



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL
CAMPUS DE ERECHIM/TS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO INTERDISCIPLINAR EM CIÊNCIAS
HUMANA
CURSO DE MESTRADO INTERDISCIPLINAR EM CIÊNCIAS HUMANA**

RICARDO LUIZ PASINI

**DIREITO FUNDAMENTAL À EDUCAÇÃO BÁSICA: PERSPECTIVAS
EFICACIAS PARA OS MUNICÍPIOS DO COREDE NORTE – 2012/2022**

Erechim
2024

RICARDO LUIZ PASINI

**DIREITO FUNDAMENTAL À EDUCAÇÃO BÁSICA: PERSPECTIVAS
EFICACIAS PARA OS MUNICÍPIOS DO COREDE NORTE – 2012/2022**

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Profa. Dra. Thaís Janaina Wenczenovicz

Erechim
2024

Bibliotecas da Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS

Pasini, Ricardo Luiz
DIREITO FUNDAMENTAL À EDUCAÇÃO BÁSICA: PERSPECTIVAS
EFICACIAIS PARA OS MUNICÍPIOS DO COREDE NORTE 2012/2022.
/ Ricardo Luiz Pasini. -- 2024.
117 f.

Orientadora: Dra. Thaís Janaina Wenczenovicz

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da
Fronteira Sul, Programa de Pós-Graduação
Interdisciplinar em Ciências Humanas, Erechim,RS, 2024.

1. Direitos Humanos. 2. Direitos Fundamentais. 3.
Educação Básica. 4. Colonialismo. I. Wenczenovicz, Thaís
Janaina, orient. II. Universidade Federal da Fronteira
Sul. III. Título.

RICARDO LUIZ PASINI

**DIREITO FUNDAMENTAL À EDUCAÇÃO BÁSICA: PERSPECTIVAS
EFICACIAS PARA OS MUNICÍPIOS DO COREDE NORTE – 2012/2022**

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS. Para obtenção do título de Mestre em Ciências Humanas, defendido em banca examinadora em 27/02/2024.

Aprovado em: 27/02/2024

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dra. Prof. Dra. Thaís Janaina Wenczenovicz
(UERGS, UFFS)
Presidente da banca/orientadora

Prof. Dra. Maria Cristina Schefer
(PPGE/UNIVERSIDADE ESTADUAL DO RIO GRANDE DO SUL e IFRS)
Membro titular externo

Prof. Dr. Gerson Fraga
(IPPGICH/UNIVERSIDADE DA FRONTEIRA SUL)
Membro titular interno

Prof. Dra. Adriana Salete Loss – (UFFS)
Membro suplente

Erechim/RS, fevereiro de 2024

Dedico aos meus filhos Fernando e Davi,
razão pela qual sigo a caminhada.

AGRADECIMENTOS

Escrever é a mais desafiante missão. Você precisa se conectar com algo que vem de uma esfera desconhecida, que assusta, que, às vezes, desestabiliza e que, ao final, se realizado com afincos e seriedade, será chamado de conhecimento. No caminhar da escrita, oscilações incríveis surgem. Ora um gênio, que faz pose no espelho para enquadrar o melhor ângulo da foto, para anunciar sua descoberta, ora um sentimento de abestalhado, choroso, sentado num canto, esfregando as mãos sobre o rosto, praguejando contra quem inventou a pesquisa. Assim caminhou meu trabalho.

Neste andar, muitas pessoas me acompanharam desde o início, dentre elas, um ser especial, que tive a honra de conhecer ainda no ano de 2011, nas reuniões dos Secretários Municipais de Educação, o qual, com entusiasmo, apresentava os cursos da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul – UERGS e que se chama Professora Dra. Thaís Janaina Wenczenovicz. Meu respeito, meu carinho, minha admiração pelo ser verdadeiramente humano que habita na senhora. Obrigado pelos dois anos e meio de diálogo, orientação, escutas e aceitação. Até o seu silêncio me falava muito.

Agradeço carinhosamente à Professora Dra. Maria Cristina Schefer (PPGE/UNIVERSIDADE ESTADUAL DO RIO GRANDE DO SUL e IFRS) e ao Professor Dr. Gerson Fraga (PPGICH/UNIVERSIDADE DA FRONTEIRA SUL), que aceitaram participar da banca de qualificação e defesa. Suas contribuições foram decisivas para a finalização deste trabalho.

RESUMO

Diversos são os diálogos sobre a educação. Necessário, porém, reflexionar sobre as violações desse direito fundamental social às mais diversas camadas sociais. Nesta dissertação, discute-se a educação sob a perspectiva de direito fundamental, e como tal, apresentam-se proposições, a partir de uma análise da atual realidade do ensino básico na região do COREDE Norte, com base na escuta de professores atuantes em sala de aula, a respeito de questões diversas, tais como: valorização profissional, estruturas materiais das escolas, relação entre educador e as tecnologias e ainda referente ao cumprimento da Lei 10.639/2023. Com a Constituição Federal de 1988, a educação atingiu um patamar de destaque, tanto para seu desenvolvimento quanto ao seu financiamento. Assim sendo, dialoga-se, nesta pesquisa, a busca pela compreensão do porquê a educação ainda não é acessível a todos os cidadãos, de forma a garantir-lhes o acesso e a permanência, em um sistema de ensino com qualidade e sensível a todas as realidades do Brasil.

Considerando tal contexto, o objetivo geral deste estudo está centrado em traçar um panorama da educação como direito fundamental, competência dos entes federativos, no que diz respeito à educação básica, sua efetiva oferta. Por conseguinte, com base nas respostas dos docentes de escolas públicas estaduais localizadas nos municípios do COREDE Norte e de escolas públicas municipais de Erechim/RS, pretende-se saber a sua percepção quanto à valorização salarial, formação continuada, estruturas físicas, relação família e escola, fatores de interferência no processo de ensino aprendizagem, diversidade étnico-racial, dentre outros temas, norteados a partir dos princípios constantes na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, com vistas a identificar a eficácia do direito à educação. Visando a atender aos referidos objetivos, as fontes de pesquisa foram: o levantamento bibliográfico, o estudo documental de dados obtidos da 15ª Coordenadoria Regional de Educação, Secretaria Municipal de Educação de Erechim/RS, Censo Escolar, Anuário Brasileiro da Educação Básica e outras fontes de dados, bem como entrevistas com 320 professores, sendo 160 de escolas públicas municipais de Erechim/RS e 160 pertencentes à rede estadual, distribuídos entre os municípios abrangidos pela 15ª CRE. O trabalho insere-se na Linha de Pesquisa “Saberes, Processos e Práticas Sociais”, constitui-se em estudo de natureza qualitativa e quantitativa, com uso da perspectiva dos direitos fundamentais na elaboração teórica e interpretação dos resultados, com o propósito de oferecer contribuições inovadoras e interdisciplinares ao conhecimento do tema. A produção teórica construída e a pesquisa de campo permitem concluir que a ausência de projetos pensados localmente, a falta de estruturas físicas, de recursos humanos, e de formação docente são entraves para tornar a educação acessível, com qualidade e eficaz, em todos os seus resultados.

Palavras-chave: Colonialismo; Direitos Humanos; Direitos Fundamentais; Educação; Exclusão social; Exclusão social educacional.

RESUMEN

Hay varios diálogos sobre la educación. Es necesario, sin embargo, reflexionar sobre las violaciones de este derecho social fundamental por parte de los más diversos estratos sociales. En este proyecto, el tema central será discutir la educación desde la perspectiva de un derecho fundamental, y como tal, presentar posibilidades para hacer efectivo el proceso educativo, principalmente en la región COREDE Norte (2012-2022). Con la Constitución Federal de 1988, la educación alcanzó un nivel destacado, tanto por su desarrollo como por su financiamiento. Lo que se discute en el presente estudio es la búsqueda de comprender por qué la educación aún no es accesible a todos los ciudadanos, a fin de garantizar el acceso y la permanencia en un sistema educativo de calidad, que sea sensible a todas las realidades de Brasil. Considerando este contexto, el objetivo de este estudio se centra en trazar un panorama de la educación como derecho fundamental y su oferta efectiva, mapeando las condiciones estructurales y pedagógicas de las Escuelas Públicas Estatales ubicadas en los municipios de la COREDE Norte, así como reflexionar sobre las proceso educativo y la formación de docentes ofrecida a los docentes de las escuelas públicas municipales de Erechim/RS, con miras a identificar la efectividad del derecho a la educación. Para cumplir con estos objetivos, se utilizan como fuentes de investigación levantamientos bibliográficos, estudio documental de datos obtenidos de la 15ª Coordinación Regional de Educación, Censo Escolar, Anuario Brasileño de Educación Básica y otras fuentes de datos y de entrevistas con profesores de Escuelas Públicas Municipales. de Erechim/RS. El trabajo se enmarca en la Línea de Investigación “Saberes, Procesos y Prácticas Sociales”, constituye un estudio de carácter cualitativo y cuantitativo, utilizando la perspectiva de los derechos fundamentales en la elaboración teórica e interpretación de los resultados, buscando ofrecer propuestas innovadoras e interdisciplinarias. aportes al conocimiento del tema. La producción teórica acumulada hasta esta etapa nos permite concluir que la ausencia de proyectos diseñados localmente, la ausencia de estructuras físicas, de recursos humanos y de formación docente, es uno de los grandes obstáculos para que la educación sea accesible, con calidad y eficaz en todos los ámbitos.

Palabras llave: Colonialismo Derechos humanos; Derechos fundamentales; Educación; Exclusión social; Exclusión social educativa.

ROL DE ABREVIATURAS E SIGLAS:

AMAU – Associação doa Municípios do Alto Uruguai.

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CF – Constituição Federal.

COREDE – Conselho Regional de Desenvolvimento.

CRE – Coordenadoria Regional de Educação.

DUDH – Declaração Universal dos Direitos Humanos.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

IDH – Índice de Desenvolvimento Humano.

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

ONU – Organização das Nações Unidas.

PIDESC – Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais.

PNE – Plano Nacional de Educação.

PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento.

SEDUC – Secretaria Estadual de Educação.

UFFS – Universidade Federal da Fronteira Sul.

MEC – Ministério da Educação.

SMEd – Secretaria Municipal de Educação.

CATEGORIAS E CONCEITOS OPERACIONAIS

Colonial/Colonialismo: entende-se como sistema exploratório baseado na invasão, extração de recursos naturais disponíveis, apropriação de territórios e do trabalho forçado (pela violência, morte, ameaça) dos povos originários destes locais (que passam a ser chamados de colônias). A terminologia “colonial”, na escrita, é vinculada ao racismo como sistema de classificação da humanidade, tendo em vista que a racionalidade em que se baseia o processo colonial operacionalizado, sobretudo por países europeus na América, com base na concepção de diferença “racial,” empregada pelos colonizadores europeus como prerrogativa para impô-la à modernidade eurocêntrica (que se colocava como civilizada, desenvolvida, dotada de alma, padrão superior universal), servindo de justificativa para a subjugação, escravização (de indígenas, de africanos) e até para o “sacrifício/” morte em massa dos povos “não brancos e civilizados,” sob o pretexto de levar moralidade e desenvolvimento ao território “conquistado”. (DUSSEL, 2005).

Colonialidade: na forma utilizada neste trabalho, pode ser explicada como uma dimensão do colonialismo sustentada pelo discurso e pela prática dos colonizadores, objetivando manter a imposição da exploração nas relações de poder. Com base nos teóricos que se referenciam aos estudos decoloniais, perspectiva também adotada neste trabalho, refere-se à ideia de que, mesmo findando o colonialismo, permanecerá um ideário colonial, nos mais diversos modos de vida, uma lógica de relação colonial permanece entre os saberes, entre os diferentes modos de vida, entre os Estados-Nação, entre os diferentes grupos humanos e assim por diante. Se o colonialismo termina, a colonialidade se propaga de diferentes formas ao longo do tempo.

Desigualdade social: pode ser explicada, na forma empregada no presente trabalho, como um fenômeno que se origina a partir da ausência de re/distribuição igualitária de renda. A desigualdade social condiciona, limita/prejudica o *status* e a classe social de uma pessoa ou de um grupo e, conseqüentemente, interfere em requisitos primários para a qualidade de vida. A partir da limitação causada, a desigualdade vai abranger diretamente o acesso   educação, às liberdades de expressão, da livre escolha, chegando a cercear o acesso aos demais direitos básicos e essenciais   sobrevivência, como saúde, alimentação, habitação e saneamento básico.

Direitos fundamentais: os direitos fundamentais, em sua essência, representam as liberdades públicas e são constituidores de valores universais. Neste prisma, impõe ao Estado a fiel observância e guarda de maneira irrestrita e integral. Ingo Wolfgang Sarlet (2012), um dos teóricos a serem utilizados na pesquisa, cinge a terminologia direito fundamental aos direitos humanos reconhecidos em um ordenamento constitucional. Para o supracitado, “[...] o termo ‘direitos fundamentais’ se aplica àqueles direitos (em geral atribuídos à pessoa humana) reconhecidos e positivados na esfera do direito constitucional positivo de determinado Estado [...]” (Sarlet, 2012, p. 249).

Direitos humanos: os direitos humanos são normas que reconhecem e protegem a dignidade de todos os seres humanos. Os direitos humanos estão intimamente relacionados com a razão de existir de cada indivíduo em seu espaço de desenvolvimento. Assim, a construção deles também se encontra vinculada às lutas de que os sujeitos participam, sejam elas de gênero, religião, raça, cultura ou classe social. No texto, a terminologia “direitos humanos” é utilizada reforçando a garantia que os indivíduos possuem para acessar e permanecer em uma educação que os assegure formação igualitária, sem distinções por raça ou cor, e possibilite uma formação emancipadora. Segundo a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), tem-se como significado da terminologia um “ideal comum a atingir por todos os povos e todas as nações a fim de que todos os indivíduos e todos os órgãos da sociedade, tendo-a constantemente no espírito, esforcem-se, pelo ensino e pela educação, por desenvolver o respeito desses direitos e liberdades e por promover, através de medidas progressivas de ordem nacional e internacional, o seu reconhecimento e a sua aplicação universais e efetivos tanto entre as populações dos próprios estados membros como entre as dos territórios colocados sob a sua jurisdição”.

Exclusão educacional: esse termo é empregado no sentido de representar o impedimento e a negação ao acesso educacional igualitário. A terminologia também faz alusão à qualidade do ensino ofertado diretamente vinculado às desigualdades socioeconômicas, de raça e gênero, bem como as de territórios. Trabalha na perspectiva de demonstrar que todos os excluídos da educação, tanto no acesso como na qualidade da oferta, são vítimas da pobreza.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
2 DIREITO À EDUCAÇÃO: DESAFIOS, COMPLEXIDADES E PERSPECTIVAS PARA SUA EFETIVAÇÃO	22
2.1 DIREITOS HUMANOS, DIREITOS FUNDAMENTAIS E EDUCAÇÃO	23
2.2 DIREITOS HUMANOS E DIREITOS FUNDAMENTAIS: DIFERENCIAÇÃO E CLASSIFICAÇÃO	26
2.3 BREVE HISTÓRICO DA LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL NO BRASIL.....	28
2.4 DO DEVER DA FAMÍLIA	31
2.5 DO DEVER DA SOCIEDADE	37
3 COMPETÊNCIA EM MATÉRIA DE EDUCAÇÃO NO FEDERALISMO BRASILEIRO	42
3.1 COMPETÊNCIAS, LEGISLAÇÕES E O DIREITO À EDUCAÇÃO	44
3.1.1 A divisão de encargos educacionais na Constituição Federal de 1988	44
3.2 O SISTEMA EDUCACIONAL BRASILEIRO NO CONTEXTO FEDERATIVO	46
3.3 ATRIBUIÇÕES FEDERAIS.....	48
3.4 ESTADOS, DISTRITO FEDERAL E SUAS COMPETÊNCIAS EDUCACIONAIS.....	48
3.5 OS MUNICÍPIOS E SUAS COMPETÊNCIAS EM MATÉRIA EDUCACIONAL	49
3.6 AS LEGISLAÇÕES EDUCACIONAIS PÓS-CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988 E OS ESTATUTOS UNIVERSAIS	50
3.7 A NÃO INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA	60
4 EDUCAÇÃO E PESQUISA: DIÁLOGOS INTERDISCIPLINARES	66
4.1 ESTRUTURANDO O CAPÍTULO.....	67
4.2 RELEMBRANDO O DIREITO FUNDAMENTAL À EDUCAÇÃO.....	68
4.3 A CONSTRUÇÃO DOS DADOS: DAR VOZ AOS ATORES DA EDUCAÇÃO REGIONAL	69
4.4 A COR, A FORMAÇÃO E O NÍVEL DE ATUAÇÃO DOS DOCENTES NA REGIÃO DO COREDE NORTE	70

4.5 RELAÇÃO PROFESSOR, FAMÍLIA E ESCOLA.....	71
4.6 O PROFESSOR E AS TECNOLOGIAS: COMO VAI ESSA RELAÇÃO?	73
4.7 FORMAÇÃO CONTINUADA OU ABERTURA E ENCERRAMENTO DE ANO LETIVO?	75
4.8 OS PROJETOS POLÍTICO-PEDAGÓGICOS NAS ESCOLAS.....	80
4.9 VALORIZAÇÃO SALARIAL DO MAGISTÉRIO.....	82
4.10 HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA, CONFORME DISPOSTO PELA LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA.....	85
4.11 ESTRUTURAS FÍSICAS ESCOLARES: SUFICIENTES OU INSUFICIENTES?.....	87
4.12 INTERFERÊNCIAS NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM...	88
4.13 FATORES DE INTERFERÊNCIA NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM	89
4.13.1 Fome e insegurança alimentar	90
4.13.2 Falta de moradia decente.....	90
4.13.3 Dificuldade em obter material escolar	91
4.13.4 Dificuldade no acesso à água potável	93
4.15 DECOLONIZAR OS CURRÍCULOS: UMA ALTERNATIVA POSSÍVEL OU UM QUERER IRREALIZÁVEL?	93
CONSIDERAÇÕES FINAIS	99
REFERÊNCIAS.....	104
APÊNDICE.....	113

1 INTRODUÇÃO

Com a Constituição Federal de 1988, a educação começou a ter maior destaque, foi quando o Estado passou a preocupar-se mais com ela, tanto em relação ao seu desenvolvimento quanto financiamento. Apesar disso, ainda há muitos aspectos a serem melhorados nela. Um deles tem relação com o que se dialoga nesta pesquisa: a busca pela compreensão do porquê a educação ainda não é acessível a todos os cidadãos, de forma a garantir-lhes o acesso e a permanência, em um sistema de ensino com qualidade e sensível a todas as realidades do Brasil.

Esta dissertação faz parte do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas – PPGICH, Curso de Mestrado, da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS, Campus de Erechim. A Instituição tem sua sede física no município de Erechim, localizado ao Norte do Rio Grande do Sul, na Região do Alto Uruguai. É marcada pela oferta do ensino público popular e de qualidade, está comprometida com a inclusão e com o desenvolvimento sustentável da região, por isso pauta sua atuação na promoção regional da igualdade social e diversidade cultural. Frente a esse perfil institucional, o PPGICH se insere na área de concentração “Saberes e Identidades”, por considerar toda a complexidade que compõe o campo das humanidades.

O interesse pelo tema pesquisado decorre do exercício profissional deste pesquisador, atualmente ocupa o cargo de Assessor Jurídico na Secretaria Municipal de Educação de Erechim, bem como por ter atuado como Secretário de Educação durante seis anos, no município de Mariano Moro/RS. O objetivo geral da presente dissertação é traçar um panorama da educação, como direito fundamental e sua efetiva oferta, a partir do mapeamento das condições estruturais e pedagógicas das escolas públicas estaduais localizadas nos municípios do COREDE Norte e pertencentes à 15ª CRE, a fim de refletir sobre os processos educativos, pedagógicos e sobre a formação docente ofertada aos professores das escolas públicas municipais de Erechim/RS com vistas a identificar a eficácia do direito à educação básica.

Tendo como pano de fundo as legislações que tratam sobre direitos humanos e direitos fundamentais, a pesquisa delimita seu corte ao território abrangido pelo Conselho Regional de Desenvolvimento Norte – COREDE Norte, integrante de uma das regiões funcionais de planejamento do estado do Rio Grande do Sul, delimitadas com base no Estudo de Desenvolvimento Regional e Logístico do RS, elaborado em 2015; é composto por 32 municípios e, em 2010, “detinha uma população de 221.418 habitantes, com 72% habitando áreas urbanas e apenas 28%, rurais” (Corede, 2015). Nesse sentido, o Índice de Desenvolvimento Socioeconômico – IDESE da região foi de 0,772, em 2012, ficando em nível médio de desenvolvimento e na quinta posição do *ranking* de 28 COREDEs, enquanto em todo o estado do Rio Grande do Sul, os municípios se encontram entre os níveis médio e alto. Portanto, de acordo com os dados apresentados na pesquisa supramencionada e no tocante à educação, o COREDE Norte apresentou alto percentual de adultos com ensino fundamental incompleto. Pretende-se, nessa linha de raciocínio, concentrar a análise neste aspecto, dimensionando a qualidade do serviço prestado no que se refere à educação como direito que deve incorporar a efetividade da dignidade humana como seu principal fundamento (Santos, 2019).

A fundamentação teórica aplicada no texto envolve autores com pesquisas em várias disciplinas das Ciências Humanas, como, por exemplo, a Educação, a História, a Sociologia e o Direito, temas de investigação que se inscrevem harmonicamente na linha de pesquisa “Saberes, Processos e Práticas Sociais”. Para demonstrar a vinculação do objeto pesquisado com a linha escolhida do programa, utilizam-se teóricos reconhecidos na produção científica sobre a Educação, Direitos Humanos e Direitos Fundamentais, tais como a Professora Dra. Thaís Janaina Wenczenovicz (2020), pesquisadora que investiga a Educação em Direitos Fundamentais, Cidadania e Direitos Humanos: perspectivas decoloniais e povos indígenas. O Prof. Dr. Ingo Wolfgang Sarlet (2006, 2012, 2013, 2015, 2016), autor com anos dedicados à luta pela eficácia e efetividade da ordem constitucional e dos direitos fundamentais, com inúmeras obras acerca da temática dos direitos fundamentais. Com o propósito de propor uma reflexão sobre o amplo universo da educação, usam-se estudos da professora Dra. Vera Maria Ferrão Candau (2000),

pesquisadora das relações entre educação e cultura(s), educação multi/intercultural, perspectiva decolonial, ecologia de saberes, cotidiano escolar, didática, educação em direitos humanos e formação de educadores. Ainda, utilizam-se os estudos do Sociólogo Aníbal Quijano (2005), com o intuito de demonstrar que a educação, ao longo da história brasileira, foi pensada e desenvolvida pelos ideais europeus, que relegaram os saberes locais, constituindo e reafirmando os poderes dos colonizadores. Ademais, outros autores são inseridos ao longo da escrita, a fim de potencializar as ideias defendidas e propostas pela dissertação.

Com o texto Constitucional de 1988, o cidadão brasileiro vem, gradativamente, descobrindo a importância da educação como ferramenta indispensável à promoção da cidadania, criando, inclusive, uma nova ramificação no direito: o direito educacional. Na conceituação de Álvaro Melo Filho (1982 *apud* Boaventura, 2004, p. 18), um “conjunto de técnicas, regras e instrumentos jurídicos sistematizados, que objetivam disciplinar o comportamento humano relacionado à educação”.

Passados mais de 35 anos da promulgação da Carta Constitucional, a qual estabeleceu, em seu artigo 205, que “a educação é direito de todos e dever do Estado, da família, com a colaboração da sociedade”, precisa-se refletir por que ainda não se alcançou um nível de excelência na educação pública. Verifica-se que a disposição constitucional não conseguiu garantir a promoção de medidas eficazes que contemplassem a educação de modo a abarcar todos os segmentos da sociedade, em especial, as classes menos favorecidas.

Ao abordar os direitos humanos e fundamentais, é importante retomar sua conceituação e, a partir de então, inserir dentro do seu escopo a temática educacional. Os direitos humanos são normas que reconhecem e protegem, integralmente, a dignidade de todos os seres humanos, independente de raça, sexo, religião ou qualquer outra característica. No que tange aos direitos fundamentais, José Afonso da Silva (2009, p. 176) leciona que “são históricos como qualquer direito. Nascem, modificam-se e desaparecem”. Com a definição de Silva (2009), entende-se que esses direitos, tidos como fundamentais, são aqueles essenciais para se ter uma vida digna. Ou seja, a inclusão da educação dentro do rol de direitos

fundamentais é a certeza de que ela assume relevante função no processo de dignificação da vida de qualquer cidadão.

A Constituição Brasileira de 1988, ao acolher os princípios de um Estado Social e Democrático de Direito, impõe, para fins de concretização desse modelo, em que a educação se encontra posta, não apenas o respeito a esses direitos. Chama a responsabilidade aos entes federativos, famílias e comunidade em geral, para a criação e implementação de programas e políticas públicas, que se devem consolidar como eixos condutores das atividades estatais. É o Estado Brasileiro, por meio de sua função precípua, que deve planejar e coordenar a criação de sistemas públicos que contemplem todos os direitos sociais fundamentais, dentre eles, a educação, objeto do presente estudo.

A partir dessa direção é que surge o estímulo a ser investigado: as estruturas físicas, pedagógicas, valorização salarial, formação continuada, dentre outros princípios contidos na LDB e investigados por intermédio de entrevistas com docentes das escolas públicas estaduais, localizadas no COREDE Norte sob abrangência da 15ª CRE e com docentes das escolas públicas municipais de Erechim, refletem na garantia constitucional da oferta de uma educação pública de qualidade, com vistas a garantir esse direito fundamental na região? Com vistas a responder ao referido questionamento geral, utilizam-se como objetivos específicos: a) estudar a história da educação no Brasil; b) delinear a trajetória histórico-jurídica do direito à educação no Brasil com vistas a identificar sua efetividade como direito fundamental; c) refletir sobre as condições de igualdade no acesso à educação como direito fundamental por pretos, pardos e povos indígenas; d) pesquisar, com base nas respostas de 320 docentes, suas percepções quanto às estruturas físicas, pedagógicas, formação continuada, recursos humanos, valorização salarial, fatores de interferência no processo de ensino aprendizagem, entre outros temas, nas escolas estaduais inseridas na região do COREDE Norte e nas instituições pertencentes ao sistema público municipal de Erechim, visando a identificar se tais elementos, ou a ausência deles, interferem na promoção da educação, direito fundamental assegurado a todo cidadão.

Com o intuito de atender aos objetivos elencados, utiliza-se como fonte de pesquisa o levantamento bibliográfico, o estudo de dados extraídos das informações obtidas na 15ª CRE e Secretaria Municipal de Educação de Erechim e da análise das respostas oriundas de questionário respondido por 160 professores integrantes das escolas públicas estaduais de abrangência do COREDE Norte e por 160 docentes que atuam no sistema público municipal de ensino de Erechim. As informações obtidas na Coordenadoria Regional de Educação foram, previamente, autorizadas pelo próprio setor, mediante encaminhamento de solicitação, contendo as perguntas, assim como o acesso aos professores do sistema municipal se deu mediante autorização da Secretária Municipal de Educação.

A proposta investigada pelo trabalho é constituída com assento nos estudos de cunho qualitativo, o que permite a utilização de questões amplas, aclaradas no decorrer da investigação, possibilitado a condução da pesquisa por meio de diferentes caminhos (Godoy, 1995). Para Minayo (2001, p. 24), a pesquisa qualitativa permite o contato com “a vivência, com a experiência, com a cotidianidade e também com a compreensão das estruturas e instituições como resultado da ação humana objetivada”. Sob esse enfoque, o trabalho foi conduzido e redigido com os conceitos que englobam categorias, como: definição dos direitos humanos e dos direitos fundamentais e sua correlação com a educação; desigualdades sociais e desigualdades educacionais, entrelaçamentos que constituem cerceamento ao direito educacional; a colonialidade, matriz pedagógica europeia e a sua reprodução nas salas de aula. As categorias apresentadas foram objetos de análise e decorreram das leituras atinentes aos temas, assim como dos questionários coletados com docentes e da atuação profissional do autor da dissertação, ao atuar diretamente com a educação na área pública municipal. Desse modo, restam sugeridos os possíveis aspectos que se correlacionam entre a educação como direito humano e fundamental e a negação do acesso e permanência dos indivíduos na educação básica.

Na esteira do que se apresentou, constata-se que, pela análise da temática sob a égide de direito fundamental, a ausência de ações afirmativas estatais, quais sejam, estrutura física, pedagógica, valorização salarial, formação docente,

fome/insegurança alimentar e falta de moradia decente impactam diretamente no acesso à educação, possibilitando sugerir-se que há negligência e violação de direitos por parte do Estado. Ainda, com base nos estudos já realizados sobre o tema, a partir de uma análise técnica, é possível considerar correlações na ausência da oferta da educação às classes menos favorecidas. À luz das revisões bibliográficas publicadas sobre a temática educacional como direito fundamental e a negação desse direito por parte do Estado brasileiro, temática também abordada nesta pesquisa, busca-se respaldo nas produções desenvolvidas por teóricos do direito, da educação e da sociologia que atuam na academia, e nas diferentes esferas das políticas públicas, em especial, na construção de proposições à criação de ações afirmativas. Dessa forma, encontram-se estudos que explanam sobre a correlação existente entre a ausência de políticas públicas e a direta negação ao direito fundamental à educação às populações mais vulneráveis.

Nesta seara, com base nas bibliografias de autores que produzem ciência nas áreas educacionais e dos direitos fundamentais, analisa-se a história da educação no Brasil, sua condição e efetivação como direito fundamental, garantido pelo texto constitucional e demais legislações correlatas, com vistas a investigar a eficácia dos programas voltados à educação básica em nível nacional, por intermédio dos dados constantes no Censo Escolar, monitoramento do Plano Nacional de Educação, dados do IBGE, dentre outras ferramentas que avaliam a educação. O estudo também investiga, com base nas respostas de 320 docentes, a percepção desses profissionais em relação à valorização salarial, formação continuada, infraestrutura física, parceria entre família e escola, influências no processo de ensino-aprendizagem e diversidade étnico-racial, entre outros tópicos. Essas análises são orientadas pelos princípios estabelecidos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira e abrangem tanto as escolas públicas estaduais dos municípios do COREDE Norte quanto as escolas municipais de Erechim/RS.

Ao proceder à revisão literária consoante à temática pesquisada, encontram-se estudos nacionalmente divulgados, referentes à educação como direito fundamental social, tais como as dificuldades enfrentadas pelas populações negras, pardas e indígenas para acessarem e permanecerem matriculadas na educação

básica; contudo, há carência de produções em nível de região Norte do estado do Rio Grande do Sul. Dessa feita, é de relevo destacar que a presente pesquisa busca ofertar novas contribuições regionais, com base na rica produção científica já publicada, agregando a esta dados coletados nas escolas situadas na região do COREDE Norte. Isso é, à luz da legislação educacional vigente, os dados coletados na região delimitada pelo presente estudo serão discutidos neste estudo.

Em virtude da complexidade dos problemas apresentados e vivenciados na realidade educacional e social, para produzir conhecimento, torna-se necessária a transposição das especialidades que marcam as ciências humanas, possibilitando que sejam integrados os mais diversos e plurais olhares e interpretações do tema estudado. Nessa perspectiva, em que pese não ser possível conhecer a integralidade de todas as nuances que permeiam a negação do direito à educação, com o presente estudo, objetiva-se uma direção a partir dos conhecimentos já produzidos, mesmo que sejam fragmentados, pois, ao final, vão convergir para uma percepção do todo. Pelo caráter interdisciplinar do objeto pesquisado, objetiva-se contribuir com a criação de conhecimentos sobre a temática discutida, necessariamente envolvendo as mais diversas áreas do conhecimento, como a História, a Sociologia, a Filosofia e o Direito. Assim, com base nessa linha investigativa, busca-se a criação de dados e informações regionais que possam nortear a criação de ações afirmativas cuja finalidade seja tornar cada vez mais efetiva a educação na região pesquisada, quiçá, em nível estadual e nacional.

Para se atingir o fim proposto, inicia-se, no primeiro capítulo, a construção sobre o direito à educação, traçando uma linha do tempo marcada pelos principais momentos históricos da educação brasileira, a fim de desenvolver a distinção entre direitos humanos e direitos fundamentais e à luz da legislação, bem como estudar os responsáveis pelo dever de oferta.

No capítulo seguinte, abordam-se as competências em matéria de educação no federalismo brasileiro, suas principais fontes, sua colocação nos estatutos universais e seu tratamento na Constituição Federal de 1988.

No terceiro capítulo, apresentam-se os diálogos interdisciplinares correlacionando a educação com os resultados da pesquisa no lócus escolhido. A

seleção das perguntas realizadas aos docentes norteia-se em princípios fundamentais estabelecidos pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, que orientam a educação no Brasil. Esses princípios, enraizados na igualdade de condições de acesso, na liberdade de aprender e ensinar, no respeito à diversidade de ideias e na gestão democrática das instituições de ensino, refletem o compromisso com uma educação de qualidade e inclusiva. Além disso, a valorização dos profissionais da educação, a garantia da gratuidade do ensino público, diversidade étnico-racial e a laicidade do ensino são pilares que sustentam a construção de uma sociedade mais justa e democrática, na qual a educação é vista como um direito de todos e um instrumento fundamental ao desenvolvimento humano e social.

A partir dos estudos e discussões teóricas, pretende-se compreender os basilares aspectos históricos da educação e suas principais legislações, a educação como direito humano e fundamental, os fatores que geram a exclusão social e educacional, as atribuições, em matéria educacional, destinadas ao Estado, à sociedade e à família, apresentando as estruturas físicas e pedagógicas das escolas pesquisadas e, também, a percepção dos professores do sistema público municipal de ensino de Erechim e das escolas estaduais, além de demonstrar se a ausência de formações continuadas aos docentes e a falta de estruturas nas escolas é fato a gerar exclusão no acesso de todos a uma educação de qualidade.

2 DIREITO À EDUCAÇÃO: DESAFIOS, COMPLEXIDADES E PERSPECTIVAS PARA SUA EFETIVAÇÃO

Mais do que um direito, a educação é um meio pelo qual se faz cidadãos¹, em seu pleno desenvolvimento físico, moral e intelectual, razão pela qual é tarefa fundamental do Estado, da sociedade e da família. Nesse sentido, faz-se necessária a abordagem do direito à educação como um direito fundamental, social e essencial à formação do ser humano em sua plenitude. De início, trata-se da evolução legislativa educacional, no Brasil, passando pelo direito fundamental e social à educação e se adentra na utilização da tecnologia nas escolas do país. Nessa seara, utilizam-se, como principais referências, os autores: Thaís Janaina Wenczenovicz, Paulo Bonavides, Ingo Wolfgang Sarlet, Clarice Seixas Duarte,

¹ De acordo com Carneiro (2012, p. 47), “o conceito de cidadania centra-se na condição básica de ser cidadão, isto é, titular de direitos e de deveres a partir de uma condição universal – porque **assegurada** na Carta de Direitos da Organização das Nações Unidas – e de uma condição particular – porque vazada em cláusula pétrea da Constituição Federal: todos são iguais perante a lei” (Grifo do autor).

Eliane Ferreira de Souza, Regina Maria Fonseca Diniz, Luciano Meneguetti Pereira, Nina Beatriz Ranieri, Vera Maria Candau, dentre outros teóricos importantes que estudam a temática educacional e direitos fundamentais.

2.1 DIREITOS HUMANOS, DIREITOS FUNDAMENTAIS E EDUCAÇÃO

O despertar da consciência para os direitos humanos mostra-se cada vez mais forte. Na sociedade brasileira, marcada por exclusões, desigualdades sociais e estruturais e os mais diversos conflitos, em que a população vivencia diariamente as dores das injustiças, debater os direitos humanos, em suas mais diversas nuances, deve ser pauta principal e urgente. De maneira que, ao estudar a perspectiva dos direitos humanos, na América Latina, encontra-se a afirmação de uma relação incondicional entre esses com a democracia e a integralidade do desenvolvimento do ser². Os direitos humanos estão intimamente relacionados com a razão de existir de cada indivíduo em seu espaço de desenvolvimento. Assim, essa construção também se encontra vinculada às lutas das quais os sujeitos participam, sejam elas de gênero, religião, raça, cultura ou classe social. Com esse contexto, não se olvide que a promoção dos direitos humanos, em sua forma plural, guarda intrínseca relação com a educação, especialmente, a escolar.

Ao se discutir os conceitos de justiça, democracia e igualdade, percebe-se a intimidade que possuem com a ideia conceitual dos direitos humanos. Tal relação diz respeito à forma de agir entre os membros da sociedade e o Estado. Os direitos humanos surgem no cenário universal, trazendo, em seu âmago, a proteção da dignidade humana em toda a sua abrangência. O ser humano é composto por diversas faces, necessitando um rol protetivo ofertado pelos direitos humanos. Tal proteção esteve presente quando os indivíduos pleitearam o direito à liberdade (direito de primeira geração), ao exigirem uma prestação positiva do Estado perante

² Neste sentido, ver CANDAU, Vera Maria *et al.* **Tecendo a cidadania**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

suas necessidades (direitos de segunda geração) e, posteriormente, para assegurar a manutenção desses direitos (direitos de terceira geração³).

Ao se tratar da temática dos direitos humanos, é preciso, inicialmente, adentrar em seus aspectos históricos, retirando o pó do passado e vislumbrando seus ideais à luz do século XXI. Assim, o que se tem na atualidade como direitos humanos é o fruto de um longo processo de construção, que passou por inúmeros obstáculos e lutas para chegar a uma das primeiras conquistas, qual seja, a consagração, na Declaração Universal dos Direitos Humanos – DUDH – (1948). À medida que a história se alterava e o contexto social se movimentava, os direitos humanos evoluíam, ora sincronizados, ora descompassados, com a dinâmica das relações sociais.

Ao se falar em direitos humanos, é de relevo, primeiramente, trazer o seu conceito. Sob o prisma de que os direitos humanos pertencem a todos, Herkenhoff (1994, p. 30) leciona que são “direitos fundamentais que o homem possui pelo fato de ser homem, por sua própria natureza humana, pela dignidade que a ela é inerente.” Desse modo, compreende-se que direitos humanos são garantias dadas a todo cidadão, independentemente de sua condição.

Nessa linha de intelecção, percebe-se que ao ser humano são garantidos esses direitos, ao passo que, ao Estado é atribuída a obrigação de torná-los efetivos. Ao conceber, conceitualmente, os direitos humanos como caminho a nortear as ações do Estado, há que se reflexionar que cabe salvaguardar a liberdade, a dignidade da própria pessoa e o direito social à educação.

Na linha evolutiva dos direitos humanos, surgiram, no século XX, os direitos elencados como “sociais”. Na Carta Constitucional Brasileira, esses direitos estão expressos no capítulo II, que se inicia no artigo 6º, estabelecendo, dentre vários

3 Na lição de Braz (2016, p.133), “As três primeiras gerações de direitos podem ser sintetizadas pelas seguintes palavras-chave: 1ª geração: direitos negativos – liberdade. Ex.: direito de propriedade, direitos políticos, direito de locomoção, liberdade de crença religiosa etc.; 2ª geração: direito positivos – igualdade. Ex.: direitos sociais; 3ª geração: direitos difusos e coletivos – fraternidade e solidariedade. Ex.: preservação do meio ambiente, proteção do patrimônio histórico e cultural, paz e progresso”.

direitos, o direito à educação. Trata-se de direitos contemplados no ideário dos direitos de terceira geração. Importante destacar que houve a continuidade nas gerações de direitos. Paulo Bonavides (2006) defende a ideia de uma quarta geração de direitos:

A globalização política neoliberal caminha silenciosa, sem nenhuma referência de valores. [...] Há, contudo, outra globalização política, que ora se desenvolve, sobre a qual não tem jurisdição a ideologia neoliberal. Radica-se na teoria dos direitos fundamentais. A única verdadeiramente que interessa aos povos da periferia. Globalizar direitos fundamentais equivale a universalizá-los no campo institucional. [...] A globalização política na esfera da normatividade jurídica introduz os direitos de quarta geração, que, aliás, correspondem à derradeira fase de institucionalização do Estado social. É direito de quarta geração o direito à democracia, o direito à informação e o direito ao pluralismo. Deles depende a concretização da sociedade aberta do futuro, em sua dimensão de máxima universalidade, para a qual parece o mundo inclinar-se no plano de todas as relações de convivência. [...] os direitos da primeira geração, direitos individuais, os da segunda, direitos sociais, e os da terceira, direitos ao desenvolvimento, ao meio ambiente, à paz e à fraternidade, permanecem eficazes, são infra-estruturais, formam a pirâmide cujo ápice é o direito à democracia (Bonavides, 2006, p. 571-572).

A construção de Paulo Bonavides, quanto à existência de uma quarta geração de direitos, vem acompanhada e promovida por outros constitucionalistas, dentre os quais, destaca-se o professor Marcelo Novelino (2008), que leciona:

[...] tais direitos foram introduzidos no âmbito jurídico pela globalização política, compreendem o direito à democracia, informação e pluralismo. Os direitos fundamentais de quarta dimensão compendiam o futuro da cidadania e correspondem à derradeira fase da institucionalização do Estado social sendo imprescindíveis para a realização e legitimidade da globalização política (Novelino, 2008, p. 229).

No ano de 2006, quando ocorreu a realização do Congresso Ibero-americano de Direito Constitucional, na cidade de Curitiba/PR, a paz foi consagrada como um Direito Fundamental da quinta geração. Paulo Bonavides (2008) defende a existência dessa geração de direitos, referendando a existência de dois instrumentos de direito internacional, que asseveram a importância e a necessidade do reconhecimento da paz, sendo a Declaração Universal dos Direitos do Homem, de 1938, e o Pacto Internacional dos Direitos Civis e Políticos, de 1966.

Destaca-se que, ao estudo em tela, a investigação como prioridade aos direitos até a terceira geração encontra amparo para as discussões propostas, qual seja, o direito à educação. Assim, discorre-se sobre os direitos de quarta e de quinta geração para demonstrar que a construção sobre os direitos humanos não é estanque, mas, sim, evolui, ao passo que a sociedade muda, transforma-se constantemente e passa a exigir do Estado prestações diferentes das já estabelecidas.

2.2 DIREITOS HUMANOS E DIREITOS FUNDAMENTAIS: DIFERENCIAÇÃO E CLASSIFICAÇÃO

Comumente, em textos jurídicos, ou manifestações escritas, verifica-se a utilização da terminologia direitos humanos e direitos fundamentais como sendo sinônimas uma da outra. No presente estudo, à luz doutrinária e dos textos legais, buscou-se traçar a diferença existente entre ambas, sem a pretensão de esgotar o debate sobre o tema.

A doutrina aqui escolhida para promover a distinção entre os termos vai orientar o entendimento de que direitos humanos são aqueles direitos estabelecidos em documentos internacionais. Por se tratar de normais supraestatais⁴, ou seja, que possuem um caráter universal, independentemente do país em que o indivíduo viver, a ele os direitos serão garantidos.

Sobre a definição de direitos humanos, a Organização das Nações Unidas – ONU – trouxe sua contribuição, ao afirmar que:

[...] são inerentes a todos os seres humanos, qualquer que seja a nacionalidade, local de residência, sexo, origem nacional ou étnica, cor, religião, língua ou qualquer outro estatuto. Todos têm igualmente direito aos

⁴ Para Pontes de Miranda (1970, p. 216), o direito supraestatal é universal, e incide sobre todos os Estados e, por consequência, distribui competências, fixa limites, revela direitos humanos fundamentais, estabelece sanções etc.

direitos humanos, sem discriminação. Esses direitos estão todos interligados, interdependentes e indivisíveis. Os direitos humanos universais são frequentemente expressos e garantidos legalmente, na forma de tratados, no direito internacional consuetudinário, nos princípios gerais e em outras fontes do direito internacional. O DIDH [direito internacional dos direitos humanos] impõe aos governos a obrigação de agir de determinada forma ou de abster-se de determinados atos a fim de promover e proteger os direitos humanos e as liberdades fundamentais de indivíduos ou grupos. (ONU, 1948).

Em síntese, são direitos que devem ser garantido a todos, sem qualquer espécie de distinção, seja cultural, social, econômica, religiosa, de gênero, ou raça. Na lição de Herkenhoff (1994):

Por direitos humanos ou direitos do homem são, modernamente, entendidos aqueles direitos fundamentais que o homem possui pelo fato de ser homem, por sua própria natureza humana, pela dignidade que a ela é inerente. São direitos que **não resultam de uma concessão da sociedade política**, pelo contrário, são direitos que a sociedade política tem o dever de consagrar e de garantir (Herkenhoff, 1994, p. 30, grifo do autor).

Com base no conceito apresentado, entende-se que os direitos humanos consistem de um conjunto de direitos considerados indispensáveis para uma vida humana pautada em ideais de liberdade, igualdade e dignidade, tornando-se indispensáveis à vida digna. Entendida a definição de direitos humanos, passa-se a discutir a significação dos direitos fundamentais.

Para Ingo Wolfgang Sarlet (2012), o termo “direitos fundamentais” se vincula aos direitos humanos reconhecidos em determinado ordenamento constitucional. Explica o autor que

[...] o termo ‘direitos fundamentais’ se aplica àqueles direitos (em geral atribuídos à pessoa humana) reconhecidos e positivados na esfera do direito constitucional positivo de determinado Estado, ao passo que a expressão ‘direitos humanos’ guarda relação com os documentos de direito internacional, por referir-se àquelas posições jurídicas que se reconhecem ao ser humano como tal, independentemente de sua vinculação com determinada ordem constitucional, e que, portanto, aspiram à validade universal, para todos os povos e em todos os lugares, de tal sorte que revelam um caráter supranacional (internacional) e universal (Sarlet, 2012, p. 249).

Considerando que direitos humanos são os que guardam referência com o direito internacional, pois são garantias asseguradas a todos os povos, não dependendo de serem ou não relacionadas a uma ordem constitucional, inequivocamente, são condições universais, revestidas de caráter supranacional. Ao falar em direitos fundamentais, precisa-se retomar sua conceituação como sendo os direitos humanos reconhecidos e positivados na ordem constitucional do Estado (Sarlet, 2006, p. 35).

Na acepção de Joaquim Herrera Flores (2008, p. 14), “o trabalho conceitual sobre direitos humanos se converteu no desafio mais importante para o século XXI”. A afirmação do autor traz a ideia de que abordar a definição do tema diz respeito à própria luta pelos direitos humanos e pelo direito geral de todos os povos. Conforme o autor, quanto à abordagem do tema direitos humanos:

Não estamos ante acepções passivas de identidades imaginárias, senão de processos e práticas que não só refletem as relações de poder nas quais os indivíduos e grupos estão situados, mas que também possibilitam efeitos de poder, produções de desejos, criação de alternativas, enfim, humanização do mundo que nos rodeia (Herrera Flores, 2005, p. 116-117).

A diferenciação apresentada se fez necessária para que, posteriormente, o tema educação seja inserido e discutido sob o prisma dos regramentos internacionais – direitos humanos – assim como o viés da concepção de direito fundamental.

2.3 BREVE HISTÓRICO DA LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL NO BRASIL

A história da Educação Brasileira não é fácil de ser estudada, tampouco de ser compreendida. Com marcantes e perceptíveis rupturas, a educação vem construindo sua história, ora com avanços, ora com retrocessos. Quanto à historicidade, verifica-se que houve grandes rupturas, sendo a primeira delas a chegada dos portugueses ao então intitulado novo mundo.

Ao chegarem ao Brasil, os portugueses “trouxeram um padrão de educação próprio da Europa, o que não quer dizer que as populações que por aqui viviam já

não possuíam características próprias de se fazer educação” (Bello, 2001). Insta destacar que a ruptura se constata a partir do momento em que o modelo educacional europeu foi inserido na realidade educacional dos povos originários. Assim, iniciou-se o processo de colonialidade do poder, descrito por Quijano (2005) como a submissão identitária das populações dominadas pela hegemonia eurocêntrica, que vai definir o que é conhecimento.

A chegada dos jesuítas marcou a inserção não somente da moral, costumes e religiosidade europeia, mas, também, das metodologias pedagógicas utilizadas na Europa e que prevaleceram, de forma absoluta, no processo de ensino entre os anos de 1549 e 1759, quando ocorreu outra ruptura na história da educação: a expulsão dos jesuítas pelo Marquês de Pombal (Bello, 2001), implantando a Reforma Pombalina. Mello (2012, p. 9) destaca que “o objetivo fundamental dessa mudança era a implantação do ensino laico (desvinculado de aspectos religiosos) e público (acessível a todos)”. A autora citada afirma que:

Muitas mudanças ocorreram até que se chegasse à pedagogia dos dias de hoje. As principais reformas foram Benjamim Constant (1890), Epiácio Pessoa (1901), Rivadávia Correia (1911), Carlos Maximiliano (1915), João Alves da Rocha Vaz (1925), Francisco Campos (1932), Gustavo Capanema (1946) e as Leis de Diretrizes e Bases de 1961, 1971 e 1996 (Mello, 2012, p. 9).

Mesmo com as mudanças advindas no percurso histórico da educação brasileira, Mello (2012, p. 9) leciona que “a educação sempre esteve a favor de determinados grupos sociais, com o propósito de manter seu *status quo*”. Por conseguinte, resta perceptível o quanto o Estado brasileiro foi forjando e criando normas jurídicas excludentes às populações cujas raças destoavam do ideal colonizador.

Nesse sentido, segundo Anibal Quijano (2005, p. 118), “na América, a ideia de raça foi uma maneira de outorgar legitimidade às relações de dominação impostas pela conquista”. Aqui, claramente, Quijano (2005) faz alusão à criação de categorias cuja identificação se deu pela raça e reafirmou a inserção, em um

contexto de inferioridade, pretos, povos indígenas e mestiços, que foram subalternizados pelo ideal colonizador.

Há de se ponderar que a lei em si não possui o condão de alterar a realidade. Porém, orienta o caminho a ser percorrido para garantir o acesso aos direitos e garantias inerentes a todo cidadão. Ora, claro que um ato normativo não estabelece em si tão somente direitos, ele também impõe requisitos a serem seguidos tanto pelos indivíduos quanto pela sociedade para o acesso ao conteúdo nele contido.

Antes mesmo de trazer à discussão as fontes que fazem emergir a tônica da matéria educacional, no cenário brasileiro, é relevante diferenciar os conceitos de Legislação do Ensino e Direito Educacional. Tem-se por legislação do ensino o estudo do conjunto de normas sobre educação. Cury (2000) explica que

[...] o termo 'legislação' é a junção de dois termos: legis + lação", ambos provenientes do latim, e "quer dizer algo que foi 'dito', que foi 'escrito sob a forma de lei e que está sendo apresentado ou que está se dando a conhecer ao povo, inclusive para ser lido e inscrito em nosso convívio social (Cury, 2000, p. 13).

Ao passo que o direito educacional possui um campo com maior abrangência e "se compõe de normas, princípios e doutrinas que disciplinam a proteção da relação entre alunos, professores, escolas e poderes públicos, numa situação formal de aprendizagem", como conceitua Boaventura (2004, p. 14).

O arcabouço normativo que versa sobre o direito educacional pode ser definido como um conjunto de normas, princípios, leis e regulamentos que dialogam sobre as relações existentes entre alunos, professores, administradores, especialistas e técnicos, de forma mediata, ou até mesmo imediata, durante o período em que se relacionam na construção do processo de ensino-aprendizagem. É o conjunto de normas de todas as hierarquias: leis federais, estaduais e municipais, portarias e regimentos que disciplinam as relações entre os envolvidos no processo de ensino aprendizagem (Hamze, 2017). Para fins do presente estudo, mantém-se o foco voltado à temática da legislação educacional, invocando, quando necessário, o direito educacional.

A Constituição Federal de 1988 (CF/88), em seu artigo 6º, por vontade do poder constituinte, elencou a educação como sendo um direito social, estabelecendo: “São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados [...]” (Brasil, 1988).

Reforçando e complementando o artigo 6º, que, em seu comando, traz a educação como um direito social, o artigo 205 do mesmo diploma legal estabeleceu, além do direito à educação a todos os indivíduos, a relação de responsáveis pela oferta, promoção, incentivo e colaboração para sua efetivação:

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

A educação, como direito público subjetivo, preconiza que o acesso ao ensino fundamental é obrigatório e gratuito. Com isso, a oferta pelo poder público torna-se imposição que, caso relegado, ou com oferta irregular, vai resultar em responsabilização do ente federativo. Quando se trata da frequência escolar, cabe ao poder público viabilizar mecanismos que objetivem a busca das crianças com seus pais ou responsáveis, zelando, assim, pela permanência delas no espaço escolar (Hamze, 2017).

2.4 DO DEVER DA FAMÍLIA

Inicialmente, é pertinente destacar que a história da família, desde o seu surgimento, passou por diversas mudanças, saindo de um modelo patriarcal, heterossexual e monogâmico, para ser, hoje, um espaço diverso de convivência; sua mais importante função é a de acolher e fortalecer os laços de afeto que serão norteadores dos que, nesse núcleo, habitam.

A exemplo da família, a escola também vivenciou e vivencia diversas transformações no decorrer da história, as referidas mudanças influenciam a dinâmica escolar, bem como a familiar. Não se pode delegar exclusivamente à escola – ao ente estatal – tarefas que, também, são da família. Ficam a cargo da instituição escolar conteúdos pedagógicos, com atendimento, que vão ao encontro das necessidades conforme o contexto de cada estudante.

A CF/88 aborda a família em seus artigos 226 a 229, inserindo no artigo 227 que, conjuntamente com a sociedade e Estado, é dever da família “assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, [...] educação [...]”. Nota-se que, no dispositivo citado, o dever para com a educação, distribuído entre os três segmentos, possui o mesmo peso para cada. Reclama primeiramente aos pais o dever garantidor da educação e, posteriormente, à sociedade e ao Estado. O compartilhamento da responsabilidade significa o comprometimento e a responsabilização de todos para com os direitos estabelecidos no texto do art. 227. Com base na lição do Ministro Celso de Mello, no Recurso Extraordinário – RE 482611 SC (2010), salienta-se que

[...] a proteção aos direitos da criança e do adolescente (CF, art. 227, caput) – qualifica-se como um dos direitos sociais mais expressivos, subsumindo-se à noção dos direitos de segunda geração (RTJ 164/158-161), cujo adimplemento impõe ao Poder Público a satisfação de um dever de prestação positiva, consistente num *facere* [...] (Mello, 2010).

A norma constitucional, expressa no artigo citado no voto do Ministro Celso de Mello, trata como prioridade absoluta os direitos e a proteção do melhor interesse da criança e do adolescente. Ao passo que se construíram normas legais, as quais objetivam a integral proteção dos infantes, é incontestável o fato de os pais estarem cada vez mais fora de casa, na busca por uma sobrevivência digna com melhores oportunidades e, assim, acabarem direcionando às escolas a sua maior atribuição como família: educar seus filhos. A responsabilidade de educar começa pela família, porém, precisa da participação da escola, sendo que a família precisa contribuir à formação do caráter e à percepção dos valores éticos e morais.

Em virtude da ciclicidade dos tempos, cabe destacar que os processos de parentalidade também incidem sobre os novos conceitos, entretanto a responsabilização dos genitores segue com certo nível de exigência em resposta ao cuidar/educar. Comumente, ouve-se que os filhos precisam dos pais, porque as relações afetivas que mantêm com eles desde o nascimento permitem que adquiram afetos que os nortearão no decorrer da vida. As crianças precisam de direção, suporte, apoio e ânimo para crescer, amadurecer e tornarem-se pessoas independentes da família, adultos autônomos e responsáveis.

Ao pensar o conceito do termo família,

[...] vem à mente o modelo convencional imposto pela sociedade ainda no século XIX, ou seja, um núcleo formado por homem e mulher, unidos pelos laços matrimoniais, pais de meninos, vestidos com roupas azuis que brincavam com carrinhos e jogavam futebol e meninas, vestidas com roupas cor-de-rosa que brincavam de casinha e com bonecas, aprendendo, desde cedo, os cuidados com a casa e a família (Pasini, 2021, p. 125).

Ao estabelecer relações entre escola e família, é importante desfazer o conceito patriarcal e colonizador que envolve o termo. Atualmente, para constituir família, não se pode ficar atrelado a um gênero mas, sim, a uma escolha/decisão.

No entender de Hironaka (1999), não importa a posição ocupada pelo indivíduo na família, ou à qual espécie de grupamento familiar ele pertença, importa pertencer ao seu âmago, é estar naquele lugar idealizado em que é possível integrar sentimentos, esperanças, valores e sentir-se a caminho da realização de seu projeto de felicidade.

Quando escola e núcleo familiar estabelecem essa relação de respeito e compreensão, desempenham papéis que são decisivos na educação da criança/estudante. É na escola que a criança irá construir a sua identidade, de modo que a família possui o direito de opinar na educação de seus filhos, sendo de fundamental importância que a escola mantenha interação com as famílias de seus alunos, pois, com a referida interação, no ambiente escolar, os alunos sentir-se-ão mais seguros e participativos.

Diz-se que a escola ensina e a família educa, logo, o papel da família é o oferecimento da pauta ética à vida em sociedade; já o papel da escola é o de instruir para as exigências competitivas que existirão na luta pela sobrevivência. A escola, a fim de conseguir sucesso, deve efetuar a promoção de ação educativa com a finalidade de inserir as famílias em seu ambiente (Libâneo, 2000).

A escola e a família são duas instituições diferentes, no entanto, com funções que complementam o processo de ensino e de aprendizado do aluno; uma funciona com a ajuda da outra. Com o propósito de conseguir o conhecimento do processo de educação dos filhos, os pais devem ter um contato constante com os professores, já que o referido conhecimento irá tornar mais certa e mais eficaz a atuação da escola no que diz respeito ao desenvolvimento como parte do seu projeto educacional. Não é possível entender o aluno se não for considerado o contexto da família em que ele se encontra; da mesma forma, não é possível dizer quem é o aluno, se não forem consideradas as suas circunstâncias sociais (Lopes, 2002).

As famílias mudaram suas configurações, sua maneira de agir e de pensar sobre as crianças, dando origem a um olhar novo sobre a infância. Desse modo, a escola adaptou-se a novos contextos, assim como as leis brasileiras necessitaram de organização, a fim de poderem ser apresentadas às famílias os direitos e os deveres sobre a educação das crianças. Esse fato está expresso na introdução do Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil no Brasil, de acordo com a citação:

A conjunção desses fatores ensejou um movimento da sociedade civil e de órgãos governamentais para que o atendimento às crianças de zero a seis anos fosse reconhecido na Constituição Federal de 1988. A partir de então, a educação infantil em creches e pré-escolas passou a ser, ao menos do ponto de vista legal, um dever do Estado e um direito da criança (artigo 208, inciso IV). O Estatuto da Criança e do Adolescente, de 1990, destaca também o direito da criança a este atendimento. Reafirmando essas mudanças, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei no 9.394, promulgada em dezembro de 1996, estabelece de forma incisiva o vínculo entre o atendimento às crianças de zero a seis anos e a educação. Aparecem, ao longo do texto, diversas referências específicas à educação infantil (RCNEI, Brasil, 1998, p. 11).

O artigo 205 da CF/88 traz que a educação é direito de todos e dever do Estado e da família. O acompanhamento escolar das crianças e jovens pelos seus responsáveis legais deveria ser uma responsabilidade cobrada, de maneira rigorosa, pela instituição de ensino e pelo Estado. Muitos pais delegam a uma terceira pessoa essa obrigação, por causa da correria do dia a dia, pela busca do sucesso profissional, para que possam garantir o sustento da casa e de seus filhos. Porém, abrir mão da educação e do acompanhamento do processo de desenvolvimento formativo dos filhos é negligenciar o dever de participação, construção de limites e o comprometimento na criação de um ambiente favorável ao aprendizado.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional traz a reafirmação do dever da família sobre a educação da criança, mencionando, em seu artigo primeiro, que a educação é dever da família e do Estado, garantindo às crianças o seu direito e reforçando os deveres que possuem as famílias. A LDB (1996) afirma que o papel da escola no processo de aproximação com os pais deve ser de colaboração com as atividades de articulação da escola com a família e com a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola, fortalecendo vínculos de família, laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca, nos quais são assentados a vida social.

Na mesma toada, no Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, encontra-se previsto, no artigo 55, que os pais ou responsáveis possuem a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular do ensino. Esse estatuto possui três princípios norteadores; entre eles, está o princípio da prioridade absoluta, estabelecido pela CF/88. O referido princípio significa destaque em todas as esferas de interesse: a esfera judicial, extrajudicial ou administrativa.

A prioridade estabelecida por esse princípio deve ser assegurada pela família, comunidade, sociedade, além do poder público. A família, sendo natural ou substituta, possui o dever de formação que decorre do poder familiar, recaindo sobre ela o dever moral, natural, de ser responsabilizada pelo bem-estar das suas crianças e adolescentes, pelo vínculo consanguíneo ou afetivo.

O Código Civil Brasileiro (2002), em seu artigo 1.634, disciplina que “compete a ambos os pais, qualquer que seja a sua situação conjugal, o pleno exercício do

poder familiar, que consiste em, quanto aos filhos: I - dirigir-lhes a criação e a educação”. Do preceito legal, vislumbra-se que a educação das crianças é, sim, competência de seus genitores, ficando a escola com uma missão de fundamental importância, mas não fica a cargo desta a missão de educar.

Entende-se que os pais, por diversas vezes, não conseguem acompanhar o avanço da sociedade, como não conseguem dar suporte aos filhos, caso necessitem, não os ajudando a desenvolver as tarefas da escola, fato que restou evidente durante a pandemia do novo coronavírus, que teve início em 2020. Porém, é necessário que, mesmo assim, os pais estejam presentes na vida dos filhos visitando frequentemente a escola para saber a situação do seu filho, e isso deve ser feito desde o início da vida da criança na escola, motivando-a desde cedo (Teixeira, 2014).

A escola não está presente no convívio da família a não ser que alguém a torne presente, seja por parte do filho, questionando os pais acerca de alguma informação, ou o contrário. O Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil possui um capítulo que é a base do referido pensamento, em que se tem a relação de parceria com as famílias, conforme abaixo relacionado:

A comunicação mais individualizada entre as famílias e as instituições de educação infantil deve ocorrer desde o início de forma planejada. Após os primeiros contatos, a comunicação entre as famílias e os professores pode se tornar uma rotina mais informal, mas bastante ativa. Entrar todos os dias até a sala onde sua criança está, trocar algumas palavras com o professor pode ser um fator de tranquilidade para muitos pais. Quanto menor a criança, mais importante essa troca de informações. Este contato direto não deve ser substituído por comunicações impessoais, escritas de maneira burocrática. Oportunidades de encontros periódicos com os pais de um mesmo grupo por meio de reuniões, ou mesmo contatos individuais fazem parte do cotidiano das instituições de educação infantil (RCNEI, Brasil, 1998, p. 78).

No artigo 129 do Estatuto da Criança e do Adolescente, encontra-se a reafirmação dos deveres dos genitores quanto à sua presença na vida dos seus filhos, não deixando dúvidas em relação à obrigação do acompanhamento de sua frequência escolar. Assim, somente matricular o filho na escola não elide a

obrigação dos pais de garantir sua permanência, pois é necessária a observação e participação da evolução escolar da criança ou do adolescente, devendo ser avaliado o seu progresso individual.

Todavia, se não forem cumpridos os deveres que dizem respeito à educação dos filhos, serão incididas as medidas que estão presentes no Estatuto da Criança e do Adolescente, artigo 129, em que a mais grave é a destituição do pátrio poder, poder familiar, além de ser constituído crime de abandono intelectual, quando a punição é a detenção por quinze dias a um mês, ou multa, conforme Código Penal em seu artigo 246 (Teixeira, 2014).

Nesse caso, a atuação da Defensoria Pública ou do Ministério Público é de fundamental importância, juntamente com os Conselhos Tutelares, órgãos permanentes e autônomos, não jurisdicionais, encarregados pela sociedade de zelar para que sejam cumpridos os direitos que estão definidos no ECA. Na busca pela garantia do direito à educação, caso os pais não encontrarem vagas nas escolas para seus filhos, pode ser acionado o Conselho Tutelar, sendo solicitado ao serviço público que a demanda seja atendida. Contudo, da mesma maneira, o Conselho Tutelar pode exigir dos pais a matrícula e a frequência obrigatória em estabelecimento oficial de ensino, já que é obrigatório o ensino em instituição adequada dos quatro aos dezessete anos de idade, compreendendo as três etapas, a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio.

No Estado Brasileiro, existem vários comandos normativos que trazem os direitos e deveres dos pais, entretanto, o desconhecimento ainda é um entrave que precisa ser vencido por parte de todos para que possa ser ofertada ao aluno uma educação de qualidade tanto na escola como na família. A relação da família e da escola deve prezar pelo interesse maior da criança, ou seja, um aprendizado de qualidade daqueles que irão constituir o país do futuro como adultos, que, se forem bem preparados, serão conscientes e executantes do seu papel, na sociedade, com responsabilidade.

2.5 DO DEVER DA SOCIEDADE

O futuro de uma sociedade se encontra no modo como ela conduz a educação. A educação é considerada um elemento-chave para construir uma sociedade com base na informação, formação, no conhecimento e aprendizado. O fator principal no desenvolvimento da personalidade é o aprendizado, sendo esse o propósito da vida do ser humano. Na sociedade, a educação das crianças e dos adolescentes fica a cargo da família e da escola, sendo vistas como instituições socializadoras.

A educação é uma prática existente em qualquer sociedade, ou cultura, desde os primórdios da humanidade, uma vez que é responsável pela manutenção, organização, perpetuação, transformação e evolução da sociedade. Isso porque a instrução, a disciplina ou a doutrinação, mediante a transmissão de conhecimento, de geração para geração, permite que os indivíduos se integrem ao modo de viver do grupo a que pertencem em condições favoráveis à convivência em sociedade.

Sobre o assunto, afirma Marshall (1967):

A educação das crianças está diretamente relacionada com a cidadania, e, quando o Estado garante que todas as crianças serão educadas, este tem em mente, sem sombra de dúvida, as exigências e a natureza da cidadania. Está tentando estimular o desenvolvimento de cidadãos em formação. O direito à educação é um direito social de cidadania genuíno porque o objetivo da educação durante a infância é moldar o adulto em perspectiva. Basicamente, deveria ser considerado não como o direito de a criança frequentar a escola, mas como o direito de o cidadão adulto ter sido educado (Marshall, 1967, p. 73).

Pode-se dizer, então, que a educação é um processo de socialização, que possui o objetivo de aprimorar a integração do indivíduo à sociedade, ou a seu próprio grupo, promovendo melhor qualidade de vida.

Na convivência social, com o passar dos tempos, tornou-se necessária a criação de mecanismos legais com o intuito de regulamentar as condutas. O estabelecimento de leis possui o condão de defender os direitos e de assegurar sua efetivação por parte dos entes estatais responsáveis pelas ações afirmativas que abarquem o território nacional. O Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB são exemplos de legislações

criadas com vistas a regulamentar os dispositivos constitucionais e estabelecer as normas referentes à proteção do educando como principal sujeito da relação escola-família.

Assegurar o direito fundamental à educação a todos os brasileiros é pressuposto da própria democracia, a qual possui como fundamento a dignidade da pessoa humana, não podendo o modelo de sociedade democrática afastar a cidadania. Em uma sociedade democrática, supõe-se que a consciência individual seja a sede final do julgamento, sendo, por conseguinte, o último tribunal de apelação. A educação reforça essa consciência e o livre pensamento. O indivíduo deixa a sua minoridade, tornando-se capaz de utilizar o seu entendimento sem ser direcionado por outro. Assim, é somente por meio da informação e do aprendizado que aparece o esclarecimento, o qual é efetivado, se o ser humano for livre para fazer uso público da sua razão, devendo ser essa a finalidade da educação.

Um dos objetivos da educação é a possibilidade de as pessoas terem acesso aos instrumentos precisos a fim de que tenham participação social e possam ser reconhecidas como membros da sociedade pela consciência de sua responsabilidade mediante a coletividade. A educação escolar vem para formar cidadãos críticos e conscientes do seu papel na sociedade, com vistas a potencializar as ações em prol da garantia dos princípios que regem o Estado Democrático de Direito.

Portanto, um processo de desenvolvimento que, de maneira efetiva, venha a considerar o homem como preocupação central, terá a educação como aliada de fundamental importância. Uma sociedade que consegue atender à exigência de cumprimento da sua obrigação educacional para com os seus membros, demonstra possuir consciência de que a sua cultura é uma unidade orgânica e que a sua civilização não será apenas uma herança nacional que a deixa conformada com as imposições perpetuadas pela própria educação cuja base esteve firmada nas matrizes europeias.

É muito importante que a educação promova o desenvolvimento social, na medida em que fornece condições à integração desse indivíduo em sociedade, manifesta sua intrínseca relação com o desenvolvimento social. Essa relação forte

pode vir a ser corroborada quando se expõe a educação como sendo um direito que implica um dever dos cidadãos para com a sociedade, já que o dever de autoaperfeiçoamento e de autocivilização é um dever social e não somente individual, pois o bom funcionamento de uma sociedade depende da educação dos seus membros (Marshall, 1967).

A sociedade deve organizar-se com o propósito de promover e incentivar a construção das políticas educacionais com qualidade, participando, de maneira ativa, dos canais democráticos de gestão, além de criar parcerias com organizações da sociedade civil, movimentos organizados, bem como exigir do Poder Público o incentivo à atuação dos grupos organizados por meio de criação de canais de fácil comunicação, informação e estímulos mediante políticas econômicas e fiscais.

Atualmente, existem muitos projetos desenvolvidos na sociedade com a finalidade de divulgar a importância da educação, para que os pais e demais indivíduos possam enxergá-la como algo fundamental, com o propósito de construir uma sociedade igualitária. É preciso que os pais, responsáveis, sociedade e comunidade escolar saibam do seu papel como educadores e/ou garantidores de ações afirmativas em prol da educação, não podendo eximir-se da tarefa de apontar os limites para que todos venham a se desenvolver.

Destarte, a sociedade, juntamente com a família e com a escola, deve estabelecer metas evolutivas, para que seja produzido um processo educacional que consiga preparar cada indivíduo para ser feliz e plenamente desenvolvido como um ser humano digno, preparado ao exercício da cidadania e qualificado ao trabalho.

Desse modo, por meio da integração individual, que é proporcionada pela educação, as pessoas desenvolvem conhecimentos e habilidades cognitivas que permitem ações e atitudes conscientes do seu papel social, seus direitos, deveres, respeitando o outro e promovendo atitudes essenciais ao exercício da cidadania. Essa visão considera a atuação da educação no desenvolvimento individual e social: é uma das premissas para considerar sua importância ao exercício da cidadania.

Exercer a cidadania engloba a participação social das pessoas no meio em que estão inseridas, pois, quando exercida de maneira consciente, é uma forma de diminuir os abismos sociais que podem ter como resultado desigualdades, desafio

este presente na sociedade brasileira. A educação é um fator primordial ao exercício da cidadania, por ser considerada uma das maneiras de minorar as desigualdades sociais; portanto, é importante ressaltar o fato de que a educação se encontra inserida nas concepções e nos moldes do modelo social existente (Saviani, 1987).

A sociedade, por sua vez, deve assumir e ocupar o seu papel. É dever dela, como um todo, conforme apontado na Constituição, ter participação ativa na garantia desse direito, exigindo não apenas o acesso, mas, principalmente, um espaço igualitário com possibilidades de aquisição do saber como forma de libertação social dos modelos patriarcais de matriz colonial.

Por meio da educação, baseada na cidadania, é possível mudar o contexto local em vários aspectos, como o combate à desigualdade social. Não se olvide que a educação possibilita oportunidades de libertação e abre portas ao acesso a todos os direitos e garantias fundamentais estabelecidos no texto constitucional e demais normas nacionais e internacionais. A educação estimula a sustentabilidade, o conhecimento sobre o planeta e o meio ambiente; estimula uma maior preocupação com o futuro e cuidado com a natureza (preservando os recursos existentes), e promove os direitos humanos. Por meio da cidadania, estimulada na educação, é possível conhecer os direitos e deveres que cada indivíduo possui na sociedade, fortalecendo a democracia e tornando a sociedade um lugar de todos; além disso, dessa forma, diminui-se a violência, considerando que ela costuma estar relacionada a fatores sociais desfavoráveis.

Assim sendo, a educação aparece como uma das maneiras de minorar as desigualdades, já que a instrução possibilita ter uma consciência crítica, permitindo discernimento razoável no que diz respeito à realidade e ao mundo dos direitos e deveres. A formação de cidadãos críticos e civilizados é muito importante à transformação da sociedade.

Contudo, para que seja efetivado o direito fundamental à educação, é preciso que o Estado cumpra o seu dever, pois possui legitimidade e competência para fazê-lo, conforme a CF/88. A escola é o espaço formador e orientador à cidadania consciente, crítica e participativa, que considera e compreende os estudantes como

sujeitos com histórias e saberes construídos nas interações com outras pessoas ao longo da vida.

3 COMPETÊNCIA EM MATÉRIA DE EDUCAÇÃO NO FEDERALISMO BRASILEIRO

É necessário elucidar que se entende por federalismo “uma forma de organização e de distribuição do poder estatal em que a existência de um governo central não impede que sejam divididas responsabilidades e competências entre ele e os Estados-membros” (Barbosa, p. 2).

Nessa perspectiva, a CF/88 cuidou de organizar e determinar as competências de cada ente que compõe a Federação, ou seja, enumerou as competências da União, dos Estados-Membros, Distrito Federal e dos Municípios. Em relação aos Municípios, a CF/88 inovou ao incluí-los como entes que integram a Federação. Na ideia de composição de Federação, cada um de seus entes possui autonomia entre si, com governo próprio, legislações específicas (Estados – Constituições Estaduais, Distrito Federal – Lei Orgânica do Distrito Federal e Municípios – Leis Orgânicas Municipais), todas devidamente alinhadas com as competências definidas pela Constituição Federal.

Dessa feita, torna-se imperioso, na descrição do Estado Federal Brasileiro, conceituá-lo como sendo a repartição de competências, posto que sua centralidade diz respeito à organização político-administrativa, considerando que todos os seus entes possuem autonomia. José Afonso da Silva (2000, p. 479), ao definir a palavra “competência”, afirma ser “a faculdade juridicamente atribuída a uma entidade ou a um órgão ou agente do Poder Público para emitir decisões” e, também, que

“competência são as diversas modalidades de poder de que se servem os órgãos ou entidades estatais para realizar suas funções”.

A Carta Constitucional de 1988, ao acolher os princípios de um Estado Social e Democrático de Direito, impõe, para fins de concretização desse modelo – em que a educação se encontra posta – não apenas o respeito a esses direitos. Chama a responsabilidade aos entes federativos e comunidade em geral à criação e implementação de programas e políticas públicas que devem consolidar-se como eixos condutores das atividades estatais. O Estado, por meio de sua função precípua, deve agir, planejar e coordenar a criação de sistemas públicos que contemplem todos os direitos sociais fundamentais, dentre eles, a educação, objeto do presente estudo.

Ao analisar a educação como direito humano e fundamental, garantido pelo texto constitucional e demais legislações correlatas, pondera-se que, mesmo assim, a realidade em que vivem milhões de brasileiros expõe a chaga social, revelando a inobservância dos preceitos legais que, muitas vezes, destituem os indivíduos de seus direitos fundamentais, fazendo com que busquem o poder judiciário para tentar garantir acesso à educação e aos demais direitos sociais previstos na carta constitucional.

A ministra Cármen Lúcia Antunes Rocha (2020), em sua fala, no evento “Um dia pela democracia”, ponderou:

Somos uma sociedade justa, com tantas chagas sociais como observamos? Com tantas chagas pessoais, como observamos? E a solidariedade está sendo queimada, não apenas no que vemos nas florestas, mas até grande parte dos sonhos dos jovens, dos meninos sem escolas, dos pais que precisam dormir em filas, que há quase 50 anos se alongam nas portas de escola, nas antevésperas de matrículas, sendo que, desde a Constituição Brasileira de 1824 o ensino antes chamado primário e agora fundamental é um direito de todo mundo? (Rocha, 2020)⁵.

⁵ Fala da Ministra Cármen Lúcia, do Supremo Tribunal Federal, no evento “Um dia pela Democracia”, no dia 26 de outubro de 2020.

As legislações surgidas após a CF/88 seguiram a mesma toada, e buscaram agregar ao processo de ensino mecanismos que mantivessem correlação com os preceitos constitucionais e outros documentos que trataram sobre a educação. Algo que não se imaginava, em 1988, no período do advento da Constituição, era que surgiriam novas situações que necessitariam de um olhar muito atento por parte do Estado, para fazer acontecer o que estabelece o próprio texto constitucional e demais leis e tratados.

Consolida-se o entendimento de que a educação é um direito humano, que se encontra positivado e deve ser reforçado e promovido, constantemente, por intermédio de políticas públicas que objetivem sua efetivação.

3.1 COMPETÊNCIAS, LEGISLAÇÕES E O DIREITO À EDUCAÇÃO

A educação, ao ser elencada no rol de direitos humanos fundamentais, expresso no artigo 6º da CF/88, fez emergir a necessidade da elaboração de outros comandos normativos que criassem mecanismos com o propósito de viabilizar sua oferta. Na próxima seção, os esforços centram-se em pontuar as competências definidas pela CF/88, para cada um de seus entes, conforme preceito do federalismo.

3.1.1 A divisão de encargos educacionais na Constituição Federal de 1988

O texto constitucional, ao tratar sobre o direito à educação (do artigo 205 ao 214), distribuiu competências que são comuns aos entes públicos, conforme preceituado em seu artigo 205: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, [...]”. Nota-se que ao Estado e família restou a obrigação para com a educação.

Quando se fala em competência comum, refere-se àquela estabelecida no artigo 23 da CF/88, também conhecida como competência administrativa, atribuída sem nenhuma exceção a todos os entes que compõem a federação: à União, aos Estados-Membros, ao DF e aos Municípios. Portanto, no dever para com a

educação, todos os entes federativos possuem atribuições e competências (comuns) com a finalidade de oferecer os meios adequados de acesso à educação, facultando a cada um deles, no âmbito de seus serviços, legislar a respeito (Silva, 2018).

Da leitura do *caput* do artigo 208 da CF/88, a competência comum dos entes federativos foi reforçada e, nele, elencado um rol de medidas que objetivam a garantia da educação:

O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

- I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009) (Vide Emenda Constitucional nº 59, de 2009)
- II - progressiva universalização do ensino médio gratuito; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 14, de 1996)
- III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;
- IV - educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006)
- V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;
- VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;
- VII - atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde. (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009).

O artigo 211 da Constituição, em seus parágrafos 2º, 3º e 4º, separaram as competências materiais, por ente governamental, destacando, no artigo 4º, o regime de colaboração entre os federados.

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

[...]

§ 2º Os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil

§ 3º Os Estados e o Distrito Federal atuarão prioritariamente no ensino fundamental e médio.

§ 4º Na organização de seus sistemas de ensino, a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios definirão formas de colaboração, de forma a assegurar a universalização, a qualidade e a equidade do ensino obrigatório (Constituição Federal de 1988).

Na interpretação do artigo supracitado, o qual está inserido no título XI da CF/88, Da Ordem Social, o constituinte distribuiu as competências entre os três

sistemas educacionais: o federal, o estadual e o municipal, delegando à União, no parágrafo primeiro que, em matéria educacional, terá “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”. Com base no parágrafo citado, percebe-se que se está diante do regime de colaboração entre os entes, cuja finalidade é garantir o acesso e a permanência do cidadão em um dos sistemas de ensino.

3.2 O SISTEMA EDUCACIONAL BRASILEIRO NO CONTEXTO FEDERATIVO

Os debates sobre a educação brasileira se tornam cada vez mais presentes e relevantes na sociedade. Diversas opiniões são lançadas sobre o corpo estrutural e pedagógico, deixando no campo do desconhecimento as competências/atribuições e responsabilidade dos entes federados, com vistas ao cumprimento do estabelecido na CF/88, com a finalidade de garantir a educação a todo cidadão brasileiro, ou a qualquer cidadão que, no país, fixar residência. Para melhor compreender as necessidades da educação brasileira, é relevante clarear a questão federativa, posto que norteia as formas de execução e financiamento.

Ao analisar os dados da penúltima avaliação realizada pelo Programa Internacional de Avaliação de Estudantes – PISA, no ano de 2018, segundo dados do INEP, “o Brasil apresenta resultados médios estagnados desde 2009 nas três áreas avaliadas, além de um desempenho significativamente inferior ao desempenho médio dos países da OCDE” (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Inep, 2020). O resultado divulgado no ano de 2019 revelou o abismo existente entre os resultados brasileiros em comparação aos dos demais países que participaram da avaliação. Das três áreas avaliadas pela prova (leitura, matemática e ciências), o Brasil apresentou baixa posição nos três eixos avaliados.

Não se olvide que é imperioso e necessário aprimorar os processos que englobam o ensino e a aprendizagem, assim como das metodologias utilizadas.

Porém, é preciso entender que todos esses mecanismos passam pela necessidade de compreender as competências federativas que versam sobre a educação no país, com preocupação maior quando a temática se refere à responsabilidade de aporte financeiro de cada ente federado.

É relevante destacar que a estruturação dos sistemas educacionais do Brasil vem com seus critérios estabelecidos na CF/88. O texto constitucional deixa claro que a principal característica do sistema federativo, no que tange à educação, é a colaboração entre os entes e a delegação das atribuições privativas e comuns, cujo ponto nodal é o estabelecimento de mecanismos para se alcançar uma educação de qualidade que forme o indivíduo, o trabalhador e o cidadão. A principal característica desse sistema é a institucionalização do regime de colaboração federativa, por intermédio da delegação de atribuições privativas e comuns, a fim de estabelecer uma educação de qualidade que forme o indivíduo, bem como o prepare “[...] para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1988).

Ao tratar das competências de cada ente federativo, vale ressaltar que elas são classificadas em materiais e legislativas. Segundo Araújo (2010), a partir da leitura do artigo 23, V do texto constitucional (Brasil, 1988), entende-se por competências (comuns) matérias/administrativas aquelas que concedem aos integrantes da federação as possibilidades de realização de atividades de execução e administração, em outras palavras, é competência de todos os entes a promoção de meios para acesso à cultura, à educação e à ciência.

Em que pese a CF/88 estabelecer o regime colaborativo ao distribuir as competências (comuns), promovendo, dessa forma, a liberdade para ações e projetos educacionais, não se pode esquecer que o financiamento dos programas educacionais se dá pelo incentivo financeiro da União.

Quando se fala em atribuições legislativas na esfera educacional, faz-se alusão a uma competência atrelada ao âmbito federal, apesar de não ser sua exclusividade, sendo possibilitado que os demais entes legislem sobre determinadas matérias. Em nível federal, por sua vez, com competência exclusiva, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/1996) se destaca como a

principal estrutura legal sobre o sistema educacional, definindo, em seu corpo normativo, as atribuições de cada ente federativo.

3.3 ATRIBUIÇÕES FEDERAIS

À União (ente federado) coube a competência de coordenar o sistema educacional, incumbida de versar sobre as formas de financiamento, de distribuição de recursos entre os entes, de forma equânime, além de articular os níveis básico e superior da educação, por intermédio de normas gerais e suplementares sobre o tema.

Sendo articuladora e assessora, também se inclui no rol de competências da União a elaboração do Plano Nacional de Educação (atualmente Lei 13005/2014), por meio do qual estabelece a obrigação de prestar suporte técnico aos demais entes à consecução integral dos objetivos educacionais. As diretrizes da estruturação pedagógica na educação infantil, ensino fundamental e ensino médio são matéria de competência federal. A União estabelece as referidas estruturas mediante a consolidação de currículos comuns.

No rol de incumbências, a União está encarregada de monitorar o desempenho da educação e desenvolver métodos de avaliação, com vistas a identificar o rendimento escolar, verificando a efetividade dos investimentos realizados (Namura, 2021).

Na estrutura legislativa, não se encontra estabelecida, explicitamente, a competência para coordenar e supervisionar o ensino superior e seus segmentos de graduação e pós-graduação. Frente à ausência de lei, coube à União a responsabilidade.

3.4 ESTADOS, DISTRITO FEDERAL E SUAS COMPETÊNCIAS EDUCACIONAIS

Aos entes federativos estaduais e ao Distrito Federal a CF/88 preconizou que, de forma colaborativa, podem legislar sempre observando as normas gerais já

estabelecidas, limitando-os à normatização complementar ou interna e que esteja no rol dos seus sistemas de ensino.

A própria LDB, em seu artigo 8º, estabeleceu que aos Estados e ao Distrito Federal compete, de forma articulada com os municípios que integram seu território, atuar de forma colaborativa, objetivando garantir a oferta do ensino fundamental, ou seja, uma reponsabilidade compartilhada entre dois entes. Observa-se, com base na leitura do artigo citado, que cabe aos Estados e ao Distrito Federal a responsabilização de oferta do ensino fundamental, com maior ênfase ao ensino médio.

3.5 OS MUNICÍPIOS E SUAS COMPETÊNCIAS EM MATÉRIA EDUCACIONAL

Notadamente, não poderia ser diferente com o ente municipal, o compromisso com o regime de colaboração, para fins de garantir a efetiva oferta educacional. Quando se abordam as competências dos municípios, ficam limitadas às funções de adequar as normas já estabelecidas, em conformidade com a realidade vivenciada em cada localidade, respeitando, ou devendo respeitar, a especificidade local.

Ao Ente Municipal coube, prioritariamente, a oferta do ensino fundamental e da educação infantil, primeira etapa de inclusão dos indivíduos em um sistema educacional. Assim, a atribuição municipal atém-se à oferta de creches e pré-escolas. Para que os municípios possam atender a outros níveis de ensino, faz-se necessário acolher sua demanda prioritária e o investimento de recursos deve superar o percentual mínimo estabelecido.

No pressuposto do regime de colaboração entre o ente estatal e municipal, e com base na análise dos dados do Censo Escolar 2021, percebe-se que os Municípios são os maiores responsáveis pelo atendimento de crianças/estudantes nos anos iniciais do ensino fundamental. Os dados revelam que, das 14.427.050 (catorze milhões, quinhentas e vinte sete mil e cinquenta) crianças matriculadas, 10.109.757 (dez milhões, cento e nove mil, setecentas e cinquenta e sete) frequentam estabelecimentos municipais de ensino (Censo Escolar, 2021).

Quando da análise das matrículas dos anos finais do ensino fundamental, no ano de 2021,

[...] com 4,8 milhões de alunos, a rede estadual tem (teve) uma participação de 40% no total de matrículas dos anos finais, dividindo a responsabilidade do poder público nesta etapa de ensino com os municípios, que possuem 5,3 milhões de alunos (44,7%) (Inep, 2021).

No ensino médio, foram 7,77 milhões de matrículas, em 2021. Dessas, 6.562.930 foram realizadas em escolas pertencentes aos estados. Da leitura dos dados, resta cristalino que prepondera a competência dos municípios na oferta e gestão dos anos iniciais do ensino fundamental, ficando o Estado com maior responsabilidade pelo atendimento dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio.

3.6 AS LEGISLAÇÕES EDUCACIONAIS PÓS-CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988 E OS ESTATUTOS UNIVERSAIS

De acordo ao levantamento bibliográfico, percebe-se que o tema do direito à educação, no contexto brasileiro, encontra-se presente em diversos marcos legais, desde a formação do Estado nacional independente, potencializado após a CF/88.

Considerando que já se identificou, no capítulo anterior, quem é o cidadão sujeito do direito à educação e qual o papel dos entes federativos à garantia da oferta educacional, conforme texto constitucional, elucidaram-se as principais legislações educacionais com assento constitucional, bem como tratados e convenções internacionais que trazem, em seu escopo, a salvaguarda do direito fundamental à educação, dentre elas, a própria Carta Constitucional, o Estatuto da Criança e do Adolescente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Plano Nacional de Educação, Declaração Universal dos Direitos Humanos, o Pacto Internacional sobre os Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, entre outros, nesta seção, abordam-se as legislações educacionais pós-constituição federal de 1988 e os estatutos universais.

Por conseguinte, dentre as legislações que abordam o direito à educação, com um viés fundamental, após o advento da CF/88, a Lei 9.394/1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, trouxe à luz um novo conceito: o da educação básica. No campo de direito, a educação básica se apresenta como ampliação da cidadania, com vistas a garanti-la como necessária e fundamental a todos os brasileiros. Cabe ressaltar que o ensino fundamental comporta a faixa etária que corresponde dos sete aos quatorze anos, sendo de responsabilidade dos municípios a sua garantia. A responsabilidade pela oferta do ensino médio, que, por sua vez, atende a alunos de quinze a dezoito anos de idade, atribui-se ao Estado (Brasil, 1996).

O Estado, dada a sua dimensão territorial, assume função de extrema relevância, tendo em vista sua capacidade em abranger extenso número de indivíduos, de maneira não fragmentada, o que potencializa, ou deveria potencializar, os resultados das ações voltadas à educação. Devido à importância que a educação assume na sociedade, seu reconhecimento vem estabelecido nos principais documentos internacionais, como a Declaração Universal dos Direitos Humanos, que, em seu artigo 26, consagra o direito à educação, reservando três momentos para orientar sobre ela.

Na primeira premissa, a DUDH aborda o aspecto da formulação do direito, da gratuidade, da obrigatoriedade do ensino fundamental e da igualdade no acesso ao ensino técnico e superior; neste último, baseando-se no mérito. Quanto à segunda premissa, nota-se uma afirmação quanto ao desejo de que a educação vise ao “pleno desenvolvimento da personalidade humana”, e “promova a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos” (DUDH, 1948), objetivando ações conjuntas em prol da manutenção da paz.

A terceira premissa estabeleceu que “os pais têm prioridade de direito na escolha do gênero de educação que será ministrada a seus filhos” (DUDH, 1948). Portanto, do artigo 26 da DUDH, fica evidente que as diretrizes educacionais apontam para três objetivos distintos, porém, reforçam a importância da educação, assim como da construção de ações aos direitos humanos em cada uma de suas diretrizes.

Há que se destacar que diversos tratados internacionais que versam sobre os direitos humanos possuem, em seus textos, diferentes parâmetros sobre os direitos que estão relacionados ao rol de direitos humanos, além de sistematizações específicas relacionadas aos ditames educacionais. O Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais deixa expresso que a educação é direito de toda pessoa e seu objetivo será o de promover o “pleno desenvolvimento da personalidade humana e do sentido de sua dignidade e fortalecer o respeito pelos direitos humanos e liberdades fundamentais” (Pidesc, 1992), que estimula o respeito pelos direitos humanos e liberdades fundamentais.

Ainda, no artigo 13 do PIDESC, além da educação ser reconhecida como direito de todos, o comando enfatiza que compete-lhe habilitar os indivíduos, de maneira que possam participar, de forma efetiva, em uma sociedade livre, favorecendo “a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e entre todos os grupos raciais, étnicos ou religiosos e promover as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz” (Pidesc, 1992).

No contexto dos acordos e tratados internacionais, vislumbra-se que o texto do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA – foi influenciado, fortemente, pela Convenção sobre os Direitos da Criança. Os conceitos de proteção integral e de respeito aos melhores interesses da criança (Art. 21) foram extraídos da Convenção, que reconhece como criança “todo ser humano com menos de 18 anos de idade, salvo quando, em conformidade com a lei aplicável à criança, a maioria seja alcançada antes” (Brasil, 1990).

A Convenção, além de reconhecer a criança como destinatária do rol protetivo de direitos humanos, considerou sua especificidade: serem mais vulneráveis e ainda estarem em processo de formação e desenvolvimento. Assim, restou, como obrigação do Estado, a promoção de diversas medidas de proteção à criança, destacando-se, dentre elas, a educação (Brasil, 1990).

Nos artigos 28 e 29, a Convenção estabeleceu o reconhecimento do direito à educação às crianças e sua oferta de forma gratuita. Como diretriz, estabeleceu que, na oferta da educação, fosse garantido o desenvolvimento da personalidade, talentos e habilidades físicas e mentais, desenvolvimento pelo respeito aos direitos

humanos e liberdades fundamentais, o respeito à sua identidade cultural e outras premissas de igual importância (Brasil, 1990).

O Estatuto da Criança e do Adolescente, em consonância com o texto constitucional, deixa evidente que a educação é o processo que visa a capacitar o indivíduo a agir conscientemente diante de situações novas da vida, aproveitando a experiência anterior, tendo em vista a integração, a continuidade e o progresso social, levando-se em consideração a realidade de cada um para que, assim, sejam atendidas as necessidades individuais e coletivas. A proteção das crianças e adolescentes, a garantia de acesso à educação básica, obrigatória e gratuita, são deveres atribuídos ao Estado, ou seja, o ente competente deve, necessariamente, assegurar o ensino, por meio de políticas públicas específicas, nas diferentes esferas político-administrativas.

Ao situar a educação no contexto brasileiro, a CF/88 a elencou em primeiro lugar, no rol dos direitos sociais. No texto constitucional, os direitos sociais vieram destacados no artigo 6º, no Título dos Direitos e Garantias Fundamentais: “são direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição” (Brasil, 1988).

Na condição de direito fundamental, a educação é considerada um bem maior que não se restringe apenas à incumbência de educadores, nos espaços escolares, tanto o é que o constituinte inseriu outras esferas, como o poder público e a sociedade, para compartilharem a responsabilidade no que se refere à garantia do acesso, da permanência e da qualidade do ensino ofertado a todos. Nessa ótica, adquire relevância jurídica, pois torna possível seu questionamento na esfera judicial, com vistas a satisfazer o direito à educação.

[...] a partir de 1988, o Poder Judiciário passou a ter funções mais significativas na efetivação desse direito. Inaugurou-se no Poder Judiciário uma nova relação com a educação, que se materializou através de ações judiciais visando a sua garantia e efetividade. Pode-se designar este fenômeno como a JUDICIALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO, que significa a intervenção do Poder Judiciário nas questões educacionais em vista da

proteção desse direito até mesmo para se cumprir as funções constitucionais do Ministério Público e outras instituições legitimadas (Cury; Ferreira, 2009, p. 33).

Mesmo com o arcabouço jurídico, que preconiza a educação como direito fundamental, verifica-se que as escolas públicas, comumente, padecem da desassistência do Estado, razão que implica a negação, ou minimização, de direitos. De acordo com o Censo Escolar (Inep, 2021), há, no Brasil, 137.389 (cento e trinta e sete mil, trezentos e oitenta e nove) escolas públicas que ofertam educação básica. Desse total, 60,2% pertencem aos municípios, 16,6% aos estados e 0,4% à esfera federal (Inep, 2021).

Outro elemento a se analisar é o da disparidade existente entre os sistemas e redes de ensino: privado e público. O Brasil conta com 40.490 (quarenta mil, quatrocentos e noventa) escolas pertencentes à rede privada. Nessas instituições, o número de matrículas na educação básica registrou uma queda de 10% nas escolas particulares do Brasil. A redução na rede privada foi de 9.134.785, em 2019, para 8.136.345, em 2020, segundo dados do Censo Escolar 2021 (Inep, 2021).

A diferenciação entre as escolas públicas e privadas restou acentuada desde o início da pandemia de Covid-19, em que, até o final do ano de 2020, 64% das instituições particulares mantinham ambiente virtual, que possibilitava atividades na modalidade à distância, ao passo em que somente em 28% das escolas públicas essa ferramenta estava disponível.

Ao analisar o texto constitucional, precisamente o artigo 205, capítulo III – Da educação, da cultura e do desporto – Seção I – Da Educação, diz que 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 ao exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Brasil, 1988).

Tendo como pano de fundo as legislações mencionadas, como formas de garantir a educação, é de relevo dimensionar não somente sua oferta, mas, também, a qualidade do serviço prestado no que se refere à educação como direito que deve incorporar a efetividade da dignidade humana como seu principal fundamento (Santos, 2019).

Em âmbito internacional, considerando as convenções e tratados acima mencionados, o direito à educação corresponde à positivação de um ambiente jurídico que percebe a educação como um dos principais instrumentos de desenvolvimento humano e de cidadania. No Brasil, “[o] legislador constituinte de 1988 não se afastou do quadro internacional. Ao contrário, responde positivando o direito à educação no art. 6º, atribuindo-lhe *status* de direito social fundamental” (Baruffi, 2011, p. 148).

[...] A efetiva participação dos intelectuais nos debates que se procederam na constituinte, permitiu uma releitura dos princípios educacionais e a construção do texto constitucional numa perspectiva social. Nela estão presentes os fundamentos para as políticas públicas. A simples, mas fundamental importância de situar a Educação como direito fundamental social, art. 6º da CF, é sintomática dessa resposta que o legislador constituinte deu à sociedade, revelando que a Educação não pode ser mera retórica, nem se constitui uma simples folha de papel, mas tem força transformadora (Baruffi, 2011, p. 149).

Por ter sua redação preenchida por normas programáticas, a CF/88 procurou dar efetividade a esse comando normativo, atribuindo a cada um dos entes federativos competências e responsabilidades, no tocante à colaboração síncrona e solidária relacionada ao ensino obrigatório, uma vez que “mais do que uma norma programática, trata-se de um direito público subjetivo” (Baruffi, 2011, p. 159). Por conseguinte, sua efetividade deve ser alcançada por todos os entes federativos, união, estados e municípios, sendo estes últimos responsáveis pela Educação Infantil e Ensino Fundamental, conforme fixa o inciso VI do artigo 30 e o § 2º do artigo 211 (Constituição Federal).

No que concerne à efetivação dos direitos fundamentais, vistos sob a perspectiva da aplicabilidade imediata e elevados ao grau de cláusula pétrea pela tese doutrinária do núcleo essencial, que, por sua vez, transportou-os a um regime jurídico qualificado e superior às demais normas constitucionais, precipuamente à evolução do direito fundamental à educação, desde o início da vigência da CF/88, Sarlet (2018) sublinha que:

O crescente comprometimento dos atores da cena judiciária com a gramática e a efetividade dos direitos fundamentais, mesmo que gerando um ou outro possível excesso e sem prejuízo de ainda algumas lacunas, é igualmente ponto a ser destacado como sendo positivo, como se verifica nos campos das principais liberdades fundamentais (expressão, reunião, religiosa), dos direitos de personalidade (v. os exemplos acima), dos direitos sociais à educação e à saúde, da proteção do ambiente, bem como na esfera do direito antidiscriminatório, incluindo aqui a chancela pelo STF das políticas de ações afirmativas, em especial de quotas (Sarlet, 2018).

Nesta linha, o autor traz à baila as políticas públicas como instrumentos capazes de efetivar os direitos fundamentais, notadamente no que diz a respeito à população que, não somente em tempos de crise, tem dificuldade de acesso ao ensino. Acrescenta que:

[...] é perceptível uma espécie de polarização entre o segmento populacional que ainda exerce plenamente sua cidadania e goza de direitos efetivos, e aqueles que praticamente estão alijados do acesso à fruição dos direitos que em tese (e cada vez mais em tese) assumem a condição de direitos de titularidade universal (Sarlet, 2018).

Por consequência, tal discrepância pode acarretar inúmeras distinções geracionais e afastamento em nível cognitivo entre as camadas sociais, sob o ponto de vista financeiro, merecendo, no entendimento do autor citado acima,

[...] um repensar da noção de direitos fundamentais, sua função e sua viabilidade na condição de normas de direito objetivo vinculantes e como posições subjetivas exigíveis pelo e em face do Estado e mesmo da sociedade, seja no plano interno dos Estados, seja no plano supranacional (Sarlet, 2018).

Logo, ao observar a necessidade de um olhar voltado aos direitos fundamentais como formadores do princípio da dignidade humana e do mínimo existencial e, baseando-se na experiência doutrinária alemã, Sarlet (Revista CEJUR, TJSC, 2010, p. 389), ao discorrer sobre as formas de se garantir o cumprimento dos princípios elencados, traz as ideias de Sholler que, em 1980, predisse: “quando for possível uma existência que permita a plena fruição dos direitos fundamentais, de modo especial, quando seja possível o pleno desenvolvimento da personalidade”

(Sholler *apud* Sarlet, 2010, p. 389), no sentido de que “a garantia efetiva de uma existência digna abrange mais do que a garantia da mera sobrevivência física, situando-se, além do limite da pobreza absoluta” (Sarlet, 2010, p. 428).

Em síntese, surge dessa lição a necessidade de refletir sobre as condições de igualdade no acesso à educação como direito fundamental, com propósitos planejados e orientados ao rompimento de barreiras e paradigmas arquitetados ao longo da história, que mais serviram para dividir do que para harmonizar as classes sociais e sua diversidade cultural, tendo em vista que:

[...] contrariamente à evidência de que o racismo é um assunto ultrapassado na nossa sociedade, ao ouvir os discursos dos sujeitos, em pleno século XXI, constatamos que a aparência ainda define o lugar de cada um no interior da sociedade, ou seja, somos classificados, hierarquizados, vistos e definidos a partir das marcas do corpo e pelos ideais e normas instituídas pela mídia. Ainda estamos numa sociedade que se organiza com valores antidemocráticos e desumanos, ao tratar da população negra (Silva, 2013, p. 1).

De acordo com a autora, no tocante à marginalização da população negra em relação à luta pela sua efetiva integração após a abolição da escravatura, ainda existe um verdadeiro abismo em duas esferas da vida social do afrodescendente, a saber: o mercado de trabalho e a educação. Esta última

permaneceu na esfera do desejo, pois as desvantagens ocupacionais, habitacionais e territoriais às quais a população negra estava submetida foram determinantes para a sua manutenção nos estratos educacionais mais baixos (Silva, 2013, p. 1-2).

Ainda, segundo Silva (2013), a história da comunidade negra traz a marca de discriminação territorial, posto que, no período da escravatura, o negro não era considerado humano e, por consequência, quando houve o advento do trabalho livre, ele permaneceu à margem da sociedade.

Desse modo, é nos territórios de maioria afrodescendente, que mulheres e homens negros vão construindo suas identidades, é onde a vida deles é compartilhada, conduzindo a **padrões específicos de comportamentos**, gerando em cada um desses espaços, uma identidade distintiva e defensiva

que serve de refúgio e é fonte de solidariedade na busca de proteção ao mundo exterior hostil (Silva, 2013, p. 64, grifo nosso).

Ademais, as desigualdades sociais nos processos de escolarização são graves e múltiplas. Tanto é que a capacidade de inserção da população negra em diferentes áreas da sociedade é afetada sobremaneira, o que, nas palavras de Joana Célia dos Passos (2010), compromete a construção de um país com oportunidades iguais para todos.

Indicadores como anos de estudo, reprovação, evasão, distorção idade-série, o currículo escolar desenvolvido, o desempenho dos estudantes, a relação professor-aluno, a qualidade do equipamento escolar e sua localização, entre outros, tem sido divulgados nos últimos anos mostrando as disparidades entre brancos e negros no acesso, permanência e conclusão dos percursos escolares. Isto que significa que as variáveis utilizadas nas análises dessas desvantagens escolares se ampliaram e com elas nossa possibilidade de melhor entender o fenômeno das desigualdades raciais na educação e os mecanismos escolares de discriminação existentes (Passos, 2010, p. 138).

Nesse sentido, Passos (2010) apresenta uma perspectiva histórica reveladora de que a instrução pública era, nos tempos imperiais, organizada com precariedade em sua estrutura pedagógica e material, justamente por atender a alunos pretos, mestiços e pobres.

Estudos atuais que analisam as condições estruturais e pedagógicas das escolas públicas constataam que dentre estas, aquelas situadas nas periferias urbanas apresentam piores condições, com estrutura pedagógica e material deficiente, reproduzindo a máxima: escola pobre para pobres e pretos (Passos, 2010, p. 3).

Constata-se, desse modo,

[...] que a educação não é suficiente para reparar as desigualdades. E as ações em andamento, que atendem a uma agenda histórica das desigualdades raciais na educação brasileira, ainda estão distantes de apresentarem resultados definitivos. Mas, ao examinarmos a Educação de Jovens e Adultos identificamos um canal propício para o enfrentamento dos históricos índices de desigualdade, exclusão, discriminação racial e injustiça presentes nas trajetórias de escolarização e de vida de significativa parcela da população negra (Passos, 2010, p. 31).

Tem-se que a luta da população negra pela educação escolar, principalmente como produtora de sua cultura, merece o incentivo às práticas de interação social capazes de viabilizar a ressignificação de seu território, posto que a escola deve ser vista não apenas como porta de acesso à cidadania (Silva, 2013), mas, também, como ambiente de conservação de tradições, valores e origens de cada povo, sobretudo no Brasil, em que prevalece o multiculturalismo, dado o encontro de diversas etnias na vastidão de seu território.

Nessa perspectiva, considerando a tensão que a igualdade-diferença gera tanto no desenvolvimento do direito à educação quanto nos processos de aplicação de direito,

[...] os direitos humanos constituem um foco central da problemática das sociedades contemporâneas. Afirmados e continuamente violados, são referência para construção de sociedades humanas e democráticas. No entanto, podem ser concebidos a partir de diferentes marcos teórico-políticos. Defendemos a perspectiva que considera que a articulação entre direitos da igualdade e direitos da diferença é uma exigência do momento atual. Somos conscientes da tensão que existe entre estes dois movimentos. Contudo, é nesta tensão que é importante trabalhar e a consideramos como geradora de criatividade, de buscas e novos compromissos (Candau, 2000, p. 734).

Igualmente, importa observar o contexto atual da efetivação do direito fundamental à educação em um período pandêmico, já que, sob a ótica das metodologias de ensino-aprendizagem, foram somadas novas barreiras às dificuldades já existentes no sistema de ensino, que demonstraram, ainda mais, em virtude da necessidade da educação à distância, as desigualdades existentes em nível municipal, estadual e nacional.

[...] Dentre os obstáculos do ensino emergencial remoto também se destacam as questões estruturais, ou seja, os problemas de acesso a computadores e de conexão com internet, a falta de espaço apropriado para o estudo a domicílio/em casa e a relação família-escola. Se na modalidade presencial já havia um hiato entre a escola e os núcleos familiares, no momento de singularidade –isolamento social –as distâncias aumentam e a dificuldade de professores entrarem em contato com os pais dos alunos torna-se maior. Outro fator a não se desconsiderar é o fato da baixa escolaridade dos familiares. Inúmeros são os relatos em que os

responsáveis não conseguem acompanhar as demandas da escola. (Wenczenovicz, 2020, p. 1756).

Conforme a autora, a reflexão proposta pelos direitos humanos ligados à educação e, mais recentemente, com o advento da pandemia, justifica-se pela necessidade de respostas que a sociedade, como um todo, exige no atual momento e, em conclusão, destaca a importância do professor como agente multiplicador do conhecimento e da efetivação dos direitos humanos, “da mesma forma que no cotidiano escolar é o professor quem tem contato mais próximo com os alunos, agora será oficialmente a ponte entre todo o sistema de educação e os estudantes” (Wenczenovicz, 2020).

Diante desse cenário legal, composto por leis e tratados que procuram assegurar o direito à educação, é preciso reflexionar em que medida o Estado tem buscado a eficácia do direito à educação básica, a partir do escopo principal dos projetos, com posterior construção de medidas para aprimorar sua efetividade, de modo a garantir esse direito fundamental a todas as classes sociais, de forma igualitária.

3.7 A NÃO INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

A não inclusão de pretos e povos indígenas na educação brasileira revela a ausência de ações afirmativas por parte do poder público, pós-escravatura, o qual objetivava a inserção dos pretos em escolas, universidades e no mercado de trabalho. A ausência de mecanismos efetivos por parte do Estado Brasileiro potencializou a interiorização de preconceitos voltados à população negra e indígena, afastando-os da participação social efetiva e, principalmente, da oportunidade de estarem nas salas de aula.

No cenário educacional, essa desigualdade se acentua e é verificada a partir das análises feitas dos percentuais de estudantes pretos e indígenas que frequentam as instituições públicas de ensino na educação básica, além dos percentuais de conclusão das etapas de ensino na distorção idade/série. Por isso,

conclui o Anuário Brasileiro da Educação Básica 2020 (Todos pela Educação, 2020, p. 44), “há disparidades significativas nas dimensões de raça/cor, renda e localidade”.

Apesar de as estatísticas oficiais mostrarem que, desde 2012, há mais jovens com 16 anos concluindo o ensino fundamental, em 2019, por exemplo, foram 78,4% nessa faixa etária, ainda assim, estão abaixo da média os pardos, com 74,7%, e pretos, com 69,4%. Quando se analisa o percentual sob o prisma de renda, 69,1% eram representados pelos mais pobres. Dessa forma, os números apresentados demonstram que a inclusão dos pretos e pobres na educação está longe de atingir o percentual ideal para fins de cumprimento das estratégias estabelecidas no Plano Nacional de Educação (IBGE, 2020).

A não inclusão dos pretos no processo de escolarização é histórica e demonstra que o conflito entre as raças na educação pública sempre esteve presente, ao segregar e buscar apartar o negro do direito à educação. No ano de 1855 (Silva, 2000), um grupo de pais de crianças negras já escreveu ao professor Pretextato dos Passos e Silva um abaixo-assinado denunciando a falta de instrução dos meninos de cor preta, porém demonstrava contentamento com o fato dos filhos saberem, ao menos, “ler alguma coisa desembaraçado, escrever quanto se pudesse ler, fazer as quatro espécies de conta e alguma coisa de gramática” (Silva, 2000, p. 120).

Quando se estuda e analisa o panorama da não inclusão do negro na educação, nota-se que houve algumas evoluções, todavia ainda distantes das que se fazem necessárias e urgentes à promoção de ações afirmativas garantidoras do acesso e permanência de estudantes pretos na educação básica pública. No Estado Brasileiro, a educação, desde o texto da CF/88, é um direito constitucional garantido a todos. Entretanto, para crianças/estudantes pretos, os desafios a serem enfrentados são diários e constantes.

Segundo dados do Censo Escolar (2020), na última década, houve um acréscimo na presença de pretos e pardos nas escolas do país; mesmo assim, as diferenças raciais que permeiam o contexto educacional são frequentes. Em conformidade com os dados, no ano de 2009, o percentual de pretos e pardos na educação básica era de 28,6%, aumentando em 10,6%, em 2019 (39,2%). Ainda

assim, as diferenças ficam marcadas quando se analisa e se compara a evasão, reprovação, anos de estudo e analfabetismo entre estudantes pretos e brancos.

Com base em dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, a evasão escolar de estudantes pretos e pardos, com idades entre 15 a 29 anos, que não concluíram o ensino médio, ou não estavam em sala de aula, no ano de 2019, era de 55,4%, percentual superior ao dos brancos, que era de 43,4%. Os pretos e pardos, em média, possuem 8,6 anos de estudo; ao passo que os brancos, 10,4. O percentual de pretos e pardos que estudam no ano/série correto conforme a idade é menor, (85,8%), em relação ao dos alunos brancos, 90,4%. A negação do direito de acesso à educação básica pública aos pretos revela que o percentual de analfabetismo é maior na população negra, 8,9%, já o dos brancos é de 3,6%.

No dia 9 de janeiro de 2003, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (Lei 9.394/96) foi alterada pela Lei nº 10.630, cujo objetivo foi “incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira”. Após 19 anos de vigência, o dispositivo legal ainda está longe de ser implementado nas escolas.

O professor e historiador Higor Ferreira (2000), pesquisador da temática escravos libertos e livres de cor na capital do Rio de Janeiro, no século XIX, em entrevista ao site G1, afirmou que:

A gente acha que exclusão é só falta de acesso à escola. Mas ela também é operada dentro da escola. Não é porque tem garantia de ingresso que todos vão se sentir incluídos no processo. Presença física não é sinônimo de inclusão (Ferreira, 2020, *on-line*).

A fala reforça a importância do espaço escolar, como locus de inclusão dos estudantes pretos na educação. Não resta dúvida de que o objetivo da Lei 10.6030/03 era a promoção do resgate da “contribuição do negro na formação do Brasil, sem restringir o tema à escravidão, elevando a autoestima de alunos pretos e pardos” (Oliveira, 2020).

Para a professora Luana Tolentino (2020), autora do livro *Outra educação é possível: feminismo, antirracismo e inclusão em sala de aula*, citada por Oliveira (2020),

O racismo na escola está naquelas que negam matrículas para estudantes negros, na divisão das salas, em geral, colocando estudantes negros em turmas consideradas de menor rendimento. E no currículo, que ainda é extremamente branco e eurocêntrico. Muitas vezes, na maior parte do tempo, completamente alheio e distante da realidade destes estudantes. (Tolentino *apud* Oliveira, 2020).

Ou seja, o contexto discriminatório perpassa o não acesso à educação. A violência é vivenciada dentro das próprias instituições escolares, muitas sem o suporte governamental, outras por falta de ações e formações de seus professores, não conseguiram, ainda, alcançar os objetivos legais da LDB e de outras legislações, deixando à mercê crianças/estudantes pretos que vivenciam, em suas experiências escolares, o preconceito, racismo e violência por sua cor de pele.

Silvio de Almeida (2020, p. 20-21), ao discorrer sobre racismo, leciona que “é um elemento que integra a organização econômica e política da sociedade”. Almeida (2019) destaca, ainda, que preconceito, discriminação e racismo, ao longo do contexto histórico, desdobraram-se em “estratificação social, um fenômeno intergeracional, em que o percurso de vida de todos os membros de um grupo social – o que inclui as chances de ascensão social, de reconhecimento e de sustento material – é afetado” (Almeida, 2019, p. 33).

A criação de categorias, cuja identificação se deu pela raça, reafirmou a inserção em um contexto de inferioridade de pretos, povos indígenas e mestiços, que foram subalternizados pelo ideal colonizador. Ellen Meiksins Wood (2011) destaca a existência de uma ligação concepcional do racismo moderno com os ideais do colonialismo:

O racismo moderno é diferente, uma concepção mais viciosamente sistemática de inferioridade intrínseca e natural, que surgiu no final do século XVII ou início do século XVIII, e culminou no século XIX, quando adquiriu o reforço pseudocientífico de teorias biológicas de raça, e continuou a servir como apoio ideológico para opressão colonial mesmo depois da abolição da escravidão (Wood, 2011, p. 230).

A negação do direito de acesso e permanência à educação, também, é vivenciada pelos povos indígenas, no cenário brasileiro. O Plano Nacional de

Educação – PNE, em quatro, de suas vinte metas, programadas em cinco estratégias, previu a “preservação da identidade cultural e a participação da comunidade na definição do modelo de organização pedagógica e de gestão das instituições de ensino” (Anuário Brasileiro de Educação Básica, 2020).

Consolida-se, dentre os objetivos do PNE, a superação das desigualdades, por intermédio do acesso à escola, elevação da escolaridade e promoção da qualidade do ensino a ser ofertado. A fim de garantir a efetivação das metas e estratégias, o próprio plano estabelece que se fazem necessários a construção e o desenvolvimento de projetos que incluam as especificidades dos grupos, dentre eles, material pedagógico adequado e formação de professores.

O Censo do IBGE, realizado no ano de 2010, demonstrou que existe, no Brasil, um número aproximado de 897 mil indígenas. Desse número, 517 mil vivem em terras indígenas. Por mais que tenha havido um aumento de matrículas de crianças/estudantes na educação básica, os povos originários ainda carecem de ações afirmativas públicas que visem à inclusão em um processo educacional de qualidade e com respeito às suas características.

Segundo dados do Anuário Brasileiro de Educação Básica (2020), há, no país, 253.117 (duzentos e cinquenta e três mil, cento e dezessete) estudantes/crianças matriculados em escolas inseridas em terras indígenas, distribuídos em todo território nacional. São 427 municípios com matrículas em terras indígenas; desses, somente 279 municípios possuem projetos voltados a essa população.

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

Historicamente, os conhecimentos, os saberes e as culturas indígenas foram subjugados e considerados inferiores diante da ciência ocidental. Contemporaneamente, ao se posicionar contra as diversas formas de

dominação, exclusão e discriminação, não raro as comunidades indígenas se deparam com desafios de toda ordem para implementar a modalidade educação escolar indígena, sobretudo pela carência e pelo descaso dos gestores para com as políticas públicas de promoção e defesa dos direitos fundamentais sociais. Neste cenário, a legislação nacional desenvolveu uma série de ordenamentos legais para justificar a educação e práticas curriculares nas escolas indígenas (Costa; Wenczenovicz, 2019, p. 277).

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

Dentre todas as problemáticas vivenciadas na educação indígena e que exigem reflexão e tomada de decisões imediatas, não se olvide que, no momento atual, a adoção de políticas públicas contínuas, que considerem em seu escopo as vivências e as culturas dessas comunidades são as mais urgentes. Para Costa e Wenczenovicz (2019),

[...] promover a reformulação do currículo é reflexionar uma escola que compreenda os múltiplos contextos culturais e busque legitimá-los, de modo a combater a subalternização das coletividades nos tempos e espaços contemporâneos (Costa; Wenczenovicz, 2019).

É preciso ponderar que a educação do passado, cujo processo de ensino e aprendizagem está vinculado a uma matriz civilizatória colonizadora, que negou e nega a existência dos povos originários e sua importância na construção do Brasil, ainda se faz presente nos currículos de alfabetização. Na transmissão do conhecimento, ao professor coube a função de moldador dos métodos de ensino eurocêntrico, ficando com os próprios indígenas a construção coletiva de seus projetos (Mendonça, 2009).

As legislações preconizam, em seus comandos, a possibilidade de as escolas indígenas adotarem, na prática do ensino, uma educação cujos objetivos “devem ser definidos e discutidos pelas próprias comunidades através dos seus mecanismos de

articulação, suas organizações, seus professores, uma vez que são os interessados legítimos” (Araújo; Ferraz, 2019, p. 483).

A adoção de um projeto educacional pensado na comunidade e a partir da comunidade fará com que os indígenas vivenciem, na escola, um verdadeiro espaço de construção e reconstrução da sua própria história. A continuidade na adoção de uma educação com raízes civilizatórias afastará, cada vez mais, a inclusão dos povos originários, nos moldes do texto constitucional e demais legislações, que convergem para uma educação pautada na transmissão de saberes e não na prática pedagógica colonizadora.

4 EDUCAÇÃO E PESQUISA: DIÁLOGOS INTERDISCIPLINARES

A pesquisa científica, no seu esforço contínuo para analisar atos, ações e fenômenos complexos e multifacetados, muitas vezes, demanda abordagens metodológicas variadas e complementares. Este capítulo da dissertação apresenta e justifica a utilização conjunta de métodos qualitativos e quantitativos no estudo em questão. Ao integrar essas duas perspectivas, almejou-se uma compreensão mais completa e aprofundada do fenômeno investigado, reconhecendo que ambas as abordagens possuem méritos distintos.

No contexto da pesquisa intitulada *Direito Fundamental à Educação Básica: perspectivas eficazes para os municípios do corede norte – 2012/2022*, a complexidade e a diversidade dos fatores envolvidos sugeriram a necessidade de um olhar abrangente, que fosse além dos números e das estatísticas. Os métodos quantitativos tradicionais, embora essenciais para mensurar correlações e padrões, poderiam não capturar a riqueza das experiências individuais e das dinâmicas sociais que permeiam o fenômeno.

Ao incorporar métodos qualitativos, buscou-se explorar a subjetividade, as percepções e os significados atribuídos pelos participantes, pois a abordagem qualitativa permite uma imersão mais profunda no contexto, destacando nuances e

fornecendo *insights* valiosos, que podem complementar e enriquecer as análises quantitativas.

[...] considera que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números. A interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicas no processo de pesquisa qualitativa (Silva; Menezes, 2005, p. 20).

A sinergia entre métodos quantitativos e qualitativos ofereceu uma visão interdisciplinar do tema-eixo: educação em nível regional e proporcionou uma compreensão abrangente, além dos números isolados. A triangulação dos resultados, provenientes de diferentes fontes e perspectivas, fortaleceu a validade e a confiabilidade dos achados, enriquecendo a discussão e as conclusões finais desta pesquisa. Tem-se, com base na lição de Wenczenovicz (2019, p. 69), que “dar voz aos protagonistas de um estudo é antes de mais nada reconhecer suas trajetórias e vivências”. Esse é o objetivo da pesquisa. A partir dos relatos docentes, construir perspectivas que sejam eficazes para a educação em nível regional.

Prodanov e Freitas (2013) ensinam que, a depender da abordagem da problemática, a pesquisa pode ser qualitativa ou quantitativa. Os autores destacam que ambas as formas de desenvolver um processo científico investigativo são interligadas, podendo se complementar para atingir o resultado final. Assim, para definir se a pesquisa será qualitativa ou quantitativa, vai depender de quais objetivos o autor/pesquisador pretende atingir.

Neste estudo, foram utilizados ambos os métodos. Caracterizou-se como quantitativo, ao considerar a utilização de dados numéricos e percentuais de respostas sobre os temas questionados aos docentes. O método qualitativo apareceu na pesquisa como ferramenta para verificar o conhecimento dos professores sobre determinados temas subjetivamente questionados, os quais não poderiam ser traduzidos em números (Prodanov; Freitas, 2013).

4.1 ESTRUTURANDO O CAPÍTULO

Este capítulo está organizado com vistas a apresentar, nas seções seguintes à fundamentação teórica, os tópicos questionados aos participantes, apresentando as respectivas respostas e, por fim, discutir os desafios, as limitações e as estratégias para garantir a integridade do estudo. É importante informar que a pesquisa foi respondida por, pelo menos, um professor representante das 86 escolas estaduais pertencentes à 15ª CRE, bem como por professores das 19 escolas municipais de Erechim.

Ao abraçar a complementaridade entre os métodos qualitativo e quantitativo, a expectativa era contribuir, significativamente, para a compreensão abrangente e contextualizada do fenômeno em foco, cumprindo, assim, os objetivos desta dissertação.

4.2 RELEMBRANDO O DIREITO FUNDAMENTAL À EDUCAÇÃO

O direito à educação é considerado um direito fundamental e está consagrado em vários instrumentos internacionais de direitos humanos, como a Declaração Universal dos Direitos Humanos e o Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais.

No contexto brasileiro, o direito fundamental à educação está consagrado na Constituição Federal de 1988, sendo considerado um direito social e individual. Algumas disposições importantes, relacionadas ao direito à educação, no Brasil, incluem a base de todos os direitos, qual seja, a Constituição Federal de 1988, que define, em seu artigo 6º, a educação como um direito social assegurado a todos os brasileiros. No artigo 205, por sua vez, o texto constitucional define a educação como um direito de todos e dever do Estado e da família, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo ao exercício da cidadania e sua qualificação ao trabalho.

Os princípios norteadores do ensino, no Brasil, vêm estabelecidos no artigo 206, incluindo a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, a

liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a pluralidade de ideias e concepções pedagógicas, e a valorização dos profissionais da educação.

A LDB, Lei nº 9.394/1996, complementa as disposições constitucionais, detalhando normas para a organização da educação no país, como a obrigatoriedade do Ensino Fundamental, gratuidade do ensino público, garantia de vagas, dentre outros.

O Plano Nacional de Educação – PNE se constitui como outra ferramenta assecuratória do direito à educação, que estabelece metas e estratégias para seu desenvolvimento, no Brasil, em um período decenal. Em seu texto, busca garantir a expansão e a melhoria da qualidade da educação em diversos níveis, porém, no ano em que o Plano completa 10 anos de vigência, segundo a Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 90% das metas não foram cumpridas e 13, das 20 metas estabelecidas, estão em retrocesso.

Em nota explicativa sobre o balanço do PNE 2023, apresentado no Senado Federal, no dia 20 de junho de 2022, a Campanha Nacional afirmou:

[...] o cenário permanece de abandono. Com a baixa taxa de avanço em praticamente todas as metas, apenas 4 dos 38 dispositivos progredem em ritmo suficiente para o seu cumprimento no prazo – ou seja, quase 90% dos dispositivos das metas não devem ser cumpridos até o final de vigência do Plano (2022).

Embora o direito à educação seja garantido na legislação e em outros programas e iniciativas dos entes federativos, o desafio persiste em assegurar que essa educação seja de qualidade, inclusiva e acessível a todos, independentemente de sua origem socioeconômica, raça, gênero ou local de residência. Diversas políticas públicas e ações são necessárias para garantir a efetiva implementação desse direito fundamental. Com foco nesse objetivo e na busca de alternativas à região do COREDE Norte é que a pesquisa se desenha neste capítulo.

4.3 A CONSTRUÇÃO DOS DADOS: DAR VOZ AOS ATORES DA EDUCAÇÃO REGIONAL

Ao desenhar o projeto inicial deste estudo, a escuta dos professores foi de imediato integrada ao seu escopo, por entender ser de fundamental importância ouvir os docentes, pois se trata de uma pesquisa sobre educação e os professores são os profissionais que estão na linha de frente do processo educacional. Eles possuem uma compreensão profunda das necessidades e desafios dos alunos, bem como detêm uma perspectiva única sobre o funcionamento das salas de aula, dos processos de ensino e aprendizagem e dos demais espaços escolares.

Ao envolvê-los na pesquisa, obtiveram-se *insights* valiosos sobre as práticas pedagógicas consideradas mais eficazes. Além disso, identificaram-se áreas que necessitam de melhorias e desenvolvimento de políticas educacionais mais alinhadas à realidade das escolas e dos estudantes. Ao incluir as vozes dos professores, promoveu-se um senso de colaboração e respeito mútuo para o resultado do estudo, o que se mostrou essencial ao avanço da qualidade da educação.

4.4 A COR, A FORMAÇÃO E O NÍVEL DE ATUAÇÃO DOS DOCENTES NA REGIÃO DO COREDE NORTE

Esclarecendo os passos da pesquisa, ela ocorreu com base na *práxis* da escuta dos professores que atuam em escolas localizadas no recorte desenhado pelo presente estudo, a partir da qual, analisou-se a educação como um direito fundamental, em nível regional. Foram 320 professores que participaram da pesquisa, sendo 160 pertencentes ao sistema municipal de ensino, vinculados à Secretaria Municipal de Educação de Erechim, e 160 pertencentes à rede estadual, sob a abrangência da 15^a (décima quinta) Coordenadoria Regional de Educação.

Os participantes que atuam no sistema municipal de ensino de Erechim se autodeclararam 92,2% de cor branca; 5,9% parda, e somente 2% pretos, restando visível que a composição docente é branca. Referente ao nível de formação dos

participantes, 76% possui especialização; 14,4%, mestrado; 5,9%, graduação; 2%, ensino médio – magistério, e 0,6%, doutorado.

Na rede estadual, do total de participantes, 93,9% se autodeclararam brancos; pardos 4,9%, e pretos somente 1,2%. Quanto à formação, 78,7% são especialistas; 11,6%, graduados; 7,9%, mestres; 1,2% apresentam ensino médio – magistério, e somente 0,6% têm doutorado.

A rede estadual oferta a educação nos seguintes níveis: ensino fundamental anos iniciais, compreendendo do 1º ao 5º ano. Nesses níveis, a participação docente foi de 15,9%. No ensino fundamental anos finais, 6º ao 9º ano, a representação foi de 23,2% e, no ensino médio, a representatividade foi de 61%. O sistema municipal possui, sob sua competência, a oferta de creches e de pré-escolas, em que o percentual de docentes participantes foi de 60,8%; no ensino fundamental anos iniciais (1º ao 5º ano), 19,6% de representatividade na pesquisa, e no ensino fundamental anos finais (6º ao 9º ano), também se obteve uma participação de 19,6% de docentes que responderam ao questionário.

Frente a esses dados, é possível afirmar que a pesquisa foi bem-sucedida, uma vez que professores de todos os níveis participaram dela. Esse amplo envolvimento dos docentes, de diferentes níveis educacionais, contribuiu para uma compreensão abrangente acerca das questões levantadas pela pesquisa e os desafios enfrentados na educação, permitindo uma análise mais completa e representativa das percepções e experiências dos educadores, em diferentes contextos de ensino.

4.5 RELAÇÃO PROFESSOR, FAMÍLIA E ESCOLA

A relação entre professor, família e escola é de extrema importância ao desenvolvimento e ao sucesso educacional das crianças. Essa parceria eficaz entre esses atores cria um ambiente de apoio mais amplo, que contribui para o crescimento saudável e o aprendizado dos alunos.

Os participantes foram convidados a se manifestar quanto à relação professor, família e escola na instituição em que atuam. Para 93,5% dos docentes, integrantes do sistema municipal de ensino de Erechim, a relação entre estes, família e escola é considerada boa; 3,9% analisam a relação como ruim, e 2,6% não quiseram opinar. Os professores da rede estadual, em suas percepções, não se distanciaram dos docentes do SME de Erechim. Para 92,1% dos docentes pertencentes às escolas estaduais, a relação professor, família e escola é considerada boa; para 3,7%, é ruim, e 4,2% dos participantes não quiseram opinar.

Ao analisar os dados com base no recorte realizado pela pesquisa, verificou-se que, em ambas as esferas (municipal e estadual), a relação entre os integrantes da comunidade escolar é considerada boa, não se mostrando como um problema, uma dificuldade na efetivação do direito à educação.

A boa relação entre a comunidade escolar se efetiva quando se estabelece uma comunicação aberta e constante entre a família e a escola. Isso pode incluir reuniões regulares de pais e professores, boletins informativos, *e-mails*, aplicativos escolares ou outras formas de troca de informações.

A participação ativa dos pais na vida escolar dos filhos é crucial. Pode envolver comparecimento a reuniões escolares, participação em eventos escolares, voluntariado em atividades extracurriculares, entre outros. Pais e professores devem procurar entender os desafios e perspectivas uns dos outros. Compreender as expectativas, preocupações e abordagens de cada parte contribui para um ambiente de colaboração. Outros pontos, tais como mensagens consistentes, acompanhamento e envolvimento dos pais nas atividades escolares das crianças e estudantes, tanto no ambiente escolar, quanto em casa, além da resolução conjunta dos problemas, tendem a ser excelentes aliados na manutenção de uma boa relação entre os integrantes da comunidade escolar.

Para o fechamento desse debate, considera-se que a colaboração eficaz entre a família e a escola cria uma base sólida ao sucesso educacional e emocional das crianças. Ambos desempenham papéis complementares no desenvolvimento holístico dos alunos.

4.6 O PROFESSOR E AS TECNOLOGIAS: COMO VAI ESSA RELAÇÃO?

O papel do professor em relação às novas tecnologias é cada vez mais crucial. No mundo em constante evolução tecnológica, os educadores precisam adaptar suas práticas pedagógicas, para integrar as novas ferramentas, de forma eficaz, ao processo de ensino e aprendizagem. Isso envolve não apenas dominar as tecnologias em si, mas, também, entender como usá-las, a fim de enriquecer o conteúdo educacional, promover a participação dos alunos e desenvolver habilidades relevantes para o século XXI, tais como pensamento crítico, criatividade, colaboração e comunicação. A pesquisa buscou saber dos docentes qual era a relação deles com as tecnologias. Na rede estadual, 61,3% dos participantes considerou boa ou ótima a sua relação com as tecnologias. Na aceção de alguns docentes, a tecnologia se mostra como uma excelente aliada:

Tenho utilizado cada vez mais as tecnologias em minhas aulas e planejamentos. Tenho um bom domínio das tecnologias, e isso favorece, agiliza e torna as aulas muito mais dinâmicas. (Professor Rede Estadual 1, 2023).

Possuo bom conhecimento, que me permite utilizar de tecnologia durante algumas aulas sem maiores problemas, e consigo de certa forma auxiliar meus colegas em algumas dificuldades. (Professor Rede Estadual 2, 2023).

O desafio para o uso das tecnologias pelos professores envolve uma série de aspectos complexos. Muitos educadores podem enfrentar barreiras relacionadas à falta de acesso adequado a equipamentos tecnológicos e à conectividade confiável ou, até mesmo, resistência à adoção de novas tecnologias, devido à falta de familiaridade com essas ferramentas, à falta de treinamento adequado, ou à preocupação com a substituição de métodos de ensino tradicionais. Para 32,6% dos participantes da rede estadual, a relação é considerada razoável ou média, e para 6,1%, a relação com as tecnologias se revela dificultosa ou ruim. No relato de alguns docentes, as justificativas apareceram:

Às vezes sinto dificuldade em utilizar certas tecnologias, mas procuro ajuda quando necessário com os colegas da escola. (Professor Rede Estadual 3, 2023).

Tenho limitação em relação às tecnologias. (Professor Rede Estadual 4, 2023).

Importante, mas não substitui o professor, o contato com os colegas e a relação de leitura e tentativas de escritas manuais. (Professor Rede Estadual 5, 2023).

Na visão de 86,25% dos professores pertencentes ao sistema municipal de ensino de Erechim, a relação com as tecnologias é considerada boa e/ou ótima, destacaram que:

Faz parte do meu planejamento e pesquisa. A minha principal fonte de autoformação continuada. (Professor Sistema Municipal 1, 2023).

São essenciais no planejamento e aplicação das aulas, facilitando o cotidiano do professor e fornecem inúmeras possibilidades de aprendizagem no trabalho pedagógico. (Professor Sistema Municipal 2, 2023).

Procuro aprender e acompanhar as mudanças tecnológicas e de gestão na educação. Quando encontro dificuldade, peço ajuda, humildemente, pois precisamos estar abertos para mudanças e novas aprendizagens. (Professor Sistema Municipal 3, 2023).

As tecnologias fazem parte do cotidiano, facilitando e agilizando a comunicação, a conexão entre as pessoas. Assim, procuro me aperfeiçoar, por meio de formações e cursos para acompanhar os avanços tecnológicos que nos são disponibilizados. (Professor Sistema Municipal 4, 2023).

Na percepção de 13,75% dos professores municipais de Erechim, participantes da pesquisa, a relação com as tecnologias se apresenta como razoável ou média. Não houve nenhum registro que demonstrasse relação ruim com as tecnologias, entre os participantes.

Os professores desempenham um papel fundamental ao ajudar os alunos a desenvolverem competências digitais e a 'navegarem', de forma crítica e ética, no mundo digital. Em resumo, se o professor mantém uma boa relação de conhecimento com as tecnologias, pode atuar como mediador essencial entre elas e

o processo educacional, facilitando a integração dessas ferramentas, de maneira significativa e transformadora, na sala de aula.

4.7 FORMAÇÃO CONTINUADA OU ABERTURA E ENCERRAMENTO DE ANO LETIVO?

Iniciado o processo de colonização, os modos sociais e as exigências mercadológicas, em todas as suas nuances, sofreram diversas transformações e, nesse movimento, os profissionais necessitaram buscar, constantemente, formações específicas e aprimoramentos para exercer suas funções. Na educação, o processo não se diferencia, se se considerar que, diariamente, surgem novos desafios, aos quais buscam-se respostas. O professor deve estar apto a auxiliar na busca de resoluções.

Assim, a formação continuada de professores se apresenta como uma ferramenta a ser utilizada pelas instituições de ensino e suas mantenedoras, para auxiliar e formar seus docentes, auxiliando-os na busca de novas ideias e novas propostas ao aperfeiçoamento do ensino. Para Freire (1996, p. 25), “[...] quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado”. Na formação continuada, o docente passa a adquirir novos conhecimentos, saberes, que promovem sua transformação, ou seja, modificam sua maneira de pensar e agir.

A formação continuada se refere ao processo de aprendizagem e desenvolvimento profissional contínuo dos educadores. Isso pode envolver participação em cursos, *workshops*, seminários, leituras especializadas e outras atividades que visam a aprimorar as habilidades e os conhecimentos dos professores, de forma contínua. Essa formação é essencial para garantir que os educadores estejam atualizados com as práticas e teorias educacionais mais recentes, além de promover a melhoria contínua da qualidade do ensino.

Historicamente, a educação brasileira e a formação de professores iniciaram com a chegada dos jesuítas no território brasileiro. Situados no litoral, “entraram nas aldeias indígenas e foram fundando conventos e colégios” (Cruz; Costa, 2017, p. 47). Nesse período, ocorreu a catequização dos povos indígenas e a oferta

educacional para a elite da comunidade brasileira, disseminando a cultura e o modo de pensar do colonizador europeu. Na lição de Saviani:

[...] a educação instaurada no âmbito do processo de colonização, trata-se, evidentemente, de aculturação, já que as tradições e os costumes que se busca inculcar decorrem de um dinamismo externo, isto é, que vai do meio cultural do colonizador para a situação de objeto de colonização (Saviani, 2008, p. 27).

Os jesuítas, sabedores da importância de formar professores com base em sua concepção cultural e educacional, criaram um modelo formativo apto a servir a todos, bem como que perdurasse ao passar dos anos. Esse movimento ocorreu pelo fato de os jesuítas possuírem domínio completo sobre o currículo escolar. Expulsos os jesuítas, as ideias iluministas começaram a ser implantadas, com a reforma pombalina. Segundo Zotti (2004, p. 30), “dos Jesuítas a Pombal, a educação foi marcada pelo objetivo básico da formação da elite dirigente da sociedade colonial”.

Ao ponderar que, na época, a educação era pensada e voltada em prol da elite brasileira,

[...] a formação de professores deveria ser manipulada para atender tais interesses, por isso, percebe-se que a educação era direcionada de acordo com a identidade e classe social do aluno, assim como o ensino tinha as suas intenções ocultas e diferentes, conforme as classes sociais, o objetivo da modernização do ensino nos moldes do ensino europeu visava favorecer a nobreza e atender as necessidades do estado (Cruz; Costa, 2017, p. 47).

Dos jesuítas até aos dias de hoje, foram experimentados diversos modelos de educação e de formação de professores e, “nesse contexto, é necessário entender que a formação docente no âmbito de desenvolver os saberes, exige qualificação, valorização profissional e políticas adequadas para o trabalho do professor” (Cruz; Costa, 2017). Ainda, para os autores, “esse processo é recíproco com relação à escola em que o profissional atua e, principalmente, ao aluno que é, ou deveria ser, o objetivo principal da prática da formação continuada do professor” (Cruz; Costa, 2017, p. 47).

A formação docente é um processo de maturação do indivíduo, que ocorre a partir das experiências dos professores da instituição formadora, e dos próprios

sujeitos (formandos). A pesquisa realizada com os professores apontou que, em ambas as esferas pesquisadas (municipal e estadual), os docentes, em geral, estão satisfeitos com as formações continuadas ofertadas pelas mantenedoras. No SME, 83% dos participantes manifestaram sua satisfação com as formações; 8,5% disseram que não estavam satisfeitos, e 8,5% não quiseram opinar. Os entrevistados manifestaram-se positivamente quanto à formação ofertada pelo sistema municipal de ensino, não havendo nenhuma manifestação escrita contrária às formações e aos conteúdos formativos. Três entrevistados(as) afirmaram que, além de existir:

[...] as formações, acontecem de acordo com cada nível e os assuntos são conforme suas necessidades, ou nas escolas (direção responsável pela organização), ou juntamente com todos os professores (A secretaria de educação é responsável pela organização). (Professor Sistema Municipal 5, 2023).

[...] a formação continuada é organizada pela Secretaria de Educação e alguns momentos pelas escolas. São destinados alguns momentos no decorrer do Calendário Escolar para esta finalidade e os temas abordados são do cotidiano escolar e da prática pedagógica. Sempre para auxiliar e melhorar o desenvolvimento da Educação Municipal. (Professor Sistema Municipal 6, 2023).

Existe na escola que atuo, em parceria com a UFFS, desenvolvido pela Professora Flavia. Eu gosto muito, acho muito importante que a universidade pública esteja dentro das escolas públicas. Aprendo e qualifico minha prática, sempre. (Professor Sistema Municipal 7, 2023).

No universo de 160 participantes da rede estadual, 16,5% não quiseram opinar sobre o tema formação continuada. Para 73,2% dos docentes da rede citada, a formação ofertada é satisfatória. Três professores destacaram que as formações existem e são:

[...] fornecidas pela Seduc e também organizadas pela direção da escola. Todos são responsáveis pelas formações, pois trabalhamos de forma integrada. (Professor Rede Estadual 6, 2023).

[...] fornecidas pela Seduc no portal da educação. Temos formação na escola organizada pela gestão, estudos de documentos, PPP e outros. (Professor Rede Estadual 7, 2023).

[...] normalmente, *online*, as promovidas pela Seduc RS, e presencial as promovidas pela direção escolar. (Professor Rede Estadual 8, 2023).

O percentual de insatisfação com as formações continuadas ficou em 10,4% entre os professores estaduais. Para uma das participantes, a formação continuada existe, porém:

Fora da realidade das escolas em que leciono, que são de estudantes de baixa renda; muitas vezes, eles mal têm lápis e caderno para estudar ou mesmo roupas para inverno. Estudantes que precisam de "vaquinha" da escola para ter cesta básica. Verbas para equipamentos melhores é algo raro, nem quadro branco temos, usamos ainda o de giz. Então, sim, a formação passou longe da nossa realidade. (Professor Rede Estadual 9, 2023).

Outras duas docentes sinalizaram que existe formação continuada, mas

Tudo muito corrido, acumulando com muitas atividades e planilhas para preencher, refazendo o mesmo serviço várias vezes, gerando perda de tempo para o que realmente seria mais importante. (Professor Rede Estadual 10, 2023).

[...] deixa muito a desejar. Os cursos são burocráticos, maçantes, não são interessantes e pouco informativos. [...] cursos EAD de baixa eficácia, os responsáveis são às vezes empresas e recursos humanos terceirizados. (Professor Rede Estadual 11, 2023).

Tem-se a formação como um mecanismo para democratizar o conhecimento, um instrumento possível de capacitação profissional do professor, na verdadeira acepção da palavra, porém, como se pôde observar com base no relato de três participantes, muitas vezes, não é esse o caminho percorrido pelos responsáveis pela oferta das formações.

O resultado de um bom trabalho passa pelo crivo de uma boa formação profissional contínua, que ofereça ferramentas ao docente, de modo a facilitar a sua atuação na hora de agir e que, também, o convide a refletir e a aumentar sua percepção crítica sobre o pensar e o ensinar. Partindo dessa proposição, das concepções ofertadas pelos teóricos supracitados e, principalmente, com base nos relatos de alguns docentes pertencentes à rede estadual, a formação continuada deveria ser repensada, de forma a abarcar as realidades de cada local.

Ao comparar os relatos dos professores do SME com os dos professores da rede estadual, sob a abrangência da 15ª CRE, é possível realizar apontamentos que contribuem para a compreensão dos dados. A Secretaria Municipal de Educação de Erechim, mantenedora das escolas municipais, pela aproximação com suas 19 instituições, alcança maior efetividade na realização de suas propostas de formação, conforme restou evidenciado na pesquisa.

Ao passo que a 15ª CRE, por ter em sua competência o atendimento a 41 municípios, totalizando 86 escolas, distancia-se mais da realidade local de cada Instituição. Nesse universo, também é oportuno considerar a dimensão do estado do Rio Grande do Sul, que, no ano de 2024, segundo dados da Secretaria Estadual de Educação, divulgados pelo GZH, conta com 2,3 mil escolas estaduais, distribuídas pelos seus 497 municípios. Com base nessas informações, questiona-se: é possível, na construção das formações continuadas, abranger a realidade e as especificidades de cada escola, inseridas em cada município do estado? Não seria por esse motivo a maior insatisfação docente quanto às formações continuadas oferecidas pelo Estado? A análise das respostas leva a essa conclusão: formações regionalizadas tendem a impactar com maior densidade no processo de formação continuada.

Também para que se alcance efetividade nos programas/projetos direcionados à formação continuada de professores, é perceptível a necessidade de pensá-la com base na escuta dos professores, os quais costumam retratar a realidade e a especificidade dos alunos de cada comunidade, de modo que recursos sejam aportados com o intuito de viabilizar as formações, a partir de suas realidades.

Muitos são os desafios a serem transpostos. Porém, no momento em que o professor fizer parte da construção das formações e, posteriormente, puder vivenciá-las, na prática, a troca de conhecimento entre docentes e profissionais do mesmo campo, será possível que esteja mais capacitado para orientar seus discentes.

4.8 OS PROJETOS POLÍTICO-PEDAGÓGICOS NAS ESCOLAS

A gestão escolar, quando adotada sob uma ótica democrática, apresenta características e requisitos específicos. Para efetivá-la, é essencial seguir procedimentos que fomentem o envolvimento, o comprometimento e a participação de todas as pessoas. Isso implica desempenhar funções que fortaleçam a presença e a atuação dos envolvidos. A abordagem democrática da gestão envolve o exercício do poder, incorporando processos de planejamento, tomada de decisões e avaliação dos resultados obtidos.

Essa abordagem visa a fortalecer a participação da comunidade escolar na administração da escola, descentralizando os processos de decisão e compartilhando responsabilidades, com o intuito de engajar todos os segmentos interessados na criação de propostas coletivas de educação, a fim de alcançar um objetivo comum: promover uma educação de qualidade.

Nessa perspectiva, os Projetos Político-Pedagógicos – PPPs das escolas desempenham um papel fundamental no direcionamento e na organização das práticas educacionais. Eles representam um documento norteador que reflete a identidade, os objetivos e os valores da instituição de ensino.

É no PPP que se define a identidade da escola, com indicação de sua missão, visão e valores. Ele proporciona uma orientação clara sobre os propósitos educacionais da instituição, ajudando a estabelecer uma cultura escolar coesa. O PPP leva em consideração as características específicas da comunidade em que a escola está inserida. Isso significa que as práticas educacionais são adaptadas para atender às necessidades e realidades locais, tornando a educação mais significativa e relevante.

Ao considerar a importância desse documento, a pesquisa também questionou os docentes sobre os Projetos Político-Pedagógicos das escolas em que atuam, com a finalidade de saber se os conheciam. Na rede estadual, 95,1% afirmaram que conhecem o PPP; 1,8% relataram que não o conhecem, e 3% não quiseram opinar. Para 94,1% dos docentes do sistema municipal, o PPP é um documento conhecido; 3,9% afirmaram desconhecer o PPP, e 2% preferiram não responder à pergunta.

Analisando-se os resultados, eles mostram-se satisfatórios, posto que o Projeto Político-Pedagógico, em sua construção e revisão, envolve diferentes partes interessadas, como professores, alunos, pais e membros da comunidade. É importante destacar que o PPP serve como base ao planejamento estratégico da escola. Ele estabelece metas, objetivos e ações específicas a serem implementadas, para alcançar uma educação de qualidade e promover o desenvolvimento integral dos alunos. Constitui-se, também, como ferramenta na avaliação regular das práticas e resultados da instituição de ensino, promovendo a melhoria contínua. Esse processo de avaliação permite ajustes e inovações, mantendo a escola alinhada aos desafios e mudanças educacionais.

Para Veiga, o Projeto Político-Pedagógico:

É um instrumento de trabalho que mostra o que vai ser feito, quando, de que maneira, por quem, para chegar a que resultados. Além disso, harmoniza as diretrizes da educação nacional com a realidade da escola, traduzindo sua autonomia e definindo seu compromisso com a clientela. É a valorização da identidade da escola e um chamamento à responsabilidade dos agentes com as racionalidades interna e externa. Essa idéia implica a necessidade de uma relação contratual, isto é, o projeto deve ser aceito por todos os envolvidos, daí a importância de que seja elaborado participativa e democraticamente (Veiga, 2001, p. 110).

Portanto, a elaboração, a implementação e a revisão contínua do PPP são essenciais para garantir que a escola cumpra sua função social, de forma eficaz, proporcionando uma educação de qualidade e alinhada às necessidades de seus alunos e da comunidade em que está inserida.

4.9 VALORIZAÇÃO SALARIAL DO MAGISTÉRIO

Ao longo da história, professoras e professores têm recebido salários nominais inferiores aos de outras categorias que também exigem ensino superior. Para corrigir essa disparidade e, em resposta a uma significativa mobilização popular, surgiram legislações que buscam valorizar a carreira docente, garantindo aumentos salariais acima da reposição da inflação aos educadores.

A valorização salarial dos docentes não apenas está prevista na Lei do Piso (Lei 11.738/2008), na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (art. 67, § 2º) e no Plano Nacional de Educação (Lei 13.005/2014 – Meta 18), mas, também, almeja posicionar o país em um novo e mais elevado patamar de desenvolvimento.

Ao considerar que se trata de um tema que envolve, diretamente, os docentes, a pesquisa ouviu a opinião deles quanto ao nível de satisfação com a sua remuneração. Antes dos resultados, é importante destacar que, no município de Erechim, a valorização do magistério público municipal vem estabelecida na Lei do Plano de Carreira e Remuneração, Lei 5.148/ 2011 e suas alterações. Atualmente, o salário inicial do professor municipal de Erechim, para o desempenho das funções docentes em 20 horas, com o título de graduação (Nível 2), é de R\$ 2.475,20 (dois mil, quatrocentos e setenta e cinco reais e vinte centavos). Os professores de Nível 1 são aqueles que possuem somente o ensino médio – magistério, e recebem, pela sua carga horária, o valor de R\$ 2.210,20 (dois mil, duzentos e dez reais e dez centavos).

Conforme previsão do Plano de Carreira, o docente que apresentar certificação de especialização (Nível 3), o salário passa a ser de R\$ 2.771,43 (dois mil, setecentos e setenta e um reais e quarenta e três centavos). Para detentores do diploma de mestrado (Nível 4), o salário passa a ser de R\$ 3.105,33 (três mil, cento e cinco reais e trinta e três centavos). Já para os docentes com diploma de doutorado (Nível 5), o salário é de R\$ 3.478,86 (três mil, quatrocentos e setenta e oito reais e oitenta e seis centavos).

O plano de carreira prevê, ainda, o aumento salarial no aporte de 8%, com o avanço nas classes, que se inicia pela letra “A” e vai até a letra “F”. A mudança de

uma classe para outra é realizada por critérios de merecimento, estabelecidos na própria lei. Para 79,7% dos participantes atuantes nas escolas municipais de Erechim, a remuneração foi considerada boa; 10,5% consideraram-na ruim; 0,7%, péssima, e 9,2% não quiseram opinar.

A percepção dos professores participantes da pesquisa da rede estadual distanciou-se, consideravelmente, da dos percentuais de respostas dos docentes municipais. Somente 21,3% dos docentes que atuam nessa rede consideraram sua remuneração boa, ao passo que 51,2% a consideraram ruim; 13,4%, péssima, e 14% não quiseram opinar.

A diferença nos percentuais de respostas pode se dar em função das diferenças salariais existentes entre os entes estatais. Um professor atuante na rede estadual, com 20 horas semanais, Nível 4 (possui licenciatura plena e uma especialização), recebe R\$ 2.431,49 (dois mil, quatrocentos e trinta e um reais e quarenta e nove centavos), uma diferença de R\$ 340,12 (trezentos e quarenta reais e doze centavos) em relação aos professores vinculados ao sistema municipal de ensino de Erechim. A diferença também se apresenta nos salários dos professores com mestrado (Nível 5) que, na Rede Estadual, recebem R\$ 2.652,27 (dois mil, seiscentos e cinquenta e dois reais e vinte e sete centavos), e com diploma de doutorado (Nível 6), cujo salário é de R\$ 2.873,28 (dois mil, oitocentos e setenta e três reais e vinte e oito centavos).

A valorização dos professores será evidenciada quando esses profissionais ingressam no setor público por meio de concurso, ocasião em que sua carga horária é ajustada às necessidades da profissão, e dispõem de tempo para planejamento individual e colaborativo, bem como com espaço para estudos. Nesse contexto, a estrutura de trabalho e a remuneração estão em consonância com sua formação. É fundamental que recebam salários justos e dignos, e desfrutem de boas condições de trabalho. A reorganização do tempo e dos espaços escolares são elementos adicionais, que contribuem para a valorização dos profissionais da educação, e que aparecem nas respostas a serem discutidas nos próximos tópicos. Na lição de Gatti e Barreto (2009), o entendimento é de que a:

[...] valorização da profissão de professor da educação básica passa pela própria formação dos docentes e pelas condições de carreira e de salários vinculadas a ela, bem como pelas condições concretas de trabalho nas escolas; políticas que visem contribuir para o desenvolvimento da profissionalidade (competência, qualificação mais aprofundada) e da profissionalização dos professores demandam a superação de alguns entraves para o exercício da docência, na direção de melhoria da formação e das aprendizagens das novas gerações (Gatti; Barreto, 2009, p. 252).

Com o objetivo de garantir a valorização salarial, a Meta 17 do Plano Nacional de Educação – PNE busca “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” (Brasil, 2014).

Ao longo dos seis anos estipulados pelo PNE, a meta não foi cumprida e, neste ano de 2024, momento em que o decênio de vigência do Plano Nacional de Educação chega ao fim, constata-se que ainda há um extenso percurso a ser percorrido a fim de atingir essa equiparação. Por isso, os esforços e as medidas continuam sendo imperiosos e imprescindíveis.

Nesse contexto, a valorização implica a adequada remuneração dos professores, de modo que recebam os recursos necessários ao desempenho de suas funções e tenham participação ativa na formulação de políticas públicas para a educação, visando a construir suas carreiras com dignidade. Essa carreira abrange não apenas o trabalho realizado no ensino, mas, também, diversas outras atividades dentro do ambiente escolar, incluindo a sua própria formação continuada. Em 2004, vinte anos passados, Oliveira (2004) já alertava sobre a complexidade do exercício docente:

O trabalho docente não é definido mais apenas como atividade em sala de aula, ele agora compreende a gestão da escola no que se refere à dedicação dos professores ao planejamento, à elaboração de projetos, à discussão coletiva do currículo e da avaliação. O trabalho docente amplia o seu âmbito de compreensão e, conseqüentemente, as análises a seu respeito tendem a se complexificar (Oliveira, 2004, p. 1132).

Quem sabe o grande desafio para os documentos normativos que guiam o processo de valorização dos profissionais da educação básica seja: articular um

discurso fundamentado, politicamente, na realidade local, com as oportunidades técnicas e políticas para sua efetivação, com o intuito de superar as questões identificadas na escuta dos docentes da rede estadual quanto à insatisfação salarial deles.

4.10 HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA, CONFORME DISPOSTO PELA LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, Lei nº 9.394/1996, estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, no Brasil. No contexto da promoção da igualdade racial e valorização da diversidade cultural, a LDB incorpora a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira nos currículos escolares.

A inclusão desses conteúdos na educação formal foi efetivada pela Lei nº 10.639/2003, que alterou a LDB e dispôs sobre a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira nas escolas de ensino fundamental e médio. Posteriormente, a Lei nº 11.645/2008 ampliou essa obrigatoriedade, incluindo, também, o ensino da História e Cultura Indígena.

As principais diretrizes relacionadas à História e Cultura Afro-Brasileira, conforme disposto na legislação, obriga que as escolas de ensino fundamental e médio incluam, no currículo oficial da educação básica, o estudo da História e da Cultura Afro-Brasileira, de forma a garantir o respeito à diversidade étnico-racial. A alteração na LDB também promoveu a inclusão de conteúdos, com vistas a combater o racismo, promover a igualdade racial e reconhecer a contribuição histórica, cultural e social dos afrodescendentes para a formação da sociedade brasileira.

Outrossim, a legislação destaca a necessidade de incluir, nos cursos de formação de professores, conteúdos relacionados à História e Cultura Afro-Brasileira, assegurando que os educadores estejam preparados para abordar esses temas, de maneira adequada e respeitosa. Em uma das perguntas, os participantes

foram convidados a responder se, na escola em que atuam, são desenvolvidas atividades curriculares sobre a temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, conforme disposto pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira.

Entre os participantes pertencentes ao SME de Erechim, 68,6% afirmaram que, em suas escolas, são desenvolvidas atividades com a temática supracitada; 10,5% afirmaram que tais atividades curriculares não são desenvolvidas, e 20,9% responderam que, às vezes, as atividades previstas na legislação são desenvolvidas.

Comparando os dados acima com os percentuais da rede estadual, é possível afirmar que, nas escolas estaduais pesquisadas, a legislação é cumprida com maior efetividade do que nas escolas municipais de Erechim. Dos entrevistados, 95,5% afirmaram que, sim, existem, em suas escolas, atividades com vistas a cumprir a LDB; somente 4,5% afirmaram que, em suas escolas, não existem atividades curriculares que contemplam a temática da História e Cultura Afro-Brasileira.

Da análise dos percentuais, é possível sugerir que o sistema municipal de ensino de Erechim, por intermédio de sua mantenedora, em conjunto com as equipes diretivas e coordenações pedagógicas, realize uma reestruturação curricular, a qual consiga dialogar com a temática, de maneira mais eficaz. Os materiais didáticos e paradidáticos devem ser revistos e adequados, a fim de contemplar a diversidade étnico-racial brasileira, garantindo a representação adequada da História e Cultura Afro-Brasileira.

O sistema municipal poderá, também, além de rever os conteúdos curriculares, agregar, em suas ações, o que a própria legislação sugere, como a promoção de eventos, atividades e projetos que valorizem a cultura afro-brasileira, como forma de enriquecer a vivência dos alunos e promover a compreensão intercultural.

Essas diretrizes sugestivas visam a superar estereótipos, preconceitos e discriminações, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva. A implementação efetiva dessas diretrizes depende da articulação entre as instituições educacionais, os sistemas de ensino, os professores, a sociedade civil e demais atores envolvidos no processo educativo.

4.11 ESTRUTURAS FÍSICAS ESCOLARES: SUFICIENTES OU INSUFICIENTES?

Embora a presença de uma infraestrutura física adequada e o fornecimento de recursos educacionais não sejam garantias automáticas de uma boa aprendizagem, a falta desses recursos pode impactar, adversamente, o desempenho dos alunos. O que realmente importa para uma aprendizagem eficaz não é apenas a disponibilidade dos recursos, mas, também, a sua qualidade e como são, efetivamente, utilizados (Gamoran; Secada; Marrett, 2000).

As boas estruturas físicas escolares desempenham um papel crucial no ambiente de aprendizagem, pois fornecem um espaço seguro, confortável e propício aos estudantes, professores e funcionários. Uma infraestrutura escolar bem planejada pode influenciar, positivamente, o bem-estar dos alunos, promovendo a concentração, a colaboração e a motivação para aprender. Além disso, instalações adequadas, como laboratórios, bibliotecas, áreas de recreação e espaços para atividades esportivas, podem enriquecer a experiência educacional dos discentes, oferecendo oportunidades ao seu desenvolvimento.

Na pesquisa, buscou-se saber dos participantes a opinião deles quanto às estruturas físicas das instituições em que atuam. Para 72,6% dos docentes da rede estadual, pertencentes ao COREDE Norte e que estão sob a abrangência da 15ª CRE, as estruturas físicas atualmente disponíveis são suficientes ao desenvolvimento das atividades escolares; para 21,3%, as estruturas são insuficientes, e 6,1% não quiseram opinar sobre o tema. Na percepção dos professores que atuam nas escolas municipais de Erechim, 62,1% afirmaram que as estruturas são suficientes; 32,7% julgaram-nas insuficientes, e 5,2% não quiseram opinar.

Por mais que a maioria dos participantes afirme que os espaços sejam suficientes, é importante destacar que o acesso a boas instalações, também, pode reforçar o orgulho da comunidade escolar, promovendo um senso de pertencimento e identidade com a instituição de ensino. Assim, as evidências indicam que é crucial

atribuir a devida importância à infraestrutura escolar, de modo a garantir o bem-estar dos estudantes e proporcionar condições de equidade e acessibilidade nas escolas públicas, seja no âmbito municipal ou no estadual.

4.12 INTERFERÊNCIAS NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

As dificuldades econômicas e financeiras das famílias podem representar um impacto significativo no processo de ensino e aprendizagem. Vários fatores relacionados à situação financeira das famílias podem influenciar, negativamente, o desempenho acadêmico e o desenvolvimento educacional das crianças e estudantes. Famílias com dificuldades financeiras podem enfrentar desafios para fornecer os recursos educacionais adequados, como livros, material escolar, acesso à *Internet* e dispositivos eletrônicos. Essa falta de recursos pode limitar o engajamento e a participação efetiva dos alunos nas atividades escolares.

As dificuldades financeiras podem afetar, também, a saúde e a nutrição das crianças, o que, por sua vez, pode influenciar sua capacidade de concentração e aprendizado, na escola. A desnutrição e os problemas de saúde não tratados podem prejudicar o desempenho na aprendizagem. A instabilidade financeira, no caso das famílias, não atinge somente a esfera do visível. A falta de recursos para investir em alimentação, vestuário e materiais escolares, pode criar um ambiente estressante para as crianças, adolescentes e jovens, afetando seu bem-estar emocional. O estresse e a ansiedade podem interferir na capacidade de concentração, na motivação para aprender e na disposição para participar das atividades escolares.

Em ambientes em que a educação remota ou o uso da tecnologia são essenciais, famílias com recursos limitados podem ter dificuldades para garantir a conectividade e o acesso a dispositivos eletrônicos adequados, o que prejudica a participação efetiva em atividades de aprendizado *on-line*, situação que restou escancarada durante a pandemia de Covid-19.

Os participantes, também, foram convidados a responder à seguinte pergunta: “Na sua percepção, as dificuldades econômicas e financeiras das famílias ou responsáveis pelas crianças/estudantes, interferem no processo de ensino-

aprendizagem?” Para 69,5% dos professores da rede estadual, existem interferências no processo de ensino e aprendizagem, quando as famílias enfrentam dificuldades econômicas e financeiras; 27,4% acreditam que, às vezes, pode haver interferência, e somente 3% afirmaram que as dificuldades econômicas e financeiras não interferem na aprendizagem das crianças/estudantes.

Na percepção de 72,5% dos docentes das escolas municipais de Erechim que participaram da pesquisa, as dificuldades econômicas e financeiras das famílias interferem no processo de ensino aprendizagem dos estudantes; 25,5% afirmaram que, às vezes, interferem, e 2% entenderam que a ausência de recursos financeiros nos núcleos familiares não acarreta interferência no processo de ensino e aprendizado dos estudantes.

Diante desses desafios, é fundamental que as instituições educacionais e os sistemas de ensino considerem estratégias para apoiar alunos em situações econômicas mais vulneráveis. Iniciativas como programas de assistência social, oferta de merenda escolar, concessão de bolsas e parcerias com organizações da comunidade podem desempenhar um papel importante na mitigação desses impactos e na promoção de uma educação mais inclusiva.

4.13 FATORES DE INTERFERÊNCIA NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

Os fatores de interferência no processo de ensino e aprendizagem são elementos que podem impactar, significativamente, a dinâmica e a eficácia da educação. Desde questões individuais, como motivação e habilidades dos estudantes, falta de alimentação, falta de moradia decente, até aspectos do ambiente escolar, como recursos disponíveis e interações sociais, são fatores que desempenham um papel crucial no desenvolvimento do ensino e da aprendizagem. Compreender e lidar com esses fatores é essencial para promover um ambiente educacional mais eficaz e inclusivo. Ao reconhecer e considerar tais influências, educadores podem adaptar suas estratégias de ensino e estudantes conseguem maximizar seu potencial de aprendizado.

A última pergunta do questionário convidava os participantes a refletir e opinar sobre os principais fatores de interferência no processo de ensino e aprendizagem. A pergunta foi estruturada com 5 opções, e ao professor possibilitou-se marcar as que, em sua percepção, mais interfeririam na aprendizagem de crianças/estudantes.

4.13.1 Fome e insegurança alimentar

A fome e a insegurança alimentar podem ter impactos significativos no processo de ensino e aprendizagem. A falta de acesso regular a alimentos nutritivos e suficientes pode prejudicar o aprendizado e o desenvolvimento educacional das crianças e jovens. Assim, uma dieta inadequada pode resultar em ausência de energia e dificuldade de concentração.

Crianças e adolescentes que enfrentam fome podem estar mais propensos a sentir cansaço e desinteresse durante as atividades escolares. Para 64,4% dos participantes da rede estadual e 86,3% dos docentes das escolas municipais de Erechim, a fome e a insegurança alimentar são fatores que mais impactam no aprendizado de crianças e jovens, aparecendo em primeiro lugar na pesquisa.

Com o intuito de enfrentar esses desafios, é fundamental que as escolas, governos e comunidades adotem abordagens abrangentes, para combater a fome e a insegurança alimentar. Nesse intuito, pode haver a inclusão de programas de alimentação escolar, parcerias com organizações locais, conscientização sobre nutrição e apoio a famílias em situações econômicas mais vulneráveis. Garantir o acesso a refeições equilibradas não apenas contribui ao bem-estar dos estudantes, mas, também, promove um ambiente educacional mais inclusivo e propício ao aprendizado.

4.13.2 Falta de moradia decente

A falta de moradia decente, também, impacta, significativamente, o processo de ensino e aprendizagem das crianças e jovens. O dado apareceu em segundo

lugar na pesquisa, em que, para 53,7% dos participantes pertencentes à rede estadual e para 68% do sistema municipal de Erechim, após a fome e a insegurança alimentar, consideraram que a falta de moradia decente é o fator que mais impacta no processo de aprendizagem das crianças e jovens.

A instabilidade habitacional e as condições precárias de moradia podem criar desafios que afetam, diretamente, o desempenho escolar e o desenvolvimento socioemocional dos estudantes. Alguns dos impactos incluem estresse e ansiedade, considerando que viver em condições precárias, como moradias superlotadas, instáveis, ou em áreas de risco, pode gerar estresse e ansiedade nas crianças e adolescentes. O estresse constante pode prejudicar a capacidade de concentração e aprendizado na escola.

A falta de moradia decente, muitas vezes, significa a ausência de espaços adequados para estudo e concentração em casa. Crianças que não têm um ambiente tranquilo para fazer a lição de casa, ou estudar, podem enfrentar dificuldades em realizar suas tarefas acadêmicas. Na mesma linha, a instabilidade habitacional pode resultar em mudanças frequentes de residência, o que, por sua vez, pode levar a problemas de frequência e pontualidade escolar. Crianças que mudam constantemente de escola podem ter dificuldade em adaptar-se a novos ambientes e acompanhar o conteúdo escolar.

Com vistas a diminuir esses impactos, é fundamental que as escolas, comunidades e autoridades adotem ações efetivas, para lidar com a falta de moradia decente. Isso pode envolver programas de assistência habitacional, apoio psicossocial aos estudantes, parcerias com organizações locais e a conscientização sobre as necessidades específicas das crianças em situações de vulnerabilidade habitacional. A criação de um ambiente escolar inclusivo e sensível às condições de vida dos estudantes é crucial para garantir que todos tenham oportunidades iguais de aprendizado e desenvolvimento.

4.13.3 Dificuldade em obter material escolar

A dificuldade na obtenção do material escolar apareceu em terceiro lugar, como um dos fatores que impacta, negativamente, na aprendizagem. Na percepção de 44,5% dos professores da rede estadual e de 46,4% dos docentes das escolas municipais de Erechim, a dificuldade na obtenção dos materiais escolares causa interferência negativa na aprendizagem de seus estudantes.

Não se olvide que o acesso adequado a materiais educacionais é essencial ao engajamento dos alunos e à realização eficaz das atividades escolares. Algumas maneiras pelas quais a falta ou a dificuldade na obtenção de material escolar pode influenciar o processo de ensino e aprendizagem incluem a ausência de participação ativa da criança/estudante, que, ao não ter o material necessário, deixa de participar das atividades ou, até mesmo, deixa de ir à escola. A falta de cadernos, lápis, canetas e outros itens solicitados pelos professores, para a realização de atividades, pode limitar a capacidade dos alunos de acompanhar as atividades propostas.

A ausência de material escolar pode prejudicar a capacidade dos alunos de realizar tarefas de casa e trabalhos escolares. Isso pode resultar em atrasos nas entregas, baixo desempenho e, eventualmente, causar impacto nas notas avaliativas. Há que se considerar que estudantes que enfrentam dificuldades na obtenção de material escolar podem sentir-se desmotivados e menos envolvidos nas atividades educacionais. Da mesma forma, a falta de recursos pode impactar, negativamente, na disposição ao aprendizado. Assim sendo, a disponibilidade desigual de material escolar contribui para desigualdades educacionais. Alunos em situações de carência costumam enfrentar barreiras adicionais para alcançar seu potencial educacional.

Com o propósito de enfrentar esses desafios, é importante que escolas, comunidades e governos adotem medidas para garantir a igualdade de acesso ao material escolar, mediante programas de assistência a famílias em situação de vulnerabilidade financeira, doações de materiais, por meio de projetos comunitários, parcerias com empresas locais e a implementação de políticas educacionais inclusivas. Ao garantir que todos os alunos tenham acesso ao material escolar necessário, as instituições podem promover um ambiente educacional mais equitativo e propício ao aprendizado.

4.13.4 Dificuldade no acesso à água potável

Em último lugar, para os pesquisados, um dos fatores de interferência no processo de ensino e aprendizagem diz respeito ao acesso à água potável. Para 36,6% dos participantes da rede estadual e para 46,3% dos docentes do sistema municipal de ensino de Erechim, antes do acesso à água potável, a insegurança alimentar, a falta de moradia decente e a dificuldade na obtenção de material escolar possuem interferência maior no processo de ensino aprendizagem das crianças/estudantes.

A coleta dos dados permitiu a validação e o enriquecimento de informações imprescindíveis para pensar a educação regional. Os resultados serão essenciais na busca de uma compreensão aprofundada e contextualizada de fenômenos específicos, como formação continuada, valorização salarial, dentre outras. Ao entender as necessidades, desafios e oportunidades específicas dos professores, a partir de realidade vivenciada nos espaços escolares, os dados gerados podem orientar políticas e práticas relevantes.

4.15 DECOLONIZAR OS CURRÍCULOS: UMA ALTERNATIVA POSSÍVEL OU UM QUERER IRREALIZÁVEL?

A decolonização dos currículos da educação básica refere-se a um esforço para desvincular os conteúdos educacionais de perspectivas e estruturas coloniais, promovendo uma abordagem mais inclusiva, diversificada e crítica no ensino. Essa iniciativa busca superar visões eurocêntricas predominantes nos currículos, de forma a reconhecer e valorizar as contribuições de diversas culturas e grupos étnicos locais.

Sob esse prisma, após análise dos dados pesquisados, como uma possível alternativa a ser pensada, o autor propõe-se a apresentar uma possibilidade para a educação regional, qual seja, a decolonização do currículo escolar, por meio da

educação patrimonial e da valorização dos saberes populares locais, pois o currículo que se exhibe, no cenário nacional, vem contornado por um tradicionalismo, que é

[...] utilizado para a marginalização e a racialização de minorias étnicas e sociais, concorrendo, portanto, para a manutenção de pressões e privações materiais, culturais e intelectuais, destinadas a garantir a maleabilidade e as ideologias necessárias para a produção de massas docilizadas e alheias à sua própria condição subalternizada (Passos, 2018, p. 198-199).

A educação escolar emerge, ideologicamente, comprometida com os interesses que a moldaram, buscando influenciar os indivíduos a internalizar valores coletivos, defendidos pelo Estado. Por essa razão, estrutura-se, estrategicamente, como um espaço de socialização, fundamentado em ideais iluministas, que valorizam a objetividade e a racionalidade como elementos distintivos entre civilização e barbárie (Passos, 2018).

A abordagem de decolonização do currículo propõe a criação de um projeto educacional que incorpore e valorize culturas, povos e visões de mundo historicamente marginalizados. Isso requer a produção de novos materiais didáticos, que incluam "textos" e textualidades que estimulem a crítica e o questionamento da realidade, sendo sensíveis à presença da divergência e do "outro". Esse "outro" é percebido como alguém que interpreta o mundo por meio de símbolos e referências enraizadas em sua própria cultura e experiência cotidiana, interagindo com um conjunto significativo e particular de perspectivas.

Sob uma ótica decolonial, essa dinâmica deve ser reconhecida como um fato que, simplesmente, atesta a diversidade e a pluralidade da experiência humana, sem hierarquizar ou estabelecer uma relação de mérito, ou valor, que classifique, ou distinga, as pessoas (Passos, 2018).

No contexto atual, pensar a educação em sua amplitude mais abrangente e adotar os princípios da educação patrimonial, assim como considerar a produção do conhecimento histórico em suas dimensões específicas, implica um esforço conjunto em direção a um exercício epistemológico verdadeiramente libertador. Isso se dá, porque essa abordagem não exclui a subjetividade como parte do conhecimento e como elemento integrante de seus processos constitutivos. Portanto, reconhece-se a

relevância de valorizar a lógica da afetividade na relação de ensino e aprendizagem e de utilizá-la como um orientador nesse empreendimento, que desafia os antigos paradigmas cartesianos e positivistas. O objetivo é recontar a história do país, para além das narrativas estabelecidas pelos "vencedores".

Com foco nessa perspectiva:

[...] o conceito de cultura está relacionado ao de diferença e tolerância, pois, na relação com o outro, é preciso compreender que o diferente se torna essencial. Sendo assim, faz-se necessário respeitar a cultura diferente, a fim de o diálogo enriquecedor entre as diversas expressões culturais ser estabelecido. Essa atitude de respeito revela amadurecimento quando se vivenciam as diferenças culturais. No entanto, para isso ocorrer, é importante o desenvolvimento da tolerância no sentido de admitir outras maneiras de pensar, de agir e de sentir distintas das nossas (Quijano, 2005, p. 97).

Certamente, repensar os currículos da educação brasileira, os quais foram formatados com base em uma ideia eurocêntrica, cujo modelo vem sendo disseminado, desde o início da história da própria educação, não é tarefa fácil e que se efetiva de um momento para outro. Decolonizar o currículo não significa nivelar por 'baixo' e deixar de garantir o direito da criança/estudante ao ensino, implica, todavia, uma ideia de desconstrução hegemônica das visões da ciência e de como fazer a ciência, abrigando, no processo de construção do conhecimento, a pluralidade de cultura, com o envolvimento das diversidades sexuais, étnico-raciais, os processos produtivos de conhecimento, fazendo com que esse movimento seja a engrenagem a movimentar o que Quijano (2005) definiu como decolonização de saberes e a decolonização do poder.

O poder colonial é um dos elementos constitutivos e específicos de um padrão mundial de poder capitalista. Se funda na imposição de uma classificação racial/étnica da população do mundo como pedra angular daquele padrão de poder, e opera em cada um dos planos, âmbitos e dimensões, materiais e subjetivas, da existência cotidiana e da escala social (Quijano, 2005, p. 76).

Por conseguinte, é fundamental refletir sobre como a escola tem preparado os indivíduos para lidar com questões, como tolerância, diversidade, respeito, cidadania

e valores. A pesquisa revelou que, para uma média de 71% dos professores, as dificuldades econômicas financeiras das famílias ou responsáveis pelas crianças/estudantes, assim como a fome/insegurança alimentar e falta de moradia prejudicam, consideravelmente, o processo de ensino e aprendizagem. Com esse dado, seria importante analisar como as escolas abordam a problemática da miséria e da desigualdade social, e como confrontam essas reflexões com a realidade da sala de aula, especialmente, considerando como essas questões são abordadas no texto curricular.

Partindo da premissa de que o currículo reproduz o que o Estado legitima como conhecimento, segue-se disseminando um saber que reflete “o olhar dos grupos dominantes sobre as questões que envolvem a discussão sobre classe, gênero, raça e nação” (Passos, 2018, p. 201).

O discurso do currículo tem o poder de autorizar ou desautorizar, legitimar ou deslegitimar, incluir ou excluir. Nesse processo, os indivíduos são moldados como sujeitos distintos, posicionados ao longo de diversos eixos de autoridade, legitimidade, divisão e representação. Existe, portanto, uma ligação estreita entre o currículo e a própria transformação do sujeito. O currículo, juntamente com outros discursos, contribui para definir quem é esse sujeito. Por essa razão, o currículo transcende a mera construção cognitiva e vai além da formação de conhecimento, no sentido psicológico. Ele representa a construção da identidade como sujeitos (Silva, 2009).

Mas afinal, em que momentos, na escola, a subversão colonizadora se manifesta?

As datas comemorativas são um dos mecanismos representativos mais visíveis e onipresentes no ambiente escolar, onde tradicionalmente celebra-se o “Dia do Índio”, o “Dia do Negro”, o “Dia da Mulher”, o “Dia do Imigrante”, a “Semana da Pátria” etc. As datas comemorativas ilustram o processo de colonização do currículo, elas empobrecem as reflexões sobre os conflitos sociais, apartando-as do todo, não problematizando as realidades dos sujeitos representados e perpetuando suas representações alienadas, descoladas dos contextos históricos e sociais onde estão inseridas (Passo, 2018, p. 202).

Quando o indivíduo se aproxima de seu patrimônio cultural, por meio da educação, desencadeia-se um processo mais amplo que o conecta à sociedade, situando-o, politicamente, em uma dinâmica que o aborda, de maneira positiva. Por essa razão, Freire (1989) afirma que a educação precisa estar,

[...] em seu conteúdo, em seus programas, e em seus métodos, adaptada ao fim que se persegue: permitir ao homem chegar a ser sujeito, construir-se como pessoa, transformar o mundo, estabelecer com os outros homens relações de reciprocidade, fazer a cultura e a história (Freire, 1989, p. 54).

Esse processo preenche sua existência com significados históricos, envolvendo-o em uma extensa teia de pertencimento junto a outros atores sociais que, assim como ele, também carregam consigo os valores, tradições, memórias e modos de vida do ambiente o qual habitam.

Quando se fala em decolonização do currículo, fala-se de uma ação que implica, em primeiro lugar, torná-lo crítico e conectado à realidade (Santos, 2010). Essa sensibilização, necessária e fundamental, emerge da interação da escola com o entorno, em que a memória e o patrimônio dos que pertencem àquele local são reconhecidos como direitos sociais. A proteção e a valorização desses elementos envolvem a construção de um senso de pertencimento, o apreço pelas tradições, saberes e histórias, que incorporam a comunidade local como parte de algo maior: a identidade cultural.

Fortalecer a relevância dos conhecimentos e culturas de um determinado espaço, ou comunidade, é uma iniciativa crucial para desmontar estigmas, estereótipos e qualquer tipo de narrativa excludente, que tenha sido, historicamente, estabelecida e enraizada. Quando esse movimento se dá pela educação, permite “[...] ao homem chegar a ser sujeito, construir-se como pessoa, transformar o mundo, estabelecer com os outros homens relações de reciprocidade, fazer a cultura e a história” (Freire, 1999, p. 52).

A ênfase de Quijano (2005) na colonialidade do poder destaca as narrativas subalternas e marginalizadas. Na educação, significa incorporar no currículo histórias e perspectivas que, muitas vezes, foram omitidas, ou distorcidas. A

omissão de parte da história brasileira, e que ilustra a perspectiva de Quijano, foi transformada em poesia e cantada pela Escola de Samba Unidos do Tuiuti (2018), com o enredo *Meu Deus, meu Deus, está extinta a escravidão?*

E assim, quando a lei foi assinada, uma lua atordoada assistiu fogos no céu.
Áurea feito o ouro da bandeira, fui rezar na cachoeira contra bondade cruel.
Meu Deus! Meu Deus! Se eu chorar não leve a mal. Pela luz do candeeiro,
liberte o cativo social. Não sou escravo de nenhum senhor.

Quijano (2005) destaca a necessidade de conscientização e ação contra as estruturas coloniais. Na educação, isso se traduz em promover a consciência crítica entre os estudantes, capacitando-os a reconhecer e desafiar as injustiças e desigualdades presentes nos sistemas educacionais. O autor enfatiza a diversidade cultural e étnica como parte intrínseca da América Latina. A decolonização da educação e do currículo implica reconhecer e celebrar essa diversidade, garantindo que os currículos e práticas pedagógicas reflitam as diferentes culturas presentes na sociedade.

Embora Aníbal Quijano não tenha desenvolvido um tratado específico sobre a decolonização da educação, suas ideias sobre a colonialidade do poder oferecem *insights* valiosos para repensar e transformar os sistemas educacionais, especialmente, em contextos latino-americanos. A aplicação de suas teorias à educação pode contribuir com uma abordagem mais justa, inclusiva e contextualizada.

No movimento de decolonizar a educação e o currículo, com base nos dados da pesquisa realizada no presente trabalho, destaca-se a importância de os professores se envolverem, ativamente, no processo de construção de conhecimento. Isso diz respeito às perspectivas que se estabelecem no contexto social, às verdades que são moldadas pelas subjetividades e à forma como se interpretam esses conteúdos. Integrar os conteúdos em sala de aula com o ensino das relações étnico-raciais, sociais, de gênero e valorização dos saberes locais, é um ato de decolonização, que permite resgatar as histórias individuais de cada um.

Precisa reflexionar sobre o que está sendo ensinado aos professores nas instituições acadêmicas e nas formações continuadas? Qual é o tipo de conhecimento oferecido a uma classe social tão subalternizada, como a dos professores, no Brasil, em seus diversos contextos? Como se desvincular de conhecimentos eurocêntricos, se sempre foram condicionados a se enxergar apenas dentro desse paradigma?

Sem a orientação de uma educação decolonizada, crítica e voltada ao afeto, a pedagogia, muitas vezes, manifesta-se em práticas que impedem o desenvolvimento da cidadania, transformando o ambiente escolar em um espaço que legitima a dominação e a exclusão de povos e culturas (Sodré, 2006). Em última análise, decolonizar o currículo é, fundamentalmente, lutar pela construção de uma sociedade mais justa e menos desigual.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O percurso foi extenso, marcado por uma variedade de trajetos: alguns mais retilíneos, outros sinuosos, alguns caminhares fáceis, outros nem tanto. Assim se desenhou o caminho desta pesquisa, que apresenta considerações, provoca reflexões, traz à luz realidades regionais, mas, em momento algum, em nenhum tema, encerra o diálogo. Em vez disso, abre portas a novas investigações, novos estudos e um contato mais amplo com a comunidade escolar, de modo que a discussão, fundamentada pelo direito fundamental à educação, possa ser dialogada,

pensada e construída com aqueles que estão, diretamente, envolvidos no efetivo desenvolver da educação, na região do COREDE Norte.

O cantor e compositor Gilson Vieira da Silva, conhecido, artisticamente, como Gilson, compôs, no ano de 1979, uma canção que diz: “Eu tenho andado tão sozinho ultimamente, que nem vejo à minha frente, nada que me dê prazer. Sinto cada vez mais longe a felicidade, vendo em minha mocidade tanto sonho perecer”.

A poesia da letra pode, facilmente, assemelhar-se com ao sentimento deste pesquisador, estudando e analisando os dados, frutos de uma pesquisa de campo regional, que desempenhou um papel crucial na geração de conhecimento e na compreensão de temas que permeiam a educação, na área geográfica delimitada pelo estudo. Essa abordagem envolveu a coleta de dados, diretamente, com professores atuantes no ensino, tanto da esfera estadual quanto da municipal de Erechim, proporcionando, assim, uma perspectiva única e contextualizada.

A educação, como fundamental, vem assegurada pelo texto constitucional e por outras legislações infraconstitucionais que, se efetivadas, elevariam a educação nacional a outro patamar, pondo fim a reportagens que anunciam “IBGE revela desigualdade no acesso à educação” (Agência Brasil – Rio de Janeiro, 2023), “Pesquisa aponta desigualdades entre pretos e brancos na educação” (Agência Brasil - São Paulo, 2023), e tantas outras, rotineiramente, anunciadas.

Apesar do citado, o autor do presente estudo não se omite de, no primeiro capítulo, trazer um recorte sobre o direito à educação, em que foi traçada uma linha do tempo, marcada pelos principais momentos históricos da educação brasileira, desenvolvendo, assim, a distinção entre direitos humanos e direitos fundamentais. Além disso, à luz das legislações vigentes, realizou-se estudo, para a identificação das responsabilidades no que tange ao dever de oferta da educação básica.

Verificou-se que a educação brasileira, direito fundamental assegurado pela Constituição Federal de 1988, regulamentada por diversos documentos legais, preconiza, em seu escopo, a plena realização do ser humano, a sua inserção no contexto de um Estado Democrático e, até mesmo, a qualificação ao mundo do trabalho. Contudo, quando se analisam os dados educacionais, no cenário brasileiro, restou claro a não inclusão das minorias nos espaços escolares e no

desenvolvimento de processos próprios de aprendizagem, evidenciando que eles continuam nas plateias como espectadores, restando-lhes a proposição de projetos de construção de ações afirmativas, com vistas a garantir seus direitos.

A contrariedade reside, justamente, no fato de haver uma legislação que garante a adoção de políticas públicas, com vistas a assegurar o direito fundamental à educação a todo cidadão, sem distinção de raça e cor e, até o momento, os passos são lentos na sua efetivação.

No segundo capítulo, abordaram-se as competências em matéria legislativa de educação no federalismo brasileiro, suas principais fontes, sua colocação nos estatutos universais e seu tratamento na Constituição Federal de 1988. O Brasil, por ser uma república cujo pacto federativo prevê a indissolubilidade de seus entes, tratou, na CF/88, de distribuir as competências para com o dever educacional entre os integrantes do poder público. A União ficou responsável por legislar sobre a estrutura educacional e, principalmente, por financiar e assessorar os demais entes no desenvolvimento de projetos educacionais.

Os estados devem atender, prioritariamente, ao ensino médio, e dar suporte técnico e financeiro aos municípios no atendimento dos anos finais do ensino fundamental. O ente municipal restou encarregado de organizar e ofertar a educação infantil em creches e pré-escolas, bem como o ensino fundamental. Porém, o que se percebe, a partir da análise dos dados, é que a efetivação das ações afirmativas, voltadas à educação, passa, necessariamente, pelo financiamento, o qual acabou sendo limitado e retirado pela própria União.

“Prepare o seu coração. Pras coisas que eu vou contar. Eu venho lá do sertão. Eu venho lá do sertão. Eu venho lá do sertão. E posso não lhe agradar” (Geraldo Vandré, Disparada). A letra da canção se encaixa, perfeitamente, para anunciar o terceiro capítulo. Partindo da premissa de dar voz aos que fazem o processo educacional tomar forma, buscou-se investigar, com os professores em exercício do magistério, em escolas pertencentes aos municípios do COREDE Norte e sob a competência da 15ª CRE, bem como com os professores atuantes no sistema municipal de Erechim suas percepções sobre a idade; cor; nível de formação; nível de atuação; relação deles com as tecnologias; formação continuada,

e nível de satisfação; relação família e escola; conhecimento acerca dos Projetos Político-Pedagógicos; remuneração; se são desenvolvidas atividades curriculares sobre a temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, conforme disposto pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira; estruturas físicas dos espaços escolares; e as principais interferências no processo de ensino aprendizagem.

Com base nos dados coletados, é possível afirmar que, na concepção da maioria dos participantes, as estruturas físicas são suficientes ao desenvolvimento das atividades propostas; a relação entre família e escola é considerada boa e os docentes afirmaram possuir uma boa relação com as ferramentas tecnológicas. Outro ponto positivo e de convergência entre os docentes é o conhecimento dos Projetos Político-Pedagógicos das respectivas instituições.

As divergências de percepções apareceram quando o tema envolve a remuneração; para 51,2% dos participantes da rede estadual, esta é considerada ruim, já com relação aos professores municipais de Erechim, a remuneração é tida como boa por 79,7% dos participantes. Chama a atenção quando analisados os dados referentes à História e Cultura Afro-Brasileira. Percebe-se que, na rede estadual, é desenvolvida com maior efetividade (95,5%), diferentemente das escolas municipais de Erechim, em que somente 68,6% dos docentes afirmaram que a temática é trabalhada.

Entre convergências e divergências nos percentuais de respostas da pesquisa, destacando-se que a análise do questionário foi realizada no capítulo 3 deste trabalho, destaca-se mais uma convergência e uma divergência de percentuais que se gostaria de contextualizar, a fim de chegar-se às considerações finais.

As formações continuadas ofertadas aos professores das 19 escolas do sistema municipal de Erechim mostraram-se satisfatórias aos docentes, em um percentual maior comparado ao apresentado pelos docentes das escolas estaduais, talvez, pelo fato de que as formações sejam organizadas com um olhar mais focado à realidade do município. Com relação a esse dado, é importante refletir sobre o tema, com base nas necessidades e realidades locais em que as escolas estão inseridas. Quando a Secretaria Estadual de Educação pensa as formações

continuadas, visa a abranger todo vasto território estadual, não se atendo às especificidades locais, deixando-as às direções das escolas. Porém, a pergunta para a qual se precisa buscar respostas é: existe financiamento para as escolas desenvolverem essas formações?

A convergência surge em um tema sensível, e que deve ocupar tempo nas agendas dos agentes políticos, pois, tanto aos docentes estaduais quanto aos municipais, as dificuldades econômicas e financeiras das famílias ou responsáveis pelas crianças/estudantes interferem no processo de ensino e aprendizagem. Registra-se que, para os participantes, a fome e a insegurança alimentar, somadas à falta de moradia decente, são os principais fatores a interferir no processo de aprendizagem.

Quando esses dados aparecem, salienta-se que não são desconhecidos, fazem lembrar a música: “Quem tem fome, tem pressa”, então, fica-se a imaginar uma barriga a doer com fome diante de um professor desenvolvendo suas atividades, a partir das competências estabelecidas pela Base Nacional Comum Curricular. Qual dos dois deixará maiores marcas na criança e/ou estudante?

Nesse momento, tem gente morrendo de fome, no nosso Brasil. É a tristeza que a sociedade consome, me diz quem não viu. Quem tem fome, tem pressa, e não pode esperar. A fome é perversa. E não dá pra negar. E quem alimenta esse monstro do mal. É a desigualdade social. Tem barriga vazia fazendo chorar. Mas a cidadania tem uma missão. Fazer esse mundo se mobilizar. Pra nunca mais faltar o arroz e o feijão (Quem tem fome, tem pressa, 2020).

A partir dos dados coletados e das bibliografias utilizadas, questiona-se a contribuição da presente pesquisa como produto do Mestrado Interdisciplinar em Ciências Humanas. Provavelmente, a maior preciosidade foi ouvir os professores no interior do seu espaço de fala e traduzir suas percepções em dados possíveis de serem utilizados pela comunidade regional, para melhoria da educação. Não menos importante, a construção de alternativas e propostas para decolonizar o currículo e reestruturá-lo com base nas contribuições locais e na valorização dos espaços que promovem educação.

Com os resultados da pesquisa, ficou evidenciada a necessidade da formação docente em educação em direitos humanos, reconhecida e demandada desde a aprovação do Plano Nacional de Direitos Humanos, em 2006. Documento esse que estabeleceu diretrizes e metas à promoção e proteção dos direitos humanos no Brasil, destacando a importância da educação, nesse contexto. As Diretrizes Curriculares Nacionais de 2023 reforçaram essa necessidade, estabelecendo orientações para a formação de professores em diversos níveis de ensino, com ênfase à inclusão da educação em direitos humanos nos currículos escolares.

Além disso, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC, com sua atualização em 2017, também sublinha a importância da formação docente nesse sentido, destacando a necessidade de desenvolver competências relacionadas à promoção dos direitos humanos, da cidadania e da diversidade. Portanto, a formação docente em educação em direitos humanos demonstra-se essencial à construção de uma sociedade mais justa, inclusiva e democrática, na qual os direitos de todos sejam respeitados e promovidos.

Por fim, retornando ao trecho da letra de Gilson, o pesquisador gostaria muito de ter a possibilidade de reescrevê-la, futuramente, quando parte das propostas deste trabalho forem, minimamente, discutidas, ou pensadas, no fazer a educação regional. Sonhando, acredita que rabiscaria em folhas de caderno algo, neste sentido: “Eu tenho andado com muita gente, ultimamente, e vejo à minha frente, tantas coisas que me dão prazer. Sinto cada vez mais perto a felicidade, pois vi em minha dissertação, tantos caminhos a percorrer”.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo Estrutural**. São Paulo: Ed. Jandaíra - Coleção Feminismo Plurais (Selo Sueli Carneiro), 2020.

ARAUJO, Gilda Cardoso de. **Políticas Educacionais e Estado Federativo: Conceitos e Debates sobre a Relação entre Município, Federação e Educação no Brasil**. 1. ed. Curitiba: Appris, 2013.

ARAÚJO, Iara Soares de. FERRAZ, Gabriel de Oliveira. **A educação como direito fundamental dos povos indígenas no Brasil**. In: VI Colóquio Internacional Povos e Comunidades Tradicionais, 2019, p.477-485. Disponível em: http://coloquiointernacional.com/anais/vi_cptc/espaco_2/A%20EDUCACAO%20COM%20DIREITO%20FUNDAMENTAL%20DOS%20POVOS%20INDIGENAS%20NO%20BRASIL.pdf. Acesso em: 2 set. 2022.

Balanço do Plano Nacional de Educação 2023. Campanha Nacional pelo Direito à Educação. Disponível em: <https://media.campanha.org.br/acervo/documentos/Balanco-PNE-2023.pdf>. Acesso em: 3 jan. 2024.

BARBOSA, Antonio José. **O federalismo brasileiro**. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/jovemsenador/home/arquivos/textos-consultoria/o-federalismo-brasileiro>. Acesso em: 3 fev. 2023.

BARUFFI, Helder. A educação como um direito social fundamental: posituação e eficácia. **Educação e Fronteiras On-Line**, Dourados/MS, v.1, n.3, p.146-159, set./dez. 2011. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/educacao/article/view/1522>. Acesso em: 4 set. 2022.

BELLO, José Luiz de Paiva. Educação no Brasil: a História das rupturas. **Pedagogia em Foco**, Rio de Janeiro, 2001. Disponível em: <http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/heb14.htm>. Acesso em: 10 set. 2022.

BOAVENTURA, Edvaldo Machado. **Introdução ao Direito Educacional**. Rio de Janeiro: Instituto de Pesquisas Avançadas em Educação, 2004.

BONAVIDES, Paulo. A quinta geração de direitos fundamentais. **Revista Brasileira de Direitos Fundamentais & Justiça**, v. 2, n. 3, p. 82-93, 30 jun. 2008. Disponível em: <http://dfj.emnuvens.com.br/dfj/article/view/534>. Acesso em: 21 nov. 2022.

BONAVIDES, Paulo. **Curso de Direito Constitucional**. 19. ed. São Paulo: Malheiros, 2006, p. 571-572.

BRASIL. **Decreto nº 99.710, de 21 de novembro de 1990**. Promulga a Convenção sobre os Direitos da Criança. Brasília, 21 nov. 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/d99710.htm. Acesso em: 9 maio 2022.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. **Recurso Extraordinário** - RE: 482611 SC, Relator: Min. CELSO DE MELLO. Data de Julgamento: 23/03/2010. Data de Publicação: DJe-060 DIVULG 06/04/2010 PUBLIC 07/04/2010). Disponível em: <https://portal.stf.jus.br/processos/detalhe.asp?incidente=2391964>. Acesso em: 19 ago. 2022.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9.394, 20 de dezembro de 1996. Brasília, 20 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 2 set. 2022.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Brasília, 9 jan. 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 2 set. 2022.

BRASIL. Plano Nacional de Educação (PNE). **Lei Federal n.º 10.172**, de 9 de janeiro de 2001. Brasília, DF: MEC, 2001c.

BRAZ, Jacqueline Mayer da Costa Ude. **Teoria geral do direito constitucional**. Londrina: Editora e Distribuidora Educacional S.A., 2016.

CANDAU, Vera Maria *et al.* **Tecendo a cidadania**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

Censo Escolar 2021. Disponível em: https://download.inep.gov.br/censo_escolar/resultados/2021/apresentacao_coletiva.pdf. Acesso em: 10 jan. 2023.

CONSELHO REGIONAL DE DESENVOLVIMENTO NORTE. **Perfil Socioeconômico Corede Norte** – Porto Alegre, 2015. Disponível em: <https://governanca.rs.gov.br/upload/arquivos/201512/15134135-20151117103226perfis-regionais-2015-norte.pdf>. Acesso em: 13 dez. 2021.

COSTA, A. A.; WENCZENOVICZ, T.J. Educação escolar indígena no Litoral Norte do Rio Grande do Sul: ancestralidade e o Direito. **DIREITOS FUNDAMENTAIS & JUSTIÇA**, v. 40, p. 265-284, 2019. Disponível em: <https://dfj.emnuvens.com.br/dfj/article/view/691>. Acesso em: 3 set. 2022.

CRUZ, Evandro Costa; COSTA, Deuzeli Brandão da. A Importância da Formação Continuada e sua Relação com a Prática Docente. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**, edição 8, ano, 2, v. 3, p. 42-58, nov. 2017. ISSN:2448-0959.

CURY, C. R. J. Legislação educacional brasileira. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

CURY, Carlos Roberto Jamil; FERREIRA, Luiz Antonio Miguel. **Revista CEJ**, Brasília, Ano 13, n. 45, p. 32-45, abr./jun. 2009. Disponível em: <http://www.corteidh.or.cr/tablas/r23663.pdf>. Acesso em: 3 dez. 2022.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS. Assembleia Geral das Nações Unidas em Paris. 10 dez. 1948. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 20 nov. 2022.

DUARTE, Clarice Seixas. Direito público subjetivo e políticas educacionais. **São Paulo em Perspectiva** [online], v. 18, n. 2, p. 113-118, 2004. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-88392004000200012>.

DUSSEL, Enrique. Europa, Modernidade e Eurocentrismo. LANDER, Edgardo (org.) A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais: Perspectivas latinoamericanas. Buenos Aires: Clacso, 2005, p.24-32. Disponível em: http://biblioteca.clacso.edu.ar/gsd/collect/clacso/index/assoc/D1200.dir/5_Dussel.pdf Acesso em: 5 jan. 2022.

ERECHIM. **Lei n.º 5.148, de 30 de dezembro de 2011**. Estabelece o Plano de Carreira e remuneração do Magistério Público do Município de Erechim/RS, institui respectivo quadro de cargos e funções e revoga a Lei n.º 4.174, de 6 de agosto de 2007. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/rs/e/erechim/lei-ordinaria/2011/515/5148/lei-ordinaria-n-5148-2011-estabelece-o-plano-de-carreira-e-remuneracao-do-magisterio-publico-do-municipio-de-erechim-rs-institui-o-respectivo-quadro-de-cargos-e-funcoes-e-revoga-a-lei-n-4174-de-06-de-agosto-de-2007>. Acesso em: 11 fev. 2024.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GAMORAN, Adam; SECADA, Walter; MARRETT, Cora. **The Organizational Context of Teaching and Learning**: Changing Theoretical Perspectives. Nova Iorque: M. Hallinan Handbook of the Sociology of Education, Springer, 2000. Disponível em: https://bilder.buecher.de/zusatz/20/20853/20853790_lese_1.pdf Acesso em: 2 fev. 2024.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. de Sá. **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília, DF: Unesco, 2009.

GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa Qualitativa Tipos Fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 20-29. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rae/a/ZX4cTGrqYfVhr7LvVyDBgdb/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 9 set. 2022.

HAMZE, Amélia. **O Direito Educacional e o Direito à Educação**. Disponível em: <http://educador.brasilecola.uol.com.br/politica-educacional/o-direito-educacional-direito-educacao.htm>. Acesso em: 9 out. 2017.

HERKENHOFF, João Batista. **Curso de direitos humanos: gênese dos direitos humanos**. São Paulo: Acadêmica, 1994. v. 1.

HERRERA FLORES, Joaquín. **Los derechos humanos como productos culturales**. Crítica del humanismo abstracto. Madrid: Catarata, 2005.

JOAQUIM, Nelson. **Direito educacional brasileiro – História, teoria e prática**. Rio de Janeiro: Livre Expressão, 2009.

JR., Marcelo Casal. **Pesquisa aponta desigualdades entre negros e brancos na educação**. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2023-12/pesquisa-aponta-distorcoes-entre-negros-e-brancos-na-educacao>. Acesso em: 10 fev. 2024.

KONZEN, A. A. O direito a educação escolar. *In*: BRANCHER, L. N.; RODRIGUES, M. M. e VIEIRA, A. G. (org.). **O direito é aprender**. Brasília, DF: FUNDESCOLA/MEC, 1999. p. 659-668.

LUNGUI, S. Governo do RS amplia para 205 o número de escolas de Ensino Médio em tempo integral. **GZH**, 2024. Disponível em: <https://gauchazh.clicrbs.com.br/educacao/educacao-basica/noticia/2024/01/governo-do-rs-amplia-para-205-o-numero-de-escolas-de-ensino-medio-em-tempo-integral-clqy5c382002j013pj4bhsh20.html#:~:text=A%20rede%20estadual%20de%20ensino,Militar%2C%20e%20escolas%20t%C3%A9cnicas%20agr%C3%ADcolas>. Acesso em: 5 fev. 2024.

MELO FILHO, Álvaro. Direito Educacional: aspectos teóricos e práticos. Mensagem. **Revista do Conselho de Educação do Ceará**. Fortaleza, n. 8, 1982-1983.

MELO, Josimeire Medeiros Silveira de. **História da Educação no Brasil**. Coordenação Cassandra Ribeiro Joye. 2. ed. Fortaleza: UAB/IFCE, 2012. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/207142/2/Historia%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 10 set. 2022.

MIGNOLO, W. **Histórias locais, projetos globais**. Colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

MUNIZ, Regina Maria Fonseca. **O Direito à Educação**. Rio de Janeiro: Renovar, 2002.

NAÇÕES UNIDAS. Organização das Nações Unidas. **O que são os direitos humanos?** Disponível em: <https://www.ohchr.org/en/human-rights/universal-declaration/translations/portuguese?LangID=por>. Acesso em: 5 out. 2022.

NAMURA, Guilherme. **A estrutura federativa na Educação**. Disponível em: <https://radargovernamental.com.br/a-estrutura-federativa-na-educacao/>. Acesso em: 5 jan. 2022.

NOVELINO, Marcelo. **Direito Constitucional**. 2. ed. Rev. Atual. e ampl. São Paulo: Método, 2008.

OLIVEIRA, D. A. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 127-44, set./dez. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/NM7Gfq9ZpjpVcJnsSFdrM3F/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 5 jan. 2024.

OLIVEIRA, Elida. Acesso de negros a escolas cresceu na última década, mas ensino da cultura e história afro-brasileira ainda é desafio. **G1**, 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2020/11/20/acesso-de-negros-a-escolas-cresceu-na-ultima-decada-mas-ensino-da-cultura-e-historia-afro-brasileira-ainda-e-desafio.ghtml>. Acesso em: 24 ago. 2022.

PASINI, Ricardo Luiz. As Novas Configurações Familiares No Entendimento De Professores. In: WENCZENOVICZ, Thaís Janaina (org.). **Direitos humanos e educação: diálogos, práticas e reflexões interdisciplinares**. Joaçaba: Ed. Unoesc, 2021. Disponível em: <https://www.unoesc.edu.br/editora/livros-single/e-book-gratuito-direitos-humanos-e-educacao-dialogos-praticas-e-reflexoes>. Acesso em: 13 jan. 2023.

PASSOS, Joana Célia dos. **As desigualdades educacionais, a população negra e a Educação de Jovens e Adultos**. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pacto_nacional_em/artigos/de_sigualdades_educacionais_eja.pdf. Acesso em: 15 ago. 2022.

PEREIRA, Luciano Meneguetti. As dimensões de direitos fundamentais e necessidade de sua permanente reconstrução enquanto patrimônio de todas as gerações. **Revista Conexão Eletrônica**, Três Lagoas, v. 10, n. 1, p. 779-803, 2013.

PNAD Educação 2019: Mais da metade das pessoas de 25 anos ou mais não completaram o ensino médio. **Agência IBGE**, 2020. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/28285-pnad-educacao-2019-mais-da-metade-das-pessoas-de-25-anos-ou-mais-nao-completaram-o-ensino-medio>. Acesso em: 20 ago. 2022.

PONTES DE MIRANDA, Francisco Cavalcante. **Comentários à Constituição de 1967**, tomo I. São Paulo: RT, 1970.

POZZEBOM, Fábio Rodrigues. **IBGE revela desigualdade no acesso à educação e queda no analfabetismo**. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2023-06/ibge-revela-desigualdade-no-acesso-educacao-e-queda-no-analfabetismo>. Acesso em: 10 fev. 2024.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. Novo Hamburgo, RS: Feevale, 2013.

QUEM tem fome, tem pressa. Intérprete: Diversos. Compositores: Alexandre Silva De Assis / Leandro Roque De Oliveira / Gilson Bernini De Souza / Pedro Assad De Medeiros Torres. Ação Cidadania. 2020. Disponível em: <https://music.youtube.com/>. Acesso em: 10 fev. 2024.

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

RANIERI, Nina Beatriz. **Educação superior, Direito e Estado na Lei de Diretrizes e Bases (Lei n. 9.394/96)**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, Fapesp, 2002.

ROCHA. Cármen Lúcia Antunes. **Um Dia Pela Democracia**. Youtube, 26/10/2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=iZUutZAP2cg>. Acesso em: 20 nov. 2022.

SANTOS, B. S. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia dos saberes. *In*: SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Émina. **A educação como direito social e a escola como espaço protetivo e a escola como espaço protetivo de direitos: uma análise à luz da legislação educacional brasileira**. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022019000100508&script=sci_arttext. Acesso em: 15 dez. 2022.

SARLET, I. W. **A eficácia dos direitos fundamentais**. 6. ed. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2006.

SARLET, Ingo Wolfgang. **A eficácia dos direitos fundamentais: uma teoria geral dos direitos fundamentais na perspectiva constitucional**. 12. ed. rev., atual. e ampl. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2015.

SARLET, Ingo Wolfgang. Mark Tushnet e as assim chamadas dimensões ("gerações") dos direitos humanos e fundamentais: breves notas. **Rei-Revista Estudos Institucionais**, v. 2, n. 2, p. 498-516, 2016. Disponível em: <https://estudosinstitucionais.com/REI/article/viewFile/80/97>. Acesso em: 10 abr. 2023.

SARLET, Ingo Wolfgang; MARINONI, Luiz Guilherme; MITIDIERO, Daniel. **Curso de Direito Constitucional**. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2012.

SARLET, Wolfgang Ingo. Dignidade (Da Pessoa) Humana, Mínimo Existencial E Justiça Constitucional: Algumas Aproximações E Alguns Desafios. **Revista do CEJUR/TJSC: Prestação Jurisdicional**, Florianópolis, v. 1, n. 1, p. 29 - 44, nov. 2013. ISSN 2319-0884. Disponível em: <https://revistadocejur.tjsc.jus.br/cejur/article/view/24>. Acesso em: 1 out. 2022.

SAVIANI, Dermeval. **A pedagogia no Brasil: história e teoria**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SILVA, E. L.; MENEZES, E. M. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. 4. ed. rev. atual. Florianópolis, SC: UFSC, 2005.

SILVA, Helen Soares, **Direito à Educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 2018.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SILVA, José Afonso da. **Curso de Direito Constitucional Positivo**. 43. ed. São Paulo: Malheiros, 2020.

SILVA, José Afonso da. **Curso de Direito Constitucional Positivo**. 32. ed. Rev. Atual. São Paulo: Malheiros, 2009.

SOUSA, Eliane Ferreira de. **Direito à educação: requisito para o desenvolvimento do país**. São Paulo: Saraiva, 2010.

WECZENOVICZ, Thaís Janaina. COSTA, Anderson Alves. Educação em perspectivas decoloniais: reflexões desde o litoral norte do Rio Grande do Sul. **Revista Cocar**, v. 13, n. 25, jan./abr. 2019. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/2171>. Acesso em: 10 set. 2022.

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

WENCZENOVICZ, Thaís Janaina. Ensino a distância, dificuldades presenciais: perspectivas em tempos de COVID-19. **Revista Ibero Americana de Estudos na Educação**. Araranquara, v. 15, n. 4, p. 1750-1768, out./dez. 2020. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/13761/9551>. Acesso em: 10 dez. 2022.

WECZENOVICZ, Thaís Janaina. **À Escuta da aldeia: marcadores sociais e a memória nas comunidades indígenas no Brasil Meridional**. Joaçaba: Ed. Unoesc, 2019.

WOOD, Ellen Meiksins. **Democracia contra o capitalismo: a renovação do materialismo histórico**. Tradução: Paulo Cezar Castanheira. São Paulo: Boitempo, 2011.

ZOTTI, Solange Aparecida. **Sociedade, educação e currículo no Brasil: dos jesuítas aos anos de 1980**. Campinas SP: autores associados; Brasília DF: Editora Plano; 2004. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?id=9ZyCdrVMe30C&pg=PP10&lpg=PP10&dq=ZOTTI#v=onepage&q=ZOTTI&f=false>. Acesso em: 8 jan. 2024.

APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA - CEP/UFS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

DIREITO FUNDAMENTAL A EDUCAÇÃO BÁSICA: PERSPECTIVAS EFICACIAS PARA OS MUNICÍPIOS DO COREDE NORTE – 2012/2022

Você está sendo convidado a) a participar da pesquisa **DIREITO FUNDAMENTAL A EDUCAÇÃO BÁSICA: PERSPECTIVAS EFICACIAS PARA OS MUNICÍPIOS DO COREDE NORTE – 2012/2022**.

Desenvolvida por Ricardo Luiz Pasini, discente de Mestrado Interdisciplinar em Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFS), Campus de (Erechim/RS, sob orientação da Professora Dra. Thaís Janaina Wenczenovicz.

O objetivo central do estudo é analisar a percepção dos docentes que atuam em Escolas Públicas Estaduais, sob a abrangência da 15ª Coordenadoria Regional de Educação e das escolas Públicas Municipais de Erechim quanto: as estruturas físicas, pedagógicas das instituições; a formação docente ou a falta destas; valorização salarial; relação dos docentes com as tecnologias, valorização salarial, relação família escola e principais elementos que interferem no processo de ensino aprendizagem.

Com vistas a atender os objetivos elencados, será utilizado como fonte de pesquisa o levantamento bibliográfico, bem como da análise qualitativa e quantitativa das respostas oriundas de questionário que contém 16 (dezesesseis) perguntas (google forms) respondido por até 160 professores integrantes das Escolas Públicas Estaduais de abrangência da 15ª Coordenadoria Regional de Educação e por até 160 professores das Escola Públicas Municipais de Erechim/RS.

Para pesquisar o objetivo primário, utilizar-se-á como objetivos secundários:

a) o estudo da história da educação no Brasil;

- b) o delineamento da trajetória histórico-jurídica do direito a educação no Brasil com vistas a identificar sua efetividade enquanto direito fundamental;
- c) a reflexão sobre as condições de igualdade no acesso à educação como direito fundamental por negros, pardos e índios;
- d) pesquisar sobre as estruturas, físicas, pedagógicas e recursos humanos das Escolas Estaduais inseridas na região do COREDE Norte e Sistema Público Municipal de Ensino, bem como sobre as formações ofertadas aos docentes do Sistema Municipal de Erechim e da Rede Estadual, visando identificar se tais elementos ou a ausência destes interferem na promoção da educação, direito fundamental assegurado a todo cidadão;
- e) pesquisar o nível de formação e a relação com as tecnologias dos professores, que atuam nas Escolas pertencentes à Secretaria Municipal de Educação de Erechim e Escolas Estaduais pertencentes a 15ª Coordenadoria Regional de Educação;
- f) Identificar, com base nas respostas dos/das participantes a (in) satisfação referente à remuneração, relação família/escola e estruturas físicas e pedagógicas dos espaços escolares;

O convite a sua participação se deve a fato de Vossa Senhoria ser professora/professor em pleno exercício da docência, lecionando em Escolas Públicas Estaduais pertencentes à 15ª Coordenadoria Regional de Educação ou a Escolas integrantes do Sistema Público Municipal de Ensino de Erechim e ter se habilitado a responder o questionário online.

Aos participantes, o trabalho proporcionará uma visão sistêmica da percepção dos demais participantes, proporcionando a partir desta leitura, adoção de medidas que cada um/uma julgar necessário para melhorar a atuação docente e/ou exigir melhores condições/formações continuadas para subsidiar o trabalho do professor, com vistas a melhorar a qualidade da educação a ser entregue as crianças/estudantes a curto, médio e longo prazo.

Com o resultado do trabalho, a comunidade escolar poderá analisar o resultado da pesquisa e conjuntamente com os pesquisadores, professores, equipes pedagógicas, Secretaria de Educação, 15ª Coordenadoria, Universidade Federal da

Fronteira Sul e comunidade interessada, ouvir, discutir e propor ações conjuntas com vistas a melhorar os pontos críticos identificados com a pesquisa.

Desta feita, de relevo destacar que a presente pesquisa busca ofertar novas contribuições regionais, com base na rica produção científica já publicada, agregando a esta dados coletados nas escolas situadas na região do COREDE Norte. Isto é, pretende-se analisar, à luz da legislação educacional vigente, os dados coletados na região delimitada pelo presente estudo.

Os riscos que os participantes poderão vivenciar durante o período em que estarão respondendo o questionário online podem ser associados ao desconforto, estresse, aborrecimento e disponibilidade para responder ao instrumento.

Para minimizar os possíveis riscos, os pesquisadores garantem o sigilo em relação as suas respostas, as quais serão tidas como confidenciais e utilizadas apenas para os fins científicos. Caso algum risco se concretize, os pesquisadores e às instituições envolvidas,deverão ser informadas sobre o ocorrido imediatamente.

O questionário será respondido exclusivamente pelo professor/professora, sem a interferência de chefias, garantindo assim o máximo conforto nas respostas. Caso isso não ocorra, o/a participante deverá informar de imediato os pesquisadores. Será garantido a não identificação nominal no formulário nem no banco de dados a fim de garantir o anonimato do participante.Sua participação não é obrigatória e você tem plena autonomia para decidir se quer ou não participar, bem como desistir da colaboração neste estudo no momento em que desejar, sem necessidade de qualquer explicação e sem nenhuma forma de penalização. Você não será penalizado de nenhuma maneira caso decida não consentir sua participação, ou desista da mesma. Contudo, ela é muito importante para a execução da pesquisa. Você não receberá remuneração e nenhum tipo de recompensa nesta pesquisa, sendo sua participação voluntária.

Serão garantidas a confidencialidade e a privacidade das informações por você prestadas. Qualquer dado que possa identificá-lo será omitido na divulgação dos resultados da pesquisa e o material armazenado em local seguro.

A qualquer momento, durante a pesquisa, ou posteriormente, você poderá solicitar do pesquisador informações sobre sua participação e/ou sobre a pesquisa, o que poderá ser feito

através dos meios de contato explicitados neste Termo. “A sua participação consistirá em responder á 16 (dezesesseis) perguntas inseridas em um google forms).

O tempo de duração para responder o questionário é de aproximadamente 15 (quinze) minutos. As respostas serão armazenadas, em arquivos digitais, mas somente terão acesso às mesmas o pesquisador e sua orientadora. Ao final da pesquisa, todo material será mantido em arquivo, físico ou digital, por um período de cinco anos. Os resultados serão divulgados na defesa da dissertação de mestrado, mantendo sigilo dos dados pessoais.

Caso concorde em participar, uma via deste termo ficará em seu poder e a outra será entregue ao pesquisador. Não receberá cópia deste termo, mas apenas uma via. Desde já agradecemos sua participação!

CAAE:

Número do Parecer de aprovação no CEP/UFFS:

Data de Aprovação:

Ricardo Luiz Pasini - Pesquisador Responsável

Contato profissional com o pesquisador responsável:

Tel: (54) – 9 9109-3438

e-mail: ricardoluiiz_direito@hotmail.com

Endereço para correspondência: Rua Emílio Grando, 384, sala 401. CEP 99700-396
– Erechim – Rio Grande do Sul – Brasil)

Em caso de dúvida quanto à condução ética do estudo, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFFS.

Tel e Fax - (0XX) 49- 2049-3745

E-Mail: cep.uffs@uffs.edu.br

Endereço para correspondência: Universidade Federal da Fronteira Sul/UFFS - Comitê de Ética em Pesquisa da UFFS, Rodovia SC 484 Km 02, Fronteira Sul, CEP 89815-899 Chapecó - Santa Catarina – Brasil)

Declaro que entendi os objetivos e condições de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

Nome completo do (a) participante:

Assinatura: