting the educational subject from minorities to the environment and learning relationships. The aim was to discuss how teaching knowledge and action directed towards culture, the individual, and belonging, as well as the educational engagement of students from minority backgrounds in their initial educational experiences. A literature review was conducted, based on publications related to these pedagogies. It was identified that diversity poses challenges to*

the teacher and requires a disposition for research, investigation, and involvement, especially in the early years, where the teacher is tasked with immersing into the students' externalities and their historical, social, economic, and cultural context of oppression. This involves breaking apart and problematizing the critical factors that restrain the individual from identifying with their reality, dismantling what is explicit and implicit in the sense of colonization and domination, and bringing forth a transformative approach, grounded in the individual and their recognition.

Keywords. *Teaching and Learning; Socio-Critical Education; Teaching Practice.*

1. Introdução – Pedagogias da Diversidade como uma *biogeografia* na Educação

A educação é um ato político e não neutro. O docente precisa identificar os diversos aspectos envolvidos em sua prática, desde escolhas teóricas até abordagens dos estudantes. O professor consciente de seu papel e da profundidade da educação encontra na diversidade a base de sua prática. Marcos Antonio Bessa-Oliveira (2019a) reflete que a diversidade faz emergir a compreensão dos sujeitos e de suas exterioridades, pertencimentos *biogeográficos* e identidade, elementos que transcendem uma compreensão unicamente colonialista de quem são e como se alocam ao mundo.

Nessa perspectiva pedagógica, destacam-se movimentos críticos e conceituais que ligam o sujeito à sua realidade e levam o professor a reconhecer essas identidades como alicerce do seu fazer docente¹ Essa prática é um retorno à busca de individualidades, expressões e sentidos anteriormente excluídos do ambiente pedagógico. Esses elementos foram suprimidos de considerações teóricas, didáticas e metodológicas por muito tempo. No contexto atual, a educação diversalista é um processo contínuo de reconstituição.

Ao se reconstituir neste fazer docente, o professor imerge em um processo complexo – em que sua didática, metodologia, posicionamento docente e identidade profissional são contatados, refletidos e reconsiderados à perspectiva da diversidade. Walter Mignolo (2008) ilustrou este processo como algo tão profundo que pode ser comparado a uma *desobediência epistêmica*, em que o professor, enquanto sujeito de transformação e educação, se desvincula daquilo que foi historicamente colocado como esperado de sua prática, e se reconhece frente as influências coloniais, dominantes e gerais, como um ator que requer reconfigurações a fim de que seja suficiente pronto e apto a acolher as diferentes realidades, formas de ser e de viver e sentidos que se envolvem em sala de aula.

Diversidade e pertencimento estão intimamente ligados. Ao longo da educação, o sentimento de pertença ao ambiente pedagógico é crucial. Nos anos iniciais, essa sensação é uma primeira experiência fundamental e base de aprendizagem. Elvira Tassoni (2013) relata

¹ Compreendida como uma possibilidade pedagógica, falar em diversidades é compreender um universo epistemológico que emerge do sujeito nas suas mais subjetivas condições/situações de ser no mundo. Nesse sentido, é evidente para o autor, por exemplo, que todos os corpos produzem arte, cultura e conhecimentos a partir de suas situações/condições socioculturais, e, essas, de modo evidente, atravessadas e expressas por todas as outras relações (políticas, econômicas, sociais e culturais, éticas, estéticas e democráticas) com outras subjetividades.

que nos primeiros anos do Ensino Fundamental, os estudantes constroem pertencimento e relações na escola. Experiências positivas e adaptação ao indivíduo favorecem a aprendizagem, enquanto abordagens excludentes levam a afastamento pedagógico.

Neste universo conceitual, este artigo foi desenvolvido tendo por objeto o protagonismo do sujeito educacional na *práxis* docente, frente aos desafios de uma pedagogia atual e democrática. A reflexão teórica trazida neste *paper* convida a uma análise de produções da literatura sobre a diversidade e a inclusão cultural, histórica e social em diferentes contextos, ajustadas aos anos iniciais e seus desafios docentes, posicionando sobre a importância do olhar crítico e transformacional.

Este artigo explora a reflexão docente sobre a abordagem plural dos sujeitos em sua cultura como parte essencial do ensino. Destaca-se a importância de reconhecer os impactos negativos das práticas que afastam a inclusão, enquanto enfatiza o potencial transformador de um ensino centrado na identidade do aprendiz, promovendo pertencimento, inclusão e aprendizado. A análise dos dilemas e desafios da abordagem docente é fundamental para uma pedagogia consciente e adaptável, capaz de reconhecer suas limitações e melhorar constantemente.

O tema deste artigo destaca a relação entre a atitude pedagógica e os valores do professor, influenciando sua abordagem aos aprendizes. O artigo explora como essa abordagem pode ser adaptada para ser mais central no estudante e transformadora. Serão abordados conceitos como Pedagogias das Diversidades, da Libertação e do Oprimido, entre outros, nos anos iniciais da educação. O foco é na transformação e crítica docente, visando ao direcionamento centrado no estudante. Sendo assim, a problemática condutora da investigação foi a investigação a respeito de quais são os desafios de uma docência democrática atual, a partir das pedagogias orientadas ao sujeito, nas possibilidades de aproximação e vinculação do sujeito educacional oriundo de minorias ao ambiente e relações de aprendizagem.

O objetivo deste artigo foi discutir como o conhecimento e ação docente voltados às pedagogias orientadas à cultura, ao sujeito e ao pertencimento e engajamento educacional de estudantes que integram minorias em suas vivências educacionais iniciais. Os objetivos específicos foram: compreender as pedagogias orientadas ao sujeito em sua perspectiva cultural em suas premissas gerais; identificar quais os principais aspectos escamoteados do tratamento educacional que emergem do fazer pedagógico contemporâneo e discutir estratégias voltadas ao desenvolvimento democrático e amplo da educação.

2. Metodologia

Foi realizada uma revisão de literatura, desenvolvida a partir de publicações relacionadas às pedagogias de interesse descrito, especialmente artigos de periódicos e livros, que foram extraídos de bases de pesquisa como Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Ensino Superior (CAPES), *Scientific Electronic Library Online* (SciELO) e, em complemento, de materiais oferecidos durante as aulas da disciplina de “Itinerários Culturais”, do Mestrado Profissional em Educação (PROFEDUC) da Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul (UEMS). Não foi adotado um corte temporal de seleção das publicações, mas foi considerado o eixo temático e o vínculo com o objeto abordado para a inclusão ou não no escopo de estudo. Foram incluídas publicações com suficiente vínculo temático, disponibilização integral para leitura, estrutura metodológica satisfatória e credibilidade da fonte de publicação e/ou indexação. Após a leitura, as publicações foram fichadas e incluídas no escopo teórico, sob análise crítico-reflexiva.

3. Resultados e discussão: Pedagogias das Diversidades - o pertencimento e seu papel na docência desde os primeiros anos

Educar é intervir no contexto diverso do outro. A diversidade varia, e a intervenção pode refletir diferentes interesses, incluindo uma abordagem colonialista que reduz o eu do sujeito a um aspecto dominante. Esta relação de foi tratada por Marcos Antonio Bessa-Oliveira (2019a), quando discutiu que um ensino colonialista ignora as particularidades do sujeito em favor de conhecimentos globais, sem aprofundar políticas identitárias. Em contraste, a educação diversalista se baseia na compreensão do indivíduo em seu ambiente, buscando democracia e valorização.

Dirleia Fanfa Sarmiento e Paulo Fossati (2012) afirmam que os anos iniciais do Ensino Fundamental são momentos em que o estudante forma sua visão sobre o ambiente educacional. Ele avalia se o ambiente é acolhedor e relevante para sua vida, ou se é distante. Essas avaliações se baseiam em vivências e determinam o sentimento de pertencimento do aprendiz ao meio educativo. Um fazer educacional que seja efetivo à contextual inclusão do sujeito em sua realidade e à flexão do fazer educacional para o indivíduo representa uma real oportunidade “[...] histórica par 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 tem um papel central no ensino, sendo protagonista nas relações com os estudantes e também nos eventuais distanciamentos. Este protagonismo foi descrito por Sara da Silva Caixeta (2017), como decorrente do fato da monodocência, ou unidocência presente nessa fase de ensino, em que:

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 (CAIXETA, 2017, p. 8).

Na unidocência, o professor se aproxima do estudante com suas concepções. A postura do educador em relação a valores é determinante. A consciência do professor sobre a identidade do aprendiz, pertencimento e integração com o saber afetam a afinidade de aprendizado. Walter Mignolo (2008) afirma que, muitas vezes, a constituição da abordagem do sujeito se depreende da identidade em política. Assim, Mignolo (2008) reporta que o docente dos anos iniciais frequentemente molda sua prática com base em elementos que refletem a norma dominante. Valores dominantes, como a heteronormatividade, são tidos como padrão. As minorias muitas vezes não se encaixam nesses padrões, e um ensino construído sobre essas bases tem pouca conexão com elas.

Carlos Skliar (2008) permite depreender que essas relações definem se o ambiente escolar acolhe ou afasta o aprendiz. O professor nos anos iniciais é central nesse processo e deve atentar para sua prática, pois o estudante é quem entra em suas perspectivas educacionais. No conteúdo trazido por Skliar (2008), é possível identificar que o professor pode se afastar da realidade ao imaginar identidades e comunidades, afetando o atendimento educacional. Ao confrontar essa discrepância e reavaliar a formação, o professor pode influenciar sua abordagem em relação ao aprendiz. Isso tem impacto nos resultados educacionais, afetando a relação e o aprendizado.

O professor dos anos iniciais, ao reconhecer seu papel, deve refletir sobre os elementos dominantes e ausentes nas experiências educacionais de seus aprendizes desde o início. Ele deve questionar quem são seus estudantes além das premissas idealizadas, considerando identidades, comunidades e modos de vida. Com base nisso, o professor deve

moldar sua abordagem pedagógica para conectar os estudantes às suas realidades através de abordagens diversas.

Este trabalho é uma demanda centralmente docente, pois mesmo documentos formativos fundamentais como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) não apresentam fluência e cobertura do sentido das diversidades em abrangência – embora sejam teoricamente inclinados à diversidade (esta, amplamente reconhecida, mas sem o aprofundamento de tensões e discussões de sua acomodação frente as correntes e pulsões dominantes). Neste sentido, Marcos Antonio Bessa-Oliveira e Marcela dos Santos Ortiz (2020) observam que, se não tomada de postura crítica ao exercício educacional, a escola termina servindo como um campo para o exercício de práticas de natureza universalidade, em que o que é considerado dominante e universal é levado ao campo pedagógico de forma incisiva como elementos com pouca abertura ao questionamento, 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 Bessa-Oliveira e Ortiz (2020) permite depreender o fato de que, se o professor adere apenas a documentos normativos e evita a reflexão constante, o ensino não pode alcançar democraticamente os aprendizes heterogêneos. As minorias, geralmente ignoradas, podem ficar invisíveis, não abordadas em termos de relevância, individualidade e reconhecimento. Questões como identidade de gênero, diversidade racial e étnica, comportamento e apresentações individuais podem ser negligenciadas. Sem reflexão docente, a diversidade mencionada nos documentos educacionais brasileiros fica restrita e não alcança uma transformação complexa e abrangente das diversas identidades e tensões. Essa transformação pode aproximar a docência, ensino, aprendizagem e identidade.

Essas aproximações, especialmente nos anos iniciais (mas não apenas neles), enfrentam conflitos e tensões ao se aproximarem da sala de aula. Marcos Antonio Bessa-Oliveira (2018) apresentou uma análise ampla a respeito do ensino da arte e suas dificuldades e possibilidades a partir da BNCC no Brasil e observou a presença de uma resistência crescente vinda de forças que buscam neutralizar respostas e pensamentos reflexivos e voltados à ruptura nas estruturas idealizadas, ou universalizantes, do saber educacional. Isso pode ser percebido a partir dos textos normativos e também de “[...] outros discursos que estão tentando se empossarem das escolas (“Escola sem Partido”, “Lei da Mordada”) [...]” (BESSA-OLIVEIRA,

2018, p. 5).

Há resistência na remodelação da estrutura dominante, conforme Bessa-Oliveira (2018), devido às tensões sociais resultantes das mudanças na escola. Quando o professor traz diversidade para a sala de aula, ele não só se aproxima dos educandos, mas também se envolve em diálogo e reflexão social que vão além da pedagogia. Para uma abordagem docente democrática e atualizada, os desafios sociais também devem ser enfrentados. Quanto mais cedo isso for adotado e quanto mais cedo os aprendizes experimentarem ambientes não dominantes, maior a possibilidade de lidar com a diversidade como parte ativa da educação e maiores os benefícios para a prática docente.

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 Cruz, Cássio e Bessa-Oliveira, na *live* Perspectivas críticas sobre a BNCC: artes e educação antirracista (2021), que destaca o sentido homogeneizador que apresenta o documento, em uma linha contrária da individuação e das particularidades. A integração de setores privados no ambiente educacional dominante sustentaria tal medida, alinhando-se com a normativa vigente. Por outro lado, é crucial que as práticas se integrem precocemente na escola, com uma abordagem crítica e acolhedora aos sujeitos. Isso permitiria a criação de currículos e abordagens opostos à homogeneidade.

O posicionamento docente é crucial e idealmente precoce nessa orientação. Contudo, a formação docente nem sempre favorece a compreensão abrangente e crítica 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”.

Os saberes dominantes, enraizados em uma sociedade eurocentrada, não são adequados para uma educação crítica e transformadora. O professor, principalmente nos anos iniciais, deve identificar elementos que vão além das normas estabelecidas, valorizar a diversidade e orientar-se para uma educação que supere objetivos dominantes. As bases para isso incluem a Pedagogia Cultural.

A docência nos anos iniciais com uma perspectiva de diversidade implica num aprofundamento crítico sobre o outro e suas tensões no contexto de existência. As pedagogias

associadas a essa prática deve ser distintas das tradicionais, com foco na imersão na compreensão do educando e valorização dos seus saberes. Quando os professores adotam essa abordagem desde o início, os estudantes entendem melhor o propósito da aprendizagem e se engajam mais. Isso permite lidar com suas necessidades individuais, reconhecendo diferentes histórias e trajetórias de desenvolvimento.

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* Cary Nelson, Paula Treichler e Lawrence Grossberg (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”. Nessa perspectiva, o pensamento educacional que parte dessa premissa conecta conhecimentos, imergindo nos repertórios individuais e históricos dos sujeitos para uma abordagem contextualizada.

Nesse modelo educacional proposto por Nelson, Treichler e Grossberg (1995), o professor vai além do sentido pedagógico, explorando gênero, etnia, sexualidade e outros aspectos do sujeito. Ele compreende a diversidade do sujeito e estabelece práticas para intervenções mais eficazes no conteúdo transmitido. Assim, conteúdo, história e cultura convergem através das abordagens docentes. Nesse percurso, somando a visão de Nelson, Treichler e Grossberg (1995) às perspectivas possíveis à leitura de Eneida Maria de Souza (2019), 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, é necessário o desvinculo das metodologias tradicionais rumo a um fazer etnometodológico, em que o docente assume o sentido de descoberta e de reconstituição de sua prática para os aprendizes 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, o professor dos anos iniciais se empenha em conhecer o estudante como indivíduo inserido em sua sociedade, história e cultura. É preciso conectar a vida, cultura e educação dos aprendizes, considerando seus repertórios e identidades. Com isso, o professor molda uma abordagem acolhedora na escola, adaptando sua prática, como observado por

Juliano Ribeiro Faria e Marcos Antonio Bessa-Oliveira (2019). 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 apreende 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 simove-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, 2019, p. 8).

Assim, é necessário atentar ao indivíduo e ao quanto se afasta ou dissocia 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, 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 aprendiz, em um trabalho crítico e transformacional sobre o indivíduo.

Em extensão ao fazer docente está a pedagogia do oprimido. Freire (2019) destaca que, em um sentido de identificar grupos marginalizados e buscar a sua inclusão educacional, esta pedagogia tem 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 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.

Para atingir a essa diversidade em sua prática docente, é preciso que o professor se torne consciente de medidas e limites de sua prática, bem como de demandas a respeito de seu fazer educacional. Boaventura de Souza Santos (2019), com a obra “o fim do império

cognitivo: a afirmação das epistemologias do Sul” traçou uma linha potente de percepções a serem assumidas que importam em um redimensionamento docente. O primeiro aspecto é que o professor não pode se acomodar na neutralidade – pois ao realizar isto, seu fazer pedagógico termina refletindo diretamente valente à prevalência das práticas colonialistas, patriarcais e também opressoras, que podem ser reconhecidas como as diferentes e fortes forças modernas de opressão. Assim, o professor tem o desafio de voltar o seu olhar às múltiplas culturas dos indivíduos e identificar as diferentes formas de ser e de viver o mundo, de forma intercultural, exercendo um trabalho constante de avaliação e reavaliação do seu fazer a fim de que se torne válido nessa dimensão multicultural. O professor que se implica na diversidade é também um profissional pesquisador, que investiga e não desenvolve fórmulas prontas, mas sim abordagens personalizadas aos diferentes sujeitos educacionais presentes e suas demandas, consciente de que “numa sociedade assim, permanecer neutro equivale a estar do lado dos poderosos e dos opressores” (SANTOS, 2019, p 75).

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 o reconhecimento imediato de premissas, estudos e atitudes, que é tão usual se ocorrem de forma hegemônica, mas raros e complexos quando se rompe com tais cadeias. Essa relação é delicada e reflete diretamente em sala de aula, pois, segundo Kelly Queiroz dos Santos, Ana Carolina Pereira de Souza, Marcela dos Santos Ortiz e Marcos Antonio Bessa-Oliveira (2020, p. 56):

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!

Assim, para atingir a superação do oprimido, é necessário ir além destas desconsiderações e gerar um quadro de inclusão no fazer e no conhecer docente baseado na diversidade, em que todos os elementos subalternizados acendam ao protagonismo ocidental, de forma equitativa. Nos anos iniciais, a necessidade que é possível depreender de Santos, Souza, Ortiz e Bessa-Oliveira (2020), e também de uma leitura mais extensiva a Walter

Mignolo (2003), a fundamentalidade dessa abordagem, a que os sujeitos desde cedo, sintam-se pertencentes ao campo educacional e devidamente incluídos, 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.

E trazendo a libertação, é importante tratar ainda de um outro 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 Marcos Antonio 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, e com ela terminam gerando 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 paritária ao pensamento colonialista, reagindo e reconstruindo a sua sistematização e reprodução pelos sujeitos, da mesma forma que seu valor e reconhecimento.

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:

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, 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. 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, 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.

Neste trabalho de descontextualização devem ser compreendidas grandes e pequenas missões, ainda que não explícitas, como destacado por Méndez (2019), Walter Mignolo (2006) e Zarias (2019), na demandante atenção que deve ser destinada ao corpo, que também representa elemento de controle e que pode ser utilizado no campo educacional como uma forma de dominação à expressão, identidade e gênero, entre outras frentes diversas. Os limites do vestir, posturas e comportamentos institucionais na sala de aula são cruciais para atitudes inclusivas docentes e precisam ser analisados. Esses limites podem tentar colonizar o corpo, suprimindo valores em favor de normas estabelecidas. O que isso busca estabelecer? Implícito, o que esses limites dizem sobre as identidades e modos de vida? Assim como o ensino, o corpo também é alvo de práticas de dominação nas escolas, necessitando de contexto.

4. Conclusão

Esta revisão evidenciou que as pedagogias centradas no educando desafiam os professores a promover uma pedagogia inclusiva para as minorias. Especialmente nos anos iniciais, os professores precisam reconfigurar suas abordagens, analisar suas práticas e se dedicar à reflexão contínua, com foco no protagonismo do estudante. Isso envolve considerar as influências históricas, culturais e sociais nos sujeitos e contextualizar essas influências diante das tensões de dominação e colonialismo. O desafio é romper com modelos de dominação e adotar uma abordagem transformadora centrada no reconhecimento do sujeito.

5. Referências

BESSA-OLIVEIRA, M. A.; ORTIZ, M. S. **BNCC** - Caminhos e (Im) possibilidades para gênero: porque a educação escanteou as mulheres e seus corpos?. Educação em Revista, Belo Horizonte, Ano 21, p. 73-88, mar. 2020.

- BESSA-OLIVEIRA, M. A. **A base nacional comum curricular**: ensino de arte nas escolas, ainda é uma coisa possível? Jornada Brasileira de Educação e Linguagem/ Encontro do PROFEDUC e PROFLETRAS/ Jornada de Educação de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, MS, Ano 1, n. 1, 2018. Disponível em: < <https://anaisonline.uems.br/index.php/jornadaeducacao/article/view/4862>>. Acesso em: 11 jun. 2023.
- BESSA-OLIVEIRA, M. A. **Pedagogias da diversidade**. Cadernos de Estudos Culturais, Campo Grande, Ano. 1, n. 21, p. 61-85, fev. 2019a.
- BESSA-OLIVEIRA, M. A. **Arte, cultura e educação na formação docente com perspectivas dos Estudos de Culturas**. Movimento-Revista de Educação, Rio de Janeiro, n. 11, p. 100-136, jul./dez. 2019b.
- BESSA-OLIVEIRA, M. A. Arte, cultura, educação, COVID-19 & o pensamento decolonial crítico biogeográfico fronteiriço: por uma pedagogia/filosofia da libertação de corpos, almas e fazeres culturais. **Filosofia e Educação**, São Paulo, Ano 13, n. 1, p. 1964-1995, maio. 2021a.
- BESSA-OLIVEIRA, M. A. **Arte-educação decolonial**: Formação de professor de arte para um trabalho docente mediador. Revista Educação-UNG-Ser, São Paulo, Ano 16, n. 1, p. 63-88, fev. 2021b.
- CAIXETA, S. S. **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.
- DUSSEL, E. **Filosofia ética latino-americana**: de la erótica a la pedagógica. 1977. Disponível em: < <https://biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar/bitstream/CLACSO/8241/1/filo6.pdf>>. Acesso em: 12 ago. 2023.
- FARIA, J. R.; BESSA-OLIVEIRA, M. A. **Meu/nosso corpo estranho, o que temos é dele/nele que somos**: cultura, bios, educação. Filosofia e Educação, São Paulo, Ano 11, n. 1, p. 5-35, set. 2019.
- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2019.
- MIGNOLO, W. **De-linking**: Don Quixote, globalization and the colonies. Macalester International, Saint Paul, Ano 17, n. 1, p. 8, mar./maio 2006.
- MIGNOLO, W. **Desobediência epistêmica**: a opção decolonial e o significado de identidade

em política. Cadernos de Letras da UFF–Dossiê: Literatura, língua e identidade, Niterói, RJ, Ano 34, p. 287-324, jan./jul. 2008.

MIGNOLO, W. **Historias locais/diseños globales**: colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo. Madrid: Ediciones Akal, 2003.

NELSON, C.; TREICHLER, P. A.; GROSSBERG, L. Estudos Culturais-uma introdução. In: SILVA, T. T. da. (Org.). **Alienígenas na sala de aula**: uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995, p. 7-38.

PERSPECTIVAS críticas sobre a BNCC: artes e educação antirracista. Produção de África nas Artes. Realização de África nas Artes. Coordenação de Emi Koide. Live, 2021. (100 min.), Youtube, son., color. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=xXspgxr1_gA. Acesso em: 12 jul. 2023.

SANTOS, B. de S. **O fim do império cognitivo**: a afirmação das epistemologias do Sul. 1. ed.; 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

SANTOS, K. Q.; SOUZA, Ana Carolina Pereira de; ORTIZ, Marcela dos Santos; BESSA-OLIVEIRA, Marcos Antonio. **Penso (hegemonicamente), logo existo**: reflexões acerca da pesquisa acadêmica no mestrado profissional em educação. Devir Educação, Lavras, MG, Ano 4, n. 2, p. 55-79, nov. 2020.

SARMENTO, D. F.; FOSSATTI, P. **A docência na visão de futuras professoras dos anos iniciais do ensino fundamental**. Conhecimento & Diversidade, Niterói, RJ, Ano 3, n. 6, p. 42-57, ago. 2012.

SKLIAR, C. A escrita na escrita. In: SKILIAR, C. (Org.). **Derrida e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 9-34.

SOUZA, E. M. de. **Notas sobre a crítica biográfica**. 2. Ed., Belo Horizonte: Editora UFMG, 2019.

TASSONI, E. C. M. **Afetividade na aprendizagem da leitura e da escrita**: uma análise a partir da realidade escolar. Estudos e Pesquisas em Psicologia, Maracanã, RJ, Ano 13, n. 2, p. 524-544, ago. 2013.

ZARIAS, A. A ordem pública do corpo humano e suas fronteiras legislativas no Brasil. In: **Revista Sociologias**, Porto Alegre, ano 21, n. 52, 2019, p. 132-161. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/sociologias/article/view/15174522-95512>>. Acesso em: 12 jun. 2021.