

DIREITO FUNDAMENTAL À EDUCAÇÃO DE QUALIDADE: A PEDAGOGIA DOS MULTILETRAMENTOS E O PENSAMENTO DECOLONIAL DIANTE DAS DIFERENÇAS

ARTHUR EMANUEL LEAL ABREU

Mestrando em Direitos e Garantias Fundamentais, na Faculdade de Direito de Vitória (FDV). Especialista em Linguagem, Tecnologia e Ensino, pela Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais (FALE/UFMG). Possui graduação em Direito e especialização em Compliance, Lei Anticorrupção e Controle da Administração Pública, pela FDV. E-mail: arthurlealabreu@gmail.com

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-8437-8160>

GILSILENE PASSON PICORETTI FRANCISCHETT

Pós-doutora em Ciências Sociais pelo Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra. Doutora em Direito pela Universidade Gama Filho. Mestre em Direito pela Universidade Federal de Santa Catarina. Graduada em Pedagogia. Professora do Programa de Pós-Graduação em Direito da FDV. Coordenadora do Grupo de Pesquisa "Invisibilidade Social e Energias Emancipatórias em Direitos Humanos".

E-mail: gilsilenepasson@uol.com.br

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-5515-5881>

RESUMO

Este artigo busca discutir a efetivação do direito fundamental à educação de qualidade, diante do reconhecimento das diferenças existentes na sala de aula. Embora as escolas, tradicionalmente, forneçam um ensino uniforme e pretensamente igualitário, faz-se necessário considerar as multiplicidades inerentes aos alunos. Nesse sentido, apresentamos a Pedagogia dos Multiletramentos e o pensamento decolonial como abordagens possíveis para lidar com as diferenças no ambiente escolar. Por meio do método dedutivo, identificamos as premissas dos dois movimentos e analisamos a possibilidade de conciliação entre elas. Assim, concluímos pela compatibilidade e, em especial, pela complementaridade das duas abordagens, possibilitando a construção de um projeto de educação intercultural, que reconhece e problematiza as diferenças. Nesse processo, o professor desempenha um papel fundamental, como articulador da ensinagem com o repertório dos estudantes e com as culturas locais. Dessa forma, torna-se possível efetivar o direito fundamental à educação de qualidade, por meio da incorporação dos multiletramentos e da reflexão crítica decolonial, o que permite um processo de ensino-aprendizagem significativo e contextualizado.

Palavras-chave: Direito à educação. Multiletramentos. Pensamento decolonial.

FUNDAMENTAL RIGHT TO A QUALITY EDUCATION: PEDAGOGY OF MULTILITERACIES AND DECOLONIAL THINKING IN THE FACE OF DIFFERENCES

ABSTRACT

This article seeks to discuss the effectiveness of the fundamental right to a quality education, given the recognition of differences in classrooms. Although schools traditionally provide a uniform and allegedly egalitarian education, it is necessary to consider the multiplicities inherent to the students. In this sense, we present the Pedagogy of Multiliteracies and the decolonial thinking as possible approaches to deal with differences in the school environment. Through the deductive method, we identify the premises of the two movements and analyze the possibility of reconciliation between them. Thus, we conclude by the compatibility and, in particular, by the complementarity of the two approaches, enabling the construction of an intercultural education project, which recognizes and problematizes the differences. In this process, the teacher plays a fundamental role, as articulator of

the learning contents with the students' repertoire and with the local cultures. In this way, it becomes possible to accomplish the fundamental right to a quality education, through the incorporation of the multiliteracies and the decolonial critical reflection, which allows a meaningful and contextualized teaching-learning process.

Keywords: Right to education. Multiliteracies. Decolonial thinking.

DERECHO FUNDAMENTAL A LA EDUCACIÓN DE CALIDAD: PEDAGOGÍA DE LOS MULTILETRAMENTOS Y PENSAMIENTO DECOLONIAL DELANTE DE LAS DIFERENCIAS

RESUMEN

Este artículo busca discutir la efectividad del derecho fundamental a una educación de calidad, dado el reconocimiento de las diferencias en las clases. Aunque las escuelas tradicionalmente proveen una educación uniforme y supuestamente igualitaria, es necesario considerar las multiplicidades inherentes a los estudiantes. En este sentido, presentamos la Pedagogía de los Multiletramentos y el pensamiento decolonial como posibles enfoques para abordar las diferencias en el entorno escolar. A través del método deductivo, identificamos las premisas de los dos movimientos y analizamos la posibilidad de conciliación entre ellos. Así, concluimos por la compatibilidad y, en particular, por la complementariedad de los dos enfoques, lo que permite la construcción de un proyecto de educación intercultural, que reconoce y problematiza las diferencias. En este proceso, el profesor desempeña un papel fundamental, como articulador de los contenidos de aprendizaje con el repertorio de los estudiantes y con las culturas locales. De esta manera, se hace posible el cumplimiento del derecho fundamental a una educación de calidad, mediante la incorporación de las alfabetizaciones múltiples y la reflexión crítica descolonial, que permite un proceso de enseñanza-aprendizaje significativo y contextualizado.

Palabras clave: Derecho a educación. Multiletramentos. Pensamiento descolonial.

Introdução

A educação é um direito fundamental, assegurado a todas as pessoas, e que envolve diversos responsáveis: a família, o Estado e a sociedade. Uma das principais instituições que concretiza esse direito é a escola. No entanto, a educação não se resume à disponibilização de professores, ministrando aulas a um grupo de alunos. Ela pressupõe, também, o efetivo processo de ensino-aprendizagem, construído junto aos educandos.

Ocorre que cada indivíduo tem sua própria identidade: cada um tem sua história de vida, suas aquisições anteriores, suas preferências pessoais e suas habilidades construídas. Além disso, as identidades são marcadas pelas diferenças em relação ao outro: as características de um indivíduo assumem contornos delineados em confronto com o diferente, quando se é algo que o outro não é.

Nesse sentido, a escola é, notadamente, um espaço das diferenças. É ali que as crianças e jovens desenvolvem uma convivência com o outro, o diferente. No entanto, a própria escola – como instituição – parece ignorar a diversidade, oferecendo um sistema de

ensino uniformizado. Desse modo, as diferenças não são incorporadas aos processos de ensino-aprendizagem.

Diante disso, faz-se necessário buscar alternativas que reconheçam e incorporem nas práticas escolares as multiplicidades existentes. Mais do que respeitadas, as diferenças precisam ser destacadas e analisadas de forma crítica. Nesse contexto, apresentamos dois movimentos: a Pedagogia dos Multiletramentos, que visa a trabalhar as multiplicidades de culturas e linguagens presentes na sociedade, e o pensamento decolonial, que propõe um resgate das culturas silenciadas pelos processos de colonização.

Pelo método dedutivo, identificamos as premissas básicas desses movimentos e buscamos relacioná-las, a fim de analisar a possibilidade de conciliação entre essas ideias, para aplicação em um projeto de educação intercultural, que se aproprie das diferenças e seja capaz de concretizar o direito fundamental à educação de qualidade.

Direito fundamental à educação de qualidade: o reconhecimento das diferenças

A educação é considerada um direito fundamental social, conforme o art. 6º da Constituição Federal. O mesmo diploma normativo ainda prevê que:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

Uma das dimensões desse direito fundamental é a educação formal, ministrada em estabelecimentos de ensino – públicos ou privados. Se, de um lado, há o direito garantido aos indivíduos, impõe-se, simetricamente, o dever do Estado de oferecer a educação. Mais que isso, "ao Estado, cabe, ainda, garantir o padrão de qualidade (inciso VII, art. 206) do ensino oferecido" (OLIVEIRA, 2011, p. 49). Dessa forma, verifica-se a previsão de um direito fundamental à educação de qualidade na Constituição Federal.

Dentre os princípios constitucionais que regem o sistema de ensino, destacam-se a "igualdade de condições para o acesso e permanência na escola" e o "pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas" (BRASIL, 1988). No que se refere ao primeiro princípio mencionado, é importante apontar que, para se garantir a permanência na escola, é necessário que o ambiente seja significativo e acolhedor para o estudante. Caso contrário, este se tornará propenso a abandonar a educação formal, por não reconhecer a potencial contribuição do sistema de ensino em seu projeto de vida.

Assim, a escola deve buscar conquistar os educandos, a fim de mantê-los em seu corpo discente. No entanto, frequentemente se percebe que o sistema escolar é marcado por uma "educação bancária", duramente criticada por Paulo Freire (2013). Segundo essa concepção bancária, "a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador, o depositante" (FREIRE, 2013, p. 80).

Nesse sentido, não se estimula o pensamento crítico dos estudantes, nem se valoriza sua apropriação e atuação sobre os conteúdos estudados. Pelo contrário, visa-se somente à transmissão de conteúdos, "que são retalhos da realidade desconectados da totalidade em que se engendram e em cuja visão ganhariam significado" (FREIRE, 2013, p. 79-80). Dessa forma, o aluno, como mero depósito de informações, impostas pelo educador, não participa ativamente do processo de aprendizagem e não é levado a construir seus próprios conhecimentos, de forma coerente com sua realidade, com seu mundo de vida.

Quanto ao pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, sua justificativa é refletir a diversidade inerente às sociedades e, também, reconhecer a pluralidade de formas de ensino-aprendizagem. No entanto, este princípio costuma ser concebido exclusivamente sob a perspectiva do educador, buscando assegurar sua liberdade no exercício da atividade de ensinagem.

Afinal, "os professores diferem na sua formação, na sua experiência, na sua ideologia, nas suas concepções pedagógicas e na sua personalidade" (PERRENOUD, 1978, p. 137), o que deve ser respeitado e incorporado às suas práticas de ensino. Assim, as liberdades individuais de cada professor e a diversidade do corpo docente são protegidas pela garantia do pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas.

Por outro lado, é preciso reconhecer que "os alunos diferem quanto à sua origem, às suas aquisições anteriores, aos seus projectos, e no seu número e nas relações que estabelecem entre si" (PERRENOUD, 1978, p. 137). Entretanto, muitas vezes as diferenças subjacentes entre os estudantes são ignoradas, de modo que eles são submetidos a um modelo de ensino pretensamente uniforme e igualitário, a despeito de seus diferentes anseios, necessidades e possibilidades.

Aliás, é importante destacar que, na realidade, esse modelo não assegura a igualdade formal nem material dos educandos, tendo em vista que:

[...] por um lado, mesmo no seio de um grupo único, os alunos não recebem todos o mesmo tratamento pedagógico. E por outro lado, mesmo que recebam o mesmo tratamento, beneficiam dele de um modo desigual, em função das suas características pessoais (PERRENOUD, 1978, p. 141).

Verifica-se, assim, a impossibilidade e a inadequação de um ensino uniformizado, que fecha os olhos para a individualidade dos estudantes. Primeiramente, porque "a indiferença às diferenças jamais é absoluta. Nenhum professor trata todos seus alunos como iguais em direitos e deveres. Ele pratica, voluntariamente ou não, uma forma de diferenciação do ensino" (PERRENOUD, 2000, p. 26).

Em segundo lugar, cada aluno traz em si uma individualidade, tanto em retrospecto, no que se refere às suas aquisições anteriores, quanto em prospectiva, no que tange a suas possibilidades e limitações. Nesse sentido, "a igualdade formal que pauta a prática pedagógica serve como máscara e justificação para a indiferença no que diz respeito às desigualdades reais diante do ensino e da cultura transmitida, ou, melhor dizendo, exigida" (BOURDIEU, 2003, p. 53).

Dessa maneira, percebe-se que a pretensa uniformidade no ensino, alicerçada numa pressuposta homogeneidade do corpo estudantil, acaba por reforçar e aprofundar as desigualdades preexistentes no ambiente escolar. Para piorar, esse tratamento indiferenciado aos alunos – acirrador de desigualdades – consiste em uma postura cômoda e natural para a escola, pois:

[...] para que sejam favorecidos os mais favorecidos e desfavorecidos os mais desfavorecidos, é necessário e suficiente que a escola ignore, no âmbito dos conteúdos do ensino que transmite, dos métodos e técnicas de transmissão e dos critérios de avaliação, as desigualdades culturais entre as crianças das diferentes classes sociais. Em outras palavras, tratando todos os educandos, por mais desiguais que sejam eles de fato, como iguais em direitos e deveres, o sistema escolar é levado a dar sua sanção às desigualdades iniciais diante da cultura (BOURDIEU, 2013, p. 53).

Assim, a escola acaba se tornando uma instituição legitimadora de desigualdades. Para enfrentar esse problema, faz-se necessário adotar uma nova abordagem pedagógica, que reconheça as diferenças e as incorpore nos processos de ensinagem. Afinal, "a afirmação da identidade e a marcação da diferença implicam, sempre, as operações de incluir e de excluir. [...] Afirmar a identidade significa demarcar fronteiras, significa fazer distinções entre o que fica dentro e o que fica fora" (SILVA, 2000, p. 82).

É preciso, então, que o princípio do pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas seja reinterpretado, dando enfoque aos estudantes: eles são indivíduos diferentes, cada um deles sendo capaz de aprender melhor por meio de determinadas estratégias pedagógicas. Também se deve valorizar o repertório, as aquisições anteriores dos alunos, que se distinguem notadamente, de acordo com a trajetória de vida de cada um.

No entanto, o modelo vigente de educação costuma rejeitar as potenciais contribuições dos estudantes para com o processo de ensino-aprendizagem, silenciando suas características particulares e ignorando a diversidade. Dessa forma, contribui para o desinteresse de crianças e jovens pelos estudos, aprofunda as desigualdades no ambiente escolar e, por consequência, viola a garantia constitucional do direito fundamental à educação de qualidade.

A questão da identidade, da diferença e do outro é um problema social ao mesmo tempo que é um problema pedagógico e curricular [...] não apenas porque as crianças e os jovens, em uma sociedade atravessada pela diferença, forçosamente interagem com o outro no próprio espaço da escola, mas também porque a questão do outro e da diferença não pode deixar de ser matéria de preocupação pedagógica e curricular (SILVA, 2000, p. 97).

Diante do reconhecimento das diferenças, a escola deve abandonar o tratamento uniforme dispensado aos educandos, buscando incorporar as multiplicidades carregadas pelos alunos. "O outro é o outro gênero, o outro é a cor diferente, o outro é a outra sexualidade, o outro é a outra raça, o outro é a outra nacionalidade, o outro é o corpo diferente" (SILVA, 2000, p. 97). O outro é, ainda, aquele que tem um estilo de aprendizagem diferente, outras habilidades e preferências, um diferente senso de ética e de estética, enfim, uma personalidade e uma identidade próprias.

Portanto, mais do que notadas e toleradas, as diferenças devem ser consideradas pela escola e adotadas como pressupostos para suas escolhas e decisões. Isso significa adotar estratégias pedagógicas diversificadas, a fim de permitir que cada indivíduo experimente diferentes formas de aprender, mas também pressupõe o olhar para o Outro, para o aluno e seu repertório, a fim de que as abordagens em sala de aula sejam significativas e coerentes com seu mundo da vida.

Para isso, na busca pela efetivação do direito fundamental à educação de qualidade, por meio do princípio do pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, analisado sob a perspectiva dos educandos, apresenta-se a Pedagogia dos Multiletramentos, como alternativa ao modelo de educação uniforme.

Pedagogia dos multiletramentos: o reconhecimento das multiplicidades

A Pedagogia dos Multiletramentos desenvolveu-se a partir de 1994, quando dez pesquisadores se reuniram nos Estados Unidos, formando o Grupo de Nova Londres (1996, p. 62). Esses autores cunharam, então, o termo "multiletramentos" ("multiliteracies"), que decorre de duas características da sociedade globalizada: "a multiplicidade de canais de

comunicação e mídias, e a crescente saliência da diversidade cultural e linguística" (GRUPO DE NOVA LONDRES, 1996, p. 63, tradução nossa¹).

A multiplicidade de canais de comunicação e mídias, decorrente do desenvolvimento tecnológico, conduz à "*multiplicidade de linguagens*, modos ou semioses nos textos em circulação" (ROJO, 2012, p. 18, grifo no original). Atualmente, os textos circulam cada vez mais em plataformas digitais, sendo visualizados em telas, com ou sem o apoio da internet, o que facilita a circulação de outros recursos, como imagens, áudios, vídeos e animações.

Essa multimodalidade precisa ser recepcionada pela escola, pois esses recursos já foram incorporados ao cotidiano das gerações que ocupam esse espaço. Embora muitos dos professores tenham sido formados no seio da cultura impressa, os tempos mudaram – e a escola precisa adaptar-se ao novo e ao diferente, isto é, à coexistência e às tensões entre as culturas impressa e digital.

Estamos falando de culturas dentro da cultura escrita; de um modo impresso de pensar, agir, ser, consumir e um modo digital de fazer e conceber essas coisas. Estamos falando de **experiências que se chocam, que se renovam, mas que, antes de tudo, dialogam** (RIBEIRO, 2013, p. 20, grifo nosso).

Diante disso, uma educação de qualidade perpassa pela contextualização com seu tempo, inserindo as novidades tecnológicas no processo de ensinagem. Cabe ao professor reconhecer as diferenças intergeracionais e as habilidades e competências que já fazem parte do repertório dos alunos atuais, forjados em uma cultura diferente: a cultura digital.

Além disso, entre o corpo estudantil, faz-se necessário reconhecer as diferenças interpessoais e intergrupais, que evidenciam a multiplicidade de culturas em meio à população. É inegável que uma das principais marcas das sociedades contemporâneas é o multiculturalismo, entendido como "a existência de uma série de culturas diferentes na mesma sociedade" (KROHLING, 2009, p. 104).

No entanto, a mera coexistência dessas culturas não é suficiente, devendo haver uma aproximação, um intercâmbio entre culturas diferentes – fenômeno este denominado interculturalidade. Para que haja esse diálogo intercultural, Boaventura de Sousa Santos parte do reconhecimento das diferenças entre as culturas, que apresentam diferentes *topoi*:

Podemos compreender *topoi* como lugares comuns retóricos mais abrangentes de determinada cultura, que funcionam como premissas de argumentação que, por sua evidência, não se discutem e tornam possíveis a produção e a troca de argumentos. Compreender determinada cultura a partir

¹ No original: "the multiplicity of communications channels and media, and the increasing saliency of cultural and linguistic diversity".

dos *topoi* de outra cultura é tarefa muito difícil, para a qual proponho uma hermenêutica diatópica (SANTOS, 2009, p. 15).

Essa hermenêutica diatópica pressupõe "um diálogo que se desenrola, por assim dizer, com um pé numa cultura e outro, noutra" (SANTOS, 2009, p. 15), com o objetivo de reconhecer a incompletude mútua das culturas – e de seus *topoi*. Como não é possível perceber a incompletude da própria cultura estando restrito a ela, esse diálogo intercultural faz-se essencial.

Diante da proliferação das novas tecnologias, que desvelam novas possibilidades no processo de ensino-aprendizagem, e do reconhecimento da diversidade cultural (e linguística) presente nas sociedades contemporâneas – seja pelas conexões virtuais, seja pelos fluxos migratórios –, evidencia-se a importância do diálogo intercultural no âmbito da educação.

Nesse sentido, os próprios autores do Grupo de Nova Londres (1996, p. 61) questionam, por exemplo:

O que é educação apropriada para mulheres, para pessoas indígenas, para imigrantes que não falam o idioma nacional, para falantes de dialetos não-convencionais? O que é apropriado para todos, no contexto dos fatores, cada vez mais críticos, de diversidade local e conectividade global? (tradução nossa²).

Convém destacar, ainda, que a diversidade está inevitavelmente presente em qualquer sala de aula, mesmo em grupos aparentemente homogêneos. Ainda que as diferenças não saltem aos olhos, é forçoso reconhecer que a multiplicidade cultural estará latente naqueles grupos.

Os sociólogos e os antropólogos acrescentarão que toda relação intersubjetiva é também *intercultural*. Mesmo entre membros da mesma sociedade, da mesma comunidade, da mesma classe social, subsistem diferenças culturais, entre famílias, entre sexos, entre gerações, em todas as relações sociais e, portanto, também na escola (PERRENOUD, 2000, p. 49).

Desse modo, acena-se para a necessidade de um projeto de educação intercultural. Ao revisitar as ideias dos primeiros escritos do Grupo de Nova Londres, Cope e Kalantzis (2009, p. 173-174) – dois de seus membros originais – coadunam-se com a proposta do diálogo intercultural, apontando como característica primordial para se viver bem no mundo contemporâneo a capacidade do indivíduo de articular suas próprias identidades, bem como aprender e dialogar com linguagens sociais novas e pouco familiares.

Contudo, é importante lembrar que os pesquisadores do Grupo de Nova Londres provêm dos Estados Unidos, do Reino Unido e da Austrália. Cabe, portanto, uma análise

² No original: "What is appropriate education for women, for indigenous peoples, for immigrants who do not speak the national language, for speakers of non-standard dialects? What is appropriate for all in the context of the ever more critical factors of local diversity and global connectedness?"

detida sobre a adequação de suas propostas à realidade brasileira. Conforme destaca Roxane Rojo (2012, p. 12), esses pesquisadores:

[...] em sua grande maioria originários de países em que o conflito cultural se apresenta escancaradamente em lutas entre gangues, massacres de rua, perseguições e intolerância, [...] indicavam que o não tratamento dessas questões em sala de aula contribuía para o aumento da violência social e para a falta de futuro da juventude.

A autora aponta que tal situação de conflito cultural não é muito diferente no Brasil. De fato, nosso país é marcado pela miscigenação e pela coexistência de diversas culturas, com diferentes níveis de tolerância e de interpenetração. No entanto, "o multiculturalismo na sociedade brasileira é diferente daquele das sociedades europeias ou da sociedade estadunidense" (CANDAU, 2008, p. 50), pois cada contexto específico carrega suas próprias marcas e tensões.

A diversidade cultural tem reflexos importantes no ambiente escolar, uma vez que é o espaço de convivência primordial das crianças, fora do seio familiar. É ali que as diferenças se encontram, se percebem e deveriam ser consideradas e valorizadas. Porém, como destaca Roxane Rojo (2012, p. 15), "no caso brasileiro, em nossas salas de aula, essa mistura de culturas, raças e cores não constitui constatação tão nova, embora passe o tempo todo quase totalmente despercebida ou propositadamente ignorada".

Diante disso, especificamente no contexto brasileiro, Vera Candau (2012, p. 237) defende que:

[...] se quisermos potencializar os processos de aprendizagem escolar na perspectiva da garantia a todos/as do direito à educação, teremos de afirmar a urgência de se trabalhar as questões relativas ao reconhecimento e à valorização das diferenças culturais nos contextos escolares.

Portanto, uma educação de qualidade, direito fundamental que deveria ser efetivado integralmente, pressupõe integrar as diferenças no ambiente de ensino-aprendizagem. Isso é importante tanto para a auto-afirmação de cada aluno, que tem sua individualidade reconhecida, quanto para o processo de (re)conhecer o Outro.

Além disso, incorporar as culturas dos educandos pode ter um papel decisivo nas atividades de ensino, facilitando a aprendizagem e/ou tornando-a significativa, à medida que o estudante consegue perceber as correlações entre os conteúdos estudados e sua realidade. Nesse sentido, Roxane Rojo (2013) afirma, com base na Pedagogia dos Multiletramentos, que:

[...] a escola deveria partir do que a gente chama de repertório, e eles chamam de mundo de vida do aluno, ou seja, da cultura local que esse aluno traz pra sala de aula que deve ser, não só valorizada, mas incorporada no

tratamento dos objetos de ensino. Quer dizer, isso também é uma coisa a refletir, coisas que ele vê na mídia de massa, o que ele faz na internet e tal é para ser trazido para colocar em diálogo.

A Pedagogia dos Multiletramentos parece, então, acenar para uma educação intercultural e atualizada, inserindo a diversidade cultural e as tecnologias no processo de ensino-aprendizagem. No entanto, não se pode ignorar que esse movimento surge nos Estados Unidos, a partir de pesquisadores de países desenvolvidos.

Soma-se a isso o fato de que boa parte do repertório ou mundo de vida do aluno está impregnado de objetos de outras culturas – dominantes ou não. Um exemplo notável é a indústria de filmes, desenhos animados e séries de televisão, até pouco tempo atrás controladas por países desenvolvidos (Estados Unidos e nações europeias). Assim, uma parcela considerável do repertório cultural dos indivíduos do Sul ainda é composta por objetos do Norte.

Dessa forma, faz-se necessário pensar a educação não só a partir do repertório dos educandos, influenciado pelas formas de globalização aludidas, mas também com base em uma perspectiva latino-americana – e, mais especificamente, brasileira –, a fim de se superarem os riscos da importação acrítica de "padrões inapropriados à identidade e à realidade de povos forjados a partir de outros pressupostos e concepções identitárias" (BUSSINGUER, 2014, p. 56).

Para isso, além de considerar as potenciais contribuições da Pedagogia dos Multiletramentos, convém analisar o direito fundamental à educação à luz do pensamento decolonial³, isto é, buscando libertar-se dos padrões impostos pelos colonizadores. Desse modo, torna-se possível delinear as possibilidades de conciliação entre esses referenciais teóricos, a fim de efetivar o direito à educação de qualidade.

Pensamento decolonial: a perspectiva da periferia

Para compreender o pensamento decolonial, é preciso, primeiramente, remontar ao período das colonizações. Com as Grandes Navegações, a partir de 1492, as nações europeias passaram a explorar o restante do planeta, "descobrimdo" outros povos e com eles se

³ Convém destacar a opção pelo termo "decolonial", em vez de "descolonial". Conforme Walsh (2013, p. 24-25), o prefixo "des-" traz a ideia de desfazer ou reverter o colonial, como se fosse possível simplesmente remover as marcas da colonialidade, alcançando um estado neutro. De modo diverso, o "decolonial" indica um movimento de resistência, que visa a enfrentar os traços da colonialidade, apontando para "lugares" de exterioridade e construções alternativas.

relacionando. Ocorre que essas relações eram de dominação, de modo que os europeus impuseram seus padrões sobre os povos conquistados. Dessa forma, a "[...] *Europa Moderna*, desde 1492, 'centro' da História Mundial, constitui, pela primeira vez na história, a todas as outras culturas como sua 'periferia'" (DUSSEL, 2005, p. 29, grifo no original).

Os povos colonizados eram tratados como inferiores, carecedores de civilidade, sendo necessário passarem por um "processo civilizador", empreendido pelos colonizadores. Conforme Dussel (2005, p. 30):

1. A civilização moderna autodescreve-se como mais desenvolvida e superior (o que significa sustentar inconscientemente uma posição eurocêntrica).
2. A superioridade obriga a desenvolver os mais primitivos, bárbaros, rudes, como exigência moral.
3. O caminho de tal processo educativo de desenvolvimento deve ser aquele seguido pela Europa [...] Por último, e pelo caráter "civilizatório" da "Modernidade", interpretam-se como inevitáveis os sofrimentos ou sacrifícios (os custos) da "modernização" dos outros povos "atrasados" (imaturos), das outras raças escravizáveis, do outro sexo por ser frágil, etcetera.

Diante disso, impôs-se um processo educativo aos moldes europeus, buscando silenciar as culturas locais. "Essas culturas foram, em parte, colonizadas, mas a maior parte de suas estruturas de valores foram sobretudo excluídas, desprezadas, negadas, ignoradas mais do que aniquiladas" (DUSSEL, 2016, p. 62). Com isso, houve um predomínio das culturas estrangeiras, importadas à força para os novos territórios, impregnada com resquícios das culturas originais, que permaneceram latentes – silenciadas, mas não aniquiladas.

Paulo Freire (1978, p. 20) destaca o papel da escola na reafirmação dessa lógica colonial:

Reproduzindo, como não podia deixar de ser, a ideologia colonialista, procurava inculcar nas crianças e nos jovens o perfil que deles fazia aquela ideologia. [...] Daí o descaso que essa escola necessariamente teria de ter por tudo o que dissesse de perto aos nacionais, chamados de "nativos".

Essa postura é característica do pensamento colonial, que se sustenta em três eixos: a colonialidade do poder, do ser e do saber. Este último eixo, de particular interesse para os estudos sobre educação, é entendido como:

[...] o posicionamento do eurocentrismo como ordem exclusiva de razão, conhecimento e pensamento, que descarta e desqualifica a existência e viabilidade de outras racionalidades epistêmicas e outros conhecimentos que não sejam os dos homens brancos europeus ou europeizados (WALSH, 2012, p. 67, tradução nossa⁴).

⁴ No original: "[...] el posicionamiento del eurocentrismo como orden exclusivo de razón, conocimiento y pensamiento, la que descarta y descalifica la existencia y viabilidad de otras racionalidades epistémicas y otros conocimientos que no sean los de los hombres blancos europeos o europeizados".

Nesse sentido, os saberes valorizados pelos colonizadores, detentores do poder, são aqueles trazidos por eles. Os diferentes saberes encontrados em suas explorações pelo mundo são, costumeiramente, relegados a uma condição inferior – afinal, os dominadores acreditam que esses povos são inferiores, cabendo-lhes "salvá-los", transmitindo seus conhecimentos, a fim de permitir seu desenvolvimento.

Como vimos, esse pensamento é incorporado às escolas, que passam a reproduzir a razão colonial, destacando os conhecimentos advindos do "centro", e, conseqüentemente, rejeitam ou ignoram os saberes locais. Os efeitos da colonialidade do saber são ainda mais profundos pelo fato de ela incidir, também, sobre a cultura dos povos dominados. Nesse contexto:

Cultura, só a dos colonizadores. A música dos colonizados, seu ritmo, sua dança, seus bailes, a ligeireza de movimentos de seu corpo, sua criatividade em geral, nada disto tinha valor. Tudo isto, quase sempre, tinha de ser reprimido e, em seu lugar, imposto o gosto da Metrópole, no fundo, o gosto das classes dominantes metropolitanas (FREIRE, 1978, p. 20).

Ao se impor o domínio sobre a cultura, acaba-se atingindo todas as esferas da vida, uma vez que a cultura é elemento subjacente à formação das identidades – de indivíduos e de grupos. Assim, as culturas locais, com seus saberes, conhecimentos e formas de pensamento, são sufocadas, e os povos colonizados passam a reproduzir o pensamento de quem os dominou.

Como a educação também envolve a cultura, não só diretamente, como objeto de estudo, mas também nos elementos culturais que tangenciam a vida escolar, por determinarem os indivíduos e os conteúdos trabalhados, o silenciamento das culturas produz reflexos nos espaços de educação. Dessa forma, a escola consolida-se como ambiente de reprodução do pensamento colonial, desprezando a diversidade cultural dos frequentadores daquele espaço e transmitindo conteúdos a partir dos padrões eurocêtricos.

É certo que a era colonizadora teve fim, advindo o pós-colonialismo: um período em que as colônias, gradativamente, conquistaram sua soberania, formando Estados não mais subordinados politicamente à Metrópole. Todavia, a mera celebração de uma independência formal não garantiu uma real autonomia das colônias. Economicamente, a dependência dos países conquistados permanecia evidente.

Outro fator ainda mais grave é a manutenção dos efeitos decorrentes da intensa e duradoura exploração sofrida pelas nações colonizadas. Esses efeitos não são superados repentinamente, tamanho seu enraizamento na consciência e no *habitus* das sociedades conquistadas. Verifica-se, então, a "continuidade das formas coloniais de dominação após o

fim das administrações coloniais, produzidas pelas culturas coloniais e pelas estruturas do sistema-mundo capitalista moderno/colonial" (GROSFOGUEL, 2008, p. 126).

A fim de reverter essas formas de dominação, impedindo que a subjugação dos povos da periferia mundial se perpetue, emerge o pensamento decolonial: um "movimento de resistência teórico e prático, político e epistemológico, à lógica da modernidade/colonialidade" (BALLESTRIN, 2013, p. 105).

O movimento decolonial visa a enfrentar a colonialidade em todos os eixos de dominação: dos corpos, das culturas e das identidades. Ao se tratar especificamente do direito à educação, ataca-se de modo mais direto a colonialidade do saber, buscando uma mudança de paradigma, em que se reconheça a importância das culturas locais, seus saberes e conhecimentos.

Nesse sentido, um projeto emancipatório de educação deve romper com a lógica da colonialidade. É preciso incorporar aos processos educacionais os objetos próprios das culturas locais ou, na expressão usada por Boaventura de Sousa Santos (2007, p. 85), "aprender com o Sul usando uma epistemologia do Sul". Após anos de dominação pelos países desenvolvidos – o Norte global –, o Sul precisa resgatar seu valor e "uma das tarefas, nestas relações que o Sul se imporá, é a de, superando sua dependência, começar a *sulear*, deixando assim de ser sempre *norteado*" (FREIRE, 2001, p. 50, grifos no original).

Aquilo que integra ou integrava originalmente o patrimônio cultural dos povos dominados deve fazer parte da sala de aula. Afinal, uma educação compromissada com o pensamento decolonial "[...] exige a presença das fontes culturais e históricas do povo" (PINHEIRO; SANTOS; FRANCISCHETTO, 2017, p. 27). Desse modo, promove-se a diversidade no ambiente escolar, assim como se valoriza a individualidade de cada agente envolvido nos processos de ensino-aprendizagem.

Além disso, em uma perspectiva decolonial, é essencial a interação, o diálogo entre culturas, caracterizando o projeto de educação como intercultural. As diferenças coexistentes na sociedade – e, por reflexo, na escola – devem ser abraçadas. É preciso abrir espaço para que os alunos conheçam o diferente e reconheçam seu valor intrínseco.

Portanto, as epistemologias do Sul, os saberes e conhecimentos próprios das culturas outrora colonizadas e dominadas devem recuperar seu papel de destaque. Essa valorização permitirá sua sobrevivência junto às futuras gerações. Para tanto, é imprescindível incluir as diversas culturas locais no contexto educacional.

Apresentadas as premissas do pensamento decolonial, assim como as da Pedagogia dos Multiletramentos, cabe-nos analisar a possibilidade de conciliação dessas propostas, a fim de efetivar o direito fundamental à educação de qualidade.

É possível conciliar a pedagogia dos multiletramentos com o pensamento decolonial?

Conforme visto nos capítulos anteriores, a Pedagogia dos Multiletramentos e o pensamento decolonial consistem em movimentos que pretendem reorientar o papel central em contextos específicos. A ideia dos Multiletramentos, enquanto proposta pedagógica, tem aplicação no ambiente de ensino. Ela conduz ao protagonismo dos alunos, reconhecendo as multiplicidades de culturas e de linguagens e semioses com as quais os jovens e crianças da geração atual entram em contato.

Já o pensamento decolonial é um movimento mais amplo, que propõe resgatar a importância dos povos outrora colonizados, devolvendo-lhes a centralidade de sua cultura e de sua história e afastando as marcas deixadas pelos colonizadores. De modo mais específico, ao enfrentar a colonialidade do saber, esse movimento busca superar a prevalência dos saberes e conhecimentos impostos com base nos padrões eurocêntricos e, em vez disso, retomar as epistemologias dos dominados.

Desse modo, a Pedagogia dos Multiletramentos e o pensamento decolonial assemelham-se por terem como premissa a diversidade cultural presente nas sociedades contemporâneas. Ao se tratar da escola, a primeira defende a incorporação do repertório dos alunos no processo de ensino-aprendizagem, enquanto o segundo visa ao resgate da cultura originária dos povos conquistados.

Portanto, embora distintos, parece possível conciliar os objetivos dos dois movimentos em análise. Afinal, ambos propõem a abertura da sala de aula à multiplicidade de culturas. O que diferencia as propostas é o enfoque: o dos multiletramentos está nos alunos, individualmente e em grupos, e no seu mundo da vida – considerados atualmente; o do pensamento decolonial está na sociedade – de forma coletiva e histórica, buscando o resgate das culturas originárias, silenciadas pelas práticas de dominação.

Pensada de forma isolada, a Pedagogia dos Multiletramentos poderia ser compreendida, de acordo com a classificação proposta por Tomaz Tadeu da Silva (2000, p. 97-98), como uma estratégia "liberal", cujo:

[...] pressuposto básico é o de que a "natureza" humana tem uma variedade de formas legítimas de se expressar culturalmente e todas devem ser respeitadas ou toleradas [...]. Pedagogicamente, as crianças e os jovens, nas escolas, seriam estimulados a entrar em contato, sob as mais variadas formas, com as mais diversas expressões culturais dos diferentes grupos culturais.

Todavia, simplesmente entrar em contato com as diferenças não parece ser suficiente. "O problema central, aqui, é que esta abordagem simplesmente deixa de questionar as relações de poder e os processos de diferenciação que, antes que tudo, produzem a identidade e a diferença" (SILVA, 2000, p. 98). Isso é problemático porque as diferenças não são simétricas. Normalmente, há um desequilíbrio: uma ou algumas identidades são valoradas de forma positiva, enquanto se atribui um caráter inferior às diferenças que se lhes contrapõem.

Os fenômenos da colonização e da colonialidade deixam isso evidente, uma vez que as diferenças entre conquistadores e dominados se relacionam em uma zona de confronto. Claramente, constata-se a submissão das culturas colonizadas aos padrões dos colonizadores, em um silenciamento motivado pela pretensão de superioridade. "Tal lógica binária aprofundou as formas de exclusão e acirrou as discriminações em face dos 'diferentes'" (FRANCISCHETTO, 2018, p. 51).

Ainda sob a égide da colonialidade, é preciso considerar a globalização, propiciada pelo desenvolvimento tecnológico. Embora se reconheçam os efeitos positivos da globalização, como a simplificação das comunicações e dos intercâmbios culturais, não se pode ignorar as relações de poder que sustentam esse fenômeno. Nesse sentido, convém analisar as formas de globalização que Boaventura de Sousa Santos (1997, p. 111) denomina de hegemônicas, ou globalizações de-cima-para-baixo.

De um lado, verifica-se o *localismo globalizado*, "[...] processo pelo qual determinado fenômeno local é globalizado com sucesso, seja [...] a transformação da língua inglesa em língua franca, a globalização do *fast food* americano ou da sua música popular [...]" (SANTOS, 1997, p. 109). Do mesmo modo, as danças, as produções cinematográficas e televisivas, as celebridades admiradas, a culinária – esses e muitos outros objetos ou produtos são exportados dos países desenvolvidos, passando a influenciar ou determinar o patrimônio cultural dos demais povos.

Por outro lado, os países periféricos sofrem o *globalismo localizado*, que "consiste no impacto específico de práticas e imperativos transnacionais nas condições locais, as quais são, por essa via, desestruturadas e reestruturadas de modo a responder a esses imperativos transnacionais" (SANTOS, 1997, p. 109-110). Esse impacto é sentido, primeiramente, na

cultura, que recebe aportes estrangeiros que influenciam e moldam comportamentos e hábitos. Uma vez inserido na cultura local, espalha-se por todos os segmentos, dentre eles a educação, que se vê confrontada com a presença de elementos culturais diversos.

Portanto, em função dos processos hegemônicos de globalização, o repertório dos jovens e crianças, em todos os cantos do planeta, encontra-se impregnado de elementos estrangeiros, provenientes, principalmente, dos países desenvolvidos. Dessa forma, não correspondem à cultura local, mas a uma cultura transnacional. Por força das relações desequilibradas de poder, sobressaem os elementos ditados pelos mais fortes, detentores do poder, enquanto as culturas dos povos subjugados são negligenciadas.

Diante disso, emerge a pertinência do pensamento decolonial, porque, mais do que uma proposta pedagógica, é um movimento de resistência, cuja motivação não é apenas reconhecer a diversidade existente no presente. Seu objetivo primordial é reverter a lógica de dominação imposta pela Modernidade, por meio da colonização e da naturalização de seus efeitos. Não basta olhar para o presente; é fundamental resgatar o passado, as origens.

Assim, para a efetivação do direito fundamental à educação de qualidade, conciliando os multiletramentos e a decolonialidade, é preciso trazer para a escola elementos significativos para os alunos, que se relacionem com o repertório acumulado por eles, e que se articulem com a história e a cultura locais, muitas vezes ignoradas ou rejeitadas.

Nesse contexto, o professor se apresenta como potencial articulador das culturas – dos alunos e dos povos; do presente e do passado. É ele o agente mais habilitado a reconhecer as diversidades e incorporá-las ao processo de ensino-aprendizagem. Ressalta-se, ainda, que ele deve olhar para si mesmo e para os alunos, a fim de identificar elementos culturais que possam ser aproveitados em sala de aula. Nesse sentido, Philippe Perrenoud (2000, p. 66) destaca que o professor:

[...] não deveria deixar, bem pelo contrário, de relacionar os saberes trabalhados em aula às suas próprias práticas de adulto. A maior parte dos professores coloca uma tela opaca entre seu ensino e sua vida, ou não deixa entrever senão os fragmentos dela, quase por inadvertência, ao passo que são suas paixões e seus investimentos pessoais – se eles os têm – que dão à cultura que ensinam seu sentido e sua credibilidade.

A fim de ilustrar essa afirmação, recorreremos à representação de um professor da ficção, interpretado por Jeff Bridges no filme "O Espelho Tem Duas Faces" (1996). Esse personagem é um professor de matemática que vem sofrendo com o desinteresse dos alunos por suas aulas.

A situação muda quando ele incorpora às aulas exemplos cotidianos, próximos ao mundo da vida dos estudantes. Assim, ele recorre a elementos do beisebol para explicar conceitos matemáticos. Com isso, o professor conquista a adesão dos alunos, transformando a aula em um ambiente participativo.

Esse exemplo se adequa aos pressupostos da Pedagogia dos Multiletramentos, pois se apropria de um tema habitual dos estudantes, próximo ao mundo da vida, e os ressignifica, incorporando-os ao processo de ensino-aprendizagem. Indo mais além, possibilitaria, ainda, o uso de vídeos e animações para representar visualmente as práticas do beisebol e daí derivar conteúdos matemáticos.

O filme a que nos referimos foi produzido e é ambientado nos Estados Unidos. Mas podemos transpor o exemplo para o contexto brasileiro, a fim de idealizar como seria possível conciliar os multiletramentos com o pensamento decolonial. Convém lembrar que as premissas necessárias são: aproximar-se do repertório dos alunos e relacionar-se com a cultura local.

Na concepção de Tomaz Tadeu da Silva, para incorporar a multiplicidade de culturas da forma mais adequada:

[...] a pedagogia e o currículo tratariam a identidade e a diferença como questões de política. Em seu centro, estaria uma discussão da identidade e da diferença como produção. A pergunta crucial a guiar o planejamento de um currículo e de uma pedagogia da diferença seria: como a identidade e a diferença são produzidas? (SILVA, 2000, p. 99).

O ponto de partida deve ser, então, as diferenças que caracterizam uma identidade local. Dessa maneira, seria cabível que um professor ensinasse a seus alunos, em uma sala de aula brasileira, conteúdos matemáticos extraídos de práticas do futebol, um esporte mais próximo da nossa realidade. Isso não significa meramente elaborar questões-problemas com uma narrativa futebolística. Se assim fosse, o tema poderia ser o beisebol ou o futebol americano, dissociado da cultura local.

O que importa é a possibilidade de conectar o repertório dos estudantes à cultura local, passando por uma reflexão crítica. O futebol, além de paixão nacional, é determinante na economia, na cultura, na organização social, no cotidiano das periferias, entre outros. Esses aspectos latentes devem ser trazidos à tona pelo professor, permitindo que os alunos entrem em contato com as culturas de forma aprofundada, conscientes das redes sociais e de poder que se desvelam.

Outro exemplo que podemos mencionar foi extraído de um relato de experiência da professora Roxane Rojo (2012, p. 16-18), no contexto dos multiletramentos. A autora relata

uma discussão com seus alunos sobre *animes* – desenhos animados de origem japonesa. Esses objetos compunham o repertório de boa parte de seus alunos, mas não o seu próprio, razão pela qual havia grande divergência entre seus critérios de apreciação.

Interessa destacar que, à luz da Pedagogia dos Multiletramentos, essa atividade se mostra completa e suficiente: aborda a multiplicidade cultural, em especial a japonesa, e como esses elementos se incorporaram à cultura dos jovens brasileiros, explorando múltiplas linguagens (desenhos, vídeos e animações).

No entanto, a proposta pode ser enriquecida, à luz do pensamento decolonial, buscando-se elementos de origem local que atuem da mesma maneira. Abre-se espaço para que o professor problematize a recepção de objetos estrangeiros na cultura. Especificamente nesse caso, pode-se discutir o deslocamento do eixo para a região asiática, que foi explorada pelos países desenvolvidos, mas que construiu uma história própria de desenvolvimento, diferenciando-se de outras culturas colonizadas.

Além disso, cabe a comparação entre os desenhos animados de origem japonesa, os de origem europeia ou norte-americana e os locais, produzidos no Brasil. Essa análise comparativa não deve se restringir às diferenças estéticas, mas deve envolver as questões subjacentes, como a exploração de mercado, o alcance dos produtos, as barreiras linguísticas e tecnológicas – enfim, as relações de poder.

O que se pretende mostrar é que, para além do uso do repertório estudantil em sala de aula, é possível e desejável a reflexão, à luz do paradigma decolonial apresentado. Portanto, um projeto de educação intercultural, voltado à efetivação do direito fundamental à educação de qualidade, deve problematizar a configuração cultural: como os elementos de culturas diferentes coexistem e interagem? Por que determinados elementos se destacam, são mais aceitos? Quais culturas foram silenciadas? O que se perdeu pelo caminho?

Faz-se necessário, assim, associar os conteúdos estudados a práticas da realidade dos alunos com relevância local, enquanto elemento cultural, de forma crítica. "Uma política pedagógica e curricular da identidade e da diferença [...] tem que colocar no seu centro uma teoria que permita não simplesmente reconhecer e celebrar a diferença e a identidade, mas questioná-las" (SILVA, 2000, p. 100). Afinal, é preciso destacar o valor das culturas locais, segundo o pensamento decolonial, como estratégia de resistência ao globalismo e às imposições transnacionais, fundadas em relações assimétricas de poder.

A Pedagogia dos Multiletramentos e o pensamento decolonial, então, são conciliáveis e, acima disso, complementares, uma vez que, conjugados, permitem concretizar um verdadeiro projeto de educação intercultural, que reconhece e problematiza as diferenças.

Considerações finais

Diante da convivência das diferenças nas salas de aula e da necessidade do reconhecimento das multiplicidades pelas escolas, apresentamos a Pedagogia dos Multiletramentos e o pensamento decolonial como estratégias possíveis para a concretização do direito fundamental à educação de qualidade.

A partir da análise de suas premissas e de casos práticos, concluímos que a Pedagogia dos Multiletramentos desempenha um importante papel, no sentido de incorporar as múltiplas culturas e linguagens nos processos de ensino-aprendizagem. No entanto, a mera incorporação parece ser insuficiente, em vista dos processos de globalização hegemônica, que impõem elementos culturais do Norte aos povos do Sul.

Assim, o pensamento decolonial, enquanto movimento teórico e prático de resistência, revela-se um aliado, capaz de complementar a abordagem dos multiletramentos, ao promover a reflexão crítica sobre as relações de poder subjacentes às configurações culturais. Nesse sentido, o mundo da vida dos alunos, cuja centralidade é defendida pela Pedagogia dos Multiletramentos, é confrontado com a problematização acerca dos processos de dominação que conduziram à incorporação de objetos estrangeiros pelas culturas locais.

Dessa forma, conciliando a Pedagogia dos Multiletramentos e o pensamento decolonial, torna-se possível promover uma educação intercultural, que encampa e discute as diferenças presentes em sala de aula. Nesse processo, destaca-se o papel do professor como articulador do repertório dos estudantes com a cultura local, evidenciando os processos que identificam e determinam as culturas. Com a conjugação desses esforços, combinando o conteúdo programático das escolas, o repertório dos alunos, suas diferenças, as multiplicidades de culturas e linguagens e o questionamento acerca das relações de poder que as estruturam, possibilita-se a efetivação do direito fundamental à educação de qualidade.

Referências

BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**. Brasília, n. 11, p. 89-117, Brasília, maio-ago. 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbcpol/n11/04.pdf>>. Acesso em: 15 nov. 2018.

BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: BOURDIEU, Pierre. **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 2003. p. 41-64.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 15 nov. 2018.

BUSSINGUER, Elda Coelho de Azevedo. **A teoria da proporcionalidade de Robert Alexy: uma contribuição epistêmica para a construção de uma bioética latino-americana**. Tese (Doutorado em Bioética) – Universidade de Brasília, 2014. Disponível em: <<http://repositorio.unb.br/handle/10482/19803>>. Acesso em: 15 nov. 2018.

CANDAU, Vera Maria. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, jan./abr. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n37/05.pdf>>. Acesso em: 15 nov. 2018.

CANDAU, Vera Maria. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 33, n. 118, p. 235-250, jan./mar. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v33n118/v33n118a15.pdf>>. Acesso em: 15 nov. 2018.

COPE, Bill; KALANTZIS, Mary. *"Multiliteracies": new literacies, new learning*. **Pedagogies: An International Journal**. v. 4, n. 3, p. 164-195, 2009. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1080/15544800903076044>>. Acesso em: 15 nov. 2018.

DUSSEL, Enrique. Europa, modernidade e eurocentrismo. In: LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 25-34. Disponível em: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/sur-sur/20100624093038/5_Dussel.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2018.

DUSSEL, Enrique. Transmodernidade e interculturalidade: interpretação a partir da filosofia da libertação. **Soc. estado**, Brasília, v. 31, n. 1, p. 51-73, abr. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69922016000100051&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 15 nov. 2018.

FRANCISCHETTO, Gilsilene Passon P. Um olhar no caleidoscópio das igualdades e das diferenças nas relações de emprego. In: _____ (Org.). **Construção de ecologias de saberes e práticas: diálogos com Boaventura de Souza Santos**. Vitória: FDV Publicações, 2018.

FREIRE, Paulo. **Cartas à Guiné Bissau: registros de uma experiência em processo**. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: UNESP, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 54. ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

GROSFUGUEL, Ramón. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 80, p. 115-147, mar. 2008. Disponível em:

<<https://journals.openedition.org/rccs/pdf/697>>. Acesso em: 15 nov. 2018.

GRUPO DE NOVA LONDRES. *A pedagogy of multiliteracies: designing social futures*. **Harvard Educational Review**, v. 66, n. 1, Spring 1996, p. 60-92. Disponível em:

<<http://www.dmacinstitute.com/wp-content/uploads/2015/03/new-london-group-pedagogy-multiliteracies.pdf>>. Acesso em: 15 nov. 2018.

KROHLING, Aloísio. Multiculturalismo, interculturalidade e direitos humanos. In: _____. **Direitos humanos fundamentais: diálogo intercultural e democracia**. São Paulo: Paulus, 2009. p. 97-127.

O ESPELHO tem duas faces. Direção: Barbra Streisand. Intérpretes: Barbra Streisand, Jeff Bridges, Lauren Bacall e outros. Estados Unidos: TriStar Pictures, 1996. 126 min. Disponível em: <<https://www.netflix.com/title/764186>>. Acesso em: 15 nov. 2018.

OLIVEIRA, Juliana Ferrari. A formação pedagógica de professores para o ensino superior e a efetivação do direito à educação de qualidade previsto constitucionalmente. In: FRANCISCHETTO, Gilsilene Passon P. (Org). **Educação como direito fundamental**. Curitiba: CRV, 2011. p. 49-63.

PERRENOUD, Philippe. Das diferenças culturais às desigualdades escolares: a avaliação e a norma num ensino diferenciado. **Análise Psicológica**, Lisboa, v. II, n. 1, p. 133-155, 1978. Disponível em: <http://repositorio.ispa.pt/bitstream/10400.12/1930/1/1978_1_133.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2018.

PERRENOUD, Philippe. **Pedagogia diferenciada: das intenções à ação**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

RIBEIRO, Ana Elisa. Cultura escrita, cultura impressa e cultura digital: contiguidades e tensões. In: FIORENTINI, Leda Maria Rangearo *et al.* (Org.). **Estilos de aprendizagem, tecnologias e inovações na educação**. Brasília: Universidade de Brasília, 2013. p. 13-21.

ROJO, Roxane. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (Orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. p. 11-31. Disponível em: <<https://pt.calameo.com/read/003498113d7497fcbd68a>>. Acesso em: 15 nov. 2018.

ROJO, Roxane. Multiletramentos, multilinguagens, novas aprendizagens. [Entrevista cedida ao] **Grupo de Pesquisa da Relação Infância, Adolescência e Mídia – GRIM**, Fortaleza, 15 out. 2013. Disponível em: <<http://goo.gl/H0fC9R>>. Acesso em: 15 nov. 2018.

PINHEIRO, Priscila Tinelli; SANTOS, Patrícia Maria dos; FRANCISCHETTO, Gilsilene Passon P. Formação humanística: o pensamento decolonial e a superação da crise na educação jurídica. In: FRANCISCHETTO, Gilsilene Passon Picoretti (Org.). **Os desafios para uma formação humanística nos cursos de direito**. Florianópolis: Habitus, 2017. p. 13-34.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Uma concepção multicultural de direitos humanos. **Lua Nova**, São Paulo, n. 39, p. 105-124, 1997. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ln/n39/a07n39.pdf>>. Acesso em: 15 nov. 2018.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Novos Estudos – CEBRAP**, São Paulo, n. 79, p. 71-94, nov. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/nec/n79/04.pdf>>. Acesso em: 15 nov. 2018.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Direitos Humanos: o desafio da interculturalidade. **Revista Direitos Humanos**, Brasília, n. 2, p. 10-18, jun. 2009. Disponível em: <http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/Direitos%20Humanos_Revista%20Direitos%20Humanos2009.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2018.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000.

WALSH, Catherine. Interculturalidad y (de)colonialidad: perspectivas críticas y políticas. *Visão Global*. Joaçaba, v. 15, n. 1-2, p. 61-74, jan./dez. 2012. Disponível em: <<https://editora.unoesc.edu.br/index.php/visaglobal/article/view/3412/1511>>. Acesso em: 15 nov. 2018.

WALSH, Catherine. Lo pedagógico y lo decolonial: entretejiendo caminos. In: WALSH, Catherine. **Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir**. Tomo I. Quito, Equador: Abya Yala, 2013.

Recebido em: 23.05.2019.

Aceito em: 15.08.2019.