

Thaís Janaina Weczenovicz
Anderson Alves Costa

EDUCAÇÃO E DECOLONIALIDADE: PROTAGONISMOS EDUCATIVOS EM DIREITOS HUMANOS



editora
unoesc

Editora Unoesc

Coordenação

Tiago de Matia

Agente administrativa: Caren Scalabrin
Revisão metodológica: Gilvana Toniélo
Projeto gráfico e diagramação: Simone Dal Moro
Capa: Saimon Vasconcellos Guedes

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

W387e Weczenovicz, Thaís Janaina.
Educação e decolonialidade: protagonismos educativos em direitos humanos / Thaís Janaina Weczenovicz, Anderson Alves Costa. – Joaçaba: Editora Unoesc, 2020.
150 p.: il. ; 23 cm.

ISBN e-book: 978-65-86158-04-5

ISBN: 978-65-86158-05-2

Inclui bibliografia

1. Educação. 2. Direito à educação. 3. Direitos humanos. I. Costa, Anderson Alves. II. Título.

CDD 370.1

Ficha Catalográfica elaborada pela Biblioteca da Unoesc de Joaçaba

Universidade do Oeste de Santa Catarina – Unoesc

Reitor

Aristides Cimadon

Vice-reitores de Campi

Campus de Chapecó

Ricardo Antonio De Marco

Campus de São Miguel do Oeste

Vitor Carlos D'Agostini

Campus de Videira

Ildo Fabris

Campus de Xanxerê

Genesio Téu

Pró-reitora de Graduação
Lindamir Secchi Gadler

Pró-reitor de Pesquisa,
Pós-graduação e Extensão
Fábio Lazzarotti

Diretora Executiva da Reitoria
Cleunice Frozza

Conselho Editorial

Fabio Lazzarotti
Tiago de Matia
Sandra Fachineto
Jovani Antônio Steffani
Lisandra Antunes de Oliveira
Marilda Pasqual Schneider
Claudio Luiz Orço
leda Margarete Oro

Silvio Santos Junior
Carlos Luiz Strapazzon
Wilson Antônio Steinmetz
César Milton Baratto
Marconi Januário
Marcieli Maccafi
Daniele Cristine Beuron

A revisão linguística é de responsabilidade dos autores.

LISTA DE MAPAS

Mapa 1 – Variação da taxa de alfabetização em porcentagens da <i>população total</i> (entre <i>homens e mulheres</i>) nos países da América do Sul, entre 2015 e 2016.....	30
Mapa 2 – Microrregião do Litoral Norte do Rio Grande do Sul	113

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Investimentos e resultados em Educação.....	35
Gráfico 2 – Trajetória do número de matrículas no Ensino Fundamental 2013-2017	36
Gráfico 3 – Índice de aprovação no Ensino Fundamental 2012-2016	37
Gráfico 4 – Ideb e Projeções de 2015 – Anos Iniciais do Ensino Fundamental.....	49
Gráfico 5 – IDEB e Projeções de 2015 – Anos Finais do Ensino Fundamental.....	49
Gráfico 6 – Número de Matrículas no Litoral Norte do Rio Grande do Sul.....	100
Gráfico 7 – Número de Matrículas na microrregião do COREDE Litoral.....	101
Gráfico 8 – Número de Matrículas no Ensino Médio	104
Gráfico 9 – Número de Matrículas nos Anos Finais do Ensino Fundamental.....	104
Gráfico 10 – Número de Matrículas nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.....	105
Gráfico 11 – Número de Matrículas total nas zonas Urbana e Rural	107
Gráfico 12 – Número de Matrículas na Zona Urbana	108
Gráfico 13 – Número de Matrículas na Zona Rural.....	108

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Indicadores educacionais da rede pública do LN/RS, 2005-2015.....	46
Tabela 2 – Variação do n. de Matrículas no Ensino Médio entre 2015 e 2017.....	109
Tabela 3 – Variação no n. de Matrículas nos Anos Finais entre 2015 e 2017.....	110
Tabela 4 – Populações dos 21 municípios e total do LN/RS entre 2000 e 2016.....	116

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CRE	Coordenadora Regional de Educação
DUDH	Declaração Universal dos Direitos Humanos
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EIR	Estatuto da Igualdade Racial
LDB	Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LN/RS	Litoral Norte do Rio Grande do Sul
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
MERCOSUL	Mercado Comum do Sul
PIDESC	Pacto Internacional sobre os Direitos Econômicos, Sociais e Culturais
PNE	Plano Nacional de Educação
PNDH	Plano Nacional de Direitos Humanos
PLANAPIR	Plano Nacional de Promoção da Igualdade Racial
PMEDH	Programa Mundial para a Educação em Direitos Humanos
OCDE	Organização à Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OIT	Organização Internacional do Trabalho
ONU	Organização das Nações Unidas
SEDUC	Secretaria Estadual da Educação do Rio Grande do Sul
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	9
1 INTRODUÇÃO	13
2 INTERFACE EDUCAÇÃO E DECOLONIALIDADE	21
2.1 SUBALTERNIZAÇÃO: DO PASSADO À CONTEMPORANEIDADE	26
2.2 MOVIMENTOS EDUCACIONAIS NA AMÉRICA LATINA	27
2.3 EDUCAÇÃO NO BRASIL: PANORAMA POR MEIO DE INDICADORES	32
2.3.1 Princípio da igualdade e as Ações afirmativas	38
2.4 DEBATENDO A QUESTÃO DA EDUCAÇÃO: APONTAMENTOS INICIAIS	43
2.5 ENSINO PÚBLICO NORTE-LITORÂNEO: INDICADORES E PROPOSIÇÕES	45
3 CULTURA, MULTI/INTER/CULTURALISMO E EDUCAÇÃO	53
3.1 DIÁLOGO ENTRE CULTURA E PERSPECTIVAS: BREVES PONDERAÇÕES	54
3.2 ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE OS LIMITES DO MULTICULTURALISMO NO DIÁLOGO INTERCULTURAL.....	58
3.3 A INTERCULTURALIDADE E OS CONTEXTOS EDUCATIVOS	66
4 DIREITOS HUMANOS E FUNDAMENTAIS E EDUCAÇÃO	71
4.1 DIREITOS FUNDAMENTAIS E EDUCAÇÃO: DESAFIOS E PERSPECTIVAS	76

4.2 EDUCAÇÃO INTERCULTURAL E O DESFRONTEIRAMENTO CURRICULAR	82
4.3 REALIDADE ESCOLAR E EDUCACIONAL NO LITORAL NORTE, RS.....	97
4.4 IDENTIDADES, ATRAVESSAMENTOS HISTÓRICO-CULTURAIS EM PERSPECTIVA LOCAL.....	112
4.4.1 Categorias subalternizadas e a legislação: recorte microrregional	117
4.4.2 Proposituras em e para uma Educação Decolonial: mediação, observação e reflexão	126
5 CONCLUSÃO	133

APRESENTAÇÃO

A partir da realidade local do Litoral Norte do Rio Grande do Sul, o processo de colonização, os processos educativos tradicionais e os desafios decorrentes das teorias multicultural e intercultural é que se desenvolve o presente trabalho.

Tanto interculturalidade quando decolonialidade, da mesma forma que interseccionalidade, tornaram-se expressões que granjearam notoriedade na academia nos últimos tempos. É necessário, contudo, separar um processo intercultural – ou mesmo multicultural – meramente assimilacionista e outro, em construção, de revisão de paraDOGMAS, de construção de alternativas que repensem, revisem os processos de colonialidade, ou seja, de racialização das estruturas políticas, sociais e acadêmicas.

Mais que discutir se é possível um processo de descolonização, que significa, muitas vezes, um retorno mítico a um passado pré-colonização, há de verificar como a estrutura do poder, do saber e do ser se mantém, mesmo com processos de independências coloniais, ainda com caráter colonial. Ou seja, é a manutenção da colonialidade, como pressuposto ou combinante da modernidade, o que se evoca na discussão da interculturalidade e mesmo da multiculturalidade, polemizando a suposta paridade de armas entre colonizador e colonizadx e as múltiplas formas de conformismo e resistência que, como bem destacava Saba Mahmood, não passam, necessariamente – e vão muito além – da agenda liberal e das discussões sobre agência e autonomia, em parâmetros clássicos.

A temática da educação e, igualmente, de direitos humanos necessita, neste ponto, partir de outras premissas, reconhecendo, mais que a diversidade de culturas, a assimetria de poderes envolvida, o racismo epistêmico, as interseções de raça e gênero no processo

colonial, as formas distintas que a “classe” adquire nos processos coloniais (do outro de cá, como diria Quijano) e como as metodologias precisam ser impensadas, repensadas e despensadas, para que novas formas sejam produzidas, ou, como diria Fanon, para que se dissolvam.

Neste contexto, e com a proliferação de tratados internacionais que são internalizados pelos países, com a construção de novos pactos de direitos humanos (como a Declaração dos Povos Indígenas da ONU e mesmo a Convenção sobre Pessoas com Deficiência) e as discussões sobre legalidade, supralegalidade, convencionalidade e inconstitucionalidade, é a própria distinção entre direitos humanos e direitos fundamentais que vai se alterando em relação aos parâmetros clássicos ainda inseridos nos livros. As Constituições do Equador e da Bolívia, de 2008 e 2009, ao tratarem das hierarquias das normas constitucionais e convencionais, são bons exemplos desse repensar “piramidal” kelseniano.

Neste sentido, as realidades locais, em especial no Sul do Brasil, devem ser vistas para além de sucessivos processos de “colonização” – ibérica, alemã, japonesa, italiana, etc. – deixando de ocultar a presença indígena originária e o longo processo escravocrata, que resultou, também no Litoral Norte do Rio Grande do Sul, na presença de muitas populações quilombolas e, além delas, indígenas, que foram negligenciadas, suprimidas epistemicamente e tidas como inexistentes.

O processo educacional, que a matriz trazida pela necessidade de inclusão das temáticas africana, afroindígenas e afrobrasileiras, supõe o reconhecimento dessa colonialidade do saber – um verdadeiro racismo epistêmico – que continua a “reconhecer” heranças indígenas e negras, a partir de uma mestiçagem que tem, como pano de fundo, o branco eurocentrado, masculino, heteronormativo e cristão.

Não, por acaso, as intensas pretensões de apagamento de marcas de africania: assimilação de acarajé como “bolinho de Jesus”, rituais de exorcismo como se as religiões afrobrasileiras fossem

satânicas, as violações crescentes com destruição física, material e espiritual de terreiros por todo o país, o léxico “intolerância religiosa” que esconde o verdadeiro racismo religioso, as referências puramente gastronômicas das contribuições afroindígenas como se elas não envolvessem longos e complexos processos de conhecimento (de que a domesticação da mandioca é apenas um ínfimo exemplo), as distintas formas de manejo e da relação com a natureza.

No caso do presente trabalho, é verificar, fundamentalmente, como foi efetuado, na educação, todo um memoricídio afro e indígena, com o apagamento de processos de resistência – e, portanto, de lutas por direitos humanos – tanto dos povos indígenas quanto dos povos quilombolas.

Um processo educativo que não é somente bilíngue, mas envolve reconhecer:

- a) direito à educação não somente como individual, mas, fundamentalmente, como coletivo e, portanto, direito à memória, à verdade, à desconstrução dos saberes hegemônicos instituídos;
- b) os distintos processos de sustentabilidade que são socioambientais e, portanto, envolvendo a presença humana indígena e afro, antes e durante todo o processo de construção científica eurocentrada;
- c) uma discussão sobre direito à natureza e a “buen vivir” que não exclua os temas de raça e gênero, sob pena de tornar a discussão asséptica e palatável ao capitalismo “verde”;
- d) uma discussão sobre água, território que não exclua os sucessivos processos de desterro, de não reconhecimento das formas extrativas, dos conhecimentos tradicionais associados e da disputa capitalista sobre os recursos naturais (que, em realidade, são direitos humanos);

e) a necessidade de repensar as dicotomias clássicas moderno/não moderno, urbano/rural, laico/religioso, em que o segundo elemento da díade é sempre o atraso e, portanto, não reconhece que a própria dicotomia tem raízes profundamente coloniais.

O importante, assim, é ir além das estruturas, das hierarquias, das formas educativas, políticas e sociais que vêm sendo tidas como “naturais” e verificar como a colonialidade – do poder, do saber e do ser – vão constituindo, “naturalmente”, estas mesmas realidades, em especial, no caso do presente trabalho, dos direitos humanos, a mais das vezes tratadas sem qualquer conotação racial e de gênero. Em suma, em modos formal e materialmente coloniais.

César Augusto Baldi

Doutor em Derechos Humanos y Desarrollo/Universidad Pablo de
Olavide, UPO, Espanha

1 INTRODUÇÃO

O presente estudo¹ se propõe apresentar reflexivamente a relação dialógica entre educação em Direitos Humanos e a interface com a perspectiva decolonial, de maneira a sugerir um currículo escolar intercultural, a ser concebido com assente numa pedagogia e num pedagógico decoloniais como práticas insurgentes enquanto se tensiona o atual currículo, na emergência por uma pedagogia libertadora e *locus-regional*, que vise aos protagonismos educativos e para a cidadania, em conformidade com os Direitos Humanos e Fundamentais, não sem antes delinear breve panorama sócio-histórico dos movimentos educacionais latino-americanos e o cenário e desafios da educação brasileira. Nesse sentido, investir na tríade "Direitos Humanos, Decolonialidade e Educação" se funda nas emergencialidades espaço-temporais que há na contemporaneidade, a qual é marcada por profunda discussão nos mais diversos campos – epistemológico, político, econômico, cultural, educacional – acerca do paradigma² científico, sobre o qual Boaventura de Souza Santos retrata, em *Um discurso sobre as ciências*, a crise do paradigma dominante à proporção que afirma haver uma nova centralidade no campo das ciências sociais.

¹ O presente estudo contempla pesquisa realizada junto ao Curso de Pós-graduação *Strictu Sensu* em Educação na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul/UERGS.

² Em consonância com Thomas Kuhn (2003), a quem se atribui a criação do conceito de paradigma, entende-se ser o paradigma uma realização científica universalmente reconhecida, os quais, "durante algum tempo, fornecem problemas e soluções modelares para uma comunidade de praticantes de uma ciência." (KUHN, 2013, p. 13). Nesse raciocínio, um paradigma não pode persistir para sempre, já que a emergência de novas perspectivas teóricas ocorre com o surgimento de novos cenários e tensionamentos que exigem uma "transição paradigmática", posto que os paradigmas que existem não mais dão conta de resolver os problemas (KUHN, 2013). Por isso, discute-se na atualidade a crise do paradigma científico dominante, assentado na epistemologia positivista, o qual, segundo o sociólogo Santos (2010), pode estar dando lugar a um paradigma emergente, que está conferindo às ciências sociais uma nova centralidade na busca de um novo senso comum condizente com os anseios locais e regionais na contemporaneidade.

Em torno de algumas questões educacionais – como garantir a cidadania e o direito à educação e a um currículo assentado nos saberes e conhecimentos *locus-regionais* – configuradas ao longo da história humana como relação de verticalidade da sociedade sobre esse direito humano fundamental, torna-se oportuno refletir as fundações coloniais com base em distintos autores, pensamentos e perspectivas pós-coloniais e decoloniais, e se repense pressupostos históricos, político-culturais e teórico-conceituais acerca das origens e fundações dos direitos humanos na ordem mundial contemporânea. E não somente entender a constituição da modernidade e seus impactos nos campos da cidadania, cultural e econômico, determinados, entre outros fatores, pela reificação do trabalho humano, pela invisibilização de culturas subalternizadas e modos de ser, fazer e viver; mas de buscar se assumir e intervir politicamente em prol de uma sociedade que passe a se constituir nos preceitos dos Direitos Humanos e Fundamentais.

As verdades científicas dos componentes curriculares e do currículo escolar precisam coincidir com as verdades do real social, experienciado por todos na escola (docentes, discentes), a fim de as identidades profissionais não entrarem em crise e de evitar que surjam (ressurjam) questionamentos sobre o que consiste a educação. Reflexões permeadas tanto pela ampla discussão dos desafios da formação docente na contemporaneidade quanto por teorizações contemporâneas, somada a inúmeros tensionamentos a respeito do protagonismo juvenil,³ têm ocupado constantemente espaços

³ Ao educador Antônio C. G. da Costa, o "protagonismo juvenil" é uma prática educativa desenvolvida para os jovens, onde ele é o elemento central e participa do processo educativo, desde a elaboração, execução e avaliação das ações propostas, e objetiva estimular a participação social do jovem na comunidade (SIGNIFICADOS, 2019). Na perspectiva decolonial, todavia, alarga-se semântico e conceitualmente, e cunha-se 'protagonismos educativos', cuja expressão se propõe a dar legitimidade para a cosmovisão dos habitantes locais e ao posicionamento sócio-político do jovem/estudante na condição de sujeito histórico, social, cultural e de direito nos espaços escolar e educacional, quando o currículo escolar é construído coletivamente na/para a escola, com base nos pilares da pedagogia e do pedagógico na perspectiva intercultural.

acadêmicos e contextos escolares e educacionais. Diante dessa realidade, não raro é pauta de discussões dos eventos educacionais voltados à Formação de Professores o modelo reducionista de aulistas de que fala Arroyo (2013), há muito ultrapassado, visto que este modelo dificulta ou não permite que a realidade social dos estudantes entre e se torne parte da sala de aula.

Torna-se urgente superar o atual modelo de ensino, padronizado e teorizado demais, que atende precário e parcialmente ou sequer atende às demandas *locus-regionais*, pois outras noções, conceitos e práticas na contemporaneidade, advindos de locais subalternizados, fazem-se presentes e potencialmente aplicáveis. Assim, é esta pesquisa – com procedimentos metodológicos da etnografia e, essencialmente, do bibliográfico-investigativo – de suma relevância à microrregião do Litoral Norte do Rio Grande do Sul, uma vez que, assegurada a parceria entre escola e pesquisador, propõem-se um estudo e reflexão teórica sobre os espaços institucionais da escola e ações propositivas para superar o currículo vigente, com vista a compreender acerca da concepção de currículo adotada pela escola, e se tal concepção garante ou não uma *praxis* educativa relevante no que tange à função social na formação integral do indivíduo. Para tanto, propõe-se a uma análise com a qual se pretende compreender a relação de aproximação/distanciamento no campo teórico-documental-legal e na fala dos *ethos*, considerando o advento da decolonialidade na construção do currículo na lógica do pertencimento e do reconhecimento.

Por constatar déficit das estatísticas (de parâmetro utilizamos os números do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) na microrregião do Litoral Norte do Rio Grande do Sul, sobretudo nos anos finais do Ensino Fundamental no Ideb 2015), resolvemos investir nessa pesquisa, no sentido de não só problematizar o modelo de ensino vigente, e sim trazer proposições para auxiliar a prática

docente. Optou-se pela pesquisa-ação – político-emancipatória, sob a abordagem etnográfica – como instrumento de análise em virtude da amplitude de sua aplicação no campo educacional, e por ser uma forma de pesquisa participante. Para obter os resultados propostos, o procedimento metodológico é o bibliográfico-investigativo acrescido das abordagens quantitativa e qualitativa, com o uso de dados e estatísticas oficiais do governo brasileiro e do exterior, respectivamente, provenientes do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) e da Organização à Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Ainda dão sustentação teórica ao estudo os contributos de estudos acadêmicos e historiográficos, prioritariamente, aqueles que retratam a microrregião nos aspectos histórico, social, cultural, econômico, etc.

É preciso transpor o atual repertório pedagógico, já historicamente marcado pela sacralização de uma metodologia convencionalmente eurocêntrica e vertical, que, em tese, contrapõe-se a pedagogias e a um pedagógico na contemporaneidade apoiados no conceito de preservação do saber e conhecimentos *locus-regionais*. A presente pesquisa aspira, portanto, a compreender legal e pedagogicamente – não sem lançar mão dos contributos de estudos nos campos da sociologia e da história da educação –, o processo de tessitura e executabilidade do currículo escolar na perspectiva decolonial, em conformidade com os Direitos humanos fundamentais, para assegurar o direito à educação e a cidadania para a população vulnerável na microrregião norte-litorânea; utilizando-se, para tanto, dos aspectos *locus-regionais* como potência de ação de uma coletividade, vinculada às suas necessidades e aos seus desafios de transformação na contemporaneidade, propositura para as escolas públicas do Litoral Norte do Rio Grande do Sul.

Propõe-se compreender de que maneira a pós-modernidade e tudo que a constitui pode interferir positivo ou negativamente no

contexto escolar e educacional *locus-regional*, e assim entender o letramento do currículo; examinar o currículo vigente a fim de compreender – a partir de sua concepção – como são pensados, organizados e legitimados o conhecimento e saberes, para verificar se os mesmos garantem uma prática educativa eficaz e asseguram relevância social na formação integral do sujeito; refletir o direito à educação, com base na Constituição Federal, de 1988 – e documentos jurídicos que contêm dispositivos relevantes sobre o direito à educação, tais como o Pacto Internacional sobre os Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, de 1966; na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9.394/96); no Plano Nacional de Educação (Lei n. 13.005 – 2014/2024) e na Base Nacional Comum Curricular (Resolução CNE/CP n. 2, de 2017); investigar se a diversidade étnica e cultural da ocupação/formação do território norte-litorâneo e os atravessamentos culturais contemporâneos estão contemplados nos currículos das escolas norte-litorâneas; discutir o Plano Estadual das Diretrizes Curriculares para a educação das relações étnico-raciais e o ensino das culturas e histórias afro-brasileiras, africanas e dos povos indígenas (em consonância com a Lei n. 11.645, que visa a trabalhar conteúdos da história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros).

No capítulo primeiro, em interlocução com os movimentos educacionais na América Latina, a interface educação e decolonialidade surge, sobretudo, enquanto tema norteador para tensionar o historicamente instituído, no intuito de fazer insurgir uma nova pedagogia e um novo pedagógico. Nessa perspectiva, os seus teóricos buscam atualizar a tradição crítica de pensamento latino-americano, isto é, oferecer releituras históricas e, em decorrência, problematizar velhas e novas questões para o continente, onde a história e a realidade locais então forjadas no passado a partir de referenciais europeus ainda perpetuam, conforme o linguista Walter Mignolo e o sociólogo Aníbal Quijano, os quais adotam uma postura

crítica em relação ao tema. A educação no Brasil e na microrregião do Litoral Norte do Rio Grande do Sul e as respectivas questões que a constitui na contemporaneidade também fazem parte da pauta, a fim de refletir sobre a continuidade dos processos de subalternização.

Num segundo momento, aborda-se a tríade cultura, multi/inter/culturalismo e educação, no sentido de elencar dessa relação contribuições do campo teórico-conceitual para assim compreender as aproximações e os distanciamentos dos termos multiculturalismo e interculturalismo. E pensar educação para o exercício da cidadania – para assegurar protagonismos educativos – pressupõe dar legitimidade a um currículo intercultural, ao privilegiar temas como direitos humanos, a tensão entre igualdade e diferença, entre democracia e multiculturalismo, como entende Boaventura de Sousa Santos, sociólogo português, que defende a ideia de vivermos em um momento de transição entre o paradigma da ciência moderna e um novo paradigma emergente.⁴ Logo, discutem-se os subtemas sobre os limites do multiculturalismo no diálogo intercultural, bem como a interculturalidade e os contextos educativos, proposição da equatoriana Catherine Walsh, destacada pesquisadora dos Estudos Culturais.

No terceiro e último capítulo, os ordenamentos jurídicos voltados a garantir o direito à educação, em acordo com a Constituição Federal de 1988, assentam os apontamentos entre a etimologia e os conceitos direitos humanos e fundamentais, baseada em sua

⁴ Segundo Santos (2010), o paradigma da ciência moderna encontra-se em crise, por assim entender que a modernidade não cumpriu as promessas propostas com relação aos grandes problemas da humanidade. Em oposição, sugere o "paradigma emergente" na ciência pós-moderna, onde todo conhecimento pós-moderno é local, e "sendo local [...] é também total porque constitui os projetos cognitivos locais." Apresenta o autor um conjunto de teses que conformariam o paradigma emergente, por ele também denominado de "paradigma de um conhecimento prudente para uma vida decente." Noutras palavras, preservar o conhecimento e os saberes locais é reconhecer e exercer na práxis o paradigma emergente, no qual legitima-se o sujeito empírico.

origem e em seu significado. Na sequência, pautam-se os desafios e perspectivas do direito à educação com base nos preceitos dos Direitos humanos fundamentais, no qual vamos discorrer sobre currículo, cultura e contemporaneidade – na perspectiva dos currículos pensados/praticados para pensar a emancipação por meio dos processos educativos fundados na diversidade, na interculturalidade e na cidadania. Experiências e saberes locais, como identidade e pertencimento também entraram na pauta, numa relação dialógica com a legislação e os documentos de educação, por se propor um currículo escolar que valorize o ideário *locus-regional*.

Constata-se nos “territórios escolares” discursos carregados de inquietude e de preocupação por parte dos docentes quanto à falta de pertencimento dos jovens estudantes, não apenas para escolher o que e como estudar, mas como potência de ação, no sentido de legitimar efetivamente o engajamento do estudante nos debates político-pedagógicos com os demais segmentos (professores, funcionários, pais) da escola, e assim construir um currículo no qual o sujeito se reconheça em todas as dimensões do processo de ensino e de aprendizagem. Entende-se, dessarte, ser de fundamental importância desinvestir o pensamento convencional (logicamente então caracterizado por complexas relações entre produções ideológicas, econômicas, culturais) e incorporar os avanços das teorias pós-críticas, de modo a reconhecer ser por meio da política da voz e da escuta espontâneas que o sujeito histórico, social, cultural e de direito se emancipa.

Face ao exposto, o currículo propositivo surge não apenas para tensionar o atual modelo curricular convencional – uma ação tão necessária quanto urgente –, mas também para problematizar e superar os baixos indicadores educacionais, a fim de implementar novas práticas educativas e escolares. Nesse contexto, o trabalho contempla o debate com reflexões a partir de aportes teóricos

provenientes de pensadores latino-americanos, em acordo com os ordenamentos legais. Assim, a propositura do currículo intercultural à microrregião do Litoral Norte do Estado do Rio Grande do Sul torna-se legítima à proporção que se fundamenta o respectivo estudo em bases de dados e das estatísticas abertos de fontes oficiais, desse modo, assegurando que os pesquisadores promovam – por meio da apresentação e publicação de trabalhos de cunho científico –, nos espaços acadêmicos, a difusão dos resultados preliminares e/ou aprofundados sobre a emergência de se investir numa educação cidadã.

2 INTERFACE EDUCAÇÃO E DECOLONIALIDADE

Se para uma primeira leitura a aproximação entre educação e decolonialidade a sensação é de estranhamento, vale ressaltar, seguramente, que a perspectiva decolonial, embora mais presente nas dimensões acadêmicas, afirma-se como forte tendência contemporânea de investigações e reflexões sobre uma “episteme outra”, para o que denomina paradigma emergente (SANTOS, 2010, p. 59), cujas pretensões opõem-se aos pressupostos hegemônicos da modernidade/colonialidade. O lugar de desafio mais pulsante, talvez, seja legitimar e implementar a educação intercultural, de modo efetivo, nas escolas públicas; isto é, o como traduzir o potencial prático da dimensão discursiva no campo educacional. Nesse sentido, pode-se dizer ser uma insurgência educativa propositiva (notadamente, um processo em transição, baseada no diálogo a partir do reconhecer-se para pertencer), pela qual se propõe a construção de uma noção e cosmovisão pedagógica que ora se projeta para muito além dos processos de ensino e da transmissão de saber.

Na perspectiva decolonial, para além do campo teórico, busca-se consolidar a criação e construção de novas e colaborativas condições sociais, políticas, culturais e de pensamento. Por isso, a preferência da ação decolonizar a descolonizar deve-se à intencionalidade dos seus pensadores latino-americanos. Se “descolonização” significa aquisição gradual de independência política, econômica e cultural por parte de antigas colônias, “o processo de decolonização não deve ser confundido com a rejeição da criação humana realizada pelo Norte global e associado com aquilo que seria genuinamente criado no Sul, no que pese práticas, experiências, pensamentos, conceitos e teorias.” (BALLESTRIN, 2013, p. 108-109). A partir desse raciocínio, fica nítido que tal ação refere-se, portanto, ao movimento epistemológico de repensar e reflexionar o que foi reprimido pela colonização, para desconstruir

a lógica do poder e do conhecimento eurocêntrico historicamente instituído, e assim dar legitimidade a outras formas de poder, de saber e de conhecimento.

Toda uma organização social que era tida por séculos como o modelo a ser seguido é posta paulatinamente em contradição ou revisionismo. Esse modelo de sociedade patriarcal – por longos séculos adotado, perpassando por períodos em que a educação era posta como objeto de ascensão socioeconômica apenas para algumas categorias e coletivos humanos – observado tanto no ocidente quanto parte do oriente punha o homem na condição de cerne irradiador de conduta, o detentor da verdade e da moral. Vivemos um momento de rupturas: de profundas mudanças culturais, comportamentais, econômicas e sociais, isto é, decolonizar, especialmente no campo educacional, pode significar/ressignificar o modo como nós percebemos e concebemos o mundo, sobretudo pela sua legítima ação problematizar os contextos contemporâneos.

Os tensionamentos e as constantes reflexões vividas nas últimas décadas no território do currículo e da docência, em consonância à perspectiva decolonial para se pensar as culturas colonizadas no contato com a modernidade, fizeram surgir no cenário latino-americano e brasileiro um posicionamento contínuo de transgredir e insurgir, de “dar voz a saberes que sempre existiram” (LEDA apud MIGNOLO, 2015, p. 124), mas que foram secularmente subjulgados. Oriundos das mais diversas áreas de conhecimento, os intelectuais decoloniais⁵ estão sendo muito lidos e estudados e dialogando com inúmeras pesquisas⁶ no Brasil.

⁵ Destacam-se o sociólogo peruano Aníbal Quijano, o semiólogo e teórico cultural argentino-norte-americano Walter Mignolo, o filósofo argentino Enrique Dussel, o sociólogo porto-riquenho Ramón Grosfoguel, a linguista norte-americana radicada no Equador Catherine Walsh, o filósofo porto-riquenho Nelson Maldonado-Torres e o antropólogo colombiano Arturo Escobar.

⁶ Dentre estas pesquisas, destaco dois artigos acerca do tema para este estudo: *América Latina e o giro decolonial*, de Luciana Ballestrin, e *Teorias pós-coloniais e*

Na perspectiva da decolonialidade, esses estudiosos buscam tanto atualizar a tradição crítica de pensamento latino-americano quanto oferecer releituras históricas e, em decorrência, problematizar velhas e novas questões à América Latina. Assim, procura-se transcender a colonialidade, o que, de acordo com Ballestrin (2013), essa é a face obscura da modernidade, que permanece verticalmente operando ainda nos dias de hoje. Mignolo (2003) versa que é preciso superar o paradigma moderno em prol do que ele entende por perspectiva da colonialidade, um quadro de referência distinto, que aponta para outras noções, conceitos e práticas na contemporaneidade, advindos de locais subalternizados.

Não raro, deparamo-nos inquietos e demasiadamente confusos frente à infinidade de ideias, conceitos e teorias em defesa desta ou daquela metodologia como sendo a mais exequível para o nosso espaço-tempo. Diante de tal constatação, sentimo-nos inseguros quanto à nossa *práxis*, visto que a instituição escolar nem sempre se mostra sensível e aberta a decolonizar o instituído, a analisar e flexionar a Escola e tudo que a compõe, no sentido de situá-la nas novas concepções de ensino e de aprendizagem na profícua relação educação, cultura e contemporaneidade.

Ainda assim, esse cenário deve inspirar professores da educação básica a construir uma nova docência na contemporaneidade, porque os significados sobre currículo, conhecimento, poder, ensino, aprendizagem, relação professor/estudante, diferentes grupos culturais, etc., são os mais diversos. Para compreender essa nova configuração, antes de tudo, faz-se necessário entender que a transição do moderno para o contemporâneo provocou ruptura dos paradigmas e uma profunda crise da razão (VEIGA-NETO, 2008, p. 36). Ao passo que estudos e pesquisas debruçaram-se exaustivamente

decoloniais: para repensar a sociologia da modernidade, de Manuela Corrêa Leda.

à luz de novos sentidos à educação. Com efeito, surgem novas teorias pós-críticas desafiando as teorias críticas, e uma infinidade de propostas inovadoras no campo educacional brasileiro como possíveis soluções a práticas tradicionais de ensino.

Para além da norma epistemológica dominante, estudos nas inúmeras áreas do conhecimento estão mostrando que uma nova ordem de pensar ciência se afirma na contemporaneidade, fazendo caminho inverso, em oposição ao *modus operandi* do colonialismo que, secularmente, suprimiu os saberes e os conhecimentos *locus*-periféricos subalternizados ao primar “uma relação extremamente desigual de saber-poder” (SANTOS; MENESES, 2010, p. 19). Na ciência pós-moderna, Santos (2010, p. 90) define que “o salto mais importante é o que é dado do conhecimento científico para o conhecimento do senso comum.” Para melhor ilustrar, em *Epistemologias do Sul*,⁷ Boaventura de Souza Santos e Maria Paula Menezes apresentam contundente estudo sobre como imperou soberana uma lógica de produção de conhecimento que se pautou pelo modelo epistemológico da ciência moderna, que subjulgou todas as demais formas de saber e conhecimento ao negar a narrativa autônoma de povos que não pertenciam ao grupo étnico da supremacia hegemônica. A esse extermínio – que se caracteriza ora por negar/omitir a narrativa das categorias subalternizadas, ora

⁷ *Epistemologias do Sul* é um trabalho que tem coautoria de Boaventura de Souza Santos, um dos maiores sociólogos da atualidade, autor de extensas pesquisas sobre as regiões e/ou nações do Sul global, e Maria Paula Menezes, pesquisadora do Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra. Este excelente trabalho retrata reflexivamente o Sul global, sendo, portanto, uma das maiores contestações aos saberes e valores dominantes do Ocidente. Uma epistemologia do Sul, como bem argumenta Santos (1995), assenta em três orientações: aprender que existe o Sul; aprender a ir para o Sul; aprender a partir do Sul e com o Sul. Nesse sentido, remonta a “conjunto de intervenções epistemológicas que denunciam a supressão dos saberes levada a cabo, ao longo dos últimos séculos, pela norma epistemológica dominante, valorizam os saberes que resistiram com êxito e as reflexões que estes têm produzido e investigam as condições de um diálogo horizontal entre conhecimentos. A esse diálogo entre saberes chamamos ecologias de saberes (SANTOS; MENESES, 2010, p. 7).

por ofertar uma narrativa não condizente com a trajetória histórica dessas –, ao que Santos teoricamente definiu como *epistemicídio*.

Apesar de escopo enunciativo de um estudo em específico, o *epistemicídio* não se restringe aos povos colonizados, mas permeiam os diversos segmentos da sociedade, na disputa de relações de poder. Para exemplificar, sem aprofundamento teórico, pensemos no ensino da língua materna. Dificilmente as variantes linguísticas dispostas na condição de periféricas encontram espaço favorável de uso no contexto escolar e educacional brasileiro, subjugadas em detrimento de uma língua padrão – a dominante, aos moldes da gramática normativa. Outrossim, Arroyo (2013) reflexiona o currículo escolar enquanto um território de tensionamentos e disputa, de resistência aos cânones segregadores, dos embates na esfera política a respeito do que “se ensina, se lê e aprende sobre os valores e contravalores que as escolas reproduzem” (ARROYO, 2013, p. 41), fazendo com que os coletivos docentes, ao se identificarem com os educandos em saberes, cultura, classe, raça, no campo ou na periferia, passassem a ter de articular direitos tensos, isto é:

[...] o direito à “herança” intelectual, cultural, estética, ética com o direito a suas heranças de saberes, valores, estéticas, conhecimentos, linguagens, formas de pensar o real e de pensar-se.

O direito a autoimagens positivas tem levado o(s) docente(s)-educador(es) a adotar uma postura crítica, vigilante diante do material didático, até da literatura que chega às escolas e reproduz estereótipos sexistas, racistas, inferiorizantes dos povos indígenas, quilombolas, do campo, negros, pobres. (ARROYO, 2013, p. 41).

Subjacente ao exposto anteriormente, não há nenhuma inverdade afirmar que a crença de que os conhecimentos que se constroem e que circulam nos diferentes espaços sociais constituem direito de todos. E transcender a soberania epistêmica – aqui entendida

como a desvalorização e hierarquização de muitos outros saberes – é salvaguardar os modelos de saberes e conhecimentos locais para assim devolver legitimidade a narrativas locais de grupos vulneráveis como indígenas, quilombolas, ribeirinhos, comunidades periféricas, os quais foram suplantadas pelos processos de colonização – e são pela norma epistemológica dominante.

2.1 SUBALTERNIZAÇÃO: DO PASSADO À CONTEMPORANEIDADE

Representantes da sociologia contemporânea, Walter Mignolo e Boaventura de Sousa Santos imprimem consistentes análises a respeito dos deslocamentos dos saberes centrais para as periferias do conhecimento, pondo em debate, cada qual no seu campo de pesquisa, a epistemologia ocidental como sendo a promotora da exclusão secular dos contextos culturais e sociais de produção de conhecimento. A injustiça social global estaria, para Santos (2007), estritamente associada à injustiça cognitiva global, de modo que a luta por essa tal justiça requer a construção de um pensamento “pós-abissal”,⁸ como em *Epistemologias do Sul*, expressão/metáfora do sofrimento, da exclusão e do silenciamento de povos e culturas que, ao longo da História, foram dominados pelo capitalismo e colonialismo – quanto a esse último, entende-se como dinâmica histórica de dominação política e cultural, submetendo à sua visão etnocêntrica o conhecimento universal, o sentido da vida e das práticas sociais.

⁸ Não academicamente, pode ser entendida como sendo uma espécie de contra-epistemologia, que nega a existência de uma epistemologia geral e se baseia no reconhecimento de uma pluralidade de conhecimentos que se cruzam entre si. Para Santos (2009), o pensamento pós-abissal se resume em criar uma nova forma de se pensar a sociedade atual em que a justiça cognitiva global seja igualitária. Nesse sentido, pós-abissal é uma crítica ao modo de visão de mundo adotado pelo modelo ocidental hegemônico, o qual provoca sofrimento e exclusão dos povos.

Nesse sentido, pós-abissal (SANTOS, 2009) é uma crítica ao modo de visão de mundo adotado pelo modelo ocidental hegemônico, o qual provoca sofrimento e exclusão dos povos que permaneceram longos séculos dominados político, cultural, social e economicamente, sob o julgo da colonialidade. Portanto, o pensamento pós-abissal, uma espécie de contraepistemologia,⁹ resume-se em criar uma nova forma de se pensar a sociedade contemporânea, em que a apropriação e a construção do discurso epistêmico-intelectual se constituam na pluralidade de conhecimentos, isto é, quebrando o paradigma da produção e apropriação, reconhece-se e legitima-se a diversidade epistemológica.

A subalternização das categorias sociais não é um conceito fácil de tratar, e se versando do mundo ocidental, diz-se que é tão antigo quanto à própria história do ser humano. Mas nem sempre fora assim. A centralidade das demandas coletivas costumeiramente esteve relegada à dependência cultural, econômica, política e social. Consequentemente, séculos e séculos decorreram de subalternização das coletividades (como, por exemplo, a coletividade das mulheres, que gradativamente foram buscando formas de livrarem-se desse jugo da colonialidade).

2.2 MOVIMENTOS EDUCACIONAIS NA AMÉRICA LATINA

Tem-se observado o crescimento da atuação econômica, social e política das ações e políticas públicas em Educação na América Latina, em especial a assegurar os direitos e espaços de efetivação dos mesmos. Em decorrência disso, crescem-se também os inúmeros movimentos em prol da vida, combate à violência, igualdade de

⁹ Basicamente, contraepistemologia é um pensamento pós-abissal, reconhecendo, por meio de uma "epistemologia da diversidade" e de uma "ecologia dos saberes", os conhecimentos invisíveis.

direitos e, como resultado positivo, a participação efetiva na vida política têm se mostrado de forma constante na agenda de lutas.

Sabe-se que, comumente, países latino-americanos são assolados por crises econômicas e políticas, fomentadas pelo projeto civilizador moderno,¹⁰ tão inoperante na atualidade quanto essencialmente desrespeitoso com os Direitos Humanos, uma vez que marginaliza ainda mais os grupos invisibilizados. Em todos os países, esses grupos invisibilizados têm empreendido esforços substanciais para permanecer à tona organizacionalmente, em resistência aos desmandos institucionais, em meio à dependência econômica, planos de austeridade e mudanças políticas dramáticas.

Desde meados do século XX – nos anos 1970, especialmente –, a circulação de capitais se dá, cada vez mais, entre os países do Hemisfério Norte. Mais do que uma conjuntura excepcional, a circulação de capitais restrita a determinada área do mundo serve para indicar a formação de um novo mapa de regiões econômicas relativamente integradas. O embaixador do Brasil em Washington, Marcílio Marques Moreira, analisou, nas duas últimas décadas do século XX, o fenômeno da formação de blocos: primeiro, os Estados Unidos (inclusive o Canadá e, talvez, o México); segundo, a Europa, em processo de unificação que se concluirá em 1992; terceiro, o Japão e os “novos países industrializados” da Ásia; quarto, a URSS e os países da Europa Oriental, buscando via perestroika e glasnost o caminho da democracia e da modernização. Considerando que a África e o Caribe estão ligados à CEE, observa-se, logo, que os projetos

¹⁰ Para o argentino-mexicano Enrique Dussel, reconhecido filósofo e teólogo, a modernidade tem um conceito emancipador racional que deve ser defendido. Contudo, também cria, desenvolve e oculta um “mito irracional” de justificação da violência sobre os diferentes, que deve ser negado e superado. Em *1492: o encobrimento do outro*, Dussel (2007) procura desvendar exatamente o nascimento deste mito sacrificial irracional, inseparável da constituição da própria modernidade e que, como tal, sempre fez dos latino-americanos vítimas da modernização capitalista.

de blocos "cobrem praticamente todas as grandes regiões do globo, exceto a América do Sul." (MOREIRA, 1989).

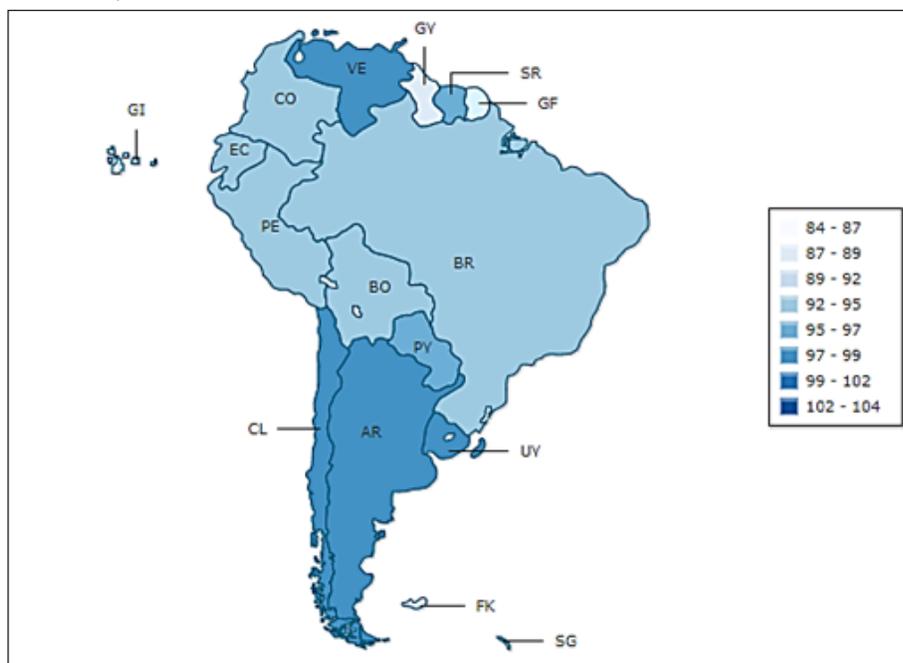
Assim, o desenvolvimento da tecnologia agrícola e a biotecnologia diminuíram a importância estratégica da exportação e importação de produtos primários, o que permitiu autossuficiência alimentar a um número crescente de países. Essas novas tecnologias também reduzem a importância da matéria-prima na indústria, afetando uma região que produz estanho, petróleo, cobre, bauxita, ferro, etc. Acrescente-se a redução da importância da mão-de-obra como fator de competitividade internacional, através da automação e da informática. Em síntese: o quadro latino-americano nesta década é realmente um quadro de crise de identidade e de estagnação operacional. "[...] ocorreu uma efetiva deterioração da posição dos países latino-americanos no cenário internacional – uma deterioração que afetou a identidade e reduziu as margens de ação externa e a capacidade interna da região para modernizar-se e desenvolver-se." (LAFER, 1989, p. 14).

No contexto da modernização capitalista, os coletivos proporcionam espaços e oportunidade de adquirirem experiências teóricas e estratégicas, além de apoio fraternal entre grupos sociais diversos de outros países que sumariamente também lutam para superar condições organizacionais e teóricas análogas. Em sua maioria, a história das ideias libertárias liga-se ao pensamento dos coletivos invisibilizados que transitaram por longa data nos movimentos de contestação às ditaduras, aos nacionalismos, às mais variadas formas de governo validadas por pleitos eleitorais, mas antidemocráticas na sua essência devido à manutenção da preponderância do colonialismo e colonialidade do poder nas tomadas de decisões.

Durante o secular processo de colonização do território latino-americano, a educação dos povos nativos foi destituída por meio dos etnocídios e memoricídios, visto que o modelo de ensino forçosamente implantado foi eurocêntrico, baseado em preceitos religiosos, sob a

égide das várias ordens religiosas e sacerdotais. Devido à natureza de colônia dos países europeus, principalmente de Portugal e Espanha, os países da América Latina tiveram uma educação voltada para a cristianização dos nativos. Catequizar era um modo de civilizá-los à maneira europeia. O nível superior de educação era reservado para a elite da aristocracia, com a população nativa não tendo acesso a universidades, intensificando-se a colonialidade do saber e poder.

Mapa 1 – Variação da taxa de alfabetização em porcentagens da *população total* (entre *homens e mulheres*) nos países da América do Sul, entre 2015 e 2016



Fonte: os autores.

Em rápida análise, mas não com irreflexão, percebe-se que o desenvolvimento econômico dos países latino-americanos é muito ínfimo, consequência nefasta do período da colonização exploratória, forjado com violência e opressão. Esta herança histórica deixou marcas profundas na cultura desses povos, como os baixos

níveis de alfabetização e uma educação com números inexpressivos. A informação acerca da variação da taxa de alfabetização¹¹ em destaque no mapa acima, embora não seja uma medida perfeita dos resultados educacionais, é, provavelmente, a mais plausível e válida de usar a fim de comparações internacionais.

Segundo um informe recente do Instituto de Estatísticas da Unesco, extensão da ONU para a educação, boa parte dos jovens da América Latina e do Caribe, ou 36% das crianças latino-americanas, não alcançam os níveis exigidos de proficiência em capacidade leitora ao concluírem os estudos, o que no Brasil equivale à segunda etapa do ensino fundamental, em geral, aos 14 anos. Em matemática, o índice sobe para 52%. Recente pesquisa aponta haver 800 milhões de analfabetos no mundo, dos quais 34 milhões pertencem à América Latina. Em 2015, por exemplo, a taxa de alfabetização de cada país da América do Sul era: Uruguai (99%), Argentina (98%), Chile (98%), Venezuela (97%), Suriname (96%), Paraguai (95%), Equador (94%), Peru (94%), Colômbia (94%), Brasil (93%), Bolívia (93%) e Guiana (89%). Desses, o Brasil é quem concentra o maior contingente de analfabetos, conforme IBGE: conta com menos 11,5%, ou taxa de 7% de analfabetismo.

A caminhada dos movimentos educativos na América Latina é tão vasta e complexa quanto o próprio povo latino-americano. Logo, sintetizar essas lutas latino-americanas num só paradigma seria incorrer em grave erro. Destacam-se, todavia, as muitas lutas empenhadas em combater constantes ameaças legislativas, desafios legais ou crítica social no sentido de despende vigilância às políticas de ações

¹¹ "Não existem definições e padrões universais de alfabetização. Salvo especificação em contrário, todas as taxas são baseadas na definição mais comum – a capacidade de ler e escrever em uma idade especificada. O detalhamento dos padrões que os países individuais usam para avaliar a capacidade de leitura e escrita está além do escopo do *Factbook*. A informação sobre a alfabetização, embora não seja uma medida perfeita dos resultados educacionais, é provavelmente a mais fácil de usar e válida para comparações internacionais. Baixos níveis de alfabetização e educação em geral podem impedir o desenvolvimento econômico de um país no atual mundo em rápida mudança de tecnologia." (INDEXMUNDI, 2019).

afirmativas – instrumento jurídico, instituído legalmente tanto com o propósito de assegurar os direitos humanos fundamentais quanto para diminuir ou combater as desigualdades geradas historicamente.

2.3 EDUCAÇÃO NO BRASIL: PANORAMA POR MEIO DE INDICADORES

Quando se pesquisa o panorama da Educação brasileira, deparamo-nos com uma realidade nada satisfatória. E a educação que deveria constar de um projeto de nação e estar acima dos governos e dos interesses político-partidários, geralmente, torna-se refém de recursos emergenciais, destinados sem qualquer planejamento ou estimativas de crescimento, previsão de gastos – isto é, não se submetem projetos para formular políticas públicas “educacionais e sociais” conforme necessidades e demandas locais. Face ao exposto, existe um conjunto de ordenamentos legais que constituem as políticas de educação, como ilustra o quadro a seguir:

Quadro 1 – Alguns ordenamentos legais que constituem as políticas de educação

Declaração Universal dos Direitos Humanos
Declaração Universal dos Direitos da Criança
Constituição Federal de 1988
Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990
Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996
Programa Mundial para a Educação em Direitos Humanos, 2004
Plano Nacional de Direitos Humanos (PNEDH), 2009
Resolução n. 4/2010 - define diretrizes curriculares nacionais gerais para a Educação Básica
Resolução n. 7/2010 – fixa diretrizes curriculares nacionais para o Ensino Fundamental de 9 anos
Plano Nacional de Educação (PNE/2011-2020)
Plano Nacional de Educação (PNE/2014-2024)

Fonte: os autores.

Embora na segunda metade do século XX impere o avanço da tecnologia, da ciência, da pesquisa e das insurgências sociais em prol da dignidade humana, tanto a legislação quanto as políticas públicas tentam, no Brasil e no mundo, resguardar o direito à educação das violações de seus direitos. Todavia, um enorme contingente de seres humanos ainda (sobre)vive em locais cercados de violência, exclusões e privações, situações que acabam se refletindo nos espaços escolares.

Se por um lado o índice de escolarização atinge 99,2% da população na faixa dos sete aos 14 anos, e quase 80% na faixa dos 15 aos 17, o que dizer dos mais de três milhões de alunos em idade escolar que evadem todos os anos, ou do fato de mais de 50% desses estarem em níveis de atraso em acordo ao sistema? O Censo Escolar de 2017 (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS, 2017) mostra que a evolução do número de matrículas entre 2013 e 2017, tanto nos Anos iniciais e Anos finais do Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio, gradativamente, vem decrescendo ano após ano.

Quase 80 milhões de brasileiros, com 15 anos ou mais, possuem o ensino fundamental ou médio incompletos e não frequentam a escola. E entre 15 e 24 anos, são mais de 17 milhões de jovens fora da escola (Inep). Contudo, gastam-se 5,4% do Produto Interno Bruto (PIB) em educação no Brasil, acima da média dos países da Organização à Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e da América Latina, o que não significa eficiência, já que o desempenho educacional brasileiro é pífio, comparado a 70 países avaliados em relação à Matemática, Leitura e Ciências.

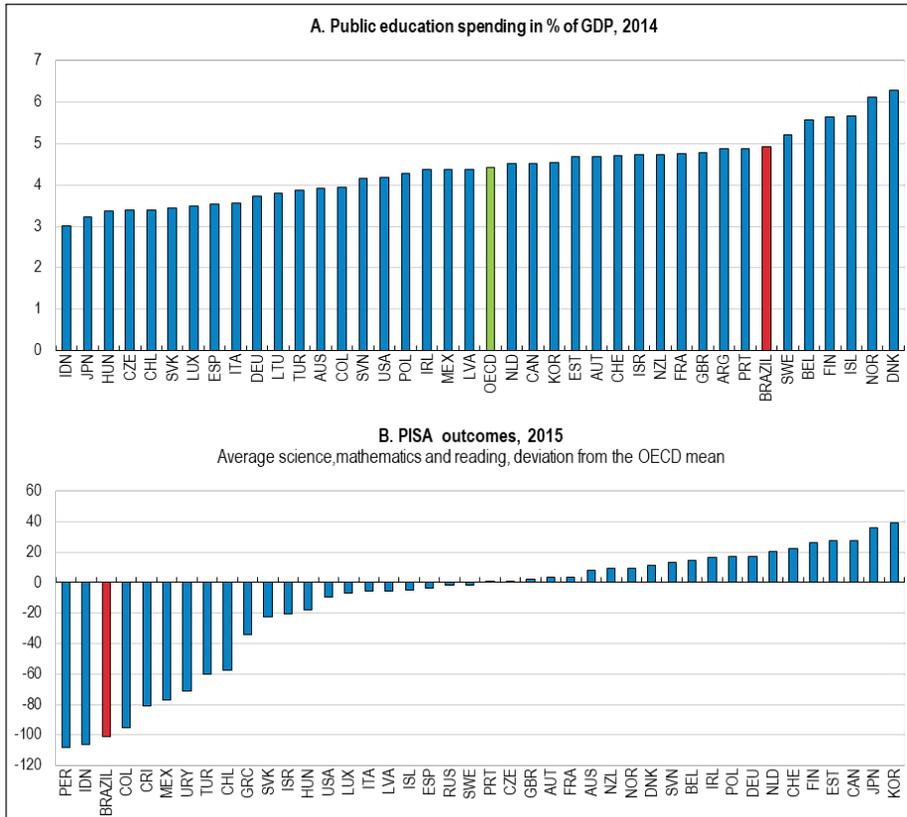
De acordo com os dados das recentes edições do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA, na sigla em inglês):

[...] enquanto a Colômbia, o México e o Uruguai gastam menos por estudante do que o Brasil, esses países apresentam melhor desempenho nos testes PISA da OCDE, sugerindo que o espaço para melhorar a eficiência dos

gastos (OCDE, 2015f). Deslocar os gastos com educação superior para os ensino pré-primário fundamental e médio elevaria simultaneamente a progressividade e a eficiência. A gratuidade da educação pública superior tende a beneficiar estudantes de famílias de alta renda, pois os estudantes de escolas privadas de ensino médio têm desempenho melhor nos vestibulares. Ao contrário, a oferta de educação pré-escolar diminui significativamente a probabilidade de evasão de estudantes desfavorecidos do sistema educacional (OCDE, 2016p). Na alocação de vagas escassas na educação pré-escolar, a preferência deveria ser dada a famílias de baixa renda e mães solteiras, pois permitiria que mais mulheres participassem do mercado de trabalho. Somente 15% das famílias pobres com crianças de menos de 3 anos têm acesso a creches, comparado a 40% das famílias mais afluentes (Banco Mundial, 2016). Embora se tenha estreitado nos últimos anos, ainda existe uma grande distância entre as conquistas educacionais de brancos e afrodescendentes. (BANCO MUNDIAL, 2016; ORGANIZAÇÃO À COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO, 2018, p. 30-31).

Conforme o Relatório Econômico OCDE 2018, divulgado pela Organização à Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), o Brasil conseguiu avançar em diversos setores, atingindo forte crescimento e considerável progresso social nas últimas duas décadas, levando-o a se tornar referência na economia mundial. Ainda assim, continua sendo um dos países mais desiguais do mundo, com “metade da população tendo acesso a 10% do total da renda familiar enquanto a outra metade tem acesso a 90%” (ORGANIZAÇÃO À COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO, 2018, p. 6), razão pela qual mulheres, minorias raciais e jovens continuam em desvantagem para acessar os seus direitos, ser alta a pobreza entre as crianças, com desempenho abaixo da média quanto a empregos e salários, habitação, qualidade do meio ambiente, saúde, segurança, capacitação e educação.

Gráfico 1 – Investimentos e resultados em Educação

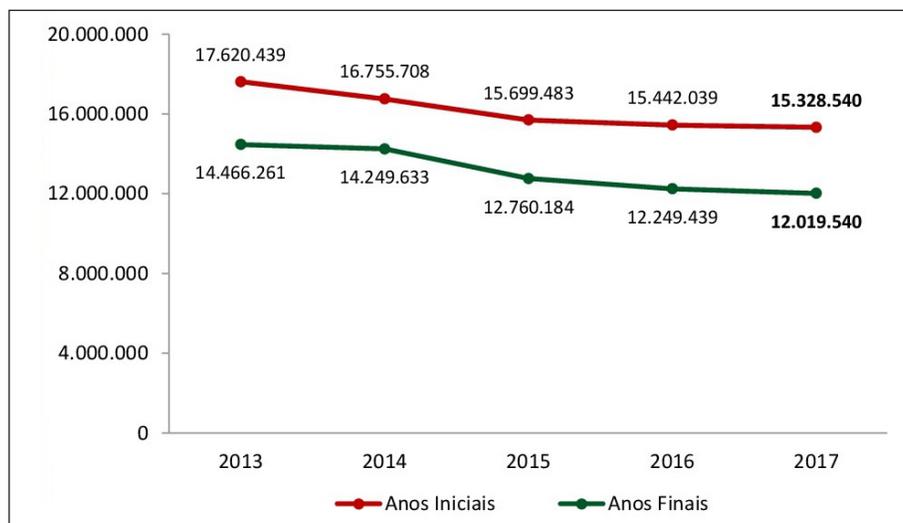


Fonte: Organização à Cooperação e Desenvolvimento Econômico (2018).

Apesar de os investimentos em educação serem condizentes aos praticados no mundo, não há avanços nessa área. Como consta no gráfico acima, em A estão os investimentos com educação pública, em porcentagem do PIB, em 2014; já em B destacam-se os resultados no exame Pisa, edição 2015, apresentando a média em ciências, matemática e leitura. Dos muitos entraves que podem estar inviabilizando os avanços, despontam as desigualdades sociais, que tendem a potencializar umas às outras, com significativo prejuízo para a área educacional, como, por exemplo, a evasão escolar.

De acordo com o gráfico a seguir (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS, 2017, p. 3), mais de quatro milhões de matrículas foram extintas desde 2013 – redução essa que pode estar associada à taxa de natalidade. No fundamental, dos 24,7 milhões de alunos atendidos pela rede pública de ensino, são 12,5 milhões (81,6% do total de matrículas) nos Anos iniciais e 10,2 milhões (84% do total de matrículas) nos Anos finais. Outro dado significativo diz respeito à educação escolar indígena, responsável por atender a 250 mil alunos, com ampla concentração nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Gráfico 2 – Trajetória do número de matrículas no Ensino Fundamental 2013-2017

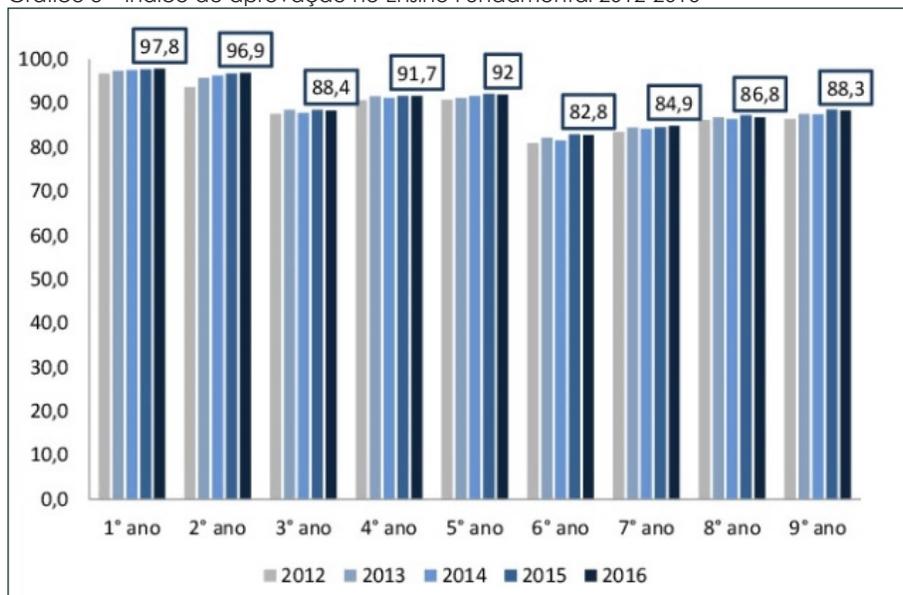


Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (2017).

Em relação ao número de matrículas no Ensino Médio entre 2013 e 2017, pode-se afirmar que a redução de 8.366.100 para 7.930.384 não chega a ser significativa se comparada à primeira etapa do ensino básico. Mas dos 6,9 milhões de alunos da rede pública, ou 88% do total de matrículas, apenas 68% da população de 15 a 17 anos frequentam a escola. Embora não se descarte avanços, na última década, “as taxas de insucesso mantiveram-se elevadas, especialmente no 3º, 6º e

9º ano do Ensino Fundamental e ao longo do Ensino Médio." (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS, 2017, p. 5). Ao observar a evolução da taxa de aprovação no Ensino Fundamental, o mesmo torna-se ainda mais contundente. Noutras palavras, somando o número de abandonos e de reprovações na educação básica em 2016, são 940 mil no Ensino Fundamental e 791 no Ensino Médio.

Gráfico 3 – Índice de aprovação no Ensino Fundamental 2012-2016



Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (2017).

Se por um lado as avaliações (Saeb, Enem) são relevantes por evidenciar em números o panorama educacional brasileiro, principalmente por se preocuparem em pesquisar todos os fatores possíveis e imagináveis que interferem no desempenho dos estudantes, em contrapartida as políticas públicas não são formuladas com base nesses indicadores educacionais. Tanto a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) do Ensino quanto o Plano Nacional de Educação (PNE) já deram o diagnóstico e os caminhos a seguir, mas as ações governamentais não

correspondem às expectativas geradas por esses documentos. Quando mais de 50% das crianças não estão alfabetizadas no terceiro ano do Ensino Fundamental (Norte e Nordeste, esse percentual chega a 70%), 1,7 milhão de pessoas entre 15 e 17 anos estão fora do Ensino Médio, e 82% dos jovens que concluem esta etapa não acessam a universidade e saem sem preparação ao mercado de trabalho, apenas reforça que o atual sistema de ensino é falho e inoperante (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS, 2017, p. 10).

2.3.1 Princípio da igualdade e as Ações afirmativas

Desde a promulgação da Constituição Federal de 1988 (Constituição Cidadã), lei fundamental e suprema, coube ao Brasil a obrigação de planejar o futuro de seu ensino, com o objetivo de oferecer Educação de qualidade, acrescida de políticas públicas de acessibilidade, de permanência, bem como proficuas ações de inclusão e reparatorias a toda população brasileira. Mas considerando o atual cenário, temos um longo percurso para implementar as metas propostas pelo PNE 2014-2024, o qual estabelece diretrizes, metas e estratégias. Por não atender a todos dignamente, o cidadão dispõe de um importante instrumento político: as ações afirmativas, que buscam reconhecer e disponibilizar direitos assegurados por lei não extensíveis a determinados grupos sociais. Entretanto, o que é e pressupõe juridicamente a ação afirmativa? Num esforço de síntese e incorporando as diferentes contribuições, a pesquisadora Moehlecke (2002, p. 203) afirma que ação afirmativa é

[...] uma ação reparatoria/compensatória e/ou preventiva, que busca corrigir uma situação de discriminação e desigualdade infringida a certos grupos no passado, presente ou futuro, através da valorização social, econômica, política e/ou cultural desses grupos,

durante um período limitado. A ênfase em um ou mais desses aspectos dependerá do grupo visado e do contexto histórico e social.

O princípio da dignidade da pessoa humana, positivado pelo Art. 1º, III, e também no Art. 3º da Constituição Federal serve de base às ações afirmativas. Para Baez (2017, p. 3), as ações afirmativas “[...] são um mecanismo de busca da concretização da igualdade real entre as pessoas, nas situações em que a própria sociedade mostra-se incapaz de, por si só, alcançar maturidade cultural para chegar a um nível de equidade, sem discriminações.”

As divisões étnico-raciais constituídas desde o período colonial revelam nas sociedades contemporâneas que foram historicamente submetidas aos processos de colonização marcas profundas das violências físicas, psicológicas e simbólicas; em decorrência, a educação e a cultura nativas foram combatidas pelo colonizador, que, de conduta violenta e arbitrariamente, escravizaram índios e negros, impondo os seus hábitos, costumes e religião por séculos. Ao se estudar esse tema, um dos pareceres conclusivos é de que elas são um mecanismo de busca da concretização da igualdade real entre os seres humanos, nas situações onde a própria sociedade mostra-se incapaz de, por si só, alcançar maturidade cultural para chegar a um nível de equidade, sem discriminações (BAEZ, 2017, p. 3).

Se existem registros pretéritos e contemporâneos de desigualdades em vários níveis, além da prática reiterada de discriminações em função da raça, do gênero, da etnia, da orientação sexual, entre tantas outras que se arraigaram em nossa cultura brasileira e latino-americana, a partir dessas políticas é que vamos construir uma sociedade mais igualitária na concepção dos direitos humanos fundamentais, pautando a dificuldade de a sociedade contemporânea cumprir espontaneamente os preceitos de igualdade real. Logo, é oportuno esclarecer que as políticas de ações afirmativas

devem ser aplicadas em caráter excepcional, isto é, são medidas que não podem perdurar depois de alcançados os objetivos buscados, caracterizando-se pelo traço provisório e temporal. Nesse sentido, Baez (2017, p. 1-2) questiona-se:

Torna-se desafiador compreender o paradoxo do porquê um país formado pela miscigenação de tantas culturas, religiões e raças, signatário de tantos tratados sobre igualdade e com uma Constituição tão contundente na proibição de discriminação, se destaque justamente por possuir uma população com práticas preconceituosas. Exemplos não faltam. Negros são 54% da população, mas sua participação no grupo dos 10% mais pobres do país é muito maior, chegando a 75%. No ambiente escolar 96,5% dos alunos têm preconceito com relação a portadores de necessidades especiais, 94,2% têm preconceito étnico-racial, 93,5% de gênero, 87,5% socioeconômico, 87,3% com relação orientação sexual e 75,95% têm preconceito territorial.¹²

Segundo pesquisa divulgada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, em 2014, o segundo maior contingente populacional afrodescendente do mundo (45% da população) está no Brasil, ficando atrás somente da Nigéria. Somando-se a população negra aos pardos, alcança-se 54%. Contudo, eles representam apenas 17,4% da parcela mais rica do país e 76% dos mais pobres.¹³ Não é muito diferente quando o tema é o indígena¹⁴ no Brasil, o qual, face ao relatório da

¹² Os dados aqui presentes referem-se a estudos distintos. Ao referir-se à desigualdade racial, Baez dialoga com João Pedro Caleiro, a partir do texto *O tamanho da desigualdade racial no Brasil em um gráfico*. No tocante a ações discriminatórias, o autor baseia-se em referenciais do *Projeto de Estudo sobre Ações Discriminatórias no Âmbito Escolar*, relatório do MEC, organizado por e José Afonso Mazzon Brown.

¹³ Segundo dados divulgados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), os negros representam apenas 17,4% do total da parcela mais rica do país. Mais de 79% são de pessoas brancas. Em 2004, havia 12,4% de negros e 85,7% de brancos nesse grupo, que é formado por pessoas que moram em domicílios cuja renda média é de R\$ 11,6 mil por habitante (IBGE, 2017).

¹⁴ Em 2010, o Brasil possuía uma população indígena de 896 mil pessoas, distribuídas em 305 etnias, cada qual com suas tradições e língua próprias (17% falava a língua

Organização das Nações Unidas, apresentado em setembro de 2016, vive situação de vulnerabilidade e, por isso, corre risco de morte, já que disputas territoriais entre eles e fazendeiros são constantes.

A formação histórica e cultural do Brasil explica, mesmo parcialmente, o porquê de vivermos as mais graves condições socioeconômicas e de violência instituída em diversos setores da sociedade brasileira atualmente. De acordo com SpareMBERGER e Pasche (2006, p. 240), isso é “fruto de uma colonização centrada na exploração mercantil, no regime escravocrata e nos latifúndios monocultores, trouxe profundos reflexos ao desenvolvimento da sociedade brasileira, em especial à população afro-descendente.” Camadas historicamente marginalizadas da sociedade lutam não só a fim de o Estado reconhecer os seus direitos básicos assegurados pela Constituição Federal de 1988, mas que implemente dispositivos legais de cunho compensatório – no caso, por meio das ações afirmativas –, de modo que segmentos específicos da sociedade subalternizados possam desfrutar das mesmas condições de acesso à igualdade de oportunidades.

Tais ações (*afirmativas*) têm como principal finalidade saldar uma dívida histórica de séculos de opressão e falta de acesso aos meios de cidadania, almejando uma verdadeira igualdade material entre os indivíduos, a fim de compensar as dessemelhanças. Propõem-se, sobretudo, eliminar de qualquer forma de discriminação, direta ou indireta, mediante a criação de novas oportunidades aos mais desfavorecidos. (SPAREMBERGER; PASCHE, 2006, p. 240, grifo nosso).

Para Moehlecke (2002, p. 208), “a definição dos grupos e de sua abrangência são aspectos importantes na formulação de leis e políticas e, dependendo do nível de aplicação – nacional, estadual

portuguesa). Além disso, a pesquisa também revelou que 57,7% viviam em terras reconhecidas oficialmente como indígenas, ou 43,3% vivendo em área rural. (FUNDAÇÃO NACIONAL DO ÍNDIO, ([2013]).

ou municipal –, necessitam incorporar diferenças regionais." Acerca das medidas que impõem ações afirmativas para se adequarem ao sistema constitucional brasileiro, Ferreira Filho (2003) diz que devem atender a cinco requisitos básicos:

- 1) identificar claramente o grupo que está sendo favorecido;
- 2) a vantagem oferecida a esse grupo deve ser proporcional e razoável à desigualdade a ser reparada;
- 3) a finalidade das medidas deve se limitar a correção das desigualdades sociais;
- 4) buscar na efetivação de tais ações a menor onerosidade possível ao restante dos membros da sociedade como um todo;
- 5) quanto às medidas adotadas, devem ser temporárias e imediatamente revogadas quando venham a atingir o objetivo buscado.

A educação no Brasil, segundo determina a Constituição Federal e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), é responsabilidade do Governo Federal, dos Estados, do Distrito Federal e dos municípios, os quais devem gerir e organizar seus respectivos sistemas de ensino. Para Wenczenovicz e Cavalheiro (2014, p. 19), "o direito à educação, que é direito humano e direito fundamental, não só exige proteção estatal como vincula Estado e Sociedade à sua implementação", mostrando ser compromisso de todos garantir tal direito ao cidadão. Para assegurá-lo juridicamente, pois nem sempre as políticas públicas educacionais o garantem na plenitude. Nesse sentido, significativos avanços educacionais resultaram das ações afirmativas, segundo relatório da Organização das Nações Unidas no Brasil de 2010. São três, as principais áreas contempladas: o mercado de trabalho, a representação política e o campo educacional, especialmente o ensino superior, com o sistema de cotas, que consiste em estabelecer determinado percentual a ser ocupado em área específica por grupo(s) definido(s). Se a lei, por si, não muda a

realidade, por outro lado, indica caminhos, orienta o cidadão e a sociedade de seus direitos.

2.4 DEBATENDO A QUESTÃO DA EDUCAÇÃO: APONTAMENTOS INICIAIS

Como deveras apontado, o exercício analítico de ultrapassar os limites *locus-territoriais* e epistemológicos da universidade, e aproximar a comunidade acadêmica do contexto escolar no tocante às políticas públicas educacionais na América Latina e no Brasil vem sendo construído por meio da pressão social e demandas da própria sociedade civil organizada. O conceito de política educacional utilizado refere-se a um campo de lutas e disputas, no qual essas – e em um determinado momento –, devido a condições de possibilidades, emergem e passam a se constituir enquanto verdades. Promover a tessitura de um currículo intercultural parece ser o caminho mais plausível nos espaços escolar e educacional para oportunizar não apenas voz aos subalternizados, mas, mais do que isso, escuta aos sujeitos que se constituem enquanto *ethos* histórico, social, cultural e de direito, na busca pelos protagonismos educativos.

Ponderar e lutar por uma escola pública de qualidade e que atenda a todos sem distinção é dever de todos os segmentos (família, escola e Estado), para que se cumpra a proposta de alcançar a qualidade educacional constitucionalmente. Assim, Ferreira e Nogueira (p. 1) ressaltam que:

Para alcançar estes objetivos, ou seja, uma escola comum que efetivamente cumpra com os objetivos propostos na Constituição Federal (Art. 205 – visar ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho), políticas públicas são lançadas, como forma de fazer com que o comando legal atinja o seu objetivo. Assim, numa

análise preliminar, política pública na área educacional nada mais é do que a ponte que liga as determinações e objetivos legais com a realidade local. Por conseguinte, tais políticas têm uma ligação direta com a escola, posto que esta é o locus onde a realidade que necessita ser atingida se apresenta. Logo, toda escola sofre os reflexos advindos das políticas públicas educacionais, quer direta ou indiretamente.

Para os autores, toda a sociedade brasileira deve se empenhar para fazer valer o Plano Nacional de Educação, o qual deve servir de inspiração aos planos estaduais e municipais. Sendo assim, ao se ter “um plano elaborado com a efetiva participação dos professores, educadores, pais, funcionários, vereadores, do executivo, de toda a sociedade, a possibilidade de não se tornar um plano fictício ou dissociado da realidade local é muito menor [...]” (FERREIRA; NOGUEIRA, p. 8). A mudança no sistema educacional começa localmente, nos espaços escolares, onde as práticas docentes e as experiências e atravessamentos étnico e cultural de fato ocorrem, sob o legislar humanizador dos gestores públicos na esfera municipal.

Sabe-se que educação se faz não só com números e estatísticas, por ser a escola espaço de vida, plena, com nossas narrativas, ações/intenções e projetos regularmente revisitados. Por outro lado, os indicadores educacionais contribuem imensamente à criação de políticas públicas voltadas à melhoria da qualidade da educação e dos serviços oferecidos à sociedade por essa instituição. Logo, esses indicadores atribuem valor estatístico para a qualidade do ensino em âmbito federal, estadual e municipal, atendo-se não somente para o desempenho dos alunos como também ao contexto econômico e social onde se inserem as escolas. Dessa forma, são úteis ao monitoramento dos sistemas educacionais, considerando o acesso, a permanência e a aprendizagem de todos os alunos. Assim, ao reunir conceitos para as

escolas num só indicador, possibilita-se a cada Estado e aos municípios medirem a qualidade do ensino que oferecem.

O uso de dados e de estatísticas provenientes dos documentos oficiais relativos a essas três esferas de governo também são ferramentas imprescindíveis, pois, embora os números não retratem de modo real os fenômenos, colocam-se enquanto subsídios a uma investigação mais profunda, no sentido de compreender os fenômenos por trás da lógica quantitativa. Recentemente, os baixos índices de aproveitamento da escola brasileira têm sido interpretados pela pesquisa em Educação, gerando tão logo uma diversidade de caminhos teóricos e metodológicos, a partir de vieses de abordagens científicas que vislumbram soluções, resultados e propostas de mudança.

Para tanto, usar tal ferramenta nos auxilia a contextualizar e demarcar o perfil microrregional no campo educacional. Infelizmente, os aspectos *locus-regionais* não são inclusos no currículo das escolas norte-litorâneas, desrespeitando a legislação e os documentos jurídicos que contêm dispositivos sobre o direito à educação. Sendo procedimento metodológico bibliográfico-investigativo – uso de dados e estatísticas do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) –, com vistas a superar tal lacuna, busca-se examinar as principais contradições presentes no contexto escolar microrregional, elencadas pelos baixos indicadores educacionais da região onde se insere o estudo.

2.5 ENSINO PÚBLICO NORTE-LITORÂNEO: INDICADORES E PROPOSIÇÕES

Poderia dar início a esta seção apresentando os indicadores educacionais do ensino público norte-litorâneo, sem qualquer juízo de análise e de contextualização, indo, digamos assim, direto ao ponto. Contudo, se desta forma procedesse, estaria desconsiderando o

fato de que os números (convertidos em tabelas, gráficos), por mais explicativos que possam nos parecer em um determinado contexto, devem ser constantemente problematizados, uma vez que as variáveis e a subjetividade não necessariamente são consideradas nos processos de análise de dados. Propõe-se não apenas desvelar estatísticas governamentais, tampouco realizar qualquer juízo de valor sobre o *modus operandi* educacional vigente no Litoral Norte gaúcho (tendo o Ideb como baliza), mas tornar público esses indicadores a fim de ampliar o debate acerca do desempenho dos 21 municípios pertencentes a essa microrregião.

Tabela 1 – Indicadores educacionais da rede pública do LN/RS, 2005-2015

MUNICÍ- PIOS DO LITORAL NORTE DO RS*	Alunos de 6 a 14 anos de idade na escola (%)**	IDEB – Anos iniciais Ensi- no Fundamental					IDEB – Anos finais Ensino Fundamental					MATRÍ- CULAS ***Ensino Fundamen- tal		
		2005	2007	2009	2011	2013	2015	2005	2007	2009	2011		2013	2015
Morrinhos do Sul	100	-	-	-	-	7,0	-	-	4,4	-	4,2	-	-	294
Cidreira	99	3,8	4,3	4,2	4,6	4,9	4,9	3,1	3,8	3,7	3,1	3,1	3,4	2.033
Arroio do Sal	98,6	5,0	5,0	5,0	5,7	5,8	5,9	3,9	4,5	4,8	4,6	4,5	4,3	1.289
Terra de Areia	98,5	4,0	4,2	4,3	4,9	5,4	5,1	3,3	3,1	3,4	3,7	3,6	3,0	1.512
Torres	98,4	4,6	4,6	5,1	5,6	5,9	6,0	4,2	4,0	4,2	4,2	4,2	4,4	4.745
Balneário Pinhal	97,9	3,9	4,0	4,5	4,3	4,7	4,6	2,1	3,2	3,2	3,5	3,0	3,4	1.793
Itati	97,7	-	-	-	-	5,3	-	3,5	3,3	3,4	3,2	4,3	3,7	360
Tramandaí	97,5	4,2	4,3	4,6	4,9	5,2	5,2	3,3	3,5	3,8	3,9	3,9	4,3	7.103
Três Ca- choeiras	97,5	5,1	5,5	5,4	5,9	6,4	6,7	4,0	4,2	5,0	4,5	4,4	4,7	1.233
Dom Pedro de Alcân- tara	97,4	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	218
Xangri-Lá	97,3	4,0	4,1	4,7	5,2	4,8	5,4	3,4	3,8	4,0	3,9	3,8	3,9	2.029
Osório	97,1	4,4	4,5	5,0	5,2	5,7	5,7	3,6	3,6	4,0	4,1	4,0	4,5	5.534

MUNICÍ- PIOS DO LITORAL NORTE DO RS*	Alunos de 6 a 14 anos de idade na escola (%)**	IDEB – Anos iniciais Ensi- no Fundamental					IDEB – Anos finais Ensino Fundamental					MATRÍ- CULAS ***Ensino Fundamental		
		2005	2007	2009	2011	2013	2015	2005	2007	2009	2011		2013	2015
Imbé	96,8	4,1	4,9	4,7	5,0	5,3	5,3	3,3	4,0	3,7	3,9	3,9	4,5	2.916
Mampitu- ba	96,6	-	4,2	-	-	5,6	5,9	4,1	4,4	4,2	3,6	-	-	385
Mostardas	96,6	3,9	4,1	4,4	4,8	5,1	5,4	3,2	3,6	3,4	3,9	4,0	3,1	1.751
Capivari do Sul	96,4	3,6	4,9	5,3	5,4	5,9	5,9	3,6	4,2	4,6	4,7	5,1	4,4	608
Caraá	96,2	-	4,3	3,7	5,4	6,0	5,3	3,6	3,4	3,3	3,9	4,1	4,0	861
Três Forqui- lhas	96,0	-	5,2	5,2	-	6,4	-	4,1	3,8	4,1	4,0	4,6	-	355
Palmares do Sul	95,6	4,6	4,4	4,8	5,3	5,1	5,3	3,9	3,9	4,4	4,1	3,3	4,0	1.492
Capão da Canoa	95,2	3,6	4,4	4,6	5,1	5,0	5,1	3,6	3,8	3,7	3,9	3,5	4,0	7.643
Maquiné	94,6	4,1	4,9	4,7	4,5	5,8	5,2	4,0	3,2	4,1	3,9	4,3	4,0	895
MÉDIA/ TOTAL	97,1						5,4						3,9	45.049

Fonte: elaborada com base no Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (2018).

Nota: *Ordem conforme desempenho na Taxa de escolarização de 6 a 14 anos de idade [2010] dos 21 municípios pertencentes ao COREDE Litoral. **Dados referentes a 2010. ***Referente a 2015. Em destaque, o Ideb igual ou acima da projeção.

Indicadores do Ideb apontaram que, em 2016, o Rio Grande do Sul teve o pior desempenho desde que a avaliação começou a ser feita em 2005 pelo Ministério da Educação. Com a nota 3,6 – e na 15ª posição na comparação com os demais Estados brasileiros – ficou abaixo da média nacional, de 3,7, e da meta de 5,2, ligando o sinal de alerta das autoridades gaúchas, já que o desempenho foi ruim tanto nas escolas públicas quanto nas privadas. Por apresentar baixo desempenho, a microrregião do Litoral Norte não ocupa uma boa posição no Estado, principalmente se analisarmos os dados referentes

aos anos finais do Ensino Fundamental. Como se pode ver na Tabela 1, a porcentagem microrregional de alunos de 6 a 14 anos de idade na escola é de 97,1%. Contudo, os indicadores educacionais decaíram consideravelmente em 2013, acentuando-se mais ainda em 2015.

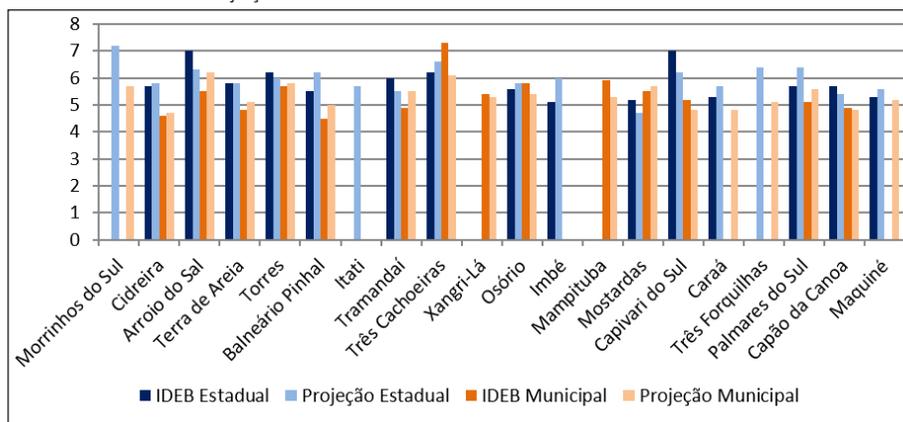
Elaborado a partir das taxas de aprovação, da evasão e do desempenho dos estudantes em exames do Ministério da Educação, os indicadores do Ideb fornecem importantes subsídios para pensar educação. Nesse sentido, pretende-se estender o alcance das considerações para além dos domínios da universidade, ao aproximar escola e academia para, em articulação e colaboração com as redes e sistemas de ensino estadual e municipal, problematizar os baixos índices no Ideb dos municípios norte-litorâneos e as diferenças entre eles quanto aos números e, oportunamente, estimular a implantação de políticas públicas na educação.

O Plano Nacional de Educação (PNE) – cujo objetivo é garantir o aprendizado na idade certa, e definir as metas para cada biênio – também toma como referência as médias nacionais do Ideb. Nesse documento, “fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem” (BRASIL, 2017, p. 61) é essencial para que Estados, Distrito Federal e municípios alcancem as médias nacionais do Ideb nos Anos iniciais e finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Das estratégias que compõem a meta 7, a primeira refere-se à diversidade *locus*-regional, assegurando o respeito à “diversidade regional, estadual e local”. Projetadas pelo INEP, as metas para cada unidade, rede e escola são diferenciadas, apresentadas bianualmente, “de modo que os Estados, municípios e escolas deverão contribuir em conjunto para o Brasil atingir a meta 6,0 em 2022”, patamar educacional da média de países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico.

Os Gráficos 4 e 5 apresentam, respectivamente, dados relativos ao Ideb de 2015 e as projeções referentes aos Anos iniciais e Anos

finalis do fundamental. Note que a projeção supera a nota do Ideb na maioria dos municípios, o que pode ser excelente oportunidade a municípios e escolas para promoverem debates acerca dos fatores que contribuíram para que atingissem resultado aquém da projeção.

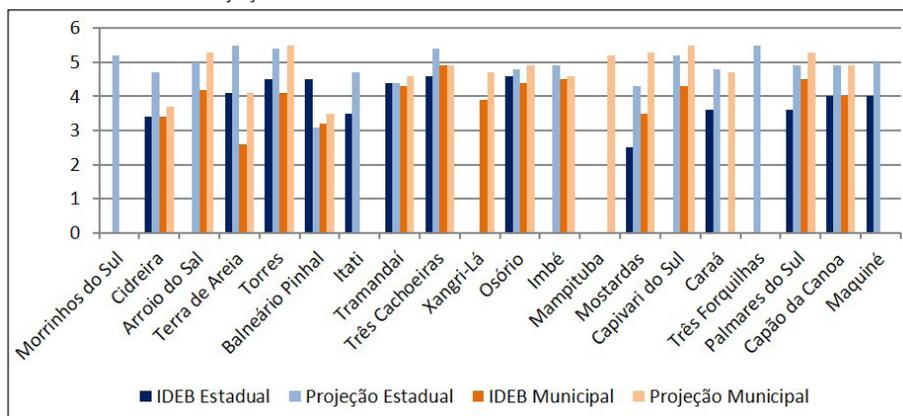
Gráfico 4 – Ideb e Projeções de 2015 – Anos Iniciais do Ensino Fundamental



Fonte: elaborado com base no Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (2015).

Nota: *Ordem dos municípios é conforme desempenho na Taxa de escolarização de 6 a 14 anos de idade – 2010.

Gráfico 5 – Ideb e Projeções de 2015 – Anos Finais do Ensino Fundamental



Fonte: elaborado com base no Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (2015).

Nota: *Ordem dos municípios é conforme desempenho na Taxa de escolarização de 6 a 14 anos de idade – 2010.

Embora alguns municípios tenham atingindo o nível 6, meta nacional definida pelo MEC para 2021, como Três Cachoeiras (6,7) e Torres (6,0), seguidos de perto por Arroio do Sal (5,9), Capivari do Sul (5,9), Mampituba (5,9) e Osório (5,7) nos Anos iniciais. Apesar de não alcançarem a projeção, um dado relevante diz respeito ao fato de os demais municípios dessa etapa figurar acima de 4,5, caso de Cidreira, Terra de Areia, Balneário Pinhal, Tramandaí, Xangri-Lá, Imbé, Mostardas, Caraá, Palmares do Sul, Capão da Canoa, Maquiné.

Quanto aos Anos finais do Ensino Fundamental, pode-se asseverar que o desempenho está aquém do patamar mínimo de qualidade. Praticamente todos os municípios ficaram abaixo da projeção nessa etapa, sendo a nota mais alta 4,7. Os melhores são Três Forquilhas com 4,7, e Osório e Imbé, ambos empatados com 4,5. Ademais, figuram nas seguintes faixas: até 3,4: Cidreira, Terra de Areia, Balneário Pinhal e Mostardas; entre 3,5 e 4,4: Arroio do Sal, Torres, Itati, Tramandaí, Xangri-Lá, Capivari do Sul, Caraá, Palmares do Sul, Capão da Canoa e Maquiné. Como se observa na tabela 2 há municípios não participantes de todas as edições do Ideb, o que dificulta ao município e à escola saber o nível da qualidade educacional.

Para melhorar o desempenho no campo educacional – visto que nas últimas edições os indicadores educacionais ficaram aquém das projeções, acentuando-se a queda nos Anos finais do Ensino Fundamental –, os municípios norte-litorâneos devem concentrar seus esforços na formação de professores e na construção de um projeto educacional na interface currículo e cultura, tendo em vista que, de acordo com Moreira e Tadeu (2011, p. 8-9), hoje a “ênfase no conhecimento escolar desvia-se para a cultura e, como consequência, o objetivo central nas discussões passa a ser a compreensão das relações entre currículo, cultura e poder.” Assim, reformular o currículo na/e para a instituição é, proporcionalmente, promover uma escola

que compreenda os múltiplos contextos culturais e busque legitimá-los, de modo a combater a subalternização das coletividades nos tempos e espaços contemporâneos.

A partir desses indicadores educacionais, que possibilitam o monitoramento da qualidade da Educação nas instituições brasileiras pela população por meio de dados concretos, busca-se estabelecer metas para a melhoria do ensino. Ampliar o acesso e a qualidade da educação à população brasileira é um desafio constante, e necessário. Os resultados parciais com dados sobre alguns indicadores evidenciam fatores que agravam a problemática da aprendizagem e da cidadania na escola pública norte-litorânea do Rio Grande do Sul, quais sejam: a) as constantes relações de poder presente no contexto da escola pública; b) vários critérios inadequados das políticas de avaliação educacional e das políticas sociais vinculadas à educação; e c) a ampliação da violência, quando a sua própria aprendizagem e cidadania estão sensivelmente comprometidas.

3 CULTURA, MULTI/INTER/CULTURALISMO E EDUCAÇÃO

Embora constituída por uma diversidade étnico-cultural muito grande, aspecto que torna o Brasil um dos países mais miscigenados do mundo, o plurarismo étnico assegurado na Constituição Brasileira de 1988, sobretudo, é uma conquista histórica dos movimentos sociais. Se por um lado esse aspecto pode ser considerado positivo em virtude das múltiplas possibilidades de troca de experiências, valores, saberes e conhecimentos entre esses povos/grupos/comunidade, por outro, temos o desafio de construir e legitimar currículos pensados/praticados para pensar a emancipação por meio dos processos educativos fundados na diversidade, na interculturalidade e na cidadania, em conformidade com os diversos ordenamentos legais.

Nestaseção, compreenderas aproximações e os distanciamentos dos termos multiculturalismo e interculturalismo é fundamental para discutir quais são os limites do multiculturalismo no diálogo intercultural, e o papel da interculturalidade enquanto potência nos contextos educativos a fim de se reconhecer toda essa riqueza cultural. Porém, na emergencialidade dos desafios e tensionamentos postos pela sociedade contemporânea para as escolas da educação básica e para as universidades está a necessidade de reestruturar os currículos destas instituições de ensino (sobretudo, dos cursos de formação docente) para possibilitar que seja incorporada a discussão sobre a interculturalidade antes de implementá-la, como um importante instrumento político-pedagógico no contínuo processo de formação de cidadãos críticos capazes de conviver e respeitar as pessoas e suas diferenças culturais, étnicas e políticas.

Para além do campo semântico-conceitual, o termo cultura está associado aos desafios presentes na contemporaneidade, assim como as perspectivas apontadas pela realidade atual, sendo necessário recorrer a novas narrativas as quais incluem distintas

abordagens culturais no que se refere a teorias que se voltam às reflexões e discussões acerca da cultura enquanto/e no campo epistêmico. Nesse cenário, desenvolvem-se no campo das Ciências Humanas e Sociais dois distintos conceitos: multiculturalismo e interculturalismo, os quais, aliás, tornaram-se objeto de estudos de pesquisadores em diferentes frentes de pesquisa, e, em decorrência, passaram a representar diferentes tendências e abordagens, com diversos significados. Todavia, não é significativo o percentual de estudos feitos no espaço escolar, situando-se, a maioria, no âmbito da reflexão teórica e analítica.

A questão desafiadora é se tais conceitos estão previamente dispostos na lógica cultural do capitalismo multinacional ou podem oferecer alternativas teóricas e práticas de convivência entre culturas, no sentido de avançarmos, sobretudo, rumo a uma sociedade alicerçada sob o prisma da dignidade humana. Para tanto, é preciso construir um posicionamento crítico sobre este debate a fim de o interculturalismo ser usado não somente como um conhecimento específico, fechado nele mesmo, mas que possibilite legitimar os conhecimentos e saberes dos grupos minoritários subalternizados, para então desconstruir as visões preconceituosas e estereotipadas no tocante a diferenças de ordem social-cultural, étnico-racial, de gênero *etc.*; visões essas ancoradas em uma sociedade que não dialogue com o diferente.

3.1 DIÁLOGO ENTRE CULTURA E PERSPECTIVAS: BREVES Ponderações

Ao propormos a tessitura do currículo intercultural, que abarque a cidadania e os protagonismos educativos, busca-se, de modo reflexivo, aproximar diálogos com o multiculturalismo emancipatório (ou pós-colonial, que se constituiu junto às formas progressistas e

inovadoras) e com o interculturalismo, numa abordagem sociológica, para analisar a problemática das relações entre pluralidade cultural contemporânea e educação. Com base nisso, pontuamos ser relevante o debate na tentativa de legitimar um currículo (na concepção da multiculturalidade) que também atenda aos interesses dos não pertencentes aos padrões dominantes, e assim priorize todo e qualquer saber e conhecimento construído pelo protagonismo docente/discente, de modo a mediar conflitos que eventualmente possam emergir no pluralizado espaço escolar, com vistas à construção de uma sociedade que respeite e conviva de forma harmônica com o diferente nos diversos espaços sociais.

Antes de qualquer coisa (sem parecer revisionista), pontuar a diferenciação entre multiculturalismo e interculturalismo torna-se necessária para assentar a perspectiva do estudo, pois conceituá-los adequadamente de maneira que o seu emprego não produza mal-entendidos quanto ao problema de pesquisa preterido nos auxilia a não desviar o foco do estudo. No Brasil, em síntese, o multiculturalismo é a mistura de etnias, tratando-se da miscigenação de culturas ocasionada pelos atravessamentos culturais que ocorrem desde os tempos da colonização portuguesa no país, sendo a diversidade uma marca identitária da cultura brasileira.

O tema referente ao multiculturalismo surge em finais do século XX, como possibilidade de interação interétnica em países com grande diversidade cultural. O Canadá foi o primeiro país a adotá-lo como conceito com vistas a assumir posturas anti-discriminatórias em suas relações sociais. Noutro sentido, esse tema caminha junto com o conceito de globalização, tendo em vista que, com o processo de globalização, aumentam-se os intercâmbios culturais e, conseqüentemente, a ideia de eurocentrismo cultural é grandemente questionada:

Multicultural é um termo qualificativo. Descreve as características sociais e os problemas de governabilidade apresentados por qualquer sociedade na qual diferentes comunidades culturais convivem e tentam construir uma vida em comum, ao mesmo tempo em que retêm algo de sua identidade "original". Em contrapartida, o termo "multiculturalismo" é substantivo. Refere-se às estratégias e políticas adotadas para governar ou administrar problemas de diversidade e multiplicidade gerados pelas sociedades multiculturais. (HALL, 2003, p. 52).

De acordo com Damázio (2008, p. 64), esses intercâmbios culturais transitam em diversos espaços, isto é,

[...] desde o campo da informação até as migrações e lutas das minorias. Tais intercâmbios conduzem a uma série de questionamentos relacionados aos "outros" e às diferenças. Surgem teorias que procuram discutir e pensar a cultura a partir da inclusão multicultural ou da transformação das culturas por processos de diálogo e interação.

Visando a utilizar novas narrativas que incluam distintas abordagens culturais, desenvolvem-se teoricamente no campo das Ciências Humanas e Sociais, conceitos como multiculturalismo (multicultural, multiculturalidade) e interculturalismo (intercultural e interculturalidade).

De acordo com Hall (2003, p. 52), o multiculturalismo "não é uma única doutrina, não caracteriza uma estratégia política e não representa um estado de coisas já alcançadas", uma vez que o mesmo "descreve uma série de processos e estratégias políticas sempre inacabadas." Na América Latina, a temática no tocante ao multiculturalismo está presente no debate entre comunitaristas e liberais (porém, a partir da periferia). O tal discurso nasce relacionado à necessidade da afirmação de uma sociedade democrática e igualitária (VALLESCAR PALANCA, 2000, p. 125) historicamente negada.

Contudo, discute-se tal conceito no campo sociológico. Embora não se negue a relevância dos estudos multiculturais, indubitavelmente, inúmeras são as críticas a essa perspectiva, em especial a sua versão liberal. De todas as críticas, aliás, a que mais ressoa o define como um conceito eurocêntrico, isto é,

[...] criado para descrever a diversidade cultural no quadro dos Estados-nação do hemisfério Norte e para lidar com a situação resultante do afluxo de imigrantes vindos do Sul num espaço europeu sem fronteiras internas, da diversidade étnica e afirmação identitária das minorias nos EUA e dos problemas específicos de países como o Canadá, com comunidades lingüísticas ou étnicas territorialmente diferenciadas. Trata-se de um conceito que o Norte procura impor aos países do Sul como modo de definir a condição histórica e identidade destes. (SANTOS; NUNES, 2003, p. 30).

Diferente do que ocorreu na Europa, em que o interculturalismo está relacionado com os imigrantes do terceiro mundo, na América Latina, esse conceito diz respeito aos distintos povos e comunidades que são partes constitutivas de cada nação, e que surge das reivindicações dos povos indígenas, como resposta crítica diante dos problemas e conflitos do mundo atual. Walsh (2009, p. 42) ressalta que “a interculturalidade, em si mesma, tenta romper com a história hegemônica de uma cultura dominante e outras subordinadas.” Nessa perspectiva, busca-se reforçar as identidades tradicionalmente excluídas em virtude do processo de colonização para construir, tanto na vida cotidiana quanto nas instituições sociais, uma convivência de respeito e legitimidade entre todos os grupos da sociedade.

Para superar a versão liberal, com base no eurocentrismo, o multiculturalismo emancipatório surgiu como alternativa, concepção pautada na política de igualdade e no respeito para as diferenças. Nesse sentido, espera-se que a consideração de igualdade entre

os povos proporcione uma redistribuição social do ponto de vista econômico e que o princípio de equidade assuma um caráter ideológico e prático (SANTOS, 2003). Mas em razão das transformações socioculturais e dos avanços no campo das ciências sociais, eis que uma nova perspectiva entra na pauta dos pesquisadores no campo cultural: a proposta intercultural, que visa à superação do horizonte da tolerância e das diferenças culturais e a transformação das culturas por processos de interação, no instante em que “a interculturalidade alude a um tipo de sociedade onde as comunidades étnicas, os grupos sociais se reconhecem em suas diferenças e buscam mútua compreensão e valorização.” (DAMÁZIO, 2008, p. 77).

3.2 ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE OS LIMITES DO MULTICULTURALISMO NO DIÁLOGO INTERCULTURAL

A “identidade” do mundo ocidental é eurocêntrica. O eurocentrismo dominou a forma e o conteúdo do pensamento de todo mundo ocidental e considerável parte do oriental por séculos. A cultura europeia fora vista por muito tempo como ponto de ancoragem à valorização e comparação de qualquer outra forma cultural. Nesse sentido, quanto mais próxima do modo de vida europeu, mais evoluída seria tal cultura. As guerras de conquista, os imperialismos e toda a colonização afro-asiática e americana tiveram como princípio o processo civilizatório europeu. O que fosse diverso ou incompreensível sob o prisma da razão científica era tido como inferior e primitivo.

Na América, a perspectiva eurocêntrica do conhecimento fez prevalecer a ideia de raça como naturalização, legitimando as relações coloniais de dominação entre europeus e não-europeus, isto é, entre colonizadores e colonizados – ao que hoje, em razão da problematicidade dos questionamentos decoloniais, prefere-se

a terminologia "subalternizados". Desse modo, Quijano (2005, p. 27) complementa:

Na América, a ideia de raça foi uma maneira de outorgar legitimidade às relações de dominação impostas pela conquista. A posterior constituição da Europa como nova identidade depois da América e a expansão do colonialismo europeu ao resto do mundo conduziram à elaboração da perspectiva eurocêntrica do conhecimento e com ela à elaboração teórica da ideia de raça como naturalização dessas relações coloniais de dominação entre europeus e não-europeus. Historicamente, isso significou uma nova maneira de legitimar as já antigas ideias e práticas de relações de superioridade/inferioridade entre dominantes e dominados. Desde então demonstrou ser o mais eficaz e durável instrumento de dominação social universal, pois dele passou a depender outro igualmente universal, no entanto mais antigo, o intersexual ou de gênero: os povos conquistados e dominados foram postos numa situação natural de inferioridade, e conseqüentemente também seus traços fenotípicos, bem como suas descobertas mentais e culturais. Desse modo, raça converteu-se no primeiro critério fundamental para a distribuição da população mundial nos níveis, lugares e papéis na estrutura de poder da nova sociedade. Em outras palavras, no modo básico de classificação social universal da população mundial.

Portanto, não é de se estranhar que milhões de pessoas foram exterminadas e/ou submetidas ao modelo de pensamento judaico-cristão científico ocidental e, do mesmo modo, centenas de línguas foram extintas em detrimento das línguas latinas e/ou anglo-saxônicas. Do mesmo modo que deuses/deusas foram mortos em prol do Deus cristão e, como consequência dessa ação, lugares sagrados foram destruídos em prol da ciência e do capitalismo emergente. Com a diplomacia da canhoneira e em nome de um único Deus, o ocidente e o oriente, quando conquistados e transformados em colônia, viu-se às justas com o pensamento europeu. Assim, se a identidade só

emerge quando está ameaçada, é correto dizer que a identidade de povos autóctones “nasceu” em defesa da aculturação europeia. Sim, ao longo dos séculos, as regiões conquistadas e colonizadas pelos europeus constituíram-se em países multiculturais.

Multiculturas compõem o Brasil, por exemplo, mas não raro se questiona se essa miríade de culturas que compõe nosso país se efetiva no âmbito do diálogo e do respeito entre elas. Está aí uma diferença básica quando se procura relacionar esse trabalho com a ideia de interculturas em detrimento de multiculturas.

Em consequência, procura-se compreender a dimensão da mulher indígena e seu empoderamento em termos de interculturalidade, essa numa relação/premissa de identidade indígena que se reconfigura e dialoga com o mundo global. Nesse escopo, a identidade indígena (que ao longo de séculos se deu de modo comunitário até chegar ao ponto que as próprias estruturas indígenas, no que tange à formação identitária, foram e são postas em xeque pelo processo de globalização) enquadra-se dentro do pensamento tonnisiano de identidade comunitária.

Sabe-se que essas ressignificações concernem à questão do pertencimento e das tessituras sociais. Para que isso pudesse surgir, os coletivos tiveram que buscar “fora” da sua estrutura comunitária subsídios para afirmar as suas demandas individuais e coletivas em busca de direitos igualitários. Esses subsídios emergem de duas coisas: primeiro de uma ressignificação identitária; segundo, pela abertura intercultural dos grupos para o mundo excludente.

Embora seja o Brasil um país multicultural em razão de sua formação sócio-histórica e étnica, ainda assim, não é um país intercultural.¹⁵ A diferença ainda não é amplamente respeitada

¹⁵ Notadamente, a formação sócio-histórica e cultural do Brasil tem como centralidade as multiculturas e, em decorrência, os atravessamentos étnicos e culturais das etnias nativas e das matrizes europeia, africana e oriental ao longo da história, bem como as inter-relações de diferentes grupos culturais na contemporaneidade. Presencia-

em sua diferença, tanto para homens, quanto para mulheres de origens raciais e étnicas discriminadas ao longo da história. Porém, as mudanças globais suscitam novas formas de pensar/agir não apenas entre a cultura dominante e a cultura dominada, mas também no interior da própria cultura dominada e/ou dominante, quando, por exemplo, grupos específicos ou pessoas individualmente manifestam-se desejosas por mudanças de comportamento dentro desses grupos originários – como, por exemplo, de mulheres indígenas que, empoderadas dentro dessa lógica intercultural, exigem maior respeito sobre sua condição de mulher.

Na gênese do debate tanto sobre multiculturalismo quanto interculturalismo, está presente a questão da diferença e da compreensão da diferença num espaço dialógico sem verticalidades. Soriano (2004, p. 91) considera que o interculturalismo remete a uma coexistência das culturas em um plano de igualdade. Muitos autores empregam o mesmo significado para denominar o multiculturalismo. Posiciona-se o autor, contudo, que o mais apropriado é utilizar o termo multiculturalismo para a constatação empírica da coexistência das culturas, enquanto que o interculturalismo tem uma pretensão normativa ou prescritiva, o qual diz respeito à exigência de um tratamento igualitário dispensável às culturas. Sobre o tema, discorre Walsh (2009, p. 42):

Como conceito e prática, processo e projeto, a interculturalidade significa – em sua forma mais geral – o contato e a troca entre culturas em termos equitativos; em condições de igualdade. Tal contato e troca não devem

se tal diversidade étnica-cultural nos eventos que abundam pelo país, no interior e na cidade. Como exemplo disso, podemos citar os Maifest e Brooklinfest, realizados pela Associação dos Empreendedores e Moradores do Brooklin, no bairro Brooklin, em São Paulo/capital, curadoria cultural de Luiz Delfino Cardia, que, embora festas alemãs, por estarem essas vinculadas à cultura tipicamente alemã, desfilam pelos dois eventos (maio e outubro) muitas etnias, cada qual com suas específicas identidades. Mesmo o *slogan* do evento difundindo o seu caráter multicultural, nota-se, etnograficamente falando, o ensaio de um diálogo intercultural.

ser pensados simplesmente em termos étnicos, mas a partir da relação, comunicação e aprendizagem contínua entre pessoas, grupos, conhecimentos, valores, tradições, lógicas e diferentes racionalidades, visando gerar, construir e fomentar o respeito mútuo e um pleno desenvolvimento das capacidades de indivíduos e grupos, acima de suas diferenças culturais e sociais.

O interculturalismo atua em conformidade com os conceitos garantistas dos direitos das culturas, criticando o imperialismo jurídico e propondo uma alternativa entre o liberalismo e o comunitarismo, no sentido de construir uma convivência de respeito e legitimidade entre todos os grupos da sociedade. Nesse sentido, seguindo na diferenciação entre um e outro, Fonet-Betancourt (2007, p. 82) enfatiza que o termo interculturalismo não deve ser confundido com multiculturalismo.

O multiculturalismo descreve a realidade fática da presença de várias culturas no seio de uma mesma sociedade, designa uma estratégia política liberal que visa a manter a assimetria do poder entre as culturas, posto que defende o respeito às diferenças culturais, mas não coloca em questão o marco estabelecido pela ordem cultural hegemônica. Sendo assim, o respeito e a tolerância, tão difundidos pela retórica do multiculturalismo, estão fortemente limitados por uma ideologia semicolonialista que consagra a cultura ocidental dominante como uma espécie de metacultura que benevolmente concede alguns espaços a outras. A interculturalidade, pelo contrário, aponta para a comunicação e a interação entre as culturas, buscando uma qualidade interativa das relações das culturas entre si e não uma mera coexistência fática entre distintas culturas em um mesmo espaço.

Certos de que ambos possuem diversas ramificações epistêmicas – e sendo o objetivo aqui o de não parecer mero revisionista –, para o interesse desse capítulo, se abordará, mesmo que sucintamente,

dois conceitos de multiculturalismo: o liberal e o conservador, a partir da ideia de interculturalidade. O mundo globalizado, no qual se está inserido, abre possibilidades de comunicação e interação, jamais visto pela humanidade desde seus primórdios. Há de se questionar, porém, até que ponto tais comunicações e interações são assentadas no plano do diálogo com a diferença, em especial quando se busca tentar um novo discurso ou teoria intercultural, supondo haver aspirações nos oprimidos não pronunciáveis, porque, segundo Santos (2006, p. 47):

[...] foram consideradas impronunciáveis depois de séculos de opressão. Não é possível o diálogo simplesmente porque as pessoas não sabem dizer, não porque não tenham o que dizer, mas porque suas aspirações são impronunciáveis. E o dilema é como fazer falar o silêncio através de linguagens, de racionalidades que não são as mesmas que produziram o silêncio no primeiro momento. Esse é um dos desafios mais fortes que temos: como fazer falar o silêncio de uma maneira que produza autonomia e não a reprodução do silenciamento.

Destarte, diante de tantos séculos de opressão e estigmas sociais, interroga-se em que medida e de que forma a globalização contribui para então minimizar as diferenças no que diz respeito a verticalizações e princípios de melhor ou pior, mais desenvolvido e menos desenvolvido. A globalização, que inicialmente prevaleceu no âmbito da economia, hoje muito mais ampla, abrange, sobretudo, as relações entre as culturas. É nesse princípio relacional entre os atravessamentos culturais contemporâneos – sejam multinacionais oriundas das trocas dos diversos países, seja em sentido local – ou entre as culturas já existentes antes da globalização que se processam as mudanças e ressignificações da identidade.

É oportuno frisar que um dos aspectos positivos em destaque no *corpus* da globalização é justamente a possibilidade do intercâmbio cultural. Mas há de se avaliar de que modo esse intercâmbio é visto pelos

grupos envolvidos. Se de modo horizontal, onde todas as culturas têm suas idiossincrasias e devem ser respeitadas em suas diferenças, ou no modo “distanciado”, em que as culturas são vistas como curiosidades turísticas e exóticas. Outra característica amplamente debatida no meio acadêmico é a dimensão do impacto da globalização sobre a ideia de identidade, a qual, adversa à ideia de turismo cultural, impacta na resignificação identitária – seja em grupos socialmente mais dinâmicos dentro da lógica do modelo econômico vigente, seja em grupos que se encontram mais afastados desse sistema, como, por exemplo, caso de indígenas, quilombolas, comunidades ribeirinhas. Nesse contexto, tais resignificações causam o que alguns estudiosos passam a denominar crise de identidade (LIPOVETSKY, 2002). Porém, parecem ser justamente essas mesmas resignificações que possibilitam que o debate transcenda do multicultural para o intercultural.

Existem várias expressões de multiculturalismo (DAMÁZIO, 2017) nas mais diversas áreas do conhecimento. Por outro lado, o destaque centra-se em pesquisas desenvolvidas nas Ciências Sociais e Humanas. É notório que as concepções de multiculturalismo liberal e conservador são as norteadoras das discussões em torno desse conceito, sobre o qual não se pretende aqui aprofundar o debate, sendo a preocupação demonstrar que o multiculturalismo possui fragilidades conceituais que o impedem de compreender a dinâmica da constituição das identidades individuais, por não consagrar a ideia de diálogo profundo entre as culturas e entre a própria cultura internamente de modo horizontal. Assim, procura-se destacar a importância de se compreender que, para além da aceitação de que se vive um momento multicultural, o estudo aqui visa a contribuir para que essa multiculturalidade também possa se tornar interculturalidade.

Dentro da discussão em torno do multiculturalismo liberal, encontra-se a defesa de que a cultura não tem valor em si, tem a cultura nesse ponto de vista só valor simbólico, no qual o indivíduo

coleta sensações como nos apresenta Bauman (2005). Nesse sentido, o multiculturalismo liberal atende a interesses do capitalismo, tornando a cultura um objeto de consumo, sem debate e sem diálogo. Como se pode ver, a cultura e as culturas "simplesmente existem", e os problemas existentes entre elas não fazem parte de uma agenda educacional, por exemplo. Já o sociólogo Singly (2003) apresenta o conceito do recolher e levantar âncoras para indivíduos caracterizados por esse viés multiculturalista. O indivíduo alheio a si mesmo quanto sujeito de cultura, e alheio às culturas quanto processos históricos de construção simbólica, joga e recolhe suas âncoras identitárias e "colhe as sensações" delas provenientes, sem nenhum tipo de criticidade. Assim, vai ao encontro da cultura de consumo do mundo globalizado, onde as culturas são experimentadas enquanto "produtos" à venda para consumo em qualquer loja de departamento.

Logo, o liberal não defende a ideia de uma identidade cultural, mas sim a ideia de que se vive num mundo com muitas culturas (DAMÁZIO, 2017). Não pensa o debate para o cerceamento das lutas culturais, acredita que as diferenças culturais estão em outra parte que não na cultura e em sua exploração histórica. Por este viés é o liberal um multiculturalismo sem debate e diálogo identitário. O multiculturalismo conservador, noutra perspectiva, defende a ideia de que existe uma cultura, e que deve ser preservada por ter valor simbólico de extrema importância à formação das identidades. Enquanto o multiculturalismo liberal é chamado de individualista por não dar ênfase à ideia de preservação identitária com base cultural, o conservador reforça justamente o caráter coletivo da identidade, não individual, mas coletiva, o qual, aceita a ideia de que existem várias culturas presentes em determinado arranjo social; entretanto, não se coaduna com a ideia de aceitar o diálogo entre essas culturas, pois por trás desse multiculturalismo está presente o "sonho de pureza".

Ser multicultural não implica necessariamente interculturalidade, isto é, uma sociedade pode ser multicultural, como é o caso do Brasil, não implicando em haver um diálogo de respeito e reciprocidade entre as diversas culturas no país. De acordo com Bhabha (2003, p. 20-21), “a articulação social da diferença, da perspectiva da minoria, é uma negociação complexa, em andamento, que procura conferir autoridade aos hibridismos culturais que emergem em momentos de transformação histórica.” O multiculturalismo conservador, ao defender a ideia ontológica da cultura sobre os indivíduos, pode ser apresentado com verticalizações comparativas entre “melhor” e “pior”, mais e menos desenvolvido, o que é característico no pensamento eurocêntrico. Como contraponto, surge o comunitarismo¹⁶ como resposta à chamada crise de identidade, causada pela globalização e pela pós-modernidade, o qual é um fenômeno teoricamente novo nas sociedades modernas. Para reforçar a identidade “ameaçada”, alguns grupos criam modelos comunitários de vida para preservar sua identidade.

3.3 A INTERCULTURALIDADE E OS CONTEXTOS EDUCATIVOS

A constituição da identidade contemporânea está sendo construída de modo plural cada vez mais. Contudo, quando o tema a ser discutido é interculturalidade e os contextos educativos, nota-se que as instituições responsáveis pela formação docente discutem pouco acerca dessa perspectiva, e se o fazem não a aprofundam teórico e socialmente, o que constitui num obstáculo para pôr em prática nas escolas a educação intercultural, que, na atualidade, legitima mais profundamente o “sujeito-Outro” nos espaços escolar e educacional.

¹⁶ Comunitarismo é uma corrente teórica que emerge durante a década de 1980 e tem por objetivo resgatar a importância da ideia de comunidade. Essa movimentação se dá nos Estados Unidos e seus principais teóricos são Michael Sandel, Michael Walzer, Alasdair MacIntyre e Charles Taylor.

Se é preciso tanto quanto urgente reinventar a escola, ou seja, construir uma educação escolar que apresente propostas significativas para enfrentar os desafios colocados pela sociedade contemporânea, por mais complexa que seja esta tarefa, é fundamental introduzi-la na agenda do debate público de diferentes âmbitos sociais, no sentido de superar a interculturalidade tão somente enquanto política pública – isto é, nesses casos, a abordagem é predominantemente aditiva, quando não associada a folclore e/ou a reparação histórico-legal, introduzindo no currículo escolar componentes principalmente das culturas de grupos sociais considerados diferentes, em particular indígenas e afrodescendentes. A saber, não se está pondo em xeque tais políticas, mas o modo de abordagem.

É pertinente dizer que a interculturalidade foi – e não raro continua fazendo – parte das políticas públicas¹⁷ na maioria dos países colonizados, especialmente no âmbito educacional. Nas escolas públicas brasileiras, embora timidamente, há uma sensibilização e, em decorrência, uma visibilização mais ampla das diferenças no contexto escolar em razão de casos conflituos, em geral por confronto de posições. Em uma interlocução com o sociólogo Boaventura de Souza Santos, a educação intercultural deve ser realidade enquanto currículo legitimado e não como dispositivo para mediar conflitos, ao privilegiar temas como direitos humanos, a tensão entre igualdade e diferença, entre democracia e multiculturalismo, inspirando-nos a pensar educação para o exercício da cidadania, para assegurar protagonismos educativos. Seu pensamento elenca elementos inovadores para se reflexionar as questões da interculturalidade em contextos como os dos diferentes países da América Latina, em que

¹⁷ A saber, conjuntos de programas, ações e decisões tomadas pelos governos (nacional, estadual, municipal) com a participação, direta ou indireta, de entes públicos ou privados que visam a assegurar determinado direito de cidadania para vários grupos da sociedade ou para determinado segmento social, cultural, étnico ou econômico.

a articulação entre políticas de igualdade e de reconhecimento constitui um aspecto fundamental para a afirmação dos processos democráticos.

Nas últimas décadas, a pesquisa etnográfica tem se tornado importante aliada no campo educacional quando aproximada da abordagem socioantropológica, auxiliando os pesquisadores das Ciências Sociais e Humanas e da Educação a dar voz a sujeitos (de direito) em condição de exclusão e vulnerabilidade social, ética e cultural. Estudos *in locus* nos ajudam a confirmar que vivemos em uma sociedade heterogênea quanto a gênero, raça, religião, padrões culturais e outros, e por isso suscetível aos mais diversos conflitos nos espaços sociais, já que a sociedade e a escola padronizaram uma cultura única. Nesse contexto histórico, quando não há oportunidade-espaco para legitimar “dizeres” na escola com currículo convencional, conflitos dos subalternos em busca de seu reconhecimento e respeito ao seu modo de ser, pensar e agir são constantes.

Freire (1996) defende a ideia de se apostar em um ensino que respeite os saberes dos educandos – saberes esses socialmente construídos nos mais diversos espaços e tempos –, e discutir a “razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos” (FREIRE, 1996, p. 30), o que pode servir de estratégia pedagógica tanto para valorizar os conhecimentos e saberes dos alunos e as suas práticas, como para desconstruir visões preconceituosas e estereotipadas quanto às diferenças sociais, culturais, étnico-raciais, dentre outras.

Debates com o tema educação e interculturalidade nos círculos acadêmicos num momento em que potencializam os ideários de colonialidade de saber e poder em todos os setores só reforça a premência de se apropriar e de problematizar a base do ensino hoje oferecido nas escolas públicas brasileiras. A escola precisa conceber o currículo sem desvinculá-lo da realidade onde está localizada, de

modo a atender contemporaneamente às demandas e necessidades num intenso diálogo com o *locus*-regional. Entende-se ser a perspectiva intercultural capaz de mobilizar práticas educativas que visem a uma educação crítica, alçando como horizonte a reinvenção da escola. Nessa lógica, Sacristán (2000, p. 20) é taxativo em afirmar que se uma escola não conta com conteúdos culturais, sustenta essa “uma proposta irreal, além de descomprometida”; ou seja, noutras palavras, o autor nos incumbe de contemplarmos no currículo o recorte local, com o sujeito (social, histórico) dentro do processo, um protagonista em pertencimento e protagonismo (identitário, intelectual, político, socioemocional).

4 DIREITOS HUMANOS E FUNDAMENTAIS E EDUCAÇÃO

Devendo ser assegurado desde a sua origem, o direito à educação é inerente à natureza do homem que precede a própria natureza do Estado. E embora se tenha como pressuposto a educação como um direito fundamental social, não se pode tão-somente legitimá-lo assim enquanto eficácia jurídica, uma vez que, antecedendo a essa prerrogativa, é esse um instrumento fundamental para que o homem se realize pleno e dignamente. Nas últimas duas décadas, o direito à educação e a dignidade humana permearam muitos debates em diversas áreas do conhecimento na América Latina, que evoluíram de modo horizontal para além do campo acadêmico, incluindo, portanto, outros espaços e segmentos.

No Brasil, muito embora intrínseco para a dignidade humana e à formação da personalidade dos sujeitos, mesmo assim, recorre-se ao Estado para a efetivação desse direito à luz da Constituição de 1988. Se a educação é considerada um direito fundamental no país conforme os ordenamentos jurídicos, e existindo. Ainda que um direito assegurado por lei, não o ofertar significa impedir que o sujeito de direito usufrua deste instrumento de transformação social, uma vez que o direito à educação compreende a própria dignidade da pessoa humana.

Seguramente, analisar e manifestar os processos de tessitura, legitimidade e executabilidade de um currículo escolar intercultural como documento propositivo às escolas públicas norte-litorâneas é implementar a educação decolonial – em virtude do seu caráter político – enquanto promoção e garantia dos Direitos Humanos e dos Direitos Fundamentais à sociedade. E assegurar o estudo e a prática desses direitos nos espaços escolares e educacionais contemporaneamente é fundamental para se preservar os saberes e os conhecimentos *locus-regionais* e periféricos. Para termos melhor

compreensão das terminologias “direitos humanos” e “direitos fundamentais”, necessita-se passar pelo conceito de direitos do homem ou direitos naturais. Pode-se apontar que indivíduos possuem direitos inerentes que lhes acompanham desde o nascer e que não dependem de produção pelas ordens jurídicas (BAEZ; MOZETIC, 2013, p. 25), razão pela qual devem ser observados independente do local, cultura ou época inseridos.

Direitos humanos são exatamente os direitos do homem, e positivados numa órbita internacional; naturais, da essência do próprio homem, inerentes, intrínsecos, e normatizados, positivados em documentos internacionais (tratados, declarações e convenções). Por sua vez, os direitos fundamentais, conforme Canotilho (2002), são os positivados numa ordem jurídica interna dos Estados. Direitos em comento são aqueles reconhecidos pela ordem constitucional de determinado país, perfazendo, deste modo, o rol de direitos previstos na Constituição. Em suma, diz-se que direitos humanos são direitos do homem positivados numa órbita internacional, e os direitos fundamentais positivados num ordenamento doméstico, pertencente a cada Estado.

Pertinente a tal amplitude, tem-se que os direitos humanos são mais amplos do que os direitos fundamentais, eis que esses últimos não possuem um campo de aplicação tão extenso quanto àqueles, ainda mais quando considera que nem todos os direitos fundamentais previstos nas constituições internas são exercitáveis por todos, indistintamente. Diferentemente, os direitos humanos podem ser reivindicados por todos os cidadãos do planeta, bastando ocorrer a violação de um direito seu reconhecido em documento internacional aceito pelo Estado, cuja Jurisdição se encontre (MAZZUOLI, 2015).

Por outro lado, os direitos fundamentais, estando inseridos nos ordenamentos jurídicos, encontram mecanismos de proteção mais efetivos. Sabe-se que a adoção pelos Estados Soberanos dos direitos

reconhecidos numa ordem internacional trata-se de mera faculdade, e embora haja positivação não necessariamente serão esses respeitados de forma prática. Mas a própria legitimidade de um ordenamento jurídico constitucional tem sido medida por sua anuência aos direitos humanos, provocando, cada vez mais, notória aproximação entre os direitos fundamentais¹⁸ previstos nas Constituições dos Estados e o sistema internacional de proteção aos direitos humanos.

Logo, tal aproximação provoca uma relativização ainda maior das diferenças entre direitos humanos e direitos fundamentais. Percebe-se, diante do fenômeno da internacionalização, a necessidade de uma concepção mais aberta acerca desses direitos, na qual seja possível a defesa da pessoa humana em quaisquer tipos de relações, internas ou não. Por conseguinte, a primordialidade do aperfeiçoamento dos sistemas de proteção que atuam nas esferas domésticas e internacionais torna-se relevante.

¹⁸ Convém registrar que, especialmente a partir da Segunda Grande Guerra, buscando enfatizar o papel privilegiado dos princípios estruturantes (princípios fundamentais) e dos direitos e garantias fundamentais, a maioria das constituições passou a situar tais disposições na parte inicial do texto constitucional, e não, como ocorria em muitos casos (inclusive no Brasil, até a Constituição Federal de 1988), depois da assim chamada parte orgânica, que versa sobre a estrutura e organização do Estado e dos poderes. Mediante tal técnica e em termos gerais, pelo menos três coisas passaram a ficar bem definidas no âmbito do constitucionalismo contemporâneo: (a) é o Estado que existe para o ser humano e não o ser humano para o Estado; (b) *os princípios fundamentais (e/ou os assim chamados "valores superiores") e os direitos e garantias fundamentais, embora não tenham primazia normativa formal, no sentido de permitirem a declaração de inconstitucionalidade de outros dispositivos da constituição, merecem uma proteção e uma normatividade reforçada e servem de critérios materiais para a interpretação e aplicação das demais normas constitucionais* e, em especial, infraconstitucionais. É precisamente por tal razão que alguns princípios fundamentais (inclusive os que dispõem sobre as decisões políticas fundamentais, como a forma de governo, a forma de Estado, a separação de poderes, o regime democrático etc.) e os direitos fundamentais, ainda que nem todos, e nem sempre da mesma forma, em muitas ordens constitucionais, são acompanhados de garantias especiais, como é o caso das assim chamadas "cláusulas pétreas", da aplicabilidade imediata e da vinculação direta de todos os órgãos estatais aos direitos fundamentais, determinados instrumentos processuais para sua proteção na esfera judiciária, entre outros; (c) *as constituições, em maior ou menor medida, explicitam uma ordem preferencial de valores* (SARLET, 2009, p. 26).

Os vários documentos internacionais que fazem parte do sistema de proteção aos direitos humanos ora se utilizam da nomenclatura direitos humanos, ora direitos fundamentais. Mas a doutrina moderna vem optando pelo emprego da terminologia “direitos humanos fundamentais”, já que os conceitos de ambas estão intimamente ligados, devendo a diferenciação de nomenclatura ser flexibilizada. Diante dessa aproximação cada vez mais presente, nota-se quão imprescindível é um tratamento que privilegie aproximações e não diferenciações. Entendemos ser a denominação mais adequada contemporaneamente “direitos humanos fundamentais”, pois.

No tocante às inúmeras gerações (fases ou dimensões de direitos humanos fundamentais, por não serem esses reconhecidos de uma única vez), pode-se dizer que os direitos humanos fundamentais de primeira geração se relacionam para as revoluções burguesas. Trazem uma conotação negativa, pois estão fundamentados na ideia de liberdade frente ao próprio Estado, que passa a não intervir, a se abster. No caso, ainda conhecidos como liberdades públicas negativas ou direitos civis e políticos. Encontram sua justificativa na liberdade frente ao estado absolutista, que tinha o poder sobre a própria vida¹⁹ do cidadão. Nesse norte, a característica principal

¹⁹ Concretamente, esse poder sobre a vida desenvolveu-se a partir do século XVII, em duas formas principais; que não são antitéticas e constituem, ao contrário, dois polos de desenvolvimentos interligados por todo um feixe intermediário de relações. Um dos polos, o primeiro a ser formado, ao que parece, centrou-se no corpo como máquina: no seu adestramento, na ampliação de suas aptidões, na extorsão de suas forças, no crescimento paralelo de sua utilidade e docilidade, na sua integração em sistemas de controle eficazes e econômicos – tudo isso assegurado por procedimentos de poder que caracterizam as disciplinas: anátomo-política do corpo humano. O segundo, que se formou um pouco mais tarde, por volta da metade do século XVIII, centrou-se no corpo-espécie, no corpo transpassado pela mecânica do ser vivo e como suporte dos processos biológicos: a proliferação, os nascimentos e a mortalidade, o nível de saúde, a duração da vida, a longevidade, com todas as condições que podem fazê-los variar; tais processos são assumidos mediante toda uma série de intervenções e controles reguladores: uma bio-política da população. As disciplinas do corpo e as regulações da população constituem os dois polos em torno dos quais se desenvolveu a organização do poder sobre a vida. A instalação – durante a época clássica, desta grande tecnologia de duas

dos direitos humanos fundamentais de primeira geração é a não intervenção do Estado – o Estado não atuando, não matando, não confiscando a propriedade, abstendo-se de praticar determinados atos em prol de uma igualdade formal entre os indivíduos.

Quanto aos direitos de segunda geração (sociais, econômicos e culturais), só tiveram o seu reconhecimento devido às reivindicações dos movimentos socialistas, diferente dos de primeira geração, que nasceram de revoluções burguesas. Possuem conotação positiva, à medida que o Estado deverá intervir, atuar, fornecer, para os direitos serem postos em prática. São direitos que reclamam a prestação do Estado, a fim de ser assegurada a igualdade material entre os seres humanos, por versar sobre a dimensão que se importa com o hipossuficiente, com a igualdade em sentido substancial.

Os direitos de terceira geração, conhecidos como aqueles de fraternidade ou solidariedade, possuem uma principal diferença com relação aos de primeira e segunda geração. Eis que nestes, o titular é o indivíduo ou a coletividade, ao passo que naquele, o titular do direito é a coletividade. Trata-se dos direitos ao progresso, à comunicação, à autodeterminação dos povos, ao meio ambiente saudável, à paz e, como dito, são direitos transindividuais, transpõem os indivíduos, passando a ser reconhecidos após a década de 1980. Estendem-se a toda a humanidade. No caso, para além do indivíduo ou da categoria de sujeitos, configuram-se os tais direitos em extensos, por não apresentarem limites precisos. Os deveres de sua garantia não competem apenas ao Estado, visto que as suas fronteiras não estão limitadas por territórios.

No Brasil, essas três dimensões dos direitos humanos fundamentais já foram reconhecidas nas decisões do Supremo

faces – anatômica e biológica, individualizante e especificante, voltada para os desempenhos do corpo e encarando os processos da vida – caracteriza um poder cuja função mais elevada já não é mais matar, mas investir sobre a vida, de cima a baixo (FOUCAULT, 1988, p. 130).

Tribunal Federal. Não obstante, outras existem no campo doutrinário, como a quinta dimensão dos direitos humanos, sendo relacionada com a paz mundial no século XXI, ao passo que a quarta geração versa a respeito das novas descobertas tecnológicas, da robótica, da medicina, dentre outros. Apenas pela constatação de que os direitos humanos fundamentais não foram reconhecidos de uma só vez aliado ao fato da corrente transformação da sociedade e consequente observância de reconhecimento de mais direitos, nota-se que aqueles não são limitados nem fazem parte de um rol taxativo, e podem os mesmos ser expandidos ou reconhecidos a qualquer momento.

4.1 DIREITOS FUNDAMENTAIS E EDUCAÇÃO: DESAFIOS E PERSPECTIVAS

O direito à educação, previsto no artigo 6º da Constituição Federal de 1988 como um direito fundamental de natureza social, vem detalhado no Título VIII, Da Ordem Social, especialmente nos artigos de 205 a 214, dispositivos nos quais se encontra explicitada uma série de aspectos que envolvem a concretização desse direito, tais como os princípios e objetivos que o informam, os deveres de cada ente da Federação (União, Estados, Distrito Federal e Municípios) para com a garantia desse direito, a estrutura educacional brasileira (dividida em diversos níveis e modalidades de ensino), além da previsão de um sistema próprio de financiamento, que conta com a vinculação constitucional de receitas. Trata-se de parâmetros que devem pautar a atuação do legislador e do administrador público, além, é claro, de critérios que o Judiciário deve adotar se chamado a julgar questões que envolvam a implementação deste direito.

Além da previsão constitucional, há uma série de outros documentos jurídicos que contêm dispositivos relevantes acerca do direito à educação, tais como o Pacto Internacional sobre os Direitos

Econômicos, Sociais e Culturais, de 1966, ratificado pelo Brasil no livre gozo de sua soberania, a 12 de dezembro de 1991, e promulgado pelo Decreto Legislativo n. 592, a 6 de dezembro de 1992; o Estatuto da Criança e do Adolescente/ECA (Lei n. 8.069/90); a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDB (Lei n. 9.394/96); o Plano Nacional de Educação/PNE (Lei n. 13.005 – 2014/2024), e outros. No campo político-pedagógico, é a Lei de Diretrizes e Bases a Lei da Educação – exemplário de conduta para educadores, profissionais da área educacional, pais e alunos. Na história do Brasil, a LDB n. 9.394/96,²⁰ nos moldes como o conhecemos, é a segunda versão criada para regulamentar o sistema educacional brasileiro, em todos os níveis: nos ensinos público e privado, da educação Básica ao ensino superior. Reafirma o direito à educação, garantido pela Constituição Federal de 1988 (também denominada Constituição Cidadã) ao estabelecer os princípios da educação e os deveres do Estado em relação à educação escolar pública, definindo as responsabilidades entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, em regime de colaboração.

Os primeiros três artigos da LDB tratam da abrangência e estabelecem os princípios e os fins da educação nacional. De acordo com o Art. 1º, a educação deve abranger “os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.” (BRASIL, 2017, p. 9). Quanto aos Princípios e Fins da Educação Nacional, art. 2º, consta que “a educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando,

²⁰ A critério de informação, a primeira Lei de Diretrizes e Bases foi promulgada em 20 de dezembro de 1961 (LDB 4.024/61), sancionada pelo Presidente da República João Goulart. Contudo, entra em vigor no ano seguinte de sua publicação (BRASIL, 1996).

seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 2017, p. 9), e que o ensino deve, conforme art. 3º, ser ministrado com base em treze princípios, quais sejam:

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
- III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;
- IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância;
- V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- VII - valorização do profissional da educação escolar;
- VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;
- IX - garantia de padrão de qualidade;
- X - valorização da experiência extraescolar;
- XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.
- XII - consideração com a diversidade étnico-racial
- XIII - garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida. (BRASIL, 2017, p. 9).

À luz do presente estudo, o ato de pensar teórico e pedagogicamente esses princípios no âmbito do sistema educativo é extremamente necessário para todos os segmentos (família, escola e sociedade) a fim de compreender o currículo como uma construção social a partir do cruzamento de práticas diversas, uma vez que “nenhum fenômeno é indiferente ao contexto no qual se produz, e o currículo se sobrepõe em contextos que se dissimulam e se integram uns aos outros” (SACRISTÁN, 2017, p. 20), e que, invariavelmente, ao estar dentro de um universo de interações culturais e sociais, constitui-se enquanto território de tensionamentos e disputa, de resistência e de embate político (ARROYO, 2013). À vista disso, assegurar o direito à educação e a cidadania para a população estigmatizada e vulnerabilizada,

utilizando-se, para tal, dos aspectos *locus-regionais* como potência de ação de uma coletividade, não pode ser um movimento que se evidencia e se legitima apenas a cargo da jurisprudência, resguardado pelos ordenamentos jurídicos. Conceber o currículo como uma práxis libertadora e cidadã significa decolonizar a norma epistemológica dominante e dar visibilidade a outras lógicas históricas de conhecimentos e saberes que foram secularmente subjugados.

Antes de instituir abruptas mudanças no currículo, é fundamental aproximar escola e comunidades escolar e acadêmica das reflexões quanto ao debate sobre a educação e a efetividade das políticas públicas, para assim promover nos espaços escolares e educacionais a tessitura propositiva de um currículo intercultural que em sua amplitude reconheça e legitime os protagonismos educativos a fim de assegurar o exercício da cidadania, como previsto no Plano Nacional de Educação²¹ (PNL), nas diretrizes terceira e décima (incisos III e X do art. 2º) que propõem, respectivamente, superar as “desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação” e promover os “princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade ambiental” (BRASIL, 2017, p. 43). A alteração da diretriz que previa superação das desigualdades (inciso III do art. 2º do substitutivo da Câmara) provocou, de acordo com o consultor Paulo

²¹ Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014, com vigência por dez anos. O Plano Nacional de Educação foi aprovado “com vistas ao cumprimento do disposto no art. 214 da Constituição Federal”, cujo artigo diz: “A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a: I - erradicação do analfabetismo; II - universalização do atendimento escolar; III - melhoria da qualidade do ensino; IV - formação para o trabalho; V - promoção humanística, científica e tecnológica do País; VI - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto.” (BRASIL, 2017).

Sena,²² ruidosa polêmica no Senado, mas que apesar da substituição permaneceu o essencial: o direito humano à dignidade.

Todavia, somente ler e compreender teoricamente os princípios supracitados no art. 3º da LDB e as diretrizes no art. 2º do PNE é muito raso. O viés são todos os esforços da sociedade civil em consonância com ações de ordem política, para dar não apenas oportunidades e voz aos subalternizados, mas sim escutá-los enquanto sujeito histórico, social, cultural e de direito. Isto é, seria importante que tivessem voz engajada social e politicamente, com falas carregadas de pertencimento e senso de comunidade, e muita escuta – o educador-docente e os profissionais da educação (diretor, supervisor, orientador) em parceria com os pais, os alunos e a comunidade, interagindo, proativos e continuamente, das reflexões e da tessitura de um currículo emancipado para ser emancipatório, e libertador, em oposição à imposição político-vertical e arbitrária de qualquer reformulação curricular, o que vem se tornando uma prática governamental e institucional comum no Brasil.

Dessarte, o porquê de ser a educação um direito humano e fundamental seria melhor compreendido e, em decorrência disso, reflexionar e lutar organicamente por uma escola pública de qualidade faria mais sentido aos envolvidos, sendo o reconhecimento e a preservação dos conhecimentos e dos saberes *locus*-regionais assimilados e legitimados como parte indissociável da escola enquanto alicerce dos protagonismos educativos. Além de inteirar-se da previsão constitucional, devemos nos cercar com profundidade teórica a respeito dos documentos jurídicos que tratam desse tema, visto que a atuação do legislador e do administrador público no tocante à implementação desse direito perpassa, de algum modo,

²² Consultor legislativo da Câmara dos Deputados – Área XV (Educação, Cultura e Desporto), Paulo Sena é o autor do texto *A História do PNE e os desafios da nova lei* (Plano Nacional de Educação – 2014-2024). 2. ed. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2017. (Série Legislativo).

como já ressaltamos, pela família e pela escola, mas não sem o intento da comunidade em geral, considerando que alcançar a qualidade educacional constitucionalmente é, conforme Constituição Federal, Art. 205, atender ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Tem-se afirmado que a educação é um direito fundamental e, em razão disso, a utilização da expressão direito fundamental reflete uma escolha e, portanto, existe a necessidade de justificação para a formação de um pacto semântico: posiciona-se, aqui, em consonância com Sarlet e boa parte da doutrina, distinguindo entre direitos humanos e direitos fundamentais. Por direitos humanos, compreendem-se aqueles que possuem relação com o direito internacional, por fazerem referência àquelas posições jurídicas que se reconhecem ao ser humano como tal, independentemente de sua vinculação com uma determinada ordem constitucional e, por isso mesmo, aspirando à validade universal, valendo para todos os povos e em todos os tempos, revelando um caráter supranacional. No tocante aos direitos fundamentais (de certa forma, também direitos humanos, uma vez que seu titular é sempre o ser humano, ainda que representado coletivamente), aplicam-se àqueles direitos do ser humano que são reconhecidos e positivados na esfera do direito constitucional positivo de determinado Estado (SARLET, 2007, p. 35).

Canotilho (2000, p. 387), da mesma forma, propõe a distinção entre direitos humanos e fundamentais, baseada em sua origem e em seu significado. Dessa forma, direitos do homem seriam os válidos a todos os povos e em todos os tempos (dimensão jusnaturalista-universalista); e os direitos fundamentais são direitos do homem, jurídico-institucionalmente, garantidos e limitados espaço-temporalmente. Logo, enquanto os direitos do homem arrancam da própria natureza humana (invioláveis, intemporais e universais), os fundamentais são os direitos vigentes numa ordem jurídica concreta.

O critério de distinção entre direitos fundamentais e direitos humanos é, nesta ótica, o grau de concreção positiva entre eles, do que se pode inferir que os direitos humanos se mostram, como conceito, mais amplo e impreciso do que o conceito de direitos fundamentais. É sob tal perspectiva que se pretende apresentar o direito à educação: como direito fundamental e, portanto, positivado na ordem constitucional, gozando, assim, de uma tutela reforçada pelo ordenamento jurídico pátrio.

É possível afirmar, pois, que os direitos humanos e fundamentais são direitos instituídos, cabendo ao Estado efetivar as políticas públicas, providenciar e gerir tais ferramentas. Daí poder-se afirmar, como antes, que o direito à educação, o qual é direito humano e fundamental, além de exigir proteção estatal, vincula Estado e Sociedade a sua implementação, valendo a dicção de Alexy (1999, p. 63), a quem “os direitos fundamentais são direitos com hierarquia constitucional e com força de concretização suprema, ou seja, vinculam aos três poderes (executivo, legislativo e judiciário).”

4.2 EDUCAÇÃO INTERCULTURAL E O DESFRONTEIRAMENTO²³ CURRICULAR

Superar o *corpus* instrumentalista do ensino e transmissão de informações e do saber pressupõe a proposição de um currículo

²³ Sem muito esforço e aprofundamento nos buscadores *online*, percebe-se o quão é usado o termo desfronreamento no campo da Educação, considerando, para tal, o número de artigos científicos ora publicados em larga escala nas plataformas digitais de importantes universidades no Brasil. Embora o termo nos remeta à área das Ciências Humanas, assentando-se, mais especificamente, à geografia espacial, existe na polissemia do termo a ideia de ruptura, a qual dá valiosa sustentação filosófica no instante que nos permite reflexionar os cânones da certeza e o universalismo da razão cartesiana. A noção de desfronreamento curricular pressupõe analisar e reflexionar, na perspectiva decolonial, as fundações e “desafios” do vigente modelo curricular das escolas brasileiras, historicamente assentado na concepção eurocêntrica.

intercultural como um dispositivo de tensionamentos e lutas para assegurar a dignidade humana, uma vez que, nessa perspectiva, os sujeitos inserem-se no processo da aprendizagem com escuta e voz. O pedagógico e a perspectiva decolonial insurgem como contraponto ao secularmente instituído para discutir as relações entre interculturalidade, relações étnico-raciais e educação na América Latina, a partir de interseções com a conjuntura brasileira, em consonância com o pensamento crítico de fronteira, defendido por Walter Dignolo, cuja lógica preconiza um posicionamento contínuo de transgredir e insurgir, valendo-se dos desafios e necessidades de transformação na contemporaneidade. O projeto de interculturalidade²⁴ proposto por Catherine Walsh²⁵ visa à transformação social e política, à transformação das estruturas de pensar, agir, sonhar, ser, estar, amar e viver, a qual oferece sua contribuição ao enfatizar os elementos de uma pedagogia decolonial, ao trazer, reflexivamente, o diálogo entre Paulo Freire e Frantz Fanon,²⁶ baseado nas concepções teórico-libertárias desses autores. Segundo afirma,

²⁴ Perspectiva voltada a problematizar as urgências político-pedagógicas na América Latina, numa leitura crítica do mundo, a revelar as profundidades do problema colonial e intervir na reinvenção da sociedade para a construção de condições radicalmente diferentes de humanidade, conhecimento e vida. Embora todo desenvolvido no Equador, principalmente em relação ao movimento indígena, não se condiciona a essa iniciativa nem à iniciativa Afro. Seu interesse é, por um lado, tornar evidentes os modos como o multiculturalismo neoliberal e a interculturalidade funcional trabalham para perpetuar a matriz de poder e, por outro lado, explorar os desafios que movimentos indígenas e afrodescendentes apresentam a essa ordem, mais particularmente as maneiras como eles avançam em um projeto de interculturalidade crítica que tenha uma natureza tanto decolonizadora quanto pedagógica.

²⁵ Catharine Walsh é professora e diretora do Doutorado em Estudos Culturais Latino-americanos da Universidade Andina Simón Bolívar do Equador (Quito). Seu trabalho como pesquisadora e militante está focado no projeto político, epistêmico e ético da interculturalidade crítica, da decolonialidade e de temas inter-relacionados como raça, gênero, conhecimento e natureza e pedagogias sociopolíticas. Seus livros mais recentes são: *Interculturalidad, Estado, Sociedad: Luchas (de)coloniales de Nuestra época* (2009); *Interculturalidad y (de) colonialidad. Ensayos desde Abya Yala* (2013).

²⁶ Frantz Fanon foi médico psiquiatra, filósofo, ensaísta, marxista, de ascendência francesa e africana. Suas obras foram inspiradas em movimentos de libertação anticoloniais, nas quais analisou as consequências psicológicas da colonização,

La interculturalidad es un proyecto que por necesidad convoca a todos los preocupados por los patrones de poder que mantienen y siguen reproduciendo el racismo, la racialización, la deshumanización de algunos y la súper y sobrehumanización de otros, la subalternización de seres, saberes y formas de vivir. Su proyecto es la transformación social y política, la transformación de las estructuras de pensar, actuar, soñar, ser, estar, amar y vivir. Por eso, centrar el libro en ella tiene una doble intencionalidad. Por un lado, ayudar a su comprensión dentro del contexto sociohistórico y actual que estamos viviendo en la región andina; pero también, y por otro, envolver a los lectores en una consideración crítica sobre las sociedades en que vivimos, sobre el peso de su estructuración social y sobre la posibilidad de imaginar y construir algo verdaderamente diferente. En sí, no pretendemos presentar la interculturalidad como nuevo paradigma totalizante, sino como perspectiva, proceso y proyecto de vida por construir. (WALSH, 2009, p. 15).

Com relação ao exposto, a pesquisadora ganha notoriedade no cenário latino-americano ao trazer à discussão uma pedagogia e um pedagógico que problematize com vistas a superar o vigente modelo educacional, com as bases historicamente assentadas na lógica do “sistema capitalista-patriarcal-moderno/colonial”, ao afirmar que “o coletivo está nas vozes” dos sujeitos que narram, contam e dão presença ao como fazer-pensar-lutar. Para a autora,

[...] está en los pensamientos y las luchas que los textos, autores y autoras tejen entre ellas y ellos, con pueblos, comunidades, colectividades, subjetividades, ancestralidades y conocimientos, y siempre desde y con lxs de abajo como lugar, postura y apuesta políticas,

tanto para o colonizador quanto para o colonizado, bem como ainda se debruçou acerca do processo de descolonização, considerando seus aspectos sociológicos, filosóficos e psiquiátricos. Trabalhou como médico psiquiatra no hospital do exército francês na Argélia, colônia francesa, onde testemunhou atrocidades da guerra da libertação, unindo-se à resistência argelina, participando, posteriormente, na política africana pós-colonial.

epistémicas y existenciales, de vivir (in-re)surgiendo Lo colectivo está en las voces, sujetas y sujetos que narran, cuentan y dan presencia al cómo del hacer-pensar-luchar en contra del sistema capitalista-patriarcal-moderno/colonial – a la vez antropocéntrico y heteronormativo – y al cómo de las pedagogías de resistencia, (re)existencia y vida que caminan estos modos – muy otros – que entendemos por y que llamamos decoloniales. (WALSH, 2017, p. 11).

Em uma incursão epistêmica pautada na articulação entre uma dimensão pedagógica e decolonial, indagando sobre as implicações de pensar o decolonial pedagogicamente e o pedagógico decolonialmente, em que a educação tem um papel fundamental para a transformação de paradigmas e imaginários, no combate à desigualdade, exclusão e dominação. A autora dá preferência pela formulação do termo pedagogias decoloniais no sentido de compreendê-la enquanto

metodologias produzidas em contextos de luta, marginalização, resistência e que Adolfo Albán²⁷ tem chamado "re-existência"; pedagogias como práticas insurgentes que fraturam a modernidade/colonialidade e tornam possível outras maneiras de ser, estar, pensar, saber, sentir, existir e viver-com. (WALSH, 2013, p. 19).

Em acordo com Freire, Walsh defende que a pedagogia deve ser entendida como uma metodologia essencial dentro e para as lutas de libertação social, política, ontológica e epistêmica, ou seja, "a pedagogia e o pedagógico não são pensados no sentido instrumentalista do ensino e transmissão do saber, tampouco se limitam ao campo da educação ou dos espaços escolares." (WALSH, 2013, p. 29). O sociólogo argentino Enrique Dussel também dialoga com a

²⁷ Adolfo Alban Achinte Professor colombiano.

pedagogia libertadora²⁸ de Freire, definindo-o como um intelectual que pensa a educação emancipadora do oprimido frente ao opressor, sendo possível, por esse método, um diálogo para a práxis da libertação. Para Dussel (2007, p. 439), a relevância do educador consiste justamente no fato de esse entusiasmar espaços/ambientes de aprendizagens onde o educando possa se constituir enquanto *ethos* mais crítico, ao ensiná-lo a interpretar a realidade objetiva criticamente; noutras palavras, o processo pedagógico é parte indissociável do ser humano, agente da própria libertação, o qual, com a “consciência acordada”, assume-se ser capaz de exercer seu papel de cidadão e se habilitar a revolucionar a sociedade.

Freire (2017, p. 120) propõe a educação dialógica – onde não se impõe visão de mundo. Assim, permite-se ao homem se descobrir em “situação” (ao pensar sua própria condição de existir), tendência a refletir sobre sua própria situacionalidade, o que o constitui – se a educação tem como princípio ser dialógica, isto é, baseada no diálogo, no qual educandos e educadores são entendidos como seres em busca – cidadão crítico e transformador da ordem social, econômica e política injusta.

[...] os homens seres em “situação”, se encontram enraizados em condições tempo-espaciais que os marcam e a que eles igualmente marcam. Sua tendência é refletir sobre sua própria *situacionalidade*, na medida em que, desafiados por ela, agem sobre ela. Esta reflexão implica, por isto mesmo, algo mais que estar em *situacionalidade*, que é a sua posição fundamental. Os homens são porque *estão* em situação. E serão tanto mais quanto não só pensem criticamente sobre sua forma de *estar*, mas criticamente atuem sobre a situação em que *estão*. (FREIRE, 2017, p. 141).

²⁸ Também denominada ainda pedagogia da libertação, propõe uma educação crítica a serviço da transformação social, termo associado à filosofia da libertação de Enrique Dussel.

Quando descreve serem os homens seres em situação, versa o autor acerca da visão de mundo do sujeito-educando, “que se manifesta nas várias formas de sua ação, reflete a sua situação no mundo” (FREIRE, 2017, p. 140), são porque estão no mundo, com os seus conhecimentos e saberes. Por uma práxis não opressora, nós, educadores, devemos estar sintonizados com a situação concreta do homem, que, subjetivamente, constitui-se de si enquanto sujeito de seu pensar – um pensar crítico – na relação com mundo por eles incessantemente recriada e transformada.

Se a “ciência moderna consagrou o homem enquanto sujeito epistêmico mas expulsou-o, tal como a Deus, enquanto sujeito empírico” (SANTOS, 2010, p. 80), tem a escola papel fundamental nesse processo, arraigada em um conhecimento disciplinado, cerceando quem a transpõe. Ainda que o vigente modelo de ensino nos desestabilize, é nesse instalado caos que habita a oportunidade de se reinventar e discutir outra(s) escola(s) na emergencialidade do nosso tempo, dar primazia a uma versão mais humanizadora da ação educativa. Por dispormos de inúmeros (e outros) arranjos comunicacionais a todo e qualquer lugar e tempo, somados a intempestivas mudanças sociais, embates teórico-metodológicos nos vários campos epistêmicos, inovações tecnológicas; de lutas e resistências de grupos minoritários historicamente emudecidos pelos longos e vastos processos de colonização e, mais recentemente, por regimes totalitários, é que se supõe que o modelo de educação convencional por décadas legitimado, indubitavelmente, está falido.

De que há todo um sistema operacional político-pedagógico-legal, econômico e sociocultural no qual processo educativo se sustenta não se refuta. Porém, a ação docente/discente não pode estar condicionada a tal. Atualizar matrizes teóricas para ler-reler-interpretar-reinterpretar o mundo e problematizar velhas e novas questões para o nosso tempo é imprescindível, tendo em vista

a fecundidade contemporânea para tensões de toda ordem – epistemológica, educacional, social, geopolítica –, isso por vivermos tempos de ambivalência, de múltiplos sentidos, de subversão, de indecisões e incerteza. Sendo assim, romper com o paradigma dominante é instituir uma nova racionalidade científica sem negar a ciência historicamente alicerçada em dogmas intransponíveis, mas avançar quanto ao movimento em prol do reconhecer para legitimar o conhecimento local e total. Conforme Santos (2010, p. 76):

No paradigma emergente o conhecimento é total, tem como horizonte a totalidade universal de que falava Wigner ou a totalidade indivisa de que fala Bohm. Mas sendo total, é também local. Constitui-se em redor de temas que em dado momento são adotados por grupos sociais concretos como projetos de vida locais, sejam eles reconstruir a história de um lugar, manter um espaço verde, construir um computador adequado às necessidades locais, fazer baixar a taxa de mortalidade infantil, inventar um novo instrumento musical, erradicar uma doença, etc., etc. A fragmentação pós-moderna não é disciplinar e sim temática.

Nesse contexto, construir conhecimento com reconhecimento aos contributos dos atravessamentos étnico-culturais, às novas versões da história *locus*-regionais, à natureza empírica e sua biodiversidade, enfim, preconiza um ideário da educação contemporânea, no sentido de conceber a escola pública enquanto *status* de espaço político com vistas à construção da cidadania, da não-violência, a fim de que se evite os conflitos sociais, quer seja se referindo a estudos voltados às diferentes culturas, quer seja a questões de viés sociopolítico quando coletivos populares como negros, indígenas, periféricos, ribeirinhos, mulheres e outros reivindicam, perante autoridades, políticas públicas que promovam seus direitos e deveres como cidadãos. É pontual valorizar a participação política dos cidadãos para se efetivar os chamados direitos culturais, garantindo-lhes, desse modo, espaço

de igualdade para os atores culturais poderem se colocar como integrantes das decisões do país. Para Felisberto (2012, p. 148), a ação “dialogar e participar efetivamente da política e da (re)construção da Constituição” pressupõe a emergência de não apenas reconhecer o diferente, mas de preservar os grupos socialmente subalternizados.

Há uma emergência dos sujeitos na sociedade e na escola (ARROYO, 2017), e os setores populares em suas ações coletivas e em seus movimentos se afirmam visíveis à medida que lutam exigindo reconhecimentos positivos e ressignificação da escola pública, com vistas a fazer frente aos processos de ocultamento e incrustada inferiorização, que, mesmo com os dispositivos legais e ordenamentos pedagógicos, ainda incidem sobre a nossa cultura política e pedagógica do país. Em defesa de um currículo intercultural, propõe-se aqui o desfronteiramento curricular, para que dentro do território do currículo os coletivos populares estejam contemplados – densamente politizados, com voz proativa e escuta –, propiciando, desse modo, a que escolas e coletivos docentes-educadores possam trazer e reconhecer as suas experiências e saberes para avançar, posto que “as disputas no território dos currículos não são apenas pela entrada e pelo reconhecimento de novos temas, novos conteúdos, mas de novos sujeitos” (ARROYO, 2017, p. 156); sujeitos estes que – ora reconhecidos – reconheçam-se nesses saberes e experiências.

Compreender de que maneira a pós-modernidade e tudo que a constitui pode interferir positivo ou negativamente no contexto escolar e educacional *locus-regional* é fundamental para pensar e discutir o letramento²⁹ desse currículo, cuja emergência está na sua redefinição

²⁹ Para além da noção da pedagogia, em que letramento é a incorporação funcional das capacidades a que conduz o aprender a ler e escrever, e do conceito mais específico trazido pelo linguista Marcos Bagno (2002), no livro *Língua Materna. Letramento, Variação e Ensino*, coautoria com Michel Stubbs e Gilles Gagné, o qual se posiciona em prol de uma educação linguística que abandone o estudo da língua como objeto em si mesma e passe a incorporar o conceito de heterogeneidade como aspecto fundamental do ensino de língua nas escolas, pensar e discutir o

como um todo. Sabe-se, portanto, que o termo letramento, desde a sua origem até as suas mais variadas concepções, tendo por base o estudo de vários teóricos, invariavelmente, conforme Silva (2015, p. 22-23),

[...] está relacionado com a escrita, ou seja, não faz sentido compreender o termo letramento dissociado da escrita, seja do ponto de vista da dimensão individual caracterizada por pensar um sujeito ou grupos de sujeitos que adquire a habilidade de ler e escrever ou do ponto de vista da dimensão social, com foco nas influências ou transformações ocorridas em função da introdução da escrita na sociedade [...]

De acordo com Street (1984 apud SILVA, 2015, p. 23), ancorada na teoria do inglês Brian Street,³⁰ pode-se afirmar não haver um único letramento, no singular, mas letramentos, no plural. Nessa perspectiva teórica, assenta-se nossa propositura de currículo intercultural. Para tanto, é fundamental pontuar que há vários modelos de currículo vigentes, dos tradicionais com centralidade nas disciplinas, nas áreas do conhecimento, no núcleo comum, aos inovadores, voltados à integração curricular, à visão humanística. O presente estudo não se propõe a definir se o currículo ora aqui sugestionado é desse ou daquele modelo, se é o mais adequado, se atende às mais diversas demandas, se contempla todos os saberes e conhecimentos sem distinção. Todavia, o processo de tessitura e reflexão do respectivo documento pode promover um mo(vi)mento interdisciplinar sem precedentes, devolvendo, de fato, a Escola aos verdadeiros sujeitos de direito.

letramento por nós apresentado se refere à construção de um novo currículo enquanto documento escolar. Nesse sentido, é o processo constitutivo didático-pedagógico e legal de como esse tal documento deve ser pensado, construído e legitimado, com base na perspectiva da interculturalidade.

³⁰ Para saber mais sobre o autor e seus estudos em letramento, ver Street (1984).

À vista disso, o desfronreamento curricular o qual propomos não se tensiona à ruptura total com o paradigma científico dominante, já que, em consonância com a perspectiva decolonial, busca-se, como já afirmado, oferecer releituras históricas e, em decorrência, problematizar velhas e novas questões para o continente, ao país e à microrregião, a fim de transcender a colonialidade. Sugestiona-se, para tanto, ser urgente novo letramento³¹ curricular, que se pense a tessitura do currículo a partir do *ethos* local/regional. Assim, o tal desfronreamento pressupõe um estudo para além da discussão dos conteúdos que serão ou não contemplados. Mais do que promover “enxertos” no já tão saturado currículo escolar para atender a uma demanda político-pedagógica-legal, essa tessitura curricular deve ocorrer coletivamente e vinculada à realidade na qual a escola está localizada, considerando, para tal, a realidade dos estudantes; currículo na concepção de documento à formação humana e assentado na dimensão da experiência cultural, voltada não só à aplicabilidade do conhecimento à realidade cotidiana – lógica do uso prático –, mas partindo da aplicabilidade local para o global ser compreendido no sentido de o currículo não se esgotar nele mesmo, posto que, na contemporaneidade, muito em virtude da(s) tecnologia(s), o local é severamente atravessado pelas múltiplas interlocuções globais.

³¹ O termo letramento foi incorporado ao vocabulário da Educação e das Ciências Linguísticas na segunda metade dos anos 80 do século passado, segundo a pesquisadora e professora Magda Soares, no livro *Letramento: um tema em três gêneros*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. Como o surgimento de uma palavra (ou expressão) ou sua resignificação emergem de novos fatos, novas ideias, novas formas de compreender determinados fenômenos interpostos a contextos que exigem outra reflexão acerca do termo-lugar/tempo. O letramento surgiu, pois, no período-contexto que o termo alfabetizado, ora compreendido como aquele que sabe codificar e decodificar, não mais atendia às demandas sociais. Assim, a fim de representar a capacidade de ler e escrever para além do domínio do sistema alfabético/ortográfico, algo comum no processo de alfabetização. Na definição de Marcuschi (2010, p. 25), “letrado é o indivíduo que participa de forma significativamente de eventos de letramento e não apenas aquele que faz uso forma da escrita.” (MARCUSCHI, 2010, p. 25).

Aproximar o termo "intercultural" no currículo ora propositivo é não só irromper com o paradigma dominante, mas também com a perspectiva do entre culturas, que une diferentes culturas. Interculturalidade: reflexioná-la, pois, como ideia inovadora é revolver esse território semântico-político como emergente campo em expansão, em consonância com o PNE no que se refere aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade ambiental. Não podemos mais admitir a primazia incutida nas falas que invariavelmente sucumbem-se no relevo teórico, no qual um dos pilares é ter na educação do futuro o grande trunfo. Se não redefinirmos os desenhos curriculares, se não voltarmos nosso olhar para o reconhecimento do viver presente, do/no local e *locus*-regional, a centralidade perecerá no *slogan* preparar para o futuro promissor.

A escola pública e seus currículos não podem continuar a se conformar como sistema nacional intransponível, ou "a pensar-se nas mesmas lógicas republicanas generalistas, insensíveis à especificidade dos coletivos populares." (ARROYO, 2017, p. 156). E se na década de 1980 e início dos anos 90 não faltaram incisivas críticas à insensibilidade dos currículos, das escolas e da docência a não reconhecer a realidade dos educandos das escolas públicas, hoje se concebe ser inquestionável o seu desfronreamento em prol dos coletivos populares, do sujeito histórico, social, cultural e de direito. É fundamental, portanto, que a escola, a docência e o currículo se ressignifiquem contemporaneamente, pois

A não adaptação dos currículos, das didáticas, dos tempos e dos parâmetros de avaliação teria levado aos altos índices de reprovação, evasão, defasagem que tanto aumentaram com a chegada dos pobres.³²

³² O uso do termo por Miguel Arroyo tem a ver com a maneira como se interpreta a chegada dos coletivos populares para a escola pública, às salas de aula, em consonância a "classes subalternas", ou seja, as classes sociais localizadas na base da pirâmide do poder aquisitivo. Enquanto a escola para os pobres for pobre, será

Esses índices, que vão crescendo na medida em que o número de alunos pobre vai aumentando, seria um indicador equívoco dessa postura insensível, desse ignorar a especificidade dos coletivos populares que foram chegando e sendo reprovados, defasados, por tratar todos com os mesmos parâmetros de medida, ignorando suas diferenças. (ARROYO, 2017, p. 159).

Os direitos humanos serão civilmente respeitados se o cidadão for capaz de reconhecer que a sua diversidade vai além do multiculturalismo e passa pelo interculturalismo, colocando-se, ao assumir-se cível e politicamente, integrante das decisões estruturais *in locus* – comunidade, cidade, microrregião, região – com a emergência de novos espaços e a preservação desses coletivos populares (ou grupos) e não apenas o reconhecimento do diferente, mas a integração da diversidade. Para tanto, entende-se que repensar a escola e o ensino é, antes de tudo, promover um desfronteiramento curricular, pois propor novo currículo sem superar o convencional será uma reles adaptação. Sem ruptura não há inovação. Sugestionar o currículo escolar sob o prisma da educação intercultural pode significar a tal revolução copernicana³³ no campo educacional, a fim de formar uma sociedade civil plural e democrática pautada na legitimação dos protagonismos educativos. Acerca disso, Felisberto (2012, p. 148) insere lúcida análise-definição:

uma utopia, segundo ele, a construção de uma escola possível, visto que escolas rurais e de periferia urbana, em geral longe dos holofotes midiáticos, a miséria das suas instalações físicas e humanas atesta a verdadeira miséria que o estado destina à educação.

³³ O polonês Nicolau Copérnico (1473-1543) é autor da teoria heliocêntrica do Sistema Solar. Quando falamos “revolução copernicana”, fala-se de algo relativo ou pertencente ao sistema astronômico de Copérnico, uma revolução para a época, séc. XVI. Acreditava ser o saber um privilégio da minoria e temia que a água pura do conhecimento fosse misturada à lama do senso comum, temia a reação dos ignorantes, não da religião. Foi cônego da Igreja Católica, governador e administrador, jurista, médico. A Revolução Copernicana na Educação consiste numa radical transformação em pelo menos três dimensões: cognitiva, ética e política, e correlacioná-las é fundamental para superar a educação como fabricação.

O interculturalismo é um conceito que vai além da diversidade cultural, pois implica a construção de um espaço no qual os diversos grupos culturais possam se manifestar, dialogar e serem reconhecidos como agentes participantes nas decisões e rumos da política cultural e, principalmente, na (re)construção e (re)interpretação da Constituição.

Com certa frequência, diferentes entendimentos parecem denominar o que legitimamos por currículo, pensado e organizado conforme concepções incutidas pelo momento histórico, no qual posições teóricas e educacionais – como conhecimentos escolares, procedimentos pedagógicos, relações sociais, valores, identidades do estudante, dentre outros – são determinantes à garantia de uma prática educativa efetiva e que garanta a sua relevância social na formação integral do sujeito-cidadão. Logo, nessa lógica propositiva, deve a instituição escola passar por uma série de transformações não só com relação ao processo ensino-aprendizagem, hoje verticalizado; mas, sim, de ordem sociopolítica no que diz respeito ao seu compromisso enquanto instituição social formadora de cidadãos.

Para tanto, faz-se notório que todos os segmentos envolvidos na tessitura do currículo intercultural (enquanto dispositivo de insurgência, no sentido de promover protagonismos para conferir visibilidade e legibilidade às várias relações sociais que compõem a organização escolar, com especial atenção para as categorias subalternizadas que há muito convivem com o aprofundamento da pobreza, desigualdade e violência) construam-no com legitimidade no substrato pedagógico e legalmente sob o prisma dos direitos humanos fundamentais e aponte, por meio de tensionamentos e dinâmicas interdisciplinares, os desafios e caminhos a tomar para transformar a realidade na qual se inserem os sujeitos de direito legalmente não contemplados. Logo, é urgente a instituição escolar contemporânea imprimir outra lógica ao currículo

vigente, na busca por uma pedagogia que vise ao protagonismo e à cidadania, isto é, que assegure o direito à educação e a cidadania para a população vulnerável.

Quando a ação é reflexionar o currículo, normalmente, são os conteúdos a serem ensinados e aprendidos que entram na pauta. As experiências de aprendizagem escolares, os planos pedagógicos elaborados por professores, escolas e sistemas educacionais, os objetivos a serem alcançados por meio do processo de ensino, os processos de avaliação que terminam por influir nos conteúdos e nos procedimentos selecionados nos diferentes graus da escolarização, são responsáveis por expandir o currículo a um campo de proposições e estudos muito amplo, ao passo que se exige cada vez mais que ela exerça o papel de proporcionar ao sujeito a possibilidade de mobilidade social dentro de um contexto, onde os papéis na sociedade são determinados pela capacidade de relacionar-se com o outro e com o mundo de um modo geral, através de um posicionamento crítico frente às realidades cotidianas.

É preciso dialogar com nosso tempo. Ainda, pouco ou, seguramente, nada mudará se *corpus* e posturas docentes e os órgãos governamentais permanecerem inertes às transformações. O modelo de conhecimento a ser trabalhado deve ser aberto e evolutivo, e não mais pronto e acabado. Isto é, não cabe mais o modelo de ensino disciplinar. A contemporaneidade atravessada pelos avanços tecnológicos e suas múltiplas interlocuções com a vida cotidiana se fixou definitivamente na escola e naquilo que a cerca. Assiste-se a uma infinidade de recorrências discursivas sobre educação e escola, advindas das mais diversas áreas e perspectivas. Para Marlucy Alves Paraíso (2012), nosso tempo vive mudanças significativas na educação, pois:

[...] mudaram as condições sociais, as relações culturais, as racionalidades. Mudaram os espaços, a política, os movimentos sociais e as desigualdades. Mudaram também as distâncias, as geografias, as identidades e as diferenças. Mudaram as pedagogias e os modos de ensinar e aprender. Mudaram as estratégias de "colonizar", de educar e de governar. Mudaram os pensamentos, os raciocínios, os modos de "descolonizar", os mapas culturais. (PARAÍSO, 2012, p. 26).

No entanto, o Estado brasileiro está falhando na policultura de uma educação de qualidade à população historicamente vulnerabilizada, ao oferecer uma escola pública que privilegia uma aprendizagem mecânica e impotente em detrimento do pensamento crítico, global e autônomo, com educadores, gestores e coordenadores pedagógicos desestimulados e, por vezes, desqualificados, somado às precárias condições de trabalho, sem apoio institucional e da comunidade e com educandos desmotivados para aprender. O estudo propõe alternativas para o fortalecimento de uma escola capaz de educar o cidadão global emancipado, com as habilidades do aprender a ser, aprender a aprender, aprender a compreender, aprender a pensar, aprender a se organizar e aprender a mudar, não sem antes, é claro, de forma mais geral, compreender que a propositura do currículo escolar intercultural pressupõe a ruptura (sem ser reacionário a ponto de negar a ciência, o conhecimento constituído historicamente) com o atual currículo, a qual, indubitavelmente, promoverá impactos na lógica espacial da escola, na prática de ensino e na formação de professores.

Intelectualizar educadores quanto aos aspectos multi-interculturais é preciso a fim de começarem a "abordar os modos pelos quais cultura e experiência interagem para formar aspectos poderosamente determinantes de ação humana e de luta." (GIROUX; MCLAREN, 2011, p. 153). Para desinvestir o pensamento convencional,

logicamente caracterizado por complexas relações entre as produções econômicas, culturais e ideológicas, faz-se necessário que o educador incorpore os avanços das teorias pós-críticas, de maneira a compreender que através da política da voz e da sua representação pode emancipar sujeitos ao incorporar temas preteridos a até bem pouco tempo (cultura, identidade, subjetividade, raça/étnico, discurso, gênero, sexualidade). Tanto Mignolo (2015) quanto Santos (2006) imprimem consistentes reflexões sobre os deslocamentos dos saberes centrais aos “locus-periféricos” para legitimar outros conhecimentos e histórias – é claro, sem relegar o passado histórico – produzidos por sujeitos antes subalternizados pela modernidade capitalista.

4.3 REALIDADE ESCOLAR E EDUCACIONAL NO LITORAL NORTE, RS

Mesmo que não retrate os fenômenos sociais fidedignamente, as estatísticas provenientes dos censos oficiais são uma ferramenta estratégica para o pesquisador explicar a frequência da ocorrência de eventos, no caso, úteis ao monitoramento dos sistemas educacionais. Propõe-se contextualizar o cenário educacional e demarcar o perfil socioeconômico norte-litorâneo da instituição no *locus-regional*. Porque estar inteirado do acesso, da permanência e da aprendizagem de todos os alunos é fator preponderante não apenas enquanto mecanismo para monitorar, coletar e apresentar desempenhos por meio de números, mas como agenda positiva que tem o propósito de criar políticas públicas afirmativas, a fim de promover a melhoria da qualidade da educação e dos serviços oferecidos à sociedade. Nesse sentido, podemos dizer que os Indicadores Educacionais do Censo Escolar são elementos capazes de agregar valor analítico e avaliativo às estatísticas, permitindo, deste modo:

[...] conhecer não apenas o desempenho dos alunos, mas também o contexto socioeconômico e as condições de em que se dá o processo ensino/aprendizagem no qual os resultados foram obtidos. Os Indicadores são úteis principalmente para o monitoramento dos sistemas educacionais, considerando o acesso, a permanência e a aprendizagem de todos os alunos. Dessa forma, contribuem para a criação e o acompanhamento de políticas públicas voltadas para a melhoria da qualidade da educação e dos serviços oferecidos à sociedade pela escola. (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICAS, 2018).

Por ser um direito fundamental de natureza social, previsto em lei, o direito à educação está institucionalmente condicionado a uma série de aspectos, tais como princípios e objetivos que o informam, os deveres de cada ente da Federação para com a sua garantia. Por conseguinte, efetivar as políticas públicas requer por parte do gestor público – e os segmentos envolvidos – conhecimento sobre os dispositivos legais, bem como do contexto socioeconômico quanto das condições de onde se dá o processo ensino/aprendizagem, visto que os resultados obtidos estão intimamente ligados a fatores internos e externos à Escola.

Dentre os elementos possíveis de análise estão os dados e bases estatísticas. A partir da análise do número de matrículas nos dois níveis e do número de estabelecimentos de ensino, com base, essencialmente, nos indicadores do Censo Escolar³⁴ 2017 disponibilizados pelo Inep

³⁴ O Censo Escolar é o principal instrumento de coleta de informações da educação básica e uma relevante pesquisa estatística educacional brasileira. É coordenado pelo Inep e realizado em regime de colaboração entre as secretarias estaduais e municipais de educação e com a participação de todas as escolas públicas e privadas do país. Ele abrange as diferentes etapas e modalidades da educação básica e profissional: - Ensino regular (educação infantil, ensino fundamental e médio); - Educação especial – modalidade substitutiva; - Educação de Jovens e Adultos (EJA); - Educação profissional (cursos técnicos e cursos de formação inicial continuada ou qualificação profissional). A coleta de dados das escolas tem caráter declaratório e é dividida em duas etapas. A primeira etapa consiste no preenchimento da matrícula inicial, quando ocorre a coleta de informações sobre

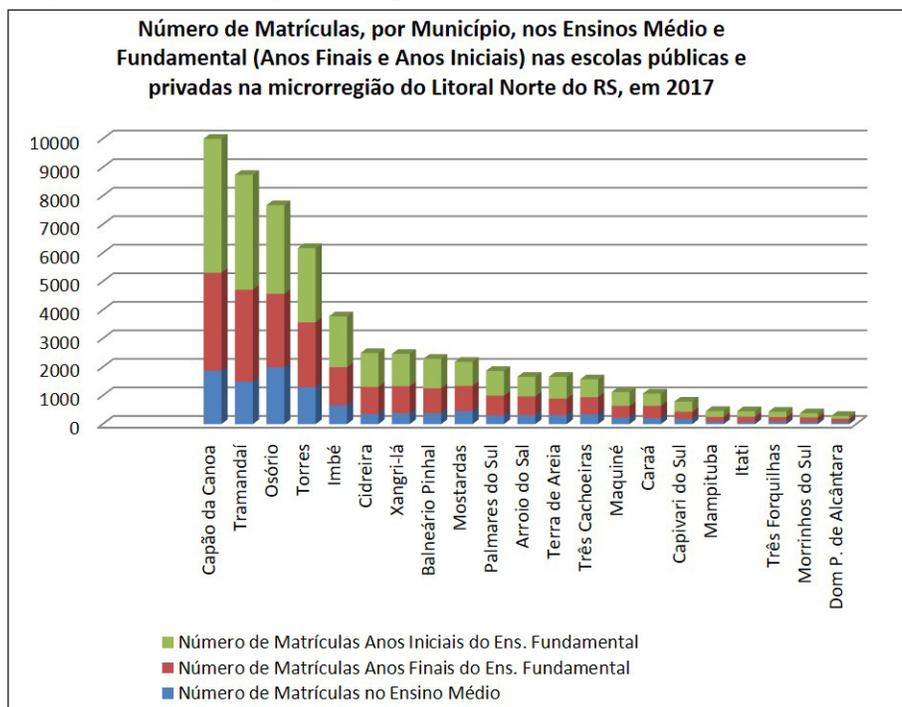
podem-se auferir considerações significativas à luz da premissa panorama educacional. Para elaborar tabelas e gráficos, buscou-se comparar e analisar os “números” do respectivo instituto, de modo a apresentar dados fidedignos a respeito do perfil educacional na microrregião ao poder público e aos demais segmentos da sociedade. Ainda, o estudo se embasa no uso de dados e de estatísticas da Fundação de Economia e Estatística, ora apoiado nos contributos de pesquisas acadêmicas a partir da tríade educação, sociedade e cidadania e da historiografia *locus*-regional. Quanto à metodologia e procedimentos metodológicos, tem-se a pesquisa bibliográfico-investigativa e documental, acrescida de abordagens quantitativa e qualitativa, já que a proposta desta seção é compreender a realidade escolar e educacional.

De acordo com o censo do Inep, eram 57.540 mil alunos matriculados em 329 estabelecimentos de ensino na Educação Básica no Litoral Norte,³⁵ em 2017. Desse número, a Educação Infantil conta com 207 estabelecimentos (Creche, Pré-escola), o Ensino Fundamental soma 188 (Anos iniciais e Anos Finais) e o Ensino Médio 38 unidades (Ensino Médio Propedêutico, Ensino Médio Normal/Magistério e Curso Técnico Integrado/Ensino Médio Integrado). Incluindo matrículas referentes às redes pública e privada, nas duas etapas do ensino básico, 36.313 foram efetivadas nos municípios mais populosos – Capão da Canoa, Tramandaí, Osório, Torres e Imbé –, isto é, o número corresponde a 63,10% dos alunos matriculados.

os estabelecimentos de ensino, gestores, turmas, alunos e profissionais escolares em sala de aula. A segunda etapa ocorre com o preenchimento de informações sobre a situação do aluno, e considera os dados sobre o movimento e rendimento escolar dos alunos, ao final do ano letivo.

³⁵ Contabilizam-se escolas das redes municipal, estadual e federal.

Gráfico 6 – Número de Matrículas no Litoral Norte do Rio Grande do Sul



Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (2017).

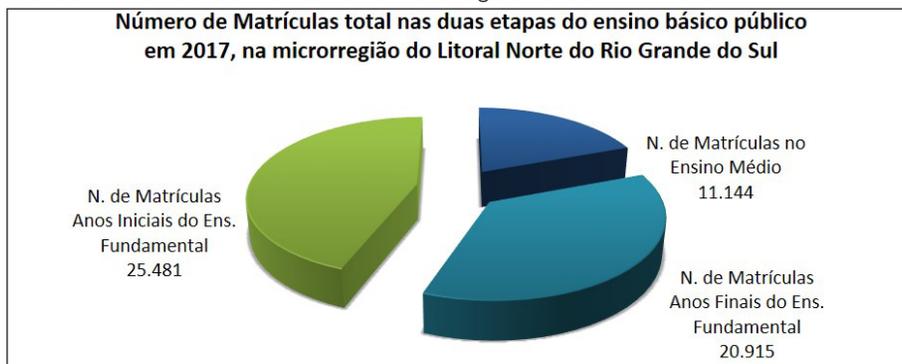
Esses cinco municípios também concentram boa parte dos estabelecimentos de ensino da educação básica, os quais atendem, além da população permanente, a um contingente de alunos oriundos da população flutuante, sazonal e/ou temporária, ou seja, que se instala nos centros urbanos localizados à beira mar em períodos fora da alta temporada – à exceção de Osório, com uma escola apenas na faixa de praia, no Distrito de Atlântida Sul.³⁶ Mampituba, Itati, Três Forquilhas,

³⁶ Escola Municipal de Ensino Fundamental José Paulo da Silva, instalada no centro do balneário, que atende alunos do referido Distrito e da praia de Mariápolis, o balneário vizinho, também pertencente a Osório. Nesta década, terrenos "considerados área verde" do Distrito de Atlântida Sul foram ocupados irregularmente por famílias em vulnerabilidade social, vindas de diferentes regiões do Estado, mais precisamente de áreas periféricas de cidades maiores, sem qualquer planejamento. Os professores da escola notaram que o corpo discente não era mais o mesmo, que ano após ano os alunos matriculados traziam outros valores sociais, culturais, históricos. Com

Morinhos do Sul e Dom Pedro de Alcântara (com população inferior a 5 mil habitantes), localizados na encosta da serra, são os municípios que correspondem juntos a somente 3,51% do total no número de matrículas na região – ou 2.021 alunos matriculados no período.

A seguir, o gráfico é um demonstrativo contendo o número de matrículas (com a sua respectiva porcentagem) nas duas etapas do ensino básico público, o que não nos dá garantia, em prévia análise, de que tenhamos o mesmo percentual de alunos frequentando as salas de aula. Do total de matrículas oficializadas em 2017, 44,28% (ou quase a metade) estão nos Anos Iniciais e 36,35% nos Anos Finais do Ensino Fundamental, com irrisórios 19,37% no Ensino Médio.

Gráfico 7 – Número de Matrículas na microrregião do COREDE Litoral



Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (2017).

Se o tema políticas públicas educacionais e sociais – alicerçada em estudos científicos – não entrar na pauta política, a região estará fadada, num futuro próximo, a conviver mais intensamente com situações de extrema vulnerabilidade social (hoje administrável), potencializada pelo analfabetismo. Muitas crianças que iniciam a vida escolar por motivos diversos (trabalho, discriminação, violência, para

base nisso, novas políticas públicas de ordem social e educacional precisaram ser executadas, para assim assegurar o direito à educação e a cidadania.

citar alguns) evadem antes mesmo de completar a primeira etapa do ensino básico. Um cenário é alarmante: a título de reflexão, o número de matrículas que se apresenta no Ensino Médio é por demais aquém do efetivadas nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, déficit este que, em parte, pode estar explicando o grande percentual de analfabetos acima de 25 anos no Litoral Norte. Aliás, quando se analisa tais números, acentua-se a discrepância e a realidade se mostra bem mais assustadora do que parece: dos 25.481 alunos que ingressaram em 2017 nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em torno de 56% desses (hipoteticamente) devem figurar na estatística dos que não chegam a frequentar a etapa final do ensino básico, em decorrência da sua condição socioeconômica.

Segundo relatório final do Plano Estratégico Participativo de Desenvolvimento Regional do Corede Litoral do Rio Grande do Sul, elaborado pelo Conselho Regional de Desenvolvimento do Litoral Corede Litoral (2017), a população considerada fixa, ano após ano, cresce consideravelmente na microrregião norte-litorânea, reflexo de dois processos migratórios:

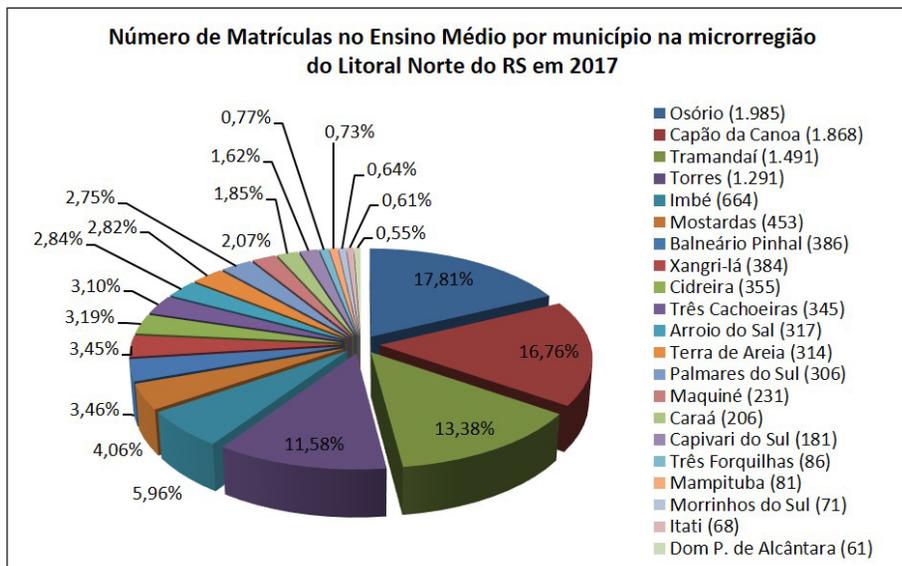
O primeiro caracterizado por famílias de maior renda que vêm ao litoral em busca de um conforto e lazer após sua aposentadoria. Outro grupo, muitas vezes em situações de vulnerabilidade bem grande, são aquelas famílias que anualmente no início do período de veraneio vêm ao litoral em busca de oportunidades de emprego e que acabam se fixando nos municípios muitas vezes de forma irregular. O segundo grupo de migração, famílias que buscam emprego temporário, demanda inúmeras serviços públicos como saúde, habitação e educação. (CONSELHO REGIONAL DE DESENVOLVIMENTO DO LITORAL, 2017, p. 98).

À proporção que aumenta o contingente de habitantes, índices preocupantes na área de educação, abaixo da média do Estado, evidenciam-se. Com uma taxa de analfabetismo grande, é

de se preocupar com os atuais déficits de escolas infantis e a falta de um programa de Educação de Jovens e Adultos de forma mais estruturada e a precariedade no transporte escolar. (CONSELHO REGIONAL DE DESENVOLVIMENTO DO LITORAL, 2017, p. 98). Em situação de vulnerabilidade social na sua cidade de origem, sem perspectivas de vida, famílias inteiras procuram o litoral na busca por empregos. Distorção idade-série de crianças e de adolescentes e adultos com baixa escolaridade (quando não analfabetos) são entraves a gestores que se esforçam para qualificar a educação no seu município. A evasão e a repetência, pelo que se tem apurado, também preocupam as autoridades locais, já que impactam nos índices do Ideb. O crescimento populacional impulsiona o aumento no número de matrículas, invariavelmente.

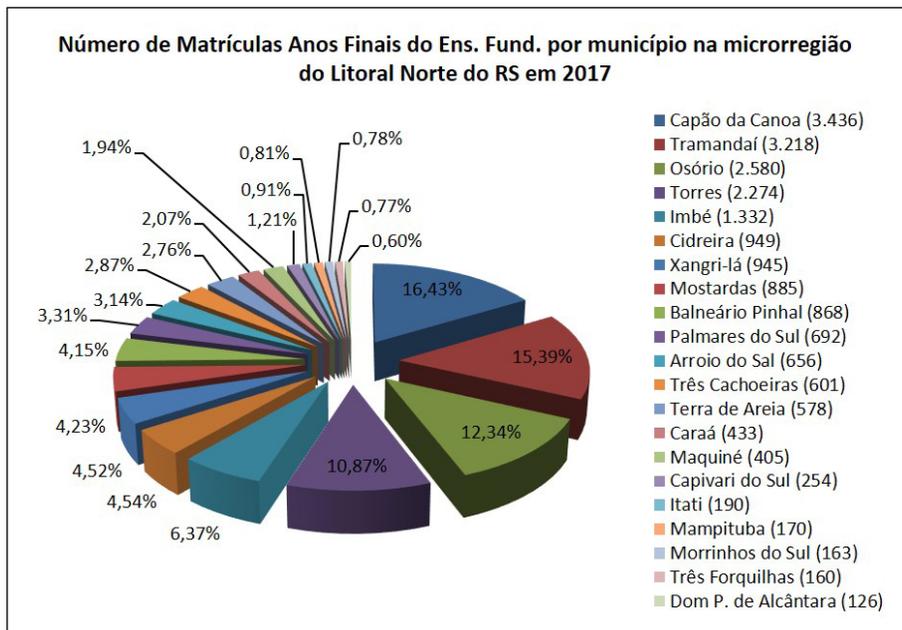
Nos três gráficos a seguir, atentemos ao número de matrículas por município, sendo a maioria realizada nos quatro municípios mais populosos, que se aproximam dos 200 mil habitantes, fixos. Do total de matrículas efetuadas, 32.689 (ou 56,82%) foram em Capão da Canoa, Tramandaí, Osório e Torres, com acentuado predomínio na zona urbana, banhada pelo mar. Para se ter uma ideia do quanto é expressivo esse número, os respectivos municípios atenderam no Ensino Médio a 6.685 alunos, correspondendo a 59,98%; nos Anos Finais do Ensino Fundamental a 11.580, ou 55,36%; e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental a 14.434, ou 56,64%.

Gráfico 8 – Número de Matrículas no Ensino Médio



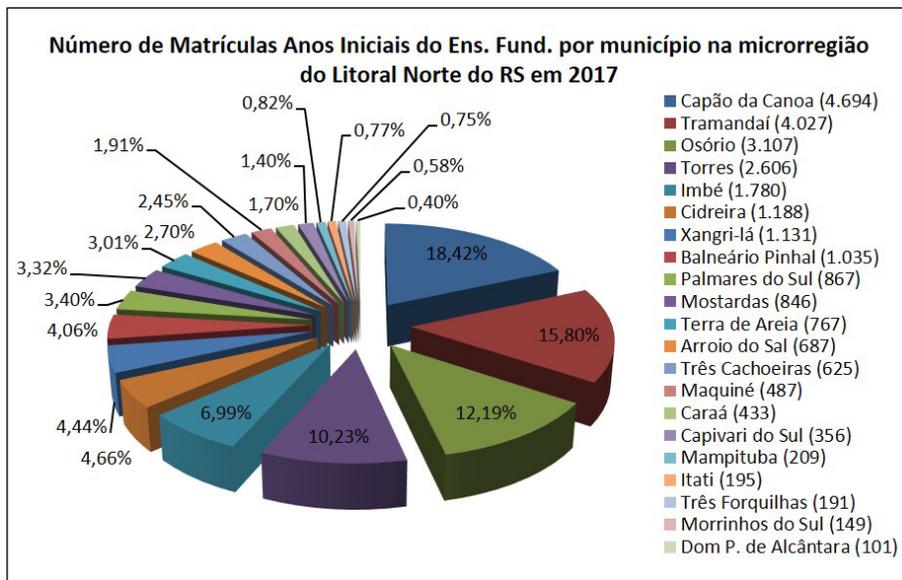
Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (2017).

Gráfico 9 – Número de Matrículas nos Anos Finais do Ensino Fundamental



Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (2017).

Gráfico 10 – Número de Matrículas nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental



Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (2017).

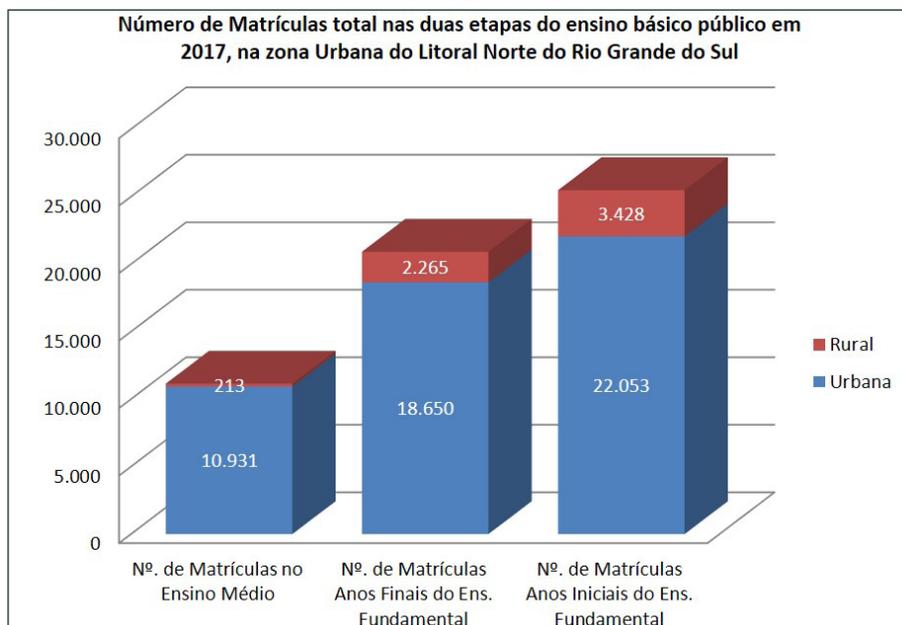
Os cinco últimos municípios de menor população – Dom Pedro de Alcântara, Morrinhos do Sul, Três Forquilhas, Itati e Mampituba, geograficamente ocupando os territórios da encosta da serra – concentram somente 10,99% do total de matrículas, ou 2.017, incluindo as duas etapas do ensino básico, distribuídas da seguinte forma: 3,3% no Ensino Médio, 3,87% nos Anos Iniciais e 3,82% nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Considerando que a maior parte da população fixa nortelitorâneo reside nos centros urbanos, mais especificamente nas cidades e balneários localizados na faixa de praia, predominantemente no *locus*-periférico, é visível que as pessoas convivam com todos os substratos relativos à vulnerabilidade social. Assim, as crianças e os adolescentes, bem como os adultos que retornam aos estudos, e “indissociáveis do meio” onde se inserem contemporaneamente,

desfilam as suas realidades, as suas identidades, os seus pertencimentos, os seus empoderamento, diferentes quanto às matrizes culturais; e que mesmo cerceadas rompem com o silenciamento do corpo e da voz, legitimando, logo, as múltiplas representatividades corporais socioculturais e estéticas, e a escuta.

Na sequência os três gráficos nos dão um panorama mais objetivo do número de matrículas efetuadas, em 2017, e da sua porcentagem nas zonas urbana e rural. Visualmente, em rápida análise, é possível inferir que há mais alunos matriculados na zona urbana, mas o que não significa estarem frequentando a escola. Contudo, essa percepção analítica é muito rasa. Ilustrar graficamente tais diferenças é a forma de mostrar aos profissionais e aos gestores o cenário educacional microrregional, no sentido de que invistam na compreensão das realidades escolar e educacional antes de formular as políticas públicas que atenderão aos interesses e necessidades dos milhares de estudantes, provenientes tanto da população fixa quanto da flutuante, sazonal e/ou temporária. Predominantemente, são 89,82% das matrículas efetuadas na zona urbana, como ilustra em números o Gráfico 11:

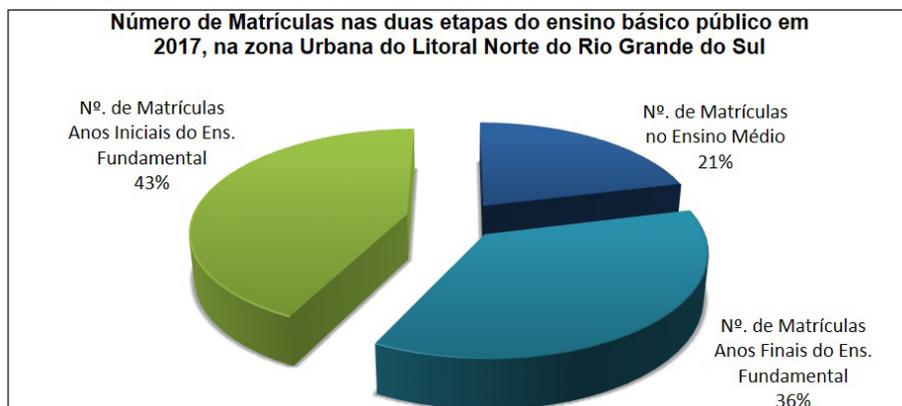
Gráfico 11 – Número de Matrículas total nas zonas Urbana e Rural



Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (2017).

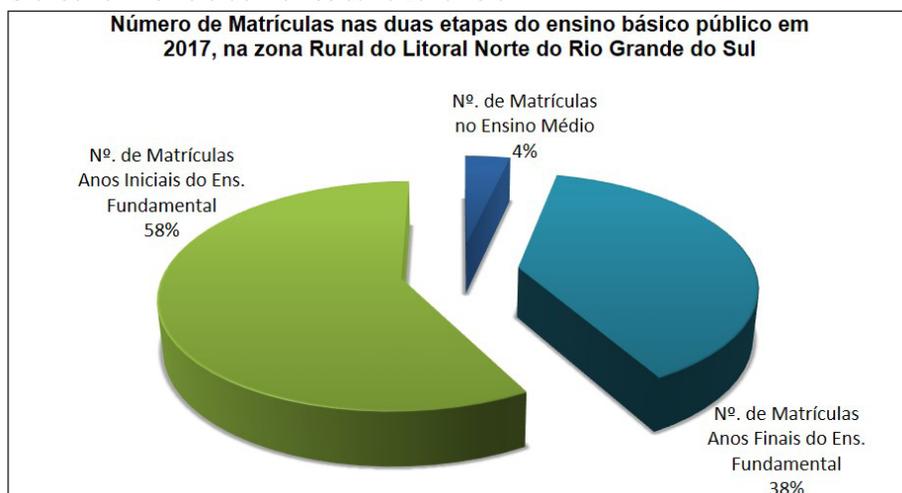
Por ser obrigatória dos municípios a oferta do ensino nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, a porcentagem de matrículas na zona rural não difere muito da zona urbana, isto é, 58% e 38% contra 43% e 36%, respectivamente. Sabe o que isso significa: que as crianças estão frequentando as escolas localizadas nas comunidades onde residem, ou próximas a essas. No entanto, inverte-se a lógica no Ensino Médio. O número de matrículas acentua-se na zona urbana com 21%, contra 6% na zona rural; tal discrepância decorre em virtude de as escolas que ofertam a respectiva etapa estarem instaladas na sede dos municípios.

Gráfico 12 – Número de Matrículas na Zona Urbana



Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (2017).

Gráfico 13 – Número de Matrículas na Zona Rural



Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (2017).

Entre os anos de 2015 e 2017, podemos observar nas duas tabelas a seguir que a variação no número de matrícula não é significativa na região. Com relação ao Ensino Médio, na zona urbana, por exemplo, nota-se uma queda de 3,79% de 2015 para 2016, um pontual aumento de 0,54% de 2016 para 2017. Já na zona rural não houve variação entre 2015 e 2016, e acréscimo de 7,98% em 2017, com destaque para

Mampituba – saltando de 65 matrículas, em 2015, para 81, em 2017, ou com um percentual de 19,75% de aumento.

Tabela 2 – Variação do n. de Matrículas no Ensino Médio entre 2015 e 2017

Municípios da Microrregião do Litoral Norte do Rio Grande do Sul – COREDE Litoral	Número de Matrículas no Ensino Médio					
	Localização					
	Urbana			Rural		
	2015	2016	2017	2015	2016	2017
Arroio do Sal	309	304	317	-	-	-
Balneário Pinhal	401	362	386	-	-	-
Capão da Canoa	1.899	1.837	1.868	-	-	-
Capivari do Sul	174	194	181	-	-	-
Caraá	203	211	206	-	-	-
Cidreira	358	350	355	-	-	-
Dom P. de Alcântara	81	85	61	-	-	-
Imbé	756	722	664	-	-	-
Itati	66	71	68	-	-	-
Mampituba	-	-	-	65	58	81
Maquiné	186	195	191	44	40	40
Morinhos do Sul	97	76	71	-	-	-
Mostardas	320	294	361	87	98	92
Osório	2.259	2.110	1.985	-	-	-
Palmares do Sul	229	225	306	-	-	-
Terra de Areia	302	292	314	-	-	-
Torres	1.364	1.319	1.291	-	-	-
Tramandaí	1.422	1.426	1.491	-	-	-
Três Cachoeiras	383	340	345	-	-	-
Três Forquilhas	83	92	86	-	-	-
Xangri-lá	393	367	384	-	-	-
Litoral Norte	11.285	10.872	10.931	196	196	213

Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (2017).

Quanto ao número de matrículas nos Anos Finais do Ensino Fundamental, de 2015 para 2017, houve aumento de 17.653 para 18.650, na zona urbana, e de 2.164 para 2.265, na rural. Respectivamente, aumentos de 5,35% e de 4,45%. Nos quatro municípios com maior número de matrículas – Capão da Canoa, Tramandaí, Osório e Torres –, avolumaram-se as matrículas.

Tabela 3 – Variação no n. de Matrículas nos Anos Finais entre 2015 e 2017

Municípios da Microrregião do Litoral Norte do Rio Grande do Sul – COREDE Litoral	Número de Matrículas no Ensino Fundamental/ Anos Finais					
	Localização					
	Urbana			Rural		
	2015	2016	2017	2015	2016	2017
Arroio do Sal	500	543	577	61	51	79
Balneário Pinhal	762	841	868	-	-	-
Capão da Canoa	3.167	3.369	3.436	-	-	-
Capivari do Sul	263	254	254	-	-	-
Caraá	192	215	263	201	201	170
Cidreira	898	898	949	-	-	-
Dom P. de Alcântara	101	121	120	15	13	6
Imbé	1.087	1.148	1.165	148	181	167
Itati	124	111	107	67	82	83
Mampituba	94	111	103	81	78	67
Maquiné	207	212	203	205	217	202
Morinhos do Sul	65	70	75	77	91	88
Mostardas	648	688	690	202	201	195
Osório	2.191	2.277	2.283	255	289	297
Palmares do Sul	426	440	488	204	194	204
Terra de Areia	725	608	578	-	-	-
Torres	1.739	1.798	1.805	439	444	469
Tramandaí	3.052	3.147	3.218	-	-	-

Municípios da Microrregião do Litoral Norte do Rio Grande do Sul – COREDE Litoral	Número de Matrículas no Ensino Fundamental/Anos Finais					
	Localização					
	Urbana			Rural		
	2015	2016	2017	2015	2016	2017
Três Cachoeiras	436	443	438	172	177	163
Três Forquilhas	73	81	85	98	82	75
Xangri-lá	903	963	945	-	-	-
Litoral Norte	17.653	18.338	18.650	2.164	2.301	2.265

Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (2017).

Além da emergencialidade para dar importância às avaliações, pesquisas e análises no sentido de aferir a eficácia das políticas públicas educacionais e apontar caminhos permanentes de aprimoramento, tanto os educadores e os coordenadores pedagógicos quanto os gestores públicos precisam se familiarizar com os números oficiais do governo sobre a educação e o perfil socioeconômico. Invariavelmente, o currículo escolar é pensado e organizado com base em concepções incutidas pelo momento histórico, acrescido de posições teóricas, educacionais e políticas. Afirmar que a educação e as políticas sociais dependem de uma boa qualidade da gestão pública é atestar o que já ocorre na práxis de países nórdicos, excelência em justiça social. Logo, o Plano Nacional de Educação (PNE) depende da qualidade de quem faz as políticas municipais, estaduais.

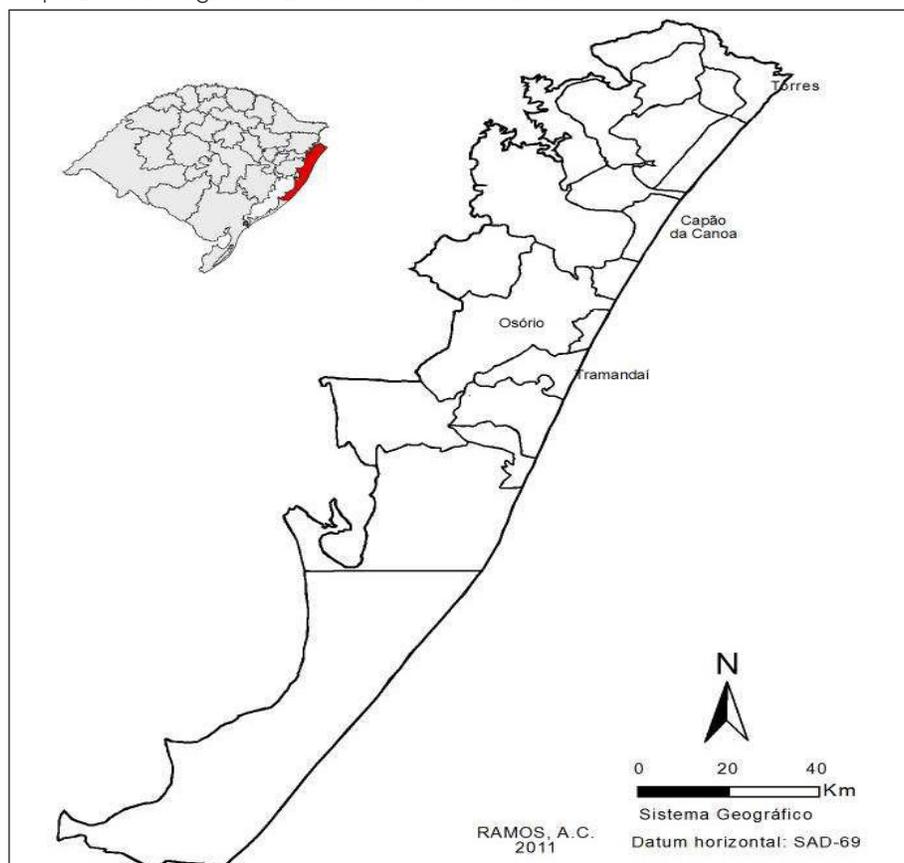
Por conseguinte, é oportuno que todos os segmentos envolvidos na tessitura reconheçam a realidade escolar da instituição, do bairro, da cidade e do município onde se insere; realidade do aluno e de sua família; bem como investigar a realidade educacional, para então construí-lo com base nos direitos humanos e nos direitos fundamentais, e assim assegurar o direito para a educação (inerente à natureza do

homem, que precede a própria natureza do Estado), uma vez que é um instrumento fundamental para que o homem se realize como tal.

4.4 IDENTIDADES, ATRAVESSAMENTOS HISTÓRICO-CULTURAIS EM PERSPECTIVA LOCAL

A fim de compor nesta seção um recorte reflexivo, apresentar histórico e socioculturalmente a microrregião do Litoral Norte estudada é fundamental. Habitada por indígenas, ligada ao processo inicial de colonização e povoamento do Estado do Rio Grande do Sul, destino de imigrantes de várias nacionalidades nos séculos XIX e XX e, atualmente, de fluxos migratórios interior-praia – e por isso suscetível a atravessamentos étnico e cultural –, caracteriza-se como multiétnica. Recentes pesquisas apontam ocorrer transformações nos âmbitos territorial, cultural, étnico, social, econômica e ambiental, ocasionadas, de algum modo, ao crescimento populacional, principalmente por influência dos constantes movimentos migratórios, que, cada vez mais, atraem pessoas de todas as regiões do Estado, à procura por oportunidades de emprego no período da alta temporada, do Brasil e até de países do Mercosul, mais especificamente argentinos e uruguaios, em virtude do turismo de lazer, o qual se estende de dezembro a março.

Mapa 2 – Microrregião do Litoral Norte do Rio Grande do Sul



Fonte: adaptado do Conselho Regional de Desenvolvimento do Litoral e do IBGE (2010).

Embora cultuada pelo sentimento de açorianidade³⁷ por parte da historiografia *locus-regional*, destaca-se a microrregião do Litoral Norte do Rio Grande do Sul em virtude da sua diversidade e atravessamentos étnico e cultural ao longo de séculos, intensificando com a chegada dos povos europeus e de matriz africana. Contudo, da encosta da serra à beira mar, foi o indígena o primeiro protagonista

³⁷ Atribui-se a origem do termo açorianidade ao acadêmico Vitorino Nemésio Mendes Pinheiro da Silva (1901-1978), escrito primeiramente num artigo seu publicado em 1932.

da ocupação e formação histórica dessa região, fixados à beira das águas doces, próximos aos rios e às diversas lagoas, e das águas salgadas, na faixa litorânea de Torres (ao norte) a Mostardas (ao sul).³⁸ Assim, de igual modo, os povos indígenas, os representantes do colonialismo, o negro e os imigrantes nos deixaram de legado contributos quanto a usos e costumes.

Mesmo que, no passado, tenha se destacado enquanto território de inúmeros fatos e acontecimentos históricos³⁹ – e muito contribuído para compor a história sul-rio-grandense – o Litoral Norte, apesar de atrair um grande contingente de pessoas com poder de compra e consumo na temporada de veraneio, registra segundo índices que uma parte de sua população está em situação de vulnerabilidade social, tanto na zona urbana quanto na zona rural. Conforme o relatório do Conselho Regional de Desenvolvimento do Litoral (2016), entre 2000 e 2016, houve um expressivo crescimento populacional, aumentando de 243.411 para 334.107 habitantes. A população fixa foi de 332.431 habitantes, em 2017 (CONSELHO REGIONAL DE DESENVOLVIMENTO DO LITORAL, 2017), ou seja, mais de 80% das pessoas residindo nas áreas urbanas, com 49,5% desse montante ocupando cidades à beira mar.

Os deslocamentos populacionais dos municípios interioranos aos municípios banhados pelo mar sempre existiram, e incidem culturalmente sobre os locais onde as pessoas passam e, em especial, aonde chegam – seja optando por uma pausa em suas trajetórias, seja ao construir suas moradas. A mobilidade humana é fator de desenvolvimento e de transformação social, cultural e econômico.

³⁸ Ver em Golin (1985, 1998, 1999, 2002, 2015).

³⁹ Dentre tantos fatos e acontecimentos, podemos destacar a passagem do botânico francês Auguste de Saint’Hilaire, entre 1820-1821; do Imperador do Brasil D. Pedro I, 1826; cenário de dois episódios de revolução: passagem dos lanchões Farroupilha e Seival, na Revolução Farroupilha, e a Revolução Federalista, em 1895. Em 1808, nasce aqui Manuel Luiz Osório, Marquês do Herval, Patrono da Arma de Cavalaria do Exército Brasileiro, numa estância próxima à Vila de Conceição do Arroio, onde hoje funciona o Parque Osório, localizado no Município de Tramandaí.

O modo de viver das pessoas que nasceram no Litoral Norte sofreu profundas mudanças devido aos contemporâneos atravessamentos culturais e, de certa forma, até descaracterizando aspectos identitários *locus-regionais*. Tanto os atravessamentos culturais de outrora quanto os contemporâneos podem servir de laboratório de interação, de integração e também de superação das diferenças, que apesar de suscitar tensões, enriquece-nos, uma vez que o aprendizado na convivência é mútuo.

Formada por 21 municípios, o Litoral Norte⁴⁰ se diferencia das demais regiões do Estado por atrair a população flutuante, sazonal e/ou temporária, muito em razão do patrimônio natural *locus-regional* – principalmente, de dezembro a março, período da alta temporada, atraída pelo sol e o mar, que nela permanece “por alguma fração de tempo (embora essa população seja predominantemente de veranistas e turistas, também inclui trabalhadores, pessoas que estejam visitando familiares, entre outras).” (ZUANAZZI; BARTELS, 2016, p. 5-6). Boa parte das famílias que chega de maneira sazonal opta por residir nele, principalmente nos cinco municípios mais populosos – quatro banhados pelo mar.

⁴⁰ O respectivo território, que hoje abrange toda a microrregião do Litoral Norte, até meados do século XX, pertencia a um único município, desmembrado do município de Santo Antônio da Patrulha, em 1857: Conceição do Arroio. Em 1934, passa a denominar-se Osório, em homenagem Manuel Luiz Osório. Atualmente, Osório tem seu território bem reduzido por conta das várias emancipações. Das emancipações ocorridas a partir de 1960 – à exceção de Torres, ainda no final do séc. XIX –, são 18 os desmembramentos em sua genealogia, com seis advindos da célula mater: Tramandaí, Capão da Canoa, Palmares do Sul, Terra de Areia, Maquiné e Torres, dos quais municípios já se originaram.

Tabela 4 – Populações dos 21 municípios e total do LN/RS entre 2000 e 2016

Municípios da microrregião do Litoral Norte do Rio Grande do Sul*	População			Produto Interno Bruto** (R\$)	
	População (2000)	População (2010)	População (2016)	PIB	PIB per capita
Capão da Canoa	30.498	42.040	49.848	1.199.141,15	25.433,55
Tramandaí	31.040	41.585	49.262	876.972,89	18.912,91
Osório	36.131	40.906	45.343	1.253.523,18	28.556,01
Torres	30.880	34.656	38.609	977.767,79	26.349,96
Imbé	12.242	17.670	21.478	417.874,17	20.901,02
Cidreira	8.882	12.668	14.465	241.145,88	16.862,17
Xangri-Lá	8.197	12.434	14.215	425.913,53	30.000,25
Balneário Pinhal	7.452	10.856	12.405	186.497,45	15.156,23
Mostardas	11.658	12.124	12.583	283.361,84	22.276,87
Palmares do Sul	10.854	10.969	11.697	407.130,24	35.672,50
Três Cachoeiras	9.523	10.217	10.953	204.650,53	18.929,84
Terra de Areia	11.453	9.878	10.597	185.521,25	17.446,05
Arroio do Sal	5.273	7.740	9.479	183.899,17	20.933,32
Caraá	6.403	7.312	7.591	89.705,80	11.408,60
Maquiné	7.304	6.905	6.809	108.102,38	15.355,45
Capivari do Sul	3.107	3.890	4.214	201.368,15	47.103,66
Morrinhos do Sul	3.533	3.182	3.300	51.726,18	16.199,87
Mampituba	3.106	3.003	3.043	48.359,32	15.685,80
Três Forquilhas	3.239	2.914	2.855	50.870,87	17.397,70
Itati***	-	2.584	2.728	65.906,31	25.329,10
Dom Pedro de Alcântara	2.636	2.550	2.633	46.723,55	17.840,22
Litoral Norte	243.411	296.083	334.107		

Fonte: IBGE e Fundação de Economia e Estatística (2016).

Nota: *Ordem conforme População dos 21 municípios pertencentes ao COREDE Litoral, em 2016. **Dados referentes a 2015. ***Em 2000, pertencia a Terra de Areia.

Embora em menor número, os municípios com sede à beira mar (Tramandaí, Capão da Canoa, Tramandaí, Torres, Cidreira, Imbé, Xangri-Lá, Balneário Pinhal, Arroio do Sal) são os que mais apresentaram taxa de crescimento demográfico no período, sendo o fator preponderante a vinda de pessoas de outras regiões do Estado em busca de emprego nos setores gastronômico e da construção civil. Os dez municípios na encosta da serra (Osório, Caraá, Maquiné, Itati, Terra de Areia, Três Cachoeiras, Três Forquilhas, Morrinhos do Sul, Dom Pedro de Alcântara, Mampituba) e os três na planície da Lagoa dos Patos (Palmares do Sul, Capivari do Sul e Mostardas) também cresceram, mas não significativamente.

4.4.1 **Categorias subalternizadas e a legislação: recorte microrregional**

Entende-se que, para além da ação de identificar a tensão existente entre a pluralidade étnico-cultural e a política de justiça universal, posto enquanto desafio da educação contemporânea, analisar o modo como sociedades tradicionais⁴¹ e negros escravizados – que ainda permanecem nos territórios como outrora seus ancestrais, ou mesmo em ocupações no *locus*-periférico dos centros urbanos nortelitorâneos – deve ser uma política adotada pela escola, assumida pelo sujeito-educador, esforço orquestrado para o pleno reconhecimento e à valorização das identidades culturais nos currículos escolares, a partir da perspectiva da multiculturalidade (no constante diálogo com a interculturalidade), permitindo, assim, “que algumas categorias de

⁴¹ Também conhecidas por “populações nativas”, expressões cunhadas para designar “comunidades até então denominadas por uma única nomenclatura: indígenas. Esse novo cenário tem resultado, em um processo denominado etnogênese, a partir do qual os povos indígenas reivindicam suas identidades étnicas e requerem o reconhecimento tanto de suas etnicidades, quanto de suas territorialidades e pertencimento jurídico.” (BAEZ; WENCZENOVICZ, 2017, p. 152).

indivíduos saíam de inicial isolamento para encontrar atenção e foco na análise multicultural ou pluricultural, assentado no direito à cultura⁴² e a autodeterminação." (BAEZ; WENCZENOVICZ, 2017, p. 152).

Antes de adentrar no recorte microrregional, é tão oportuno quanto relevante pontuar breves considerações acerca de como, no decorrer de quatro séculos, as disparidades sociais e educacionais têm sido constitutivas da sociedade brasileira, que, ainda hoje, infelizmente, afetam as relações-étnicas que segregam e desqualificam educacionalmente os grupos historicamente inferiorizados, no sentido de contribuir para melhor fundamentar o nosso estudo quanto aos contextos sócio-histórico, étnico, cultural. Embora houvesse renovação na historiografia educacional brasileira no final do século XX, e a história da educação submetida a uma nova reconfiguração nos procedimentos de construção de suas narrativas (FONSECA, 2016, p. 37), a representação dos negros nos manuais didáticos ainda é pequena e, em geral, associada à escravidão, alocando-os "em lugares vinculados ao trabalho e à margem do processo de escolarização." (FONSECA, 2016, p. 34).

Guardadas as proporções de toda ordem, com os povos indígenas não foi tão diferente no tocante a sua representatividade na história da educação brasileira. A começar pela lógica educativa, em que a educação indígena essencialmente oral – no caso, os ensinamentos se sucedem de pai para filhos por meio dos saberes e vivências coletivas –, com a chegada do colonizador, passa ser implementada, "com disciplinas compartimentalizadas e de pouca vinculação com a realidade e sua herança cultural", de tal modo que, segundo Cavalheiro e Wenczenovicz (2010, p. 9), incontáveis

⁴² Em concordância com Baez e Wenczenovicz (2017, p. 152), "o direito à cultura é tomado no sentido de proteção às mais variadas manifestações de grupos étnicos, raciais ou religiosos, abrangendo o direito a viver de acordo com suas tradições e costumes, o direito ao reconhecimento de sua singularidade cultural, a garantia contra a discriminação e a assimilação forçada, o direito à promoção de suas expressões culturais, o direito à autonomia e à autodeterminação, entre outros."

elementos culturais e práticas educativas ancestrais modificaram e/ou se perderam. Para tanto, a necessária ruptura com o paradigma assimilacionista

[...] ocorre apenas com a promulgação da Constituição de 1988, que pela primeira vez implementa formalmente no país, uma nova proposta de relacionamento entre o Estado e seus cidadãos indígenas. Através da União das Nações Indígenas (UNI), uma nova visão foi inaugurada com a *Constituição de 1988*, a qual declarou “todos são iguais perante a Lei, sem distinções de qualquer natureza” e admitiu o multiculturalismo, reconhecendo vários direitos indígenas importantes, incluindo o direito à posse da terra habitada tradicionalmente e à preservação intacta de suas culturas no ambiente natural necessário para isso. (CAVALHEIRO; WENCZENOVICZ, 2010, p. 10).

Constitui-se a respectiva região, pois, num território onde atravessamentos de toda ordem e em diferentes contextos espaço-temporais dão cor local⁴³ a um lugar já sem identidade fixa. Os protagonismos educativos provêm de experiências, saberes e conhecimentos locais, visto que o currículo escolar não pode estar separado da realidade social dos envolvidos no processo do ensino e da aprendizagem. Na área da educação, há inúmeros documentos para e que asseguram os direitos a esse respeito. Exemplo disso é o estudo da história e da cultura afro-brasileira⁴⁴ e indígena, que geralmente entra nas dimensões do currículo eventual e descontextualizado, quando não folclorizante, embora esse seja conteúdo programático. Consta no Art. 26-A da LDB (BRASIL, 1996, p. 17-18) que:

⁴³ A expressão pertence a áreas distintas. Aqui usamos como um artefato de cunho sócio-histórico, já que esse aspecto tem compromisso com o que é verossímil. É tudo o que transparece a realidade de um local específico ou região – do ponto de vista social, cultural, geográfico, histórico, etc.

⁴⁴ Ver estudos em BALDI (2014, 2013, 2010).

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e da cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e de história brasileiras.

Existem quatro escolas de Educação Escolar Indígena no Litoral Norte, todas acompanhadas e mantidas pela 11ª Coordenadoria Estadual de Educação – vinculada à Secretaria de Educação do Rio Grande do Sul/SEDUC –, instaladas em frágeis estruturas físicas na zona rural de Maquiné, Osório, Torres e Palmares do Sul.⁴⁵ Sobretudo pela carência e pelo descaso dos gestores para com as políticas públicas de promoção e defesa da educação, dificilmente os alunos indígenas que estudam na escola dessas comunidades socializam as suas atividades de aula, construídas a partir da sua cultura ancestral em consonância com os saberes comunitários, desenvolvidos com base nessa modalidade de educação.

⁴⁵ Esses municípios pertencem ao COREDE (Conselho Regional de Desenvolvimento). O COREDE é um fórum de discussões e decisão acerca de políticas e ações visando ao desenvolvimento regional, criado pela Lei n. 10.283, de 17 de outubro de 1994 e regulamentada pelo Decreto n. 35.764, de dezembro de 1994, com a finalidade de atender às necessidades/demandas *locus*-regionais. Define-se abrangência geopolítica de cada COREDE, e os municípios que dele farão parte, a identidade regional, considerando para tal os aspectos cultural, social, econômico, político, geográfico.

Em virtude da exploração colonial, os indígenas perderam suas referências materiais/estruturais – terras, fonte de sua sobrevivência e imateriais – aspectos artísticos, linguísticos e religiosos. A soma desses elementos indicou a chegada da pobreza e acarretou a deterioração da sua condição de vida, colocando-os em uma condição de exclusão e marginalização social. Em alguns países, como no Brasil, o Estado demarcou terras indígenas em todo o território nacional, na tentativa de lhes garantir a subsistência. No entanto, em muitos casos, o limite da exclusão aproxima-se do mínimo enquanto dignidade humana. (BAEZ; WENCZENOVICZ, 2017, p. 150).

Acerca dos remanescentes de quilombos no litoral gaúcho, pode-se dizer que são quilombos rurais, localizados em Morro Alto (região de Osório e Maquiné), Mostardas, Tavares, Palmares do Sul. A comunidade quilombola de Casca, em Mostardas, com 85 famílias, foi a primeira reconhecida como quilombo no RS. Com intensa participação cultural em suas comunidades, os mesmos promovem festas exclusivas que lembram suas origens, como as congadas comuns no Litoral Norte. Entretanto, com relação ao direito à educação que a lei os assegura, os dados são escassos. No quilombo de Casca, uma escola que recebe tanto crianças de dentro quanto de fora da comunidade, bem como na comunidade de Morro Alto, sendo essa da rede estadual de ensino.

O negro e o indígena – como população nativa – fazem parte da formação da população norte-litorânea. Mas permanecem praticamente invisíveis e invisibilizados na História *locus-regional* enquanto ser histórico, social e cultural. Assim, entende-se que a perspectiva decolonial, embora nova e restrita aos espaços acadêmicos, pode ser importante contributo para reconhecer esses subalternizados, os quais, quando citados pela historiografia, surgem fatalmente à margem, para representar aquele que é o selvagem, o de raça inferior, o não civilizado. Na historiografia regional, a presença

indígena – do povo Guarani o subgrupo M'byá⁴⁶ é mais presente por aqui – notabilizou-se a partir do início do século 18, sendo mão de obra no tropeirismo, na abertura dos caminhos sul-sudeste, nas estâncias de criação de gado e, depois, colaborador da imigração alemã na região.⁴⁷ E a cultura Maçambique, caracteriza-se como manifestação religiosa no âmbito do catolicismo popular não romanizada; culto por meio de apresentações nos festejos de Nossa Senhora do Rosário, nas dança e nas cantorias.

Para manter, preservar e ressignificar a ancestralidade, a trajetória histórica e as matrizes culturais desses grupos étnicos, assenta-se o Estatuto da Igualdade Racial, anexo Objetivos do Plano Nacional de Promoção da Igualdade Racial (PLANAPIR), Eixo 2: Educação, que estimula “o acesso, a permanência e a melhoria do desempenho de crianças, adolescentes, jovens e adultos das populações negras, quilombolas, indígenas, ciganas e demais grupos discriminados” (2017, p. 80), no intuito de promover “maior articulação entre instituição universitária e as comunidades tradicionais, proporcionando troca de saberes, de práticas e de experiências”. (2017, p. 81). Os demais eixos desse Estatuto que corroboram para assegurar direitos às minorias étnico-raciais são: Diversidade Cultural, Direitos Humanos e Segurança Pública, Comunidades Remanescentes de Quilombo, Povos Indígenas e Comunidades Tradicionais de Terreiro.

⁴⁶ Mbiás, Mbyá, Guarani M'Byá, M'Byá-Guarani ou embiás são subgrupos do povo Guarani. Dividido em diversos subgrupos étnicos, o guarani é a uma das mais representativas etnias indígenas das Américas, ocupando importantes territórios tradicionais, uma ampla região da América do Sul, a qual abrange os territórios nacionais da Bolívia, Paraguai, Uruguai, Argentina e a porção centro-meridional do território brasileiro.

⁴⁷ Montanhas de conchas, restos de animais e de seres humanos, construídos há mais de 4 mil anos pelos povos que viviam no litoral brasileiro. Segundo o historiador Lauro Pereira da Cunha, “em nosso litoral, destacam-se o Sambaqui do Camping (Capão da Canoa), o Sambaqui do Recreio (Torres) e o Sambaqui de Xangri-Lá; este o maior do Estado, situado no município de mesmo nome.” (CUNHA, 2014).

Para tanto, a fim de decolonizar a soberania epistêmica na academia e nos diversos segmentos da sociedade é preciso transcender a colonialidade, no sentido de oferecer releituras históricas e problematizar questões para a microrregião – sem, contudo, refutar o que se produziu em termos histórico, multi/intercultural, científico, socioeducativo, etc., ou seja, forma de pensar a contemporaneidade e pensar-se. Quanto mais adaptado à realidade da escola, do bairro, da cidade, da região; e mais dialogar com o sujeito local, mais efetivamente o currículo dará resultados positivos. O PNE/2014-2024 assegura, como consta nas estratégias da meta 2, a adequação do “calendário escolar de acordo com a realidade local, a identidade cultural.” (BRASIL, 2017, p. 52).

Com vistas a fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, de modo a alcançar as projeções bianuais, a primeira estratégia da meta 7 a ser atingida é:

7.1 estabelecer e implantar, mediante pactuação interfederativa, diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos(as) alunos(as) para cada ano do ensino fundamental e médio, respeitada a diversidade regional, estadual e local. (BRASIL, 2017, p. 61).

Ao encontro dessa a meta 7.25, que visa a “garantir nos currículos escolares conteúdos sobre a história e a cultura afro-brasileiras e indígenas e implementar ações educacionais” (BRASIL, 2017), no sentido de preservar a diversidade étnico-racial e cultural, com conteúdos culturais. Pressupõe assegurar o acesso ao conhecimento de modo articulado e permanente, rompendo, assim, com a fragmentação disciplinar e dando sentido aos conteúdos a partir das questões locais, das trajetórias, experiências, saberes e relações dos sujeitos envolvidos. Mas a escassez de políticas públicas

a médio e logo prazos somados ao baixo nível socioeconômico de parte da população, que ainda convive com seus direitos humanos fundamentais violados a mercê de um currículo defasado, são alguns dos vários desafios *locus*-contemporâneos a serem superados nos espaços escolares e educacionais.

Dar voz ao colonizado é, pedagogicamente, devolver legitimidade a narrativas locais então invisíveis e historicamente oprimidas pelo historicismo clássico, isto é, retomar as referências de vida dos “grupos sociais subalternos” (LEDA, 2015), parte constitutiva da experiência histórica. Nesse sentido, Hall (2002) afirma existir um movimento contrário à globalização e voltado a preservar os elementos locais. Ao propor o currículo inovador que preconize protagonismos educativos *locus*-regionais no Ensino Fundamental e no Ensino Médio das escolas públicas da região, embora propositivo, pode-se ressaltar que, além de tentativa de desbancar o historicamente constituído, busca-se um ensino mais próximo da realidade dos educandos.

A partir da década de 1970, o historiador Peter Burke⁴⁸ busca explicar a emergencialidade dos aspectos culturais do comportamento humano como centro privilegiado do conhecimento histórico, ao que denominou “virada cultural”. Conceber a história sobre esse tal modo resultou em certo abandono dos esquemas teóricos generalizantes: valorização de grupos particulares, em locais e períodos específicos. A forma de a História pensar cultura tem atribuído valor à memória como experiência de transitar livremente entre os diversos tempos, e de conceber à narrativa enquanto representação da memória social, definida por suas múltiplas versões. Transitar pela história nos leva a experimentar sensações de pertencimento. Revisitar a memória do antes, e dos outros – ou herdada, concepção de Pollack –, fez-me

⁴⁸ Apesar de antigo o conceito de *História cultural* ou *História da cultura* – em fins do século XVIII, alicerçado sob a crença do pensamento iluminista –, foi só a partir de 1980 que o mesmo atraiu mais adeptos, como bem salientou Burke (2008).

compreender que “o lugar que a história ocupa” (LE GOFF, 2013, p. 26) no tempo presente de cada um depende de como nós nos reconhecemos enquanto *ethos* histórico, social e cultural. É constante, ao estudar o passado, a construção e reinterpretação deste (LE GOFF, 2013, p. 26). Por isso, o conceito aceitável hoje é “identidades”, pois não prevalece uma identidade única em face dos atravessamentos étnicos e culturais na contemporaneidade, o que põe em risco o senso de pertencimento, considerando a fluidez sociocultural.

A História cultural nos possibilita a reinterpretação do passado pelo método indutivo, de trabalhar a cultura como sendo um conjunto de significados partilhados e construídos pelos homens para explicar o mundo, bem como de pensar a cultura como uma forma de expressão e tradução da realidade que se constitui de forma simbólica. Para além da virada cultural, inclui-se “domínios anteriormente deixados de lado, entre eles a política, a violência [...]” (BURKE, 2008, p. 134), ao mencionar a obra coletiva do Grupo de Estudos Subalternos, o qual busca reescrever a história da Índia para exemplificar o entrelaçamento entre história política e a história cultural. O movimento em foco ficou conhecido fora do território indiano, ajudado pelo crescente interesse internacional em estudos pós-coloniais. Para o historiador inglês Peter a obra desse grupo é diferenciada por apresentar preocupação

[...] com a cultura política, especialmente com a cultura que informa “a condição subalterna”. Tanto obras de literatura como documentos oficiais foram empregados como fontes da “mentalidade da subalternidade”. Também aqui Edward Thompson serviu de modelo, embora, diferentemente dele, o grupo sempre tenha sido grande interesse pela teoria cultural, incluindo a obra de Lévi-Strauss, Foucault e Derrida. (BURKE, 2008, p. 137).

Os estudos subalternos e a obra publicada pelo grupo ressoou fortemente na América Latina, fato esse que inspirou estudiosos do

continente a fundar o Grupo de Estudos Subalternos Latino-Americanos, projetado para atualizar a tradição crítica de pensamento latino-americano, com releituras históricas, e problematizar velhas e novas questões à América Latina.⁴⁹

4.4.2 Proposituras em e para uma Educação Decolonial: mediação, observação e reflexão

Ações e mecanismos que alternem metodologias e didáticas – e que mesquem currículos e novos paradigmas à luz do contexto escolar, quer seja nas escolas formais, quer seja nas não formais – é cada vez mais urgente. Trata-se da postura que procura abolir a visão colonial, ou seja, a imposição de uma cultura eurocêntrica, rompendo com as práticas excludentes nos espaços escolares. Embora significativos avanços no campo educacional tenham ocorrido nas três últimas décadas, conforme estudos e pesquisas acadêmicas e institucionais, o atual sistema brasileiro de ensino ainda não dialoga com o nosso tempo. Nesse contexto, constantes reformas educacionais vêm sendo implementadas em todo o território nacional, nas esferas municipal, estadual e federal, propondo uma prática pedagógica vinculada à realidade do sujeito – o qual deve ser compreendido enquanto ente histórico, social, cultural e de direito. Todavia, tais reformas assentam-se quase que exclusivamente em buscar novas didáticas e metodologias para tão-somente repaginar currículos, não debatendo a educação no âmbito da transformação de paradigmas e imaginários, enquanto dispositivo de combate à desigualdade, exclusão e dominação.

Para saber quanta coisa não se sabe, antes de conhecer o instituído é preciso reconhecer-se, pois apenas assim os discursos

⁴⁹ Para uma perspectiva regional das histórias de dominação e resistência raciais na América Latina e as consequências para os países de forte presença negra, vide Andrews (2007).

produzidos pelos sujeitos não serão abstratos tampouco desprovidos de consciência de si. Aliás, é fundamental entender que não há docência sem discência (FREIRE, 1996), e exercer a prática educativo-crítica é insurgir e, subversivamente, promover o desfronreamento curricular (ação mais difícil de ocorrer nos espaços das escolas formais, historicamente alicerçadas sob a base da matriz eurocêntrica) em prol dos saberes socialmente construídos. Face ao exposto, o educador e filósofo brasileiro Paulo questiona:

Por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina, a realidade agressiva em que a violência é a constante e a convivência das pessoas é muito maior com a morte do que a vida? Por que não estabelecer uma "intimidade" entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos? Por que não discutir as implicações políticas e ideológicas de um tal descaso dos dominantes pelas áreas pobres da Cidade? A ética de classe embutida neste descaso. Porque, dirá um educador reacionariamente pragmático, a escola não tem nada que ver com isso. A escola não é partido. Ela tem que ensinar os conteúdos, transferi-los aos alunos. Aprendidos, estes operam por si mesmos. (FREIRE, 1996, p. 30).

Como implementar uma pedagogia decolonial baseada nos pressupostos do Pensamento Decolonial Latino-americano, em conformidade com a legislação e com os documentos educacionais? Primeiramente, é preciso que professores e demais profissionais da educação que trabalham nas escolas públicas norte-litorâneas de ensino formal reconheçam que a maioria dos conteúdos hoje distribuídos na instância curricular decorre de uma perspectiva eurocêntrica de conhecimento, e que há muito os mesmos não dão conta dos desafios e perspectivas dos processos educativos em tempos de pós-contemporaneidade. Com base nessa assertiva,

sugere-se acrescer à luz do debate a conjuntura do currículo vigente em face aos conceitos de interculturalidade, ecologia dos saberes e epistemologias do Sul.

Pensar/ressignificar a escola e as práticas educativas na contemporaneidade permeia o viés dos novos significados epistemológicos da Educação. Existe uma colonialidade do poder e saber, entendida tanto como resultado da construção no interior da modernidade de forma econômico-política como educacional na América Latina e, especialmente, no Brasil. Razão esta que leva à necessidade de olhar o processo educativo pela perspectiva da dependência e da subalternização de inúmeros grupos sociais. Investir na tessitura de um currículo apartado do projeto global de modernização e colonialidade é fundamental, mas requer estudo por parte dos envolvidos, para assim assimilar a necessidade de construir um conhecimento outro, que considere todas, enfim, as formas de produção do conhecimento, e não apenas o validado pela ciência.

Proposituras *em e para* uma Educação Decolonial pressupõe um ensino no qual “o coletivo está nas vozes” dos sujeitos que narram, contam e dão presença ao como fazer-pensar-lutar (WALSH, 2009). Assim, investir na pesquisa como princípio educativo, nas duas etapas do ensino básico, conforme preconizam os Parâmetros Curriculares Nacionais, pode ser um mo(vi)mento na “escola pública formal” a fim de superar o clássico sistema conteudista e vertical, a partir do qual sujeitos assumem-se protagonistas – e não mais mero coadjuvante que assimila estruturas, esquemas, e/ou reproduz as etapas dos processos metodológicos da investigação científica – e transformam-se, assim, “em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo.”

No decorrer da pesquisa, observou-se, por meio de análise documental, que os currículos das escolas públicas do Litoral Norte raramente contemplam a diversidade étnica e cultural da ocupação/

formação do território norte-litorâneo, tampouco reconhece a existência de atravessamentos culturais contemporâneos. Se existem são ações individuais ou por iniciativa dos docentes em implementá-las em resposta a suas observações no decorrer da prática docente, muitas dessas registradas na forma de projetos, ou seja, ações pontuais ou respostas a observações do lócus regional. Com o objetivo de consolidar uma proposta de educação que permita o diálogo entre os conhecimentos científicos e os saberes ancestrais e organizações sociais próprias do grupo que representa, o Rio Grande do Sul implementou, em 2017, o Plano Estadual de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (em consonância com a Lei Federal n. 11.645, que visa a trabalhar conteúdos da história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros) é mais um dispositivo legal que busca a interculturalidade nos espaços escolares.

Além do seletivo contexto escolar, outras lógicas educativas estão presentes nas comunidades quilombola e indígena: a ancestralidade, a tradição oral, a cultura corporal, o trabalho; bem como a resistência, a luta pelos direitos, posicionamentos latentes contra o modelo social, político e cultural da modernidade/colonialidade que vigora. Os sujeitos que advêm dessa organização social e política possuem em seus corpos saberes, relacionados a essa vivência, que para eles são fundamentais, pois revelam a sua identidade e pertencimento e produzem a continuidade do seu grupo. Por isso, a emergência de um currículo e de uma educação escolar baseada na perspectiva intercultural (WALSH, 2009).

Há em curso uma crise epistemológica a qual se torna terreno fértil às novas tendências do conhecimento científico (CHARTIER, 2002, p. 81). Na emergência por uma pedagogia e um pedagógico decolonial que vise aos protagonismos educativos e à cidadania, e que, por meio de tensionamentos e de dinâmicas interdisciplinares,

aponte os desafios e os caminhos a tomar a fim de transformar a realidade na qual se inserem os sujeitos, nem sempre orquestramos as mudanças necessárias, visto que, quando vivemos tempos de incerteza, abandonar os paradigmas dominantes tornam-se ainda mais difíceis.

Cabe ressaltar que, ao se posicionar contra as várias formas de dominação, exclusão e discriminação na contemporaneidade, populações quilombola e indígena se deparam com desafios de toda ordem para legitimar e implementar na educação básica um currículo decolonial, sobretudo pela carência e pelo descaso dos gestores para com as políticas públicas de promoção e defesa dos Direitos Fundamentais Sociais. Na dimensão curricular das escolas públicas do Litoral Norte pouco ou nada dessas etnias se percebe, situação preponderante para aumentar o preconceito e a discriminação étnico-racial. Em oposição a tais práticas de opressão, emanam na política educacional brasileira propostas válidas de reconhecimento dos saberes indígenas, quilombolas e da população africana e afro-brasileira.⁵⁰ Em suma, pode-se dizer que as ações afirmativas são instrumentos vitais para assegurar a essas populações uma educação diferenciada e que respeite suas organizações sociais, culturais e históricas.

Reconhecer – e por em pauta – as diversas demandas dos segmentos sociais brasileiros significa colaborar com o processo de emancipação/pertencimento, bem como tensionar os vários processos que se propõem a minimizar a subalternização das populações originárias e comunidades tradicionais por um saber hegemônico, principalmente no currículo e nos materiais didáticos, nas escolas

⁵⁰ Além da Lei n. 10.639/03, a qual decreta a obrigatoriedade do ensino de cultura e história africana e afro-brasileira na educação básica, em 2008, foi sancionada a Lei n. 11.645, que também inclui a obrigatoriedade do ensino da história e cultura indígena. Enquanto modalidade da educação básica, a Educação Escolar Indígena é assegurada desde 1999, por meio do Parecer CNE/CEB n. 14/99 e da Resolução CNE/CEB n. 3/99. Outra modalidade da educação, a Educação Escolar Quilombola, foi estabelecida pela Resolução n. 8/2012.

localizadas dentro de territórios específicos. Parte do pressuposto de que a organização curricular oficial ignora o conhecimento e os saberes das populações tradicionais, reproduzindo a instrução convencional como modelo do sistema educacional, cuja realidade também se observa na microrregião do Litoral Norte do Rio Grande do Sul, embora a forma de pensar a contemporaneidade e pensar-se hoje ocupe espaços na academia.

Se por um lado tem-se a garantia jurídica, por outro, na prática, implementar políticas públicas sócio/interculturais de forma efetiva requer estudos e planejamento a médio e longo prazos, e posturas apartidárias. É preciso que gestores, educadores e sociedade civil conheçam as reais necessidades *locus*-regionais para demarcar o perfil microrregional acerca dos aspectos histórico, étnico, cultural, econômico, demográfico, socioambiental, *etc.* Para isso, romper com a história de cunho tradicional em favor de uma história problematizadora é preciso, a fim de buscar os sem reconhecimento, “aqueles sem rastros.” (FOUCAULT,⁵¹ 1992, 1995, 2001). Os protagonismos educativos serão alcançados se a Escola, enquanto *locus* privilegiado, decolonizar-se, romper com a verticalidade, e assim preservar as narrativas a partir do reconhecimento dos saberes e conhecimentos historicamente subjugados pela epistemologia dominante.

⁵¹ Como forma de esclarecimento teórico, é importante salientar que Michel Foucault, ao se aproximar da Antropologia, preocupa-se em desconstruir o real, e não mais revelá-lo, ao passo que rompe com a noção consolidada de sujeito moderno, afirmando que este não é dotado de uma consciência e de autonomia, mas regulado e produzido pelos discursos de uma época e pelos poderes que visam discipliná-lo. Mostra-se menos preocupado em dar voz aos sujeitos esquecidos pela História, mas em compreender como se produz este silêncio que leva ao esquecimento.

5 CONCLUSÃO

Em consonância ao artigo 26, a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) verifica-se que todo ser humano tem direito à educação. A educação será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais e que ela será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais, bem como cumprir promover a educação a alteridade, a compreensão, a inclusão, a tolerância e a reciprocidade entre as nações frente às coletividades em prol da manutenção da paz.

Nesse contexto, insta assinalar que a Constituição do Brasil aduz como direito social o direito à educação, no art. 6º. Não estabelece, porém, de imediato, qualquer especificação de conteúdo ou alcance. Não obstante, um conteúdo mínimo pode ser facilmente estabelecido. Esse direito significa, primariamente, o direito de (igual) acesso à educação, que deve ser concedido a todos, especialmente para os níveis mais basilares do ensino. O conteúdo inicial mínimo do direito à educação é o de acesso ao conhecimento básico e a capacitações, as quais devem ser oferecidas de forma organizada e regularmente.

Analisar determinantes que assentam e justificam a existência das ações afirmativas, das políticas públicas inclusivas e reparatórias, e desdobramentos afins, evidencia que garantia legal por si só não resulta na eficácia do Direito Fundamental Social à educação frente ao combate ao analfabetismo, à evasão e à ineficiência do Estado na incumbência de ente responsável pela efetivação do direito por todos os segmentos sociais.

São inúmeras as áreas do conhecimento e segmentos da sociedade civil organizada que analisam e discutem a eficácia do direito à educação. Adequar-se às novas problematizações, temáticas e conhecimentos que se acentuam para marcar discursos

é fundamental. Historicamente, a educação foi relegada ao segundo plano quando se trata de debates e demandas coletivas; negada às decisões políticas por séculos, coube aos coletivos invisibilizados e vulnerabilizados demandar espaços ao longo da trajetória histórica para sair de uma posição de obediência e resignação. Acerca da tríade Cidadania, Decolonialidade e Educação, cumpre ressaltar que, de modo geral, significativas conquistas já foram contabilizadas pelo Direito Humano no campo da Educação.

Com base no que foi discutido, reconhecer a trajetória da educação brasileira com vistas ao processo do colonialismo, bem como repensar pressupostos históricos, político-culturais e teórico-conceituais acerca das origens e fundações dos direitos humanos na ordem mundial contemporânea é não só insurgir como também decolonizar a hegemonia do pensamento científico universalista que acomete, em pleno século XIX, as categorias subalternizadas pelo sistema de matriz eurocêntrica. Em contrapartida, embora secularmente instituído enquanto força sócio-histórica, cultural, econômica e epistêmica, tal processo inspira movimentação individual e coletiva de ressignificações e resistências que resultam em propostas de novos direitos, na visibilização de velhos e ocultados direitos e destituição de direitos geradores de privilégios, e assim permitir se institucionalizar condições necessárias para tensionar às políticas públicas que se propõem a combater as desigualdades sociais (étnica, de gênero, de classes, raça etc.), a dominação de alguns grupos humanos sobre outros, o racismo, as violências estruturais e simbólicas, enfim, visando à redistribuição de bens socialmente constituídos a partir de lógicas decoloniais e tendo por horizonte um projeto de sociedade que garanta a dignidade a todos.

Se a transição do moderno ao pós-moderno no contemporâneo nos põs diante de uma nova configuração sócio-histórica-cultural, as três esferas de governo devem, por meio de políticas públicas,

assegurar a implementação dos direitos humanos fundamentais previstos na legislação e nos documentos educacionais, e a instituição escolar deve mostrar-se sensível e aberta a mudanças, para ofertar, assim, uma educação que priorize o exercício da cidadania e potencialize os protagonismos educativos na escola. Nesse contexto, são muitos os tensionamentos e as questões sobre tessitura, legitimidade e formas de implementação do currículo propositivo na perspectiva decolonial – a saber, o não convencional –, com o qual, dentro de um processo analítico, não-linear e contraepistêmico em detrimento às subjetividades contemporâneas, permitimo-nos inspirar e instrumentalizar professores da educação básica a construir uma nova docência.

No campo educacional, tanto o educador quanto a escola buscam conhecer, supostamente, o que lhe é orgânico, e os reconhecerem-se na contemporaneidade. O tempo pós globalização e globalismos vive mudanças significativas na educação, assim o educador/professor não pode atuar como agente passivo, em ser mero coadjuvante, reproduzidor de discursos (ou síntese de desses), de saberes e conhecimentos constituídos, descontextualizados e desconectados da realidade. São muitas as mo(vi)mentos e as questões da educação que embasam e norteiam essas discussões: território curricular, identidade docente, protagonismos educativos, cultura, saberes e conhecimentos historicamente subjugados, etc.. Mas parte-se do princípio de que tais questões – costuradas entre si, num emaranhado de ideias, conceitos, teorias – precisam sim contemplar o horizonte da diversidade cultural, da multiplicidade de relações sociais e de ordens discursivas excludentes enquanto realidade educacional.

O currículo propositivo surge não só para destituir ou refutar o atual modelo curricular convencional, mas sim enquanto alternativa para superar os baixos índices de aproveitamento da escola brasileira,

no instante em que reflexiona o porquê de as realidades *locus*-regionais serem alijadas nos espaços escolar e educacional norte-litorâneos por meio de políticas públicas. Sabe-se que dentre os sujeitos de direito inclui-se o aluno, para o qual, depois da família, devem o Estado e a Escola (gestores, educadotes/professores, funcionários, servidores, etc.) legitimar este direito na sua plenitude.

Para tanto, é fundamental rupturas teórico-metodológicas para avançar nas discussões que visam construir uma sociedade mais cidadã, em conformidade com os Direitos Humanos Fundamentais. A título de alguns resultados obtidos no decorrer da pesquisa, tendo como tríade Decolonialidade, Direitos Humanos e Educação, apresentar às escolas e professores da região a concepção de currículo intercultural é o primeiro passo para promover significativas mudanças nos campos escolar e educacional. Sugestiona-se que essa efetivação pode iniciar por meio de formação docente continuada e da elaboração de material didático-pedagógico onde aspectos *locus*-regionais de cunho histórico-geográfico, étnico/cultural, social, educacional, econômico e outros sirvam de referência à tessitura desse currículo na busca por uma educação que priorize a cidadania e os protagonismos educativos, alicerçada nos Princípios da Dignidade da Pessoa Humana.

REFERÊNCIAS

- ALEXY, R. *Direitos fundamentais no Estado Constitucional democrático: para a relação entre direitos do homem, direitos fundamentais, democracia e jurisdição constitucional*. Tradução: Luís Afonso Heck. *Revista de Direito Administrativo*, Rio de Janeiro, n. 217, jul./set. 1999.
- ANDREWS, G. R. *América Afro-Latina. 1800-2000*. São Carlos: EdUFSCar, 2007.
- ARENDT, H. *A Condição Humana*. Tradução: Roberto Raposo. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2016.
- ARROYO, M. G. *Currículo, território em disputa*. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.
- ASTRAIN, R. S. *Ética intercultural e pensamento latino-americano*. Santiago, Chile: Universidade Católica Silva Henríquez, 2003.
- BAEZ, N. L. X.; CASSEL, D. (org.). *A Realização e a Proteção dos Direitos Humanos Fundamentais – Desafios do Século XX*. Joaçaba: Editora Unoesc, 2011.
- BAEZ, N. L. X.; MOZETIC, V. A. *A morfologia das teorias universalistas dos direitos humanos fundamentais. Níveis de Efetivação dos Direitos Fundamentais Cíveis e Sociais: um diálogo Brasil e Alemanha*. Joaçaba: Editora Unoesc, 2013.
- BAEZ, N. L. X.; WENCZENOVICZ, T. J. *Direitos fundamentais, educação indígena e identidade emancipatória: reflexões acerca de ações afirmativas no Brasil*. Disponível em: <https://seer.imes.edu.br/index.php/revistadedireito/article/view/1271>. Acesso em: 12 out. 2017.

BAEZ, N. L. X.; WENCZENOVICZ, T. J. Identidade científica e populações nativas: perspectivas comparadas entre Argentina, Brasil e Peru (1950-2015). *Quaestio Iuris*, Rio de Janeiro, v. 10, n. 1, 2017. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/quaestioiuris/article/view/22312>. Acesso em: 29 nov. 2018.

BALDI, C. A. Contra o apartheid epistêmico: a luta das comunidades quilombolas pela justiça cognitiva. *Revista Crítica do Direito*, v. 54, p. 1, 2013.

BALDI, C. A. Descolonizando o ensino de direitos humanos? *Hendu – Revista Latinoamericana de Derechos Humanos*, v. 5, n. 1, p. 8-18, 2014.

BALDI, C. A. Protección jurídica de territorios quilombolas en Brasil. *El Otro Derecho*, v. 41, p. 40, 2010.

BALLESTRIN, L. América latina e o giro decolonial. *Revista Brasileira de Ciência Política*, v. 11, p. 89-117, 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbcpol/n11/04.pdf>. Acesso em: 12 out. 2017.

BAUMAN, Z. *Identidade: entrevista a Benedito Vecchi*. Tradução: Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

BHABHA, H. K. *O local da cultura*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2005.

BRASIL. *Constituição*. República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 21 jun. 2018.

BRASIL. *Inep/MEC. Indicadores Educacionais do Censo Escolar 2017 estão disponíveis para consulta*. 2017. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/indicadores-educacionais-do-censo-escolar-2017-estao-disponiveis-para-consulta/21206. Acesso em: 19 jan. 2019.

BRASIL. *Inep/MEC. Metas educacionais*: O que são as metas de qualidade educacional. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/metas-educacionais>. Acesso em: 20 jan. 2018.

BRASIL. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 16 jul. 1990.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Lei n. 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 11 mar. 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. *Ideb*: apresentação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conheca-o-ideb>. Acesso em: 20 jan. 2018.

BRASIL. *Plano Nacional de Educação 2014-2024*: Lei n. 13.005, de 25 de julho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. 2. ed. Brasília: Edições Câmara, 2017. 86 p.

BROWN, J. A. M. (org.). *Projeto de Estudo sobre Ações discriminatórias no Âmbito Escolar*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relatoriofinal.pdf>. Acesso em: 2 set. 2017.

BURKE, P. *O que é História Cultural?* Tradução: Sergio Góes de Paula. 2. ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.

CALEIRO, J. P. *O tamanho da desigualdade racial no Brasil em um gráfico*. Disponível em: <https://exame.abril.com.br/economia/o-tamanho-da-desigualdade-racial-no-brasil-em-um-grafico/>. Acesso em: 15 jul. 2018.

CANDAU, V. M. F. *Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos*. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302012000100015. Acesso em: 28 set. 2017.

CANOTILHO, J. J. G. *Direito Constitucional e teoria da Constituição*. 6. ed. Portugal: Almedina, 2002.

COMPARATO, F. K. *A afirmação Histórica dos Direitos Humanos*. 9. ed. São Paulo: Saraiva, 2015.

CONSELHO REGIONAL DE DESENVOLVIMENTO DO LITORAL. *Plano Estratégico Participativo de Desenvolvimento Regional do Corede Litoral do Rio Grande do Sul (Relatório final)*. Osório: Corede Litoral, 2017. Disponível em: <https://planejamento.rs.gov.br/upload/arquivos/201710/09144219-plano-litoral.pdf>. Acesso em: 26 Fev. 2019.

CUNHA, L. P. da. *A presença Guarani no Litoral Norte gaúcho: mil e um papéis em mais de mil anos*. Porto Alegre: Evangraf, 2014.

DAMÁZIO, E. da S. P. Multiculturalismo versus Interculturalismo: por uma proposta intercultural do Direito. *Desenvolvimento em Questão*, Ijuí, ano 6, n. 12, jul./dez. 2008. Disponível em: <https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/desenvolvimentoemquestao/article/.../116>. Acesso em: 13 jul. 2018.

DURKHEIM, É. *As regras do método sociológico*. São Paulo: Martin Claret, 2001.

DUSSEL, E. Ética da libertação na idade da globalização e da exclusão. Tradução: Ephraim Ferreira Alves, Jaime A. Clasen, Lucia M. E. Orth. Petrópolis: Vozes, 2007.

FELISBERTO, R. R. Pluralismo, diversidade e cultura no Brasil. In: MAGALHÃES, J. L. Q. de (coord.). *Direito à Diversidade e o Estado Plurinacional*. Belo Horizonte: Arraes Editores, 2012.

FERREIRA FILHO, M. G. Aspectos jurídicos das ações afirmativas. *Revista do Tribunal Superior do Trabalho*, Porto Alegre, v. 69, n. 2, p. 74, jul./dez. 2003.

FERREIRA, L. A. M.; NOGUEIRA, F. M. de B. *Impactos das políticas educacionais no cotidiano das escolas públicas*: Plano Nacional de Educação. Disponível em: http://pne.mec.gov.br/images/pdf/Noticias/impactos_politicas_educacionais_cotidiano_escolas_publica_PNE.pdf. Acesso em: 13 jul. 2018.

FONSECA, M. V. A população negra no ensino e na pesquisa em história da educação no Brasil. In: FONSECA, M. V.; BARROS, S. A. P. *A história da educação dos negros no Brasil*. Niterói: EdUFF, 2016. p. 23-50.

FORNET-BETANCOURT, R. Filosofía e interculturalidad en América Latina; intento de introducción no filosófica. In: SERRANO SÁNCHEZ, J. *Filosofía actual en perspectiva Latinoamericana*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 2007.

FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, P. *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, P. *Pedagogia da Tolerância*. São Paulo: Paz e Terra, 2016.

FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. 63. ed. Rio de Janeiro; São Paulo: Paz e Terra, 2017.

FUNDAÇÃO DE ECONOMIA E ESTATÍSTICA. *Corede Litoral: Perfil socioeconômico*. Disponível em: <https://www.fee.rs.gov.br/perfil-socioeconomico/coredes/detalhe/?corede=Litoral>. Acesso em: 28 dez. 2017.

FUNDAÇÃO DE ECONOMIA E ESTATÍSTICA. *Estimativas para a população flutuante do Litoral Norte*. 2016. Disponível em: <https://www.fee.rs.gov.br/perfil-socioeconomico/coredes/detalhe/?corede=Litoral>. Acesso em: 28 dez. 2017.

FUNDAÇÃO NACIONAL DO ÍNDIO. *Os índios*. Brasília, DF: Funai, [2013]. Disponível em: <http://www.funai.gov.br/arquivos/conteudo/ascom/2013/img/12-Dez/pdf-brasil-ind.pdf>. Acesso em: 1 ago. 2017.

GANDIN, L. A.; HYPOLITO, Á. M. Dilemas do nosso tempo: globalização, multiculturalismo e conhecimento (entrevista com Boaventura de Sousa Santos). *Currículo sem Fronteiras*, v. 3, n. 2, p. 5-23, jul./dez. 2003. Disponível em: <http://www.boaventuradesousasantos.pt/documentos/curriculosemfronteiras.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2018.

GIROUX, H.; SIMON, R. Cultura Popular e Pedagogia Crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento curricular. In: MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T da. (org.). *Currículo, Cultura e Sociedade*. São Paulo: Cortez, 2011. p. 93-124.

GOLIN, T. *A Fronteira – 1763-1778, história da brava gente e miseráveis tropas de mar e terra que conquistaram o Brasil meridional*. Passo Fundo: Méritos, 2015. v. 3.

GOLIN, T. *A Fronteira – 1763-1778, história da brava gente e miseráveis tropas de mar e terra que conquistaram o Brasil meridional*. Porto Alegre: L&PM, 2002. v. 1 e 2.

GOLIN, T. *A Guerra Guaranítica — Como os exércitos de Portugal e Espanha destruíram os Sete Povos dos jesuítas e índios guaranis no Rio Grande do Sul (1750-1761)*. Passo Fundo: Ed. UFRGS; Ed. UPF, 1998.

GOLIN, T. *Etnocídio e Herança Indígena*. Passo Fundo: Ed. UPF, 1999.

GOLIN, T. *Sepé Tiaraju*. Porto Alegre: Editora Tchê!, 1985.

HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

INDEXMUNDI. *Mapa comparativo entre países. Taxa de alfabetização – América do Sul*. Disponível em: <https://www.indexmundi.com/map/?v=39&r=sa&l=pt>. Acesso em: 28 jun. 2019.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICAS. *Censo 2010*. Disponível em: <https://censo2010.ibge.gov.br/resultados.html>. Acesso em: 3 jul. 2018.

KUHN, T. *A estrutura das revoluções científicas*. 8. ed. São Paulo: Perspectiva, 2013.

LAFER, C. Dilemas da América Latina num mundo em transformação. *CEDEC*, São Paulo: Lua Nova, n. 18, ago. 1989.

LANDER, E. Marxismo, eurocentrismo y colonialismo. In: BORON, A.; AMADEO, J.; GONZÁLEZ, S. (comp.). *La teoría marxista hoy: problemas y perspectivas*. Buenos Aires: CLACSO, 2006.

LEDA, M. C. *Teorias pós-coloniais e decoloniais: para repensar a sociologia da modernidade*. 2015. Disponível em: <https://www.ifch.unicamp.br/ojs/index.php/tematicas/article/view/2317>. Acesso em: 28 out. 2017.

LE GOFF, J. *História e Memória*. Tradução: Bernardo Leitão. 7. ed. Campinas: Ed. Unicamp, 2013.

LIPOVETSKY, G. *Acultura-mundo: resposta a uma sociedade desorientada*. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

LIXA, I. F. M. *Direito e hermenêutica: elementos para uma revisão crítica descolonizadora*. Blumenau: Edifrb, 2016.

MARCUSCHI, L. A. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MAZZUOLI, V. de O. *Curso de Direitos Humanos*. 2. ed. Rev. atual. e ampl. Rio de Janeiro: Forense; São Paulo: Método, 2015.

MIGNOLO, W. *Histórias locais/projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2003.

MOEHLECKE, S. História e debates no Brasil: ações afirmativas. *Cadernos de Pesquisa*, n. 117, p. 197-217, nov. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n117/15559.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2018.

MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. 10. ed. 10. Petrópolis: Vozes, 2013.

MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. da. (org.). *Currículo, cultura e sociedade*. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MOREIRA, M. M. O Brasil no contexto internacional do fim do século XX. *Lua Nova*, São Paulo, n. 18, ago. 1989. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?id=YC1wwPoM76AC>. Acesso em: 25 jun. 2018.

NUNES, J. A. Introdução: para ampliar o cânone do reconhecimento, da diferença e da igualdade. In: SANTOS, B. de S. (org.). *Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural*. Disponível em: <https://www.ces.uc.pt/publicacoes/res/pdfs/IntrodMultiPort.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2018.

ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT. *Relatórios Econômicos OCDE: Brasil 2018*. Disponível em: <https://www.oecd.org/eco/surveys/Brazil-2018-OECD-economic-survey-overview-Portuguese.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2018.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. *Carta das Nações Unidas*. 1945. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1930-1945/d19842.htm. Acesso em: 26 jun. 2018.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS NO BRASIL. *Ações afirmativas e avanços sociais*. Disponível em: [//nacoesunidas.org/acoes-afirmativas-e-avancos-sociais/](http://nacoesunidas.org/acoes-afirmativas-e-avancos-sociais/). Acesso em: 15 set. 2018.

PARAÍSO, M. A. Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. In: MEYER, D. E.; PARAÍSO, M. A. (org.). *Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação e currículo*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012. p. 23-45.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciênciassociais. Perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires, Argentina: CLACSO, 2005. (Colección Sur Sur).

SACRISTÁN, J. G. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOS, B. de S.; MENESES, M. P. (org.). *Epistemologias do Sul*. Tradução: São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, B. de S. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia dos saberes. In: SANTOS, B. de S.; MENESES, M. P. *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010, p. 31-83. Disponível em: http://www.gpef.fe.usp.br/teses/sousa_santos.pdf. Acesso em: 12 set. 2018.

SANTOS, B. de S. *Renovar la teoria critica y reiventara la emancipación social*. Buenos Aires: CLACSO, 2006.

SANTOS, B. de S. *Um discurso sobre as ciências*. 3. ed. São Paulo, Cortez, 2010.

SARLET, I. W. *A eficácia dos Direitos Fundamentais*. 8. ed. rev. e atual. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2007.

SEGATO, R. L. *Uma agenda de ações afirmativas para as mulheres indígenas do Brasil*. Brasília, DF: UnB, 2003. (Série Antropologia). Disponível em: <https://searchworks.stanford.edu/view/548088>. Acesso em: 15 maio 2018.

SENA, P. *A História do PNE e os desafios da nova lei (Plano Nacional de Educação – 2014-2024)*. 2. ed. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2017. (Série Legislativo).

SIDEKUM, A. *Alteridade e multiculturalismo*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2003.

SIGNIFICADOS. *Protagonismo*. Disponível em: <https://www.significados.com.br/protagonismo/>. Acesso em: 27 jun. 2019.

SILVA, M. R. da. *Navegação Lacustre Osório-Torres*. 3. ed. ver. e ampl. Porto Alegre: Evangraf, 2014.

SILVA, V. C. da. *Relações entre letramento acadêmico no estágio supervisionado e práticas de ação docente na voz do aluno-professor*. 2015. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Católica de Pelotas, Pelotas, 2015. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/ppgl/files/2018/11/Relacoes-Entre-Letramento-Academico-no-Estagio-Supervisionado-e-Praticas-de-Acao-Docente-na-Voz-do-Aluno-Professor-Veronice-Camargo-da-Silva.pdf>. Acesso em: 7 jul. 2018.

SINGLY, F. de. *Uns com os outros: quando o individualismo cria laços*. Lisboa, Portugal: Instituto Piaget, 2003.

SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SORIANO, R. *Interculturalismo. Entre liberalismo y comunitarismo*. Córdoba: Almuzara, 2004.

SPAREMBERGER, R. F.; PASCHE, C. Um olhar para a inclusão: as cotas raciais nas universidades brasileiras e o princípio da isonomia. *Novos Estudos Jurídicos*, v. 11, p. 235-248, 2006. Disponível em: <http://flacso.org.br/?publication=um-olhar-para-a-inclusao-as-cotas-raciais-nas-universidades-brasileiras-e-o-principio-da-isonomia>. Acesso em: 28 jun. 2019.

STREET, B. V. *Literacy in theory and practice*. London. Cambridge University Press, 1984.

TOURAINÉ, A. *À procura de si: diálogo sobre o sujeito*. Lisboa, Portugal: Instituto Piaget, 2001.

TOURAINÉ, A. *Crítica da modernidade*. Lisboa, Portugal: Instituto Piaget, 1992.

TOURAINÉ, A. *Iguais e diferentes: poderemos viver juntos?* Lisboa, Portugal: Instituto Piaget, 1997.

TOURAINÉ, A. *O Retorno do Actor: Ensaio sobre sociologia*. Lisboa, Portugal: Instituto Piaget, 1984.

TOURAINÉ, A. *Pensar de outro modo*. Lisboa, Portugal: Instituto Piaget, 2007.

TRESPACH, R. *O Lavrador e o Sapateiro*. Porto Alegre: EdiPUCRS, 2013.

VALLESCAR PALANCA, D. de. *Hacia una racionalidad intercultural: cultura, multiculturalismo e interculturalidad*. 2000. 454 f. Tese (Doctorado en Filosofía) – Universidad Complutense de Madrid, Madrid, 2000.

VEIGA-NETO, A. Crise da modernidade e inovações curriculares: da disciplina para o controle. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO – ENDIPE, 14., 2008, Porto Alegre. *Anais [...]*. Porto Alegre, 2008.

WALSH, C. *Interculturalidad, Estado, Sociedad: Luchas (de) coloniales de nuestra época*. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar: Ediciones Abya-Yala, 2009. Disponível em: <http://www.flacsoandes.edu.ec/interculturalidad/wp-content/uploads/2012/01/Interculturalidad-estado-y-sociedad.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2018.

WALSH, C. Introducción. Lo pedagógico y lo decolonial: Entretejiendo caminos. In: *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir, Tomo I*. Quito: Abya-Yala, 2013.

WALSH, C. *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Tomo II*. Quito: Ediciones Abya-Yala, 2017. (Serie Pensamiento Decolonial).

WENCZENOVICZ, T. J.; CAVALHEIRO, A. F. Educação e Direitos Fundamentais: reflexões acerca de ações afirmativas no Brasil. *Revista Científica Fazer*, v. 1, n. 3. 2014. Disponível em: www.faers.com.br/revista_fazer/educacao/3. Acesso em: 3 mar. 2018.

WENCZENOVICZ, T. J.; CAVALHEIRO, A. F. Educação Indígena e Direitos Fundamentais: reflexões acerca de Ações Afirmativas no Brasil. *Revista Fazer*. Disponível em: <https://www.legiaodacruz.com.br/pesquisa-em-extensao/revista-fazer/edicoes>. Acesso em: 20 set. 2019.

XERXENEVSKY, L. L.; F, A. Índice relativo de desenvolvimento socioeconômico dos municípios do Litoral Norte do Rio Grande do Sul: uma aplicação da análise fatorial. *Boletim Geográfico do Rio Grande do Sul*, Porto Alegre, n. 25, p. 31-55, ago. 2015. Disponível em <https://revistas.fee.tche.br/index.php/boletim-geografico-rs/article/view/3559>. Acesso em 28 dez. 2018.

ZUANAZZI, P. T.; BARTELS, M. *Estimativas para a população flutuante do Litoral Norte do RS*. Porto Alegre: FEE, 2016. Disponível em: <https://www.fee.rs.gov.br/wp-content/uploads/2016/07/20160711-relatorio-populacao-flutuante-do-litoral-norte.pdf>. Acesso em: 28 fev. 2018.

Embora estudos e pesquisas acadêmicas e institucionais apontem avanços no campo educacional nas três últimas décadas, o atual sistema brasileiro de ensino não dialoga com o nosso tempo. Nesse sentido, é imprescindível que a instituição escolar contemporânea reflexione acerca do atual currículo, na emergência por uma pedagogia que vise aos protagonismos educativos e à cidadania e que aponte, por meio de tensionamentos e dinâmicas interdisciplinares, os desafios e os caminhos a tomar para transformar a realidade na qual se inserem os sujeitos de direito, legalmente não contemplados. A emergencialidade do tema face à pós-modernidade filia o objeto de estudo a espaços do contexto educativo contemporâneo. Isto posto, busca-se compreender como e quais mecanismos político-pedagógicos e legais usar para implementar um currículo inovador a ser estruturado conforme princípios da perspectiva decolonial, e conferir visibilidade e legibilidade para as inúmeras relações sociais que compõem a organização escolar, em especial das categorias subalternizadas. Ao analisar o atual currículo e refletir seus processos de tessitura, legitimidade e executabilidade, propõe-se o currículo intercultural enquanto documento propositivo para as escolas norte-litorâneas, em conformidade com os Direitos Humanos e Fundamentais, tendo as realidades *locus*-regionais como potência de ação de uma coletividade. Também nortearam a reflexão os seguintes objetivos: a) compreender a pós-modernidade no contexto escolar e educacional; b) examinar o currículo vigente para compreender a sua abrangência; c) refletir o direito à educação a partir da legislação e documentos de educação; d) investigar a relação dialógica currículo, contributos da história e atravessamentos culturais contemporâneos; e e) discutir a execução do ensino das culturas e histórias afro-brasileiras, africanas e dos povos indígenas. Nesse contexto, ao conceber o direito à educação como Direito Humano Fundamental, aponta-se a necessidade de fortalecer as ações entre o Estado, a escola e a sociedade e adotar políticas públicas de educação delineadas local-regionalmente. Sugestiona-se ainda atualizar dados e estatísticas acerca da educação e do perfil socioeconômico norte-litorâneos, a fim de reverter os baixos indicadores educacionais verificados na região.