

doi.org/10.33362/juridico.v14i2.3927

Desigualdades estruturais e pedagógicas e o comprometimento ao Direito Fundamental à Educação Básica no estado do Rio Grande do Sul (2020-2025): reflexões interdisciplinares

Structural and pedagogical inequalities and the commitment to the Fundamental Right to Basic Education in the state of Rio Grande do Sul (2020-2025): interdisciplinary reflections

Thaís Janaina Wenczenovicz ¹

Ricardo Luiz Pasini ²

Recebido em: 07/10/2025

Aceito em: 17/12/2025

RESUMO: Este estudo investiga o cenário da educação no estado do Rio Grande do Sul, com base no levantamento realizado pelo CEPERS Sindicato, que abrangeu 400 respostas de 264 escolas em 122 municípios e nos dados do Observatório da Educação no Rio Grande do Sul – 2024. A pesquisa revela um panorama preocupante, caracterizado por desigualdades estruturais e pedagógicas que comprometem o direito fundamental à educação. As escolas enfrentam desafios significativos, incluindo carência de recursos humanos, infraestrutura precária e dificuldades para garantir condições adequadas de ensino. O artigo analisa o direito fundamental à educação, e com base em dados oficiais examina essas informações sob a ótica da colonialidade do poder e do saber, utilizando as Epistemologias do Sul. A análise busca evidenciar como as desigualdades estruturais, historicamente enraizadas, perpetuam a subalternização de certos grupos e comprometem o acesso e permanência na educação. Os resultados do estudo demonstram a fragilidade do sistema educacional no Rio Grande do Sul,

¹Catedrática na Universidade de Salamanca, Centro de Ciências Jurídicas, Espanha (Cátedra CAPES). Docente adjunta/pesquisador sênior na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul/UERGS. Pesquisadora PQq Produtividade/FAPERGS/Faixa 2. Professora Titular no Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Direito/UNOESC. Professora no Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas/Universidade Federal da Fronteira Sul. Membro do Comitê *Internacional Global Alliance on Media and Gender* (GAMAG) - UNESCO. Membro da Rede de Pesquisa DECLEN *Decolonizing and Comparing Legal Experiences Network*. Membro da Rede Brasileira de Educação em Direitos Humanos no Rio Grande do Sul. Consultora ad hoc para avaliação de projetos em pesquisa e inovação da Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Estado de Santa Catarina/FAPESC. Membro do Conselho Estadual dos Povos Indígenas (CEPI/Rio Grande do Sul). Membro sócia-titular da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC). Membro da Red de Constitucionalismo Crítico de América Latina. Possui 74 Livros publicados/organizados ou edições nos idiomas espanhol, inglês, polonês e português, acrescido de 120 Capítulos de Livros publicados em idiomas espanhol, inglês e português. É autora de artigos científicos publicados em Revistas Especializadas nacionais e internacionais nos idiomas: alemão, espanhol, inglês, polonês e português. E-mail: t.wencze@terra.com.br Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9405-39952>

² Mestre pelo Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas, Universidade Federal da Fronteira Sul, Campus de Erechim, Rio Grande do Sul. Membro da Rede Brasileira de Educação em Direitos Humanos no Rio Grande do Sul. E-mail: ricardolui_direito@hotmail.com Orcid:<https://orcid.org/0000-0003-4594-6767>

onde o direito fundamental social à educação, previsto constitucionalmente, não é plenamente garantido.

Palavras-chave: Colonialidade do poder e do saber. Direito Fundamental à Educação. Desigualdades Educacionais. Escolas Públicas.

ABSTRACT: This study investigates the educational landscape in the state of Rio Grande do Sul, based on a survey conducted by CEPERS Sindicato. The survey gathered 400 responses from 264 schools in 122 municipalities and utilized data from the 2024 Rio Grande do Sul Education Observatory. The research reveals a troubling scenario marked by structural and pedagogical inequalities that compromise the fundamental right to education. Schools face significant challenges, including a lack of human resources, precarious infrastructure, and difficulties in ensuring adequate teaching conditions. Based on official data, this article analyzes the fundamental right to education through the lens of the coloniality of power and knowledge, using the Epistemologies of the South. The analysis aims to show how historically rooted structural inequalities perpetuate the subordination of certain groups and compromise their access to and permanence in education. The study's results demonstrate the fragility of the educational system in Rio Grande do Sul, where the constitutional and fundamental social right to education is not fully guaranteed.

Keywords: Coloniality of power and knowledge; fundamental right to education; educational inequalities; public schools.

INTRODUÇÃO

A educação, como direito fundamental social garantido pelo texto da Constituição Federal de 1988, traz em sua história a responsabilidade e o desafio de ser base para a construção de sociedades justas e igualitárias. No cenário nacional, os desafios para a concretização da função social da educação tem-se demonstrado persistentes e muitas vezes com imposição de barreiras intransponíveis, seja por falta de ações afirmativas, seja por ausência de financiamento ou pela negação na oferta de vagas, como lembrou a ministra do Supremo Tribunal Federal Carmem Lúcia (2020) ao provocar uma reflexão sobre sermos uma sociedade justa:

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

Desta realidade nacional, não se diferencia o sistema educacional do estado do Rio Grande do Sul que vem marcado por desigualdades estruturais e pedagógicas que

comprometem o acesso universal e permanência a um ensino de qualidade. O presente estudo investiga as desigualdades estruturais e pedagógicas na educação do Estado e como elas comprometem o direito fundamental à educação básica.

Localizado na região sul do Brasil, o Estado teve colonização predominantemente italiana e alemã. No ano de 2024 o Estado demonstrou crescimento econômico notável, em que pese as enchentes que devastaram muitas cidades gaúchas, houve aumento do PIB que atingiu 4,9%, superando a média nacional de 3,4 (2025). No âmbito educacional, os dados do IDEB de 2023 revelam um desempenho misto, com o Estado alcançando 5,8 nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (ligeiramente abaixo da média nacional de 6,1), 4,7 nos Anos Finais (inferior à média de 5,0) e 3,9 no Ensino Médio (abaixo da média de 4,3), indicando desafios persistentes na educação básica em comparação com o panorama nacional.

Este estudo utiliza-se como fonte de investigação uma pesquisa realizada pelo CEPERS Sindicato³, que coletou dados de 264 escolas em 122 municípios, e com informações apresentadas pelo Observatório da Educação Pública do Estado do Rio Grande do Sul/2024 e outras bases de dados oficiais. A pesquisa realizada pelo CEPERS Sindicato expõe desafios significativos enfrentados pelas instituições de ensino, que vão da carência de recursos humanos, infraestrutura precária e a dificuldade em garantir condições adequadas de ensino.

Os dados preliminares do "Radar sobre a Realidade das Escolas da Rede Estadual do Rio Grande do Sul 2025", divulgados pelo CPERS, revelam uma realidade que preocupa educadores e deveria pré-ocupar os gestores. A pesquisa aponta inúmeras fragilidades estruturais e pedagógicas, a exemplo da ausência de 751 profissionais essenciais, incluindo professores, funcionários e especialistas para a plena efetivação do Direito Fundamental Social à Educação. Insta destacar, a carência de docentes em disciplinas como Matemática, Educação Física, Artes e Língua Portuguesa. Essa falta de recursos humanos impacta diretamente a qualidade do ensino oferecido aos estudantes da rede estadual, comprometendo o direito fundamental à educação.

³ O CPERS-Sindicato, ou Centro dos Professores do Estado do Rio Grande do Sul, é um sindicato que representa mais de 80 mil professores(as), funcionários(as) de escola e especialistas da rede estadual de ensino do Rio Grande do Sul. Fundado em 21 de abril de 1945, sua história é marcada pela luta pela valorização profissional, defesa da educação pública de qualidade e da democracia. O CPERS luta pela garantia de uma educação pública, gratuita, laica e de qualidade para todos. Esse e outros motivos impulsionam a instituição a realizar pesquisas in loco sobre a condição estrutural e pedagógicas nas escolas e situação da atuação docente. Não raro alguns dos dados apresentados ao coletivo de trabalhadores em educação e a sociedade geral não é revelado pelos órgãos estatais/ Estado.

Para além da falta de profissionais, o levantamento do CPERS expõe problemas de infraestrutura nas escolas estaduais. 188 participantes da pesquisa relataram desafios estruturais, como rede elétrica comprometida, telhados danificados, infiltrações e problemas hidráulicos. A incapacidade da rede elétrica de suportar equipamentos eletrônicos e a existência de obras inacabadas agravam ainda mais a situação, criando um ambiente inadequado para o ensino e a aprendizagem.

As ondas de calor no início do ano de 2025 e as enchentes recentes expuseram ainda mais a situação das escolas estaduais do Rio Grande do Sul. O CEPERS acionou o Poder Judiciário para adiar o início das aulas de 2025 devido à falta de estruturas adequadas para altas temperaturas, como ventiladores e ar-condicionado. A pesquisa também revelou que a falta de água em muitas escolas compromete a higiene e a saúde dos alunos. Além disso, o levantamento destacou que 15 das 39 escolas atingidas pelas enchentes de maio de 2024 ainda estão com obras inacabadas, evidenciando a fragilidade da infraestrutura escolar frente a eventos climáticos extremos.

A análise proposta neste estudo busca analisar por meio da trajetória histórica e social desigualdades educacionais e sociais que impactam a efetividade do Direito Fundamental Social à Educação no Estado do Rio Grande do Sul. Ao examinar o direito fundamental à educação à luz dos dados da pesquisa do CEPERS e de outras importantes bases de dados, o artigo lança mão das epistemologias do sul e da perspectiva da colonialidade do poder e do saber para entender os contextos da educação na contemporaneidade. Longe de discutir somente a gênese educacional/pedagógica, o objetivo do presente estudo é verificar, se o que está estabelecido na Constituição Federal de 1988, referente ao direito fundamental social à educação enquanto norma maior a orientar a organização da federação, está sendo cumprida.

Os resultados iniciais indicam um cenário preocupante de fragilidade no sistema educacional, onde o direito fundamental à educação, garantido pela constituição, não é assegurado integralmente. As escolas do estado enfrentam desafios consideráveis, como a falta de recursos humanos, infraestrutura inadequada e dificuldades para assegurar condições de ensino apropriadas.

Ao adotar essa abordagem crítica torna-se possível demonstrar como as estruturas de poder e conhecimento, historicamente construídas, contribuem para a subalternização de

certos grupos e para a manutenção de um sistema educacional que não garante a igualdade de oportunidades.

O estudo divide-se em três partes. Primeiramente, propõe uma reflexão sobre a influência exercida pela colonialidade do poder e do saber nas estruturas sociais e que aumentam as desigualdades educacionais. No decorrer da segunda parte, realizamos uma breve análise sobre os conceitos de direitos humanos e direitos fundamentais, para em seguida, utilizando-se de a teoria proposta pelas Epistemologias do Sul apresentar os resultados do estudo, buscando demonstrar como a morosidade e o não investimento na educação, compromete a efetividade dos direitos fundamentais pelo Estado.

A Colonialidade do Poder e do Saber e as Desigualdades na Educação

O processo de ocupação e povoamento da América, incluindo o Brasil, foi alicerçado em um ideário colonialista que instaurou a classificação racial. Fundamentada nas disparidades fenotípicas entre colonizadores e colonizados, essa classificação engendrou novas identidades sociais no continente americano, a saber, indígenas, negros e mestiços (Quijano, 2005). Nesse contexto, os colonizadores empregaram as características físicas e culturais dos povos originários e africanos escravizados, distintas das suas, como justificativa para considerá-los inferiores, racializando-os e subalternizando-os.

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

A violência que marcou a chegada dos europeus em terras americanas perpetuou-se ao longo dos mais de 500 anos de história do Brasil, manifestando-se no extermínio de inúmeros povos originários e no apagamento de suas línguas, culturas e religiões (Rodrigues, 1993). Milhões de africanos foram submetidos à escravidão, privados de seus direitos à família, ao nome, à liberdade, à dignidade, à propriedade e, em muitos casos, à própria vida. Indígenas e negros foram racializados e submetidos à servidão e à escravidão, com a chancela de leis e instituições como o Estado e a Igreja. Embora o projeto colonial incluísse a "conversão dos gentios pela ação missionária da Igreja, apoiada pelo Estado", conforme apontado por Mattos (2011, p. 47), os interesses preponderantes eram de natureza econômica.

O sistema colonialista gerou lucros substanciais para as metrópoles, com Portugal, Brasil e África integrando um comércio triangular baseado no escravismo mercantil, cuja produção era destinada ao mercado europeu. A exploração da mão de obra africana no Brasil resultou em vastos lucros, que, no entanto, eram canalizados para a metrópole. Os países colonizados permaneceram atrelados política, econômica e culturalmente às metrópoles. Contudo, mesmo após a conquista formal da independência, as colônias carregaram as marcas e consequências do colonialismo.

A colonialidade do poder, termo criado por Anibal Quijano e utilizado pelo grupo Modernidade/Colonialidade, segundo Balestrin (2013, p. 100) “exprime uma constatação simples, isto é, de que as relações de colonialidade nas esferas econômica e política não findaram com a destruição do colonialismo”. Ou seja, a colonialidade persiste em diversas formas na sociedade contemporânea, especialmente nos discursos, ações e fazeres do cotidiano, mesmo após a superação do colonialismo.

A explicação de Ramón Grosfoguel, vai ao encontro do dialogado no parágrafo anterior, ao afirmar a existência e a “continuidade das formas coloniais de dominação após o fim das administrações coloniais, produzidas pelas culturas coloniais e pelas estruturas do sistema-mundo capitalista moderno/colonial” (Grosfoguel, 2008, p.126). O autor explica ainda, que,

A expressão “colonialidade do poder” designa um processo fundamental de estruturação do sistema-mundo moderno/colonial, que articula os lugares periféricos da divisão internacional do trabalho com a hierarquia étnico-racial global e com a inscrição de migrantes do Terceiro Mundo na hierarquia étnico-racial das cidades metropolitanas globais. Os Estados-nação periféricos e os povos não-europeus vivem hoje sob o regime da “colonialidade global” imposto pelos Estados Unidos, através do Fundo Monetário Internacional, do Banco Mundial, do Pentágono e da OTAN. As zonas periféricas mantêm-se numa situação colonial, ainda que já não estejam sujeitas a uma administração colonial.

A dominação colonial influenciou as identidades sociais, criando classificações raciais que definiam a divisão do trabalho. Índios foram associados à servidão, negros à escravidão e europeus ao trabalho assalariado, ligando o trabalho não pago às 'raças' dominadas e o trabalho assalariado aos brancos (Quijano, 2005).

A perspectiva decolonial, baseada em Dussel (2000) e Quijano (2005), busca refutar a colonialidade e promover a emancipação contra a opressão. Esse movimento latino-

americano contrapõe a hegemonia eurocêntrica, que mantém a supremacia europeia através da classificação racial e hierarquização dos povos na Ásia, África e América Latina. Quijano (2005) defende a pluralidade de conhecimento e a decolonialidade do ser, do saber e do poder.

Na perspectiva trazida pela Colonialidade do Poder e do Saber ainda na atualidade, em que pese não vivermos o período colonial, persistem os padrões de poder e produção de conhecimentos criados pelo colonialismo e que operam nas estruturas sociais, nos contextos políticos e econômicos e de forma muito presente nas estruturas educacionais que norteiam o fazer curricular no Brasil.

Na construção do currículo inexiste neutralidade. O mesmo ganha forma como produto do seu tempo e contexto traduzindo as concepções de mundo e sociedade e assim reflete visões interessadas e particulares. Para Mello e Ribeiro (2020), ele está intrinsecamente ligado a formas específicas de organização social e educacional. Desse modo, o currículo atua como um artefato social e cultural capaz de moldar identidades, significados, representações e modos de ver o mundo. Quando da elaboração curricular se apresentam,

[...] fatores lógicos, epistemológicos, intelectuais, determinantes sociais menos 'nobres' e menos 'formais', tais como interesses, rituais, conflitos simbólicos, culturais, necessidades de legitimação e controle, propósitos de dominação dirigidos por fatores ligados à classe, gênero e raça (GOODSON, 2008, p. 8).

A construção do currículo para além do olhar eurocêntrico, é uma das mais importantes ferramentas no processo de decolonização educacional. Quando da manutenção da matriz europeia na produção do conhecimento, continuaremos aprisionados ao dominante que impõe suas vontades, suas lógicas, seus saberes e os coloca a serviço de seus interesses que objetivam tornar a educação uma linha de produção que atenda ao mercado econômico sem se preocupar com a emancipação dos indivíduos, com a valorização dos saberes, fazeres e culturas a que eles pertencem.

Lançando luz as dinâmicas ocultas do poder na educação, Bourdieu (1997, p. 204) cria o conceito de violência simbólica para explicar como certas formas de imposição cultural e social se estabelecem de maneira arbitrária e, muitas vezes, imperceptível:

[...] considera como violência simbólica toda coerção que só se institui por intermédio da adesão que o dominado acorda ao dominante (portanto à dominação)

quando, para pensar e se pensar ou para pensar sua relação com ele, dispõe apenas de instrumentos de conhecimento que têm em comum com o dominante e que faz com que essa relação pareça natural.

Em Bourdieu e Passeron (1982) nos deparamos com o argumento de que é um equívoco considerar o sistema de ensino como totalmente independente ou, inversamente, meramente um reflexo direto das estruturas econômicas e sociais. Para os autores, sua autonomia relativa permite que a educação cumpra funções sociais externas, como a reprodução das desigualdades, sob a aparência de neutralidade e independência, o que a torna ainda mais eficaz em suas operações.

Nesta estrutura de dominação eurocêntrica, a Colonialidade do Poder e do Saber faz referência aos padrões persistentes de conhecimento que foram estabelecidos durante a vigência do período colonial e que até os dias atuais opera em diversas estruturas e, de forma muito significativa, nas educacionais contemporâneas. Em que pese os países terem obtido a independência política, as engrenagens coloniais continuam impondo e reproduzindo seus padrões hierárquicos e desiguais.

Precisamos refletir e atentar-se que, muito distante de ser resquício histórico, essa matriz de poder dita as regras de organização do mundo contemporâneo, impondo um eurocentrismo como lente universal de ser e conhecer. Na educação, isso se revela nas estruturas curriculares que silenciam saberes, histórias, vivências e epistemologias não-europeias, subalternizando importantes heranças culturais dos povos originários e afrodescendentes.

Assim, decolonizar se refere ao processo de pensar com os sujeitos e não sobre os sujeitos subalternizados. Conforme apontado por Paulo Freire,

[a]quela [pedagogia do oprimido] que tem de ser forjada com ele e não para ele, enquanto homens ou povos, na luta incessante pela recuperação de sua humanidade. Pedagogia que faça da opressão e de suas causas objeto da reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por sua libertação, em que esta pedagogia se fará e refará (FREIRE, 2006, p. 34).

Se a construção curricular partisse desta premissa, não vivenciariamos o apagamento dos saberes e dos conhecimentos dos povos originários e a educação escolar se tornaria um espaço de ruptura dos processos coloniais que ela mesmo reproduz e que impacta não

somente na esfera das identidades, mas sim, na negação de direitos já consagrados pela Constituição Federal de 1988.

Quando ocorre a institucionalização de um modelo educacional nascido e criado sob a égide colonial, o resultado será a ampliação das desigualdades. Primeiramente, o currículo universalizante, que deveria ser um espaço de inclusão, torna-se uma ferramenta de exclusão epistêmica. Ao se adotar teóricos, histórias decorrentes de perspectivas europeias, relegamos, desvalorizamos toda produção intelectual e as diversas experiências e saberes dos povos locais. Na prática, empobrecemos a formação dos estudantes, cerceando-os de uma compreensão plural de mundo e mais do que isso, fragilizamos ainda mais as identidades cujas referências são sistematicamente invisibilizadas.

Não se olvide que a estruturação pedagógica atual manifesta a perpetuação da matriz colonizadora. Através dos métodos e conteúdo que destoam das realidades locais, continuam a imprimir a lógica de submissão e passividade. Tal reprodução vai de encontro com as abordagens que valorizam a oralidade, a ancestralidade e as formas comunitárias de aprendizagem, tão presentes em diversas culturas. O resultado obtido não haveria de ser outro senão a negação ao acesso e permanência dos estudantes a uma educação de qualidade pensada a partir das realidades vivenciadas em suas comunidades que historicamente foram oprimidas em nome do eurocentrismo.

Importante refletir, que as desigualdades na educação vão muito além da mera dimensão curricular e epistêmica, suas raízes estão fixadas no solo das desigualdades estruturais que persistem em brotar o legado colonial. A falta de infraestrutura física adequada e a crônica falta de docentes com a devida qualificação para atender aos estudantes, não são problemas de ordem meramente administrativa ou de gestão, ao contrário, é a concretização de um projeto de poder que tem em seu objetivo a subalternização.

Quando nos deparamos com a privação deliberada de condições mínimas de ensino e aprendizagem, nos deparamos com uma lógica colonial de estratificação, onde acessar e permanecer em espaços educativos que entregam qualidade é restrito a alguns, aumentando a vulnerabilidade daqueles que já se encontram em posições de desvantagem e fazendo perpetuar a hegemonia de um pequeno grupo de privilegiados.

Essa realidade, Boaventura de Sousa Santos (2022) trata como parte da sociologia das ausências, um mecanismo pelo qual as experiências e as necessidades de vastas parcelas da população são tornadas invisíveis e irrelevantes. Quando as escolas localizadas nas periferias, nas pequenas áreas rurais, nas comunidades indígenas ou quilombolas, padecem por falta de investimentos, isso não se dá de forma accidental ou por falta de gestão, ao contrário, são reproduções de ações/decisões políticas de desvalorização destes territórios e seus habitantes.

Quando da análise dos dados apresentados pela pesquisa do CEPERS (2025) se constata que das 886 respostas, 472 relataram problemas estruturais graves, com recorrência para o comprometimento da rede elétrica (310), telhados danificados (241), infiltrações (177), problemas hidráulicos (142) obras em atraso (121), muro com riscos de desabamento (101) e que 274 escolas possuem obras iniciadas e nunca finalizadas. Este cenário, fere o disposto na Constituição Federal de 1988, que assegura a educação como um direito social de todos. Na definição de Moraes os direitos sociais são,

[...] direitos fundamentais do homem, caracterizando-se como verdadeiras liberdades positivas, de observância obrigatória em um Estado Social de Direito, tendo por finalidade a melhoria de condições de vida aos hipossuficientes, visando à concretização da igualdade social, e são consagrados como fundamentos do Estado democrático. (MORAES 2003, p.154).

Ou seja, no momento que o estado deixa de garantir estas “liberdade positivas” (MORAES 2003, p.154), está deixando de obedecer às diretrizes que constituem o estado democrático de direito no Brasil. Tal inobservância, também atinge frontalmente os princípios norteadores da educação brasileira, conforme disciplina da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9.394/1996),

Art. 3º. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:
I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;
IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância;
V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
VII - valorização do profissional da educação escolar;
VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;
IX - garantia de padrão de qualidade;

X - valorização da experiência extraescolar;

XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.

A ausência de docentes suficientes e devidamente qualificados para atender aos estudantes nas escolas revela outro pilar dessa arquitetura de desigualdade e torna nítida o não cumprimento das leis. A falta destes profissionais que representam o verdadeiro fazer na educação, não impacta igualmente a todos, ela atinge as comunidades mais expostas as situações de vulnerabilidade, violando mais de sete princípios da LDB.

A privação de recursos humanos suficientes nas escolas pode ser interpretado como fruto da colonialidade do poder, que ao longo da história, ao destinar uma educação de menor qualidade aos periféricos, fez manter a reprodução de uma hierarquia de saber eurocêntrico. Neste cenário, o direito a educação, que se consagra no estado brasileiro como fundamental e social e assim o é, para qualquer sociedade que se pretenda justa, é sistematicamente e estruturalmente violado.

Quando da análise destas insuficiências pelo viés jurídico, se constata a violação dos direitos humanos fundamentais, ao considerar que o texto constitucional de 1988, trouxe para o estado o dever de ofertar educação gratuita a todos, condiciona os entes estatais ao cumprimento do que vem estabelecido no texto da CF/88. Segundo Bobbio,

[...] a existência de um direito, seja em sentido forte ou fraco, implica sempre a existência de um sistema normativo, onde por "existência" deve entender-se tanto o mero fator exterior de um direito histórico ou vigente quanto o reconhecimento de um conjunto de normas como guia da própria ação. A figura do direito tem como correlato a figura da obrigação. (1992, p. 79-80)

Não há como negar que é graças as legislações construídas ao longo dos anos, que temos salvaguardadas algumas garantias fundamentais. Sabe-se que o processo de construção e efetividade de uma norma dentro do ordenamento jurídico de um país, não é tarefa e ser consolidada em curto espaço de tempo. E com a legislação educacional não foi e não é diferente: são avanços homeopáticos, analógicos e retardatários. Porém, a que se atentar ao que objetiva o presente estudo: reflexionar que o descumprimento da lei, no qual os principais prejudicados são os subalternizados, é uma forma de perpetuação das colonialidades. Mesmo o conjunto normativo exercendo um papel extremamente importante para fins de garantia de direitos, posto criar a obrigatoriedade e disciplinar a

operacionalização do direito, se verifica nos dados da pesquisa, que a existência da lei não implica na efetividade dos direitos e garantias fundamentais

Em que pese a eficácia da lei não se operar plenamente, é na prática que ela busca a sua legitimação, a partir da ação de todos que são partícipes dos processos educativos: governos, gestores, famílias dentre outros. Agora, existindo legislação garantidora e regulamentadora, e mesmo assim se constatando a ausência de condições materiais e humanas adequadas para sua efetividade se transforma o direito à educação em uma formalidade vazia, especialmente para aqueles que mais necessitam dela. A reprodução da matriz colonial, faz perpetuar as desigualdades na educação e age como barreira a impossibilitar a concretização da justiça social, perpetuando ciclos de privação e inviabilizando a construção de sociedades verdadeiramente justas e democráticas.

Portanto, combater as desigualdades na educação exige mais do que a reformulação de currículos: demanda uma transformação profunda das estruturas políticas que sustentam a colonialidade do poder. Isso implica em um compromisso inadiável dos governos (executivo e legislativo), secretarias estaduais/municipais de educação e gestores das escolas, com a justiça distributiva de recursos, com a garantia de infraestrutura digna e com a valorização e o provimento de docentes qualificados para todas as escolas, sem exceção.

Somente assim será possível dismantelar esse projeto de poder subalternizador e construir um sistema educacional que verdadeiramente sirva como vetor de emancipação e inclusão para todas e todos, reconhecendo e valorizando a diversidade de saberes e experiências que as epistemologias do Sul nos instigam a considerar.

Direitos Humanos e Direitos Fundamentais: Uma breve análise teórica

Comumente, em textos jurídicos, ou manifestações escritas, verifica-se a utilização da terminologia direitos humanos e direitos fundamentais como sendo sinônimas uma da outra. Para esse estudo, com vistas a diferenciá-los à luz doutrinária e dos textos legais, buscou-se traçar a diferença existente entre ambas, sem a pretensão de esgotar o debate sobre o tema.

A doutrina aqui escolhida para promover a distinção entre os termos vai orientar o entendimento de que direitos humanos são aqueles direitos estabelecidos em documentos internacionais. Por se tratar de normais supraestatais, ou seja, que possuem um caráter

universal, independentemente do país em que o indivíduo viver, a ele os direitos serão garantidos.

Joaquin Herrera Flores estabelece a hipótese de que os direitos humanos são, primordialmente, uma construção cultural do Ocidente, emergindo a partir do século XV. Ao analisar essa trajetória, o autor nos convida a desvelar as contradições intrínsecas ao conceito, que se camuflam sob a universalidade que supostamente os define. Segundo ele, é preciso reconhecer a invisibilidade de opressões e injustiças que, paradoxalmente, a própria retórica dos direitos humanos deveria combater. É nesse ponto que Flores (2009, p. 43) afirma que os direitos humanos,

[...] se apresentam sob o guarda-chuva protetor e globalizador da universalidade (são direitos humanos porque pertencem aos humanos). Desde o princípio, havemos de ser conscientes de que reflexão sobre os direitos está repleta de contradições internas que exigem ser desveladas para, como nos dizia Foucault, fazer visível o visível: as injustiças, opressões e exclusões contra as quais, em teoria, o conceito de direitos humanos nos deveria proporcionar instrumentos de luta e de intervenção.

A Organização das Nações Unidas – ONU – trouxe sua contribuição, ao afirmar que os direitos humanos,

[...] são inerentes a todos os seres humanos, qualquer que seja a nacionalidade, local de residência, sexo, origem nacional ou étnica, cor, religião, língua ou qualquer outro estatuto. Todos têm igualmente direito aos direitos humanos, sem discriminação. Esses direitos estão todos interligados, interdependentes e indivisíveis. Os direitos humanos universais são frequentemente expressos e garantidos legalmente, na forma de tratados, no direito internacional consuetudinário, nos princípios gerais e em outras fontes do direito internacional. O DIDH [direito internacional dos direitos humanos] impõe aos governos a obrigação de agir de determinada forma ou de abster-se de determinados atos a fim de promover e proteger os direitos humanos e as liberdades fundamentais de indivíduos ou grupos. (ONU).

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

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

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

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

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

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

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

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

A diferenciação apresentada se fez necessária para que, em seguida, o tema da educação enquanto direito fundamental seja apresentado, discutido, analisado e comparado com os dados apresentados pela pesquisa realizada pelo CEPERS Sindicado e com os dados do Observatório da Educação no Rio Grande do Sul – 2024.

O Direito Fundamental à Educação no Brasil e os povos subalternizados

O direito fundamental social à educação, no Brasil, está estabelecido no artigo 205 da Constituição Federal como direito de todos e dever do Estado e da família, com a colaboração da sociedade. Apesar da previsão constitucional e da legislação existente sobre essa matéria, nem todas as crianças e adolescentes têm assegurado o direito humano fundamental social à educação. Esse direito deve incluir não somente o acesso, mas também a permanência e o êxito na educação escolar.

O estado brasileiro está entre as maiores economias do mundo no que se refere ao seu Produto Interno Bruto (PIB), porém quanto ao Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), dentre 193 países, ocupa a 89ª posição, com índice de 0,760 (PNUD, 2022). O IDH tem como pilares a renda, a educação e a saúde, e nessas áreas, bem como em outras, o País apresenta muitas desigualdades.

O Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) de 2022 revelou que dos estudantes brasileiros avaliados 73% registraram baixo desempenho em matemática, 50% tiveram baixo desempenho em leitura e 55% registraram baixo desempenho em ciências, apresentando notas bem abaixo da média das demais nações que participaram (INEP, 2023). Nesse cenário, a carência de 751 profissionais essenciais nas escolas da rede estadual do Rio Grande do Sul, conforme o "Radar sobre a Realidade das Escolas da Rede Estadual do Rio Grande do Sul 2025" do CPERS, agrava ainda mais a situação, especialmente pela falta de docentes em disciplinas como Matemática e Língua Portuguesa. Essa defasagem de professores compromete diretamente o desenvolvimento das competências avaliadas pelo PISA, uma vez que a ausência de profissionais qualificados nessas áreas fundamentais impacta a capacidade dos alunos de alcançar os níveis de proficiência desejados em leitura e matemática perpetuando o ciclo de baixo desempenho e aumentando a violação dos princípios norteadores da educação nacional, segundo a LDB/1996.

Os índices educacionais levantados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) mostram a existência de desigualdades atinentes ao direito humano fundamental social a educação entre as diferentes raças. O analfabetismo é maior entre pessoas não brancas em relação às brancas. Enquanto o percentual de analfabetismo é de 4,3% entre brancos, as pessoas de cor preta ou parda que não sabem ler e escrever é de 10,1% e 8,8%, respectivamente.

A disparidade na concretização do direito fundamental social à educação entre indivíduos de diferentes etnias remonta ao período colonial brasileiro, que historicamente negligenciou a provisão de condições equitativas de acesso, notadamente para as populações preta, parda e indígena. Essa assertiva é corroborada pela análise de dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2022), que revela uma notável discrepância nas taxas de analfabetismo entre indivíduos com mais de 65 anos: a ausência de proficiência em escrita atinge 33% entre pessoas pretas e 29% entre pardas, contrastando significativamente com os 12,1% observados na população branca.

A legislação brasileira trabalhou temas importantes no âmbito educacional, no que se refere a perspectiva inclusiva. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em seu artigo 79, sinaliza esse direcionamento ao estabelecer que a União deve apoiar técnica e financeiramente os sistemas de ensino para promover a educação intercultural nas comunidades indígenas (BRASIL, 1996). A promulgação das Leis 10.639/2003 e 11.645/08, que alteraram a LDB, tornando obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, públicos e privados (Art. 26-A) foi um marco significativo no ordenamento jurídico brasileiro.

O Instituto Alana e Geledés Instituto da Mulher Negra, divulgaram no mês de abril de 2023 um estudo realizado no ano de 2022, o qual entrevistou gestores de 1.187 secretarias municipais de educação, o equivalente a 21% das redes de ensino do país para avaliar o cumprimento da Lei 10.639/03, vigente a duas décadas. A partir das entrevistas ficou evidenciado que das secretarias participantes, 29% possuem ações consistentes e que atendem o disposto em lei, 53% realizam esporadicamente alguma atividade ou em datas comemorativas e 18% não realizam nenhuma ação para cumprimento da lei. Segundo Pimentel (2023), “As secretarias que não adotam nenhuma ou poucas ações, juntas, somam 71%”.

A vigência da lei deveria ter representado um avanço na construção de uma educação mais inclusiva e representativa, reconhecendo a importância de abordar as contribuições e a história desses grupos étnicos na formação da identidade nacional. Porém, o que se verifica na análise dos dados abaixo apresentados, é justamente a lacuna existente entre a legislação e o cumprimento desta.

Segundo dados do Saeb de 2021, apenas 50,1% das escolas públicas abordam o tema étnico-racial e desenvolvem projetos antirracistas, a menor taxa desde 2011. Em relação à Educação Escolar Indígena, em 2023, apenas 37,9% das escolas indígenas utilizavam materiais pedagógicos próprios. Além disso, 58% dos municípios com comunidades indígenas não desenvolvem projetos para a Educação Escolar Indígena, e 37% dos municípios com quilombos não desenvolvem projetos para a Educação Escolar Quilombola.

Esses dados contrastam com o disposto na CF/88, com as demais normas infraconstitucionais que tratam de cuidar do direito à educação. Da análise dos dados, à luz das epistemologias do sul, que defendem a valorização de saberes e práticas pedagógicas que reconheçam e promovam a diversidade cultural e étnica, restou evidente que no panorama da equidade étnico-racial, indígena e quilombola na educação brasileira, esses saberes e fazeres são pouco utilizados.

A baixa implementação de abordagens étnico-raciais e materiais pedagógicos específicos para populações indígenas e quilombolas revela uma lacuna na promoção de uma educação que considere as particularidades e experiências desses grupos, conforme preconizado pelas legislações nacionais e pelas epistemologias do sul. Emília Ferreira (2001), pesquisadora Argentina, ao debruçar-se sobre os desafios inerentes à educação pública latino-americana desde sua gênese institucional, articula uma perspectiva crítica acerca da dificuldade histórica em lidar com a heterogeneidade inerente aos corpos discentes.

A escola pública, gratuita e obrigatória do século XX é herdeira da do século anterior, encarregada de missões históricas de grande importância: criar um único povo, uma única nação, anulando as diferenças entre os cidadãos, considerados como iguais diante da lei. A tendência principal foi equiparar igualdade à homogeneidade. Se os cidadãos eram iguais diante da lei, a escola devia contribuir para gerar estes cidadãos, homogeneizando as crianças, independentemente de suas diferentes origens. Encarregada de homogeneizar, de igualar, esta escola mal podia apreciar as diferenças. Lutou não somente contra as diferenças de língua, mas também contra as diferenças dialetais da linguagem oral, contribuindo assim para gerar o mito de um único dialeto padrão para ter acesso à língua escrita. (apud Lerner, 2007, p.7)

Resultados e Discussão: A Fragilidade do Sistema Educacional no Rio Grande do Sul

A análise dos dados coletados entre fevereiro e março de 2025 revela uma conjuntura de vulnerabilidade intrínseca ao sistema educacional estadual do Rio Grande do Sul. Longe de uma estabilidade propagada, a realidade empírica, aferida através do levantamento do CPERS, expõe uma fragilidade multifacetada que permeia tanto a infraestrutura física quanto o corpo profissional que sustenta o processo de ensino-aprendizagem. Este panorama de carências estruturais e de pessoal converge para um cenário de potencial comprometimento da qualidade educacional ofertada e das condições de trabalho dos educadores.

Os dados da pesquisas seguem alinhados com os resultados apresentados no relatório do Observatório da Educação no Rio Grande do Sul – 2024 que ao monitorar as Escolas da Rede Pública Estadual, no que tange as andamento das demandas de obras na Instituições, constatou que existiam 1.598 demandas em andamento, destas, 42 iniciadas (2,6%), 111 concluídas (6,9%) e 1.445 não iniciadas (94,4%). (ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL, 2023).

A escassez de recursos humanos emerge como um fator crítico. O déficit expressivo de docentes, funcionários e especialistas – totalizando 1.634 profissionais – configura uma sobrecarga inevitável sobre aqueles que permanecem em exercício. A ausência de profissionais em áreas disciplinares basilares, como Língua Inglesa, Matemática e Língua Portuguesa, bem como em funções de apoio essenciais, como as de funcionários e especialistas, denota uma lacuna sistêmica que transcende a mera falta de indivíduos. Num cenário ainda mais amplo monitorado pela Comissão de Educação da Assembleia Legislativa do Estado do Rio Grande do Sul, revelou que somente 40,8% dos docentes são concursados e que 58,7% são oriundos de contratos temporários.

O último concurso realizado no estado para provimento docente, ocorreu no ano de 2023. O processo seletivo foi para as áreas da Educação Básica, Educação Profissional e Educação Indígena. As 1.550 vagas foram destinadas para as 30 Coordenadorias Regionais de Educação (CREs). Segundo o Observatório,

O Concurso, além das poucas vagas, não contemplou setores pedagógicos, nem bibliotecas escolares. Outra situação apresentada no concurso foi a não disponibilização de vagas para disciplinas como, por exemplo: história, educação física, espanhol, filosofia e sociologia. Além disso, cerca de 900 professores(as) aprovados(as) no concurso, que passaram em todas as provas não foram listados(as) na última publicação do certame. Os(as) concursados(as) querem a publicação do cadastro reserva e nomeação. (ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL, 2023, p. 75)

Essa carência estrutural pode ser interpretada, sob a perspectiva das Epistemologias do Sul, como uma manifestação da colonialidade do poder (Quijano, 2005), onde a desvalorização histórica e a subalternização do setor educacional se traduzem em investimentos insuficientes e na precarização das condições de trabalho, perpetuando um ciclo de escassez que se torna promotora de subalternização de indivíduos. A priorização de outras áreas em detrimento da educação reflete uma hierarquização de saberes e práticas que desconsidera a centralidade da formação humana para o desenvolvimento social.

No que concerne à infraestrutura física, os dados revelam um estado de significativa deterioração. A elevada incidência de problemas como redes elétricas comprometidas, telhados danificados, infiltrações e problemas hidráulicos sinaliza um negligenciamento histórico da manutenção e modernização dos espaços educativos. A morosidade na conclusão de obras iniciadas agrava ainda mais essa situação, expondo a comunidade escolar a riscos e comprometendo a funcionalidade dos ambientes de aprendizado.

A exposição da comunidade escolar a condições ambientais inadequadas, particularmente no que tange ao conforto térmico, durante períodos de calor extremo, explicita uma falha sistêmica na garantia de um ambiente propício ao desenvolvimento das atividades pedagógicas. A ausência ou insuficiência de equipamentos de climatização, aliada à carência de espaços de sombra e áreas de convivência adequadas, demonstra uma desconsideração pelas necessidades básicas de bem-estar e saúde dos indivíduos que frequentam as instituições de ensino.

Essa negligência pode ser interpretada como uma manifestação da "ecologia de saberes" proposta por Santos (2007), onde o conhecimento técnico e especializado sobre a importância do conforto ambiental para o aprendizado é sistematicamente ignorado em favor de uma racionalidade econômica que minimiza os custos em detrimento da qualidade, surgindo assim uma nova forma de colonização, que para Santos (2007, p. 16) representa a ascensão do fascismo social “[...] regime social de relações de poder extremamente desiguais

que concedem à parte mais forte o poder de veto sobre a vida e o modo de vida da parte mais fraca”.

Ademais, a situação das escolas atingidas pelas enchentes de 2024 no estado do Rio Grande do Sul, com um número considerável ainda aguardando a conclusão das obras de recuperação, revela uma lentidão na resposta a eventos críticos que impactam diretamente a continuidade do processo educativo. O "abandono" dessas instituições, conforme apontado no levantamento, explicita uma dificuldade sistêmica em lidar com as consequências de eventos climáticos extremos, cuja frequência tende a aumentar em um contexto de mudanças climáticas globais. Essa ineficiência na recuperação e reconstrução pode ser vista como uma manifestação da "epistemologia da cegueira" (Sousa Santos, 2007), uma incapacidade de reconhecer e lidar adequadamente com as vulnerabilidades e os riscos inerentes ao sistema.

Em suma, os dados levantados pelo CPERS e pelo Observatório da Educação no Rio Grande do Sul – 2024, revelam uma intrincada teia de fragilidades que permeiam o sistema educacional do Rio Grande do Sul. A escassez de profissionais, a precariedade da infraestrutura física e a inadequação das condições ambientais convergem para um cenário de potencial comprometimento da qualidade do ensino e do bem-estar da comunidade escolar. A análise sob a lente das Epistemologias do Sul permite identificar como essas fragilidades não são eventos isolados, mas sim manifestações de processos históricos de desvalorização e negligência, perpetuando um ciclo de vulnerabilidade que demanda uma reflexão crítica e ações transformadoras que reconheçam a centralidade da educação para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa.

CONCLUSÃO

A presente reflexão analisou o direito fundamental social à educação, tendo como foco as desigualdades estruturais e pedagógicas associado aos indicadores de qualidade do ensino em escolas públicas estaduais no Estado do Rio Grande do Sul.

O artigo explora a interferência dos marcadores sociais e as desigualdades educacionais na garantia plena do direito à educação na rede pública e considera a política de responsabilização educacional como um fator que afeta esse direito. Desde a Constituição de 1988, a educação passou a ser um dever do Estado, a ser promovida de forma igualitária e

obrigatória em todos os níveis. No entanto, desafios persistem, incluindo desigualdades regionais, infraestrutura insuficiente e evasão escolar.

As desigualdades estruturais e pedagógicas presenciadas no Estado do Rio Grande do Sul, entre 2020 e 2025, têm se apresentado em diversos aspectos e *lôcus* da educação básica, com impactos significativos na rede pública estadual e por vezes municipal e com impacto direto na efetividade e eficácia no Direito à Educação. Fatores como disparidades socioeconômicas, falta de infraestrutura adequada, carência de profissionais e defasagem na aprendizagem têm sido apontados como desafios a serem enfrentados.

Enquanto desigualdades estruturais pode-se citar: infraestrutura, recursos, desigualdades econômica e étnico-raciais. As escolas com problemas de infraestrutura, como rede elétrica comprometida, telhados danificados, infiltrações e obras inacabadas, são uma realidade em várias regiões do estado e que denotam a desassistência do Estado.

Também, há uma visível disparidade no acesso a equipamentos eletrônicos e materiais didáticos entre escolas públicas e privadas, além da falta de infraestrutura adequada para o uso de tecnologias em sala de aula. Enquanto desigualdade Socioeconômica, alunos de escolas públicas enfrentam mais dificuldades em relação a fatores familiares como tempo dedicado a tarefas domésticas e trabalho remunerado, além de menor acesso a recursos como computadores e internet.

Já as desigualdades raciais refletem na educação, quando se analisa dados e constata-se menor desempenho de estudantes indígenas, negros em relação a brancos em algumas avaliações e alunos empobrecidos.

REFERÊNCIAS

- ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DO RIO GRANDE DO SUL. **Observatório da Educação Pública no Rio Grande do Sul - 2024**. 4. ed. Porto Alegre, RS, 2024. Disponível em: <https://ww3.al.rs.gov.br/download/CECDCT/2024/2024%20-%20Observat%C3%B3rio%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20P%C3%BAblica%20no%20RS%202024.pdf>. Acesso em: 03 abr. 2025.
- BALLESTRIN, Luciana. **América Latina e o giro decolonial**. Revista Brasileira de Ciência Política, Brasília, n. 11, p. 89-117, maio/ago. 2013.
- BOBBIO, Norberto. **A Era dos direitos**. Rio de Janeiro: Campus, 1992.
- BOURDIEU, Pierre. **Meditations pascaliennes**. Paris: Seuil, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional de Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília, DF: MEC: SEB: Dicei, 2013.

BRASIL. **Lei nº 10. 639 de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9. 394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. ". Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: vários acessos.

BRASIL. **Lei nº 11. 645 de 10 de março de 2008**. Altera a Lei nº 9. 394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10. 639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: vários acessos.

BRASIL. **Lei nº 9. 394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Senado Federal, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: vários acessos.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira**. Brasília, DF: MEC, 2004.

CANDAU, Vera M. **Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos**. Educ. Soc., Campinas, v. 33, n. 118, p. 235-250, jan. /mar. 2012.

CPERS. **Radar do CPERS: escolas estaduais do RS enfrentam colapso estrutural enquanto governo Leite finge normalidade**. Disponível em: Acesso em: 02 abr. 2025.

DUSSEL, Enrique. **Ética da libertação: na idade da globalização e da exclusão**. Petrópolis: Vozes, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

GOODSON, Ivan F. **Currículo: teoria e história**. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

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

HERRERA FLORES, Joaquín. **A reinvenção dos direitos humanos**. Trad. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2009.

INEP. Assessoria de Comunicação Social. **Divulgados os resultados do Pisa 2022**. [Brasília, DF]: Inep, 5 dez. 2023. Disponível em: Acesso em: 14 jul. 2025.

LERNER, D. (2007) Enseñar en la Diversidad. **Conferencia dictada en las Primeras Jornadas de Educación Intercultural de la Provincia de Buenos Aires: Género, generaciones y etnicidades en los mapas escolares contemporáneos**. Dirección de Modalidad de Educación Intercultural. La Plata, 28 de junio de 2007. Texto publicado en Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura. Buenos Aires, v. 26, n. 4, dez.

MELO, Alessandro de; RIBEIRO, Débora. **EUROCENTRISMO E CURRÍCULO: APONTAMENTOS PARA UMA CONSTRUÇÃO CURRICULAR NÃO EUROCÊNTRICA E DECOLONIAL**. e-Curriculum, São Paulo, v. 17, n. 4, p. 1781-1807, out. 2019. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-38762019000401781&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 07 jul. 2025.

MORAES, Alexandre de. **Direito Constitucional**. 13. ed. São Paulo: Editora Atlas, 2003.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 1948. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: vários acessos.

PIMENTEL, Carolina. Mais de 70% das cidades não cumprem lei do ensino afro-brasileiro. **Agência Brasil**, Brasília, 18 abr. 2023. Disponível em: Acesso em: 14 jul. 2025.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo. (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas Latinoamericanas**. Trad. Júlio César Casarin Barroso Silva. Buenos Aires-Argentina: CLACSO, 2005. p. 227-278.

Conjuntura destaca recuperação da economia gaúcha após enchentes. Texto por Karine Paixão. Governo do Estado do Rio Grande do Sul, 2024. Disponível em: <https://www.estado.rs.gov.br/boletim-de-conjuntura-destaca-recuperacao-da-economia-gaucha-apos-enchentes>. Acesso em: 4 jul. 2025.

ROCHA. Cármen Lúcia Antunes. **Um Dia Pela Democracia**. Youtube, 26/102020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=iZUutZAP2cg>. Acesso em: 02 jul. 2025.

RODRIGUES, Aryon Dall'Igna. Línguas indígenas: 500 anos de descobertas e perdas. **Revista Delta: Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, São Paulo, v. 9, n. 1, p. 83-103, 1993. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/delta/article/view/45596>. Acesso em: 6 maio 2025.

SANDER, Isabella. RS mantém nota estável, mas perde posições em relação a outros Estados em ranking de desempenho na Educação Básica. **GZH**, 2024. Disponível em: <https://gauchazh.clicrbs.com.br/educacao/educacao-basica/noticia/2024/08/rs-mantem-nota-estavel-mas-perde-posicoes-em-relacao-a-outros-estados-em-ranking-de-desempenho-na-educacao-basica-clzuenfmp00qt0137ijvkk21a.html>. Acesso em: 3 jul. 2025.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes**. Revista crítica de ciências sociais, 2007, 78: 3-46. Disponível em: <https://estudogeral.uc.pt/bitstream/10316/10810/1/Para%20uma%20sociologia%20das%20aus%c3%aancias.pdf>. Acesso em: 3 jul. 2025.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Coimbra, v. 63, n. 63, p. 237-280, out. 2002. Disponível em:

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

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