

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA**

**MICHELE BARCELOS CORRÊA**

**O ACESSO À EDUCAÇÃO PÚBLICA, NO MUNICÍPIO DE BAGÉ, NO PERÍODO DE  
REDEMOCRATIZAÇÃO DO ESTADO BRASILEIRO:  
EDUCAÇÃO DIREITO DE TODOS... DE TODOS QUEM?**

**Bagé  
2023**

**MICHELE BARCELOS CORRÊA**

**O ACESSO À EDUCAÇÃO PÚBLICA, NO MUNICÍPIO DE BAGÉ, NO  
PERÍODO DE REDEMOCRATIZAÇÃO DO ESTADO BRASILEIRO:  
EDUCAÇÃO DIREITO DE TODOS... DE TODOS QUEM?**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGE) da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), na Linha de Pesquisa Perspectivas Epistemológicas e Pedagógicas Plurais, Inovadoras e Inclusivas, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra Acadêmica em Ensino.

Orientadora: Dra. Suzana Cavalheiro de Jesus

**Bagé  
2023**

Ficha catalográfica elaborada automaticamente com os dados fornecidos  
pelo(a) autor(a) através do Módulo de Biblioteca do  
Sistema GURI (Gestão Unificada de Recursos Institucionais) .

C824a Corrêa, Michele Barcelos

O acesso à educação pública, no município de Bagé, no período de redemocratização do estado brasileiro educação é direito de todos... de todos quem? / Michele Barcelos Corrêa.  
187 p.

Dissertação (Mestrado)-- Universidade Federal do Pampa,  
MESTRADO EM ENSINO, 2023.

"Orientação: Suzana Cavalheiro de Jesus".

1. Educação. 2. Movimento Negro. 3. Democratização do Estado. 4. Epistemicídio. I. Título.

**SISBI/Folha de Aprovação**

**Michele Barcelos Correa**

**O ACESSO À EDUCAÇÃO PÚBLICA, NO MUNICÍPIO DE BAGÉ, NO PERÍODO DE REDEMOCRATIZAÇÃO DO ESTADO BRASILEIRO: EDUCAÇÃO DIREITO DE TODOS... DE TODOS QUEM?**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Federal do Pampa, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Ensino.

Dissertação defendida e aprovada em: 30 de agosto de 2023.

Banca examinadora:

---

Prof.ª Dr.ª Suzana Cavalleiro de Jesus  
Orientadora  
(Unipampa)

---

Prof.ª Dr.ª Edilma do Nascimento Souza  
(UNIVASF)

---

Prof. Dr. Caiuá Cardoso Al-Alam  
(Unipampa)

---

Prof.ª Dr.ª Maria Rita Py Dutra  
(UFPM)



Assinado eletronicamente por **SUZANA CAVALHEIRO DE JESUS, PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR**, em 16/10/2023, às 16:18, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.



Assinado eletronicamente por **CAIUA CARDOSO AL ALAM, PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR**, em 16/10/2023, às 17:22, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.



Assinado eletronicamente por **Edilma do Nascimento Souza, Usuário Externo**, em 16/10/2023, às 19:24, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://sei.unipampa.edu.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://sei.unipampa.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **1270360** e o código CRC **5DFAF4BA**.

## AGRADECIMENTO

Lá vem textão...

É a minha grande defesa, não da pesquisa, do texto ou da dissertação, mas a defesa da mulher por trás desta pesquisa, que chegou ao MAE, ao programa de mestrado acadêmico em ensino, retornando a UNIPAMPA empurrada por amigas, amigos, companheiros e companheiras, camaradas de lutas e andanças que viram em mim um potencial para pelear no âmbito acadêmico por uma academia encarnada na vida do povo ao qual deve servir e não servir-se dele como mero objeto de pesquisa.

Não fui forçada a ingressar no mestrado, mas me deixei induzir e aceitei o desafio.

Elaborei uma proposta de projeto e me inscrevi no processo seletivo, fui aprovada, tornei-me orientanda da Suzana, não da professora doutora Suzana, mas da Suzana, mãe da Valentina, amante da dança, da música, da alegria, da vida e disposta a fazer da existência resistência frente às mais diversas opressões. Mudei a proposta de projeto não só com o objetivo de tentar me alinhar às pesquisas da orientadora, mas também para me adequar a uma pandemia que a cada dia dava mais indícios de estar longe do fim.

Conheci os colegas de programa, especialmente, Helén Jardim, Érica Cilene, Bruna, Andresa, Thais Reder, Tenely, Adriana, vocês foram presentes que ganhei nessa caminhada... Obrigada!

Conheci os colegas de orientação, que alegria, agradeço ao Sagrado todos os dias meu caminho ter cruzado com o caminho da Deise e do Junior... Vieram as aulas, e com elas o aumento das crises de ansiedade, as dúvidas, o medo e a crescente vontade de desistir... Foi a riqueza de ter contado com a Deise e Junior que me deram forças para chegar até aqui... Como diz o ditado popular aos trancos e barrancos cheguei a Qualificação, e agora a Defesa da Dissertação, os dias que precederam a Qualificação foram sem dúvidas os mais angustiantes da minha vida... Não estava emocionalmente preparada para viver aquele momento.

Não foi apenas o projeto que foi qualificado naquele momento, a mulher preta, a militante, a ativista, a pesquisadora, toda minha caminhada foi posta naquela qualificação, assim me senti, não por culpa da banca, ou da orientadora, mas de um processo histórico de invalidação da intelectualidade negra. Lembro quando li as páginas iniciais de Ensinando a Transgredir quando bell hooks relata que se tornou professora, porém seu desejo sempre foi ser escritora, me vi naquele relato, era o relato eu gostaria de ter escrito... Me levou de volta a pequena biblioteca da única

escola onde estudei, escola Barão de Aceguá, onde por muitos anos sabia de cor o título de todos os livros e seus respectivos lugares, talvez por serem poucos, talvez por passar demasiado tempo ali, ou pelas tantas vezes que ajudei na sua organização. A cada livro ali lido, um desejo crescente de um dia escrever meu próprio livro, talvez o maior dos meus sonhos...

Escrever o texto para a qualificação foi o desafio de voltar a alimentar esse sonho, ou não, escrevi, de um passo, um passo para o qual não estava preparada, sobrevivi a qualificação, o texto foi aprovado, a banca foi maravilhosa, Caiuá trouxe contribuições que levarei para vida e viverei para escrever sobre cada um desses pontos, até vou me ater a um deles... Professora Georgina, a quem não me atrevo a tratar apenas por Georgina, uma inspiração, uma ídola, a mulher que chegou onde jamais me considerei capaz de chegar, desde que iniciei a escrita do projeto, sempre tive seu nome e legado como referência, muito obrigada por me auxiliar no caminho de viver minha responsabilidade como pesquisadora, como intelectual que venho me constituindo.

Projeto qualificado, pesquisa finalizada chega a hora de defender a dissertação...

Momento de Agradecer o caminho feito...

Agradeço a Deus, ao Sagrado, que sempre me guiou e orientou...

Agradeço aos santos e orixás que me guardam, protegem e iluminam, não ando só e quem vigia não dorme...

Agradeço a minha família, aos meus pais seu Gil e dona Jocelma, pelo amor, carinho e apoio sempre prestado, às minhas irmãs que são faróis de luz que ao mesmo tempo que mostram o quão falha sou, mostram também o quão afortunada sou por dividir minha existência com elas, por tê-las como exemplo e referência, fonte de constantes aprendizados, ao meu sobrinho Gael, amor meu maior, que me leva todos os dias buscar um mundo melhor de maior justiça e equidade.

Agradeço família Hirdes Bica, Adriane e Alessandro, amigos irmãos, compadres, ao Arthur e a Amanda, afilhada amada, por todo apoio, carinho e acolhida em tantos momentos de caos, quando o cansaço se abatia sobre mim, vocês foram e são minha Bethânia...

Agradeço aos amigos Angelo Alvarez e Keller Bresolin meus irmãos amigos que mesmo longe foram presença amorosa, obrigada pela paciência com minhas reflexões e devaneios filosóficos...

Agradeço à queridíssima Sandy Xavier, os momentos de acolhida e trocas que me proporcionou nesse caminhar, amiga que a militância me deu, grande inspiração de mulher forjada na luta e nos afetos.

Agradeço aos colegas de trabalho, especialmente a Deise Pinheiro e Erica Cecilia, colegas irmãs sempre presentes me incentivando, acolhendo minhas dúvidas e medos, e que com a riqueza de suas experiências foram suporte e inspiração para não desistir...

Agradeço a presença amiga do Carlos Henrique... Que me desafiou a não sufocar sentimentos e desejos durante esse percurso.

Agradeço a Cláudia Mara, psicóloga, intelectual, uma mulher negra sem a qual não teria sido possível recuperar minha saúde mental para finalizar esse ciclo...

Agradeço a menina Michele que habita em mim, a menina, moleca que desde cedo afirmou que queria estudar em uma federal, ter ensino superior, que gosta de música, de poesia, de escrever, de ler, de festas, boas conversas... Agradeço a mulher Michele que mesmo ferida, despedaçada jamais desistiu, fez de cada cicatriz uma inspiração para mergulhar em si e buscar dar o melhor de si a vida, aos amigos, ao mundo...

Não é o fim... É um muito obrigada ao que foi vivido até aqui...

É apenas mais uma etapa de um longo aprendizado que não acaba aqui.



“...encontrei minhas origens  
na cor de minha pele  
nos lanhos de minha alma  
em mim  
em minha gente escura  
em meus heróis altivos  
encontrei  
encontrei-as enfim  
me encontrei”.

Oliveira Silveira

## RESUMO

A pesquisa consiste em refletir sobre a democratização do acesso à educação, para isso, considera a carta magna como expressão do direito à educação, tendo como ponto de partida a dívida educacional do Estado Brasileiro para com o seu povo, visando assim apresenta um estudo teórico, seguido de uma análise documental sobre o potencial das metas e estratégias dos PNEs 2000-2011 e 2014-2024, com o objetivo de responder a seguinte pergunta de pesquisa: “Em que medida a redemocratização do Estado Brasileiro, influencia o acesso à educação básica, por parte da população negra?”. Buscando assim, discutir sobre os dados referentes aos dados coletados sobre o número de matrículas de estudantes, na rede pública de Bagé-RS, no período de 2010 a 2020. Para tanto, foi realizada uma revisão bibliográfica buscando compreender como se deu a história da educação brasileira, de maneira compreender como se construíram as bases para garantia da educação como direito inalienável garantido na Constituição Federal de 1988. Seguida da análise dos PNEs 2000-2010 e 2014-2024 com objetivo de refletir os objetivos e as metas propostas, interseccionando as metas propostas dos Planos Estadual e Municipal. Depois procedeu-se à reunião de dados referentes às matrículas na rede de ensino público na cidade de Bagé/RS, no período 2010 a 2020, por meio de pesquisa junto ao site da Secretaria Estadual de Educação (SEDUC) e da 13ª Coordenação de Educação (13ª CRE). Os dados obtidos na etapa anterior foram trabalhados de maneira que fosse possível extrair o maior número de informações possíveis acerca dessas matrículas iniciais, e com isso, traçar o perfil dessas matrículas, para que não fossem apenas números, considerando que cada matrícula se refere a um indivíduo, cidadã ou cidadão brasileira(o) que precisa ter seu direito a uma educação de qualidade garantido. O objetivo foi observar se as metas estão sendo atendidas ou não, de modo a compreender se as propostas constituídas a partir do processo de democratização do Estado Brasileiro representam ou não um avanço na democratização do acesso à educação. Em uma realidade educacional interracialmente marcada, com elevados índices de desigualdades sociais e econômicas, é indispensável ter o critério raça/cor como critério imperativo de análise quantitativa e qualitativa dos dados coletados de maneira que o acesso à educação seja de fato democrático a todas e todos, porém no nosso sistema educacional, ou seja, junto ao banco de dados da 13ª Coordenadoria de Educação, a qual o município de Bagé pertence não tem os dados considerando os critérios de raça/cor, apenas número de matrículas, aprovação, reprovação, abandono e transferências, na rede estadual dos anos de 2010 a 2020, desconsiderando e a realidade interracial da comunidade educacional de maneira a não ser possível qualquer análise

quantitativa referente ao acesso a educação por parte da população negra, de forma a mantê-la invisibilizada.

**Palavras-Chave:** Educação; Movimento Negro; Democratização do Estado; Epistemicídio.

## ABSTRACT

The research consists of reflecting on the democratization of access to education, for this, it considers the magna charter as an expression of the right to education, having as a starting point the educational debt of the Brazilian State towards its people, aiming to present a theoretical study , followed by a documentary analysis of the potential goals and strategies of the 2000-2011 and 2014-2024 PNEs, with the objective of answering the following research question: “To what extent does the redemocratization of the Brazilian State influence access to basic education , by the black population? Thus, seeking to discuss the data referring to the data collected on the number of student enrollments, in the public network of Bagé-RS, in the period from 2010 to 2020. To this end, a bibliographical review was carried out seeking to understand how the history of the Brazilian education, in order to understand how the foundations were built to guarantee education as an inalienable right guaranteed in the 1988 Federal Constitution. proposed goals of the State and Municipal Plans. Afterwards, data was gathered regarding enrollments in the public education network in the city of Bagé/RS, from 2010 to 2020, through research on the website of the State Department of Education (SEDUC) and the 13th Coordination of Education (13th CRE). The data obtained in the previous step were worked on in such a way that it was possible to extract as much information as possible about these initial enrollments, and with that, trace the profile of these enrollments, so that they were not just numbers, considering that each enrollment refers to a individual, citizen or Brazilian citizen who needs to have their right to a guaranteed quality education. The objective was to observe if the goals are being met or not, in order to understand if the proposals constituted from the process of democratization of the Brazilian State represent or not an advance in the democratization of access to education. In an interracial marked educational reality, with high rates of social and economic inequalities, it is essential to have the race/color criterion as an imperative criterion for quantitative and qualitative analysis of the data collected so that access to education is in fact democratic for all. , however, in our educational system, that is, with the database of the 13th Education Coordination, to which the municipality of Bagé belongs, there is no data considering the criteria of race/color, only number of enrollments, approval, failure, abandonment and transfers, in the state network from 2010 to 2020, disregarding the interracial reality of the educational community in such a way that any quantitative analysis regarding access to education by the black population is not possible, in order to keep it invisible.

**Keywords:** Education; Black Movement; State democratization; Epistemicide.

## **LISTA DE SIGLAS**

ANC - Assembleia Nacional Constituinte

CAQ - Custo Aluno-Qualidade

CF - Constituição Federal

DRU - Desvinculação de Recursos da União

EC - Emenda Constitucional

EJA - Educação de Jovens e Adultos

FAMURS - Federação das Associações de Municípios do Rio Grande do Sul

FNB - Frente Negra Brasileira

FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

FUNDEF - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério

FNDEP - Fórum em Defesa da Escola Pública

IMERS - Índice Municipal da Educação do Rio Grande do Sul

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB - Lei de Diretrizes e Bases

LDO - Lei de Diretrizes Orçamentárias

LOA - Lei Orçamentária Anual

MNU - Movimento Negro Unificado

MST - Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra

ONU - Organização das Nações Unidas

PEC - Proposta de Emenda Constitucional

PIB - Produto Interno Bruto

PNE - Plano Nacional de Educação

PPA - Plano Plurianual

PRE - Participação no Rateio da Cota-Parte da Educação

PUC - Pontifícia Universidade Católica

SAERS - Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Rio Grande do Sul

SEDUC - Secretaria Estadual de Educação e Cultura do Rio Grande do Sul

SNE - Sistema Nacional de Educação

STB - Sindicato dos Trabalhadores Rurais

UNDIME/RS - União dos Dirigentes Municipais de Educação do Rio Grande do Sul

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência ea Cultura

UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância

USP - Universidade de São Paulo

TCT - Teoria da Análise Clássica

TEN - Teatro Experimental do Negro

TRI - Teoria da Resposta ao Item

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 01 - Figura 01 - Jacques Etienne Arago, Castigo de escravos, 1839.	39
Quadro 01 - Cronologia da história “oficial” de Bagé	50
Quadro 02 - Demandas voltadas para a educação encaminhadas pelo movimento negro a ANC.	68
Figura 02 - Mapa estratégico da SEDUC 2021/2022	74
Figura 03 - Repressão da polícia militar contra professores	76
Figura 04 - Repressão da polícia militar contra professores	76
Quadro 03 - O direito à educação expresso nos artigos da CF/1988	91
Quadro 04 - Síntese dos objetivos do PNE (2001 - 2010) - LEI Nº 10.172/2001	104
Quadro 05 - Síntese das prioridades do PNE (2001 - 2010) - LEI Nº 10.172/2001	105
Quadro 06 - Artigos do Plano Nacional de Educação PNE (2014-2024) - LEI Nº 13.005/2014	108
Quadro 07 – Metas do PNE 2014 - 2024	109
Quadro 08 - Síntese das prioridades do PEE - RS (2004)	116
Quadro 09 - Síntese das prioridades do PEE - RS (2015)	128
Quadro 10 - Síntese dos objetivos e metas do PME - RS (2008)	133
Quadro 11 - Síntese das prioridades do PME - RS (2015)	148
Gráfico 01 - Distribuição da população do RS, por raça/cor (2019)	164
Gráfico 02 - Taxa de analfabetismo no RS (2019)	164
Gráfico 03 - Cruzamento raça/cor versus nível de instrução para professores de 14 anos ou mais no RS (2019)	165
Gráfico 04 - Cruzamento taxa de escolarização versus raça/cor por faixa etária no RS Brasil (2019)	166



Gráfico 05 - Matrículas em creches na rede pública de educação de Bagé (2008-2017)	167
Gráfico 06 - Matrículas iniciais em educação infantil na rede pública de educação de Bagé (2008-2017)	168
Gráfico 07 - Comparativo das matrículas iniciais em creches e educação infantil na rede pública de educação de Bagé (2008-2017)	168
Gráfico 08 - Matrículas iniciais ensino fundamental na rede pública de educação de Bagé (2008-2017)	169
Gráfico 09 - Matrículas ensino médio na rede pública de educação de Bagé (2008-2017)	169
Gráfico 10 - Comparativo das matrículas iniciais ensino fundamental e ensino médio na rede pública de educação de Bagé (2008-2017)	170
Gráfico 11 - Matrículas iniciais educação profissional na rede pública de educação de Bagé (2008-2017)	170
Gráfico 12 - Matrículas iniciais educação de jovens e adultos na rede pública de educação de Bagé (2008-2017)	171
Gráfico 13 - Comparativo das matrículas iniciais no ensino fundamental e na educação de jovens e adultos na rede pública de educação de Bagé (2008-2017)	172
Gráfico 14 - Comparativo geral das matrículas iniciais na rede pública de educação de Bagé (2008-2017)	172
Gráfico 15 - Matrículas iniciais na rede pública de educação de Bagé (2010-2020)	174

## **LISTA DE TABELAS**

Tabela 01 - Dados referentes às matrículas iniciais na rede pública (Municipal e Estadual), em Bagé (2008-2017)	166
Tabela 02 - Dados produzidos a partir das informações fornecidas pela 13ª coordenação de educação referente às matrículas nas redes Municipal e Estadual	173

## SUMÁRIO

<b>1 QUEM TEM ACESSO A EDUCAÇÃO PÚBLICA?</b>	21
1.1 OBJETIVOS	26
1.2 JUSTIFICATIVA	27
<b>2 ERA UMA VEZ...</b>	32
<b>3 SILENCIAMENTO DO SUBALTERNO</b>	38
3.1 UMA RAINHA SEM COROA	48
<b>4 A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DE NEGRAS E NEGROS NO BRASIL</b>	56
4.1 CONDIÇÕES DE ACESSO À EDUCAÇÃO PÚBLICA PARA A POPULAÇÃO NEGRA	68
<b>5 EDUCAÇÃO, UM DIREITO INALIENÁVEL</b>	78
5.1 LEGISLAÇÕES EDUCACIONAIS BRASILEIRAS	81
5.2 A CONSTITUIÇÃO FEDERAL E O DIREITO À EDUCAÇÃO	86
<b>6 PLANOS PARA QUÊ?</b>	92
6.1 QUE PLANEJAMENTO É ESSE?	97
6.2 PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (2001-2010)	102
6.2.1 PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (2014-2024)	106
6.3 PLANO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO (2004 - 2014)	112
6.3.1 PLANO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO (2015)	128
6.4 PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO (2008 - 2014)	132
6.4.1 PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO (2015)	148
<b>7 OS INVISÍVEIS</b>	161
<b>8 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	176



## 1 QUEM ACESSA A EDUCAÇÃO PÚBLICA?

O Estado Brasileiro tem uma dívida educacional para com o povo brasileiro, onde tendo como parâmetros a informação censitária sobre o nº de anos de estudos concluídos com aprovação levantados no Censo de 2000, no ano de 2008, 20 anos após a promulgação da Constituição Cidadã, o Estado Brasileiro devia aos aproximadamente 120 milhões de pessoas de 15 anos ou mais, a cifra de 325,5 milhões de anos estudos não realizados na idade própria, uma média de quase três anos por pessoa<sup>1</sup>.

Até 1988, a Educação era vista como uma necessidade, um dever, mais do que um direito propriamente, um serviço necessário ao desenvolvimento da sociedade, porém não de responsabilidade do Estado, se impondo ao mesmo como um ideal político a ser alcançado, mas sem que lhe correspondesse, na contrapartida, por parte dos cidadãos, instrumentos de exigibilidade da garantia de sua oferta. O dever do Estado de oferecer oportunidades de ensino não passava de uma norma de conteúdo meramente programático: uma boa intenção a ser cumprida na medida do possível<sup>2</sup>.

A Constituição Federal de 1988, ao destinar um capítulo para a educação, traça linhas para a construção de um projeto nacional de educação. Essa pesquisa considera a carta magna como expressão do direito à educação e, estuda especificamente, as interferências sociais que influenciam na entrada do sujeito no sistema escolar: o direito à educação básica na dimensão do acesso. Toma-se a política como expressão do poder político materializado na LDB 9.394/1996 e nos Planos Nacionais de Educação, sendo epicentro das políticas educacionais. De maneira a reafirmar a importância de estudos a respeito das políticas educacionais, potencializando questões que não estão manifestas ou consideradas com sua devida importância, quando olhada a demanda educacional de forma quantitativa.

Entende-se a LDB 9394/1996 como a legislação que se propõe a materializar o direito à educação, colocado na Constituição de 1998. Consequentemente, os Planos Nacionais estabeleceram os objetivos e metas a serem cumpridos para que a LDB fosse executada. Isto posto, a presente proposta de investigação tomará como período de análise o intervalo de tempo de 2010 a 2020, no

---

<sup>1</sup> FERRARO, Alceu Ravello. Direito à Educação no Brasil e dívida educacional:: e se o povo cobrasse?. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 2, p. 273-289, ago. 2008. Quadrimestral.

<sup>2</sup> KONZEN, Afonso Armando. A educação é direito. Caderno de Textos: o direito é aprender, Porto Alegre, p. 12-16, jan. 1995.

qual estiveram vigentes dois PNEs diferentes. Considerando que em 2010 tínhamos percorrido oito anos do primeiro Plano, os números daquele período expressariam um retrato do acesso da população brasileira à educação básica nos primeiros anos da redemocratização da educação. Do mesmo modo, em 2020, após seis anos do segundo PNE, teríamos condições de perceber se os números aumentaram, diminuíram ou estagnaram.

Destaca-se que ao longo deste período, mudanças aconteceram, tanto na Constituição, quanto na LDB. A CF de 1988 estabeleceu, no *caput* do artigo 208, o dever do Estado para com a educação e, em seu inciso I, obrigava o indivíduo apenas ao ensino fundamental, posteriormente definido como de oito anos de duração pela Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/1996. Mais tarde o texto constitucional foi alterado primeiro pela EC nº 14, que tornou mais precisa a redação da versão original, eliminando uma imprecisão que estendia a obrigatoriedade aos maiores de 14 anos<sup>3</sup>. Mais recentemente, a obrigatoriedade foi alterada por meio da Lei no 11.114, de 16/05/2005, que estabeleceu o início do ensino fundamental aos seis anos e, em seguida, pela Lei no 11.274, de 06/02/2006, que estabeleceu o ensino fundamental de nove anos. Finalmente com a EC nº 59, de 11/11/2009, estabeleceu-se a obrigatoriedade do ensino dos quatro aos 17 anos, abrangendo a pré-escola, o ensino fundamental e o ensino médio.

Assim, pensar educação básica implica em analisar dados de escolas municipais e estaduais, reconhecendo as dinâmicas de centralização e descentralização nas políticas educacionais brasileiras. Em face disso, os dados de número de matrículas serão analisados de forma interseccionada com objetivos e metas dos planos estaduais e municipais de educação.

Ao analisar-se a educação no Brasil percebe-se a desigualdade inter e intra regional, decorrente da assimetria entre as condições econômicas dos entes federados, sendo eles os Estados e os municípios, e a distribuição de competências previstas constitucionalmente, que indica o que cabe a cada um realizar no tocante ao provimento da educação para a população, resultando em diferentes condições de oferta.

O direito à educação, que pressupõe igualdade de condições para todos, contrapõe-se à diferenciação típica do sistema federativo. No Brasil, essa estrutura é particularmente importante para as políticas públicas, uma vez que interfere diretamente nas temáticas da democracia e da

---

<sup>3</sup>OLIVEIRA, Romualdo Portela de. DA UNIVERSALIZAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL AO DESAFIO DA QUALIDADE: da universalização do ensino fundamental ao desafio da qualidade. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 661-690, out. 2007. Especial. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/ry9DyPzZ5vqQrgGc4dcWDtG/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 12 jul. 2021.

igualdade. Onde cabe explicitar a contradição entre a liberdade de ser diferente, necessária considerando-se as desigualdades inter e intra regional inerente ao que se pode chamar de federação descentralizada, e obrigatoriedade de garantir de forma igualitária direito à educação, remetendo-se ao conceito de federação centralizada <sup>4</sup>.

No Brasil, a federação surge com a República (1889), nascendo na perspectiva da descentralização. Surge como uma forma de organização capaz de permitir aos entes federados uma maior autonomia em relação ao período Imperial. Entretanto, a maior descentralização correspondeu a uma maior desigualdade, a qual só pode ser amenizada na medida que o centro exerça um contrapeso no sentido de implementar ações supletivas. É necessária atenção em relação a essa tensão entre centralização e descentralização e a forma de colaboração ou relacionamento entre a União e os demais entes federados para compreender a política educacional brasileira<sup>5</sup>.

A partir dos anos 1990 surgem no Estado Brasileiro inúmeras estratégias de descentralização, ou de reforma política do Estado, estratégias estas alicerçadas em contextos anteriores, porém que repercutem em todas as áreas da política pública, sendo de nosso interesse as voltadas às políticas educacionais brasileiras. Para tanto é preciso considerar o contexto dessas reformas como sendo permeado por propostas neoliberais de superação da crise do capital.

Em 1995, o governo do presidente Fernando Henrique Cardoso apresentou um plano de Reforma de Estado, por meio de um documento denominado de Plano Diretor da reforma do Aparelho de Estado, o qual tinha por objetivo tornar mais eficiente o desempenho da máquina governamental, proporcionando serviços de melhor qualidade para os cidadãos.

O Plano Diretor da reforma do Aparelho de Estado explicita a necessária reformulação organizacional da gestão das políticas públicas do Estado, tendo como foco a diminuição de seus gastos e apontando como estratégias, para isso eram apresentadas três alternativas: as privatizações, a publicização e a terceirização.

As escolhas por essas três alternativas devem ser entendidas a partir dos processos históricos em que acontecem, pois são frutos de um processo maior de transformações que ocorreram nos campos da economia, da política e da cultura, com o objetivo de superar mais uma crise do capital. Para tanto o Estado deve ser reformado para tornar-se menos oneroso, ou seja, reduzindo gastos e

---

<sup>4</sup> OLIVEIRA, Romualdo Portela de; SOUSA, Sandra Zákia. Introdução. In: OLIVEIRA, Romualdo Portela de; SANTANA, Wagner (org.). **Educação e Federalismo no Brasil**: combater desigualdades, garantir a diversidade. Brasília: Unesco, 2010. p. 13-35. Disponível em: [https://crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/publi/unesco/educacao\\_federalismo.pdf](https://crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/publi/unesco/educacao_federalismo.pdf). Acesso em: 11 nov. 2021.

<sup>5</sup> Ibidem.

mais produtivo, mais eficiente, de maneira a não atrapalhar o mercado (os braços invisíveis do capital).

Das ações políticas que seguem esta lógica neoliberal, e que estão presentes ao longo da constante Reforma do Estado Brasileiro, no estudo aqui apresentado, nos interessa o processo de Descentralização, sendo concebido como o conjunto de ações políticas, que objetivaram e ainda objetivam descentralizar para o mercado ou para a sociedade as responsabilidades pelo social.

As políticas do Estado brasileiro, formuladas a partir da CF de 1988, passaram a ser de compartilhamento, tendo em vista a distribuição de responsabilidades com as políticas públicas sociais, entre os entes da federação num regime de colaboração, compreendendo, desde então, processos de descentralização. O regime de colaboração entre os entes federados passaram, neste contexto, a ser presença constante nas políticas sociais.

Caracterizado por Sofia Lerche Vieira apud Luisete Sousa<sup>6</sup>, como uma das dimensões assumidas pelo processo de descentralização, o conjunto de as ações políticas que indicam uma relação entre as esferas do poder público, legitimadas por nossa Constituição Federal, por ser compreendido como: “uma concepção de público, onde as diferentes esferas buscam o compartilhamento e cooperam no sentido de melhor exercer suas atribuições”. Este processo é ainda, pela mesma autora, criticado quanto a sua homogeneidade de condições, num país de realidades tão diferentes socioeconomicamente a nível estadual e municipal.

No âmbito educacional, este processo encontra sustentação nos adeptos de que uma gestão mais próxima da escola seria mais eficaz, pois otimizaria o processo de educação escolar e teria condições mais objetivas de assumir sua gestão, sustentando a descentralização da educação. Esta visão de descentralização do papel do Estado nas políticas públicas, mas especificamente a educacional, se intensificou nos anos 2000.

A descentralização, objetivo principal das políticas neoliberais produzidas a partir de 1980, tem sido o ponto em comum das ações políticas governamentais nas últimas décadas. Estando presente na reforma da educação brasileira do século XXI, principalmente na gestão dos Sistemas Educacionais. Consideramos como exemplo, na atualidade, o processo de municipalização da educação, a qual é a descentralização restrita ao aparelho do Estado, as privatizações e terceirizações

---

<sup>6</sup> SOUSA, Luisete do Espírito Santo. O processo de descentralização na atual política educacional do Estado/governo brasileiro: uma abordagem no programa mais educação. **Educere**: XXI Congresso Nacional de Educação, Curitiba, p. 25836-25846. Disponível em: [https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/19146\\_9550.pdf](https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/19146_9550.pdf). Acesso em: 24 out. 2021.



exemplos de descentralização do Estado para o mercado junto com as ações de parcerias com instituições filantrópicas e os incentivos aos movimentos de voluntários como implicações deste processo envolvendo o terceiro setor.

Assim a presente dissertação está estruturada de maneira a apresentar na introdução uma breve contextualização da problemática abordada na pesquisa, logo em seguida são apresentados os objetivos, geral e específicos, bem como a justificativa para realização do estudo, seguida da metodologia a ser utilizada na realização do trabalho.

Na sequência é apresentada a revisão de literatura pertinente a problematização de pesquisa, a qual está estruturada em uma seção intitulada Condições de Acesso à Educação para a População Negra e subdividida em 4 subseções, as quais buscam a partir da historiografia dar visibilidade às experiências e protagonismo de sujeitos negros e negras na luta pela oferta e acesso à educação a todos e todas, luta que tem origem ainda no período escravocrata brasileiro e que tem seu apice na Assembleia Constituinte de 1988, onde são apresentadas demandas que posteriormente são contempladas na constituição cidadã. Após a revisão de literatura são apresentadas as considerações preliminares, oriundas do levantamento bibliográfico que teve por objetivo sular<sup>7</sup> a construção do referencial bibliográfico aqui apresentado.

Visando a apresentação dos resultados obtidos na pesquisa, a dissertação deverá contemplar para além da seção aqui apresentada, mais 4 seções, onde nos próximos 3 deverão ser abordados os resultados referentes a cada um dos objetivos específicos propostos e uma quarta seção para a reflexão acerca do objetivo geral de maneira responder a problematização da pesquisa.

Assim na segunda seção será apresentada a análise dos objetivos e metas dos Planos Nacionais de Educação dos decênios 2000-2010 e 2014-2024 e seus desdobramentos nos Planos Estaduais do Rio Grande do Sul e no Plano Municipal de Bagé;

Na terceira seção serão expostos os dados levantados referentes às matrículas de estudantes, no período dos anos 2000 a 2010, na rede pública de ensino básico do município de Bagé-RS, dados estes a coletados junto ao INEP, a partir do censo escolar, onde a apresentação destes números se dará considerando o critério raça/cor dos estudantes, com o objetivo de permitir análises considerando a diversidade racial dos mesmo.

---

<sup>7</sup> O termo “sular”, é usado aqui a partir da concepção de Paulo Freire, onde o mesmo é associado, especificamente, à epistemologia do saber com a defesa e valorização da identidade nacional e do contexto local dos estudantes no processo educacional e de leitura do mundo, para de maneira Freireana fortalecer a construção de práticas educativas emancipatórias.

Na quarta seção se pretende apresentar a dinâmica dos quantitativos encontrados, à luz dos objetivos e metas propostos nos Planos Nacionais, Estaduais e Municipais de Educação de maneira a produzir uma análise qualitativa considerando a diversidade racial dos mesmos.

Na última seção pretende-se apresentar as reflexões e considerações finais, de maneira que seja possível pensar a educação básica e implicação de se proceder análises dados de escolas municipais e estaduais, reconhecendo as dinâmicas de centralização e descentralização nas políticas educacionais brasileiras, visando a partir dos dados de número de matrículas analisados, quantitativamente e qualitativamente, de forma interseccionada com objetivos e metas dos planos estaduais e municipais de educação e assim responder o objetivo geral.

## **1.1 OBJETIVOS**

**Problema:** “Em que medida a redemocratização do Estado Brasileiro, influenciou o acesso à educação básica, por parte da população negra?”.

**Objetivo geral:** Investigar o impacto da redemocratização do ensino no número de matrículas de estudantes, considerando os critérios de raça e cor, na rede pública de Bagé-RS, no período de 2010 a 2020.

### **Objetivos Específicos:**

- 1) Analisar os objetivos e metas dos Planos Nacionais de educação dos decênios 2000-2010 e 2014-2024 e seus desdobramentos nos Planos Estaduais do Rio Grande do Sul e no Plano Municipal de Bagé;
- 2) Realizar levantamento de dados referentes ao acesso à educação básica, a partir dos quantitativos de matrícula de estudantes, considerando os critérios de raça e cor, encontrados pelo INEP, referentes ao município de Bagé, entre os anos de 2010 e 2020.
- 3) Analisar a dinâmica dos quantitativos encontrados, à luz dos objetivos e metas propostos nos Planos Nacionais, Estaduais e Municipais de Educação.

## 1.2 JUSTIFICATIVA

Prezadas irmãs e irmãos, são tempos sombrios, talvez não mais sombrios, que aqueles nos quais mais de 4 milhões de africanas e africanos foram desembarcados, sequestrado de África, em solo brasileiro, mas ainda tempos sombrios, lhes escrevo para partilhar pensares e esperanças. Quanto maior a escuridão, maior é a luz da esperança... Esperança, do verbo esperançar, como nos ensinou Paulo Freire.

Segundo o grande pensador da educação, Paulo Freire, é preciso ter esperança para chegar ao inédito viável e ao sonho. Cuidado! Há pessoas que têm esperança do verbo “esperar”. Esse grande educador e filósofo falava da esperança do verbo “esperançar”. Esperar é: “Ah, eu espero que dê certo, espero que aconteça, espero que resolva”. Esperançar é ir atrás, é não desistir. Esperançar é ser capaz de buscar o que é viável para fazer o inédito. Esperançar significa não se conformar.<sup>8</sup>

Por que me dirijo às irmãs e irmãos de alma quilombola e insurgente? Porque no continente americano, o Brasil foi o país que “importou” mais escravizados africanos. Entre os séculos XVI e meados do XIX, vieram cerca de 4 milhões de homens, mulheres e crianças, o equivalente a mais de um terço de todo comércio negreiro. Segundo o historiador João José Reis<sup>9</sup>, uma contabilidade que não é exatamente para ser comemorada. Passado que faz do Brasil o país com maior população negra fora do continente africano.

Uma população que ganha os menores salários, que é a parcela mais precarizada da classe trabalhadora. Onde a escola pública, os serviços de saúde e políticas de assistência social não atendem às suas necessidades. Que sofre com a seletividade da justiça e a violência policial. É a maioria da população prisional, possuindo apenas o ensino fundamental incompleto (53%) e está entre 18 e 29 anos (51%). Em média, nas cadeias brasileiras o percentual de raça/cor/etnia negra atinge 67%.<sup>10</sup>

<sup>8</sup> CORTELLA, Mario Sergio. **Educação e Esperança**: sete breves reflexões para recusar o biocídio. São Paulo: Fundação Polisaber, 2012. 56 p.

<sup>9</sup> REIS, João José. Presença Negra: conflitos e encontros. In: Ronaldo Vainfas (org.). **Brasil: 500 anos de povoamento**. Brasília: Ibge, 2007. Cap. 4. p. 79-99. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv6687.pdf>. Acesso em: 04 jul. 2021.

<sup>10</sup> CORREA, Michele. **13 de Maio de 1888: abolição da escravatura?** 2018. Disponível em: <https://redesoberania.com.br/13-de-maio-de-1888-abolicao-da-escravatura-artigo-de-michele-correa/>. Acesso em: 04 jul. 2021.

O lugar social, cultural e econômico dessa população me instiga a olhar o passado, refletir o presente, esperando um futuro, porque o lugar social, cultural e econômico dessa população é também o meu lugar. Eu, mulher negra, periférica, neta da dona Santa e do seu Pedro, sindicalista, filha da Jocelma e do Gil, homem da lida de campo, anos capataz de estância, irmã da Jocielle e da Giovanna, tia do Gael... Precisei buscar nas velhas histórias das ancestrais, dos ancestrais a compreensão de como o bem e a riqueza é direito do branco e o mal e a pobreza é destino do pobre.

Neste momento, enquanto escrevo, enfrentamos mundialmente uma grave crise sanitária, a Pandemia de Coronavírus, ou da Covid-19, com aproximadamente 3,97 milhões de vítimas ao redor do mundo e 524 mil no Brasil. A pandemia tornou as vidas já precarizadas, ainda mais frágeis e suscetíveis a doença, fazendo entre as populações pobres seu maior número de vítimas, ou seja a parcela da população que mais sofre com os efeitos devastadores da pandemia é a população negra, acompanhada das populações indígenas.

Frente a um cenário tão devastador, retomo a colocação que fiz no início dessa escrita: Quanto maior a escuridão, maior é a luz da esperança... Esperança, do verbo esperar, como nos ensinou Paulo Freire. Tempos sombrios, tempos de dificuldades me levam a ver em Paulo Freire um caminho para novas provocações, novos olhares para a realidade, para novos questionamentos para a “normalidade” posta nesses mais de 15 meses de pandemia.

Paulo Freire foi o homem da observação e da escuta, uma escuta não só com os ouvidos e a razão, mas também com o coração e as emoções... Alguém que via nos pequenos, nos aparentemente frágeis, agentes do esperar. Toda obra de Freire é de uma riqueza impressionante, que faz dele um autor reconhecido mundialmente e patrono da educação brasileira. Seu livro *Pedagogia do Oprimido* é uma referência constante não apenas em meus estudos, mas em meu viver de maneira integral, bem como *Cartas a Guiné-bissau* me revelam um Freire decolonial, um Freire aberto a novidade, ao outro como alteridade, mas hoje, frente os desafios do dia a dia, sua obra que me inspira e desafia a ler o mundo a minha volta é a *Pedagogia da Esperança*, um reencontro com a *Pedagogia do Oprimido*, onde Freire admite uma escrita com raiva, com amor, elementos sem os quais afirma o educador não haver esperança.

Quando penso em minha ancestralidade, violentada no continente africano, chicoteada, inúmeras vezes até a morte em solo latino americano, hoje sobrevivendo à necropolítica, a guerra às drogas, a falta de assistência médica, a precarização do trabalho, a desvalorização da moeda, penso a esperança, e o ser agente de esperança, lembrando que Freire se dizia esperançoso, não por pura

teimosia, mas por imperativo existencial e histórico, não será esse esperança que sustenta as populações negras na luta pela sua sobrevivência?... Talvez, como a esperança que move tantas irmãs e irmãos na formação de quilombos ao longo dos séculos Brasil afora.

Em *Pedagogia da Esperança*, Freire apresenta o quilombo como sendo um momento exemplar daquele aprendizado de rebeldia, de reinvenção da vida, de assunção da existência e da história por parte por parte de escravizadas e escravizados que, da "obediência" necessária, partiram em busca da invenção da liberdade. Nas notas a obra, é trazida a explicação que Quilombo neste texto tem uma conotação política forte como um lugar no qual os negros e negras escravizados no Brasil se refugiavam e juntos, em solidariedade total constituíam suas cidades, praticamente autossustentáveis, numa verdadeira cultura de resistência à opressão barbarizante da escravidão<sup>11</sup>.

Alex Ratts<sup>12</sup> é coordenador do Laboratório de Estudos de Gênero Étnico-Raciais e Espacialidades do Instituto de Estudos Socioambientais da Universidade Federal de Goiás e autor do livro *Eu Sou Atlântica*, sobre a trajetória de vida de Beatriz Nascimento, cita em dois textos trechos de obras da historiadora, na década de 1970 nos permitem perceber que o conceito de Quilombo apresentado por Paulo Freire é bastante próximo ao conceito abordado pela Beatriz Nascimento:

“Quilombo é uma história. É uma palavra que tem história. É importante ver que, hoje, o quilombo traz pra gente não mais o território geográfico, mas o território a nível da simbologia. Nós somos homens. Nós temos direitos ao território, à terra. Várias e várias e várias partes da minha história contam que eu tenho o direito ao espaço que ocupo na nação.”<sup>13</sup>

“Não podemos aceitar que a História do Negro no Brasil, presentemente, seja entendida apenas através dos estudos etnográficos, sociológicos. Devemos fazer a nossa História, buscando nós mesmos, jogando nosso inconsciente, nossas frustrações, nossos complexos, estudando-os, não os enganando. Só assim poderemos nos entender e fazer-nos aceitar como somos, antes de mais nada pretos, brasileiros, sem sermos confundidos com os americanos ou africanos, pois nossa História é outra como é outra nossa problemática”.<sup>14</sup>

---

<sup>11</sup> FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 23. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2016. 333 p.

<sup>12</sup> RATTTS, Alex. **Eu sou atlântica**: sobre a trajetória de vida de Beatriz Nascimento. São Paulo: Imprensa Oficial, 2006. 138 p. Disponível em: <https://www.imprensaoficial.com.br/downloads/pdf/projetossociais/eusouatlantica.pdf>. Acesso em: 04 jul. 2021.

<sup>13</sup>NASCIMENTO, BEATRIZ *apud* RATTTS, Alex, p. 58.

<sup>14</sup> *Ibidem*, p. 97.

Assim, como os quilombos, a luta pelo direito à Educação é parte da história do povo afro-brasileiro. De acordo com a historiadora Adriana Maria Paulo da Silva<sup>15</sup>, nas conversas de parlamentares ao longo da segunda metade do século XIX, no Rio de Janeiro, capital da brasileira na época, uma das cidades de maior volume de entrada de escravizados sequestrados em África, eram recorrentes as discussões acerca das condições de mobilidade dos cativos ao longo do espaço urbano, da legitimidade da posse da mão de obra escravizada, do tráfico, dos direitos de cativos e libertos, bem como da permissão ou da proibição ao acesso dos mesmos às primeiras letras e ao ensino secundário .

Uma das principais pautas de luta das populações negras é a luta pelo acesso à Educação, luta iniciada ainda na década de 1930 por meio da Frente Negra Brasileira (FNB), mais tarde incorporada por Abdias Nascimento e o Teatro Experimental do Negro (TEN) na década de 1940, que tinha como um de seus objetivos a garantia da alfabetização e acesso ao conhecimento para a população negra, como instrumento de luta na garantia da cidadania, e posteriormente incorporadas as pautas do Movimento Negro Unificado (MNU) importante agente proposição de políticas públicas educacionais que visam a garantia de dignidade e direitos como outrora garantiu a escravizada Esperança Garcia<sup>16</sup>, um instrumento de luta pela vida. Esperança, por meio da escrita da “Carta<sup>17</sup>” de 6 de setembro de 1770, a qual foi endereçada ao Governador da Província do Piauí, uma “inusitada reclamação” por se tratar de uma escravizada que se dirige à principal autoridade do Piauí colonial setecentista. Nas palavras do poeta e ensaísta Hélio Ferreira de Souza:

---

<sup>15</sup> SILVA, Adriana Maria Paulo da. Aprender com perfeição e sem coação: uma escola para meninos pretos e pardos na corte. **XXVII Simpósio Nacional de História**, Natal, p. 1-17, jul. 2013. Disponível em: [http://www.snh2013.anpuh.org/resources/anais/27/1364743490\\_ARQUIVO\\_OPROTAGONISMOSOCIALDEPROFESSORESNEGROSDACORTENAPRODUCAODEEXPERIENCIASESCOLARESINDEPENDENTES\\_RIODEJANEIRO,SECULOXIX\\_.pdf](http://www.snh2013.anpuh.org/resources/anais/27/1364743490_ARQUIVO_OPROTAGONISMOSOCIALDEPROFESSORESNEGROSDACORTENAPRODUCAODEEXPERIENCIASESCOLARESINDEPENDENTES_RIODEJANEIRO,SECULOXIX_.pdf). Acesso em: 12 jul. 2021.

<sup>16</sup> As pesquisas historiográficas apontam que Esperança talvez tenha retornado à fazenda de Algodões, onde vivia. Essa possibilidade respalda-se em um documento de 1778 – oito anos após o envio da carta – com a relação de escravizados desta fazenda onde é mencionado o casal Esperança e Ignacio – ela com 27 anos, ele 57, assim Esperança Garcia tinha apenas 19 anos quando escreveu a carta reivindicando direitos ao governador. Este documento também consta na obra “Piauí Colonial: população, economia e sociedade”, de Luiz Mott. Fonte: <https://esperancagarcia.org/a-carta/>.

<sup>17</sup> A carta escrita por Esperança Garcia foi encontrada no arquivo público do Piauí pelo historiador Luiz Mott, quando realizava sua pesquisa de mestrado, em 1979. O texto, em uma única página, escrito à mão, trata-se do documento mais antigo de reivindicação de uma pessoa escravizada a uma autoridade. Somente 247 anos depois da escrita, *a carta é reconhecida como uma petição*. Como documento histórico, ela ainda descreve os maus-tratos aos quais a população escravizada era submetida. Fonte: *ibidem*.

A “Carta” é certamente um dos registros escritos mais antigos da escravidão no Brasil, escrito pelo próprio escravizado negro, no nosso caso uma mulher negra e cativa, Esperança Garcia, o que confere à narrativa epistolar em estudo o status de uma escritura da gênese literária afro-brasileira. A narradora se apropria do antigo modelo de petição da segunda metade do século XVIII, para assentar nesse território simbólico da escrita as vozes da narrativa autobiográfica ou da crônica pessoal e comunitária do sujeito negro num espaço inóspito, a escravidão<sup>18</sup>.

Assim, como Paulo Freire e Beatriz Nascimento, sejamos nós, homens e mulheres, agentes de um esperar que seja ação, seja construção de uma pátria que garanta dignidade e cidadania a todas e todos. Que tenhamos como horizonte a compreensão da história como possibilidade e não determinismo, tenhamos consciência de que sem olhar com criticidade para o passado, desvelando os nós do presente é impossível esperar um futuro de libertação.

Que a luta quilombola de ontem e de hoje, e presente nas mais diversas formas no tempo presente, alimentem nossas utopias e nos movam nas ações de construção de um mundo mais justo. São com essas intenções que pretendo ao longo do caminho rumo à qualificação continuar a construção da justificativa deste trabalho esperando um mundo onde a Educação seja de fato direito de todas, todos e todos, não mais pauta de luta, mas realização plena na sociedade brasileira, para tanto conto com o esforços das irmãs e irmãos de alma quilombola e insurgente.

Um abraço negro, na certeza de que seguiremos na luta...

---

<sup>18</sup> SOUZA, Elio Ferreira de. A "carta" da escrava Esperança Garcia do Piauí: uma narrativa precursora da literatura afro-brasileira. **Associação Brasileira de Literatura Comparada**, Teresina, v. 1, n. 1, p. 1-9, 2015. Disponível em: [https://abralic.org.br/anais/arquivos/2015\\_1455937376.pdf](https://abralic.org.br/anais/arquivos/2015_1455937376.pdf). Acesso em: 12 jul. 2021.

## 2 ERA UMA VEZ...

Escolher qual a melhor metodologia para a realização desta pesquisa foi sem dúvida o maior desafio, pois venho de uma graduação na área das exatas, em Engenharia de Produção, totalmente fordista, toyotista, focada em conceitos utilitaristas de produtividade e eficiência, tal foi o impacto de seis anos de formação que precisei ficar mais de sete fora do espaço 'tradicional' de formação acadêmica, tempo no qual me dediquei a atuação primeiro junto a grupos de economia solidária, depois ao espaço de pastoral, que acabou me levando ao espaço dos movimentos sociais.

Foi na educação não formal, no espaço das cirandas, das rodas de conversas, acampamentos, painéis e tantas outras atividades que fui me reencontrando com minhas raízes, me deixando conduzir e despertar pelas memórias junto a coletividade, a comunidade e a família na qual fui criada e educada, esses espaços me resgataram do colonialismo social impregnado de um discurso alienante de individualismo e meritocracia que têm o avanço de tecnologia digitais como acelerador da vida, onde tudo precisa rápido, eficaz, efêmero.

Costumo dizer que a Engenharia de Produção me mostrou como o mundo funciona, esse *“moinho que vai triturando nossos sonhos, tão mesquinho, vai reduzindo nossas ilusões a pó”*<sup>19</sup>, assim me senti ao final da graduação. Em busca, de um horizonte mais feliz, onde eu possa viver em paz, e quando falo de paz, não falo da paz romana, construída pelo medo como repressão ao conflito tão bem explicitada pelo Rappa

“Às vezes eu falo com a vida / Às vezes é ela quem diz / Qual a paz que eu não quero conservar / Pra tentar ser feliz? / As grades do condomínio / São pra trazer proteção / Mas também trazem a dúvida / Se é você que tá nessa prisão / Me abrace e me dê um beijo / Faça um filho comigo / Mas não me deixe sentar na poltrona / No dia de domingo (domingo!) / Procurando novas drogas de aluguel / Neste vídeo coagido / É pela paz que eu não quero seguir admitindo...” (O RAPPA, 1999).

Uma pergunta não sai da minha mente, desde que saí da Engenharia de Produção, e ficou cada vez mais latente a cada atividade junto aos espaços de pastoral e movimentos sociais, porque os espaços de liderança e assessoria era sempre ocupados por pessoas brancas, nos poucos espaços onde encontravam-se as pessoas negras, raramente era na liderança, na assessoria e qdo ali estavam era sempre espaços de cultura e educação, nunca nos espaço de discussão sobre economia, sobre política, sobre saúde.

---

<sup>19</sup> Música de Cartola, que foi trilha sonora em inúmeras horas de estudo.



As falas e discursos sempre colocavam as colocações, projetos, discussões e debates no lugar de pauta das minorias, como minorias em um país onde mais de 56% da população é formada por pessoas negras. Essa angústia me leva a retornar às leituras que fiz por muito nos tempo livres da adolescência, voltar aos estudos de história, sociologia, filosofia e assim ingresso na Licenciatura em Filosofia. Novamente, um curso com sólidas bases ocidentais, eurocentrismo, porém com um elemento diferencial, é uma graduação ofertada na modalidade EAD, na Universidade Aberta do Brasil (UAB), com um compromisso de dialogar com a comunidade e realidade da comunidade onde o campus está inserido, e de outro lado eu já chego ao curso com um arcabouço de leituras marginais, periféricas discutidas e refletidas em espaços coletivos.

A licenciatura em filosofia me auxiliou a repensar as estruturas de poder, questionando as construção de seus conceitos fundantes, enegrecendo alguns, desconstruindo outros, usando outros como instrumento de novas formulações, resgatando conceitos apropriados de forma perversa pelo patriarcado branco, e principalmente compreendendo como o pensamento decolonial é necessário. Porém, o desafio se impõe... Depois de anos de formação acadêmica dentro dos rigores academicistas, exercer a liberdade de uma escrita menos rígida, mais fluída, mais enegrecida, quase me fez desistir... Mas optei por abraçar a contradição e buscar avançar.

Assim, este capítulo apresenta os procedimentos iniciais da pesquisa, na qual se fez opção por iniciar com uma revisão da literatura, com o objetivo de construir um estudo teórico, seguida de uma análise documental sobre o potencial das metas e estratégias dos PNEs 2000-2011 e 2014-2024, em relação com a LDB 9394/1996 e os artigos da Constituição Federal de 1988, visando confrontá-los com os dados coletados junto ao INEP sobre o número de matrículas de estudantes negros, na rede pública de Bagé-RS, no período de 2010 a 2020, para que a partir da análise desses dados confrontados com as metas e estratégias do Planos seja possível responder a pergunta de pesquisa: “Em que medida a redemocratização do Estado Brasileiro, influencia o acesso à educação básica, por parte da população negra?”.

O processo de democratização da sociedade brasileira é composto por uma série de coletivos, movimentos e sujeitos sociais e grupos culturais com atuação importante na garantia de direitos. Porém, a literatura sociológica, política e educacional brasileira, ao discutir esses caminhos e lutas políticas, tende a dar mais visibilidade à participação de determinados grupos em detrimento de outros. Em alguns casos, é mais do que uma visibilidade parcial. É uma ausência. Sueli Carneiro problematiza a ausência e a partir do entrecruzamento com os estudos de Michel Foucault e de

Charles Mills, conceitua como epistemicídio.

Para superar esse processo de ausências epistemológicas, silenciamentos e epistemicídios no campo da produção de conhecimento e, no caso específico da reflexão aqui realizada, no campo da política educacional. A aplicação desse procedimento implica compreender como nos contextos das relações de poder, do colonialismo, do capitalismo, do racismo e outras formas de dominação, determinados sujeitos, histórias, participações políticas, conhecimentos e conquistas foram invisibilizados no campo epistemológico e político e, mais do que isso, muitos se tornaram ausentes. Segundo Nilma Lino Gomes,

Para superar essa situação é necessário reconhecer a existência desses sujeitos e processos, bem como dos conhecimentos por eles produzidos, os quais são tão válidos quanto o conhecimento científico. Além disso, é necessário fazer emergir as experiências sociais, culturais e políticas produzidas por esses sujeitos e construídas nesses processos, para compreendê-las e traduzi-las culturalmente e, assim, entender a constelação de saberes que é produzida nas mais diversas experiências sociais no mundo, as quais também são fonte de conhecimento<sup>20</sup>.

Assim, optar por iniciar os procedimentos metodológicos desta pesquisa com um estudo teórico e de elementos já formulados pela literatura da área, na perspectiva dos sujeitos políticos negros e negras que lutaram e lutam pelo direito à educação, tendo como foco a dimensão do acesso, tem por objetivo reafirmar a importância de estudos a respeito das políticas públicas educacionais a partir desses sujeitos políticos atuantes socialmente, porém invisibilizados politicamente e epistemologicamente, visando potencializar questões que normalmente não estão manifestas ou consideradas com sua devida importância, quando observadas, pesquisadas e estudadas as demandas educacionais.

Dessa maneira se busca a construção de uma discussão política que permita investigar quantitativa e qualitativamente o impacto da redemocratização do ensino no número de matrículas de estudantes negros, na rede municipal de Bagé-RS, no período de 2010 a 2020. Quantitativamente, porque precisamos saber quantos e quantas alunas e alunos acessam a educação pública no país para uma possível avaliação das já existentes e proposição de novas políticas públicas educacionais eficientes. Para tanto é necessária uma análise qualitativa, porque de nada adianta sabermos quantos e quantas acessam se não soubermos em que condições se dá esse acesso, se não refletirmos, debatermos e questionarmos politicamente, social e economicamente estes acessos e todo o conjunto

<sup>20</sup> GOMES, Nilma Lino; RODRIGUES, Tatiane Cosentino. Resistência democrática: a questão racial e a constituição federal de 1988. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 39, n. 145, p. 928-945, out. 2018. Trimestral.

de informações possíveis de serem explorados a partir dos dados estatísticos produzidos.

A pesquisa busca analisar, compreender e identificar o direito à Educação na dimensão do acesso, cabe aqui esclarecer que essa escolha se faz necessária, à medida que em Educação, existem muitas dimensões que complementam e fazem esse processo acontecer. Sendo o acesso à educação uma das pautas de lutas mais caras ao Movimento Negro e demais organizações de resistência das populações negras, essa dimensão se torna central na discussão proposta nesta pesquisa.

Na primeira etapa foi procedida uma revisão bibliográfica buscando compreender como se deu a história da educação brasileira, de maneira compreender como se construíram as bases para garantia da educação como direito inalienável garantido na Constituição Federal de 1988. Para tanto foi realizada a opção de apresentar este estudo dividido em quatro seções: 1ª sobre o silenciamento dos subalternos; 2ª sobre a história da educação brasileira a partir da perspectiva da histórias das populações negras brasileiras; 3ª constituição da educação como um direito e para finalizar na 4ª seção um olhar para como os subalternos, neste caso as populações negras, se organizaram para garantir na constituição federal de 1988 o direito à educação como dever do Estado.

Na segunda etapa buscou-se analisar a documentação acerca dos PNEs 2000-2010 e 2014-2024 com objetivo de refletir os objetivos e as metas propostas, interseccionando as metas propostas dos Planos Estadual e Municipal.

Na terceira etapa foi realizada a coletas de dados referentes às matrículas na rede de ensino público (estadual e municipal) na cidade de Bagé/RS, a partir dos microdados do Censo Escolar da Educação Básica solicitados juntos a 13ª Coordenadoria de Educação (no período 2010 a 2020) e aos dados acessados junto ao site da Secretaria Estadual de Educação (no período de 2008 a 2017).

A quarta etapa foi dedicada à organização dos dados obtidos na etapa anterior de maneira que fosse possível por meio desses dados extrair o maior número de informações possíveis acerca dessas matrículas iniciais, e com isso, traçar o perfil dessas matrículas, para que não sejam apenas números, considerando que cada matrícula se refere a um indivíduo, cidadã ou cidadão brasileira(o) que precisa ter seu direito a uma educação de qualidade garantido.

A quinta e última etapa mostrou-se extremamente desafiante, por ter como objetivo, a partir do tratamento dos dados na etapa anterior confrontá-los com as metas propostas nos planos analisados na etapa 02 para a realização de uma análise qualitativa desses dados. O objetivo era observar se as metas foram e/ou estão sendo atendidas, de modo a compreender se as propostas

constituídas a partir do processo de democratização do Estado Brasileiro representaram ou não um avanço na democratização do acesso à educação.

Segundo a pedagoga Bernardete Gatti, na área da pesquisa educacional, excluindo análises de dados de avaliações de rendimento escolar realizadas em alguns sistemas educacionais no Brasil, poucos estudos empregam metodologias quantitativas<sup>21</sup>. Para as pesquisadoras Eduarda Schneider, Rosângela Fuji, e Maria Corazza isso se deve ao fato da tradição da pesquisa em educação ter tornado-se fortemente de natureza qualitativa a partir da segunda metade do século XX, quando pesquisadores das ciências humanas e sociais passaram a questionar os métodos de pesquisas quantitativas, relacionadas invariavelmente ao positivismo lógico que considerava as ciências naturais como paradigma de todo o conhecimento<sup>22</sup>.

De acordo com Maria Cecília Minayo<sup>23</sup>, tendo em vista a complexidade dos fenômenos sociais torna-se necessário a adoção e divulgação de métodos de pesquisa que considerassem tal complexidade e que, diferente da abordagem quantitativa, a qual necessita mensurar numericamente os significados dos fenômenos estudados, ou seja, traduzir em números as opiniões e informações para classificá-las e analisá-las mediante o uso de recursos e técnicas estatísticas, valorizassem a relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, sendo o ambiente natural a fonte direta para a coleta de dados e o pesquisador o instrumento-chave, com foco principal no processo e seu significado. Assim, passou a se usar com maior frequência a pesquisa qualitativa em educação, uma vez que a mesma envolve a obtenção de dados descritivos; o contato direto do pesquisador com a situação; enfatiza mais o processo que o produto e retrata a perspectiva dos participantes.

Para o sociólogo Uwe Flick<sup>24</sup>, numa pesquisa científica, os tratamentos quantitativos e qualitativos dos resultados podem ser complementares, enriquecendo a análise e as discussões finais, as pesquisadoras Eduarda Schneider, Rosângela Fuji, e Maria Corazza afirmam que

Nos últimos anos vários pesquisadores de diversas áreas enfatizam em suas pesquisas as relações, combinações possíveis e também as distinções entre a pesquisa quantitativa e a

<sup>21</sup>GATTI, BERNARDETE (São Paulo). Fundação Carlos Chagas. **Estudos quantitativos em educação. Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 1, n. 30, p. 11-30, jan. 2004.

<sup>22</sup> SCHNEIDER, Eduarda Maria; FUJI, Rosângela Araujo Xavier; CORAZZA, Maria Julia. Pesquisas Quali-quantitativas: contribuições para a pesquisa no ensino de ciências. *Revista Pesquisa Qualitativa*, São Paulo, v. 5, n. 9, p. 569-584, dez. 2017.

<sup>23</sup> Ibidem

<sup>24</sup> MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira; CRUZ NETO, Otávio; GOMES, Romeu. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 1994. Cap. 1. p. 9-30.

qualitativa<sup>25</sup>. A lógica da triangulação, ou seja, da combinação entre diversos métodos qualitativos e quantitativos, visa a fornecer um quadro mais geral da questão em estudo. Nesta perspectiva, a pesquisa qualitativa pode ser apoiada pela pesquisa quantitativa e vice-versa, possibilitando uma análise estrutural do fenômeno com métodos quantitativos e uma análise processual mediante métodos qualitativos<sup>26</sup>

O estudo aqui apresentado pretende para além de apresentar dados estatísticos, quer visibilizar os dados estatísticos não apenas como números, mas como a representação de alunos e alunas, sujeitos de direitos, entre eles o direito à educação, por isso a escolha da metodologia mista, quali-quantitativa, de maneira a garantir que os dados obtidos na pesquisa sejam discutidos e assim permitir reflexões amplas sobre a problemática abordada.

---

<sup>25</sup> FLICK, Uwe. **Introdução à Pesquisa Qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

<sup>26</sup> SCHNEIDER; FUJI; CORAZZA, 2017, p.570..

### 3 SILENCIAMENTO DO SUBALTERNO

*A descolonização, que se propõe a mudar a ordem do mundo, é, como se vê, um programa de desordem absoluta. Mas ela não pode ser o resultado de uma operação mágica, de um abalo natural ou de um entendimento amigável. A descolonização, como sabemos, é um processo histórico: isto é, ela só pode ser compreendida, só tem a sua inteligibilidade, só se torna translúcida para si mesma na medida em que se discerne o movimento historicizante que lhe dá forma e conteúdo<sup>27</sup>.*

Propor um debate sério acerca da Educação no Brasil, onde educação é um direito social ao qual nem todos possuem acesso, exige um olhar e um refletir a história de formação do país, consciente de que o colonialismo<sup>28</sup>, a violência epistêmica e o epistemicídio são fatores que impactaram e ainda impactam a produção, disseminação e o acesso ao conhecimento. É preciso buscar estratégias conceituais para o enfrentamento da visão eurocêntrica que permeia a produção de conhecimento acadêmico.

Segundo Grada Kilomba<sup>29</sup>, doutora em Psicologia Clínica e Psicanálise pela Freie Universitat, na Alemanha, um dos símbolos das políticas de silenciamento do colonialismo foi à máscara facial de metal, o instrumento de tortura também chamado de Máscara de Flandres, utilizada nos períodos colonial e imperial (1500-1889), pelos senhores de escravizados para impedir que os mesmos de falar e de comer sem a sua permissão. Segundo as pesquisadoras Mireile Martins e Julia Moita<sup>30</sup>, o objetivo de abordar a reflexão de Grada acerca da máscara de Flares é trazer para o debate o quanto este instrumento, entre muitos outros, corroborou para a violência epistêmica, na medida que ao ter a sua boca tapada o sujeito negro era impedido de falar, explicitando uma relação de profunda desigualdade de saber-poder<sup>31</sup>. Ainda segundo as pesquisadoras:

<sup>27</sup> FANON, Frantz. **Os condenados da Terra**. Juiz de Fora: Editora: UFJF, 2002, p.51.

<sup>28</sup> Colonialismo = relativo ao colonialismo; partidário do colonialismo; significa também na língua portuguesa, “aquele que se dedica a assuntos coloniais” (HENRIQUES, 2014).

<sup>29</sup> KILOMBA, Grada. **Descolonizando o Conhecimento**: uma palestra-performance de grada kilomba. Uma Palestra-Performance de Grada Kilomba. Tradução Jéssica Oliveira. 2016. Disponível em: <https://joacamillopenna.files.wordpress.com/2018/05/kilomba-grada-ensinando-a-transgredir.pdf>. Acesso em: 14 jul. 2021.

<sup>30</sup> MARTINS, Mireile Silva; MOITA, Julia Francisca Gomes Simões. Formas de Silenciamento do Colonialismo e Epistemicídio: apontamentos para o debate. In: ENCONTRO DE ENSINO DE HISTÓRIA SOCIEDADE, CULTURA, PATRIMÔNIO, 5., 2018, Ituiutaba. **Anais [...]**. Ituiutaba: Edufu, 2018. v. 1, p. 1-11. Disponível em: [http://www.eventos.ufu.br/sites/eventos.ufu.br/files/documentos/mireile\\_silva\\_martins.pdf](http://www.eventos.ufu.br/sites/eventos.ufu.br/files/documentos/mireile_silva_martins.pdf). Acesso em: 10 jul. 2021.

<sup>31</sup> Ibidem.

Tal máscara foi uma peça muito concreta, um instrumento real que se tornou parte do projeto colonial europeu por mais de 300 anos. Ela era composta por um pedaço de metal colocado no interior da boca do sujeito Negro, instalado entre a língua e a mandíbula e fixado por detrás da cabeça por duas cordas, uma em torno do queixo e a outra em torno do nariz e da testa. Oficialmente, a máscara era usada pelos senhores brancos para evitar que africanos/as escravizados/as comessem cana-de-açúcar, cacau ou café, enquanto trabalhavam nas plantações, mas sua principal função era implementar um senso de mudez e de medo, visto que a boca era um lugar de silenciamento e tortura<sup>32</sup>.

**Figura 01 - Jacques Etienne Arago, Castigo de escravos, 1839.**



Fonte: Coleção Museu AfroBrasil (1839)<sup>33</sup>.

O uso da máscara de Flandres nos sujeitos negros (as) escravizados (as) era justificado como algo essencial a fim de impedir que estes sujeitos viessem a possuir algo que só era permitido pertencer aos seus senhores e senhoras, invariavelmente sujeitos brancos e brancas livres<sup>34</sup>. Assim, para Kilomba<sup>35</sup> a boca dos escravizados (as) sendo completamente coberta e obstruída pela máscara torna-se a perfeita metáfora de quem controla quem fala, sendo assim a máscara é uma

<sup>32</sup> KILOMBA, 2016.

<sup>33</sup> Jacques Etienne Arago, Castigo de Escravos, 1839. litografia aquarelada sobre papel. Sem dimensões definidas. Coleção Museu AfroBrasil. Disponível em <http://www.museuafrobrasil.org.br/pesquisa/indice-biografico/lista-de-biografias/biografia/2016/04/07/jacques-etienne-arago--obras>

<sup>34</sup> MARTINS; MOITA, 2018.

<sup>35</sup> KILOMBA, 2016, p. 33..

representação do colonialismo, ou seja, “de um conjunto de trocas extremamente desiguais que assentam na privação da humanidade da parte mais fraca como condição para a sua sobreexploração ou sua exclusão como descartável<sup>36</sup>”.

O Brasil foi o país que “importou” mais escravizados africanos. Entre os séculos XVI e meados do XIX, vieram cerca de 4 milhões de homens, mulheres e crianças, o equivalente a mais de um terço de todo comércio negreiro. Uma contabilidade que não é para ser comemorada<sup>37</sup>. Passado que faz do Brasil o país com maior população negra fora do continente africano. E foi a partir desse projeto de sociedade que o colonialismo criou identidades, legitimando umas e deslegitimando outras, construindo de maneira desigual o poder de articulação, de existência, considerando que privilegiou certos grupos em detrimento de outros. Cabendo a população negra o estigma atrelado aos trabalhos desenvolvidos pelos escravizados e escravizadas, que a partir do cenário histórico a eles imposto tornou-se marginalizada pelo sistema escravista, o qual não proporcionou qualquer tipo de equidade, ou justiça social nas relações entre escravocratas e escravizados (as)<sup>38</sup>.

No período colonial e pós colonial ainda em regime escravocrata no Brasil (1500-1888) a ideologia de que a população que foi escravizada deva continuar no lugar de subalternidade e de inferioridade permanece no imaginário social. Com o fim do regime escravocrata a população negra passa a ser ‘liberta’ da condição de escravizada, porém esta população não encontra uma estrutura, base sócio-econômica para sua organização efetiva na sociedade. Um ano após a abolição da escravatura, foi proclamada a República no Brasil, em 1889. E este novo sistema político, entretanto, ainda não assegura profícuos ganhos materiais ou simbólicos para a população negra<sup>39</sup>.

Segundo Sueli Carneiro<sup>40</sup> (2005), aprendemos de Foucault que:

“[...] em cada momento da história a dominação se fixa em um ritual; ela impõe obrigações e direitos; ela constitui cuidadosos procedimentos. Ela estabelece marcas, grava lembranças nas coisas e até nos corpos; ela se torna responsável pelas dívidas.”<sup>41</sup>.

<sup>36</sup> SANTOS, Boaventura de Sousa. Do pós-moderno ao pós-colonial: e para além de um e outro. **Travessias**: Revista de Ciências Sociais e Humanas em Língua Portuguesa, Coimbra, v. 7, n. 6, p. 15-36, 2008.

<sup>37</sup> REIS, 2007.

<sup>38</sup> MARTINS; MOITA, 2018.

<sup>39</sup> MARTINS; MOITA, 2018, p. 4.

<sup>40</sup> CARNEIRO, Aparecida Sueli. **A Construção do Outro como Não-ser como Fundamento do Ser**. 2005. 339 f. Tese (Doutorado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005. Cap. 1.

<sup>41</sup> FOUCAULT, 1979, p. 25, *apud* CARNEIRO, 2005, p. 46.



Em sua tese de doutorado Sueli Carneiro, estabelece um diálogo entre a perspectiva genealógica de Foucault e a construção da racialidade como dispositivo de poder e a teoria do Contrato Racial, elaborada pelo filósofo afro-americano Charles Mills. Onde para autora a analítica do poder para Foucault consiste, sobretudo, em buscar nos efeitos de poder que um determinado domínio institui, os seus eixos principais de análise. Enquanto, segundo Mills, a possibilidade de construção teórica do Contrato Racial se dá a partir de três evidências que são de natureza existencial, conceitual e metodológica. Do ponto de vista existencial, Mills propõe em primeiro lugar o reconhecimento da supremacia branca no mundo<sup>42</sup>.

O Contrato Racial é um dos contratos abrangidos sob a teoria do Contrato Social, que é uma teoria fundamentada na existência de um governo e de uma sociedade civil afiançada por indivíduos considerados iguais, porém a especificidade do Contrato Racial de Mills, consiste no fato de, que mesmo fundado na tradição contratualista, o mesmo é um contrato restrito aos racialmente homogêneos, em que a violência racial, em relação aos racialmente diferentes, é, no interior da teoria do contrato social, um elemento de sustentação do próprio Contrato Racial, e um deslocamento da relação contratualista com os diferentes para o estado de natureza. Sendo assim, o “Contrato Racial é um contrato firmado entre iguais, no qual os instituídos como desiguais se inserem como objetos de subjugação, daí ser a violência o seu elemento de sustentação”<sup>43</sup>. Dessa maneira, o Contrato Racial estabelece, sob o amparo de um contrato social ideal e supostamente neutro,

Uma sociedade organizada racialmente, um Estado racial e um sistema jurídico racial, onde o status de brancos e não-brancos é claramente demarcado, quer pela lei, quer pelo costume. E o objetivo desse Estado, em contraste com o estado neutro do contratualismo clássico, é, *inter alia*, especificamente o de manter e reproduzir essa ordem racial, assegurando os privilégios e as vantagens de todos os cidadãos integrais brancos e mantendo a subordinação dos não-brancos<sup>44</sup>.

Sueli Carneiro<sup>45</sup> explicita que para discutir a temática do dispositivo de racialidade no Brasil, primeiramente é necessário demarcar a compreensão que Foucault tem a respeito do discurso como prática social, a qual emana de todos os pontos de poder. Para Foucault, o discurso encerraria em si mesmo o sentido das relações de poder que o engendram, não sendo permitido portanto, buscar nele

---

<sup>42</sup> CARNEIRO, 2005.

<sup>43</sup> MILLS, 1997 *apud* CARNEIRO, 2005.

<sup>44</sup> MILLS, 1997 *apud* CARNEIRO, 2005, p. 48.

<sup>45</sup> CARNEIRO, 2005.

um sentido oculto, na medida em que esse sentido se explicita nos saberes que os discursos produzem<sup>46</sup>. Dessa maneira, as práticas sociais se constituem discursivamente e os discursos formariam sujeitos e objetos que se condicionam, se deslocam, se multiplicam ou invertem posições.

Após demonstrar a existência de um dispositivo de racialidade/biopoder operando na sociedade brasileira como instrumento articulador de uma rede de elementos bem definida pelo Contrato Racial que define as funções (atividades no sistema produtivo) e papéis sociais, este recorte interpretativo localiza neste cenário o epistemicídio como um elemento constitutivo do dispositivo de racialidade/biopoder, explicita que o conceito de epistemicídio, utilizado em sua tese, não é por ela extraído do aparato teórico de Michel Foucault<sup>47</sup>.

O conceito foi apreendido no pensamento de Boaventura Sousa Santos,

para quem o epistemicídio se constituiu e se constitui num dos instrumentos mais eficazes e duradouros da dominação étnica/racial, pela negação que empreende da legitimidade das formas de conhecimento, do conhecimento produzido pelos grupos dominados e, conseqüentemente, de seus membros enquanto sujeitos de conhecimento<sup>48</sup>.

A escolha de Sueli Carneiro pela formulação de Boaventura Sousa Santos acerca do epistemicídio se deve em virtude da mesma tornar possível apreender esse processo de destituição da racionalidade, da cultura e civilização do Outro. Onde o conceito de epistemicídio que decorre, na abordagem de Boaventura Sousa Santos sobre o *modus operandi* do empreendimento colonial, da visão civilizatória que o informou, e que alcançou a sua formulação plena no racialismo do século XIX.

Segundo Mireile Martins e Júlia Moita<sup>49</sup>, sendo a epistemologia quem define como e quem produz o conhecimento verdadeiro e ainda, em quem devemos acreditar. Os conhecimentos científicos também vêm sendo historicamente construídos e dominados a partir de uma única perspectiva epistemológica, tendo como conseqüências os apagamentos e silenciamentos de epistemologias, o que nos leva de volta ao que refletimos no início desta seção, sobre ‘silenciamento do subalterno’ só que dessa vez, das epistemes, dos saberes, onde há uma soberania epistêmica desenvolvida a partir da exclusão e silenciamento de povos e culturas que, ao longo da História,

---

<sup>46</sup> FOUCAULT, 2002 *apud* CARNEIRO, 2005.

<sup>47</sup> CARNEIRO, 2005.

<sup>48</sup> SANTOS, 1997 *apud* CARNEIRO, 1995, p.96.

<sup>49</sup> MARTINS, MOITA, 2018.

foram dominados pelo capitalismo e colonialismo. As pesquisadoras citam Boaventura de Sousa Santos:

O colonialismo, para além de todas as dominações por que é conhecido, foi também uma dominação epistemológica, uma relação extremamente desigual de saber-poder que conduziu à supressão de muitas formas de saber próprias dos povos e nações colonizados, relegando muitos outros saberes para um espaço de subalternidade<sup>50</sup>.

Para Sueli Carneiro<sup>51</sup>, dessa maneira o racismo epistêmico tem sido um instrumento operacional que tem contribuído fortemente para a consolidação das hierarquias raciais que são produzidas pelo próprio epistemicídio.

De acordo com a filósofa Sueli Carneiro o epistemicídio se realiza através de múltiplas ações que se articulam e se retroalimentam, relacionando-se tanto com o acesso e/ou a permanência no sistema educacional, como com o rebaixamento da capacidade cognitiva do alunado (a) negro (a)<sup>52</sup>.

Segundo o filósofo Eliseu Amaro de Melo<sup>53</sup>, o epistemicídio pode ser compreendido como a ação sistemática de assassinar o pensamento do Outro, ou coisificação do Outro, ou seja, em transformar esse Outro em “coisa”, em mero instrumento para gerador de lucro para o sistema econômico capitalista, estratégia que foi determinante para relegar a população negra uma condição de subalternidade e inferioridade perpétua.

Ao impor a insígnia da raça e classificá-la como não-humana cria-se uma categorização de seres despossuídos de racionalidade, isso inclui é claro a memória. Dessa forma se nega o passado; apagando o que foi produzido em termos de conhecimento no continente africano, nega-se o presente; anulando as possibilidades de ascensão social e econômica, seja pelo o extermínio dos corpos negros, seja pela negação do acesso à educação e nega-se o futuro; mais uma vez pelo extermínio dos corpos negros e pela estratégia de submeter esse subalternizado à uma cultura e estética impostas pela branquitude que determina como negativo tudo que se refere a cultura e conhecimento negro<sup>54</sup>.

<sup>50</sup> SANTOS; MENESES, 2010, p. 7, *apud* MARTINS; MOITA, 2018, p. 7.

<sup>51</sup> CARNEIRO, 2005.

<sup>52</sup> CARNEIRO, 2005 *apud* MARTINS, MOITA, 2018, p. 8.

<sup>53</sup> PESSANHA, Eliseu Amaro de Melo. DO EPISTEMICÍDIO: as estratégias de matar o conhecimento negro africano e afrodiaspórico. **Problemata**, Brasília, v. 10, n. 2, p. 167-194, nov. 2019. Disponível em: <file:///home/chronos/u-4863fc2680950d866a8e89657ce02eba325bec4c/MyFiles/Downloads/lardeiro-11-do-epistemicidio-as-estrategias-de-matar-o-conhecimento-negro-africano-e-afrodiasporico.pdf>. Acesso em: 17 jul. 2021.

<sup>54</sup> PESSANHA, 2019, p. 184.

Pode-se assim perceber que é no campo da educação que o racismo epistêmico, por meio do epistemicídio, encontra um grande espaço para a reprodução dos dispositivos de dominação e hierarquia racial. Para as pesquisadoras Mireile Martins e Júlia Moita:

No Brasil o racismo epistêmico tem sido responsável pela consolidação de campos de saberes altamente hierarquizados, e assim, constrói-se dia após dia campos de saberes nos quais toda uma racionalidade afrodescendente ou negra é ausente, sub-representada ou estereotipada<sup>55</sup>.

Uma das áreas onde o racismo epistêmico fica profundamente evidente é nos estudos sobre História da Educação Brasileira, onde raramente são visibilizadas as ações e protagonismos das populações negras, tanto no âmbito formal quanto informal de educação, o que pode ser observado nas palavras da historiadora da educação Surya Aaronovich Pombo de Barros:

[...] a tradição historiográfica do campo, por muito tempo, concentrou as análises sobre a escola e as questões referentes ao universo letrado especialmente a partir das décadas de 1920 e 1930, deixando de fora os processos ocorridos ao longo do Oitocentos, e acima de tudo, apagando sujeitos históricos como mulheres, pobres, indígenas e pessoas negras<sup>56</sup>.

Os estudiosos da História da Educação Brasileira não reconhecem territórios como Terreiros e Quilombos como espaços educacionais. O construto teórico de minha pesquisa tem as experiências, relatos e estudos sobre Terreiros e Quilombos como espaços de educação como pano de fundo, onde não poderia deixar de trazê-los para provocar reflexões sobre os mesmos.

A historiadora Vanda Machado afirma que os terreiros, como os quilombos, se fundamentam como territórios tradicionais e são símbolos de resistência e de identidade negra. Com este argumento, se acende a necessidade de vencer a inconsciência política que determina o conhecimento histórico de negras e negros antes desterrados do continente africano, depois banhados no esquecimento ou na ignorância do próprio passado. Custou muito caro cada negra e

---

<sup>55</sup> MARTINS; MOITA, 2018, p. 8.

<sup>56</sup> BARROS, Surya Aaronovich Pombo de. Intelectuais negros entre o século XIX e início do XX: novas perspectivas para a história da educação brasileira. **Dialogia**, João Pessoa, v. 37, n. 3, p. 1-14, 01 jan. 2021, p.2. Quadrimestral. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/19826>. Acesso em: 23 set. 2021.

negro escravizados. Tão dispendioso porque vieram os melhores, os mais fortes e inteligentes e, principalmente, líderes e guerreiros, como forma de imobilizar aqueles que ficaram no Continente Africano<sup>57</sup>.

Para Vanda Machado, trata-se de valores de etnias africanas que estão representadas no Brasil de diversas formas culturais no que diz respeito a suas histórias, a sua sagrada geografia, rituais, linguagens, cantos, danças e ritmos. São comportamentos do cotidiano que há cinco séculos vão passando de geração a geração, recriando e atualizando o legado de acordo com as necessidades contemporâneas. Portanto, é o discurso da fenomenologia<sup>58</sup> que nos oferece elementos suficientes para fazer uma comparação entre a compreensão europeia das capacidades do corpo humano e a episteme diaspórica africana deste mesmo fenômeno.

As práticas e os saberes construídos dentro dos terreiros de religião de Matriz Africana, o que é aprendido, o que é ensinado, como se dá essa prática que leva a apropriação de valores, condutas, memórias e representações levando a construção de uma identidade própria, singular, étnica, social e cultural são a materialidade de uma sapiência negra. Esse conjunto de signos culturais produzidos, criados nos processos de ensino e de aprendizagem dentro do que chamamos de Pedagogia dos Terreiros, é legítimo, pois se constitui em seus saberes cotidianos<sup>59</sup>.

A pedagogia de terreiro revela-se ser uma pedagogia pautada na ética, no respeito à dignidade e à própria autonomia do educando, permitindo que ele se desenvolva plenamente como um ser ciente de seus direitos e deveres<sup>60</sup>. Devendo ser ressaltado que todas essas contribuições oriundas da pedagogia de terreiro se mostram como caminhos que suleiam os processos de aquisição cultural para a afirmação do legado cultural afro-brasileiro, valorizando ainda mais as identidades étnico-raciais e de gênero<sup>61</sup>.

---

<sup>57</sup> MACHADO, Vanda. Terreiros: uma expressão ancestral. **Revista Eletrônica**: Tempo - Técnica - Território, Brasília, v. 10, n. 1, p. 141-154, 24 set. 2019. Semestral. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/ciga/article/view/27270>. Acesso em: 21 set. 2023.

<sup>58</sup> O termo **Fenomenologia** significa estudo dos fenômenos, daquilo que aparece à consciência, buscando explorá-lo.

<sup>59</sup> MACEDO, Yuri Miguel; MAIA, Cláudia Braga; SANTOS, Mariana Fernandes dos. Pedagogia de Terreiro: pela descolonização dos saberes escolares. **Revista Vivências**, Erechim, v. 15, n. 19, p. 13-25, jul. 2019. Semestral. Disponível em: <http://revistas.uri.br/index.php/vivencias/article/view/50>. Acesso em: 21 set. 2023.

Macedo, Maia e Santos (2019)

<sup>60</sup> CAMILO, F. P.; NUNES, C. G. A importância da cultura afro-brasileira dentro das escolas: utilizando a Educação Musical através das cantigas de domínio público do samba dos terreiros. **Formação@ Docente**, v. 7, n. 1, p. 55-68, 2015.

<sup>61</sup> SILVA, T. L. da. Construindo identidades de gênero, raça e sexualidade no terreiro São Jorge da Gomeia. V SEMINÁRIO INTERNACIONAL ENLAÇANDO SEXUALIDADES, 5., 2017, Salvador. Anais... Realize, 2017. p. 1-6.

Ao olhar para o terreiro como um espaço educacional em paralelo a escola formal, temos o saber formal, escolar, de natureza baseada na escrita, avaliativo, em uma proposta curricular pré-estabelecida, desconectada da vida e da pluralidade de identidades, do outro lado, temos o saber tradicional dos terreiros, fundamentado na experiência, nas relações cotidianas, na experiência adquirida com o tempo, por meio da oralidade e ancestralidade, um conhecimento que é adquirido, mas que não é ensinado. Acontece no “ver fazer”<sup>62</sup>.

Dentre os motivos que fizeram com que o europeu conseguisse subdesenvolver o continente africano está a constatação de que agricultores, ferreiros, construtores, mineradores e detentores das mais avançadas tecnologias da época podiam ser utilizados para o desafiante desenvolvimento do mundo tropical. Acrescente-se o fato de que os artesãos sabiam trabalhar com metais e com arte da escultura de ferro e de madeira entalhada, fazeres importantes dentro e fora do continente africano. As mãos escravizadas plantaram e colheram café, cana-de-açúcar, extraíram ouro e diamante, construíram casas e palácios, lavaram e amamentaram com seu sangue filhas e filhos brancos do senhor. Também compuseram música clássica, cantaram e dançaram para distrair as sinhazinhas.

A escravização de africanas e africanos foi muito além do esperado pelo dominador no território brasileiro. As populações africanas adaptaram as técnicas pré-capitalistas da mineração, a medicina, a nutrição, a agricultura, a arquitetura, a pecuária, a metalurgia, a cerâmica, as estratégias militares e a construção, assim como a elaboração de uma língua portuguesa africanizada. Mas, apesar disso, para os europeus, eles eram apenas negros escravizados para criação das riquezas que construíram a nação brasileira.

Ainda hoje indagamos, que história existe para contar sobre os que vieram e as possibilidades efetivas para o equilíbrio entre os fundamentos da religião, a ética e todas as coisas e tudo que resguarda no terreiro como espaço político? Ao longo da colônia brasileira, e até hoje, o terreiro é o lugar onde se criam liberdades, onde negros e negras ainda se reúnem em busca da sua origem ancestral, empoderamento e consciência histórica.

Antes de entrar no navio negreiro, homens e mulheres atendiam ao ritual de esvaziamento da alma e da perda da cultura matricial africana dando voltas em torno da árvore do esquecimento antes do batizado compulsório que lhes trocava seu nome ancestral por um nome de santo da igreja católica. Interessante é que o que poderia causar uma lesão cultural irreparável se recria e, justamente nessa circunstância, faz nascer uma forma de religião que transcende a todas as

---

<sup>62</sup> MACEDO; MAIA; SANTOS, (2019).

impossibilidades de agregação. Nasce a família ancestral. Nasce a família de santo numa elaboração de crenças e culturas.

Pensar a cultura nos terreiros é pensar a reterritorialização de negras e negros africanos no Brasil. Naturalmente que o terreiro de candomblé não é um espaço físico africano, entretanto o espaço sacralizado pela presença imanente das ancestralidades não é apenas o espaço simbólico-cultural, é a matriz e é exatamente o lugar de origem e o que representa. É o sagrado lugar das entidades protetoras da casa e das pessoas. As práticas religiosas escapam às dimensões restritas do sagrado e invadem todas as esferas do cotidiano. Na impossibilidade de trasladar suas instituições sociais, os afrodescendentes recriaram os terreiros como sínteses de várias instituições sociais africanas. Ponderando desse modo, a história do povo brasileiro começou bem antes das caravelas de Cabral.

Primeiro, há evidências científicas de que o território brasileiro era habitado há mais de 30 mil anos. Depois, entende-se que o passado remoto do povo brasileiro está no continente africano o que não exclui a presença europeia na paisagem cultural do Brasil. Mesmo porque as redefinições identitárias só se constroem na relação com a alteridade. É justamente o diferente que ilumina a nossa identidade. O fato é que, diante da escravização, ao invés do ódio pelo dominador, negras e negros criaram uma instituição baseada numa cosmovisão onde o que conta são os laços da solidariedade pelo sentido da família que hoje faríamos a relação com a condição ubuntu.

Os terreiros surgiram da diferença que separa o dominador dos afrodescendentes escravizados. Surgiu da rebeldia de mulheres negras e pobres que protagonizaram o confronto com a sociedade branca e patriarcal, criando um espaço iniciático, também uma cultura política para a liberdade. É certo que a partir do momento em que a pessoa é iniciada, amplia seus conhecimentos ontológicos, míticos e comunitários e está envolvida em dimensões formadoras de uma rede que afeta a proteção, o conhecimento de si mesmo, os preceitos da comunidade e a possibilidade de assumir papéis representativos na própria comunidade com cargos e postos pré-existentes pela casa mãe. A iniciação é, portanto, a entrada no espaço sagrado que define a plena integração aos olhos da comunidade que acolhe cuidadosamente como o novo membro da família ancestral.

O terreiro é o lugar de onde brota um sistema complexo, dinâmico e inter-relacional. Por consequência, pode até mesmo acionar ou ser acionado quando atacado na sua tradição e nos alicerces da religião que é afro-brasileira. A relevância está na consideração de fatos e eventos relacionados à diversidade cultural, à memória coletiva e à religião na medida em que nos legitima

como Comunidade Tradicional. Isto significa que a afirmação da nossa consciência histórica se junta aos saberes indígenas e ao pensamento africano recriado na diáspora e que se traduz em forma de religião.

As vivências da comunidade estão lastreadas em princípios e valores humanos que consideram a vida, o corpo e a ancestralidade na interdependência entre o ser e o que pode ser considerado vida no planeta e tudo que se move como uma teia dinâmica em todas as direções. Inspirados nos princípios básicos que regem a convivência na comunidade, encontramos outros paradigmas para compreender nossas vivências como forma de educação na vida. Educação como possibilidade quando se oportuniza aprender pela necessidade de ser no contexto comunitário, valendo-se dos acontecimentos cotidianos considerados na sua extraordinariedade.

O epistemicídio sofrido pelas irmãs e irmãos protagonistas de ações educacionais, bem como as instituições que lutaram por educação e promoveram ações educativas, não só das populações negras, mas das populações pobres formadas por pelas excluídas e excluídos econômica e socialmente, os invisíveis aos olhos do Estado, é o grande motivador para a realização do estudo aqui apresentado. Pode-se acreditar em uma educação emancipatória, quando as experiências históricas referente a grande parcela da população permanece ignorada? Acreditando não ser possível a construção de uma educação para a liberdade sem que a história da educação seja apresentada e refletida por múltiplos olhares, considerando a riqueza presente nas mais diversas experiências históricas que este estudo é proposto.

### **3.1 UMA RAINHA SEM COROA**

Escrever sobre Bagé se tornou uma ‘missão’ bem, mas bem, mais difícil do que pensei que seria inicialmente. Escrever sobre a cidade na qual venho residindo a praticamente 17 anos, não por necessariamente por escolha, mas por necessidade, é mexer em uma caixa de pandora... São muitas dores, muitos traumas, nunca enfrentados, aquelas dores e cicatrizes que você não tem ao certo consciência de que tem, e aí a vida acontece e de alguma maneira você precisa lidar com eles para não permitir que eles te sufoquem, te apaguem ou sirvam de instrumento para uma sociedade que não preza pela tua existência e anseia por uma oportunidade de te exterminar seja socialmente e não raro fisicamente.

Assim, me coloco aqui para contar como vejo, percebo e sinto esse território, essa cidade e sociedade na qual a minha família está imbricada desde que se é possível ter registro de existência.



Aponto aqui três escurecimentos: 1º) Quando me referi a território, neste relato estou me referindo ao espaço territorial que compreende a “Grande Bagé”, ou seja, a sua configuração territorial anterior as emancipações dos municípios de Candiota, data de 24 de março de 1992, Hulha Negra datada de 20 de março de 1992 e Aceguá datada de 16 de abril de 1996; 2º) Quando me refiro a cidade de Bagé, estou referindo-me a área urbana do município de Bagé na atualidade; 3º) Quando me referir a sociedade, refiro-me a burguesia bageense, tanto urbana quanto rural considerando a Bagé atual. Espero, sinceramente, que ao longo do meu relato possa ficar claro os escurecimentos aqui apontados.

A respeito do título desta seção, trata-se de um trocadilho que costumo fazer ao me referir a cidade e sociedade bageense, tendo em vista Bagé ser conhecida como “Rainha da Fronteira”, como aponta matéria jornalística do caderno de viagens do outrora jornal Zero Hora, hoje Gaúcha ZH:

“Nosso destino, o município de Bagé é considerado a Rainha da Fronteira por estar perto do Uruguai. Seus campos foram disputados por índios, portugueses e espanhóis. Nossa primeira parada, a Praça da Matriz, foi o lugar onde tudo começou”, esse é um trecho da matéria <sup>63</sup>.

A matéria apresenta também a explicação do turismólogo Juliano Munhoz:

Em 17 de julho de 1811, Dom Diogo de Souza (*então capitão-general da recém-criada Capitania de São Pedro do Rio Grande do Sul*) veio para invadir o Uruguai. Passando por aqui, deixou algumas pessoas que estavam meio doentes. Ele pegou um junho de muito frio. A partir dali, iniciou-se o povoado de Bagé, em frente à nossa catedral – explica o turismólogo Juliano Munhoz<sup>64</sup>.

Porém, tendo em vista as emancipações já citadas acima que reduziram drasticamente o tamanho de seu território e a perda de relevância econômica frente ao desenvolvimento de outras regiões do Estado Gaúcho, me parece que a outrora rainha, não lhe resta nada além de memórias e saudosismo, pois sua ‘coroa e majestade’ a muito se perdeu. Irei justificar esta afirmação ao longo

<sup>63</sup>

<https://gauchazh.clicrbs.com.br/comportamento/viagem/noticia/2016/11/um-roteiro-por-bage-conhecida-como-a-rainha-da-fronteira-8531527.html#:~:text=Nosso%20destino%2C%20o%20munic%C3%ADpio%20de,por%20%C3%A Dndios%2C%20portugueses%20e%20espanh%C3%B3is.>

<sup>64</sup> Idem

do texto, apresentando um pouco da história oficial da Grande Bagé, bem como apresentando Bagé a partir da obra de outros e outras que também experienciaram apresentar academicamente este território e cidade, e assim como eu o fizem a partir de onde seus pés pisam, sua cabeça pensa e seu coração sente.

Apresento inicialmente a versão oficial disponível no site da Secretaria Municipal de Cultura e Turismo (SECULT):

Os primeiros habitantes desta região foram os índios, principalmente Charruas, Guenoas e Minuanos. Em 1683, durante o domínio espanhol, os missionários jesuítas fundaram a Redução de Santo André dos Guenoas. Embora não haja uma conclusão definitiva sobre a origem do nome Bagé, a teoria mais aceita é que esteja ligado aos cerros da cidade. Segundo o historiador Eurico Salis, a construção do Forte de Santa Tecla, em 1773, pelas tropas espanholas de Don Juan José de Vertiz y Salcedo, foi importante para a fundação da cidade nesta região. Por ocasião da passagem do Exército Pacificador capitaneado pelo Presidente da Província de São Pedro do Sul, Dom Diogo de Souza, a região de Bagé foi escolhida como local para o acampamento de seu exército. A Coluna Direita do Exército Pacificador chegou à beira dos cerros de Bagé em 1811. Segundo o historiador Tarcísio Taborda, o dia 17 de julho de 1811, data oficial da fundação da cidade, foi definida no Congresso de História de 1955, ocorrido na cidade de Bagé. Nesta data os exércitos lusos brasileiros deixaram o acampamento em direção ao Uruguai. Parte dessa tropa não pode acompanhá-los, permanecendo na região e dando origem ao pequeno povoado que se tornaria Bagé. Mais tarde, a vila tornou-se cidade, em 1859. Além de portugueses, espanhóis e índios, outros povos contribuíram na colonização da região, como negros, alemães, italianos, árabes e japoneses. Bagé é conhecida como a “Rainha da Fronteira”, possui uma das melhores carnes do mundo, através da Certificação Geográfica da Carne do Pampa, atualmente destaca-se pela vitivinicultura e pelas belíssimas criações de Cavalos da raça Crioula e do Puro Sangue Inglês<sup>65</sup>.

O site do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)<sup>66</sup> apresenta a história de Bagé a partir de uma cronologia a qual será apresentada no quadro abaixo, como fonte o IBGE informa o site da Prefeitura Municipal de Bagé, datando as informações como acessadas em janeiro de 2015, porém não foi possível consultar o site da Prefeitura Municipal, pois o mesmo no momento de escrito deste relato se encontra em manutenção.

#### **Quadro 01 - Cronologia da história “oficial” de Bagé**

<b>Ano</b>	<b>Acontecimento</b>
1683	Durante o domínio espanhol, os missionários jesuítas vindos de Buenos Aires fundaram a Redução São André dos Guenoas, na região onde hoje se localiza o município de Bagé.

<sup>65</sup> <https://www.turismobage.com.br/pontos.php?id=1>

<sup>66</sup> <https://biblioteca.ibge.gov.br/biblioteca-catalogo?id=31398&view=detalhes>

1752	Após a assinatura do Tratado de Madrid, em 1750, a comissão mista hispano portuguesa inicia trabalho para demarcar a nova fronteira de Castilhos Grande (próximo o Forte de Santa Teresa) até cabeceiras do Rio Negro, em Santa Tecla, próximo a atual cidade de Bagé.
1773	Em 12 de fevereiro de 1761 é anulado o Tratado de Madrid e todas as convenções decorrentes do mesmo. O governador de Buenos Aires, D. João José Vertiz y Salcedo, em 1773, tenta retomar a ofensiva castelhana para expulsar os portugueses da província de São Pedro do Sul. Assim, marcha aos Cerros de Bagé e manda construir o Forte de Santa Tecla para servir de marco definitivo da posição dos espanhóis naquelas terras, sob seu poder, já dez anos antes.
1776	O assédio ao forte pelos portugueses teve início no dia 28 de fevereiro e durou até 24 de março de 1776, quando o comandante da fortaleza, D. Ramires, propõe a rendição mediante condições que sugere ao Comandante português, Sargento-mor Rafael Pinto Bandeira. Vencido o Forte de Santa Tecla, com a retirada dos espanhóis, Rafael Pinto Bandeira determina que o forte seja arrancado e queimado, pois não tem condições de mantê-lo com seus soldados.
1801	Para que não houvesse possibilidades de os espanhóis voltarem a ocupar esta região, o governo português passou a fazer doações de sesmarias para fazenda de criação de gado, o que representa conquista econômica e ao mesmo tempo resguarda as fronteiras do sul do país.
1809	Em 9 de outubro de 1809, o Marechal de Campo D. Diogo de Souza toma posse, em Porto Alegre, da Capitania Geral de São Pedro. A missão atribuída a Dom Diogo era essencialmente militar. Ele deveria intervir na Região do Prata para combater os movimentos revolucionários que havia em Buenos Aires e na região da atual Montevidéu.
1811	<p>Irrompe no interior do Uruguai um movimento generalizado e espontâneo, chefiado por Artigas contra os espanhóis. Dona Carlota Joaquina, esposa de Dom João VI, consegue de seu esposo a ordem para que as forças Luso-brasileiras, concentradas ao longo das fronteiras do Rio Grande do Sul penetrem em terras castelhanas para cooperar com os exércitos monarquistas espanhóis sitiados em Montevidéu. Foi assim que Dom Diogo de Souza iniciou sua campanha à frente do denominado “Exército Pacificador da Banda Oriental”, acampando por um tempo relativamente longo aos pés dos Cerros de Bagé. O exército comandado por ele tinha três mil homens, uma parte pertencente à força que transmigra para o Brasil, outra, os Dragões e uma terceira, o Regimento de Cavalaria Ligeira do Rio-grandense.</p> <p><b>17 de julho de 1811 – Data oficial da fundação de Bagé, estabelecida pelo historiador Tarcísio Antonio da Costa Taborda.</b></p> <p>O exército Luso-brasileiro deixa o acampamento, em direção a Cerro Largo, levando dez mil cavalos e dois mil bois. Ultrapassa o rio Jaguarão-Chico, acampa no passo de Aceguá e daí vai para a Fortaleza de Santa Teresa. Ao ir embora, o exército enfrenta uma série de dificuldades; era inverno, muita chuva, os rios estavam cheios e não davam passagem para as carretas carregadas. Foi então que Dom Diogo resolveu deixar em Bagé parte dos soldados, comerciantes, mulheres que haviam acompanhado o exército, alguns doentes, cirurgiões e mantimentos. Ao partir de Dom Diogo, nomeia Pedro Fagundes de Oliveira comandante do Acampamento de Bagé. Começa então a surgir um novo vilarejo, que oferecia melhores recursos de água, lenha e proteção natural do que o aldeamento que já havia junto à antiga Guarda de São Sebastião.</p>
	As providências para transferir a capela da antiga aldeia começam a ser providenciadas: aprovada pelo Bispo do Rio de Janeiro em 18 de maio de 1812, enquanto adaptações do antigo rancho que

1813	servia como residência do Cel. Eloy Portelli. Em 20 de janeiro do ano seguinte, concorrida procissão traslada a venerável imagem da Guarda de São Sebastião para a nova povoação. O primeiro sacerdote que é trazido para dar assistência espiritual aos moradores de Bagé é o Padre José Loureiro.
1815	Inicia-se a construção de uma nova igreja, no local onde hoje está edificada a Matriz de São Sebastião que foi dada como pronta em 1820, para onde foi novamente transferida a imagem de São Sebastião.
1821	Um dos primeiros atos de Dom Pedro I, como Príncipe Regente do Brasil, foi anexar as terras da Banda Oriental do Uruguai, que passou a se chamar Província Cisplatina. Juan Lavalleja, caudilho cisplatino, inicia uma revolta e declara que a Província deva pertencer à “República das Províncias Unidas do Prata”. Essa atitude feriu os brios de Dom Pedro I e imediatamente o Brasil declarou guerra à Argentina.
1827	Em 1826, em meio à luta, inicia Alvear, Ministro da Guerra de Buenos Aires, a sua ofensiva, seguindo o Rio Negro até Bagé. Em janeiro de 1827, tentava impedir a passagem do Marquês de Barbacena (Comandante do Exército do Sul) além de Santa Tecla. Ao entrar em Bagé, parte do Exército Republicano, chefiado por Lavalleja, deixou um rastro de destruição, e a capela de São Sebastião não foi poupada. Tendo sido “rasgados os livros de registro, depredado o templo e levadas às alfaías”.
1828	Até o ano de 1828, o Exército do Sul estava em vantagem, porém, a Inglaterra resolveu intervir a favor dos Cisplatinos, pois havia interesses econômicos nesta região. Devido à intervenção da Inglaterra, Brasil tem de assinar um acordo de paz, desvincula a Cisplatina do Brasil e surge então a República Oriental do Uruguai.
1832	Na província de São Pedro as idéias liberais alastram-se, atingindo diversos segmentos da sociedade. Por isso, em 1832, o tenente Luis José Alpoin funda o partido Farroupilha, em Porto Alegre. É a semente da Revolução Farroupilha.
1835	A elite rio-grandense considera-se muito importante, por ser uma elite fronteiriça, com uma atuação militar permanente. Esse pensamento era respaldado pela tradição, vinda através das gerações. Entretanto esta elite sentia-se derrotada. Pois havia perdido a Guerra Cisplatina. Eles responsabilizavam o centralismo do governo brasileiro, como causador da ruína da província.
1836	Bagé, na época, era um vilarejo de pouco mais de uma centena de casinhas e ranchos, em torno da capela de São Sebastião. As terras que constituem o atual município de Bagé são, em 1836, palco de marchas de exércitos legais e rebeldes. Iniciados os movimentos militares, Bento Gonçalves dirigiu-se para a região de Bagé e no Arroio Pirai Grande concentrou cerca de 1800 homens e, em fevereiro de 1836, mandou intimar o Presidente Araújo Ribeiro a abandonar a República. Em setembro de 1836, Coronel João da Silva Tavares, um dos poucos, senão o único Comandante da Guarda Nacional que permanece fiel ao Império, marcha com 380 homens e acampa em Seival. Recebe então a notícia que Coronel Antônio de Souza Netto, chefe farroupilha, está próximo, no Passo do Lajeado, com cerca de 400 homens. Entram em combate e Antonio de Souza Netto fica vitorioso. Após o entrave no Seival, a força comandada por Souza Neto vem para o Passo das Pedras, sobre a margem esquerda do Arroio Jaguarão, a 35 quilômetros de Bagé. “Em 10 de setembro de 1836, Souza Netto é aclamado General em Chefe do Exército da República Rio-grandense, e, em campo de batalha, sustenta a bandeira tricolor da República com honra e glória durante a ausência de Bento Gonçalves. Nesta batalha travada em terras de Bagé nasce o espírito

	riograndense, que adota como insígnia oficial do RGS o Pavilhão Tricolor da República Rio-grandense de 1836”.
1841	As ocorrências da guerra fazem com que em 9 de janeiro de 1839 aconteça a mudança da capital Piratini para Caçapava e Alegrete, ficando a mesma ambulante. Voltar para Piratini e depois, nos primeiros dias de agosto de 1841, a Capital fica em Bagé, onde Domingos José de Almeida, Ministro da Fazenda, toma providências para reorganizar o que se havia extraviado nas andanças; instalar uma tipografia, encomenda uma impressora e óleo de linhaça para tintas dos “prelos”; com a finalidade de que o órgão de informação da República volte a circular, o que ocorre em 15 de dezembro de 1841.
1844	Em novembro de 1842 assumiu a presidência e o comando das armas, Luiz Alves de Lima e Silva, então Barão de Caxias. No mês seguinte ocorre o boato de uma conspiração dos deputados contra o presidente da República. Em agosto de 1843, Bento Gonçalves renuncia à presidência passando o cargo a José Gomes Jardim e o cargo no exército a David Canabarro. A partir de 1844, os republicanos percebem que a vitória final era impossível e iniciam-se as conversações de paz. A última reunião que precedeu a paz teve início em Bagé, no dia 6 de novembro de 1844.
1845	Finalmente na região do Poncho Verde, estavam reunidos os Imperiais e os Farrroupilhas. Foi difícil reunir os Chefes Farrroupilhas, mas Caxias intercedeu para insistir na obtenção da Paz. No dia 25 de fevereiro de 1845, conseguiram os farrapos terem sua reunião, sob a presidência de David Canabarro. Assim que Caxias recebeu os documentos assinados pelos farrroupilhas, lançou sua Proclamação aos Rio-grandenses, datada de 01 de março de 1845. No início de março, Caxias entra em Bagé com seu Estado-Maior e um grande número de oficiais, entre os quais o Coronel João da Silva Tavares. Dois dias depois, é a vez de Bento Gonçalves e Antônio de Souza Netto. Houve muita festa com luminárias, bailes, Te-Deum e fogos.
1846	Neste ano, a população de Bagé, envia requerimento à Assembléia Legislativa Provincial, pedindo para elevá-la à categoria de freguesia. Atendendo tal apelo, defendido com entusiasmo pelo Deputado Manoel Marques de Souza, a Assembléia Provincial, em 5 de junho, aprova duas leis (nº64 e nº65) elevando Bagé às condições de freguesia e município, respectivamente.

Fonte: IBGE (2015)

A cronologia apresentada é longa, pode ser considerada dispensável ou não relevante para a pesquisa apresentada, porém justifico da sua importância por ser esta a história que alunas e alunos aprenderam em outrora e aprendem até hoje nas escolas de Bagé, e dos municípios vizinhos, que pertenceram a Grande Bagé, foi a história que a mestranda que aqui disserta aprendeu e que despertou um angustiante questionamento, na menina negra, cheia de curiosidade e desde de pequena ávida por relatos históricos, lendas e contos... *Como eu e me família vivíamos em um lugar onde pessoas negras nunca chegaram?*

Tanto o relato mais breve, quanto a cronologia mais longa, apresentam a presença de indígenas, de portugueses e espanhóis, como também explicita a matéria jornalística citada no início deste texto, ambos os relatos silenciam sobre a presença negra na formação da Grande

Bagé. Há uma exaustiva narrativa consolidando a importância de Bagé nos fatos que sinalizam o fim da guerra dos farrapos, porém em nenhum momento é citado um dos fatos cruciais e cruel do acordo entre os rebelados e o império, o Massacre de Porongos, no então município de Piratini, hoje Pinheiro Machado.

É uma historiografia heróica, marcada por feitos militares, escondendo violências e barbáries, é praticamente um ode, um mito aos moldes da mitologia grega, onde Bagé parece a perfeita harmonia entre Atenas e Esparta.

A historiografia oficial de Bagé foi escrita por homens e mulheres brancos, pertencentes à burguesia da cidade, usarei expressão burguesia para descrever o lugar na sociedade ocupados por tais pessoas, em concordância com o pensador, escritor, rapper Emicida:

“Eu não utilizo a palavra elite porque o significado da palavra elite é ‘o que uma categoria tem de melhor’. Se referir a pessoas que têm dinheiro somente, como a elite da categoria humana, parece que a pirâmide da humanidade é definida pelo acúmulo. Então eu acho que a palavra correta para isso é burguesia, porque a diferença dessas pessoas para as outras é o dinheiro, e [para] várias dessas pessoas a única coisa que [elas] têm é o dinheiro<sup>67</sup>”.

A burguesia narra a história de Bagé produzindo um completo apagamento da presença de pessoas negras, do trabalho escravizado, de maneira a apresentar uma a região construída por mãos e dinheiro branco, de origem europeia, arrogando para si uma nobreza excludente, opressora, preconceituosa e violenta para com negras, negros, indígenas e brancos e branca pobres.

Usa-se de eufemismo para disfarçar a exploração da força de trabalho dos mais pobres, em sua maioria periféricos, grave herança escravocrata, que menospreza o trabalho manual, prestação de serviços e os ditos como não especializados, assim a empregada doméstica é chamada de 'secretária', obrigada a uma jornada de trabalho, não raramente de mais de 8h de trabalho, sem carteira de trabalho assinada, sob a justificativa de que a mesma é “como se fosse da família”, justificativa infame usada por muitos e muitos anos para a exploração de famílias inteiras nas estâncias, sem direito trabalhistas, e não raramente quando a carteira de trabalho dos trabalhadores rurais era assinada, descontava-se alimentação e hospedagem dos trabalhadores, quando os mesmos cumpriam exaustivas jornadas de trabalho como se escravizados fossem.

<sup>67</sup> <https://www.tenhomaisdiscosqueamigos.com/2021/06/09/discurso-emicida-elite-burguesia/>

Portanto é imprescindível, evidenciar que a história de Bagé também foi forjada por negros e negras, por pessoas tidas como comuns, por trabalhadores e trabalhadoras cujas experiências foram negadas pela História “oficial” da cidade, tendo em vista a escravização de homens e mulheres africanos e africanas, foi determinante como estratégia de ocupação luso-espanhola na fronteira, com apontado na dissertação do Historiador Bageense Tiago Rosa da Silva<sup>68</sup>, onde o mesmo explicita o grande número de homens e mulheres submetidos a escravização na região de Bagé, evidenciando assim o mesmo foi fundamental o uso da escravidão na demarcação da fronteira foi.

Tiago Rosa da Silva, aborda os territórios negros no município, a imprensa negra e o associativismo negro como um todo, potencializando a experiência histórica do povo negro de Bagé. Assim, como Tiago seu irmão doutorando em Antropologia Rafael Rosa da Silva tem suas pesquisas dedicadas ao estudo da presença negra em Bagé, tendo como metas principais o carnaval, o tradicionalismo gaúcho e os territórios negros na cidade.

Para Rafael Rosa da Silva<sup>69</sup>, uma análise sobre os discursos do tipo social do gaúcho e a construção da identidade do mesmo, ao mesmo tempo em que se discute a importância das manifestações afro-gaúchas – tendo o carnaval de rua de Bagé, cidade do interior do estado gaúcho, como análise – permite uma reflexão mais aprofundada para a construção de outros tipos sociais ligados a identidade sul-rio-grandense. Assim, a construção de uma narrativa folclorista romântica tende, em muitos casos, a excluir a possibilidade de possíveis diálogos entre diferentes grupos, bem como cristalizar determinada cultura como sendo pura ou autêntica acerca de um lugar. Através de uma abordagem de cultura popular que aponta para uma perspectiva de recusa e empréstimos, ou seja, de negociações, as pesquisas de Rafael, também, evidenciam a presença negra na cidade, e sua colaboração na formação da identidade do gaúcho bageense.

---

<sup>68</sup> SILVA, Tiago da Rosa. **Vivências e experiências associativas negras em Bagé-RS no Pós- abolição**: imprensa, carnaval e clubes sociais negros na fronteira sul do brasil - 1913-1980. 2018. 180 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em História, Instituto de Ciências Humanas, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2018. Disponível em: <https://guaiaca.ufpel.edu.br/handle/prefix/4367?mode=simple>. Acesso em: 04 set. 2021.

<sup>69</sup> SILVA, Rafael da Rosa. Entre purismo e negociação: a relação controversa entre o gauchismo e o carnaval em Bagé/RS. In: REUNIÃO DE ANTROPOLOGIA DO MERCOSUL, 15., 2023, Rio de Janeiro. **Anais [...]**. Rio de Janeiro: Eduff, 2023. v. 1, p. 1-20. Disponível em: [https://www.ram2023.sinteseeventos.com.br/modalidadetrabalho/public/?ID\\_MODALIDADE\\_TRABALHO=22&EIXO=301](https://www.ram2023.sinteseeventos.com.br/modalidadetrabalho/public/?ID_MODALIDADE_TRABALHO=22&EIXO=301). Acesso em: 04 set. 2023.

O também historiador Marcelo Santos Matheus<sup>70</sup>, em seu livro “A Produção da Diferença: Escravidão e desigualdade social ao sul do Império brasileiro (c. 1820-1870)” reflete a posição que a academia brasileira ocupa de vanguarda nos estudos sobre escravidão, baseado em pesquisa exaustiva e minuciosa em múltiplos arquivos, dialogando com os clássicos da historiografia brasileira e internacional, porém incorporando o contexto africano e valendo-se da micro-história para busca esmiuçar o tecido social e econômico da escravidão em Bagé no século XIX.

Sua obra apresenta um Brasil oitocentista que está longe de uma sociedade estática e ainda moldada no regime de *plantation*. Apontando assim o caráter horizontal e difuso da posse de escravizados, que rompe com a clivagem entre senhores e escravizados. Confirmando o consenso de que não era preciso possuir muitas posses para possuir cativos. Quem saía do cativeiro também buscava na propriedade escrava uma forma de ascensão social<sup>71</sup>.

Marcelo Santos Matheus avança ao associar tal quadro não apenas ao tráfico de africanos escravizados para o Brasil, a lógica horizontal da posse escrava advinha também de dinâmicas internas, sobretudo as relações sociais e afetivas construídas pelos escravizados, explicitando que universo da escravização é um mundo de complexidades e hierarquias sociais<sup>72</sup>. As possibilidades de diferenciação, marcaram não só relações internas como também conferiam legitimidade e estabilidade ao sistema como um todo. A liberdade era moldada pelo cotidiano e vinha em geral ainda dissociada de um sentido jurídico global de que todos tinham por natureza direito à mesma. Quem saía da escravização era assimilado, sim, mas seria considerado em uma posição social hierárquica e marcada pela inferioridade<sup>73</sup>.

A obra de Marcelo tem como recorte espacial a localidade de São Sebastião de Bagé, a partir de 1847, hoje município de Bagé, situado no extremo sul da província do Rio Grande. Bagé era, ao lado de Alegrete, um dos pontos mais importantes da região da Campanha gaúcha no que diz respeito à produção pecuária, com sua economia diretamente ligada às charqueadas pelotenses.

O autor introduz sua obra apresentando Maria Francisca do Rosário:

---

<sup>70</sup> MATHEUS, Marcelo Santos. **A produção da diferença**: escravidão e desigualdade social ao sul do império brasileiro (c. 1820-1870). São Leopoldo: Oikos, 2021. 448 p. Disponível em: [https://oikoseditora.com.br/files/A\\_producao\\_da\\_diferenca.pdf](https://oikoseditora.com.br/files/A_producao_da_diferenca.pdf). Acesso em: 14 set. 2023.

<sup>71</sup> Matheus (2021, p. 19).

<sup>72</sup> Matheus (2018, p.22).

<sup>73</sup> Matheus (2018, p.32).



Em 1864, a africana mina Maria Francisca do Rosário, residente em Bagé, extremo sul do Império do Brasil, apresentou uma queixa-crime contra o “alemão” Gaspar Guntapa. O motivo era bastante peculiar: a africana acusava o alemão de roubar uma escrava sua e de tentar conduzi-la pela fronteira. Como veremos ao longo deste estudo, a trajetória de Maria Francisca ilustra boa parte dos temas que serão aqui debatidos: a migração forçada de uma africana escravizada para as Américas; a migração para uma região fronteira; sua inserção social, através do batismo, em uma sociedade católica e escravista; a expressiva ascensão social de Maria, que passou pela conquista da liberdade, do casamento referendado pela igreja, pelo letramento (e casamento com um português) de sua primeira filha, da compra de vários imóveis em Bagé, da participação na Irmandade do Rosário da localidade, pelo fato dela, ao que parece, ser a peça central de uma bem tramada comunidade de africanas minas e, por fim, mas não menos importante, em razão da forra ter alcançado o posto de senhora de outras almas<sup>74</sup>.

## 4 A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DE NEGRAS E NEGROS NO BRASIL

*Quando foi proclamada a República em 1889, diziam muitos deputados que era preciso dar instrução e educação aos filhos dos ex-escravos que tanto lutaram para esta gloriosa terra. Esses discursos entusiásticos com palavras de liberdade, igualdade, não passaram de utopia para nós pretos<sup>75</sup>.*

Este capítulo trata sobre História da educação brasileira, por meio da História da educação de negros no Brasil, onde os negros e negras são sujeitos no processo de constituição e expansão escolar. Tem como objetivo analisar reflexivamente a condição do negro nesse processo, a fim de verificar quando e como ocorreu sua inserção na escola pública, uma vez que por muito tempo viveu na condição de exclusão, buscando também refletir as discussões e ações voltadas para a inclusão e promoção da igualdade social do negro na sociedade por meio do acesso à educação. Para isso, propomos uma travessia pelo contexto sociopolítico, econômico e cultural da educação, que vai desde os interesses, nos quais essa foi sendo concebida no Brasil, ainda no período Colonial (1759) até o advento da atual constituição (1988), no sentido de que, no meio dela possamos entender melhor os contextos nos quais, ao longo dos séculos foi se constituindo a educação brasileira.

Para o pesquisador Ranchimit Nunes,

---

<sup>74</sup> Matheus (2018, p.17)

<sup>75</sup>CUNHA, Horácio da. Um apelo aos pretos brasileiros. **A Voz da Raça**. São Paulo, p. 1-4. ago. 1937. Disponível em: [http://memoria.bn.br/pdf/845027/per845027\\_1937\\_00068.pdf](http://memoria.bn.br/pdf/845027/per845027_1937_00068.pdf). Acesso em: 12 jul. 2021.

A historiografia da educação escolar brasileira descreve, cronologicamente, a constituição de um sistema educacional escolar brasileiro excludente que se inicia desde o período Colonial. A exclusão de negros e negras nesse cenário está associada a dois resultantes processos vividos por certos grupos sociais, aqui referem-se aos negros e negras, indígenas, mulheres, brancos pobres, entre outros, ao longo de um movimento histórico que os interdito e, ao mesmo tempo, criou uma situação que os impõe hoje a condição de serem incluídos. No caso específico de negros e negras, a somatória de critérios como discriminação racial em função da cor da pele, a estigmatização e a rejeição chegou historicamente a tal ponto, que foram excluídos completamente do cenário educacional, um problema que até hoje tem reflexos e consequências na promoção de sua cidadania e sociabilidade<sup>76</sup>.

Para os pesquisadores Marcus Vinícius Fonseca e Surya Barros<sup>77</sup>, após um longo processo de reivindicação construído pelos movimentos sociais criados pela população negra durante todo o século XX, suas demandas educacionais foram incorporadas à educação brasileira. A partir dos anos de 1980, estas reivindicações começaram a encontrar ressonância em diferentes segmentos da sociedade, possibilitando a construção de dispositivos pedagógicos e legais que estabeleceram diretrizes para o tratamento das questões étnico-raciais na educação. Portanto, podemos atribuir tal transformação à persistência e capacidade do movimento negro de vencer as resistências apresentadas por setores que desconsideravam o racismo como elemento estruturante da sociedade brasileira.

Segundo Petrônio Domingues e Denise Bispo<sup>78</sup>, historicamente, negros e negras protagonizam intensos debates e embates buscando e construindo formulações de propostas que levassem ao reconhecimento da cultura africana e afro-brasileira na formação da sociedade brasileira. Sendo de suma importância, nesse processo o protagonismo de militantes negros e negras, muitos deles professores e professoras que a partir de uma vida dedicada a luta pela garantia de direitos da população negra conseguiram afirmar uma retórica racializada, negociar questões identitária, encampar projetos de inserção social, realizar ações coletivas no campo dos direitos e cidadania e estabelecer interlocuções e alianças e demandas frente aos diversos setores da sociedade, enfim, os ativistas de muitas gerações que conseguiram abrir espaços na sociedade

<sup>76</sup> NUNES, Ranchimit Batista. História da Educação Brasileira: o negro no processo de constituição e expansão escolar. In: Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste, Não use números Romanos ou letras, use somente números Arábicos., 2014, Natal. **Anais [...]**. Natal: Edufrn, 2015. v. 1, p. 1-15.

<sup>77</sup> FONSECA, Marcus Vinícius da; BARROS, Surya Aaronovich Pombo de (org.). **A História da Educação dos Negros no Brasil**. Niterói: Eduff, 2016. 442 p.

<sup>78</sup> DOMINGUES, Petrônio; BISPO, Denise Maria Souza. População Negra e Educação em Sergipe (1980-2003). In: ARANTES, Adlene Silva *et al* (org.). **Território Negro: percepções históricas e educacionais sobre as relações étnico raciais no nordeste brasileiro**. Recife: Ufpe, 2020. p. 102-121. Disponível em: [http://www.mpsp.mp.br/portal/page/portal/documentacao\\_e\\_divulgacao/doc\\_biblioteca/bibli\\_servicos\\_produtos/BibliotecaDigital/BibDigitalLivros/TodosOsLivros/Territorio\\_negro.pdf](http://www.mpsp.mp.br/portal/page/portal/documentacao_e_divulgacao/doc_biblioteca/bibli_servicos_produtos/BibliotecaDigital/BibDigitalLivros/TodosOsLivros/Territorio_negro.pdf). Acesso em: 17 jul. 2021.

civil, nas Instituições e no próprio Estado, construindo, produzindo e dando visibilidade, principalmente pela via educacional, a novos aspectos das condições sociais, culturais e econômicas da população negra na sociedade brasileira.

De acordo com Adriana Silva<sup>79</sup>, a luta pelo direito à Educação é parte da história do povo afro-brasileiro. Nas conversas de parlamentares ao longo da segunda metade do século XIX, no Rio de Janeiro, capital da brasileira na época, uma das cidades de maior volume de entrada de escravizados sequestrados em África, eram recorrentes as discussões acerca das condições de mobilidade dos cativos ao longo do espaço urbano, da legitimidade da posse da mão de obra escravizada, do tráfico, dos direitos de cativos e libertos, bem como da permissão ou da proibição ao acesso dos mesmos às primeiras letras e ao ensino secundário.

Segundo Domingues<sup>80</sup>(2008), embora a maioria esmagadora dos cativos já havia conquistado sua liberdade no momento da decretação da Lei Áurea, as primeiras décadas depois da abolição da escravatura, em 1888, e a proclamação da República, em 1889, foram decisivas para o futuro da população negra no Brasil. Isso porque a oficialização da abolição da escravatura foi o reconhecimento legal de algo que já existia de fato. Porém, isso não a torna menos importante, de maneira que seu valor real e simbólico deve ser menosprezado.

O autor ainda cita o registro George Reid Andrews<sup>81</sup>, historiador americano da Afro-América Latina e professor da Universidade de Pittsburgh, o qual afirma que observadores contemporâneos e subsequentes reconheceram que a abolição da escravatura representou “uma vitória do povo e – poderíamos acrescentar – uma conquista dos negros livres e escravos”, a qual talvez tenha sido uma das primeiras expressões de democracia da história do país.

Para Petrônio Domingues,

O que significava ser livre para a população afrodescendente em diáspora no Brasil? Ter autodeterminação; ser dona de seu próprio destino. E ser cidadão, em um contexto no qual floresciam os ideários do racismo científico (como darwinismo social,

<sup>79</sup> SILVA, Adriana Maria Paulo da. Aprender com perfeição e sem coação: uma escola para meninos pretos e pardos na corte. **XXVII Simpósio Nacional de História**, Natal, p. 1-17, jul. 2013. Disponível em: [http://www.snh2013.anpuh.org/resources/anais/27/1364743490\\_ARQUIVO\\_OPROTAGONISMOSOCIALDEPROFESSORESNEGROSDACORTENAPRODUCAODEEXPERIENCIASCOLARESINDEPENDENTES\\_RIODEJANEIRO,SECULOXIX\\_.pdf](http://www.snh2013.anpuh.org/resources/anais/27/1364743490_ARQUIVO_OPROTAGONISMOSOCIALDEPROFESSORESNEGROSDACORTENAPRODUCAODEEXPERIENCIASCOLARESINDEPENDENTES_RIODEJANEIRO,SECULOXIX_.pdf). Acesso em: 12 jul. 2021.

<sup>80</sup> DOMINGUES, Petrônio. Um “templo de luz”: frente negra brasileira (1931-1937) e a questão da educação. **Revista Brasileira de Educação**, Sergipe, v. 13, n. 39, p. 517-596, set. 2008. Quadrimestral. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/hqBHpKJHntbrVMgJb3Fpv9M/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 17 jul. 2021.

<sup>81</sup> ANDREWS, 1991 *apud* DOMINGUES, 2008.

determinismo evolucionista, arianismo, eugenia) e as teorias do branqueamento da nação?<sup>82</sup>.

Domingues<sup>83</sup> em resenha da obra “Diploma de brancura: política social e racial no Brasil (1917-1945)”, livro do professor Jerry Dávila, nascido em Porto Rico, professor associado da Universidade da Carolina do Norte em Charlotte, foi professor visitante na Universidade de São Paulo (USP) e na Pontifícia Universidade Católica (PUC) do Rio de Janeiro, nos informa que segundo Dávila muitos intelectuais atribuíam a inferioridade do povo brasileiro à herança biológica e cultural da “raça negra” impressa no fenômeno da mestiçagem. Palavras de Jerry Dávila<sup>84</sup> :

No entanto, esses pressupostos racistas não ficaram confinados aos meios acadêmicos, tendo sido divulgados por jornalistas através da imprensa, incorporados nos postulados e discursos médicos e debatidos por políticos, que, aliás, os adotaram na elaboração e implementação de programas governamentais.

Ainda de acordo com Domingues, diante da não inclusão ou da inclusão marginal, das práticas de discriminação racial e tratamento diferenciado em relação à população branca, a cidadania plena continuava sendo um sonho para a população negra. Assim, nasce a Frente Negra Brasileira, um grupo das “pessoas de cor” que logo percebeu que era necessário unir-se e lutar coletivamente, por meio de reivindicações e projetos, pela conquista de respeito, reconhecimento, dignidade, empoderamento, participação política, emprego, educação e terra, como forma de tornar a cidadania plena em realidade, não mais sonho<sup>85</sup>.

Ainda de acordo com o mesmo autor, visando tornar a cidadania plena realidade, os jornais da imprensa negra paulista incentivam a “população de cor” a procurar o caminho da educação formal. Nesse contexto, nas primeiras décadas do século XX, floresceram muitas associações negras que vislumbravam, na educação, senão a solução, pelos menos um pré-requisito indispensável para a resolução dos problemas da “gente de cor” na sociedade brasileira, pois se a Abolição não resolveu muitas das necessidades sociais, políticas, econômicas e culturais do negro, ela lhe abriu a possibilidade de organizar-se em condições diferentes daquelas da escravidão, com graus significativamente diferentes de liberdade<sup>86</sup>.

---

<sup>82</sup> DOMINGUES, 2008, p.517..

<sup>83</sup> DOMINGUES, 2008a.

<sup>84</sup> DÁVILA, 2006 apud DOMINGUES, 2008, p. 517.

<sup>85</sup> Ibidem.

<sup>86</sup> Ibidem.

Segundo a socióloga Regina Pahim Pinto, nas associações negras a educação era concebida como "uma maneira do negro ganhar respeitabilidade e reconhecimento, de habilitá-lo para a vida profissional, de permitir-lhe conhecer melhor os seus problemas e, até mesmo, como uma maneira de combater o preconceito"<sup>87</sup>.

Para George Andrews<sup>88</sup>, dada a sua história prévia de vida organizacional, não surpreende que os afro-brasileiros tenham passado prontamente a reagir a essas novas necessidades e explorar essas novas possibilidades.

Segundo Domingues<sup>89</sup> Assim a defesa da educação se tornou dentre as bandeiras de luta, uma das prioritárias, afinal, o analfabetismo era um dos principais problemas que assolavam a população negra, como consta no jornal O Alfinete em notícia sobre o analfabetismo publicada em 22 de setembro de 2018, onde revelava que o analfabetismo “predominava em mais de dois terços de tão infeliz raça”.

Ainda de acordo com o mesmo autor, dessa maneira a FNB se constitui como resultado do acúmulo de experiência organizativa dos afro-paulistas, contabilizando no período entre 1897 a 1930 cerca de 85 associações negras fundadas na capital paulista. Entre os vários departamentos que formavam a Frente, o maior e mais importante foi o departamento de Instrução, também chamado de Departamento de Cultura ou de Intelectual, o mesmo era o responsável pela área educacional da FNB.<sup>90</sup>

A todo momento, soam em nossos ouvidos os ecos de uma liberdade que há quarenta anos se tornou em realidade patente, e mui breve fará meio centenário. E, nós, os descendentes dos primeiros obreiros desta terra, porque razão, haveremos de viver, sem mais produzir? Escolas a profusão, a escolher. Eduquemos mais e mais os nossos filhos, dando-lhe uma educação e uma instrução de acordo com as suas inspirações. Assim, contemplaremos, também, negros artistas, negros doutos, negros cientistas mais em harmonia com o progresso nosso. Que satisfação, para todos nós, ir contemplar num salão do arie os trabalhos de um negro prestando o seu concurso às homenagens, já prestadas aos nossos, pelos artistas brancos que sabem nos elogiar no ritmo da poesia, da musica e nas paginas dos seus livros, nas telas que são admiradas pelos amantes da arte; nas hermas o monumentos<sup>91</sup>.

<sup>87</sup> PINTO, 1993 *apud* DOMINGUES, 2008.

<sup>88</sup> ANDREWS, George Reid. Protesto político negro em São Paulo, 1888-1988. **Estudos Afro-Asiáticos**, Rio de Janeiro, n. 21, p. 27-48, jan. 1991.

<sup>89</sup> DOMINGUES, 2008.

<sup>90</sup> *Ibidem*.

<sup>91</sup> Trecho extraído do jornal A Voz da Raça, de 28 de outubro de 1933, p. 2.

O trecho extraído do texto propagando do jornal A Voz da Raça, de 1933, é possível perceber que o conceito educação articulado pela Frente Negra Brasileira era bastante amplo, compreendendo tanto o ensino pedagógico formal quanto a formação cultural e moral do sujeito, de maneira que a palavra educação era usada com frequência nos dois sentidos, enquanto que quando o objetivo era se referir a alfabetização ou escolarização a palavra usada era ‘instrução’. Em outro trecho extraído de A Voz da Raça, nas palavras de José Bueno Feliciano<sup>92</sup>, “ a fim de não serem insultados a cada momento, a instrução e a educação faríamos respeitados”, demonstrando que a educação era também vista como arma e estratégia na luta contra o preconceito<sup>93</sup>.

Organizações de outros estados se inspiraram na experiência da FNB e também se preocuparam com a alfabetização e educação da “população de cor”. Esse foi o caso da Frente Negra Pelotense, do Rio Grande do Sul. Nascida no bojo de uma “Campanha Pró-Educação”, a agremiação inscrevia logo no primeiro artigo de seu estatuto que se destinava “a pugnar pela união, educação, instrução, reabilitação e engrandecimento de todos os elementos da raça negra”. Pretendendo assim realizar palestras, conferências, organizar bibliotecas, cursos de alfabetização, objetivando ações que tendiam a elevar o nível intelectual e cultural do “homem de cor”.

A instrução era entendida como a principal arma dos negros na conquista da cidadania, pois, uma vez instruídos, eles tomariam conhecimento de seus direitos e deveres, bem como estariam habilitados para advogá-los. Para algumas de suas lideranças, a FNP devia empregar seus esforços apenas à educação, por isso pleitearam mudar seu nome para Frente Educacional Pelotense<sup>94</sup>.

Em 1936, tendo entendido a sua maior representatividade no cenário nacional, surge a ideia de tornar a organização um partido político, assim depois de um longo processo de articulação e pressão política, o Tribunal Superior de Justiça Eleitoral permite o registro do Partido Frente Negra Brasileira. Porém, o novo partido não teve a oportunidade de passar por um pleito eleitoral, nem mesmo de demonstrar sua força política em decorrência do fechamento do congresso por Getúlio Vargas, com apoio das forças armadas, em 10 de novembro de 1937. Vargas anuncia assim, a outorga de uma nova Constituição da República, a qual ficou conhecida

<sup>92</sup> Trecho extraído do Jornal A Voz da Raça, de 24 de junho de 1933, p.4.

<sup>93</sup> DOMINGUES, 2008.

<sup>94</sup> DOMINGUES, 2008, p. 531.

sob a alcunha de “polaca”, em virtude de ser fortemente inspirada nas constituições fascistas da Itália e Polônia, onde a partir da sua vigência ficou praticamente regulamentada e institucionalizada a ditadura do Estado Novo, no qual foram suprimidos direitos civis e muitas das liberdades individuais. Logo em seguida, em dezembro de 1937, por decreto são abolidos todos os partidos políticos, por os declarar ilegais, conseqüentemente a FNB encerra as suas atividades alguns meses antes do cinquentenário da abolição<sup>95</sup>.

Em 1944, no Rio de Janeiro, nasce o Teatro Experimental do Negro (TEN), nas palavras de Adias Nascimento<sup>96</sup>, “com o propósito de resgatar, no Brasil, os valores da pessoa humana e da cultura negro-africana dos degradados e negados por uma sociedade dominante que, desde os tempos da colônia, portava a bagagem mental de sua formação metropolitana europeia, imbuída de preconceitos pseudo-científicos sobre a inferioridade da raça negra”.

Desde a sua formação fica muito evidente ao TEN a necessidade de atuar em duas frentes: promovendo a denúncia dos equívocos e da alienação dos chamados estudos afro-brasileiros<sup>97</sup>, bem como fazer com que o próprio negro/negra tomasse consciência da situação objetiva na qual estava inserido. Assim, o TEN alfabetizava seus primeiros participantes, recrutados entre operários, empregados e empregadas domésticas, favelados e faveladas sem profissões definidas, modestos funcionários públicos, oferecendo aos mesmos uma nova atitude, um critério próprio que os habilitava a ver, enxergar o espaço que ocupavam, como grupo afro-brasileiro, no contexto da sociedade brasileira, inaugurando dessa forma uma fase prática, oposta ao sentido acadêmico e descritivo dos estudos afro-brasileiros<sup>98</sup>.

Segundo Luiz Alberto Oliveira Gonçalves, o projeto do Teatro Experimental do Negro abria de forma muito concreta novos caminhos para pensar o futuro de negras e negros e o desenvolvimento da cultura brasileira. No que se refere a educação o TEN tinha as seguintes proposições: “ensino gratuito a todas as crianças brasileiras, admissão subvencionada de

---

<sup>95</sup> Ibidem.

<sup>96</sup> NASCIMENTO, Adias. Teatro Experimental do Negro: trajetória e reflexões. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 18, n. 50, p. 209-224, 01 abr. 2004. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/9982>. Acesso em: 12 jul. 2021.

<sup>97</sup> Adias Nascimento referece aos Estudos afro-brasileiros desenvolvidos a partir do “problema do negro” onde iniciaram-se as pesquisas no Brasil dedicadas ao continente africano e a pessoas que de lá sofreram com o processo de diáspora. Assim, dois campos de conhecimento surgiram - os estudos africanos e os estudos afro-brasileiros - e foram por muito tempo demasiadamente conectados. Neste primeiro momento dos estudos africanos, anterior à institucionalização na década de 1960, falava-se de África associando-a aos seus descendentes no Brasil e a questão racial no país.

<sup>98</sup> NASCIMENTO, 2004.

estudantes nas instituições de ensino secundário e universitário, de onde foram excluídos por causa da discriminação e da pobreza resultante de sua condição étnica<sup>99</sup>. Assim, o TEN acreditava ser possível combater o racismo e o preconceito por meio da cultura e da educação, de maneira a restituir a verdadeira imagem histórica do negro e da negra brasileira.

Segundo os pesquisadores Luiz Alberto Oliveira Gonçalves e Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva<sup>100</sup>, as propostas que se originam no movimento negro do carioca resultam de um profundo diagnóstico feito pelo sociólogo Guerreiro Ramos (1915-1982). Ficou conhecido por suas posições polêmicas e seus embates com os sociólogos paulistas como Florestan Fernandes e Gilberto Freyre. Guerreiro se recusava a aceitar a ideia de que havia um “problema do negro”, para ele o brando é que pensava o negro como um problema, dessa maneira ele via a situação de precariedade na qual as populações negras estavam inseridas, incluídas aí a baixa escolarização, não como um problema do negro, mas um problema nacional, onde os brancos tinham também sua parcela de responsabilidade pela busca de soluções.

Para Petronilha, em síntese, pode-se afirmar que o projeto político do TEN aponta para a educação como dever do Estado e direito dos cidadãos. Essa visão fazia com que os militantes cariocas criticassem os militantes paulistas, pois afirmavam que assumir para si aquilo que seria tarefa do Estado, acabaria criando uma espécie de isolamento de negros e negras, uma forma de gueto. No projeto do TEN educação e cultura caminham juntos, onde segundo Guerreiro Ramos, após os negros e negras terem desenvolvido um profundo sentimento de inferioridade cujas raízes estão na cultura brasileira, para que seja possível uma libertação desse sentimento, não basta apenas escolariza-los, seria preciso produzir uma radical revisão dos mapas culturais, que as elites e, por consequência, os currículos escolares, elaboraram sobre o povo brasileiro<sup>101</sup>.

Enfrentando dificuldade financeiras desde o início de suas atividades, o TEN tem seu encerramento em 1961, deixando um importante legado as artes brasileiras, no teatro, no cinema e na televisão brasileira, tendo em vistas que possibilitou espaços para atores e atrizes negras estrelarem no audiovisual brasileiro, como a maravilhosa atriz Léa Garcia, que foi indicada ao prêmio de melhor interpretação feminina no Festival de Cannes em 1957 por sua atuação no filme *Orfeu Negro*, vencedor do Oscar de melhor filme estrangeiro em 1959. Em 2004, recebeu o

<sup>99</sup> NASCIMENTO, 1978, p. 193 *apud* GONÇALVES; SILVA, 2000, p.148.

<sup>100</sup> GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Movimento Negro e Educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 4, p. 134-158, 01 set. 2000. Trimestral. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/8rz8S3Dxm9ZLBghPZGKtPjv/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 18 ago. 2021.

<sup>101</sup> GONÇALVES, 1997.



prêmio máximo do cinema brasileiro, no Festival de Gramado, pelo filme “Filhas do Vento”, sendo uma das maiores referências artísticas para as novas gerações de artistas e militantes negros.

Na década de 1960 o Presidente João Goulart resolveu promover uma série de grandes comícios a fim de mobilizar a população em favor das reformas de base<sup>102</sup>. O primeiro comício ocorreu no Rio de Janeiro, no dia 13 de março de 1964, sendo chamado de Comício das Reformas, ao qual compareceram cerca de 200 mil pessoas. Na ocasião, acompanhado de todo o ministério, deputados, autoridades e líderes sindicais, o Presidente João Goulart proclama a necessidade de mudar a Constituição Federal e anuncia a adoção de medidas, como o tabelamento dos aluguéis, a nacionalização das refinarias de petróleo pertencentes ao capital privado e, o que seria o princípio da reforma agrária, a desapropriação das terras em torno dos grandes açudes públicos e às margens das rodovias e ferrovias. Seis dias depois, as forças conservadoras promovem, em São Paulo, a Marcha da Família com Deus pela Liberdade, manifestação que reúne cerca de 500 mil pessoas e simboliza a sustentação civil ao que estava por vir: a deposição do Presidente João Goulart pelos militares em 1º de abril de 1964<sup>103</sup>.

No dia 2 de abril, Ranieri Mazzilli assumiu interinamente o governo e, no dia seguinte, com o poder de fato na mão dos militares, desencadeia-se em todo o País uma onda de prisões de líderes políticos, sindicais e camponeses, enquanto João Goulart se refugia no Uruguai. No dia 9, o Supremo Comando Revolucionário, formado pelo General Costa e Silva, o Vice-Almirante Augusto Rademaker e o Tenente-Brigadeiro Correia de Melo, decreta o Ato Institucional nº 1 (AI-1), permitindo a cassação de mandatos legislativos, a suspensão dos direitos políticos de qualquer cidadão e a punição dos integrantes da administração pública, além de determinar a

---

<sup>102</sup> As chamadas "reformas de base" transformaram-se em bandeiras do governo João Goulart (1961-1964). Sob essa ampla denominação de "reformas de base" estava reunido um conjunto de iniciativas: as reformas bancária, fiscal, urbana, administrativa, agrária e universitária. Sustentava-se ainda a necessidade de estender o direito de voto aos analfabetos e às patentes subalternas das forças armadas, como marinheiros e os sargentos, e defendia-se medidas nacionalistas prevendo uma intervenção mais ampla do Estado na vida econômica e um maior controle dos investimentos estrangeiros no país, mediante a regulamentação das remessas de lucros para o exterior. O carro-chefe das reformas era, sem dúvida, a reforma agrária que visava eliminar os conflitos pela posse da terra e garantir o acesso à propriedade de milhões de trabalhadores rurais. Em discurso por ocasião do encerramento do 1º Congresso Camponês realizado em Belo Horizonte em novembro de 1961, João Goulart, afirmou que não só era premente a realização da reforma agrária, como também declarou a impossibilidade de sua efetivação sem a mudança da Constituição brasileira que exigia indenização prévia em dinheiro para as terras desapropriadas (FERREIRA, 2021).

<sup>103</sup> CÂMARA DOS DEPUTADOS. **50 Anos do Golpe de 1964**. 2014. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/plenario/discursos/escrevendohistoria/golpe-de-1964>. Acesso em: 19 out. 2021.

eleição indireta do Presidente da República para um mandato até 31 de janeiro de 1966. No dia seguinte, é divulgada a primeira lista dos atingidos pelo AI-1, à qual se seguiram várias outras nos dias e meses seguintes, cerca de 3.500 pessoas entre deputados federais e estaduais, oficiais das Forças Armadas, lideranças políticas, funcionários públicos e dirigentes sindicais. No dia 11, numa eleição de candidato único, o Congresso Nacional elege para a Presidência da República o Marechal Castelo Branco. O Vice-Presidente eleito é José Maria Alkmin, Deputado Federal (PSD) e Secretário de Finanças de Minas Gerais. Marechal Castelo Branco assume o poder em 15 de abril e três meses depois obtém do Congresso Nacional a prorrogação de seu mandato até 15 de março de 1967, adiando-se por um ano, para 3 de outubro de 1966, as eleições presidenciais. O regime ditatorial cívico-militar se estende até 15 de março de 1985<sup>104</sup>.

A partir de meados da década de 1970, junto o florescimento dos movimentos sociais, renasce o movimento negro brasileiro, com um discurso radical e contestador. Carlos Halsenbalg (1984, p. 148-149), afirma que “renascimento do movimento negro foi associado à formação de um seguimento ascendente e educado da população negra que, por motivos raciais, sentiu seu projeto de mobilidade social bloqueado. Também se deve acrescentar o impacto das novas das novas configurações no cenário internacional, as quais serviram de inspiração, como: a campanha pelos direitos civis e o movimento do negro nos Estados Unidos e as lutas de libertação nacional das colônias portuguesas na África”.

Segundo Nilma Lino Gomes<sup>105</sup> o Movimento Negro conquistou um lugar de existência afirmativa no Brasil, em virtude de trazer para o debate na cena pública, o racismo, indagando as políticas públicas e seu comprometimento com a superação das desigualdades raciais. Outro ponto importante apontado pela autora é o movimento ressignifica e politiza a raça, conceitualizando a palavra “raça” de maneira emancipatória e não inferiorizante. Para o sociólogo Antônio Sérgio Alfredo Guimarães:

“Raça” é um conceito que não corresponde a nenhuma realidade natural. Trata-se, ao contrário, de um conceito que denota tão somente uma forma de classificação social, baseada numa atitude negativa frente a certos grupos sociais, e informada por uma noção específica de natureza, como algo endodeterminado. A realidade das raças limita-se, portanto, ao mundo social. Mas, por mais que nos repugne a empulhação que o conceito de ‘raça’ permite – ou seja, fazer passar por realidade natural preconceitos, interesses e valores sociais negativos e nefastos –, tal conceito tem uma realidade social

<sup>104</sup> Ibidem.

<sup>105</sup> GOMES, Nilma Lino. **O Movimento Negro Educador**: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis: Vozes, 2017. 154 p.

plena, e o combate ao comportamento social que ele enseja é impossível de ser travado sem que se lhe reconheça a realidade social que só o ato de nomear permite<sup>106</sup>.

Ressignificando a raça, o movimento indaga a história do país e da população negra brasileira, construindo novos enunciados e instrumentos teóricos, ideológicos, políticos e analíticos para explicitar como o racismo brasileiro opera não somente na estrutura do Estado, mas também na vida cotidiana das suas próprias vítimas. Dando assim, outra visibilidade a questão étnico-racial, interpretando-a como trunfo, e não mais como um empecilho a construção de uma sociedade mais democrática, onde todos e todas deverão ser reconhecidos na sua diferença, sendo tratados igualmente como sujeitos diferentes<sup>107</sup>.

Assim, nas palavras de Nilma, o Movimento Negro pode ser entendido como as mais diversas formas de organização e articulações das negras e negros politicamente posicionados na luta contra o racismo e que visam à superação desse perverso fenômeno na sociedade. Onde o que importa para autora é a compreensão da potência desse movimento social e as dimensões mais reveladoras do seu caráter emancipatório, reivindicativo e afirmativo, marcas que o caracterizam como um importante ator político e como um educador de pessoas, coletivos e instituições ao longo da história e percorrendo as mais diversas gerações.

Na década de 1980, o Movimento Negro Unificado marcou importante presença na ANC, aproveitando-se que o processo constituinte se deu de maneira descentralizada, contando em uma suas primeiras etapas, chamada de fase popular, com a participação de atores extraparlamentares. Assim, o movimento negro fez uso de todos os instrumentos de participação popular no processo constituinte. Onde no que se refere às audiências públicas, dois encontros foram destinados a tratar da temática racial.

A partir dos relatórios elaborados tendo como base as discussões e proposições oriundas dos encontros e audiências públicas realizadas nas primeiras etapas da Assembleia Nacional Constituinte, o Movimento Negro encaminhou demandas à mesma, as demandas encaminhadas são apresentadas no quadro abaixo:

---

<sup>106</sup> GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. **Racismo e Anti-Racismo no Brasil**. São Paulo: 34,1999, p.13.

<sup>107</sup> Ibidem.

**Quadro 02 - Demandas voltadas para a educação encaminhadas pelo movimento negro a ANC<sup>108</sup>.**

ASSUNTO / TEMA	DEMANDA
MENOR	Estabelecimento de que é dever do Estado a educação e a manutenção da criança carente dos zero aos dezesseis anos.
EDUCAÇÃO	O processo educacional respeitará todos os aspectos da cultura brasileira. É obrigatório a inclusão nos currículos escolares de I, II, e III graus, do ensino da História da África e da história do Negro no Brasil.
	A Educação será gratuita, em todos os níveis, independentemente da idade do educando. Será obrigatória a nível I e II graus.
	A elaboração dos currículos escolares será, necessariamente, submetida à aprovação de representante das comunidades locais.
	A verba do Estado destinada à Educação corresponderá a 20% do orçamento da União.
	Que seja alterada a redação do § 8.0 do Artigo 153 da Constituição Federal, ficando com a seguinte redação: A publicação de livros, jornais e periódicos não depende de licença de autoridade. Fica proibida a propaganda de guerra, de subversão da ordem ou de preconceitos de religião, raça, de cor ou classe, e as publicações e exteriorizações contrárias à moral e aos bons costumes.
A ocupação dos cargos de direção e coordenação nas escolas públicas e de delegado de ensino serão efetivadas mediante eleição, com a participação dos professores, alunos e pais de alunos.	
CAMINHO DIDÁTICO-PEDAGÓGICO PARA A QUESTÃO RACIAL	A Educação é inseparável dos princípios da igualdade entre o homem e a mulher, do repúdio a todas as formas de racismo e de discriminação (permitirá de forma larga o legislador ordinário criar uma nova orientação à educação, no sentido de potencializar mulheres e negros, 50,5% e 44% da população respectivamente.
	O acesso ao processo educacional é assegurado: <ul style="list-style-type: none"> <li>→ pela gratuidade do ensino público em todos os níveis;</li> <li>→ pela adoção de um sistema de admissão nos estabelecimentos de ensino público que, na forma da lei, confira a candidatos economicamente carentes, desde que habilitados, prioridade de acesso, até o limite de 50% das vagas;</li> <li>→ pela expansão desta gratuidade, mediante sistema de bolsas de estudo, sempre dentro da prova de carência econômica de seus beneficiários;</li> <li>→ pelo auxílio suplementar ao estudante para a alimentação, transporte e vestuário, caso a simples gratuidade de ensino não permita,</li> </ul>

<sup>108</sup> SANTOS, Natália Neris da Silva. Vozes Negras no Congresso Nacional: o Movimento Negro e a Assembleia Nacional Constituinte de 1987-1988. **Anais**. 39º Encontro Nacional Anual da ANPOCS. Caxambu, 2015. Disponível em <http://www.anpocs.com/index.php/encontros/papers/39-encontro-anual-da-anpocs/gt/gt32/9750-vozes-negras-no-congresso-nacional-o-movimento-negro-e-a-assembleia-nacional-constituente-de-1987-1988/file>. Acessado em 20.10.2021.

	<p>→ comprovadamente, que venha a continuar seu aprendizado; pela coação complementar à rede municipal de escolas de promoção popular capazes de assegurar efetivas condições de acesso à educação de toda a coletividade.</p>
--	--

Fonte: SANTOS (2015).

#### 4.1 CONDIÇÕES DE ACESSO À EDUCAÇÃO PARA A POPULAÇÃO NEGRA

Fui alfabetizada em casa, por minha mãe, dona Jocelma, por volta dos 5 anos. Por que alfabetizada em casa? Porque a escola mais próxima, ficava no hoje reconhecido como quilombo Vila da Lata, próximo uns 5 km da estância na qual vivíamos, meu pai era Capataz e minha mãe a cozinheira da estância Santa Luzia, assim não havia transporte para a escola, e seria um tanto trabalhoso meu pai ir me levar e me buscar da escola tendo em vista que ele ia para a lida ainda madrugada e voltava demasiado cansado na hora do almoço. Minha mãe considerando, que a ‘professora’ da escola, não possuía formação específica para alfabetização, sendo alguém que como ela sendo alfabetizada, se dispunha a alfabetizar as crianças da redondeza na precária escolinha da Lata, faz a opção dela mesma me ensinar as letras, a juntá-las para formar palavras e mais tarde frases, bem como me ensina os números, a contar, somar, dividir, multiplicar e dividir.

Minha tentativa protelar ao máximo nossa partida da estância, pois teria que ir para a vila, ou seja Aceguá, que naquele momento ainda não era cidade, para que eu pudesse estudar na então escola estadual Barão de Aceguá, o que nos separaria de meu pai, que ficaria trabalhando na estância. Porém, no ano de 1992, meu avô, seu Pedro, convida meu pai a fazer parte do Sindicato dos Trabalhadores Rurais, como suplente em algum cargo, ao qual não lembro ao certo, e isso acaba desagradando o padrão de meu pai que o demite junto a minha mãe.

Eram tempos de muita tensão na região, os estancieiros estavam pressionados pelas reivindicações do Sindicato que lutava pela formalização do trabalho rural por meio da assinatura dos funcionários rurais, para que os mesmos tivessem seus direitos garantidos, assim como combatiam práticas como o desconto em salário de valores referentes a alojamento e alimentação, comuns de serem cobrados por parte dos patrões de seus funcionários.

De outro lado havia avanço das ocupações por parte do Movimento dos Trabalhadores Rurais (MST) que já tinham ocupado algumas fazendas improdutivas na campanha, pois Bagé era um município gigante na campanha gaúcha formado por grandes extensões, latifúndios que

pertenciam a estancieiros preocupados em manter um poder político escravocrata, e baixíssima capacidade produtiva.

O MST chega na década de 1990 na região denunciando a improdutividade das estâncias e a necessidade de terra para quem produz cumprindo sua função social, em concordância com a CF e os Artigos 12 e 13 do Estatuto da Terra, nos quais está expresso que à propriedade privada da terra cabe intrinsecamente uma função social e seu uso é condicionado ao bem-estar coletivo, devendo o Poder Público promover a gradativa extinção das formas de ocupação e de exploração da terra que contrariem sua função social.

Mas apesar de tudo isso / O latifúndio é feito um inço / Que precisa acabar / Romper as cercas da ignorância / Que produz a intolerância / Terra é de quem plantar / À terra, terra<sup>109</sup>

É nesse contexto que em em 05 de novembro de 1992, eu então com 7 anos de idade, cheguei ao bairro Dom Timóteo, como mais uma família expulsa da área rural, para viver na periferia da então hoje cidade de Aceguá. Com isso minha mãe procura a escola para me matricular, informa que eu já era alfabetizada, incrédula a professora pede eu que eu leia o que está escrito no calendário da mesa, o que fiz sem o menor esforço, afinal a mais de ano habituada a ler os jornais que o patrão deixava lá na estância, ler de "carreirinha" como era uma brincadeira. Assim, ficou marcado um teste para a primeira semana de aulas, se eu fosse aprovada ingressaria diretamente na segunda série, assim aconteceu, fiquei apenas um dia na primeira série, fiz o teste, aprovei e passei para a segunda série, para ser aluna da professora Maria Adiles.

Isso tudo ocorre em um tendo como pano de fundo a Constituição Federal de 1988, a constituição cidadã, processo no qual, meu avô, seu Pedrinho este inserido também, por meio do Sindicato dos Trabalhadores Rurais, na luta para que educação se torna-se direito de todos e mais do que isso dever do Estado, para que o Sistema Único de Saúde (SUS) se tornasse uma realidade, para que os trabalhadores rurais tivessem direitos trabalhistas e a previdência garantidos.

Meu avô, como a comunidade negra no geral sempre viu a educação potência e oportunidade de emancipação e garantia de liberdade, foi assim que na década de 1970 acolheu em sua casa as professoras que lecionaram na Escola São Timóteo, no Rincão do Cravos, na época distrito de Colônia Nova, ainda pertencente a Bagé, para que seus filhos e filhas e de seus

---

<sup>109</sup> Canção da Terra. Pedro Munhoz

vizinhos pudessem estudar. Depois, com muito esforço, conseguiu dar condições para que dois de seus quatro filhos pudessem estudar na cidade, completando o segundo grau já na década de 1980.

Seu sempre nos incentivou a estudar, assim como sempre aproveitou todas as oportunidades de que teve de estudar, iniciando com o MOBREAL, anos mais tarde quando abriu as turmas de Educação de Jovens e Adultos (EJA) ele já idoso retornou a estudar, gostava de escrever, depois de seu falecimento descobrimos várias agendas com anotações sobre variados assuntos, especialmente de análise de conjuntura e temática ambiental.

Assim, muito me provoca, mais de três décadas da obrigatoriedade de acesso à educação a todos e todas, o Estado de fato a ofertar educação a todas e todos? Esse direito está garantido?

Sabemos que a exclusão escolar tem classe e cor. Essa afirmação consta na introdução do relatório *“Cenário da Exclusão Escolar no Brasil Um alerta sobre os impactos da pandemia da COVID-19 na Educação”*, produzido pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância, Unicef, organismo da Nações Unidas, ONU, o qual trabalha em mais de 190 países e territórios para salvar a vida de crianças, defender seus direitos e ajudá-las a realizar seu potencial, desde a primeira infância até a adolescência<sup>110</sup>.

O relatório apresenta a situação de vulnerabilidade em que se encontram crianças e adolescentes pobres, pretas, pardas e indígenas, no Brasil, afirmando que não é uma coincidência, não é apenas resultado de um processo histórico, que tal como a natureza, não é previsível nem controlável, mas que é um projeto histórico, sendo assim fruto da manutenção de escolhas que condenam grandes parcelas da população à invisibilidade, ao abandono e ao silenciamento.

Segundo o mesmo relatório as parcelas da população em idade escolar mais excluídas concentram-se entre as crianças de 4 e 5 anos e entre adolescentes de 15 a 17 anos. A inclusão dessas faixas etárias na escolarização obrigatória no Brasil foi estabelecida em 2009, pela Emenda Constitucional n. 59, a emenda determina a ampliação da obrigatoriedade do ensino a todas as etapas da educação básica. Até então, as matrículas eram obrigatórias dos seis aos 14 anos de idade.

---

<sup>110</sup> UNICEF, Fundo das Nações Unidas Para A Criança. **Cenário da Exclusão Escolar no Brasil**: um alerta sobre os impactos da pandemia da covid-19 na educação. Brasília: Cenpec Educação, 2021. 58 p. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/media/14026/file/cenario-da-exclusao-escolar-no-brasil.pdf>. Acesso em: 14 jul. 2021.

A emenda constitucional prevê a universalização do atendimento também na educação infantil e no ensino médio, ao ampliar a obrigatoriedade aos alunos entre quatro e 17 anos<sup>111</sup>. O prazo para sua implantação se encerrou em 2016 e passados 12 anos de sua promulgação, são essas parcelas da população em idade escolar que menos têm acesso à escola, indicando que a garantia do direito à educação, estabelecida na lei, ainda tem um longo caminho para efetivar-se.

Em 5 de outubro deste ano, a Constituição Federal completou seu 33º aniversário. Resultado de um longo processo de transição democrática que marcou o fim da ditadura civil-militar no Brasil. Nesse período, ocorreram relevantes alterações na estrutura jurídico-constitucional do direito à educação e de seu financiamento, entre elas a Emenda Constitucional nº 14, de 1996, que se constituiu na primeira grande alteração nesse sentido, visando a obrigatoriedade e gratuidade do ensino fundamental, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria; bem como a progressiva universalização do ensino médio gratuito.

Porém, para tanto ficou a cargo da União organizar o Sistema Federal de Ensino e o dos Territórios, financiar as instituições de ensino públicas federais e exercerá, em matéria educacional, função redistributiva e supletiva, de forma a garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino mediante assistência técnica e financeira aos estados, ao Distrito Federal e aos Municípios. Os Municípios são responsáveis prioritariamente pelo ensino fundamental e pela educação infantil, e os Estados e o Distrito Federal são responsáveis prioritariamente pelos ensinos fundamental e médio<sup>112</sup>.

Dessa maneira, a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), como ferramenta de redistribuição de recursos nas redes estaduais e municipais de ensino, voltado à universalização e à municipalização do ensino fundamental, a EC nº 14 também foi marcante no delineamento das responsabilidades federativas na educação básica, reconhecendo-se explicitamente, desde então, o dever da União em exercer função redistributiva e supletiva, de forma a garantir equalização de

---

<sup>111</sup> BRASIL. **Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009**. Brasília, 2009. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm). Acesso em: 16 jul. 2021.

<sup>112</sup> BRASIL. **Emenda Constitucional nº 14, de 12 de setembro de 1996**. Brasília, 1996a. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/emendas/emc/emc14.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc14.htm). Acesso em: 16 jul. 2021.



oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino mediante assistência técnica e financeira aos demais entes<sup>113</sup>.

Porém, cabe questionar como esses recursos estão sendo aplicados, pois nos últimos anos tem sido prática comum por parte de governo o uso de recursos que deveriam ser investidos nas redes estaduais e municipais de educação irem parar nas contas de Institutos Privados de Educação.

A secretária estadual da Educação, Raquel Teixeira, em um evento chamado “Prato Principal”, no painel “Educação: Desafios de Ontem e de Hoje”, na cidade de Novo Hamburgo, região metropolitana de Porto Alegre, na data de 15 de dezembro de 2022, onde o tema norteador do evento eram os desafios no pós-pandemia e as políticas públicas em um período de transformação na Educação, diz:

O nosso cenário histórico educacional é que nós vivemos em um país que, até pouco tempo atrás, não se preocupava com a educação pública. Antes da constituição federal de 1988 jamais se pensou nisso. Para termos um exemplo, a universalização do Ensino Fundamental já ocorreu nos países desenvolvidos há mais de 100 anos. É preciso criar políticas públicas que se conectem com as demandas dos alunos do século 21 e estejam de acordo com os métodos avaliativos.

A secretária ressaltou, segundo notícia publicada no site oficial da Secretaria Estadual de Educação e Cultura (SEDUC)<sup>114</sup>, as iniciativas realizadas entre os anos de 2021 e 2022 para recuperação das aprendizagens no pós-pandemia, como o Programa Aprende Mais e as avaliações diagnósticas, do Avaliar É Tri RS. Assim como, o lançamento do Programa Avançar na Educação, plano de ações e investimentos de R\$1,2 bilhão para obras e qualificação do ensino no Rio Grande do Sul, informando também que o Governo do Estado realizou o repasse extraordinário do Agiliza Educação para as escolas estaduais, onde foram destinados R\$20 milhões em 2021 e R\$228 milhões em 2022 como reforço de Autonomia Financeira das instituições de ensino.

A partir do Mapa Estratégico da Seduc, nós realizamos uma série de intervenções. Tudo começou com a avaliação diagnóstica que nos permitiu mensurar, explorar os dados e criar as políticas públicas necessárias. Foi assim com o Programa Aprende Mais, com o Todo Jovem na

<sup>113</sup> XIMENES, Salomão Barros; ADRIÃO, Theresa. Dossiê 30 anos da Constituição Federal: democracia e direito à educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 39, n. 145, p. 817-822, out. 2018. Trimestral. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/NvtKDN4GWLbDRpL45FqMhbG/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 17 jul. 2021.

<sup>114</sup><https://educacao.rs.gov.br/secretaria-raquel-teixeira-debate-educacao-no-pos-pandemia-no-evento-prato-principal-da-associacao-aci>

Escola, o Avançar na Educação, o Agiliza Educação, o Merenda Melhor, a entrega dos Chromebooks, o uso das novas tecnologias, a implementação do Ensino Médio Gaúcho, entre outras iniciativas de intervenção para qualificação do ensino na Rede Estadual.

Figura 02 - Mapa estratégico da SEDUC 2021/2022



Fonte: <https://www.estado.rs.gov.br/upload/arquivos/avancar-educacao-v18.pdf>

O programa Avançar na educação foi lançado, em 2021, com a promessa de melhorar a infraestrutura física e tecnológica, assegurar a recuperação da aprendizagem pós-pandemia, qualificar o ensino público gaúcho de forma mais inclusiva e equitativa e capacitar os profissionais envolvidos, contemplando um plano de investimentos de R\$1,2 bilhão na educação estadual até 2022, entre obras, tecnologia, capacitação e programas para melhorar a aprendizagem. Segundo o governo estadual, é o maior investimento na educação estadual gaúcha dos últimos 15 anos.

Nas palavras do governador,

É um investimento histórico para a educação do RS. Mais do que isso, é um investimento que será aplicado de forma planejada, organizada e direcionada, a partir de diretrizes claras e transparentes determinadas pela Secretaria da Educação, que orienta a

aplicação dos recursos. Ou seja, sabemos onde queremos ir e agora tem vento para nos levar (Informação Verbal)<sup>115</sup>.

No lançamento do programa a secretária da Educação Raquel Teixeira, afirmou ser o Avançar na Educação estava sendo lançado na véspera do Dia dos Professores, pois o planejamento, entre todas as suas ações, também tem foco na formação e valorização dos profissionais da área, considerando não só o efeito da pandemia, mas todas as habilidades que o mundo atual exige.

Porém cabe lembrar que esse mesmo governo, em 2019, menos de seis meses antes da pandemia, após as professoras e professores estaduais após assembleia, reunindo milhares de pessoas nos arredores do Palácio Piratini e da Praça da Matriz, segundo a direção do sindicato (CPERS), entre 15 e 20 mil pessoas, com a aprovação de uma série de atividades de mobilização para dar continuidade à greve da categoria, inclusive com a decisão de entregar um documento ao governo do Estado pedindo a retomada do diálogo e a retirada do pacote de reforma administrativa que faz mudanças no plano de carreira dos professores, se recusou a receber o documento dentro do Piratini, aceitando recebê-lo apenas na calçada<sup>116</sup>.

Neste momento, um grupo de pessoas que estava atrás do cordão de isolamento que separava o palácio da assembleia aparentemente ficou revoltado com a decisão e forçou a derrubada dos gradis e a entrada dentro da sede do governo. Rapidamente, policiais militares que estavam dentro do Piratini utilizaram spray de pimenta e distribuíram golpes de cassetete para conter o avanço. Entre os agredidos, estava a presidente do Cpers, Helenir Aguiar Schürer.

---

<sup>115</sup> Trecho extraído de publicação no site da Secretaria Estadual de Educação (SEDUC). Disponível em: <https://estado.rs.gov.br/avancar-na-educacao-governo-lanca-plano-de-aco-es-e-investimentos-de-r-1-2-bilhao-para-obras-e-qualificacao-do-ensino-no-rs>. Acesso em 15.09.2022.

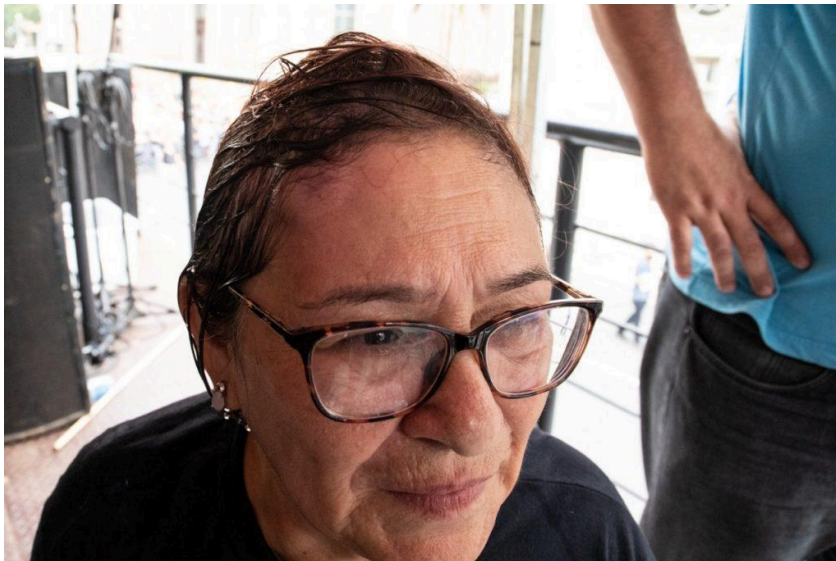
<sup>116</sup><https://sul21.com.br/ultimas-noticias-geral-areazero-2/2019/11/assembleia-do-cpers-termina-em-repressao-da-bm-presidente-e-agredida-na-cabeca/>

**Figura 03 - Repressão da polícia militar contra professores**



Fonte: Jornal Sul21 (2019)

**Figura 04 - Repressão da polícia militar contra professores**



Fonte: Jornal Sul21 (2019)

É um governo que não dialoga com a categoria, não permite nem mesmo a sua entrada no Palácio Piratini, que permaneceu por anos pagando os salários parcelados, levanta professoras e professores ao endividamento, as escolas ao sucateamento, e não tem pudor algum ao apresentar um projeto educacional liberal construído sem ouvir a comunidade escolar, amparado em institutos da iniciativa privada, como fica explícito na presença da presidente do Instituto Ayrton Senna<sup>117</sup> no lançamento do programa.

Assim, o programa pretende aprimorar os resultados obtidos por meio de indicadores de aprendizagem e dar continuidade ao Programa Aprende Mais, com foco na recuperação e aceleração do ensino, contando com a colaboração da iniciativa privada e do terceiro setor, tendo como uma das colaboradoras a presidente do Instituto Ayrton Senna, Viviane Senna, a qual afirma:

É um mundo em transformação e nós precisamos preparar esses nossos alunos para este momento histórico, não para as habilidades clássicas do século passado, como saber ler, escrever e fazer conta, como para o que eles vão viver, que exige as competências socioemocionais, como criatividade, abertura ao novo, flexibilidade, trabalho em time, colaboração tolerância, e todo um conjunto que vai para além da fronteira cognitiva. Quero parabenizar o governador e a Raquel por terem essa visão inovadora e ousada de preparar os nossos alunos e professores com todas as competências necessárias (Informação Verbal)<sup>118</sup>.

O Rio Grande do Sul conta com 6 (seis) Instituições de Ensino Superior, 5 (cinco) federais e 1 (uma) estadual, todas com Programas de Pesquisas na área da Educação e o governo do Estado conta com a colaboração de um Instituto da Iniciativa Privada. Durante a pandemia o Governo de Eduardo Leite já havia feito opção por assessorias e aquisição de plataforma de ensino junto à iniciativa privada por meio de parceria junto a Rede Escola Digital, uma iniciativa do Instituto Natura e da Fundação Telefônica Vivo, disponibilizando as professoras e professores, alunas e alunos e gestores a Educom Mais RS<sup>119</sup>.

---

<sup>117</sup> O Instituto Ayrton Senna nasceu movido pelo sonho do tricampeão de Fórmula 1 e ídolo nacional em criar mais oportunidades para que todos possam desenvolver seu potencial. Com a visão de que só a educação de qualidade pode transformar vidas, levamos, a milhões de estudantes, propostas educacionais inovadoras, elaboradas em conjunto com professores, gestores, pesquisadores e redes de ensino de todo o Brasil. O Instituto acredita que toda criança pode desenvolver todo o seu potencial.

<sup>118</sup> Trecho extraído de publicação do site da Secretaria Estadual de Educação (SEDUC). Disponível em: <https://educacao.rs.gov.br/avancar-na-educacao-governo-lanca-plano-de-aco-es-e-investimentos-de-r-1-2-bilhao-p-ara-obras-e-qualificacao-do-ensino-no-rs>. Acesso em 15.09.2022.

<sup>119</sup> <http://educommais.educacao.rs.gov.br/>

## 5 EDUCAÇÃO, UM DIREITO INALIENÁVEL

*“Retornar ao passado para ressignificar o presente e construir o futuro”<sup>120</sup>”*

Quando a humanidade enfrenta novos desafios, buscando novos espaços de atuação e abrindo novas áreas por meio das grandes transformações pelas quais passa o mundo contemporâneo, é importante ter o conhecimento de realidades que, no passado, significaram e, no presente, ainda significam passos relevantes no sentido da garantia de um futuro melhor para todas, todos e todes. O direito à educação escolar é um desses espaços que não perderam e nem podem perder a sua atualidade, é um ‘solo sagrado’, espaço de lutas e “esperanças<sup>121</sup>”.

Assim, nos dias atuais, praticamente, não há país no mundo que não garanta, em seus textos legais, o acesso de seus cidadãos e cidadãs à educação básica. Afinal, a educação escolar é uma dimensão fundante da cidadania, e tal princípio é indispensável para políticas que visam à participação equitativa de todos e todas nos espaços sociais e políticos. Não são poucos os documentos de caráter internacional, assinados por países da Organização das Nações Unidas, que reconhecem e garantem esse acesso a seus cidadãos. Tal é o caso do art. XXVI da Declaração Universal dos Direitos do Homem, de 1948, a qual afirma em seu artigo nº 26<sup>122</sup>:

1. Todos os seres humanos têm direito à educação. A educação será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A educação elementar será obrigatória. A educação técnico-profissional será acessível a todos, bem como a educação superior, está baseada no mérito.
2. A educação será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais. A educação promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos, e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz.
3. Os pais têm prioridade de direito na escolha do gênero de educação que será ministrada aos seus filhos.

<sup>120</sup> SUZUKI, Clarissa. Retornar ao passado para ressignificar o presente e construir o futuro: de-colonialidade no ensino das artes visuais. In: Encontro da associação nacional de pesquisadores em artes plásticas, 27., 2018, São Paulo. Anais [...]. São Paulo: Unesp, 2018. v. 1, p. 3131-3143. Disponível em: [https://anpap.org.br/anais/2018/content/PDF/27encontro\\_\\_\\_\\_SUZUKI\\_Clarissa.pdf](https://anpap.org.br/anais/2018/content/PDF/27encontro____SUZUKI_Clarissa.pdf). Acesso em: 14 ago. 2021.

<sup>121</sup> Esperanças, palavra que busca apreender o sentido plural e coletivo de esperar, imperativo freireano, de quem se inspira na Pedagogia da Esperança de Paulo Freire.

<sup>122</sup> ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**: adotada e proclamada pela assembleia geral das nações unidas (resolução 217 a iii) em 10 de dezembro de 1948. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 29 jul. 2021.

Do mesmo assunto ocupam-se a Convenção Relativa à Luta contra a Discriminação no Campo do Ensino, de 1960<sup>123</sup>, e o art. nº 13 do Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais<sup>124</sup>, de 1966. Mais recentemente temos a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, Conferência de Jomtien – 1990<sup>125</sup>, que abrange os países mais populosos do mundo. Sendo assim, inegáveis os esforços levados adiante pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, UNESCO<sup>126</sup> no sentido da universalização do ensino fundamental para todos e todas em todos os países. Para o Filósofo, Carlos Roberto Jamil Cury,

Em se tratando de um direito reconhecido, é preciso que ele seja garantido e, para isso, a primeira garantia é que ele esteja inscrito em lei de caráter nacional. O contorno legal indica os direitos, os deveres, as proibições, as possibilidades e os limites de atuação, enfim: regras. Tudo isso possui enorme impacto no cotidiano das pessoas, mesmo que nem sempre elas estejam conscientes de todas as suas implicações e consequências <sup>127</sup>.

As estatísticas de cor ou raça produzidas pelo IBGE mostram que o Brasil ainda está muito longe de uma equidade racial. Em média, os brancos têm os maiores salários, sofrem menos com o desemprego e são maioria entre os que frequentam o ensino superior, por exemplo, enquanto os indicadores socioeconômicos da população negra, assim como dos indígenas, costumam ser bem mais desvantajosos, em muitos critérios cruelmente desigual, a realidade do

<sup>123</sup> UNESCO. **Convenção relativa à Luta contra a Discriminação no campo do Ensino**: adotada a 14 de dezembro de 1960, pela conferência geral da unesco, em sua 11ª sessão, reunida em paris de 14 de novembro à 15 de dezembro de 1960. Disponível em: <https://www.oas.org/dil/port/1960%20Conven%C3%A7%C3%A3o%20relativa%20%C3%A0%20luta%20contra%20a%20discrimina%C3%A7%C3%A3o%20na%20educa%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 29 jul. 2021.

<sup>124</sup> ONU. **Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais**: adotada pela resolução n.2.200-a (xxi) da assembleia geral das nações unidas, em 16 de dezembro de 1966 e ratificada pelo Brasil em 24 de janeiro de 1992. Disponível em: <https://www.oas.org/dil/port/1966%20Pacto%20Internacional%20sobre%20os%20Direitos%20Econ%C3%B3micos,%20Sociais%20e%20Culturais.pdf>. Acesso em: 29 jul. 2021.

<sup>125</sup> UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: aprovada pela conferência mundial sobre educação para todos, em jomtien, tailândia, de 5 a 9 de março de 1990. Aprovada pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien, Tailândia, de 5 a 9 de março de 1990. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>. Acesso em: 29 jul. 2021.

<sup>126</sup> É a agência das Nações Unidas que atua nas seguintes áreas de mandato: Educação, Ciências Naturais, Ciências Humanas e Sociais, Cultura e Comunicação e Informação. Para isso desenvolve projetos de cooperação técnica em parceria com o governo – União, estados e municípios –, a sociedade civil e a iniciativa privada, além de auxiliar na formulação de políticas públicas que estejam em sintonia com as metas acordadas entre os Estados Membros da Organização.

<sup>127</sup> CURY, Carlos Roberto Jamil. Direito à Educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 1, n. 116, p. 245-262, jul. 2002. P. 264. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/x6g8nsWJ4MSk6K58885J3jd/?lang=pt>. Acesso em: 12 maio 2021.



Brasil ainda é uma herança do longo período de colonização europeia e do fato de ter sido o último país a acabar com a escravidão.

O mapa da violência 2020 informa que uma das principais expressões das desigualdades raciais existentes na sociedade brasileira é a forte concentração dos índices de violência letal na população negra. Enquanto os jovens negros figuram como as principais vítimas de homicídios do país e as taxas de mortes de negros apresentam forte crescimento ao longo dos anos, entre os brancos os índices de mortalidade são muito menores quando comparados aos primeiros e, em muitos casos, apresentam redução.

Apenas em 2018, os negros representaram 75,7% das vítimas de homicídios, com uma taxa de homicídios por 100 mil habitantes de 37,8. Comparativamente, entre os não negros (soma de brancos, amarelos e indígenas) a taxa foi de 13,9, o que significa que, 2,7 negros foram mortos para cada indivíduo não negro, em 2018. Da mesma forma, as mulheres negras representavam 68% do total das mulheres assassinadas no Brasil, com uma taxa de mortalidade por 100 mil habitantes de 5,2, quase o dobro quando comparada à das mulheres não negras.

No contexto da pandemia Covid-19, o racismo, característica estruturante da sociedade brasileira, aumenta a exposição das populações negras ao vírus, assim como reduz as capacidades das pessoas negras de obterem atendimento de qualidade para mitigar os efeitos das formas graves da doença e até mesmo evitar a morte.

Assim, o impacto desigual do coronavírus na população negra não é surpreendente, vitimando grande massa de brasileiros e brasileiras, a maioria negros e negras que vivem nas periferias, comunidades e favelas, muitos em áreas com acesso inadequado à água e ao saneamento, onde é ainda mais difícil o cumprimento das recomendações básicas de higiene, como lavar as mãos com sabão.



## 5.1 LEGISLAÇÕES EDUCACIONAIS BRASILEIRAS

Nas palavras de Santos e Souza<sup>128</sup>, com a chegada dos europeus a terras brasileiras, em 1500, inicia-se uma história marcada preponderantemente pela dependência, exploração, violência, desrespeito às diferenças culturais e privilégio de alguns em detrimento da grande maioria da população. Provocando um choque cultural que rebaixa os índigenas e, posteriormente, o negro e enaltece o branco, seu projeto de colonização e seu desejo desmedido de expandir-se territorial e economicamente.

Nesse contexto, a Companhia de Jesus, que foi fundada para contrapor-se ao avanço da Reforma Protestante, foi trazida para o Brasil para desenvolver um trabalho educativo e missionário, com o objetivo de catequizar e instruir os índios e colaborar para que estes se tornem mais dóceis e, conseqüentemente, mais fáceis de serem aproveitados como mão de obra. “A organização escolar na Colônia está como não poderia deixar de ser, estreitamente vinculada à política colonizadora dos portugueses”<sup>129</sup>.

A obra educativa dos jesuítas estava integrada à política colonizadora; durante pouco mais de dois séculos foi a responsável quase exclusiva pela educação no período; além de ser um ensino totalmente acrítico e alheio à realidade da vida da colônia, foi aos poucos se transformando em uma educação de elite e, em consequência, num instrumento de ascensão social.

O ensino não poderia interessar à grande massa pobre, pois não apresentava utilidade prática, visava uma economia fundada na agricultura e no trabalho escravo; o ensino jesuítico só poderia interessar àqueles que não precisavam trabalhar para sobreviver.

Apenas após a chegada da Família Real, em 1808, que o Brasil apresentou desenvolvimento cultural considerável, mas o direito à educação permanecia restrito a alguns. A vinda da Família Real e mais adiante a Independência (1822) fizeram com que o ensino superior tivesse preocupação exclusiva, em detrimento de outros níveis de ensino, evidenciando o caráter classista da educação, ficando a classe pobre relegada a segundo plano, enquanto a classe dominante expandia cada vez mais seus privilégios.

---

<sup>128</sup> SOUZA, José Clécio Silva de; SANTOS, Mathéus Conceição. Contexto histórico da educação brasileira. **Revista Educação Pública**, v. 19, nº 12, 25 de junho de 2019. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/19/12/contexto-historico-da-educacao-brasileira>

<sup>129</sup> SOUZA; SANTOS 2019.

O objetivo fundamental da educação no Período Imperial era a formação das classes dirigentes. Para isso, ao invés de procurar montar um sistema nacional de ensino, integrado em todos os seus graus e modalidades, as autoridades preocuparam-se mais em criar algumas escolas superiores e em regulamentar as vias de acesso a seus cursos, especialmente através do curso secundário e dos exames de ingresso aos estudos de nível superior<sup>130</sup>.

Abaixo será apresentada a Cronologia das Legislações Educacionais Brasileiras:

**Constituição de 1824** - estabelecia a gratuidade nos estabelecimentos públicos. Segundo o artigo 179: A inviolabilidade dos direitos civis, e políticos dos cidadãos brasileiros, que tem por base a liberdade, a segurança individual, e a propriedade, é garantida pela Constituição do Império, pela seguinte maneira. [...]XXXII. A instrução primária é gratuita a todos os cidadãos. Entretanto, os escravizados não se enquadram na categoria de “cidadãos”.

**Lei Geral, de 15 de outubro de 1827** - que estabelecia responsabilidades para as províncias e localidades, nos seguintes termos:

Art. 1º Em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos, haverá as escolas de primeiras letras que forem necessárias.

Art. 2º Os Presidentes das províncias, em Conselho e com audiência das respectivas Câmaras, enquanto não estiverem em exercício os Conselhos Gerais, marcarão o número e localidades das escolas, podendo extinguir as que existem em lugares pouco populosos e remover os Professores delas para as que se criarem, onde mais aproveitem, dando conta a Assembléia Geral para final resolução.

**Lei nº 16, de 12 de agosto de 1834, conhecida como Ato Adicional** - Paradigma para a compreensão do que ocorre posteriormente na educação brasileira, explícita a transferência da responsabilidade pela educação elementar às províncias:

Art. 10 – Compete às mesmas Assembléias legislativas [legislar]:

[...]

§ 2 - Sobre instrução pública e estabelecimentos próprios a promovê-la, não compreendendo as faculdades de medicina, os cursos jurídicos, academias atualmente existentes e outros quaisquer estabelecimentos de instrução que, para o futuro, forem criados por lei geral.

**Lei n. 1, de 1837, e o Decreto nº 15, de 1839** - sobre Instrução Primária no Rio de Janeiro 1837. – Nº 1. Paulino José Soares de Sousa, Presidente da Província do Rio de Janeiro:

---

<sup>130</sup> PILETTI, 1991, *apud* SOUZA; SANTOS, 2019

Faz saber a todos os seus habitantes, que a Assembléia Legislativa Provincial Decretou, e sancionou a Lei seguinte.

**Constituição de 1891** - fortemente inspirada na Constituição Americana e, portanto, nas formulações dos federalistas, seu texto ecoava a crítica ao centralismo do Império. De fato, a Primeira República transfere responsabilidades governamentais significativas para os estados. A Constituição explicita a responsabilidade da União em relação à educação apenas no Distrito Federal. Ao fazê-lo, por omissão, transfere aos estados esse encargo.

Nos termos do artigo 34:

Compete privativamente ao Congresso Nacional:

30º) legislar sobre a organização municipal do Distrito Federal bem como sobre a polícia, o ensino superior e os demais serviços que na capital forem reservados para o Governo da União.

Ao transferir tal responsabilidade para os estados, induziu a um atendimento diferenciado em cada um deles. A ideia de que a União deveria ter um papel de redutor das desigualdades só surge mais tarde e, até hoje, tem limites significativos. Isso impulsionou, basicamente, dois modelos paradigmáticos:

1. o que se manifesta nos estados do Sul e Sudeste que assumiram a responsabilidade pelo atendimento educacional e construíram, ao longo do século XX, sistemas próprios de ensino, recorrendo subsidiariamente aos municípios;
2. dos estados do Norte e Nordeste em que estes se omitiram de construir um sistema de ensino de massas e tal responsabilidade foi precariamente assumida pelos municípios<sup>131</sup>.

**Era Vargas** - Com o governo Vargas e os debates de construção do estado nacional e da nacionalidade, dos anos 1930, recoloca-se a ideia da centralização da educação na esfera federal. Vargas recria o Ministério da Educação, em 1930, por meio do Decreto no 19.402, de 14 de

---

<sup>131</sup> Em certa medida, esse é o processo, também, dos estados do Centro-Oeste. Excluem-se desse modelo, os dois Distritos Federais republicanos, Rio de Janeiro e Brasília, onde o sistema constituiu-se com apoio forte da União. O mesmo vale para os antigos territórios federais, Amapá, Roraima, Rondônia e Fernando de Noronha. O Estado de Rondônia foi criado pela Lei Complementar nº 41, de 22/12/1981. A Constituição Federal de 1988 transformou em estados os antigos territórios de Roraima e Amapá (Ato das Disposições Constitucionais Transitórias – ADCT, art. 14) e extinguiu o Território de Fernando de Noronha, reincorporando a sua área ao Estado de Pernambuco (ADCT, art. 15).

novembro, com o nome de Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública. Seu primeiro-ministro, Francisco Campos, (re)organiza a educação no país. Edita em sequência:

1. Decreto no 19.850, de 11/04/1931, que criou o Conselho Nacional, de Educação;
2. Decreto no 19.851, da mesma data, que dispôs sobre a organização do ensino superior no Brasil e adotou o regime universitário;
3. Decreto no 19.852, também da mesma data, que dispôs sobre a organização da Universidade do Rio de Janeiro;
4. Decreto no 19.890, de 18/04/1931, que dispôs sobre a organização do ensino secundário;
5. Decreto no 19.941, de 30/04/1931, que instituiu o ensino religioso como matéria facultativa nas escolas públicas do País;
6. Decreto nº 20.158, de 30/06/1931, que organizou o ensino comercial e regulamentou a profissão de contador;
7. Decreto no 21.241, de 14/04/1932, que consolidou as disposições sobre a organização do ensino secundário (MORAES, 1992, p. 295-6).

**Leis Orgânicas do Ensino (1942-1946) - Reforma Capanema** - Gustavo Capanema, segundo ministro de Vargas, também reforma a educação por meio das Leis Orgânicas do Ensino. São elas:

1. Decreto-lei nº 4.048, de 22/01/1942 – Cria o SENAI (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial);
2. Decreto-lei nº 4.073, de 30/01/1942 – Lei Orgânica do Ensino Industrial;
3. Decreto-lei nº 4.244, de 09/04/1942 – Lei Orgânica do Ensino Secundário;
4. Decreto-lei nº 6.141, de 28/12/1943 – Lei Orgânica do Ensino Comercial;
5. Decreto-lei nº 8.529, de 02/01/1946 – Lei Orgânica do Ensino Primário;
6. Decreto-lei no 8.530, de 02/01/1946 – Lei Orgânica do Ensino Normal;
7. Decretos-lei no 8.621 e 8.622, de 10/01/1946 – Cria o SENAC (Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial) e;
8. Decreto-lei no 9.613, de 20/08/1946 – Lei Orgânica do Ensino Agrícola.

Para Maria Célia Moraes<sup>132</sup>, durante o ministério de Capanema os episódios relativos à nacionalização das escolas, fechamento das escolas criadas pelas comunidades imigrantes (notadamente italianas, alemãs e japonesas), empreendidos no contexto da entrada do Brasil na Segunda Guerra e a formulação de políticas e leis nacionais de ensino, como também a obrigatoriedade do ensino em Língua Portuguesa, dão o tom da concepção que seria predominante desde então: a de normas nacionais e responsabilização dos entes federados subnacionais pela sua implantação, admitindo-se ações “supletivas” e colaboração técnica por parte da União e autonomia destes nas matérias de competência concorrente ou sobre as quais a União delega-lhes o poder de legislar.

**Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** - Apenas em 1961, com o intuito de oferecer uma educação igualitária como direito de todos foi proposto pelo então Ministro da Educação Clemente Mariani o Projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que resultou, após longo processo de tramitação, na primeira Lei de Diretrizes e Bases nº 4.024/61, sancionada em 20 de dezembro de 1961, sendo modificada por emendas e artigos, e finalmente reformada pelas leis 5.540/68, 5.692/71 e posteriormente, substituída pela LDB 9.394/96.

---

<sup>132</sup> MORAES, Maria. Célia. Educação e política nos anos 30: a presença de Francisco Campos. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 73, n. 174, p. 291-231, mai./ago. 1992.

## 5.2 A CONSTITUIÇÃO FEDERAL E O DIREITO À EDUCAÇÃO

O objetivo deste capítulo é apresentar a questão federativa<sup>133</sup>, no que diz respeito à garantia do direito à educação a todos os cidadãos brasileiros. Tal direito pressupõe a igualdade de condições de acesso, permanência e sucesso na escola. O princípio vale em geral, mas é imperativo quando se trata da escolarização obrigatória, o coração do direito à educação. Nos últimos anos, assistimos à ampliação da obrigatoriedade da educação. O texto original da Constituição Federal de 1988 distinguiu o dever do Estado da obrigatoriedade, onde a obrigatoriedade está aplicada ao indivíduo, sujeito do Direito.

Os anos que se seguiram ao fim do regime ditatorial civil-militar (1964-1985) foram marcados por grande entusiasmo democrático, afinal após longo período de restrições às liberdades civis e políticas, iniciava-se uma nova fase histórica no Brasil, cujo traço essencial seria, conforme sentimento bastante difundido entre as elites intelectuais e políticas, como também em meio aos movimentos sociais, alguns saindo da clandestinidade, outros em sua formação inicial, de uma participação mais ativa dos cidadãos e da sociedade na condução dos rumos do País. De maneira que o atraso e as contradições poderiam, finalmente, ser enfrentados e superados, ainda que à custa de muita determinação e esforço.

Para Marcelo Castro<sup>134</sup>, embora a realidade dos fatos acabaria por revelar a ingenuidade dessa visão, a convocação e os trabalhos da Assembleia Nacional Constituinte (ANC) abriram espaço para novo otimismo em relação ao futuro imediato do país. Apesar dos duros choque de ideias, projetos e ideologias no seio da ANC evidenciarem, mais uma vez, a verdadeira natureza do jogo político e dos diferentes interesses que o anima, persistiu o ambiente fortemente

---

<sup>133</sup> Segundo William Anderson, Federalismo é o sistema político (e os princípios fundamentais desse sistema) que: a) defende ou estabelece um governo central para todo o país e determinados governos regionais autônomos (estados, províncias, Länder, cantões) para as demais unidades territoriais; b) distribui os poderes e as funções de governo entre os governos central e regionais; c) atribui às unidades regionais um conjunto de direitos e deveres; d) autoriza os governos de ambos os níveis a legislar, tributar e agir diretamente sobre o povo, e e) fornece vários mecanismos e procedimentos para a resolução dos conflitos e disputas entre os governos central e regionais, bem como entre duas ou mais unidades regionais (FGV, 1987, p. 471).

<sup>134</sup> CASTRO, Marcelo Lúcio Ottoni de. **A Constituição de 1988 e a Educação Brasileira Após 20 Anos**. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/publicacoes/estudos-legislativos/tipos-de-estudos/outras-publicacoes/volume-v-constituicao-de-1988-o-brasil-20-anos-depois.-os-cidadaos-na-carta-cidada/educacao-e-cultura-a-constituicao-de-1988-e-a-educacao-brasileira-apos-vinte-anos#:~:text=A1%C3%A9m%20disso%2C%20a%20mais%20importante,da%20reda%C3%A7%C3%A3o%20original%20do%20art..> Acesso em: 04 jul. 2021.

favorável a que os direitos civis, políticos e sociais fossem os mais amplos possíveis, constituindo-se, nesse contexto, o vigor com o qual o texto constitucional de 1988 estabeleceu a garantia de direitos à educação à todas e todos os cidadãos.

Segundo os pesquisadores Salomão Ximenes e Thereza Adrião<sup>135</sup>, desde o período de instalação da ANC e durante todo o período pós constitucional, os movimentos sociais e as entidades científicas, originalmente reunidos no Fórum em Defesa da Escola Pública (FNDEP)<sup>136</sup>, defenderam um financiamento capaz de assegurar, com garantia de qualidade social, toda a educação básica, da creche ao ensino médio, incluindo as diferentes modalidades, como a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Essa demanda resultou, em parte, na EC nº 53, de 2006, que cria o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) em substituição ao FUNDEF. Além do novo fundo, a Emenda nº 53 determinou a criação, em lei federal, do piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, dando base constitucional à edição da importante Lei do Piso (Lei nº 11.738/2008).

De acordo com Ximenes e Adrião<sup>137</sup>, as reivindicações foram, em parte atendidas com a ampliação a toda a educação básica e a elevação significativa da obrigação de financiamento por parte da União, que a partir da Emenda nº 53 deveria ser de, no mínimo, 10% do total dos recursos vinculados ao referido fundo. Contudo, o custo aluno-qualidade (CAQ), uma demanda histórica que passou a ser assumida com destaque pela Campanha Nacional pelo Direito à Educação<sup>138</sup>, rede que propõe inclusive uma referência teórica e técnica para a definição dos

---

<sup>135</sup> XIMENES; ADRIÃO, 2018.

<sup>136</sup> Movimento Social Educacional, o qual atuou como sujeito na constituição de problemas e formulação da agenda política educacional, sendo fundamental na incorporação dos princípios educacionais na Constituição de 1988. O FNDEP situou-se num campo de disputas sociais e apresentou diversas questões em defesa de uma educação pública, gratuita e de qualidade. Conclui-se que o Fórum, apesar de não ser um movimento social das massas, sua importância foi enorme para a educação brasileira (TAVARES; MARTINS; CHICAR, 2019).

<sup>137</sup> Ibidem.

<sup>138</sup> A Campanha Nacional pelo Direito à Educação (Campanha) surgiu em 1999, impulsionada por um conjunto de organizações da sociedade civil que participaram da Cúpula Mundial de Educação em Dakar (Senegal), no ano 2000. O objetivo era somar diferentes forças políticas, priorizando ações de mobilização, pressão política e comunicação social, em favor da defesa e promoção dos direitos educacionais. Hoje é considerada a articulação mais ampla e plural no campo da educação no Brasil, constituindo-se como uma rede que articula centenas de grupos e entidades distribuídas por todo o país, incluindo comunidades escolares; movimentos sociais; sindicatos; organizações não-governamentais nacionais e internacionais; grupos universitários, estudantis, juvenis e comunitários; além de milhares de cidadãos que acreditam na construção de um país justo, democrático e sustentável por meio da oferta de uma educação pública de qualidade. A missão da Campanha é atuar pela efetivação e ampliação das políticas educacionais para que todas as pessoas tenham garantido seu direito a uma educação pública, gratuita, inclusiva, laica, e de qualidade no Brasil. Fonte: <https://campanha.org.br/quem-somos/a-campanha/>

respectivos valores, não foi incorporado diretamente na EC nº 53 de 2006, persistindo até os dias atuais a omissão do governo federal quanto a esse ponto<sup>139</sup>.

Ainda para os mesmo pesquisadores<sup>140</sup>, a EC nº 59, teve o propósito de ampliar a faixa de escolaridade obrigatória no Brasil, ou seja, de matrícula compulsória por parte dos estudantes, além de definir aspectos importantes do financiamento e do planejamento, incorporando assim no texto constitucional o conceito de educação básica e, dentro dela, amplia a obrigatoriedade escolar para a população, ampliando também, assim a abrangência constitucional dos programas suplementares de transporte e alimentação escolar, assistência à saúde e distribuição de material didático, para todas as etapas da educação básica.

Ainda de acordo com os autores, a EC nº 59 adotou também, como medida de ampliação do financiamento, a extinção progressiva, até 2011, da incidência da Desvinculação de Recursos da União (DRU) nos recursos destinados à educação, retomando-se, com isso, a vinculação original de 18% da receita líquida de impostos da União do artigo 212 da CF/1988. Essa retomada do nível mínimo de financiamento, contudo, teve curta existência novamente, em razão da recente EC nº 95, de 2016, que cria uma nova forma de cálculo do mínimo constitucional pelo prazo de 19 anos, congelando assim os gastos públicos, a sua promulgação se dá após aprovação no senado da PEC 55/2016, chamada pela oposição ao governo golpista de Michel Temer<sup>141</sup> e movimentos sociais de PEC da morte, em resumo, baseada na mera atualização inflacionária do valor mínimo executado em 2018, ainda que esse novo patamar venha a representar percentuais muito inferiores aos 18% estabelecidos na CF/1988.

Por fim, a EC nº 59 fortaleceu o instrumento do Plano Nacional de Educação, PNE (art. 214), definindo seu caráter periódico decenal e sua relação orgânica com a articulação do Sistema Nacional de Educação (SNE), determinando assim que, no PNE, devem ser estipuladas as metas de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto (PIB), o

---

<sup>139</sup> BRASIL. **Emenda Constitucional nº 53 de 19 de setembro de 2006**. Brasília, 2006a. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/emendas/emc/emc53.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc53.htm). Acesso em: 17 jul. 2021.

<sup>140</sup> XIMENES; ADRIÃO, 2018.

<sup>141</sup> Governo Michel Temer inicia mercado pela aprovação pelo Senado Brasileiro do impedimento da então presidenta Dilma Rousseff, no dia 31 de agosto de 2016, após um golpe político orquestrado a partir da acusação de utilização de “pedaladas fiscais” em sua gestão, as quais nunca foram comprovadas cabe, ressaltar, que em meio a este contexto triste da história política e social do Brasil, antes mesmo da conclusão do processo de Impedimento, ainda na instituição de um governo provisório, o presidente em exercício Michel Temer e sua equipe começaram a propor reformas no Estado brasileiro de grande envergadura e impacto (CORRÊA, 2020).



que foi regulamentado na Meta nº 20 do PNE em vigor (Lei no 13.005/2014), porém, entretanto, encontra-se centralmente ameaçado com a vigência da EC nº 95, de 2016<sup>142</sup>.

Para Mariana Ferreira Bayer<sup>143</sup>, as pressões dos movimentos sociais, entre eles o MNU, garantiram na CF de 1988 e na LDB 9394/96 a determinação legal para aprovação de um PNE, bem como a inserção na Carta Magna de um capítulo relativo à educação, favorecendo assim um contexto para que outros movimentos de planejamento fossem estruturados: a) o Plano Plurianual (PPA), b) a Lei de Diretrizes Orçamentárias (LDO) e c) a Lei Orçamentária Anual (LOA). O PPA foi criado como um planejamento com espaço temporal de quatro anos, que compreende o segundo ano do mandato do Chefe do Executivo, no caso o Presidente da República, e terminando no primeiro ano do mandato subsequente. A Lei de Diretrizes Orçamentárias é o elo de ligação entre o PPA e o Plano Operacional a ser executado (orçamento anual). A criação da LDO na CF de 1988 preencheu uma lacuna histórica no processo orçamentário brasileiro. Infelizmente, os planos plurianuais raramente conseguiam balizar as ações incorporadas e implementadas constantes do orçamento anual.

O Artigo 205 da CF/1988, no qual afirma “*a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho*”<sup>144</sup> ao pensar a educação para todos os cidadãos, se vislumbra um projeto de sociedade, ou seja, o caráter de formação para todos os brasileiros como um direito, assim, a educação, no sentido de realização do seu caráter promotor de cidadania, ao ser pensada, não pode se limitar apenas ao contexto de sua prática local, mesmo sendo esse um aspecto essencial na sua efetivação.

---

<sup>142</sup> XIMENES; ADRIÃO, 2018.

<sup>143</sup> BAYER, Mariana Ferreira. **A GARANTIA DO DIREITO À EDUCAÇÃO NA DIMENSÃO DO ACESSO À EDUCAÇÃO BÁSICA NO PNE 2014-2024**: uma análise do projeto desenhado na constituição federal de 1988. 2020. 190 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2020. Cap. 3. Disponível em: <https://www.prppg.ufpr.br/signa/visitante/trabalhoConclusaoWS?idpessoal=42571&idprograma=40001016001P0&anobase=2020&idtc=1593>. Acesso em: 04 jul. 2021.

<sup>144</sup> BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, 1988. Disponível em : [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em 17 jul. 2021.

De acordo com Mariana Bayer<sup>145</sup>, assume-se aqui o conceito de educação básica nos termos em que está na Lei n.º 9394/1996<sup>146</sup>, entendida como a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Dessa forma, afirma-se a fundamental responsabilidade do poder público em garantir o acesso à educação, sem negar, juntamente com essa dimensão, a garantia das condições para que o mesmo se efetive. Entende-se que assumir a construção de políticas públicas de maneira articulada, para uma educação em nível de projeto social brasileiro, é de caráter básico na expressão do direito social à educação. Ainda nas palavras de Bayer:

A história do planejamento da educação brasileira evidencia as fortes dimensões por ela enfrentadas, no embate de concepções que a envolvem, pois ao passo que é considerada como meio formal para acesso aos conhecimentos, também é vista como porta de entrada para o mercado de trabalho. Enfrentar uma análise se torna conflituoso dentro de uma perspectiva crítica, onde se por um lado, a educação escolar é a base para apropriação de conhecimentos histórica e culturalmente acumulados, por outro lado, precisa dialogar com a organização da sociedade capitalista na qual a visão de trabalho, muitas vezes, se restringe à apropriação de mão de obra<sup>147</sup>.

Assim, com a promulgação da CF em 1988, tornou-se possível um direcionamento das políticas educacionais no federalismo brasileiro em que dá aos municípios status de ente federativo, conferindo maior grau de participação na definição das políticas públicas, impulsionando a sociedade nas discussões e elaboração do PNE (RODRIGUES, 2018). Na visão de Abrucio, a CF/1988 traz alguns pilares de sustentação:

No plano das políticas públicas, há cinco grandes pilares presentes na Constituição de 1988. O primeiro é o da busca da universalização das políticas, com o intuito de obter a garantia plena dos direitos sociais. O segundo é o da democratização da gestão estatal, tanto no que se refere à participação no plano deliberativo, como no campo do controle do poder público. O terceiro é o da profissionalização da burocracia, por meio dos concursos e carreiras públicas, tomada como uma condição essencial para a qualidade na formulação e implementação das ações governamentais. Os dois últimos pilares são interligados e fazem parte da dinâmica federativa. Trata-se da descentralização, preferencialmente em prol da municipalização das políticas, e a preocupação com a interdependência federativa, na forma de medidas de combate à desigualdade, de preocupações em torno da cooperação intergovernamental e da definição de um raio importante de ações federais como agente nacional<sup>148</sup>.

---

<sup>145</sup> BAYER, 2020.

<sup>146</sup> BRASIL. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial [da República Federativa do Brasil], Brasília, v. 134, n. 248, Seção I, p. 27834-2784123, dez. 1996b.

<sup>147</sup> BAYER, 2020, p.22.

<sup>148</sup> ABRUCIO, Fernando. Luiz. **A dinâmica federativa da educação brasileira: diagnóstico e propostas de aperfeiçoamento**. In: OLIVEIRA, Romualdo Portela; SANTANA, Wagner (Org.). Educação e Federalismo no Brasil: Combater as desigualdades, garantir a diversidade. Brasília: UNESCO, 2010, p. 45..

Para a pesquisadora Rute Soares Rodrigues<sup>149</sup>, esses pilares da universalização das políticas, da democratização da gestão, da profissionalização das carreiras públicas, da descentralização e da interdependência dos entes federados, podem ser considerados estruturantes, pois possibilitaram a sustentação para a implementação das políticas educacionais que vieram posteriormente, como a LDB 9394/1996, e os PNEs 2001/2011 e 2014-2024, constituindo avanço considerável em matéria educacional.

A Constituição Federal de 1988 elenca dez artigos específicos destinados a assegurar o direito à educação a todas e todos em um cenário de construção de um projeto educacional no país, cabendo ressaltar serão abordados apenas os dez artigos específicos que tratam da educação, no entanto, ao longo do texto constitucional, outros artigos vão dando complemento aos indicativos na promoção da educação como direito. Ressaltando-se que a pretensão neste estudo é refletir os caminhos para materialização do direito à educação na dimensão do acesso.

### Quadro 03 - O direito à educação expresso nos artigos da CF/1988<sup>150</sup>

ARTIGOS E EMENDAS CONSTITUCIONAIS	DIREITO ASSEGURADO E INDICATIVOS DE SUA PROMOÇÃO
205	Define que a <b>educação é direito</b> de todos e dever do Estado e da família, devendo ser promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, <b>visando ao pleno desenvolvimento da pessoa</b> , seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.
206 EC nº 19 de 1998 EC nº 53 de 2006 EC nº 108 de 2020	<b>Determina</b> os princípios que devem reger o ensino.
207 EC nº 11 de 1996	<b>Trata</b> da autonomia das Universidades.*
208 EC nº 14, de 1996 EC nº 59, de 2009 EC nº 53, de 2006	<b>Define as garantias</b> a serem prestadas pelo Estado, no cumprimento do seu dever em relação à educação.
209	Faz <b>abertura do ensino</b> à livre <b>iniciativa privada</b> , definindo certas <b>condições</b> .
210	Trata da <b>fixação de conteúdos mínimos</b> para o ensino fundamental, de maneira

<sup>149</sup> RODRIGUES, Rute Soares. **PLANOS NACIONAL E MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO NO TOCANTINS E INSTITUCIONALIZAÇÃO DO SISTEMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO**: perspectivas e contradições. 2018. 126 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Universidade Federal do Tocantins, Palmas, 2018. Disponível em: <http://repositorio.uft.edu.br/handle/11612/1062>. Acesso em: 11 abr. 2021.

<sup>150</sup> Fonte: BAYER, 2020.

	a assegurar <b>formação básica</b> comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.
<b>211</b> EC nº 14 de 1996 EC nº 53 de 2006 EC nº 59 de 2009 EC nº 108 de 2020	<b>Determina</b> que a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizem seus <b>sistemas de ensino em regime de colaboração</b> .
<b>212</b> EC nº 14 de 1996 EC nº 53 de 2006 e Decreto nº 6.003/ 2006 EC nº 59 de 2009 EC nº 108 de 2020 e 212-A	<b>Estabelece</b> percentuais mínimos da <b>receita</b> resultante de impostos a serem aplicados por todo ente federativo na <b>manutenção e desenvolvimento do ensino</b> .
<b>213</b> EC nº 85 de 2015 EC nº 85 de 2015	<b>Trata da preferência das escolas públicas quanto aos recursos públicos</b> , admitindo que sejam dirigidos a escolas comunitárias, confessionais filantrópicas, desde que observadas determinadas <b>condições</b> .
<b>214</b> EC nº 59 de 2009	<b>Enfoca o Plano Nacional de Educação (PNE)</b> , com duração decenal, a ser estabelecido por lei, com o objetivo de <b>articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação</b> , a fim de assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino, em seus diversos níveis, etapas e modalidades, por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas.

Fonte: BAYER (2020).

## 6 PLANOS PARA QUÊ?

O Ministério da Educação, tal ou o mais próximo do Ministério que conhecemos hoje, surge na década de 1930, criado por Getúlio Vargas, como Ministério da Educação e Cultura, sendo criado logo em seguida, o Conselho Nacional de Educação, com a proposta de elaboração de um plano nacional de educação, que objetivava o desenvolvimento socioeconômico do país, diminuindo os níveis de desemprego, pobreza e desigualdade. Cabe ressaltar que Getúlio Vargas chega ao poder, em 1930, com um governo provisório, constituindo assim a primeira fase da Era Vargas, iniciada após a vitória da revolução, a chamada Revolução de 1930<sup>151</sup>.

<sup>151</sup> "Em 1930, o Brasil teve eleições presidenciais. Naquela época, o voto era aberto e as chances de fraudes eleitorais eram grandes. De acordo com a política do café (representando os interesses das oligarquias paulistas) com leite (representantes dos interesses das oligarquias mineiras), paulistas e mineiros revezavam-se na presidência da república. Naquele ano, o paulista Washington Luís encerrou seu mandato e deveria indicar um mineiro para a sua sucessão. Contudo, ele quebrou o acordo firmado com os mineiros, e o seu candidato para as eleições foi Júlio Prestes, outro paulista. Isso fez com que Minas Gerais rompesse politicamente com São Paulo e migrasse para a oposição. O gaúcho Getúlio Vargas era o candidato opositorista e liderava a Aliança Liberal. Seu vice era o

Em 1932, por meio do Manifesto dos Pioneiros e da Educação Nova <sup>152</sup>, que se reivindicou a criação de um sistema que organizasse a educação conforme a demanda do país. A Constituição de 1934 previa um Plano Nacional de Educação (PNE) que garantisse o ensino primário gratuito e obrigatório. Esse PNE era entendido pelos pioneiros como algo renovador, que agregava diversos benefícios aos cidadãos através de políticas educacionais. Porém em 1937, a proposta de transformar o PNE em lei não se concretizou; neste período de instauração do Estado Novo<sup>153</sup>, o planejamento dava suporte ao objetivo econômico do governo, caracterizado por uma divisão da educação para elite, para mulher e para os trabalhadores, estabelecendo-se, assim, como função o suporte ao projeto industrial do governo, projeto que permitiria a criação de massa de proletários, mão de obra, para garantir a industrialização do país dentro da política nacionalista de Vargas.

Entre os anos 1946 e 1962, o PNE foi marcado por duas visões para a construção do projeto de elaboração da LDB. Enquanto a primeira salientava a necessidade da construção de um sistema de ensino voltado para o desenvolvimento brasileiro (visão defendida pelos Pioneiros), a segunda visão dava às famílias o direito de decidir sobre o tipo de educação dos filhos, acabou por prevalecer a segunda, defendida pelo deputado Carlos Lacerda.

Lacerda colocou como tema central das discussões parlamentares a luta contra o monopólio estatal da educação. O deputado acusava o Estado de monopolizar a educação, o que era uma inverdade, pois escolas particulares sempre existiram no Brasil. Ele, na verdade,

---

paraibano João Pessoa. Ambos representavam os estados excluídos das políticas que beneficiavam apenas as oligarquias que estavam no poder. Apesar do apoio que conquistou, Vargas e Pessoa foram derrotados pela chapa governista liderada por Júlio Prestes. A morte de João Pessoa, em 26 de julho de 1930, reacendeu a chama oposicionista. Seu assassinato foi considerado como crime político, uma perseguição do governo federal contra seus opositores, e transformou-se no estopim para a Revolução de 1930. Do Rio Grande do Sul partiram as tropas em direção ao Rio de Janeiro para depor o presidente Washington Luís e impedir a posse de Júlio Prestes. Em 24 de outubro daquele ano, eles chegaram ao Rio de Janeiro. Dias depois, Getúlio Vargas desembarcava na capital federal para assumir o poder do governo provisório."

<sup>152</sup> Manifesto elaborado por um grupo de intelectuais preocupados em elaborar um programa de política educacional amplo e integrado, redigido por Fernando de Azevedo e assinado por outros conceituados educadores, como Anísio Teixeira.

<sup>153</sup> Sob a "sombra criada" de uma ameaça comunista, e influenciado por ideias fascista, enquanto na Europa está em Guerra, Getúlio Vargas instaura uma nova fase no seu projeto de poder, o Estado Novo é como ficou conhecida a ditadura por ele instaurada entre os anos de 1937 e 1945, com uma nova Constituição, que iniciou institucionalmente o período e foi apelidada de polaca, porque foi inspirada nas leis da Polônia e Itália. Vargas faz uso do discurso populista de anticomunismo e o nacionalismo, assim como a intensa propaganda a favor do governo, por meio do Departamento de Imprensa e Propaganda (DIP). Cabe ressaltar, que foi nesse período que foi promulgada a Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT), criada a Justiça do Trabalho, bem como diversas estatais como a Petrobras e Eletrobras, assim como a instituição do salário mínimo.

referia-se à aplicação das verbas públicas, que deveriam destinar-se, também, às instituições privadas de ensino, tratando-se de um terceiro substitutivo que, diferentemente de dois outros apresentados por Lacerda, gerou muita polêmica ao buscar introduzir o princípio da "liberdade de ensino" entendido como livre iniciativa na área educacional.

Em 1961, foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases nº 5692/61, referindo-se ao Planejamento da Educação, reduzia-se à instrumentalização de distribuição de recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do sistema público de ensino em seus diferentes níveis. No governo de Kubitschek (1956 – 1961), o planejamento continuou com a dimensão desenvolvimentista do Estado Novo, com o lema “cinquenta anos em cinco”, Juscelino assume a Presidência e coloca em prática o Plano de Metas, que tinha como uma das principais obras foi a implantação da indústria automobilística através de incentivos fiscais, abrindo o mercado brasileiro para o capital estrangeiro.

Apesar de, durante os governos democráticos de Goulart e Kubitschek ocorrerem grandes mobilizações dos educadores em fóruns nacionais para discutir o sistema educacional, a educação continuava com forte enclave desenvolvimentista. Nas metas decenais para a educação, também, na América Latina estava presente o enfoque econômico, reflexo da política expansionista americana que incentivou e financiou ditaduras como forma de garantir expansão do capital estrangeiros nos chamados países emergentes ou em desenvolvimento, garantindo também controle político e econômico, tentando fazer da América Latina seu quintal.

No ano de 1961 promulgou-se a primeira Lei de Diretrizes e Bases e implementou-se em 1962/1963, os primeiros planos educacionais. No período de 1962 até 1985, ocorreram significativas mudanças no cenário político e educacional, sendo a mais importante e horrenda delas a instauração da ditadura cívico-militar, período no qual a educação foi transformada em mero instrumento de racionalidade tecnicista, sem qualquer interferência ou participação da sociedade no processo ou sistema de educação, o que acabou por reduzir a tarefa do professor a de executor de tarefas.

Assim, fica explícito que o PNE ancora-se na legislação brasileira e nos movimentos da sociedade civil, com diversos interesses e visões sobre a educação e seus fins. O PNE como temos na atualidade está alicerçado na Constituição Federal de 1988, mais especificamente, em seu artigo 214, qual diz que a lei estabelecerá o Plano Nacional de Educação, de duração plurianual, e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996 (Lei n.

9.394/96), a qual determina que a União, no prazo de um ano, a partir da publicação desta Lei, encaminhará ao Congresso Nacional o Plano Nacional de Educação, com diretrizes e metas para os dez anos seguintes, em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos.

As Conferências Nacionais de Educação foram importante instrumento de discussão e avaliação do primeiro plano e na elaboração do segundo, a primeira que se realizou em 2010 e a segunda, em 2014, na qual foi discutido e elaborado o documento final que serviu de base na formulação do Plano Nacional de Educação (PNE).

As CONAEs já existiam anteriormente ao período do governo Lula (2003 - 2010), porém ficavam limitadas a algumas áreas de políticas participativas, entre as quais vale a pena destacar a saúde e a assistência social. Com o início do governo petista, houve um aumento desses processos. Podendo-se afirmar que as conferências nacionais se tornaram a mais importante e abrangente política participativa do Brasil. Assim, o governo federal passou a adotar uma orientação participativa que implicou na expansão dos conselhos nacionais e uma forte expansão das conferências nacionais. Fica evidente, a partir dos números acima, que nunca se realizou tantas conferências nacionais no Brasil quanto nos governos de Lula. Ainda que desde a década de 1940 até o momento atual o Brasil tenha alternado entre períodos ditatoriais e democráticos, no período pós 1988, com a redemocratização do país, poucas conferências haviam sido realizadas até a chegada do PT ao poder.

Em 2010, o governo convocou a população brasileira a participar da primeira Conferência Nacional de Educação, com a temática Construindo um sistema nacional articulado de educação: Plano Nacional de Educação, suas diretrizes e estratégias de ação. Vale destacar a importância desta conferência no que diz respeito a discutir e elaborar o PNE que entraria em vigor no próximo decênio. O documento final com a proposta do PNE foi enviado ao Congresso Nacional para ter a sua aprovação na forma de lei. Realizada a etapa nacional em Brasília de 28 de março a 1º de abril de 2010, foi precedida de conferências municipais, previstas para o primeiro semestre de 2009, e de conferências estaduais e do Distrito Federal, programadas para o segundo semestre do mesmo ano.

O documento final da conferência estava organizado em seis eixos centrais de discussão: I - Papel do Estado na garantia do direito à educação de qualidade: organização e regulação da educação nacional; II - Qualidade da educação, gestão democrática e avaliação; III - Democratização do acesso, permanência e sucesso escolar; IV - Formação e valorização dos

profissionais da educação; V - Financiamento da educação e controle social; e VI - Justiça social, educação e trabalho: inclusão, diversidade e igualdade. Não há dúvidas de que a realização da primeira Conae foi um acontecimento ímpar na história das políticas públicas do setor educacional no Brasil. A conferência contou com a participação da sociedade civil, de agentes públicos, entidades de classe, estudantes, profissionais da educação e pais/mães (ou responsáveis) de estudantes, desde conferências realizadas no âmbito das escolas, passando por esferas municipais, estaduais e nacional, nas quais foram discutidas a melhoria da qualidade da educação no Brasil, as etapas e as modalidades de ensino. Entendo que isso é reflexo do processo de democratização do país e, conseqüentemente, da construção de uma educação pública, gratuita e de qualidade para todos.

No momento em que a sociedade brasileira começou a discutir a formulação de um novo Plano Nacional de Educação (PNE) para o período de 2011-2020, motivada, sobretudo, pela mobilização da Conferência Nacional de Educação (CONAE), em 2010, e em um período eleitoral, quando são discutidas as propostas para mudanças de governo, nada mais oportuno do que a efetivação de uma reflexão sobre este processo, a partir de uma análise crítica dos compromissos assumidos pelo Estado brasileiro no cumprimento dos objetivos e metas do PNE que ainda está em vigência.

Reconhece-se, contudo, que a avaliação da política educacional traduzida em um plano de educação encontra dificuldades, tendo em vista que nem sempre seus desdobramentos, por abranger dimensões políticas e ideológicas, podem ser apreendidos de imediato. Além disso, a avaliação de um plano educacional é realizada a partir de determinados valores e óticas, logo, não há neutralidade. Igualmente, isso ocorre em relação às indicações e orientações que resultam desta avaliação.

Não é prudente esquecer, também, que um PNE resulta de embates em torno de projetos político-sociais. Ou seja, avaliar um plano desta natureza e magnitude significa adentrar no debate da política educacional e de seus determinantes, tendo presente o contexto do desenvolvimento do país sabendo que o alcance dos seus objetivos e metas decorre dos resultados das lutas concretas entre grupos sociais com interesses distintos e diversos, que disputam a hegemonia nesse processo.

A CONAE constituiu-se, assim, num espaço democrático de construção de acordos entre atores sociais, que, expressando valores e posições diferenciadas sobre os aspectos culturais,



políticos, econômicos, apontam renovadas perspectivas para a organização da educação nacional e para a formulação do Plano Nacional de Educação 2011-2020. Nessa direção, a Conae representou um exemplo do princípio constitucional do regime de colaboração e construiu um patamar histórico para a efetivação do Sistema Nacional de Educação no Brasil. Dar consequência ao clima de credibilidade, de entusiasmo e de compromisso com as mudanças na educação nacional, instaurado pela Conferência, mediante o assumir de medidas concretas, a curto e médio prazo, constitui um desafio a ser enfrentado pelo Estado e a sociedade.

O Documento Final da CONAE expressa, portanto, o processo democrático de sua construção e a significativa participação de trabalhadores/as, mães/pais, estudantes, dirigentes, demais atores sociais e todas e todos que se preocupam com a educação, seja por meio das entidades da sociedade civil organizada ou pelo compromisso pessoal, refletindo, discutindo e propondo caminhos para a educação brasileira.

## **6.1 QUE PLANEJAMENTO É ESSE?**

As bases de sustentação dos Planos Nacionais de Educação tem sua fundamentação legal, baseada no que trata do regime de Colaboração e Cooperação Federativa.

A fundamentação das diretrizes e ações da Colaboração e Cooperação Federativa está amparada nos marcos legais previstos na Constituição Federal de 1988 concernentes a cooperação federativa nos artigos 23, 211 e 214, em especial o § 4º do art. 211, a saber: “Na organização de seus sistemas de ensino, a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios definirão formas de colaboração, de modo a assegurar a universalização do ensino obrigatório.”

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, no título que trata da organização da educação nacional, em seu artigo 8º, onde menciona: “A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão, em regime de colaboração, os respectivos sistemas de ensino” e seus parágrafos 1º e 2º, cabendo a União a coordenação da política nacional de educação e aos sistemas de ensino a liberdade de organização nos termos da LDB. Já os artigos 9º, 10 e 11 definem a incumbência de cada ente da federação no campo educacional.

A Resolução nº 1, de 23 de janeiro de 2012 do CNE, dispõe sobre a implementação do regime de colaboração mediante o ADE, como instrumento de gestão pública para a melhoria da qualidade social da educação. Ainda, sobre o direito a uma educação escolar diferenciada para os povos indígenas, a resolução do CNE, nº 5, de 22 de junho de 2012, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica.

A União poderá celebrar convênios com os consórcios públicos, com o objetivo de viabilizar a descentralização e a prestação de políticas públicas em escalas adequadas, neste caso a Lei nº 11.107, de 06 de abril de 2005, que trata das normas gerais de contratação de consórcios públicos e dá outras prioridades e o Decreto nº 6.017, de 17 de janeiro de 2007, que regulamenta a citada lei e dispõe sobre normas gerais de contratação de consórcios públicos.

Por último, citamos a Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências, dentre as quais no artigo 7º, a saber: “A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios atuarão em regime de colaboração, visando ao alcance das metas e à implementação das estratégias objeto deste Plano”, e os parágrafos 1º ao 7º, em especial os parágrafos a seguir: §2º “As estratégias definidas no Anexo desta Lei não elidem a adoção de medidas adicionais em âmbito local ou de instrumentos jurídicos que formalizam a cooperação entre os entes federados, podendo ser complementadas por mecanismos nacionais e locais de coordenação e colaboração recíproca”; §4º “Haverá regime de colaboração específico para a implementação de modalidades de educação escolar que necessitem considerar territórios étnico-educacionais e a utilização de estratégias que levem em conta as identidades e especificidades socioculturais e linguísticas de cada comunidade envolvida, assegurada a consulta prévia e informada a essa comunidade”; e §7º “O fortalecimento do regime de colaboração entre os Municípios dar-se-á, inclusive, mediante a adoção de arranjos de desenvolvimento da educação”.

Legislação citada e respectivos links para sua leitura na íntegra:

Artigos 23, 211 e 214 da Constituição Federal, a saber:

Art. 23. É competência comum da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios:

Parágrafo único. Leis complementares fixarão normas para a cooperação entre a União e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, tendo em vista o equilíbrio do desenvolvimento e do bem-estar em âmbito nacional. ([Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006](#)).

Art. 211. A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino.

§ 1º A União organizará o sistema federal de ensino e o dos Territórios, financiará as instituições de ensino públicas federais e exercerá, em matéria educacional, função redistributiva e supletiva, de forma a garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino mediante assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 14, de 1996).

§ 2º Os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil. ([Redação dada pela Emenda Constitucional nº 14, de 1996](#)).

§ 3º Os Estados e o Distrito Federal atuarão prioritariamente no ensino fundamental e médio. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 14, de 1996)

§ 4º Na organização de seus sistemas de ensino, a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios definirão formas de colaboração, de modo a assegurar a universalização do ensino obrigatório. ([Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009](#))

§ 5º A educação básica pública atenderá prioritariamente ao ensino regular. ([Incluído pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006](#))

Art. 214. A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a: ([Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009](#))

I - erradicação do analfabetismo;

II - universalização do atendimento escolar;

III - melhoria da qualidade do ensino;

IV - formação para o trabalho;

V - promoção humanística, científica e tecnológica do País.

VI - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto. ([Incluído pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009](#))

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394 de 1996, no título, que trata da organização da Educação Nacional, em seu artigo 8º, menciona: “A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão, em regime de colaboração, os respectivos sistemas de ensino.

§ 1º Caberá à União a coordenação da política nacional de educação, articulando os diferentes níveis e sistemas e exercendo função normativa, redistributiva e supletiva em relação às demais instâncias educacionais.

§ 2º Os sistemas de ensino terão liberdade de organização nos termos desta Lei.

Art. 9º A União incumbir-se-á de: I - elaborar o Plano Nacional de Educação, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios; II - organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais do sistema federal de ensino e o dos Territórios; [...]

A Emenda Constitucional nº 59/2009 altera a redação do art. 214 da Constituição Federal estabelecendo: O Plano Nacional de Educação, de duração decenal, tem como objetivo articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e o desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas, e modalidades, por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas; A importância da institucionalização de formas de colaboração horizontal e sua relevância para a consolidação do regime de colaboração e do sistema nacional de educação;

[RESOLUÇÃO Nº 1, DE 23 DE JANEIRO 2012](#) (\*) - Dispõe sobre a implementação do regime de colaboração mediante Arranjo de Desenvolvimento da Educação (ADE), como instrumento de gestão pública para a melhoria da qualidade social da educação.

Art. 1º A presente Resolução atende aos mandamentos da Constituição Federal em seu parágrafo único do art. 23 e art. 211, bem como aos arts. 8º e 9º da LDB visando ao regime de colaboração entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios, tratando da implementação de Arranjo de Desenvolvimento da Educação (ADE) como instrumento de gestão pública para assegurar o direito à educação de qualidade em determinado território, bem como para contribuir na estruturação e aceleração de um sistema nacional de educação. Art. 2º O ADE é uma forma de colaboração territorial basicamente horizontal, instituída entre entes federados, visando assegurar o direito à educação de qualidade e ao seu desenvolvimento territorial e geopolítico [...].

[RESOLUÇÃO Nº 5, DE 22 DE JUNHO DE 2012](#) (\*) Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica.

“O direito a uma educação escolar diferenciada para os povos indígenas, assegurado pela Constituição Federal de 1988; pela Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) sobre Povos Indígenas e Tribais, promulgada no Brasil por meio do Decreto nº 5.051/2004; pela Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 da Organização das Nações Unidas (ONU); pela Declaração das Nações Unidas sobre os direitos dos povos indígenas de 2007; pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96), bem como por outros documentos nacionais e internacionais que visam assegurar o direito à educação como um direito humano e social”;

[LEI 11.107/2005 \(LEI ORDINÁRIA\) 06/04/2005](#) – Dispõe sobre normas gerais de contratação de consórcios públicos e dá outras providências.

[DECRETO Nº 6.017, DE 17 DE JANEIRO DE 2007](#) - Regulamenta a Lei no 11.107, de 6 de abril de 2005, que dispõe sobre normas gerais de contratação de consórcios públicos.

[LEI Nº 13.005, DE 25 DE JUNHO DE 2014](#) - Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências.

Art. 7º A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios atuarão em regime de colaboração, visando ao alcance das metas e à implementação das estratégias objeto deste Plano.

§ 1º Caberá aos gestores federais, estaduais, municipais e do Distrito Federal a adoção das medidas governamentais necessárias ao alcance das metas previstas neste PNE.

§ 2º As estratégias definidas no Anexo desta Lei não elidem a adoção de medidas adicionais em âmbito local ou de instrumentos jurídicos que formalizam a cooperação entre os entes federados, podendo ser complementadas por mecanismos nacionais e locais de coordenação e colaboração recíproca.

§ 3º Os sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios criarão mecanismos para o acompanhamento local da consecução das metas deste PNE e dos planos previstos no art. 8º.

§ 4º Haverá regime de colaboração específico para a implementação de modalidades de educação escolar que necessitem considerar territórios étnico-educacionais e a utilização de estratégias que levem em conta as identidades e especificidades socioculturais e linguísticas de cada comunidade envolvida, assegurada a consulta prévia e informada a essa comunidade.

§ 5º Será criada uma instância permanente de negociação e cooperação entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios.

§ 6º O fortalecimento do regime de colaboração entre os Estados e respectivos Municípios incluirá a instituição de instâncias permanentes de negociação, cooperação e pactuação em cada Estado.

§ 7º O fortalecimento do regime de colaboração entre os Municípios dar-se-á, inclusive, mediante a adoção de arranjos de desenvolvimento da educação.

## **6.2 PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (2001-2010)**

O Plano, chamado de “PNE da Sociedade Brasileira”, foi tornado o Projeto de Lei (PL) nº 4.155/98, sendo encabeçado pelo Deputado Federal (PT/RS) Ivan Valente e subscrito por mais de 70 parlamentares de vários partidos e por todos os líderes dos partidos da oposição da Câmara dos Deputados, apenas dois dias após ser protocolado, o MEC encaminha o projeto Executivo elaborado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) ao Congresso, assim, iniciando a sua tramitação anexado ao PNE da Sociedade Brasileira, primeiro projeto sobre o tema, sob o nº 4.173/98.

Foram realizadas várias audiências públicas, durante a tramitação na Câmara de Deputados, com a participação de parlamentares de vários partidos e instituições que representam os interesses da sociedade civil acerca da temática educação, sendo alguns deles: o Andes, Andifes, Anped, ANFOPE, CNTE, CONSED e UNDIME, para discutir o PL 4.155/98, o PNE da Sociedade, onde foi indicado o deputado federal (PSDB/RS) Nelson Marchezan como relator, o qual subscreveu o relatório, um substitutivo à proposta da sociedade, o qual passou a levar o seu nome. O Substitutivo apresentado pelo relator teve 158 emendas apresentadas, sendo que 71 delas foram aprovadas, parcial ou totalmente. O que nos permite pensar que o PNE antes da sociedade passa a ser o PNE de interesse das bancadas políticas e os interesses de seus financiadores.

O PNE foi aprovado na Câmara de Deputados estando estruturado em três eixos: a) a educação como direito individual; b) a educação como fator de desenvolvimento econômico e social; e c) a educação como meio de combate à pobreza. Os objetivos gerais estabelecidos

foram: a elevação global do nível de educação da população; a melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis; a redução das desigualdades sociais e regionais, no tocante ao acesso e à permanência na educação pública, e a democratização da gestão do ensino público.

Em 2000, o projeto foi remetido ao Senado onde recebeu a nomeação de Projeto de Lei da Câmara (PLC) nº 42/2000, tendo como relator o senador José Jorge (PFL/ partido já extinto), na Comissão de Educação do Senado.

Anteriormente, no ano de 1997, o MEC havia divulgado uma proposta para o PNE, tomando assim a iniciativa de convocar ao diálogo algumas entidades educacionais em torno dos temas Educação Fundamental, Educação Infantil, Ensino Médio e Ensino Superior. A ANPED, convocada oficialmente pelo MEC para este debate emitiu um parecer, apontando dentre outros pontos a falta de tempo hábil no prazo para a manifestação das entidades da sociedade civil, onde se pode destacar, que o Plano Nacional de Educação deve ser formulado através de um processo participativo e aberto à contribuição de amplos setores da sociedade brasileira, ressaltando, ainda, que o PNE deve estar referenciado, de maneira explícita, a um projeto político da sociedade brasileira e, em especial, à contextualização da educação no bojo das políticas sociais, considerando-se o peso relativo destas no cômputo geral <sup>154</sup>.

O projeto encaminhado pelo MEC tramitou no Congresso Nacional e o PNE teve sua aprovação consumada mediante a Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Os vetos que lhe foram interpostos pelo Presidente Fernando Henrique Cardoso (PSDB/SP), ao sancioná-lo, evidenciam as tensões e os conflitos que estão presentes na luta secular da sociedade brasileira pelo reconhecimento da educação como um direito social.

Analisando a produção reflexiva e de avaliação do processo de construção do PNE é possível observar que grande maioria dos estudiosos, críticos e gestores da educação apontam o processo de elaboração do PNE, como um processo que teve um caráter pedagógico, porque evidenciou os interesses e embates dos diversos atores da sociedade política e da sociedade civil envolvidos na busca da definição das prioridades educacionais. Assim, considerando as condições sociopolíticas e econômicas do país e as perspectivas de seu desenvolvimento, o debate abrangia: o diagnóstico da situação educacional do país, em todos os níveis e modalidades, as demandas e reivindicações da sociedade, a situação dos recursos financeiros e as

---

<sup>154</sup> ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPEd). **Parecer da ANPEd sobre a proposta elaborada pelo MEC para o Plano Nacional de Educação**. São Paulo: ANPEd, 1997.

condições de infraestrutura e de pessoal das redes de ensino e dos sistemas.

O que não me causa surpresa tendo em vista que desde a década de 1930 todas as propostas de PNEs são permeadas de embates e interesses de diversos atores da sociedade brasileira, todos sob o discurso de busca de definições de prioridades e propostas de melhorias para a educação brasileira, tentando assim de toda forma ocultar seus interesses políticos e econômicos.

É perceptível no texto final aprovado as marcas dos embates ocorridos ao longo da tramitação da proposta, que se manifestam, especialmente, quando se trata da aplicação de recursos para garantir o alcance das metas, item que sofreu restrições mediante os nove vetos presidenciais, onde é preciso explicitar que o governo de Fernando Henrique Cardoso, se constitui em um governo liberal, defensor da política de Estado Mínimo<sup>155</sup>.

#### Quadro 04 - Síntese dos objetivos do PNE (2001 - 2010) - LEI Nº 10.172/2001<sup>156</sup>

Objetivo	
01	A elevação global do nível de escolaridade;
02	A melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis;
03	A redução das desigualdades sociais e regionais no tocante ao acesso e à permanência, com sucesso, na educação pública e;
04	Democratização da gestão do ensino público, nos estabelecimentos oficiais, obedecendo aos princípios da participação dos profissionais da educação, na elaboração do projeto pedagógico da escola e a participação das comunidades escolares e locais em conselhos escolares ou

<sup>155</sup> Concepção fundada nos pressupostos da reação conservadora que deu origem ao neoliberalismo. A ideia de Estado Mínimo pressupõe um deslocamento das atribuições do Estado perante a economia e a sociedade. Preconiza-se a não-intervenção, e este afastamento em prol da liberdade individual e da competição entre os agentes econômicos, segundo o neoliberalismo, é o pressuposto da prosperidade econômica. A única forma de regulação econômica, portanto, deve ser feita pelas forças do mercado, as mais *racionais* e eficientes possíveis. Ao Estado Mínimo cabe garantir a ordem, a legalidade e concentrar seu papel executivo naqueles serviços mínimos necessários para tanto: policiamento, forças armadas, poderes executivo, legislativo e judiciário etc. Abrindo mão, portanto, de toda e qualquer forma de atuação econômica direta, como é o caso das empresas estatais. A concepção de Estado mínimo surge como reação ao padrão de acumulação vigente durante grande parte do século XX, em que o Estado financiava não só a acumulação do capital, mas também a reprodução da força de trabalho, via políticas sociais. Na medida em que este Estado deixa de financiar esta última, torna-se, ele próprio, “máximo” para o capital. O suporte do fundo público (estatal) ao capital não só não deixa de ser aporte necessário ao processo de acumulação, como também ele se maximiza diante das necessidades cada vez mais exigentes do capital financeiro internacional (MINTO, 2006).

<sup>156</sup> BRASIL. Lei nº 10.172, de 09 de setembro de 2001. **Plano Nacional de Educação 2001-2010**: Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências.. 1. ed. Brasília, DF: Edições Câmara, 09 jan. 2001. v. 1, n. 1, p. 1-81. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf> . Acesso em: 25 abr. 2023.



	equivalentes.
--	---------------

Fonte: BRASIL (2001)

#### Quadro 05 - Síntese das prioridades do PNE (2001 - 2010) - LEI Nº 10.172/2001<sup>157</sup>

<b>Prioridades</b>	
<p>Considerando que os recursos financeiros são limitados e que a capacidade para responder ao desafio de oferecer uma educação compatível, na extensão e na qualidade, à dos países desenvolvidos precisa ser construída constante e progressivamente, são estabelecidas prioridades neste plano, segundo o dever constitucional e as necessidades sociais.</p>	
<b>01</b>	<p>Garantia de ensino fundamental obrigatório de oito anos a todas as crianças de 7 a 14 anos, assegurando o seu ingresso e permanência na escola e a conclusão desse ensino. Essa prioridade inclui o necessário esforço dos sistemas de ensino para que todas obtenham a formação mínima para o exercício da cidadania e para o usufruto do patrimônio cultural da sociedade moderna. O processo pedagógico deverá ser adequado às necessidades dos alunos e corresponder a um ensino socialmente significativo. Prioridade de tempo integral para as crianças das camadas sociais mais necessitadas.</p>
<b>02</b>	<p>Garantia de ensino fundamental a todos os que não tiveram acesso na idade própria ou que não o concluíram. A erradicação do analfabetismo faz parte dessa prioridade, considerando-se a alfabetização de jovens e adultos como ponto de partida e parte intrínseca desse nível de ensino. A alfabetização dessa população é entendida no sentido amplo de domínio dos instrumentos básicos da cultura letrada, das operações matemáticas elementares, da evolução histórica da sociedade humana, da diversidade do espaço físico e político mundial e da constituição da sociedade brasileira. Envolve, ainda, a formação do cidadão responsável e consciente de seus direitos e deveres.</p>
<b>03</b>	<p>Ampliação do atendimento nos demais níveis de ensino – a educação infantil, o ensino médio e a educação superior. Está prevista a extensão da escolaridade obrigatória para crianças de seis anos de idade, quer na educação infantil, quer no ensino fundamental, e a gradual extensão do acesso ao ensino médio para todos os jovens que completam o nível anterior, como também para os jovens e adultos que não cursaram os níveis de ensino nas idades próprias. Para as demais séries e para os outros níveis, são definidas metas de ampliação dos percentuais de atendimento da respectiva faixa etária. A ampliação do atendimento, neste plano, significa maior acesso, ou seja, garantia crescente de vagas e, simultaneamente, oportunidade de formação que corresponda às necessidades das diferentes faixas etárias, assim como, nos níveis mais elevados, às necessidades da sociedade, no que se refere a lideranças científicas e tecnológicas, artísticas e culturais, políticas e intelectuais, empresariais e sindicais, além das demandas do mercado de trabalho. Faz parte dessa prioridade a garantia de oportunidades de educação profissional complementar à educação básica, que conduza ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia.</p>
<b>04</b>	<p>Valorização dos profissionais da educação. Particular atenção deverá ser dada à formação inicial e continuada, em especial dos professores. Faz parte dessa valorização a garantia das condições adequadas de trabalho, entre elas o tempo para estudo e preparação das aulas, salário digno, com piso salarial e carreira de magistério.</p>
<b>05</b>	<p>Desenvolvimento de sistemas de informação e de avaliação em todos os níveis e modalidades de ensino, inclusive educação profissional, contemplando também o aperfeiçoamento dos processos</p>

<sup>157</sup> Idem

	de coleta e difusão dos dados, como instrumentos indispensáveis para a gestão do sistema educacional e melhoria do ensino.
<p><b>Este Plano Nacional de Educação define por conseguinte:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li><b>I. As diretrizes para a gestão e o financiamento da educação;</b></li> <li><b>II. As diretrizes e metas para cada nível e modalidade de ensino e;</b></li> <li><b>III. As diretrizes e metas para a formação e valorização do magistério e demais profissionais da educação, nos próximos dez anos. Tratando-se de metas gerais para o conjunto da Nação, será preciso, como desdobramento, adequação às especificidades locais e definição de estratégias adequadas, a cada circunstância, elaboração de planos estaduais e municipais.</b></li> </ul>	

Fonte: BRASIL (2001)

### 6.2.1 PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (2014-2024)

Para o decênio de 2014 a 2024, foi aprovada a Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014, que estabelece o Plano Nacional de Educação (PNE), cuja finalidade é conferir ao Brasil um sistema educacional capaz de garantir o direito à educação de forma integral (Brasil, 2015).

O PNE, com vigência entre 2014 e 2024, constitui um documento que define compromissos colaborativos entre os entes federativos e diversas instituições pelo avanço da educação brasileira. A agenda contemporânea de políticas públicas educacionais encontra no PNE uma referência para a construção e acompanhamento dos planos de educação estaduais e municipais, o que o caracteriza como uma política orientadora para ações governamentais em todos os níveis federativos e impõe ao seu acompanhamento um alto grau de complexidade.

As questões públicas que motivam o PNE podem ser vislumbradas nas desigualdades educacionais, na necessidade de ampliar o acesso à educação e a escolaridade média da população, na baixa qualidade do aprendizado e nos desafios relacionados à valorização dos profissionais da educação, à gestão democrática e ao financiamento da educação.

Diante de tais condições, o objetivo central do Plano, que pode ser apreendido de suas diretrizes, consiste em induzir e articular os entes federados na elaboração de políticas públicas capazes de melhorar, de forma equitativa e democrática, o acesso e a qualidade da educação brasileira. Como sintetiza o documento do Ministério da Educação (MEC), “Planejando a Próxima Década - Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação” (Brasil. MEC, 2014, p. 7), um plano “representa, normalmente, reação a situações de insatisfação e, portanto, volta-se na direção da promoção de mudanças a partir de determinadas interpretações da realidade, dos problemas e das suas causas, refletindo valores, ideias, atitudes políticas e determinado “projeto de sociedade”.

A partir do nível de problematização mais amplo expresso pelas diretrizes, que podem ser tomadas como representativas do “consenso histórico de forças políticas e sociais no País, que devem balizar todos os planos, desde sua elaboração até sua avaliação final” (Brasil. MEC, 2014), o PNE se estrutura em metas e estratégias aferíveis, o que possibilita um acompanhamento objetivo de sua execução. As metas podem ser definidas como as demarcações concretas do que se espera alcançar em cada dimensão da educação brasileira. As estratégias, por sua vez, descrevem os caminhos que precisam ser construídos e percorridos por meio das políticas públicas.

As dez diretrizes do PNE são transversais e referenciam todas as metas, buscando sintetizar consensos sobre os grandes desafios educacionais do País e podendo ser categorizadas em cinco grandes grupos. Também é vislumbrada uma relação mais ou menos intensa de cada conjunto de metas com alguma diretriz em particular, o que possibilita uma classificação das metas à luz da diretriz com a qual possui maior imbricação.

Nessa direção, um aspecto basilar do atual PNE é que suas metas definem patamares objetivos a serem atingidos pela educação brasileira, em diversas áreas, até o ano de 2024. Em tal cenário, é de fundamental importância o papel do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) em subsidiar o monitoramento e a avaliação do Plano. Além da publicação dos indicadores relativos ao rendimento escolar, à avaliação institucional e ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), tarefas já desempenhadas pelo Inep, a lei do PNE atribui ao órgão, em seu artigo 5º, a função de, a cada dois anos, publicar estudos para aferir a evolução no cumprimento das metas. Essa missão se coaduna com as atribuições legais do Inep de planejar, coordenar e contribuir para o desenvolvimento de estudos e pesquisas educacionais, conforme o Decreto no 6.317, de 20 de dezembro de 2007.

O primeiro resultado desse trabalho é a disponibilização dessa Linha de Base, que apresenta um panorama descritivo sobre as mudanças recentes da educação brasileira e diagnosticar a situação atual das metas. O que os dados contidos nesse texto explicitam é que, de modo geral, nos últimos anos ocorreu uma evolução nos indicadores educacionais, evidenciando os processos de melhoria em curso. De outro lado, porém, as análises esclarecem que ainda coabitam na sociedade brasileira desigualdades no acesso à educação, sobretudo em função de fatores como raça, nível socioeconômico e localização de residência dos indivíduos.

A universalização da educação básica, a ampliação do acesso ao ensino profissionalizante, ao ensino superior, à educação de jovens e adultos, à pós-graduação, o aperfeiçoamento das políticas inclusivas, a qualificação e a valorização dos profissionais da educação e dos docentes, entre outros objetivos do PNE, devem ser observados sob a ótica da universalização e também da redução das desigualdades que incidem sobre cada uma dessas dimensões e que impõem, por vezes, uma apropriação desequilibrada das oportunidades educacionais.

#### Quadro 06 - Artigos do Plano Nacional de Educação PNE (2014-2024) - LEI Nº 13.005/2014

158

Artigo	Objeto
1º	Aprovação do PNE, com vigência por dez anos.
2º	Fixa as dez diretrizes do PNE: I – erradicação do analfabetismo; II – universalização do atendimento escolar; III – superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação; IV – melhoria da qualidade da educação; V – formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade; VI – promoção do princípio da gestão democrática da educação pública; VII – promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do país; VIII – estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto (PIB), que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade; IX – valorização dos(as) profissionais da educação; X – promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental.
3º	Prazo de cumprimento das metas: vigência do PNE, desde que não haja prazo inferior definido.
4º	Metas baseadas em dados estatísticos: PNAD, censo demográfico e censo escolar. O poder público incluirá informação sobre o perfil da população de 4 a 17 anos com deficiência.
5º	Monitoramento contínuo e avaliações periódicas da execução do PNE em quatro instâncias: Ministério da Educação (MEC), Comissões de Educação da Câmara e Senado, Conselho Nacional de Educação (CNE) e Fórum Nacional de Educação (FNE).
6º	Realização de pelo menos duas conferências nacionais de educação no decênio, precedidas de conferências subnacionais, coordenadas pelo FNE.
7º	Regime de colaboração entre União, estados, Distrito Federal e municípios.
8º	Elaboração ou ajuste dos planos de educação nas esferas subnacionais em consonância com o PNE, no prazo de um ano.
9º	Leis específicas para a gestão democrática da educação pública.

<sup>158</sup> BRASIL. Congresso. Câmara dos Deputados. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Plano Nacional de Educação 2014-2024**: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília, DF: Edições Câmara, 01 dez. 2014. v. 1, n. 1, p. 1-86. Disponível em: <https://bd.camara.leg.br/bd/handle/bdcamara/20204> . Acesso em: 25 abr. 2023.

<b>10°</b>	Planos Plurianuais (PPAs), Leis de Diretrizes Orçamentárias (LDOs) e Leis Orçamentárias Anuais (LOAs) dos entes federados, formulados de maneira a assegurar a consignação de dotações orçamentárias compatíveis com as diretrizes, metas e estratégias dos respectivos planos de educação.
<b>11°</b>	O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, coordenado pela União, em colaboração com os estados, o Distrito Federal e os municípios, será fonte de informação para a avaliação da qualidade da educação básica e para a orientação das políticas públicas desse nível da educação escolar.
<b>12°</b>	Encaminhamento pelo Poder Executivo ao Congresso Nacional, sem prejuízo das prerrogativas do Poder Legislativo, de projeto de lei referente ao PNE a vigorar no período subsequente, que incluirá diagnóstico, diretrizes, metas e estratégias para o próximo decênio.
<b>13°</b>	O Sistema Nacional de Educação deverá ser instituído pelo poder público, em lei específica, no prazo de dois anos.
<b>14°</b>	Vigência do PNE a partir de sua publicação.

Fonte: BRASIL (2001).

#### **Quadro 07 – Metas do PNE 2014 - 2024<sup>159</sup>**

<b>Meta</b>	<b>Tema</b>
<b>1° - Educação Infantil</b>	Universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de quatro a cinco anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, cinquenta por cento das crianças de até três anos até o final da vigência deste PNE.
<b>2° - Ensino Fundamental</b>	Universalizar o ensino fundamental de nove anos para toda a população de seis a quatorze anos e garantir que pelo menos noventa e cinco por cento dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência deste PNE.
<b>3° - Ensino Médio</b>	Universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de quinze a dezessete anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para oitenta e cinco por cento.
<b>4° - Educação Especial</b>	Universalizar, para a população de quatro a dezessete anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados.
<b>5° - Alfabetização das crianças</b>	Alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do terceiro ano do ensino fundamental.

<sup>159</sup> Idem.

<b>6° - Tempo integral</b>	Oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, cinquenta por cento das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, vinte e cinco por cento dos(as) alunos(as) da educação básica.																				
<b>7° - Tempo integral</b>	<p>Fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o Ideb:</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>IDEB</th> <th>2015</th> <th>2017</th> <th>2019</th> <th>2021</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>EF Iniciais</td> <td>5,2</td> <td>5,5</td> <td>5,7</td> <td>6,0</td> </tr> <tr> <td>EF Finais</td> <td>4,7</td> <td>5,0</td> <td>5,2</td> <td>5,5</td> </tr> <tr> <td>EM</td> <td>4,3</td> <td>4,7</td> <td>5,0</td> <td>5,2</td> </tr> </tbody> </table>	IDEB	2015	2017	2019	2021	EF Iniciais	5,2	5,5	5,7	6,0	EF Finais	4,7	5,0	5,2	5,5	EM	4,3	4,7	5,0	5,2
IDEB	2015	2017	2019	2021																	
EF Iniciais	5,2	5,5	5,7	6,0																	
EF Finais	4,7	5,0	5,2	5,5																	
EM	4,3	4,7	5,0	5,2																	
<b>8° - Escolaridade média da população de 18 a 29 anos</b>	Elevar a escolaridade média da população de dezoito a vinte e nove anos, de modo a alcançar, no mínimo, doze anos de estudo no último ano de vigência deste Plano, para as populações do campo, da região de menor escolaridade no país e dos vinte e cinco por cento mais pobres, e igualar a escolaridade média entre negros e não negros declarados à Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).																				
<b>9° - Alfabetização da população com 15 anos ou mais / Erradicação do analfabetismo absoluto</b>	Elevar a taxa de alfabetização da população com quinze anos ou mais para noventa e três inteiros e cinco décimos por cento até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em cinquenta por cento a taxa de analfabetismo funcional.																				
<b>10° - Educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional</b>	Oferecer, no mínimo, vinte e cinco por cento das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional.																				
<b>11° - Educação profissional técnica de nível médio</b>	Triplicar as matrículas da educação profissional técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta e pelo menos cinquenta por cento da expansão no segmento público.																				
<b>12° - Acesso à educação superior</b>	Elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para cinquenta por cento e a taxa líquida para trinta e três por cento da população de dezoito a vinte e quatro anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, quarenta por cento das novas matrículas, no segmento público.																				
<b>13° - Qualidade da educação superior / Titulação do corpo docente</b>	Elevar a qualidade da educação superior e ampliar a proporção de mestres e doutores do corpo docente em efetivo exercício no conjunto do sistema de educação superior para setenta e cinco por cento, sendo, do total, no mínimo, trinta e cinco por cento doutores.																				
<b>14° - Acesso à pós-graduação stricto sensu / Ampliação do número de titulados</b>	Elevar gradualmente o número de matrículas na pós-graduação stricto sensu, de modo a atingir a titulação anual de sessenta mil mestres e vinte e cinco mil doutores.																				

<b>15° - Formação dos profissionais da educação/professores da educação básica com formação específica de nível superior (licenciatura na área de conhecimento em que atuam)</b>	Garantir, em regime de colaboração entre a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios, no prazo de um ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.
<b>16° - Formação, em nível de pós-graduação, dos professores da educação básica / Formação continuada na área de atuação</b>	Formação, em nível de pós-graduação, dos professores da educação básica / Formação continuada na área de atuação.
<b>17° - Equiparação, até o final de 2019, do rendimento médio dos profissionais do magistério das redes públicas de educação básica ao dos demais profissionais com escolaridade equivalente</b>	Valorizar os(as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos(as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PNE.
<b>18° - Planos de carreira para os profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino / Piso salarial nacional para profissionais da educação básica pública – referenciados na Lei do Piso</b>	Assegurar, no prazo de dois anos, a existência de planos de carreira para os(as) profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o plano de carreira dos(as) profissionais da educação básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal.
<b>19° - Gestão democrática da educação</b>	Assegurar condições, no prazo de dois anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto.
<b>20° - Investimento público em educação pública</b>	Ampliar o investimento público em educação pública de forma a atingir, no mínimo, o patamar de sete por cento do Produto Interno Bruto (PIB) do país no quinto ano de vigência desta lei e, no mínimo, o equivalente a dez por cento do PIB ao final do decênio.

Fonte: BRASIL (2001)

### 6.3 PLANO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO (2004 - 2014)

O Rio Grande do Sul apresenta uma população de 10.187.798 habitantes, o que constitui 6% do total da população brasileira, e uma área de 282.062 km<sup>2</sup>, dividida em 497 municípios,

onde a população, em idade de frequentar o ensino fundamental e o ensino médio, vem diminuindo nos últimos anos. Esse dado reflete-se, diretamente, nos índices do ensino fundamental em que, apesar do decréscimo do número de matrículas, o atendimento atinge 96,50% da comunidade em idade escolar para esse nível de ensino. Já no ensino médio, o número de matrículas vem aumentando (52,8% da população atual), apesar do decréscimo desta faixa nos censos demográficos.

Logo após a introdução, o plano apresenta um “histórico” sobre o Estado, uma história do Rio Grande do Sul alicerçada na visão eurocêntrica da formação do Estado, na qual tudo teria se iniciado com a chegada dos jesuítas, por volta de 1626, e o estabelecimento das Missões e avança até os dias atuais dando relevância a atos e fatos voltados às experiências educacionais jesuíticas e posteriormente advindas da chegada dos imigrantes europeus, ignorando toda e qualquer experiência educacional relacionada e/ou protagonizadas pelos povos e comunidades originárias e tradicionais, o relato histórico apresenta um Rio Grande do Sul no qual inexistia presença indígena e negra.

Dá notoriedade ao Conde de Caxias, o qual em 1º de março de 1845, em Ponche Verde, hoje município de Dom Pedrito, aproximadamente 60 km de Bagé, após selada a Paz da Revolução Farroupilha, foi conduzido à presidência da província.

A Revolução Farroupilha ou Guerra dos Farrapos ocorreu no Período Imperial (1835-1845), tendo como protagonistas os proprietários das imensas estâncias e charqueadas da Campanha e da Fronteira, apoiadas na exploração do trabalhador escravizado. Os poderosos estancieiros escravistas mobilizaram-se em prol da autonomia e, logo, da secessão da província sulina, sonhando unificar, em uma só nação, suas propriedades escravistas do sul da província e do norte do Uruguai, tendo em vista que muitos deles possuíam propriedades nos dois países<sup>160</sup>, cabe ressaltar que em 1842 não mais existia escravidão no Uruguai.

Para Souza<sup>161</sup>, os farroupilhas queriam eleições de suas autoridades e não a nomeação de parentes de amigos de governantes, que nada entendiam de leis ou administração, governando em proveito próprio. Os liberais usavam a divisa liberdade, igualdade e fraternidade, sabendo que igualdade é uma quimera porque as pessoas são diferentes, a igualdade é apenas perante as leis,

---

<sup>160</sup> Matheus (2018, p. 40)

<sup>161</sup> SOUZA, José Edimar de. Notas de Pesquisa: a batalha de porongos no contexto da guerra dos farrapos (1844). **Revista Expedições: Teoria da História e da Historiografia**, Morrinhos, n. 3, p. 90-103, maio 2018. Quadrimestral. Disponível em: [https://www.revista.ueg.br/index.php/revista\\_geth/article/view/7457](https://www.revista.ueg.br/index.php/revista_geth/article/view/7457). Acesso em: 19 set. 2023.



que deveriam ser de acordo com os costumes do povo, simplificando-se o código de leis. A liberdade seria alcançada com a garantia e respeito à propriedade.

Foi de suma importância para os exércitos em guerra os escravizados enviados por abastados fazendeiros, para servirem em seus lugares nos campos de batalha. Sempre que um Senhor, homem livre, era chamado a servir, seja junto ao exército imperial ou ao exército farroupilha, podia enviar em seu lugar, ou no lugar de seu filho, um dos seus trabalhadores escravizados.

Assim, constitui-se forte presença de homens negros escravizados em sua maioria junto aos exércitos de ambos os lados. Alguns eram alforriados ao ingressarem no exército, outros ingressaram com a promessa de liberdade ao fim da guerra, promessa usada também para atrair cativos da tropa inimiga, trazendo-os para o seu lado.

O exército farroupilha formou uma unidade reunindo os negros, uma infantaria para ser enviada à frente no campo de batalha, morrendo assim na frente em seu lugar, os chamados: Lanceiros Negros. Aos Lanceiros Negros era proibido o uso de espadas e armas de fogo de grande porte. Não lutavam a cavalo, mas sim a pé, para evitar o risco de se rebelarem ou fugirem. Sua arma principal era a grande lança de madeira que lhes deu nome e fama, algumas facas, facões, pequenas garruchas. Acreditando na tão sonhada liberdade, lutaram com os pés descalços, grande bravura e o anseio pela prometida alforria. Não havia igualdade nas tropas farroupilhas, muito menos democracia racial, negros e brancos marchavam, comiam, dormiam, lutavam e morriam separadamente. Os oficiais dos lanceiros negros eram brancos, e jamais um negro chegou a um posto significativo.

A luta pela Abolição da escravidão era bem conhecida. A Inglaterra, que havia findado a escravidão pouco antes da Revolta dos Farrapos, pressionava o Brasil pelo fim do tráfico negreiro desde 1808. Entretanto, os principais chefes farroupilhas, Bento Gonçalves, Davi Canabarro, Gomes Jardim e até Antônio de Souza Netto, dentre outros, eram todos escravistas. Bento Gonçalves, por exemplo, ao morrer, entre outros bens, deixou muitos trabalhadores escravizados de herança aos seus familiares. A defesa da escravidão era tão clara entre os chefes farrapos a ponto deles jamais sequer terem mencionado o fim do tráfico negreiro.

Para Souza<sup>162</sup> a participação dos negros, no corpo de lanceiros, é um dos episódios da história do Rio Grande do Sul que costuma dividir opiniões. Há pelo menos duas vertentes que

---

<sup>162</sup> Souza (2018, p. 97).

pretendem indicar o modo como o conflito foi solucionado pelo império. Uma que se pretende libertária e favorável aos “ideais” farroupilhas e outra que defende o conflito como uma solução favorável para os estancieiros gaúchos, que não teria como cumprir as promessas feitas aos escravizados, para que os mesmos aderissem ao movimento.

Ao findar a guerra foi incluída pelos farroupilhas entre suas exigências ao Império o cumprimento da promessa de liberdade que haviam feito aos Lanceiros, pois temiam que eles desejassem se vingar, já que a quebra da promessa os faria se rebelar ou fugir para o Uruguai, destino comum de diversos cativos fugitivos na época. Os chefes dos farrapos queriam após a guerra voltar à normalidade, mas precisavam resolver a questão dos Lanceiros e a promessa que lhes haviam feito, porém o Império escravista não aceitava essa condição como parte do acordo.

Qual solução foi encontrada? A questão resolveu-se na madrugada de 14 de novembro de 1844, quando o general farrapo David Canabarro ordenou o desarmamento dos Lanceiros e os entregou ao inimigo. O massacre ocorreu no Cerro de Porongos, hoje região do município de Pinheiro Machado (aproximadamente 80 km de Bagé).

Assim, foi dizimada quase toda a infantaria negra, acabando com o último entrave à paz, desejo de farroupilhas e imperiais, paz selada pelo Tratado de Paz de Ponche Verde<sup>163</sup>. A instrução de do Conde de Caxias, comandante das tropas imperiais, a um de seus comandados foi clara e objetiva: a batalha teria que ser conduzida de forma tal que poupar apenas e dentro do possível o sangue de brasileiros, pois o negro era então tratado como africano, mesmo que nascido no Brasil.

Após o combate, Caxias foi avisado por meio de um relatório oficial que a grande maioria dos corpos caídos no campo de Porongos era de homens negros. Calcula-se que, nos últimos anos daquele conflito, os farrapos ao todo somavam cinco mil homens, sendo que em torno de mil eram Lanceiros Negros. Após o Massacre de Porongos restaram apenas cerca de 120 deles, feridos, alguns mutilados, e que foram primeiramente enviados para uma prisão no centro do país e depois dispersados para outras províncias, ainda mantidos como cativos. Assim deu-se a chamada Paz do Ponche Verde, onde senhores escravistas, farroupilhas e imperiais trocaram abraços e promessas de lealdade e, logo depois, marcharam juntos e sob a mesma bandeira imperial contra o Uruguai, Argentina e Paraguai.

---

<sup>163</sup> Souza (2018, p. 92)

Esse é o caminho que leva o Conde de Caxias, como é citado no PEE, a presidência da província gaúcha, apresento o trecho no qual o mesmo é citado

Ao término da Revolução Farroupilha, o Conde de Caxias relatou a existência, no Rio Grande do Sul, de 51 escolas públicas de instrução primária, sendo 36 para meninos e 15 para meninas. A Lei Provincial de 13/3/1846 separava o ensino primário do secundário. Em 1851, foi instalado o Liceu D. Afonso, em Porto Alegre, que reunia todas as aulas secundárias em um só estabelecimento. (Plano Estadual de Educação, 2003, p. 10).

Em 1935, é criada no Rio Grande do Sul a Secretaria de Educação e de Saúde Pública, e com a sua criação, uma série de movimentos renovadores da educação se verificaram, incluindo manifestos em favor de novos procedimentos pedagógicos e da formulação de um plano educacional unitário para todo o país, em alinhamento com a ideias do Governo Federal, na figura do então presidente gaúcho Getúlio Vargas.

Tendo em vista que a com a Criação do Ministério da Educação, a mesma passou a constar em artigos específicos das constituições que foram sendo adotadas no Brasil, tendo suas bases e diretrizes fixadas em um plano nacional.

O Rio Grande do Sul instituiu quatro Planos Estaduais de Educação. O primeiro, de dezembro de 1967, enfatizava a oferta de vagas ao maior número possível de alunos. Durante a sua vigência, ocorreu a reforma do ensino, proposição da Lei 5692/71, de 11 de agosto de 1971. Por conseguinte, o Plano que o sucedeu (1978-1981) pretendia qualificar o processo de ensino-aprendizagem, desenvolvendo as potencialidades do educando com vistas à sua “auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania.”

O terceiro Plano Estadual de Educação foi inovador, pois, enquanto os anteriores buscavam a quantificação e a qualificação do ensino, ele introduziu o acompanhamento, a avaliação e a possibilidade de modificações que se fizessem necessárias para o atendimento pleno dos objetivos. Tal acompanhamento facilitou a elaboração do quarto Plano (1987-1990) que se preocupou em desenvolver um processo de planejamento científico e participativo da educação, proporcionando uma “base racional e democrática para as decisões políticas, administrativas e técnicas no Sistema Estadual de Ensino”.

Em 2004, o Rio Grande do Sul formulou o seu quinto PEE, o primeiro depois da LDB de 1996, no quadro abaixo será apresentada sua síntese, considerando que o mesmo é demasiado extenso e prolixo...

#### **Quadro 08 - Síntese das prioridades do PEE - RS (2004)**

<b>Educação Infantil</b>	
Faz-se necessário o estabelecimento de uma política clara e objetiva que assegure a progressiva universalização da oferta da educação infantil, sobretudo nas instituições públicas, com a devida finalidade social e pedagógica. Como direito de todos, a educação infantil de qualidade precisa garantir a integração/inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais, ancorada na implantação de mecanismos e de espaços para apoio pedagógico. Faz-se necessários, também, a adequação da infra-estrutura física, tendo em vista a garantia da ampliação da oferta de vagas e compatibilização com a faixa etária da população alvo.	
<b>Objetivos e Metas</b>	
<b>1º</b>	Promover o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos afetivo, físico, psíquico, moral, religioso e social, incentivando a criatividade, a autonomia, as relações de respeito e de solidariedade a partir dos valores humanos, complementando, assim, a ação da família.
<b>2º</b>	Estabelecer políticas públicas de atendimento às necessidades de educação infantil, em nível estadual e municipal, embasadas em diagnósticos.
<b>3º</b>	Unificar diretrizes político-pedagógicas, integrar programas e complementar financiamento, em regime de colaboração, entre União, Estado e Municípios.
<b>4º</b>	Ampliar a oferta de educação infantil de forma a atender, em cinco anos, 30% da população de até três anos de idade e; 60% da população de quatro a seis anos (ou quatro e cinco anos) e, até o final da década, alcançar a meta de 50% das crianças de zero a três anos e 80% de quatro e cinco anos.
<b>5º</b>	Assegurar que, em dois anos, todos os municípios tenham definido sua política para a educação infantil, com base nas diretrizes nacionais e de acordo com as exigências dos respectivos sistemas de ensino.
<b>6º</b>	Estabelecer, em todos os municípios, a partir da vigência deste plano, sempre que possível, em articulação com as instituições de ensino superior que tenham experiência na área, um sistema de acompanhamento da educação infantil, nos estabelecimentos públicos e privados, visando ao apoio técnico pedagógico para a melhoria da qualidade e à garantia do cumprimento dos padrões mínimos estabelecidos pelas diretrizes nacionais e estaduais.
<b>7º</b>	Incluir as instituições de educação infantil no sistema nacional de estatísticas educacionais, no prazo de três anos.
<b>8º</b>	Assegurar que, em três anos, todas as instituições de educação infantil tenham formulado seus projetos pedagógicos, com a participação da comunidade escolar nelas envolvidas, adequando-os às normas dos respectivos sistemas de ensino.
<b>9º</b>	Efetivar mecanismos de colaboração entre os setores de educação, saúde e assistência social, no sentido de atender as necessidades mínimas para o bem-estar da criança, definidos em cada plano municipal.

<b>10°</b>	Participar do Programa Nacional de Formação de Profissionais de educação infantil, a fim de realizar as metas de: A. que, em três anos, todos os dirigentes de instituições de educação infantil obtenham formação em curso Normal e, em dez anos, formação de nível superior. B. que, em três anos, todos os professores obtenham habilitação específica, modalidade Normal e, em dez anos, 70% deles obtenham formação específica de nível superior.
<b>11°</b>	Estabelecer parcerias entre as redes estadual, municipal e particular de ensino, para a promoção de cursos de capacitação de professores de educação infantil, incluindo ensino religioso, visando a capacitar 50% dos profissionais em cinco anos e 100% em dez anos, constituindo-se em um programa de educação permanente.
<b>12°</b>	Colocar em execução política de formação em serviço, em cada município ou por grupos de municípios, preferencialmente, em articulação com instituições de ensino superior, com a cooperação técnica e financeira da União, do Estado e dos Municípios, para habilitação e atualização sistemática dos profissionais que atuam na educação infantil, bem como para a formação do pessoal auxiliar, a fim de: A. em três anos, em todas as instituições de educação infantil pelo menos um dos dirigentes tenham habilitação em curso Normal, com vistas à formação no ensino superior; B. em cinco anos, todos os professores tenham habilitação específica na modalidade Normal e, em dez anos, 70% deles, formação específica de nível superior; C. estabelecer parcerias entre as redes estadual, municipal e particular de ensino, para a promoção de cursos de capacitação de educadores da educação infantil.
<b>13°</b>	Garantir que as mantenedoras das instituições de educação infantil oportunizem a habilitação e a formação em serviço, de forma a adequar a qualificação de seus profissionais ao que prevê este Plano, buscando articulação com instituições de ensino superior, com organizações não governamentais (ONGs) e outros.
<b>14°</b>	Estabelecer e ampliar o vínculo permanente entre escolas de educação básica, universidades e outras instituições afins, para suprir as necessidades dos professores quanto à formação e à qualificação docentes.
<b>15°</b>	Assegurar o funcionamento das creches no período de férias (janeiro e fevereiro).
<b>16°</b>	Implantar, gradativamente, o atendimento em tempo integral para as crianças de zero a seis anos.
<b>17°</b>	Assegurar infra-estrutura necessária para um trabalho pedagógico de qualidade, desde a construção física, até os espaços de recreação e ludicidade, a adequação de equipamentos nas escolas existentes, assim como naquelas a serem criadas, de acordo com as exigências dos respectivos sistemas de ensino.
<b>18°</b>	Elaborar, através dos sistemas de ensino, exigências mínimas de infraestrutura, a partir da vigência deste Plano, para o funcionamento adequado das instituições da educação infantil públicas e privadas, de forma a atender todas as crianças, inclusive as com necessidades educacionais especiais, respeitando as diversidades regionais, assegurando o atendimento das características das distintas faixas etárias e das necessidades do processo educativo quanto a: A. espaço interno com iluminação, insolação, ventilação, visão para o espaço externo, rede elétrica e segurança, água potável, esgotamento sanitário; B. instalações sanitárias e para higiene pessoal da criança; C. instalações sanitárias para os adultos; D. instalações para preparo e/ou serviço de alimentação; E. ambiente interno e externo para o desenvolvimento das atividades, conforme as diretrizes curriculares e a metodologia da educação infantil, incluindo o repouso, a expressão livre, o movimento e o brinquedo; F. mobiliário, equipamentos e materiais pedagógicos;

	G. adequação às características das crianças especiais.
19°	Garantir, junto à União, recursos para desenvolver projetos e/ou programas suplementares de alimentação escolar, material didático e assistência à saúde, que atendam as necessidades da clientela.
20°	Instituir ações socioeducativas mediante parcerias entre as Secretarias da Educação, Saúde e Assistência Social para assegurar o atendimento, o acesso e a permanência das crianças em situação de vulnerabilidade social, com acompanhamento às famílias, a partir da vigência deste Plano, em cada município ou grupo de municípios próximos.
21°	Incluir os alunos da educação infantil no programa de transporte escolar, respeitando critérios estabelecidos na legislação vigente.
22°	Promover ações junto ao governo federal para obter os valores per capita destinados à merenda escolar, a fim de que se qualifique esse atendimento.
23°	Promover a inclusão e a permanência de crianças com necessidades educacionais especiais através do trabalho de educação preventiva, da estimulação precoce, da garantia de acessibilidade, assim como do assessoramento e do suporte pedagógico imediatos.
24°	Ampliar o Programa de Garantia de Renda Mínima, vinculado a ações socioeducativas, de modo a atender, nos cinco primeiros anos deste Plano, 60% das crianças de zero a seis anos que se enquadrem nos critérios de seleção da clientela e 80% em dez anos.
25°	Realizar, a partir da aprovação deste Plano, censos educacionais, estabelecendo uma estratégia de levantamento de dados sobre a educação infantil (0 a 6 anos) para caracterizar, por município, a demanda reprimida e a necessidade de vagas.
26°	Capacitar os professores de educação infantil para atuarem na inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais.
27°	Ampliar, no prazo de dois anos, a oferta de cursos de ensino médio, modalidade Normal com habilitação em educação infantil, inclusive no turno da noite, bem como cursos de ensino superior ofertados pelo Estado.
28°	Fazer parceria das instituições de ensino superior com seus profissionais, através de estágios, por exemplo, para auxiliar o profissional de educação infantil.
<b>Educação Fundamental</b>	
<p>No Estado do Rio Grande do Sul, embora tenham sido lançadas campanhas para o cumprimento do art. 199 da Constituição Estadual no que se refere à obrigatoriedade em concluir o ensino fundamental, falta muito para que todos façam uso do direito de acesso ao ensino obrigatório e gratuito.</p> <p>Na maioria das situações, o fato de ainda haver crianças fora da escola não tem como causa determinante o déficit de vagas. Está relacionado à precariedade do ensino e às condições de exclusão e marginalidade social em que vivem segmentos da população. Não basta, portanto, abrir vagas. Programas paralelos de assistência a famílias são fundamentais para o acesso à escola. Garantir a permanência nela, principalmente da população muito pobre, que depende do trabalho infantil para sua subsistência, é dever do Poder Público e de todos os sistemas de ensino no estado.</p>	
<b>Objetivos e Metas</b>	
1°	Universalizar o atendimento de qualidade a toda a clientela do ensino fundamental, no prazo de dois anos, garantindo o acesso e a permanência de todas as crianças na escola.

2º	Estabelecer, gradativamente, e, a partir deste Plano, em regiões em que se demonstrar necessário, programas específicos, inclusive de capacitação e atualização do docente, visando a atingir 100% dos professores, em dez anos, com a colaboração da União, do Estado e dos Municípios.
3º	Realizar, anualmente, em parceria com entidades estaduais e municipais, um mapeamento, por meio de censo educacional, das crianças e dos adolescentes que se encontram fora da escola, por bairro ou distrito de residência e/ou locais de trabalho dos pais, visando a localizar a demanda e a universalizar a oferta de ensino obrigatório.
4º	Garantir, nos cursos de formação e nas propostas pedagógicas, paradigmas curriculares que contemplem a transdisciplinaridade, com o objetivo de se trabalharem as diferenças étnico-culturais, os temas transversais emanados das Diretrizes Curriculares Nacionais e os temas relevantes previstos neste Plano Estadual de Educação, tendo em vista o legislado na Resolução 2/98 do Conselho Nacional de Educação (CNE).
5º	Priorizar a alfabetização como um processo ao longo de todo o ensino fundamental, entendendo o compromisso como de todas as áreas do conhecimento, expressa em todas as propostas pedagógicas das instituições de ensino fundamental.
6º	Dotar as escolas de infra-estrutura (com recursos humanos, materiais e financeiros) para desenvolver projetos na área de educação ambiental, que, tratada como tema transversal, será desenvolvida como uma prática educativa integrada, contínua e permanente em conformidade com a Lei no 9.795, de 27 de abril de 1999.
7º	Promover espaços para discussão e reflexão sobre educação sexual e valorização da vida, através de práticas educativas (teatro, música, dança, esportes, entre outros) integradas, contínuas e permanentes, em conformidade com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).
8º	Observar as metas estabelecidas nos capítulos referentes à educação a distância, à formação de professores, à educação indígena, à educação especial e a financiamento e gestão, na medida em que estiverem relacionadas às previstas nesta seção.
9º	Estabelecer vínculo permanente entre as escolas de educação básica, universidades e outras instituições afins, para suprir as necessidades dos professores quanto à formação e à qualificação docentes nos diferentes níveis e modalidades.
10º	Investir na formação permanente e continuada dos profissionais do ensino fundamental, atendendo às peculiaridades locais e à tipologia da escola, como um direito coletivo da própria jornada de trabalho, privilegiando a escola como local para essa formação.
11º	Promover permanentemente a formação e a qualificação dos profissionais da educação, para dar continuidade à política de inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais.
12º	Elaborar, no prazo de um ano, padrões mínimos estaduais de infra-estrutura física para o ensino fundamental, compatíveis com o tamanho dos estabelecimentos de ensino e com as realidades regionais, incluindo, além dos recursos humanos necessários, as disposições do Plano Nacional de Educação.
13º	Assegurar que, em três anos, todas as escolas cumpram os padrões mínimos estaduais de infra-estrutura física propostos.
14º	Autorizar, a partir do segundo ano da vigência deste plano, a construção e o funcionamento somente de escolas que atendam aos requisitos de infraestrutura definidos.
	Manter o programa de avaliação do livro didático, ampliando, progressivamente, a sua oferta a todos os alunos das quatro séries do ensino fundamental, divulgando o processo e estimulando as editoras a

<b>15°</b>	inscreverem produções junto ao programa nacional que tratam da realidade do RS, bem como, orientar as escolas para a análise e reflexão das propostas, eliminando textos discriminatórios ou que reproduzam estereótipos.
<b>16°</b>	Ampliar e implementar, anualmente, os estabelecimentos escolares com obras de literatura, textos científicos, obras básicas de referência e livros didático-pedagógicos de apoio ao professor e aos alunos com a participação dos profissionais nesta escolha.
<b>17°</b>	Ampliar o acervo bibliográfico nos estabelecimentos escolares, bem como implantar, gradativamente, computadores com acesso à internet, como instrumento avançado de pesquisa, informação e conhecimento.
<b>18°</b>	Oferecer livros didáticos de acordo com a realidade de cada Estado.
<b>19°</b>	Prover de transporte escolar as zonas rurais, quando necessário, com colaboração financeira da União, do Estado e dos Municípios, de forma a garantir a escolarização dos alunos e o acesso à escola pelo professor.
<b>20°</b>	Garantir, com a colaboração da União, do Estado e dos Municípios, o provimento de alimentação escolar equilibrada, garantindo os níveis calóricos protéicos por faixa etária, orientada por profissional qualificado.
<b>21°</b>	Implantar escolas de tempo integral, para crianças e adolescentes de famílias de menor renda comprovada, garantindo, no mínimo, três refeições, apoio às tarefas escolares, à prática de atividades artísticas, desportivas, culturais e de formação geral.
<b>22°</b>	Regularizar o fluxo escolar, reduzindo, progressivamente as taxas de repetência e de evasão por meio de programas de aceleração da aprendizagem, de recuperação paralela ao longo do curso e de recursos materiais e humanos, garantindo aprendizagem com qualidade.
<b>23°</b>	Ampliar a jornada escolar visando a expandir a escola de tempo integral que abrange um período de, pelo menos, sete horas diárias, com previsão de professores e funcionários em número suficiente e espaço físico adequado.
<b>24°</b>	Incluir e garantir o acesso e a permanência, em turmas regulares, de alunos com necessidades educacionais especiais mediante assessoramento e suporte pedagógico aos professores.
<b>25°</b>	Associar periodicamente, para fins de planejamento pedagógico, os professores das classes isoladas unidocentes estaduais e municipais, a fim de construir proposta pedagógica adequada para essa realidade da zona rural com coordenação por região, respeitando as especificidades locais.
<b>26°</b>	Prever formas mais flexíveis de organização escolar para a zona rural, bem como adequada formação profissional dos professores, considerando a especificidade do alunado e as exigências do meio, levando em conta a possibilidade de nucleação, especialmente, de classes isoladas.
<b>27°</b>	Realizar parcerias e manter diálogo constante com a comunidade escolar, a fim de que todos possam participar e se comprometer com o desenvolvimento dos alunos.
<b>28°</b>	Promover a participação da comunidade na gestão das escolas, universalizando a instituição dos conselhos escolares ou órgãos equivalentes.
<b>29°</b>	Possibilitar a alunos e professores a qualificação e a inclusão social por meio do acesso às novas tecnologias educacionais, através da instalação de laboratórios de informática, equipamentos multimídia, ciências, línguas, bibliotecas, videotecas e outros em todos os estabelecimentos de ensino.



<b>Ensino Médio</b>	
<p>A oferta de ensino médio atingiu níveis expressivos de expansão nos últimos anos, cumprindo, em parte, a finalidade de democratização do acesso à escola. Entretanto, tal democratização não foi acompanhada de uma efetiva melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem, o que é comprovado tanto pelos índices de evasão e de repetência como pelo desempenho que os alunos demonstram em avaliações de caráter social.</p> <p>A taxa de crescimento da matrícula do ensino médio regular, na rede estadual, no período de 1995 a 1998 foi de 40,04% e, nos anos de 1999 a 2002, diminuiu para 13,13%.</p>	
<b>Objetivos e Metas</b>	
<b>1º</b>	Garantir o acesso e a permanência de adolescentes, jovens e adultos no ensino médio, oferecendo condições de atendimento à demanda com qualidade.
<b>2º</b>	Possibilitar ao educando do ensino médio construir e reconstruir o conhecimento, desenvolvendo suas habilidades e potencialidades.
<b>3º</b>	Compreender o conhecimento como forma de desenvolver o pensamento complexo, que implementa e potencializa a capacidade humana de contextualizar, possibilitando a capacidade de argumentação para que o educando possa interagir e intervir na sociedade, exercendo sua cidadania.
<b>4º</b>	Desenvolver, nas escolas de ensino médio, através do currículo, os conhecimentos, as habilidades e as competências dos alunos, como forma de possibilitar níveis satisfatórios de desempenho definidos pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), pelo Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM) e pelos sistemas de avaliação que venham a ser implantados no Estado.
<b>5º</b>	Revisar os projetos político-pedagógicos e os planos de estudo das escolas, para a efetivação de uma educação humanizadora, incluindo disciplinas e temas que tratam de filosofia, ética, estética, ecologia, educação ambiental, psicologia, política e outros.
<b>6º</b>	Proceder à reorganização didático-pedagógico-administrativa do ensino noturno, de forma a adequá-lo às características e necessidades do aluno trabalhador, sem prejuízo à qualidade de ensino.
<b>7º</b>	Elaborar projetos em parceria entre o Estado e o Município, que incentivem a prática de atividades artístico-culturais, esportivas, recreativas, com recursos para a construção de espaço físico e para a execução dos mesmos.
<b>8º</b>	Disponibilizar os espaços escolares à comunidade, também, nos finais de semana para o desenvolvimento de atividades culturais, esportivas, recreativas e de qualificação, criando uma cultura de participação e de cuidado do patrimônio público, a partir da vigência deste Plano.
<b>9º</b>	Prover, permanentemente, recursos humanos e materiais para todos os componentes curriculares, inclusive para o ensino religioso, nas áreas de conhecimento, conforme a legislação em vigência.
<b>10º</b>	Garantir a realização de concursos públicos periódicos e um plano de carreira, atualizado e qualificado, para o ingresso e a valorização de profissionais habilitados e com dedicação exclusiva ao exercício do magistério.
<b>11º</b>	Atualizar, permanentemente, o processo ensino-aprendizagem através da qualificação em serviço dos professores, subsidiada pelas mantenedoras.
<b>12º</b>	Disponibilizar cursos de formação gratuitos e com horários que viabilizem a formação contínua dos professores.
	Elaborar, no prazo de um ano, padrões mínimos de infra-estrutura física para o ensino médio,

<b>13°</b>	compatíveis com as realidades regionais, observando as disposições da legislação vigente, e garantir sua viabilização durante a década.
<b>14°</b>	Adaptar edifícios escolares para o atendimento a alunos com necessidades educacionais especiais, no prazo de cinco anos, a contar da vigência deste Plano.
<b>15°</b>	Autorizar o funcionamento, somente, de novas instituições de ensino que estejam dentro dos padrões normativos vigentes e adequar as, já, existentes de acordo com o previsto em lei.
<b>16°</b>	Assegurar que, em cinco anos, todas as escolas estejam equipadas, pelo menos, com biblioteca, telefone e reproduutor de texto.
<b>17°</b>	Assegurar que, em cinco anos, pelo menos 50% e, em dez anos, a totalidade das escolas disponham de equipamento de informática para modernização da administração e para apoio à melhoria do ensino e da aprendizagem.
<b>18°</b>	Equipar os laboratórios das escolas.
<b>19°</b>	Adotar medidas para a universalização, progressiva, das redes de comunicação para melhoria do processo ensino-aprendizagem.
<b>20°</b>	Estabelecer programa emergencial de formação de professores para atuarem nas áreas de conhecimento com carência de recursos humanos habilitados.
<b>21°</b>	Substituir, gradativamente, e, no prazo de cinco anos, profissionais contratados por professores habilitados e, devidamente, concursados.
<b>22°</b>	Oferecer, permanentemente, programas eficazes de qualificação para a equipe gestora das instituições de ensino médio.
<b>23°</b>	Estabelecer parcerias com instituições de ensino superior, visando à adequação dos currículos acadêmicos ao atendimento da pluralidade do ensino médio.
<b>24°</b>	Criar mecanismos de redução dos índices de evasão e de reprovação, principalmente, nos cursos noturnos.
<b>25°</b>	Incentivar as organizações representativas dos segmentos da comunidade escolar, Círculos de Pais e Mestres, Conselhos Escolares, Grêmios Estudantis e outros, como espaços de participação e exercício da cidadania.
<b>26°</b>	Formular e implementar, progressivamente, uma política de gestão da infraestrutura na educação básica pública que assegure: <ul style="list-style-type: none"> <li>A. a expansão gradual de número de escolas públicas de ensino médio de acordo com a demanda de vagas manifestadas pela clientela;</li> <li>B. o atendimento da totalidade dos egressos do ensino fundamental e a inclusão dos alunos com defasagem de idade e dos que possuem necessidades educacionais especiais, no prazo de dois anos, a contar da vigência deste Plano.</li> </ul>
<b>27°</b>	Estabelecer, no Regime de Colaboração, entre a União, Estado e Municípios a inclusão do ensino médio no Programa do Livro Didático.
<b>28°</b>	Prover, gradativamente, de acordo com a implementação da oferta, transporte escolar aos alunos do ensino médio, do meio rural, de forma a garantir a sua escolarização, através de parceria da União e do Estado.

<b>Ensino Normal</b>	
<p>A formação mínima exigida para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro séries iniciais do ensino fundamental é a modalidade Normal, conforme o art. 63 da Lei 9394/96 (LDB). Para tanto, os institutos de educação, adequados às diretrizes emanadas por este Plano Estadual para o ensino médio, destinam-se à formação profissional de magistério, para cujos alunos é garantido o acesso e a permanência na escola.</p> <p>Uma vez atendidas as disposições referentes ao ensino médio, o ensino Normal será pautado por um ensino de qualidade, que vise à formação humanística e científica do futuro professor de educação infantil e de séries iniciais. Os projetos político-pedagógicos dos institutos de educação deverão contemplar a formação de profissionais aptos a trabalhar com temas multi e transdisciplinares e a lidar com as diferenças sociais, culturais e étnicas. O Estado encarregar-se-á da correção, anual, dos valores destinados às instituições de ensino, através do repasse da autonomia financeira.</p>	
<b>Objetivos e Metas</b>	
<b>1º</b>	Adequar as escolas de ensino Normal às diretrizes emanadas para o ensino médio, neste Plano Estadual de Educação, resguardadas as peculiaridades desta modalidade de ensino.
<b>2º</b>	Promover o resgate da identidade do curso Normal, de nível médio, nas propostas político-pedagógicas e no currículo, através da implementação de políticas públicas e de formação, inicial e continuada, dos profissionais de educação.
<b>3º</b>	Desenvolver estratégias de ações para diminuir o índice de evasão e de reprovação dos alunos matriculados no Ensino Normal.
<b>4º</b>	Criar oficinas em turno inverso, conforme disponibilidade das escolas e do interesse do alunado, para garantir a formação adequada às diferentes ênfases e a iniciação à prática docente.
<b>5º</b>	Promover processo de inclusão de portadores de necessidades educacionais especiais nos cursos de Ensino Normal, garantindo a infra-estrutura humana e física.
<b>6º</b>	Apoiar projetos interdisciplinares, que envolvam alunos com dificuldades de aprendizagem no desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e competências para docência.
<b>7º</b>	Adotar amplo programa de orientação sexual e de prevenção à violência e ao uso de drogas.
<b>8º</b>	Assegurar a formação e a qualificação, continuada, dos professores do Curso Normal, garantindo-lhes tempo específico para estudos, planejamento e avaliação interdisciplinar.
<b>9º</b>	Garantir professores habilitados em educação infantil, educação especial, séries iniciais e alfabetização de adultos no corpo docente do Curso Normal, para trabalhar as referidas ênfases na formação dos futuros profissionais.
<b>10º</b>	Enfatizar, nos planos político-pedagógicos dos institutos de educação, a capacitação dos educandos para trabalharem com os temas transversais e os temas relevantes deste Plano, em uma perspectiva transdisciplinar, de modo a adquirirem habilidades para lidar com as diferenças sociais, culturais e étnicas da clientela da educação infantil e das séries iniciais do ensino fundamental.
<b>11º</b>	Dotar as escolas de salas específicas para a confecção de materiais, de oficinas e aulas experimentais, que venham a auxiliar a preparação do aluno professor no exercício do magistério na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental.
<b>12º</b>	Destinar recursos específicos para o Curso Normal, dentro do repasse da autonomia financeira.
<b>13º</b>	Disponibilizar recursos financeiros para deslocamento dos professores que orientam estagiários em

	escolas de difícil acesso.
<b>Educação de Jovens e Adultos</b>	
<p>Em vista do quadro que ora se delineia no Estado do Rio Grande do Sul, faz-se necessário assegurar a ampliação das séries iniciais de alfabetização, completando o ciclo de oito séries do ensino fundamental e das séries do ensino médio em até cinco anos.</p> <p>Tal atitude requer dos sujeitos envolvidos, no processo, alterar a concepção tradicional de educação de jovens e adultos, não mais restrita a um período particular da vida e sim a um conceito de educação ao longo de toda a vida, que há de se iniciar com a alfabetização. Há necessidade de identificação e caracterização, através de parcerias entre União, Estado e Municípios, dos locais críticos de existência dos não escolarizados, especialmente, aqueles em situação de risco, em todos os níveis e modalidades, visando a subsidiar o estabelecimento de políticas públicas na área da educação.</p> <p>O Poder Público, ao garantir o acesso e a permanência de jovens e adultos na EJA, deve colocar-se, também, ao lado da sociedade, quando mobilizar esforços para apoiar os empregadores, no sentido de considerar a necessidade de formação permanente de diversas formas: pela organização de jornadas de trabalho compatíveis com o horário escolar, pela concessão de licenças para frequência em cursos de atualização e pela implantação de cursos de formação de jovens e adultos no próprio local de trabalho.</p>	
<b>Objetivos e Metas</b>	
<b>1º</b>	Articular as políticas de educação de jovens e adultos com as políticas culturais, de sorte que a clientela seja beneficiária de ações que permitam ampliar seus horizontes.
<b>2º</b>	Assegurar, em cinco anos, a oferta de educação de jovens e adultos, equivalente às quatro séries iniciais do ensino fundamental para 50% da população de quinze ou mais anos, que não tenha atingido esse nível de escolaridade.
<b>3º</b>	Assegurar, até o final da década, a oferta de cursos equivalentes às quatro séries finais do ensino fundamental, para maiores de quinze anos; e do ensino médio, para maiores de dezoito anos.
<b>4º</b>	Estabelecer programa permanente para assegurar que as escolas públicas de ensino fundamental e médio, localizadas em áreas caracterizadas por analfabetismo e baixa escolaridade, ofereçam programas de alfabetização, de acordo com as diretrizes curriculares nacionais.
<b>5º</b>	Proceder, em parceria entre Estado e Municípios, a um mapeamento da população analfabeta, por meio de censo educacional, visando a localizar tal população e a induzi-la a programas de educação de jovens e adultos.
<b>6º</b>	Expandir a oferta de programas de educação a distância, na modalidade de educação de jovens e adultos, incentivando seu aproveitamento nos cursos presenciais.
<b>7º</b>	Expandir a oferta de programas de educação a distância, na modalidade de educação de jovens e adultos, incentivando seu aproveitamento nos cursos presenciais.
<b>8º</b>	Estabelecer políticas que facilitem parcerias para o aproveitamento dos espaços ociosos existentes na comunidade, bem como para o efetivo aproveitamento do potencial de trabalho comunitário das entidades da sociedade civil, em educação de jovens e adultos para os anos equivalentes aos anos iniciais do ensino fundamental.
<b>9º</b>	Estabelecer políticas que facilitem parcerias para o aproveitamento dos espaços ociosos existentes na comunidade, bem como para o efetivo aproveitamento do potencial de trabalho comunitário das entidades da sociedade civil, em educação de jovens e adultos para os anos equivalentes aos anos iniciais do ensino fundamental.

10°	Reestruturar na secretaria estadual e secretarias municipais de educação setores próprios incumbidos de promover a educação de jovens e adultos.
11°	Estimular a concessão de créditos curriculares aos estudantes de educação superior e de cursos de formação de professores em nível médio, aos que participarem de programas de educação de jovens e adultos.
12°	Prover a formação continuada e permanente para professores que atuam na educação de jovens e adultos (EJA).
13°	Realizar, anualmente, levantamento e avaliação de experiências em alfabetização de jovens e adultos, que constituam referência para os agentes integrados ao esforço nacional de erradicação do analfabetismo.
14°	Estabelecer programa de produção e de fornecimento, pela Secretaria da Educação, de material didático-pedagógico, adequado à clientela, para os cursos em nível de ensino fundamental e médio para jovens e adultos, de forma a incentivar a generalização das iniciativas da oferta de educação de jovens e adultos (EJA).
15°	Articular as políticas de educação de jovens e adultos com as de geração de trabalho e renda e as de proteção contra o desemprego.
16°	Associar, sempre que possível, ao ensino fundamental para jovens e adultos a oferta de cursos básicos de formação profissional, a fim de dar-lhes condições de prática, através de convênios entre Estado e entidades com finalidades profissionalizantes.
17°	Incentivar as instituições de educação superior a oferecerem cursos de extensão para prover as necessidades de educação continuada de adultos que tenham ou não formação de nível superior.
18°	Estimular as universidades e organizações não-governamentais a oferecer cursos dirigidos à terceira idade.
19°	Implantar, em todas as unidades prisionais e nos estabelecimentos que atendam adolescentes e jovens infratores, a educação de jovens e adultos de níveis fundamental e médio, assim como a formação profissional.
20°	Incluir a educação de jovens e adultos nas formas de financiamento da educação básica.
21°	Assegurar verbas para a educação de jovens e adultos no que se refere ao transporte, inclusive para os alunos com necessidades educacionais especiais, ao material didático, à alimentação e à adaptação do espaço físico da escola para o acesso de alunos.
22°	Prover as escolas de recursos financeiros destinados à informatização.
23°	Realizar em todos os sistemas de ensino, a cada dois anos, avaliação e divulgação dos resultados dos programas de educação de jovens e adultos como instrumento para assegurar o cumprimento de metas do Plano.
<b>Educação Profissional</b>	
A educação profissional deve ser ministrada, no sistema estadual de ensino, nos níveis básico, técnico e tecnológico. Está embasada no compromisso com a promoção do desenvolvimento sustentável, no respeito aos valores éticos, políticos e estéticos, na visão de uma sociedade solidária, humanista e justa, bem como no pluralismo de idéias, de concepções pedagógicas e na coexistência de instituições governamentais e não-governamentais de ensino.	

<p>É necessário que sejam mobilizados esforços para a expansão da rede de ensino técnico e tecnológico, em especial a rede pública, nos níveis básico, técnico e tecnológico, com ampliação e modernização de laboratórios e oficinas, bem como a instalação de bibliotecas atualizadas. Tais procedimentos devem visar à oferta de uma educação profissional vinculada a um projeto de desenvolvimento sustentável da sociedade e voltada para a formação do cidadão consciente e crítico da sociedade em que vive.</p>	
<b>Objetivos e Metas</b>	
<b>1º</b>	Duplicar, a cada quatro anos, o número de vagas em cursos de educação profissional de nível técnico e tecnológico.
<b>2º</b>	Promover a articulação entre as propostas pedagógicas e curriculares dos diferentes níveis de educação profissional, com o objetivo de facilitar a integração vertical e horizontal das referidas propostas, visando à educação continuada e permanente.
<b>3º</b>	Estabelecer, dentro de dois anos, um sistema integrado de informações, em parceria com instituições governamentais e não-governamentais, que oriente a política educacional para satisfazer as necessidades regionais de formação profissional inicial e continuada.
<b>4º</b>	Propor às escolas que ofereçam educação profissional que contemplem, em suas propostas pedagógicas, estágios supervisionados, estudos sobre a legislação que regulamenta as respectivas profissões e criação de cooperativas escolares.
<b>5º</b>	Adequar o plano de carreira do magistério público estadual, para atender às especificidades da educação profissional e aprofundar estudos visando a modificar as normas atuais que regulamentam a formação dos docentes, de forma a aproveitar e valorizar a experiência profissional.
<b>6º</b>	Incentivar o desenvolvimento de programas de educação a distância que possam ser utilizados, também, em cursos semipresenciais modulares, de forma a viabilizar a formação, em serviço, dos docentes que atuam em cursos da educação profissional.
<b>7º</b>	Incentivar, por meio de recursos públicos e privados, a oferta de programas de educação a distância que ampliem as possibilidades de educação permanente a toda a população, economicamente, ativa.
<b>8º</b>	Estabelecer diretrizes estaduais orientadoras dos processos de credenciamento das instituições de educação profissional e da certificação de competência.
<b>9º</b>	Incentivar e apoiar, através dos órgãos normativos e deliberativos da educação, o credenciamento de instituições que certifiquem competências desenvolvidas em situações, não-formais, de aprendizagem.
<b>10º</b>	Criar fundo para financiamento da educação profissional, incluindo recursos de organizações nacionais e internacionais, que subsidiem projetos e programas de interesse social e comunitário desenvolvidos por instituições governamentais e não-governamentais.
<b>11º</b>	Incentivar a ampliação da oferta de vagas nos cursos de educação profissional para alunos portadores de necessidades especiais.
<b>12º</b>	Estabelecer a permanente revisão e estimular a busca de novos conhecimentos, o desenvolvimento de pesquisas e o intercâmbio entre as escolas de educação profissional através de feiras, eventos de divulgação científica e criação de incubadoras tecnológicas e empresariais.
<b>13º</b>	Promover mais investimentos na educação profissional, especialmente, no ensino técnico.
<b>14º</b>	Criar, no ensino técnico, infra-estrutura com equipamentos e tecnologia de ponta que disponibilize o atendimento de qualidade ao aluno, atendendo às necessidades do mercado.

15°	Prover as escolas de educação profissional com recursos humanos e infraestrutura necessária aos portadores de necessidades educacionais especiais.
<b>Educação Especial</b>	
<p>A educação especial tem como princípio norteador o respeito às diferenças e se alicerça na concepção e na busca concreta de uma inclusão responsável, que concebe o educando com necessidades educacionais especiais em sua totalidade humana, levando em consideração, não só, seus aspectos orgânicos, mas, principalmente, suas condições psicológicas, sociais, econômicas e familiares. Considerada uma modalidade de educação escolar, é oferecida pela inclusão, tanto em espaços específicos, como em classes regulares nos diferentes níveis de ensino. Não deve ser pensada como algo estranho ao sistema regular de ensino, pois dele faz parte e o completa. Respeita as diferentes etapas de desenvolvimento do educando, as faixas etárias, as modalidades e os níveis de ensino.</p>	
<b>Objetivos e Metas</b>	
1°	Articular ações, a fim de promover educação a pessoas com necessidades educacionais especiais, em escolas regulares, em todos os níveis e modalidades de ensino, bem como em salas e centros de recursos, em classes especiais ou em escolas especiais.
2°	Aumentar os recursos destinados à educação especial, previstos em dotação orçamentária, a fim de atingir, em dois anos, o mínimo equivalente a 6% dos recursos vinculados à manutenção e ao desenvolvimento do ensino, contando, para tanto, com parcerias das áreas de saúde, assistência social, trabalho e previdência.
3°	Estabelecer diretrizes, objetivos e metas específicos de atendimento para cada área de educação especial em parceria com entidades representativas, no prazo de um ano.
4°	Implementar, gradativamente, a partir do primeiro ano deste Plano, programas de atendimento a educandos com altas habilidades.
5°	Reativar os centros regionais de atendimento especializado, com todos os profissionais necessários, para dar suporte às escolas estaduais, a fim de atender todos os alunos incluídos.
6°	Adequar os prédios escolares para possibilitar o acesso de pessoas com necessidades especiais, conforme prevê o Plano Nacional de Educação.
7°	Disponibilizar aos órgãos competentes transporte escolar adequado aos alunos portadores de necessidades especiais.
8°	Universalizar o transporte escolar adequado aos alunos com dificuldade de locomoção, durante os cinco primeiros anos de vigência deste Plano, e garantir posterior manutenção do atendimento.
9°	Definir, anualmente, recursos orçamentários para dotar as unidades escolares com equipamentos de informática e materiais didático-pedagógicos como apoio à melhoria da aprendizagem dos alunos com necessidades especiais, incluindo bibliografia adequada.
10°	Flexibilizar currículos, metodologias de ensino, recursos didáticos e processos de avaliação, tornando-os adequados ao aluno com necessidades especiais de todas as ordens, em consonância com o projeto político-pedagógico da escola.
11°	Assegurar a continuidade do apoio técnico e financeiro às instituições privadas sem fins econômicos, com atuação em educação especial, que promovam educação de qualidade.
12°	Realizar cursos de capacitação de professores, em nível superior, para atuar em educação especial no atendimento de pessoas com necessidades educacionais especiais, nas diferentes áreas de deficiência e

	nas dos portadores de altas habilidades.
<b>13º</b>	Garantir condições às Coordenadorias Regionais de Educação para que possam contar com profissionais habilitados nas diferentes áreas da educação especial, para auxiliar as escolas a darem o necessário suporte a professores que atuam com alunos com necessidades educacionais especiais.
<b>14º</b>	Estabelecer mecanismos de cooperação entre órgãos governamentais e não-governamentais para o desenvolvimento de programas de qualificação profissional para alunos com necessidades especiais, promovendo sua inserção no mundo do trabalho.
<b>15º</b>	Organizar, em todos os municípios e em parceria com as áreas da saúde e assistência, programas destinados a diagnosticar precocemente as necessidades educacionais especiais tais como o teste de acuidade visual e auditiva, e promover o atendimento de estimulação a partir da educação infantil.
<b>16º</b>	Oferecer, em cinco anos, cursos de atendimento básico a educandos especiais para professores que já atuam na educação infantil e no ensino fundamental, bem como oferecer formação em serviço aos professores em exercício.
<b>17º</b>	Incluir, em três anos, conteúdos disciplinares referentes a educandos com necessidades especiais nos cursos de medicina, enfermagem, arquitetura, engenharia e outros, para que possam conhecer as características da necessidade, viabilizando, na sua prática, a inclusão.
<b>18º</b>	Oferecer atendimento através de especialistas da saúde (fonoaudiólogos, psicólogos, assistentes sociais, psicopedagogos) .

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

### 6.3.1 PLANO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO (2015)

A Lei nº 14.705, de 25 de junho de 2015, dispõe sobre o Plano Estadual de Educação, Estado do Rio Grande do Sul. Determina diretrizes, metas e estratégias para a política educacional por dez anos. Diz respeito às garantias do direito à educação básica com qualidade, promovendo a garantia do acesso, universalização do ensino obrigatório e ampliação das oportunidades educacionais; redução das desigualdades e promoção de equidade; e valorização dos profissionais da educação.

#### Quadro 09 - Síntese das prioridades do PEE - RS (2015)

Diretrizes	
<b>1ª</b>	Erradicação do analfabetismo;
<b>2ª</b>	universalização do atendimento escolar
<b>3ª</b>	superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de



	todas as formas de discriminação;
4 <sup>a</sup>	melhoria da qualidade da educação;
5 <sup>a</sup>	formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade;
6 <sup>a</sup>	promoção do princípio da gestão democrática da educação pública;
7 <sup>a</sup>	promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País;
8 <sup>a</sup>	<b>estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação, como proporção do Produto Interno Bruto – PIB –, que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade;</b>
9 <sup>a</sup>	valorização dos(as) profissionais da educação;
10 <sup>a</sup>	promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental, à orientação sexual e às escolhas religiosas;
11 <sup>a</sup>	combate ao racismo e a todas formas de preconceito; e
12 <sup>a</sup>	promoção da conscientização no ambiente escolar da necessidade da proteção e da preservação do meio ambiente.
<b>Metas</b>	
1 <sup>a</sup>	Universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade em todos os municípios e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PEE, ampliando o percentual na faixa etária da creche nos municípios onde a meta do PNE já estiver alcançada, conforme os PMEs.
41 estratégias	
2 <sup>a</sup>	Universalizar o ensino fundamental de 9 (nove) anos para toda a população de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos e garantir que no mínimo 80% (oitenta por cento) dos estudantes concluam essa etapa na idade recomendada até 2019 e pelo menos 95% (noventa e cinco por cento) dos alunos, até o último ano de vigência deste PEE.
40 estratégias	
3 <sup>a</sup>	Universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezessete) anos e elevar, até 2019, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 70% (setenta por cento) e, até o final do período de vigência deste PEE, para 85% (oitenta e cinco por cento).
31 estratégias	
4 <sup>a</sup>	A partir da vigência deste Plano, universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento, transtornos do espectro autista e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com total garantia de atendimento aos serviços especializados e também qualificação dos professores para o atendimento destas crianças.

42 estratégias					
<b>5ª</b>	Alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental, no prazo da vigência deste PEE, considerando o diagnóstico específico para o estabelecimento de metas locais.				
15 estratégias					
<b>6ª</b>	Oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos alunos da educação básica.				
19 estratégias					
<b>7ª</b>	Fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as seguintes médias estaduais para o Ideb:				
	IDEB	2015	2017	2019	2021
	Anos Iniciais do Ensino Fundamental	5.6	5.9	6.1	6.4
	Anos Finais do Ensino Fundamental	5.1	5.3	5.6	5.8
	Ensino Médio	4.6	5.1	5.3	5.5
34 estratégias					
<b>8ª</b>	Elevar a escolaridade média da população de 18 (dezoito) a 29 (vinte e nove) anos, de modo a alcançar, no mínimo, 12 (doze) anos de estudo no último ano de vigência deste PEE, para as populações do campo, comunidades indígenas, comunidades quilombolas e dos 25% (vinte e cinco por cento) mais pobres, e igualar a escolaridade média entre negros e não negros, com vistas à superação da desigualdade educacional.				
39 estratégias					
<b>9ª</b>	Elevar a taxa de alfabetização da população com 15 (quinze) anos ou mais para 98% (noventa e oito por cento) até 2015 e, até o final da vigência deste PEE, universalizar a alfabetização e reduzir em 55% (cinquenta e cinco por cento) a taxa de analfabetismo funcional.				
15 estratégias					
<b>10ª</b>	Oferecer, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas de educação de jovens e adultos, no ensino fundamental e 50% (cinquenta por cento) das matrículas do ensino médio, na forma integrada à educação profissional.				
22 estratégias					
<b>11ª</b>	Triplicar, até o último ano de vigência do PEE, as matrículas da educação profissional técnica de nível médio, assegurando a qualidade social da oferta e, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) da expansão no segmento público.				
20 estratégias					

<b>12ª</b>	Elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 55% (cinquenta e cinco por cento) e a taxa líquida para 37% (trinta e sete por cento) da população de 18 (dezoito) a 24 (vinte e quatro) anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para pelo menos 40% (quarenta por cento) das novas matrículas no segmento público.
32 estratégias	
<b>13ª</b>	Elevar a qualidade da educação superior e ampliar a proporção de mestres e doutores do corpo docente em efetivo exercício no conjunto do sistema de educação superior para 90% (noventa por cento), sendo, do total, no mínimo, 45% (quarenta e cinco por cento) doutores, valorizando esses profissionais com uma remuneração adequada, conforme praticada em IES.
7 estratégias	
<b>14ª</b>	Elevar gradualmente o número de matrículas na pós-graduação “stricto sensu”, de modo a atingir a titulação anual de 6.000 (seis mil) mestres e 4.000 (quatro mil) doutores.
12 estratégias	
<b>15ª</b>	Implantar o Sistema Estadual de Formação e de Valorização dos Profissionais da Educação, no prazo de 1 (um) ano a partir da aprovação deste PEE, assegurando que todos os professores da educação básica possuam formação específica de nível superior gratuita, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam, até o 5º (quinto) ano de vigência deste Plano.
19 estratégias	
<b>16ª</b>	Formar, em nível de pós-graduação, prioritariamente desenvolvida por Instituição Pública de Ensino Superior EA1, 80% (oitenta por cento) dos professores e professoras da educação básica, até o último ano de vigência deste PEE, gratuitamente, e garantir a todos os profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextos dos sistemas de ensino, expandindo a 100% (cem por cento) até o final de vigência deste Plano.
15 estratégias	
<b>17ª</b>	Valorizar o magistério público da educação básica, a fim de igualar o rendimento médio dos profissionais do magistério ao dos demais profissionais com escolaridade equivalente e entre o próprio magistério nas diferentes redes e sistemas, até o final do 6º (sexto) ano de vigência deste PEE.
10 estratégias	
<b>18ª</b>	Assegurar, no prazo de 2 (dois) anos, a existência de planos de carreira para os profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o plano de carreira dos profissionais da educação básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do inc. VIII do art. 206 da Constituição Federal.
10 estratégias	
<b>19ª</b>	Assegurar condições, sob responsabilidade dos sistemas de ensino, durante a vigência do Plano, para a efetivação da gestão democrática da educação pública e do regime de colaboração, através do fortalecimento de conselhos de participação e controle social, e da gestão democrática escolar, considerando 3 (três) pilares, no âmbito das escolas públicas: conselhos escolares, descentralização de recursos e progressivos mecanismos de autonomia financeira e administrativa e provimento democrático da função de gestor, prevendo recursos e apoio técnico da União, bem como recursos próprios da esfera estadual e municipal, para a manutenção dos respectivos conselhos de educação.

26 estratégias	
<b>20ª</b>	Garantir o investimento público em educação pública, assegurando a competência de cada ente federado, de forma a atingir, no mínimo, o patamar de 7% (sete por cento) do PIB do País no 5.º (quinto) ano de vigência deste PEE, e o equivalente a 10% (dez por cento) do PIB ao final do decênio.
19 estratégias	

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

#### **6.4 PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO (2008 - 2014)**

O Sistema Municipal de Educação tem seu início na cidade de Bagé, a partir da Lei nº 4329, de 08 de fevereiro de 2006, aprovado e sancionado durante o segundo governo do prefeito Luiz Fernando Mainardi, do Partido dos Trabalhadores. O Sistema foi criado compreendendo: a Secretaria Municipal de Educação (SMED), O Conselho Municipal de Educação (CME), As Instituições municipais de Educação Infantil mantidas pelo Poder Público Municipal; As Instituições de Educação Infantil mantidas pela iniciativa privada; As instituições municipais de Ensino Fundamental ambas mantidas pelo Poder Público Municipal; As instituições Municipais de Ensino Médio, pós-médio e técnico mantidas pelo Poder Público Municipal.

O primeiro Plano Municipal de Educação (PME), foi instituído em Bagé, por meio da lei municipal nº 4.695, de 31/12/2008, em conformidade com o art. 2º da lei federal nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001, que aprovou o Plano Nacional de Educação.

Na sua apresentação, informa que a Secretaria Municipal de Educação instituiu o ano de 2008 como sendo o ano da Construção do PNE, tendo seu início em maio de 2008, por meio da Portaria 841 de 16 de maio de 2008, a partir da criação da Comissão Municipal de Coordenação do Plano Municipal de Educação integrada por membros da Secretaria Municipal Educação, do Conselho Municipal de Educação, do Legislativo e Executivo, ambos municipais. No dia 21 de maio de 2008, em sessão solene na Câmara Municipal de Vereadores é marcada, na presença de mais de 150 representantes das mais diversas instituições de educação existentes no município iniciou-se o processo de construção do Primeiro Plano Municipal de Educação.

Foram constituídas 12 comissões temáticas para serem responsáveis por fazer o diagnóstico da situação educacional no Município e elaborar a partir de discussões com a ampla participação da comunidade, as diretrizes, os objetivos e as metas da educação para o município de Bagé nos próximos 10 anos. Foram realizadas visitas às 106 instituições educacionais

existentes no Município. A sistematização do plano se deu em 10 encontros por comissão somados a um total de 13 reuniões entre a comissão de coordenação geral e os coordenadores das comissões temáticas.

#### **Quadro 10 - Síntese dos objetivos e metas do PME - RS (2008)**

<b>Educação Infantil</b>	
<b>1º</b>	Realizar, a cada três anos, através da Secretaria Municipal de Educação, um censo demográfico populacional de crianças de 0 a 5 anos, por zoneamento para detectar o número de crianças que estão fora da escola, visando localizar a demanda e proceder a oferta.
<b>2º</b>	Garantir, no prazo de até três anos, o aumento da oferta de Educação Infantil em 33%, para atender a crianças na faixa etária de 0 a 3 anos, totalizando a meta prevista no PNE de 50% de crianças atendidas.
<b>3º</b>	Ampliar a oferta de Educação Infantil, até o final da vigência deste Plano, de forma a atender 70% da demanda da população de 0 a 3 anos.
<b>4º</b>	Atender a 100% da demanda da população de 4 e 5 anos, em conformidade com a Lei nº 11.700/2008, cabendo ao CME a devida fiscalização, a partir da vigência deste Plano.
<b>5º</b>	Assegurar que, no prazo de até três anos, todas as instituições que ofertam a Educação Infantil contemplem os padrões mínimos de infraestrutura previstos na legislação vigente, garantindo o atendimento adequado às características das diferentes faixas etárias e necessidades do processo educativo.
<b>6º</b>	Conceder, a partir da vigência deste Plano, o alvará de localização das instituições particulares de Educação Infantil que integram o Sistema Municipal de Ensino, somente após aprovação de funcionamento emitido pelo CME.
<b>7º</b>	Continuar oferecendo Programas de Formação dos Profissionais de Educação Infantil, estabelecendo parcerias com a União, Estado, universidades e organizações não-governamentais para que se atinja as seguintes metas: A. ampliar em 15%, o número de professores com formação superior, no prazo de dois anos; B. alcançar a meta de 100%, dos professores de Educação Infantil com formação nível superior, ao final da vigência deste Plano; C. ampliar, no prazo de 5 anos, em 25% o número de professores com pós-graduação; D. estimular a continuidade dos estudos dos profissionais que já atuam com crianças de 0 a 2 anos, de forma que todos possuam, no mínimo, formação em nível médio.
<b>8º</b>	Admitir, a partir da vigência deste Plano, somente atendentes para atuar na Educação Infantil com formação mínima em nível médio, ressalvados os casos de concursos feitos anteriormente a este PME.
<b>9º</b>	Assegurar que todos os recursos financeiros, previstos em lei, destinados à Educação Infantil sejam aplicados na sua totalidade.
<b>10º</b>	Assegurar, conforme a necessidade da comunidade, que as crianças da Educação Infantil tenham atendimento em tempo integral, com prioridade às crianças de 0 a 3 anos de idade.

11°	Possibilitar ao CME, em articulação com as esferas municipais, estaduais, federais e instituições não-governamentais, uma equipe técnica constituída de profissionais ligados à área da saúde, educação e assistência social, com o objetivo de supervisionar e assessorar as instituições de Educação Infantil de forma a garantir a qualidade prevista nos padrões mínimos estabelecidos em lei.
12°	Garantir que nenhuma turma de Educação Infantil funcione sem a presença de professor devidamente habilitado na forma prevista pela legislação vigente.
<b>Ensino Fundamental</b>	
1°	Monitorar a oferta do Ensino Fundamental de modo a garantir o atendimento a 100% das crianças de 06 a 14 anos, considerando-se a cooperação das redes municipal, estadual e privada, instaladas no Município, para esse atendimento.
2°	Manter e garantir, sob a responsabilidade do Poder Público, através de uma educação de qualidade, não só a matrícula, mas permanência do aluno no Ensino Fundamental até sua conclusão.
3°	Garantir a organização e atualização de currículos, articulados pelos Sistemas de Ensino, que contemplem o respeito à obrigatoriedade e às liberdades fundamentais da pessoa humana, assegurem o desenvolvimento integral da personalidade do educando, a identidade do povo brasileiro, respeitando as diversidades regionais, étnicas, culturais, com vistas à cidadania plena.
4°	Desenvolver a educação sexual e a prevenção ao uso de drogas como práticas educativas integradas, contínuas e permanentes no currículo de cada escola.
5°	Dotar as escolas das redes do Município, no máximo em cinco anos, de infraestrutura material, didático-pedagógica e tecnológica, garantindo formação e capacitação dos profissionais em educação, a fim de que possam empregar tal estrutura em prol de um ensino de boa qualidade em todos os níveis, adequado e renovando as práticas pedagógicas em sala de aula.
6°	Priorizar a alfabetização como um processo contínuo e um compromisso de todas as áreas do conhecimento do Ensino Fundamental.
7°	Estabelecer parcerias entre as escolas de educação básica, as universidades do Município e outras instituições afins, para suprir as necessidades de qualificação permanente dos trabalhadores da educação básica.
8°	Proporcionar aos profissionais da educação, períodos de atualização em cada semestre do ano letivo em todas as redes (municipal, estadual e privada), enfatizando o domínio das áreas científico-tecnológicas.
9°	Assegurar aos profissionais, formação e assistência adequada, para dar continuidade à política de inclusão de alunos com Necessidades Educacionais Especiais.
10°	Regularizar o fluxo escolar, reduzindo as taxas de evasão e repetência, por meio de programas de aceleração e de recuperação paralela ao longo do Ensino Fundamental, garantindo efetiva aprendizagem, com apoio didático de equipe multidisciplinar na correção da distorção idade/série, proporcionando reforço curricular e progressão parcial com estudos prolongados, preferencialmente na própria escola, em turno inverso, sendo contemplados 50% dos alunos no prazo de três anos, 70% em cinco anos e em sete anos, a totalidade dos alunos.
11°	Prover a rede de ensino, através do Poder Público, com atendimento em tempo integral e de forma gradativa, aos alunos do Ensino Fundamental que se encontram em situação de vulnerabilidade educacional e/ou social, detectadas através de pesquisas, desempenhando, para tanto, ações/atividades educativas complementares a serem realizadas em ambiente escolar ou ambientes alternativos.

12°	Garantir, na medida em que o Município implantar atividades de tempo integral, no mínimo duas refeições diárias, além de apoio às tarefas escolares, prática de esportes e atividades artísticas e culturais.
13°	Manter um Programa de Alimentação Escolar na rede municipal de ensino, garantindo a todos os alunos do Ensino Fundamental no mínimo duas refeições em cada período de aula, beneficiando especialmente aqueles cujos responsáveis trabalhem, em turno integral e/ou tenham renda familiar de até dois salários mínimos.
14°	Garantir, com a colaboração da União, Estado e Município, o provimento da alimentação escolar, com equilíbrio necessário, assegurando os níveis calórico-proteicos, por faixa etária.
15°	Continuar a oferecer o transporte escolar, de modo a garantir aos alunos residentes em áreas rurais, o acesso e permanência no Ensino Fundamental, na idade própria.
16°	Assegurar ao professor, o direito de carga horária específica e horas-atividades, além da capacitação profissional dentro da sua jornada de trabalho, nas redes municipal, estadual e privada (Lei Federal nº 11.738/08).
17°	Ampliar a gestão democrática através da atuação de órgãos colegiados (Conselho Escolar, Círculo de Pais e Mestres e Grêmios Estudantis) com participação ativa na avaliação interna e externa da qualidade de cada escola.
18°	Realizar, ao final de 2010, em cada Rede Escolar, levantamento completo de dados educacionais do Ensino Fundamental, disponibilizando-os a todos os interessados na pesquisa, dando ênfase especial aos percentuais de aprovação, reprovação e evasão escolar, buscando apurar suas causas e apontando as possíveis soluções para uma educação com melhor qualidade, determinando competências da pesquisa para a Secretaria Municipal de Educação E Coordenadoria Regional de Educação.
19°	Promover, a cada dois anos, Fórum de Educação sobre o Ensino Fundamental, envolvendo as demais temáticas, a fim de que sejam socializadas as experiências de sucesso das diversas instituições de ensino de Bagé, as inter relações entre as redes, níveis, etapas e modalidades. Caberá a Coordenadoria Estadual, a estes fóruns, em colaboração com os demais órgão educacionais.
20°	Garantir o atendimento da Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008, sobre a obrigatoriedade, mas não exclusividade, do ensino de música na Educação Básica, no período de até dois anos, da implantação deste PME.
<b>Ensino Médio</b>	
1°	Propor que todas as Escolas de Ensino Fundamental realizem pesquisa em alunos concluintes do Ensino Fundamental, a fim de detectar o destino escolar desses alunos e levantar as possíveis causas da não continuidade nos estudos.
2°	Propor à rede estadual de ensino, a expansão da oferta de Ensino Médio, com base nos resultados da pesquisa referida no item um.
3°	Melhorar, no mínimo em 3% ao ano, o aproveitamento dos alunos do Ensino Médio, de forma a atingir níveis satisfatórios de desempenho definidos e avaliados pelo Sistema Nacional de Educação Básica (SAEB), pelo Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e pelo Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado do Rio Grande do Sul (SAERS).
4°	Reduzir, pelo menos em 5% ao ano, a repetência e a evasão, de forma a qualificar o Ensino Médio na conclusão deste nível.

5°	Propor, no prazo de até cinco (5) anos da aprovação deste, adaptação dos prédios escolares para o atendimento dos alunos com necessidades especiais.
6°	Buscar a qualificação do acervo bibliográfico das Escolas de Ensino Médio.
7°	Fortalecer os Conselhos Escolares, buscando a permanente qualificação dos seus membros.
8°	Buscar alternativas para adequação dos horários escolares, a fim de garantir as necessidades do aluno trabalhador.
9°	Fomentar as discussões que visem adequar os currículos escolares à realidade do aluno trabalhador.
10°	Apoiar e fomentar as organizações estudantis como espaço de participação e exercício de cidadania.
11°	Observar, no que diz respeito ao Ensino Médio, as metas estabelecidas nos capítulos referentes à formação de professores, ensino a distância, educação profissional e ensino profissionalizante.
<b>Ensino Superior</b>	
1°	Garantir que no prazo máximo de 01 ano, a partir do início de vigência deste PME, o Conselho Municipal de Educação de Bagé possa indicar e/ou ter representantes da Educação Municipal nos Conselhos de Ensino Superior das Universidades que possuam Campus na Cidade - UNIPAMPA, URCAMP, UERGS.
2°	Estabelecer que, no prazo máximo de (02) anos da aprovação deste PME, o Conselho Municipal de Educação, a Secretaria Municipal de Educação, a Coordenadoria Estadual de Educação, o Conselho Estadual de Educação e outros órgãos educacionais possam interagir pedagogicamente, junto às Universidades da Região, na Formação Continuada dos Professores da rede municipal, estadual e particular de ensino, através de Seminários, Eventos e Semanas Pedagógicas.
3°	Definir que no prazo máximo de (01) ano, a partir do início de vigência deste PME, a Secretaria Municipal de Educação e a Coordenadoria Estadual de Educação estabeleçam uma parceria educacional para dar amplo conhecimento à população de Bagé e da Região da Campanha, das possibilidades de acesso ao Ensino Superior existentes, bem como dos cursos de Ensino Superior oferecidos nas Universidades de Bagé.
4°	Assegurar que a Secretaria Municipal de Educação, CRE, rede particular de ensino de Bagé possa ser um ponto de encontro e informação entre os docentes do Ensino Básico da Região e das Instituições de Ensino Superior, no prazo máximo de (2) anos da aprovação deste PME.
5°	Garantir, no prazo máximo de (2) anos, a partir da aprovação e vigência deste Plano, que a SMED verifique junto ao Corpo Docente das Escolas Municipais, Estaduais e Particulares quais as demandas mais urgentes de curso de especialização (latu sensu) e mestrado/doutorado (strictu sensu).
6°	Promover e estabelecer cursos de curta, média e longa duração, de atualização pedagógica para os professores da rede básica de ensino, num prazo máximo de (2) anos, para todos os professores que atuam nos anos iniciais da Educação Infantil e Ensino Fundamental, através de convênios firmados entre as IES e os órgãos deliberativos do Município e Região.
<b>Educação de Jovens e Adultos</b>	
1°	Realizar, através da Secretaria Municipal de Educação, censo municipal, no prazo de 1 (um) ano a partir da aprovação deste Plano, nos termos do artigo 5° § 1° da LDB, da população analfabeta, por bairro, distrito, local de trabalho, visando conhecer os números reais de jovens e adultos analfabetos, a fim de organizar a oferta da modalidade EJA, devendo o mesmo ser atualizado a cada 5 (cinco) anos.



2º	Ampliar o número de vagas, tendo como base o censo da EJA, divulgando amplamente a oferta de vagas.
3º	Estimular avaliação de experiências na modalidade EJA através de fóruns, seminários, mostras, integrando as três redes de ensino.
4º	Assegurar, através das redes de ensino, formação acadêmica para professores que atuam na modalidade EJA e de forma continuada em regime de colaboração, para professores que atuam na modalidade EJA, incentivando a oferta de cursos em nível de pós-graduação na modalidade EJA, priorizando a alfabetização.
5º	Estabelecer parcerias no sentido de dimensionar e ampliar o número de alunos beneficiados pela EJA.
6º	Ampliar a oferta de créditos curriculares (relativos a EJA) nos cursos de formação, priorizando alfabetização de jovens e adultos na graduação.
7º	Estabelecer uma política de EJA unificada, buscando padronizar currículos entre as diferentes redes no Município, visando atingir também a Região.
8º	Aperfeiçoar o sistema de certificação de competências para prosseguimento de estudos, visando à criação de um Núcleo de EJA Municipal, responsável pela certificação, no prazo de um (01) ano.
9º	Fortalecer os programas a distância, na modalidade de EJA, já existentes no Município (rede estadual e particular), conforme legislação vigente.
10º	Oportunizar a oferta de cursos básicos de formação profissional aos alunos da EJA, em parceria com as redes estadual e particular, assim como com a iniciativa privada.
11º	Verificar a necessidade de novas vagas na modalidade EJA no Ensino Médio, de acordo com o censo municipal.
12º	Estimular, através de parcerias entre Estado, Município e União, a priorização na formação profissional nas unidades prisionais.
13º	Buscar parceria, na iniciativa privada, visando à oferta de estágios, emprego para apenados, alunos da modalidade EJA, proporcionando a sua integração no mundo do trabalho.
14º	Ampliar parcerias e fortalecer as já existentes, facilitando o acesso dos alunos a ambientes culturais (bibliotecas, salas de multimídias, laboratórios, etc.).
15º	Ampliar a oferta de vagas na EJA, priorizando a formação profissional e tecnológica para além da escola em horários e locais alternativos.
16º	Buscar recursos, junto ao MEC, para financiamento de projetos, programas e políticas públicas para a modalidade EJA.
17º	Garantir alimentação escolar a todos os alunos da EJA, através das redes públicas de ensino.
18º	A partir da aprovação deste, garantir a aquisição de livros e materiais didáticos específicos, respeitando a regionalidade para a modalidade EJA.
19º	Reestruturar e fortalecer as coordenações da modalidade EJA, dotando de recursos humanos e infraestrutura adequada para atender a demanda.
	A partir da aprovação deste, assegurar como política pública educacional da EJA o trabalho em rede

20°	social, visando efetivar as ações culturais, sociais, de saúde, meio ambiente, desenvolvimento local, qualificação profissional, geração e distribuição de renda e economia de autogestão, através de parcerias com setor público e privado.
21°	O Município deverá proporcionar espaço físico e recursos humanos adequados na própria escola, para atender filhos de estudantes da EJA.
<b>Educação a Distância e Tecnologias Educacionais</b>	
1°	Proporcionar não somente a formação técnica aos profissionais da educação básica, mas também trabalhar questões motivacionais para lidar com o computador como ferramenta, ou seja, como um aliado ao trabalho docente.
2°	Estimular professores de todos os níveis de ensino a organizar estratégias de recuperação de aprendizagem de caráter individualizado, através das tecnologias educacionais, com alunos em situações de eminência de evasão e repetência (principalmente aqueles em estágios críticos), a fim de superar seus déficits anteriores e motivá-los a continuar.
3°	Produzir, no meio escolar, uma cultura que promova um direcionamento pedagógico efetivo das atividades didáticas no laboratório de informática das escolas, incentivando a comunidade escolar a entender a tecnologia como recurso de aprendizagem e não apenas como atividade lúdica.
4°	Utilizar os recursos do ensino a distância e de tecnologias educacionais junto à formação básica, para proporcionar o trabalho inicial do processo de profissionalização, respeitando as demandas regionais.
5°	Criar pólos estratégicos, nas diferentes regiões do Município de Bagé, de ensino a distância e ensino semipresencial, com foco na educação básica da rede pública de ensino, que atendam tanto a demanda para a formação de jovens e adultos (inclusive os funcionários de escola), quanto a formação continuada de profissionais da educação, com cursos de diferentes naturezas e objetivos.
6°	Incentivar a criação de currículos que levem em conta a flexibilização curricular, para que propostas pedagógicas inovadoras com uso de informática educativa possam ser usadas de forma sistemática e sejam solidificadas e incorporadas aos diferentes momentos de aprendizagem, não mais uma exceção ou um apêndice ao processo educativo.
7°	Proporcionar e garantir a presença de profissionais capacitados que exerçam suporte pedagógico e técnico nas escolas, tendo como atribuição garimpar, sistematizar e organizar os recursos de informática educativa e da TV Escola na instituição, a partir das demandas e em conjunto com os professores das diferentes áreas do conhecimento.
8°	Disponibilizar sistema de monitoria nos laboratórios de informática das escolas, contando inclusive com o trabalho voluntário de alunos da própria instituição com know-how em informática e com universitários que desempenhem a monitoria como atividade de extensão, contabilizando créditos em sua formação.
9°	Incentivar que na sua formação inicial no curso normal ou na universidade o futuro professor curse disciplinas e desenvolva projetos investigativos que o capacitem para o trabalho com a informática educativa, tanto no sentido de criar espaços de avaliação crítica sobre os softwares educacionais disponíveis no mercado, como na elaboração de seus próprios softwares, adequados à realidade e às necessidades locais.
10°	Ampliar a quantidade e a qualidade da formação continuada oferecida aos professores da educação básica, inclusive com a oferta de cursos à distância de curta duração, sendo esses valorizados para a evolução funcional e avaliação do desempenho dos profissionais da educação.

11°	Incentivar a criação de convênios sistemáticos entre as instituições formadoras (principalmente universidades) e as escolas, para a promoção de cursos de formação continuada a distância, de acordo com demandas por temáticas específicas.
12°	Organizar nas escolas de educação básica o desenvolvimento da valorização do espaço da Biblioteca, inclusive com o incentivo do uso autônomo do computador e dos seus recursos (por alunos, funcionários e professores). Não criar dicotomias que separem o "espaço do livro" e o "espaço do computador", trabalhando os dois como complementares, sem eliminação ou sobreposição de um espaço sobre o outro.
13°	Incentivar a criação e ampliação de salas de teleconferência nas universidades.
14°	Capacitar os professores em serviço, inclusive em cursos à distância de curta duração, que os coloque a par das propostas dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental e das Orientações Curriculares do Ensino Médio, desconhecidos de muitos profissionais da educação.
15°	Estimular a criação de fóruns de discussão on-line, que interconectam os professores da Educação Básica do Município, seja por área do conhecimento, seja por temáticas de interesse comum, a fim de promover a criação de uma rede de discussão sobre os problemas comuns do ensino local, na tentativa de minimizá-los a partir do seu conhecimento, com iniciativas conjuntas entre órgãos competentes como as universidades, a Secretaria Municipal, a Coordenadoria Estadual e o Conselho Municipal de Educação.
16°	Fiscalizar, denunciar e combater a massificação ou proliferação de cursos a distância que não contemplem os padrões mínimos de qualidade.
17°	Garantir que a equipe diretiva de cada escola da educação básica entenda, valorize, acompanhe e se comprometa com um trabalho pedagógico de qualidade nos laboratórios de informática da instituição.
18°	Garantir que a escola promova, dentro da carga horária do professor, a troca de experiências entre os profissionais da instituição que utiliza a informática educativa, bem como o encontro com profissionais de outras instituições com o mesmo objetivo.
19°	Elaborar projetos de financiamento que assegurem, nos próximos 10 anos, a aquisição de equipamentos e material didático-pedagógico necessários ao atendimento de toda demanda da educação básica da rede pública ainda não contemplada com laboratórios de informática.
20°	Garantir junto ao Órgão mantenedor (Público ou Privado) não só os recursos financeiros para a instalação, mas também verbas específicas para a manutenção de laboratórios de informática nas escolas.
21°	Garantir que crianças situadas em contextos de vulnerabilidade familiar e socioeconômica sejam atendidas pela escola no contraturno e que, entre outras atividades, seja estimulada não só sua inclusão digital, mas também a descoberta de suas potencialidades para determinada área do conhecimento através da exploração de recursos informáticos e da informática educativa.
22°	Ampliar o capital cultural da população através do estímulo às políticas de ensino semipresencial, com a mediação de recursos tecnológicos (em pólos estratégicos a serem criados nos bairros do Município, através de parcerias entre diferentes órgãos e instituições).
23°	Prever, para que nos próximos dez anos, todos os estabelecimentos de Ensino Públicos disponibilizem tecnologia de redes sem fio gratuitas de acesso à internet.
<b>Educação Tecnológica e Formação Profissional</b>	

1º	Construir um Conselho Municipal de Educação Profissional e Tecnológica, em no máximo 12 meses após aprovação deste PME, para constituir uma rede integrada para discutir a Educação Profissional no âmbito municipal e propor ações relacionadas a esta área. Este Conselho será formado por representantes indicados pelas diferentes instituições ligadas à Educação Profissional.
2º	Estabelecer a permanente revisão e adequação às exigências de uma política de desenvolvimento nacional e regional, dos cursos básicos, técnicos e superiores da educação profissional, observadas as ofertas do mercado de trabalho, em colaboração com empresários e trabalhadores nas próprias escolas e em todos os níveis de Governo.
3º	Mobilizar, articular e aumentar a capacidade instalada na rede de instituições de educação profissional, ofertando cursos básicos destinados a atender à população que está sendo excluída do mercado de trabalho, sempre associados à educação básica, sem prejuízo de que sua oferta seja conjugada com ações para elevação da escolaridade.
4º	Criar cursos básicos de Educação Profissional associados aos diferentes níveis e modalidades de ensino, nas redes públicas de ensino federal, estadual e municipal, com prazo máximo de dois anos após a aprovação deste PME para início dos referidos cursos.
5º	Constituir cursos básicos profissionais, sempre que possível, com a oferta de programas que permitam, aos alunos que não concluíram o Ensino Fundamental, obter formação equivalente, nas redes municipal, estadual e federal de ensino, sugerindo-se que a iniciativa privada também o faça.
6º	Articular e ampliar a capacidade instalada na rede de instituições de educação profissional, de oferta de educação profissional permanente para a população em idade produtiva e que precisa se adaptar às novas exigências e perspectivas do mercado de trabalho.
7º	Avaliar permanentemente a infraestrutura das instituições que ofertam Educação Profissional, visando qualificar sua atuação.
8º	Valorizar, nos processos seletivos de professores dos cursos de educação tecnológica, a experiência profissional, além da qualificação docente para a área específica em que atuará.
9º	Oferecer formação continuada específica, voltada aos professores que atuam em Escolas de Educação Profissional.
10º	Incentivar as instituições de Ensino Superior a oferecerem cursos de formação que habilitem para a atuação na Educação Profissional.
11º	As redes privada, estadual e municipal de ensino deverão, a médio prazo, propor projetos para capacitação dos professores que atuam na Educação Profissional, podendo construir parcerias com Instituições de Ensino Superior para tal. A construção dos projetos deverá ser realizada após a data de aprovação deste, para que os cursos possam ter início em no máximo 2 anos.
12º	Estabelecer parcerias entre os Sistemas Federal, Estadual e Municipal e a iniciativa privada, para ampliar e incentivar a oferta de educação profissional, constituindo uma rede integrada, cooperativa, e solidária.
13º	Incentivar parcerias com órgãos e instituições para oferta de cursos técnicos que possam ser desenvolvidos na modalidade de educação à distância.
14º	Oferecer cursos profissionalizantes, técnicos e/ou de capacitação associados à Educação Básica, voltados à população rural, levando em consideração as peculiaridades e potencialidades da nossa Região, no máximo 2 anos após a data de aprovação deste Plano.

15°	Criar e consolidar um fórum permanente para debater as necessidades e demandas do mercado de trabalho da Região de Bagé, com participação de, no mínimo, três instâncias: instituições que representam os empregados e empregadores, estudantes e instituições educacionais.
<b>Educação Especial</b>	
1°	Ampliar, no prazo de três (03) anos, a partir do início de vigência deste Plano, a oferta do serviço de Estimulação Essencial nos centros especializados, mediante a identificação das crianças nascidas de risco, consolidando as parcerias entre as Áreas de Saúde, Assistência Social e Educação.
2°	Garantir que o Serviço de Estimulação Essencial, oferecido nos Centros Especializados, seja articulado ao projeto pedagógico das escolas comuns, no prazo de três (03) anos a partir do início de vigência deste Plano, visando garantir o pleno processo de aprendizagem, a construção do conhecimento e a aquisição de competências humanas e sociais.
3°	Assegurar, no prazo de três (03) anos, a partir do início de vigência deste Plano, a identificação, a orientação multidisciplinar e o encaminhamento das crianças nascidas de risco para avaliação nos centros especializados, em parceria com as Áreas de Saúde, Assistência Social e Educação.
4°	Garantir, em até dois (02) anos a partir da vigência deste Plano, ações de formação continuada para todos os professores, em todos os níveis e modalidades de ensino, sob responsabilidade de cada uma das esferas administrativas, que proporcionem conhecimentos básicos a respeito do processo de construção do conhecimento dos alunos que apresentam Necessidades Educacionais Especiais, especialmente, deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.
5°	Assegurar formação de profissionais para atuação nos espaços de Atendimento Educacional Especializado (AEE) através de cursos de especialização/aperfeiçoamento, contemplando as necessidades educacionais dos alunos que apresentam deficiências mental, visual e física, surdez, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.
6°	Estabelecer parcerias com instituições de educação média e superior para assegurar o cumprimento legal da inclusão de disciplinas específicas que contemplem o processo educacional dos alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE).
7°	Propor parcerias com instituições de educação superior para o desenvolvimento de pesquisas e programas de extensão, para disseminar o conhecimento a respeito da educação de alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE) na comunidade.
8°	Incentivar a formação de professores em cursos de habilitação específica, em nível de graduação ou pós-graduação, em educação especial/educação inclusiva.
9°	Assegurar, no prazo de cinco (05) anos, em todos os níveis e modalidades de ensino das redes pública e privada, materiais didáticos, equipamentos e programas para garantir o acesso ao conhecimento aos alunos cegos e com baixa visão (livros didáticos em braille, máquinas braille, softwares específicos, reglete e punção, sorobã, entre outros).
10°	Assegurar, no prazo de cinco (05) anos, em todos os níveis e modalidades das redes pública e privada, materiais didáticos, equipamentos e programas para garantir o acesso ao conhecimento dos alunos surdos ou com perda auditiva (intérprete de língua de sinais, Atendimento Educacional Especializado em LIBRAS, de LIBRAS e em Língua Portuguesa, entre outros).
11°	Oferecer, a partir do primeiro ano de vigência deste Plano, o Ensino de LIBRAS para toda comunidade escolar (professores, alunos, funcionários e familiares), para garantir plena comunicação entre surdos e ouvintes.

12°	Implantar, no prazo de cinco (05) anos a partir da vigência deste Plano, o uso de equipamentos informatizados e de tecnologia assistiva para todos alunos com deficiência que necessitam de comunicação aumentativa e alternativa.
13°	Implantar, no prazo de cinco (05) anos a partir da vigência deste Plano, programas de identificação e orientação de alunos que apresentam altas habilidades/superdotação, em parceria com a área da saúde, assim como projetos curriculares alternativos para suplementar a aprendizagem destes alunos, em parceria com as áreas de cultura e esporte.
14°	Implantar, no prazo de cinco (05) anos a partir da vigência deste Plano, espaços de produção de materiais, recursos e equipamentos adaptados que atendam às necessidades específicas dos alunos com deficiência e altas habilidades/superdotação, em parceria com instituições especializadas, universidades, entidades não-governamentais, entre outros.
15°	Assegurar, nas redes pública e privada, no prazo de três (03) anos a partir da vigência deste Plano, transporte escolar com as adaptações necessárias aos alunos que apresentem severa dificuldade e/ou impossibilidade de locomoção, adequando a frota escolar conforme a matrícula destes alunos.
16°	Adaptar os prédios escolares já existentes e assegurar em novas construções, a partir do primeiro ano de vigência deste Plano, a acessibilidade e as normas técnicas nos termos da legislação vigente, em todos os estabelecimentos de Ensino Públicos e Privados.
17°	Disponibilizar mobiliário adaptado para os alunos com deficiência física e motora, a partir do primeiro ano de vigência deste Plano, a fim de garantir o acesso e a permanência destes alunos em todos os estabelecimentos de Ensino Públicos e Privados.
18°	Disponibilizar sistemas e meios de comunicação e informação para os alunos com deficiência visual e com surdez, a partir do primeiro ano de vigência deste Plano, a fim de garantir o acesso e a permanência destes alunos em todos os estabelecimentos de Ensino Públicos e Privados.
19°	Implantar e generalizar, em até três (03) anos, o Atendimento Educacional Especializado (AEE), em todos os níveis e modalidades de ensino, através de programas de enriquecimento curricular, ensino de linguagem e códigos específicos de comunicação e sinalização, ajudas técnicas e tecnologias assistivas, assegurando sistemas de ensino inclusivos.
20°	Garantir a implantação de Salas de Recursos Multifuncionais nas escolas comuns, em até três (03) anos, oferecendo apoio, complementação e suplementação dos serviços educacionais para alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.
21°	Adotar o critério idade/série/ano na enturmação dos alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no ensino comum.
22°	Estabelecer, a partir do primeiro ano de vigência deste Plano, os critérios de certificação e encaminhamento para alternativas educacionais dos alunos com deficiência mental e/ou múltipla, garantindo a terminalidade específica que possibilita a inclusão social e produtiva.
23°	Promover e incentivar discussões a respeito dos critérios fundamentais para os processos de inclusão de alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, tendo em vista os princípios da equidade de condições e das ações colaborativas entre educação especial e educação comum.
24°	Oferecer, a partir do primeiro ano de vigência deste Plano, educação profissional para os jovens e adultos que apresentam Necessidades Educacionais Especiais, para ingresso no mercado de trabalho, em parceria com Sistema "S" (SENAI, SENAC, SENAR, SENAT, SEBRAE, SESI), com as ONG e demais escolas de educação profissional, prioritariamente, através de cursos de qualificação

	profissional e cursos técnicos e tecnológicos.
25°	Contemplar os princípios da educação inclusiva nos projetos político-pedagógicos das escolas, garantindo o acesso e a permanência de todos os alunos, a partir do primeiro ano de vigência deste Plano.
26°	Organizar e implantar, a partir do primeiro ano de vigência deste Plano, em todos os sistemas de ensino, um setor responsável pela política de educação especial na perspectiva inclusiva, bem como pelo acompanhamento da administração dos recursos orçamentários específicos para o atendimento dessa modalidade, que atue em parceria com os Setores de Saúde, Assistência Social, Trabalho e Previdência e com as organizações da sociedade civil.
27°	Estabelecer, a partir do primeiro ano de vigência deste Plano, um sistema de informações articulado entre as redes de ensino sobre os alunos que apresentam deficiências, transtornos globais e altas habilidades/superdotação, sob a coordenação dos setores responsáveis de cada rede, a fim de otimizar o gerenciamento dos espaços, serviços e recursos da modalidade de educação especial.
28°	Garantir, a partir do primeiro ano de vigência deste Plano, que o setor responsável pela educação especial na perspectiva inclusiva estabeleça parceria com o Conselho de Educação para o acompanhamento conjunto do cumprimento das determinações legais e normativas.
29°	Providenciar, em até cinco (05) da vigência deste Plano, a transformação do caráter substitutivo do ensino oferecido nas classes especiais, escolas especiais e instituições em serviços complementares e/ou suplementares à escolarização dos alunos que apresentam deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, mediante a matrícula de todas as crianças, jovens e adultos no ensino comum.
<b>Educação do Campo</b>	
1°	partir da Lei 11.738/08, readequar o Plano de Carreira do Magistério Público Municipal. Incluindo os profissionais que exercem suas funções na Educação Infantil de 0 a 3 anos.
2°	Elaborar e implantar o Plano de Carreira dos Funcionários de Escola do Município.
3°	Implementar, gradualmente, uma jornada de trabalho de tempo integral, quando conveniente, cumprida em um único estabelecimento escolar. Cumprir conforme estabelecido na Lei 11.738/08, parágrafo 4.
4°	Destinar carga horária dos professores para preparação das aulas, avaliações e reuniões pedagógicas, conforme estabelecido na Lei 11.738, parágrafo 4.
5°	A partir da entrada em vigor deste PME, somente admitir professores e demais profissionais de educação que possuam qualificações mínimas exigidas no artigo 62 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação.
6°	Oportunizar e incentivar a realização de cursos superiores para todos os docentes em exercício na educação básica.
7°	Incentivar as instituições de Ensino Superior a oferecer cursos de formação de professores de modo a atender a demanda local por profissionais do magistério graduados em nível superior.
8°	Promover nas instituições públicas de nível superior, a oferta de cursos de especialização voltados para formação de pessoal para diferentes áreas de ensino e, em particular, para educação especial, a gestão escolar, a formação de jovens e adultos, a educação infantil e a educação do campo.

9º	Estabelecer legislação específica para professores em exercício na educação infantil com exigência mínima de habilitação de nível médio (modalidade normal).
10º	Ampliar e garantir a formação específica para professores de educação infantil e de Ensino Fundamental visando a que todos possuam formação superior.
11º	Garantir que todos os professores de Ensino Médio possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura plena nas áreas do conhecimento em que atuam. Excepcionalmente nas áreas em que não haja formação específica, admitir-se-ão profissionais portadores de diploma de educação superior em curso de formação pedagógica conforme art. 62, 63 inciso II, art. 65 da Lei 9.394/96.
12º	Incluir em quaisquer cursos de formação profissional, de nível médio e superior, conhecimentos sobre educação das pessoas com necessidades especiais, na perspectiva da inclusão social.
13º	Incluir nos currículos e programas de curso de formação de profissionais da educação, temas específicos da história, da cultura, das manifestações artísticas e religiosas do segmento afro-brasileiro, das sociedades indígenas e dos trabalhadores rurais e sua contribuição à sociedade brasileira.
14º	Garantir a manutenção de programas de formação continuada de professores alfabetizadores, contando com a parceria de outras instituições.
15º	Promover a oferta de mestrado e doutorado na área educacional e desenvolver a pesquisa neste campo, através das instituições de Ensino Superior, preferencialmente as da rede pública.
16º	Manter e ampliar a oferta de programas de pós-graduação e pesquisa em educação como centro irradiador da formação profissional em educação, para todos os níveis e modalidades de ensino.
17º	Identificar e mapear, no Sistema de Ensino Municipal, as necessidades de formação inicial e continuada do pessoal técnico e administrativo, elaborando e implementando programas de formação.
18º	Promover a avaliação periódica da qualidade de atuação dos professores como subsídio à definição de necessidades e características dos cursos de formação continuada.
19º	Revisar os planos de carreira, promovendo o incentivo salarial contemplando os educadores com os diferentes níveis de aperfeiçoamento, mestrado, doutorado e pós-doutorado.
20º	Observar as metas estabelecidas nos demais capítulos referentes à formação de professores e valorização do magistério.
<b>Financiamento e Gestão</b>	
1º	Promover, através do Conselho Municipal de Educação, com apoio da SMED, cursos de formação para os membros dos diversos conselhos ligados à educação (CAE, CACS-FUNDEB).
2º	Destinar no mínimo 0,1% do Orçamento da SMED para manutenção do CME, CAE e CACS-FUNDEB.
3º	Vincular, no mínimo, 3% do Orçamento da SMED para aquisição de recursos didático-pedagógicos para Educação Infantil, EJA, Educação Especial/Inclusiva.
4º	Destinar, anualmente, no mínimo, 4% do Orçamento da SMED para ampliação e construção das unidades escolares municipais destinadas à Educação Infantil, durante quatro anos consecutivos da implantação deste, como forma de garantir a universalização da Educação Infantil.



5°	Manter e ampliar, à medida do crescimento da população educacional egressa do Ensino Fundamental, a oferta de Ensino Médio.
6°	Garantir o aporte de recursos da SMED na ordem de, no mínimo, 2% para a manutenção e conservação da infraestrutura das escolas municipais.
7°	Contemplar as Escolas Municipais de Educação Infantil com os benefícios da autonomia financeira de recursos, a exemplo do que prevê a Lei 4.085/2003 para as Escolas de Ensino Fundamental (recursos municipais: no mínimo, 0,3% do Orçamento da educação).
8°	Manter relações harmônicas entre os entes da federação para o desenvolvimento da educação com permanência dos serviços suplementares, como transporte e merenda escolar, autonomia administrativa, atendimento qualificado (manutenção do regime de colaboração - permutas de profissionais entre as redes).
9°	Promover o apoio técnico, garantindo infraestrutura física adequada e servidores para o pleno funcionamento das atividades do Conselho Municipal de Educação.
10°	Garantir espaços pedagógicos adequados, como laboratórios de informática, biblioteca e sala de recursos a partir do início da vigência deste Plano.
11°	Produzir, ao longo dos dez anos, material didático adequado à realidade do Campo, que possa ficar com o aluno.
12°	Garantir transporte apropriado para a totalidade dos alunos da rede de Educação Básica, em regime de cooperação, de acordo com a demanda existente no Município.
13°	Buscar parcerias com instituições que desenvolvam projetos no campo, a fim de qualificar alunos e famílias, a partir da vigência deste.
14°	Criar, a partir da implantação do Plano, um Fórum de discussão permanente que aponte aos professores alternativas para a aplicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais.
15°	Criar novas escolas no campo para atender a demanda existente no Município.
<b>Formação e Valorização do Magistério</b>	
1°	A partir da Lei 11.738/08, readequar o Plano de Carreira do Magistério Público Municipal. Incluindo os profissionais que exercem suas funções na Educação Infantil de 0 a 3 anos.
2°	Elaborar e implantar o Plano de Carreira dos Funcionários de Escola do Município.
3°	Implementar, gradualmente, uma jornada de trabalho de tempo integral, quando conveniente, cumprida em um único estabelecimento escolar. Cumprir conforme estabelecido na Lei 11.738/08, parágrafo 4.
4°	Destinar carga horária dos professores para preparação das aulas, avaliações e reuniões pedagógicas, conforme estabelecido na Lei 11.738, parágrafo 4.
5°	A partir da entrada em vigor deste PME, somente admite professores e demais profissionais de educação que possuam qualificações mínimas exigidas no artigo 62 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação.
	Promover nas instituições públicas de nível superior, a oferta de cursos de especialização voltados

6°	para formação de pessoal para diferentes áreas de ensino e, em particular, para educação especial, a gestão escolar, a formação de jovens e adultos, a educação infantil e a educação do campo.
7°	Estabelecer legislação específica para professores em exercício na educação infantil com exigência mínima de habilitação de nível médio (modalidade normal).
8°	Ampliar e garantir a formação específica para professores de educação infantil e de Ensino Fundamental visando a que todos possuam formação superior.
9°	Garantir que todos os professores de Ensino Médio possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura plena nas áreas do conhecimento em que atuam. Excepcionalmente nas áreas em que não haja formação específica, admitir-se-ão profissionais portadores de diploma de educação superior em curso de formação pedagógica conforme art. 62, 63 inciso II, art. 65 da Lei 9.394/96.
10°	Incluir em quaisquer cursos de formação profissional, de nível médio e superior, conhecimentos sobre educação das pessoas com necessidades especiais, na perspectiva da inclusão social.
11°	Incluir nos currículos e programas de curso de formação de profissionais da educação, temas específicos da história, da cultura, das manifestações artísticas e religiosas do segmento afro-brasileiro, das sociedades indígenas e dos trabalhadores rurais e sua contribuição à sociedade brasileira.
12°	Garantir a manutenção de programas de formação continuada de professores alfabetizadores, contando com a parceria de outras instituições.
13°	Promover a oferta de mestrado e doutorado na área educacional e desenvolver a pesquisa neste campo, através das instituições de Ensino Superior, preferencialmente as da rede pública.
14°	Manter e ampliar a oferta de programas de pós-graduação e pesquisa em educação como centro irradiador da formação profissional em educação, para todos os níveis e modalidades de ensino.
15°	Identificar e mapear, no Sistema de Ensino Municipal, as necessidades de formação inicial e continuada do pessoal técnico e administrativo, elaborando e implementando programas de formação.
16°	Promover a avaliação periódica da qualidade de atuação dos professores como subsídio à definição de necessidades e características dos cursos de formação continuada.
17°	Revisar os planos de carreira, promovendo o incentivo salarial contemplando os educadores com os diferentes níveis de aperfeiçoamento, mestrado, doutorado e pós-doutorado.
18°	Observar as metas estabelecidas nos demais capítulos referentes à formação de professores e valorização do magistério.
<b>Financiamento e Gestão</b>	
1°	Promover, através do Conselho Municipal de Educação, com apoio da SMED, cursos de formação para os membros dos diversos conselhos ligados à educação (CAE, CACS-FUNDEB).
2°	Destinar no mínimo 0,1% do Orçamento da SMED para manutenção do CME, CAE e CACS-FUNDEB.
3°	Vincular, no mínimo, 3% do Orçamento da SMED para aquisição de recursos didático-pedagógicos para Educação Infantil, EJA, Educação Especial/Inclusiva.

4°	Destinar, anualmente, no mínimo, 4% do Orçamento da SMED para ampliação e construção das unidades escolares municipais destinadas à Educação Infantil, durante quatro anos consecutivos da implantação deste, como forma de garantir a universalização da Educação Infantil.
5°	Manter e ampliar, à medida do crescimento da população educacional egressa do Ensino Fundamental, a oferta de Ensino Médio.
6°	Garantir o aporte de recursos da SMED na ordem de, no mínimo, 2% para a manutenção e conservação da infraestrutura das escolas municipais.
7°	Contemplar as Escolas Municipais de Educação Infantil com os benefícios da autonomia financeira de recursos, a exemplo do que prevê a Lei 4.085/2003 para as Escolas de Ensino Fundamental (recursos municipais: no mínimo, 0,3% do Orçamento da educação).
8°	Manter relações harmônicas entre os entes da federação para o desenvolvimento da educação com permanência dos serviços suplementares, como transporte e merenda escolar, autonomia administrativa, atendimento qualificado (manutenção do regime de colaboração - permutas de profissionais entre as redes).
9°	Promover o apoio técnico, garantindo infraestrutura física adequada e servidores para o pleno funcionamento das atividades do Conselho Municipal de Educação.
10°	Implantar nas escolas municipais de educação infantil, no prazo de até 3 (três) anos, a gestão democrática (eleições de diretores), Conselho Escolar e CPM.
11°	Estabelecer em até 3 anos a elaboração das normas complementares sobre as matérias já existentes para o funcionamento do Sistema Municipal de Ensino e determinar um prazo de até 2 (dois) anos para que as próximas matérias sejam normatizadas pelo Sistema.
12°	Implantar no prazo de um ano o padrão de gestão exigido para o alcance dos objetivos educacionais pelas instituições de ensino.
13°	Incentivar, valorizar e destacar a importância das atividades realizadas no meio rural garantindo, no mínimo, 0,6% para implementar seus projetos nas escolas municipais rurais, permitindo a implantação de bibliotecas, sala de recursos e laboratório de informática no prazo de, no mínimo, dois anos.
14°	Qualificar periodicamente os docentes e apoiar tecnicamente a escola de educação profissional destinando o equivalente a, no mínimo, 0,1% do Orçamento da SMED para este fim.
15°	Finalizar a implantação da informatização da SMED e das unidades escolares municipais em até 2 anos, em colaboração com a União.
16°	Manter e ampliar cargos técnicos administrativos para atuar especificamente nos órgãos educacionais dos sistemas.
17°	Aperfeiçoar o processo de formação inicial e continuada da equipe gestora de escolas municipais (diretores, supervisores e orientadores educacionais), garantindo, para tanto, no mínimo, 0,3% dos recursos orçamentários da SMED.
18°	Atualizar a legislação específica do processo de eleição dos Diretores, criando a exigência de possuir curso superior na área da educação para desempenhar a função, e instituindo, nas escolas municipais com mais de 200 alunos e que funcionem em dois ou mais turnos, a função do vice-diretor de 40h em até dois anos da sanção deste.

19°	Estabelecer, em um ano, padrões mínimos de qualidade para o funcionamento de estabelecimentos de educação infantil, de acordo com a legislação vigente, e em dois anos implementar programa de acompanhamento e avaliação, destinando, no mínimo, 0,1% dos recursos da SMED para este fim.
20°	Garantir, através de legislação específica, o acesso às informações necessárias ao pleno funcionamento dos diversos conselhos.
21°	Destinar, anualmente, no mínimo, 2,5% do Orçamento da Educação para capacitação e formação de professores municipais, buscando fazer com que a rede municipal tenha a totalidade de seus professores graduados.
22°	Destinar, no mínimo, 1% do Orçamento da Educação Pública Municipal para atender as demandas da Educação Especial/Inclusiva, quanto à capacitação de professores e demais funcionários da educação, adequação do transporte escolar, aquisição de material e equipamento didático específico e outras necessidades afins.
23°	Destinar, no mínimo, 1% do Orçamento Anual da Educação, durante, pelo menos, os próximos cinco anos, visando a atender a demanda de infraestrutura material, didático-pedagógica e tecnológica e a aquisição e atualização de equipamentos para as escolas municipais.
24°	Destinar, no mínimo, 3% do Orçamento Anual da Educação Municipal para programas de reforço escolar que contemplem os alunos do Ensino Fundamental da rede municipal de ensino.
25°	Apoiar, na medida das possibilidades do Município, a criação e a implantação de cursos técnicos de educação profissional pelo Município, Estado e pela União.
26°	Destinar, no mínimo, 1% do Orçamento Anual da SMED para a capacitação profissional, concomitante ao Ensino Fundamental na rede municipal de ensino, com prioridade de atendimento aos alunos da Educação de Jovens e Adultos.

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

#### 6.4.1 PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO (2015)

O segundo PME teve o início da sua construção com a instituição da comissão coordenadora, por meio da portaria nº 4.371 de 27 de novembro de 2014, da qual fizeram parte as seguintes instituições: URCAMP, UERGS, UNIPAMPA, CAPACITAR, 13° CRE, Conselho Tutelar, SINEPE, UBES, Câmara de Vereadores, CME e SMED.

A construção do plano seguiu o estabelecimento de 7 eixos temáticos e 20 metas.

#### Quadro 11 - Síntese das prioridades do PME - RS (2015)

<b>Eixo Temático 01 - Estruturante para garantia da educação básica de qualidade</b>
Responsáveis: Câmara de Vereadores; Escolas Privadas e SMED

<b>Meta 01 - Educação Infantil</b>	Universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) e 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches, de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE.				
15 estratégias					
<b>Meta 02 - Ensino Fundamental</b>	Universalizar o ensino fundamental de 9 (nove) anos para toda a população de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos e garantir que pelo menos 95% (noventa e cinco por cento) dos alunos concluem essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência deste PNE.				
21 estratégias					
<b>Meta 05 - Alfabetização</b>	Alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental.				
07 estratégias					
<b>Meta 07- IDEB</b>	Fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o Ideb:				
	IDEB	2015	2017	2019	2021
	Anos Iniciais Ensino Fundamental	5,2	5,5	5,7	6,0
	Anos Finais Ensino Fundamental	4,7	5,0	5,2	5,5
	Ensino Médio	4,3	4,7	5,0	5,2
37 estratégias					
<b>Eixo Temático 02 - Estruturante para garantia da educação básica de qualidade</b>					
Responsáveis: 13º CRE, UBES, CAPACITAR.					
<b>Meta 03 - Ensino Médio</b>	Universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezesete) anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85% (oitenta e cinco por cento).				
22 estratégias					
<b>Eixo Temático 03 - Estruturante para garantia da educação básica de qualidade</b>					
Responsáveis: 13º CRE, CME, SMED.					
<b>Meta 11 - Educação Profissional / Nível Médio</b>	Triplicar as matrículas da educação profissional técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta e pelo menos 50% (cinquenta por cento) da				

	expansão no segmento público:
22 estratégias	
<b>Meta 06 - Educação Integral</b>	Oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos(as) alunos(as) da educação básica.
06 estratégias	
<b>Meta 09 - EJA Analfabetismo</b>	Elevar a taxa de alfabetização da população com 15 (quinze) anos ou mais para 93,5% (noventa e três inteiros e cinco décimos por cento) até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% (cinquenta por cento) a taxa de analfabetismo funcional:
11 estratégias	
<b>Meta 10 - EJA - Integrada com Educação Profissional</b>	Oferecer, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional.
11 estratégias	
<b>Eixo Temático 04 - Redução das desigualdades e valorização das indifferenças</b>	
Responsáveis: CAPACITAR, Conselho Tutelar., SMED.	
<b>Meta 04 - Educação Especial</b>	Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezesete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados.
19 estratégias	
<b>Meta 08 - EJA Desigualdade</b>	Elevar a escolaridade média da população de 18 (dezoito) a 29 (vinte e nove) anos, de modo a alcançar, no mínimo, 12 (doze) anos de estudo no último ano de vigência deste Plano, para as populações do campo, da região de menor escolaridade no País e dos 25% (vinte e cinco por cento) mais pobres, e igualar a escolaridade média entre negros e não negros declarados à Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE:
8 estratégias	
<b>Eixo Temático 05 - Valorização dos profissionais de educação</b>	
Responsáveis: Uergs e Urcamp	
<b>Meta 15 - Política Nacional de Formação de Professores de Graduação</b>	Garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que

	atuam:
13 estratégias	
<b>Meta 16 - Formação de professores de graduação</b>	formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos(as) os(as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino:
06 estratégias	
<b>Meta 17 - Valorização profissional - equiparação</b>	valorizar os(as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos(as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PNE:
04 estratégias	
<b>Meta 18 - Planos de Carreira</b>	assegurar, no prazo de 2 (dois) anos, a existência de planos de Carreira para os(as) profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o plano de Carreira dos(as) profissionais da educação básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal:
08 estratégias	
<b>Eixo Temático 06 - Ensino Superior</b>	
Responsáveis: Unipampa, Uergs e Urcamp	
<b>Meta 12 - Ensino Superior – acesso</b>	Elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% (cinquenta por cento) e a taxa líquida para 33% (trinta e três por cento) da população de 18 (dezoito) a 24 (vinte e quatro) anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% (quarenta por cento) das novas matrículas, no segmento público:
21 estratégias	
<b>Meta 13 - Educação Superior - ampliação de mestres e doutores no corpo docente</b>	Elevar a qualidade da educação superior e ampliar a proporção de mestres e doutores do corpo docente em efetivo exercício no conjunto do sistema de educação superior para 75% (setenta e cinco por cento), sendo, do total, no mínimo, 35% (trinta e cinco por cento) doutores:
09 estratégias	
<b>Meta 14 - Formação de mestres /doutores</b>	elevar gradualmente o número de matrículas na pós-graduação stricto sensu , de modo a atingir a titulação anual de 60.000 (sessenta mil) mestres e 25.000 (vinte e cinco mil) doutores:
15 estratégias	
<b>Eixo Temático 07 - Gestão democrática e financiamento da educação</b>	
Responsáveis: SMED e CME	

<b>Meta 19 - Gestão democrática</b>	Assegurar condições, no prazo de 2 (dois) anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto:
15 estratégias	
<b>Meta 20 - PIB Financiamento da educação</b>	Ampliar o investimento público em educação pública de forma a atingir, no mínimo, o patamar de 7% (sete por cento) do Produto Interno Bruto (PIB) do País no 5º (quinto) ano de vigência desta Lei e, no mínimo, o equivalente a 10% (dez por cento) do PIB ao final do decênio:
16 estratégias	

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Por meio do decreto nº 56.679, de 5 de outubro de 2022, o governo do RS, publicado no Diário Oficial do Estado, institui o Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Rio Grande do Sul - SAERS.

Assim, fica instituído o Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Rio Grande do Sul - SAERS, no âmbito das redes públicas estadual e municipais do Estado, sob a coordenação da Secretaria da Educação, alinhada e articulada com a Federação das Associações dos Municípios do Rio Grande do Sul - FAMURS e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação do Rio Grande do Sul - UNDIME/RS, e efetiva a implementação em regime de colaboração com os Municípios.

O SAERS tem como objetivo diagnosticar o desempenho de estudantes das redes públicas estadual e municipais do Estado, em diferentes etapas e níveis de escolaridade, avaliando áreas do conhecimento e/ou componentes curriculares, para que os resultados possam subsidiar a implementação, a reformulação e o monitoramento de políticas educacionais, contribuindo ativamente para a melhoria da qualidade da educação no território estadual.

A partir dos resultados decorrentes da aplicação anual do SAERS será estabelecido o Índice Municipal da Qualidade da Educação do Rio Grande do Sul - IMERS, para que este índice possa compor o indicador da Participação no Rateio da Cota-Parte da Educação - PRE, de acordo com a **Lei no 15.766, de 20 de dezembro de 2021**.

Os municípios deverão conceder acesso à base de dados das matrículas do Censo Escolar, em cumprimento à Lei Federal no 13.709, de 14 de agosto de 2018, Lei Geral de Proteção dos Dados Pessoais - LGPD.



A avaliação do SAERS será censitária, para todas as escolas públicas (estaduais e municipais), urbanas e rurais, do Ensino Fundamental e Ensino Médio - Educação Básica:

I - a base de dados das matrículas dos estudantes a ser utilizada será a do Censo Escolar do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira do Ministério da Educação - INEP/MEC do ano anterior ao da avaliação; e II - a avaliação será aplicada em todas as escolas públicas, no Ensino Fundamental e Ensino Médio, na Rede Estadual e nas Redes Municipais com, no mínimo, dez alunos matriculados na rede, no ano avaliado.

Poderá ser utilizada a base de dados por meio do Censo Rápido, garantindo a disponibilização dos dados das matrículas, desde que autorizada pelas Redes Municipais, em atendimento à Lei Federal no 13.709/2018.

As Escolas de Educação Indígena, as Escolas de Educação Especial, bem como as Escolas com Turmas Multisseriadas nos anos avaliados, pelas suas especificidades, não aplicarão o SAERS.

Os estudantes incluídos no atendimento educacional especializado participarão das avaliações, garantindo-se-lhes os apoios necessários para a realização dos testes, sendo encargo da escola a confirmação das devidas informações destas necessidades.

Os estudantes estrangeiros que comprovadamente não dominam a Língua Portuguesa poderão realizar os testes de avaliação, contudo os resultados não serão computados na proficiência agregada do SAERS, nem para o cálculo utilizado no cômputo do IMERS.

Os estudantes diagnosticados com deficiência intelectual - DI, desde que comprovada por laudo, poderão realizar os testes de avaliação, contudo os resultados não serão computados na proficiência agregada do SAERS, nem para o cálculo utilizado no cômputo do IMERS.

A Seduc publicará em Portaria as especificações do art. 3º deste Decreto, incluindo critérios que atendam às temáticas dos estudantes estrangeiros e os estudantes com atendimento educacional especializado.

O SAERS avaliará as competências e as habilidades em Língua Portuguesa e em Matemática dos estudantes das redes públicas estadual e municipais, da seguinte forma:

- I - Rede Pública Estadual e Municipais - Ensino Fundamental - 2º, 5º e 9º anos;
- II - Rede Pública Estadual - Ensino Médio - 3º ano;
- III - Rede Pública Municipal que ofertam o Ensino Médio - 3º ano, por adesão.

Estas etapas/anos de escolarização são entendidas como decisivas no percurso escolar, de forma a permitir a intervenção pedagógica contribuindo para o atendimento das necessidades específicas de aprendizagem, a partir das habilidades avaliadas, potencializando as chances de sucesso durante toda esta trajetória.

Serão também aplicados questionários contextuais aos estudantes do 5º e 9º ano do Ensino Fundamental do 3º ano do Ensino Médio, bem como aos professores de todos os anos avaliados, diretores e às instituições com o objetivo de identificar fatores externos e internos às escolas que possam influenciar nos resultados de aprendizagem dos estudantes, contextualizando os resultados.

O custo da aplicação do SAERS para o Ensino Fundamental das Redes Municipais de Educação, que será computado para o IMERS, ficará sob a responsabilidade da Seduc.

Para a elaboração dos testes de proficiência de Língua Portuguesa e de Matemática serão consideradas:

- I - as Matrizes de Referência do Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB;
- II - as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular - BNCC;
- III - o Referencial Curricular Gaúcho - RCG.

Os testes de proficiência serão elaborados tendo por base as habilidades essenciais para cada ano/etapa passíveis de serem avaliadas em testes censitários. As avaliações serão aplicadas a partir da alocação de polos nos municípios, a serem definidos pela Secretaria da Educação, alinhadas e articuladas com a FAMURS e a UNDIME/RS, e implementadas em efetivo regime de colaboração com os Municípios.

Para o 2º ano e o 5º ano do Ensino Fundamental, os testes serão aplicados em dois dias, sendo um deles para a avaliação de Língua Portuguesa (leitura, escrita e interpretação) e outro para a avaliação de Matemática. Para os estudantes do 2º ano do Ensino Fundamental, o questionário contextual não será aplicado. Para o 9º ano do Ensino Fundamental e o 3º ano do Ensino Médio, as avaliações de Língua Portuguesa e de Matemática serão aplicadas em um mesmo dia.

A logística para a aplicação dos testes é de responsabilidade exclusiva da empresa/instituição (privada) contratada.

Os resultados do SAERS de 2022 serão analisados com base na Teoria da Análise Clássica - TCT e na Teoria da Resposta ao Item - TRI, apresentados na escala de proficiência do

Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB - e divulgados por Escola, Município, Coordenadoria Regional da Educação e para toda educação pública do território gaúcho.

A escala de proficiência representa o padrão de desempenho estudantil do aluno e no SAERS será assim especificada:

I - Avançado: desempenho desejável para a etapa avaliada, onde os estudantes com esse padrão de desempenho, demonstram ter desenvolvido habilidades além daquelas esperadas para a etapa de escolaridade em que se encontram;

II - Adequado: desempenho compatível com a etapa de escolaridade avaliada, onde os estudantes posicionados nesse padrão demonstram ter desenvolvido as habilidades básicas e essenciais, referentes à etapa de escolaridade em que se encontram;

III - Básico: desempenho caracterizado por um processo inicial de desenvolvimento das competências e habilidades correspondentes à etapa de escolaridade avaliada. Para esses estudantes são necessárias estratégias de reforço;

IV - Abaixo do Básico: desempenho muito abaixo do esperado para a etapa avaliada. Os estudantes com esse padrão de desempenho requerem atenção especial, necessitando de recuperação das competências e habilidades não desenvolvidas.

Anualmente, a Secretaria da Educação divulgará Portaria estabelecendo os pontos de corte de cada padrão de desempenho, definindo os limites entre esses níveis, tendo em vista que estas métricas poderão ser diferenciadas para cada ano, a partir dos resultados dos anos anteriores e evolução do desempenho dos estudantes no SAERS.

Os resultados das avaliações, por escola, somente serão disponibilizados contando com, no mínimo, 80% (oitenta por cento) de participação dos alunos nos testes aplicados.

Os resultados do SAERS para os 2º, 5º e 9º anos do Ensino Fundamental, da rede municipal de ensino, serão utilizados para o cálculo do IMERS.

O IMERS tem por objetivo mensurar a qualidade da educação na rede municipal, levando em consideração o nível e a variação do desempenho dos alunos de cada um dos municípios, aferindo uma nota final para cada um deles, que varia de 0 a 100.

O cálculo do IMERS será realizado de acordo com a fórmula constante no Anexo Único deste Decreto, terá periodicidade anual e, dentro da sua metodologia, considerará os seguintes elementos:

I - resultados de proficiência obtidos pela aplicação anual do SAERS, nos 2o, 5o e 9o anos do Ensino Fundamental da Rede Municipal de ensino, classificados conforme percentuais de estudantes com os níveis de aprendizagem abaixo do básico, básico, adequado e avançado, bem como de alunos que não compareceram no sistema de avaliação, embora matriculados;

II - taxa de aprovação escolar do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino;

III - evolução do desempenho educacional nos municípios, mensurada pela diferença de desempenho do período corrente em relação à média dos três anos anteriores:

a) para o primeiro ano de vigência do IMERS não haverá comparação;

b) para o segundo ano de vigência do IMERS a comparação será com o resultado do primeiro ano de vigência do índice;

c) para o terceiro ano de vigência do IMERS a comparação será com a média dos dois anos imediatamente anteriores.

O IMERS é um dos elementos definidores da métrica da parcela referente à qualidade educacional da Participação do Rateio da Cota Parte da Educação - PRE, do Índice de Participação dos Municípios do Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços - ICMS.

O governo do Estado divulgou, no dia 05 de setembro de 2023, o resultado do Índice Municipal da Educação do RS (IMERS 2022), considerado essencial para colocar em prática a proposta de incluir a educação como critério para a distribuição do ICMS.

O marcador apresenta dados sobre o desempenho nos municípios com base na avaliação das habilidades em Português e Matemática dos alunos do 2º, 5º e 9º anos do Ensino Fundamental. A taxa de aprovação dos estudantes em todos os anos também é levada em consideração.

Em um índice medido de 0 a 100, o melhor resultado na média dos 497 municípios foi atingido na etapa de Alfabetização (58,51), seguido dos anos iniciais (50,48) e dos anos finais do Ensino Fundamental (44,99). A média dos municípios no índice geral do Imers ficou em 57,19.

O município de Vespasiano Corrêa obteve o melhor resultado do Estado (84,10), seguido de Dois Irmãos das Missões (80,79) e Rondinha (80,26). No final do ranking, Agudo (21,07) e Boqueirão do Leão (22,79) tiveram os índices mais baixos, influenciados pelo baixo comparecimento dos alunos.

Entre os 20 municípios mais populosos do RS, apenas três apresentaram IMERS acima de 60: Lajeado (63,90), Erechim (62,95) e Bento Gonçalves (60,91). Porto Alegre obteve o pior

resultado entre as maiores cidades do Estado (40,02).

As informações completas sobre o índice em todos os municípios do Rio Grande do Sul podem ser conferidas nesta ferramenta interativa, IMERS. No portal, o usuário pode visualizar mapas, tabela de índices e resumo por cidade, além de contar com a possibilidade de realizar download das informações.

Segundo a secretaria de Planejamento, Governança e Gestão (SPGG), Danielle Calazans *"A orientação do governador é muito clara, de que a educação é nossa prioridade. Com o resultado do Imers, os gestores municipais poderão avaliar os pontos que devem ser aprimorados para qualificar o ensino e aumentar a aprendizagem dos estudantes"*.

A adoção do desempenho na educação como critério para a distribuição do ICMS aos municípios foi aprovada pela Assembleia Legislativa em novembro de 2021 a partir de projeto enviado pela administração estadual. A proposta previa a adoção do critério a partir de 2024, representando 10% do total a ser distribuído aos municípios, com a ampliação gradual do percentual até 2029, quando chegaria a 17%.

A secretária de educação em exercício na data de apresentação do resultados do IMERS 2022, Stefanie Eskereski, afirmou: *"O Imers representa uma nova fase para a elaboração das políticas educacionais no Estado. Ao mesmo tempo em que fortalece o Saers, também se apresenta como uma ferramenta de gestão e ratifica a importância do uso de dados e evidências na missão de garantir a educação de qualidade"*.

Além dos resultados do Imers, está sendo disponibilizada a Participação no Rateio da Cota-parte da Educação (PRE) – que indica, na prática, os valores que serão recebidos pelos municípios a partir do critério da educação. Além do IMERS, fazem parte da composição da PRE informações referentes à população, número de matrículas na rede municipal de ensino fundamental e número de alunos em situação vulnerável.

A cidade de Bagé ficou na 446ª posição no ranking de 497 municípios gaúchos.

### Bagé 2022

IMERS: 44,7405  
(446.º)

IQA	47,5858	(397.º)
IQI	34,0098	(454.º)
IQF	32,6848	(461.º)
IA	89	(408.º)

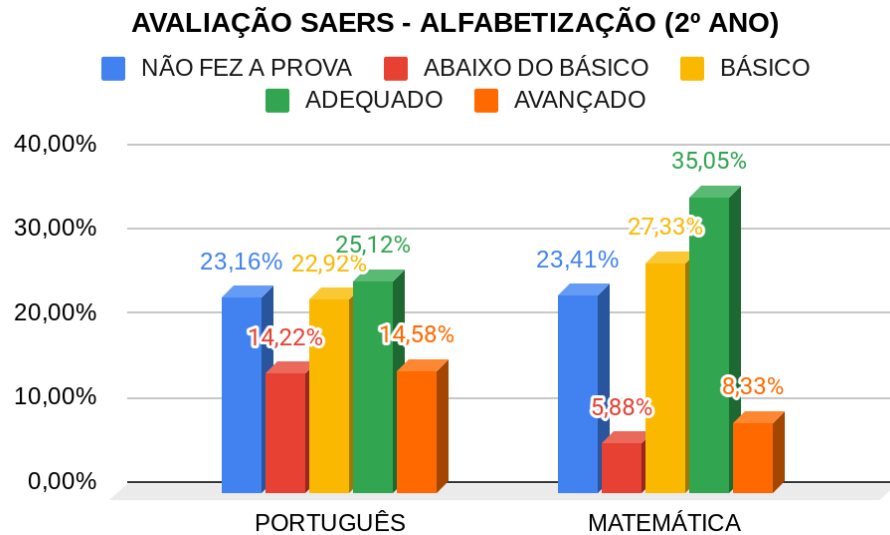
PRE: 0,9767 (20.º)

IMERS	44,7405	(446.º)
População	117.938	(17.º)
Número de matrículas nos anos iniciais	4.364	(16.º)
Número de alunos em situação de vulnerabilidade	2.472	(12.º)
Porte municipal	0,0112	(16.º)

Fonte: Site da IMERS (2022)

<b>AVALIAÇÃO SAERS - ALFABETIZAÇÃO (2º ANO)</b>					
	<b>DESEMPENHO DOS ALUNOS</b>				
PORTUGUES	23,16%	14,22%	22,92%	25,12%	14,58%
MATEMÁTICA	23,41%	5,88%	27,33%	35,05%	8,33%
	NÃO FEZ A PROVA	ABAIXO DO BÁSICO	BÁSICO	ADEQUADO	AVANÇADO

Fonte: Site da IMERS (2022)

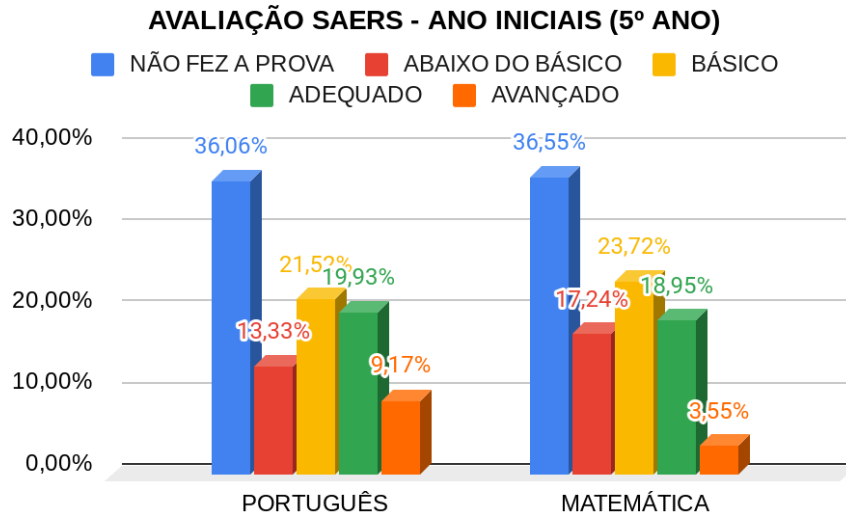


Fonte: Site da IMERS (2022)

<b>AVALIAÇÃO SAERS - ANO INICIAIS (5º ANO)</b>					
	<b>DESEMPENHO DOS ALUNOS</b>				
PORTUGUES	36,06%	13,33%	21,52%	19,93%	9,17%
MATEMÁTICA	36,55%	17,24%	23,72%	18,95%	3,55%
	NÃO FEZ A PROVA	ABAIXO DO BÁSICO	BÁSICO	ADEQUADO	AVANÇADO

--	--	--	--	--	--

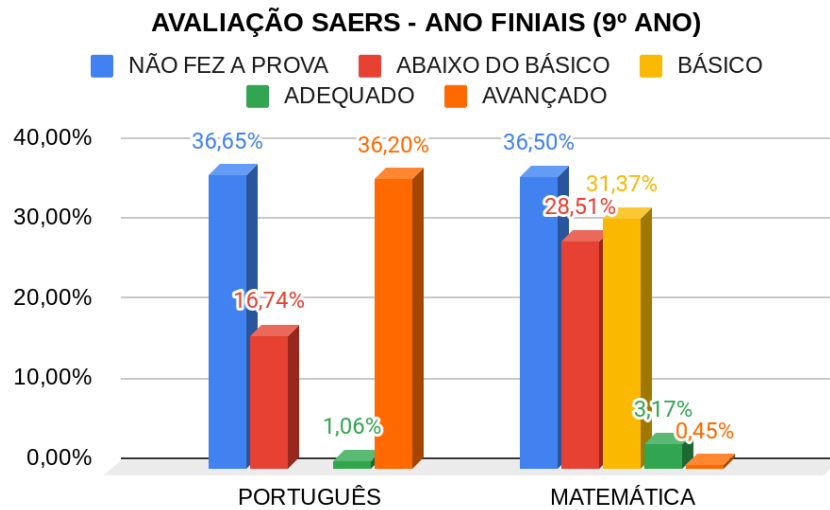
Fonte: Site da IMERS (2022)



Fonte: Site da IMERS (2022)

<b>AVALIAÇÃO SAERS - ANO FINIAIS (9º ANO)</b>					
<b>DESEMPENHO DOS ALUNOS</b>					
<b>PORTUGUES</b>	36,65%	16,74%	9,53%	1,06%	36,2%
<b>MATEMÁTICA</b>	36,5%	28,51%	31,37%	3,17%	0,45%
	<b>NÃO FEZ A PROVA</b>	<b>ABAIXO DO BÁSICO</b>	<b>BÁSICO</b>	<b>ADEQUADO</b>	<b>AVANÇADO</b>

Fonte: Site da IMERS (2022)



Fonte: Site da IMERS (2022)

## 7 OS INVISÍVEIS

A sociedade brasileira é marcada pela diversidade étnico-racial, tendo a diferença raça/cor expressa através da desigualdade social brasileira. O reconhecimento desta realidade por parte do governo federal nas últimas décadas, especialmente, a partir da Constituição Federal de 1988, implicou na defesa de políticas públicas que buscam combater essas desigualdades históricas.

Porém, o contexto onde os parâmetros utilizados nas pesquisas na área da educação são tradicionalmente universalistas, nos permitem perceber que são poucos os trabalhos e estudos aplicados tendo o acesso à educação básica como problemática, ainda mais raros os que consideram critérios de raça/cor.

Com o objetivo de sular a construção do referencial bibliográfico, neste projeto apresentado, foi procedido um levantamento bibliográfico utilizando palavras e descritores utilizados para o levantamento: 1ª) Direito à Educação *and* Acesso à Educação; 2ª) Direito à Educação *and* Acesso à Educação *and* Política Educacional. O Levantamento foi realizado nos Bancos de Dados: Scielo e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações. Tendo como filtros da pesquisa: Títulos e Resumos.

O levantamento bibliográfico no Banco de Dados da Scielo nos permitiu localizar quatro



(04) artigos que abordavam Direito à Educação *and* Acesso à Educação, porém não foi encontrado nenhum artigo que abordasse Direito à Educação *and* Acesso à Educação *and* Política Educacional.

No Banco de Dados Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações nos permitiu localizar uma dissertação que abordava Direito à Educação *and* Acesso à Educação, quanto a Direito à Educação *and* Acesso à Educação *and* Política Educacional foi encontrada uma tese e uma dissertação.

Nenhum desses trabalhos possui critério raça/cor como imperativo em suas análises, fossem elas quantitativas quanto qualitativas. O que leva a refletir sobre o quão escassas são as análises que incluem o critério racial em suas análises em estudos sobre educação básica, sendo possível perceber que essas análises estão presentes de maneira relevante nos estudos e pesquisas voltadas para o ensino superior.

Com o objetivo de permitir análises mais acuradas sobre a realidade educacional brasileira, os movimentos sociais, em especial o Movimento Negro, demandaram por muitos anos a inclusão do item raça/cor no Censo Escolar. Esta modificação ocorreu no Censo Escolar de 2005.

O Censo Escolar é o principal instrumento de coleta de informações da educação básica e a mais importante pesquisa estatística educacional brasileira. É coordenado pelo Inep e realizado em regime de colaboração entre as secretarias estaduais e municipais de educação e com a participação de todas as escolas públicas e privadas do país. A pesquisa estatística abrange as diferentes etapas e modalidades da educação básica e profissional:

- Ensino regular (educação infantil, ensino fundamental e médio);
- Educação especial – escolas e classes especiais;
- Educação de Jovens e Adultos (EJA);
- Educação profissional (cursos técnicos e cursos de formação inicial continuada ou qualificação profissional).

A coleta de dados das escolas têm caráter declaratório e é dividida em duas etapas. A primeira etapa consiste no preenchimento da Matrícula Inicial, quando ocorre a coleta de informações sobre os estabelecimentos de ensino, gestores, turmas, alunos e profissionais escolares em sala de aula. A segunda etapa ocorre com o preenchimento de informações sobre a

Situação do Aluno, e considera os dados sobre o movimento e rendimento escolar dos alunos, ao final do ano letivo.

O Censo Escolar é regulamentado por instrumentos normativos que instituem a obrigatoriedade, os prazos, os responsáveis e suas responsabilidades, bem como os procedimentos para realização de todo o processo de coleta de dados.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, aponta a relevância do fornecimento de informações das escolas para a elaboração de indicadores educacionais; e o Decreto nº 6.425, de 04 de abril de 2008, que dispõe sobre o censo anual da educação, destaca a obrigatoriedade das instituições escolares, sejam públicas ou privadas, fornecerem os dados solicitados pelo Censo Escolar. No sentido de facilitar o levantamento dos dados para o Censo, o INEP define através da Portaria nº 156, de 20 de outubro de 2004, que as fichas de matrícula dos estudantes devem ser adequadas aos quesitos do Censo Escolar. Assim, a partir desta portaria, foi introduzido no Censo o quesito cor/raça aos questionários referentes às matrículas dos estudantes e aos docentes em sala de aula.

A inclusão do critério de auto identificação racial é de suma importância, pois com base na coleta deste dado, torna-se possível realizar estudos e pesquisas na área da educação de maneira a permitir reflexões mais fiéis à realidade diversa e multicultural da sociedade brasileira, bem como esperasse que todos os gestores de educação do País definam suas ações, políticas afirmativas e de promoção da igualdade racial na Comunidade Escolar.

Em uma realidade educacional interracialmente marcada, com elevados índices de desigualdades sociais e econômicas, e que apresenta dados de analfabetismo e evasão escolar são alarmantes, acreditamos ser de suma relevância ter o critério raça/cor como critério imperativo de análise quantitativa e qualitativa dos dados coletados de maneira que o acesso à educação seja de fato democrático a todas e todos.

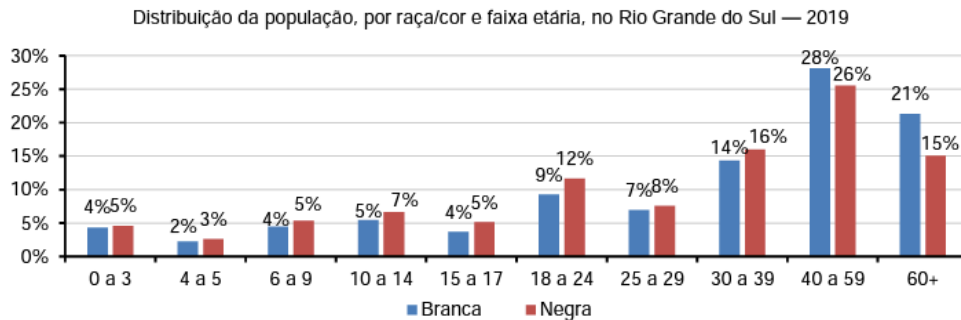
Sinopse Estatística é o nome dado à síntese dos principais dados coletados no Censo Escolar, reunindo informações educacionais que dão uma visão geral dos dados da Educação Básica do Brasil. A Sinopse é organizada em tabelas, dispostas por etapas e modalidades de ensino com a distribuição de matrículas, docentes, escolas e turmas em todas as regiões geográficas, unidades da federação e municípios. É uma importante referência no país no que se refere à disseminação ativa de informações educacionais de forma organizada e estável longitudinalmente. Além das Sinopses Estatísticas, o INEP oferece outras formas de acessar os

dados do Censo Escolar: Sistema Educacenso, pelo Consulta Matrícula, pelos Microdados ou pelo Inepdata.

A intenção inicial desta pesquisa era analisar os dados referentes ao censo escolar da rede pública de ensino, porém ao longo da coleta de dados foi possível perceber que essa análise considerando critérios e raça/cor não seria possível devido a não constar estas informações disponibilizadas junto ao site do INEP, o que me fez procurar o site da SEDUC, onde também não os encontrei, procedendo assim, contato com o 13º Coordenadoria de Educação, via e-mail, no qual obtenho como resposta:

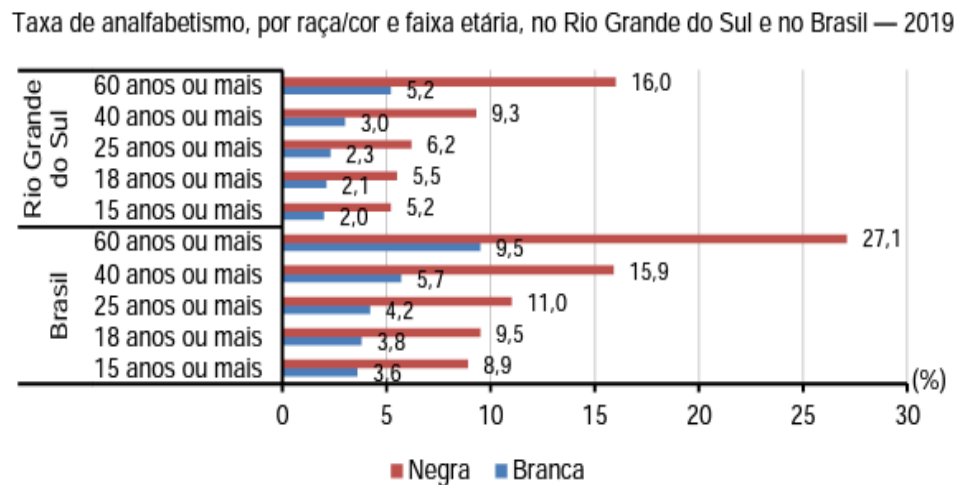
No nosso sistema não temos os dados do ano de 1988 e também dados considerando os critérios de raça/cor, apenas número de matrículas, aprovação, reprovação, abandono e transferências, na rede estadual dos anos de 2010 a 2020. A partir de 2014 temos os dados de alunos com necessidades especiais na rede. Envio em anexo. Atenciosamente, Raquel Alves.

O Relatório Técnico desenvolvido pelo Departamento de Economia e Estatística (DEE/SPGG), em novembro de 2021, informou que o Rio Grande do Sul possuía 11,35 milhões de habitantes segundo a PNAD Contínua, onde 79% destes eram brancos, 14,3% pardos e 6,2% pretos, somando-se um total de 20,5% da população classificada como negra. É possível perceber uma tendência de redução proporcional da população branca no Rio Grande do Sul, que, de 2012 a 2019, passou de 83,4% para 79,0%. No mesmo período, a população negra cresceu 4,3 pontos percentuais (p.p.). Outro dado relevante é a distribuição etária da população por raça/cor. Entre os brancos, no Rio Grande do Sul, 21% tinham mais de 60 anos. Já entre os negros, apenas 15% estavam acima dessa idade. Na outra ponta, os menores de 18 anos representavam 20% dos brancos e 24% dos negros.

**Gráfico 01 - Distribuição da população do RS, por raça/cor (2019)**

Fonte: PNAD Continua Anual (IBGE, 2021c).

Em relação ao analfabetismo, vê-se que ele é maior no total do Brasil do que no Rio Grande do Sul; maior nas faixas etárias mais elevadas; ao menos duas vezes superior entre os negros, nos diversos recortes territoriais e etários (atingindo o triplo ou mais, em alguns casos). No Rio Grande do Sul, em 2019, entre as crianças e os adolescentes de até 15 anos, 2% dos brancos e 5,2% dos negros eram analfabetos.

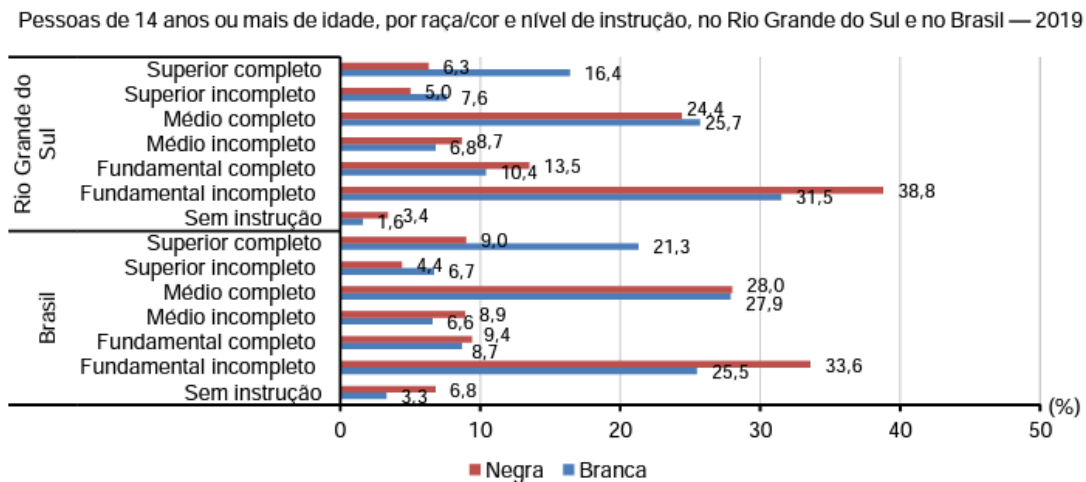
**Gráfico 02 - Taxa de analfabetismo no RS (2019)**

Fonte: PNAD Continua Anual (IBGE, 2021d).

No outro extremo, entre os mais escolarizados, percebe-se a mesma diferença em sentido inverso. A proporção de indivíduos com ensino superior completo, entre os brancos (16,4% no

Rio Grande do Sul e 21,3% no Brasil), é mais de duas vezes superior à apurada entre os negros (6,3% e 9% respectivamente). Aqui, no entanto, o Rio Grande do Sul deixa de apresentar percentuais melhores do que os do Brasil, ainda que, no total, o percentual de pessoas com ensino superior seja quase o mesmo (14,4% e 14,5% respectivamente), o que se associa à composição diferenciada das populações nesses dois recortes. As desigualdades são maiores nas extremidades.

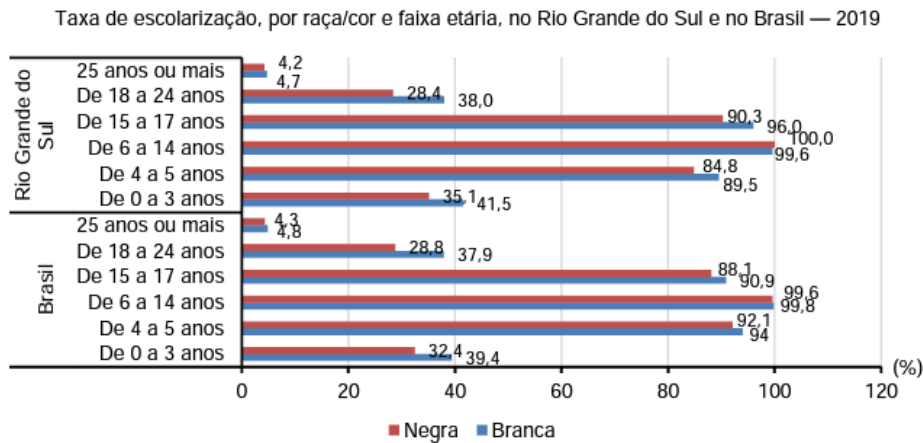
### Gráfico 03 - Cruzamento raça/cor versus nível de instrução para professores de 14 anos ou mais no RS (2019)



Fonte: PNAD Continua Anual (IBGE, 2021e).

Por fim, a taxa de escolarização permite perceber que alunos com idade para frequentar o ensino fundamental (EF) estão em sua grande maioria na escola (100% das crianças brancas e 99,6% das negras entre seis e 14 anos no Rio Grande do Sul). Na idade de frequentar o ensino médio (EM), essa diferença fica mais significativa (96% e 90,3%). Também crianças brancas em idade de creche ou pré-escola (41,5% e 89,5%) frequentam mais a escola do que as pretas ou pardas (35,1% e 84,7%). Há quase 10% de negros no Rio Grande do Sul com idade de frequentar o ensino médio que não estão frequentando a escola. Dos 90% restantes, parte importante está em distorção idade-série, o que é tratado na próxima seção.

**Gráfico 04 - Cruzamento taxa de escolarização versus raça/cor por faixa etária no RS e no Brasil (2019)**



Fonte: PNAD Contínua Anual (IBGE, 2021f).

Dados produzidos a partir das informações acessadas junto ao site da Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul, na aba Estatísticas da Educação, <https://servicos.educacao.rs.gov.br/pse/srv/estatisticas.jsp?ACAO=acao1>:

**Tabela 01 - Dados referentes às matrículas iniciais na rede pública (Municipal e Estadual), em Bagé (2008-2017)**

Ano Referência	Creche	Pré-escola	Ensino Fundamental	Ensino Médio	Educação Profissional	Educação Especial	EJA	Total
2008	753	1572	15732	5283	601	26	3048	27015
2009	874	1959	15502	4877	682	28	2880	26802
2010	820	1782	15035	5104	657	4	2565	25967
2011	905	1716	14719	4572	696	2	2552	25162
2012	1256	1676	14253	4477	650	2	2456	24770
2013	1223	1723	13574	4312	536	2	2567	23937
2014	1545	1854	13212	3911	512	0	2160	23194
2015	1519	1948	12656	4003	614	1	2693	23434
2016	1698	2008	12116	3989	721	1	2510	23043
2017	1625	2213	12307	4059	613	86	2439	23342

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Os dados referentes às matrículas iniciais, no período de 2008 a 2017, é possível perceber uma constante queda no nº de matrículas, ou seja, uma diminuição da comunidade escolar. Observa-se que as matrículas iniciais em creches e pré-escola apresentam um constante aumento, enquanto as quedas se dão nos ensinos fundamental e médio. A Educação Profissional apresenta uma aparente constância no nº de matriculados, tendo um aumento relevante no ano de 2016, apresentando queda no ano seguinte, porém seu nº mais baixo de inscrições se dá no ano de 2014.

**Gráfico 05 - Matrículas em creches na rede pública de educação de Bagé (2008-2017)**

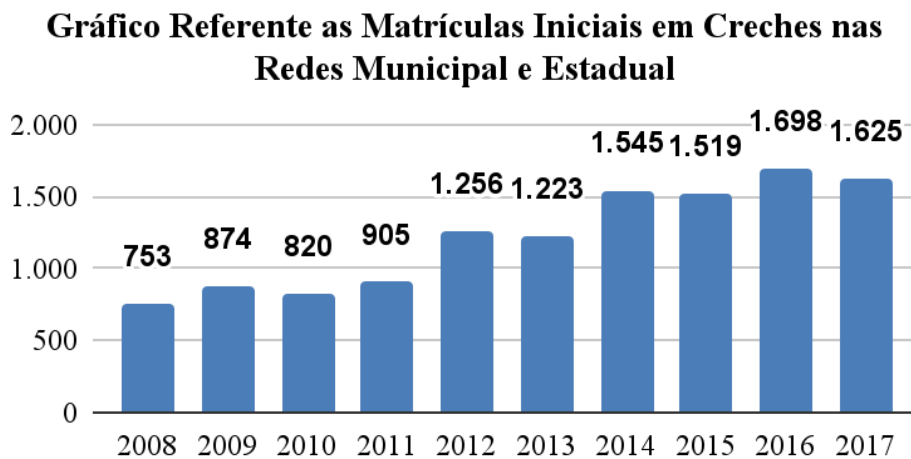


Tabela Referente Matrículas Iniciais nas Redes Municipal e Estadual

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

É possível constatar um constante aumento no nº de matrículas nas creches da rede pública.

**Gráfico 06 - Matrículas iniciais em educação infantil na rede pública de educação de Bagé (2008-2017)**

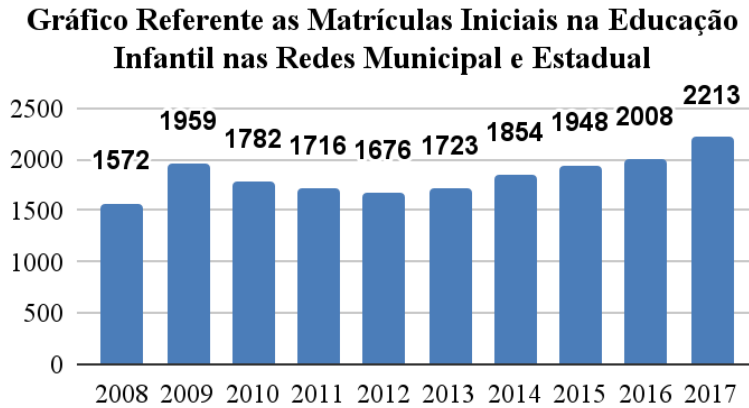


Tabela Referente Matrículas Iniciais nas Redes Municipal e Estadual

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

É possível constatar um aumento no número de matrículas no Educação Infantil no ano de 2009, porém os cinco anos seguintes apresentaram uma queda, permanecendo nesse período em um intervalo médio entre 1700 a 1800 alunos, voltando a apresentar um aumento considerável nos anos de 2016 e 2017.

**Gráfico 07 - Comparativo das matrículas iniciais em creches e educação infantil na rede pública de educação de Bagé (2008-2017)**

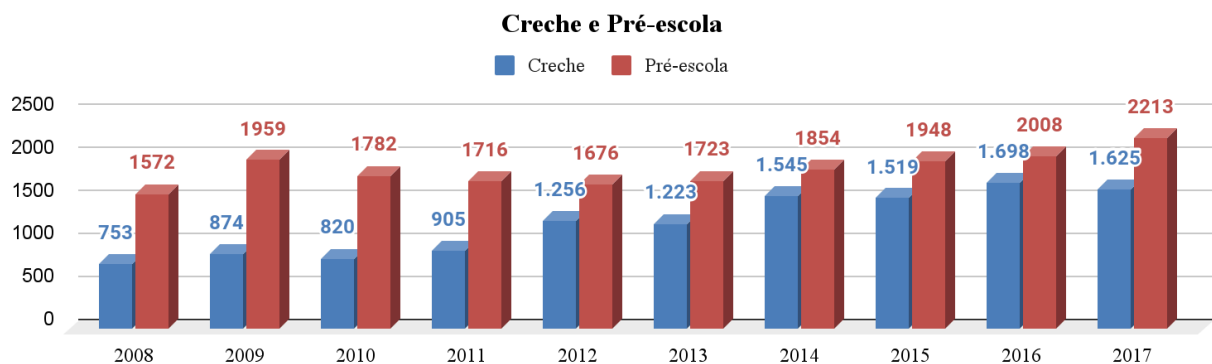


Tabela Referente Matrículas Iniciais nas Redes Municipal e Estadual

Fonte: Elaborado pela autora (2023).



Observando de maneira comparativa as matrículas iniciais em creches e na educação infantil é possível perceber uma constante aproximação do número de matrículas entre as duas modalidades de educação, onde a as matrículas em creches tem crescimento progressivo ao longo do período, enquanto as matrículas na educação infantil apresenta fraca alteração, oscilando entre 1500 a 2300 matrículas iniciais.

### Gráfico 08 - Matrículas iniciais ensino fundamental na rede pública de educação de Bagé (2008-2017)

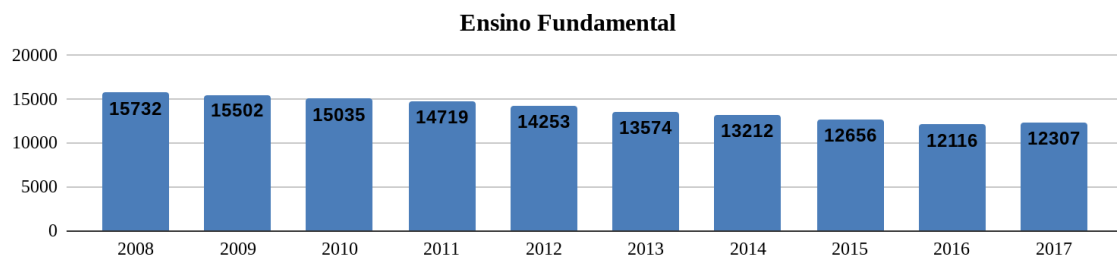


Tabela Referente Matrículas Iniciais nas Redes Municipal e Estadual

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Enquanto nas matrículas iniciais de creches é possível observar um aumento e uma estabilidade nas matrículas da educação infantil, no ensino fundamental vem observando-se uma queda constante durante todo o período observado.

### Gráfico 09 - Matrículas ensino médio na rede pública de educação de Bagé (2008-2017)

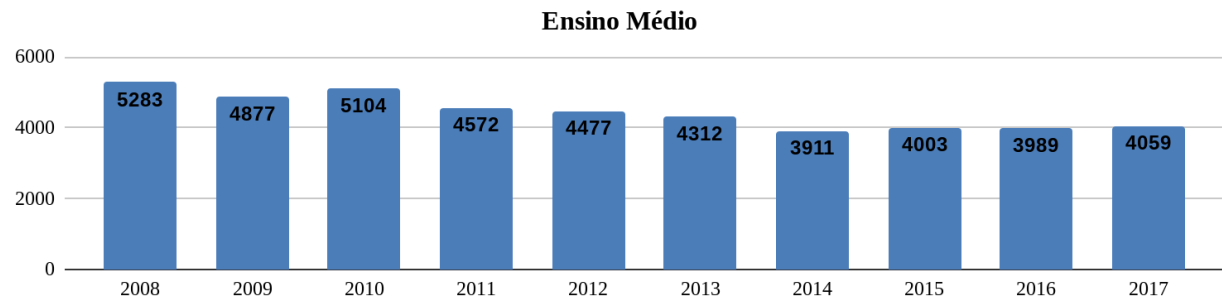


Tabela Referente Matrículas Iniciais nas Redes Municipal e Estadual

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Observando os dados referentes às matrículas iniciais no ensino médio é possível observar, tal qual no ensino fundamental, uma queda constante durante todo o período observado, oscilando nos últimos 4 anos do período observado uma leve oscilação entre 3000 a 4000 matrículas iniciais.

**Gráfico 10 - Comparativo das matrículas iniciais ensino fundamental e ensino médio na rede pública de educação de Bagé (2008-2017)**

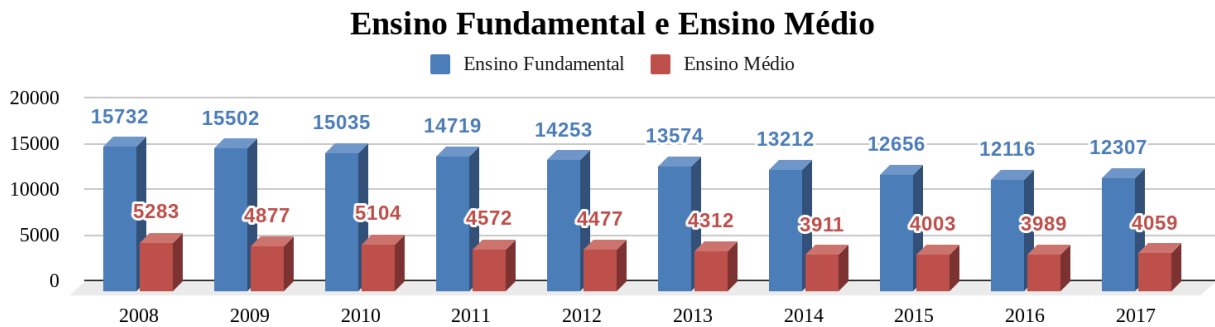


Tabela Referente Matrículas Iniciais nas Redes Municipal e Estadual

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Comparando os dados referentes às matrículas iniciais no ensino fundamental e no ensino médio é possível observar do ensino fundamental, para o ensino médio a uma queda de 2 aproximadamente dois terços no número de matrículas iniciais.

**Gráfico 11 - Matrículas iniciais educação profissional na rede pública de educação de Bagé (2008-2017)**

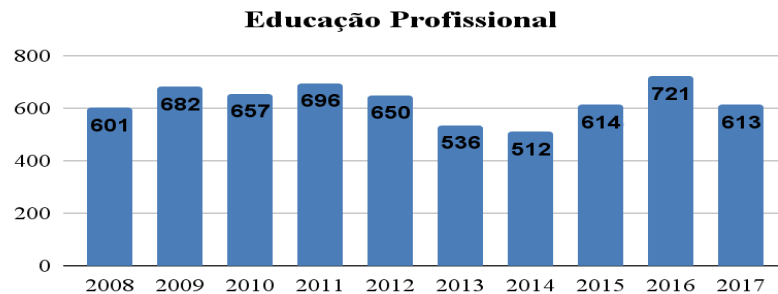


Tabela Referente Matrículas Iniciais nas Redes Municipal e Estadual

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

O acesso à educação profissional, no período pesquisado permaneceu em números constantes em um intervalo de 600 a 700 matrículas durante os anos 2008 a 2016, onde em 2017

sofreu um aumento ultrapassando as 700 matrículas, voltando à faixa das 600 no ano seguinte.

**Gráfico 12 - Matrículas iniciais educação de jovens e adultos na rede pública de educação de Bagé (2008-2017)**

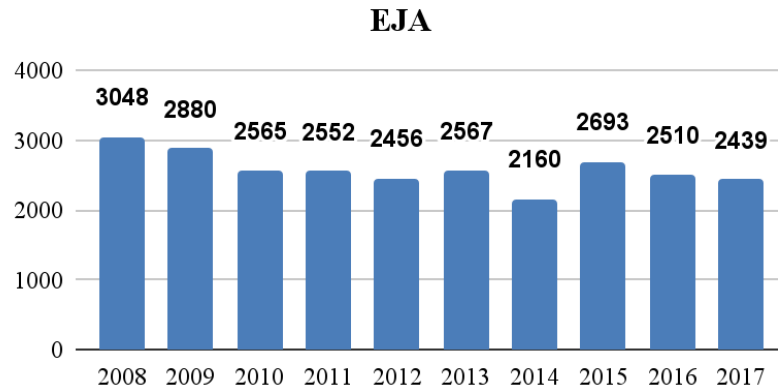


Tabela Referente Matrículas Iniciais nas Redes Municipal e Estadual

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Analisando as matrículas referentes a modalidade de ensino EJA é possível observar pouca variação no acesso ao mesmo, se mantendo em um intervalo de 2000 a 3000 matrículas iniciais ano, o que nos leva a concluir da necessidade de buscar dados consistentes referentes a estes estudantes, dados como renda, moradia, classe social e acesso à cultura, bem como dados referente a raça/cor para que possa ser planejada possibilidade de acesso a educação que permita a estes estudantes a continuidade dos estudos, de maneira que eles concluam a educação básica com reais condições de ingresso e permanência no Ensino Superior.

### Gráfico 13 - Comparativo das matrículas iniciais no ensino fundamental e na educação de jovens e adultos na rede pública de educação de Bagé (2008-2017)

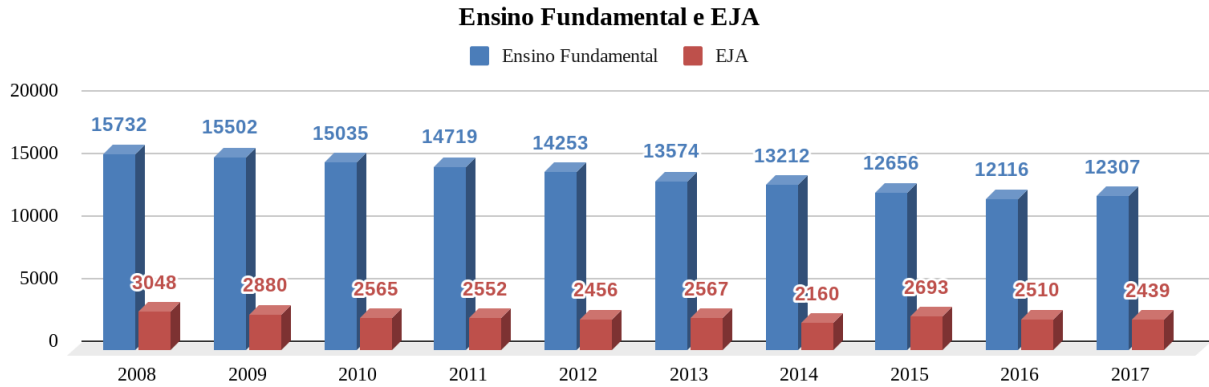


Tabela Referente Matrículas Iniciais nas Redes Municipal e Estadual

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Seria de suma importância aqui, nos dados referentes às matrículas referentes a educação de jovens e adultos os dados de raça/cor para que fosse possível analisar qual parcela da população tem mais acesso a essa modalidade de ensino. Comparando os dados referentes às matrículas iniciais no ensino fundamental e na educação de jovens e adultos é possível observar que do ensino fundamental a uma constante queda no número de matrículas, enquanto na EJA o número de matrículas iniciais se mantém constante.

### Gráfico 14 - Comparativo geral das matrículas iniciais na rede pública de educação de Bagé (2008-2017)

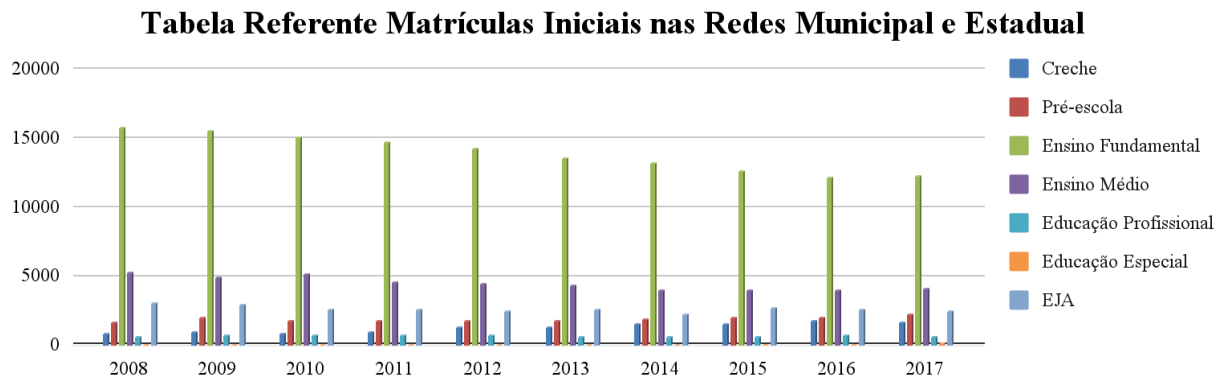


Tabela Referente Matrículas Iniciais nas Redes Municipal e Estadual

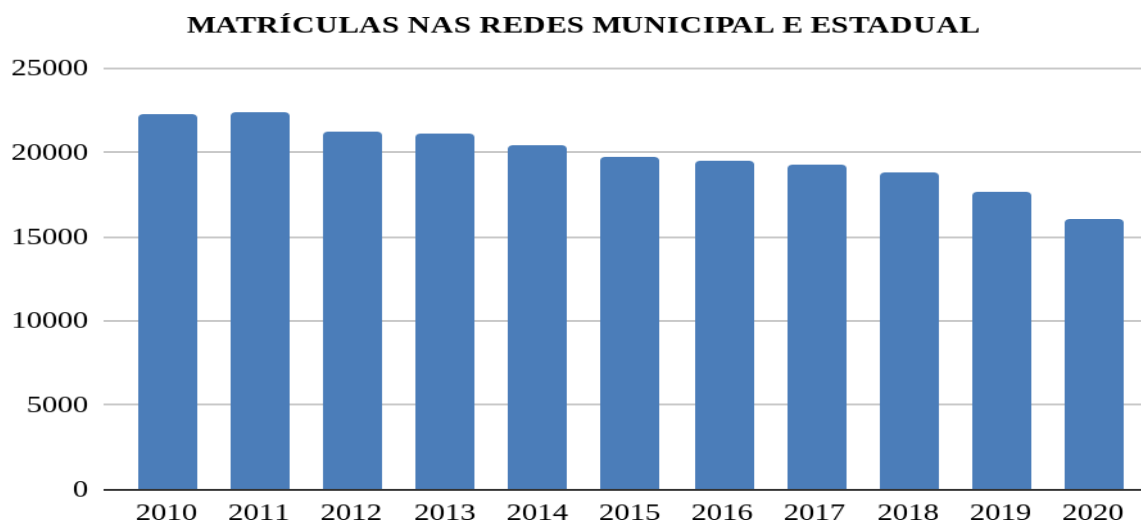
Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Analisando os dados gerais é possível perceber que entre as matrículas referentes ao ensino Fundamental e o Ensino Médio há uma queda brusca no nº de matrículas, porém como não são coletadas informações referentes aos dados raça/cor dos estudantes, não foi possível problematizar se os alunos e alunas que saem do Ensino Fundamental e não ingressam no Ensino Médio são majoritariamente brancos ou negros.

**Tabela 02 - Dados produzidos a partir das informações fornecidas pela 13ª coordenação de educação referente às matrículas nas redes Municipal e Estadual.**

	<b>Aprovados</b>	<b>Reprovados</b>	<b>Transferências</b>	<b>Abandono</b>	<b>Total</b>	<b>Matrícula Real</b>
<b>2010</b>	15032	6115	2295	2592	26034	22229
<b>2011</b>	14785	5300	2293	2339	24717	22370
<b>2012</b>	16010	4277	2173	2249	24709	21278
<b>2013</b>	16614	3869	2001	1583	24067	21144
<b>2014</b>	15945	4164	1949	1046	23104	20396
<b>2015</b>	15361	4102	1802	803	22068	19764
<b>2016</b>	14829	4522	1907	730	21988	19566
<b>2017</b>	14705	4451	2153	865	22174	19329
<b>2018</b>	13783	4603	2041	644	21071	18769
<b>2019</b>	14233	3269	2345	382	20229	17721
<b>2020</b>	15819	104	729	313	16965	15999

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

**Gráfico 15 - Matrículas iniciais na rede pública de educação de Bagé (2010-2020)**

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Observando os dados fornecidos pela 13ª Coordenação de Educação confirma-se a constante queda no número de alunas e alunos matriculados na rede pública de ensino, a comunidade escolar vem encolhendo ano a ano, sem que seja possível problematizar, questionar ou refletir quais parcelas da população vem sendo atingidas e quais as razões dessa diminuição.

## 8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Só prova a urgência de livros perante o estrago que um sábio faz  
 O mestre em dívidas ávidas  
 Sem noção do que são dádivas  
 No tempo onde a única que ainda corre livre aqui são as suas lágrimas  
 E eu voltei pra acabar tipo infarto  
 Depois fazer renascer, estilo parto  
 Eu me refaço, fato, descarto  
 De pé no chão, homem comum  
 Se a benção vem a mim, reparto  
 Invado cela, sala, quarto  
 Rodeio o globo, hoje 'to certo  
 De que todo mundo é um  
 E tudo, tudo, tudo, tudo que nós tem é nós...*

(Principia, Leandro Roque de Oliveira “Emicida” e Vinicius Leonard Moreira)

Em abril de 2020, escrevi um artigo publicado no site do jornal Brasil de Fato RS, com o título de “A banalidade do Mal”<sup>164</sup>, onde iniciava citando Hannah Arendt, filósofa alemã de origem judia autora de livros com Homens em Tempos Sombrios, Origens do Totalitarismo e Eichmann em Jerusalém. Nesta última obra ela apresenta a expressão “banalidade do mal”, após acompanhar o julgamento de um nazista pelo Estado de Israel, na cidade de Jerusalém, em 1961. Por que retorno a citar Hannah Arendt?

Porque quando iniciei esta pesquisa, março de 2021, estamos vivendo em meio uma pandemia, eram tempos difíceis, tempos sombrios, tempos que me levaram a refletir a obra do filósofo Achille Mbembe, autor da obra "Necropolítica", pois a banalidade do mal ampara e estrutura a necropolítica institucionalizada apoiada por nossa sociedade, de pensamentos e atitudes ainda escravocratas, naquele momento executada pelo governo Bolsonaro, onde a vida do povo era vista com descaso, incitando violência de maneira leviana e criminosa, “deixando passar a boiada” que destrói nosso biomas e vulnerabiliza a cada dia mais a vida dos indígenas, quilombolas e camponeses de norte a sul do país, assim como se eximindo da responsabilidade para com milhares de brasileiros e brasileiras em situação de vulnerabilidade e fome.

Aquelas e aqueles que em algum momento leram algum texto por mim escrito, sabem que escrevo sobre temas espinhosos, temas que passam meu corpo, mente e espírito. A escrita é em minha vida uma forma de partilhar meus anseios e angústias com aqueles que como eu vivem,

<sup>164</sup>CORREA, Michele. A **Banalidade do Mal**. 2020. Disponível em: <https://www.brasildefatores.com.br/2020/04/07/artigo-a-banalidade-do-mal>. Acesso em: 14 ago. 2022.

trabalham e lutam por uma sociedade mais igualitária e justa onde a equidade seja a medida e o peso de todas as ações.

Minha escrita é inspirada em mulheres como Beatriz Nascimento, que me faz refletir todos os dias sobre a finitude da vida e o preço que pagamos por nosso ativismo, nossa militância articulada com uma práxis. Mulheres como Lélia Gonzalez, Neusa Santos, Luiza Bairros, as quais têm em comum comum uma vida articulada entre a academia, ativismo e militância, uma produção de suma importância para quem deseja de fato construir discussões decoloniais, mas também tem em comum a partida precoce para ancestralidade.

São mulheres do fim do mundo que não se calam... Fizem das suas vidas obras escritas e não escritas, poderia ou deveria apresentar aqui minhas reflexões sobre suas obras e seria mais uma a comentar, optei por apresentar as mulheres por trás das palavras, das teorias, porque como explicitou Conceição Evaristo a escrita dessas mulheres é *escrevivência*. O termo "*escrevivência*" traz a junção das palavras "escrever e vivência", mas a força de sua ideia não está somente nessa aglutinação; ela está na genealogia da ideia, como e onde ela nasce e a que experiências étnica e de gênero ela está ligada. "A *escrevivência* não é a escrita de si, porque esta se esgota no próprio sujeito. Ela carrega a vivência da coletividade" (Conceição Evaristo *apud* Herminio, 2022).

Quando se nasce negra, pobre, no interior de um país oligárquico, fortemente racista, marcado por desigualdades sociais extremas, estudar torna-se uma questão de sobrevivência, de garantia de vida digna. Filha de capataz de estância, um homem rude do campo, não alfabetizado e de uma dona de casa que estudou apenas até a 5ª série, em Aceguá no interior do Rio Grande do Sul, cedo percebi que a única alternativa de garantir um futuro mais próspero seria por meio da educação.

Na leitura e na escrita me encontrei e me perdi... Nesse processo de encontros e desencontros, para além do encontro com a alemã Hannah Arendt e o camaronês Achille Mbembe, encontrei a maravilhosa bell hooks, professora americana e teórica feminista, crítica de Freire. Autora da obra *Ensinando a Transgredir: a educação como prática da liberdade*, de 1994, afirma que sentiu profunda empatia e identificação com os escritos freireanos, uma vez que ela própria possui origem rural e vivenciou a ligação profunda de suas antigas professoras negras do ensino básico com a educação como prática da liberdade.



Inspirada nas obras de Freire a autora constrói sua concepção de Pedagogia Engajada, uma forma ver a educação, construída ao longo do tempo, e resultado da confluência de múltiplas fontes: a pedagogia crítica de Paulo Freire, o antirracismo, o feminismo e uma abordagem holística do aprendizado, em que não só a cognição é importante, mas os aspectos espirituais e anseios individuais dos e das estudantes. Bell, como eu não desejava ser professora, desejava ser escritora, tornou-se professora na busca pela realização de seu sonho, assim, a Glória tornou-se bell hooks.

Nesse caminho de buscas por respostas e novas perguntas, novos encontros foram acontecendo, Sueli Carneiro, Lélia Gonzalez e logo depois Beatriz Nascimento, ambas brasileiras, negras, de origem pobre, que encontraram na educação e na escrita um caminho de partilhas de vida e aprendizados, caminho que me auxilia a compreender meu desencontro com ilustres intelectuais, também brasileiros, como Gilberto Freyre e Darcy Ribeiro.

Sueli, Lélia e Beatriz, autoras não apenas vinculadas aos movimentos negros e feministas, mas também autoras do pensamento social brasileiro que permitem por meio de suas produções um giro teórico nas interpretações do Brasil, e a construção de uma crítica situada e posicionada a possibilitar a construção de novos caminhos teóricos e metodológicos, de maneira a trazer para primeiro plano a condição das mulheres negras e pobres ao longo da história, no ambiente familiar e no âmbito do trabalho, desvelando a construção das relações sociais concretas da sociedade brasileira pelo olhar e perspectivas daquelas e daqueles que vivem a margem das narrativas hegemônicas.

Tempos sombrios exigem um encontro com o passado, que nos permita refletir o presente para melhor concebermos que futuro desejamos construir... Hoje a menina, que outrora encantara-se com a pequena biblioteca da escola, renova suas esperanças em um programa de pesquisa, buscando tornar a filha do capataz e da dona de casa mestra, em uma jornada de debates ora alegres ora desesperadores, em um constante esforço de olhar o passado, refletir o presente e esperar um futuro.

Para tanto é preciso abordar de outra forma o passado colonial, antes interpretado pelas lentes e perspectivas de homens brancos de classe média e alta, tendo por alicerces as bases teóricas eurocêntricas que desprezam toda e qualquer produção de saberes externos as academias e universidades.

Debater, conscientes do lugar de onde viemos e do lugar para onde desejamos ir torna-se necessário, refletir a construção de uma educação antirracista, feminista e equitativa. A educação permite o empoderamento das minorias políticas, porque a cabeça pensa a partir de onde os pés pisam e o coração ama. O conhecimento produzido pelos filhos de negros e negras, quilombolas, indígenas, camponeses e trabalhadores de todas as classes, ameaça e incomoda o poder político brasileiro, conservador, acostumado a ser dono dos meios de produção incluindo a produção de conhecimento.

Diante desta situação precisamos estar dispostos a construção de debates que permitam uma reflexão sobre o Brasil real, em contraposição ao Brasil imaginário alicerçado em “cordialidade”, “mestiçagem” e “democracia racial”, com o objetivo de construir a ideia de uma identidade nacional, justificando assim a desigualdade racial e negando a história do país como fruto da diáspora de mulheres e homens africanos subjugados e dos diversos saberes e conhecimentos dos Povos Originários que há milhares de séculos habitavam estas terras.

A reflexão acerca de um Brasil real passa pela educação, uma educação com papel muito bem definido, com objetivos também muito bem traçados e sem falsas neutralidades, porque como diria Paulo Freire “Não existe educação neutra, toda neutralidade afirmada é uma opção escondida”.

Minha provocação é: como o acesso à educação pode ser democrático quando em um país onde de 42,8% da população se declarou branca, 8,8% preta e 47,5% parda, evidenciando que 56,3% da população é negra, população a qual não há reconhecimento de nossas suas histórias, seus saberes e vivências, população que vive marginalizada, alvo constante de todo tipo de violências.

Quando iniciei esta pesquisa tinha como certeza apagamento e invisibilidades das histórias de lutas por educação travadas pelas comunidades e população negra, incluindo seu protagonismo na Assembleia Constituinte, sabia da necessidade de reafirmar as estratégias de luta por acesso à educação. Quanto a escolha da metodologia quantitativa e qualitativa, tinha como hipótese encontrar dados inconsistentes quanto aos dados de critério raça/cor a partir do Censo Escolar, mas em nenhum momento considerei como hipótese de não ter acesso esses dados, afinal a coleta dos dados raça/cor são obrigatórios desde 2005.

Porém, mesmo sendo obrigatório fui informada pela Coordenação de Educação de que não há dados considerando os critérios de raça/cor, apenas número de matrículas, aprovação, reprovação, abandono e transferências. O que me causou profunda frustração e revolta, pois dessa maneira não permite uma análise qualitativa dos dados, não permite traçar o perfil dos alunos e alunas da rede pública de ensino.

Foi possível constatar uma queda de dois terços no número de matrículas do ensino fundamental para o ensino médio, porém como não há dados de critério raça/cor não há como saber se a predominância de alunos e alunas que não chega ao ensino médio é negra ou branca, bem como não é possível analisar de as crianças assistidas pelas creches e educação infantil são brancas ou negras.

E qual a importância dessas informações, análises e problematizações?

O combate às desigualdades, a pobreza e a democratização do acesso não só a educação, mas a todos os direitos essenciais que infelizmente são negados a grandes parcelas da educação, especialmente a parcela negra da população.

É extremamente doloroso traduzir em palavras a invisibilidade, apagamento e epistemicídio... Sempre fui ciente das escolhas políticas que alicerçadas em um racismo estrutural e em narrativas cínicas de uma democracia racial, que simulam um mundo romantizado, que nega a existência do racismo, no qual dificilmente conseguiremos colher frutos de uma sociedade no qual as pessoas negras serão tratadas com respeito e equidade. Existe um ditado iorubá que afirma que “Exu matou um pássaro ontem, com uma pedra que jogou só hoje”.

O humilde objetivo dessa dissertação é suscitar novas perguntas, promover o debate das perguntas iniciais, problematizar as informações encontradas e principalmente as informações não encontradas, pois fica explícito que não basta uma legislação e uma obrigatoriedade, é vital a existência de uma militância, uma rede de ativistas atuando na construção de políticas públicas, na sua efetivação e no seu monitoramento. Nenhum direito foi conquistado sem anos de luta e articulação, especialmente a garantia de direitos da população negra indígena, sempre fomos nós por nós. Assim, fomentar uma educação antirracista e feminista é minha tentativa de mexer no nosso passado e colher, quem sabe, transformações profundas.

Essa conversa não acaba aqui... É apenas o pontapé inicial de um debate que precisa ser aprofundado!!!

## REFERÊNCIAS

ABRUCIO, F. L. **A dinâmica federativa da educação brasileira: diagnóstico e propostas de aperfeiçoamento.** In: OLIVEIRA, Romualdo Portela; SANTANA, Wagner (Org.). Educação e Federalismo no Brasil: Combater as desigualdades, garantir a diversidade. Brasília: UNESCO, 2010.

ANDREWS, George Reid. Protesto político negro em São Paulo, 1888-1988. **Estudos Afro-Asiáticos**, Rio de Janeiro, n. 21, p. 27-48, jan. 1991.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPEd). **Parecer da ANPEd sobre a proposta elaborada pelo MEC para o Plano Nacional de Educação.** São Paulo: ANPEd, 1997.

BARROS, Surya Aaronovich Pombo de. Intelectuais negros entre o século XIX e início do XX: novas perspectivas para a história da educação brasileira. **Dialogia**, João Pessoa, v. 37, n. 3, p. 1-14, 01 jan. 2021. Quadrimestral. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/19826>. Acesso em: 23 set. 2021.

BAYER, Mariana Ferreira. **A Garantia do Direito à Educação na Dimensão do Acesso à Educação Básica no Pne 2014-2024:** uma análise do projeto desenhado na constituição federal de 1988. 2020. 190 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2020. Cap. 3. Disponível em: <https://www.prppg.ufpr.br/signa/visitante/trabalhoConclusaoWS?idpessoal=42571&idprograma=40001016001P0&anobase=2020&idtc=1593>. Acesso em: 04 jul. 2021.

BERNARDETE GATTI (São Paulo). Fundação Carlos Chagas. **Estudos quantitativos em educação. Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 1, n. 30, p. 11-30, jan. 2004.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, 1988. Disponível em : [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em 17 jul. 2021.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 14, de 12 de setembro de 1996.** Brasília, 1996a. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/emendas/emc/emc14.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc14.htm). Acesso em: 16 jul. 2021.

BRASIL. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial [da República Federativa do Brasil], Brasília, v. 134, n. 248, Seção I, p. 27834-2784123, dez. 1996b.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 53 de 19 de setembro de 2006.** Brasília, 2006a. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/emendas/emc/emc53.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc53.htm). Acesso em: 17 jul. 2021.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009**. Brasília, 2009. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm). Acesso em: 16 jul. 2021.

CARTOLA. O mundo é um moinho. **Cartola II**. Discos Marcus Pereira. 1976. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ud9PIROstDw>. Acesso em 20 mar. 2023.

CAMILO, F. P.; NUNES, C. G. A importância da cultura afro-brasileira dentro das escolas: utilizando a Educação Musical através das cantigas de domínio público do samba dos terreiros. *Formação@ Docente*, v. 7, n. 1, p. 55-68, 2015.

CASTRO, Marcelo Lúcio Ottoni de. **A Constituição de 1988 e a Educação Brasileira após 20 Anos**. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/publicacoes/estudos-legislativos/tipos-de-estudos/outras-publicacoes/volume-v-constituicao-de-1988-o-brasil-20-anos-depois.-os-cidadaos-na-carta-cidada/educacao-e-cultura-a-constituicao-de-1988-e-a-educacao-brasileira-apos-vinte-anos#:~:text=A1%C3%A9m%20disso%2C%20a%20mais%20importante,da%20reda%C3%A7%C3%A3o%20original%20do%20art..> Acesso em: 04 jul. 2021.

CARNEIRO, Aparecida Sueli. **A Construção do Outro como Não-ser como Fundamento do Ser**. 2005. 339 f. Tese (Doutorado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005. Cap. 1.

CORREA, Michele. **13 de Maio de 1888: abolição da escravatura?** 2018. Disponível em: <https://redesoberania.com.br/13-de-maio-de-1888-abolicao-da-escravatura-artigo-de-michele-correa/>. Acesso em: 04 jul. 2021.

CORREA, Michele. **A Banalidade do Mal**. 2020. Disponível em: <https://www.brasildefators.com.br/2020/04/07/artigo-a-banalidade-do-mal>. Acesso em: 14 ago. 2022.

CORTELLA, Mario Sergio. **Educação e Esperança**: sete breves reflexões para recusar o biocídio. São Paulo: Fundação Polisaber, 2012. 56 p.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Direito à Educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 1, n. 116, p. 245-262, jul. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/x6g8nsWJ4MSk6K58885J3jd/?lang=pt>. Acesso em: 12 maio 2021.

DOMINGUES, Petrônio. Um “templo de luz”: frente negra brasileira (1931-1937) e a questão da educação. **Revista Brasileira de Educação**, Sergipe, v. 13, n. 39, p. 517-596, set. 2008. Quadrimestral. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/hqBHpKJHNtbrVMgJb3Fpv9M/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 17 jul. 2021.

DOMINGUES, Petrônio; BISPO, Denise Maria Souza. População Negra e Educação em Sergipe (1980-2003). In: ARANTES, Adlene Silva *et al* (org.). **Território Negro**: percepções históricas e

educacionais sobre as relações étnico raciais no nordeste brasileiro. Recife: Ufpe, 2020. p. 102-121. Disponível em:

[http://www.mpsp.mp.br/portal/page/portal/documentacao\\_e\\_divulgacao/doc\\_biblioteca/bibli\\_ser\\_vicos\\_produtos/BibliotecaDigital/BibDigitalLivros/TodosOsLivros/Territorio\\_negro.pdf](http://www.mpsp.mp.br/portal/page/portal/documentacao_e_divulgacao/doc_biblioteca/bibli_ser_vicos_produtos/BibliotecaDigital/BibDigitalLivros/TodosOsLivros/Territorio_negro.pdf). Acesso em: 17 jul. 2021.

DOMINGUES, Petrônio. Diploma de brancura: política social e racial no brasil (1917-1945).

**História**, São Paulo, v. 2, n. 27, p. 281-287, out. 2008a. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/his/a/kvSxq3MYq4W7jsVjs8y3RzS/?lang=pt>. Acesso em: 18 jul. 2021.

EMICIDA, Principia. **AmarElo** 2019. Disponível em:

[https://www.youtube.com/watch?v=gMcbiuNYnQY&list=RDgMcbiuNYnQY&start\\_radio=1](https://www.youtube.com/watch?v=gMcbiuNYnQY&list=RDgMcbiuNYnQY&start_radio=1). Acesso em: 20 mar. 2023.

FANON, Frantz. **Os condenados da Terra**. Juiz de Fora: Editora: UFJF, 2002.

FERRARO, Alceu Ravanello. Direito à Educação no Brasil e dívida educacional:: e se o povo cobrasse?. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 2, p. 273-289, ago. 2008. Quadrimestral.

FERREIRA, Marieta de Moraes. **A trajetória política de João Goulart**: as reformas de base. As reformas de base. Disponível em:

[https://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/Jango/artigos/NaPresidenciaRepublica/As\\_reformas\\_de\\_base](https://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/Jango/artigos/NaPresidenciaRepublica/As_reformas_de_base). Acesso em: 19 out. 2021.

FLICK, Uwe. **Introdução à Pesquisa Qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FONSECA, Marcus Vinícius da; BARROS, Surya Aaronovich Pombo de (org.). **A História da Educação dos Negros no Brasil**. Niterói: Eduff, 2016. 442 p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 23. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2016. 333 p.

GOMES, Nilma Lino. **O Movimento Negro Educador**: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis: Vozes, 2017. 154 p.

GOMES, Nilma Lino; RODRIGUES, Tatiane Cosentino. Resistência democrática: a questão racial e a constituição federal de 1988. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 39, n. 145, p. 928-945, out. 2018. Trimestral.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Movimento Negro e Educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 4, p. 134-158, 01 set. 2000. Trimestral. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/8rz8S3Dxm9ZLBghPZGKtPjv/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 18 ago. 2021.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. **Racismo e Anti-Racismo no Brasil**. São Paulo: 34, 1999.

HERMINIO, Beatriz. **A escrevivência carrega a escrita da coletividade, afirma Conceição Evaristo**. 2022. Disponível em: <http://www.iea.usp.br/noticias/a-escrevivencia-carrega-a-escrita-da-coletividade-afirma-conceicao-o-evaristo>. Acesso em: 29 jul. 2023.

HENRIQUES, Isabel Castro. Colônia, colonização, colonial, colonialismo. In: SANSONE, Livio; FURTADO, Cláudio Alves. **Dicionário crítico das ciências sociais dos países de fala oficial portuguesa**. Salvador: Edufba, 2014. p. 45-58. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/14647/3/dicionario%20critico-repositorio.pdf>. Acesso em: 16 jul. 2021.

KILOMBA, Grada. **Descolonizando o Conhecimento: uma palestra-performance de grada kilomba**. Uma Palestra-Performance de Grada Kilomba. Tradução Jéssica Oliveira. 2016. Disponível em: <https://joaocamillopenna.files.wordpress.com/2018/05/kilomba-grada-ensinando-a-transgredir.pdf>. Acesso em: 14 jul. 2021.

KONZEN, Afonso Armando. A educação é direito. **Caderno de Textos: o direito é aprender**, Porto Alegre, p. 12-16, jan. 1995.

MACEDO, Yuri Miguel; MAIA, Cláudia Braga; SANTOS, Mariana Fernandes dos. Pedagogia de Terreiro: pela decolonização dos saberes escolares. **Revista Vivências**, Erechim, v. 15, n. 19, p. 13-25, jul. 2019. Semestral. Disponível em: <http://revistas.uri.br/index.php/vivencias/article/view/50>. Acesso em: 21 set. 2023.

MACHADO, Vanda. Terreiros: uma expressão ancestral. **Revista Eletrônica: Tempo - Técnica - Território**, Brasília, v. 10, n. 1, p. 141-154, 24 set. 2019. Semestral. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/ciga/article/view/27270>. Acesso em: 21 set. 2023.

MARTINS, Mireile Silva; MOITA, Julia Francisca Gomes Simões. Formas de Silenciamento do Colonialismo e Epistemicídio: apontamentos para o debate. In: ENCONTRO DE ENSINO DE HISTÓRIA SOCIEDADE, CULTURA, PATRIMÔNIO, 5., 2018, Ituiutaba. **Anais [...]**. Ituiutaba: Edufu, 2018. v. 1, p. 1-11. Disponível em: [http://www.eventos.ufu.br/sites/eventos.ufu.br/files/documentos/mireile\\_silva\\_martins.pdf](http://www.eventos.ufu.br/sites/eventos.ufu.br/files/documentos/mireile_silva_martins.pdf). Acesso em: 10 jul. 2021.

MATHEUS, Marcelo Santos. **A produção da diferença: escravidão e desigualdade social ao sul do império brasileiro (c. 1820-1870)**. São Leopoldo: Oikos, 2021. 448 p. Disponível em: [https://oikoseditora.com.br/files/A\\_producao\\_da\\_diferenca.pdf](https://oikoseditora.com.br/files/A_producao_da_diferenca.pdf). Acesso em: 14 set. 2023.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira; CRUZ NETO, Otávio;

GOMES, Romeu. **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 1994. Cap. 1. p. 9-30.

MINTO, Lalo Watanabe. **ESTADO MÍNIMO**. 2006. Grupo de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil” (HISTEDBR). Disponível em: <https://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/estado-minimo>. Acesso em: 26 jun. 2023.

MORAES, Maria. Célia. Educação e política nos anos 30: a presença de Francisco Campos. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 73, n. 174, p. 291-231, mai./ago. 1992.

NASCIMENTO, Abdias. Teatro Experimental do Negro: trajetória e reflexões. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 18, n. 50, p. 209-224, 01 abr. 2004. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/9982>. Acesso em: 12 jul. 2021.

NUNES, Ranchimit Batista. História da Educação Brasileira: o negro no processo de constituição e expansão escolar. In: Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste, 2014, Natal. **Anais [...]**. Natal: Edufrn, 2015. v. 1, p. 1-15.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Da Universalização do Ensino Fundamental ao Desafio da Qualidade: da universalização do ensino fundamental ao desafio da qualidade. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 661-690, out. 2007. Especial. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/ry9DyPzZ5vqQrgGc4dcWDtG/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 12 jul. 2021.

ONU. **Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais**: adotada pela resolução n.2.200-a (xxi) da assembleia geral das nações unidas, em 16 de dezembro de 1966 e ratificada pelo Brasil em 24 de janeiro de 1992. 1966. Disponível em: <https://www.oas.org/dil/port/1966%20Pacto%20Internacional%20sobre%20os%20Direitos%20Econ%20Sociais%20e%20Culturais.pdf>. Acesso em: 29 jul. 2021.

O RAPP. Minha alma. 1999. **Lado B lado A**. Warner Music. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=vF1Ad3hrdzY>. Acesso em: 20 mar. 2023.

PESSANHA, Eliseu Amaro de Melo. Do Epistemicídio: as estratégias de matar o conhecimento negro africano e afrodiáspórico. **Problemata**, Brasília, v. 10, n. 2, p. 167-194, nov. 2019. Disponível em: [file:///home/chronos/u-4863fc2680950d866a8e89657ce02eba325bec4c/MyFiles/Downloads/lsard eiro-11-do-epistemicidio-as-estrategias-de-matar-o-conhecimento-negro-africano-e-afrodiassporico.pdf](file:///home/chronos/u-4863fc2680950d866a8e89657ce02eba325bec4c/MyFiles/Downloads/lsard%20eiro-11-do-epistemicidio-as-estrategias-de-matar-o-conhecimento-negro-africano-e-afrodiassporico.pdf). Acesso em: 17 jul. 2021.

RATTS, Alex. **Eu sou atlântica**: sobre a trajetória de vida de Beatriz Nascimento. São Paulo: Imprensa Oficial, 2006. 138 p. Disponível em: <https://www.imprensaoficial.com.br/downloads/pdf/projetossociais/eusouatlantica.pdf>. Acesso em: 04 jul. 2021.



REIS, João José. Presença Negra: conflitos e encontros. In: Ronaldo Vainfas (org.). **Brasil: 500 anos de povoamento**. Brasília: Ibge, 2007. Cap. 4. p. 79-99. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv6687.pdf>. Acesso em: 04 jul. 2021.

RODRIGUES, Rute Soares. **Planos Nacional e Municipais de Educação no Tocantins e Institucionalização do Sistema Nacional de Educação**: perspectivas e contradições. 2018. 126 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Universidade Federal do Tocantins, Palmas, 2018. Disponível em: <http://repositorio.uft.edu.br/handle/11612/1062>. Acesso em: 11 abr. 2021.

SCHNEIDER, Eduarda Maria; FUJJI, Rosangela Araujo Xavier; CORAZZA, Maria Julia. Pesquisas Quali-quantitativas: contribuições para a pesquisa no ensino de ciências. **Revista Pesquisa Qualitativa**, São Paulo, v. 5, n. 9, p. 569-584, dez. 2017.

SILVA, Adriana Maria Paulo da. Aprender com perfeição e sem coação: uma escola para meninos pretos e pardos na corte. **XXVII Simpósio Nacional de História**, Natal, p. 1-17, jul. 2013. Disponível em: [http://www.snh2013.anpuh.org/resources/anais/27/1364743490\\_ARQUIVO\\_OPROTAGONISMO\\_SOCIALDEPROFESSORESNEGROSDACORTENAPRODUCAODEEXPERIENCIASESCO\\_LARESINDEPENDENTES\\_RIODEJANEIRO,SECULOXIX\\_.pdf](http://www.snh2013.anpuh.org/resources/anais/27/1364743490_ARQUIVO_OPROTAGONISMO_SOCIALDEPROFESSORESNEGROSDACORTENAPRODUCAODEEXPERIENCIASESCO_LARESINDEPENDENTES_RIODEJANEIRO,SECULOXIX_.pdf). Acesso em: 12 jul. 2021.

SILVA, Rafael da Rosa. Entre purismo e negociação: a relação controversa entre o gauchismo e o carnaval em Bagé/RS. In: REUNIÃO DE ANTROPOLOGIA DO MERCOSUL, 15., 2023, Rio de Janeiro. **Anais [...]**. Rio de Janeiro: Eduff, 2023. v. 1, p. 1-20. Disponível em: [https://www.ram2023.sinteseeventos.com.br/modalidadetrabalho/public/?ID\\_MODALIDADE\\_T\\_RABALHO=22&EIXO=301](https://www.ram2023.sinteseeventos.com.br/modalidadetrabalho/public/?ID_MODALIDADE_T_RABALHO=22&EIXO=301). Acesso em: 04 set. 2023.

SILVA, Tiago da Rosa. **Vivências e experiências associativas negras em Bagé-RS no Pós-abolição**: imprensa, carnaval e clubes sociais negros na fronteira sul do Brasil - 1913-1980. 2018. 180 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em História, Instituto de Ciências Humanas, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2018. Disponível em: <https://guaiaca.ufpel.edu.br/handle/prefix/4367?mode=simple>. Acesso em: 04 set. 2021.

SILVA, T. L. da. Construindo identidades de gênero, raça e sexualidade no terreiro São Jorge da Gomeia. V Seminário internacional enlaçando sexualidades, 5., 2017, Salvador. **Anais. Realize**, 2017. p. 1-6.

SOUSA, Luisete do Espírito Santo. O processo de descentralização na atual política educacional do Estado/governo brasileiro: uma abordagem no programa mais educação. **Educere: XXI Congresso Nacional de Educação**, Curitiba, p. 25836-25846. Disponível em: [https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/19146\\_9550.pdf](https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/19146_9550.pdf). Acesso em: 24 out. 2021.

SOUZA, José Clécio Silva de; SANTOS, Mathéus Conceição. Contexto histórico da educação brasileira. **Revista Educação Pública**, v. 19, nº 12, 25 de junho de 2019. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/19/12/contexto-historico-da-educacao-brasileira>. Acesso em: 21 out. 2021.

SOUZA, Elio Ferreira de. A "carta" da escrava Esperança Garcia do Piauí: uma narrativa precursora da literatura afro-brasileira. **Associação Brasileira de Literatura Comparada**, Teresina, v. 1, n. 1, p. 1-9, 2015. Disponível em: [https://abralic.org.br/anais/arquivos/2015\\_1455937376.pdf](https://abralic.org.br/anais/arquivos/2015_1455937376.pdf). Acesso em: 12 jul. 2021.

SOUZA, José Edimar de. Notas de Pesquisa: a batalha de porongos no contexto da guerra dos farrapos (1844). **Revista Expedições: Teoria da História e da Historiografia**, Morrinhos, n. 3, p. 90-103, maio 2018. Quadrimestral. Disponível em: [https://www.revista.ueg.br/index.php/revista\\_geth/article/view/7457](https://www.revista.ueg.br/index.php/revista_geth/article/view/7457). Acesso em: 19 set. 2023.

TAVARES, Ana Carolina Cerveira; MARTINS, Fabiane Silva; CHICAR, Soraya Tatiara Costa Lopes. FÓRUM NACIONAL EM DEFESA DA ESCOLA PÚBLICA – FNDEP NA AGENDA POLÍTICA BRASILEIRA DE 1988. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, Não use números Romanos ou letras, use somente números Arábicos., 2019, Fortaleza. **Anais [...]**. Fortaleza: Relialize, 2019. v. 3, p. 1-17. Disponível em: [https://editorarealize.com.br/editora/ebooks/conedu/2019/ebook1/PROPOSTA\\_EV127\\_MD4\\_ID10026\\_25082019180641.pdf](https://editorarealize.com.br/editora/ebooks/conedu/2019/ebook1/PROPOSTA_EV127_MD4_ID10026_25082019180641.pdf). Acesso em: 18 jul. 2021.

UNESCO. **Convenção relativa à Luta contra a Discriminação no campo do Ensino**: adotada a 14 de dezembro de 1960, pela conferência geral da unesco, em sua 11ª sessão, reunida em paris de 14 de novembro à 15 de dezembro de 1960. Disponível em: <https://www.oas.org/dil/port/1960%20Conven%C3%A7%C3%A3o%20relativa%20%C3%A0%20luta%20contra%20a%20discrimina%C3%A7%C3%A3o%20na%20educa%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 29 jul. 2021.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: aprovada pela conferência mundial sobre educação para todos, em jomtien, tailândia, de 5 a 9 de março de 1990. Aprovada pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien, Tailândia, de 5 a 9 de março de 1990. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>. Acesso em: 29 jul. 2021.

UNICEF, Fundo das Nações Unidas Para A Criança. **Cenário da Exclusão Escolar no Brasil**: um alerta sobre os impactos da pandemia da covid-19 na educação. Brasília: Cenpec Educação, 2021. 58 p. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/media/14026/file/cenario-da-exclusao-escolar-no-brasil.pdf>. Acesso em: 14 jul. 2021.

UNICEF, Fundo das Nações Unidas Para a Criança. **Cenário da Exclusão Escolar no Brasil**: um alerta sobre os impactos da pandemia da covid-19 na educação. Brasília: Cenpec Educação, 2021. 58 p. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/media/14026/file/cenario-da-exclusao-escolar-no-brasil.pdf>. Acesso em: 14 jul. 2021.

XIMENES, Salomão Barros; ADRIÃO, Theresa. Dossiê 30 anos da Constituição Federal: democracia e direito à educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 39, n. 145, p. 817-822,

out. 2018. Trimestral. Disponível em:  
<https://www.scielo.br/j/es/a/NvtKDN4GWLbDRpL45FqMhbG/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 17 jul. 2021.