

**CENTRO UNIVERSITÁRIO AUTÔNOMO DO BRASIL - UNIBRASIL**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DIREITO**

**RAFAEL LANGER SANTOS**

**O DIREITO À EDUCAÇÃO PÚBLICA DE QUALIDADE: A realidade brasileira e  
os desafios da administração pública**

**CURITIBA**

**2022**

**RAFAEL LANGER SANTOS**

**O DIREITO À EDUCAÇÃO PÚBLICA DE QUALIDADE: A realidade brasileira e os desafios da administração pública**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação stricto sensu (mestrado) em Direitos Fundamentais e Democracia, Centro Universitário Autônomo do Brasil – UniBrasil, como requisito à obtenção do grau de Mestre em Direito.

Orientadora: Profa. Dra. Adriana da Costa Ricardo Schier

**CURITIBA**

**2022**

Santos, Rafael Langer

O direito à educação pública de qualidade : a realidade brasileira e os desafios da administração pública. / Rafael Langer Santos. -- Curitiba, 2022.  
143 f.

Orientador: Adriana da Costa Ricardo Schier  
Dissertação (Mestrado) – UniBrasil, 2022.

1. Direitos fundamentais. 2. Direito à educação.  
3. Educação – Políticas públicas. I. Schier, Adriana da Costa Ricardo, orient. II. Título.

## **TERMO DE APROVAÇÃO**

**RAFAEL LANGER SANTOS**

**O DIREITO À EDUCAÇÃO PÚBLICA DE QUALIDADE: A realidade brasileira e os desafios da administração pública**

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre no Curso de Pós Graduação em Direitos Fundamentais e Democracia do Programa de Mestrado do Centro Universitário Autônomo do Brasil – UniBrasil pela seguinte banca examinadora:

Orientadora: Profa. Dra. Adriana da Costa Ricardo Schier.

Componentes: Prof. Dr. Marco Antônio Lima Berberi.  
Prof. Dr. Luiz Alberto Blanchet.

Curitiba, 31 de agosto de 2022.

## RESUMO

Com o objetivo de compreender o debate sobre direito à educação e desenvolvimento, a pesquisa iniciou a abordagem através da concepção do direito fundamental à educação e suas implicações tanto na normativa constitucional quanto na legislação infraconstitucional, verificando o desenho do modelo jurídico referente à educação. Após se inicia a abordagem do conteúdo do tema sobre o desenvolvimento e desenvolvimento sustentável, se alinhando a noção do direito à educação, suas conexões e dependências intrínsecas. Por fim, se analisa os desafios para que os instrumentos jurídicos da administração pública, em especial o serviço público, detém para oferta e garantia do direito à educação, bem como os resultados alcançados no Estado do Paraná, mediante a coleta de dados. A metodologia lastreou-se em critérios histórico e dedutivo, fundando-se o estudo, primordialmente, na análise documental e bibliográfica, por meio de pesquisa de material doutrinário e análise de dados disponíveis. Ao final, foi possível concluir-se pelo reconhecimento de um direito fundamental à educação atrelado a noção contemporânea de desenvolvimento e de desenvolvimento sustentável. Destaca-se a importância, ante a CF/88, que ao Estado é um dever a promoção da educação, mediante serviço público, com condições na maior medida possível, da qualidade do ensino, o qual deve ser acompanhado pelos dados disponíveis visando sua constante melhora através do regime de serviço público.

**PALAVRAS-CHAVE:** Direito Fundamental à Educação. Desenvolvimento. Serviço Público.

## **ABSTRACT**

With the objective of understanding the debate on the right to education and development, the research started the approach through the creation of the fundamental right to constitutional education and its implications both in the normative and the legislation, referring to the verification of the design of the legal model for education. , after the content of the theme on development and sustainable development begins, aligning the notion of the right to education, its dependencies on public education, finally, it analyzes the limits and challenges for the legal instruments of administration, in The public education service holds to offer and guarantee the right, as well as the results of data collection in the State of Paraná, as well as the results of data collection in the State of Paraná. The methodology was based on historical and deductive research criteria, basing the study primarily on documental and bibliographic analysis, through research of doctrinal material, and in the end, the analysis of available data was used. In the end, it was possible to promote the recognition of a fundamental right to education linked to the contemporary notion of development and sustainable development, highlighting the importance, before the CF/88, that the State is a duty of education, through public service, with conditions to the greatest extent possible, of the quality of education, which must be accompanied by available data aiming at its constant maintenance through the public service regime.

**KEYWORDS:** Fundamental Right to Education. Development. Public Service.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>07</b>
<b>1 DIREITO À EDUCAÇÃO .....</b>	<b>11</b>
1.1 Direito fundamental à educação.....	11
1.2 Diretrizes e Bases da Educação Nacional e o Plano Nacional de Educação.....	33
<b>2 DIREITO AO DESENVOLVIMENTO.....</b>	<b>47</b>
2.1 Construção da noção de desenvolvimento.....	47
2.2 Educação e desenvolvimento.....	70
<b>3 SERVIÇO PÚBLICO E DADOS EDUCACIONAIS.....</b>	<b>83</b>
3.1 Serviço público de educação.....	83
3.2 Análise de dados.....	97
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>124</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>128</b>

## INTRODUÇÃO

O presente trabalho propõe analisar e descrever inicialmente os possíveis conteúdos do direito fundamental à educação, entrelaçados à realidade cultural, planejamento orçamentário e implementação para a acessibilidade à educação, com a finalidade de trabalhar a noção de educação como mecanismo de desenvolvimento, tanto dos indivíduos quanto da sociedade, alinhada com a prestação estatal.

Assim, ressalta-se que o direito à educação é pedra angular, do qual se desenvolvem todos os demais direitos sociais. Consequentemente, a educação sistemática, direito subjetivo no constitucionalismo brasileiro, permite ao cidadão que usufrua do gozo inerente à formação do capital humano e à capacitação para a vida em sociedade e para o mercado de trabalho.

O acesso à educação é o instrumento hábil para capacitar os indivíduos e incluí-los na sociedade, tornando esta mais justa e promotora da igualdade de oportunidades como garantia à cidadania. É importante ressaltar, de modo mais esclarecedor, que a educação, vista como ferramenta de iniciação para o próprio desenvolvimento do indivíduo, torna mais igualitário o acesso de todos os cidadãos aos seus direitos e reivindicações.

No primeiro capítulo, em sua seção inicial, promove-se a busca pela compreensão da fundamentalidade do direito à educação, constitucionalizado tanto em seu reconhecimento como direito fundamental social (Art. 6º, caput, CRFB/88), quanto em sua seção específica (Arts. 205 a 214, CRFB/88).

Nesse segmento, a Constituição assegura o direito à educação extensivo a todos no território brasileiro, sem discriminação de qualquer espécie, e estabelece a responsabilidade e a obrigação do Estado e da família de modo a garantir esse direito. Além do previsto no art. 6º da CRFB/1988, apontam-se diversos artigos que também são exclusivamente norteadores desse desenvolvimento.

As discussões referentes ao direito à educação devem atender às bases legais que estão positivadas no art. 205 da CRFB/1988, que orienta a educação no Brasil como direito de todos. O art. 206, no inc. I, explicita a igualdade de condições de acesso e permanência na escola; o art. 208 orienta, em seus escritos, que é dever do Estado ofertar o atendimento educacional especializado, de preferência na rede regular de ensino.

Deste modo, parte-se da perspectiva que a educação propugna a ideia não somente de idiosincrasia de direito do indivíduo, como também de instrumento construtivo, em que todos têm direito à instrução, principalmente nos graus elementares.

Em seguida, na seção final do primeiro capítulo, a pesquisa busca pela compreensão da legislação infraconstitucional pertinente à educação, em especial a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e o Plano Nacional de Educação. Fixando-se o modelo de gestão educacional adotado pelo legislador, tanto referente as competências dos entes federativos quanto do orçamento próprio destinado a concretização do direito à educação.

Por fim, destaca-se as metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação, como mecanismo de controle do Estado e da sociedade

em face da efetivação de uma educação pública universal e de qualidade, metas estas que é objeto de análise mais aprofundada no terceiro capítulo.

O segundo capítulo pauta-se na busca pela compreensão do direito ao desenvolvimento, em sua seção inicial, é analisado a construção do direito humano ao desenvolvimento, perspectiva do direito internacional, destacando-se a perspectiva de Amartya SEN para, após analisar a temática pertinente ao desenvolvimento no aspecto do direito interno brasileiro, finalizando a abordagem através da noção de desenvolvimento sustentável apontada por Juarez FREITAS.

Em seguida, na seção final do segundo capítulo, é analisada a conexão entre educação e desenvolvimento, partindo inicialmente de um paralelo com a noção de desenvolvimento apresentada por Amartya Sen e a vinculação da educação com as demais liberdades substantivas, adiante uma abordagem em relação a perspectiva da sustentabilidade.

Entende-se que para que haja desenvolvimento, primordialmente, é preciso que haja também a criação de mecanismos reais voltados à garantia do direito à educação, bem como em soluções práticas para os problemas existentes.

Desse modo, educação se apresenta, entre outros aspectos, como mecanismo que permite e garante ao cidadão a capacidade de poder intervir de forma ativa no governo de seu país, o que lhes possibilita exercer o direito de vontade e também demonstrar suas opiniões sobre o governo do Estado. Para se obter uma cidadania ativa, é imprescindível que a educação seja efetivamente inserida no

dia a dia da população, e que todos tenham a capacidade de debater sobre temas expressivos colocados em pauta, com a finalidade de achar soluções para problemas sociais, ainda que não sejam as melhores, mas as que contemplem a maioria com equilíbrio harmônico da organização do poder e da obrigação do fazer pelo povo.

O terceiro capítulo promove a busca pela compreensão do mecanismo estatal para promoção da educação e uma análise de dados ao final, inicia-se a primeira seção, com o intuito de investigar o serviço público como mecanismo estatal para concretização do direito fundamental à educação.

Destaca-se que as discussões sobre o direito à educação já vêm de muito tempo e os avanços são reconhecidos. Hoje, a percepção sobre as evoluções alcançadas nos últimos 20 anos foi essencial para motivar, cada vez mais, a participação dos povos na cobrança de seus direitos e, principalmente, a educação, desenvolvimento e serviço público visando a ampliação de acesso aos seus direitos, em especial garantindo acesso para a população menos favorecida.

Diante deste cenário, a seção final do terceiro capítulo, é realizada uma análise através dos dados disponibilizados pelo Tribunal de Contas da União e pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, ao final uma análise dos desafios em face da pandemia da COVID-19 em relação a garantia de acesso e da prestação do serviço de educação.

# 1 DIREITO À EDUCAÇÃO

## 1.1 DIREITO FUNDAMENTAL À EDUCAÇÃO

Inicialmente, vale destacar que ao abordar a temática dos direitos fundamentais, os mesmos tiveram como marco inicial de sua afirmação e legitimação o século XIX na Europa Ocidental, conforme Norberto BOBBIO<sup>1</sup>, tais direitos constituem um processo histórico, oriundo de características específicas, não apenas em relação ao homem, incluindo fatores sociais, culturais, conjuntura política em cada um dos Estados.

A transição entre o Estado absolutista para o Estado moderno, através do pensamento liberal, identificava o homem como sendo originalmente natural, livre e detentor de direitos inerentes a sua condição humana e ao se agruparem em sociedade o Estado não poderia privar de forma alguma tais direitos, que seriam inerentes à condição humana.

Dessa forma, com os indivíduos agrupados em sociedade, o Estado não poderia, de forma alguma, privá-los de tais direitos. O único fator aceitável para que sofram qualquer tipo de limitação seria a garantia que os demais membros da comunidade possam usufruir desses direitos. Esse é o cenário que explica, em linhas absolutamente gerais, o surgimento do Estado liberal, que é intrinsecamente relacionado com a contraposição do Estado absolutista.

---

<sup>1</sup> BOBBIO, Norberto. **A Era dos Direitos**. Tradução: Carlos Nelson Coutinho. Editora Campus. Rio de Janeiro, 1992.

Diante dessa ruptura política, conforme Paulo BONAVIDES<sup>2</sup>, os direitos fundamentais se inserem, em um primeiro momento, como exigência de ações negativas do Estado para a preservação dos direitos básicos inerentes à condição humana, quais sejam: o direito de proteção da liberdade, da segurança e da propriedade, complementadas pela resistência à opressão, sendo estes os primeiros a constar da base histórica do instrumento normativo constitucional.

Em contraposição à visão individualista liberal surge, durante os séculos XIX e XX, uma visão de coletividade influenciada pelas reivindicações feitas por movimentos sociais, trabalhadores e sindicatos que exigiam melhores condições de vida face à ascensão da industrialização. Sobre isto BONAVIDES<sup>3</sup> aponta que, nessa nova perspectiva, os direitos fundamentais, através da defesa de grupos que se identificam em uma visão de comunidade, saindo da seara estritamente individual, foram a base de apoio para o surgimento e posituação dos direitos econômicos, sociais e institucionais, com o intuito de corrigir as falhas do Estado liberal.

A afirmação dos direitos sociais se mostra de especial importância para a consecução de uma justiça social. Nesse sentido, há a “correção do individualismo clássico liberal pela afirmação dos chamados direitos sociais e realização de objetivos de justiça social”<sup>4</sup>. Dessa forma, leciona Ingo SARLET ao tratar da temática, afirmando que:

---

<sup>2</sup> BONAVIDES, Paulo. **Curso de Direito Constitucional**. 19ª ed., São Paulo: Editora Malheiros, 2006.

<sup>3</sup> Idem.

<sup>4</sup> SILVA, José Afonso da. **Curso de direito constitucional positivo**. 16. ed. São Paulo: Malheiros, 1999. p. 119.

os direitos de segunda dimensão podem ser considerados uma densificação do princípio da justiça social, além de corresponderem a reivindicações das classes menos favorecidas, de modo especial da classe operária, a título de compensação, em virtude da extrema desigualdade que caracterizava (e, de certa forma, ainda caracteriza) as relações com a classe empregadora, notadamente detentora de um maior ou menor grau de poder econômico.<sup>5</sup>

Para tanto, destaca-se outro episódio historicamente marcante: a Segunda Guerra Mundial. Os horrores protagonizados durante este período deixaram registros importantes e profundos na história humana, e uma de suas consequências foi a impulsão do pensamento e das discussões políticas pautadas não mais no aspecto exclusivamente individual ou estatal. Ainda que indiretamente, conforme leciona BONAVIDES<sup>6</sup>, a preocupação passa a ser em torno de direitos transindividuais e supranacionais, baseados na fraternidade e solidariedade, no qual a titularidade de tais direitos é difusa/coletiva, não tutelando ninguém enquanto pessoa unitária, mas sim como coletividade, caracterizando o termo de direitos transindividuais, pois pertencem ao coletivo de pessoas, mas que de forma isolada não pertencente a ninguém.

Existem diversas críticas das inúmeras e variadas tentativas de classificação dos direitos fundamentais, sendo que as lições de Georg JELLINEK são de suma importância para se alcançar uma classificação satisfatória, alinhada com a classificação proposta por Robert ALEXY, que foi influenciado pela teoria dos quatro status de JELLINEK<sup>7</sup>.

Para tanto, ALEXY<sup>8</sup> oferta uma classificação dividindo os

---

<sup>5</sup> SARLET, I.W. **A eficácia dos direitos fundamentais**. 11ª ed., Livraria do Advogado: Porto Alegre, 2012.

<sup>6</sup> BONAVIDES, op. cit.

<sup>7</sup> SARLET, op. cit. "status passivo, ativo, negativo e positivo".

<sup>8</sup> ALEXY, Robert. **Teoria dos direitos fundamentais**. Tradução de Virgílio

direitos fundamentais em dois grandes grupos, os quais são ramificados, constatando-se a existência dos direitos fundamentais de defesa e os de prestações.

Os direitos fundamentais de defesa são aqueles que defendem o indivíduo das ingerências estatais dentro da propriedade e liberdade individual, ou podem ser concebidos como uma obrigação do Estado em se abster, respeitando a liberdade dos indivíduos, sendo sua atuação permitida apenas em determinadas hipóteses. Tais direitos detêm diversas perspectivas, tendo a autonomia do indivíduo cumulada com a livre manifestação da personalidade em toda sua extensão e sua premissa de atuação<sup>9</sup>.

Já, por direitos fundamentais prestacionais entende ALEXY<sup>10</sup> como sendo aqueles que exigem do Estado prestações materiais, podendo englobar direitos individuais, como o direito individual à segurança, no qual o Estado presta o serviço de polícia.

Ao abordar a questão dos direitos fundamentais sociais, que em suma são direitos fundamentais que mais evidentemente exigem um agir estatal em forma de prestação, porém, ao mesmo tempo, revelam uma dimensão negativa, de proteção ou direito de defesa, os direitos sociais negativos, sendo aqueles que determinam a abstenção estatal constituem, ao menos em uma de suas dimensões como direito de defesa<sup>11</sup>.

Dentro dessa sistemática, a CRFB/1988 alberga os direitos fundamentais em seu texto, apresentando em seu quinto artigo a

---

Afonso da Silva. São Paulo: Malheiros, 2008.

<sup>9</sup> SARLET, op. cit.

<sup>10</sup> ALEXY, op. cit.

<sup>11</sup> SARLET, op. cit.

prevalência de direitos à defesa referentes aos direitos liberais, e, no sexto, direitos a prestações referente aos direitos sociais. Ressalta-se que em relação aos direitos fundamentais individuais e coletivos previstos na CRFB/1988 no âmbito relacionado aos direitos de defesa, pode-se compreender que, os direitos coletivos constitucionais não se distinguem dos direitos individuais, exercendo direitos de defesa, ainda que presentes direitos sociais e direitos a prestações.<sup>12</sup>

A classificação proposta por ALEXY<sup>13</sup> se subdivide na temática dos direitos fundamentais a prestações no sentido amplo e restrito. O sentido amplo não trata de direitos exclusivamente sociais, inclui também as funções do Estado de matriz liberal, visando a defesa dos direitos de liberdade e igualdade na sua dimensão defensiva. Já o sentido restrito refere-se diretamente às funções do Estado de matriz social, no qual se prevê a efetiva prestação positiva do Estado na garantia dos direitos sociais.

Em relação aos direitos a prestações em sentido restrito, os direitos sociais encontram-se intrinsecamente ligados ao Estado de matriz social ou Estado social, porém, tais direitos não devem ser confundidos com políticas públicas, visto que existem direitos sociais que exigem do Estado sua abstenção e que, apesar de diversos critérios, tais definições conferem maior plausibilidade na classificação constitucional.

Para além da noção de gerações e classificação, os direitos fundamentais compreendem, conforme SARLET “conjunto de direitos e liberdades institucionalmente reconhecidos e garantidos pelo direito

---

<sup>12</sup> Idem.

<sup>13</sup> ALEXY, op. cit.

positivo”<sup>14</sup> espacial e temporalmente delimitados, sendo assim denominados por consistirem em alicerces que fundamentam o sistema jurídico do Estado de Direito.

Nesse sentido, os direitos fundamentais representam o núcleo da proteção da dignidade da pessoa, o que leva a concluir que, a partir do reconhecimento da CRFB/1988 como norma suprema do ordenamento jurídico, dotada de força vinculativa máxima, os direitos fundamentais compreendidos como valores mais caros da existência humana merecem estar nela resguardados<sup>15</sup>.

Diante do exposto, conclui-se que os direitos fundamentais compõem uma construção histórica do desenvolver humano dos últimos séculos. Finalizada esta breve e necessária introdução, a presente pesquisa abordará especificamente, a partir de agora, a questão educacional através de uma análise específica do direito à educação como direito fundamental.

Inicialmente cumpre destacar que a CRFB/1988 positivou em seu art. 6º os direitos fundamentais sociais: “a educação, a saúde, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância e a assistência aos desamparados”. Logo, o direito à educação foi consagrado como direito fundamental formal. Para além de sua simples previsão, o legislador constituinte normatizou o tema mais detalhadamente no Título VIII, Capítulo III, Seção I, da educação, referente aos artigos 205 a 214.

O direito à educação na ordem constitucional de 1988

---

<sup>14</sup> SARLET, op. cit. p. 40.

<sup>15</sup> MENDES, Gilmar Ferreira; BRANCO, Paulo Gustavo Gonet. **Curso de Direito Constitucional**. 10ª edição. São Paulo: Saraiva, 2015.

encontra-se intimamente ligado ao reconhecimento da dignidade da pessoa humana<sup>16</sup> como fundamento da República Federativa do Brasil e de seus objetivos, que são a construção de uma sociedade livre, justa e solidária, o desenvolvimento nacional, a erradicação da pobreza e da marginalidade, a redução das desigualdades sociais e regionais e a promoção do bem comum<sup>17</sup>.

Esta íntima relação entre o direito à educação e o reconhecimento da dignidade da pessoa humana se deve em parte ao fato de que a partir do reconhecimento e concretização de sua eficácia e conseqüente efetividade, tem-se um instrumental poderoso para fomentar o desenvolvimento da nação.

Cabe ainda mencionar que, além do direito à educação guardar forte conexão com o princípio da dignidade humana, ele é base estruturante do desenvolvimento humano e fator crucial de inclusão social, pois, quando uma pessoa é privada do acesso à educação, o Estado está privando o indivíduo do seu pleno desenvolvimento como cidadão, e negando-lhe a participação social e política dentro da sociedade, conforme aponta Carlos Roberto Jamil CURY:

a educação escolar é uma dimensão fundante da cidadania, e tal princípio é indispensável para políticas que visam a participação de todos nos espaços sociais e políticos e, mesmo, para reinserção no mundo profissional.<sup>18</sup>

---

<sup>16</sup> BARCELLOS, Ana Paula de. **Normatividade dos princípios e o princípio da dignidade da pessoa humana na Constituição de 1988**. Rio de Janeiro: R. Dir. Adm, 2002, p. 182.: “com os olhos voltados para a própria Carta de 1988 deveria envolver três categorias de direitos, como efeitos necessários do conteúdo mínimo da dignidade humana: educação fundamental, saúde mínima e assistência aos desamparados”.

<sup>17</sup> Idem. A Professora Ana Paula Barcellos analisa o princípio da dignidade da pessoa humana elencando sua interpretação a partir do dever de garantia mínima, abarcando o direito à educação fundamental.

<sup>18</sup> CURY, Carlos Roberto Jamil. **Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n.116, jul. 2002. p. 01.

Em concordância com Alexandre de MORAES, a CRFB/1988 proclama que a educação é direito de todos e dever do Estado e da família. Sendo assim, necessita ser promovida e incentivada com a colaboração da sociedade e visa o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Assim como previsto na constituição anterior.<sup>19</sup>

A importância do direito à educação pode ser entendida a partir da compreensão que engloba família, Estado e sociedade, onde a escola constitui um espaço de pleno desenvolvimento do indivíduo e de sua capacitação como cidadão, como um local que reúne diversidade de conhecimentos, atividades, regras e valores.

O direito à educação se revela condição básica para o desenvolvimento individual, permitindo efetivamente se utilizar das liberdades que o sistema lhe outorga. Nessa seara, mostra-se importante destacar qual o papel do direito à educação, tanto em sua dimensão objetiva quanto subjetiva.

Primeiramente, é relevante analisar a distinção existente entre a dimensão subjetiva e objetiva dos direitos fundamentais. Conforme leciona SARLET<sup>20</sup>, a dimensão objetiva demanda uma interpretação dos direitos fundamentais, inclusive os de defesa, fugindo de uma visão individualista, devendo ser interpretado conforme a sociedade, o coletivo. Nessa visão, os direitos fundamentais se tornam direitos transindividuais. Outra consequência desta dimensão é o reconhecimento que a atuação estatal é dirigida, com eficácia em todo o ordenamento jurídico, e fornece diretrizes para os órgãos

---

<sup>19</sup> MORAES, Alexandre de. **Direito constitucional**. 36. ed. São Paulo: Atlas, 2020.

<sup>20</sup> SARLET, op. cit.

legislativos, judiciários e executivos, que visam a concretização dos direitos fundamentais, como também sua proteção, ainda que preventivamente. É a dimensão na qual o Estado deve pautar seu agir de forma geral e abstrata.

A educação, enquanto direito fundamental, possui uma proteção constitucional fortalecida, art. 208 da CRFB/1988, que visa a efetiva prestação estatal, como também se constitui na qualidade de direito público subjetivo, condição na qual se afasta e impossibilita que o Estado negue a prestação constitucionalmente definida, sendo possível

afirmar que a partir da compreensão do direito à educação enquanto direito fundamental, integrando o mínimo existencial vinculado à concretização de outros direitos fundamentais, a Constituição o eleva à condição de direito público subjetivo<sup>21</sup>.

Esse respaldo jurídico precisa estar acompanhado de iniciativas dos poderes públicos para que de fato possa se dar o efetivo direito à educação.

O direito à educação confere ao Estado deveres acessórios, entre eles que as instituições de ensino sejam plenamente acessíveis, não se limitando apenas a oferecer vagas, mas também propiciando meios efetivos do aluno ingressar e permanecer na escola, como transporte, alimentação, incentivos, entre outros fatores.

Para além da relação estritamente relacionada com o detentor do direito, o aluno, cria-se um dever dentro da própria instituição de

---

<sup>21</sup> GOLIN, Paula Mangialardo. **O direito à Educação na Democracia Brasileira e a Questão da sua Efetividade**. Revista da Faculdade de Direito UFPR, 2005, v. 43. ISSN 0104-3315: p. 1-16. p. 12.

ensino, com a contratação de professores qualificados, de servidores para a manutenção e de sistemas pedagógicos. Como ressalta Paula Mangialardo GOLIN, “no sentido de permitir que as pessoas tenham condições de chegar até a escola, de frequentar as aulas, de manter-se em pé durante as aulas”<sup>22</sup>.

Diante de tais características é possível compreender que o art. 208 da CRFB/1988, além de concretizar o dever de acesso, prevê em seus incisos os direitos públicos subjetivos referentes ao tema educacional, quais sejam,

- II - progressiva universalização do ensino médio gratuito;
- 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;
- 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.

Dessa forma conclui-se que a dimensão subjetiva do direito fundamental à educação relaciona-se diretamente com a posição jurídica do titular de determinado direito, podendo exigir ação ou abstenção do Estado em face do seu direito, conforme leciona de forma objetiva José Joaquim Gomes CANOTILHO quando afirma que “o direito subjetivo consagrado por uma norma de direito fundamental reconduz-se, assim, a uma relação trilateral entre o titular, o destinatário e o objeto do direito”<sup>23</sup>.

---

<sup>22</sup> Idem.

<sup>23</sup> CANOTILHO, José Joaquim Gomes. **Direito Constitucional**. 5ª ed. Coimbra: Almedina, 1992. p. 544.

Na visão de SARLET<sup>24</sup>, apesar das inúmeras controvérsias sobre o seu significado, a dimensão subjetiva pode ser compreendida como aquela na qual o indivíduo pode demandar judicialmente. Insta salientar que apesar dos direitos de liberdade serem mais evidentes, na perspectiva de demandas judiciais, a dimensão subjetiva abarca todo o rol de direitos fundamentais, visto que podem vir a ser demandados em maior ou menor grau de litigiosidade.

Ademais, a doutrina sustenta que a dimensão subjetiva ganha preponderância, em razão de dois argumentos centrais, segundo ALEXY<sup>25</sup>. O primeiro refere-se ao fato que os direitos fundamentais, ainda que coletivos, têm sua finalidade na proteção do indivíduo, não da coletividade, sendo a dimensão objetiva mecanismo para conferir maior proteção ao cidadão. Já o segundo ponto refere-se ao fato que a concretização do direito fundamental de modo subjetivo confere um grau maior de realização individual do que em sua dimensão objetiva.

Inicialmente, conforme demonstrado acima, a dimensão subjetiva dos direitos fundamentais refere-se ao direito oponível conferido ao cidadão, à capacidade de postular em juízo demandando a concretização de seu direito. Logo, o conceito ofertado por CANOTILHO<sup>26</sup> é objetivo e didático quanto à compreensão da referida dimensão e da possibilidade de se exigir judicialmente o direito.

Nesse sentido, a CRFB/1988 no título “Ordem Social”, prevê a educação como direito de todos e dever do Estado e da família, e determina expressamente na perspectiva da dimensão subjetiva em relação ao direito fundamental à educação, art. 208 § 1º, “o acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo”.

---

<sup>24</sup> SARLET, op. cit.

<sup>25</sup> ALEXY, op. cit.

<sup>26</sup> CANOTILHO, op. cit.

Insta destacar, a contemplação e afirmação da qualidade de direito fundamental ao direito à educação já é consagrada pelo ordenamento jurídico brasileiro, conforme se extrai da posição do Supremo Tribunal Federal (STF), vejamos:

1. A educação é um direito fundamental e indisponível dos indivíduos. É dever do Estado propiciar meios que viabilizem o seu exercício. Dever a ele imposto pelo preceito veiculado pelo artigo 205 da Constituição do Brasil. A omissão da Administração importa afronta à Constituição<sup>27</sup>

Para além da previsão constitucional, a Lei 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), em seu art. 5º prevê que:

O acesso à educação básica obrigatória é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída e, ainda, o Ministério Público, acionar o poder público para exigi-lo.<sup>28</sup>

Ademais, a Lei 8.069/90, Estatuto da Criança e do Adolescente, em seu art. 54 §1º, prevê que “o acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo”<sup>29</sup>, referidos enunciados normativos de forma direta e taxativa, em consonância com a previsão constitucional, contemplam e reafirmam que o acesso ao ensino básico obrigatório e gratuito revela-se como direito público subjetivo.

Em vista disto, a dimensão subjetiva do direito à educação

---

<sup>27</sup> BRASIL. Supremo Tribunal Federal. Agravo Regimental no Recurso Extraordinário nº 594.018-RJ. Segunda Turma. Relator: Min. Eros Grau. Julgado em 07 de agosto de 2009.

<sup>28</sup> BRASIL. Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Art. 5º. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 13 fevereiro 2022.

<sup>29</sup> BRASIL. Lei 8.069 de 13 de julho de 1990. Art. 54 §§1º. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm). Acesso em: 13 fevereiro 2022.

contempla a oferta do ensino infantil e básico para todos os indivíduos, exigindo qualidade e meios efetivos para que o cidadão possa usufruir do seu direito, porém, reconhece sua limitação em face da realidade social<sup>30</sup>. O Estado deve, no entanto, ofertar o máximo que consiga dentro de suas condições<sup>31</sup>.

Nesse mesmo sentido, o Supremo Tribunal Federal já se pronunciou nos Recursos Extraordinários nº 554.075<sup>32</sup> e no Agravo Regimental no Agravo de Instrumento nº 592.075<sup>33</sup>, que compõem “direito subjetivo público de crianças até cinco anos de idade ao atendimento em creches e pré-escolas”, logo, além do ensino obrigatório e gratuito e educação básica, a educação infantil compõe também a dimensão subjetiva do direito à educação.

---

<sup>30</sup> Nesse sentido, SARMENTO, Daniel. **A proteção judicial dos direitos sociais: Alguns Parâmetros Éticos-Jurídicos**. In: SOUZA NETO, Cláudio Pereira de; SARMENTO, Daniel (coords). *Direitos sociais: Fundamentos, Judicialização e Direitos Sociais em espécie*. Rio de Janeiro: Lúmen Júris, 2008. p. 553-586. p. 556: “os recursos existentes na sociedade são escassos, e que o atendimento aos direitos sociais envolve custos... Contudo, é indiscutível que esta faceta onerosa é especialmente saliente nos direitos sociais. Nesse quadro de escassez, não há como realizar, *hic et nunc*, todos os direitos sociais em seu grau máximo”.

<sup>31</sup> Conforme leciona SARLET, Ingo Wolfgang. **Os direitos sociais como direitos fundamentais: contributo para um balanço aos vinte anos da Constituição Federal de 1988**. Revista do Instituto de Hermenêutica Jurídica. 20 Anos de Constitucionalismo Democrático – E Agora? Porto Alegre-Belo Horizonte, 2008, p. 163-206. p. 190: “Neste contexto, dada a íntima conexão desta problemática com a discussão em torno da assim designada “reserva do possível” na condição de limite fático e jurídico à efetivação judicial (e até mesmo política) de direitos fundamentais – e não apenas dos direitos sociais, consoante já frisado – vale destacar que também resta abrangida na obrigação de todos os órgãos estatais e agentes políticos a tarefa de maximizar os recursos e minimizar o impacto da reserva do possível”.

<sup>32</sup> BRASIL. Supremo Tribunal Federal. Agravo Regimental em Recurso Extraordinário nº 554.075-SC. Primeira Turma. Relator: Ministra Carmen Lúcia. Julgado em 30 de junho de 2009. Disponível em: <http://redir.stf.jus.br/paginadorpub/paginador.jsp?docTP=AC&docID=601307>. Acesso em: 13 julho 2022.

<sup>33</sup> BRASIL. Supremo Tribunal Federal. Agravo Regimental em Agravo de Instrumento nº 592.075-SP. Primeira Turma. Relator: Min. Ricardo Lewandowski. Julgado em 19 de maio de 2009. Disponível em: <http://redir.stf.jus.br/paginadorpub/paginador.jsp?docTP=AC&docID=595592>. Acesso em: 13 julho 2022.

Dessa maneira, há extensa garantia de que a educação e o ensino obrigatório compõem a dimensão subjetiva do direito fundamental à educação, compreendendo-se como direito dos cidadãos e ao qual o Estado não pode se omitir de sua prestação.

Logo, a essência da dimensão subjetiva em um primeiro momento confere ao cidadão o direito de acesso ao ensino infantil e básico, ao mesmo tempo que impõe ao Estado o dever de cumprir suas competências constitucionais e legais, ofertando vagas para todos.

Diante do exposto, a dimensão subjetiva do direito à educação é contemplada no referido artigo do Estatuto da Criança e do Adolescente, que para além da forma expressa assim determinada em seu parágrafo primeiro, demonstra em seus incisos as iniciativas intrínsecas e necessárias para que seja ofertada uma educação minimamente satisfatória.

Desse modo, o que em um primeiro momento revela simples relação de direito e dever entre o aluno e o Estado, no fundo demonstra uma ampla exigência estatal, sendo que o acesso ao ensino não pode ser compreendido como mero formalismo. A partir do momento que cada indivíduo pode exigir do Estado o exercício desse direito, compete a cada um ser capaz de ter acesso à educação, não se constituindo de direito formal a eventual dever estatal. Insta pontuar que a dimensão subjetiva do direito à educação se perfaz em face da sua tratativa como serviço público na CRFB/1988, tema que será tratado a seguir.

Já a dimensão objetiva dos direitos fundamentais, segundo a

doutrina de Daniel SARMENTO<sup>34</sup>, consiste no reconhecimento dos direitos fundamentais, em especial os prestacionais, que, além de impor o dever de prestação ao Estado, consagra os valores de determinada sociedade, os fins almejados e os objetivos a serem alcançados, ou seja, determina como deve se pautar a atuação estatal. Dessa forma, a dimensão objetiva dos direitos fundamentais refere-se ao modo como o Estado deve agir, considerando os fins almejados e partindo do princípio que todas suas ações devam visar a efetivação dos direitos fundamentais, ou seja, o Estado deve atuar na promoção e satisfação daquilo que a sociedade elencou como seus valores últimos.

Tal concepção gera consequências, entre elas, a noção da irradiação constitucional, penetrando e influenciando todos os ramos do direito, entre eles, a interpretação jurídica, a atuação legislativa, as diretrizes de atuação da administração pública, entre outros, conforme leciona Paulo Ricardo SCHIER<sup>35</sup>, a filtragem constitucional, impõe que todo o ordenamento jurídico deve se submeter ao filtro axiológico da CRFB/1988, mecanismo instrumental de interpretação, concretizando a constitucionalização do direito infraconstitucional.

Insta pontuar que a obra do referido autor faz uma contraposição ao fato que o direito legitimava, em especial nas décadas de 70 e 80, os interesses de determinados grupos e classes sociais, ignorando as desigualdades<sup>36</sup>. Assim, a filtragem constitucional teve papel de protagonismo para reconstruir a noção do direito, visando uma unidade sistemática e efetivação dos valores

---

<sup>34</sup> SARMENTO, Daniel. **Direitos fundamentais e relações privadas**. Rio de Janeiro: Ed. Lumen Juris, 2004.

<sup>35</sup> SCHIER, Paulo Ricardo. **Filtragem constitucional: construindo uma nova dogmática jurídica**. Porto Alegre: S.A. Fabris, 1999.

<sup>36</sup> Ibidem. p. 21.

constitucionais<sup>37</sup>, ou seja, promovendo “realização da normatividade e imperatividade do direito através da perspectiva dos valores constitucionais... a capacidade do direito intervir e transformar a realidade social”<sup>38</sup>.

Nesse sentido, Ivana BERTOLAZO, ao abordar a temática, explica que:

a perspectiva objetiva representa a autonomia dos direitos fundamentais como principais corolários a sua eficácia irradiante, ou seja assegura aos direitos fundamentais suas diretrizes para o entendimento do direito infraconstitucional, constituindo modalidade de interpretação conforme a Constituição; sua a eficácia horizontal, que implica na oponibilidade de direitos fundamentais não só frente ao Estado, mas também nas relações privadas; a conexão com a temática das garantias institucionais, por meio de proteção contra intervenção deletéria do legislador ordinário, que não obstante, se mostram incapazes de gerar direitos individuais; a criação de um dever geral de proteção do Estado voltado para o efetivo resguardo dos direitos fundamentais em caráter preventivo, tanto contra o próprio Estado, como contra particulares ou mesmo outros Estados e, finalmente, a função dos direitos fundamentais de atuar como parâmetro para criação e constituição de organizações estatais.<sup>39</sup>

Em relação ao direito fundamental à educação, podemos citar a título exemplificativo da dimensão objetiva, a decisão do STF na Suspensão de Tutela Antecipada nº 241-7 RJ<sup>40</sup>, que determinou que o estado do Rio de Janeiro preenche-se os quadros de professores da rede estadual de ensino de modo a garantir efetividade ao serviço de educação, consagrando que “o Estado está obrigado a criar os

---

<sup>37</sup> Ibidem. p. 25.

<sup>38</sup> Ibidem. p. 55.

<sup>39</sup> BERTOLAZO, Ivana Nobre. **A Dimensão Objetiva do Direito à Educação**. diritto.it, 2011. Disponível em: <https://www.diritto.it/a-dimensao-objetiva-do-direito-a-educacao/>, Acesso em: 05 junho 2021. p. 05.

<sup>40</sup> BRASIL. Supremo Tribunal Federal. SUSPENSÃO DE TUTELA ANTECIPADA 241-7/RIO DE JANEIRO. Min. Gilmar Mendes. Julgado em 10 de outubro de 2018. Disponível em: <https://www.stf.jus.br/arquivo/cms/noticiaNoticiaStf/anexo/STA241.pdf>. Acesso em: 11 abril 2022.

pressupostos fáticos necessários ao exercício efetivo desses direitos”<sup>41</sup>, ou seja, a dimensão objetiva do direito à educação impõe ônus ao Estado para garantir sua plena prestação, conforme é reforçado na decisão citada:

a jurisprudência dessa Corte, a qual firmou entendimento, em casos como o presente, de que se impõe ao Estado a obrigação constitucional de criar condições objetivas que possibilitem, de maneira concreta, a efetiva proteção de direitos constitucionalmente assegurados, com alta prioridade<sup>42</sup>

Diante dos pressupostos e temas elencados, o direito à educação evidencia sua fundamentalidade, bem como demonstra a existência de dimensões próprias referentes aos direitos fundamentais, as quais serão tratadas adiante a fim de identificar o direito à educação no plano subjetivo e no plano objetivo.

Nesse sentido, é importante compreender que para se delimitar o dever estatal é necessário compreender a questão referente aos limites dos direitos fundamentais, especificamente referente aos direitos prestacionais, no qual se enquadra o direito à educação. Conforme Virgílio Afonso SILVA<sup>43</sup>, a problemática se refere à omissão estatal ou uma ação ineficiente, insta salientar que a intervenção estatal, em relação aos direitos prestacionais, se refere ao Estado deixar de realizar os atos necessários ou fazer de forma ineficiente.

Dessa forma, o Estado se vincula obrigatoriamente à promoção do direito à educação, na medida do possível em relação às condições ofertadas, enquanto se constitui obrigação/dever estatal

---

<sup>41</sup> Ibidem. p. 08.

<sup>42</sup> Ibidem. p. 11.

<sup>43</sup> SILVA, Virgílio Afonso da. **Direitos Fundamentais: Conteúdo Essencial, Restrições e Eficácia**. 1 ed. São Paulo: Malheiros, 2011.

ofertar e garantir acesso à educação nos níveis infantil e básico a todos os indivíduos, visto que o acesso à creche e à escola constitui direito público subjetivo de todo ser humano.

Em relação aos mecanismos de concretização do direito à educação em sua dimensão subjetiva, vale ressaltar que este depende de amplo aparato jurídico, oriundo do direito a petições elencadas nas legislações existentes, tendo ênfase a ação popular e a ação civil pública, bem como de políticas públicas<sup>44</sup>.

Destaca-se que o mecanismo por meio do qual o Estado pode promover e garantir acesso à educação para a população é o serviço público, com previsão expressa no art. 175 da CRFB/1988. Reforçando esse posicionamento, Daniel Wunder HACHEM<sup>45</sup> afirma que “a concretização maximizada dos direitos fundamentais sociais de caráter prestacional (...) mediante a prestação de serviços públicos”.

Apesar de não existir um consenso teórico e acadêmico sobre o conceito de serviço público, a presente pesquisa adotará a compreensão de serviço público conforme Adriana da Costa Ricardo SCHIER<sup>46</sup> na qual o Estado assume o dever de ofertar aos seus cidadãos acesso aos direitos fundamentais, bem como colocar à disposição serviços materiais, reputados essenciais para a sociedade naquele contexto, vinculado a um regime jurídico público, que

---

<sup>44</sup> O tema referente a serviços públicos não será abordado no presente trabalho em razão do recorte temático.

<sup>45</sup> HACHEM, Daniel Wunder. **A noção constitucional de desenvolvimento para além do viés econômico**: reflexos sobre algumas tendências do Direito Público brasileiro. A&C – Revista de Direito Administrativo & Constitucional, Belo Horizonte, ano 13, n. 53, p. 133-168, jul./set. 2013. p. 146.

<sup>46</sup> SCHIER, Adriana da Costa Ricardo. **Regime jurídico do serviço público**: garantia fundamental do cidadão e proibição de retrocesso social. Curitiba, 2009. 224 f. Tese (Doutorado em Direito do Estado) – Setor de Ciências Jurídicas, Universidade Federal do Paraná. p. 35 e 36.

constitui uma garantia fundamental<sup>47</sup>. Esse regime compreende o dever do Estado em garantir ao serviço público o dever de universalidade, modicidade e continuidade da prestação do serviço, etc.

Ressalta-se que a questão atinente à prestação do serviço público de educação será abordada no terceiro capítulo do presente trabalho, que discorrerá sobre o papel de atuação estatal enquanto prestador do referido serviço.

Fixada as bases previstas na CRFB/1988, é possível iniciar a compreensão da dimensão objetiva do direito à educação, para tanto, é necessário entender o que compõe os objetivos elencados pela Constituição na relação cidadão/Estado propriamente.

Em seu art. 206, a CRFB/1988 contemplou os princípios que deram contorno ao processo de desenvolvimento do sistema de ensino, em destaque a igualdade de acesso e permanência na escola; a liberdade de ensino, pesquisa e aprendizado; e a garantia de padrão de qualidade. No art. 214 pontuou os objetivos básicos que pautarão a política nacional de educação e determinou como deve ser o agir estatal, em todo seu âmbito de atuação, quanto ao tema educacional.

É válido destacar que a legislação prevê um agir para valorização do corpo docente, para o aumento da qualidade do ensino, tendo a educação como plural e direcionada ao mercado de trabalho e para o exercício democrático. Por fim, em uma leitura

---

<sup>47</sup> Ibidem. p. 08. Nesse sentido, SCHIER irá sustentar e defender que “o regime jurídico do serviço público é uma garantia fundamental, porque se coloca como instrumento para a concretização dos direitos fundamentais prestacionais assegurados pelo instituto”

geral, a educação é concebida como meio pelo qual o indivíduo possa se desenvolver e se especializar, como também possibilita a concretização do ideal democrático, conforme leciona José Celso MELLO FILHO:

A educação objetiva propiciar a formação necessária ao desenvolvimento das aptidões, das potencialidades e da personalidade do educando. O processo educacional tem por meta: (a) qualificar o educando para o trabalho; e (b) prepará-lo para o exercício consciente da cidadania. O acesso à educação é uma das formas de realização concreta do ideal democrático<sup>48</sup>.

Nesse sentido, a doutrina expõe que a correta interpretação do conteúdo constitucional do direito à educação, deve ser feita a partir de uma análise da

- (i) educação como direito de todos;
- (ii) o dever do Estado e da família e a colaboração da sociedade;
- (iii) o pleno desenvolvimento da pessoa;
- (iv) o preparo para o exercício da cidadania;
- (v) a qualificação para o trabalho<sup>49</sup>.

Logo, a dimensão objetiva do direito à educação detém como base dirigente da atuação estatal fomentar e possibilitar efetivamente que a escola constitua um espaço de pleno desenvolvimento do indivíduo e a sua capacitação como cidadão, em um local que reúna diversidade de conhecimentos, atividades, regras e valores.

Já no art. 208, encontram-se positivadas garantias como a oferta obrigatória e gratuita do ensino básico e a progressiva universalização do ensino médio e gratuito. Houve também o reconhecimento, além do acesso ao ensino obrigatório e gratuito, à

---

<sup>48</sup> MELLO FILHO, José Celso. **Constituição Federal anotada**. 2.ed. São Paulo: Saraiva, 1986. p. 533

<sup>49</sup> MALISKA, Marcos Augusto. **O Direito à Educação e a Constituição**. Porto Alegre: Sergio Antonio Fabris, 2001. p. 156.

premissa de direito público subjetivo (art. 208 §1º), que traz a garantia da prestação obrigatória pelo Estado, com possibilidade de ser exigida em juízo, caso haja transgressão que indique a falta de oferta ou oferta irregular do serviço, de acordo com a previsão da responsabilização da autoridade competente – prefeitos municipais e governadores de estado e distritais (art. 208, §2º).

É necessário pontuar a previsão dos artigos 210 a 214 para alcançar em seus textos o imensurável compromisso com o sistema educacional: o primeiro, art.210, disserta sobre conteúdos mínimos para o ensino fundamental com intuito de assegurar a formação básica e respeitar os valores culturais, artísticos, nacionais e regionais. O segundo, art. 211, aborda a organização entre a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios e o regime de colaboração de seus sistemas de ensino.

Insta destacar que a CRFB/1988 realizou amplo detalhamento das competências na seara educacional, podendo se dividir em competência legislativa – privativa e concorrente – e material – privativa e comum. Em relação à competência legislativa definida pela CRFB/1988, tem-se a seguinte divisão: à “União compete privativamente legislar sobre diretrizes e bases da educação nacional (CF, art. 22, XXIV); e competência concorrente à dos estados e Distrito Federal para legislar sobre educação mediante normas gerais (CF, art. 24, IX)”<sup>50</sup>. Por fim, em relação aos municípios, não haverá suplementação legislativa referente à educação, visto que o “caput” art. 24 da CF não menciona os municípios.

---

<sup>50</sup> RANIERI, Nina. **O direito à educação e as competências dos entes federados no Brasil**: complexidade, pouca colaboração, baixa coordenação In: Federalismo e Poder Judiciário / coordenação: Renato Siqueira de Pretto, Richard Pae Kim e Thiago Massao Cortizo Teraoka. São Paulo: Escola Paulista da Magistratura, 2019.

No que diz respeito às competências materiais, de forma privativamente tem-se a previsão do art. 211, CRFB/1988<sup>51</sup>. Além disso, Nina RANIERI complementa que à “União compete elaborar e executar planos de desenvolvimento econômico e social (art. 21, IX); intervir nos estados e no Distrito Federal (...) na forma do art. 34, VII”<sup>52</sup>.

Em relação às competências materiais comuns, art. 23, V, CRFB/1988, tem-se o regime de colaboração entre todos os entes federados para a promoção do direito à educação, ressalta-se a distribuição do art. 211, CRFB/1988 é indicativa e não exclusiva, devendo ser observada a colaboração entre todos<sup>53</sup>.

Em relação a gestão de recursos financeiros, temos no art. 212, a abordagem da questão referente aos recursos que devem ser obrigatoriamente direcionados ao sistema educacional, determinando que a União deve aplicar 18% percentual de dezoito por cento ou mais da receita resultante de impostos para manutenção e desenvolvimento do ensino, e que os estados, Distrito Federal e municípios devem aplicar o percentual de vinte e cinco por cento da referida receita. O art. 213, determina que os recursos públicos devem ser destinados às escolas públicas, permitindo que sejam direcionadas as escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas, caso cumpram os requisitos legais e constitucionais.

---

<sup>51</sup> BRASIL, 1988. Art. 214 “§ 1º A União organizará o sistema federal de ensino e o dos Territórios, financiará as instituições de ensino públicas federais e exercerá, em matéria educacional, função redistributiva e supletiva, de forma a garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino mediante assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios; § 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”.

<sup>52</sup> Ibidem. p. 269.

<sup>53</sup> Idem.

Por fim, no art. 214, estabelece a obrigatoriedade de educação legislativa referente ao Plano Nacional de Educação (PNE) e as articulações desenvolvidas para o Sistema Nacional de Educação no intuito de colaborar e definir diretrizes, metas e estratégias de implementação para manter o desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis.

Tais diretrizes são observadas também no direito internacional, em especial no Pacto Internacional de Direitos Sociais Econômicos e Culturais, de 1966, que prevê em seu art. 13:

§1. Os Estados-partes no presente Pacto reconhecem o direito de toda pessoa à educação. Concordam em que a educação deverá visar ao pleno desenvolvimento da personalidade humana e do sentido de sua dignidade e a fortalecer o respeito pelos direitos humanos e liberdades fundamentais. Concordam ainda que a educação deverá capacitar todas as pessoas a participar efetivamente de uma sociedade livre, favorecer 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.

Diante de todo o exposto, fica evidente que a dimensão objetiva do direito fundamental à educação contempla a direção imposta pela sociedade em relação aos seus valores, tendo como premissa que o Estado oriente toda sua atuação na seara educacional visando ofertar uma educação que garanta o pleno desenvolvimento humano, conexão que será feita no próximo capítulo.

## **1.2 DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL E O PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO**

A educação é uma forma de garantir o desenvolvimento pleno dos indivíduos enquanto seres sociais. A partir do momento que o

direito fundamental à educação previsto na CRFB/1988 se concretiza, tem-se, conforme leciona CURY<sup>54</sup>, a diminuição das disparidades sociais, uma vez que a educação básica é o alicerce da promoção da cidadania, essencial para o desenvolvimento das pessoas, bem como do Estado.

Diante da importância do tema, o direito à educação está cercado de uma rede de proteção legislativa/normativa, que entre outros pontos, estabelece diretrizes, metas, objetivos e bases para garantir forte proteção, deveres e controle, em especial para assegurar um olhar contínuo e atento na concretização da sua prestação.

Dentro do ordenamento jurídico infraconstitucional pertinente à temática educacional, destaca-se duas legislações, que serão analisadas a seguir, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/96<sup>55</sup>, a qual estabelece os princípios gerais para todo o sistema educacional do País, e o PNE, Lei 13.005/14<sup>56</sup>, a qual estabelece os meios de articulação e gestão do sistema nacional de educação e define as diretrizes, objetivos, metas e estratégias referente a promoção do direito à educação.

Cumprir iniciar a análise da temática através da LDB, que apresenta um conceito inaugural de educação, na qual educação se refere aos processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e

---

<sup>54</sup> CURY, C. R. J. Planos Nacionais de Educação no Brasil. In: FERREIRA, Eliza Bartolozzi; FONSECA, Marília (org.). **Política e planejamento educacional no Brasil do século 21**. Brasília: Liber Livro, 2013.

<sup>55</sup> BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 25 junho 2021.

<sup>56</sup> BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Senado, 1990.

pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. Além disso, a LDB ressalta a importância do tema para a garantia do pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Em seu art. 3º<sup>57</sup> a LDB fixa os princípios que regem o sistema nacional de educação. Em síntese repete os mesmos princípios previstos na CRFB/1988, em especial no art. 206. Ressalta-se nesse contexto o princípio da gestão democrática. Sobre isto Naura Syria FERREIRA e Márcia Ângela da Silva AGUIAR<sup>58</sup> afirmam que política e gestão educacional não podem ser analisadas separadamente devido à interligação existente entre ambas: a primeira se debruça em prática dos objetivos da segunda, ou seja, efetiva às direções traçadas.

Diante da afirmação das autoras, é possível refletir que, em se tratando de pessoas vulneráveis e marginalizadas, o direito fundamental à educação pública de qualidade subordina-se a políticas governamentais por meio de gestão que possua o olhar voltado também às necessidades dessa parte da população.

---

<sup>57</sup> BRASIL. (1996). Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de ideais e de concepções pedagógicas; IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância; V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; VII - valorização do profissional da educação escolar; VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino; IX - garantia de padrão de qualidade; X - valorização da experiência extraescolar; XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais; XII - consideração com a diversidade étnico-racial; XIII - garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida; XIV - respeito à diversidade humana, linguística, cultural e identitária das pessoas surdas, surdo-cegas e com deficiência auditiva.

<sup>58</sup> FERREIRA, Naura Syria Carapeto; AGUIAR, Márcia Angela da Silva (org.). **Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos**. São Paulo: Cortez, 2001.

Nesse processo de gestão democrática, FERREIRA e AGUIAR<sup>59</sup> destacam, ao abordar o conteúdo da LDB sobre a temática do processo de administração da escola pública pelo Estado, alguns debates necessários que surgiram durante a elaboração da Lei, entre eles: a) quantidade de alunos versus qualidade de ensino; b) centralização de competência versus descentralização; c) ensino público versus ensino privado; d) educação superior versus educação básica; e) questões políticas versus questões pedagógicas<sup>60</sup>.

Assim, tornam-se essenciais as bases e compromissos previstos na LDB, dentre os quais se destacam: o resgate do sentido político da prática social da educação; a construção de educação cuja qualidade beneficie a todos; a ação democrática que possibilite o acesso de todos à educação e que garanta a permanência e o êxito dos alunos; a educação democrática, que apresente verdadeiro desempenho equânime interno, em nível de sistema e escola; e gestão que oriente o homem, no cumprimento pessoal e social, como núcleo e prioridade de sua “gerencia”<sup>61</sup>.

Com isso, constata-se, através de uma leitura conjunta do art. 206, VI, CRFB/1988 e art. 3º, VIII da LDB, que o processo está projetado e organizado por reflexões teóricas que apresentam

---

<sup>59</sup> Idem.

<sup>60</sup> Quando se refere a povos tradicionais é notória a comparação no aspecto “quantidade versus qualidade”, pois a demanda rural é bem menor que a urbana. No entanto, fica a desejar a qualidade, até mesmo pelas próprias condições geográficas que desfavorecem o acesso e continuidade dos estudos; além disso, no tocante a “centralização versus descentralização”, o estudo torna-se vulnerável quando só centrado nas necessidades únicas desses povos desvinculando-os de um conhecimento global, necessário para o crescimento e desenvolvimento intelectual em todo o universo; nesse caso, a educação básica para impulsionar esses povos a buscar novos patamares, sem abdicar de suas raízes, atravessa questões políticas além das questões pedagógicas.

<sup>61</sup> SILVIO, Solange Almeida Holanda. **A omissão do Estado Democrático Social e de Direito e seus reflexos na educação**. In: Seminário Internacional Franco-luso-brasileiro. II, Rio de Janeiro, ano 2018, n. 5, p.287-310, 2018.

sugestões para um instrumento político e buscam transformações da realidade, englobando uma ampla noção de formação democrática, através da qual o cidadão possa verdadeiramente participar da sociedade, bem como ter efetiva inserção no mercado de trabalho, conforme leciona Solange Almeida Holanda SILVIO:

O princípio programático-participativo que entrelaça o Estado e a família é o responsável por promover e incentivar a sociedade em ação e contribuição democrática, com a finalidade da realização do desenvolvimento das pessoas com qualidade e prepará-las também, para o exercício da cidadania incluindo essas pessoas ao mercado de trabalho<sup>62</sup>

A LDB apresenta estruturado o plano de ação organizacional do sistema educacional que se torna essencial à definição de princípios e compromissos, objetivos, estrutura, relações com os estados e a União, suas competências gerais e específicas por nível e modalidade de ensino e, finalmente, as ações concretas que desencadearão o cronograma para seu desenvolvimento em cada município<sup>63</sup>.

Nesse sentido, ao tratar da divisão de competências referente aos entes federativos, Jorge Abrahão de CASTRO<sup>64</sup>, em similaridade com as disposições constitucionais elencadas acima, leciona que é responsabilidade do município coordenar as instituições do ensino fundamental, médio e de educação infantil mantidas pelo Poder Público municipal; como também coordenar as instituições de educação infantil criadas e mantidas pela iniciativa privada; e os órgãos municipais de educação.

---

<sup>62</sup> Ibidem. p. 11.

<sup>63</sup> CURY, 2013. op. cit.

<sup>64</sup> CASTRO, Jorge Abrahão de. **Financiamento da educação pública no Brasil: evolução dos gastos.** In: OLIVEIRA, Romualdo Portela de; SANTANA, Wagner **Educação e federalismo no Brasil: combater as desigualdades, garantir a diversidade.** Brasília: UNESCO, 2010.

Entre os deveres dos municípios<sup>65</sup> estão: organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais do sistema de ensino, integrando-os às políticas e planos educacionais da União e do estado ao qual pertencem; baixar normas complementares para o sistema de ensino; oferecer, com prioridade, o ensino fundamental; matricular todos os educandos, a partir dos seis anos, no ensino fundamental; entre outras.

Ademais, nos termos da LDB, compete ao município e à União, em regime de colaboração, elaborar o Plano Nacional de Educação; desenvolver sistemas de ensino para o atendimento prioritário da escolaridade obrigatória estabelecendo competências e diretrizes para a educação infantil, ensino fundamental e ensino médio; e construir um processo nacional de avaliação de rendimento oferecendo informações e dados necessários sobre o estabelecimento de ensino e órgãos educacionais de seu sistema. A expectativa é que haja um padrão mínimo de oportunidades educacionais para o ensino fundamental.

Em relação aos estados<sup>66</sup>, a LDB estabelece que estes devem

---

<sup>65</sup> Art. 11. Os Municípios incumbir-se-ão de: I - organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos seus sistemas de ensino, integrando-os às políticas e planos educacionais da União e dos Estados; II - exercer ação redistributiva em relação às suas escolas; III - baixar normas complementares para o seu sistema de ensino; IV - autorizar, credenciar e supervisionar os estabelecimentos do seu sistema de ensino; V - oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino; VI - assumir o transporte escolar dos alunos da rede municipal. Parágrafo único. Os Municípios poderão optar, ainda, por se integrar ao sistema estadual de ensino ou compor com ele um sistema único de educação básica.

<sup>66</sup> Art. 10. Os Estados incumbir-se-ão de: I - organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos seus sistemas de ensino; II - definir, com os Municípios, formas de colaboração na oferta do ensino fundamental, as quais

definir junto aos municípios as formas de colaboração para o oferecimento do ensino fundamental e assegurar a distribuição proporcional das responsabilidades, de acordo com a população a ser atendida e os recursos financeiros disponíveis em cada uma das esferas do Poder Público. Com isso, a lei deixa claro que os municípios necessitam coordenar suas ações em conjunto com o estado a qual pertencem.

Por fim, compete à União<sup>67</sup> o financiamento do ensino superior

---

devem assegurar a distribuição proporcional das responsabilidades, de acordo com a população a ser atendida e os recursos financeiros disponíveis em cada uma dessas esferas do Poder Público; III - elaborar e executar políticas e planos educacionais, em consonância com as diretrizes e planos nacionais de educação, integrando e coordenando as suas ações e as dos seus Municípios; IV - autorizar, reconhecer, credenciar, supervisionar e avaliar, respectivamente, os cursos das instituições de educação superior e os estabelecimentos do seu sistema de ensino; V - baixar normas complementares para o seu sistema de ensino; VI - assegurar o ensino fundamental e oferecer, com prioridade, o ensino médio a todos que o demandarem, respeitado o disposto no art. 38 desta Lei; VII - assumir o transporte escolar dos alunos da rede estadual. Parágrafo único. Ao Distrito Federal aplicar-se-ão as competências referentes aos Estados e aos Municípios.

<sup>67</sup> Art. 9º A União incumbir-se-á de: I - elaborar o Plano Nacional de Educação, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios; II - organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais do sistema federal de ensino e o dos Territórios; III - prestar assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios para o desenvolvimento de seus sistemas de ensino e o atendimento prioritário à escolaridade obrigatória, exercendo sua função redistributiva e supletiva; IV - estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum; IV-A - estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, diretrizes e procedimentos para identificação, cadastramento e atendimento, na educação básica e na educação superior, de alunos com altas habilidades ou superdotação; V - coletar, analisar e disseminar informações sobre a educação; VI - assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino; VII - baixar normas gerais sobre cursos de graduação e pós-graduação; VIII - assegurar processo nacional de avaliação das instituições de educação superior, com a cooperação dos sistemas que tiverem responsabilidade sobre este nível de ensino; IX - autorizar, reconhecer, credenciar, supervisionar e avaliar, respectivamente, os cursos das instituições de educação superior e os estabelecimentos do seu sistema de ensino. § 1º Na estrutura educacional, haverá um Conselho Nacional de Educação, com funções normativas e de supervisão e atividade permanente, criado por lei. § 2º Para o cumprimento do disposto nos incisos V a IX, a União terá acesso a todos os

e de escolas técnicas federais, além da necessidade de exercer uma função supletiva e redistributiva em favor das unidades subnacionais por meio de transferências de recursos aos estados, ao Distrito Federal e aos municípios, destacando que:

Em relação à divisão das fontes de recursos e das responsabilidades pelos gastos do sistema educacional entre as esferas de governo, observa-se que a União divide a aplicação de seus recursos na manutenção do sistema federal, na execução de programas próprios e em transferências para os sistemas estaduais e municipais.<sup>68</sup>

Logo após o estabelecimento das responsabilidades pela educação que se estrutura em cada município, o Sistema Municipal de Educação necessita organizar os níveis e modalidades de ensino a serem atendidos de forma a observar dois aspectos: organização administrativa e organização curricular.

Em razão de numerosos conceitos que envolvem a ideia de currículo, é proveitoso caracterizá-lo como agrupamento de conteúdos selecionados e organizados metodologicamente, de forma que estejam adequados à realidade social, à natureza dos conhecimentos e às necessidades e potencialidades dos alunos, nesse sentido, Rita de Kássia CÂNDIDO e João Augusto GENTILINI reforçam que “é preciso, tanto em sua construção como em sua implementação, ouvir o que professores, estudantes e comunidade pensam desse processo.”<sup>69</sup>

---

dados e informações necessários de todos os estabelecimentos e órgãos educacionais. § 3º As atribuições constantes do inciso IX poderão ser delegadas aos Estados e ao Distrito Federal, desde que mantenham instituições de educação superior.

<sup>68</sup> Ibidem. p. 172.

<sup>69</sup> CÂNDIDO, Rita de Kássia; GENTILINI, João Augusto. **Base Curricular Nacional**: reflexões sobre autonomia escolar e o Projeto Político-Pedagógico. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação- Periódico científico editado pela ANPAE, v. 33, n. 2, p. 323-336, 2017.

Observa-se então que a organização da questão educacional no País tem a pretensão de alcançar os objetivos que levam a população à capacitação da cidadania. Essa organização de currículo, na esfera municipal com participação da gestão escolar, exige que se saiba exatamente o que se pretende alcançar. Nesse sentido, torna-se essencial apontar o que a LDB determina em termos gerais para educação nacional e, a partir desse momento, acrescentar seus objetivos específicos e singulares<sup>70</sup>.

Cumprido destacar que dentro do sistema educacional brasileiro, objeto de análise do presente trabalho, a educação básica se subdivide em três etapas: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. A educação infantil tem por finalidade garantir o desenvolvimento físico, psicológico, intelectual e social através de creches ou entidades equivalentes para crianças de até três anos de idade, e através de pré-escolas para as de quatro a cinco anos<sup>71</sup>.

O ensino fundamental, oferecido através da escola pública e com duração de nove anos, para crianças a partir dos seis anos de idade, deverá garantir a formação básica, por meio do domínio da leitura, da escrita e do cálculo; pela compreensão do ambiente natural, social, político, tecnológico, artístico e dos valores da sociedade; pela capacidade de aprendizagem para aquisição de conhecimentos e habilidades; pelo fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social<sup>72</sup>.

Por fim, o ensino médio, com duração de três anos, que tem a

---

<sup>70</sup> GRACINDO, Regina Vinhaes. **Os sistemas municipais de ensino e a nova LDB: limites e possibilidades**. In: BRZEZINSKI, Iria (org.). **LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam**. São Paulo: Cortez, 1997.

<sup>71</sup> BRASIL, 1996. art. 29.

<sup>72</sup> BRASIL, 1996. art. 32

finalidade de consolidar e aprofundar os conhecimentos do ensino fundamental; dar a preparação básica para o trabalho e a cidadania; possibilitar que o aluno se aprimore como pessoa humana, incluindo a formação ética e fomentando a autonomia intelectual e o pensamento crítico; e oportunizar a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos<sup>73</sup>. Além disso, aumentando em um ano o tempo de formação, o ensino médio poderá preparar o educando para o exercício de uma profissão técnica através da educação profissionalizante<sup>74</sup>.

Considerando como objetivo o interesse pela qualidade do processo de ensino-aprendizagem, o sistema educacional poderá organizar-se, segundo a LDB, em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou com outra forma diversa.

Para isto, se faz necessário que o município realize um planejamento educacional onde estejam definidos os instrumentos de garantia do ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para aqueles que não tiveram acesso na idade própria.

Além disto, são prioritárias as políticas de inclusão escolar gratuitas aos educandos com necessidades especiais e a oferta de ensino noturno regular quando houver demanda, seja para jovens ou para adultos, levando-se em consideração as dificuldades financeiras e, em contraponto, favorecendo a educação por meio de programas suplementares, de material didático escolar, transporte, alimentação

---

<sup>73</sup> BRASIL, 1996. art. 35

<sup>74</sup> Ressalta-se que demais modalidades abordadas como ensino de jovens e adultos, profissional, superior não são objeto do presente trabalho, razão pela qual não foram abordados.

e assistência à saúde, como destacam Bruna SILVA e Alexandre Godoy DOTTA:

é dever do Estado a educação, assegurando em todas as etapas da educação, através de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde, esbarrando no que disciplina o artigo 71, IV, da LDB, que não constituirão despesa e manutenção e desenvolvimento do ensino as realizadas com programas suplementares de alimentação, assistência médica-odontológica, farmacêutica, psicológica e outras formas de assistência social.<sup>75</sup>

Nesse aspecto, a oferta de programas suplementares como mecanismo de garantia de acesso aos insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, não constituem despesas de manutenção e desenvolvimento, assegurando a possibilidade financeira para a continuidade dos referidos programas. Esses são planejamentos globais que precisam orientar a organização curricular das escolas municipais. No entanto, cada nível e/ou modalidade de ensino requer esquemas específicos em sua organização didática e administrativa.

De acordo com a LDB, o sistema de ensino deve considerar as condições disponíveis e as características locais e, a partir daí, estabelecer os parâmetros adequados e estratégias administrativas compatíveis a respeito do número de alunos por professor, bem como as condições materiais necessárias na escola.

A LDB aponta que esses critérios precisam garantir a difusão dos valores fundamentais relativos ao interesse social, aos direitos e aos deveres dos cidadãos, à consideração das condições de escolaridade dos alunos em cada estabelecimento, à orientação para

---

<sup>75</sup> SILVA, Bruna Isabelle Simioni; DOTTA, Alexandre Godoy. **A atuação do poder público no financiamento da educação.** Direito e Ciência na Contemporaneidade, p. 78-92. p. 88.

o trabalho, à promoção do desporto educacional e o apoio às práticas desportivas não-formais.

Diante de todo o exposto, tanto o texto constitucional quanto a LDB se apresentam como normas que, além de estabelecerem regras, também se preocupam em traçar diretrizes que visam a efetivação do direito à educação, sendo que em ambas é previsto a criação do Plano Nacional de Educação (PNE), art. 212 da CRFB/1988 e art. 9º da LDB.

Em relação ao PNE, Lei 13.005/14, é necessário pontuar que ele configura o mecanismo constitucional previsto para fixação de diretrizes, metas e estratégias nacionais para promoção e fortalecimento do direito à educação.

Roseli COSTA e Alzira ALCÂNTARA destacam a importância do PNE ao afirmar que o Plano garante “a possibilidade de planejamento de longo prazo onde ele é um instrumento necessário para o Estado se organizar e garantir o direito social previsto na Carta Magna”<sup>76</sup>.

O constituinte delimitou os parâmetros mínimos do PNE, determinando expressamente que as metas e estratégias devem assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino, observando o comprometimento no combate à erradicação do analfabetismo, na universalização do atendimento escolar, na melhoria da qualidade do ensino, na formação para o trabalho, na promoção humanística, científica e tecnológica do País, e nos projetos que estabeleçam metas de aplicação de recursos públicos em educação, proporcional

---

<sup>76</sup> COSTA, Roseli Maritan de Aboim e ALCÂNTARA, Alzira Batalha. **As marcas do Plano de Desenvolvimento da Educação no Plano Nacional de Educação 2014/2024. Formação de professores, complexidade e trabalho docente.** XII. Congresso Nacional de Educação. 2015. p. 5963.

ao Produto Interno Bruto (PIB), incluído pela EC nº 59/2009, que inseriu o inciso VI no art. 214 da CRFB/1988<sup>77</sup>.

Tal alteração constitucional foi a base para estabelecer a meta nº 20<sup>78</sup>, sendo essencial para garantir efetiva política de financiamento da educação, prevendo um aumento progressivo do financiamento estatal. Por meio dela pode-se prever o quanto deve ser investido, fazendo expressa vinculação à riqueza do País, tendo em vista que o investimento deve ser proporcional ao PIB, índice que reflete ou tenta refletir a riqueza produzida nacionalmente.

Para além da estruturação mínima, o PNE é delineado em dez temas centrais<sup>79</sup>, que se subdividem em vinte metas, das quais foram estipuladas 254 estratégias para sua concretização, definidas de forma democrática por meio da atuação do Poder Legislativo. Entre as diretrizes estão, em seu art. 2º, a valorização dos profissionais da educação, a promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental.

---

<sup>77</sup> EC nº 59/2009 - dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção nesse dispositivo de inciso VI - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto.

<sup>78</sup> Ampliar o investimento público em educação pública de forma a atingir, no mínimo, o patamar de 7% (sete por cento) do Produto Interno Bruto - PIB do País no 5º (quinto) ano de vigência desta Lei e, no mínimo, o equivalente a 10% (dez por cento) do PIB ao final do decênio.

<sup>79</sup> Art. 2º São diretrizes do PNE: I - erradicação do analfabetismo ; II - universalização do atendimento escolar; III - superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação; IV - melhoria da qualidade da educação; V - formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade; VI - promoção do princípio da gestão democrática da educação pública; VII - promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País; VIII - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto - PIB, que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade; IX - valorização dos (as) profissionais da educação; X - promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental.

Ressalta-se que para possibilitar o cumprimento do PNE, foi atribuído ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) o dever de, a cada dois anos, elaborar estudos de verificação e acompanhamento da concretização para cada uma das metas estipuladas.

Quanto aos estados e municípios, entes importantíssimos para a implementação do PNE e viabilização das diretrizes e metas estabelecidas, foi determinado prazo de um ano para que elaborassem seus Planos Municipais (PMEs) e Planos Estaduais de Educação (PEEs), adotando como parâmetro o PNE para alinhamento de diretrizes e metas, art. 8º.

Nesse sentido, o estado do Paraná estipulou o Plano Estadual de Educação do Estado do Paraná<sup>80</sup> (PEE-PR), tendo como única distinção das diretrizes fixadas, a inclusão do “desenvolvimento e difusão da Cultura da Paz”, art. 2º, XI da referida lei.

Para aferição da evolução do cumprimento das metas estabelecidas, a legislação estadual fixou o Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social (IPARDES) como responsável. Ademais, destaca-se que o anexo único do PEE-PR, em suas razões expressamente prevê que:

a educação foi estruturada em planos decenais que deveriam considerar o contexto histórico e social a fim de estabelecer metas necessárias para a melhoria da qualidade da educação pública, fundamental ao pleno desenvolvimento social, econômico, político e cultural do País.<sup>81</sup>

---

<sup>80</sup> PARANÁ. Lei nº 18.492, de 25 de junho de 2015.

<sup>81</sup> PARANÁ. Lei nº 18.492, de 24 de junho de 2015. **Aprovação do Plano Estadual de Educação e adoção de outras providências.** Anexo único. p. 17. Disponível em: [https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos\\_restritos/files/documento/2020-08/pee\\_lei\\_18492\\_2015.pdf](https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2020-08/pee_lei_18492_2015.pdf). Acesso em: 28 fevereiro 2022.

Diante do exposto, destaca-se que o recorte temático quanto à verificação das condições educacionais no Estado do Paraná, tema que será abordado no item 3.2 do presente trabalho, se encontra respaldado na análise constitucional e infraconstitucional que conferem robusto arcabouço normativo para promoção e defesa do direito à educação.

Para o aprofundamento da compreensão dos impactos educacionais, deveres estatais e demais aspectos, destaca-se que o art. 205 do texto constitucional, o art. 2º da LDB, o item 7.26 do PND, bem como o PEE-PR vinculam a noção de desenvolvimento pessoal e desenvolvimento nacional ao tema da educação.

Depois de todo o exposto é possível afirmar que a educação é imprescindível para o desenvolvimento, tema este que será abordado a seguir, a fim de possibilitar a compreensão do que é desenvolvimento, tanto em sua perspectiva jurídica quanto em sua relação direta com a temática da educação.

## **2 DIREITO AO DESENVOLVIMENTO.**

### **2.1 CONSTRUÇÃO DA NOÇÃO DE DESENVOLVIMENTO.**

Ao ingressar na temática pertinente ao desenvolvimento denota-se, em um primeiro momento, a concepção inicial da própria palavra, na qual desenvolvimento se refere a progresso, crescimento, evolução, entre outros significados que, em essência, buscam tratar da melhoria das condições de vida do cidadão, ofertando meios para cada indivíduo progredir.

Apesar de uma concepção simples, a ideia de desenvolvimento

não aponta para uma única acepção dado que, com a passagem histórica, agregaram-se diferentes conceitos, interesses e dimensões que formam o cenário complexo que circunda a temática na atualidade, conforme será exposto.

Em primeiro lugar, é importante ressaltar que o tema relacionado ao desenvolvimento, principalmente no plano internacional, foi concebido a partir de uma compreensão puramente econômica, especialmente até o final da década de 1950 e início da década de 1960. Já até a década de 1970, o desenvolvimento no plano internacional tratava-se exclusivamente sob uma perspectiva mercadológica<sup>82</sup>.

Nessa perspectiva econômica, o modelo de crescimento econômico não responde às demandas referentes ao desenvolvimento, já que tal modelo desvia o foco das necessidades humanas para as necessidades puramente econômicas e de investimentos do mercado. No entanto, apesar da importância do aspecto econômico, a noção de desenvolvimento não se resume apenas a este ponto, conforme leciona Ignacy SACHS:

Por outro lado, o fato de que o desenvolvimento não está contido no crescimento econômico não deve ser interpretado em termos de uma oposição entre crescimento e desenvolvimento. O crescimento econômico, se repensado de forma adequada, de modo a minimizar os impactos ambientais negativos, e colocado a serviço de objetivos socialmente desejáveis, continua sendo uma condição necessária para o desenvolvimento. [...] Precisamos de taxas mais altas de crescimento econômico para acelerar a reabilitação social, uma vez que é mais fácil operar nos acréscimos do PNB que distribuir bens e rendas numa

---

<sup>82</sup> FACHIN, Melina Girardi. **Direito humano ao desenvolvimento: universalização, ressignificação e emancipação.** São Paulo, 2013. 484 f. Tese (Doutorado em Direito)–Programa de Pós-Graduação em Direito, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

economia estagnada.<sup>83</sup>

Em crítica a esta noção de desenvolvimento como puramente econômico, Amartya SEN também leciona que o direito ao desenvolvimento, em sua visão adequada, "deve ir muito além da acumulação de riqueza e do crescimento do Produto Interno Bruto e de outras variáveis relacionadas à renda"<sup>84</sup>.

Referida visão, na qual desenvolvimento seria sinônimo de crescimento econômico, predominou durante o período denominado de Guerra Fria (1947/1991), o desenvolvimento na época se referia ao processo de industrialização, crescimento do produto interno bruto (PIB), construindo-se um modelo internacional de desenvolvimento econômico<sup>85</sup>.

Contudo, é possível constatar que foi durante o período da Guerra Fria que se construiu no âmbito internacional o suporte teórico e normativo para a superação do referido entendimento de desenvolvimento, mediante documentos internacionais e construções teóricas sobre a temática<sup>86</sup>.

Assim, no plano internacional, tem-se a construção da noção do direito ao desenvolvimento em uma perspectiva de múltiplas dimensões, para além de uma ótica puramente economista, conforme leciona Melina FACHIN,

Ainda que sem uma delimitação de acepção própria do direito humano ao desenvolvimento, novamente sublinha-se

---

<sup>83</sup> SACHS, Ignacy. **Repensando o crescimento econômico e o progresso social**: o âmbito da política. In: ARBIX, G. et al. (Orgs.). *Razões e ficções do desenvolvimento*. São Paulo: Editora Unesp/Edusp. p. 157-158.

<sup>84</sup> SEN, Amartya. **Desenvolvimento como liberdade**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000. p. 28

<sup>85</sup> FACHIN, op. cit. p. 139.

<sup>86</sup> Idem.

o pioneirismo da Declaração Universal dos Direitos Humanos ao estabelecer sentido holístico e interconectado ao desenvolvimento livre da personalidade humana. Nessa mesma toada, em 1957, em sua 12ª Sessão Ordinária, a Assembleia Geral da ONU aprovou a Resolução nº 1.161, que prefixava a importância de desenvolvimento harmonioso e integrado visto que contribua não apenas com a paz e o progresso mundiais, mas também com a observância e o respeito pelos direitos humanos.

A Carta Internacional de Direitos Humanos (International Bill of Rights), no escopo de juridicizar a referida Declaração, enraizou o texto declaratório original também no influxo desse direito. O artigo primeiro comum ao Pacto Internacional dos Direitos Cívicos e Políticos (PIDCP) e ao Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (PIDESC), já antes mencionado, consolidou, dentro do direito à autodeterminação dos povos, o seu livre desenvolvimento econômico, social e cultural.<sup>87</sup>

Diante do exposto, o marco inicial de afirmação e legitimação de uma noção do desenvolvimento para além do viés econômico, apesar de previsões anteriores, é pautada no Pacto Internacional dos Direitos Cívicos e Políticos (PIDCP) e no Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (PIDESC).

Os referidos documentos internacionais alteraram a compreensão do direito ao desenvolvimento incluindo “as necessidades humanas e não apenas com o aspecto de desenvolvimento estatal na sua ideologia desenvolvimentista econômica”<sup>88</sup>.

Nesse sentido, FACHIN reforça o entendimento, ao pontuar que o artigo primeiro do PIDCP e PIDESC, que são iguais, previu expressamente que ao tratar do direito à autodeterminação dos povos, é necessário garantir o seu livre desenvolvimento econômico, social e cultural, ou seja, vinculou a noção de desenvolvimento às questões sociais e culturais, inserindo uma compreensão para além

---

<sup>87</sup> Ibidem. p. 145.

<sup>88</sup> Idem.

de seu aspecto estritamente econômico.

Ademais, o PIDESC explora a noção de múltiplas facetas do direito ao desenvolvimento, referente à titularidade, conectando o desenvolvimento em sua perspectiva coletiva e comunitária ao vincular, em seu artigo sexto, que a progressividade dos direitos econômicos e sociais dependem do desenvolvimento econômico, social e cultural dos Estados. Sendo assim, tal pacto internacional consolida a perspectiva do desenvolvimento como direito de titularidade individual, dispondo expressamente, em seu artigo décimo terceiro, que o desenvolvimento é um direito individual dos infantes.

Referidos pactos internacionais são o suporte normativo de interligação entre as diversas facetas da noção de desenvolvimento, contudo, a construção da vinculação do desenvolvimento enquanto direito humano tem especial relevância em dois documentos internacionais, conforme leciona FACHIN<sup>89</sup>. O primeiro relativo à Resolução n. 4, da Comissão de Direitos Humanos da Organização das Nações Unidas, de 21 de fevereiro de 1977, na qual foi consagrado o direito ao desenvolvimento como um direito humano. O segundo refere-se à Carta Africana de Direitos Humanos e dos Povos, aprovada na 18ª Conferência de Chefes de Estado e Governo, no Quênia em 1981.

Diante desses documentos e embasamento teórico que ocorreram as discussões no plano internacional, a criação de grupos de estudos, a formulação de pressupostos teóricos e demais bases para que fosse possível a construção das condições necessárias para a edição e aprovação da Declaração Internacional sobre o Direito ao

---

<sup>89</sup> Idem.

Desenvolvimento, de 1986, por meio da Resolução 41/128, da Assembleia Geral das Nações Unidas, consagrando o direito ao desenvolvimento como direito humano, no qual

O direito ao desenvolvimento é um direito humano inalienável em virtude do qual toda pessoa humana e todos os povos estão habilitados a participar do desenvolvimento econômico, social, cultural e político, a ele contribuir e dele desfrutar, no qual todos os direitos humanos e liberdades fundamentais possam ser plenamente realizados.<sup>90</sup>

A adoção dessa perspectiva mais ampla de desenvolvimento no plano internacional foi inspirada, dentre outros pensadores contemporâneos, no pensamento do autor Amartya SEN, ganhador do Prêmio Nobel de Economia, em 1998, o qual é, sem dúvida, presença obrigatória nas discussões sobre desenvolvimento, pobreza e desigualdade. Unanimidade quanto à amplitude de seus estudos, SEN é dono de uma produção vasta e matéria de diversos trabalhos científicos. Nessa seção serão tratadas especificamente as ideias de SEN acerca da construção do conceito de desenvolvimento que estão reunidas em seu livro “Desenvolvimento como Liberdade”.

A teoria de SEN em Desenvolvimento como Liberdade analisa a questão partindo do pressuposto que o desenvolvimento refere-se a “um processo de expansão das liberdades reais que as pessoas desfrutam”<sup>91</sup>. Senso assim, o progresso, o crescimento, etc. dependem que as pessoas expandam suas liberdades para que possam aproveitá-las.

A visão do referido autor contrapõe uma visão mais restrita da noção de desenvolvimento, na qual se limita o tema na avaliação e percepção que determinado Estado está se desenvolvendo ao se

---

<sup>90</sup> ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **DECLARAÇÃO SOBRE O DIREITO AO DESENVOLVIMENTO**. 1986.

<sup>91</sup> SEN. op. cit. p. 03.

valer estritamente de índices econômicos. SEN ressalta que a noção de desenvolvimento não é passível de vincular-se exclusivamente com o crescimento do Produto Nacional Bruto (PNB), com o aumento da renda per capita, da industrialização, do avanço tecnológico, entre outros, estritamente ligados ao aspecto econômico.

Insta salientar que não se desconsidera a importância do crescimento econômico. SEN afirma expressamente que “o crescimento do PNB ou das rendas individuais obviamente pode ser muito importante como um meio de expandir as liberdades desfrutadas pelos membros da sociedade”<sup>92</sup>. Ressalta-se que o crescimento econômico deve ser considerado como um dos instrumentos à disposição para contribuir com o objetivo do desenvolvimento.

Contudo, o ponto central na abordagem da concepção de desenvolvimento refere-se ao fato de ser “um processo integrado de expansão das liberdades substantivas”<sup>93</sup> das pessoas, permitindo que possam levar a vida que querem levar. Referido modelo demanda que sejam eliminadas todas as fontes de privação do exercício dessas liberdades, quais sejam, “pobreza e tirania, carência social sistemática, negligência dos serviços públicos e intolerância ou interferência excessiva de Estados repressivos”<sup>94</sup>.

As liberdades substantivas são listadas. Entre elas a liberdade política, facilidades econômicas, oportunidades sociais, garantias de transparência e de segurança protetora<sup>95</sup>. Tudo que impeça que as pessoas possam exercer referidas liberdades são formas de privação

---

<sup>92</sup> Ibidem. p. 17.

<sup>93</sup> Idem.

<sup>94</sup> Ibidem. p. 23.

<sup>95</sup> Ibidem. p. 25.

que devem ser removidas, como por exemplo fome, desemprego, deficiências na provisão de serviços públicos básicos como saúde e educação, insegurança econômica e carência de proteção social.

A noção do que é desenvolvimento depende que seja ofertado aos indivíduos garantia mínima para que possam usufruir de sua liberdade, liberdade que se subdivide de forma complementar na obra de SEN, como leciona Ana Elizabeth Neirão REYMÃO e Karla Azevedo CEBOLÃO:

A liberdade, para Sen (2000), pode ser vista como o fim e o meio do desenvolvimento, em que tem papel constitutivo e instrumental. No que diz respeito ao seu papel constitutivo, a liberdade substantiva assume importância fundamental no melhoramento da vida humana quando afasta a fome, a morte prematura, o analfabetismo, a doença, entre outras mazelas. No que tange ao seu papel instrumental, importante dizer que há várias liberdades e essas são vistas como complementares umas às outras, assim como auxiliam para a capacidade geral dos indivíduos viverem com mais liberdade.<sup>96</sup>

As autoras reafirmam que fatores econômicos não são os únicos meios para auferir o desenvolvimento, para tanto, se consagram como necessárias as “oportunidades econômicas, liberdades políticas, poderes sociais e por condições habilitadoras como boa saúde, educação básica e incentivo e aperfeiçoamento de iniciativas”<sup>97</sup>, pois referidos meios eliminam as privações de liberdade:

O desenvolvimento requer que se removam as principais fontes de privação de liberdade: a pobreza e tirania, carência de oportunidades econômicas e destituição social sistemática, negligência dos serviços públicos e intolerância ou interferência excessiva de Estados opressivos.<sup>98</sup>

---

<sup>96</sup> REYMÃO, Ana Elizabeth Neirão e CEBOLÃO, Karla Azevedo. **Amartya Sen e o direito à educação para o desenvolvimento humano**. Maranhão: Rev. de Direito Sociais e Políticas Públicas, v. 3, n. 2, Jul/Dez 2017, p. 88 - 104. p. 91-92.

<sup>97</sup> SEN. op. cit. p. 18.

<sup>98</sup> Ibidem. p. 16.

Logo, a busca pelo desenvolvimento deve, ao mesmo tempo, combater os obstáculos desse processo e incluir nessa compreensão além do fator econômico, a “privação de capacidades básicas em vez de meramente como baixo nível de renda”<sup>99</sup>.

O desenvolvimento necessita que as fontes de privação de liberdade sejam removidas, para tanto, é elencando um rol de liberdades instrumentais necessárias para a promoção das capacidades dos indivíduos, quais sejam, “(1) liberdades políticas; (2) facilidades econômicas; (3) oportunidades sociais; (4) garantias de transparência e (5) segurança protetora.”<sup>100</sup>

Ao complementar tal visão, SEN defende as liberdades individuais substantivas como elemento constitutivo básico do desenvolvimento, isto é, seu fim último, ao mesmo tempo em que funciona como o principal meio para que se atinja o desenvolvimento, o que ele chamou de papel instrumental.

Para tanto, uma sociedade exitosa é aquela que consegue expandir essas liberdades, que estão na raiz da iniciativa individual e da eficácia social. Nesse sentido, desenvolvimento não pode traduzir-se exclusivamente em maximização de riqueza e renda; deve permitir que as pessoas sejam capazes de alcançar o que lhes é valioso.

É importante destacar que o autor reconhece a importância do crescimento econômico, mas o diferencial de SEN é ressaltar que acima da renda e riqueza, deve-se objetivar a qualidade de vida e as liberdades das pessoas, sendo sua conexão óbvia, conforme afirma o

---

<sup>99</sup> Ibidem. p. 109.

<sup>100</sup> Ibidem. p. 25.

autor:

a perspectiva baseada na liberdade apresenta uma semelhança genérica com a preocupação comum com a "qualidade de vida", a qual também se concentra no modo como as pessoas vivem (talvez até mesmo nas escolhas que têm), e não apenas nos recursos ou na renda de que elas dispõem.

(...)

As conexões aristotélicas são suficientemente óbvias (o enfoque de Aristóteles sobre "florescimento" e "capacidade" relaciona-se claramente à qualidade de vida e às liberdades substantivas, como foi discutido por Martha Nussbaum. Há fortes conexões também com a análise de Adam Smith sobre as "necessidades" e as condições de vida.<sup>101</sup>

Decorre dessa postura a percepção do autor que a pobreza não se resume à carência ou escassez de renda. SEN vai além e concebe pobreza como privação de liberdade. Para ele, a pobreza extrema gera vulnerabilidades que tornam possíveis as violações das liberdades e direitos dos cidadãos; a ausência de segurança econômica pode resultar em privações sociais e políticas; e a pobreza impede as pessoas de desenvolverem suas capacidades para agir no intuito de alcançar objetivos que lhes são valiosos.

Retomando a crítica que faz à ênfase de John RAWLS sobre bens (primários), SEN destaca: “uma alternativa ao enfoque sobre os meios para o bem viver é a concentração sobre como as pessoas conseguem viver (ou, avançando além disso, sobre a liberdade para realmente viver de um modo que se tem razão para valorizar)”<sup>102</sup>.

Notoriamente, o autor associa o desenvolvimento às liberdades individuais, que devem ser seus pressupostos e fins ao mesmo tempo. No entanto, não descarta o mercado e afirma que ele é um dinamizador da prosperidade, fato reconhecível e que não deve ser desprezado.

---

<sup>101</sup> Ibidem. p. 40 e 41.

<sup>102</sup> Ibidem. p. 93.

O ponto centro é o papel que SEN atribui ao mercado, relevando sua importância na medida em que ao estimular o crescimento econômico, pode contribuir para a expansão das liberdades substantivas. Porém, não deve ser um fim em si mesmo, não deve sobrepor-se ao objetivo final de promover as capacidades das pessoas.

Além disso, referida passagem destaca a oposição do autor ligada a uma visão liberal classicamente cristalizada na centralidade do mercado. O mercado deve ser um meio pelo qual as pessoas exercem suas liberdades para as transações e as trocas (de palavras, de bens, de presentes), que são obviamente necessárias e importantes.

Depois de reconhecer o papel do comércio e da troca na vida humana, ainda temos de examinar quais são realmente as outras consequências das transações de mercado. Precisamos avaliar criticamente as possibilidades reais, dando atenção apropriada às circunstâncias contingentes que podem ser relevantes na avaliação de todos os resultados do incentivo aos mercados ou da restrição de seu funcionamento<sup>103</sup>.

Apesar dos mercados desempenharem um papel significativo, não estão isentos de críticas. Mesmo Adam Smith, célebre defensor do livre funcionamento dos mercados, reconheceu que, em dadas circunstâncias, era necessária a existência de freios impostos por instituições desvinculadas dos mercados. A título exemplificativo, o autor argumentava fortemente a favor das restrições estatais sobre as taxas de juros máximas, pois, “preocupava-se muito com o problema do desperdício social e da perda de capital produtivo”<sup>104</sup>, demonstrando preocupação para que o capital fosse capaz de agir em

---

<sup>103</sup> Ibidem. p. 151.

<sup>104</sup> Ibidem. p. 167.

consonância com o interesse público:

O que ele está considerando é a possibilidade de perda social na busca do ganho privado, cuja motivação é restrita. É o caso oposto ao do célebre comentário de Smith: "Não é da benevolência do açougueiro, do cervejeiro ou do padeiro que esperamos obter nosso jantar, e sim da atenção que dá cada qual ao seu próprio interesse. Apelamos não à sua humanidade, mas ao seu amor-próprio". Se o exemplo do açougueiro, cervejeiro e padeiro nos leva a atentar para o papel mutuamente benéfico do auto interesse, o argumento dos perdulários e empresários imprudentes mostra a possibilidade de que, em certas circunstâncias, as motivações do lucro privado podem realmente ser contrárias aos interesses sociais.<sup>105</sup>

Ademais, na visão de SEN, a pobreza é incapacitante no sentido de que está claramente relacionada à desigualdade no acesso às oportunidades e também no potencial para se converter essas oportunidades em qualidade de vida. O autor<sup>106</sup> argumenta que pessoas em situações desiguais quanto ao acesso à oportunidades terão potenciais desiguais de desenvolver e utilizar suas capacidades, como, por exemplo, conseguir e manter um bom emprego.

Nesse aspecto, verifica-se que a defesa pela igualdade não se limita apenas à transferência de renda para os mais pobres, tal fato não é suficiente para garantir equidade, uma pessoa não usufrui de forma plena de suas liberdades quando possui apenas a garantia de segurança financeira, há que se assegurar aqueles demais elementos que compõem as liberdades substantivas. Portanto, abordar a pobreza e pensar o desenvolvimento para extingui-la não se restringe exclusivamente a estratégias para assegurar renda às pessoas.

---

<sup>105</sup> Ibidem. p. 167 e 168.

<sup>106</sup> Ibidem. p. 160.

Nesse sentido, John E. ROEMER e Alain TRANNOY<sup>107</sup> (2013) tratam da igualdade de oportunidades não como um requisito para o desenvolvimento, mas sim como sua própria identidade, seu sinônimo. Questionam se existiria, de fato, uma ambivalência no significado do desenvolvimento econômico como igualdade de oportunidades ou como aumento de renda per capita.

Ao abordar especificamente o crescimento econômico, SEN<sup>108</sup> se utiliza do exemplo dos países do leste asiático para retratar o seu ponto de vista, que será abordado mais adiante, no qual ressalta que o investimento em educação fez com que países subdesenvolvidos conseguissem se desenvolver efetivamente.

Outro argumento sobre a limitação da eficiência de mercado reside na oferta de bens públicos. Mercados são eficientes em produzir bens privados, mas sua racionalidade quanto à rivalidade e exclusão não funcionam com bens públicos. Certos tipos de bens públicos não somente podem ser consumidos por todos simultaneamente como também incorreria em distorções graves se recusados àqueles que não podem pagar. Portanto deve-se haver uma provisão superior à que o mercado oferece.

Os benefícios de alguns bens, como educação, se expandem a toda a sociedade. SEN<sup>109</sup> aborda a questão através das lições de Adam Smith para recomendar a seus “pretensos seguidores” que recordem a frustração do seu mestre a respeito do baixo gasto público em educação, em comparação aos efeitos positivos para toda

---

<sup>107</sup> ROEMER, John E.; TRANNOY, Alain. **Equality of opportunity**. In: ATKINSON, A.; BOURGUIGNON, F. (Eds.). Handbook of Income Distribution. Cowles Foundation Discussion Paper, n. 1921. Cowles Foundation for Research in Economics/Yale University, 2013.

<sup>108</sup> SEN. op. cit. p. 62.

<sup>109</sup> Ibidem. p. 172

a sociedade, demonstrando a incongruência da ótica neoliberal.

Infelizmente tal constatação se faz necessária, pois ainda existem entusiastas do mercado que “recomendam hoje em dia aos países em desenvolvimento que se baseiem totalmente no livre mercado”<sup>110</sup>, não reconhecendo ou não querendo reconhecer a importância das provisões sociais. Logo, a provisão social se faz necessária para assegurar as capacidades básicas e para garantir o suprimento de bens socialmente benéficos.

A construção da abordagem das capacidades passou a ser uma marca na releitura do desenvolvimento e da pobreza. Vários autores passaram a valer-se desses argumentos em suas discussões. Peter EVANS<sup>111</sup> é um desses tantos. Ele utiliza o conceito de capacidades de SEN para afirmar que, no século XXI, as novas teorias e estratégias de desenvolvimento necessariamente precisam focar nas ideias e no conhecimento como fontes propulsoras do processo e que, principalmente, o bem-estar expandido à população como um todo não pode ser visto como um “subproduto do crescimento”, mas, sim, como um elemento imprescindível do processo.

A elevação da renda deve impulsionar o bem-estar humano e não ser o objetivo último do crescimento econômico. Políticas e instituições públicas possibilitam a ampliação das capacidades dos cidadãos para que eles disponham criativamente do acervo de ideias existentes e criem novas ideias. A expansão das capacidades requer que se garanta aos cidadãos o acesso à saúde, à educação, à

---

<sup>110</sup> Idem.

<sup>111</sup> EVANS, Peter B. **Search of the 21st Century Developmental State**. Center for Global Political Economy, Working Paper, nº 4. Brighton: University of Sussex, 2008.

infraestrutura, inclusive água, transporte, moradia, dentre outros benefícios básicos.

Na visão de Amartya SEN, as oportunidades sociais estão ligadas ao acesso que os indivíduos têm a serviços de saúde, educação, entre outros, o autor vincula a noção de oportunidades sociais com os próprios direitos sociais existentes, essa posição é reforçada pelo olhar de REYMÃO e CEBOLÃO (2017, p. 93)

A educação, como também a saúde, saneamento, emprego, entre outros direitos sociais, vistos como oportunidade social e liberdade instrumental, é que vão instigar a liberdade substantiva de o indivíduo buscar uma vida melhor, uma vez que são relevantes tanto para a vida privada, como também para o envolvimento em atividades políticas e econômicas, importantes para o desenvolvimento social<sup>112</sup>.

Em consonância com tal entendimento, SEN<sup>113</sup> reforça que ao analisar o crescimento econômico tem que se verificar não o aumento de rendas privadas, mas se ocorreu melhora nos serviços públicos, como saúde, moradia, educação, lazer, emprego, seguridade social; enfim, se ocorreu o gozo efetivo dos direitos sociais pela coletividade, pois referido crescimento deve possibilitar o financiamento da intervenção ativa estatal

Diante do exposto compreende-se que, para o referido autor, desenvolvimento é um conjunto de fatores que possibilitam aos indivíduos poderem levar a vida que desejam levar, mediante suas próprias escolhas de forma consciente e livre, através do processo de expansão de capacidades.

Nesse sentido, é possível perceber que dentre as liberdades

---

<sup>112</sup> REYMÃO. op. cit. p. 79.

<sup>113</sup> SEN, op. cit. p. 61

substantivas serem como mecanismo efetivo de expansão de suas capacidades, dentre as oportunidades sociais, o desenvolvimento demanda efetivamente que os indivíduos tenham acesso à educação, como já pontuado, a importância e relevância é destacada por Amartya SEN ao longo de sua obra ao analisar os diversos papéis que a educação exerce na vida do indivíduo, sendo que o primeiro deles, está na relação entre os baixos níveis de renda com o analfabetismo, ao tempo que a educação de qualidade é fator determinante, entre outros pontos, no aumento da renda da população<sup>114</sup>.

Avançando nessa perspectiva, o acesso à educação exerce uma ligação direta com as demais liberdades instrumentais. Em sua obra, SEN<sup>115</sup> pontua a relação das liberdades políticas com a necessidade de um grau básico de instrução e ressalta que a ausência de educação limita as oportunidades políticas dos indivíduos e remove do debate público e dos processos de tomada de decisão a participação de determinados grupos.

Desse modo, a ausência no acesso à educação impacta de forma direta na liberdade política do cidadão, negando-lhe outra liberdade instrumental, pois “a participação política pode ser tolhida pela incapacidade de ler jornais ou de comunicar-se por escrito com outros indivíduos envolvidos em atividades políticas<sup>116</sup>”.

No âmbito interno, a CRFB/1988 prevê a importância do desenvolvimento pessoal do cidadão já em seu preâmbulo, ao enunciar que o Estado Democrático de Direito, que se institui a partir dessa Carta, está comprometido, entre outros fins, a assegurar o

---

<sup>114</sup> Ibidem. p. 70.

<sup>115</sup> Ibidem. p. 59.

<sup>116</sup> Ibidem. p. 60.

desenvolvimento da sociedade brasileira, bem como tem-se entre um dos objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil garantir o desenvolvimento nacional, art. 3º, II:

Art. 3º Constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil:

I - construir uma sociedade livre, justa e solidária;

II - garantir o desenvolvimento nacional;

III - erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais;

IV - promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.<sup>117</sup>

As referidas passagens iniciais do termo desenvolvimento trazidos pela CRFB/1988, não explicitam de forma clara quais os seus contornos e que conceito ou forma de interpretação deve-se utilizar ao abordar a questão, o traduzindo como uma opção política que orienta e direciona o Estado Brasileiro em prol do desenvolvimento nacional, nesse sentido leciona HACHEM que:

o direito em referência encontra-se umbilicalmente ligado a uma série de valores albergados nos princípios inseridos no Título I da Lei Maior. A cidadania e a dignidade da pessoa humana (art. 1º, II e III) representam um dos escopos principais da noção de desenvolvimento, em sua vertente humana e social.<sup>118</sup>

Além disso, o texto constitucional possui diversas passagens em sintonia com a temática, entre elas: o art. 6º, que dispõe sobre os direitos sociais; o art. 21, IX, que prevê competir à União elaborar e executar os planos nacionais e regionais de ordenação do território e de desenvolvimento econômico e social, bem como o inciso XX ao tratar da competência para instituir diretrizes ao desenvolvimento urbano; o art. 43 que trata sobre a possibilidade da União articular

---

<sup>117</sup> BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.**

<sup>118</sup> HACHEM, Daniel Wunder. **A noção constitucional de desenvolvimento para além do viés econômico:** reflexos sobre algumas tendências do Direito Público brasileiro. A&C – Revista de Direito Administrativo & Constitucional, Belo Horizonte, ano 13, n. 53, p. 133-168, jul./set. 2013. p. 155.

sua ação visando promover o desenvolvimento e a redução das desigualdades regionais. Estas e outras passagens revelam uma abordagem extensa da temática durante todo o texto constitucional, que vinculam a noção de desenvolvimento com diversas facetas, entre elas os aspectos econômicos, sociais, culturais e relacionados ao meio ambiente.

Dentro de tais passagens, o título VII, da ordem econômica e financeira, trata especificamente no capítulo I (arts. 170 a 181) dos princípios gerais e contempla a questão tanto em seu art. 170, onde aborda-se os princípios essenciais da ordem econômica, quanto em seu art. 174, no qual se estabelece o Estado como agente fiscalizador e regulador com o objetivo de traçar os planos do desenvolvimento nacional.

Eros GRAU, ao tratar de temática, acrescenta que o desenvolvimento nacional revela-se como princípio constitucional da ordem econômica, ao consagrar dentro do plano normativo, do dever ser, que o modelo de Estado Brasileiro adotado é o de bem-estar social<sup>119</sup>.

A CRFB/1988 se alinha expressamente com a noção de que o desenvolvimento não se resume a mero crescimento econômico, uma vez que vincula a própria ordem econômica a ditames sociais e ambientais, visto que o art. 170 do capítulo I prevê a “valorização do trabalho humano” e “assegurar a todos existência digna, conforme os ditames da justiça social”, e os incisos III, VII, VIII, consagram

---

<sup>119</sup> GRAU, Eros Roberto. **A ordem Econômica na Constituição de 1988**. 6° ed. São Paulo: Malheiros. 2006.

valores sociais dentro da própria ordem mercadológica<sup>120</sup>, bem como o inciso VI prevê a defesa do meio ambiente, nesse sentido GRAU afirma que:

O princípio da defesa do meio ambiente conforma a ordem econômica (mundo do ser), informando substancialmente os princípios da garantia do desenvolvimento e do pleno emprego. Além de objetivo em si, é instrumento necessário – e indispensável – à realização do fim dessa ordem, o de assegurar a todos existência digna. Nutre também, ademais, os ditames da justiça social.<sup>121</sup>

O Estado deve atuar diretamente na ordem social e econômica, não só pela regulação e fomento, sendo que o art. 174, conforme leciona HACHEM<sup>122</sup>, demanda um dever estatal de planejamento e atuação conjunta entre o Poder Executivo e Legislativo. Referida previsão determina que ao Estado compete uma atuação positiva e efetiva, não se admitindo eventual subsidiariedade estatal frente à iniciativa privada.

A ordem econômica, instituída na CRFB/1988, não trata o sistema econômico em uma perspectiva exclusiva de crescimento econômico, pautada na maximização do capital ou na mera acumulação do produto nacional bruto, mas corresponde a observância e obediência de certas condições sociais e ambientais, que a Constituição expressamente estabelece<sup>123</sup>.

---

<sup>120</sup> Ibidem. p. 218 “O enunciado do princípio expressa, de uma banda, o reconhecimento explícito de marcas que caracterizam a realidade nacional: pobreza, marginalização e desigualdades, sociais e regionais. Eis um quadro de subdesenvolvimento, incontestado, que, todavia, se pretende reverter. Essa reversão nada tem, porém, em relação aos padrões do capitalismo, de subversiva. É revolucionária apenas enquanto votada à modernização do próprio capitalismo. Dir-se-á que a Constituição, aí, nada mais postula, no seu caráter de Constituição dirigente, senão rompimento do processo de subdesenvolvimento no qual estamos imersos e, em cujo bojo, pobreza, marginalização e desigualdades, sociais e regionais, atuam em regime de causação circular acumulativa – são causas ou efeitos de si próprias”.

<sup>121</sup> Ibidem. p. 251.

<sup>122</sup> HACHEM, op. cit. p. 161.

<sup>123</sup> MONCADA, L.S.C. **Direito Econômico**. 4. ed. Coimbra Editora, 2003.

No contexto do desenvolvimento, o mercado, associado ao Estado, possui um importante papel vertido na geração de emprego, circulação de renda, produção de riquezas, dentre outros. Além disso, o mercado poderá também atuar no fornecimento de serviços básicos à população, a depender do grau de eficiência na atuação do Estado. É necessário, no mínimo, que o Estado fiscalize a atuação do mercado e dos agentes econômicos para que esses não criem distorções ou desigualdades na sociedade, na busca da satisfação de seus próprios interesses<sup>124</sup>.

Vislumbra-se a proteção da força da economia privada, por exemplo, nos incentivos e investimentos do governo na economia, uma vez que a iniciativa privada, a despeito de concentrar a maioria das riquezas e lucros produzidos, tem a sua relevância no papel econômico e social ao promover emprego, renda, oportunidade e subsistência para milhares de trabalhadores de todo o País. A economia, sem incentivo e apoio estatal, promoverá o retrocesso no desenvolvimento econômico e social que, por sua vez, gerará ainda mais desemprego, miséria e pobreza<sup>125</sup>.

Logo, é possível afirmar através dos dispositivos constitucionais, em especial referente à temática da ordem econômica, que a atual noção de desenvolvimento tem como pressuposto a interdependência do aspecto econômico com outros elementos, tais como o social, ambiental, entre outros, revelando o desenvolvimento como multidimensional/multifacetário.

---

<sup>124</sup> SEIXAS, L.F.M. **Tributação, finanças públicas e política fiscal**: uma análise sob a óptica do Direito e Economia. Natal, 2012. Dissertação (Mestrado em Direito Constitucional) – Programa de Pós-Graduação em Direito da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. p. 113.

<sup>125</sup> Idem.

A fim de complementar a noção proposta, de adoção de um modelo de desenvolvimento que engloba diversos aspectos, FACHIN apresenta uma conceituação a partir do direito humano ao desenvolvimento, em consonância com a leitura proposta na ordem econômica da CRFB/1988, conectando as dimensões econômicas, sociais e ambiental do desenvolvimento:

o desenvolvimento na perspectiva humana depreca visão integrada dos direitos que perpassa os planos econômico-sociais e político-democrático, conjugados com a seara ambiental, conclamando os Estados, no âmbito interno e internacional, à ação. A consumação do direito ao desenvolvimento, fulcrada no valor da solidariedade social, há de prover igual oportunidade a todos no acesso a recursos básicos, como educação, saúde, alimentação, moradia, trabalho e distribuição de renda<sup>126</sup>.

Adriana da Costa Ricardo SCHIER, com base no referencial teórico de SEN, afirma que a noção de desenvolvimento demanda reconhecer o papel do Estado em sua faceta intervencionista, exercendo protagonismo<sup>127</sup> na efetivação dos direitos sociais e garantia da dignidade dos seus cidadãos, ao mesmo tempo que deve promover o ideal capitalista da livre iniciativa, tendo como objetivo fim “permitir que toda população tenha condições de desenvolver suas capacidades para que possa, livremente, escolher a vida que quer viver”.<sup>128</sup>

É bom que se retome, então, a partir das lições de Amartya SEN, que esse processo de mudança paradigmática, a qual não

---

<sup>126</sup> FACHIN, op. cit. p.419.

<sup>127</sup> Em contraposição à crítica capitaneada por GABARDO, Emerson. **A felicidade como fundamento teórico do desenvolvimento em um Estado social**. Revista Digital de Direito Administrativo, v. 5, p. 99-141, 2018, p. 106, na qual “Amartya Sen acaba por refletir uma posição moral que se pauta por uma concepção relevante, porém subsidiária, do Estado em relação à sociedade; uma espécie de liberalismo fraco em que o desenvolvimento acaba muito mais ligado à ideia de que os homens devem possuir “condições mínimas de satisfação” do que “condições máximas de satisfação”.

<sup>128</sup> SCHIER, op. cit. p. 77

significa condenação da riqueza ou da promoção dos direitos sociais e ambientais, que a CRFB/1988 correlaciona ambos os lados a fim de promover efetivo modelo de bem-estar social, base da construção da noção ampla de desenvolvimento.

Nesse sentido, SCHIER afirma que “em face de tal convivência de valores que, em princípio, poderiam ser vistos em contraposição, é que se compatibiliza a noção de desenvolvimento”<sup>129</sup>, e discorre sobre a ideia apresentada por André FOLLONI ao afirmar que “não há desenvolvimento econômico separado do social e vice-versa, criando uma solidariedade entre ambos”<sup>130</sup>.

Em relação a este ponto, conforme leciona Luiz Alberto BLANCHET o socialismo e o capitalismo como originalmente desenvolvidos, não se constituem de uma escolha única e incapaz de discussão, demandando a compreensão que as teorias podem e devem evoluir e se aprimorar, pois “Deve-se, no mínimo, esperar que se concebiam muitas outras teorias, cada vez melhores do que, por exemplo, as de Marx, de Adam Smith, ou de quem seja, à medida que as sociedades humanas evoluem.”<sup>131</sup>.

Neste sentido, a construção do pensamento humano tende ao aprimoramento, evolução da crítica e das visões de mundo, reforçando nesse ponto uma construção racional e evolutiva,

---

<sup>129</sup> SCHIER, Adriana da Costa Ricardo. **Fomento**: Administração Pública, Direitos Fundamentais e Desenvolvimento. Curitiba: Íthala, 2019. p. 78.

<sup>130</sup> André, FOLLONI. **A complexidade ideológica, jurídica e política do desenvolvimento sustentável e a necessidade de compreensão interdisciplinar do problema**. Revista Direitos Humanos Fundamentais, 2014(1), 63-91. p. 76.

<sup>131</sup> BLANCHET, Luiz Alberto. **O PRINCÍPIO CONSTITUCIONAL DA RECIPROCIDADE COMO PRESSUPOSTO DO DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL**. Constituição, Economia E Desenvolvimento: Revista Eletrônica Da Academia Brasileira De Direito Constitucional, 2(3), 2020, 266-289. Recuperado de <https://abdconstojs.com.br/index.php/revista/article/view/22>. p. 280.

tendente a mudar o foco do desenvolvimento, demandando uma análise fática e real do mundo, saindo da visão abstrata para a concreta, devendo “analisar o mundo, as sociedades, o homem, como efetivamente são” ... “não como parecem ser”<sup>132</sup>.

Para tanto, a mudança de paradigma implica nos ensinamentos de Juarez FREITAS, além das características já tratadas, a noção de desenvolvimento demanda também vinculação com o desenvolvimento sustentável. Para o referido autor, a sustentabilidade é que deve nortear o desenvolvimento e não o contrário: “o imperativo do desenvolvimento sutilmente recondicionado pela sustentabilidade (não o contrário)”<sup>133</sup>.

A introdução do desenvolvimento sustentável impõe uma nova concepção hermenêutica, para além da questão econômica e social, que visa expandir a conceituação do desenvolvimento e do papel do Estado, considerando que o “Estado Democrático de Direito existe para propiciar condições institucionais à promoção do bem-estar das gerações presentes, sem sacrificar o bem-estar das gerações futuras”.<sup>134</sup>

A partir dessa concepção, extraída dos preceitos constitucionais dos arts. 3º, 170, VI, 174, 218, 219 e 225 da CRFB/1988, deve se privilegiar e fomentar a sustentabilidade<sup>135</sup>.

---

<sup>132</sup> Idem.

<sup>133</sup> FREITAS, Juarez. **Sustentabilidade**: novo prisma hermenêutico. Revista Novos Estudos Jurídicos, vol. 23. n. 3. Setembro/dezembro de 2018. p. 942.

<sup>134</sup> Ibidem. p. 945.

<sup>135</sup> Ibidem. p. 960, sustentabilidade “é valor supremo que se desdobra no princípio constitucional que determina, com eficácia direta e imediata, a responsabilidade do Estado e da sociedade pela concretização solidária do desenvolvimento material e imaterial, socialmente inclusivo, durável e equânime, ambientalmente limpo, inovador, ético e eficiente, no intuito de assegurar, preferencialmente de modo preventivo e precavido, o direito fundamental ao futuro”.

Diante do exposto, a noção de desenvolvimento prevista na CFRB/1988 em consonância com os autores referidos, refere-se a uma conjunção de fatores que visam a promoção do desenvolvimento, cumulando os fatores de crescimento econômico, promoção dos direitos sociais e individuais, promovendo o bem-estar social tanto das gerações presentes quanto futuras, alinhados a uma visão sustentável e integradora, com o objetivo que os cidadãos desenvolvam capacidades que lhe permitam viver a vida que queiram viver, de modo consciente, livre e sustentável.

Tal entendimento demanda do Estado a responsabilidade de uma atuação positiva. Não assiste fundamento jurídico que justifique a omissão estatal quanto à promoção do desenvolvimento, que implicará o gozo de direitos sociais, seja mediante uma atuação direta do Estado ou mediante ação indireta, através da regulação da iniciativa privada, que deve atuar não somente para gerar lucro a alguns grupos, já que o verdadeiro desenvolvimento econômico deve atingir toda a estrutura social, de modo sustentável, para promover a dignidade humana.

## **2.2 EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO**

Diante da construção teórica do direito fundamental à educação, na perspectiva constitucional e infraconstitucional, bem como na noção de desenvolvimento, pretende-se agora analisar a relação entre os dois temas.

Para tanto, será realizada a abordagem mediante a proposição inter-relacional das liberdades instrumentais de Amartya SEN, analisando o direito à educação e o desenvolvimento como liberdade,

tanto em sua inter-relação com as liberdades políticas e oportunidades sociais quanto em relação ao crescimento econômico.

Por fim, o direito à educação será analisado através de sua vinculação à conceituação de sustentabilidade, na visão de um direito à educação sustentável, com base no referencial teórico de FREITAS.

Desse modo, cumpre destacar que a relação existente entre educação e desenvolvimento, pode ser inicialmente abordada a partir de SEN, que conforme exposto acima, contempla como liberdade instrumental o acesso à educação que se insere dentro da noção de oportunidades sociais.

A educação, na obra de SEN, é integrante da noção de desenvolvimento sobre dois aspectos centrais. O primeiro refere-se à educação como um fim em si mesmo, sendo mecanismo para a promoção do bem-estar e condição inerente para que o indivíduo possa decidir conscientemente sobre a vida que quer levar, “o que as pessoas conseguem positivamente realizar é influenciado por (...) educação básica”<sup>136</sup>. Nesse sentido, lecionam REYMÃO e CEBOLÃO que:

destaca a importância da realização pessoal dos indivíduos e da sua felicidade. As fontes de privação da liberdade têm que ser retiradas, viabilizando a liberdade de agir do ser humano. A educação, entre outros direitos sociais, gera os instrumentos e capacidades para o exercício da autonomia e da liberdade, tirando o indivíduo da absoluta pobreza<sup>137</sup>.

O segundo aspecto refere-se às oportunidades sociais como condição habilitadora<sup>138</sup>, contemplando que as liberdades instrumentais são necessariamente encadeadas, visto que “o

---

<sup>136</sup> SEN. op. cit. p. 18.

<sup>137</sup> REYMÃO. op. cit. p. 89.

<sup>138</sup> SEN. op. cit. p. 18.

processo de desenvolvimento é crucialmente influenciado por essas inter-relações”<sup>139</sup>. Nesse sentido, durante o decorrer de sua obra, SEN analisa, principalmente, o aspecto da inter-relação da educação para com as liberdades políticas, as oportunidades sociais e as facilidades econômicas.

A relação entre educação e as liberdades políticas vai além de uma simples inter-relação, pois, para que se possa ter acesso à participação política demanda-se obrigatoriamente de um grau básico de instrução. Sendo assim, “a participação política pode ser tolhida pela incapacidade de ler jornais ou de comunicar-se por escrito com outros indivíduos envolvidos em atividades políticas”.<sup>140</sup>

Dessa forma, dentro do ordenamento jurídico nacional contempla-se, nos art. 205, CRFB/1988; art. 2º da LDB e art. 2º, III do PNE, que a promoção da educação se vincula com a preparação para o exercício da cidadania. Na perspectiva internacional, o Pacto Internacional dos Direitos Civis e Políticos reconhece a essencialidade da educação em seu art. 13, pelo incentivo do pleno desenvolvimento da personalidade humana e qualificação para o exercício da cidadania.

Alinhado a esta perspectiva, CURY<sup>141</sup> elabora a noção que a educação é determinante para o exercício da cidadania, sendo indispensável para abrigar todos os cidadãos nos espaços sociais e políticos e, mesmo, para reinserção no mundo profissional.

Nessa linha de raciocínio RAWLS afirma que educação é

---

<sup>139</sup> Ibidem. p. 77.

<sup>140</sup> Ibidem. p. 60.

<sup>141</sup> CURY, op. cit. p. 01.

alicerce essencial na qualidade de cidadão<sup>142</sup>, compondo os bens primários compreendidos como as características inerentes à condição de cidadão<sup>143</sup>. Diante do exposto, é possível compreender o direito à educação como condição determinante para o exercício da liberdade política.

Na perspectiva da inter-relação entre educação e as oportunidades sociais, SEN realiza de forma ostensiva durante o seu trabalho a relação do direito à educação e o direito à saúde, destacando com especial relevância a questão feminina na temática. Mediante amplo apanhado entre saúde (mortalidade infantil e taxa de fecundidade) e educação (alfabetização e escolaridade feminina), o autor ressalta que o direito à educação “para as mulheres pode reduzir a desigualdade entre os sexos na distribuição intrafamiliar e também contribuir para a redução das taxas de fecundidade e de mortalidade infantil”.<sup>144</sup>

Dessa forma é possível afirmar, para além da constatação de SEN, que todos os direitos sociais, na qualidade de oportunidades sociais, encontram-se inter-relacionados, existindo previsão normativa nos art. 208, II, CRFB/1988; art. 4º, VIII da LDB e estratégia 9.7 do PNE, que preveem atuação suplementar na prestação do serviço à educação que contemple acesso a material didático, acesso ao transporte, alimentação e assistência à saúde.

Dentro dessa abordagem, Danilo ROSSI amplia tal perspectiva afirmando que:

---

<sup>142</sup> RAWLS, John. **O liberalismo político**. São Paulo: Martins Fontes, 2011. p. 225.

<sup>143</sup> Ibidem. p. 226.

<sup>144</sup> SEN. op. cit. p. 376.

a educação representa o próprio direito a ter direitos, posto que somente quando deles conhecermos é que estaremos aptos a seu exercício. A denegação daquele direito, por sua vez, ocasiona, na grande maioria dos casos, a supressão de diversos outros a ele correlatos. O indivíduo que não se educa possui menores possibilidades no mercado de trabalho, e, conseqüentemente, menores chances de romper o ciclo da pobreza, sofrendo as conseqüentes privações dessa, decorrentes, mormente a falta de acesso à moradia, saúde, alimentação, dentre outros direitos básicos.<sup>145</sup>

Para além da vinculação político-jurídica do direito à educação como base fundante na percepção do desenvolvimento, SEN aborda de forma ostensiva o papel da educação e as facilidades econômicas e consagra duas perspectivas de vinculação. A primeira refere-se ao aumento de renda pessoal, onde a importância da educação revela-se na afirmação de que “quanto mais inclusivo for o alcance da educação básica (...) maior será a probabilidade de que mesmo os potencialmente pobres tenham uma chance maior de superar a penúria”.<sup>146</sup>

Dentro dessa perspectiva é possível salientar eventual interpretação destoante do sentido proposto por SEN, a qual será evidenciada após a desconstrução da noção que vincula a educação estritamente ao crescimento econômico. Tal questão se mostra relevante a partir da leitura especializada da área. O economista Bernardo KLIKSBURG, afirma que:

ao analisar estudo do Banco Mundial (realizado em 1995) sobre 192 países, destaca que os resultados revelaram que apenas uma fração do crescimento econômico (16%) se explica pelo capital físico (máquinas, edifícios e infraestrutura), 20% provém do capital natural e 64% é

---

<sup>145</sup> ROSSI, Danilo Valdir Vieira. **Do ativismo judicial na formação de políticas públicas**: a falta de vagas em creches. In: Nina Beatriz Stocco Ranieri; Angela Limongi Alvarenga Alves. (Org.). Direito à educação e direitos na educação. 1ed.São Paulo: Cátedra UNESCO de Direito à Educação/Universidade de São Paulo (USP), 2018, v. 1, p. 1-521. p. 330.

<sup>146</sup> Ibidem. p. 124.

atribuído ao capital humano e social<sup>147</sup>.

Referida constatação, que defende a estrita vinculação de crescimento econômico e educação, pode ser explicitamente traduzida na afirmação de N. Gregory MANKIW que “evidentemente, o conhecimento é um insumo fundamental na produção da economia — tanto na sua produção de bens e serviços quanto na sua produção de novos conhecimentos”<sup>148</sup>.

Para o autor, o crescimento econômico está expressamente vinculado ao capital humano e social<sup>149</sup>. De acordo com ele, em razão do ritmo crescente da inovação científica e tecnológica, o investimento em educação oferta proporcional retornos econômicos.

Todavia, em contraposição a tal vinculação, quase que obrigatória na percepção de MANKIW, destaca-se estudo realizado no Brasil, no qual se analisou a distribuição salarial no mercado de trabalho. Referido estudo foi baseado inicialmente na constatação que, durante a primeira década do século XXI, a partir do ano 2000, verificou-se forte redução da desigualdade de renda entre os

---

<sup>147</sup> KLIKSBURG, Bernardo. **Por uma economia com face mais humana**. 2. ed. Brasília: UNESCO, 2003. p. 23.

<sup>148</sup> MANKIW, N. Gregory. **Macroeconomia**. 8. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2015.

<sup>149</sup> *Ibidem*. p. 770. **Capital humano**: Acúmulo de investimentos em pessoas; por exemplo, em educação.

brasileiros, analisando o índice de Gini<sup>150</sup> o autor destaca uma diminuição da desigualdade no período de “2001, o coeficiente de Gini era de 0,596 e passou para 0,543 em 2009, apresentando redução em todos os anos desse período.”<sup>151</sup>

Frente a tal realidade econômica, Alexandre Reggi PECORA e Naercio Aquino MENEZES<sup>152</sup>, analisaram os dados econômicos entre 1992 a 2009, mediante análise da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD). Foram separados três grupos distintos de trabalhadores: com ensino fundamental completo, ensino médio completo e ensino superior completo. Constatou-se que durante o período 1992 a 2001, houve aumento significativo no diferencial de salários entre o trabalho que requer maior qualificação (ensino superior) e menor qualificação (ensino médio e fundamental). Foram 7,8 pontos percentuais de aumento, justificados pela maior demanda por trabalho qualificado. Contudo, no período compreendido entre 2002 e 2009, não se verificou aumento da diferença salarial dos referidos grupos, pelo contrário, ocorreu discreta redução desse diferencial, 0,2 pontos percentuais. Como causa provável da redução

---

<sup>150</sup> “O Índice de Gini, criado pelo matemático italiano Conrado Gini, é um instrumento para medir o grau de concentração de renda em determinado grupo. Ele aponta a diferença entre os rendimentos dos mais pobres e dos mais ricos. Numericamente, varia de zero a um (alguns apresentam de zero a cem). O valor zero representa a situação de igualdade, ou seja, todos têm a mesma renda. O valor um (ou cem) está no extremo oposto, isto é, uma só pessoa detém toda a riqueza. Na prática, o Índice de Gini costuma comparar os 20% mais pobres com os 20% mais ricos. No Relatório de Desenvolvimento Humano 2004, elaborado pelo Pnud, o Brasil aparece com Índice de 0,591, quase no final da lista de 127 países. Apenas sete nações apresentam maior concentração de renda”, IPEA. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/ods/ods4.html>. Acesso em: 14 março 2022

<sup>151</sup> PECORA, Alexandre Reggi.; MENEZES-FILHO, Naercio Aquino. **O papel da oferta e da demanda por qualificação na evolução do diferencial de salários por nível educacional no Brasil**. Estud. Econ., v.44, n.2, p.205-240, 2014.

<sup>152</sup> Idem.

da diferença está o aumento real do salário mínimo e a maior oferta de trabalho não qualificado.

Diante do exposto, empiricamente não se comprova que educação pressupõe efetivo crescimento econômico, contudo, analisar educação inter-relacionada ao crescimento econômico, demanda uma leitura do desenvolvimento como liberdade em sua completude, exatamente como pontua SEN:

Ao buscar uma compreensão mais integral do papel das capacidades humanas, precisamos levar em consideração: 1) sua relevância direta para o bem-estar e a liberdade das pessoas; 2) seu papel indireto, influenciando a mudança social, e 3) seu papel indireto, influenciando a produção econômica.

A relevância da perspectiva das capacidades incorpora cada uma dessas contribuições. Em contraste, o capital humano da literatura dominante é visto primordialmente em relação ao terceiro desses três papéis. Existe uma clara sobreposição de abrangências - e essa sobreposição é importantíssima. Mas também existe uma forte necessidade de ir muito além desse papel acentuadamente limitado e circunscrito no capital humano ao concebermos o desenvolvimento como liberdade<sup>153</sup>.

Por fim, SEN aborda a segunda perspectiva da inter-relação com o crescimento, a de promoção e ampliação do direito à educação, no sentido que a concretização dos direitos sociais, apesar de eventual insuficiência econômica, é medida efetiva. O autor afirma que “a qualidade de vida pode ser em muito melhorada, a respeito dos baixos níveis de renda, mediante um programa adequado de serviços sociais”<sup>154</sup>, e reforça tal afirmação: “há evidências até de que, mesmo com renda relativamente baixa, um país que garante serviços de saúde e educação a todos pode efetivamente obter resultados notáveis da duração e qualidade de vida de toda a

---

<sup>153</sup> SEN. op. cit. p. 376 e 377.

<sup>154</sup> Ibidem. p. 71.

população<sup>155</sup>.

Nessa perspectiva, SEN aprofunda a questão ao tratar do desenvolvimento econômico do Japão, constatando que os resultados alcançados são uma nítida demonstração dos efeitos da promoção das oportunidades sociais. O chamado Leste Asiático<sup>156</sup>, tem importância fundamental na desconstrução de uma visão que a promoção dos direitos sociais depende necessariamente de condições econômicas prévias.

O Japão, que apesar de estar em uma posição econômica devastadora após a segunda guerra mundial, foi capaz de despontar na perspectiva de desenvolvimento, tanto no aspecto econômico quanto no social, conforme pontua Maria Tereza Uille GOMES:

O Japão renasceu das cinzas após a Segunda Guerra Mundial, construiu um império e despontou como líder do poder industrial mesmo sem contar com recursos naturais, sem energia e com mais de 110 milhões de pessoas aglomeradas em quatro pequenas ilhas montanhosas.<sup>157</sup>

Mediante a expansão em massa da educação, o Japão garantiu as recompensas do desenvolvimento, que vão além de aspectos unilaterais, englobando os aspectos de expansão das liberdades, uma vez que:

Obteve sucesso em atingir o mais alto nível de crescimento, o mais baixo nível de desemprego e uma das mais bem remunerada e saudável populações trabalhadoras no mundo.

Nos últimos anos do século XX, a renda japonesa per capita estava entre as maiores do mundo abarcando melhoria na

---

<sup>155</sup> Ibidem. p. 191.

<sup>156</sup><sup>156</sup> Ibidem. p. 298. “Quando digo Leste Asiático refiro-me à Coreia, Japão, China e Vietnã”.

<sup>157</sup> GOMES, Maria Tereza Uille. **Direito humano à educação e políticas públicas**. Curitiba: Juruá, 2009. p. 38.

qualidade de vida.<sup>158</sup>

Assim como engloba o aprimoramento produtivo, empiricamente demonstrado, visto que “nos mercados internacionais, o Japão assumiu o comando em determinados setores da indústria, conquistando uma sólida reputação de qualidade, confiança, valor e serviço”.<sup>159</sup>

Portanto, fomentando a expansão econômica de modo compartilhado, ao priorizar “um alto padrão de qualidade de vida, nutrição adequada e abundante e um sistema de saúde pública organizado fizeram com que aumentasse de forma significativa a expectativa de vida”<sup>160</sup>. O exposto demonstra uma nítida relação entre o caso do Japão e a previsão de SEN<sup>161</sup>, consagrando empiricamente o desenvolvimento como liberdade.

A última correlação entre educação e desenvolvimento se refere a perspectiva da sustentabilidade, a partir das lições de FREITAS<sup>162</sup>, que apresenta a noção de uma reeducação valorativa “esverdeada” da integralidade do ordenamento jurídico, a sustentabilidade em todas suas dimensões norteadora da aplicação constitucional, sendo necessário forte entrelace entre a sustentabilidade e o direito à educação, pois:

Dizer que a educação é prioridade, de fato, virou clichê, com a força empobrecida e empoeirada dos lugares comuns. Já reconhecer que existe uma diretriz constitucional, com aplicabilidade direta e imediata, que obriga o Estado a

---

<sup>158</sup> Idem.

<sup>159</sup> Idem.

<sup>160</sup> Idem.

<sup>161</sup> SEN. op. cit. p. 191, “as recompensas do desenvolvimento humano, como vimos, vão muito além da melhora direta da qualidade de vida, e incluem também sua influência sobre as habilidades produtivas das pessoas e, portanto, sobre o crescimento econômico em uma base amplamente compartilhada”.

<sup>162</sup> FREITAS, Juarez. **Sustentabilidade: direito ao futuro**. 1 ed. Belo Horizonte: Fórum, 2011. p. 32.

garantir a formação geradora de bem-estar durável, a ponto de o Poder Judiciário determinar a matrícula de criança em creche, introduz avanço significativo, na densificação da sustentabilidade multidimensional.<sup>163</sup>

Nesse sentido, a sustentabilidade demanda mudanças comportamentais, as quais serão integradas pela sociedade se, através da educação, houver o reconhecimento da importância do desenvolvimento sustentável, em suas diversas dimensões, visando efetiva alteração estrutural, desde questões cotidianas, como a separação do lixo, até efetiva reestruturação societária, a fim de garantir e promover a sustentabilidade em toda sua extensão.

Insta destacar que, no âmbito internacional, a educação alinhada à questão da sustentabilidade encontra expressa previsão na Agenda 2030 das Nações Unidas, que estabelece os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, fixando metas para a promoção de uma educação inclusiva que englobe a sustentabilidade em seu conteúdo de forma extensiva (ODS-04)<sup>164</sup>.

---

<sup>163</sup> Ibidem. p. 190 e 191.

<sup>164</sup> O ODS nº 4 amplia, qualitativamente, a proposição do aludido ODM, especificando: 4.1. Até 2030, garantir que todas as meninas e meninos completem o ensino primário e secundário livre, equitativo e de qualidade, que conduza a resultados de aprendizagem relevantes e eficazes. 4.2. Até 2030, garantir que todos as meninas e meninos tenham acesso a um desenvolvimento de qualidade na primeira infância, cuidados e educação pré-escolar, de modo que eles estejam prontos para o ensino primário. 4.3. Até 2030, assegurar a igualdade de acesso para todos os homens e mulheres à educação técnica, profissional e superior de qualidade, a preços acessíveis, incluindo universidade. 4.4. Até 2030, aumentar substancialmente o número de jovens e adultos que tenham habilidades relevantes, inclusive competências técnicas e profissionais, para emprego, trabalho decente e empreendedorismo. 4.5. Até 2030, eliminar as disparidades de gênero na educação e garantir a igualdade de acesso a todos os níveis de educação e formação profissional para os mais vulneráveis, incluindo as pessoas com deficiência, povos indígenas e as crianças em situação de vulnerabilidade. 4.6. Até 2030, garantir que todos os jovens e uma substancial proporção dos adultos, homens e mulheres estejam alfabetizados e tenham adquirido o conhecimento básico de matemática. 4.7. Até 2030, garantir que todos os alunos adquiram conhecimentos e habilidades necessárias para promover o desenvolvimento sustentável, inclusive, entre outros, por meio da educação para o desenvolvimento sustentável e estilos de vida sustentáveis, direitos humanos, igualdade de gênero, promoção de uma cultura de paz e não violência, cidadania global e valorização da diversidade cultural e da

No âmbito interno, a educação deve ser vista como forma de capacitar a geração atual e as futuras, de forma equalitária, a fim de contribuir para a consolidação da preservação ambiental, conforme art. 225 da CRFB/1988 e art. 2º, X, PNE, sendo que a noção de “sustentabilidade constitucional remete à realização, em bloco, de propósitos transnacionais, em larga medida, coincidentes com os da Agenda 2030, da ONU”.<sup>165</sup>

Sendo esta conjunção normativa que FREITAS<sup>166</sup> afirma ao tratar que a extensão da sustentabilidade deve ser pautada no aspecto de máxima efetivação fática, bem como na condição de interdependência democrática e desenvolvimentista alinhada aos direitos humanos e fundamentais que permitam a afirmação da necessidade de uma educação inclusiva, equitativa e de qualidade como um dos objetivos do desenvolvimento sustentável.

Dentro da conjunção da sustentabilidade e o direito à educação, FREITAS<sup>167</sup> demanda abordagens pedagógicas inovadoras, e estabelece quatro premissas para se obter uma educação exitosa.

---

contribuição da cultura para o desenvolvimento sustentável. 4.a. Construir e melhorar instalações físicas para educação, apropriadas para crianças e sensíveis às deficiências e ao gênero, e que proporcionem ambientes de aprendizagem seguros e não violentos, inclusivos e eficazes para todos. 4.b. Até 2020, substancialmente ampliar globalmente o número de bolsas de estudo para os países em desenvolvimento, em particular os países menos desenvolvidos, pequenos Estados insulares em desenvolvimento e os países africanos, para o ensino superior, incluindo programas de formação profissional, de tecnologia da informação e da comunicação, técnicos, de engenharia e programas científicos em países desenvolvidos e outros países em desenvolvimento. 4.c. Até 2030, substancialmente aumentar o contingente de professores qualificados, inclusive por meio da cooperação internacional para a formação de professores, nos países em desenvolvimento, especialmente os países menos desenvolvidos e pequenos Estados insulares em desenvolvimento. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/ods/ods4.html>. Acesso em: 14 março 2022.

<sup>165</sup> FREITAS, (2018) op. cit. p. 924.

<sup>166</sup> FREITAS, (2012) op. cit. p. 32.

<sup>167</sup> Ibidem. p. 201 e 202.

A primeira refere-se à visão de causalidade de longo prazo. Como as ações e omissões repercutem para as gerações futuras, a educação deve entender a repercussão de suas condutas, positivamente ou negativamente, e seus efeitos.

A segunda premissa é referente à visão de pluridimensionalidade do desenvolvimento, e contempla o direito à educação nas multidimensões do desenvolvimento, quais sejam, a dimensão ética; social; econômica; ambiental e jurídico-política.

A terceira é referente à visão da sustentabilidade e coloca a educação sustentável como a causa mais enérgica para efetuar as transformações necessárias nos paradigmas vigentes em prol da concretização dos preceitos da sustentabilidade.

Por fim, a quarta premissa é referente à visão da sustentabilidade como fonte de homeostase, e prevê a capacidade de promover o reequilíbrio socioambiental a fim de promover o bem-estar duradouro, compelindo uma visão que deve ser aplicada desde os primeiros anos, ou seja, na infância.

A partir da noção apresentada pelo autor, contemplando a sustentabilidade e direito à educação, Anelise NUNES e Cíntia SCHMIDT, ofertam o seguinte alinhamento conceitual:

O desenvolvimento sustentável introduz intencionalmente o paradigma axiológico e existencial da sociedade homeostática, que precisa reunir os seguintes aspectos nucleares:

(a) é determinação ética e jurídico-institucional, oriunda diretamente da Constituição, de responsabilização de todos pelos direitos presentes e futuros ao ambiente qualificadamente sadio e favorável ao bem-estar, monitorado por metas e indicadores viáveis;

(b) é determinação ética e jurídico-institucional da responsabilidade objetiva pela prevenção e precaução, de

maneira que se chegue antes dos eventos danosos, à semelhança do que sucede nos dispositivos antecipatórios biológicos;

(c) é determinação ética e jurídico-institucional de sindicabilidade aprofundada das escolhas públicas e privadas, de sorte a evitar cautelarmente mitos comuns, armadilhas falaciosas e políticas inconsistentes, com o dever de promoção segura e concomitante do desenvolvimento material e imaterial (valorativo e sutil);  
(d) é determinação ética e jurídico-institucional de responsabilidade pela educação ambiental, voltada ao desenvolvimento de baixo carbono, compatível com os valores supremos da Carta, que não se confundem com os do crescimento material, considerado como fim em si.<sup>168</sup>

Portanto, o direito à educação em consonância ao desenvolvimento sustentável, demanda profundas alterações éticas, sociais, econômicas, ambientais e jurídico-políticas, pois, a sustentabilidade demanda e exige efetiva atuação combatente de mudança do atual estado das coisas.

Diante de todo exposto, é possível compreender a inter-relação inerente do direito à educação tanto na perspectiva do desenvolvimento como liberdade quanto na perspectiva da sustentabilidade.

### **3 SERVIÇO PÚBLICO E DADOS EDUCACIONAIS**

#### **3.1 SERVIÇO PÚBLICO DE EDUCAÇÃO**

Inicialmente, ainda vinculado à construção teórica, SEM destaca a importância do papel do Estado e seu dever em fornecer o acesso à educação para a população, decorrente dos benefícios gerados em prol da comunidade. Nesse sentido, SEN compreende

---

<sup>168</sup> NUNES, Anelise Coelho; SCHMIDT, Cíntia. **O princípio do desenvolvimento sustentável e suas implicações jurídico-sociais.** Revista Gestão, Sustentabilidade e Negócios – Revista Acadêmica da Faculdade São Francisco de Assis – UNIFIN, v.1, nº 1, setembro de 2013, pp. 101-112. p. 105.

que a educação se constitui como um bem público<sup>169</sup>.

Dentro dessa concepção, o Estado possui melhores condições que o mercado privado na prestação de acesso à educação para um maior número de pessoas. Reforçando esse posicionamento, se percebe sua importância ao se constatar que “o Estado tem, com efeito, desempenhado, um papel fundamental na expansão da educação básica em todo o mundo”.<sup>170</sup>

Na visão de SEN, o Estado exerce um papel crucial na promoção do direito à educação, demandando “uma ação pública cuidadosa e resoluta”<sup>171</sup>, pois, na análise histórica dos atuais países desenvolvidos, todos realizaram fortes incentivos nas oportunidades sociais, em especial na educação, permitindo que a maioria da população “participasse diretamente do processo de expansão econômica.”<sup>172</sup>

O autor reforça esse posicionamento de forma clara e contundente, especialmente ao tratar da questão do comeditamento financeiro e seu direcionamento:

O que realmente deveria ser ameaçado pelo comeditamento financeiro é, com efeito, o uso de recursos públicos para finalidades nas quais os benefícios sociais não são nada claros, como, por exemplo, os vultosos gastos com o poderio bélico em muitos países pobres nos dias de hoje (gastos que com frequência são muitas vezes maiores do que o dispêndio público em educação básica ou saúde). O comeditamento financeiro deveria ser o pesadelo do militarista, e não do professor primário ou da enfermeira do hospital. É um indício do mundo desordenado em que vivemos o fato de o professor primário e a enfermeira se sentirem mais ameaçados pelo comeditamento financeiro do

---

<sup>169</sup> SEN, op, cit. p. 171 compreende bem público como os bens que “as pessoas consomem juntas, e não separadamente. ”

<sup>170</sup> Ibidem. p. 172.

<sup>171</sup> Ibidem. p. 189.

<sup>172</sup> Ibidem. p. 190.

que um general do exército.<sup>173</sup>

Diante do exposto, se consagra a noção de SEN quanto ao dever estatal na promoção das oportunidades sociais, sendo o Estado protagonista para a garantia de educação. Tal posicionamento é contraposto à discussão quanto ao corte de custos, que ao tratar do tema central do debate, gastos públicos, reforça seu posicionamento ao tratar do comedimento financeiro. Adotando a noção que o corte de custos estatal deve observar obrigatoriamente o custo social, ou seja:

É preciso distinguir o radicalismo antidéficit do genuíno comedimento financeiro. Existem realmente boas razões para reduzir os vultosos déficits orçamentários encontrados em muitos países do mundo (com frequência agravados por gigantescos ônus de dívida nacional e altas taxas de crescimento dessa dívida). Mas esse argumento não deve ser confundido com o extremismo de tentar eliminar totalmente os déficits orçamentários com grande rapidez, sem importar qual possa vir a ser o custo social.<sup>174</sup>

Nesse aspecto são importantes as lições de Marta ARRETCHE<sup>175</sup>, com fulcro na pesquisa da desigualdade brasileira no espaço temporal da redemocratização, considerando custos monetários e não monetários na desigualdade de acesso à serviços. Para tanto, no referido estudo, a autora compreende desigualdade como condição de disparidade entre os grupos sociais, incluindo tanto o aspecto de renda quanto de acesso a serviços, destacando que:

“se os estratos inferiores da pirâmide social forem beneficiados por ganhos de renda superiores aos estratos mais ricos, ou ainda, se serviços antes acessíveis apenas

---

<sup>173</sup> Ibidem. p. 192.

<sup>174</sup> Ibidem. p. 186.

<sup>175</sup> ARRETCHE, Marta. **Democracia e Redução da Desigualdade Econômica no Brasil: a inclusão dos outsiders**. Revista Brasileira De Ciências Sociais (Online), São Paulo, v. 33, p.1-23, 2018.

aos estratos superiores forem estendidos aos inferiores, a desigualdade terá sido reduzida”.

Ao abordar especificamente a questão educacional, na qualidade de serviço acessível e não monetário, é realizada pela autora, a constatação dos dados educacionais de 1980. Ela destaca que nessa época, 85% dos menores de dezesseis anos se matriculavam nas escolas, porém, menos da metade completavam mais de quatro anos de estudo, e somente 25% completavam o ensino médio. Tais dados permaneceram quase que inalterados até 1990.<sup>176</sup>

Adiante, ARRETCHE destaca os dados dos anos mais recentes, e constata que em 2010 as taxas de matrícula contemplavam 100% dos menores de dezesseis anos, e cerca de 90% completavam quatro anos de estudo, sendo que mais da metade completavam o ensino médio.<sup>177</sup>

Desse modo, a autora pontua que o processo de redução da desigualdade brasileira dentro da sua democracia contemporânea, deu-se da seguinte forma:

A primeira ocorreu na transição para a democracia, da qual resulta o capítulo social da CF de 1988, que vinculou aposentadorias não contributivas ao valor do salário mínimo e constitucionalizou os sistemas universais e gratuitos de saúde e educação. A segunda fase é resultado de mudanças endógenas associadas à criação de beneficiários dessas políticas. As elevadas taxas de participação eleitoral combinadas à constitucionalização dos direitos sociais converteram os beneficiários dessas políticas em categorias concentradas de eleitores, para cujas preferências convergem partidos conservadores e de esquerda.<sup>178</sup>

Entende-se então que, em um primeiro momento de análise da

---

<sup>176</sup> Ibidem. p. 10

<sup>177</sup> Ibidem. p. 11.

<sup>178</sup> Ibidem. p. 14.

pesquisa, a autora apresenta a universalização do sufrágio como forma de repercussão no interesse político a implementação de políticas sociais, o que também reflete na diminuição da desigualdade econômica, visto que:

As elevadas taxas de participação eleitoral dos mais pobres, combinadas à constitucionalização dos direitos sociais converteram esses beneficiários, situados no piso e no meio da escala contínua da distribuição da renda, em eleitores interessados na expansão das políticas que os favoreçam.<sup>179</sup>

Insta destacar que a abordagem utilizada se refere ao aspecto econômico, monetário e não monetário, que inclui o acesso a serviços como aspecto não monetário e capaz de repercutir na diminuição da desigualdade. ARRETCHE destaca que ocorreu efetiva diminuição da desigualdade dentro do cenário brasileiro entre 1984 e 2015<sup>180</sup>. Pode-se então afirmar, com base na pesquisa citada, que a diminuição da desigualdade detém como base o acesso a serviços sociais, em especial o serviço à educação.<sup>181</sup>

Neste sentido, ARRETCHE afirma que ocorreu a incorporação de políticas sociais impostas pela CRFB/1988 no Brasil e, dessa forma, conseqüentemente, diminui-se a distância entre os “excluídos” e os “incluídos” nas políticas sociais, para tanto, a autora usa a denominação *outsiders e insiders*.

Nessa perspectiva, Antônio AMABILE, ao abordar a temática, destaca que as políticas públicas são as deliberações do Poder Público, bem como também os planos de ações públicas com o propósito de sanar os problemas públicos com base nas realidades

---

<sup>179</sup> ARRETCHE, Marta. **Democracia e Redução da Desigualdade Econômica no Brasil: a inclusão dos outsiders**. Revista Brasileira De Ciências Sociais (Online), São Paulo, v. 33, p.1-23, 2018. p. 03

<sup>180</sup> Ibidem. p. 18.

<sup>181</sup> Idem.

sociais. Dessa forma, ARRETCHE completa seu entendimento sobre as políticas públicas externando o seguinte posicionamento:

As políticas públicas são a concretização da ação governamental. Consideram atores formais e informais num curso de ação intencional que visa ao alcance de determinado objetivo. Podem ser constituídas com uma função distributiva, redistributiva ou regulatória e inspiram o constante debate sobre a modernização do Estado e, por isso, estão contemporaneamente se fundando mais em estruturas de incentivos e menos em estruturas de gastos governamentais.<sup>182</sup>

Vale ressaltar ainda a perspectiva de Elenaldo TEIXEIRA quando expõe que “as políticas públicas visam responder às demandas, principalmente dos setores marginalizados da sociedade, considerados como vulneráveis”.<sup>183</sup> Alinhando-se à noção apresentada por ARRETCHE, é possível afirmar que a universalização do ensino na CRFB/88 se constitui como política pública propulsora no combate das desigualdades existentes dentro da sociedade brasileira.

Nessa toada, verifica-se a importância do papel estatal na promoção do desenvolvimento e na oferta do serviço de educação, como também que tal papel é decisivo para diminuição da desigualdade existente dentro da sociedade. Com base na pesquisa até então desenvolvida pode-se assegurar que a educação é uma forma de combater as desigualdades sociais e ao mesmo tempo garantir o desenvolvimento pleno dos indivíduos enquanto seres sociais.

Diante do exposto, a materialização do direito à educação na

---

<sup>182</sup> AMABILE, Antônio Eduardo de Noronha. **Dicionário de Políticas Públicas**. Barbacena: EdUEMG, 2012. p. 390.

<sup>183</sup> TEIXEIRA, E.C.C. **O papel das políticas públicas no desenvolvimento local e na transformação da realidade**. Salvador: AATR, 2002. p. 03

CRFB/88, já abordado no primeiro capítulo, contempla a educação como direito fundamental social, art. 6º, bem como apresenta um sistema constitucional educacional, arts. 205 e seguintes.

Nas lições de HACHEM, o direito à educação é apresentado constitucionalmente através de um conglomerado de pretensões expressamente previstos na CRFB/88:

O mesmo se diga em relação ao direito à educação. Na sua condição de direito fundamental como um todo, ele engloba diversas pretensões jurídicas específicas, tais como: (i) a liberdade de aprender e ensinar, sendo defesa a imposição de métodos educacionais pelo Estado (função de defesa); (ii) a prestação de atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência (função de prestação fática); (iii) a criação de órgãos e pessoas jurídicas que ofereçam gratuitamente o serviço público de educação (função de organização); (iv) a regulamentação de como se dará o acesso igualitário aos estabelecimentos públicos de ensino, tais como as universidades (função de procedimento); (v) a criação de normas que definam critérios de padrão de qualidade, bem como a sua fiscalização pelo órgão competente, para impedir que a exploração dessa atividade pelos particulares seja realizada abaixo dos níveis adequados (função de proteção). Nos exemplos citados, cada uma dessas pretensões jurídicas pode ser identificada em um dispositivo específico da Constituição Federal (art. 206, I, II, IV, VII e art. 208, III).<sup>184</sup>

Dentro desse contexto, o serviço público revela-se como o principal mecanismo do qual a Administração Pública dispõe para possibilitar a concretização da prestação material dos direitos fundamentais, ou seja, o meio de atuação estatal para a concretização, em especial, do direito à educação, é o serviço público.

Este posicionamento é reforçado por HACHEM ao

---

<sup>184</sup> HACHEM, Daniel Wunder. **São os direitos sociais “direitos públicos subjetivos”? Mitos e confusões na teoria dos direitos fundamentais.** Revista de Estudos Constitucionais, Hermenêutica e Teoria do Direito (RECHTD), Unisinos, n. 11, v. 3, p. 404-436, set./dez. 2019. p. 426.

expressamente afirmar que “a concretização maximizada dos direitos fundamentais sociais de caráter prestacional competiria aos Poderes Legislativo e Executivo, de maneira progressiva, mediante a prestação de serviços públicos”<sup>185</sup>.

Nesse sentido, cumpre compreender o que é serviço público, a legislação brasileira, Lei 13.460 de 2017, Código do Usuário do Serviço Público, que passou a vigorar a partir de junho de 2018, trouxe a definição legal de serviço público como “atividade administrativa ou de prestação direta ou indireta de bens ou serviços à população, exercida por órgão ou entidade da administração pública” (art. 2º, II) e de usuário como “pessoa física ou jurídica que se beneficia ou utiliza, efetiva ou potencialmente, de serviço público”.

Sendo de competência do Poder Público sua prestação, conforme previsão expressa no artigo 175 da CRFB/88, no qual dispõe que a prestação de serviços públicos “incumbe ao Poder Público, na forma da lei, diretamente ou sob regime de concessão ou permissão, sempre através de licitação, a prestação de serviços públicos”.

Apesar da definição legal sobre a temática, a conceituação sobre serviço público na doutrina brasileira é variada. Pode-se destacar a sua característica de atividade desenvolvida pela Administração Pública, para benefício da coletividade e do cidadão, em desempenho de funções estatais, para cumprimento de finalidades públicas, como contraprestação pela arrecadação de tributos pagos pelo povo.

---

<sup>185</sup> HACHEM, Daniel Wunder. **A noção constitucional de desenvolvimento para além do viés econômico**: reflexos sobre algumas tendências do Direito Público brasileiro. A&C – Revista de Direito Administrativo & Constitucional, Belo Horizonte, ano 13, n. 53, p. 133-168, jul./set. 2013. p. 146.

Apesar de não existir um consenso teórico e acadêmico sobre o conceito de serviço público, a presente dissertação seguirá a compreensão de serviço público conforme Celso Antônio Bandeira de MELLO ao lecionar que:

Serviço público é a atividade material que o Estado assume como pertinente a seus deveres em face da coletividade para satisfação de necessidades ou utilidades públicas singularmente fruíveis pelos administrados cujo desempenho entende que deva se efetuar sob a égide de um regime outorgador de prerrogativas capazes de assegurar a preponderância do interesse residente no serviço e de imposições necessárias para protegê-lo contra condutas comissivas ou omissivas de terceiros ou dele próprio gravosas a direitos ou interesses dos administrados em geral e dos usuários do serviço em particular.<sup>186</sup>.

A partir do referido conceito, é possível elencar três elementos inerentes ao serviço público: o elemento subjetivo, que se refere à titularidade do serviço público e considera a pessoa jurídica a prestadora de atividade, o serviço será aquele prestado pelo Estado; o elemento material, que consiste na prestação de utilidade ou comodidade fruível singularmente pelos administrados e que o Estado assume como próprias, em razão de seu interesse geral, vinculação à dignidade da pessoa humana e aos direitos fundamentais; por fim, o elemento formal, referente ao fato que o serviço público se submete ao regime de direito público, o regime jurídico-administrativo.

Ademais, da interpretação do dispositivo constitucional, art. 175, se extrai que é dever do Estado atuar em caráter ordinário na prestação dos serviços públicos, enquanto aos particulares é possibilitada uma atuação de forma extraordinária, mediante

---

<sup>186</sup> MELLO, Celso Antônio Bandeira de. **Serviço público e concessão de serviço público**. São Paulo: Malheiros, 2017. p. 79

concessão ou permissão, uma vez que a previsão constitucional elenca como possibilidade e não de forma obrigatória, podendo os particulares atuarem como delegados do Poder Público.

Nesse sentido, MELLO<sup>187</sup> ao tratar da questão referente a titularidade da prestação dos serviços públicos, diferencia entre prestações exclusivas e não exclusivas. Considerando, que em relação as prestações exclusivas, o Estado ainda que sendo o titular do serviço público não se obriga a prestá-lo, podendo conceder ou permitir aos particulares seu exercício, sendo o caso de serviços públicos não exclusivos, faz-se necessária simples autorização para permitir aos particulares seu exercício.

Em uma perspectiva direta quanto ao serviço público de educação, objeto do presente estudo, destaca-se que o direito à educação é classificado como serviço público de execução não privativa do Estado. Essa classificação foi adotada pelo Supremo Tribunal Federal em 2005, quando do julgamento da Ação Direta de Inconstitucionalidade nº 12661<sup>188</sup>, “Os serviços de educação, seja os prestados pelo Estado, seja os prestados por particulares, configuram serviço público não privativo”. Deste modo, em relação ao elemento subjetivo, temos que compete ao Estado a prestação do serviço público de educação de forma não exclusiva, art. 208, I e IV, CRFB/88.

Em relação ao elemento material, independentemente da titularidade da execução, na perspectiva contemporânea, relacionada

---

<sup>187</sup> MELLO, Celso Antonio Bandeira de Mello. **Curso de Direito Administrativo**. 33. ed. São Paulo: Malheiros, 2016. p. 701

<sup>188</sup> BRASIL. Supremo Tribunal Federal. Ação Direta de Inconstitucionalidade nº 1.266-BA. Tribunal Pleno. Relator: Min. Eros Grau. Julgado em 06 de abril de 2005.

à instrumentalidade, a noção de serviço público está associada à satisfação do princípio da dignidade da pessoa humana e à realização de fins essenciais eleitos pela CRFB/1988, logo

Tratar a Educação como serviço público é um passo para se desenvolver um planejamento a longo prazo em prol da dignidade humana e da liberdade. Ver na livre iniciativa e na livre concorrência princípios que devem se sobressair da educação é submeter o mínimo existencial ao mercado capitalista, quando esse deve ser instrumento <sup>189</sup>.

Sendo que a finalidade do serviço público da educação é o pleno desenvolvimento pessoal, conforme leciona Arthur Ribeiro de SENNA FILHO o:

serviço público, sob a forma de atividade originária, própria e inescusável do Estado, seu titular - em sentido amplo, União Federal, Estado-Membro, Distrito Federal e município -, nos termos de sua distribuição pelo regime constitucional de competências, que o presta diretamente ou, consoante a sua conveniência, indiretamente, por delegados seus, nos termos da lei (em sentido geral) de sua instituição, de sua regulamentação, de sua execução e de seu controle, com a finalidade última de servir ao público, especificamente para orientar estudos; propiciar a formação de saberes e de conhecimentos; desenvolver talentos, aptidões e qualidades do educando - crianças, jovens e adultos -, certificando os seus estudos e ou diplomando-os, para a continuidade de seus estudos ou para o seu ingresso no mundo do trabalho, ou para ambos os efeitos, tudo para o seu desenvolvimento pessoal e da sociedade em que se inserem, e, em última análise, para a realização do direito fundamental à Educação.<sup>190</sup>

Por fim, em relação ao elemento formal, é possível compreender o regime jurídico do serviço público de educação, quando prestado pelo Estado, pautado pelos seguintes princípios: gratuidade do ensino, englobando toda a educação infantil e

---

<sup>189</sup> CAVALCANTI, Rodrigo de Camargo. **Educação enquanto serviço público**. Disponível em: [http://www.ambitojuridico.com.br/site/index.php?n\\_link=revista\\_artigos\\_leitura&artigo\\_id=12345](http://www.ambitojuridico.com.br/site/index.php?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=12345). Acesso em: 05 junho 2022.

<sup>190</sup> SENNA FILHO, Arthur Ribeiro de. **O serviço público educacional no Brasil e seus contextos de administração: centralização, descentralização, federalização e desigualdades - 1824 a 2019**. 2019. 298 f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Ciências Sociais, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019. p. 31 e 32.

educação básica; Universalização do ensino, demandando que seja ofertado acesso universal ao ensino público desde a educação infantil até o final da educação básica, garantindo o acesso dos portadores de necessidade especial; garantia de seja ofertado o ensino no período noturno, bem como que deve ser prestado no local mais próximo da residência do educando; Obrigatoriedade, sendo dever dos responsáveis legais do educando efetuar a matrícula na educação básica a partir do quatro anos de idade; Padrão mínimo de qualidade cumulada com a garantia de efetivo acesso à educação, para tanto deve-se ser prestado atendimento suplementar aos educandos, atendendo a necessidade específica de cada aluno, sendo obrigatório o fornecimento de material didáticoescolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.

Em relação ao regime jurídico do serviço público de educação, quando prestado pelo particular, é pautado pelo art. 209, I e II, CRFB/88 e art. 7, III, LDB, quais sejam “I - cumprimento das normas gerais da educação nacional; II - autorização e avaliação de qualidade pelo Poder Público e III - capacidade de autofinanciamento.

Sendo que a partir dos pontos acima elencados é possível conceber a noção do serviço público de educação, em seus diversos aspectos, subjetivo, material e formal. Ademais, necessário se faz verificar eventuais críticas quanto ao modelo de prestação do serviço público, para tanto, Catarina Ianni SEGATTO e Fernando Luiz ABRUCIO<sup>191</sup> analisaram a relação entre seis estados brasileiros (Acre, Ceará, Mato Grosso do Sul, Minas Gerais, Pará e São Paulo) e

---

<sup>191</sup> SEGATTO, Catarina Ianni; ABRUCIO, Fernando Luiz. **A cooperação em uma federação heterogênea:** o regime de colaboração na Educação em seis Estados brasileiros. Revista Brasileira de Educação. 2016, v. 21, n. 65, abr.-jun. 2016, p. 411-429.

seus respectivos municípios na política educacional, mediante análise documental e em entrevistas com representantes das esferas municipais, estaduais e federal.

Após a análise foram apresentados quatro resultados: o primeiro refere-se à inexistência de padrão único de atuação dos estados; o segundo, que os estados e os municípios atuam concorrentemente na mesma política pública; o terceiro indica que as políticas educacionais demandam maior articulação entre governo federal e estados; por fim, o quarto, compreendeu que os estados podem coordenar as políticas públicas educacionais, sem detrimento da heterogeneidade constitucional<sup>192</sup>.

Diante do exposto, os autores alinham-se ao destacar o principal desafio dentro da noção do serviço público de “a desigualdade de atuação dos estados deve-se não só a diferenças socioeconômicas, mas a critérios político-institucionais”<sup>193</sup>, e, de forma mais dura, “todos respeitam a autonomia federativa e a liberdade organizativa de cada um, e é isto que lhes importa: autonomia e liberdade dissociadas de nacionalidade”<sup>194</sup>.

O modelo adotado pela CRFB/1988 visa garantir autonomia de atuação a todos os entes partícipes da prestação do serviço público à educação, simétrico ao próprio sistema federal brasileiro, contudo, para Arthur Ribeiro de SENNA FILHO, tal fato implica em ações destoantes de cada ente federativo e fomento das desigualdades regionais, diante da ausência de uma

organização sistêmica do serviço público educacional, no Brasil, em lugar

---

<sup>192</sup> Idem.

<sup>193</sup> Ibidem. p. 428.

<sup>194</sup> SENNA FILHO, op. cit. p. 236.

de uma Educação Nacional, consolida a desigualdade da prestação e dos resultados da Educação Básica, por diferenças de capacidades técnica e econômica dos sistemas de ensino, correspondentes a cada uma das entidades federadas, porque incapazes de, separadamente, gerarem resultados federativos, resultados nacionais iguais, em desprezo à finalidade última do Federalismo: união - para igual solução de problemas, logo de convivência.<sup>195</sup>

Paradoxalmente, as distribuições de competências constitucionais, consagrando valores que em um primeiro momento revelam-se positivos, como gestão democrática, financeira e autonomia dos sistemas de ensino, apresentam-se de forma negativa dentro da prestação do serviço público de educação, negando o federalismo e expandindo desigualdades regionais entre os entes federados.<sup>196</sup>

Para retratar tal cenário, importante destacar que no Brasil existem 5.596 sistemas de ensino (um Federal, 26 dos Estados, um do Distrito Federal e 5.568 dos Municípios), número tão expressivo que consubstancia a forte crítica de SENNA FILHO<sup>197</sup> ao modelo adotado pela CRFB/1988, pois se tratam de 5.596 políticas públicas, pautadas em diferentes concepções, diretrizes didáticas, pedagógicas e avaliativas.

Dentro desse contexto, se mostra necessária uma análise da conjuntura atual do serviço público de educação, como será exposto no tópico a seguir.

---

<sup>195</sup> Ibidem. p. 42.

<sup>196</sup> Ibidem. p. 232.

<sup>197</sup> Ibidem. p. 235

### 3.2 ANÁLISE DE DADOS

A análise de dados será efetivada através de quatro perspectivas. A primeira com análise das metas previstas no PNE; depois a averiguação da base de dados do Índice de Oportunidades da Educação Brasileira (IOEB) a partir das informações referentes à análise educacional, onde se examina o desempenho dos estudantes, sintetizados pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), ajustado para anos iniciais e anos finais do ensino fundamental e a taxa líquida de matrículas no ensino médio.

A terceira perspectiva vai observar os dados do IDEB sobre a taxa de rendimento escolar e as médias de desempenho, através dos dados obtidos anualmente pelo Censo Escolar. A presente abordagem será dividida entre o 4º e 5º ano do ensino fundamental, e o 8º e 9º ano do ensino fundamental da rede pública e privada do Estado do Paraná.

Por fim, serão analisados os dados do Censo Escolar, principal instrumento de coleta de informações referente à educação básica, examinando o fluxo escolar a partir de diversos pontos, entre eles o aluno, o professor, a estrutura, a remuneração.

Insta destacar que a análise do PNE é de competência do INEP, e compete ao mesmo, a partir do primeiro relatório, biênio 2014-2016, criar as bases de dados necessárias para possibilitar a comparação futura dos indicadores ou metas.<sup>198</sup>

---

<sup>198</sup> Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). (2016). Relatório do primeiro ciclo de monitoramento de metas do PNE – Biênio 2014 -2016.

Da análise dos dados do segundo e terceiro relatório<sup>199</sup>, referente aos biênios 2016-2017 e 2018-2019, já é possível realizar a verificação dos avanços dos indicadores e metas previstas no PNE, os quais se revelaram abaixo dos resultados pré-estabelecidos, com exceção das metas/estratégias referentes à educação superior<sup>200</sup>. Em relação às demais metas verificadas, percebe-se que o nível de alcance médio ficou em cerca de 25%.

Para além de um baixo progresso na prestação do serviço público à educação, se constatou retrocesso quanto a seis indicadores, matrícula de jovens e adultos<sup>201</sup>, relativos à educação básica e os alunos de jornada integral, bem como dos alunos com deficiência entre 4 a 17 anos de idade com deficiência<sup>202</sup>, percentual mínimo de 25% dos alunos alvos na educação pública de jornada integral<sup>203</sup> e constatou-se também que o investimento público proporcional ao produto interno bruto (PIB) não alcançou as metas previstas de 7% em 2019.<sup>204</sup>

---

<sup>199</sup> Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). (2020). Relatório do terceiro ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação - Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

<sup>200</sup> 11.13) reduzir as desigualdades étnico-raciais e regionais no acesso e permanência na educação profissional técnica de nível médio, inclusive mediante a adoção de políticas afirmativas, na forma da lei; 14.5) implementar ações para reduzir as desigualdades étnico-raciais e regionais e para favorecer o acesso das populações do campo e das comunidades indígenas e quilombolas a programas de mestrado e doutorado.

<sup>201</sup> Meta 10: oferecer, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional.

<sup>202</sup> Meta 4: universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados.

<sup>203</sup> Meta 6: oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica.

<sup>204</sup> Meta 20: ampliar o investimento público em educação pública de forma a atingir, no mínimo, o patamar de 7% (sete por cento) do Produto Interno Bruto - PIB do País no 5º (quinto) ano de vigência desta Lei e, no mínimo, o equivalente a 10% (dez por cento) do PIB ao final do decênio.

Houve estagnação no alcance de metas, como por exemplo, o percentual de alunos em escola de tempo integral, a taxa de alfabetização de jovens, o número de matrículas de alunos em escolas de educação profissional técnica de nível médio e a taxa bruta de matrícula no ensino superior. Tais dados são extraídos do relatório de fiscalizações em políticas e programas de governo do Tribunal de Contas da União (TCU).<sup>205</sup>

Diante do exposto, é possível pontuar que as metas do PNE não estão sendo cumpridas em sua integralidade, e constatam-se até mesmo retrocesso quanto a alguns pontos.

Ao adentrar-se na perspectiva de análise dos dados educacionais, apresenta-se inicialmente o Índice de Oportunidades da Educação Brasileira (IOEB) do Estado do Paraná.

O IOEB é um índice único que engloba toda a educação básica, referente ao ente federado, no caso o Estado do Paraná, desde a educação infantil ao ensino médio, incluindo em sua composição todas as redes educacionais existentes e todos os moradores em idade escolar. É formado a partir de dois fatores: (i) indicadores de resultado educacional: IDEB dos anos iniciais do ensino fundamental; IDEB dos anos finais do ensino fundamental; e taxa líquida de matrícula do ensino médio e (ii) indicadores de insumos e processos educacionais: escolaridade dos professores; número médio de horas aula/dia; experiência dos diretores; e taxa de atendimento na educação infantil.

---

<sup>205</sup> Tribunal de Contas da União (TCU). (2019). Relatório de fiscalizações em políticas e programas de governo: RePP 2019- Tribunal de Contas da União.



**GRÁFICO 1 - IOEB**

O Estado do Paraná atingiu, em 2021, a nota de 5,4, revelando um constante crescimento desde de 2015, tendo progredido 0,5 pontos em seis anos. A partir dos dados verifica-se que a rede de ensino (pública e privada) apresentou melhora no período avaliado.

Adiante, em uma análise dos dados consolidados do IDEB, a partir da individualização da rede de ensino pública e privada do Estado do Paraná, é possível constatar o progresso perpetrado durante o período de 2005 a 2019, bem como verificar a meta estabelecida para o período.

Insta pontuar que o IDEB se utiliza do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), um conjunto de avaliações externas em larga escala que permite ao INEP realizar um diagnóstico da educação básica brasileira e de fatores que podem interferir no desempenho do estudante. Por meio de testes e questionários aplicados a cada dois anos na rede pública e em uma amostra da rede privada, o SAEB reflete os níveis de aprendizagem

demonstrados pelos estudantes avaliados, explicando esses resultados a partir de uma série de informações contextuais. O SAEB permite que as escolas e as redes municipais e estaduais de ensino avaliem a qualidade da educação oferecida aos estudantes. O resultado da avaliação é um indicativo da qualidade do ensino brasileiro e oferece subsídios para a elaboração, o monitoramento e o aprimoramento de políticas educacionais com base em evidências.

Desse modo, é apresentada a média projetada da qualidade do ensino, entre 2005 a 2019, tanto da rede de ensino pública quanto privada:

Parâmetros da Pesquisa

Resultado:  UF:

Rede de ensino:  Série / Ano:

4ª série / 5º ano

Estado	Ideb Observado								Metas Projetadas							
	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
PARANÁ	4.4	4.8	5.3	5.4	5.8	6.1	6.3	6.4	4.5	4.8	5.2	5.5	5.8	6.0	6.3	6.5

**GRÁFICO 1 - IDEB**  
(4ª série / 5º ano – Rede Pública)

Parâmetros da Pesquisa

Resultado:  UF:

Rede de ensino:  Série / Ano:

8ª série / 9º ano

Estado	Ideb Observado								Metas Projetadas							
	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
PARANÁ	3.3	4.0	4.1	4.1	4.1	4.3	4.7	5.1	3.4	3.5	3.8	4.2	4.6	4.8	5.1	5.3

## GRÁFICO 2 - IDEB

(Dados 8ª série / 9º ano – Rede Pública)

Parâmetros da Pesquisa

Resultado:	<input type="text" value="Estado"/>	UF:	<input type="text" value="PR"/>
Rede de ensino:	<input type="text" value="Privada"/>	Série / Ano:	<input type="text" value="4ª série / 5º ano"/>

4ª série / 5º ano

Estado ±	Ideb Observado								Metas Projetadas							
	2005 ±	2007 ±	2009 ±	2011 ±	2013 ±	2015 ±	2017 ±	2019 ±	2007 ±	2009 ±	2011 ±	2013 ±	2015 ±	2017 ±	2019 ±	2021 ±
PARANÁ	6.5	8.5	6.8	7.0	7.2	7.2	7.4	7.2	6.5	6.7	7.0	7.2	7.4	7.6	7.7	7.9

## GRÁFICO 3 - IDEB

(Dados 4ª série / 5º ano – Rede Privada)

Parâmetros da Pesquisa

Resultado:	<input type="text" value="Estado"/>	UF:	<input type="text" value="PR"/>
Rede de ensino:	<input type="text" value="Privada"/>	Série / Ano:	<input type="text" value="8ª série / 9º ano"/>

8ª série / 9º ano

Estado ±	Ideb Observado								Metas Projetadas							
	2005 ±	2007 ±	2009 ±	2011 ±	2013 ±	2015 ±	2017 ±	2019 ±	2007 ±	2009 ±	2011 ±	2013 ±	2015 ±	2017 ±	2019 ±	2021 ±
PARANÁ	6.2	6.5	6.5	6.3	6.4	6.5	6.7	6.7	6.2	6.3	6.5	6.8	7.1	7.2	7.4	7.6

## GRÁFICO 4 - IDEB

(Dados 8ª série / 9º ano – Rede Privada)

Diante de tais gráficos, é nítida a constatação de dois pontos: (i) que ao analisar os dados referentes ao 4º/5º ano no início da série histórica, em 2005, existia uma diferença abrupta entre a rede privada e a rede pública, 2.1 pontos, contudo, em cerca de quatorze anos, essa diferença sofreu uma drástica redução na aferição realizada, passando para 0.8 pontos, o que demonstra uma

diminuição considerável na diferença entre o ensino público e o privado. (ii) Em relação aos dados referentes ao 8º/9º ano de 2005, a diferença existente entre a rede privada e a rede pública era de 2.9 pontos, em aproximadamente quatorze anos diminuiu cerca de 1.3 pontos, tendo uma diferença atual em 1.6 pontos, o que demonstra que nessa faixa houve também a diminuição da desigualdade entre o ensino público e o privado.

Tais dados revelam dois pontos centrais: (i) uma evolução alta do ensino público nas séries iniciais, que chegaram a níveis de qualidade muito próximos aos da iniciativa privada, e a constante conquista de alcançar as metas pré-estabelecidas; (ii) nas séries intermediárias, apesar da qualidade no ensino ter aumentado e a diferença para com a iniciativa privada ter diminuído, ainda percebe-se dificuldade em uma melhora efetiva, e problemas em atingir as metas anuais de melhora do serviço público de educação.

Por fim, em uma análise pormenorizada temos o Censo Escolar, que consiste no levantamento de dados estatístico-educacionais de âmbito nacional realizado todos os anos e coordenado pelo INEP. Ele é feito com a colaboração das secretarias estaduais e municipais de educação e com a participação de todas as escolas públicas e privadas do País. Trata-se do principal instrumento de coleta de informações da educação básica, que levanta dados sobre matrículas, regularidade do corpo docente, remuneração, distorção idade-série, esforço docente, aprovação e abandono médio.

Em relação aos dados ofertados pelo Censo Escolar, apresentam-se diversas perspectivas do cenário da educação paranaense. Conforme quadro 1 é possível observar o número de

alunos matriculados:

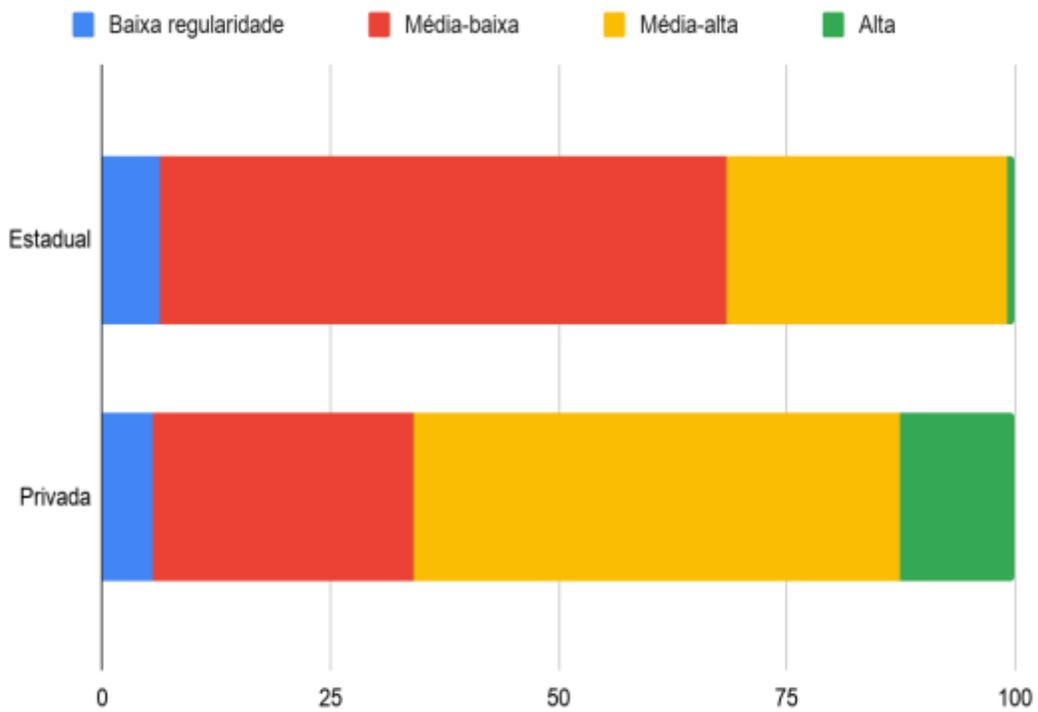
	2015	2016	2017	2018	2019	2020
Matrículas na Educação Básica - Rede Estadual	1090456	1074859	1085468	1072296	1034030	1036855
Matrículas na Educação Básica - Rede Particular	451002	449957	446691	449816	455405	440670

### **GRÁFICO 5 – CENSO ESCOLAR**

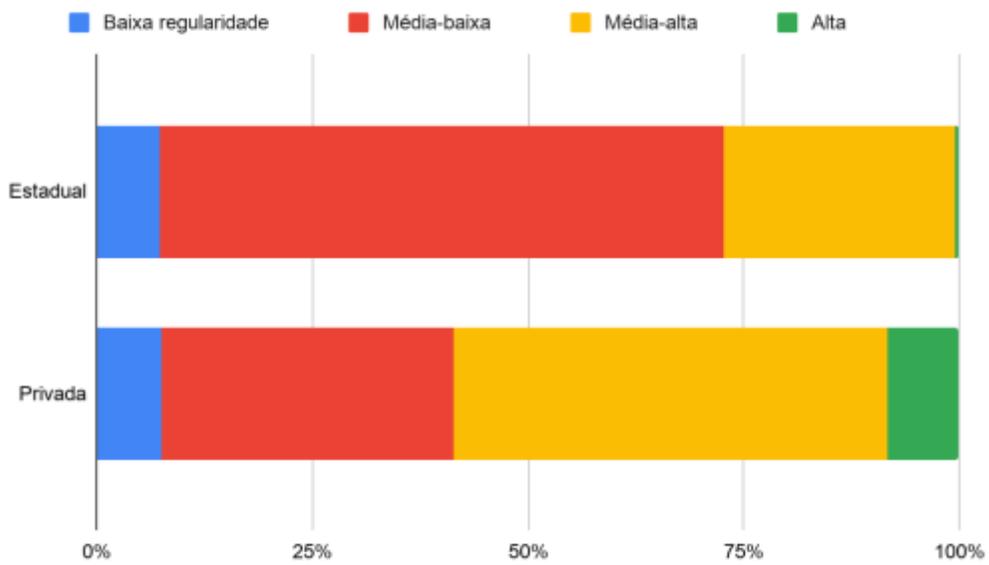
(Número de estudantes Matriculados no Paraná 2015-2020)

O gráfico transparece a quantidade de matrículas tanto da rede pública (média de um milhão de alunos) quanto da rede privada (média de quatrocentos e quarenta mil alunos).

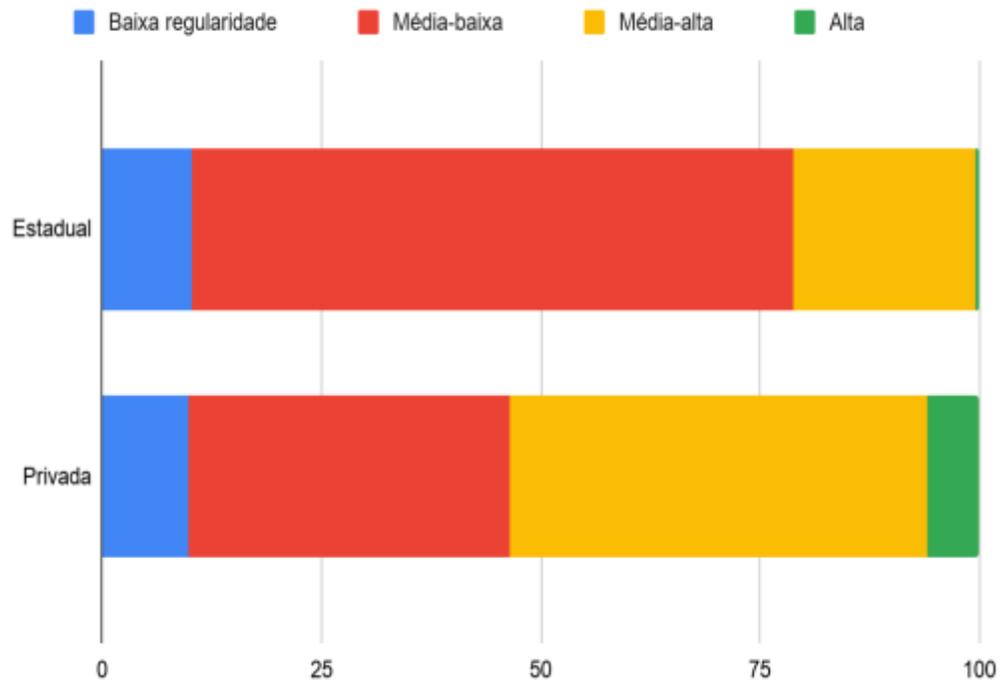
O indicador do Censo Escolar referente à regularidade do corpo docente, demonstra que a maioria dos professores se mantém ano após ano na mesma instituição.



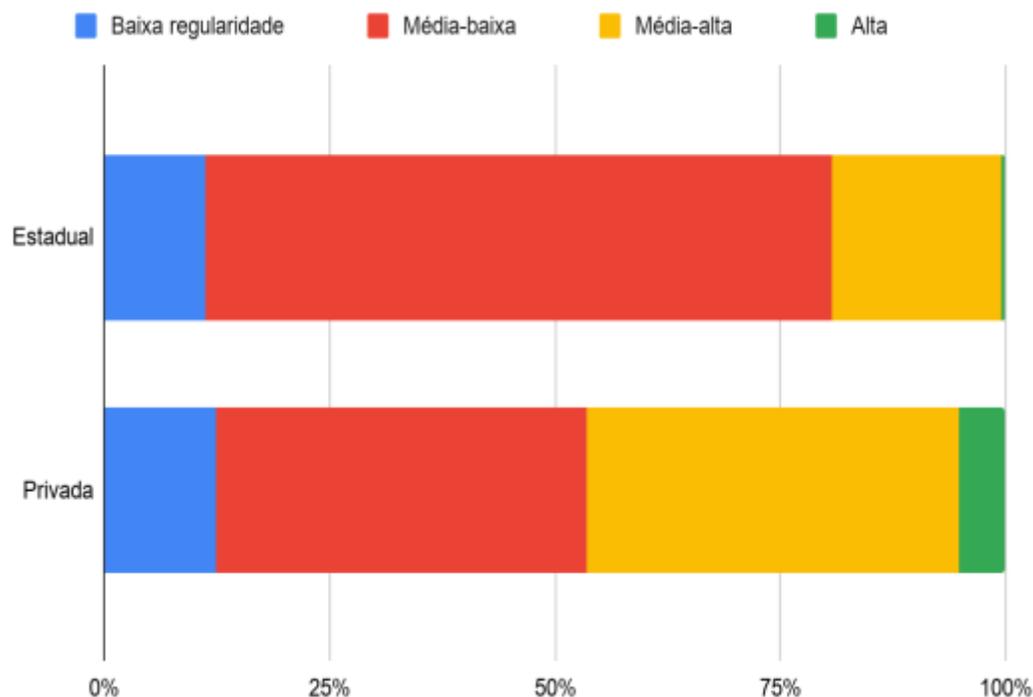
**GRÁFICO 6 – CENSO ESCOLAR**  
(Regularidade do Corpo Docente no PR - 2020)



**GRÁFICO 7 – CENSO ESCOLAR**  
(Regularidade do Corpo Docente no PR - 2019)



**GRÁFICO 8 – CENSO ESCOLAR**  
(Regularidade do Corpo Docente no PR - 2018)



### GRÁFICO 9 – CENSO ESCOLAR

(Regularidade do Corpo Docente no PR - 2017)

Os gráficos 6, 7, 8 e 9 demonstram o percentual de escolas que se enquadram em cada Indicador de Regularidade do Docente (IRD). É possível observar que em relação aos anos aqui demonstrados (2017/18/19/20) o indicador com melhor regularidade está mais presente nas escolas privadas, sendo que dessas a média é de 60% das instituições com indicador acima da média-alta regularidade, enquanto apenas 25%, em média, das escolas públicas apresentam índices iguais ou superiores à média-alta regularidade.

Os dados referentes à remuneração docente do Censo Escolar não são atualizados desde 2017, portanto, para tratar do tema, são utilizados os valores presentes no último levantamento. A análise busca entender o salário bruto mensal por 40 horas semanais dos

docentes em sala de aula por dependência administrativa.

<b>Ano</b>	<b>Dependência administrativa</b>	<b>Escolaridade do docente</b>	<b>Número de docentes Censo Escolar</b>	<b>Remuneração Bruta em R\$</b>
2017	Estadual	Total	47.966	R\$ 6.968,92
2017	Estadual	Superior	46.926	R\$ 7.039,07
2017	Estadual	Sem superior	1.040	R\$ 2.235,64
2017	Privada	Total	33.004	R\$ 3.227,30
2017	Privada	Superior	26.492	R\$ 3.539,76
2017	Privada	Sem superior	6.512	R\$ 2.288,86

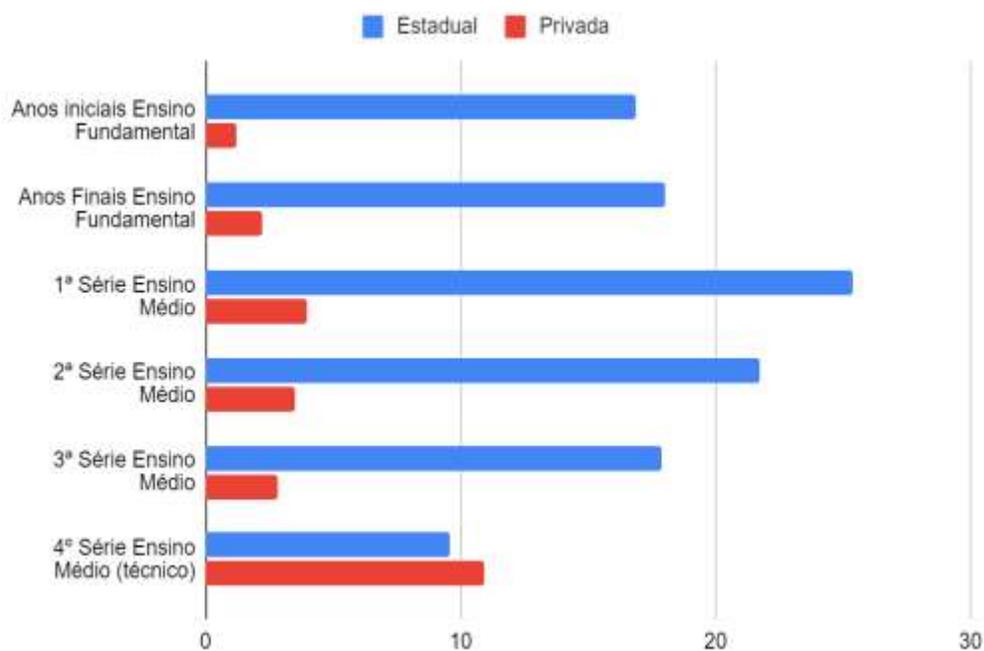
### **GRÁFICO 10 – CENSO ESCOLAR**

(Remuneração Docente PR - 2017)

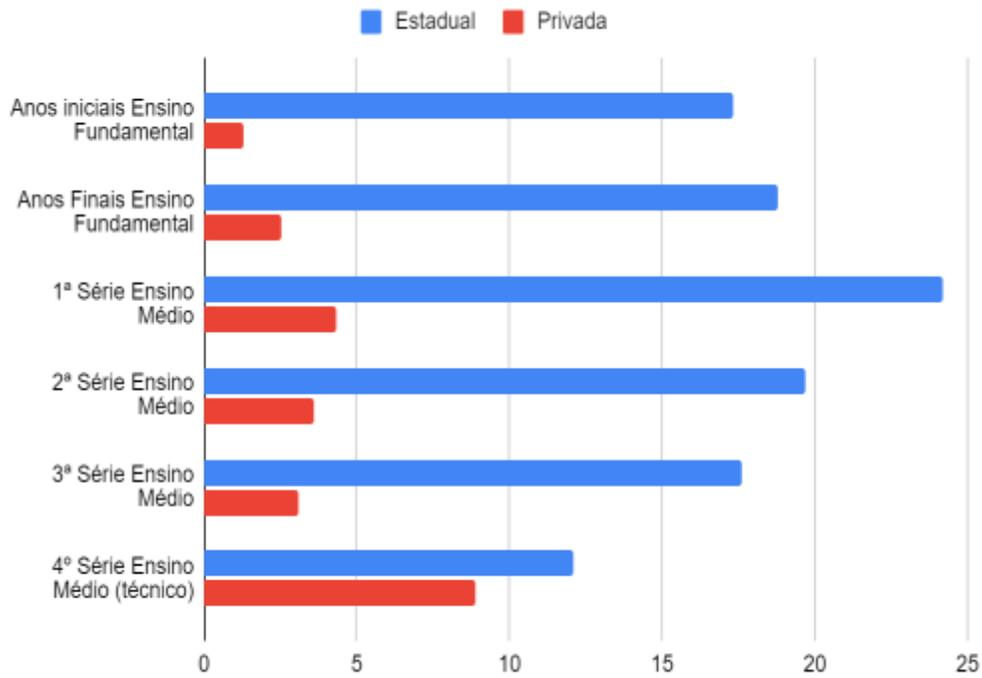
A diferença na média da remuneração bruta entre as duas instituições é de 115,94%, como observado na tabela. A única similaridade fica por conta da remuneração dos professores sem ensino superior. Destaca-se também que na rede pública o percentual de professores sem ensino superior é de cerca de 2%, enquanto que na rede privada chega a quase 20% do número total de professores.

No quesito pertinente à taxa de distorção idade-série, que visa demonstrar a distorção existente entre os alunos que estão na idade

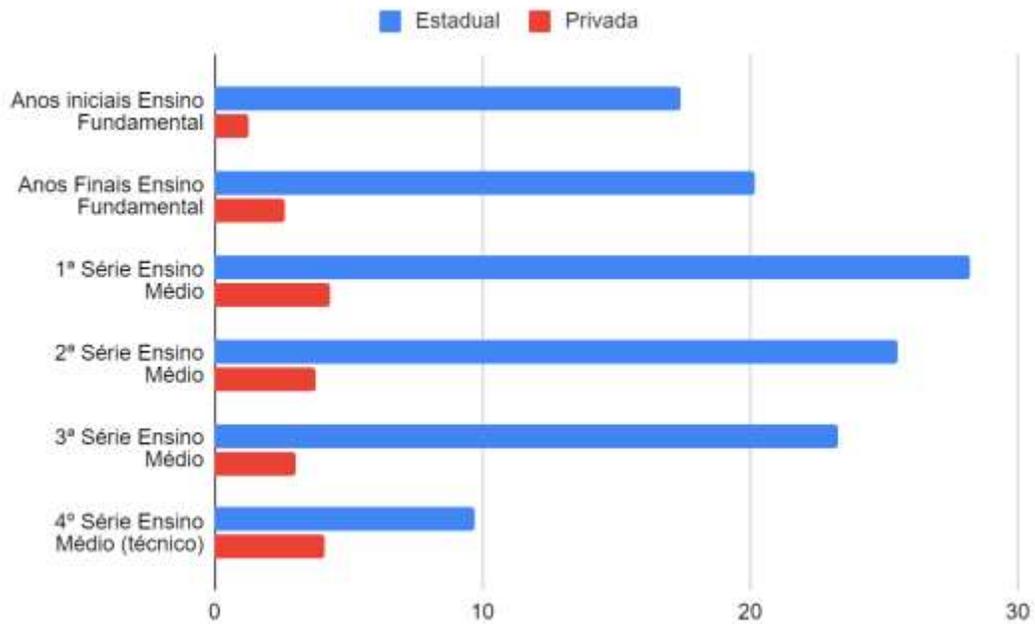
além da esperada para a série que cursam, o Censo Escolar apresenta a porcentagem de alunos nos anos de 2017 a 2020.



**GRÁFICO 11 – CENSO ESCOLAR**  
(Taxa de Distorção Idade-Série PR - 2020)

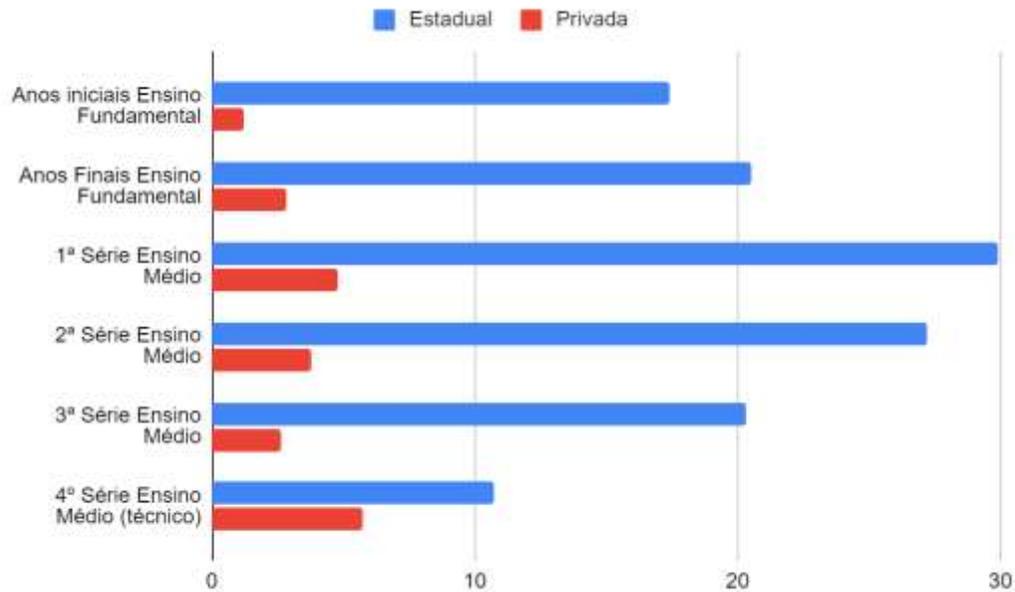


**GRÁFICO 12 – CENSO ESCOLAR**  
(Taxa de Distorção Idade-Série PR - 2019)



**GRÁFICO 13 – CENSO ESCOLAR**

(Taxa de Distorção Idade-Série PR - 2018)



#### GRÁFICO 14 – CENSO ESCOLAR

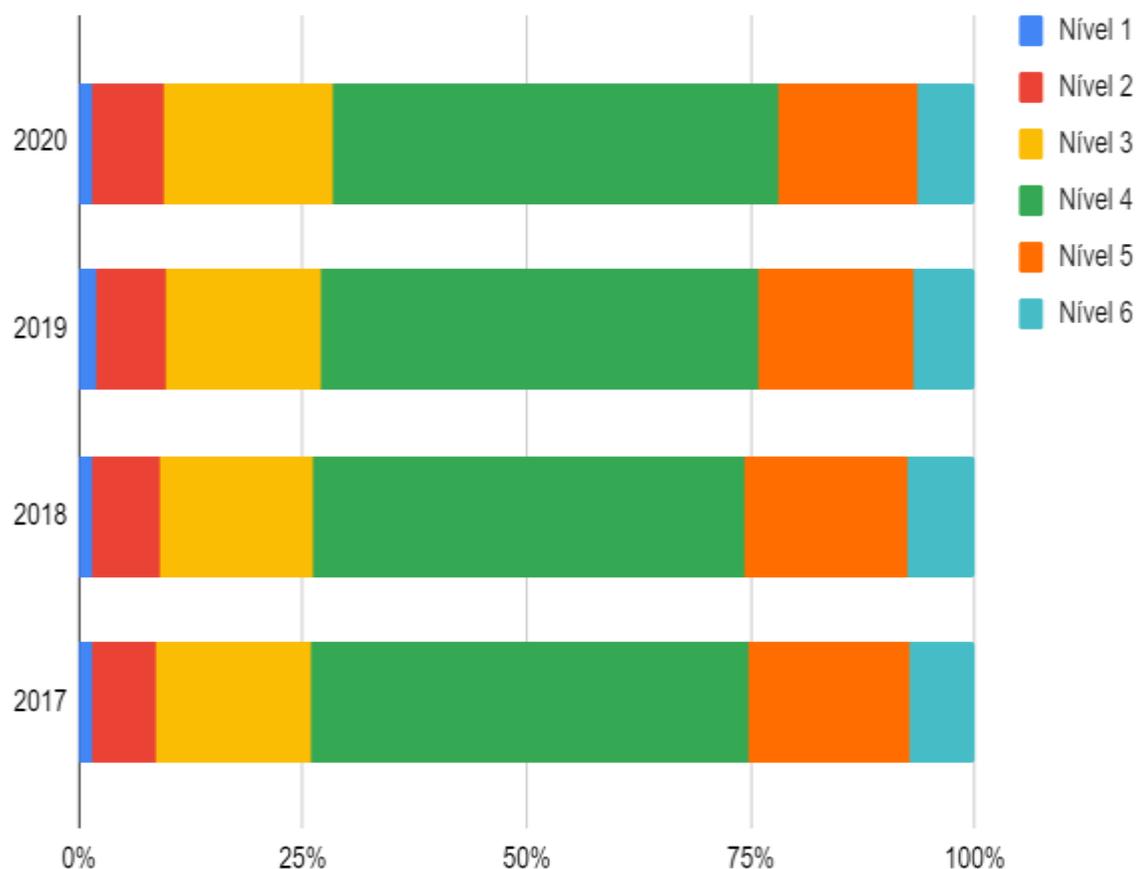
(Taxa de Distorção Idade-Série PR - 2017)

Existe uma clara diferença entre a educação pública estadual e privada nos gráficos 11, 12, 13 e 14. A taxa na rede pública estadual chega a quase 30% de distorção no primeiro ano do ensino médio e não é inferior a 10%, com exceção do ensino técnico. Já na rede privada, a média é inferior a 5% dos alunos, tendo apenas em relação ao ensino técnico de 2020 superado a marca de 10%, o que demonstra um grande contraste entre a rede pública e privada.

O esforço docente visa apontar o nível de esforço dos professores, sendo classificados em 6 níveis. O nível 1 é atingido pelo docente que, em geral, tem até 25 alunos e atua em um único turno, escola e etapa; e o 6 por aquele que, em geral, tem mais de 400 alunos e atua nos três turnos, em duas ou três escolas e em

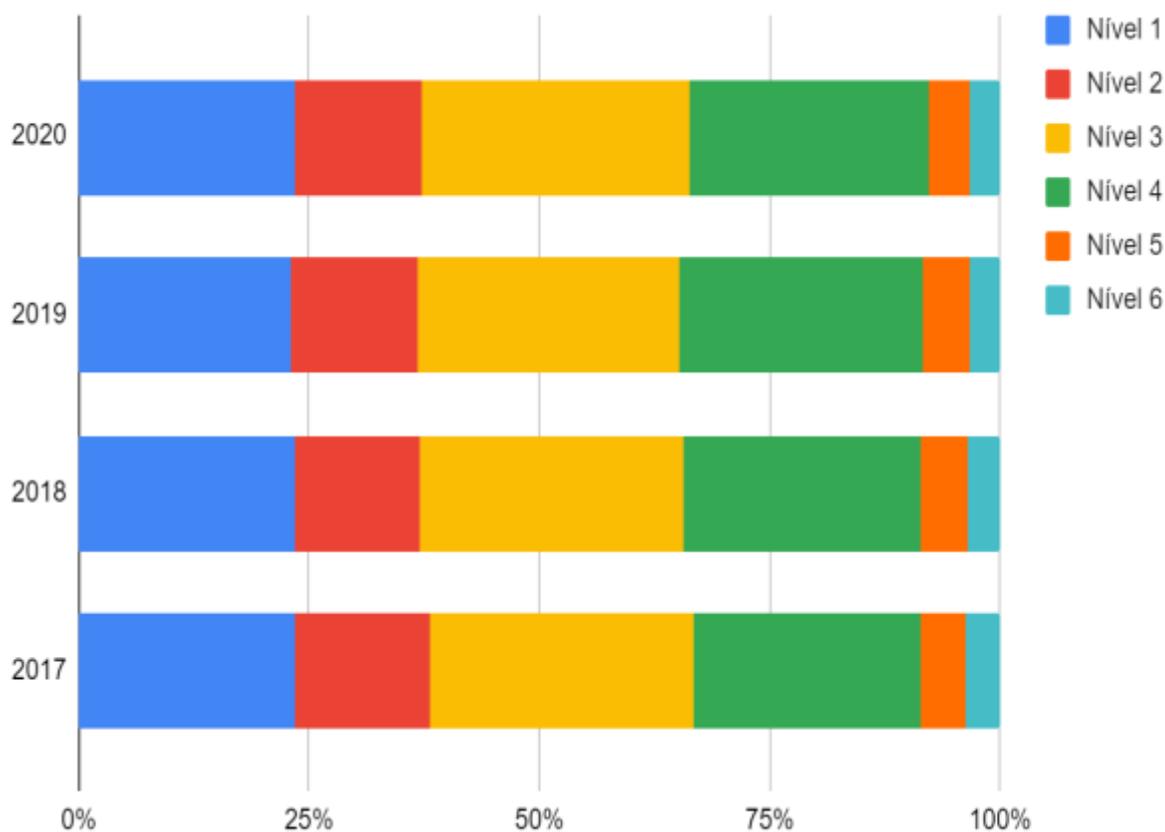
duas ou três etapas.

- Nível 1 Docente que tem até 25 alunos e atua em um único turno, escola e etapa.
- Nível 2 Docente que tem entre 25 e 150 alunos e atua em um único turno, escola e etapa.
- Nível 3 Docente que tem entre 25 e 300 alunos e atua em um ou dois turnos em uma única escola e etapa.
- Nível 4 Docentes que tem entre 50 e 400 alunos e atua em dois turnos, em uma ou duas escolas e em duas etapas.
- Nível 5 Docente que tem mais de 300 alunos e atua nos três turnos, em duas ou três escolas e em duas etapas ou três etapas.
- Nível 6 Docente que tem mais de 400 alunos e atua nos três turnos, em duas ou três escolas e em duas etapas ou três etapas.



### GRÁFICO 15 – CENSO ESCOLAR

(Taxa de Esforço Docente por Nível Rede Estadual - 2017-20)



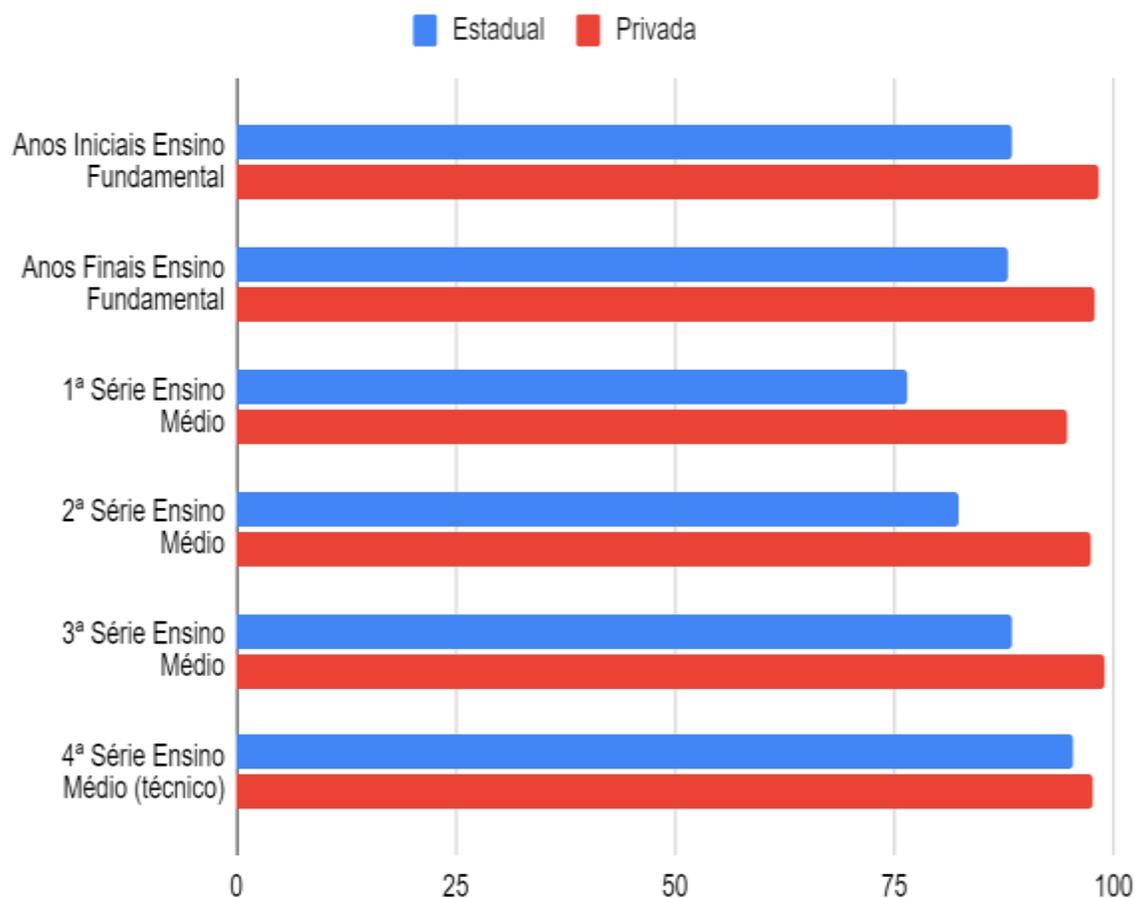
### GRÁFICO 14 – CENSO ESCOLAR

(Taxa de Esforço Docente por Nível Rede Privada- 2017-20)

Destaca-se forte discrepância do esforço docente. Na rede estadual apenas 25% dos docentes se limitam ao nível de esforço 3, enquanto na rede privada mais de 60% atuam até o nível de esforço 3. Ou seja, cerca de 75% dos professores da rede de ensino pública atuam pelo menos em dois turnos, em uma ou duas escolas, enquanto apenas 40% dos professores da rede ensino privada atuam sobre tais condições.

No quesito avaliado referente à taxa de aprovação, que apresenta a relação dos alunos matriculados que ao final do ano letivo obtiveram frequência e notas satisfatórias, os dados

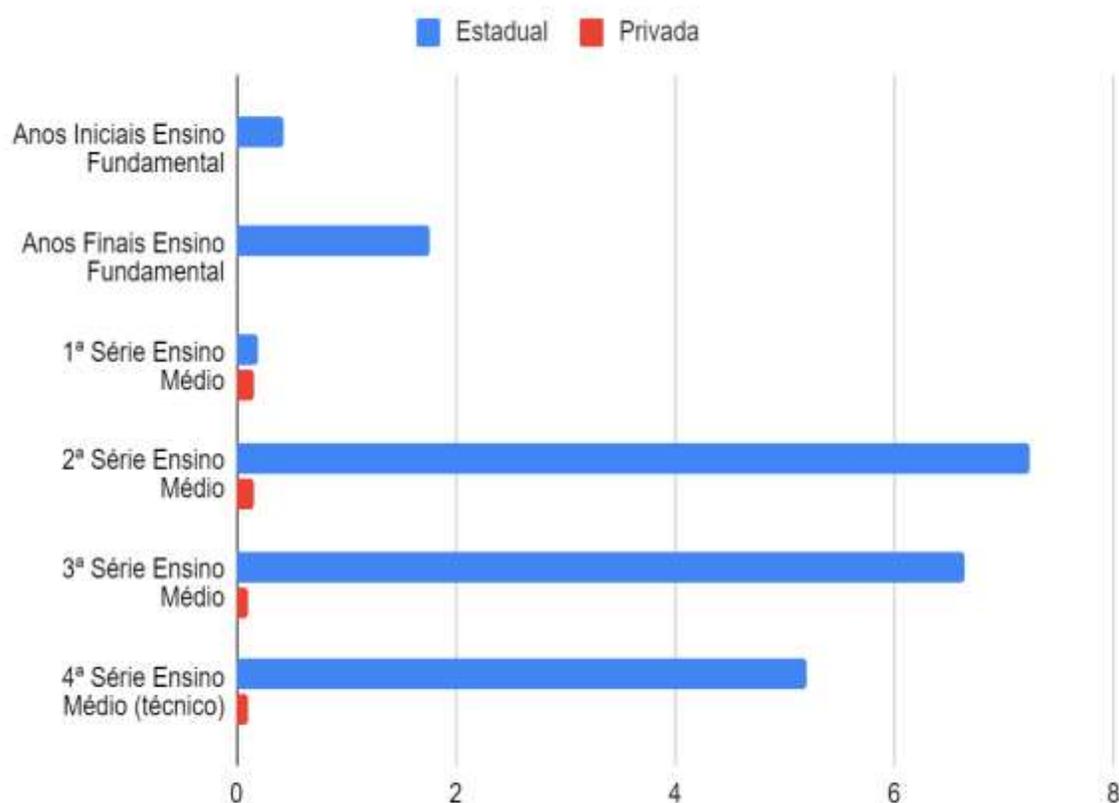
apresentados são dos anos de 2019/18/17.



**GRÁFICO 16 – CENSO ESCOLAR**  
(Taxa de Aprovação Média PR 2017-19)

A análise dos gráficos mostra uma variação pequena entre a rede privada e a rede pública no ensino fundamental, ainda que em todos os dados a rede privada detenha média de aprovação superior. Destaca-se, contudo, a disparidade ao analisar o ensino médio, em especial o primeiro ano do ensino médio, o qual apresenta uma taxa de aprovação quase 20% superior da rede privada em relação à rede pública.

Por fim, em relação à taxa de abandono, que indica a relação dos alunos que deixaram de frequentar as aulas.



**GRÁFICO 17 – CENSO ESCOLAR**  
(Taxa de Abandono Média PR - 2017-19)

Ao observar os dados referentes ao ensino médio, percebe-se uma discrepância muito grande entre as redes pública e privada. Enquanto na rede pública existe percentual médio de abandono escolar, na rede privada este percentual é quase inexistente, demonstrando que, frente aos dados coletados, não existe abandono escolar na rede privada e na rede pública tal índice chega a quase 7% dos alunos no segundo ano do ensino médio.

Diante do exposto, a conjunção entre os dados apresentados nesse trabalho pode ser dividida em dois fatores. O primeiro referente a questões estruturais que consideram as condições de trabalho, remuneração e manutenção do quadro de docentes na mesma escola. O segundo a questões de resultado que consideram as taxas de aprovação, abandono e a distorção entre a idade/escolaridade.

No primeiro fator percebe-se que a rede pública de ensino oferta remunerações perceptivelmente muito melhores que a rede privada, remuneração média cerca de 200% maior. No cenário público os professores com condições de trabalho, esforço docente, abaixo do nível 3 são cerca de 25%, ou seja, 75% dos docentes da rede pública se encontram trabalhando acima do nível 4. Na esfera privada, apesar da remuneração média ser inferior, média de R\$ 3.000,00 (três mil reais) mensais, o esforço docente em síntese se mantém em sua grande maioria, 60%, trabalhando abaixo do nível 3.

Em relação à manutenção dos docentes na mesma escola, a rede privada apresenta índices melhores, tendo quase 50% dos professores com média alta e alta nesse quesito, enquanto na rede pública mais de 75% apresentam permanência média baixa e baixa.

No segundo fator, resultado dos alunos, percebe-se que a rede pública possui uma taxa de aprovação significativamente menor que a rede privada, com uma disparidade média de 10% chegando a quase 20% no primeiro ano do ensino médio. A distorção aumenta ainda mais quando verificada a taxa de abandono que na rede privada é quase nula, enquanto se percebe uma média no ensino médio da escola pública de quase 6%. Por fim, em relação à distorção entre a

idade/escolaridade na rede pública verifica-se um mínimo histórico de cerca de 10% (quarto ano do ensino médio de 2018), enquanto na rede privada o máximo histórico é cerca de 10% (quarto ano do ensino médio de 2020).

Diante de todo o exposto, é possível constatar que o Estado, estritamente na remuneração média apresenta índices superiores a rede privada, bem como que nas médias gerais a rede pública ainda apresenta desempenhos significativamente inferiores aos da rede privada, apesar da diminuição dessa discrepância nos últimos anos. Toda esta análise demonstra que o serviço público de educação apresentou resultados de melhoria, mas não ofertou condições iguais ou similares aos resultados produzidos pela iniciativa privada. Conclui-se então a necessidade de se demandar ações estatais contundentes tanto para se adequar a educação pública à noção de desenvolvimento destacada no presente trabalho como para concretizar a garantia fundamental a esse serviço público.

Insta pontuar que os dados se referem ao período pré-pandemia, pois, ao levar-se em conta os acontecimentos recentes, pode-se considerar que a pandemia da COVID-19<sup>206</sup> provocou

---

<sup>206</sup> Wang, Y.; Wang, Y.; Chen, Y.; Qin, Q. **Unique epidemiological and clinical features of the emerging 2019 novel coronavirus pneumonia (COVID-19) implicate special control measures.** Journal of Medical Virology, March, 2020. Destacou em breve relato da situação que em dezembro de 2019, alguns pacientes com pneumonia de causa desconhecida foram observados em Wuhan, China, ocasião em que um novo coronavírus foi apontado como o patógeno causador, nomeado provisoriamente como 2019 novo coronavírus (2019 - nCoV) pela OMS. Em 11 de fevereiro de 2020, essa nova pneumonia por coronavírus foi nomeada “Covid-19”, que significa doença por coronavírus 2019. Com fundamento na filogenia, taxonomia e prática estabelecida, o Grupo de Estudo para Coronavírus do Comitê Internacional de Taxonomia de Vírus reconhece formalmente esse vírus como um vírus da família do coronavírus da síndrome respiratória aguda grave (SARS-CoV) e o renomeou como SARS-CoV-2). Tendo em vista o seu elevado potencial de letalidade, esta síndrome disparou rapidamente um alerta de emergência de saúde global e se espalhou para 46 países até 27 de fevereiro de 2020. O SARS - CoV - 2 é o 7º membro da família de coronavírus que infecta humanos e é responsável pela infecção respiratória

profundas mudanças e impactos dentro do ambiente social e suas rotinas, com destaque principalmente para a educação, devido à suspensão das aulas presenciais e ao isolamento, necessários, de acordo com especialistas em saúde, para conter a propagação da doença que se dá por meio da transmissão entre humanos.

Nesse sentido, segundo Márcia GROSSI, Dalva de Souza MINODA e Renata Gadoni Porto FONSECA<sup>207</sup>, devido às medidas de segurança adotadas pelos governantes, as escolas juntamente com os profissionais docentes precisaram alinhar as metodologias de ensino e promoverem alguns ajustes quanto às rotinas, parte financeira e carga horária aplicada junto ao ambiente escolar.

Na visão de France PRESSE<sup>208</sup> uma das bases mais alteradas no período de pandemia junto aos profissionais e organizações de ensino consiste na metodologia, uma vez que tanto os professores como as instituições escolares precisaram verificar a melhor forma de promover aos alunos o estudo necessário.

Segundo Daniela Moura QUEIROZ<sup>209</sup> a aplicação da educação à distância, em algumas situações, foi algo muito positivo no sentido de possibilitar aos alunos acesso ao ensino mesmo em tempos de pandemia, período em que, conforme se sabe, o isolamento social se mostrou como forma eficaz para evitar a contaminação enquanto a

---

inferior e pode causar síndromes de angústia respiratória aguda.

<sup>207</sup> GROSSI, Marcia Gorett Ribeiro; MINODA, Dalva de Souza; FONSECA, Renata Gadoni Porto. **Impacto da pandemia do Covid-19 na educação: reflexos na vida das famílias**. Teoria e Prática da Educação, v. 23, n.3, p. 150-170, Dez., 2020.

<sup>208</sup> PRESSE, France. **Unesco: metade dos estudantes do mundo sem aulas por conta da Covid-19**. 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2020/03/18/unesco-metade-dos-estudantes-do-mundo-sem-aulas-por-conta-da-covid-19.ghtml>.

<sup>209</sup> QUEIROZ, Daniela Moura. **Educação como direito fundamental de natureza social**. Revista Brasileira de Educação Básica, ano 3, n. 11, Dez., 2018.

vacinação ainda não atingia toda a população.

Contudo, de acordo com Érika DIAS e Fátima Cunha Ferreira PINTO, a carência que ficou mais em evidência foi a exclusão social das crianças pertencentes às classes mais empobrecidas com o advento da Educação à Distância (EAD), apesar dessa modalidade de ensino ter ficado em evidência com a Pandemia do Covid-19. É também grande o número de crianças que não pôde acompanhar as aulas online e executar suas tarefas escolares por não terem computador ou sequer acesso à internet.<sup>210</sup>

A pandemia criou um cenário de miséria há muito não vivenciado no Brasil. O desemprego se elevou e a necessidade de isolamento social tirou dos profissionais autônomos as chances de obterem a renda que precisavam para manter suas famílias.<sup>211</sup>

Assim, muitas famílias que antes da pandemia tinham acesso à rede mundial de computadores deixaram de ter como pagar um plano para ter assegurado este serviço e isso se refletiu no direito à educação de crianças e adolescentes, que não tinham como se manter conectados.

A título de exemplificação, na rede pública estadual de São Paulo<sup>212</sup>, aproximadamente 91 mil alunos não acompanharam as aulas remotas e, conseqüentemente, não entregaram nenhuma atividade necessária ao cumprimento do calendário letivo no ano de 2020. Na

---

<sup>210</sup> DIAS, Érika; PINTO, Fátima Cunha Ferreira. **A educação e a Covid-19, Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**, Rio de Janeiro, v. 28, n.108, p. 545-554, set., 2020.

<sup>211</sup> CAPUZZI, J. M.; SANTOS, C.A.M.. **Ensino híbrido de Física para Ensino Médio usando a Rede Social CUBOZ de Educação**. EAD em Foco, v. 10, n. 2, p. 1-11, 2020.

<sup>212</sup> AMAZONAS ATUAL. **No Brasil, 4,3 milhões de alunos entraram na pandemia sem acesso à internet**. 14.04.2021.

região Norte<sup>213</sup> está diferença foi ainda maior: enquanto 89,3% dos alunos da rede particular tinham acesso à internet, na rede pública, apenas 47,5% conseguiram utilizar a rede mundial de computadores.

Segundo a terceira edição do Painel TIC Covid-19<sup>214</sup>, nas classes sociais D e E, o celular é o dispositivo móvel ao qual os alunos da rede pública mais têm alcance, se comparado com o uso de tablets, notebooks e computadores.

Sobre as barreiras enfrentadas para o acesso ao ensino remoto, segundo a mesma pesquisa, 38% dos alunos pesquisados relatou a dificuldade de esclarecer dúvidas sobre os conteúdos escolares com os professores e 36% relatou a falta ou mesmo a precariedade da conexão com a Internet. A baixa qualidade do conteúdo ministrado nas aulas (31%) e a falta de acesso a materiais pedagógicos (25%) foram outras dificuldades citadas por esses estudantes.<sup>215</sup>

Diante do exposto, o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), com base em pesquisa realizada em 2020, apresentou como solução possível a distribuição de chips de dados a fim de resolver o problema de conexão com a internet de 800 mil alunos da rede pública que já tinham acesso a sinal de internet e dispositivos móveis. Para cerca de 1,8 milhões de alunos que não tinham dispositivos móveis seria necessário distribuir tablets ou celulares com chip de dados. Para os 3,2 milhões de alunos que não tinham acesso sequer a sinal de internet recomendou-se que fossem distribuídos kits de TV digital, apostilas e outros materiais

---

<sup>213</sup> Idem

<sup>214</sup> COMPUTERWORLD. **Celular é dispositivo mais utilizado por usuários de internet das classes D-E durante a pandemia.** 16.11.2020.

<sup>215</sup> Idem.

pedagógicos físicos.<sup>216</sup>

Além da questão pedagógica, a pandemia retirou também de muitas crianças a oportunidade de se alimentar. Sabe-se que o Brasil possui uma ampla gama de pessoas miseráveis e que não é pequeno o número de crianças que se alimenta apenas na escola. Com a pandemia e a obrigatoriedade de ficar em casa, estas crianças não apenas perderam o acesso à educação, mas também o acesso à alimentação.<sup>217</sup>

Algumas escolas dividiram com as famílias o alimento que seria dado aos alunos se estes estivessem assistindo as aulas presenciais, procedendo a entrega de cestas básicas<sup>218</sup>, mas esta não foi uma iniciativa adotada em todo o País e mesmo que tivesse sido, não teria resolvido o problema da insegurança alimentar das crianças carentes por completo, pois é grande também o número de famílias que não têm acesso a gás de cozinha e o de crianças que ficam em casa sozinhas e não têm sequer quem lhes prepare os alimentos.<sup>219</sup>

Outro impacto negativo que ficou bastante evidente e que foi promovido pela pandemia consiste nos salários e na carga horária dos profissionais de educação da rede privada.

---

<sup>216</sup> IPEA. **ACESSO DOMICILIAR À INTERNET E ENSINO REMOTO DURANTE A PANDEMIA.** DISPONÍVEL EM [https://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/nota\\_tecnica/200902\\_nt\\_disoc\\_n\\_88.pdf](https://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/nota_tecnica/200902_nt_disoc_n_88.pdf). 2020. Acesso em: 05 maio 2022.

<sup>217</sup> SPERANDIO, N.; MORAIS, D.C. **Alimentação escolar no contexto de pandemia: a ressignificação e o protagonismo do Programa Nacional de Alimentação Escolar.** Segurança Alimentar e Nutricional, Campinas, v. 28, p. 1-11, 2021.

<sup>218</sup> A Resolução CD/FNDE nº02/2020, dispõe que durante o período de pandemia a distribuição de gêneros alimentícios que foram adquiridos com recursos do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) podem ser divididos com as famílias dos alunos matriculados na rede de ensino pública, devendo os gestores locais estabelecer os critérios para que essa distribuição seja realizada. Assim, cabe a cada Entidade Executora traçar a estratégia de oferta de alimentação mais adequada a este público.

<sup>219</sup> SPERANDIO, op. cit.

Segundo Boaventura de Souza SANTOS,<sup>220</sup> algumas escolas promoveram ajustes nos valores que eram pagos aos professores (redução salarial), tendo em vista que muitos pais ou responsáveis, por dificuldades financeiras ou desemprego, tiraram seus filhos das escolas ou solicitaram redução das mensalidades já que a grande maioria das atividades era feita em casa, com os materiais didáticos e a supervisão da família e não dos professores.

Também, uma das maiores preocupações por parte dos profissionais e gestores educativos foi a avaliação do conhecimento adquirido pelos alunos no que dizia respeito aos conteúdos apresentados. Tal preocupação se justifica uma vez que os alunos passaram a não ter uma supervisão direta por parte dos professores quanto às respostas e a forma como as mesmas foram obtidas. Na visão de GROSSI, MINODA e FONSECA,<sup>221</sup> o processo avaliativo durante a pandemia e isolamento social foi frágil.

Ainda no que se refere aos impactos provocados pela pandemia na educação no Brasil e no mundo, João Ferreira SOBRINHO JR e Cristina de Cássia Pereira MORAES<sup>222</sup> destacam a necessidade de compreensão e utilização dos recursos digitais por parte dos profissionais docentes. Era grande o número de profissionais que não tinham domínio sobre as tecnologias da informação e comunicação e tiveram que aprender a realizar vídeos

---

<sup>220</sup> SANTOS, Boaventura de Souza. **A Cruel Pedagogia do Vírus**. Edições Almedina, S.A. Coimbra. Portugal. 2020.

<sup>221</sup> GROSSI, Marcia Gorett Ribeiro; MINODA, Dalva de Souza; FONSECA, Renata Gadoni Porto. **Impacto da pandemia do Covid-19 na educação: reflexos na vida das famílias**. Teoria e Prática da Educação, v. 23, n.3, p. 150-170, Dez, 2020.

<sup>222</sup> SOBRINHO JR., Joao Ferreira; MORAES, Cristina de Cássia Pereira. **A COVID-19 e os reflexos sociais do fechamento das escolas**. Dialogia, São Paulo, n. 36, p. 128-148, set./dez. 2020.

explicativos, assim como utilizar as plataformas eletrônicas para apresentação dos seus conteúdos, algo que alguns nunca tinham realizado antes e que na pandemia fizeram com dificuldade ou, em alguns casos, nem fizeram.

Assim, tendo em vista que o conhecimento sobre o uso de aplicativos, plataformas e demais dispositivos voltados para o ensino não era do conhecimento de grande parte dos profissionais da educação, ressalta-se a importância do investimento em especializações para esses profissionais.

Diante do exposto, é importante que se avance nas ramificações do serviço público de educação, englobando a noção da importância de acesso à internet e em tecnologias que promovam o ensino remoto e a verificação da alimentação escolar nos casos da utilização de ensino remoto. O diagnóstico deixa clara a necessidade de implementar e aperfeiçoar o serviço público de educação de forma que os estudantes pertencentes às classes sociais menos privilegiadas continuem estudando, mesmo estando afastados fisicamente da escola.

Logo, é fundamental que sejam realizados investimentos na promoção do serviço público de educação pois, a universalização do ensino, que sempre foi um grande desafio no Brasil, hoje é um desafio ainda maior. Estabelecer a igualdade de acesso à escola, com uma educação formal de qualidade, torna-se quase uma utopia em um País com realidades tão contrastantes.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Atualmente, o Estado Democrático de Direito atravessa uma época de crise de instituições e ainda de (des)caminhos autoritários que desestabilizam todos aqueles que lutam por seus direitos. Caminhar para compreender o fenômeno das instituições, o poder contemporâneo, as dificuldades do federalismo, do próprio Estado Democrático, poder organizacional político, participação popular, as atividades funcionais e relacionar ao exercício da jurisdição, não é tarefa fácil.

O direito à educação está diretamente ligado aos direitos sociais e reveste-se de fundamentalidade no contexto brasileiro para a busca de outros direitos, tais como direitos humanos, que englobam o princípio da dignidade humana e as repercussões sociais que ocasionam resultados positivos na sociedade.

Com os obstáculos e as complexidades existentes, é primordial o reconhecimento das populações menos favorecidas com a finalidade de inseri-las no sistema educacional para a compreensão de seus direitos e garantias. Entende-se que o desafio do cidadão para obter seus direitos garantidos está diretamente relacionado ao desenvolvimento da propriedade intelectual que desperta o poder de raciocinar, pensar e refletir sobre a sua existência na sociedade.

As conquistas para usufruto dos direitos sociais estabelecidos em leis e decretos referentes aos direitos quanto à educação, pode-se afirmar, são similares a uma metáfora. Tornam-se, muitas vezes, apenas atos simbólicos, sem que sejam cumpridos na totalidade. São promessas revestidas de papéis e carimbo. No entanto, quem as vive no cotidiano sabe que, de fato, o dito e o escrito não alcançaram

suas vidas. Ou quando as alcançaram, chegaram fragmentadas, em porcentagens mínimas, dificultando, assim, seus processos de crescimento e desenvolvimento, quer seja no âmbito cultural, educacional, social, político, econômico, de saúde ou até mesmo psicológico, visto que esses fatores estão intercorrelacionados.

À luz das análises depreendidas, constatou-se que existem leis e decretos que salvaguardam povos tradicionais, ribeirinhos e minorias em geral. No entanto, ao estar em contato com esses grupos, verificou-se que o desfrutar desses direitos está em discordância com o que está estabelecido nos anais de direitos sociais. Na busca de analisar o serviço público de educação, em especial quando abordado a população menos favorecida, capazes de garantir o acesso dessas pessoas à educação sistemática e capacitação para a cidadania, constatou-se que as medidas de aperfeiçoamento, por parte do Governo Federal, são existentes. No entanto, no trâmite entre esse e o Estado, há uma dicotomia que perpassa por inúmeros entraves dificultando o real acesso daqueles que mais precisam.

A educação, como direito social “de todos”, nem sempre é “para todos”. Independentemente de assegurada pela Constituição Federal e de ser da alçada comum da União, dos Estados, Distrito Federal e Municípios, verifica-se que em relação aos grupos minoritários, tais como grupos sociais de baixa renda financeira, em situações de vulnerabilidade, regiões afastadas dos grandes centros urbanos, etc. Tais grupos se encontram muito aquém da realidade de direitos que a CRFB/1988 assegura, sendo considerados outsiders dentro da sociedade.

No desenvolvimento dessa dissertação e diante das

consideráveis investigações, atestou-se diversos problemas na oferta da educação e também notáveis dificuldades em manter os alunos regularmente nas escolas. Para mudar tal situação é essencial a fiscalização dos responsáveis que têm o compromisso de garantir os direitos educacionais e administrativos com as respectivas destinações orçamentárias, uma vez que essas são valorosas ferramentas que garantem a qualidade no aprendizado e possibilitam a criação de projetos com a estrutura e organização metodológica na gestão pedagógica específicas às características dos grupos menos favorecidos.

Com isso, é possível garantir também a permanência dos alunos nas escolas e evitando-se o aumento da taxa de evasão de tais alunos.

Do exposto conclui-se que o serviço público de educação deve ser organizado e estruturado de acordo com as demandas sociais nos diversos contextos. Todas as prioridades são provenientes da sociedade que se organiza incessantemente com a finalidade de que seus pleitos ganhem espaço nas agendas governamentais, considerando a necessidade de investimentos sociais, políticos e econômicos para que haja concretização dos projetos.

Assim, a educação deve se fortalecer pelo reconhecimento de sua interdependência e importância estratégica para o desenvolvimento permanente e inclusivo da sociedade. Entende-se como fundamental a promoção do serviço público de educação que de forma continuada estabeleça ações integradas que envolvam a transmissão de conhecimentos e valores e a formação do trabalho para todos, tal como consta na Constituição Federal.

Logo, falar em política educacional pressupõe reconhecer que os projetos se apresentam com a finalidade de organizar a sociedade que se pretende implantar, pois o processo educativo projeta aptidões e condutas que são essenciais ao modelo social econômico.

As medidas de promoção educacional devem se desenvolver junto às comunidades carentes, em especial com as ações de formação continuada, como, por exemplo, a construção de escolas que possibilitem às crianças avançarem na trajetória da evolução educacional. Outras ações também são essenciais para criações de projetos que estejam correlacionados à capacitação de professores a fim de que estes desenvolvam seu ministério com disseminação de educação com qualidade.

A educação, como direito fundamental para obtenção de cidadania, no sentido de que se advoga, não apenas de constituição de direito, mas também como instrumento construtivo, deve ter importância fundamental na efetivação do serviço público de educação em todos os níveis educacionais e deve receber do Poder Público a adequada atenção a que se faz jus.

## REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Miriam; CASTRO, Mary Garcia. **Ensino Médio: múltiplas vozes**. Brasília: UNESCO, MEC, 2003.

ALEXY, R. **Teoria dos direitos fundamentais**. Tradução de Virgílio Afonso da Silva. São Paulo: Malheiros, 2008.

AMABILE, Antônio Eduardo de Noronha. **Dicionário de Políticas Públicas**. Barbacena: EdUEMG, 2012.

AMAZONAS ATUAL. **No Brasil, 4,3 milhões de alunos entraram na pandemia sem acesso à internet**. 14.04.2021. Disponível em: <https://amazonasatual.com.br>. Acesso em: 16.05.2021.

André, FOLLONI. **A complexidade ideológica, jurídica e política do desenvolvimento sustentável e a necessidade de compreensão interdisciplinar do problema**. Revista Direitos Humanos Fundamentais, 2014(1), 63-91.

ARAÚJO, Luiz Alberto David. **Direito constitucional: Princípio da Isonomia e a constatação da discriminação positiva**. São Paulo: Saraiva, 2006.

ARRETCHE, Marta. **Democracia e Redução da Desigualdade Econômica no Brasil: a inclusão dos outsiders**. Revista Brasileira De Ciências Sociais (Online), São Paulo, v. 33, p.1-23, 2018.

ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DE MINAS GERAIS – ALMG. **Políticas Públicas ao seu alcance**: ALMG no ciclo de políticas públicas. 2020. Disponível em: <https://politicaspUBLICAS.almg.gov.br/sobre/index.html>. Acesso em: 24 maio 2021.

BALERA, W. **Declaração Sobre o Direito ao Desenvolvimento Anotada**. 2. ed. Curitiba: Juruá Editora, 2018.

BARBOSA FILHO, F.H; PESSOA, S.A. **Educação e Crescimento: o que a evidência empírica e teórica mostra?**. Economia, Brasília, v. 11, p. 265-303, 2010.

BARCELLOS, Ana Paula de. **Normatividade dos princípios e o princípio da dignidade da pessoa humana na Constituição de 1988**. Rio de Janeiro: R. Dir. Adm, 2002

BARRO, R.J. Economic Growth in a Cross Section of Countries. **The Quarterly Journal of Economics**, v. 106, n.2, p. 407-443, 1991.

BARRO, R; SALA-I MARTIN, X. **Economic Growth**. MIT Press, EUA, 2 edition, 2004.

BECKER, G. Investment in human capital: A theoretical analysis. **Journal of Political Economy Part 2: Investment in Human Beings**, v. 70, n. 5, p. 9-49, 1962.

BENEVIDES, Marinina Gruska; AMORIM, Rosendo Freitas de; REGO, Ernny Coelho. **Educação em direitos humanos e ensino superior: uma análise do currículo e da formação docente nas licenciaturas do Instituto Federal do Ceará**. Revista Contexto & Educação, Rio Grande do Sul, Unijuí, n. 104, 2018. Disponível em: <https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/6985>. Acesso em: 25 junho 2021.

BERTOLAZO, Ivana Nobre. **A Dimensão Objetiva do Direito a Educação**. diritto.it, 2011. Disponível em: <https://www.diritto.it/a-dimensao-objetiva-do-direito-a-educacao/>, Acesso em: 05 junho 2021.

BLANCHET, Luiz Alberto. **O PRINCÍPIO CONSTITUCIONAL DA RECIPROCIDADE COMO PRESSUPOSTO DO DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL**. Constituição, Economia E Desenvolvimento: Revista Eletrônica Da Academia Brasileira De Direito Constitucional, 2(3), 2020, 266-289. Recuperado de <https://abdconstojs.com.br/index.php/revista/article/view/22>

BOBBIO, Norberto. **A Era dos Direitos**. Tradução: Carlos Nelson Coutinho. Editora Campus. Rio de Janeiro, 1992.

BONAVIDES, Paulo. **Curso de Direito Constitucional**. 19ª ed., São Paulo: Editora Malheiros, 2006.

BORGES, M. **A visão de educação superior do Banco Mundial: recomendações para a formulação de políticas educativas na América Latina**. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação, v.26, n.2, p.367-375, mai./ago. 2010.

BOTO, Carlota. **A educação escolar como direito humano de três gerações: identidades e universalismos**. In: SCHILLING, Flávia (Org). **Direitos humanos e educação: outras palavras**. São Paulo: Cortez, 2005.

BRASIL **perde uma posição em ranking do IDH**. G1. 2019. Disponível em: <https://g1.globo.com/mundo/noticia/2019/12/09/brasil-perde-uma-posicao-em-ranking-doidh.ghtml>. Acesso em: 25 junho 2021.

BRASIL, STF. **Agravo Regimental no Agravo de Instrumento 592.075-6 São Paulo**. Disponível em: <http://redir.stf.jus.br/paginadorpub/paginador.jsp?docTP=AC&docID=595592>. Acesso em: 09 junho 2021.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. **Agravo Regimental no Recurso Extraordinário nº 594.018-RJ**. Segunda Turma. Relator: Min. Eros Grau. Julgado em 07 de agosto de 2009.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. **SUSPENSÃO DE TUTELA ANTECIPADA 241-7/RIO DE JANEIRO**. Min. Gilmar Mendes. Julgado em 10 de outubro de 2008. Disponível em: <https://www.stf.jus.br/arquivo/cms/noticiaNoticiaStf/anexo/STA241.pdf>.

BRASIL, STF. **Recurso Extraordinário 554.075-8 Santa Catarina**. Disponível em: <http://redir.stf.jus.br/paginadorpub/paginador.jsp?docTP=AC&docID=601307>. Acesso em: 09 junho 2021.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 25 junho 2021.

BRASIL. **Decreto nº 591, de 6 de julho de 1992**. Atos Internacionais. Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais. Promulgação. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/1990-1994/d0591.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/d0591.htm). Acesso em: 25 junho 2021.

BRASIL. **Lei 8.069 de 13 de julho de 1990**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm).

BRASIL. **Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm).

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Senado, 1990. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm). Acesso em: 25 junho 2021.

BRASIL. **Ministério de Educação**. PISA. s/d. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/33571>. Acesso em: 25 junho 2021.

BUENO, Mariza Schuster. **Uma reflexão sobre os direitos da criança e do adolescente à luz da política jurídica**. Itajaí: OAB/SC, 2008.

CABRAL, I.A.; FRANÇA, V.R. **A utilização de normas tributárias indutoras** para a concretização do princípio constitucional da redução das desigualdades sociais e regionais. In: MENDONÇA, F.A.S.; FRANÇA, V.R.; XAVIER, Y. M.A. (Orgs.). **Regulação econômica e proteção dos direitos humanos: um enfoque sob a ótica do direito econômico**. Fortaleza: Fundação Konrad Adenauer, 2008.

CAMPOS, V. F. **Gerenciamento da rotina do trabalho do dia-a-dia**. 8. ed. Belo Horizonte: Desenvolvimento Gerencial, 2009.

CÂNDIDO, Rita de Kássia; GENTILINI, João Augusto. **Base Curricular Nacional: reflexões sobre autonomia escolar e o Projeto Político-Pedagógico**. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação-Periódico científico editado pela ANPAE, v. 33, n. 2, p. 323-336, 2017.

CANOTILHO, José Joaquim Gomes. **Direito Constitucional**. 5ª ed. Coimbra: Almedina, 1992.

CAPUZZI, J. M.; SANTOS, C.A.M.. **Ensino híbrido de Física para Ensino Médio usando a Rede Social CUBOZ de Educação**. EAD em Foco, v. 10, n. 2, p. 1-11, 2020.

CASTRO, Jorge Abrahão de. **Financiamento da educação pública no Brasil: evolução dos gastos**. In: OLIVEIRA, Romualdo Portela de; SANTANA, Wagner Educação e federalismo no Brasil: combater as desigualdades, garantir a diversidade. Brasília: UNESCO, 2010.

CAVALCANTI, Rodrigo de Camargo. **Educação enquanto serviço público**. Disponível em: [http://www.ambitojuridico.com.br/site/index.php?n\\_link=revista\\_artigos\\_leitura&art](http://www.ambitojuridico.com.br/site/index.php?n_link=revista_artigos_leitura&art).

CHANG, H.J. **Chutando a escada: a estratégia de desenvolvimento em perspectiva histórica**. São Paulo: Ed. UNESP, 2004.

CLÉVE, C. M. **A eficácia dos direitos fundamentais sociais**. Porto Alegre: Revista Crítica Jurídica, n. 22, 2003, p. 21.

COMPUTERWORLD. **Celular é dispositivo mais utilizado por usuários de internet das classes D-E durante a pandemia.** 16.11.2020. Disponível em: <https://computerworld.com.br/negocios/celular-e-o-dispositivo-mais-utilizado-por-usuarios-de-internet-das-classes-d-e-durante-a-pandemia/>. Acesso em: 16 maio 2021.

COSTA, Roseli Maritan de Aboim e ALCÂNTARA, Alzira Batalha. **As marcas do Plano de Desenvolvimento da Educação no Plano Nacional de Educação 2014/2024.** Formação de professores, complexidade e trabalho docente. XII. Congresso Nacional de Educação. 2015.

CURY, C. R. J. **Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença.** Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n.116, jul. 2002. Disponível em [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-15742002000200010&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742002000200010&lng=pt&nrm=iso) Acesso em: 12 junho 2021.

CURY, C. R. J. Planos Nacionais de Educação no Brasil. In: FERREIRA, Eliza Bartolozzi; FONSECA, Marília (org.). **Política e planejamento educacional no Brasil do século 21.** Brasília: Liber Livro, 2013.

CUSTÓDIO, André Viana. **Direito da criança e do adolescente.** Núcleo de Estudos em Estado, Política e Direito (NUPED), 2009.

DAHL, R. **Sobre a democracia.** Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

DANTAS, F.P.F. **Direitos Sociais no Brasil.** Curitiba: Juruá Editora, 2016.

DE KÁSSIA CÂNDIDO, Rita; GENTILINI, João Augusto. **Base Curricular Nacional:** reflexões sobre autonomia escolar e o Projeto Político-Pedagógico. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação-Periódico científico editado pela ANPAE, v. 33, n. 2, p. 323-336, 2017.

DESSEN, Maria Auxiliadora; POLONIA, Ana da Costa. As relações entre família e escola: Contribuições para o processo educativo. In: DESSEN, Maria Auxiliadora; MACIEL, Diva Albuquerque. (Orgs.), **A ciência do desenvolvimento humano:** Desafios para a psicologia e a educação. Curitiba: Juruá, 2014, p.235-264.

DIAS, Érika; PINTO, Fátima Cunha Ferreira. **A educação e a Covid-**

**19, Ensaio:** avaliação e políticas públicas em educação, Rio de Janeiro, v. 28, n.108, p. 545-554, set., 2020.

DIGIÁCOMO, Murillo José. **Evasão escolar:** não basta comunicar e as mãos lavar. 2008. Disponível em: [www.mp.pr.gov.br/cpeduca/telas/ed\\_evasao\\_escolar\\_5htm](http://www.mp.pr.gov.br/cpeduca/telas/ed_evasao_escolar_5htm). Acesso em: 25 junho 2021.

DORNBUSCH, R; FISCHER, S. **Macroeconomia**. 5. ed. São Paulo: Makron; McGraw-Hill, 1991.

DUARTE, Clarice Seixas. **Direito público subjetivo e políticas educacionais**. São Paulo em Perspectiva, São Paulo, v. 18, n.2, p.113-118, 2004.

ELALI, A.S.D. **Tributação e regulação econômica:** um exame da tributação como instrumento de regulação econômica na busca da redução das desigualdades regionais. São Paulo: MP Ed., 2007.

ESCOLA NACIONAL DE ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA (ENAP). **MigraCidades:** Aprimorando a Governança Migratória Local. Módulo 2, Capacitação de servidores públicos e sensibilização sobre direitos dos migrantes (v.2). Brasília: Enap, 2020.

ESCOLA NACIONAL DE ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA (ENAP). **MigraCidades:** Aprimorando a Governança Migratória Local. Módulo 4, Transparência E Acesso À Informação Para Migrantes (v.4). Brasília: Enap, 2020.

EVANS, Peter B. **Search of the 21st Century Developmental State**. Center for Global Political Economy, Working Paper, nº 4. Brighton: University of Sussex, 2008.

FACHIN, Melina Girardi. **Direito humano ao desenvolvimento:** universalização, ressignificação e emancipação. 485 f. Tese (Doutorado em Direito), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013. Disponível em: <https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/6099>. Acesso em 13 de Julho de 2021.

FERREIRA FILHO, Manoel Gonçalves. **Curso de direito constitucional**. São Paulo: Saraiva, 1999.

FERREIRA, Naura S. Carapeto; AGUIAR, Márcia Angela da Silva (org.). **Gestão da educação:** impasses, perspectivas e compromissos. São Paulo: Cortez, 2001.

FONSECA, Graciliano Gonsalves. **Desafios na gestão acadêmica de cursos superiores mediados por tecnologia**. 2018. Trabalho de Conclusão de Curso – TCC em Administração (Bacharel em Administração pela Universidade do Estado do Amazonas – UEA). Manaus: UEA, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREITAS, Juarez. **Sustentabilidade: direito ao futuro**. 1 ed. Belo Horizonte: Fórum, 2011. p. 32.

FREITAS, Juarez. **Sustentabilidade: novo prisma hermenêutico**. Revista Novos Estudos Jurídicos, vol. 23. n. 3. Setembro/dezembro de 2018. p. 942.

GABARDO, Emerson. **A felicidade como fundamento teórico do desenvolvimento em um Estado social**. Revista Digital de Direito Administrativo, v. 5, p. 99-141, 2018.

HACHEM, Daniel Wunder. **A noção constitucional de desenvolvimento para além do viés econômico: reflexos sobre algumas tendências do Direito Público brasileiro**. Revista de Direito Administrativo & Constitucional - A&C, Belo Horizonte, a. 13, n. 53, p. 133-168, jul./set., 2013.

GALUPPO, Marcelo Campos. **Igualdade e diferença: Estado Democrático de Direito a partir do pensamento de Habermas**. Belo Horizonte: Mandamentos, 2002. Disponível em: <http://emporiiodireito.com.br/leitura/odireito-a-igualdade-direito-a-diferenca-e-direito-a-diversidade-conceitos-e-diferencas>. Acesso em: 25 junho 2021.

GOLIN, Paula Mangialardo. **O direito a Educação na Democracia Brasileira e a Questão da sua Efetividade**. Revista da Faculdade de Direito UFPR, 2005, v. 43. ISSN 0104-3315: p. 1-16.

GOMES, Maria Tereza Uille. **Direito humano à educação e políticas públicas**. Curitiba: Juruá, 2009.

GOMES, S. The multi-faceted debate on decentralization and collective welfare. **Brazilian Political Science Review**, v.4, n.2, p. 103-128, 2010.

GONÇALVES, Hebe Signorini. Medidas socioeducativas: avanços e retrocessos no trato do adolescente autor de ato infracional. In: ZAMORA, Maria Helena (org.). **Para além das grades: elementos**

para a transformação do sistema socioeducativo. Rio de Janeiro: PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2005, p. 36.

GRACINDO, Regina Vinhaes. Os sistemas municipais de ensino e a nova LDB: limites e possibilidades. In: BRZEZINSKI, Iria (org.). **LDB interpretada**: diversos olhares se entrecruzam. São Paulo: Cortez, 1997.

GRAU, Eros Roberto. **A ordem Econômica na Constituição de 1988**. 6° ed. São Paulo: Malheiros. 2006

GROSSI, Marcia Gorett Ribeiro; MINODA, Dalva de Souza; FONSECA, Renata Gadoni Porto. Impacto da pandemia do Covid-19 na educação: reflexos na vida das famílias. **Teoria e Prática da Educação**, v. 23, n.3, p. 150-170, Dez., 2020.

HACHEM, Daniel Wunder. **A noção constitucional de desenvolvimento para além do viés econômico: reflexos sobre algumas tendências do Direito Público brasileiro**. A&C – Revista de Direito Administrativo & Constitucional, Belo Horizonte, ano 13, n. 53, p. 133-168, jul./set. 2013.

HACHEM, Daniel Wunder. **São os direitos sociais “direitos públicos subjetivos”? Mitos e confusões na teoria dos direitos fundamentais**. Revista de Estudos Constitucionais, Hermenêutica e Teoria do Direito (RECHTD), Unisinos, n. 11, v. 3, p. 404-436, set./dez. 2019.

HEIDTMANN NETO, Henrique Guilherme Carlos. **A sensibilidade territorial das políticas públicas**: Um estudo em comunidades ribeirinhas na Amazônia Legal. Fundação Getúlio Vargas – FGV. 2008, 182f. Tese (Programa em Administração Pública). São Paulo: FGV, 2008.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA – IPEA. **IPEA analisa estratégias para universalizar o ensino remoto na pandemia**. 02.09.2020. Disponível em: [https://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com\\_content&view=article&id=36560](https://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=36560).

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA - IPEA. **ACESSO DOMICILIAR À INTERNET E ENSINO REMOTO DURANTE A PANDEMIA**. DISPONÍVEL EM [https://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/nota\\_tecnica/2009\\_02\\_nt\\_disoc\\_n\\_88.pdf](https://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/nota_tecnica/2009_02_nt_disoc_n_88.pdf). 2020.

IOSCHPP, G.B. **Comparação Internacional entre Modelos de**

**Financiamento da Educação.** Secretaria Executiva Subsecretaria de Planejamento e Orçamento, 2006.

JONES, C.I. **Introdução à Teoria do Crescimento Econômico.** 2. ed. Rio de Janeiro: Campus, 2000.

JONES, C.I. R & D Based Models of Economic Growth. **The Journal of Political Economy**, v.103, n.4, p. 759-784, 1995.

KLIKSBERG, B. **Falácias e mitos do desenvolvimento social.** São Paulo: Cortez, 2003.

LIMA, Marcela Cantini. **Eficácia e Efetividade do Direito à Educação Enquanto Direito Fundamental Social à Luz Da Constituição De 1988.** Revista Direitos Fundamentais e Democracia, 2010, v. 7, n, 7: p. 352-378.

MALISKA, Marcos Augusto. **O Direito à Educação e a Constituição.** Porto Alegre: Sergio Antonio Fabris, 2001.

MANKIW, N.G. **Introdução à Economia.** São Paulo: Cengage Learning, 2009.

MANKIW, N. Gregory. **Macroeconomia.** 8. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2015.

MANKIW, N.G.; ROMER, D.; WEIL, D. **A contribution to the Empirics of Economic Growth.** The Quarterly Journal of Economics, v.107, n.2, p. 407- 437, 1992.

MATIAS-PEREIRA, José. **A governança corporativa aplicada no setor público brasileiro.** Revista Administração Pública e Gestão Social (APGS), Viçosa, v.2, n.1, p. 110-135, jan./mar. 2010.

McCOWAN, Tristan. **Education as a human right: principles for a universal entitlement to learning.** London: Bloomsbury, 2013.

MEIRELES, A. C. P. C. N. **A eficácia dos direitos sociais: os direitos subjetivos em face das normas programáticas de direitos sociais.** Salvador: JusPodivm, 2008.

MELLO, Celso Antônio Bandeira. **Conteúdo jurídico do princípio da igualdade:** Fator de diferenciação elencados pela lei. São Paulo: Malheiros, 2002.

MELLO, Celso Antonio Bandeira de Mello. **Curso de Direito Administrativo.** 33. ed. São Paulo: Malheiros, 2016.

MELLO, Celso Antônio Bandeira de. **Serviço público e concessão de serviço público**. São Paulo: Malheiros, 2017.

MELLO FILHO, José Celso. **Constituição Federal anotada**. 2.ed. São Paulo: Saraiva, 1986.

MENDES, Gilmar Ferreira; BRANCO, Paulo Gustavo Gonet. **Curso de Direito Constitucional**. 10ª edição. São Paulo: Saraiva, 2015.

MEYER, Samantha Ribeiro; SILVEIRA, Vladmir Oliveira. **A igualdade entre homens e mulheres e as Forças Armadas**. Revista de Dir. Administrativo & Constitucional, Belo Horizonte, ano 14, n. 57, p. 1-262 jul./set., 2014.

MIARELLI, Mayra Marinho; LIMA, Rogério Montai. **Ativismo judicial e a efetivação de direitos no Supremo Tribunal Federal**. Porto Alegre: Sergio Antonio Fabris, 2012.

MONCADA, L.S.C. **Direito Econômico**. 4. ed. Coimbra Editora, 2003.

MORAES, Alexandre de. **Direito constitucional**. 36. ed. São Paulo: Atlas, 2020

MOSCHINI, F.N. **Explicação didática da Encíclica “Pacem in Terris” de João XXIII**. São Paulo: Serviço de Publicações da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1963.

NEVES, Marcelo. **Entre Têmis e Leviatã: uma relação difícil – o Estado democrático de direito a partir e além de Luhmann e Habermas**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

NUNES, Anelise Coelho; SCHMIDT, Cíntia. **O princípio do desenvolvimento sustentável e suas implicações jurídico-sociais**. Revista Gestão, Sustentabilidade e Negócios – Revista Acadêmica da Faculdade São Francisco de Assis – UNIFIN, v.1, nº 1, setembro de 2013, pp. 101-112.

NUSSBAUM, Martha Crave. **Fronteiras da justiça: deficiência, nacionalidade, pertencimento à espécie**. Traduzido por Susana de Castro. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

OCDE. **Indicadores de desempenho**. Disponível em: <https://translate.google.com.br/translate?hl=ptBR&sl=en&u=http://www.oecd.org/education/skills-beyondschool/educationataglance2010oecdindicators.htm&prev=search>.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU BRASIL). **Agenda 2030**. 2015. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/pos2015/agenda2030/>.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **DECLARAÇÃO SOBRE O DIREITO AO DESENVOLVIMENTO**. 1986.

PACTO INTERNACIONAL DOS DIREITOS ECONÔMICOS SOCIAIS E CULTURAIS - PIDESC. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/1990-1994/d0591.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/d0591.htm).

PARANÁ. **Lei nº 18.492, de 24 de junho de 2015**.

PECORA, A.R.; MENEZES-FILHO, N. **O papel da oferta e da demanda por qualificação na evolução do diferencial de salários por nível educacional no Brasil**. *Estud. Econ.*, v.44, n.2, p.205-240, 2014.

PEDUZZI, Pedro; BERALDO, Lilian. **Problemas no transporte dificultam acesso de crianças à escola na Amazônia**. *Revista EBC Brasil*, 17 abr. 2014. Disponível em: <http://www.ebc.com.br/noticias/brasil/2014/04/para-chegar-a-escola-muitas-criancasenfrentam-embarcacoes>. Acesso em: 23 junho 2021.

PEIXINHO, Manoel Messias. **A interpretação da constituição e os princípios fundamentais**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2003.

PERUCHIN, Débora. A Educação no Brasil: desenvolvimento e desigualdades. **Revista Triângulo**, Uberaba – MG, v. 11, n. 2, p. 199-210, mai.-ago., 2018.

POMPEU, Gina Vidal Marcílio. **Direito à educação: controle social e exigibilidade judicial**. Rio de Janeiro; São Paulo; Fortaleza: ABC, 2005.

POMPEU, Gina Vidal Marcílio; MARTINS, Dayse Braga. **Educação para o Desenvolvimento como Liberdade: uma releitura da teoria de Amartya Sen como fundamento da (in)constitucionalidade do discurso do ódio nas manifestações populares em vias e logradouros públicos**. *Revista Direito UFMS*, Campo Grande, MS, v. 2, n. 1, p. 7-23, 2016.

PRAZERES, Maria Sueli Corrêa dos; CARMO, Eraldo Souza do. **Educação do campo e políticas públicas na Amazônia: Desafios e possibilidades**. 2011. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/>

PDFs/trabalhosCompletos/. Acesso em: 25 Junho 2021.

PRESSE, France. **Unesco**: metade dos estudantes do mundo sem aulas por conta da Covid-19. 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2020/03/18/unesco-metade-dos-estudantes-do-mundo-sem-aulas-por-conta-da-covid-19.ghtml>. Acesso em: 15 maio 2021.

PRITCHETT, L. Where Has All the Education Gone? **The World Bank Policy Research Working Paper**, n. 1581, 1996.

PSACHAROPOULOS, G; WOODHALL, M. (Ed.). **Education for development**: an analysis of investment choice. Oxford: Oxford University Press, 1985.

QUEIROZ, Daniela Moura. Educação como direito fundamental de natureza social. **Revista Brasileira de Educação Básica**, ano 3, n. 11, Dez., 2018.

RAMOS, Edith Maria Barbosa; BARBOSA, Wermeson Pinheiro. **Políticas públicas de educação**: entre a liberdade como desenvolvimento e a judicialização como garantia. In: ENCONTRO NACIONAL DO CONPEDI - UFS Direitos sociais e políticas públicas. XXIV 2015. Disponível em: <http://conpedi.danilolr.info/publicacoes/c178h0tg/rma2ey1m>. Acesso em: 23 junho 2021.

RANIERI, Nina. **O direito à educação e as competências dos entes federados no Brasil: complexidade, pouca colaboração, baixa coordenação**. In: Federalismo e Poder Judiciário / coordenação: Renato Siqueira de Pretto, Richard Pae Kim e Thiago Massao Cortizo Teraoka. São Paulo: Escola Paulista da Magistratura, 2019.

RAWLS, J. **O liberalismo político**. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

RAWLS, J. **Uma teoria da justiça**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

RESENDE, J.M. Reconhecimento público das diferenças e justiça escolar: da sociologia crítica à sociologia da crítica. In: VIEIRA, M.M.; PINTASSILGO, J.; PORTUGAL E MELO, B. (Orgs.). **Democratização escolar**: intenções e apropriações. Lisboa: Centro de Investigação em Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa, 2002, p. 143-172.

REVISTA VEJA. **A Revolução pela Educação**. 16.02.2005. Disponível em: <https://veja.abril.com.br/tveja/arquivo/todas-as-capas-de-veja/>. Acesso em: 29 junho 2021.

REYMÃO, A.E.N. e CEBOLÃO, K.A. **Amartya Sen e o direito à educação para o desenvolvimento humano**. Maranhão: Rev. de Direito Sociais e Políticas Públicas, v. 3, n. 2, Jul/Dez. 2017, p. 88 - 104.

RODRIGUES, I.C. **Princípio da igualdade e a discriminação positiva**. Conteúdo Jurídico, Brasília, 31 jul. 2012. Disponível em: <http://www.conteudojuridico.com.br/?artigos&ver=2.38099&seo=1>. Acesso em: 25 junho 2021.

RODRIGUEZ, J.R. **O novo direito e desenvolvimento: presente, passado e futuro: textos selecionados de David M. Trubek**. São Paulo: Saraiva, 2009.

ROEMER, J.E.; TRANNOY, A. Equality of opportunity. In: ATKINSON, A.; BOURGUIGNON, F. (Eds.). **Handbook of Income Distribution**. Cowles Foundation Discussion Paper, n. 1921. Cowles Foundation for Research in Economics/Yale University, 2013.

ROMER, P. Endogenous Technological Change. **The Journal of Political Economy**, v. 98, n. 5, p. S71-S102, 1990.

ROMER, P. Increasing Returns and Long-Run Growth. **The Journal of Political Economy**, v. 94, n. 5, p. 1002-1037, 1986.

ROSSI, Danilo Valdir Vieira. **Do ativismo judicial na formação de políticas públicas: a falta de vagas em creches**. In: Nina Beatriz Stocco Ranieri; Angela Limongi Alvarenga Alves. (Org.). **Direito à educação e direitos na educação**. 1ed. São Paulo: Cátedra UNESCO de Direito à Educação/Universidade de São Paulo (USP), 2018

ROUSSEAU, J-J. **Do Contrato Social: discursos sobre a origem da desigualdade entre os homens**. São Paulo, Abril Cultural, 1973. (Col. Os Pensadores).

SACHS, J.; LARRAIN, F. **Macroeconomia**. São Paulo: Makron Books, 2000.

SACHS, Ignacy. **Repensando o crescimento econômico e o progresso social: o âmbito da política**. In: ARBIX, G. et al. (Orgs.). **Razões e ficções do desenvolvimento**. São Paulo: Editora Unesp/Edusp. 2001.

SANTOS, B.S. **A Cruel Pedagogia do Vírus**. Edições Almedina, S.A. Coimbra. Portugal. 2020.

SARLET, I.W. **A Administração Pública e os Direitos fundamentais.** Aula proferida na Escola da Magistratura do TRF-4ª Região, Curso Permanente, Módulo II, Direito Administrativo. 2013. Disponível em: [https://www2.trf4.jus.br/trf4/upload/arquivos/emagis\\_atividades/ingowolfgangsarlet.pdf](https://www2.trf4.jus.br/trf4/upload/arquivos/emagis_atividades/ingowolfgangsarlet.pdf). Acesso em: 24 junho 2021.

SARLET, I.W. **A eficácia dos direitos fundamentais.** 11ª ed., Livraria do Advogado: Porto Alegre, 2011.

SARLET, Ingo Wolfgang. **Os direitos sociais como direitos fundamentais: contributo para um balanço aos vinte anos da Constituição Federal de 1988.** *Revista do Instituto de Hermenêutica Jurídica.* 20 Anos de Constitucionalismo Democrático – E Agora? Porto Alegre-Belo Horizonte, 2008, p. 163-206.

SARMENTO, Daniel. **A proteção judicial dos direitos sociais: Alguns Parâmetros Éticos-Jurídicos.** In: SOUZA NETO, Cláudio Pereira de; SARMENTO, Daniel (coords). *Direitos sociais: Fundamentos, Judicialização e Direitos Sociais em espécie.* Rio de Janeiro: Lúmen Júris, 2008. p. 553-586.

SARMENTO, Daniel. **Direitos fundamentais e relações privadas.** Rio de Janeiro: Ed. Lumen Juris, 2004.

SCHIER, Adriana da Costa Ricardo. **Regime jurídico do serviço público: garantia fundamental do cidadão e proibição de retrocesso social.** Curitiba, 2009. 224 f. Tese (Doutorado em Direito do Estado) – Setor de Ciências Jurídicas, Universidade Federal do Paraná.

SCHIER, Adriana da Costa Ricardo. **Fomento: Administração Pública, Direitos Fundamentais e Desenvolvimento.** Curitiba: Íthala, 2019.

SCHIER, Paulo Ricardo. **Filragem constitucional: construindo uma nova dogmática jurídica.** Porto Alegre: S.A. Fabris, 1999

SCHULTZ, T.W. Investment in human capital. *American Economic Review*, v. 51, n. 1, p. 1-17, 1961.

SEIXAS, L.F.M. **Tributação, finanças públicas e política fiscal: uma análise sob a óptica do Direito e Economia.** Natal, 2012. Dissertação (Mestrado em Direito Constitucional) – Programa de Pós-Graduação em Direito da Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

SEN, A. **A ideia de justiça**. Tradução por Denise Bottman e Ricardo Doninelli Mendes. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

SEN, A. **Desenvolvimento com Liberdade**. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

SENNÁ FILHO, Arthur Ribeiro de. **O serviço público educacional no Brasil e seus contextos de administração: centralização, descentralização, federalização e desigualdades - 1824 a 2019**. 2019. 298 f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Ciências Sociais, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019

SEGATTO, Catarina Ianni; ABRUCIO, Fernando Luiz. A cooperação em uma federação heterogênea: o regime de colaboração na Educação em seis Estados brasileiros. *Revista Brasileira de Educação*. 2016, v. 21, n. 65, abr.-jun. 2016, p. 411-429

SGUISSARDI, V. **O Banco Mundial e a educação superior: revisando teses e posições?** *Universidade e Sociedade*, Brasília, v. 10, n. 22, p. 66-77, 2000.

SILVA, Bruna Isabelle Simioni; DOTTA, Alexandre Godoy. **A ATUAÇÃO DO PODER PÚBLICO NO FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO**. *DIREITO E CIÊNCIA NA CONTEMPORANEIDADE*, p. 78-92.

SILVA FILHO, R.B.; ARAÚJO, R.M.L. Evasão e abandono escolar na educação básica no Brasil: fatores, causas e possíveis consequências. **Educação Por Escrito**, Porto Alegre, v. 8, n. 1, p. 35-48, jan.-jun. 2017.

SILVA, José Afonso da. **Curso de direito constitucional positivo**. 16. ed. São Paulo: Malheiros, 1999.

SILVA, Virgílio Afonso da. **Direitos Fundamentais: Conteúdo Essencial, Restrições e Eficácia**. 1 ed. São Paulo: Malheiros, 2011.

SILVEIRA, R.M.G. et al. **Educação em direitos humanos: fundamentos teóricos-metodológicos**. João Pessoa: Universitária, 2007.

SILVIO, S.A.H. **A omissão do estado democrático social e de direito e seus reflexos na educação**. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL FRANCO-LUSO-BRASILEIRO. II, Rio de Janeiro, ano 4, n. 5, p.287-310, 2018.

SOBRINHO JR., J.F.; MORAES, C.C.P. **A COVID-19 e os reflexos sociais do fechamento das escolas**. Dialogia, São Paulo, n. 36, p. 128-148, set./dez. 2020.

SOUZA, N.J. **Desenvolvimento Econômico**. São Paulo: Atlas, 2005.

SPERANDIO, N.; MORAIS, D.C. **Alimentação escolar no contexto de pandemia: a ressignificação e o protagonismo do Programa Nacional de Alimentação Escolar**. Segurança Alimentar e Nutricional, Campinas, v. 28, p. 1-11, 2021.

SPOSATO, K.B. **Direito penal de adolescentes: elementos para uma teoria garantista**. São Paulo: Saraiva, 2013.

TEIXEIRA, E.C.C. **O papel das políticas públicas no desenvolvimento local e na transformação da realidade**. Salvador: AATR, 2002.

TEIXEIRA, Vera Lúcia Macedo de Oliveira. **A escola enquanto espaço para construção de saberes**. Disponível em: < <http://www.univar.edu.br/revista/downloads/construcaosaberes.pdf> > Acesso em: 13 junho 2021.

VELHO, G.; ALVITO, M. (org.). **Cidadania e violência**. 2. ed. rev. Rio de Janeiro: UFRJ; FGV, 2000.

VERONESE, J.R.P.; COSTA, M.M.M. **Violência doméstica: quando a vítima é criança ou adolescente – uma leitura interdisciplinar**. Florianópolis: OAB/SC, 2006.

VIEIRA DE ANDRADE, J.C. **Os direitos fundamentais na Constituição portuguesa de 1976**. Coimbra: Almedina, 1987.

WANG, Y.; WANG, Y.; CHEN, Y.; QIN, Q. Unique epidemiological and clinical features of the emerging 2019 novel coronavirus pneumonia (COVID-19) implicate special control measures. **Journal of Medical Virology**, March, 2020. Disponível em: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC7228347/>. Acesso em: 15 junho 2021.

WILLEMAM, C.S.A.; POLICANI, V.N.; RIBEIRO, A.F.S. **O Estado, a família, a escola e a sociedade: os papéis sócio institucionais na proteção da criança e do adolescente**. Rio de Janeiro, 2011. Disponível em: [http://www.publicadireito.com.br/conpedi/manaus/arquivos/anais/bh/alana\\_gomes\\_fernandes.pdf](http://www.publicadireito.com.br/conpedi/manaus/arquivos/anais/bh/alana_gomes_fernandes.pdf). Acesso em: 24 junho 2021.