



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE CIÊNCIAS JURÍDICAS
FACULDADE DE DIREITO DO RECIFE

ELLEN KAWANY EVANGELISTA ORTIZ

**A EFETIVAÇÃO DO DIREITO À EDUCAÇÃO NO BRASIL E BIBLIOTECA
ESCOLAR**

Recife
2024

ELLEN KAWANY EVANGELISTA ORTIZ

**A EFETIVAÇÃO DO DIREITO À EDUCAÇÃO NO BRASIL E BIBLIOTECA
ESCOLAR**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado ao Curso de Direito da
Universidade Federal de Pernambuco,
Centro de Ciências Jurídicas, como
requisito parcial para a obtenção do título
de bacharel em Direito.

**Área de concentração: Direito
Constitucional.**

Orientadora: Dra. Camilla Montanha de
Lima.

Recife

2024

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do programa de geração automática do SIB/UFPE

Ortiz, Ellen Kawany Evangelista.

A efetivação do direito à educação no Brasil e biblioteca escolar / Ellen Kawany Evangelista Ortiz. - Recife, 2024.

69 p. : il.

Orientador(a): Camilla Montanha de Lima

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Ciências Jurídicas, Direito - Bacharelado, 2024.

Inclui referências.

1. Direito à educação. 2. Direitos Fundamentais. 3. Educação básica. 4. Biblioteca escolar. I. Lima, Camilla Montanha de. (Orientação). II. Título.

340 CDD (22.ed.)

ELLEN KAWANY EVANGELISTA ORTIZ

**A EFETIVAÇÃO DO DIREITO À EDUCAÇÃO NO BRASIL E BIBLIOTECA
ESCOLAR**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado ao Curso de Direito da
Universidade Federal de Pernambuco,
Centro de Ciências Jurídicas, como
requisito parcial para a obtenção do título
de bacharel em Direito.

Aprovado em: 03/10/2024.

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dra. Camilla Montanha de Lima (Orientadora)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof^o. Dr. João Marcos Francisco Sampaio (Examinador Externo)
Instituto Federal do Mato Grosso

Me. Hugo de Oliveira Martins (Examinador Externo)
Universidade Federal de Pernambuco

AGRADECIMENTOS

Tenho uma profunda gratidão por todos que me acompanharam ao longo da minha jornada acadêmica. Nos momentos mais desafiadores, nunca me faltou apoio, e por isso, consegui concluir mais uma etapa importante.

Primeiramente, agradeço à minha mãe, Mônica, por todo o suporte incondicional que me ofereceu e continua a me oferecer em cada fase da minha vida. Sua confiança no meu potencial foi fundamental para mim.

Aos meus amigos, tanto do colégio, quanto da monitoria e da faculdade, sou imensamente grata pelos momentos de alegria, pelas novas experiências, pelas histórias e filmes compartilhados, e, sobretudo, pelo apoio nos momentos em que a exaustão parecia dominar.

Agradeço também aos professores que contribuíram para minha formação, especialmente à minha orientadora, Camilla Montanha de Lima, pela experiência proporcionada na monitoria acadêmica e por todo esforço e dedicação durante a elaboração deste trabalho.

Por fim, um agradecimento especial à professora Adriana Rosa, que despertou em mim, ainda na escola, o interesse pelo direito à educação e que continua sendo uma inspiração.

Definitivamente, a cidadania não está ao alcance de todos, nem de quase todos. Você então perguntará o que é preciso para termos um mundo habitado só por cidadãos. Antes de mais nada, educação, um bem público, um dever do Estado, tão essencial que deveria ser incluído na cesta básica. É a educação que vai libertar o indivíduo da pré-história, tirando-o do atraso e da ignorância. Educado, o ser humano terá pela frente um horizonte de conhecimentos que lhe permitirá adquirir consciência de seus direitos fundamentais (e lutar por eles, para si e para os outros). (Novaes, 2002).

RESUMO

O presente trabalho propõe-se a investigar a efetivação do direito à educação no Brasil atual e como as bibliotecas escolares se relacionam com isso. Integrante do rol de direitos sociais da Constituição Federal de 1988, o direito à educação não se restringe ao acesso às escolas, ele abrange o aprendizado prático-profissional, a formação pessoal como processo social, familiar e cultural e o preparo para o exercício dos direitos e deveres como cidadão. Dessa forma, para que esse direito seja efetivamente concretizado, é necessário que haja, junto à educação escolar obrigatória, condições adequadas que favoreçam o aprendizado integral dos estudantes, como sujeitos individuais e coletivos. Nesse sentido, tomamos como problema norteador da pesquisa a efetivação do direito à educação no Brasil atual, conforme seu amplo sentido afirmado pela CF/88. Essa efetivação demanda muito mais do que a inserção ao ambiente escolar, pois precisa valorizar e respeitar os valores próprios da comunidade da qual os indivíduos fazem parte. Dessa forma, observa-se a necessidade de um instrumento multifuncional que dialogue e concilie o desenvolvimento pedagógico da educação formal e a mediação e difusão cultural e de saberes que formam o cidadão como membro consciente de sua comunidade. O que levanta a hipótese: Seria possível o auxílio na efetivação do direito à educação através das bibliotecas escolares? Para investigar isso, dividimos o trabalho em três partes principais, para analisar a história do direito à educação no Brasil; a legislação brasileira atual sobre a educação; e como a biblioteca escolar atua em conjunto e em favor da educação. Utilizaremos como metodologia a revisão bibliográfica, a revisão documental e a análise qualitativa de dados. Concluímos que as bibliotecas escolares são essenciais para a efetivação do direito à educação em amplo sentido, porém, ainda há um longo caminho para a eliminação das desigualdades regionais e para o enfrentamento à invisibilização da diversidade cultural das comunidades tradicionais.

Palavras-chave: Direito à educação; Direitos Fundamentais; Educação básica; Biblioteca escolar.

ABSTRACT

This paper aims to investigate the realization of the right to education in contemporary Brazil and how school libraries relate to it. As part of the social rights outlined in the 1988 Federal Constitution, the right to education is not limited to access to schools; it encompasses practical-professional learning, personal development as a social, familial, and cultural process, and the preparation for exercising rights and duties as a citizen. Thus, for this right to be effectively realized, there must be, along with compulsory schooling, appropriate conditions that foster the comprehensive learning of students as both individual and collective subjects. In this sense, the guiding problem of the research is the realization of the right to education in contemporary Brazil, according to its broad meaning as stated by the 1988 Constitution. This realization demands much more than just enrollment in the school environment; it requires valuing and respecting the values of the community to which individuals belong. Therefore, there is a need for a multifunctional instrument that dialogues with and reconciles the pedagogical development of formal education with the mediation and dissemination of cultural knowledge that shapes individuals as conscious members of their community. This raises the hypothesis: Is it possible to support the realization of the right to education through school libraries? To investigate this, we have divided the paper into three main sections, to analyze the history of the right to education in Brazil; current Brazilian legislation on education; and how the school library works together with and in favor of education. The methodology used includes a literature review, a documentary review, and qualitative data analysis. We conclude that school libraries are essential for the realization of the right to education in its broad sense. However, there is still a long way to go to eliminate regional inequalities and to address the invisibility of the cultural diversity of traditional communities.

Keywords: Right to education; Fundamental Rights; Basic education; School library.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Planos educacionais no Brasil-Colônia.....	21
Figura 2 - População analfabeta (1872, 1890 e 1900).....	24
Figura 3 - População analfabeta (1900, 1920, 1940, 1950, 1960 e 1970).....	30
Figura 4 - Estrutura da BNCC.....	40
Figura 5 - A relação do subsistema bibliotecário e outros.....	50
Figura 6 - Percentual de escolas por rede de ensino com biblioteca ou sala de leitura.....	55
Figura 7 - Presença de escolas da rede pública com biblioteca ou sala de leitura por Estado.....	56
Figura 8 - Percentual de escolas públicas que ofertam os Anos Iniciais do ensino fundamental com biblioteca ou sala de leitura.....	56
Figura 9 - Presença de escolas da rede pública que ofertam os Anos Iniciais do ensino fundamental com biblioteca ou sala de leitura por Estado.....	57
Figura 10 - Percentual de escolas públicas que ofertam os Anos Iniciais do ensino fundamental com biblioteca ou sala de leitura - localização urbana.....	58
Figura 11 - Percentual de escolas públicas que ofertam os Anos Iniciais do ensino fundamental com biblioteca ou sala de leitura - localização rural.....	58
Figura 12 - Percentual de escolas públicas que ofertam os Anos Iniciais do ensino fundamental com biblioteca ou sala de leitura - comunidades quilombolas.....	58
Figura 13 - Percentual de escolas públicas que ofertam os Anos Iniciais do ensino fundamental com biblioteca ou sala de leitura - escolas indígenas.....	59

LISTA DE ABREVIATÖES E SIGLAS

Art.	Artigo
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CF/88	Constituição Federal de 1988
DUDH	Declaração Universal dos Direitos Humanos
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
SNBE	Sistema Nacional de Bibliotecas Escolares

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	11
2	HISTÓRIA DO DIREITO À EDUCAÇÃO NO BRASIL	14
2.1	EDUCAÇÃO COMO DIREITO	15
2.2	A EDUCAÇÃO NO BRASIL	19
2.3	A EDUCAÇÃO ESCOLAR NAS CONSTITUIÇÕES BRASILEIRAS	25
3	A LEGISLAÇÃO BRASILEIRA SOBRE EDUCAÇÃO	34
3.1	A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR	38
3.2	O PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (2014-2024)	43
4	BIBLIOTECA ESCOLAR	49
4.1	BIBLIOTECA ESCOLAR E A LEI Nº 12.244, DE 24 DE MAIO DE 2010	52
4.2	BIBLIOTECA ESCOLAR NO BRASIL EM DADOS - PERSPECTIVA CRÍTICA	55
5	CONCLUSÃO	62
	REFERÊNCIAS	64

1 INTRODUÇÃO

A educação está prevista no rol de direitos sociais apontados no art. 6º, caput, da Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988). Importa destacar que a CF/88 considera o direito à educação em um amplo sentido que abrange o aprendizado prático-profissional, a formação pessoal como processo social, familiar e cultural e o preparo para o exercício dos direitos e deveres como cidadão (Brasil, 1988). Não obstante, a CF/88 indica que é por meio da obrigatoriedade da educação escolar que o Estado cumprirá seu dever de assegurar o direito à educação (Brasil, 1988).

Porém, até a consagração como o direito descrito pela CF/88, a educação no Brasil passou por muitas etapas marcadas pela desigualdade social e exclusão de minorias sociais. Em nível mundial, a aquisição do status de direito só ocorreu após a criação dos Estados Modernos e o avanço do processo de constitucionalização (Sarlet, 2018, p. 36-37). Posteriormente, em meados do século XIX, pensou-se na necessidade de direitos sociais (Sarlet, 2018, p. 47).

Já no Brasil, esses eventos estiveram acompanhados de fortes marcas da colonização portuguesa. Antes do status de direito, a educação foi reconhecida como instrumento útil, no primeiro momento para a catequização de povos indígenas e depois para a formação dos filhos homens dos colonos (Bunzen, 2011, p. 888). Trata-se do período de implantação da educação escolar que, dentro da sociedade colonial, tornou-se símbolo da elite (Romanelli, 1986, p. 35).

Ao longo do período colonial e imperial, houve o reconhecimento da utilidade da educação formal básica. Porém, de modo restrito à elite, de forma a reproduzir e manter as desigualdades da sociedade colonial (Razzini, 2000, p. 21).

Por outro lado, o direito à educação pública e universal não era reconhecido, muito menos o dever do Estado em assegurar isso. Além disso, a restrição à elite impedia o avanço da educação para todos os grupos da sociedade. Como herança disso, o direito à educação enfrenta problemas relativos à sua efetivação até a contemporaneidade.

Vale pontuar que essa efetivação diz respeito à eficácia social da norma, se existem mecanismos que corroborem para sua real aplicação (Barroso, 1994, p. 35). Ou seja, se no plano material, os direitos e garantias fundamentais almejados têm

base na sociedade para serem plenamente concretizados (Barroso, 1994, p. 59).

Nesse sentido, tomamos como problema norteador da pesquisa a efetivação do direito à educação no Brasil atual, conforme seu amplo sentido afirmado pela CF/88. Ao revisar a literatura acerca da história da educação, observamos a enorme importância da alfabetização (iniciação na leitura e escrita) para a integração social.

A leitura, mais que a escrita, é uma habilidade que transcende o caráter de técnica de aprendizagem escolar, pois sua prática contínua, associada ao exercício de reflexão crítica das informações recebidas, permite uma melhor interpretação da sociedade e os mecanismos que a envolvem (Freire, 1989, p. 9). Isso tudo contribui para a formação cidadã do indivíduo, tornando-o consciente das questões político-sociais que o cercam e apto à participação democrática.

Diante disso, a biblioteca escolar emerge como instrumento multifuncional com o potencial de atividade-meio e atividade-fim para a educação (Durban Roca, 2012 apud Paiva; Duarte, 2016, p. 100-101). O “meio” diz respeito ao apoio pedagógico e o “fim” à sua contribuição como o próprio espaço de aprendizagem. (Durban Roca, 2012 apud Paiva; Duarte, 2016, p. 100-101), sendo que ambos se relacionam com o exercício da leitura pela comunidade escolar.

Ante o exposto, as seguintes hipóteses surgiram: Seria possível a efetivação do direito à educação através das bibliotecas escolares? As bibliotecas escolares são importantes para a educação no cenário do Brasil atual? E seria a biblioteca escolar essencial para a efetivação do direito à educação no Brasil?

Diante dessas considerações iniciais, o presente trabalho propõe-se a investigar o papel das bibliotecas escolares na efetivação do direito à educação. Analisaremos de que maneira elas contribuem para garantir o acesso à educação de qualidade e como são abordadas no ordenamento jurídico brasileiro.

Com vistas a isso, nosso estudo foi organizado em três partes distintas, utilizaremos como metodologia a revisão bibliográfica, a revisão documental e a análise qualitativa de dados. Na primeira parte, com base em revisão bibliográfica, analisaremos a história do direito à educação no Brasil. Inicialmente, investigaremos como a educação adquiriu status de direito. Em seguida, analisaremos como a educação formal foi implantada no Brasil Colônia e quais foram as modificações no entendimento legislativo acerca do fornecimento, obrigatoriedade e acesso à

educação.

Para esse último ponto, faremos a revisão documental da legislação educacional tendo como norte as Constituições brasileiras. Aliado a isso, revisaremos também a bibliografia acerca do analfabetismo ao longo do tempo.

Na segunda parte do trabalho, investigaremos a atual legislação brasileira sobre educação. Faremos a revisão documental das normas educacionais, com o foco na CF/88 e normas federais. Abordaremos a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da educação nacional (LDB), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018) e o Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) (Brasil, 2014).

Já na terceira parte, examinaremos a biblioteca escolar, os elementos que a definem e como ela se relaciona com o processo educacional brasileiro. Nesse sentido, faremos a revisão bibliográfica acerca da biblioteca escolar e a revisão documental da legislação educacional no que diz respeito ao equipamento. Destacaremos sua relevância como promotora da educação em amplo sentido.

Por fim, analisaremos qualitativamente dados extraídos do Censo Escolar 2023 (Brasil, 2024a) para investigar em que estado está o processo de universalização das bibliotecas escolares. Tais dados foram extraídos da plataforma de painéis estatísticos do Censo Escolar 2023 (Brasil, 2024a). Focaremos nos dados das escolas públicas que ofertam os Anos Iniciais do ensino fundamental, visto que nessa etapa ocorre a alfabetização (Brasil, 2018).

2 HISTÓRIA DO DIREITO À EDUCAÇÃO NO BRASIL

O direito à educação no Brasil não se desvincula do passado colonial do país, isso porque a construção da modernidade está intimamente ligada à colonialidade:

a “modernidade” é uma narrativa complexa, cujo ponto de origem foi a Europa, uma narrativa que constrói a civilização ocidental ao celebrar as suas conquistas enquanto esconde, ao mesmo tempo, o seu lado mais escuro, a “colonialidade”. A colonialidade, em outras palavras, é constitutiva da modernidade – não há modernidade sem colonialidade. (Mignolo, 2017, p. 2).

Assim, o direito à educação, como a coisa moderna, apresenta fortes marcas da colonização. Sua base, ao longo da história do Brasil, lastreia-se em um sistema educacional com raízes no modelo escolar europeu medieval, tendo em vista o processo de colonização empregado por Portugal.

Nesse sentido, Gentili (2017, apud Mendes, 2022, p. 48), aponta que o avanço dos Estados, outrora colônias, em relação à escolarização e ampliação da educação básica é atravessado por uma progressiva segmentação e é incapaz de superar antigas segregações sociais. Dessa forma, pensar a efetivação do direito à educação é também perceber tais dinâmicas como empecilhos que se interseccionam ao longo do desenvolvimento do Brasil, passando pelas noções básicas acerca da necessidade de um sistema educacional até a consagração da educação como direito.

Diante dessas considerações, neste capítulo buscamos investigar como a educação adquiriu status de direito fundamental; como as ideias gerais acerca da educação chegaram e se desenvolveram no contexto brasileiro; e, por último, como a efetivação do direito à educação pode ser observada ao longo do tempo até o cenário brasileiro atual.

Para isso, dividimos a análise em três partes. Na primeira, nos ocuparemos da educação como direito, como ocorreu o reconhecimento de direitos aos indivíduos e em que ponto a educação foi pensada para adentrar o rol de direitos positivos. Em seguida, na segunda parte, abordaremos como o sistema educacional brasileiro se desenvolveu e qual a sua ligação com o modelo de educação da Europa Medieval. Isso se deve principalmente à predominância da Igreja Católica no

âmbito da educação formal, que foi implantada no Brasil Colônia, a princípio para catequizar e instruir povos indígenas, depois repensada para favorecer a elite de colonos que se estabelecia no território (Bunzen, 2011, p. 888).

Por fim, na terceira parte, faremos um breve histórico das referências à educação nas Constituições brasileiras. Juntamente, buscaremos identificar em que medida essa legislação educacional foi efetivada.

Teremos como foco a educação básica, ou como foi citada, “instrução primária” ou “ensino primário”. Esse recorte dado procurou focar a análise na etapa da educação que promove justamente o letramento dos indivíduos, no sentido de iniciá-los na escrita e leitura, o qual constitui a base para todo o ensino formal. Com isso, procuramos situar e contextualizar a educação na sociedade brasileira, e refletir em que medida é possível pensar na efetivação do direito à educação a partir do sistema educacional brasileiro.

2.1 EDUCAÇÃO COMO DIREITO

O direito à educação é fundamental e social, e seu status de direito é uma ideia moderna. Isso se explica principalmente através de dois pontos: o primeiro é que os direitos fundamentais só foram reconhecidos e positivados com a criação dos Estados Modernos e o avanço do processo de constitucionalização; já o segundo é que os direitos sociais requerem ações positivas do Estado para sua efetivação, sendo idealizado após a consagração dos primeiros direitos fundamentais.

De acordo com Bobbio:

Direitos do homem, democracia e paz são três momentos necessários do mesmo movimento histórico: sem direitos do homem reconhecidos e protegidos, não há democracia; sem democracia, não existem as condições mínimas para a solução pacífica dos conflitos. Em outras palavras, **a democracia é a sociedade dos cidadãos, e os súditos se tornam cidadãos quando lhes são reconhecidos alguns direitos fundamentais.** (Bobbio, 2004, p. 7). (grifos nossos).

A partir dessa premissa, o autor indica três aspectos dos direitos fundamentais: que são históricos, nascem no início da era moderna e que são um dos principais indicadores do progresso histórico (Bobbio, 2004, p. 7). Sobre o primeiro aspecto,

em específico, ser ‘histórico’ quer dizer que os direitos dependem de um contexto para seu nascimento, assim os direitos fundamentais não nascem todos no mesmo momento, visto que cada época identifica o que é importante para sua existência.

Ainda, Bobbio (2004, p. 9) aponta que embora “as exigências de direitos possam estar dispostas cronologicamente em diversas fases ou gerações, suas espécies são sempre[,] com relação aos poderes constituídos, apenas duas: ou impedir os malefícios de tais poderes ou obter seus benefícios”. Dessa feita, a separação em gerações ou dimensões de direitos fundamentais atrela-se aos momentos distintos nos quais foram identificadas as necessidades que levaram a sociedade a determinadas demandas, de modo que o surgimento de uma não significa a superação da problemática que promoveu a outra.

Associado a isso, Sarlet (2018, p. 36-37) diz que a problemática das dimensões dos direitos fundamentais só ganhou relevância a partir do reconhecimento e consagração deles pelas primeiras Constituições, pois está

umbilicalmente vinculada às transformações geradas pelo reconhecimento de novas necessidades básicas, de modo especial em virtude da evolução do Estado Liberal (Estado formal de Direito) para o moderno Estado de Direito (Estado social e democrático [material] de Direito), bem como pelas mutações decorrentes do processo de industrialização e seus reflexos, pelo impacto tecnológico e científico, pelo processo de descolonialização e tantos outros fatores direta ou indiretamente relevantes nesse contexto e que poderiam ser considerados. (Sarlet, 2018, p. 36-37).

Dessa forma, as mudanças que atravessam a sociedade influenciam diretamente na busca pela positivação desses direitos (Sarlet, 2018, p. 36-37). Ainda segundo Sarlet (2018, p. 47), em meados do século XIX graves problemas de ordem social e econômica evidenciaram a discrepância entre os direitos de liberdade e igualdade formais e sua efetivação e gozo. Dessas circunstâncias, diversos movimentos reivindicatórios de direitos surgiram, requisitando ação positiva do Estado a fim de reconhecer e efetivar mais direitos aos vulneráveis.

Disso depreende-se a relevância da discussão acerca da efetividade dos direitos. Sobre esse assunto, Bobbio (2004, p. 11) diz que a linguagem dos direitos empresta força particular a reivindicações de movimentos (sociais e políticos), porém ela também torna-se enganadora ao ocultar a diferença entre direito reivindicado e o

que é reconhecido e protegido. Assim, os direitos fundamentais além de passar pela questão de sua necessidade de positivação, também enfrentam o problema da aplicação material na sociedade.

Um dos aspectos desse problema é a antinomia entre a primeira e a segunda dimensões dos direitos fundamentais. Bobbio (2004, p. 14) fala que os direitos relativos à primeira dimensão consistem em liberdades, enquanto que os da segunda são poderes. Na interação entre as duas, o aumento de poderes implica na diminuição de liberdades, assim não é possível utilizar o mesmo fundamento embasador para direitos fundamentais distintos (Bobbio, 2004, p. 15). A exemplo disso, o fundamento do direito absoluto de propriedade (uma das liberdades) representou um grande obstáculo ao surgimento e positivação de direitos trabalhistas (poderes).

Entretanto, não só essa oposição dificulta a efetivação dos direitos fundamentais em sociedade,

o mais forte argumento adotado pelos reacionários de todos os países contra os direitos do homem, particularmente contra os direitos sociais, não é a sua falta de fundamento, mas a sua inexequibilidade. Quando se trata de enunciá-los, o acordo é obtido com relativa facilidade, independentemente do maior ou menor poder de convicção de seu fundamento absoluto; quando se trata de passar à ação, ainda que o fundamento seja inquestionável, começam as reservas e as oposições. (Bobbio, 2004, p. 15-16).

Ressalta-se que, a respeito dos direitos fundamentais sociais, a exequibilidade passa necessariamente pela obrigação de prestação por parte do Estado (Bobbio, 2004, p. 16). Dessa forma, dizer que são inexecutáveis também evidencia um posicionamento político contrário à atuação positiva do Estado, pois ela interferiria nas liberdades dos indivíduos, asseguradas pela ação negativa.

Além disso, é relevante para essa análise observar a distinção entre direitos do homem, direitos humanos e direitos fundamentais. Apesar de serem expressões frequentemente usadas como sinônimos, Sarlet (2018, p. 30) estabelece didaticamente a seguinte distinção: Direitos do homem são direitos naturais não positivados, já os direitos humanos são aqueles positivados no âmbito do direito internacional; e os direitos fundamentais são os reconhecidos pelo direito

constitucional de cada Estado.

Em certa medida, direitos humanos e fundamentais têm uma origem histórica comum, isso porque partem da positivação de direitos outrora reconhecidos como naturais aos homens (Sarlet, 2018, p. 30). Tal positivação não ocorre no mesmo momento, e o reconhecimento no plano nacional de cada Estado é diferente. Porém, existe em certa medida uma universalidade de alguns direitos; ao discorrer sobre os caminhos que levaram a consagração da Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), Bobbio diz que ela

contém em germe a síntese de um movimento dialético, que começa pela universalidade abstrata dos direitos naturais, transfigura-se na particularidade concreta dos direitos positivos, e termina na universalidade não mais abstrata, mas também ela concreta, dos direitos positivos universais. (Bobbio, 2004, p. 19).

Ainda, o jurista explica que essa universalidade não quer dizer algo dado objetivamente aos indivíduos, mas sim algo que é acolhido subjetivamente pelo universo deles (Bobbio, 2004, p. 18). Dito isso, a Declaração firma um conjunto de valores e direitos aos indivíduos cujos países signatários almejam em comum, dentre os quais encontra-se o Brasil.

Sobre a DUDH, ela foi elaborada logo após a Segunda Guerra Mundial, sendo adotada e proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 1948. O cenário mundial de crise política, social e econômica, trouxe como uma das principais preocupações a promoção da dignidade humana. Dentre seus dispositivos, vários deles referem-se a direitos sociais, a exemplo da educação:

Artigo 26

1. Todo ser humano tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, esta baseada no mérito.

2. A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos do ser humano e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz.[...]. (ONU, 1948). (grifos nossos).

Ao indicar o direito à instrução, gratuita e elementar obrigatória, o artigo citado refere-se ao aspecto formal (escolar) da educação, ou seja, a obrigatoriedade e o

direito à educação básica e gratuita (ONU, 1948). Também, o dispositivo traz uma perspectiva do objetivo almejado por essa educação básica, que é o pleno desenvolvimento da personalidade humana e o respeito pelos direitos humanos e liberdades fundamentais (ONU, 1948).

Diante do exposto, observamos um extenso percurso até a concepção da educação como direito dos indivíduos. Apesar dos registros ao longo da história do ocidente acerca da importância da educação, principalmente advinda da utilidade de instrução e capacitação, não havia o pensamento de torná-la um direito.

Posteriormente, à época da formação dos estados modernos e despontar da primeira dimensão dos direitos fundamentais, o direito à educação não foi apontado como direito natural.

A verdade é que esse direito não fora posto no estado de natureza porque não emergira na sociedade da época em que nasceram as doutrinas jus naturalistas, quando as exigências fundamentais que partiam daquelas sociedades para chegarem aos poderosos da Terra eram principalmente exigências de liberdade em face das Igrejas e dos Estados, e não ainda de outros bens, como o da instrução, que somente uma sociedade mais evoluída econômica e socialmente poderia expressar. (Bobbio, 2004, p. 36).

Assim, não se pode falar em direito fundamental à educação na Europa até meados do início do século XX; primeiro foi necessário lutar pela positivação das liberdades, afirmar a necessidade e direito a ações negativas do Estado. Após isso, no contexto de busca pela igualdade material e de poderes, o direito à educação é realmente alçado ao posto de direito social dos cidadãos.

2.2 A EDUCAÇÃO NO BRASIL

Na história do ocidente, a educação possuiu majoritariamente o papel de instrumento aprimorador do indivíduo. Isso diz respeito ao desenvolvimento das capacidades e faculdades físicas, mentais e emocionais da pessoa, características essas inatas ao ser que, entretanto, não atingem sua potencialidade sem o auxílio da educação (Brandão, 1984, p. 61). É através da educação que são transmitidos os saberes, valores e a cosmovisão de uma sociedade. Segundo Jaeger:

A educação não é uma propriedade individual, mas pertence por essência à comunidade. [...] Em nenhuma parte o influxo da comunidade nos seus membros tem maior força que no esforço constante de educar, em conformidade com o seu próprio sentir, cada nova geração. A estrutura de toda a sociedade assenta nas leis e normas escritas e não escritas que a unem e unem os seus membros. Toda educação é assim o resultado da consciência viva de uma norma que rege uma comunidade humana (Jaeger, 1995, p. 4).

Dessa forma, a educação da comunidade na qual o indivíduo está inserido imprime nele os valores necessários para o seu pertencimento nela, para que os outros indivíduos reconheçam nele a aptidão às interações sociais (Jaeger, 1995, p. 4). Isso permite a inferência de que a falta dessa educação própria da sociedade resultaria na marginalização do indivíduo, pois não haveria espaço no meio social para aqueles sem as habilidades necessárias à continuidade daquela sociedade.

A educação escolar no Brasil desenvolveu-se em um ritmo lento e essas noções de pertencimento e marginalização de indivíduos conectam-se às estratégias de dominação tomadas pela Igreja Católica e Portugal no processo de colonização. De acordo com Bunzen:

No início do século XVI, a educação encontrava-se calcada na tradição oral e ligada às necessidades de cada grupo: aprendia-se por meio da observação e do trabalho coletivo. Após o “descobrimento”, esse contexto de educação não formal começa a se modificar, pois algumas crianças indígenas e alguns filhos dos homens da elite começam a conviver com um processo inicial de educação formal. (Bunzen, 2011, p. 888).

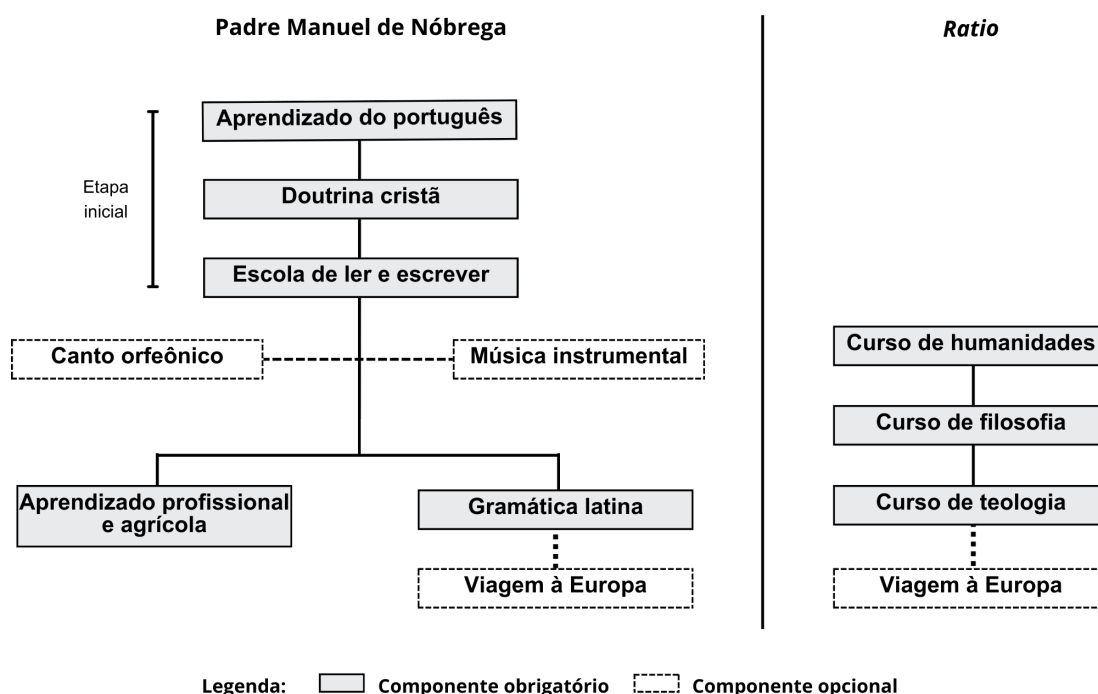
Nesse contexto, o Brasil Colônia apresentava duas situações diferentes que demandavam a atenção da educação escolar: a catequização de colonizados e a formação dos filhos de colonos (Bunzen, 2011, p. 888). Entretanto, cabe salientar que o projeto inicial elaborado tinha como foco a primeira das duas demandas.

Os padres católicos jesuítas, que chegaram ao Brasil em 1549, tinham o objetivo de catequizar e instruir os povos indígenas conforme os regimentos emitidos pela monarquia portuguesa, para assim formar mais adeptos ao catolicismo na colônia (Bunzen, 2011, p. 889). Porém, os colonos logo observaram a necessidade de incluir seus filhos no sistema de educação formal que se desenvolvia, uma vez que, naquele período apenas os jesuítas eram educadores formais no território, e contavam com significativo apoio da família real (Ribeiro, 1992, p. 22-23).

Diante desse cenário, o plano educacional inicialmente projetado pelo padre Manoel de Nóbrega foi severamente modificado no final do século XVI pelas publicações das “Constituições da Companhia de Jesus”, até ser deixado de lado após a morte do padre em 1570. Posteriormente, o *Ratio Ataque Instituto Studiorum Societas Jesu* publicado em 1599 definiu um novo plano que alterou significativamente a educação formal, retirando o caráter de instrução aos indígenas e restando para eles apenas a catequização (Ribeiro, 1992, p. 25).

Tem-se então o seguinte quadro comparativo:

Figura 1 - Planos educacionais no Brasil-Colônia



Fonte: Produção própria da autora, com base em Ribeiro (1992, p. 24).

A partir da imagem, observa-se que o plano do Padre Nóbrega indicava a necessidade de uma etapa inicial na qual as pessoas eram iniciadas na língua portuguesa e na doutrina cristã para depois passarem pela aprendizagem da leitura e escrita (Ribeiro, 1992, p. 24). Ele se alinhava aos objetivos de catequizar os indígenas ao ensinar a língua e a religião do colonizador antes de instruir para o aprendizado profissional e agrícola ou para o sacerdócio através da gramática latina (Ribeiro, 1992, p. 23).

Porém, a partir do *Ratio* os esforços e recursos foram concentrados pela

Companhia de Jesus na educação de filhos homens de colonos em detrimento dos indígenas e em futuros sacerdotes em detrimento de leigos da doutrina (Ribeiro, 1992, p. 25). Dito isso, a etapa inicial foi suprimida, deixando de ser obrigatória a passagem pela escola de ler e escrever, e as novas matérias obrigatórias visavam transmitir e integrar os letrados na cultura europeia da metrópole.

É válido ressaltar que nessa época não havia instrução destinada às pessoas escravizadas. Mesmo com o plano do padre Manoel de Nóbrega, não havia espaço no sistema educacional para essa parte da população, pois o foco era a catequização de indígenas (Ribeiro, 1992, p. 22).

Após o *Ratio*, o ensino das técnicas de leitura e escrita era feito por familiares letrados e só existia de modo excepcional nos colégios em virtude do curso de humanidades (Ribeiro, 1992, p. 28). Também, a educação profissional ficou relegada ao ambiente de trabalho, de modo rudimentar transmitida pelo convívio, trabalho esse das pessoas indígenas e negras escravizadas, que representavam a maioria da população na época (Ribeiro, 1992, p. 25). Dessa forma, a educação formal mantinha-se muito restrita à elite colonial que usufruía da aproximação cultural com a Europa e a baixa escolarização brasileira.

Além disso, o foco dos estabelecimentos de ensino jesuítas era o ensino das línguas clássicas; a preferência era o estudo do latim, pois era a língua mais utilizada para escrita na Europa até o fim da Idade Média (Bunzen, 2011, p. 890). Um dos motivos para a mudança desse cenário é a “implementação de políticas que defendiam o papel das línguas nacionais no processo de escolarização no Ocidente” (Bunzen, 2011, p. 890), o que coincide com o período de formação dos Estados Modernos e afeta o Brasil através do reforço ao nacionalismo de Portugal.

Em 1759, os jesuítas foram expulsos da colônia como uma das medidas executadas pelas Reformas Pombalinas, as quais objetivavam transformações da política colonial de Portugal para tornar-se uma metrópole capitalista aos moldes da Inglaterra (Ribeiro, 1992, p. 33 e 35). Essa expulsão desmontou o sistema de ensino que tinha sido estabelecido, “mas a formação humanista, clássica e europeizante têm continuidade nas disciplinas isoladas, pois a maioria dos professores eram os padres formados nas escolas jesuíticas” (Zotti, 2002, p. 68).

Ainda, Romanelli diz que foi essa educação,

transformada em educação de classe, com as características que tão bem distinguiam a aristocracia rural brasileira, que atravessou todo o período colonial e imperial e atingiu o período republicano, sem ter sofrido, em suas bases, qualquer modificação estrutural, mesmo quando a demanda social de educação começou a aumentar, atingindo as camadas mais baixas da população e obrigando a sociedade a ampliar sua oferta escolar. Era natural que assim fosse, porque esse tipo de educação veio a transformar-se no símbolo da própria classe [...]. (Romanelli, 1986, p. 35).

Diante do exposto, observamos que esse tipo de educação voltada para a Europa e cada vez mais restrita foi elemento estruturante da distinção entre classes sociais e a manutenção do poder da elite no Brasil. A partir das reformas, Portugal conseguiu avançar ao laicizar a educação, mas para o sistema brasileiro isso causou retrocesso (Zotti, 2002, p. 68).

No início do século XIX, a chegada da família real portuguesa ao Brasil trouxe maior desenvolvimento ao ensino superior, entretanto a instrução básica ficou em segundo plano, ainda a cargo das famílias que tinham condições. Zotti (2002, p. 69) indica que um dos motivos para isso foi a falta de interesse por parte da elite de que o Estado garantisse condições mínimas para o funcionamento público do ensino primário. Apesar de algumas disposições legislativas em favor da educação básica, essa situação se prolongou até o século XX.

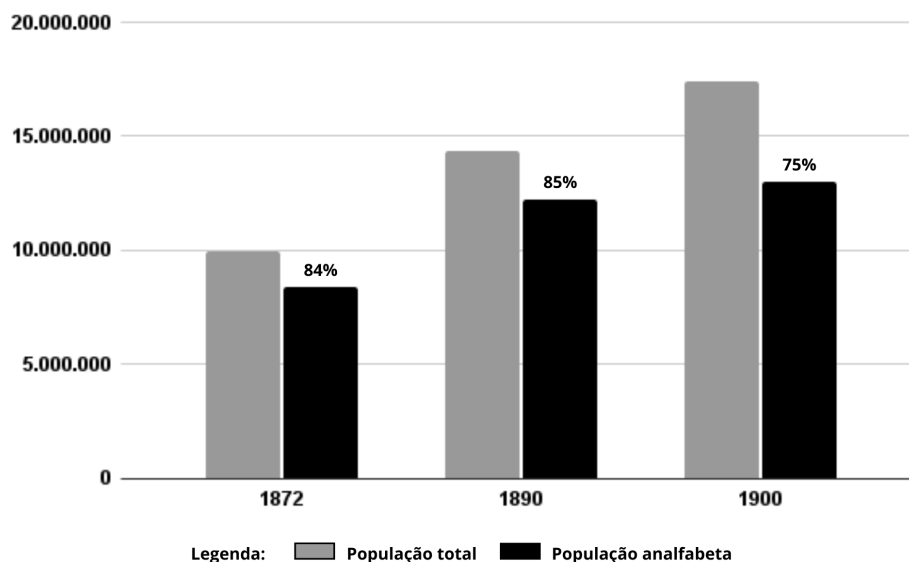
Nesse cenário, cumpre falar também sobre a educação destinada à população feminina. Durante todo o período colonial, a educação escolar no Brasil foi restrita aos homens, ao passo que as mulheres eram restritas à instrução de boas maneiras e afazeres domésticos (Ribeiro, 1992, p. 25). Somente no fim do século XIX surge, como iniciativa privada, o ensino secundário para mulheres (Ribeiro, 1992, p. 64), mesmo assim, de forma muito acanhada. De acordo com Ribeiro:

Dado o grau de subordinação da mulher no período, a maioria dessa faixa da população era analfabeta. Uma pequena parte era tradicionalmente preparada na família pelos pais e preceptores, limitando-se, entretanto, às primeiras letras e ao aprendizado das prendas domésticas e de boas maneiras. Uma quantidade menor ainda é que, no período tratado, recebe uma instrução secundária não muito profunda. (Ribeiro, 1992, p. 64).

Dessa forma, a educação feminina permaneceu majoritariamente fora dos

estabelecimentos de educação formal até o início do século XX (Ribeiro, 1992, p. 64). A respeito do analfabetismo, não só a maioria das mulheres era analfabeta, e sim a população brasileira em geral:

Figura 2 - População analfabeta (1872, 1890 e 1900)



Fonte: Produção própria da autora, com base em Razzini (2000, p. 20).

A Figura 2 indica em cada ano apontado qual o tamanho da população e a porcentagem de pessoas que não sabiam ler e escrever, conforme dados dos Censos realizados em cada época (Razzini, 2000, p. 20). Importa destacar que nesse período os critérios para considerar que alguém sabia ler e escrever não eram tão rigorosos (Romanelli, 1986, p. 63). A partir disso, podemos observar como uma expressiva maioria era analfabeta, além da possível parcela de analfabetos não incluídos por causa dos critérios flexíveis.

Junto a isso, Razzini aponta que:

Ao longo do século XIX, nossa pequena classe dominante passou a apreciar cada vez mais as formas modernas de civilização burguesa. Porém, ao mesmo tempo, a aclimação do modelo europeu de civilização tinha que conviver numa sociedade de estrutura colonial, assentada sobre a escravidão, cuja permanência sustentava a elite local e reproduzia o alheamento da maioria da população. (Razzini, 2000, p. 21).

Essas considerações demonstram que ao longo do período colonial e imperial havia o reconhecimento da utilidade da educação formal básica. Entretanto, isso se

dava de modo restrito à elite, de forma a reproduzir e manter as desigualdades da sociedade colonial (Razzini, 2000, p. 21).

Por outro lado, o direito à educação pública e universal não era reconhecido, muito menos o dever do Estado em assegurar isso. Para aprofundar a análise dessa questão, faremos um breve histórico de como a educação formal, no sentido de instrução básica, foi tratada pelas Constituições brasileiras.

2.3 A EDUCAÇÃO ESCOLAR NAS CONSTITUIÇÕES BRASILEIRAS

Inicialmente, a Constituição de 1824 traz o seguinte:

Art. 179. A inviolabilidade dos Direitos Civis, e Politicos dos Cidadãos Brasileiros, que tem por base a liberdade, a segurança individual, e a propriedade, é garantida pela Constituição do Imperio, pela maneira seguinte.

[...]

XXXII. A Instrucção primaria, e gratuita a todos os Cidadãos [sic]. (Brasil, 1824). (grifos nossos).

Apesar de não conter muitas disposições sobre a educação, o citado dispositivo aponta para a ideia de que a instrução primária seja uma garantia constitucional e gratuita (Brasil, 1824). Durante a vigência dessa Constituição (1824), foi decretada a Lei de 15 de outubro de 1827 que “Manda crear escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império [sic].”(Brasil, 1827). Dentre os dispositivos dela, destaca-se:

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

[...]

Art. 6º **Os professores ensinarão a ler, escrever**, as quatro operações de aritmética, prática de quebrados, decimais e proporções, as noções mais gerais de geometria prática, a gramática de língua nacional, e os princípios de moral cristã e da doutrina da religião católica e apostólica romana, **proporcionados à compreensão dos meninos**; preferindo para as leituras a Constituição do Império e a História do Brasil. (Brasil, 1827). (grifos nossos).

Essa lei determina especificamente a criação de estabelecimentos de instrução primária, indicando um conteúdo básico a ser ministrado neles, como a

iniciação em leitura e escrita (Brasil, 1827). Ainda, o art. 6º indica que esses conteúdos são destinados a “meninos” (Brasil, 1827), já quanto às meninas, a lei destina outros dispositivos:

Art. 11. **Haverão escolas de meninas** nas cidades e vilas mais populosas, em que os Presidentes [das províncias] em Conselho, julgarem necessário este estabelecimento.

Art. 12. As Mestras, **além do declarado no Art. 6º, com exclusão das noções de geometria e limitado a instrução de aritmética só as suas quatro operações, ensinarão também as prendas que servem à economia doméstica**; e serão nomeadas pelos Presidentes em Conselho [...] (Brasil, 1827). (grifos nossos).

Diante disso, observamos que a lei dividia os estudantes em estabelecimentos escolares distintos por gênero, bem como os professores (Brasil, 1827). Também, a lei dispôs de modo excludente o avanço na instrução matemática e a formalizou o ensino de prendas domésticas para as meninas (Brasil, 1827).

Mesmo assim, não houve ação efetiva, nem do governo central do Império nem das províncias no sentido de efetivar as legislações educacionais da época. Conforme aponta Zotti (2002, p. 69), “visto que este nível de ensino não era uma reivindicação da elite, o Estado agroexportador e escravocrata não garantiu as mínimas condições de funcionamento da escola elementar”. Assim, por parte dos dirigentes, verificou-se omissão e desinteresse acerca da educação básica (Sucupira, 1996, p. 66 apud Zotti, 2002, p. 69).

Ainda sobre esse período, Razzini afirma:

[...] a absorção da cultura européia no Brasil era um dos traços distintivos mais visíveis na classe dominante, conferindo-lhe prestígio e autorizando-lhe o exercício do poder (traduzido como “fardo”). Tal “missão civilizadora” assumia os valores dos colonizadores europeus e desprezava, naturalmente, a cultura popular, enquanto a discussão da cultura nacional (“o problema da cópia”, por exemplo) girava em torno da relação “elite e modelo”, desconsiderando a maior parte da população, segregada na pobreza e no analfabetismo, impedida, portanto, de votar e de participar “do universo da cultura contemporânea”. (Razzini, 2000, p. 22).

Diante desses elementos integrantes da sociedade do século XIX (Razzini, 2000, p. 22), fica claro que não havia efetivação do direito à educação à população, não se efetivou a educação formal e muito menos a formação do cidadão, visto que

essa última nem foi pensada.

Com a passagem para a República, esse cenário tem uma ligeira piora. A despeito do aumento de dispositivos sobre a educação, a Constituição de 1891 não mantém a perspectiva de uma instrução primária gratuita aos cidadãos. Porém, ela traz pela primeira vez a distribuição de competências entre a União e os Estados:

Art 35 - Incumbe, outrossim, ao Congresso, mas não privativamente:
 [...]

3º) criar instituições de ensino superior e secundário nos Estados;

4º) prover a instrução secundária no Distrito Federal. (Brasil, 1891).

Embora não indique expressamente o ensino primário, este ficou a cargo dos Estados, tanto para a criação de suas instituições e promoção, quanto para legislar sobre a matéria (Brasil, 1891). Sobre isso, Romanelli (1986, p. 41) diz que houve a consagração do sistema dual de ensino que refletia a educação do Império. Na prática a União ficou a cargo do ensino superior, secundário acadêmico e todos os níveis do Distrito Federal, enquanto que aos Estados coube o ensino primário e profissional (Romanelli, 1986, p. 41).

Sobre a sociedade brasileira nessa época, Ribeiro (1992, p. 75) aponta que o analfabetismo, desde a metade do século XIX, constituiu-se um problema. Isso por causa do desenvolvimento que ocorria no Brasil baseado no modelo urbano-comercial europeu, a leitura e escrita tornam-se instrumentos necessários para a integração social (Ribeiro, 1992, p. 75).

Diante disso, no período republicano

[c]ampanhas proclamando a necessidade da difusão da escola primária foram organizadas. Eram lideradas por políticos que, enquanto tais, reconheciam a necessidade da difusão especialmente da escola primária como base da nacionalidade, **o que fez com que alguns defendessem não só o combate ao analfabetismo, como também a introdução da formação patriótica, através do ensino cívico.** (Ribeiro, 1992, p. 75). (grifos nossos).

Podemos inferir, então, que é a partir da república que a ideia de formação dos cidadãos pela educação começa (Ribeiro, 1992, p. 75). Entretanto, isso não foi concretizado; se por um lado o ideário republicano de participação política

demandava um mínimo de escolarização comum (Ribeiro, 1992, p. 78), a sociedade em si não tinha a estrutura necessária.

Conforme aponta Romanelli (1986, p. 60), o regime republicano se instalou de forma a conduzir ao poder as elites, assim, a estrutura sócio-econômica herdada do Império foi mantida. Dessa forma, de um lado não houve pressão por meio de demanda social em prol da educação e, de outro, não houve de fato ampliação da oferta, nem o registro de real interesse por uma educação pública, universal e gratuita (Romanelli, 1986, p. 60). O que representa, novamente, a não efetivação do direito à educação.

Posteriormente, a Constituição de 1934 consagra pela primeira vez a educação como um direito:

Art. 149. **A educação é o direito de todos e deve ser ministrada pela família e pelos poderes públicos**, cumprindo a estes proporcionar a brasileiros e a estrangeiros domiciliados no país, de modo que possibilite eficientes factores da vida moral e economica da Nação, e desenvolva num espirito brasileiro a consciencia da solidariedade humana [sic]. (Brasil, 1934). (grifos nossos).

Na década de 1930, alguns direitos sociais começaram a ser inseridos na legislação brasileira (Brasil, 1934), reflexo dos movimentos político-sociais na Europa e no Brasil. Quanto a isso, Zotti (2002, p. 71) indica que a nova conjuntura de uma sociedade urbano-industrial que despontava no Brasil fez com que a educação fosse vista como necessária ao projeto nacional. Assim, a importância da instrução básica atrela-se ao mundo do trabalho.

Ainda, destaca-se o seguinte dispositivo:

Art. 150. Compete á União:
a) fixar o plano nacional de educação [...]
Paragrapho unico - O plano nacional de educação [...] obedecerá ás seguintes normas:
a) ensino primario integral gratuito e de frequencia obrigatoria, extensivo aos adultos;
b) tendencia á gratuidade do ensino educativo ulterior ao primario, afim de o tornar mais accessivel [sic]; (Brasil, 1934). (grifos nossos).

Além de trazer novamente o ensino primário gratuito, indicou a obrigatoriedade de sua frequência (Brasil, 1934). Por sua vez, o art. 150, Parágrafo

único, b) traz uma expectativa da gratuidade também das etapas posteriores da educação básica (Brasil, 1934).

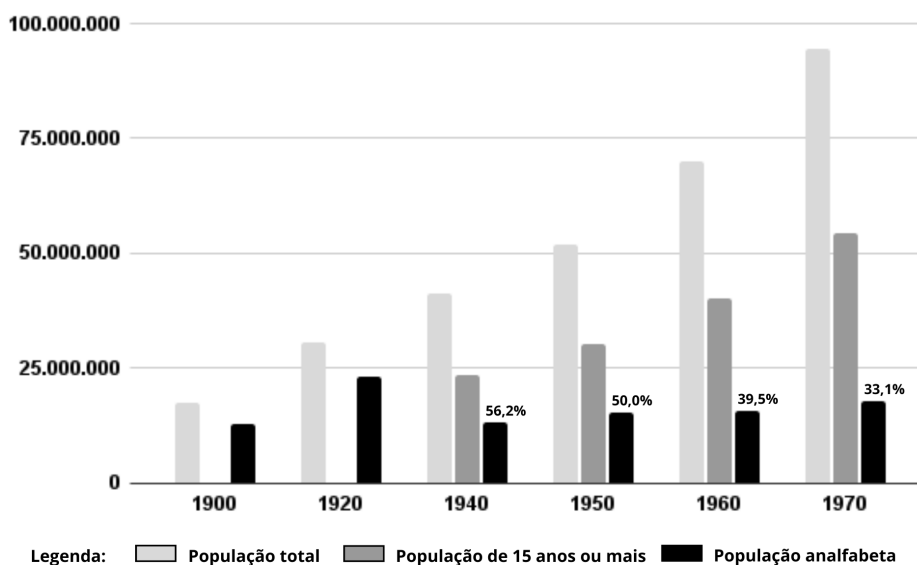
Porém, essas normas não são mantidas por muito tempo, pois logo em seguida, com a instituição da ditadura de Getúlio Vargas (Estado Novo), a Constituição de 1937 desobrigou o Estado de manter a educação pública e institui o ensino público pago (Zotti, 2002, p. 71). Isso pode ser observado a partir dos seguintes dispositivos:

Art 129 - A infância e à juventude, **a que faltarem os recursos necessários à educação em instituições particulares**, é dever da Nação, dos Estados e dos Municípios assegurar, pela fundação de instituições públicas de ensino em todos os seus graus, a possibilidade de receber uma educação adequada às suas faculdades, aptidões e tendências vocacionais. [...]

Art 130 - O ensino primário é obrigatório e gratuito. **A gratuidade, porém, não exclui o dever de solidariedade dos menos para com os mais necessitados; assim, por ocasião da matrícula, será exigida aos que não alegarem, ou notoriamente não puderem alegar escassez de recursos, uma contribuição módica e mensal para a caixa escolar.** (Brasil, 1937). (grifos nossos).

A redação do art. 129 deixa claro que a preferência naquele período era uma educação particular paga pelos próprios recursos dos indivíduos (Brasil, 1937; Vieira, 2007, p. 298), enquanto que a pública, custeada pelo Estado tem um papel subsidiário. Nesse mesmo sentido, a gratuidade do ensino primário que se refere o art. 130 tem caráter parcial, pois prevê pagamento por aqueles que não se declararem sem recursos, firmando a educação pública como uma “educação dos pobres” (Brasil, 1937; Vieira, 2007, p. 298).

Diante disso, cabe analisar a taxa de analfabetismo do período:

Figura 3 - População analfabeta (1900, 1920, 1940, 1950, 1960 e 1970)

Fonte: Produção própria da autora, com base em Razzini (2000, p. 20); Romanelli (1986, p. 62 e 75).

Durante o período de transição entre a República Velha (1891-1930) e a Era Vargas (1930-1945) a população brasileira dobrou de tamanho (Razzini (2000, p. 20; Romanelli, 1986, p. 62), mas o critério usado para definir a taxa de analfabetismo passou a considerar apenas a população acima de 15 anos de idade (Razzini (2000, p. 20; Romanelli, 1986, p. 62).

Dito isso, a taxa de analfabetismo permaneceu muito alta, porém o Estado começou a empregar mais esforços para reduzi-la por meio da ampliação de escolarização (Romanelli, 1986, p. 63-64). Mesmo assim, vale ressaltar que o direito à educação ainda não estava plenamente efetivado, ainda mais por que na época havia muito atraso para início do ensino primário e altos índices de reprovação das pessoas escolarizadas (Romanelli, 1986, p. 65).

Em âmbito legislativo, a educação passou por muitas reformas durante a década de 1940, com a edição de diversas Leis Orgânicas para áreas específicas, como os ensinos secundário, industrial e comercial ainda no Estado Novo, e os ensinos primário, normal (nível secundário) e agrícola após o fim da ditadura de Vargas (Vieira, 2007, p. 299). Além disso, a educação voltou a ser tratada de modo similar ao prescrito na Constituição de 1934 pela Carta de 1946:

Art 166 - A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola.
Deve inspirar-se nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade

humana.

Art 167 - **O ensino dos diferentes ramos será ministrado pelos Poderes Públicos e é livre à iniciativa particular**, respeitadas as leis que o regulem.

Art 168 - A legislação do ensino adotará os seguintes princípios:

I - **o ensino primário é obrigatório** e só será dado na língua nacional;

II - **o ensino primário oficial é gratuito para todos**; o ensino oficial ulterior ao primário sê-lo-á para quantos provarem falta ou insuficiência de recursos; (Brasil, 1946). (grifos nossos).

Novamente a educação é descrita como direito de todos, a Constituição de 1946 expressa liberdade de iniciativa ao invés de preferência ao ensino privado e é retirada a parcialidade do ensino primário gratuito. Porém, observa-se que não é estabelecido pela Constituição um vínculo direto entre o direito à educação e o dever do Estado de fornecê-la (Vieira, 2007, p. 300), pois a indicação de que será ministrada pelos Poderes Públicos não representa garantia desse direito.

Sobre o assunto, Romanelli (1986, p. 160) diz que até 1946 o ensino primário não havia recebido atenção da União, no que se refere ao estabelecimento de diretrizes gerais, pois faziam parte dos sistemas de ensino administrados pelos Estados. Isso apoiava-se na descentralização da educação, porém “a ausência de diretrizes centrais criava uma desorganização completa no sistema, já que cada Estado inovava ou abandonava, de acordo com sua própria política” (Romanelli, 1986, p. 160), o que era nocivo à promoção do direito à educação.

Após a promulgação da Constituição de 1946, o cenário político e legislativo possibilitou maiores discussões acerca de uma reforma geral da educação no país. Como produto disso, ocorreu a edição da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961) e do primeiro Plano Nacional de Educação (1962-1970), cujas metas abordaram sobretudo o aumento das taxas de matrículas e a distribuição de recursos financeiros.

No entanto, após o Golpe Militar de 1964, um novo projeto político-econômico é instaurado, voltado para os interesses do capital internacional e nacional, buscando reestruturar o funcionamento do ensino formal, atendendo a uma visão tecnicista de educação (Zotti, 2002, p. 75-76). Dito isso, a Constituição de 1967 aproveita disposições da anterior, ao passo que abre maior espaço para o desenvolvimento do ensino particular:

Art 168 - **A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola;** assegurada a igualdade de oportunidade, deve inspirar-se no princípio da unidade nacional e nos ideais de liberdade e de solidariedade humana.

§ 1º - **O ensino será ministrado nos diferentes graus pelos Poderes Públicos.**

§ 2º - Respeitadas as disposições legais, **o ensino é livre à Iniciativa particular, a qual merecerá o amparo técnico e financeiro dos Poderes Públicos, inclusive bolsas de estudo.** (Brasil, 1967). (grifos nossos).

Assim como na Constituição de 1946, a educação é descrita como direito de todos e que seria ministrada pelos Poderes Públicos; também não é disposto o dever do Estado de promover esse direito. Já sobre a iniciativa privada, além de manter a liberdade de iniciativa no âmbito da educação, a Constituição de 1967 dispõe sobre o amparo técnico e financeiro por parte do Poder Público a instituições privadas. Com isso, infere-se uma maior aproximação da ideia de privatizar o ensino do que promover melhor oferta e qualidade da educação pública.

Outro ponto importante é a gratuidade:

Art. 168 [...] § 3º [...]

II - o ensino dos sete aos quatorze anos é **obrigatório para todos e gratuito nos estabelecimentos primários oficiais;**

III - o ensino oficial ulterior ao primário será, igualmente, **gratuito para quantos, demonstrando efetivo aproveitamento, provarem falta ou insuficiência de recursos. Sempre que possível, o Poder Público substituirá o regime de gratuidade pelo de concessão de bolsas de estudo, exigido o posterior reembolso no caso de ensino de grau superior;** (Brasil, 1967). (grifos nossos).

O ensino primário, agora indicado como aquele destinado entre sete e quatorze anos de idade, é disposto como obrigatório e gratuito nos estabelecimentos oficiais, assim como a Constituição anterior. Porém, a gratuidade para as etapas posteriores da educação formal fica sujeita ao reembolso por parte do indivíduo na ocasião de seu ingresso no ensino superior.

Sobre o analfabetismo, o Censo de 1980 indicou uma taxa de 25,5% em relação à população acima de 15 anos de idade, o que representou uma redução de mais de 6 pontos percentuais em comparação à 1970 (Ferrari, 1985, p. 36; Romanelli, 1986, p. 62). Porém, Flach (2009, p. 508) aponta que cerca de 80% dos que iniciaram o ensino primário nesse período não conseguiam prosseguir e concluir a educação básica.

Isso representa, entre outros motivos, a desorganização do sistema

educacional da época e a restrição de acesso às etapas de continuidade. Novamente, não há efetividade do direito à educação.

Ao longo da década de 1980, o Brasil passou pela transição do fim da Ditadura Militar para um novo regime democrático, em meio a isso houve uma intensificação a partir de movimentos sociais na luta pelo reconhecimento de direitos sociais. A respeito da educação,

as bandeiras de lutas e propostas dos educadores cobriam um amplo espectro de reivindicações a começar pela exigência de constituição de um sistema nacional de educação orgânico — proposta recorrente desde a década de 1930. Também se firmou a concepção de educação pública é gratuita como direito público subjetivo e dever do Estado concedê-la. Defendia-se a erradicação do analfabetismo e universalização da escola pública visando a formação de um aluno crítico. (Shiroma; Moraes; Evangelista, 2002, p. 47).

Dessa forma, durante a Assembleia Constituinte de 1987 múltiplos aspectos da educação foram debatidos, para que houvesse seu reconhecimento como direito fundamental e quais mecanismos e reformas seriam necessários para sua efetivação. Em resultado disso, a Constituição de 1988 consagrou-se a mais extensa em matéria educacional, firmando-a no rol dos direitos sociais, além de atribuir-lhe a importância de meio para o desenvolvimento pleno da pessoa humana e para o exercício de sua cidadania.

3 A LEGISLAÇÃO BRASILEIRA SOBRE EDUCAÇÃO

A educação está prevista na Constituição Federal de 1988, como um dos direitos sociais apontados no art. 6º, caput, bem como possui a Seção I do Capítulo III da Carta Magna dedicada a si (Brasil, 1988). No âmbito normativo, a educação é abordada na amplitude de seu significado ao não se restringir a instituições formais de ensino. A exemplo disso, o art. 227 da CF/88 (Brasil, 1988) aponta que:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, **à educação**, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (Brasil, 1988). (grifos nossos).

Em consonância, a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da educação nacional (LDB), indica que:

Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

[...]

Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (Brasil, 1996).

Também, o art. 206 da CF/88 aponta que um dos princípios que rege o ensino é o direito à educação concomitante à aprendizagem ao longo da vida (Brasil, 1988). Sendo assim, a concepção de educação alcança seu amplo sentido ao observar o desenvolvimento das capacidades individuais, para além do ensino formal.

Portanto, o direito à educação conferido pela CF/88 percorre a formação pessoal como processo social, familiar e cultural (Brasil, 1988). Seu fim não se limita à utilidade prático-profissional do aprendizado, mas também considera o preparo para o exercício dos direitos e deveres como cidadão (Brasil, 1988).

Não obstante, compreende-se que é por meio da obrigatoriedade da

educação escolar que o Estado cumprirá seu dever de assegurar o direito à educação (Brasil, 1988). Nesse sentido, destaca-se o disposto no art. 208 da CF/88:

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

I - **educação básica obrigatória e gratuita** dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; [...] (Brasil, 1988). (grifos nossos).

Esse dever é conferido a todos os entes federativos, o que demonstra a partir da repartição de competências relacionadas à matéria. De acordo com o art. 23, V da CF/88, ela é comum a todos os entes federativos no que tange proporcionar o acesso à educação (Brasil, 1988). Já quanto a legislar, são competentes concorrentes a União, os Estados e o Distrito Federal (art. 24, IX da CF/88), sendo da competência privada da União legislar sobre as diretrizes e bases da educação (art. 22, XXIV da CF/88) (Brasil, 1988).

Nesse momento, cabe explicar do que se trata essa educação básica. Conforme o art. 21 da LDB, a educação escolar compõe-se da educação básica e do ensino superior (Brasil, 1996). O período da educação básica é extenso, como apontado pelo art. 208, I, da CF em sua oferta regular e obrigatória compreende a duração de 14 anos (dos 4 aos 17 anos de idade do educando) (Brasil, 1988).

Também, a educação básica é subdividida em três etapas: ensino infantil, fundamental e médio (Brasil, 2018). Cada uma delas possui uma faixa etária como foco, matérias próprias, bem como a correlação da aprendizagem das etapas prévias (Brasil, 2018).

Retomando a competência constitucional em educação, no art. 30, VI, da CF/88 é disposto que aos municípios compete a manutenção de programas de educação infantil e de ensino fundamental, por meio de cooperação técnica e financeira com a União e Estados (Brasil, 1988). Isso alinha-se às atribuições conferidas a partir do art. 211 da CF/88:

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

§ 1º A União organizará o sistema federal de ensino e o dos Territórios,

financiará as instituições de ensino públicas federais e exercerá, em matéria educacional, função redistributiva e supletiva, de forma a garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino **mediante assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios;**

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

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

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

A partir dessa repartição de prioridades, a educação básica como um todo pode ser contemplada pela oferta de instituições públicas de ensino nas diferentes esferas de governo (Brasil, 1988). Ao encontro disso, a LDB dispõe sobre o dever de cada ente em relação ao seu sistema de ensino, em especial, como a atuação dos Estados e Municípios podem se correlacionar (Brasil, 1996).

Sobre esse ponto, é possível destacar os seguintes dispositivos da LDB:

Art. 10. Os Estados incumbir-se-ão de:

II - definir, com os Municípios, formas de colaboração na oferta do ensino fundamental, as quais 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;

[...]

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;

[...]

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.

(Brasil, 1996). (grifos nossos).

Tais dispositivos possibilitam compreender que a relação entre Estados e Municípios é fundamental na prestação do ensino público obrigatório (Brasil, 1996). Nesse sentido, vale pontuar que, no caso do Distrito Federal, ele assume as competências Estaduais e Municipais quanto à educação, conforme art.11, parágrafo único, da LDB (Brasil, 1996).

É importante observar que a municipalização da educação é um fenômeno relativamente recente, atrelado à Constituição Federal de 1988. Isso porque a “municipalização” caminha junto à descentralização do sistema educacional, que por sua vez teve mais força no Brasil após a redemocratização no final do século XX.

De acordo com Souza e Faria (2004, p. 926), o tema da descentralização do ensino na legislação brasileira tem sido discutido politicamente desde o Brasil Império. Essa descentralização inicialmente foi realizada em âmbito estadual, pela Constituição Federal de 1934, entretanto apenas na CF/88 foi estabelecido o sistema de ensino em âmbito municipal, implantado a partir do Regime de Colaboração entre os entes federativos (Souza e Faria, 2004, p. 926).

Ainda sobre a responsabilidade dos Municípios, a LDB diz que:

Art. 11. Os Municípios incumbir-se-ão de:

[...]

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.** (Brasil, 1996). (grifos nossos).

Assim, a oferta do ensino público na esfera municipal está grandemente atrelada ao ensino infantil e fundamental, visto que isso é um dever prioritário, não cabendo a oferta de outras etapas de ensino em detrimento das iniciais (Brasil, 1996). Quanto à União, destacam-se as seguintes disposições da LDB:

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;

[...]

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;** (Brasil, 1996). (grifos nossos).

Observa-se que, para além da obrigatoriedade de ensino formal, faz-se necessário estabelecer parâmetros com o objetivo de tornar equânime a qualidade,

equidade e oferta do ensino (Brasil, 1996). Disso extrai-se a importância do Plano Nacional de Educação (PNE) e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). As diretrizes de ambos alcançam toda a educação básica e perseguem a efetivação do direito à educação em amplo sentido.

3.1 A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento que possui caráter normativo e define o conjunto de aprendizagens essenciais que devem ser desenvolvidas por todos os alunos no decorrer das etapas da educação básica (Brasil, 2018). Ela foi elaborada com o intuito de garantir uma educação de qualidade e equitativa em todo o território nacional, promovendo a igualdade de oportunidades e a melhoria da aprendizagem (Brasil, 2018).

Conforme indica a LDB:

Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. (Brasil, 1996).

Assim, o documento contempla a oferta de um padrão que atenda um mínimo de qualidade do ensino, e o respeito à diversidade presente em todo o país (Brasil, 1996). Isso pode ser observado a partir de duas características da BNCC: a garantia da aprendizagem, pela definição de conhecimentos, competências e habilidades essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas da educação básica (Brasil, 2018); e o papel de referência para a elaboração dos currículos das redes de ensino estaduais e municipais, permitindo contextualização e adaptação de conteúdos com base na realidade local (Brasil, 2018).

Essa última característica é fundamental para a construção de uma sociedade mais justa, em respeito à diversidade cultural. Isso porque observa as desigualdades educacionais existentes no Brasil que remontam ao passado colonial, e é esse reconhecimento que baseia a construção de planos educacionais que almejem a equidade no país (Brasil, 2018).

De forma particular, um planejamento com foco na equidade também exige um claro compromisso de reverter a situação de exclusão histórica que marginaliza grupos – como os povos indígenas originários e as populações das comunidades remanescentes de quilombos e demais afrodescendentes – e as pessoas que não puderam estudar ou completar sua escolaridade na idade própria. Igualmente, requer o compromisso com os alunos com deficiência, reconhecendo a necessidade de práticas pedagógicas inclusivas e de diferenciação curricular [...]. (Brasil, 2018).

Dessa forma, a BNCC busca aliar um conjunto de valores padrão em âmbito nacional ao respeito às particularidades de desenvolvimento que possam demandar mais espaço nos currículos (Brasil, 2018). Também, observa o direito à educação escolar que esteja alinhada aos saberes das comunidades tradicionais as quais os estudantes fazem parte (Brasil, 2018).

No que diz respeito ao planejamento geral, a BNCC indica dez competências gerais a serem observadas ao longo de todas as etapas da educação básica (Brasil, 2018). Tais competências pretendem assegurar, como resultado do processo de aprendizagem e desenvolvimento do indivíduo, uma formação humana integral que vise à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. (Brasil, 2018).

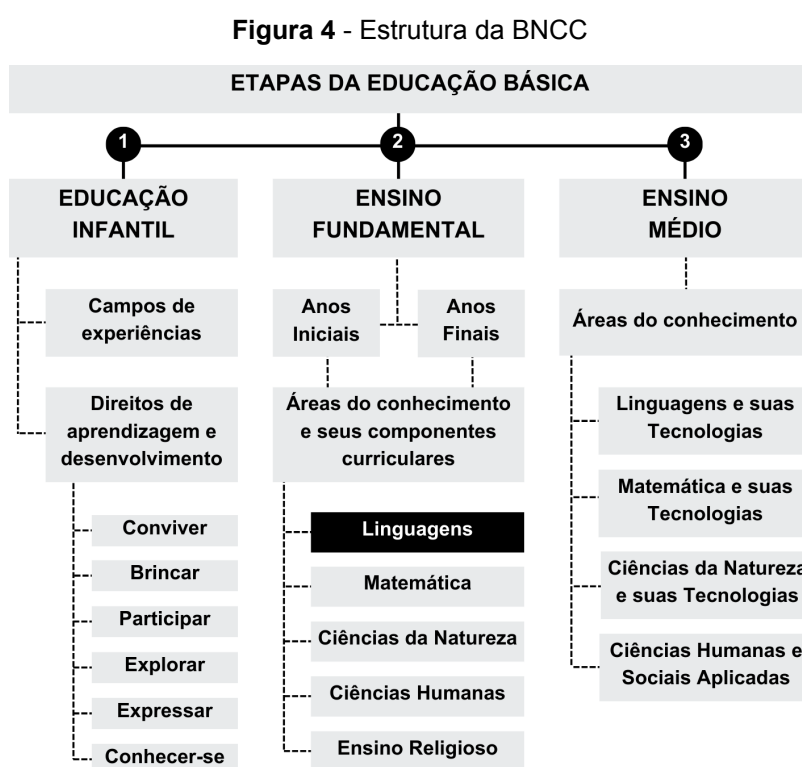
Aqui, cabe apontar que o termo ‘competência’ refere-se à “a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores” (Brasil, 2018), necessários ao desenvolvimento integral do cidadão. Dentre as dez gerais, destacam-se as seguintes:

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar **para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.**
[...]
5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) **para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.**
6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências **que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania** e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, **para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos**, a consciência

socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta. (Brasil, 2018). (grifos nossos).

Essas quatro competências demonstram a amplitude da aprendizagem e do escopo da educação básica, para a vida do cidadão, seus relacionamentos interpessoais e também o bem-estar da coletividade a qual ele está inserido (Brasil, 2018). Dessa forma, a BNCC através de uma educação integral persegue uma sociedade democrática, diversa, consciente dos direitos humanos e com a participação crítica dos cidadãos (Brasil, 2018).

De acordo a BNCC, sua estrutura é a seguinte:



Fonte: Produção própria da autora, com base em Brasil (2018).

A educação infantil é a etapa que inicia o processo de educação formal (Brasil, 2018). Atualmente, a concepção pedagógica acerca dela aproxima-se da ideia de educar e cuidar, desenvolvendo aprendizagens de contexto familiar e escolar que promovam a socialização, a autonomia e a comunicação das crianças (Brasil, 2018). Para isso, seis “direitos de aprendizagem e desenvolvimento” foram estabelecidos na BNCC: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e

conhecer-se (Brasil, 2018).

Cada um deles tem o intuito de assegurar que o ensino das crianças permita que elas “possam desempenhar um papel ativo em ambientes que as convidem a vivenciar desafios e a sentirem-se provocadas a resolvê-los, nas quais possam construir significados sobre si, os outros e o mundo social e natural” (Brasil, 2018). Coisa essa que constrói a base para a autonomia do sujeito e a compreensão dos outros como comunidade.

A segunda etapa da educação básica é o Ensino Fundamental, que é dividido entre Anos Iniciais e Anos Finais, sendo a mais longa das três (Brasil, 2018). Nos primeiros ocorre a consolidação das aprendizagens anteriores e ampliação das práticas de cada conhecimento; já nos últimos são trabalhados assuntos de maior complexidade, retomando e ressignificando ensinamentos prévios (Brasil, 2018).

Dessa forma, as áreas de conhecimento no ensino fundamental são as mesmas para todos os anos: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Ensino Religioso (facultativo) (Brasil, 2018). Para a presente análise, a área de Linguagens será a mais relevante, isso porque dentre suas matérias trabalhadas nos Anos Iniciais está a alfabetização, ou seja o início das crianças nas Linguagens (Brasil, 2018).

Sobre essa questão, a BNCC indica que

o processo de alfabetização deve ser o foco da ação pedagógica. Afinal, aprender a ler e escrever oferece aos estudantes algo novo e surpreendente: amplia suas possibilidades de construir conhecimentos nos diferentes componentes, por sua inserção na cultura letrada, e de participar com maior autonomia e protagonismo na vida social. (Brasil, 2018). (grifos nossos).

Ou seja, a alfabetização procura desenvolver habilidades e competências que transcendem o aprendizado escolar das matérias de Linguagens (Brasil, 2018). Ela permite o enraizamento de saberes úteis para que os indivíduos possam compreender os sentidos produzidos em sociedade.

Nesse sentido, a BNCC aponta alguns campos de atuação para guiar a escolha de componentes curriculares e estratégias de aprendizagem. Para os Anos Iniciais do Fundamental, os campos são: 1) Vida cotidiana; 2) Artístico-literário; 3)

Práticas de estudo e pesquisa; e 4) Vida pública. Já no caso dos Anos Finais: 1) Artístico-literário; 2) Práticas de estudo e pesquisa; 3) Jornalístico-midiático; e 4) Atuação na vida pública (Brasil, 2018).

Essa seleção foi feita na direção de contemplar o máximo de dimensões da linguagem e promover na formação dos estudantes a compreensão, produção e interpretação crítica de textos em sentido amplo (quer dizer, escritos, orais, visuais, hipertextuais, entre outros). Dessa forma, como cidadãos, os indivíduos com acesso à educação formal de qualidade poderão participar ativa e conscientemente da vida coletiva, defesa dos direitos fundamentais e manutenção da democracia.

Ainda sobre a área de Linguagens, cabe pontuar a valorização da diversidade cultural e linguística presente no Brasil. De acordo com a BNCC, “estima que mais de 250 línguas são faladas no país – indígenas, de imigração, de sinais, crioulas e afro-brasileiras, além do português e de suas variedades” (Brasil, 2018). Assim, é necessário inserir essa diversidade nos conteúdos programáticos das escolas.

Em conformidade a isso, o art. 210, §2º CF/88 “[o] ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem” (Brasil, 1988). Também, o art. 1º da Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002 diz que:

Art. 1º É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais - Libras e outros recursos de expressão a ela associados.

Parágrafo único. Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema lingüístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema lingüístico de transmissão de idéias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil. (Brasil, 2002).

Portanto, para cumprir com o objetivo de formar cidadãos aptos à participação consciente e democrática, o ensino das linguagens deve abordar a diversidade cultural-linguística nacional (Brasil, 2018). Aliado a isso, deve promover o reconhecimento, valorização e respeito dela, caminhando em direção à inclusão social e proteção a grupos socialmente marginalizados.

3.2 O PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (2014-2024)

Outro documento normativo importante para a efetivação do direito à educação é o Plano Nacional de Educação (PNE). Atualmente, o Plano em vigor é o referente à Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, com prazo de vigência de 10 anos (Brasil, 2014). Apesar do prazo original ter sido ultrapassado, através da Lei nº 14.934, de 25 de julho de 2024, a vigência do PNE 2014-2024 foi prorrogada até 31 de dezembro de 2025, portanto, para o presente trabalho é pertinente sua análise.

Sobre a estrutura do documento, o PNE estabelece 10 diretrizes gerais, 20 metas e 254 estratégias com o objetivo maior de desenvolvimento da educação no país (Brasil, 2014). Ele foi elaborado pelo Governo Federal em colaboração com Estados, Municípios, entidades educacionais e a sociedade civil. Quanto ao conteúdo, o PNE aborda diversos aspectos da educação básica, como a expansão da oferta e melhoria da educação infantil, a universalização do ensino fundamental e médio, a valorização dos profissionais da educação, a ampliação do acesso ao ensino superior, entre outros (Brasil, 2014).

Todo o documento é guiado pelas diretrizes gerais constantes do art. 2º da Lei nº 13.005/2014:

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. (Brasil, 2014). (grifos nossos).

Observa-se que, assim como a BNCC, o PNE procura a formação integral dos

indivíduos (Brasil, 2014, 2018). Em especial, o art. 2º, I, da Lei nº 13.005/2014 indica especificamente o analfabetismo como um problema a ser erradicado (Brasil, 2014). Essa questão versa justamente sobre a concretização de uma sociedade letrada, ou seja, com indivíduos capacitados para compreender de modo crítico as linguagens que os cercam.

Diante disso, é possível compreender que o caminho para a inserção no mundo do trabalho, o exercício da cidadania, o respeito aos direitos humanos e valorização da diversidade passa pelo letramento. Juntamente, o devido processo de alfabetização das crianças torna-se fundamental para essa formação nos primeiros anos de vida e como prevenção ao analfabetismo na fase adulta.

Outro ponto relevante do PNE é a forma de execução das metas. Conforme indica o art. 8º, caput, da Lei nº 13.005/2014, os sistemas de ensino dos entes federativos devem elaborar ou adaptar, se preexistentes, planos de educação próprios de acordo com o estabelecido pelo PNE (Brasil, 2014). Também, esses sistemas de ensino devem criar mecanismos de acompanhamento local da execução do PNE (Brasil, 2014).

Para esses planos de educação locais a Lei nº 13.005/2014 indica a necessidade de estratégias que:

Art. 8º [...] §1º [...]

I - assegurem a articulação das políticas educacionais com as demais políticas sociais, particularmente as culturais;

II - considerem as necessidades específicas das populações do campo e das comunidades indígenas e quilombolas, asseguradas a equidade educacional e a diversidade cultural;

III - garantam o atendimento das necessidades específicas na educação especial, assegurado o sistema educacional inclusivo em todos os níveis, etapas e modalidades;

IV - promovam a articulação interfederativa na implementação das políticas educacionais. (Brasil, 2014). (grifos nossos).

Esses dispositivos, em especial o art. 8º, II, denotam a valorização da realidade e particularidades locais durante o processo de elaboração de cada plano (Brasil, 2014). Nesse sentido, o art. 6º, §4º da Lei nº 13.005/2014 indica que:

Art. 6º [...] § 4º Haverá regime de colaboração específico para a implementação de modalidades de educação escolar que necessitem considerar territórios étnico-educacionais e a utilização de estratégias que

levem em conta as identidades e especificidades socioculturais e linguísticas de cada comunidade envolvida, assegurada a consulta prévia e informada a essa comunidade. (Brasil, 2014).

Esse entendimento compreende a visão de que a efetiva inserção social do indivíduo depende do nível de seu conhecimento acerca do meio em que vive (Brasil, 2014). Assim, a socialização nas escolas também cumpre um papel de reafirmação de identidades locais e a preservação da cultura e tradição dos povos.

Dando continuidade à análise do PNE, suas 20 metas são voltadas para a universalização e ampliação da oferta de educação formal, melhoria de sua qualidade, elevação da escolaridade média do país, valorização dos professores, efetivação de uma gestão democrática da educação e ampliação do investimento na educação pública (Brasil, 2014). Cada uma delas é acompanhada das estratégias que apontam mais detalhes do planejamento para sua efetivação.

Dentre as metas citadas a nº 7 se destaca, pois ela visa fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, a partir da melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem (Brasil, 2014). A própria meta indica como parâmetro para avaliar essa melhoria a elevação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) (Brasil, 2014).

De acordo com o Ministério da Educação (MEC), o Ideb é calculado com base nos dados do Censo Escolar e do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) (Brasil, 2024b). Por sua vez, eles observam os dados de aprovação escolar e as médias de desempenho em português e matemática correspondentes à etapa da educação básica na qual o estudante está matriculado (Brasil, 2024b).

O MEC indica que:

A combinação entre fluxo e aprendizagem tem o mérito de equilibrar as duas dimensões: se um sistema de ensino reter seus alunos para obter resultados de melhor qualidade no Saeb, o fator fluxo será alterado, indicando a necessidade de melhoria do sistema. Se, ao contrário, o sistema apressar a aprovação do aluno sem qualidade, o resultado das avaliações indicará igualmente a necessidade de melhoria do sistema. (Brasil, 2024b).

Sendo assim, a melhora da qualidade da educação básica está intimamente ligada a fomentar técnicas e instrumentos que aprimorem o ensino e aprendizagem

individual dos estudantes (Brasil, 2024b). A meta nº 7 possui ao todo 36 estratégias, que indicam diversas ações e “submetas” que caminham juntas para a execução geral da meta (Brasil, 2014).

Quanto às estratégias, elas abordam diversos assuntos específicos que se correlacionam com a meta. Algumas contemplam mais de um assunto, mas de forma geral podem ser agrupadas da seguinte forma: avaliação, implantação e acompanhamento de índices e parâmetros; ampliação do acesso às escolas e diminuição da evasão escolar; melhorias na organização técnica e estrutural das escolas; atenção à segurança e saúde dos estudantes; estabelecimento de uma educação inclusiva, equânime e em prol da preservação cultural; formação contínua de professores; e a difusão de melhores instrumentos pedagógicos (Brasil, 2014).

Consideramos que para a efetiva melhora da qualidade da educação básica, tais instrumentos pedagógicos citados são fundamentais, isso porque a utilização de ferramentas multifuncionais nas escolas permite o melhoramento em conjunto de todas as etapas da educação básica. Mas não só isso, também possibilitam ao espaço escolar efetivar o direito à educação em amplo sentido, tendo em vista a socialização familiar, comunitária e o mundo do trabalho.

A primeira estratégia da meta nº 7 que diz respeito a isso é a 7.12:

7.12) incentivar o desenvolvimento, selecionar, certificar e divulgar tecnologias educacionais para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio e **incentivar práticas pedagógicas inovadoras** que assegurem a melhoria do fluxo escolar e a aprendizagem, assegurada a diversidade de métodos e propostas pedagógicas, com preferência para softwares livres e recursos educacionais abertos, bem como o acompanhamento dos resultados nos sistemas de ensino em que forem aplicadas; (Brasil, 2014). (grifos nossos).

Associada a ela, a estratégia nº 7.15 pretende universalizar o acesso à internet e aumentar a proporção de computadores por estudantes, “promovendo a utilização pedagógica das tecnologias da informação e da comunicação” (Brasil, 2014). O mencionado incentivo ao desenvolvimento e inovação no contexto de tecnologias educacionais busca manter atuais as práticas pedagógicas realizadas na dinâmica escolar. Isso serve para cultivar o interesse e curiosidade dos estudantes, mas também contribui na construção de uma sociedade digital conscientizada.

De acordo com Vilela *et al.* (2023, p. 5) o mundo atual é impactado por uma nova forma de distribuição do saber e do aprender, devido à interconexão de pessoas em rede. Esses novos canais de comunicação virtual apresentam aspectos positivos e negativos para a sociedade, Melão (2011, p. 93) diz que

Se o analfabetismo funciona ainda como obstáculo à prossecução de objetivos que estão na base do sucesso da sociedade em rede, também a exposição permanente e excessiva às múltiplas informações a que hoje temos acesso na era digital pode ter consequências negativas. (Melão, 2011, p. 93).

Dessa forma, o convívio social e o exercício responsável da cidadania nas plataformas digitais demandam o uso adequado e instruído a respeitar os direitos humanos e valorizar a diversidade e inclusão (Melão, 2011, p. 93). Por sua vez, a educação formal não pode ser eximida desse dever, o que torna as escolas atores importantes no desenvolvimento dessa aprendizagem.

Por fim, a estratégia 7.20 reforça as duas mencionadas anteriormente e traz outra ferramenta multifuncional:

7.20) prover equipamentos e recursos tecnológicos digitais para a utilização pedagógica no ambiente escolar a todas as escolas públicas da educação básica, **criando, inclusive, mecanismos para implementação das condições necessárias para a universalização das bibliotecas nas instituições educacionais, com acesso a redes digitais de computadores, inclusive a internet;** (Brasil, 2014). (grifos nossos).

Consideramos a estratégia 7.20 como o núcleo da meta nº 7, isso porque ela indica, para além das tecnologias digitais, a universalização das bibliotecas escolares como caminho para a melhoria na qualidade da educação básica (Brasil, 2014). Essa ferramenta multifuncional pode ser utilizada de diversas formas, em qualquer etapa da educação e por qualquer área do conhecimento.

A biblioteca escolar possui, para a educação, o potencial de atividade-meio e atividade-fim (Durban Roca, 2012 apud Paiva; Duarte, 2016, p. 100-101). Isso porque, como “meio”, ela reforça sua dimensão educacional como recurso e agente pedagógico interdisciplinar, e como “fim”, sua dimensão física é considerada como contribuinte de uma estrutura organizada e estável no cenário presencial do

aprendizado (Durban Roca, 2012 apud Paiva; Duarte, 2016, p. 100-101).

Em outras palavras, elas facilitam diversas coisas, por exemplo: permitem aos professores a diversificação de materiais didáticos; fornecem aos estudantes um acervo de obras e utensílios para exercitar e expandir seus conhecimentos; e, de modo mais abrangente, são ambientes propícios para a concentração e estudo, e (em paralelo) para interação entre os estudantes e compartilhamento de saberes.

Ao auxiliar de forma ampla e diversificada, a biblioteca escolar contribui significativamente para a qualidade e a equidade na educação, pois permite a todos os estudantes do estabelecimento oportunidade para o desenvolvimento de suas competências e habilidades. Portanto, ela é um elemento essencial para a melhora da qualidade da educação.

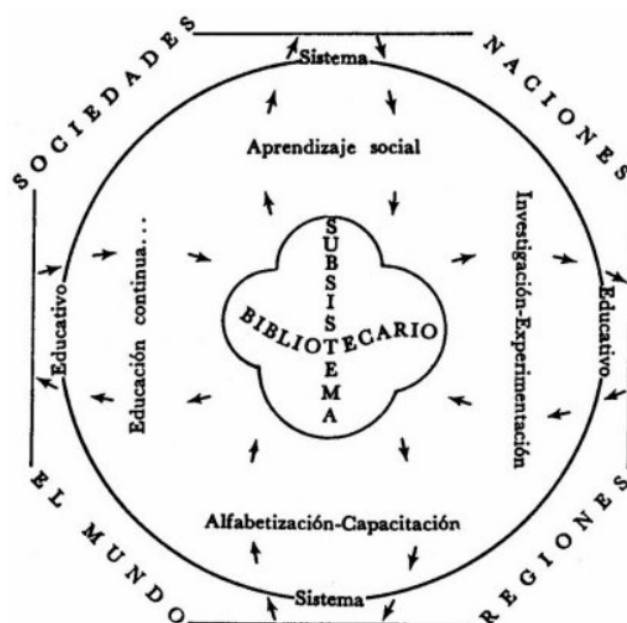
4 BIBLIOTECA ESCOLAR

Como indicado previamente, consideramos a biblioteca escolar um elemento essencial no processo de melhoria da qualidade geral da educação. Importa dizer que o termo “escolar” não se refere apenas ao estabelecimento de sua localização, mas sim a um tipo específico de biblioteca. De acordo com Araújo e Vila (2019, p. 3), as tipologias dizem respeito à adaptação da biblioteca para atender necessidades específicas de grupos na sociedade. Nesse sentido, a biblioteca escolar é aquela que é planejada e estruturada a fim de atender à comunidade escolar (estudantes e professores) do estabelecimento de ensino que a integra.

Enciso (2000, p. 13) diz que o marco teórico mais próximo ao estudo da biblioteca é a educação, isso porque para que esta alcance os objetivos almejados, necessita do apoio funcional da biblioteca. Ainda, a autora aponta que os aspectos de instrução e aprendizagem da educação transmitem a bagagem de conhecimentos da humanidade que as bibliotecas guardam e preservam (Enciso, 2000, p. 13). Dessa forma o apoio prestado pelas bibliotecas ocorre, entre outras formas, através do depósito, preservação, conservação de arquivos documentais e difusão do conhecimento constante deles (Enciso, 2000, p. 14).

A partir do exposto, Enciso apresenta o seguinte esquema:

Figura 5 - A relação do subsistema bibliotecário e outros



Fonte: Enciso (2000, p. 14).

O esquema desenhado aponta a relação que o sistema bibliotecário estabelece com a educação em amplo sentido. Isso pois indica que além da “alfabetização-capacitação” (como representante da instrução básica da leitura e escrita), as bibliotecas relacionam-se à investigação e experimentação científica, à educação contínua e à aprendizagem social (Enciso, 2000, p. 14).

Sob uma perspectiva um pouco diferente, Irwin defende que

[a] função da biblioteca não é espalhar conhecimento, mas é o desenvolvimento da personalidade humana... Em tudo que tem a ver com livros e leitura, uma observação se destaca de todas as outras: é a singularidade da mente humana que fornece o motivo para escrever e também para ler. (Irwin, 1978 apud Mueller, 1984, p. 22). (grifos nossos).

Trazendo, então, para o contexto educacional, a biblioteca escolar cumpre seu objetivo ao fornecer materiais para contribuir na transmissão de conhecimentos e ao mesmo tempo possibilitar aos estudantes o desenvolvimento pessoal, de forma individual e coletiva. Daí extrai-se o potencial de atividade-meio e atividade-fim que as bibliotecas escolares possuem.

Junto a isso, Paiva e Duarte afirmam que

Quando a individualização dos percursos escolares aparece nos discursos sobre educação do século XXI, [...] a biblioteca escolar sobressai-se ainda mais, apresentando-se como espaço escolar capaz de atender aos alunos em seus interesses, em suas necessidades e em seus desejos pessoais, inclusive, e sobretudo, aqueles que não estão previstos nos currículos. (Paiva; Duarte, 2016, p. 101).

Logo, a biblioteca escolar pode auxiliar no exercício individual de aprendizagem contínua dos estudantes, visto que permite o aprimoramento das suas habilidades a partir dos seus próprios interesses (Paiva; Duarte, 2016, p. 101). Também, um acervo diverso de materiais possibilita a própria diversificação de conhecimentos com novas descobertas.

A partir disso, compreendemos que a leitura representa muito mais do que uma técnica para a alfabetização. Ela é fundamental para a formação do indivíduo,

como sujeito independente, capaz de entender sua realidade, pois a leitura não se desatrela do mundo do leitor. Nesse sentido, Freire afirma que:

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto. (Freire, 1989, p. 9).

Dessa forma, a prática contínua da leitura, associada ao exercício de reflexão crítica das informações recebidas, permite uma melhor interpretação da sociedade e os mecanismos que a envolvem (Freire, 1989, p. 9). Isso tudo contribui para a formação cidadã do indivíduo, tornando-o consciente das questões político-sociais que o cercam e apto à participação democrática.

Ante o exposto, a multifuncionalidade da biblioteca escolar ultrapassa a concretização da meta nº 7 do PNE 2014-2024, facilitando outras metas também. Por exemplo, o aumento da taxa de alfabetização nos Anos Iniciais, pretendida pela meta nº 5; e o apoio ao atendimento especializado que garanta um sistema educacional inclusivo aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou superdotação, a que se propõe a meta nº 4 (Brasil, 2014).

O reconhecimento da importância das bibliotecas escolares não se resume às produções teóricas no âmbito da educação. Isso é evidenciado pela instituição da Lei nº 12.244, de 24 de maio de 2010, com o escopo de universalização das bibliotecas nas instituições de ensino do Brasil. Essa lei foi alterada recentemente pela Lei nº 14.837, de 8 de abril de 2024, que inseriu diversos novos dispositivos, cuja análise é pertinente para compreender o aprofundamento da relação entre as bibliotecas escolares e o direito à educação.

4.1 BIBLIOTECA ESCOLAR E A LEI Nº 12.244, DE 24 DE MAIO DE 2010

A Lei nº 12.244, de 24 de maio de 2010 dispõe que todas as instituições de ensino, públicas e privadas deverão ter sua biblioteca (Brasil, 2010). Além disso, traz a definição de biblioteca escolar que adota e o prazo para a universalização pretendida (Brasil, 2010).

Em sua redação original, a Lei nº 12.244/2010 indica que “Art. 2º [...] considera-se biblioteca escolar a coleção de livros, materiais videográficos e documentos registrados em qualquer suporte destinados a consulta, pesquisa, estudo ou leitura” (Brasil, 2010). Já a nova redação dada pela Lei nº 14.837/2024 dispõe que “Art. 2º Para os fins desta Lei, considera-se biblioteca escolar o equipamento cultural obrigatório e necessário ao desenvolvimento do processo educativo” (Brasil, 2010). Comparando esses dispositivos, observa-se uma ampliação do entendimento acerca da biblioteca escolar.

Outrora resumida à “coleção” de materiais de apoio às atividades escolares, tornou-se, por definição, “equipamento” obrigatório e necessário ao desenvolvimento do processo educativo (Brasil, 2010). Essa nova redação reveste de maior importância para a educação a biblioteca escolar, reconhecendo também a amplitude de sua função ao denominá-la “equipamento cultural” (Brasil, 2010).

Anda no art. 2º, a Lei nº 14.837/2024 também estabeleceu objetivos para essas bibliotecas, da seguinte forma:

Art. 2º Para os fins desta Lei, considera-se biblioteca escolar o equipamento cultural obrigatório e necessário ao desenvolvimento do processo educativo, cujos objetivos são:

- I - disponibilizar e democratizar a informação ao conhecimento e às novas tecnologias, em seus diversos suportes;
- II - promover as habilidades, as competências e as atitudes que contribuam para a garantia dos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos e alunas, em especial no campo da leitura e da escrita;
- III - constituir-se como espaço de recursos educativos indissociavelmente integrado ao processo de ensino-aprendizagem;
- IV - apresentar-se como espaço de estudo, de encontro e de lazer, destinado a servir de suporte para a comunidade em suas necessidades e anseios. (Brasil, 2010).

Esses objetivos traçados, em concordância com o que Durban Roca (2012 apud Paiva; Duarte, 2016, p. 100-101), claramente relacionam-se à biblioteca e seus potenciais de atividade-meio e atividade-fim no processo educativo. Assim, o papel da biblioteca no contexto escolar se estabelece como auxiliar educacional e espaço de convivência e aprendizagem com especial atenção ao desenvolvimento das habilidades de escrita e leitura.

Também, o art. 2º, IV, indica o suporte aos “anseios” da comunidade escolar, o que pode ser interpretado como a observância do exercício individual dos estudantes na própria educação. De acordo com Freire (2013, p. 24), “A educação

[...] implica uma busca realizada por um sujeito que é o homem. O homem deve ser o sujeito de sua própria educação. Não pode ser o objeto dela. Por isso, ninguém educa ninguém”, ou seja, para o desenvolvimento da educação em amplo sentido, é necessário que o indivíduo possa exercer sua auto-aprendizagem.

Mas o autor complementa esse pensamento, ao afirmar que

Sem dúvida, ninguém pode buscar na exclusividade, individualmente. Esta busca solitária poderia traduzir-se em um ter mais, que é uma forma de ser menos. Esta busca deve ser feita com outros seres que também procuram ser mais e em comunhão com outras consciências, caso contrário se faria de umas consciências objetos de outras. Seria “coisificar” as consciências. [...] O homem não é uma ilha. É comunicação. Logo, há uma estreita relação entre comunhão e busca. (Freire, 2013, p. 24).

Assim, a integração dos estudantes a um ambiente coletivo como a biblioteca e a permanência deles na comunidade escolar apoia a conciliação entre essa busca individual e coletiva para sua plenitude (Freire, 2013, p. 24). Em outras palavras, podemos compreender essa plenitude do ser como a possibilidade de ser plenamente capaz de afirmar sua identidade, como sujeito individual e coletivo, e pleitear seus direitos fundamentais como cidadão numa sociedade livre, justa, equânime e democrática.

Outro dispositivo que demonstra atribuição de maior importância às bibliotecas escolares é o art. 2º-A da Lei nº 12.244/2010. Ele não possui correspondente na redação original, sendo inteiramente novo, incluído pela Lei nº 14.837/2024 (Brasil, 2010). O que o artigo determina é a criação do Sistema Nacional de Bibliotecas Escolares (SNBE), que busca auxiliar o processo de universalização e promover a melhoria geral dos sistemas de ensino em todas as esferas (Brasil, 2010).

O SNBE ainda está em processo de implantação, visto que se trata de uma adição muito recente à Lei nº 12.244/2010. Porém, cabe analisar algumas das funções atribuídas a ele. Além de reforçar o novo conceito de biblioteca escolar, o SNBE tem o objetivo de:

Art. 2º-A [...] III - definir a obrigatoriedade de um acervo mínimo de livros e de materiais de ensino nas bibliotecas escolares, com base no número de alunos efetivamente matriculados em cada unidade escolar e **nas**

especificidades da realidade local;

[...]

X - estabelecer parâmetros mínimos funcionais para a instalação física das bibliotecas no âmbito das escolas, **em atenção ao princípio da acessibilidade, a fim de que se constituam espaços inclusivos.** (Brasil, 2010). (grifos nossos).

É imprescindível para a formação do sujeito individual e coletivo o conhecimento de sua localidade; do mesmo modo, para atender todos os estudantes é imperiosa a atenção à acessibilidade nas bibliotecas, em sua estrutura e acervo de materiais. Nesse sentido, o art. 2º-A, III e X, demonstram a preocupação em estabelecer critérios mínimos que atendam a diversidade regional e cultural de onde o estabelecimento de ensino se situa e as instalações físicas acessíveis (Brasil, 2010). Assim, as bibliotecas escolares poderão atuar de forma democrática e inclusiva para com toda a comunidade escolar.

Por fim, o art. 2º-A, VI traz também como função do SNBE a integração de todas as bibliotecas escolares com a internet, bem como o cadastramento digital dessas bibliotecas (Brasil, 2010). Isso poderá ampliar de forma significativa o acervo de materiais entre as escolas do país inteiro, bem como facilitar, numa rede própria de educação, a troca de experiências entre as comunidades escolares.

Apesar de vislumbrar um incrível cenário para a educação, a realidade parece ainda distante da concretização dessas disposições. Sobre o assunto, Silva e Medeiros pontuam que:

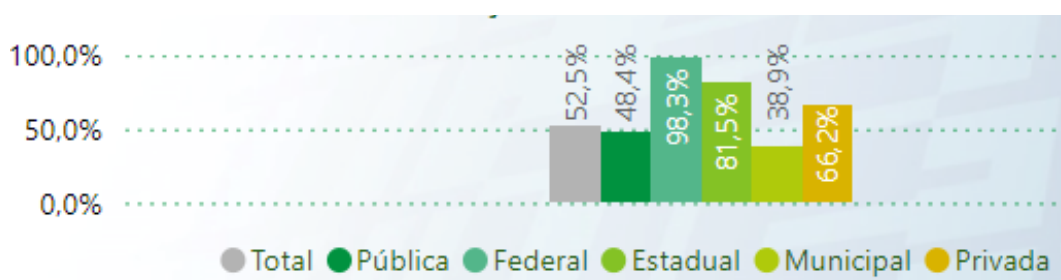
Na teoria, o SNBE é um sistema completo [...]. Entretanto, é necessário pontuar que a realidade das bibliotecas escolares brasileiras carece de profissionais para sua gestão e de instrumentos de tecnologia que seriam necessários para o cadastro da biblioteca no SNBE, como computadores com acesso à internet. (Silva; Medeiros, 2024, p. 11).

Porém não só isso é um dificultador, pois a própria existência da biblioteca em todas as escolas ainda não foi efetivada. O prazo inicial dado pela Lei nº 12.244/2010, art. 3º era o ano de 2020 (Brasil, 2010). Com a nova redação da Lei nº 14.837/2024, esse prazo foi prorrogado para o fim da vigência do PNE 2014-2024 (Brasil, 2010), mas os dados demonstram que existe uma disparidade muito grande entre o cenário atual e o objetivo final de universalização.

4.2 BIBLIOTECA ESCOLAR NO BRASIL EM DADOS - PERSPECTIVA CRÍTICA

Em fevereiro de 2024, o MEC divulgou os dados do Censo Escolar de 2023. Foram registradas 178.476 escolas da educação básica, das quais 136.921 são da rede pública (Brasil, 2024a). Entre outras informações reunidas pela pesquisa, está a presença das bibliotecas escolares ou salas de leitura nas escolas do país:

Figura 6 - Percentual de escolas por rede de ensino com biblioteca ou sala de leitura



Fonte: Censo Escolar 2023 (Brasil, 2024a).

A parcela do total de escolas que possui o mencionado equipamento foi pouco mais da metade (52,5%) considerando todas as redes de ensino, porém se forem consideradas apenas escolas públicas a taxa cai para menos da metade (48,4%) (Brasil, 2024a). Além disso, a taxa por Estado apresenta disparidades enormes:

Figura 7 - Presença de escolas da rede pública com biblioteca ou sala de leitura por Estado.

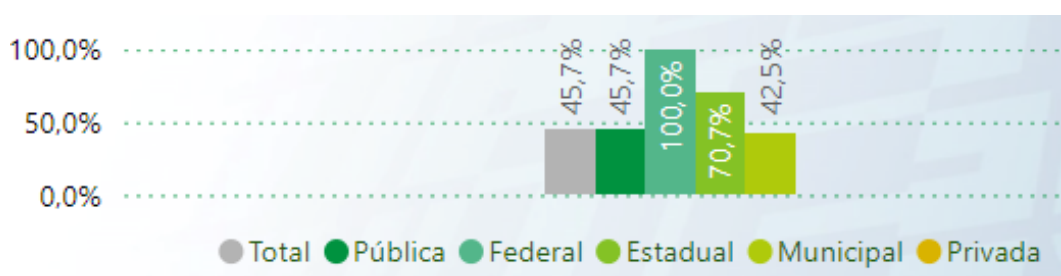


Fonte: Censo Escolar 2023 (Brasil, 2024a).

O mapa da Figura 7 traz com uma escala de cores as diferenças de percentual da existência de bibliotecas ou salas de leitura entre os Estados, sendo o tom de vermelho mais escuro o mais próximo de 0% e o tom de verde mais escuro mais próximo de 100% (Brasil, 2024a). O que apresenta a maior taxa é o Rio Grande do Sul (72%), já a menor é do Acre (19%) (Brasil, 2024a). Também, o mapa permite visualizar que as menores taxas estão concentradas no Norte e Nordeste e, com destaque positivo, a taxa do Distrito Federal maior do que qualquer Estado (89,6%) (Brasil, 2024a).

Outro recorte importante é a taxa específica das escolas que ofertam os Anos Iniciais do ensino fundamental:

Figura 8 - Percentual de escolas públicas que ofertam os Anos Iniciais do ensino fundamental com biblioteca ou sala de leitura



Fonte: Censo Escolar 2023 (Brasil, 2024a).

Como apontado anteriormente, a BNCC prevê o processo de alfabetização nos Anos Iniciais (Brasil, 2018), assim torna-se imperiosa a instalação de bibliotecas nos estabelecimentos que oferecem essa etapa da educação básica. Entretanto, como observado na Figura 8, a taxa está abaixo da média para todas as etapas (Brasil, 2024a), o que pode resultar em um avanço da alfabetização mais lento do que o planejado para a concretização do PNE 2014-2024 (Brasil, 2014).

No caso do percentual por Estado, o mapa também se modifica:

Figura 9 - Presença de escolas da rede pública que ofertam os Anos Iniciais do ensino fundamental com biblioteca ou sala de leitura por Estado.



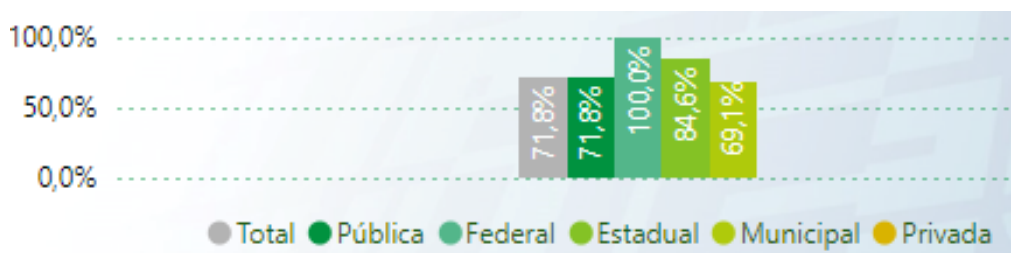
Fonte: Censo Escolar 2023 (Brasil, 2024a).

A partir da Figura 9, primeiramente, observamos que os Estados das regiões Sul, Sudeste e Centro-Oeste apresentam tons mais escuros de verde, indicando maior taxa do suas médias para todas as etapas (Brasil, 2024a). Porém, isso revela uma maior desigualdade em relação às taxas do Norte e Nordeste.

De acordo com esse mapa, a maior taxa é também do Rio Grande do Sul (83%) enquanto a menor continua sendo do Acre (12,8%). Com esses novos pontos percentuais observa-se o aumento de aproximadamente 17 pontos percentuais na disparidade entre eles (Brasil, 2024a).

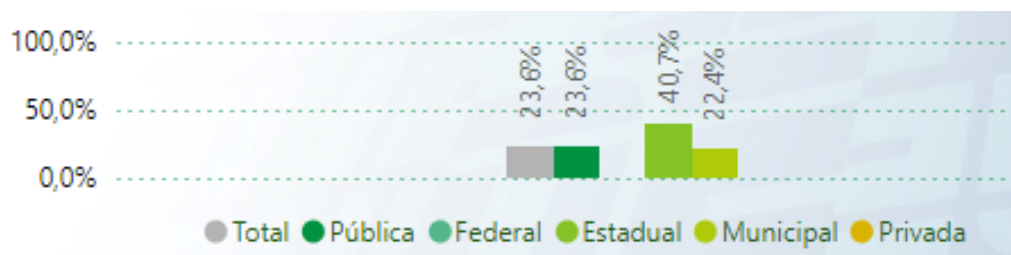
Dentro do recorte de ensino analisado, cabe também observar a diferença entre as taxas a partir da localização das escolas:

Figura 10 - Percentual de escolas públicas que ofertam os Anos Iniciais do ensino fundamental com biblioteca ou sala de leitura - localização urbana.



Fonte: Censo Escolar 2023 (Brasil, 2024a).

Figura 11 - Percentual de escolas públicas que ofertam os Anos Iniciais do ensino fundamental com biblioteca ou sala de leitura - localização rural.

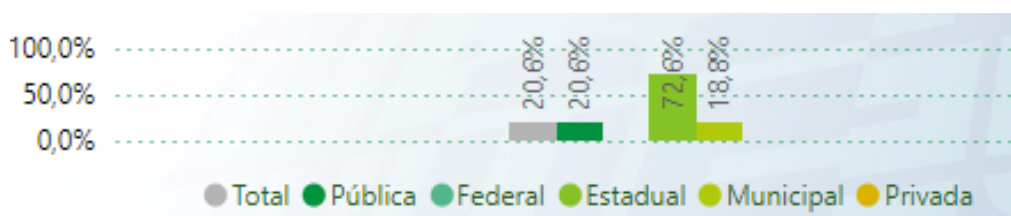


Fonte: Censo Escolar 2023 (Brasil, 2024a).

A Figura 10 apresenta as taxas de presença de bibliotecas em escolas públicas que ofertam os Anos Iniciais do ensino fundamental localizadas em áreas urbanas, enquanto que a Figura 11 indica as taxas da área rural (Brasil, 2024a). É latente a disparidade entre os dois gráficos, aproximadamente 48 pontos percentuais de diferença entre as médias da rede pública de forma geral (Brasil, 2024a). Isso implica na necessidade de maior atenção por parte do Poder Público às escolas rurais para a implantação de bibliotecas nos próximos anos.

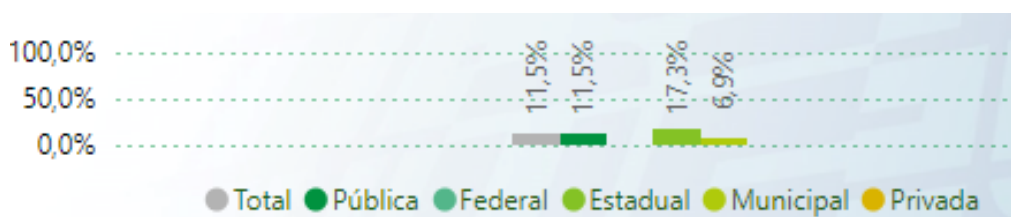
Aliado a isso, cabe também analisar os seguintes dados:

Figura 12 - Percentual de escolas públicas que ofertam os Anos Iniciais do ensino fundamental com biblioteca ou sala de leitura - comunidades quilombolas.



Fonte: Censo Escolar 2023 (Brasil, 2024a).

Figura 13 - Percentual de escolas públicas que ofertam os Anos Iniciais do ensino fundamental com biblioteca ou sala de leitura - escolas indígenas.



Fonte: Censo Escolar 2023 (Brasil, 2024a).

De acordo com Álvarez (2005, p. 173 apud Cabral; Pereira, 2018, p. 29) “o

Brasil, na condição de país que tem o privilégio de deter uma diversidade natural e cultural riquíssima, considera também fundamental a questão da proteção dos conhecimentos tradicionais [...]”; aliado a isso, Souza afirma:

entendemos ser equivocado pensar em educação desconectada das características de cada território, de cada vilarejo, de cada povoado, comunidade quilombola e indígena, rural, assentamentos e isso porque uma educação que não traduz a língua local, a cultura, não serviria para educar os sujeitos deste/daquele lugar. Não serviria para representá-los, orientá-los. (Souza, 2021, p. 6).

Dessa forma, para efetivar o direito à educação em amplo sentido é imprescindível considerar e valorizar os saberes e práticas culturais das comunidades tradicionais (Souza, 2021, p. 6). Os estudantes de todas as etapas da educação básica precisam ter, dentro do sistema educacional, materiais e um ambiente que proporcionem a eles uma aprendizagem que valorize suas raízes históricas, culturais e territoriais (Silva; Souza; Melo, 2021, p. 51).

Nesse sentido, Silva, Souza e Melo afirmam que:

Fortalecer a identidade sociocultural via educação é um direito básico para a formação pessoal e coletiva em um contexto histórico onde o acesso à educação e a perpetuação da cultura dos povos Quilombolas esteve negada durante séculos e ainda hoje não é oferecida em sua plenitude. (Silva; Souza; Melo, 2021, p. 51).

Como visto anteriormente, a adaptação de currículos com base nas realidades locais está prevista na BNCC (Brasil, 2018). Isso é importante para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que resgatam os valores e saberes locais, bem como para a continuidade deles.

O PNE 2014-2024 também entende a importância disso, o que fica demonstrado a partir da seguinte disposição:

7.26) consolidar a educação escolar no campo de populações tradicionais, de populações itinerantes e de comunidades indígenas e quilombolas, **respeitando a articulação entre os ambientes escolares e comunitários e garantindo: o desenvolvimento sustentável e preservação da identidade cultural**; a participação da comunidade na definição do modelo de organização pedagógica e de gestão das instituições, **consideradas as práticas socioculturais e as formas particulares de organização do tempo**; a oferta bilíngue na educação infantil e nos anos iniciais do ensino

fundamental, em língua materna das comunidades indígenas e em língua portuguesa; **a reestruturação e a aquisição de equipamentos**; a oferta de programa para a formação inicial e continuada de profissionais da educação; e o atendimento em educação especial;

7.27) desenvolver currículos e propostas pedagógicas específicas para educação escolar para as escolas do campo e para as comunidades indígenas e quilombolas, incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades e **considerando o fortalecimento das práticas socioculturais e da língua materna de cada comunidade indígena, produzindo e disponibilizando materiais didáticos específicos**, inclusive para os (as) alunos (as) com deficiência; (Brasil, 2014). (grifos nossos).

As estratégias 7.26 e 7.27, que também visam a concretização da meta nº 7, indicam a necessidade de considerar as práticas socioculturais das comunidades tradicionais no processo de definição da gestão educacional e dos métodos pedagógicos a serem adotados nas escolas (Brasil, 2014). Mas além disso, essas estratégias apontam também que deve ser garantida “a reestruturação e a aquisição de equipamentos” e a produção e disponibilização de “materiais didáticos específicos” (Brasil, 2014), essas duas disposições estão diretamente relacionadas às bibliotecas escolares.

Devido ao potencial de atividade-fim e atividade-meio, as bibliotecas escolares podem tanto armazenar e disponibilizar os materiais didáticos necessários à preservação cultural no ambiente escolar quanto dar espaço às práticas socioculturais das comunidades. No contexto de aprendizagem coletiva, integrada a uma comunidade, as bibliotecas escolares constituem-se como espaços de mediação e difusão cultural e de saberes (Santos Neto; Bortolin, 2021, p. 71), imprescindíveis para a formação do sujeito individual e coletivo. Isso porque contribuem para aprimorar a leitura de mundo dos estudantes (Santos Neto; Bortolin, 2021, p. 73) e assim formá-los como cidadãos críticos e conscientes de sua realidade e da pluralidade cultural existente na sociedade.

Diante do exposto, a falta de bibliotecas nas escolas em territórios de comunidades tradicionais, evidenciada pelas Figuras 12 e 13 (Brasil, 2024a), mostra-se um grave obstáculo para a efetivação do direito à educação. Em comparação com a média das escolas públicas que ofertam os Anos Iniciais do ensino fundamental, localizada na Figura 6, ambas as taxas de escolas em comunidades quilombolas e escolas indígenas estão mais de 25 pontos percentuais

abaixo (Brasil, 2024a). Isso contribui na manutenção das desigualdades que historicamente afetam esses grupos.

Dessa forma, cumpre ao Estado investir na expansão da rede de bibliotecas escolares, com especial atenção para as escolas em territórios de comunidades quilombolas e povos indígenas. Ainda, essa expansão deve ser acompanhada do desenvolvimento consciente da diversidade cultural e dos conhecimentos tradicionais de cada comunidade para estabelecer nas bibliotecas escolares um espaço de proteção e cultivo da história, cultura e tradição intergeracional.

5 CONCLUSÃO

Diante do exposto ao longo desse trabalho, concluímos que as bibliotecas escolares são essenciais para a efetivação do direito à educação em amplo sentido. Os elementos que compõem esse equipamento cultural fazem dele um instrumento multifuncional promotor da educação formal, ao atuar como atividade-meio para o desenvolvimento das atividades pedagógicas e atividade-fim por constituir-se espaço de aprendizagem.

Juntamente a isso, as bibliotecas escolares promovem o exercício de autoaprendizagem dos estudantes, numa busca individual e coletiva dos sujeitos, pela afirmação de suas identidades. O que também contribui na formação como cidadãos capacitados para o exercício ativo de sua cidadania numa sociedade democrática e plural.

Observamos que esses elementos analisados conjuntamente atendem aos diversos aspectos educacionais que precisam ser atendidos para ser atingida a efetivação do direito à educação. Observamos também que a noção de direito à educação no Brasil foi muito expandida no último século, do germe da ideia de instrução básica de leitura e escrita ao dever do Estado em assegurar educação que forme a pessoa humana.

É com vistas nisso que as bibliotecas escolares cumprem um papel essencial para auxiliar a educação formal, contribuindo para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita; aprimoramento da leitura em sentido amplo; e, conjuntamente, formar o cidadão. Ressalta-se que o uso desse equipamento como espaço de mediação cultural e guardião no espaço escolar de saberes é fundamental para a efetivação do direito à educação das comunidades tradicionais.

Por fim, concluímos também que, a despeito da Lei nº 12.244/2010, a universalização das bibliotecas escolares demanda ainda muito trabalho por parte do Estado. Os dados levantados revelam uma taxa média nacional abaixo de 50% para a rede pública escolar. Além disso, graves disparidades no acesso às bibliotecas pela localidade (entre estados e entre as localizações urbana ou rural). Todas essas coisas contribuem para a manutenção das desigualdades regionais e a

invisibilização de comunidades tradicionais, cujo direito à educação, sobretudo a formação conforme seus próprios saberes, historicamente foi ignorado.

Nesse sentido, o SNBE, caso concretizado, poderá acelerar o processo de universalização e construir uma rede nacional de apoio entre as comunidades escolares. Esses e outros aspectos poderão ser analisados em futuros trabalhos que dialoguem com os campos da Biblioteconomia, Educação e Direito.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Emily Lima Galdino de; VILA, Monise Danielly Pessoa. A biblioteca e suas tipologias. In: CONGESP - CONGRESSO DE GESTÃO PÚBLICA DO RIO GRANDE DO NORTE, 13, 2019, Natal. **Anais eletrônicos** [...]. Natal, 2019. Disponível em: <https://congesp.rn.gov.br/anais/v-13/27.pdf>. Acesso em: 09 set. 2024.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. 12. ed. São Paulo: Brasiliense, 1984.

BRASIL. Constituição (1824). **Constituição Política do Imperio do Brazil (de 25 de março de 1824)**. Rio de Janeiro, [1824]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm. Acesso em: 06 set. 2024.

BRASIL. Constituição (1891). **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil (de 24 de fevereiro de 1891)**. Rio de Janeiro, [1891]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao91.htm. Acesso em: 06 set. 2024.

BRASIL. Constituição (1934). **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil (de 16 de julho de 1934)**. Rio de Janeiro, [1934]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm. Acesso em: 06 set. 2024.

BRASIL. Constituição (1937). **Constituição dos Estados Unidos do Brasil, de 10 de novembro de 1937**. Rio de Janeiro, [1937]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm. Acesso em: 06 set. 2024.

BRASIL. Constituição (1946). **Constituição dos Estados Unidos do Brasil (de 18 de setembro de 1946)**. Rio de Janeiro, [1946]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao46.htm. Acesso em: 06 set. 2024.

BRASIL. Constituição (1967). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1967**. Brasília, DF, [1967]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao67.htm. Acesso em: 06 set. 2024.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF, [1988]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 27 mar. 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar**. 2024a. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/inep-data/estatisticas-censo-escolar>. Acesso em: 10 set. 2024.

BRASIL. Lei de 15 de outubro de 1827. Manda criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império. Rio de Janeiro, [1827] Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/LIM..-15-10-1827.htm. Acesso em: 18 set. 2024.

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [2002]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm. Acesso em: 20 jun. 2024.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [2014]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 25 fev. 2024.

BRASIL. Lei nº 14.934, de 25 de julho de 2024. Prorroga, até 31 de dezembro de 2025, a vigência do Plano Nacional de Educação, aprovado por meio da Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Brasília, DF: Presidência da República, [2014]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/lei/L14934.htm. Acesso em: 19 ago. 2024.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, [1996]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 25 fev. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 25 fev. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

(Ideb). 2024b. Disponível em:

<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb>. Acesso em: 11 ago. 2024.

BARROSO, Luiz Roberto. A efetividade das normas constitucionais revisitada.

Revista de Direito Administrativo, Rio de Janeiro, v. 197, p. 30-60, jul./set. 1994.

Disponível em: <https://periodicos.fgv.br/rda/article/view/46330/46902>. Acesso em: 19 set. 2024.

BUNZEN, Clecio. A fabricação da disciplina escolar português. **Revista Diálogo**

Educacional, Curitiba, v. 11, n. 34, p. 885-911, set./dez. 2011. Disponível em:

<http://educa.fcc.org.br/pdf/de/v11n34/v11n34a14.pdf>. Acesso em: 24 jun. 2024.

CABRAL, Ada Miriam; PEREIRA, Rodrigo. Políticas públicas para a biblioteca escolar e o fortalecimento da identidade regional brasileira: as contribuições do PNBE. **Biblioteca Escolar em Revista**, Ribeirão Preto, v. 6, n. 1, p. 18-42, 2018.

Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/berev/article/view/130399/147684>. Acesso em: 12 set. 2024.

ENCISO, Berta. **La Biblioteca**: bibliossistemática e información. [em formato HTML].

Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, 2000.

FERRARI, Alceu Ravello. Analfabetismo no Brasil: tendência secular e avanços recentes resultados preliminares. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 52, p. 35-49, fev. 2007. Disponível em:

<https://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/642.pdf>. Acesso em: 19 set. 2024.

FLACH, Simone de Fátima. O direito à educação e sua relação com a ampliação da escolaridade obrigatória no Brasil. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em

Educação, Rio de Janeiro, v. 17, n. 64, p. 495-520, jul./set. 2009. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ensaio/a/8GHfHbcbMfSt6HbSs8H6vNN/#>. Acesso em: 31 ago. 2023.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 23. ed. São Paulo: Autores Associados; Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança** [recurso eletrônico]. 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

JAEGER, Werner Wilhelm. **Paidéia: a formação do homem grego**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

MELÃO, Dulce Helena M. R. Da página ao(s) ecrã(s): tecnologia, educação e cidadania digital no século XXI. *Educação, Formação & Tecnologias, Caparica*. v. 4, n. 2, p. 89-107, nov. 2011. Disponível em: <https://eft.educom.pt/index.php/eft/article/view/118>. Acesso em: 19 ago. 2024.

MENDES, Vitor Hugo. Giro decolonial e educação no contexto latino-americano. **Aula**, Salamanca, v. 28, p. 41–53. Disponível em: <https://doi.org/10.14201/aula2022284153>. Acesso em: 16 set. 2024.

MUELLER, Susana Pinheiro Machado. Bibliotecas e sociedade: evolução da interpretação de função e papéis da biblioteca. **Revista da Escola de Biblioteconomia da UFMG**, Belo Horizonte, v. 13, n. 1, p. 7-54, mar. 1984. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/reb/article/view/36462/28527>. Acesso em: 09 set. 2024.

ONU. Assembleia Geral das Nações Unidas. Declaração Universal dos Direitos Humanos. 1948. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 28 set. 2024.

PAIVA, Marília de Abreu Martins de; DUARTE, Adriana Bogliolo Sirihal. Biblioteca Escolar: o que é. **Educação em Foco**, Belo Horizonte, ano 19, n. 29, p. 87-106 set/dez. 2016.

RAZZINI, Márcia de Paula Gregório. O espelho da nação: a Antologia Nacional e o ensino de português e de literatura (1838-1971). Tese (Doutorado em em Letras na Área de Teoria Literária) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, p. 442. 2000.

RIBEIRO, Maria Luísa Santos. **História da educação brasileira: a organização escolar**. 12. ed. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1992.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil (1930/1973)**. 8.ed. Petrópolis: Vozes, 1986.

SANTOS NETO, João Arlindo dos; BORTOLIN, Sueli. Biblioteca escolar e a mediação cultural para os saberes. *In*: SILVA, Eduardo Valadares da et. al. (org.). **Bonitezas da biblioteca escolar**: um guia para boas práticas. Belo Horizonte: KMA, 2021.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. **Política educacional**. 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SILVA, Elenilda; SOUZA, Greyssy Kelly; MELO, Tiara. Educação quilombola: caminhos para resistência étnica e sociocultural no Brasil. *In*: SOUZA, Greyssy Kelly Araujo de. (org.). **Práticas comunitárias educacionais brasileiras e suas territorialidades**. 1. ed. Brasília: Flacso, 2021.

SILVA, Livia Sousa; MEDEIROS, Adriana Francisca de. Principais regimentos e leis da biblioteca escolar: Brasil e Amazonas. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 19, p. 1-14, 2024. Disponível em:
<https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/22835/209209218962>. Acesso em: 11 set. 2024.

SOUZA, Donaldo Bello de; FARIA, Lia Ciomar Macedo de. Reforma do estado, descentralização e municipalização do ensino no Brasil: a gestão política dos sistemas públicos de ensino pós-LDB 9.394/96. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 45, p. 925-944, out./dez. 2004.

SOUZA, Greyssy Kelly Araujo de. Apresentação: educação e práticas comunitárias. *In*: SOUZA, Greyssy Kelly Araujo de. (org.). **Práticas comunitárias educacionais brasileiras e suas territorialidades**. 1. ed. Brasília: Flacso, 2021.

VIEIRA, Sofia Lerche. A educação nas constituições brasileiras: texto e contexto. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 88, n. 219, p. 291-309, maio/ago. 2007. Disponível em:
<http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-2010-1/3SF/VIEIRA,SofiaEducacaonasconstituicoes,2007.pdf>. Acesso em: 13 jun. 2024.

VILELA, Márcia Alves Medeiros *et al.* Sociedade digital e cidadania: a importância da conscientização do uso seguro das tecnologias digitais na educação. **Revista Amor Mundi**, Santo Ângelo, v. 4, n. 9, p. 3-11, 2023. Disponível em:
<https://journal.editorametrics.com.br/index.php/amormundi/article/view/335/262>. Acesso em: 19 ago. 2024.

ZOTTI, Solange. Sociedade, educação e currículo no Brasil: dos jesuítas aos anos 80. **Quaestio: Revista de estudos de educação**, v. 4, n. 2, p. 65-81, nov. 2002. Disponível em: <https://periodicos.uniso.br/quaestio/article/view/1384/1367>. Acesso em: 03 set. 2024.