

**Educando Eres, Guris e Curumins: um projeto
político pedagógico sob uma perspectiva decolonial**

Educating Eres, Guris, and Curumins: A Political Pedagogical
Project from a Decolonial Perspective

*Thaís Janaina Wenczenowicz*¹

*Ricardo Luiz Pasini*²

¹ Pós-Doutora em Educação. Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS). Erechim, Rio Grande do Sul, Brasil. E-mail: t.wencze@terra.com.br Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9405-3995>

² Advogado. Doutorando em Direito Unoesc da Unoesc Chapecó. Membro da Rede Brasileira de Educação em Direitos Humanos no Rio Grande do Sul. E-mail: ricardoluz_direito@hotmail.com Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4594-6767>

RESUMO

A educação, direito fundamental e pilar da democracia, tem sido historicamente marcada pela hegemonia do pensamento eurocêntrico. No Brasil, a diversidade cultural e religiosa exige uma revisão urgente dos modelos pedagógicos tradicionais. O presente estudo analisa a contribuição do Centro de Apoio Social e Cultural (CASC) de Carazinho/RS na construção de um modelo educacional decolonial que valoriza os saberes locais, incluindo os de matriz africana. A perspectiva decolonial, ao questionar a hegemonia eurocêntrica, converge com o multiculturalismo por defender a valorização da diversidade cultural. O CASC, ao integrar em suas práticas pedagógicas ações que valorizam saberes do Candomblé, demonstra como a educação pode ser um espaço de encontro entre essas duas perspectivas. Pautado por uma abordagem intercultural e decolonial, o CASC busca descolonizar o currículo e promover a inclusão de saberes marginalizados, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa. Essa perspectiva decolonial transforma a educação em uma ferramenta crucial para desconsiderar narrativas opressoras e promover um ambiente em que todas as formas de conhecimento e existência sejam respeitadas e valorizadas.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Decolonial; Diversidade Cultural e Religiosa; Candomblé.

ABSTRACT

Education, a fundamental right and pillar of democracy, has been historically marked by the hegemony of Eurocentric thought. In Brazil, cultural and religious diversity demands an urgent review of traditional pedagogical models. This study analyzes the contribution of the Centro de Apoio Social e Cultural (CASC) of Carazinho/RS in the construction of a decolonial educational model that values local knowledges, including those of African origin. The decolonial perspective, by questioning Eurocentric hegemony, converges with multiculturalism in defending the appreciation of cultural diversity. CASC, by integrating into its pedagogical practices actions that value knowledges such as those of Candomblé, demonstrates how education can be a meeting place between these two perspectives. Through an intercultural and decolonial approach, CASC seeks to decolonize the curriculum and promote the inclusion of marginalized knowledges, contributing to the construction of a more just and equitable society. Through a decolonial approach, education becomes a crucial tool for the deconstruction of oppressive narratives and the promotion of an environment where all forms of knowledge and existence are respected and valued.

KEYWORDS: Decolonial Education; Cultural and Religious Diversity; Candomblé.

Introdução

No contexto brasileiro, o direito fundamental à educação é considerado um pilar essencial da democracia e do desenvolvimento social. A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 6º, consagrou a educação como um direito de todos e um dever do Estado, família e sociedade, estabelecendo no artigo 206 as bases legais para a promoção de um sistema educacional inclusivo, equitativo e de qualidade. Por meio da educação, os cidadãos adquirem habilidades, conhecimentos e valores necessários para participar ativamente na sociedade, exercer seus direitos e contribuir para o desenvolvimento econômico, político e cultural do país. Nesse contexto, cabe indagar: seria a educação apenas um instrumento para reproduzir os interesses do Estado?

Não se olvide que a educação desempenha um papel fundamental na redução das desigualdades sociais, na promoção da justiça social e na construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Com base no descrito, investir na educação é crucial para o fortalecimento dos alicerces da democracia, com vistas a promover um desenvolvimento social sustentável e inclusivo em todo o território brasileiro.

Nesse contexto, a análise de realidades locais específicas torna-se fundamental para compreender como essas questões se manifestam na prática. A cidade de Carazinho, localizada no estado do Rio Grande do Sul, faz parte do COREDE Produção e, segundo dados do Censo IBGE (2022), possui 61.804 habitantes. Fundada em 1931, Carazinho teve sua história marcada por imigrantes europeus, especialmente alemães e italianos, que influenciaram a formação cultural e social da região. Conforme dados do INEP – Instituto Nacional de Ensino e Pesquisa (Censo Escolar, 2021), o município contava com

31 escolas de Ensino Fundamental e 12 escolas de Ensino Médio. Dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2022) apontam para a predominância de uma população que segue a fé católica, apostólica, romana e as vertentes evangélicas.

Dentro dessa realidade local, Carazinho abriga o Centro de Apoio Social Conceição (CASC), uma instituição atuante há 27 anos, idealizada e conduzida pela socióloga, professora e yalorixá Carmem Holanda, pertencente ao Candomblé Nagô Egbá. O CASC destaca-se por ser a única escola de Educação Infantil no Brasil que propõe um projeto político pedagógico diferenciado. Além de proporcionar a alfabetização, tem como objetivo fundamental ensinar às crianças, chamadas de "Eres, Guris e Curumins", valores como respeito, diversidade, pertencimento e história.

Essa abordagem pedagógica busca promover uma educação mais inclusiva e respeitosa da diversidade cultural, reconhecendo o direito fundamental à educação como um pilar essencial para o desenvolvimento humano e social. Assim, o CASC desafia padrões tradicionais e propõe um ambiente educacional que valoriza a pluralidade e o entendimento multicultural.

Essa proposta inovadora do CASC surge em um momento histórico crucial, pois o século XXI impõe a necessidade de repensar atitudes e práticas educacionais para construir uma sociedade mais inclusiva e representativa. A escola desempenha um papel fundamental nesse processo, sendo o ambiente em que crianças, jovens e adultos buscam conhecimento e cultura para se desenvolverem em uma sociedade em constante transformação. No entanto, é preocupante perceber que, apesar de sua importância, a escola frequentemente perpetua práticas que não valorizam a diversidade cultural, especialmente no que se refere à cultura africana, afro-brasileira e suas matrizes religiosas.

O silenciamento sobre essa temática na sociedade brasileira e no

ambiente escolar resulta em distorções conceituais e em julgamentos preconceituosos e discriminatórios. Este artigo busca discutir o papel da educação na formação de indivíduos que compreendam e respeitem os valores culturais africanos, afro-brasileiros e indígenas, destacando a importância da escola e dos educadores no compromisso com a construção de uma sociedade que valorize e respeite as diversas manifestações culturais presentes no país. Para tanto, toma-se como referência a proposta pedagógica do Centro de Apoio Social Conceição (CASC).

A escola como espaço de construção das diversidades

A escola, como espaço de convivência e aprendizado, desempenha um papel fundamental na construção, promoção e valorização da diversidade. Nesse ambiente, crianças e jovens têm a oportunidade de interagir com pessoas de diferentes origens étnicas, culturais, religiosas e socioeconômicas, o que possibilita a troca de experiências e o enriquecimento mútuo. A diversidade presente na escola não se limita apenas às características individuais dos estudantes, mas estende-se à pluralidade de ideias, perspectivas e valores que permeiam o ambiente educacional.

Ao reconhecer e valorizar as diversas formas de ser e de viver, a escola se torna um espaço inclusivo em que cada aluno é reconhecido e respeitado em sua singularidade. Promover a diversidade não se resume apenas a garantir a representatividade de diferentes grupos sociais, mas também envolve criar um ambiente acolhedor que celebre as diferenças e combatá qualquer forma de discriminação ou preconceito. Desse modo, a escola se torna um espaço de convivência inclusiva, democrática e plural, na qual todos têm voz e espaço para expressar suas identidades e vivências. Essa transformação representa uma mudança paradigmática fundamental na concepção educacional, pois,

conforme explica Rodrigues (2000, p. 10),

A Educação Inclusiva é comumente apresentada como uma evolução da escola integrativa. Na verdade, ela não é uma evolução, mas uma ruptura, um corte, com os valores da educação tradicional. A Educação Inclusiva assume-se como respeitadora das culturas, das capacidades e das possibilidades de evolução de todos os alunos. A Educação Inclusiva apostava na escola como comunidade educativa defende um ambiente de aprendizagem diferenciado e de qualidade para todos os alunos. É uma escola que reconhece as diferenças, trabalha com elas para o desenvolvimento e dá-lhe um sentido, uma dignidade e uma funcionalidade.

A busca pela inclusão na educação visa a garantir equidade educativa, em que todas as crianças e estudantes tenham oportunidades equivalentes de aprendizado e desenvolvimento. Isso requer adaptações e ajustes curriculares para atender às necessidades individuais de cada estudante, garantindo que todos possam ter acesso ao conhecimento por meio de métodos de ensino diferenciados, livres de discriminação e sem prejudicar o processo de ensino-aprendizagem. Portanto, as escolas precisam estar preparadas para realizar uma reorientação metodológica que efetivamente promova a inclusão. Nesse sentido, concorda-se com Victor, Vieira e Oliveira (2017, p. 18), quando destacam a importância desse processo:

A necessidade de reordenamento das escolas comuns para que todos os estudantes venham a ter o direito de aprender parte do princípio de que as unidades escolares precisam ser ambientes socialmente reorganizados para a mediação dos processos de apropriação dos conhecimentos elaborados na interface com a diversidade/diferença humana, defesa essa sustentada pelos pressupostos da inclusão social/escolar que simboliza um movimento ético, político e pedagógico que defende a ideia de que nenhuma pessoa pode ser discriminada na escola/sociedade e que a ela negado o usufruto dos vários direitos sociais, aqui em destaque o direito à educação.

Além disso, ao reconhecer e valorizar a diversidade, a escola contribui para a formação de cidadãos mais críticos, empáticos e preparados para atuar em uma sociedade cada vez mais plural e globalizada. A convivência com a diversidade no ambiente escolar estimula o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, como o respeito, a empatia e a solidariedade, fundamentais para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Assim, a escola tem o desafio e a responsabilidade de promover a diversidade como um valor essencial para a construção de uma sociedade mais harmoniosa e inclusiva.

Entretanto, o que se vivencia frequentemente na realidade escolar brasileira é uma negação de direitos que contraria o que as próprias legislações buscaram regulamentar no tocante ao estudo das culturas afro-brasileiras. No que se refere à educação das relações étnico-raciais, merecem destaque os documentos derivados das mudanças estabelecidas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, especialmente a Lei 10.639/2003 (Brasil, 2003), que estabelece a obrigatoriedade, tanto para os sistemas públicos quanto privados, do ensino de história e cultura africana e afro-brasileira.

Esse marco legislativo orienta o ensino e aprendizagem sobre a convivência com a diversidade religiosa, enfocando a necessidade de valorizar as heranças africanas no currículo escolar e na formação de educadores, com o propósito de combater o racismo religioso.

Nesse contexto, para promover uma mudança na sociedade em termos de preconceito, discriminação e intolerância, visando a um futuro mais igualitário, a proposta do Centro de Apoio Social Conceição (CASC) busca o entendimento de que é necessário mais do que simplesmente alfabetizar uma criança. Desde 13 de abril de 1997, o lema "Educando Eres, Guris e Curumins" impulsiona o trabalho do CASC na cidade de Carazinho.

Fundado pela professora, socióloga e Yalorisá Carmem Holanda, o

centro surgiu da observação da fome infantil na cidade, levando-a a criar um espaço de acolhimento e alimentação que, posteriormente, foi expandido para incluir a educação. A socióloga destaca que a escola foi pensada e realizada a partir de “um projeto político pedagógico diferenciado: “Educando Eres, Guris e Curumins”. Eres pela cultura negra, Curumins pela cultura indígena e Guris pela expressão cultural sul-rio-grandense”. Mãe Carmem Holanda reforça que, para alcançar uma mudança em direção a uma sociedade mais igualitária e respeitosa, é fundamental educar as crianças em primeiro lugar:

Assim as crianças podem crescer e se desenvolver pedagogicamente e socialmente, respeitando **uns aos outros**, conhecendo e reconhecendo seu pertencimento histórico, seus ancestrais e o pertencimento do outro, que pode ter outra cor, **outra** crença, outros gostos diferentes dos seus.

O Centro, que atualmente atende a 79 (setenta e nove) crianças na faixa etária de 1 a 4 anos de idade em turno integral, dispõe de 10 professoras atuantes em sala. Mãe Carmem é presidente da Sociedade Beneficente e Cultural Ilê Asé Obá Aganju Alafin Jetioká, entidade mantenedora do CASC. Para a socióloga,

A escola não quer só trabalhar valores culturais e étnicos, quer trabalhar qualidade de educação. Queremos educar em cima de valores de vida, de comunidade, de respeito e tolerância, porque se a criança respeita sua cultura e aquilo que você traz, ela te respeita.

Para Carmem Holanda, o CASC representa também sua luta e sua história como mulher, negra e religiosa de matriz africana, praticante do candomblé de origem Nagô Egbá, que chegou ao Brasil por meio do tráfico transatlântico de escravizados durante o período colonial. Além do suporte da mantenedora, o CASC estabeleceu convênio com o Município de Carazinho,

que repassa mensalmente um percentual do valor recebido do FUNDEB, e recebe contribuições da comunidade por meio de doações. "Realizamos campanhas, seja para agasalhos, alimentos, entre outras necessidades. Dessa forma, conseguimos manter a escola ao longo de 27 anos. Eu vejo isso como resistência, é um legado", explica Carmem.

Por sua vez, a cidade de Carazinho, segundo os dados do Censo Escolar de 2023, contava com um total de 43 escolas públicas, destas, 27 municipais e 16 estaduais. No sistema municipal, foram matriculadas 1.281 crianças em creche e 1.132 na pré-escola. Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o município contava com 1.520 crianças matriculadas e 1.153 nos anos finais. Na Educação Especial, foram declaradas 278 matrículas.

O contexto que fez o texto: perspectivas decoloniais e multiculturais no projeto político pedagógico do CASC

A expressão "colonialidade" foi idealizada por um grupo de pensadores latino-americanos, incluindo Aníbal Quijano, que integram o coletivo conhecido como Modernidade/Colonialidade (M/C). Balestrin (2013) destaca que o coletivo Modernidade/Colonialidade incorpora uma ampla gama de influências teóricas para atualizar a tradição crítica do pensamento latino-americano. Ele oferece uma análise histórica e problematiza questões antigas e novas para o continente. O M/C advoga pela "opção decolonial", tanto epistêmica, teórica quanto política, como uma abordagem para entender e intervir no mundo, caracterizado pela persistência da colonialidade global em diversos aspectos da vida pessoal e coletiva.

No contexto defendido pelo coletivo Modernidade/Colonialidade, a expressão "decolonial" refere-se a um conjunto de abordagens teóricas que surgiram no final dos anos 1970 e início dos anos 1980. Para Césaire (1978, p.

90), elas expõem as "situações de opressão diversas" geradas pela "dominação de uma raça sobre a outra" (Césaire, 1978, p. 19), como resultado dos processos históricos desenvolvidos até o século passado. Quijano também aponta para a existência de um domínio psicológico que se estabeleceu, sendo fruto da dominação eurocêntrica:

Aqui a tragédia é que todos fomos conduzidos, sabendo ou não, querendo ou não, a ver e aceitar aquela imagem como nossa e como pertencente unicamente a nós. Dessa maneira seguimos sendo o que não somos. E como resultado não podemos nunca identificar nossos verdadeiros problemas, muito menos resolvê-los, a não ser de uma maneira parcial e distorcida (Quijano, 2005, p. 130).

Essas abordagens denunciam os processos de colonização liderados pela Europa e suas consequências na conformação histórica e contemporânea do sistema mundial. Conforme salientado por Quijano (2005), é essencial reconhecer, em primeiro lugar, a coexistência entre a educação formal e os processos de colonização.

Nessa perspectiva, um aspecto inicial a ser enfatizado é o papel atribuído universalmente à escola no que diz respeito às epistemologias. Conforme o entendimento social predominante, a instituição escolar está encarregada de disseminar os conhecimentos acumulados pela sociedade visando à sua perpetuação. No entanto, é importante ressaltar que os saberes considerados fundamentais, nesse contexto, são selecionados de acordo com um padrão hegemônico de conhecimento, como destacado por Boaventura de Sousa Santos (2010, p. 23):

O colonialismo, para além de todas as dominações porque é conhecido, foi também uma dominação epistemológica, uma reflexão extremamente desigual entre saberes que conduziu à supressão de muitas formas de saber próprias dos povos e

nações colonizados, relegando muitos outros saberes para um espaço de subalternidade.

A decolonização da educação é um processo crucial que busca desmantelar as estruturas de poder e conhecimento historicamente impostas pelo colonialismo. Isso implica reconhecer e desafiar as narrativas dominantes que perpetuam visões eurocêntricas e hierárquicas do mundo, enquanto se valorizam e se incorporam saberes e perspectivas indígenas, africanas, asiáticas e de outras comunidades marginalizadas. Ao priorizar uma abordagem intercultural e inclusiva, a decolonização da educação não apenas promove a justiça epistêmica, mas também fortalece a autonomia dos estudantes, capacitando-os a compreender e a transformar criticamente as estruturas sociais e históricas que moldam suas realidades.

Nesse sentido, a colonialidade do saber se manifesta de forma marcante na estrutura educacional, na qual a escola carrega consigo a herança do passado colonial, que impôs a predominância do conhecimento dos dominantes sobre as demais perspectivas. Ao longo da história, a escola frequentemente violou o direito fundamental à educação ao desconsiderar e até mesmo destruir culturas e saberes locais em prol da imposição de um único paradigma de conhecimento.

De acordo com Brocardo e Tecchio (2017), é crucial para uma efetiva decolonização do conhecimento e do processo de sua produção que ocorra uma ruptura com os modelos hegemônicos que continuam a se afirmar como o centro universal justificador do conhecimento, da existência e do poder. Na acepção das autoras, para que essa virada epistemológica ocorra,

[...] é preciso refletir sobre como o conhecimento é construído e quais amarras ainda mantemos em nosso pensamento colonizado. Além disso, é preciso prestar atenção às resistências

a este pensamento e ação colonial (Brocardo; Tecchio, 2017, p. 9).

Diante desse contexto, torna-se imperativo repensar o modelo educacional vigente, promovendo uma abordagem mais inclusiva e plural, que reconheça e valorize a diversidade de saberes e culturas, garantindo, assim, uma educação verdadeiramente emancipadora e democrática.

A implementação efetiva da decolonização na educação envolve uma revisão profunda dos currículos, dos projetos políticos pedagógicos, dos métodos de ensino, da formação continuada de professores e das práticas institucionais, garantindo que representem uma variedade de perspectivas e experiências. Isso requer o envolvimento ativo das comunidades locais e dos povos originários na definição de objetivos educacionais e na produção de conhecimento.

Além disso, tal processo implica uma decolonização dos espaços físicos e simbólicos das instituições educacionais, com o reconhecimento e respeito às diferentes formas de conhecimento e aprendizado. Por meio do desafio às estruturas coloniais enraizadas na educação, a decolonização busca corrigir injustiças históricas, principalmente, promover uma sociedade mais justa e equitativa para as gerações futuras.

Nessa perspectiva, a construção de um projeto político pedagógico decolonizado sugere a superação das estruturas coloniais nos sistemas educacionais globais, pois valoriza e integra conhecimentos, culturas e perspectivas historicamente marginalizadas pelo colonialismo e eurocentrismo. Ao adotar uma abordagem decolonial na elaboração do PPP, as instituições educacionais podem promover uma educação mais inclusiva, equitativa e contextualizada. Isso significa que os currículos, métodos de ensino, materiais didáticos e práticas avaliativas devem ser revisados criticamente para refletir

uma diversidade de vozes, experiências e saberes, e a esse ideário não se furtou o CASC.

O PPP da instituição contribui para o fortalecimento da identidade cultural e do senso de pertencimento de criança/estudantes, especialmente aqueles pertencentes a grupos étnicos minoritários ou historicamente marginalizados. Tal abordagem ajuda a reduzir as disparidades educacionais e a promover uma educação mais justa e emancipatória para todos os estudantes e suas famílias.

Assim, pode-se afirmar que um projeto político pedagógico decolonizado é essencial para a construção de sociedades mais justas, democráticas e respeitosas com as diversidades humanas, em que todas as pessoas tenham a oportunidade de desenvolver seu pleno potencial e contribuir de forma significativa para o bem-estar coletivo. Nesse contexto, Walsh (2013, p. 19) destaca a importância das

[...] metodologias produzidas em contextos de luta, marginalização, resistência e que Adolfo Albán tem chamado de '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.

Segundo os princípios delineados por Palermo (2014), destacam-se nas pedagogias decoloniais a valorização dos sujeitos individuais ou coletivos marginalizados para além das narrativas externas impostas, buscando-se privilegiar suas próprias vozes e tradições culturais. Ademais, enfatiza-se o direito à diversidade, que se torna a referência fundamental das abordagens pedagógicas em oposição à busca pela homogeneização.

Nessa perspectiva, ao se pensar o projeto político pedagógico de uma instituição, há de se respeitar o local em que ela se encontra, seu modo de vida,

sua cultura e sua maneira de relacionar-se. Quando o CASC foi idealizado e concretizado, a composição do seu documento norteador considerou e privilegiou as realidades vividas pela comunidade que seria atendida: um público preto, indígena, pobre, periférico e cerceado de seus direitos fundamentais básicos. Assim, contemplar essa perspectiva dentro do planejamento institucional reconheceu e valorizou aqueles a quem se destina.

A organização da prática pedagógica inicia-se com a realização de diagnósticos participativos junto à comunidade, utilizando-se das conversas com as famílias para mapear as necessidades, os interesses e os saberes prévios dos diferentes grupos que compõem a escola. Esse processo embasa a adaptação das metodologias e práticas pedagógicas, promovendo a autonomia e o protagonismo das crianças/estudantes.

A formação continuada de professores é implementada com o objetivo de capacitar os educadores para atuarem com sensibilidade cultural e com estratégias pedagógicas diferenciadas, que contemplem as especificidades de cada faixa etária e o contexto social em que a criança está inserida. A produção de materiais didático-pedagógicos inclusivos, que refletem a diversidade cultural e linguística, também é prioritária para garantir a efetividade da proposta.

A prática do CASC integra uma abordagem intersetorial e sistêmica, estabelecendo parcerias estratégicas com as famílias e outras instituições da rede de apoio social. Esse entrelaçamento multisectorial visa construir uma rede de proteção e desenvolvimento integral para os beneficiários, assegurando a continuidade e a complementariedade das ações educativas.

Afrocentricidade como elemento a integrar o pensar pedagógico

É importante destacar a dimensão da afrocentricidade, que nesse

contexto se refere a um processo de compreensão do contexto histórico e cultural originário do continente africano e da população negra brasileira, suas ações e contribuições na construção do Brasil e das cidades brasileiras. Tal compreensão é vista como uma perspectiva favorável à liberdade de pensamento, pois permite que as pessoas se reconheçam dentro de uma história e cultura muitas vezes marginalizadas, proporcionando uma base sólida para a construção da identidade e autonomia. Nesse sentido, corroborando o que relata a idealizadora do CASC, Carmem Holanda, Nascimento escreve:

Um primeiro e básico postulado da afrocentricidade é a pluralidade. Ela não se arroga, como fez o eurocentrismo, à condição e forma exclusiva de pensar, imposta de forma obrigatória sobre todas as experiências e todos os epistemes. O enfatizar a primazia do lugar, a teoria afrocêntrica admite e alta a possibilidade do diálogo entre conhecimentos construídos com base em diversas perspectivas, em boa fé e com respeito mútuo, sem pretensão de hegemonia (Nascimento, 2009, p. 30).

Essa compreensão foi fundamental para a elaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola. Ao considerar o conceito de afrocentricidade e as características da cidade de Carazinho, o PPP incorporou elementos que promovem a valorização da história, cultura e identidade afro-brasileira, dos povos indígenas e dos povos brancos. A proposta inclui conteúdos, métodos de ensino e atividades que refletem a diversidade étnico-racial e estimulam o respeito à pluralidade cultural. O PPP, nesse sentido, tornou-se uma ferramenta essencial para promover uma educação mais inclusiva, que reconheça e celebre a contribuição de diferentes grupos étnicos e culturais para a comunidade local refletindo na sociedade brasileira.

Educação para as relações étnico-raciais: um caminho para a justiça social e a equidade

A Educação para as Relações Étnico-Raciais tem se destacado como um campo fundamental no enfrentamento do racismo estrutural e na promoção da equidade social em contextos educacionais e sociais. As atividades desenvolvidas pelo CASC promovem em seu pensar e agir pedagógico a inclusão do respeito ao outro, independentemente da cor, raça, crença, condição social, entre outros princípios. Para a socióloga Carmem Holanda, essa abordagem é um dos caminhos mais seguros para ensinar as crianças, já que “as pessoas só respeitam aquilo que elas conhecem”; por essa razão, ao adentrar no espaço físico da escola, existe um tapete construído pelas professoras e crianças, no qual todos são convidados a pisar no seu próprio preconceito.

Vera Maria Candau, em sua obra *Educação Intercultural no Brasil: experiências em Sala de Aula* (2008), destaca a importância de uma abordagem intercultural na educação, que valorize e respeite as diferentes culturas e identidades étnico-raciais presentes na sociedade brasileira. A autora enfatiza que a Educação para as Relações Étnico-Raciais não se limita apenas à transmissão de conhecimento, ela envolve igualmente a desconstrução de estereótipos e preconceitos arraigados na sociedade. Para a pesquisadora,

[...] a educação intercultural não pode ser reduzida a algumas situações e/ou atividades realizadas em momentos específicos, nem focalizar sua atenção exclusivamente em determinados grupos sociais. Trata-se de um enfoque global que deve afetar todos os atores e todas as dimensões do processo educativo, assim como os diferentes âmbitos em que ele se desenvolve. No que diz respeito à escola, afeta a seleção curricular, a organização escolar, as linguagens, as práticas didáticas, as atividades extraclasse, o papel do/a professor/a, a relação com a comunidade etc (Candau, 2009, p. 170).

Os argumentos apresentados por Candau (2009) indicam a urgência de uma série de transformações no sistema educacional, abrangendo não apenas aspectos estruturais, como o aprimoramento das habilidades dos gestores e professores. Essas mudanças são essenciais para que seja alcançada uma educação capaz de promover a convivência entre diversos grupos culturais.

Na América Latina a questão das relações entre diversidade cultural e étnico-racial tem uma trajetória própria e bastante original e privilegia a expressão interculturalidade. A produção bibliográfica de especialistas de diferentes países é unânime em afirmar que o termo interculturalidade surge na América Latina no campo das Ciências Humanas e Sociais e na sequência na Ciência Jurídica, mais precisamente, com referência à pluriversalidade étnica, com destaque aos grupos de negros e indígenas.

O conceito de interculturalidade emerge no século XX, 1970 na França e em contexto latino-americano, a noção de interculturalidade surge com tenacidade a partir dos anos 1980, refletindo as lutas sociais e a busca por reconhecimento dos direitos de grupos subalternizados. Para Gilberto Ferreira da Silva (2006) “[...] a interculturalidade se revela potencialmente como um projeto de intervenção a ser construído de forma intencional, diferente da multiculturalidade que “[...] designa a realidade de grupos culturais distintos convivendo em uma mesma sociedade.” (SILVA, 2006, p. 145). Necessário destacar, quando da análise da definição de multiculturalidade, que a convivência de um grupo não garante que as diferenças existentes sejam respeitadas e promovam igualdade entre os seus. Diferente da interculturalidade, que “[...] pressupõe intervenção na realidade multicultural, buscando um intercâmbio mutuamente enriquecedor. (MUNSBERG, J. A. S. et al, 2019).

Na América Latina o debate intercultural, associa-se aos povos

indígenas, os quais insta destacar que não são populações estrangeiras, mas uma população originária que habitava o continente antes do processo de colonização e da posterior formação dos atuais Estados Nacionais.

Também contribuem para o aprofundamento e enriquecimento da perspectiva intercultural, as lutas e propostas dos movimentos afro, dos povos ribeirinhos e dos povos das florestas presente em diferentes países da América Latina. Destaca-se da mesma forma, as múltiplas experiências de Educação popular realizadas ao longo de todo o continente. Em diferentes países a interculturalidade está presente por meio das políticas públicas, a exemplo das práticas de ensino e educação popular/formal e informal. Entretanto, é meritorio apontar que esta incorporação se deu por vezes no curso da integração ao modelo social e econômico hegemônico. Ou seja, majoritariamente sem o protagonismo decisório das populações subalternizadas.

As enormes desigualdades impetradas aos povos indígenas e aos afrodescendentes na América Latina são o produto de uma longa e tenaz resistência para preservar alguns elementos de sua ancestralidade e cosmovisões, bem como parte de suas estruturas organizacionais que dão significado às suas atividades diárias. Porém, ao se distanciarem das medidas que lhes são impostas, como os processos de assimilação ou denunciarem a desassistência do Estado vivenciam as mais variadas violações e violências frente ao direito humano a interculturalidade.

Dentre as violências constantes que incide na minimização ou negação do direito à interculturalidade estão: abuso de poder; desassistência no campo da educação, discriminação, estigma, preconceito étnico-racial, racismo e destruição do ambiente natural (desterritorialização).

No Brasil, esse processo atinge de forma singular os povos indígenas, que vivem em constante tensão entre a ancestralidade, a preservação de suas

identidades culturais e as pressões de integração a uma sociedade globalizada e muitas vezes o confronto entre culturas tradicionais e o mundo transnacional, desconsiderando a interculturalidade como uma via possível de coexistência equitativa, esquecendo que “[...] a educação intercultural preconiza a intervenção propositiva e desafiadora no trabalho com as diferenças culturais para além do reconhecimento.” (Silva, 2006, p. 146).

Importante desta feita, ressaltar a necessidade de uma abordagem crítica e reflexiva sobre as relações étnico-raciais no ambiente escolar. Torna-se fundamental que a escola promova o diálogo e o respeito à diversidade, reconhecendo as desigualdades históricas e promovendo a valorização das culturas afro-brasileira e indígena.

Anibal Quijano e Enrique Dussel, teóricos da teoria decolonial, oferecem uma análise crítica das estruturas coloniais que moldaram as relações étnico-raciais na América Latina. Em suas obras, como "Colonialidade do Poder, Eurocentrismo e América Latina" (2005) de Quijano e "Ética da Libertaçāo na Idade da Globalizaçāo e da Exclusāo" (1998) de Dussel, destacam a necessidade de descolonizar o conhecimento e as estruturas de poder para promover uma verdadeira igualdade e justiça social. Quijano (2005, p. 118) leciona que, "na América, a ideia de raça foi uma maneira de outorgar legitimidade às relações de dominação impostas pela conquista".

Nesse trecho, Quijano (2005) destaca a criação de categorias baseadas na raça, as quais foram identificadas e utilizadas para reforçar a inserção de grupos como pretos, povos indígenas e mestiços em um contexto de inferioridade, perpetuando assim a subalternização desses grupos pelo ideal colonizador. O reflexo desta categorização perpassou o tempo e se apresenta nos espaços escolares, limitando e negando direitos aos povos pretos e indígenas. Boaventura de Souza Santos afirma que:

O colonialismo, para além de todas as dominações porque é conhecido, foi também uma dominação epistemológica, uma reflexão extremamente desigual entre saberes que conduziu à supressão de muitas formas de saber próprias dos povos e nações colonizados, relegando muitos outros saberes para um espaço de subalternidade. (Santos, 2010, p. 23).

Nessa visão, a educação formal, ao longo da história, sob a pretensão de universalismo e objetividade, não apenas propagou saberes e narrativas oriundas do Norte global, mas também supriu a emergência e a visibilidade de conhecimentos provenientes de outras origens. Dessa forma, as instituições escolares assumiram um papel significativo na perpetuação da colonialidade.

Em suma, para superar a colonialidade pedagógica a Educação para as Relações Étnico-Raciais e a Interculturalidade se apresentam como campos de luta e resistência contra o racismo e a discriminação, promovendo o reconhecimento e a valorização das diferentes identidades étnico-raciais presentes na sociedade brasileira. Conforme Walsh:

O conceito de interculturalidade é central à (re)construção de um pensamento crítico-outro – um pensamento crítico de/desde outro modo –, precisamente por três razões principais: primeira, porque é vivido e pensado desde a experiência da colonialidade [...]; segunda, porque reflete um pensamento não baseado nos legados eurocêntricos ou da modernidade, e terceira, porque tem sua origem no sul, dando assim uma volta à geopolítica dominante do conhecimento que tem tido seu centro no norte global (Walsh, 2005b, p. 25 – tradução livre).

Quando falamos na construção de sujeitos, sob uma perspectiva de libertação das amarras do colonialismo imposto ao longo dos anos, associamos essa função a função da escola que deve formar estes sujeitos para viverem a interculturalidade. Tal proposição engloba uma série de dimensões, que se estendem do campo teórico e/ou conceitual ao prático. As alterações podem ser observadas em distintas esferas: epistêmica (atinentes a novos paradigmas de pensamento),

conceptual (referente à estrutura curricular e ao conteúdo programático), comportamental (ligada às atitudes e ao posicionamento) e pedagógica (abrangendo as metodologias de ensino e as experiências vivenciadas). Por meio do diálogo, da reflexão crítica e do respeito à diversidade, é possível construir uma sociedade mais justa, igualitária e inclusiva para todos, trabalho realizado pela equipe do CASC.

A exclusão escolar como negação ao direito à educação

Ao abordar o perfil dos estudantes, conforme os dados do Censo Escolar 2022 do Ministério da Educação (MEC), divulgados em março de 2023, observa-se que o Brasil registra 47 milhões de alunos matriculados na educação básica. Destes, apenas 19% se autodeclararam pardos, 3% pretos e apenas 0,6% se reconheceram como quilombolas. Surge, então, a indagação: onde está o restante da população negra brasileira em termos de participação na educação, considerando que, de acordo com o censo de 2022, pela primeira vez a maioria se autodeclarou preta ou parda?

Conforme dados do IBGE (Censo, 2022), aproximadamente 92,1 milhões de indivíduos se identificaram como pardos, correspondendo a 45,3% da população do país e superando numericamente a população branca, que representa 43,5%. Já 10,2% declararam-se pretos, enquanto 0,8% se identificaram como indígenas e 0,4% como amarelos.

Mesmo com alguns avanços a partir de legislações criadas, muitas distantes de ser efetivada, a educação nas comunidades indígenas, estão distante do que preconiza o próprio regramento jurídico. O currículo implantado nas escolas que atendem crianças indígenas, em sua grande maioria é composta por um conjunto de diretrizes eurocêntricas e branqueadas, fugindo da realidade vivenciada nas comunidades originárias.

Historicamente, os conhecimentos, os saberes e as culturas indígenas foram subjugados e considerados inferiores diante da ciência ocidental. Contemporaneamente, ao se posicionar contra as diversas formas de dominação, exclusão e discriminação, não raro as comunidades indígenas se deparam com desafios de toda ordem para implementar a modalidade educação escolar indígena, sobretudo pela carência e pelo descaso dos gestores para com as políticas públicas de promoção e defesa dos direitos fundamentais sociais. Neste cenário, a legislação nacional desenvolveu uma série de ordenamentos legais para justificar a educação e práticas curriculares nas escolas indígenas. (Costa e Wenczenovicz, p. 277).

O desafio das políticas públicas reside no pensar as propostas curriculares que considere a realidade cultural. Se assim não for, a educação deixa de considerar a perspectiva que comprehende a existência da necessidade de reconhecimento da diversidade dos povos indígenas. Para Araújo e Ferraz (2019, p. 478) a escola é “um espaço que têm sido reivindicados por esses povos para a assunção de sua identidade e cultura como um direito legalmente reconhecido”.

Dentre todas as problemáticas vivenciadas na educação indígena e que exigem reflexão e tomada de decisões imediatas, não se olvide que no momento atual, a adoção de políticas públicas contínuas que considere em seu escopo, as vivências e culturas dessas comunidades, são as mais urgentes. Para Wenczenovicz e Costa (2019), “promover a reformulação do currículo é reflexionar uma escola que comprehenda os múltiplos contextos culturais e busque legitimá-los, de modo a combater a subalternização das coletividades nos tempos e espaços contemporâneos”.

A exclusão escolar é um problema complexo que afeta milhões de crianças e jovens em todo o mundo. Essa realidade decorre de uma série de

fatores, incluindo desigualdades socioeconômicas, discriminação étnica e racial, falta de acesso a recursos educacionais adequados e barreiras culturais que dificultam a participação e o engajamento dos alunos. A exclusão escolar não apenas priva os indivíduos do direito fundamental à educação, mas também perpetua ciclos de pobreza e marginalização social, comprometendo o desenvolvimento pessoal e coletivo das comunidades.

No contexto brasileiro, essa problemática apresenta contornos específicos. Os segmentos populacionais mais impactados pela exclusão escolar compreendem crianças de 4 e 5 anos de idade, que idealmente estariam matriculadas na pré-escola, e adolescentes de 15 a 17 anos, que deveriam estar frequentando o ensino médio. Conforme dados do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), esses grupos representam conjuntamente mais de 90% das crianças e adolescentes que se encontram fora do ambiente escolar.

A exclusão escolar está intrinsecamente ligada à classe social e à cor da pele, afetando principalmente aqueles que já vivem em situações de maior vulnerabilidade. Segundo dados da plataforma Busca Ativa Escolar da UNICEF (2023), a maioria das crianças e adolescentes que estão fora da escola são pretas, pardas e indígenas, pertencentes aos 20% mais pobres da população.

Considerações finais

A importância de decolonizar as práticas educacionais está intrinsecamente ligada à promoção da equidade e da justiça social nos sistemas de ensino. A colonização deixou marcas profundas nas estruturas e nos conteúdos educacionais, perpetuando hierarquias de poder e conhecimento que marginalizam e silenciam determinadas culturas e grupos sociais. Portanto, desconstruir esses paradigmas coloniais é essencial para construir uma educação inclusiva e emancipadora.

Nesse contexto, é fundamental respeitar os espaços em que as escolas estão situadas, reconhecendo a diversidade cultural e social das comunidades locais. Uma educação que se conecta com a realidade do entorno das escolas tem maior potencial para engajar os alunos e promover aprendizagens significativas. Por conseguinte, as práticas educacionais devem ser sensíveis às especificidades de cada contexto, valorizando as experiências e saberes locais.

Para que essa transformação se efetive, a formação docente desempenha um papel central nesse processo de decolonização. Os professores devem ser capacitados para reconhecer e desafiar os preconceitos e estereótipos presentes nos currículos e nas práticas pedagógicas, buscando uma abordagem mais inclusiva e crítica. Uma formação docente decolonizada prepara os professores para atuarem como agentes de transformação social e os capacita a promover uma educação que respeita e valoriza a diversidade cultural e étnica dos alunos.

Complementarmente, os projetos político pedagógicos das escolas devem incorporar princípios de afrocentricidade, reconhecendo a centralidade da cultura e da história africanas na construção da identidade nacional e na formação da sociedade brasileira. Isso implica repensar os currículos, os materiais didáticos e as práticas pedagógicas para garantir uma representação mais equitativa e respeitosa da diversidade étnico-racial.

Sob essa perspectiva, ao analisar os conceitos da decolonialidade, este artigo permite afirmar que o PPP do CASC inovou ao incorporar as epistemologias do Sul, adotando uma prática pedagógica decolonial. Essa iniciativa representa um passo significativo em direção a uma educação mais justa e inclusiva, que reconhece e valoriza as múltiplas vozes e experiências presentes na comunidade em que o indivíduo está inserido.

A experiência desenvolvida no CASC serve como inspiração e exemplo para outras instituições educacionais que buscam promover a decolonização das práticas educacionais e a construção de um futuro mais igualitário e

diverso. Essa proposta pedagógica demonstra que é possível romper com modelos educacionais hegemônicos e eurocêntricos, oferecendo alternativas concretas para a implementação de uma educação antirracista e culturalmente sensível.

Assim, o projeto “Educando Eres, Guris e Curumins” representa uma abordagem inovadora e necessária no cenário educacional contemporâneo. Por meio da perspectiva decolonial, essa proposta pedagógica reconhece e valoriza a diversidade cultural e étnica das crianças e suas famílias, utilizando terminologias que respeitam suas identidades e origens. Contrapondo-se às visões homogeneizadas e eurocêntricas, tal iniciativa promove uma educação mais inclusiva e sensível às diferentes realidades e saberes presentes na comunidade escolar. Dessa forma, o reconhecimento e a celebração da pluralidade de experiências e culturas fazem o Projeto Político Pedagógico “Educando Eres, Guris e Curumins” uma ferramenta essencial na construção de uma escola mais justa, democrática e alinhada aos princípios da decolonização.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAUJO, Iara Soares de. FERRAZ, Gabriel de Oliveira. **A educação como direito fundamental dos povos indígenas no Brasil**. VI Colóquio Internacional Povos e Comunidades Tradicionais, 2019, p.477 à 485. Disponível em: <http://coloquiointernacional.com/anais/vi_cptc/espaco_2/A%20EDUCACAO%20COMO%20DIREITO%20FUNDAMENTAL%20DOS%20POVOS%20INDIGENAS%20NO%20BRASIL.pdf>.

BALLESTRIN, Luciana. **América Latina e o giro decolonial**. Revista Brasileira De Ciência Política, 2013, 89–117. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-33522013000200004>

BRASIL. Lei nº 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. Seção 1, p. 27833.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Resumo Técnico: Censo Escolar da Educação Básica, 2023.

BROCARDO, Daniele; TECCHIO, Caroline. Olhares para a História: pós-colonialismo, estudos subalternos e decolonialidade. Revista Latinoamericana de Estudos em Cultura e Sociedade. v. 3, ed. especial, p. 1-9, 2017. Disponível em: <http://periodicos.claec.org/index.php/relacult/article/view/496/252>. Acesso em: 12 mar. 2024.

CANDAU, Vera Maria. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. In: CANDAU, V. M. (org.). Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009. p. 154-173.

CANDAU, Vera Maria. Educação em direitos humanos e formação de professores/as. In: CANDAU, Vera Maria; SACAVINO, Suzana (org.). Educação em Direitos Humanos – temas, questões e propostas. Petrópolis, RJ: DP et All. Cortez Editora, 2008. p. 73-92.

CÉSAIRE, Aime. Discurso sobre o colonialismo. Lisboa: Livraria Sá Costa Editora, 1978.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Censo 2022. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rs/carazinho/panorama>. Acesso em 18 mar. 2024.

MUNSBERG, J. A. S. et al. Por uma formação docente na perspectiva decolonial. In: CONEDU - CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 6., 2019. Fortaleza. Anais... Fortaleza: Realize, 2019. v. 3. p. 1-12. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/62090>. Acesso em 25 de mai. 2025

NASCIMENTO, Elisa Larkin. Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora. São Paulo: Selo Negro, 2009. (Sankofa: matrizes africanas da cultura brasileira, 4).

PALERMO, Zulma. Irrupción de saberes “otros” en el espacio pedagógico: hacia una democracia decolonial. In: BORSANI, Eugenia Maria; QUINTERO,

Pablo. *Los desafíos decoloniales de nuestros días*: pensar en colectivo. Neuquén: EDUCO - Universidad Nacional del Comahue, 2014.

PERES, Andréia. **Exclusão escolar é um dos grandes desafios do Brasil para 2024. *Balanço Social*, São Paulo, 9 jan. 2024.** Disponível em: <https://veja.abril.com.br/coluna/balanco-social/exclusao-escolar-e-um-dos-grandes-desafios-do-brasil-para-2024/>. Acesso em: 25 maio 2025.

PNAD Educação 2019: Mais da metade das pessoas de 25 anos ou mais não completaram o ensino médio. Agência IBGE, 2020. Disponível em: <<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/28285-pnad-educacao-2019-mais-da-metade-das-pessoas-de-25-anos-ou-mais-nao-completaram-o-ensino-medio>

PREFEITURA MUNICIPAL DE CARAZINHO. **Estatísticas**. Disponível em: <https://www.carazinho.rs.gov.br/portal/servicos/1001/estatisticas>. Acesso em: 12.mar.2024.

QUIJANO, A. **Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina.** In: LANDER, Edgardo (org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires, CLACSO, Colección Sur Sur, 2005, p. 227-278. Disponível em: http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_Quijano.pdf. Acesso em: 10 ago. 2022.

RODRIGUES, D. **O paradigma da educação inclusiva: reflexões sobre uma agenda possível.** Revista Inclusão, p. 7-13, (2000).

SANTOS, Boaventura de Souza. **Para além do pensamento abissal.** In: SANTOS, Boaventura de Souza; MENESES, Maria Paula. *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010.

SILVA, Gilberto Ferreira da. **Cultura(s), currículo, diversidade: por uma proposição intercultural.** *Contrapontos*, Itajaí – SC, v. 6, n. 1, p. 137-148, jan./abr. 2006.

UNICEF. **Dois milhões de crianças e adolescentes de 11 a 19 anos não estão frequentando a escola no Brasil, alerta UNICEF.** 15 set. 2022. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/comunicados-de-imprensa/dois-milhoes-de-criancas-e-adolescentes-de-11-a-19-anos-nao-estao-frequentando-a-escola-no-brasil>. Acesso em: 13 mar. 2024.

UNICEF. **Na volta às aulas, crianças pretas, pobres e filhas de mães jovens e de baixa escolaridade estarão excluídas da pré-escola.** 31 jan. 2023. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/comunicados-de-imprensa/volta-as-aulas-criancas-pretas-pobres-e-filhas-de-maes-jovens-e-de-baixa-escolaridade-excluidas-da-pre-escola>. Acesso em: 13 mar. 2024.

VICTOR, S.L; VIEIRA, A.B; OLIVEIRA, I.M. **Educação Especial Inclusiva: conceituações, medicalização e políticas.** Campos dos Goytacazes: Brasil Multicultural, 2017.

WALSH, Catherine. **Lo pedagógico y lo decolonial. Entrejiendo caminos.** In: WALSH, Catherine. **Pedagogías Decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir, y (re)vivir.** Tomo I. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2013.

WECZENOVICZ, Thaís Janaina. COSTA, Anderson Alves. **Educação e decolonialidade: protagonismos educativos em direitos humanos.** Joaçaba: Editora Unoesc, 2020.