XIII ENCONTRO INTERNACIONAL DO CONPEDI URUGUAI – MONTEVIDÉU

DIREITOS SOCIAIS E POLÍTICAS PÚBLICAS II

ADRIANA FASOLO PILATI

FERNANDO GUSTAVO KNOERR

JOSÉ ALCEBIADES DE OLIVEIRA JUNIOR

Copyright © 2024 Conselho Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Direito

Todos os direitos reservados e protegidos. Nenhuma parte destes anais poderá ser reproduzida ou transmitida sejam quais forem os meios empregados sem prévia autorização dos editores.

Diretoria – CONPEDI
Presidente - Profa. Dra. Samyra Haydêe Dal Farra Naspolini - FMU – São Paulo
Diretor Executivo - Prof. Dr. Orides Mezzaroba - UFSC – Santa Catarina
Vice-presidente Norte - Prof. Dr. Jean Carlos Dias - Cesupa – Pará
Vice-presidente Centro-Oeste - Prof. Dr. José Querino Tavares Neto - UFG – Goiás
Vice-presidente Sul - Prof. Dr. Leonel Severo Rocha - Unisinos – Rio Grande do Sul
Vice-presidente Sudeste - Profa. Dra. Rosângela Lunardelli Cavallazzi - UFRJ/PUCRio – Rio de Janeiro
Vice-presidente Nordeste - Prof. Dr. Raymundo Juliano Feitosa - UNICAP - Pernambuco

Representante Discente: Prof. Dr. Abner da Silva Jaques - UPM/UNIGRAN - Mato Grosso do Sul

Conselho Fiscal:
Prof. Dr. José Filomeno de Moraes Filho - UFMA - Maranhão
Prof. Dr. Caio Augusto Souza Lara - SKEMA/ESDHC/UFMG - Minas Gerais
Prof. Dr. Valter Moura do Carmo - UFERSA - Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Fernando Passos – UNIARA - São Paulo
Prof. Dr. Edinilson Donisete Machado - UNIVEM/UENP - São Paulo
Secretarias
Relações Institucionais:
Prof. Dra. Claudia Maria Barbosa - PUCPR - Paraná
Prof. Dr. Heron José de Santana Gordilho - UFBA - Bahia
Profa. Dra. Daniela Marques de Moraes - UNB - Distrito Federal
Comunicação:
Prof. Dr. Robison Tramontina - UNOESC - Santa Catarina
Prof. Dr. Liton Lanes Pilau Sobrinho - UPF/Univali - Rio Grande do Sul
Prof. Dr. Lucas Gonçalves da Silva - UFS - Sergipe
Relações Internacionais para o Continente Americano:
Prof. Dr. Jerônimo Siqueira Tybusch - UFSM - Rio Grande do Sul
Prof. Dr. Paulo Roberto Barbosa Ramos - UFMA - Maranhão
Prof. Dr. Felipe Chiarello de Souza Pinto - UPM – São Paulo
Relações Internacionais para os demais Continentes:
Profa. Dra. Gina Vidal Marcilio Pompeu - UNIFOR - Ceará
Profa. Dra. Sandra Regina Martini - UNIRITTER / UFRGS - Rio Grande do Sul
Profa. Dra. Maria Claudia da Silva Antunes de Souza - UNIVALI – Santa Catarina
Eventos:
Prof. Dr. Yuri Nathan da Costa Lannes - FDF - São Paulo
Profa. Dra. Norma Sueli Padilha - UFSC - Santa Catarina
Prof. Dr. Juraci Mourão Lopes Filho - UNICHRISTUS - Ceará

Membro Nato – Presidência anterior Prof. Dr. Raymundo Juliano Feitosa – UNICAP – Pernambuco

D597

DIREITOS SOCIAIS E POLÍTICAS PÚBLICAS II

[Recurso eletrônico on-line] organização CONPEDI

Coordenadores: Adriana Fasolo Pilati, Fernando Gustavo Knoerr, José Alcebiades De Oliveira Junior – Florianópolis: CONPEDI, 2024.

Inclui bibliografia
ISBN: 978-85-5505-977-3
Modo de acesso: www.conpedi.org.br em publicações
Tema: ESTADO DE DERECHO, INVESTIGACIÓN JURÍDICA E INNOVACIÓN

1. Direito – Estudo e ensino (Pós-graduação) – 2. Direitos sociais. 3. Políticas públicas. XIII ENCONTRO INTERNACIONAL DO CONPEDI URUGUAI – MONTEVIDÉU (2: 2024 : Florianópolis, Brasil).

CDU: 34



Conselho Nacional de Pesquisa
e Pós-Graduação em Direito Florianópolis
Santa Catarina – Brasil
www.conpedi.org.br

XIII ENCONTRO INTERNACIONAL DO CONPEDI URUGUAI – MONTEVIDÉU

DIREITOS SOCIAIS E POLÍTICAS PÚBLICAS II

Apresentação

É com grande satisfação que apresentamos os Anais do Grupo de Trabalho "Direitos Sociais e Políticas Públicas II", realizado no dia 19 de setembro, das 14h às 18h. Este grupo de trabalho contou com a coordenação da Professora Doutora Adriana Fasolo Pilati (Universidade de Passo Fundo), do Professor Doutor Fernando Gustavo Knoerr (Centro Universitário Curitiba), e do Professor José Alcebiades de Oliveira Junior (Universidade Federal do Rio Grande do Sul e Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões).

O objetivo deste grupo foi proporcionar um espaço de debate acadêmico e interdisciplinar, abordando temas fundamentais relacionados aos direitos sociais e às políticas públicas, buscando integrar teoria e prática, com foco em soluções para os desafios contemporâneos enfrentados pela sociedade.

O grupo contemplou uma ampla gama de temas que evidenciam a complexidade e a transversalidade das políticas públicas na atualidade. Com o intuito de promover o acesso às contribuições teóricas e empíricas aqui debatidas, apresentamos a seguir os títulos dos trabalhos e seus respectivos autores:

1. Estado e Políticas Públicas: Pelas Garantias dos Direitos Fundamentais - José Alcebiades de Oliveira Junior e Luciana Antunes Neves Maia;

2. Direito ao Desenvolvimento Socioemocional na Primeira Infância - Ivania Lucia Silva Costa;

3. Descriminalização das Drogas: Estudo Comparado em Vista da Atuação Médica como Forma de Política de Saúde Pública - Flávio Dias de Abreu Filho;

4. Desigualdades Educacionais e Marcadores Sociais de Poder e Dominação na Educação Básica em Contexto Brasileiro - Thais Janaina Wenczenovicz e Rodrigo Espiúca dos Anjos Siqueira;

5. Desafios, Perspectivas e Estratégias para Cidades Resilientes: Os Impactos das Mudanças Climáticas sobre o Direito à Moradia - Sabrina Lehnen Stoll, Carina Lopes de Souza e Elenise Felzke Schonardie;

6. As Políticas Públicas de Acesso à Saúde: O Sistema NatJus - Sílzia Alves Carvalho, Marília Mathias de Azevedo Roiz;

7. Controle Social: Estudo de Caso do Conselho de Saúde de Porto Alegre (RS) - Alessandra Knoll e Luiz Henrique Urquhart Cademartori;

8. As Políticas Públicas de Transferência de Renda e Proteção Social - Anna Paula Bagetti Zeifert e Vitória Agnoletto;

9. As Enchentes no Rio Grande do Sul em 2024: Uma Análise sobre Políticas Públicas, Saúde Mental e a Ecoansiedade - Letícia Thomasi Jahnke Botton e Isabel Christine Silva de Gregori;

10. Ações Afirmativas no Brasil: Aspectos Sociais e Jurídicos da Heteroidentificação - Heron José de Santana Gordilho, Fernando Luiz Sampaio dos Santos e Ilton Vieira Leão;

11. Acesso das Pessoas Negras ao Direito de Saúde: Análise do Atendimento à Luz das Diretrizes da Política Nacional de Saúde Integral da População Negra (PNSIPN) - Marinês Lopes de Rosa, Ana Carolina Giudice Beber e João Rúrick Araújo Silva;

12. A Semântica da Política Pública de Educação no Sistema Prisional - Leila Maria De Souza Jardim

13. A Proteção Jurídica dos Povos Indígenas: O Estado da Arte no Brasil e Argentina - Luiza Andreza Camargo de Almeida

14. A Normatização para o Acesso à Saúde através do Poder Judiciário - Nilo Kazan De Oliveira

15. A Efetivação do Direito Social ao Trabalho às Pessoas com Altas Habilidades e a (In) Existência de Legislação e Políticas Públicas Laborais Específicas no Brasil - Victor Hugo de Almeida, Eliana dos Santos Alves Nogueira e Ana Clara Tristão

16. A Educação para o Desenvolvimento Sustentável da Agenda 2030 e as Diretrizes Nacionais para Educação Básica - Caroline Sampaio Pecanha Schierz, Mateus Eduardo Siqueira Nunes Bertoncini e Fábio André Guaragni.

Os trabalhos apresentados, portanto, refletem a diversidade de enfoques e a profundidade das análises, com contribuições de pesquisadores de diversas instituições renomadas do país. A pluralidade dos temas demonstra a relevância e a atualidade dos debates, sempre com o propósito de contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa, na qual os direitos sociais sejam efetivamente garantidos a todos.

Professora Doutora Adriana Fasolo Pilati

Universidade de Passo Fundo

Professor Doutor Fernando Gustavo Knoerr

Centro Universitário Curitiba

Professor José Alcebiades de Oliveira Junior

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões

DESIGUALDADES EDUCACIONAIS E MARCADORES SOCIAIS DE PODER E DOMINAÇÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA EM CONTEXTO BRASILEIRO

EDUCATIONAL INEQUALITIES AND SOCIAL MARKERS OF POWER AND DOMINATION IN BASIC EDUCATION IN THE BRAZILIAN CONTEXT

Thais Janaina Wenczenovicz [1]
Rodrigo Espiúca dos Anjos Siqueira [2]

Resumo

O direito à educação é previsto no art. 205 da Constituição Federal, entretanto as desigualdades educacionais são presentes no contexto brasileiro. O artigo analisa a efetivação do direito humano fundamental à educação frente ao processo de desassistência do Estado e as desigualdades socais e educacionais para as crianças e adolescentes na Educação Básica no Brasil. Os marcadores sociais de poder e dominação impostos pelo ideário do colonialismo e da colonialidade entronizou uma nova maneira de legitimar as relações de superioridade/inferioridade e, desde então demonstrou ser o mais eficaz e durável instrumento de dominação social universal, pois dele passou a depender outro igualmente universal, no entanto mais antigo, o intersexual ou de gênero: os povos conquistados e dominados foram postos numa situação natural de inferioridade, e consequentemente também seus traços fenotípicos, bem como suas descobertas mentais e culturais. Utiliza-se enquanto procedimento metodológico o bibliográfico-investigativo, acrescido de dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística/IBGE, Ministério da Educação/MEC, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira/INEP, além de análises e recortes elaborados com base nos microdados: Censo Escolar e Todos pela Educação.

Palavras-chave: Brasil, Desigualdades educacionais, Desigualdades sociais, Educação básica, Gênero

Abstract/Resumen/Résumé

The right to education is provided for in Article 205 of the Federal Constitution, but educational inequalities are present in the Brazilian context. The article analyses the realisation of the fundamental human right to education in the face of the state's lack of assistance and the social and educational inequalities for children and adolescents in basic education in Brazil. The social markers of power and domination imposed by the ideology of colonialism and coloniality enthroned a new way of legitimising relations of superiority /inferiority and has since proved to be the most effective and durable instrument of universal

[1] Docente adjunta/UERGS e Professora Titular no Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Direito /UNOESC. Membro da Red de Constitucionalismo Crítico de América Latina. E-mail: t.wencze@terra.com.br.

[2] Pós-doutorando no Programa de Pós-Graduação em Educação/UFPE, com bolsa CETALC. Doutor em Direito /UFRGS. Coordenador do curso de bacharelado em Direito da Estácio Brasília-DF, e professor na UNIEURO, Brasília-DF. E-mail: espiuca@yahoo.com

social domination, since it has come to depend on another equally universal, yet older, intersex or gender: the conquered and dominated peoples were placed in a natural situation of inferiority, and consequently also their phenotypical traits, as well as their mental and cultural discoveries. The methodological procedure used is bibliographical and research, plus data from the Brazilian Institute of Geography and Statistics (IBGE), the Ministry of Education (MEC), the National Institute for Educational Studies and Research (Anísio Teixeira/INEP), as well as analyses and clippings based on microdata: School Census and Todos pela Educação.

Keywords/Palabras-claves/Mots-clés: Brazil, Educational inequalities, Basic education, Social inequalities, Gender

INTRODUÇÃO

Três premissas fazem parte do Artigo 26° da Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH). A primeira delas diz que “Toda a pessoa tem direito à educação. A educação deve ser gratuita, pelo menos a correspondente ao ensino elementar fundamental.” Também assume o status de direito humano, pois é parte integrante da cidadania, do desenvolvimento integral, da dignidade humana e contribui para ampliá-la com conhecimento, saber e discernimento. Esses e outros documentos asseguram as crianças e adolescentes brasileiros o acesso a escola.

O texto constitucional assegura que a educação é direito de todos e dever do Estado e da família, devendo ser garantida uma educação digna, gratuita, pública e de qualidade, sendo este considerado como um direito fundamental assegurado a todos os cidadãos. Atualmente, considera-se a educação um dos setores mais importantes para o desenvolvimento de uma nação. É através da produção de conhecimentos que um país cresce, aumentando sua renda e a qualidade de vida das pessoas.

O acesso, a permanência e o êxito na educação constituem um motivo para que crianças e adolescentes brancas e não brancas, pobres ou ricas possam ter condições de alçar melhores opções, bem como efetivar direitos à vida, à saúde, ao trabalho, à liberdade de escolha, à moradia, dentre outros. Constatando-se que a população excluída (pretos e indígenas em sua maioria) ostenta índices desfavoráveis em várias esferas de direitos, especialmente na área educacional, torna-se importante buscar a resposta, especialmente quando se escolhe o Brasil como delimitação geoespacial.

Objetiva-se nessa reflexão analisar à efetivação do direito humano fundamental social à educação frente ao processo de desassistência do Estado e as desigualdades sociais e educacionais para as crianças e adolescentes na Educação Básica. Os desafios postos ao acesso, permanência e qualidade à educação enquanto direito fundamental social no Brasil que coloca diante do ensino das crianças e dos jovens entraves e exclusão. Condição essa agravada em decorrência da pandemia de Covid-19. O fechamento das escolas foi um movimento necessário, mas trouxe à tona maiores visibilidades dos processos de exclusão. Em vistas ao objetivo geral e ao tema-problema de pesquisa, busca-se por meio de pesquisa bibliográfica e análise de dados refletir sobre o binômio: Desigualdades educacionais sociais e Direito Humano Social à Educação.

O sistema escolar brasileiro reproduz diversas desigualdades sociais. Dentre elas, pode-se citar as questões físico-estruturais, ou seja, quase 10 milhões de alunos

estudam em escolas com algum problema sério de estrutura, que vão da falta de água potável à inexistência de internet. É importante evidenciá-las para que as políticas públicas sejam colocadas em prática de forma mais equitativa. Por isso, é essencial a análise de alguns condicionantes e recortes, a exemplo: por região, localidade, renda e cor.

O País investiu em 2021, 6,3% de seu PIB anual em Educação, entretanto o valor absoluto por aluno na Educação Básica brasileira ainda é consideravelmente inferior ao observado nos sistemas educacionais do mundo desenvolvido. Segundo dados da OCDE, o gasto médio por aluno na Educação Infantil e Ensino Fundamental é 2,3 vezes maior entre os países que integram a organização do que no Brasil.

Dessa forma, conhecimento e análises baseadas em evidências serão sempre imprescindíveis para planejar políticas públicas e seguir em direção a redução das desigualdades e na garantia do direito à aprendizagem de qualidade para todos. Nesse ínterim, esse trabalho utiliza-se de metodologia bibliográfica, acrescida de banco de dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística/IBGE, Ministério da Educação/MEC, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira/INEP, além de análises e recortes elaborados com base nos microdados: Censo Escolar e Todos pela Educação.

1 EDUCAÇÃO BÁSICA: REFLEXÕES PONTUAIS

A educação básica é composta por três pilares da educação: educação infantil (art. 29 e seguintes, da LDB), ensino fundamental (art. 32 e seguintes, da LDB) e ensino médio (art. 35 e seguintes, da LDB), enquanto níveis de ensino. E, ainda, enquanto modalidades educativas, a educação básica envolve a educação especial, a educação profissional, a educação de jovens e adultos e a educação indígena. (CARNEIRO, 2012, p. 182). São finalidades da educação básica “desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”. (BRASIL, Ministério da Educação, LDB, 1996)

Nesse sentido, Paulo Freire expressa que a escola deve ser um lugar de trabalho, de ensino, de aprendizagem. Um lugar em que a convivência permita estar continuamente se superando, porque a escola é o espaço privilegiado para pensar. A escola que se

compreende ser necessária, é aquela que investe na formação de seus docentes e por essa razão, compreende o educador e a educadora progressista, como aquele que:

> Não se permite a dúvida em torno do direito, de um lado, que os meninos e as meninas do povo têm de saber a mesma matemática, a mesma física, a mesma biologia que os meninos e as meninas das "zonas felizes" da cidade aprendem, mas, de outro, jamais aceita que o ensino de não importa qual conteúdo possa dar-se alheado da análise crítica de como funciona a sociedade. (FREIRE, 2000, p. 44)

O filósofo e educador Demerval Saviani, idealizador da Pedagogia denominada Histórico-crítica, defende que uma das funções da escola é possibilitar o acesso aos conhecimentos previamente produzidos e sistematizados. Saviani caracterizou o método com cinco etapas que o professor deve promover no processo pedagógico, para que o processo de ensino-aprendizagem tenha resultados satisfatórios. São elas: prática social inicial, problematização, instrumentalização, catarse e prática social final. Ou seja, é preciso aproximar a sociedade da escola e vice-versa e tornar a prática educativa uma prática social e libertária. (SAVIANI, 2013)

A primeira etapa da educação básica compreende a educação infantil, que tem por finalidade o desenvolvimento físico, psicológico, intelectual e social da criança de até cinco anos de idade, ou seja, o seu desenvolvimento integral, complementando a ação da família e da comunidade. (BRASIL, Ministério da Educação, LDB, 1996)

A disponibilidade da educação infantil se dará em creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade, e em pré-escolas, para crianças de quatro a cinco anos de idade e a frequência é optativa. O Censo Escolar 2021 registrou 69,9 mil creches em funcionamento no Brasil. Em todas as etapas da educação, foram registradas, em 2021, 46,7 milhões de matrículas. Entretanto, para a educação infantil há necessidade de ampliar o número de matrículas de 3,4 milhões para cerca de 5 milhões, em razão da baixa oferta de vagas das últimas décadas. (BRASIL, Ministério da Educação. Censo Escolar, 2021)

O ensino fundamental no Brasil é obrigatório para crianças entre seis e quatorze anos de idade. Existem nove séries nesse nível de educação. O atual 1º ano aproxima-se ao nível anterior denominado pré-escola e, entre seus objetivos, um é a alfabetização. De modo geral, o único requisito para matricular uma criança no 1º ano é de que ela tenha seis anos de idade. Há algumas exceções e em alguns sistemas educacionais permite-se que crianças com menos de seis anos sejam matriculadas no primeiro ano. Os alunos com mais idade que, por alguma razão não tenham completado a sua educação fundamental,

estão autorizados a participar, embora pessoas com mais de 18 anos fiquem separadas das crianças. (BRASIL, Ministério da Educação, LDB, 1996)

O Conselho Nacional de Educação[1] define uma grade curricular constituída de língua portuguesa, matemática, história, geografia, ciências, artes e educação física (do 1º ao 5º ano). A partir do 6º ano as línguas inglesa e espanhola também são adicionadas. Algumas escolas também incluem informática como uma matéria de formação.

Importante destacar que cada sistema educacional completa esta grade com um currículo diversificado definido pelas necessidades da região e as habilidades individuais dos alunos. A título de exemplo pode-se citar o Programa Escolas Interculturais de Fronteira (PEIF) criado em 2005, por uma ação bilateral Brasil-Argentina. O projeto tem como objetivo a integração de estudantes e professores brasileiros com os alunos e professores dos países vizinhos. Integração regional, interculturalidade e bilinguismo são palavras presentes no cotidiano dos estudantes brasileiros dos municípios que aderiram ao Programa Escolas Interculturais de Fronteira (PEIF). (BRASIL, Ministério da Educação, Programa Escolas Interculturais de Fronteira, 2005)

O ensino fundamental é dividido em duas fases, denominadas Ensino Fundamental I (1º a 5º anos) e Ensino Fundamental II (6º a 9º anos). Durante o Ensino Fundamental I cada grupo de alunos geralmente é assistido por um único professor. Como para Ensino Fundamental II, há tantos professores quanto disciplinas.

O ensino fundamental é obrigatório, gratuito na escola pública e possui duração de nove anos, iniciando-se aos seis anos de idade. O seu objetivo é a formação básica do cidadão, mediante os seguintes critérios: desenvolvimento da capacidade de aprender, por meio do pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo; compreensão do ambiente natural e social, da tecnologia, das artes, do sistema político e dos valores em que a sociedade se fundamenta; aquisição de conhecimentos e habilidades e formação de atitudes e valores, propiciando o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem; fortalecimento de tolerância recíproca, laços de solidariedade humana e dos vínculos de família. (BRASIL, Ministério da Educação, LDB, 1996)

A duração do ano escolar é fixada em pelo menos 200 dias pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação. As escolas fundamentais devem providenciar aos alunos pelo

[1] O Conselho Nacional de Educação é um órgão colegiado integrante da estrutura do Ministério da Educação do Brasil (MEC), que atua na formulação e avaliação da política nacional de educação. Foi criado pela Lei n.º 9.131, de 24 de novembro de 1995, sucedeu ao antigo Conselho Federal de Educação.

menos 800 horas de atividades por ano. Em determinadas escolas o calendário escolar é fixado pelas temporadas de semeadura e colheita. (BRASIL, Ministério da Educação, LDBEN, 1996)

Nos termos da Lei de Diretrizes e Bases, o ensino médio é a etapa final[2] da educação básica e tem duração mínima de três anos. Suas finalidades são: a) a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando, no ensino de cada disciplina, a teoria com a prática; b) a formação ética, o desenvolvimento da autonomia intelectual e o pensamento crítico, para aprimoramento do educando como pessoa humana; c) a preparação básica para a cidadania e o trabalho do educando, a fim de que este continue aprendendo e tenha a capacidade de adaptação a diferentes condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores; d) o prosseguimento dos estudos, com o aprofundamento e a consolidação dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental. (BRASIL, Ministério da Educação, LDB, 1996)

Importante destacar que a duração mínima do Ensino Médio é de três anos, mas pode ser organizado em período mais longo, a exemplo da educação profissional integrada, em que são integradas educação geral e educação profissional. (CARNEIRO, 2012, p. 284).

A partir de 2022, as escolas públicas de todo Brasil começaram implementar o "Novo Ensino Médio". Imposto por meio da Medida Provisória (MP) 746/2016, e convertido na Lei Federal 13.415/2017, é criticado por grande parte da comunidade escolar, professores e pesquisadores em razão de que pode ampliar as desigualdades sociais. (BRASIL. Lei nº 13.415, 2017).

O Ensino Médio no Brasil está entre os níveis de maior evasão e reprovação. Em 2021, a média da taxa de abandono do ensino médio na rede pública foi de 5%, ante 2,3% em 2020. Na região Norte do país, 9,7% dos alunos deixaram a escola no ano passado, um contraste em relação aos dados dos estudantes matriculados em escolas particulares, que não registraram abandono. A evasão e a reprovação costumeiramente ocorrem por questões econômicas. (BRASIL, Censo Escolar da Educação Básica, 2021)

2 DESIGUALDADES EDUCACIONAIS NO BRASIL: CARTOGRAFIA REFLEXIVA

[2] Isso significa que "o Ensino Médio é parte da formação a que todo cidadão brasileiro jovem deve necessariamente ter acesso para poder viver uma cidadania participativa e produtiva". (CARNEIRO, 2012, p. 284).

O Brasil é um país de dimensões continentais localizado na América do Sul, com capital em Brasília. Apresenta uma significativa diversidade artística, cultural, econômica, paisagística e social. Possuía 213.317.639 habitantes em 2021com mais de 87% dela vivendo nas cidades, sendo São Paulo a maior área urbana do Brasil, com 12 milhões de habitantes. A economia brasileira, embora liderada pelo setor terciário e como religião contempla as matrizes católica: 50%; evangélica: 31%; espírita: 3%; umbanda, candomblé e outras religiões de matriz africana: 2%. (BRASIL, IBGE, 2022)

De acordo com dados do Censo da Educação Básica do Inep/MEC de 2020, existem no Brasil 8.829.795 alunos na educação infantil, 26.718.830 no ensino fundamental, 7.550.753 matriculados no ensino médio e 1.936.094 no médio técnico. Em 2020 existiam no Brasil 179.533 escolas públicas e privadas de Educação Básica e um total de 47,3 milhões de matrículas nesse nível de ensino. Entre os anos de 2019 para 2021 apresentam uma redução de 1,2% em relação a 2019, ou seja, cerca de 579 mil matrículas a menos em razão da pandemia. (BRASIL, Censo da Educação Básica do Inep/MEC, 2021)

A oferta de matrículas na Educação Básica no País é realizada pelas redes públicas (estadual e municipal, principalmente) e pela rede privada. Porém, a participação dessas redes varia bastante nas unidades da federação, assim como em cada uma das etapas de ensino. A porcentagem de matrículas em escolas particulares no Ensino Médio, por exemplo, é de apenas 3,9% no Amazonas, mas supera os 19% no Rio de Janeiro. Ou seja, existem diferenças na distribuição de matrículas entre redes nos estados brasileiros, geralmente em razão dos investimentos. O Ensino Fundamental é a etapa onde há a maior diferença entre estados na distribuição de matrículas. (BRASIL, Censo da Educação Básica do Inep/MEC, 2020)

O sistema escolar brasileiro reproduz diversas desigualdades sociais. É importante evidenciá-las para que as políticas públicas sejam colocadas em prática de forma mais equitativa. No recorte raça/cor, 54,3% das crianças de 0 a 3 anos pertencentes aos domicílios mais ricos estão matriculadas em Creches, enquanto apenas 27,8% das crianças mais pobres frequentam a escola. Em outra faixa etária, constata-se que 99,1% é a taxa de atendimento de crianças de 4 e 5 anos na Pré-Escola no Piauí. No Amapá, essa proporção é de apenas 75,1%. Assim, pode-se afirmar que além das desigualdades nacionais existem as regionais e inter-regionais. Sem o dimensionamento e o enfrentamento das desigualdades sociais e regionais não será possível efetivar o direito a

educação para todas as crianças e adolescentes brasileiros. (BRASIL, Censo da Educação Básica do Inep/MEC, 2020)

Universalizar o Ensino Fundamental de nove anos para toda a população de 6 a 14 anos e garantir que pelo menos 95% dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada é outro obstáculo a superar. Assim, a compreensão das condições vivenciadas pelos diferentes grupos sociais e a formulação de políticas públicas específicas para os públicos e regiões mais vulneráveis, voltadas para a garantia de uma trajetória educacional adequada, são passos fundamentais para assegurar que todas as crianças e todos os jovens concluam o Ensino Fundamental na idade recomendada.

O educador e filósofo brasileiro Paulo Freire (2000), assinala que é preciso ter o direito à educação garantido a coletividade, bem como refletir a presença da escola na sociedade, já que ela se destina à promoção do homem. E, esse processo requer um educador que seja um profundo conhecedor do próprio homem e que a sociedade reconheça a educação como essencial. Portanto, a garantia de direitos e a formação dos docentes é a base para a escola de qualidade, pois não basta apenas equipamentos tecnológicos, espaço físico, mobiliários, antes, docentes capacitados para fazer o seu trabalho, em ação coletiva com os educandos compreendendo o seu estar no mundo, o seu fazer, fazendo-se.

A educação efetivada em espaços formais e não-formais evidencia o sentido de pertencimento, de sociabilidades e por vezes de amparo as inúmeras negações impostas aos estudantes brasileiros. Nesse contexto, o fechamento de escolas no período pandêmico aumentou as diferenças de acesso, oportunidades e permanência escolar e resultou no solapar de direitos e destacar os problemas sociais que o Brasil necessita superar a séculos. Dessa forma, as dificuldades de caráter estrutural, como o acesso, a evasão e a baixa qualidade do sistema, foram impulsionadas, em proporções que ainda não se consegue medir.

Para os que permaneceram no sistema educativo, problemas de infraestrutura dificultaram a segurança sanitária, a aprendizagem presencial e o uso de novas tecnologias somaram as dificuldades. De acordo com dados do Banco Mundial (2021), o atraso na afetará uma geração até a vida adulta, com distanciamento da cidadania, diminuição de produtividade e perdas salariais.

Dentre as dificuldades, insta destacar a descontinuidade de políticas públicas bem-sucedidas, descaso com os marcos institucionais que representaram conquistas da sociedade, como o Plano Nacional de Educação, o Fundo de Manutenção e

Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), o sistema de avaliação, entre outras, pode representam um obstáculo a mais para a efetividade e eficacialidade do Direito Humano Fundamental Social à Educação no Brasil.

Da mesma forma, o peso das desigualdades deve ser levado em conta como um desafio para toda sociedade. Nesse contexto, destaca-se que, 96,7% dos jovens de 16 anos pertencentes aos domicílios mais ricos concluíram o Ensino Fundamental, mas apenas 78,2% dos mais pobres chegaram a esse patamar. As desigualdades de cor também estão presentes, sendo que 77,5% dos jovens pretos de 16 anos concluíram a etapa, enquanto essa proporção é de 87,3% entre os jovens brancos. (MEC/INEP, 2021)

Se, até 2019, o que orientava a pauta social das articulações e demandas por melhoria na Educação eram diagnósticos construídos até então, consolidados na agenda do Plano Nacional de Educação, a partir de março de 2020 com a deflagração da pandemia, houve revisão dos dilemas do sistema educativo. A pandemia chegou em um momento em que o País rediscutia sua base curricular, a estrutura do Ensino Médio, as fontes de financiamento e uma série de desafios já muito urgentes. Ou seja, as demandas também foram afetadas pela crise sanitária.

No ensino fundamental, em 2020, a taxa de aprovação nos anos iniciais (1º ao 5º ano), na rede pública, foi de 98,9%. Já em 2021, esse percentual caiu para 97,3%. A redução de 1,6 ponto percentual (p.p.) entre um ano e o outro foi a primeira nos últimos cinco anos. Na rede particular, houve um aumento na taxa de aprovação dos alunos — alta de 96,5% para 99,1%, entre 2020 e 2021. (MEC/INEP, 2021)

3 DESIGUALDADES SOCIAIS E O CONTEXTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Inúmeras são as dificuldades vivenciadas por milhares de estudantes no Brasil. Existem entraves e negações diárias do direito à educação que aumentam a probabilidade de crianças, adolescentes e jovens não darem continuidade aos estudos.

Por trás das situações impostas de abandono e evasão escolar existem motivações diversas desde gravidez, falta de conexão dos conteúdos com os interesses dos estudantes, necessidade imediata de geração de renda, violências entre outros. A predominância de currículos e práticas pedagógicas que não incluem a perspectiva de grupos vulnerabilizados e subalternizados historicamente, por exemplo, acaba por

aumentar os índices de evasão e exclusão escolar de estudantes negros, LGBTQIAP+ e com deficiência.

Dentre elas elenca-se aqui a violência sexual contra crianças e adolescentes. Essa subdivide-se em abuso sexual e exploração sexual, e é caracterizada por qualquer relação que os envolva em atos de cunho sexual, não exigindo que ocorra apenas de forma física, tratando-se de uma grave e perversa violação de direitos.

As modalidades de violências que são praticadas contra crianças e adolescentes são diversas e dentre elas pode-se citar: a violência sexual; a física; a violência por meio da negligência com os cuidados que são essenciais à criança e ao adolescente, como questões atinentes à proteção, à saúde, à educação, à alimentação; por abandono emocional e/ou físico; a psicológica, entre outras formas.

Todo ato que viole os direitos humanos de crianças e adolescentes é classificado como violência (KÜLL, 2018, p. 77). Assim, a violência pode ser caracterizada por condutas, que podem ser tanto de ação, como de omissão, que afligem o desenvolvimento de crianças e adolescentes. No tocante a violência cometida contra crianças há que se destacar que os marcadores sociais de poder e dominação: classe, gênero e raça são outro recorte de análise relevante quando se aproxima a violação do direito à educação.

De acordo com dados obtidos no acervo do Fórum Brasileiro de Segurança Pública, é possível verificar que há um agravamento em todas as formas de violência contra a meninas e mulheres. Na pesquisa realizada em 2022, o percentual de vítimas de violência sexual é similar entre todos os grupos. Entre mulheres brancas, 21,9% afirmam que foram vítimas de ofensa sexual ou tentativa forçada de manter relação sexual quando não queria por algum parceiro ou ex-parceiro —entre negras, o número é similar, de 20,1 %. (FBS, 2023)

No caso de violência física, o cenário é outro. O levantamento mostra que 45% das meninas e mulheres negras afirmam que já sofreram alguma violência ou agressão ao longo da vida, número que cai para 36,9% entre brancas. A diferença continua no caso de violência física severa. Enquanto 6,3% das negras afirmam que já foram vítimas de espancamento, 3,6% das brancas sofreram esse tipo de ataque. Algo similar acontece entre as vítimas de ameaça com faca ou arma de fogo —negras (6,2%) e brancas (3,8%). (FBS, 2023)

Quanto se entrelaça dados com a tríade: meninas racializadas, evasão escolar e violência o impacto maior incide sobre meninas estudantes indígenas e negras. Esse movimento leva a inferir a necessidade de observar os movimentos interseccionais no

contexto escolar. Nesse cenário, situa-se o paradigma da interseccionalidade como uma categoria construída nos anos 1980 com a contribuição de inúmeras feministas negras dos Estados Unidos e da Inglaterra, cunhada pela jurista Kimberle Crenshaw[3], com vistas a dar visibilidade às reivindicações das mulheres negras, não observadas pelo feminismo branco (que focava na mulher universal, branca e de classe alta), tampouco pelo movimento antirracista (cujo foco eram os homens negros) (AKOTIRENE, 2019).

Crenshaw (2004, p. 9/10) sinaliza que à interseccionalidade pode viabilizar a conexão "entre diversas instituições e eventos e entre questões de gênero e de raça nos discursos acerca dos direitos humanos", questionando a prática tradicional dos direitos humanos e a visão tradicional das discriminações racial e de gênero. O paradigma explicita problemas como o de as visões de discriminação racial e de gênero partirem do "princípio de que se fala de categorias diferentes de pessoas", isto é, que a discriminação de gênero se refere às mulheres, a racial à raça/etnicidade e a de classe a pessoas pobres[4]. De acordo com sua proposta de interseccionalidade, é preciso atentar para a existência de sobreposições (CRENSHAW, 2004, p. 9/10).

Conforme Patricia Hill Collins (2015), embora não haja clareza quanto às definições do que conta como interseccionalidade, há consenso de que o termo refere-se à leitura crítica de que raça, classe, gênero, sexualidade, etnia, nação, capacidade e idade

[3] A associação da interseccionalidade ao nome de uma só autora é bastante criticada por feministas, como Sueli Carneiro, que afirma que a concepção já era consolidada no feminismo negro (AKOTIRENE, 2019), e Patrícia Hill Collins (2015, p. 10), para a qual se trata de estratégia retórica que legitima uma suposta origem histórica particular: "*Prevailing stories of the emergence of intersectionality routinely grant naming rights to Kimberle Crenshaw (1991), citing her Stanford Law Review article 'Mapping the Margins: Intersectionality, Identity Politics, and Violence against Women of Color.' This article contains a well-argued analysis that develops important connections among the core ideas of community organizing, identity politics, coalitional politics, interlocking oppressions, and social justice. Yet these ideas remain overlooked in favor of a common practice across contemporary intersectional scholarship of mentioning Crenshaw's 'coining' of the term intersectionality as the point of origin for intersectionality itself. This rhetorical strategy of mentioning one African American woman as intersectionality's foremother fosters a collective ritual that legitimates this particular origin story. Intersectionality seemingly was not of value until Crenshaw both discovered it and, through the recognition that her Stanford Law Review article received, aligned it more closely with, in Audre Lorde's words, the 'master's tools' in the 'master's house*".

[4] Nesse ponto, assumem relevância os conceitos da autora a respeito de: a) "superinclusão" – "circunstâncias em que um problema ou condição imposta de forma específica ou desproporcional a um subgrupo de mulheres é simplesmente definido como um problema de mulheres, ou seja, os aspectos que o tornam um problema interseccional são absorvidos pela estrutura de gênero, sem qualquer tentativa de reconhecer o papel que o racismo ou alguma outra forma de discriminação possa ter exercido em tal circunstância"; e b) "subinclusão": "um subconjunto de mulheres subordinadas enfrenta um problema, em parte por serem mulheres, mas isso não é percebido como um problema de gênero, porque não faz parte da experiência das mulheres dos grupos dominantes", ou ainda, "quando existem distinções de gênero entre homens e mulheres do mesmo grupo étnico ou racial", haja vista que "se uma condição ou problema é específico das mulheres do grupo étnico ou racial e, por sua natureza, é improvável que venha a atingir os homens, sua identificação como problema de subordinação racial ou étnica fica comprometida" (CRENSHAW, 2002, p. 174/175).

operam não como entidades unitárias e mutuamente exclusivas, mas, sim, como fenômenos de construção recíproca que, por sua vez, moldam complexas desigualdades sociais. A interseccionalidade, assim, vai além de um foco monocategorial nas formações sociais e projetos de conhecimento que reproduzem desigualdades (como formações de patriarcado, capitalismo e heterossexualidade), examinando, com uma compreensão sociológica mais sutil, a interconexão das estruturas sociais e as representações culturais (COLLINS, 2015, p. 1).

Segundo a autora, entre as preocupações da interseccionalidade[5], está servir como uma estratégia analítica que forneça novos ângulos de visão a respeito de fenômenos sociais. Enquanto uma estratégia analítica, baseia-se na conjugação das estruturas de opressão para produzir novos conhecimentos sobre o universo social, para investigar fenômenos sociais como, por exemplo, instituições, práticas e problemas sociais. Entre outras áreas, os estudos interseccionais se ocupam de analisar o trabalho e a família, especialmente mercado de trabalho, segregação ocupacional (como mulheres e pessoas não brancas foram alocadas em maus empregos, a partir de subordinações de gênero, raça e classe), equilíbrio entre trabalho e família e outros tópicos do trabalho remunerado e reprodutivo que sustentam complexas desigualdades sociais.

Ainda, repensam-se, sob a ótica da interseccionalidade, violência e outros problemas sociais similares, compreendendo-se que soluções à violência contra as meninas e mulheres continuarão distantes se esse fenômeno seguir sendo pensado por lentes monocategoriais, como sexo (agressores do sexo masculino e vítimas do sexo feminino) ou raça (que elevou a violência policial contra homens negros pela prática de violência doméstica contra mulheres negras) (COLLINS, 2015, p. 1). No entendimento da autora, os projetos de conhecimento interseccionais incorporam uma, algumas combinações ou todas as seguintes premissas orientadoras:

> 1. Raça, classe, gênero, sexualidade, idade, habilidade, nação, etnia e categorias de análise semelhantes são mais bem compreendidas em termos relacionais, em vez de isoladamente.
> 2. Essas categorias mutuamente construtivas sustentam e moldam sistemas de poder que se cruzam; as relações de poder do racismo e do sexismo, por exemplo, estão inter-relacionadas.

[5] Sem excluir outras, a autora cita três preocupações: *"(a) intersectionality as a field of study that is situated within the power relations that it studies; (b) intersectionality as an analytical strategy that provides new angles of vision on social phenomena; and (c) intersectionality as critical praxis that informs social justice projects*" (COLLINS, 2015, p. 1).

> 3. A interseção de sistemas de poder catalisa formações sociais de complexas desigualdades sociais que são organizadas através de realidades materiais desiguais e experiências sociais distintas para as pessoas que as vivem.
> 4. Como as formações sociais de desigualdades sociais complexas são historicamente contingentes e transculturalmente específicas, realidades materiais desiguais e experiências sociais variam ao longo do tempo e do espaço.
> 5. Indivíduos e grupos posicionados de modos distintos em sistemas de poder que se cruzam têm diferentes pontos de vista sobre as suas e as experiências dos outros com desigualdades sociais complexas, conduzindo projetos de conhecimento que refletem seus locais sociais nas relações de poder.
> 6. As complexas desigualdades sociais operadas pela intersecção de sistemas de poder são fundamentalmente injustas, moldando projetos de conhecimento e/ou compromissos políticos que sustentam ou contestam o *status quo* (COLLINS, 2015, p. 14)[6].

Salienta-se, entretanto, a compreensão de que a abordagem interseccional deve partir da noção de "imbricação das opressões", já que, conforme a antropóloga dominicana Ochy Curiel:

> *Comprender la imbricación de las opresiones no se trata de colocar categorías que conforman una sumatoria de experiencias, o una intersección de categorías analíticas (CRENSHAW, 1993), se trata de entender cómo estas han atravesado históricamente nuestra región desde el colonialismo hasta al colonialidad contemporánea y como se ha expresado en ciertos sujetos que no han tenido privilegios de raza, clase, sexo y sexualidad, como son las mujeres negras, indígenas y campesinas de la región* (CURIEL, 2016, p. 80).

Como visto, a análise dos dados censitários acerca do acesso ao Direito Humano Fundamental Social à Educação no Brasil permite afirmar que os obstáculos sociais postos atingem as pessoas de maneira desigual. Marcadores sociais e identitários, tais como classe social, gênero e cor da pele revelam-se preponderantes em termos de ampliar ou mitigar o acesso à educação no Brasil. Há que se produzir políticas públicas orientadas por tais questões sociais, como medida de garantir a eficácia e alcance dos direitos sociais, e, em especial. a educação.

---

[6] É o fragmento original: *"1. Race, class, gender, sexuality, age, ability, nation, ethnicity, and similar categories of analysis are best understood in relational terms rather than in isolation from one another. 2. These mutually constructing categories underlie and shape intersecting systems of power; the power relations of racism and sexism, for example, are interrelated. 3. Intersecting systems of power catalyze social formations of complex social inequalities that are organized via unequal material realities and distinctive social experiences for people who live within them. 4. Because social formations of complex social inequalities are historically contingent and crossculturally specific, unequal material realities and social experiences vary across time and space. 5. Individuals and groups differentially placed within intersecting systems of power have different points of view on their own and others' experiences with complex social inequalities, typically advancing knowledge projects that reflect their social locations within power relations. 6. The complex social inequalities fostered by intersecting systems of power are fundamentally unjust, shaping knowledge projects and/or political engagements that uphold or contest the status quo."*

CONCLUSÃO

Reconhecer a trajetória sócio-histórica do Brasil torna-se necessária quando se analisa o Direito à Educação. O processo de ocupação e povoamento acrescido do ideário do colonialismo e da colonialidade colaboraram com o processo de apagamentos e vulnerabilização de milhares de pessoas. Nesse contexto, mantém-se em curso as recusas à concretização de direitos assentadas comumente nas desigualdades sociais.

O impacto das desigualdades educacionais e sociais sobre as crianças e os jovens mais vulneráveis demanda sucessivamente políticas focadas e ações prioritárias. Entretanto, há que se reconhecer os demais elementos de dificuldades como: descontinuidade de políticas bem-sucedidas, minimizar os marcos institucionais que representaram conquistas e participação da sociedade, como o Plano Nacional de Educação, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), o sistema de avaliação, entre outras.

Referidos marcadores representam um obstáculo a mais para a necessária retomada de uma longínqua trajetória que exigirão, ao mesmo tempo, evidências científicas e mobilização política e social. São impactos de ordem pedagógica, certamente, mas que envolvem dimensões emocionais, físicas, de trabalho e renda, enfim, um olhar integral sobre a população em idade escolar, da Educação Infantil ao Ensino Superior.

Nesse contexto, a dimensão e afetação das desigualdades deve ser levado em conta como um desafio para todos. Outro elemento a se destacar é o econômico. Em ambientes de crise econômica declarada e queda de arrecadação, não faltam propostas de flexibilização de despesas obrigatórias e artifícios para mudar o destino dos recursos. Assim, durante o primeiro e segundo ano da pandemia, foi possível ver que a quase totalidade de Estados e Municípios reduziu consideravelmente suas despesas em Educação

As implicações das desigualdades condicionam a efetivação do direito à educação e têm tomado proporções ainda maiores com as tensões entre os direitos e a austeridade em curso no país. Os embates permanentes entre diferentes projetos políticos, econômicos e ideológicos se acirraram há décadas e a dimensão social atravessa e compõe a historicidade da educação brasileira. Classe, gênero e raça são elementos a ser analisados com afinco nesse cenário.

REFERÊNCIAS

BANCO MUNDIAL. *Dados da Educação Brasil.* Disponível em: https://www.worldbank.org/pt/country/brazil. Acesso em: 16 maio 2024.

BRASIL. *Lei n. 4.024/1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília, 1961. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm. Acesso em: 16 maio 2024.

BRASIL. *Lei n. 5.692/1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1° e 2º graus, e dá outras providências*. Brasília, 1971. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm. Acesso em: 7 jun. 2024.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 5 out. 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 13 maio 2024.

BRASIL. *Conselho Nacional de Educação - Apresentação. Ministério da Educação. Brasília.* Disponível em: *http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12449&Itemid=753.* Acesso em: 13 maio 2024.

BRASIL. *Lei n. 9.394/1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 27 jan. 2024.

BRASIL, Ministério da Educação. *Programa Escolas Interculturais de Fronteira*. Brasília, 2005. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/escolas-interculturais. Acesso em: 10 maio 2024.

BRASIL. *Portaria Nº 579, de 2 de julho de 2013*. Institui a Escola da Terra. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, v. 150, n. 126, p. 11-12, 2 jul. 2013a.

BRASIL. *Programa Nacional de Educação do Campo* – PRONACAMPO. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2013b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13214-documento-orientador-do-pronacampo-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 10 maio 2024.
BRASIL. *Lei n. 13.005*, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 11 maio 2024.

BRASIL. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. II PNERA: *Relatório da II pesquisa nacional sobre a educação na reforma agrária*. Brasília: IPEA, 2015. Disponível em: https://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/relatoriopesquisa/150618_relatorio_ii_pesquisa%20nacional.pdf. Acesso em: 8 jan. 2024.

BRASIL. *Lei nº 13.415*, de 16 de fevereiro de 2017. Brasília: Diário Oficial da União – Seção 1 - 17/2/2017.

BRASIL, *Decreto nº 10.252*, de 20 de dezembro de 2020. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/decreto/D10252.htm. Acesso em: 07 jan. 2024.

BRASIL. INEP. *Censo Escolar*. Brasília, 2021. Disponível em: http://censobasico.inep.gov.br/censobasico/. Acesos em: mai.2024.

CARNEIRO, Moaci Alves. *LDB Fácil: leitura crítico-compreensiva, artigo a artigo.* 20. ed. atual. e ampl. Petrópolis: Vozes, 2012.

FREIRE, Paulo. *Educação como Prática da Liberdade*. São Paulo: Paz e Terra, 1967. Disponível em:http://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5837408/mod_resource/content/2/Educa%C3%A7%C3%A3o%20como%20pr%C3%A1tica%20da%20liberdade.pdf. Acesso em: 10 maio 2024.

FREIRE, Paulo. Um diálogo com Paulo Freire sobre educação indígena. In: *Assembléia do Conselho Indigenista Missionár*io, 8., 1982, Cuiabá. Anais[...]. Cuiabá: Cimi, 1982.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam.* 49.ed. São Paulo: Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas a outros escritos.* São Paulo: UNESP, 2000.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA/IBGE. *PNAD. Dados e Estatísticas*. Disponível em: https://ibge.gov.br/brasil/panorama. Acesso em: 10 jan. 2024.

KÜHL, Franciele Letícia. Políticas públicas de atendimento às crianças e adolescentes vítimas de abuso sexual intrafamiliar: uma análise no município de Santa Cruz do Sul no período de 2014 a 2018. Dissertação (Mestrado em Direito). Programa de Pós-graduação em Direito, Universidade de Santa Cruz do Sul, Santa Cruz do Sul, 2018.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS/ONU. *Declaração Universal dos Direitos Humanos*, 1948. Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos. Acesso em: 09 jan. 2024.

ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS AMERICANOS/OEA. *Declaração Americana dos Direitos e Deveres do Homem, 1948*. Disponível em: https://www.cidh.oas.org/basicos/portugues/b.declaracao_americana.htm. Acesso em: 02 maio 2024.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. *Declaração Universal dos Direitos da Criança, 1959.* Disponível em: https://crianca.mppr.mp.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=1069 Acesso em: 09 jan. 2024.

SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações*. Campinas: Autores Associados, 2013, (11ª ed.).

TODOS PELA EDUCAÇÃO. *Anuário Brasileiro da Educação Básica 2022*. São Paulo: Editora Moderna, 2021. Disponível em: https://www.moderna.com.br/anuario-educacao-basica/2020/index.html. Acesso em: 11 maio 2024.

UNESCO. *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem*. Jomtien, 1990. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org. Acesso em: 11 maio 2024.