

A DIVERSIDADE NA ESCOLA COMO PRINCÍPIO E DESAFIO À DEMOCRATIZAÇÃO

Alexandre Martins Joca

<https://orcid.org/0000-0003-4197-420X>

Elzanir dos Santos

<https://orcid.org/0000-0001-9026-7953>

RESUMO: Este artigo aborda a problemática que interconecta escola, diversidade e democratização do conhecimento, sob o entendimento da democratização do conhecimento como condição ao fortalecimento de uma sociedade mais democrática e, portanto, menos desigual e injusta. Dessa maneira, torna-se pertinente uma reflexão sobre como a diversidade cultural tem adentrado, progressivamente, nas discussões sobre o cotidiano escolar no Brasil, com ênfase nos avanços e desafios que se impõem à escola frente à tarefa de contribuir com o fortalecimento dos processos de democratização, junto aos grupos historicamente marginalizados. Para isso, problematiza-se questões referentes à “diversidade na escola” com ênfase nos espaços/tempos escolares e no embate entre a formação integral e a educação em tempo integral. Finaliza retomando algumas reflexões e pontuando alguns caminhos possíveis no intento de que a escola possa melhor acolher as diversidades humanas e, conseqüentemente, possa contribuir de maneira mais sistemática e emancipadora para uma maior consolidação dos processos de democratização da educação e da sociedade.

Palavras-Chave: Escola. Diversidade. Democratização do Conhecimento.

DIVERSITY IN SCHOOL AS A PRINCIPLE AND CHALLENGE TO DEMOCRATIZATION

ABSTRACT: This article approaches the problem that interconnects school, diversity, and the democratization of knowledge, under the understanding of the democratization of knowledge as a condition for the strengthening of a more democratic society and, therefore, less unequal and unfair. In this way, it becomes pertinent to reflect on how cultural diversity has progressively entered the discussions about school daily life in Brazil, with emphasis on the advances and challenges that are imposed on the school in the face of the task of contributing to the strengthening of the processes of democratization among historically marginalized groups. For this, issues related to “diversity in school” are problematized, with emphasis on school spaces/times and on the clash between integral formation and full-time education. It ends with resuming some reflections and pointing out some possible paths in the attempt that the school can better welcome human diversities and, consequently, can contribute in a more systematic and emancipatory way to a more significant consolidation of the democratization processes of education and society.

Keywords: School. Diversity. Democratization of Knowledge.

LA DIVERSIDAD EN LA ESCUELA COMO PRINCIPIO Y DESAFÍO A LA DEMOCRATIZACIÓN



RESUMEN: Este artículo aborda la problemática que interconecta la escuela, diversidad y democratización del conocimiento, bajo el entendimiento de la democratización del conocimiento como condición al fortalecimiento de una sociedad más democrática y, por tanto, menos desigual e injusta. De esta manera, se torna pertinente una reflexión sobre cómo ha entrado la diversidad cultural progresivamente en las discusiones sobre el cotidiano escolar en Brasil, con énfasis en los avances y desafíos que se imponen a la escuela frente a la tarea de contribuir con el fortalecimiento de los procesos de democratización, junto a los grupos históricamente marginados. Para eso, se problematizan cuestiones referentes a la “diversidad en la escuela” con énfasis en los espacios/tiempos escolares y en el choque entre la formación integral y la educación en tiempo integral. Se finaliza retomando algunas reflexiones y apuntando algunos caminos posibles en el intento de que la escuela pueda acoger mejor las diversidades humanas y, en consecuencia, pueda contribuir de manera más sistemática y emancipadora para una mayor consolidación de los procesos de democratización y de la sociedad.

Palabras claves: Escuela. Diversidad. Democratización del Conocimiento.

1. INTRODUÇÃO

Que preto, que branco, que índio o quê?
Que branco, que índio, que preto o quê?
Que índio, que preto, que branco o quê?

Aqui somos mestiços mulatos
Cafuzos pardos mamelucos sararás
Crilouros guaranisseis e judárabes

Orientupis orientupis
Ameriquítalos luso nipo caboclos
Orientupis orientupis
Iberibárbaros indo ciganagôs

Somos o que somos
Inclassificáveis.

(Inclassificáveis – Arnaldo Antunes)

A canção de Arnaldo Antunes nos convoca à “inclassificar”, isto é fugir à tendência tão comum, entre nós, de classificar e rotular as diferenças, aceitando-as, respeitando-as e valorizando-as como uma condição irremediável da nossa humanidade. As práticas de classificação para fins de hierarquização, discriminação e, portanto, de exclusão são marcas históricas de uma sociedade segmentada, injusta, antidemocrática e desigual, como é o caso brasileiro.

Este contexto instaura, ao mesmo tempo, um cenário de lutas por justiça, igualdade e equidade social, econômica, cultural, educacional para os grupos excluídos historicamente. É neste embate, que presenciamos – a partir da década de

70 do século passado - a ampliação do acesso à escola, pelas classes menos favorecidas. Entretanto, em face da sua organização originalmente pensada para a elite, e da insistência para que ela - a escola - permaneça praticamente inalterada em sua estrutura física, curricular e valorativa – vemos crescer, ao longo dos anos, sua inadequação aos novos sujeitos que a ela adentraram/adentram. Em razão deste descompasso, entre a escola e os sujeitos que dela necessitam, intensifica-se, a partir do início do século XXI os debates, estudos acerca da diversidade cultural, sua inserção escolar, com implicações para a democratização do acesso ao saber.

Esta pauta tem sido mais intensamente reivindicada pelos mais diversos setores da sociedade como forma de alcance de maiores patamares de equidade social. Entretanto, apesar dos avanços irrefutáveis no que diz respeito ao ingresso da população nas instituições escolares, a permanência e a qualidade das aprendizagens são desafios, às vezes, intransponíveis para aqueles que mais precisam da escola. Não se pode desconsiderar, no entanto, as tentativas e apostas desta instituição no sentido de refletir sobre tais desafios, com o debate acadêmico e a implementação de políticas curriculares e educacionais que objetivam contemplar a diversidade cultural, no sentido de que ela seja acolhida e incluída neste espaço.

Os fatores que explicam tais desafios são inúmeros, sendo um deles a dificuldade que esta instituição apresenta em se contrapor e/ou desenvolver estratégias de superação das desigualdades e injustiças sociais, culturais e econômicas, bem como àquelas vinculadas às questões de gênero, de raça, de orientação sexual e religiosa. Paradoxalmente, através de variados mecanismos, este espaço institucional consolida ou amplia, em muitos casos, tais injustiças.

Nesta ótica, o enfoque deste artigo volta-se à discussão da problemática que interconecta escola, democratização do conhecimento e diversidade cultural, abordando alguns questionamentos, dentre os quais, “Como o tema da diversidade tem adentrado à escola?”, “Quais avanços têm se consubstanciado no tocante às políticas educacionais e, mais especificamente as políticas curriculares?”, “Quais desafios se impõem, à escola, no intento de contribuir para o fortalecimento dos processos de democratização do saber, junto aos grupos historicamente marginalizados em termos sociais e educacionais?”. Partimos da premissa da democratização do conhecimento como condição indispensável ao fortalecimento de uma sociedade mais democrática e, portanto, menos desigual e injusta.



Assim, o texto está estruturado da seguinte forma: inicialmente, tem-se uma breve reflexão acerca de como a escola tem abordado e convivido com a diversidade, problematizando de qual diversidade estamos falando? Como a educação escolar tem construído relações com as subjetividades dos sujeitos, tanto em seus espaços/tempos prescritos, quanto no acaso do cotidiano? Em um segundo momento, traz-se a discussão sobre formação integral e educação em tempo integral pertinentes ao tema da diversidade cultural. Ressalta-se, de um lado, a perspectiva de pensar a escola como instituição voltada à realização de práticas educativas que articulam as diversas dimensões da formação de sujeitos, que demandam seu atendimento. De outro a formação em tempo integral no seu sentido temporal, a qual propõe a ampliação do tempo de permanência de crianças e jovens no espaço escolar. Seria, pois, o tempo cronológico da organização das atividades escolares. Finalmente, nas considerações finais, retoma-se algumas reflexões e pontua-se alguns caminhos possíveis no intento de que a escola possa melhor acolher as diversidades e, conseqüentemente, contribua para uma maior consolidação do processo de democratização da educação.

2. NOTAS SOBRE DIVERSIDADE E ESCOLA: O QUE (NÃO) ESTÁ POSTO À MESA?

No Brasil, principalmente nas últimas décadas, escolas de todo o país têm inserido, de forma programada ou não, a temática da diversidade cultural junto a crianças, jovens, adultos e idosos em suas práticas educativas. Uma diversidade de fatores tem proporcionado a discussão sobre a Diversidade Cultural na educação escolar, dentre eles podemos citar o avanço da democracia, a perspectiva da universalização da educação escolar e a atuação dos Movimentos Sociais no Brasil.

Retoma-se aqui a metáfora da mesa, apresentada por uma professora, no Ceará, em 2006, durante um curso de formação continuada em Gênero, Diversidade Sexual e Cidadania. Narrando um fato sobre as manifestações da sexualidade de meninas lésbicas na escola, ela ressaltou: “Foi todo um processo que foi acontecendo na escola e não dava pra gente esperar que o ano seguinte viesse porque o problema estava posto à mesa”.

Mais de uma década depois desse relato, ainda são pertinentes alguns questionamentos acerca da diversidade na escola: o que está, de fato, posto? Quem

põe a “diversidade” nesta mesa chamada escola? O que está posto à mesa e o que permanece debaixo dela? Talvez seria pertinente também questionar se a diversidade continua a ser um “problema” para a escola e de que maneira ela dialoga com o desejo por uma sociedade, de fato, democrática.

Diante de questionamentos tão complexos, não será possível respondê-los, no espaço deste artigo, mas intenciona-se abordar uma questão específica sobre a diversidade na escola escolar e suas implicações para a construção de uma escola democrática, enfocando o espaço/tempo da diversidade no ordenamento pedagógico.

Considera-se a discussão sobre formação integral e educação em tempo integral pertinentes a tal questão, no entanto, antes de discutir sobre os tempos pedagógicos e/ou organizacionais da escola frente à diversidade, cabe ainda pensar: de que diversidade estamos falando? Como a educação escolar vem estabelecendo relações (positivas e/ou negativas) com as subjetividades existenciais e circunstanciais dos sujeitos, tanto em seus espaços programados quanto no acaso do cotidiano da escola?

Diversidade na Escola: do que estamos falando?

Apesar dos avanços obtidos nas últimas décadas no campo educacional, precisamos reconhecer a permanência de tabus e preconceitos em torno do que convencionamos chamar de “diversidade humana” ou “diversidade cultural”, especialmente àqueles relacionados às questões de gênero, raça, orientação sexual, diversidade religiosa, entre outros. Preconceitos e discriminações alimentados pelos diversos espaços de produção e reprodução de valores sociais hegemônicos.

Para Freire (1996, p.33),

O melhor caminho para guardar viva e desperta a minha capacidade de pensar certo, de ver com acuidade, de ouvir com respeito, por isso de forma exigente, é me deixar exposto às diferenças, é recusar posições dogmáticas, em que me admita como proprietário da verdade. No fundo, a atitude correta de quem não se sente dono da verdade nem tão pouco objeto acomodado do discurso alheio que lhe é autoritariamente feito, atitude correta de quem se encontra em permanente disponibilidade a tocar e a ser tocado, a perguntar e a responder, a concordar e a discordar. Disponibilidade à vida e a seus contratempos. Estar disponível é estar sensível aos chamados que nos chegam (...). É na minha disponibilidade permanente à vida a que me entrego de corpo inteiro, pensar crítico, emoção, curiosidade, desejo, que vou aprendendo a ser eu mesmo em minha relação com o contrário de mim. E quanto mais me dou à experiência de lidar, sem medo, sem preconceito, com as diferenças, tanto melhor me conheço e construo o meu perfil.



Na obra “Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa”, o convite de Freire (1996) aos educadore(a)s à disponibilidade, “à vida e as seus contratempos”, via recusa aos dogmas e à “verdade”, é emblemático para pensar os desafios que educadore(a)s e demais profissionais da educação vem enfrentando frente à diversidade que caracteriza os novos sujeitos que constituem o espaço escolar nas últimas décadas.

Idealizada como instituição voltada à formação do homem branco, aristocrático, heterossexual, pertencente à elite brasileira, a escola, a partir da proposta de universalização da educação e dos avanços democráticos, deparou-se com a diversidade cultural e humana. Os Estudos Culturais e a proposta do multiculturalismo, e mais recentemente, a interculturalidade (Santos, 2006; Candau, 2012, Libâneo; SILVA, 2020), aliados às lutas dos Movimentos Sociais, vêm desde meados do século XX, desafiando a escola a incorporar, em suas práticas pedagógicas, saberes sobre tal diversidade.

Candau (2012, p. 243) argumenta que para estabelecer um diálogo com a diversidade cultural, a escola precisa trabalhar na perspectiva da interculturalidade. Esta abordagem contribui “para a construção de sociedades democráticas que articulem políticas de igualdade com políticas de identidade e reconhecimento dos diferentes grupos culturais”, na medida em que esteja articulada aos direitos humanos e orientada pela construção de práticas pedagógicas que se voltem para busca da equidade, da democracia e da defesa do direito à educação e à aprendizagem de toda pessoa, independente da classe social, idade, cor, orientação sexual ou religiosa.

É pertinente destacar que, no âmbito social, a escola é apenas um desses espaços de socialização de saberes, valores, atitudes e, como parte desse todo, funciona de acordo com seus valores e condutas. Assim, as práticas educativas desenvolvidas pela escola envolvem fatores diversos e complexos. Nessa seara, a concepção de educação adotada, a compreensão acerca da função social da escola e do educador, a formação, os saberes e as práticas docentes, o currículo escolar, assim como a política educacional em vigência, estão implicados nesse debate. No entanto, devemos reconhecer que tais fatores envolvem não apenas questões metodológicas e técnicas do processo educativo de ensino-aprendizagem, mas também os valores morais e éticos que interligam a escola aos demais espaços de sociabilidade dos sujeitos – a família e a igreja, por exemplo - de modo que a educação

escolarizada dialoga constantemente com valores sócio-culturais advindos do contexto em que está inserida.

Desse modo, impõe-se a necessidade de voltarmos nosso olhar à escola e aos sujeitos que a constituem, situando-os no tempo e no espaço, ou seja, compreendendo-os enquanto parte de um todo. Nesse sentido, o trato com a diversidade no espaço escolar e os saberes a ela atribuídos estabelecem elos estreitos com os demais espaços sociais. Portanto, a família, a escola, a religião e o Estado apresentam-se como referências para a formação dos sujeitos, pois são instâncias de vivência e sociabilidades consubstanciados pela sociedade moderna.

Em nossa sociedade, a família apresenta-se como o espaço primário de socialização dos saberes, valores e normas, seguida da escola e da igreja e do Estado. Com o avanço das novas tecnologias, a mídia também tem se apresentado como um importante *locus* de formação dos sujeitos. Percebe-se, então, que estas instâncias comungam com a reprodução de saberes tomando com referência a cultura hegemônica, reafirmando, cotidianamente, valores e condutas sexistas, homofóbicas, racistas e adultocêntricas, tanto em suas ações educativas programadas, quanto em suas atitudes cotidianas.

Assim, é possível citar, como exemplos, no âmbito das questões de gênero e orientação sexual, a reafirmação de valores e condutas pautadas pela lógica binária do sexo e do gênero, entre outros, a reprodução do modelo familiar tradicional composta por pai, mãe e filhos; a condenação, pela Igreja Católica, ao uso do preservativo nas relações sexuais; a explícita violação do Estado Laico, denunciada pela exposição de imagens dos santos católicos em nossas escolas, praças e demais espaços públicos; a imposição da heteronormatividade nos espaços escolares, dentre tantos outros eventos desta natureza.

Nesse cenário, a escola, como peça da engrenagem social, é tradicionalmente a instituição destinada à educação formal dos sujeitos, responsável, tanto pelo desenvolvimento cognitivo quanto pela formação humana. Ela envolve, em suas ações educativas, aspectos sociais, morais e éticos essenciais para o desenvolvimento dos sujeitos, tornando-os aptos à vivência em sociedade.

Instituição social responsável pela educação formal, a escola orienta-se de acordo com suas atribuições pedagógicas e/ou educacionais, organizando saberes, tempos, espaços, atividades e materiais no intuito de cumprir sua função essencial, isto é, o desenvolvimento individual e coletivo dos sujeitos. Nessa seara, questões



educacionais e/ou institucionais como a implementação do currículo escolar, a definição das normas disciplinares, a elaboração dos métodos avaliativos, o regimento das condutas permitidas ou reprovadas, traçam uma cartografia do ambiente escolar, em meio a inúmeros conflitos e contradições, de acordo com a política educacional vigente.

No entanto, os conflitos ocorridos no espaço escolar ultrapassam as questões educacionais relacionadas ao ensino-aprendizagem de conteúdos inerentes à formação intelectual, pois os fatores externos, sócio-econômicos e culturais, existentes além dos muros da escola, estão constantemente presentes em situações formais e/ou informais, através do programado e do acaso, nas inter-relações estabelecidas entre educadores(as) e educandos(as) e entre os(as) próprios(as) estudantes.

Nesta perspectiva, segundo Candau (2015, p.01), ao citar o depoimento de um professor,

[...] “as diferenças estão bombando na escola”[...] Diferentes manifestações de preconceito, discriminação, diversas formas de violência - física, simbólica, *bullying* -, homofobia, intolerância religiosa, estereótipos de gênero, exclusão de pessoas deficientes, entre outras, estão presentes na nossa sociedade, assim como no cotidiano das escolas. A consciência desta realidade é cada vez mais forte entre os educadores e educadoras.

O que configura avanços, mas ainda apresenta lacunas na consecução de ações que materializem a inclusão das diversidades nesta instituição. Isso tem ocasionado, em educadores(as) questionamentos e inquietações sobre suas habilidades no trato dessas questões, os limites na abordagem e a ética profissional exigida.

Um aspecto importante das ações educativas é compreendê-las enquanto aspecto moral, em virtude desta dimensão ser constituinte da formação dos sujeitos. Desse modo, tais ações, de acordo com a autonomia a elas permitida, efetivam-se por caminhos e trilhas que são atravessadas por questões, culturais e sociais, éticas e morais. Para Sacristán (1999), a neutralidade ética na educação ou o relativismo aquiescente são, pois, atitudes radicalmente impossíveis, que ocultam as opções que sempre se tomam. Ressalta ainda que

O caráter moral inerente ao significado da ação extrai para o ensino a condição de ter de apoiar-se em processos de reflexão sobre o valor ético das ações que a compõem. [...] Mas, diante de tudo e antes de mais nada, a reflexão é uma exigência para a explicitação perante si mesmo – e perante

os demais, se necessário – dos motivos que orientam a ação, para que sejam contrastados com as normas de comportamento aceitável (Sacristán, 1999, p. 45).

Desse modo, a ação educativa passa pelo crivo da aceitação social, do que se espera e estabelece como conduta da educação e dos/as educadores/as, o que a condiciona aos valores morais aceitáveis socialmente para que essa seja uma “boa prática”, e seu agente um “bom educador”. Resta-nos o questionamento: Qual seria a “boa prática” e o “bom educador” quando se trabalha o tema da diversidade cultural? Quais as implicações dessa abordagem para a democratização da escola?

Assim, a abordagem da diversidade no espaço escolar envolve não apenas os saberes sistematizados nesse espaço, mas também os adquiridos na formação individual e coletiva dos sujeitos, a partir da apreensão de valores sociais e culturais, oriundos de suas experiências de vida. No entanto, tratar acerca da temática dos saberes sobre a diversidade na formação dos/as educadores/as ainda se apresenta como um desafio, haja vista as limitações socioculturais, historicamente construídas, envolvendo a diversidade cultural e humana.

Diante deste cenário, as agências formadoras não podem eximir-se da responsabilidade de pensar e fazer um currículo de formação de professores(as) que contemple o debate acerca da diversidade cultural. Assim, Moreira (2001, p.05) lembra sobre a necessidade dos seguintes questionamentos:

que professores estão sendo formados, por meio dos currículos atuais, tanto na formação inicial como na formação continuada? Que professores deveriam ser formados? Professores sintonizados com os padrões dominantes ou professores abertos tanto à pluralidade cultural da sociedade mais ampla como à pluralidade de identidades presente no contexto específico em que se desenvolve a prática pedagógica? Professores comprometidos com o arranjo social existente ou professores questionadores e críticos?

Importa destacar ainda que, na reflexão acerca da formação docente para o multiculturalismo ou interculturalidade não se pode deixar de considerar o pressuposto de que o(a) docente tem como objetivo primordial no desenvolvimento do seu ofício, faz chegar a todos/as o conhecimento. Para alcançar este intento, não é possível abdicar de sua autonomia, de sua responsabilidade social, de sua ética, de sua capacidade de crítica e de transformação social. Portanto, “não pode deixar-se cooptar e terminar referendando discursos autoritários que discriminam, que desprezam as necessidades humanas, que desvalorizam o social e o cultural”. (MOREIRA, 2001, p. 07).



3. A ESCOLA E O TEMPO DA DIVERSIDADE: ENTRE A FORMAÇÃO E O TEMPO INTEGRAL

Importa, neste momento, em face do que já foi exposto, pensar o tempo da diversidade na escola de hoje, a partir da seguinte indagação “Qual o tempo da diversidade na (s) escola(s) de hoje?”

Pensar na categoria “tempo” e “diversidade”, referindo-se à instituição escolar, nos leva a duas discussões distintas sobre Formação Integral e Educação em Tempo Integral. A primeira refere-se à compreensão da educação dos sujeitos em formação: a formação integral. Diz respeito a pensar a escola como instituição voltada à realização de práticas educativas que articulam as diversas dimensões da formação de crianças e jovens, adultos e idosos.

Essa perspectiva de educação integral pensa a formação a partir do desenvolvimento cognitivo, afetivo, social, motor, psíquico do educando, estando estas dimensões intrinsecamente relacionadas. Essa é uma compreensão mais consolidada, pelo menos do ponto de vista teórico-discursivo, na educação infantil em virtude das influências de Teorias do Desenvolvimento Infantil baseadas nos estudos de Jean Piaget, Lev Vygotsky, Henri Wallon, entre outros. Mas, que necessita ser ampliada nos demais níveis de ensino, tanto do ponto de vista teórico, quanto prático.

Assim, a categoria “tempo” diz respeito ao tempo pedagógico - do ensino/aprendizagem - que pensa a formação do sujeito a partir de sua integralidade, da sua formação integral, propondo-se ir além do mero repasse (ou transmissão) dos conhecimentos considerados necessários ao desenvolvimento cognitivo, ao intelecto. Nesse sentido, as questões relacionadas à diversidade são extremamente pertinentes e atravessam o cotidiano escolar nos diversos espaços/tempos do seu processo pedagógico. No entanto, quando observamos a primazia da educação conteudista (propedêutica) em detrimento das dimensões afetivas, sociais, psíquicas, a formação integral parece perder forças (em um sentido crescente) no decorrer da trajetória escolar de estudantes nas variadas faixas etárias.

O tempo da formação integral seria o tempo do reconhecimento, da valorização e da produção de conhecimento sobre as subjetividades humana, sobre as diferenças e os direitos dos sujeitos; seria o tempo do rompimento da fronteira que separa os “conteúdos escolares” dos contextos existenciais, culturais, econômicos e sociais de crianças, jovens, adultos e idosos. Isso porque, a diversidade exige o

rompimento da fronteira que historicamente separou o que chamamos de “conteúdos escolares” da vida cotidiana dos educandos, das suas experiências fora dos muros das escolas.

A segunda é a discussão sobre a ideia da educação de tempo integral no seu sentido temporal. Ela propõe a ampliação do tempo de permanência de crianças e jovens no espaço escolar. Seria, pois, o tempo cronológico – do ordenamento, da organização das atividades escolares. Sua relação com as questões da diversidade está baseada em algumas políticas públicas educacionais que creditam a estratégia de inserção de práticas pedagógicas voltadas às questões da diversidade cultural à ampliação do tempo do educando na escola. Um tempo específico para o que está além do currículo instituído. Segundo Moll e Leclerc (2013, p.293),

o trinômio educação, diversidade e tempo integral pressupõe o reconhecimento das diferenças e dos diferentes e a escola de tempo integral só se reverte de sentido com este pano de fundo: constituída por uma educação integral que constrói sujeitos de seu destino, que desaliena, emancipa e, com isso, promove uma sociedade mais igualitária.

Diante do exposto, vale questionar: seria o tempo integral ou a formação integral a estratégia mais eficaz para a inclusão da diversidade na escola em uma perspectiva emancipadora, crítica e democrática?

O olhar para as questões da diversidade cultural como “algo a mais”, distante do desenvolvimento cognitivo (intelectual) do(a)s educando(a)s é um indicativo de que ainda pensamos a formação humana e a diversidade como um apêndice, um complemento à formação escolar. A lógica dos tempos escolares regida pela fragmentação da formação que determina os espaços/tempos escolares parece ainda bastante vigente quando discutimos a abordagem sobre questões sociais na escola, de modo que ainda se faz bastante presente a programação de espaços/tempos voltados a aprendizagem dos “conteúdos escolares” segmentados da formação humana e dos saberes sobre a diversidade cultural. Nesta perspectiva, Skliar (2002) problematiza as reformulações que ocorrem na escola, as quais não resultam em alterações efetivas porque não perguntam sobre o que deveriam perguntar e, dessa forma, apenas criam uma mudança ilusória. Assim ele indaga:

o que perguntamos quando perguntamos pela educação? Por que perguntamos sobre educação? Ao fazê-lo assim, nos invade uma ilusão de mudança de alguma coisa sobre a qual não nos interrogamos. Preferimos mudar a educação – mudá-la sempre – antes de nos perguntarmos pela



pergunta; preferimos nos ocupar mais com o ideal, como normal, do que com o grotesco, com o humano (SKLIAR, 2002, p.197).

Portanto, essas percepções sobre “integralidade” – a da formação e a temporal – se fazem em campos divergentes do debate sobre diversidade na escola, pois não é necessariamente ampliando o tempo do educando na escola que a educação se faz sob a égide da formação integral, tão pouco é o tempo escolar algoz da exclusão educacional. Independente do tempo de permanência do educando na escola as questões sobre a diversidade estarão sempre presentes no “currículo oculto”, não prescrito, assim como, se a prática educativa não se faz na perspectiva da formação integral, elas estarão sempre ausentes do currículo oficial. E, nesse caso, perpetuam-se as desigualdades, as injustiças, as exclusões, negando, assim um dos fundamentos de sua existência: a democratização do conhecimento. Daí a afirmativa de Libâneo e Silva (2020, p.821-822) asseveram que

[...] a escola é uma das mais importantes instâncias de democratização da sociedade e de promoção de inclusão social, cabendo-lhe propiciar os meios da apropriação dos saberes sistematizados constituídos socialmente, como base para o desenvolvimento das capacidades intelectuais e a formação da personalidade. Considera-se, ademais, que a escola recebe sujeitos em sua diversidade social e cultural e, assim, faz-se necessário ligar os conteúdos escolares às práticas socioculturais e institucionais (e suas múltiplas relações) nas quais os alunos estão inseridos.

Pensamos que o tempo de diversidade na escola é o tempo dos educandos e do(a)s educadore(a)s nas suas diversas circunstâncias e situações da vida, dentro e fora da escola. É o tempo da vida que não se deixa medir, programar, que não se deixa pedagogizar (no sentido restrito do termo). Esse tempo é tão dinâmico e complexo quanto a capacidade humana de (re) pensar-se e (re) fazer-se existencialmente entre diferenças e semelhanças. São nesses tempos e contratempos educacionais que vamos, todos nós, educandos e educadore(a)s, como afirma Freire (1996), construindo nossos modos de ser, perceber, fazer e sentir.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Importa, finalmente, tecer brevemente considerações acerca da diversidade, seus modos de inserção na escola e processos de democratização e emancipação humana. Quanto aos avanços sobre uma escola emancipadora e, portanto, mais comprometida com a democratização do conhecimento e da sociedade, vale lembrar,

de forma sucinta, os avanços que o processo de redemocratização possibilitou às práticas educacionais.

Percebe-se no Brasil, pós-constituição de 1988, um significativo avanço no sentido da implementação de políticas educacionais inclusivas e de reconhecimento das diversidades e das diferenças, seja na elaboração de orientações e normativas voltadas à reparação de desigualdades e injustiças sociais, seja na construção de mecanismos pragmáticos de enfrentamento a preconceitos e discriminações, ainda presentes no chão da escola.

Destaca-se, nesta ótica, a perspectiva da gestão escolar democrática, das implementações de políticas afirmativas (a exemplo das cotas), da adoção da Educação em Direitos Humanos (EDH) como campos que apontam saberes e fazeres que se impõem como desafios a todos os sujeitos da comunidade escolar, haja vista às demandas por transformações que questionam e abalam as estruturas escolares, consolidadas há décadas. O que esses avanços sugerem é o repensar a escola, a sua missão social e o seu lugar como instituição emancipadora, como instância de reivindicação e ação formativa frente ao projeto por uma sociedade, de fato, democrática.

No entanto, a escola, como instituição que dialoga constantemente com a sociedade, está sujeita aos avanços, mas também aos retrocessos que caracterizam os modos de ver e estar no mundo, em um complexo embate sociocultural que transita da dimensão ideológica aos interesses escusos de determinados setores sociais. Os anseios por uma sociedade e uma escola mais justa e democrática encontram em seu caminho a resistência e o movimento pela perpetuação de valores e costumes ratificadores das tradicionais desigualdades socioculturais. Esse movimento questiona e tenciona constantemente a escola, no intuito de resgatá-la para o lugar de instituição que está a serviço dos setores hegemônicos, da manutenção do *status quo*, que nega as subjetividades dos “sujeitos subalternos”¹ e faz das diferenças marcadores de exclusão educacional e social.

Portanto, no âmbito mais político, pensar o contexto atual sobre as diversidades na escola necessita ser, acima de tudo, um exercício de reconhecimento e da valorização dos avanços e das conquistas do campo democrático, sem perder

¹Sobre o termo “subalterno”, ver SPIVAK, Gayatri Chakravorty, em “Pode o subalterno falar?” (2010).



de vista os obstáculos obscurantistas ameaçadores da efetivação de um projeto de educação emancipador, que se faz indispensável ao fortalecimento de uma sociedade democrática.

Sob uma perspectiva mais pragmática, a diversidade na escola esteve historicamente fadada ao silenciamento, à invisibilidade, à permissividade e a naturalização da exclusão, da violência, à negação do debate, dos saberes e da cultura “dos diferentes”, seja no currículo oficial, seja nas dinâmicas das sociabilidades escolares. Apesar dos avanços já mencionados, muito caminho ainda há de ser percorrido para que professores/as, estudantes e demais profissionais da educação reconheçam, nas subjetividades dos sujeitos, o seu potencial educativo e formativo e façam deles um mecanismo de democratização da escola, da educação e do mundo em sua volta. Por fim, é imprescindível ressaltar que o debate sobre as diversidades na escola, e fora dela, atravessa e é atravessado pelo desejo utópico de um mundo indiferente às (in)classificações.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em Direitos Humanos. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 118, p. 235-250, jan.-mar., 2012. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 14/04/2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra (Coleção Leitura), 1996.

JOCA, Alexandre Martins. **Diversidade Sexual na Escola: Um “problema” posto a mesa**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação – FACED, Universidade Federal do Ceará, 2008.

JOCA, Alexandre Martins. Diversidade sexual na educação escolar. In: **Gênero e diversidade sexual: desafios na educação em direitos humanos** / Alexandre Martins Joca / Marcelo Tavares Natividade / Leandro de Oliveira (Orgs.) – Campinas, SP: Pontes Editores, 2019.

LIBÂNEO, José Carlos; SILVA Eliane. Finalidades educativas escolares e escola socialmente justa: a abordagem pedagógica da diversidade social e cultural. **RPGE– Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 24, n. esp. 1, p. 816-840, ago. 2020. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/13783>. Acesso: 05/04/2022.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: Uma perspectiva pós-estruturalista**; Petrópolis, RJ; Vozes, 1997.

MOLL, Jaqueline; LECLERC, Gesuína de Fátima Elias. Diversidade e Tempo Integral: a garantia dos direitos sociais. In: **Revista Retratos da Escola, Brasília**, v.

7, n. 13, p. 291-304, jul./dez. 2013. Disponível em:
<https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/331>. Acesso: 10/04/2022.

MOREIRA, Antônio Flávio, B. Currículo, cultura e formação de professores. **Educar**: Curitiba, n. 17, p. 39-52. 2001. Editora da UFPR. Disponível:
<https://www.scielo.br/j/er/a/3g4w8HwbP8XSHVq9qzNDXJp/?format=pdf&lang=pt>.
Acesso: 14/04/2022.

SACRISTAN, J. Gimeno. **Poderes Instáveis em Educação**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

SCLYAR, Carlos. A educação e a pergunta pelos Outros: diferença, alteridade, diversidade e os outros "outros". **Ponto de Vista**, Florianópolis, n.05, p. 37-49, 2003. Disponível em:
<https://periodicos.ufsc.br/index.php/pontodevista/article/view/1244/4251>. Acesso: 10/04/2022.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o subalterno falar?**. Tradução de Sandra Regina Goulart Almeida, Marcos Pereira Feitosa, André Pereira Feitosa. – Belo Horizonte : Editora UFMG, 2010.

Submetido em 15/09/22.

Aprovado em 05/10/22.