

## A proposta de uma educação dialógica enquanto superação dos desafios da educação no século XXI: a contemporaneidade do pensamento freiriano

### The proposal of a dialogic education while overcoming the challenges of education in the 21st century: the contemporaneity of Freire's thought

Cristina Ferreira de Assis<sup>1</sup>  
Eliene Rodrigues Ramos<sup>2</sup>

94

**Resumo:** O presente artigo investiga os contrapontos entre as concepções de educação civilizadora implementadas pelo Estado brasileiro e as concepções de educação dialógica propostas pelo educador Paulo Freire na história da educação no Brasil. Trata-se de uma discussão teórica para compreender o contexto da educação a partir de uma pedagogia dominante e como essa educação foi utilizada pelo Estado na construção da identidade nacional e cultural, assim como na formação das sociedades civis. Para isso, a proposta está pautada em uma revisão bibliográfica interdisciplinar envolvendo os campos da história, sociologia, filosofia e política na busca pela compreensão da educação como uma prática de libertação e compromisso com a transformação social, a partir da premissa freiriana presente em “A pedagogia do oprimido” (1987).

**Palavras-chave:** Paulo Freire; civilização; educação dialógica.

**Abstract:** This article investigates the counterpoints between the conceptions of civilizing education implemented by the Brazilian State and the conceptions of dialogic education proposed by educator Paulo Freire in the history of education in Brazil. This is a theoretical discussion to understand the context of education from a dominant pedagogy and how this education was used by the State in the construction of national and cultural identity, as well as in the formation of civil societies. For this, the proposal is based on an interdisciplinary bibliographic review involving the fields of history, sociology, philosophy and politics in the search for understanding education as a practice of liberation and commitment to social

<sup>1</sup>Doutoranda em Educação, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Mestre em Educação pela Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP). Mestre em História pela Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC). Contato: E-mail: cristinaferreiraassis@gmail.com

<sup>2</sup>Doutoranda em Educação, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Mestre em Educação pela mesma universidade. Pedagoga pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Contato: E-mail: eliroram@gmail.com

Recebido em 31/08/2020

Aprovado em 04/06/2021

Sistema de Avaliação: *Double Blind Review*



transformation, based on the Freirian premise present in “The pedagogy of the oppressed” (1987).

**Keywords:** Paulo Freire; civilization; dialogic education.

## Introdução

Na virada do século XX para o XXI, uma série de desafios vem sendo apontados no que tange a uma proposta educacional ainda pautada no modelo positivista e eurocêntrico. Na promessa de uma escola para todos, os países ocidentais se debruçaram em seus processos de formação, a investirem na ampliação dos sistemas educacionais de forma que a instrução fosse utilizada como um meio civilizatório rumo ao fortalecimento das identidades culturais e do progresso da nação. Para instruir os indivíduos e instituições uma nova configuração de construção de hábitos, valores e crenças auxiliaadoras foram pensadas para a formação de uma identidade nacional e civilizada. Desse processo foram excluídos negros, mestiços, indígenas e mulheres, não apenas do processo de escolarização como do direito a outras participações civis, a exemplo do voto. Naturalmente, esse movimento não se consolidou da mesma forma nos países da América Latina, assim como também seria um equívoco afirmar que essas minorias não tiveram acesso ao processo de escolarização. As pesquisas historiográficas mais recentes vêm demonstrando como grupos, irmandades e instituições informais contribuíram a educação desses povos ao passo em que os sistemas públicos de ensino não atendiam a grande massa em idade escolar. Assim, no avanço do capitalismo industrial, mediante as reformulações no mundo do trabalho, bem como ao desenvolvimento da sociedade civil, o progresso almejado pela modernidade demonstrou que os ideais homogeneizantes pensados de forma universalizada não atendiam as especificidades de outros países, especialmente aqueles que sofreram o papel de colonizados, a exemplo do Brasil. Nesse sentido, ressaltamos as seguintes indagações: de que modo a educação foi utilizada enquanto instrumento de uma pedagogia dominante na formação civilizacional dos Estados? De que modo as propostas freirianas podem auxiliar na superação dos desafios educacionais no século XXI?

Objetivando responder aos questionamentos acima, a leitura a seguir é originária de uma revisão bibliográfica interdisciplinar amparada essencialmente na perspectiva freiriana. Na seleção dessa literatura, foram priorizados autores que dialogam com a perspectiva de Paulo Freire (1987) no que tange a superação de um modelo educacional reprodutor da lógica universalizante do progresso na modernidade, assim como aqueles que pensam a educação na

América Latina na chamada descolonialidade. O desenvolvimento do texto divide-se da seguinte forma: em um primeiro momento, buscaremos traçar um histórico de uma educação pensada para a construção de hábitos, valores e crenças auxiliadoras na formação de uma identidade nacional e civilizada. Para compreender o conceito de civilidade pensado a partir das construções dos Estado-nações. Eric Hobsbawn (1990) nos auxilia a compreender como as instituições educacionais foram utilizadas como instrumento para a criação de ideais inseridos na lógica do progresso. Em um segundo momento, a discussão destina-se sobre a importância do pensamento do educador Paulo Freire na construção de uma educação dialógica e reflexiva.

### **A pedagogia dominante na construção civilizacional dos Estados-nações**

Genericamente, a formação de uma identidade nacional e civilizada vincula-se a modernidade, sendo esse um conceito ligado às transformações sociais e organizacionais, incluindo-se a mudança de hábitos e costumes de vida que se tornaram influentes mundialmente a partir do ocidente. Esse processo decorre das mudanças ocasionadas pela Revolução Francesa, assim como pela Revolução Industrial, já que ambas alteraram as relações entre povo e governo, especificamente no âmbito dos direitos sociais e, respectivamente, a relação entre os homens e o mundo do trabalho a partir da produção e do consumo. Na transição de uma sociedade absolutista para a liberal, assim como de uma manufatureira para a industrial, seria equivocado afirmar que as transformações e heranças das tradições nos permitam esgotar a ideia de modernidade. Nesse sentido, seguimos na direção de Giddens (1991) ao compreender que a ausência da possibilidade de sistematização sobre a vida e o desenvolvimento alcançados requer considerar os eventos que não foram compreendidos na modernidade em sua completude e não a adoção de novos termos, a exemplo da pós-modernidade.

Para os *outsiders*, isto é, aqueles considerados excluídos, subalternizados e marginalizados pelas narrativas históricas, a ideia hegemônica de modernidade teria sido equivocadamente utilizada para justificar a adoção de uma narrativa da civilização ocidental. Como alternativa, a pós-modernidade vem sendo utilizada no sentido de questionar as narrativas colonizadoras e conceitos supostamente universais que partiram dos europeus sobre moralidade, progresso e nacionalismo, por exemplo. Parte dessa crítica é realizada por Mignolo (2017) ao ressaltar que esses não são conceitos universais e nem mesmo globais, mas termos ligados as regionalidades europeias que se converteram em projetos globais. Assim, essa breve

discussão apresentada visa demonstrar como as supostas oportunidades, bem como o progresso, justificados pela ideia de modernidade não repercutiram, de fato, em avanços sociais.

Se por um lado, a modernidade esteve relacionada a ideia de oportunidade, mudança e progresso, por outro, Giddens (1991) sinalizou seu lado sombrio seguindo-se por uma relação dicotômica de forma que as oportunidades imaginadas são paradoxais se comparadas aos potenciais destrutivos, como a crise ambiental e o surgimento de governos totalitaristas, por exemplo. Combinando os poderes político, militar e ideológico de forma mais concentrada, esses governos se consolidaram com a emergência dos Estados-nações modernos. Em outras palavras, os Estados modernos precisaram cultivar a ideia de pertencimento entre os indivíduos, utilizando para isso instrumentos de divulgação de ideais patrióticos e nacionalistas. Para isso, alimentou-se a ideia de uma identidade cultural homogênea onde diferenças de gênero, classe ou etnia, fossem suprimidas. Por isso, os conceitos de identidade nacional e cultural se confundem já que a idade cultural tende a ser o conjunto de características de um povo, geralmente atreladas a forma como pensam ou interagem uns com os outros e com o mundo. Ao partilharem o mesmo sentimento de pertença em prol da nação e do país se consolidaria um projeto civilizacional marcado pela violência simbólica na qual se desconsideram as diferenças linguísticas, religiosas e culturais.

Chamamos de violência simbólica o processo que substituiu a força física pela adoção de hábitos a partir dos quais se refletem em posições sociais que, na prática, se distinguem. Isso significa que alguns grupos sociais serão chamados de civilizados por partilharem comportamentos e hábitos comuns aos governantes, ao passo em que outros grupos serão considerados inferiores, carecendo assim de serem civilizados. Essa justificativa, segundo Elias (1994) contribuiu para que nações como França e Grã-Bretanha se sentissem na condição de colonizadores, justificando a moralidade da colonização ao alegarem que a civilização era boa e necessária para os povos colonizados. Deste modo, os “estabelecidos” impuseram seus valores e crenças dominantes, assim como as “boas maneiras”, em prol de uma sociedade supostamente mais pacífica, através do que se compreendeu por “hegemonia cultural”. Nesse sentido, é possível relacionar poder regulador da cultura e a manutenção da ordem social, de forma que o conceito de civilização resumiria como a sociedade ocidental acreditava ser superior as demais.

Pautando-se na ordem e no progresso, os fundamentos epistemológicos dos filósofos acerca da uniformização e da homogeneização de um modelo de natureza humana universal foram suprimidos pelas práticas coercitivas dos legisladores, privilegiando uma minoria de forma que a maioria fosse rechaçada por suas livres escolhas ou por resistirem a ordem e a lei

dos processos civilizatórios. Por conseguinte, na modernidade, instituiu-se a ideia de que as regras são bem justificadas no que elas fazem e assim elas facilitarão a tarefa das agências coercitivas (NASCIMENTO, 2008).

Dessa relação entre passividade e civilização, emergiu-se na modernidade o chamado “contrato social” em prol do bem comum que, segundo Boaventura de Souza Santos (1999, p. 34), inclui a adesão de determinados aspectos e a exclusão de outros. Em outras palavras, esse contrato estabelecido entre homens livres, inclui antinomias, como: coerção versus consentimento, liberdade versus equidade, cidadão versus soberano, direito natural versus direito civil. Isso implica em dizer que as identidades culturais, assim como a hegemonia cultural mencionada acima foram forjadas seguindo-se a exclusão de histórias particulares, memórias e tradições secundarizadas de modo que uns fossem considerados incluídos sobre o surgimento de novos excluídos. Essa suposta inclusão, por sua vez, ocorreu a partir de um conjunto de aspectos que visavam induzir a ideia do pertencimento identitário, tais como cerimônias e feriados nacionais, assim como elementos utilizados através da escola, como discursos e materiais escolares. Deste modo, coube à instituição escolar se tornar uma instância civilizadora padronizada em suas práticas sociais e modelar no sentido dos processos educativos.

Mediante ao processo da globalização, entretanto, esse modelo escolar demonstrou falhas, de modo que as inovações não foram acompanhadas de um amplo e acessível favorecimento. O uso das tecnologias e de novas ferramentas consideradas modernas acirraram as diferenças já existentes, assim como atenuaram as distâncias sociais. Nesse sentido, Ibernion (2008) assinala a exclusão de alguns países e até mesmo continentes como a África, reiterando que os princípios da modernidade para a educação já estão em crise há muito tempo, caindo assim o mito da época moderna acerca da igualdade de oportunidades.

Novos paradigmas vêm sendo possibilitados objetivando romper com um modelo hegemônico, a partir da modernidade, instrumentalizado por práticas colonialistas de dominação que optaram por selecionar os protagonistas da história e condenar outros ao silenciamento. Isso demonstra que o contrato social para Santos (1999) se revelou limitado, haja vista que não houve universalização do princípio da igualdade e a cidadania ficou restrita a determinados grupos sociais no âmbito dos Estado-nações. Desta forma, tornaram-se marginalizados e excluídos do contrato social os grupos que não se adequaram a limitada compreensão de civilização, ainda que a partir do século XX, a gênese da formação dos novos

Estados estivesse ligada a fatores como a descolonização, a revolução e a intervenção externa, segundo Hobsbawn (1990).

No decurso das discussões tecidas, os efeitos paradoxais da modernidade foram assinalados por Santos (1999) no processo de construção dos Estados-nações em seus processos civilizatórios e respectivamente na formação das sociedades civis ao passo em que os grupos sociais foram excluídos do que se convencionou chamar de cidadania. Por sua vez, esses processos refletiram-se nas crises das identidades culturais e das estruturas do saber fundamentadas em pressupostos epistemológicos hegemônicos. No âmbito das instituições escolares, no decurso da história, as consequências da modernidade foram refletidas em múltiplos aspectos, especialmente nas mudanças de sentido acerca da cultura e da civilização.

Ao passo em que o acesso a informação por meio da cultura e da educação transformou-se em monopólio dos privilegiados, segundo Flecha e Tortajada (2008), a crise da educação ocorre ainda em virtude das mudanças de uma sociedade industrial para a sociedade da informação. As fragmentações da indústria se refletem na fragmentação dos saberes em competências e em habilidades que, por sua vez, se desdobram na teoria do capital humano. Em outras palavras, o processo de escolarização foi utilizado como instrumento para a promoção de ideais sobre cultura, bem como para a formação civilizacional. Ainda que a ideia de uma educação para todos seja considerada recente na história, a força da tradição por meio da cultura e das instituições dificulta a ruptura com os modelos produtivos tradicionais, bem como com a transmissão de conhecimentos e habilidades, especialmente pensada para as divisões de papéis sociais assumidos pelos indivíduos.

### **Desafios para a educação no século XXI: a proposta freiriana como superação e resistência**

No processo de consolidação da instrução pública no Brasil, a exclusão de mulheres, indígenas, mestiços e negros do âmbito educacional e respectivamente do direito ao voto, fizeram parte do debate em torno dos processos civilizatórios que acabaram tornando a escola um espaço excludente e reprodutor das desigualdades sociais. Por outro lado, a escola também passou a ser compreendida como parte da cultura política, não estando imóvel diante das transformações sociais, culturais e políticas já que dialoga com outros espaços dos quais também incorpora elementos constitutivos. Entretanto, nas tentativas de alterar e de confrontar, na sociedade atual, as pretensas pedagogias progressistas amplamente difundidas durante o XX

contribuíram para as fragilidades e o distanciamento de alternativas que, por sua vez, colaboraram para a consolidação do que Ibernon (2008) chamou de conformismo educativo.

Nesse sentido, teorias foram questionadas, assim como todo um elitismo academicista baseado na tradição ocidental como se fosse superior e único perante as outras identidades e tradições culturais. Se por um lado, houve o questionamento das perspectivas epistemológicas hegemônicas ocidentais, por outro, vem surgindo pseudo-intelectuais, que se afirmam defensores do resgate da moralidade e de pressupostos de uma educação de qualidade. Apoiado nesse processo assiste-se a emergência de movimentos revisionistas ligados a governos centralizadores a exemplo do “Escola sem partido” que vêm se inserindo no plano político com medidas de reavaliação e readequação de manuais didáticos, assim como de demais materiais escolares com a finalidade de desqualificá-los no plano educacional.

Para isso, esses movimentos afirmam que há uma predominância ideológica, influenciando alunos e professores e condenam a proposta freiriana, seja na formação de professores ou em suas práticas pedagógicas<sup>3</sup>. Ainda que a discussão sobre os materiais escolares e sobre a cultura material escolar não sejam os principais objetos de análise nesta proposta, os ideais de progresso e modernidade no Brasil estiveram fortemente ligados à construção do Estado nas primeiras décadas do século XX, embora a ressignificação desse processo venha a ser suscitada nas pesquisas em educação apenas na contemporaneidade. Contudo, com a chamada crise da modernidade, questões ligadas aos processos migratórios e aos nacionalismos suscitaram na retomada de um progresso projetado na modernidade, mas que ainda apresenta lacunas.

Na esteira dessas ausências, movimentos políticos conservadores, como no Brasil atual, sugerem que as deficiências na educação pública brasileira foram causadas pelas concepções de Paulo Freire. Catherin Walsh (2017) tecendo críticas ao movimento “Escola sem partido”, identifica as difamações a Paulo Freire em um contexto político brasileiro onde a atuação do educador não apenas é reduzida, mas deslegitimada. Ao despolarizar e desideologizar a educação brasileira, o movimento contribui para o desmantelamento de garantias e direitos das

---

<sup>3</sup> Na proposta bibliográfica sugerida pelo movimento, são indicados livros que, em sua maioria, foram publicados por jornalistas favoráveis ao atual cenário político brasileiro e partícipes do “Escola sem partido”. Os livros são: *O Guia Politicamente Incorreto da História do Brasil* escrito por Leandro Narloch em 2012, o *Guia Politicamente Incorreto da América Latina* por Leandro Narloch e Duda Teixeira em 2011, o livro *Por uma Crítica da Geografia Crítica* de Luiz Lopes Diniz Filho em 2013 e o livro *Professor Não é Educador* escrito por Fabíola Wurmeister em 2012. Ainda que a proposta dos livros não tivesse sido instituída nas escolas, o movimento sugere que estas sejam formas de desmistificar e deslegitimar as narrativas históricas ensinadas até então pelos demais livros didáticos.

políticas culturais como o ensino de história da África ou o estabelecimento de cotas no ensino superior e reinstala a colonialidade do poder. Os ataques contra Paulo Freire são ataques a todos que lutam por uma educação intercultural, democrática e descolonizadora nesse contexto geopolítico de capitalismo, modernidade e colonialidade atual, defende a autora<sup>4</sup>.

A importância do pensamento de Paulo Freire para a construção de uma educação dialógica transcende os muros da escola, trata-se da “luta pela humanização, pelo trabalho livre, pela desalienação, pela afirmação dos homens como pessoas, como seres para si” (FREIRE, 1987, p. 19), a pedagogia do oprimido propõe uma nova forma de relacionamento entre professor, estudante e sociedade a partir do engajamento, uma tarefa humanista, um movimento de busca pela liberdade do oprimido e do opressor.

A pedagogia do oprimido é a pedagogia dos homens empenhando-se na luta por sua libertação. Liberdade que amedronta, mas que exige ação e reflexão. Para Freire (1987, p.29), “somente quando os oprimidos descobrem, nitidamente, o opressor, e se engajam na luta organizada por uma libertação, começam a crer em si mesmos, superando, assim, sua convivência com o regime opressor”. No entanto, os opressores reagem a qualquer tentativa de uma educação que estimula o pensar. Oprimidos acomodados e adaptados são facilmente dominados e nenhuma ordem opressora suportaria oprimidos questionadores.

Nesse sentido, Freire (1987) propõe o estabelecimento de uma educação problematizadora e antagônica à educação em sua concepção bancária. Segundo o autor, nessa concepção, nega-se o diálogo, inibe a criatividade, domestica, nega os homens na sua vocação ontológica e histórica de humanizar-se. Em contrapartida, na concepção problematizadora, a educação serve a libertação, é crítica e reflexiva, fundando-se na criatividade e estimulando a ação verdadeira dos homens sobre a realidade.

De acordo com Freire, não seria possível a educação problematizadora sem a superação da contradição entre o educador e os educandos e sem diálogo. Sem diálogo não há comunicação e sem esta não há verdadeira educação. Somente através da comunicação a vida humana tem sentido. Freire (1987) entende o homem como um ser inconcluso, consciente de sua inconclusão, e em permanente movimento na busca por ser mais. Esse movimento constante parte das relações homens-mundo. No entanto, quanto maior a problematização dos seres

<sup>4</sup> Para Mignolo (2017), as palavras “modernidade, colonialidade e descolonialidade” são três palavras distintas em um só conceito verdadeiro. Trata-se de uma tríade nomeando um conjunto complexo de relações de poder.

humanos como pertencentes no mundo e com o mundo, tanto mais se sentirão desafiados e esse seria o ponto de partida para a conscientização.

Outra preocupação de Freire remete-se ao conteúdo programático das escolas. Para uma relação entre educador e educando, dialógica e problematizadora, o conteúdo programático da educação não deve ser uma doação ou uma imposição. Para Freire, a educação autêntica, não se faz de “educador” para “educando” ou de “educador” sobre “educando”, mas entre ambos intermediados pelo mundo. A organização do conteúdo programático, para um planejamento de educação libertadora, deve respeitar a vivência, a realidade efetiva do povo, ou seja, as relações homem-mundo. A função do educador não é falar ao povo sobre a sua concepção de mundo, ou tentar impô-la a ele, mas promover um diálogo.

Freire ainda na década de 1980 assinalava a desesperança por uma educação dialógica por parte dos opressores que, por sua vez, acreditavam estar fazendo uma revolução cultural. Contudo, ao furtar suas palavras, os opressores desviaram por meio da ação antidialógica, também a sua cultura. Deste modo, trata-se de uma ação colonizadora e necrófila para manutenção das massas conquistadas, oprimidas e alienadas. Desde os métodos burocráticos estatais até mesmo as ações culturais de manejo das massas, fornecem uma falsa ideia de ajuda ao desenvolvimento das massas ou ainda quando promovem e “amaciam” indivíduos para manter a ordem que lhes interessa (FREIRE, 1987).

Nessa dicotomia entre manutenção da ordem/liberdade e igualdade/exclusão, Ibernnon (2008) sugere o reconhecimento da idiosincrasia da diferença a partir do estabelecimento com cada contexto próximo, vivido de uma maneira global. Contrariamente, a ideia de normalidade remete-se a instrumentos normativos e, por sua vez, essas normas e padrões desconsideram as diversidades e formas individuais. Deste modo, a norma escolar foi pensada para a integração passiva e a para a padronização.

Em tempos de conformação e de exclusão do diferente, a inserção crítica das massas torna-se muito mais difícil, embora seja promovida uma falsa sensação de liberdade. A esse respeito, Freire (1987) assinalava o mito do heroísmo, do assistencialismo e da generosidade das classes opressoras no processo de construção da civilização ocidental cristã gerando ainda o mito sobre os preguiçosos, inferiores e não dignos das melhores posições sociais. Às margens do sistema, os oprimidos passam a ser conhecidos pela suposta necessidade de serem “assistidos” para que então estejam aptos a serem “integrados”. Nessa concepção antidialógica e bancária da educação, os educandos são reduzidos a condição de autômatos, negando sua ontológica vocação de ser mais.

Na perspectiva da dialogicidade promovida pelas premissas freirianas, o diálogo visa romper com a lógica dos alienados e alienantes ultrapassando a concepção bancária e reprodutora da educação, transformando-se em uma prática horizontalizada entre os homens que, por sua vez, são críticos em sua luta por libertação. Desta forma, a proposta de Freire (1987) pressupõe a utilização dos temas-geradores como estratégia para que os indivíduos tomem consciência de si. É o momento em que se realiza a investigação dos conteúdos o que Freire chama de “universo temático” do povo ou o “conjunto de seus temas geradores”. Os “temas geradores” podem ser localizados em círculos concêntricos, que partem do mais geral ao mais particular, no entanto, o mais importante é entender que a escolha desses conteúdos deve levar em consideração o contexto, assim como a realidade do educando.

### Considerações finais

O contrato social supostamente fundamentado a partir do surgimento das sociedades civis demonstrou que a perpetuação da exclusão e até mesmo o bloqueamento da inclusão a cidadania continuaram a se manifestar, seja a partir de novas formas de exclusão ou ainda em virtude de sua estrutura que por si é excludente.

Na era do neoliberalismo e de um remodelamento das estruturas institucionais capitalistas, as fragmentações no mercado de trabalho e a multiplicidade de tarefas impostas a sociedade civil repercutiram na cultura política das escolas de forma que o encolhimento e a precarização da máquina dos Estados conduzem os indivíduos para uma valorização classificatória. Nesse sentido, o desenvolvimento de competências e habilidades na contemporaneidade demarcam a continuidade da compreensão escolar enquanto formadora de um produto. Assim, impera-se a necessidade de resultados e a legitimação dos melhores, viabilizados por currículos e reformas de ensino que visam mensurar a qualidade da educação. As habilidades na educação, entretanto, devem ser pensadas em sua forma dialógica, baseando-se no diálogo igualitário considerando as diversas contribuições e não apenas o saber culturalmente hegemônico e que se aprofunda na crítica à colonização tecnológica da aprendizagem e na criação de sentido (FLECHA e TORTAJADA, 2008).

As tentativas de homogeneização encabeçadas pelos processos de construção dos Estados-nações já foram fortemente apresentadas e discutidas em outros debates, embora as normatizações e uniformizações nas práticas educacionais permaneçam sendo utilizadas

especialmente em governos centralizadores e autoritários a exemplo do atual governo brasileiro. Se a diversidade surgiu como um conceito pós-moderno, sua emergência a partir dos campos sociais vai na contramão das imposições políticas e normativas onde na escolarização padronizada não se prevê o enfrentamento das diferenças, mas superação travestida em exclusão. Por sua vez, a não-diversidade já não se reflete mais apenas em casos isolados, mas hoje reflete-se no racismo, na xenofobia e na intolerância.

O chamado multiculturalismo, geralmente assemelhado a interculturalidade, se demonstrou apoiado em uma vaga ideia de tolerância e respeito para com a diversidade e a diferença, quando na verdade a ideia de diversidade é bastante complexa. Dessa forma, a posição socialmente aceita e geralmente recomendada é de respeito e tolerância em relação à diversidade e a diferença.

Superando-se, entretanto, o viés reprodutor da educação como instrumento do Estado, as proposições aqui supramencionadas não dão conta da compreensão de muitos desafios outros pelos quais perpassam não apenas instituições escolares. Mas, indo além de uma educação pensada sobre a lógica estatal e normativa, através de ações dialógicas e libertadoras propostas por Freire (1987), propõe-se transformar as instituições escolares de forma que em seus processos formativos, os cidadãos se construam de modo dialógico e reflexivo.

## Referências

ELIAS, Norbert. **O processo civilizador: uma história dos costumes**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. Ed., vol. 1. 1994.

FLECHA, Ramón; TORTAJADA, Iolanda. **Desafios e saídas educativas na entrada do século**. In: A educação no século XXI. Os desafios do futuro imediato. IMBERNÓN, F. (org.). 2008.

FREIRE, Paulo. A teoria da ação antidialógica. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª Ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

GIDDENS, Anthony. **As consequências da modernidade**. tradução de Raul Fiker. - São Paulo: Editora UNESP, 1991.

HOBSBAWN, Eric. **Nações e nacionalismos desde 1780: programa, mito e realidade**. São Paulo: PAZ e Terra, 1990.

IBERNON, F. Amplitude e profundidade do olhar: a educação ontem, hoje e amanhã. In: IBERNON, F. (org.) **A educação no século XXI: os desafios do futuro imediato**. São Paulo, 2008.

MIGNOLO, Walter. Desafios decoloniais hoje. **Epistemologias do sul**. Foz do Iguaçu/PR, 1 (1), pp. 12-32, 2017.

NASCIMENTO, Antonio Dias. O difícil caminho da ética na contemporaneidade: uma leitura de Zygmunt Bauman. In: **Educação e democracia. Fundamentos teóricos para uma abordagem dos valores**. Org. PALMEIRA, Maria José de Oliveira; ROSEIRA, Nilson Antonio Ferreira. Salvador, EDUNEB, 2008.

SANTOS, Boaventura de Souza. Reinventar a democracia: entre o pré-contratualismo e o pós-contratualismo. In: **A Crise dos Paradigmas em Ciências Sociais e os Desafios para o Século XXI** (org. Agnes Heller et.al) Rio de Janeiro: Contraponto, 1999.

WALSH, Catherine. ¿Interculturalidade y (de)colonialidade? Gritos, grietas y siembras desde Abya-Yala. In: GARCIA DINIZ, Alai., et.al (orgs.). **Poéticas e políticas da linguagem em vias de descolonização**. Pedro & João Editores: São Carlos-Brasil. 2017.