



EDUCAÇÃO EM PERSPECTIVAS DECOLONIAIS: REFLEXÕES DESDE O LITORAL NORTE DO RIO GRANDE DO SUL

EDUCATION IN DECOLONIAL PERSPECTIVES: REFLECTIONS FROM LITORAL NORTE DO RIO GRANDE DO SUL

Thaís Janaina Wenczenovicz
Anderson Alves Costa

Universidade Estadual do Rio Grande do Sul-UERGS

Resumo

Pretende-se com o presente estudo analisar e reflexionar os processos de tessitura, legitimidade e executabilidade de um currículo escolar decolonial como documento propositivo às escolas públicas norte-litorâneas, em conformidade com os Direitos Humanos, no sentido de assegurar o direito à educação e a cidadania à população vulnerável, utilizando-se, para tanto, dos aspectos *locus*-regionais como potência de ação de uma coletividade, vinculada a seus desafios e necessidades de transformação na contemporaneidade. No que tange a metodologia e procedimentos metodológicos, utiliza-se do bibliográfico-investigativo, acrescido de abordagens quantitativa e qualitativa. A título de alguns resultados, tendo como tríade Cidadania, Decolonialidade e Educação, busca-se apresentar às escolas e professores da região a concepção de currículo intercultural. Sugestiona-se que a 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.

Palavras-chave: Brasil; Decolonial; Educação.

Abstract

The aim of this study is to analyze and reflect on the processes of interpretation, legitimacy and enforceability of a decolonial school curriculum as a proposal document to the public coastal schools, in accordance with the Human Rights, in order to guarantee the right to education and the citizenship of the vulnerable population, using, for that, the *locus*-regional aspects as power of action of a collectivity, linked to its challenges and needs of transformation in the contemporaneity. With regard to methodology and methodological procedures, bibliographical-investigative is used, plus quantitative and qualitative. As a result of some results, having as triad Citizenship, Decoloniality and Education, we intend to present to the schools and teachers of the region the conception of intercultural curriculum. It is suggested that the implementation can begin by means of continuous teacher training and the elaboration of didactic-pedagogical material where *locus*-regional aspects of historical-geographic, ethnic / cultural, social, educational, economic and other aspects serve as reference to the texture of this curriculum in the search for an education that prioritizes citizenship and educational protagonism.

Key word: Brasil; Decoloniality; Education.



Introdução

Analisar a educação por meio do prisma decolonial traz consigo a responsabilidade de reconhecer as disputas epistêmicas no campo educacional e sobre as subjetividades subalternizadas e excluídas. Desse modo, é necessário reconhecer a minimização de diversos grupos sociais na construção do imaginário histórico do Brasil, bem como da escola brasileira.

Nesse contexto, busca-se com o presente estudo analisar e reflexionar os processos de tessitura, legitimidade e executabilidade de uma educação e escola assentada na premissa decolonial como documento propositivo às escolas públicas norte-litorâneas, em conformidade com os Direitos Humanos, no sentido de assegurar o direito à educação e a cidadania à população vulnerável, utilizando-se, para tanto, dos aspectos locus-regionais como potência de ação de uma coletividade, vinculada a seus desafios e necessidades de transformação na contemporaneidade.

No percurso investigativo realizado, destaca-se a o uso da produção do grupo Modernidade-Colonialidade, por seu potencial crítico para a discussão das relações entre interculturalidade, relações étnico-raciais e educação na América Latina, realizando interseções com a conjuntura brasileira, com do pensamento crítico de fronteira, defendido por Walter Mignolo, pois segundo o autor esse recorte permite a visibilidade de outras lógicas históricas, diferentes da lógica dominante eurocêntrica, além de descortinar o debate a descolonização epistêmica.

O presente artigo divide-se em três partes e possui enquanto procedimento metodológico o bibliográfico-investigativo, acrescido de dados e estatísticas de organismos oficiais como Ministério da Educação, Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico, Pisa - Programa Internacional de Avaliação de Alunos e Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep).

1. Interface educação e decolonialidade

Vive-se um momento de profundas mudanças culturais, comportamentais, econômicas e sociais enquanto contexto escolar. Toda uma organização social que era tida por séculos como o modelo a ser seguido é posta paulatinamente em contradição ou revisionismo. Por longos



séculos associou-se a escola com e a educação como objeto de ascensão socioeconômica apenas para algumas categorias e coletivos humanos, já que em sua maioria das vezes punha o homem na condição de cerne irradiador de conduta, o detentor da verdade e da moral.

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 subjugados.

Oriundos das mais diversas áreas de conhecimento, os intelectuais decoloniais¹ estão sendo muito lidos e estudados e dialogando com inúmeras pesquisas² no Brasil. 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, por demais confusos diante da 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, é possível identificar em diversos contextos educativos e escolares insegurança à nossa *práxis*, visto que a instituição escolar nem sempre

¹ Destacam-se o sociólogo peruano Aníbal Quijano, o semiólogo e teórico cultural argentino-norte-americano Walter Dignolo, 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.

² 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 decoloniais: para repensar a sociologia da modernidade**, de Manuela Corrêa Leda.



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 à luz de novos sentidos à educação. Com efeito, surgem novas teorizações 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. Epistemologias do Sul é exemplo disso, a qual elucida que na “ciência pós-moderna o salto mais importante é o que é dado do conhecimento científico para o conhecimento do senso comum” (SANTOS, 2010, p. 90). Logo, o *modus operandi* do colonialismo que historicamente suprimiu os saberes locus-periféricos subalternizados é “uma relação extremamente desigual de saber-poder” (SANTOS e MENESES, 2010, p. 19), definido como epistemicídio³, ou seja, em outras palavras, é o extermínio dos saberes e conhecimentos dos povos colonizados. Na atualidade, podemos alargar o campo semântico desse termo. Por exemplo, dificilmente as variantes linguísticas tidas como periféricas têm espaço no contexto escolar e educacional, subjugadas em detrimento de uma língua padrão, no caso, a dominante.

Portanto, esse epistemicídio não se restringe aos povos colonizados, mas permeiam os diversos segmentos da sociedade. Nessa perspectiva, Arroyo (2013) reflexiona o currículo

³ Termo criado por Boaventura dos Santos para designar o extermínio dos saberes e conhecimentos dos povos colonizados.



escolar enquanto território de tensionamentos e disputa, de resistência aos cânones segregadores, dos embates políticos 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, para o autor, ao se identificarem com os educandos em saberes, cultura, classe, raça, campo ou 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. 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 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 moderno⁴, tão inoperante na atualidade quanto

⁴ Para o filósofo e teólogo argentino-mexicano, a modernidade tem um conceito emancipador racional que deve ser defendido. Mas também cria, desenvolve e oculta um "mito irracional" de justificação da violência sobre os



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 70, 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, em estudo recente, 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 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

diferentes, que deve ser negado e superado. Em **1492: o encobrimento do outro**, Dussel procura desvendar exatamente o nascimento deste mito sacrificial irracional, que é inseparável da constituição da própria modernidade e que, como tal, sempre fez dos latino-americanos vítimas da modernização capitalista.



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.

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 despendar vigilância às políticas de ações afirmativas – instrumento jurídico, instituído legalmente tanto com o propósito de assegurar os Direitos Humanos Fundamentais quanto para diminuir ou combater as desigualdades geradas historicamente. No tocante as ações afirmativas Moehlecke (2002, p. 203) indica que esta é:

[...] uma ação reparatória/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.

Para o professor Narciso Leandro Xavier Baez, estudioso em Mecanismos de Efetividades dos Direitos Fundamentais, 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” (BAEZ, 2017, p. 3).



Observa-se que as divisões étnico-raciais e a segregação constituídas desde o período colonial revelam que as sociedades interdependentes foram historicamente submetidas aos processos de colonização, colonialismo e colonialidade trazendo novos ordenamentos sócio-culturais. Com intuito de entender as estratégias de poder subjacentes ao exercício da colonialidade, Quijano (1997; 2005; 2010) desenvolveu a ideia de colonialidade do poder, como um modelo de exercício da dominação especificamente moderno que interliga a formação racial, o controle do trabalho, o Estado e a produção de conhecimento.

Em outras palavras, a colonialidade do poder é a classificação social da população mundial ancorada na noção de raça, que tem origem no caráter colonial, mas já provou ser mais duradoura e estável que o colonialismo histórico, em cuja matriz foi estabelecida (Quijano, 2000). Já Castro-Gomez (2007), assinala que esse conceito amplia a ideia foucaultiana do poder disciplinário, ao mostrar que os dispositivos panópticos construídos pelo Estado moderno se expandem a uma estrutura mais ampla e de caráter mundial, configurada pela relação colonial entre Estados cêntricos e periféricos.⁵

Por outro lado, 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 na cultura brasileira e latino-americana, visualiza-se uma perspectiva de construção de uma sociedade mais igualitária, com destaque para a efetividade e eficácia de políticas públicas inclusivas e reconhecimento de direito negado por meio das ações afirmativas calcados no ideário da dignidade humana.

Segundo relatório da Organização das Nações Unidas no Brasil de 2010, as ações afirmativas trouxeram significativos avanços sociais. Pode-se elucidar que as principais áreas contempladas são três: o mercado de trabalho, a representação política e o campo educacional, especialmente o ensino superior, com o sistema de cotas, consistindo o mesmo em estabelecer um determinado número ou percentual a ser ocupado em área específica por grupo(s)

⁵ Quijano (2005) vai propor o conceito de colonialidade do poder para referir-se a essa situação. Esta seria uma estrutura de dominação que submeteu a América Latina, a África e a Ásia, a partir da conquista. O termo faz alusão à invasão do imaginário do outro, ou seja, sua ocidentalização. Mais especificamente, diz respeito a um discurso que se insere no mundo do colonizado, porém também se reproduz no lócus do colonizador.



definido(s). Contudo, a lei, por si, não muda a realidade. Por outro lado, indica caminhos, orienta o cidadão e a sociedade de seus direitos. Com concordância com Wenczenovicz e Cavalheiro (2014, p. 19), destacamos: “o direito à educação, que é direito humano e direito fundamental, não só exige proteção estatal como vincula Estado e Sociedade à sua implementação.”

3 Apontamentos sobre a educação no Brasil

Conforme o Relatório Econômico OCDE 2018, divulgado pela Organização à Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), o Brasil conseguiu avançar em diversos setores, atingindo crescimento e considerável progresso social nas últimas duas décadas, levando-o a se tornar umas das principais economias do mundo. 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%” (OCDE, 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. Em suma, tais desigualdades tendem, conforme o estudo, a potencializar umas às outras, com significativo prejuízo à área educacional.

Em termos gerais, 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, que devem gerir e organizar seus respectivos sistemas de ensino. No Brasil, gastam-se 5,4% do Produto Interno Bruto (PIB) em educação, acima da média dos países da OCDE e da América Latina, o que não significa eficiência, visto que o desempenho educacional brasileiro é pífio, comparado a 70 países avaliados em relação à Matemática, Leitura e Ciências, considerando para análise os dados das últimas edições do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA, na sigla em inglês).

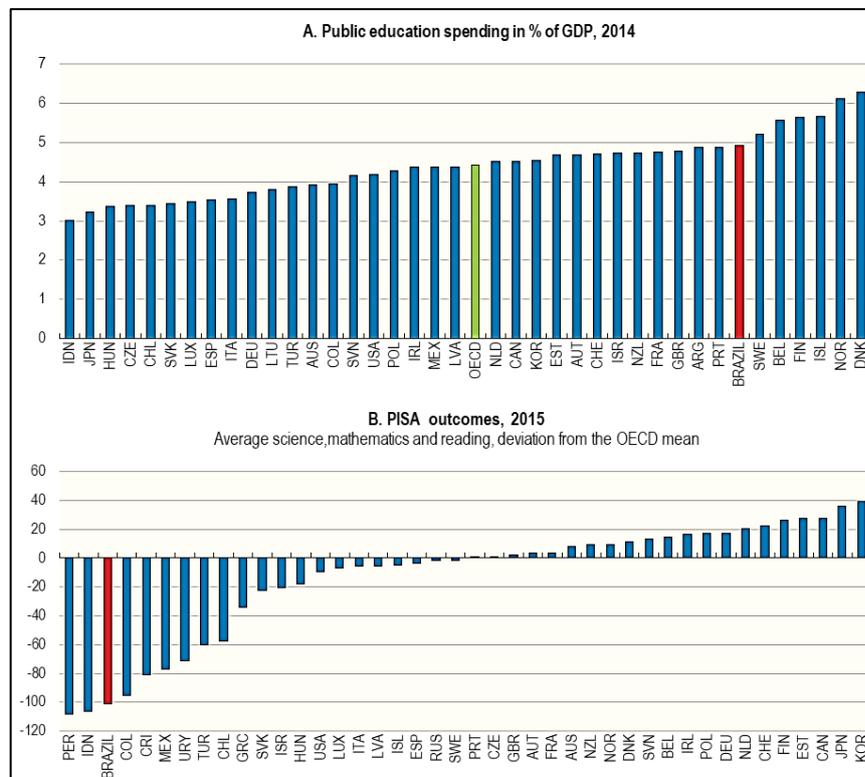
O setor público gasta 5,4% do PIB em educação, acima da média dos países da OCDE e da América Latina [...]. No entanto, enquanto a Colômbia, o México e o Uruguai gastam menos por estudante do que o Brasil, esses países apresentam melhor desempenho nos testes PISA da OCDE, sugerindo que o espaço para 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). (OCDE, 2018, p.p. 30-31).

Como se pode analisar na figura a seguir, em A estão os investimentos com educação pública, em porcentagem do PIB, em 2014, enquanto em B destacam-se os resultados no exame PISA, edição 2015, apresentando a média em ciências, matemática e leitura.

Gráfico 1. Investimentos e resultados em Educação



Fonte: OCDE, 2018.



Contemporaneamente, com o avanço da ciência, da pesquisa, da tecnologia e das lutas sociais em prol da dignidade humana e inclusão, diversas políticas públicas e legislação tentam resguardar o direito à educação das violações de seus direitos. Todavia, muitos ainda vivem em locais cercados de violência, exclusões e privações, situações que acabam se refletindo predominantemente nos espaços escolares. Nesse sentido, há um conjunto de ordenamentos legais que constituem as políticas de educação, como pode ser visto no quadro a seguir:

Quadro 1. 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 nº 8.069, de 13 de julho de 1990
Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 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 nº 4/2010 - define diretrizes curriculares nacionais gerais para a Educação Básica
Resolução nº 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: Elaborado pelos Autores.

Quando se pesquisa o panorama da Educação brasileira, percebe-se que a realidade não condiz com as demandas e necessidades de inúmeros grupos sociais. E a educação que deveria constar de um projeto de nação e estar acima dos governos e dos interesses partidários, geralmente, torna-se refém de recursos emergenciais, que são destinados sem qualquer planejamento ou estimativas de crescimento, previsão de gastos – isto é, não se submetem projetos para formular políticas públicas conforme necessidades e demandas locais. O índice de escolarização atinge quase 100% na faixa dos sete aos 14 anos (ou 99,2% da população que frequenta a escola), de quase 80% na faixa dos 15 aos 17.

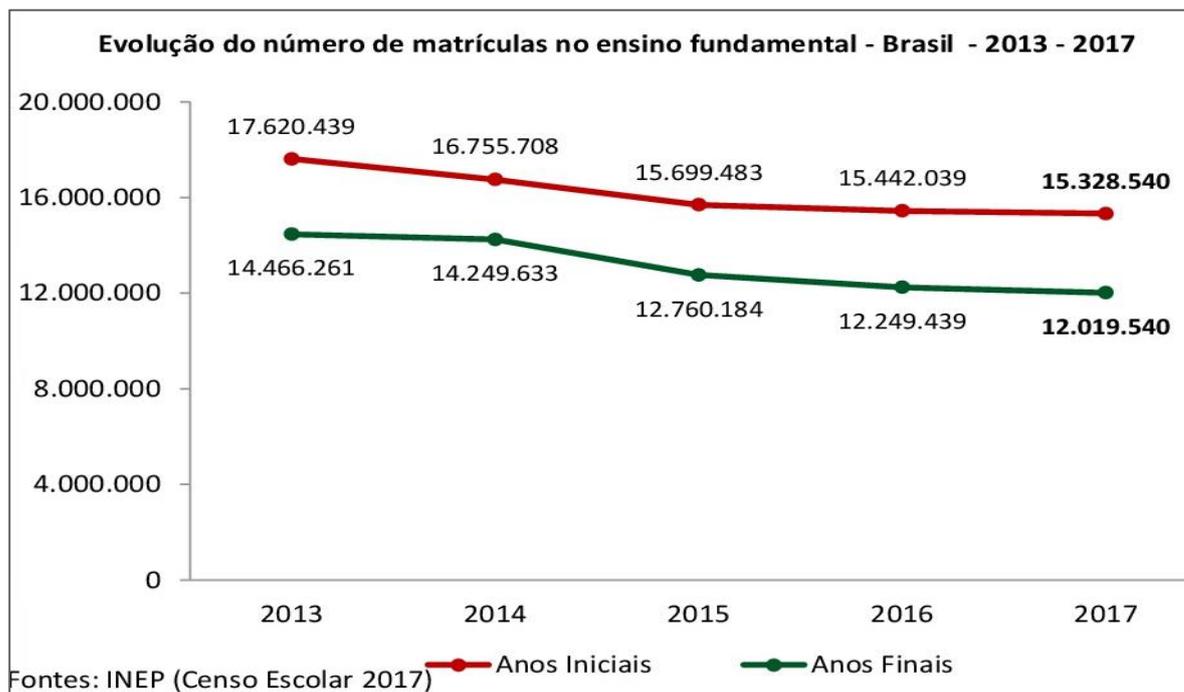
Porém, o que dizer dos mais de três milhões que abandonam os estudos todos os anos ou do fato de mais de 50% dos nossos alunos estarem atrasados? O Censo Escolar de 2017, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), mostra que a evolução do número de matrículas entre 2013 e 2017, tanto nos Anos iniciais e



Anos finais do ensino fundamental quanto no ensino médio, vem decaindo gradativamente ao após ano.

De acordo com o gráfico a seguir (INEP, 2017, p. 3), mais de quatro milhões de matrículas foram extintas desde 2013 – redução essa que pode estar associada à taxa de natalidade. No ensino 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.

Tabela 2. Trajetória do número de matrículas no ensino fundamental 2013-2017

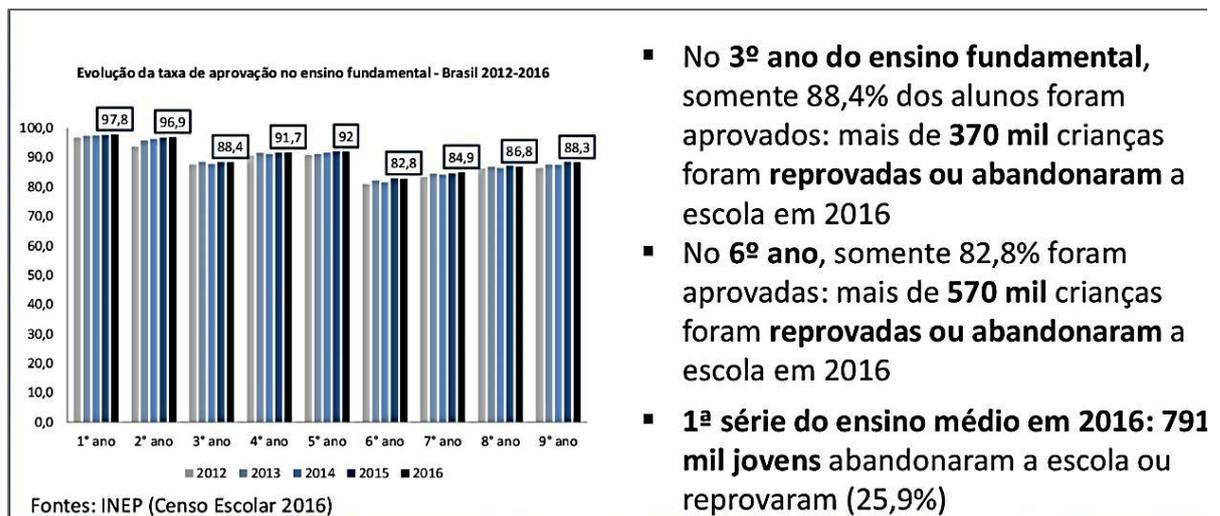


Com relação à evolução do número de matrículas no ensino médio entre 2013 e 2017, pode-se afirmar que a redução de 8.366.10 para 7.930.384 não chega a ser significativa se comparada à primeira etapa do ensino básico. Mas dos 6,9 milhões de alunos da rede pública,



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”. (INEP, 2017, p. 5) Ao se observar a evolução da taxa de aprovação no ensino fundamental, o mesmo torna-se ainda mais contundente. Em outras palavras, somando o número de abandonos e de reprovações na educação básica em 2016, tem-se 940 mil no ensino fundamental e 791 no ensino médio.

Tabela 3. Índices da taxa de aprovação no Ensino Fundamental 2012-2016



Fonte: INEP (Censo Escolar 2017)

Se por um lado as avaliações (Saeb, Enem) são relevantes por evidenciar em números o panorama educacional brasileiro, principalmente por mensurar os fatores 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 (PNL) 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 o ensino médio não acessam a universidade e saem sem preparação ao mercado de trabalho, apenas reforça que o atual sistema de ensino é falho e inoperante. (INEP, 2017, p. 10)

4. Cidadania e currículo: apontamentos iniciais

Em virtude da temporalidade e complexidade de ambos os temas, promover nos espaços escolares e educacionais a tessitura de um currículo intercultural que em sua amplitude verse sobre o exercício da cidadania e os protagonismos educativos parece ser o caminho mais plausível na contemporaneidade para dar não só oportunidades e voz aos subalternizados, mas, sim, escutá-los enquanto sujeito histórico, social, cultural e de direito. Reflexionar 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 (2015, 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, 2015, p. 8) Noutras palavras, a mudança no sistema educacional começa localmente, mais precisamente 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, os indicadores educacionais atribuem valor estatístico para a qualidade do ensino em âmbito federal, estadual e municipal, atendo-se não só 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 buscam soluções, resultados e propostas de mudança. Para tanto, usar tal ferramenta nos auxilia a contextualizar e demarcar o perfil microrregional no campo educacional.

O presente estudo visa a investigar algumas contradições presentes no contexto escolar brasileiro e *locus*-regional, com base, principalmente, nos baixos indicadores educacionais da microrregião do Litoral Norte do Rio Grande do Sul, obtidos no Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Enquanto procedimento metodológico tem-se o bibliográfico-investigativo, com uso de dados e estatísticas do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb).



4.1 Ensino público norte-litorâneo: indicadores e proposições

Formada atualmente por 21 municípios, há décadas a microrregião do Litoral Norte⁶ do Rio Grande do Sul se diferencia das demais regiões do Estado por atrair a população flutuante, sazonal e/ou temporária, muito em virtude do patrimônio natural locus-regional – principalmente entre dezembro e 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). Parte da população que chega de forma sazonal opta por residir aqui, principalmente nos cinco municípios mais populosos – quatro banhados pelo mar –, nos quais a construção civil é a que mais emprega seguida dos setores que compõem a base turística: hotelaria, restaurante, bares e similares. Conforme o relatório do COREDE Litoral, a população fixa atingiu 334.107 habitantes em 2016, mais de 80% nas áreas urbanas, e com 49,5% desse montante ocupando cidades à beira mar.

Embora cultuada pelo sentimento de açorianidade⁷ 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 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). Assim, de igual modo, os povos indígenas, os representantes do colonialismo, o negro e os imigrantes nos deixaram de legado contributos

⁶ Todo o território da microrregião do Litoral Norte já pertenceu ao município de Osório – chamado de Conceição do Arroio de 1857, quando se emancipa político-administrativamente de Santo Antônio da Patrulha, a 1934. Das diversas emancipações ocorridas a partir de 1960 – à exceção de Torres –, são 18 os desmembramentos em sua genealogia, com seis advindos da célula mater: Torres, Tramandaí, Capão da Canoa, Palmares do Sul, Terra de Areia e Maquiné.

⁷ 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. Ele foi romancista, cronista e poeta açoriano, e professor da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa.



quanto a usos e costumes. Infelizmente, em geral não são inclusos no currículo das escolas norte-litorâneas, desrespeitando a legislação e os documentos jurídicos que contêm dispositivos relevantes acerca do direito à educação.

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. Todavia, 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. A saber, busca-se não só desvelar estatísticas governamentais, tampouco realizar qualquer juízo de valor acerca do sistema educacional vigente no Litoral Norte do Rio Grande do Sul (tendo o Ideb como baliza ao presente estudo), e, sim, tornar público os indicadores educacionais a fim de ampliar o debate acerca do desempenho dos 21 municípios pertencentes a essa microrregião.

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 2, 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.



Tabela 4. Indicadores educacionais da rede pública do LN, 2005-2015

MUNICÍPIOS DO LITORAL NORTE DO RS*	Alunos de 6 a 14 anos de idade na escola (%)**	IDEB – Anos iniciais ensino fundamental						IDEB – Anos finais ensino fundamental						MATRÍCULAS **Ensino fundamental*
		005	007	009	011	013	015	005	007	009	011	013	015	
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 Cachoeiras	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 Alcântara	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
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
Mampituba	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 Forquilhas	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

*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. Tabela elaborada pelos Autores com dados do INEP.

Fonte: MEC/Inep

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 o baixo



desempenho dos municípios norte-litorâneos no Ideb e as diferenças entre os mesmos quanto aos números e, oportunamente, estimular a implantação de políticas públicas na educação.

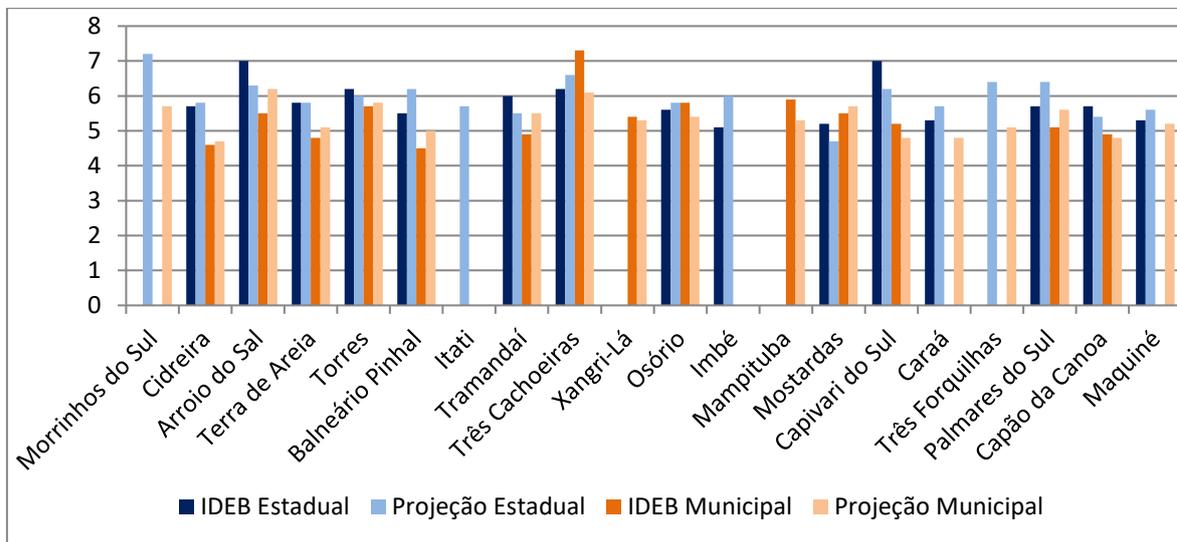
O Plano Nacional de Educação (PNE) – cujo objetivo é garantir o aprendizado na idade certa, e definir as metas para cada biênio – também toma como referência as médias nacionais do Ideb. Nesse documento, “fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem” (PNE 2014-2024, 2017, p. 61) é essencial para que estados, Distrito Federal e municípios alcancem as médias nacionais do Ideb nos Anos iniciais e Anos 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 bienalmente, “de modo que os estados, municípios e escolas deverão contribuir em conjunto para o Brasil atingir a meta 6,0 em 2022”, igual patamar educacional da média de países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico.

Os gráficos 1 e 2 a seguir apresentam, respectivamente, dados relativos ao Ideb de 2015 e as projeções referentes aos Anos iniciais e Anos finais do ensino 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.

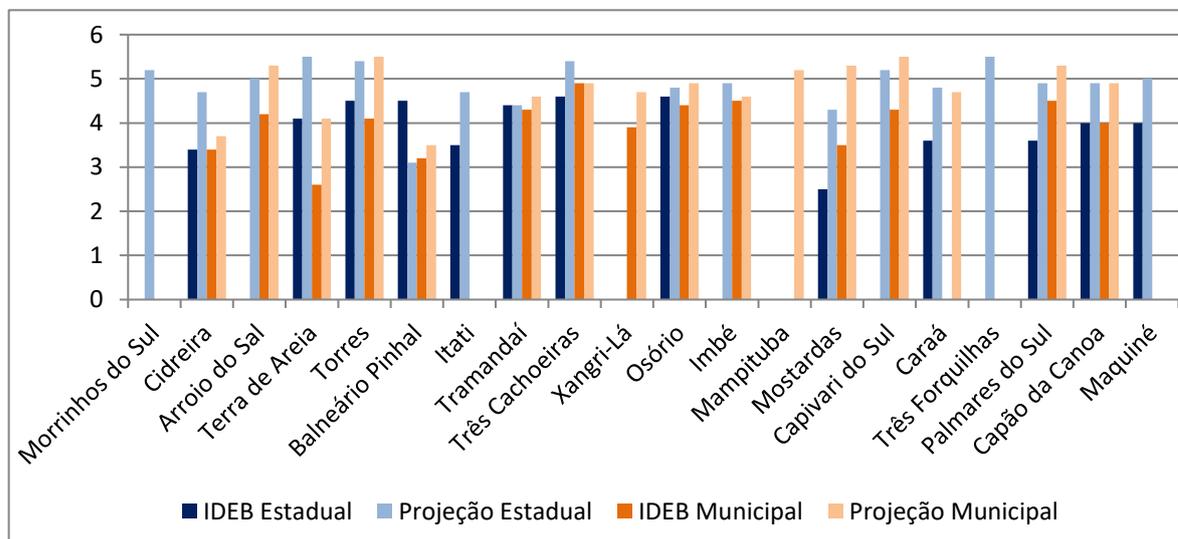


Gráfico 5. Ideb e Projeções de 2015 – Anos Iniciais do Ensino Fundamental



*Ordem dos municípios é conforme desempenho na **Taxa de escolarização de 6 a 14 anos de idade [2010]**. Gráfico elaborado pelos Autores com dados do INEP. **Fonte:** MEC/Inep

Gráfico 6. IDEB e Projeções de 2015 – Anos Finais do Ensino Fundamental



*Ordem dos municípios é conforme desempenho na **Taxa de escolarização de 6 a 14 anos de idade [2010]**. Gráfico elaborado pelos Autores com dados do INEP. **Fonte:** MEC/Inep

Embora alguns municípios tenham atingido 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.

Referente aos dados dos Anos finais do fundamental, pode-se afirmar 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, promover a reformulação do currículo é reflexionar 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.

Conclusão

Pensar a escola e as práticas educativas na contemporaneidade permeia o viés da ressignificação epistemológica da Educação. Importante destacar que há uma colonialidade do poder e saber, entendida tanto como resultado da construção no interior da modernidade de formas econômico-política como educacional na América Latina e Brasil. Razão esta que leva a necessidade de olhar o processo educativo pelo viés da dependência e subalternização de vários grupos sociais.

O resultado do processo de consolidação da colonialidade do poder e do saber, observa-se quando o ideário do colonialismo destrói o imaginário do outro, invisibilizando-o e subalternizando-o, enquanto reafirma o próprio imaginário. Desta forma, a colonialidade do poder reprime os modos de produção de conhecimento, os saberes, o mundo simbólico, as imagens do colonizado e impõem novos. Efetiva-se, então, a naturalização do imaginário do invasor europeu, a subalternização epistêmica do outro não-europeu e a própria negação e o esquecimento de processos históricos não-europeus. Essa condição percorreu diversos caminhos, como a sedução pela cultura colonialista, o fetichismo cultural que o europeu cria em torno de sua cultura, estimulando forte aspiração à cultura europeia por parte dos sujeitos subalternizados. Portanto, o eurocentrismo não é a perspectiva cognitiva somente dos europeus, mas torna-se também do conjunto daqueles educados sob sua hegemonia.

Assim, reconhecendo as multiplicidades de contextos e conjunturas, cores, matizes linguísticas, tradições intelectuais, tempos e perspectivas, implica também a construção de uma base epistemológica “outra” para se pensar os currículos propostos pela nova legislação, ou seja, novos espaços epistemológicos, interculturais, críticos e uma pedagogia decolonial.

Dessa forma, procurou-se analisar a contínua inserção de novos sujeitos no contexto escolar e educativo com vistas a fazer da escola e do processo de ensino-aprendizagem um



território nos circuitos de acumulação e resignificação de experiências distante do ideário de colonialismo e da colonialidade do saber. Pontualmente é possível indicar que existe uma relação/implicação entre o eurocentrismo, a colonialidade do saber, os currículos e as avaliações no litoral norte do Rio Grande do Sul. Costumeiramente crianças e adolescentes são postos frente à negação de suas identidades por pressão de um currículo único e linear. Os dados analisados também indicam ausência de processos que promovam a interculturalidade em face da esma não estar presente ou de forma minimizada no currículo e nas avaliações.

Referências

ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. – 5. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

ASTRAIN, Ricardo Salas. **Ética intercultural e pensamento latino-americano**. 2003.

BALLESTRIN, Luciana. América latina e o giro decolonial. In: **Revista Brasileira de Ciência Política**, v. 11, p. 89-117, 2013.

BRASIL. **Lei nº 9.394. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, de 20 de dezembro de 1996. Presidência da República. Brasília, DF.

BRASIL. **Lei 11.645/08** de 10 de Março de 2008. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretária Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**, 2008.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação 2014-2024**: Lei nº 13.005, de 25 de julho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. – 2 ed., reimpr. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2017.

CASTRO-GOMEZ, Santiago; GOSFROGUEL, Ramón (Comp). **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO, Siglo del Hombre, 2007. p. 127-167.

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

LAFER, Celso. **Dilemas da América Latina num mundo em transformação**. São Paulo: Lua Nova, CEDEC, nº 18, agosto de 1989.



LANDER, Edgardo. Marxismo, eurocentrismo y colonialismo. In: BORON, Atilio; AMADEO, Javier; GONZÁLEZ, Sabrina (Comp.). **La teoría marxista hoy: problemas y perspectivas**, Buenos Aires: CLACSO, 2006.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. In: **La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas**. Edgardo Lander (comp.) CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Buenos Aires, Argentina, 2000.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciênciassociais. Perspectivas latino-americanas**. Edgardo Lander (org). Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina, 2005.

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

SANTOS, Boaventura de Souza. **Renovar la teoría crítica y reiventar la emancipación social**. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales – CLACSO, 2006.

VEIGA-NETO, Alfredo. Crise da modernidade e inovações curriculares: da disciplina para o controle. In: **Anais XIV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino - ENDIPE**. Porto Alegre, 2008.

Fontes eletrônicas

BAEZ, Narciso Leandro Xavier. A construção histórica das ações afirmativas para afrodescendentes no Brasil. In: **Revista Brasileira de Direito**, v. 13, p. 514-538, 2017. Disponível em: <https://seer.imed.edu.br/index.php/revistadedireito/article/view/2219>. Acesso em: 31 Jul. 2018.

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



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 Jul. 2018.

FERREIRA, Luiz Antonio Miguel; NOGUEIRA, Flávia Maria de Barros. **Impactos das políticas educacionais no cotidiano das escolas públicas:** Plano Nacional de Educação. 2015. Disponível em: http://pne.mec.gov.br/images/pdf/Noticias/impactos_politicas_educacionais_cotidiano_escolas_publicas_PNE.pdf. Acesso em: 13 Jul. 2018.

FUNDAÇÃO de Economia e Estatística. **Estimativas para a população flutuante do Litoral Norte.** Junho 2016. Disponível em: <https://www.fee.rs.gov.br/perfil-socioeconomico/coredes/detalhe/?corede=Litoral>. Acesso em: 28 Jun. 2018.

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.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICAS. **Censo 2010.** Disponível em: <https://censo2010.ibge.gov.br/resultados.html>. Arquivo capturado em 03 de Jul. de 2018.

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

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

MOREIRA, Marcílio Marques. **O Brasil no contexto internacional do fim do século XX.** Lua Nova, CEDEC, nº 18, agosto de 1989. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?id=YC1wwPoM76AC>. Acesso em: 25 jun. 2018.

OCDE. Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico. **OECD iLibrary - portal da OCDE para livros, relatórios, estatísticas, documentos de trabalho e periódicos** Disponível em: <https://www.oecd-ilibrary.org/>. Acesso em: 12 de Ago.2018.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS NO BRASIL. **Ações afirmativas e avanços sociais.** Disponível em: nacoesunidas.org/acoes-afirmativas-e-avancos-sociais/. Acesso em: 15 Jul. 2018.

PISA. Programa Internacional de Avaliação de Alunos. **Dados e estatísticas.** Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/dados>. Acesso em: 01 Mai. 2018.



RELATÓRIOS ECONÔMICOS OCDE: Brasil 2018 – OECD. Disponível em: <https://www.oecd.org/eco/surveys/Brazil-2018-OECD-economic-survey-overview-Portuguese.pdf>. Acesso em: 10 Jul. 2018.

WENCZENOVICZ, Thaís Janaina. CAVALHEIRO, Andressa Fracaro. Educação e Direitos Fundamentais: reflexões acerca de ações afirmativas no Brasil. In: **Revista Fazer**. Disponível em: Revista Científica Fazer. ISSN: 2318-289X. V.1, N.3.2014. www.faers.com.br/revista_fazer/educacao/3. Acesso em: 03 Abr. de 2018.

XERXENEVSKY, L.L.; FOCHEZATTO, 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, Pedro Tonon; BARTELS, Mariana. **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/2016/07/20160711relatorio-populacao-flutuante-do-litoral-norte.pdf>. Acesso em: 28 Fev. 2018.

Sobre os autores

Thaís Janaina Wenczenovicz

Docente adjunta/pesquisador sênior da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul/UERGS. Professora Titular no Programa de Pós-Graduação em Educação/UERGS e no Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Direitos Fundamentais/UNOESC. Professora Colaboradora no Programa de Pós-graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade Estadual do Paraná- UNIOESTE. Avaliadora do INEP - BNI ENADE/MEC. Membro do Comitê Internacional Global Alliance on Media and Gender (GAMAG) - UNESCO. Líder do Grupo de Pesquisa CNPq/UERGS Direitos Humanos e Justiça: perspectivas decoloniais. E-mail: t.wencze@terra.com.br

Anderson Alves Costa

Discente no Mestrado Profissional em Educação na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul/ UERGS, Unidade Litoral Norte/Osório. Membro do Grupo de Pesquisa CNPq/UERGS Direitos Humanos e Justiça: perspectivas decoloniais. E-mail: anderson-costa@uergs.edu.br

Recebido em: 22/08/2018

Aceito para publicação em: 15/09/2018