

III ENCONTRO VIRTUAL DO CONPEDI

DIREITOS SOCIAIS, SEGURIDADE E PREVIDÊNCIA SOCIAL

HADASSAH LAÍS DE SOUSA SANTANA

JOSÉ RICARDO CAETANO COSTA

JOSÉ QUERINO TAVARES NETO

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

Diretoria - CONPEDI

Presidente - Prof. Dr. Orides Mezzaroba - UFSC - Santa Catarina

Diretora Executiva - Profa. Dra. Samyra Haydêe Dal Farra Napolini - UNIVEM/FMU - São Paulo

Vice-presidente Norte - Prof. Dr. Jean Carlos Dias - Cesupa - Pará

Vice-presidente Centro-Oeste - Prof. Dr. José Querino Tavares Neto - UFG - Goiás

Vice-presidente Sul - Prof. Dr. Leonel Severo Rocha - Unisinos - Rio Grande do Sul

Vice-presidente Sudeste - Profa. Dra. Rosângela Lunardelli Cavallazzi - UFRJ/PUCRio - Rio de Janeiro

Vice-presidente Nordeste - Profa. Dra. Gina Vidal Marcilio Pompeu - UNIFOR - Ceará

Representante Discente:

Prof. Dra. Sinara Lacerda Andrade - UNIMAR/FEPODI - São Paulo

Conselho Fiscal:

Prof. Dr. Caio Augusto Souza Lara - ESDHC - Minas Gerais

Prof. Dr. João Marcelo de Lima Assafim - UCAM - Rio de Janeiro

Prof. Dr. José Filomeno de Moraes Filho - Ceará

Prof. Dr. Lucas Gonçalves da Silva - UFS - Sergipe

Prof. Dr. Valter Moura do Carmo - UNIMAR - São Paulo

Secretarias

Relações Institucionais:

Prof. Dra. Daniela Marques De Moraes - UNB - Distrito Federal

Prof. Dr. Horácio Wanderlei Rodrigues - UNIVEM - São Paulo

Prof. Dr. Yuri Nathan da Costa Lannes - Mackenzie - São Paulo

Comunicação:

Prof. Dr. Liton Lanes Pilau Sobrinho - UPF/Univali - Rio Grande do Sul

Profa. Dra. Maria Creusa De Araújo Borges - UFPB - Paraíba

Prof. Dr. Matheus Felipe de Castro - UNOESC - Santa Catarina

Relações Internacionais para o Continente Americano:

Prof. Dr. Heron José de Santana Gordilho - UFBA - Bahia

Prof. Dr. Jerônimo Siqueira Tybusch - UFSM - Rio Grande do Sul

Prof. Dr. Paulo Roberto Barbosa Ramos - UFMA - Maranhão

Relações Internacionais para os demais Continentes:

Prof. Dr. José Barroso Filho - ENAJUM

Prof. Dr. Rubens Beçak - USP - São Paulo

Profa. Dra. Viviane Coêlho de Séllos Knoerr - Unicuritiba - Paraná

Eventos:

Prof. Dr. Antônio Carlos Diniz Murta - Fumec - Minas Gerais

Profa. Dra. Cinthia Obladen de Almendra Freitas - PUC - Paraná

Profa. Dra. Livia Gaigher Bosio Campello - UFMS - Mato Grosso do Sul

Membro Nato - Presidência anterior Prof. Dr. Raymundo Juliano Feitosa - UMICAP - Pernambuco

D597

Direitos sociais, seguridade e previdência social [Recurso eletrônico on-line] organização CONPEDI

Coordenadores: Hadassah Laís de Sousa Santana; José Querino Tavares Neto; José Ricardo Caetano Costa – Florianópolis: CONPEDI, 2021.

Inclui bibliografia

ISBN: 978-65-5648-313-9

Modo de acesso: www.conpedi.org.br em publicações

Tema: Saúde: segurança humana para a democracia

1. Direito – Estudo e ensino (Pós-graduação) – Encontros Nacionais. 2. Seguridade. 3. Previdência social. III Encontro Virtual do CONPEDI (1: 2021 : Florianópolis, Brasil).

CDU: 34



III ENCONTRO VIRTUAL DO CONPEDI

DIREITOS SOCIAIS, SEGURIDADE E PREVIDÊNCIA SOCIAL

Apresentação

DIREITOS SOCIAIS, SEGURIDADE E PREVIDÊNCIA SOCIAL I

O Grupo de Trabalho, coordenado pelos professores Hadassah Laís de Sousa Santana, José Ricardo Costa e José Querino Tavares Neto, discute temas relacionados aos Direitos Sociais, à Seguridade Social e à Previdência Social, contando com artigos de autores que contribuíram com a discussão de maneira profunda e plural.

Os artigos apresentados são amplos e abordam assuntos específicos dentro do tema, permitindo à sociedade um amplo debate quanto à seguridade e previdência social, uma vez que oferece uma visão dos impactos da matéria em diversos e singulares aspectos.

Os trabalhos permearam sobre os efeitos da pandemia do COVID-19 nas relações trabalhistas e previdenciárias, como é o caso da adoção do regime de home Office, o que gerou diversos questionamentos quanto à equiparação às normas de trabalho típico, em face das lacunas deixadas pelo legislador em relação a aspectos do teletrabalho; bem como os riscos de natureza sanitária em momentos de pandemia, que carecem de medidas prestacionais que assegurem as normas sociais fundamentais.

A Emenda Constitucional 103, de 12 de novembro de 2019 é tema de grande enfoque pelos autores, que apresentaram possíveis retrocessos legais a partir de sua publicação, assim como as alterações na aposentadoria especial e nos benefícios previdenciários, analisando, ainda, a constitucionalidade e validade da reforma previdenciária.

É possível citar, ainda, a crítica quanto ao papel do Estado, como responsável pela implementação de políticas públicas que proporcionem o cumprimento dos direitos sociais positivados, em especial quanto ao direito à saúde, considerando os impactos pós-covid, o que inclui a saúde física, mental e estrutural dos brasileiros; e ao direito à educação, em face das medidas adotadas pelo país em razão da pandemia.

Denota-se claro que a assistência e a previdência são fontes de proteção aos cidadãos, uma vez que esses dependem das políticas públicas relacionadas aos direitos sociais para que mantenham o mínimo de dignidade humana. Dessa forma, cabe ao Estado, em caráter de garantidor das normas, proporcionar o progresso assistencial, de modo que os direitos sociais

acompanhem todo e qualquer desenvolvimento social do país, para que sejam preservados e mantidos em amparo aos seus beneficiários.

DO DIREITO À EDUCAÇÃO DE QUALIDADE PARA O EXERCÍCIO DA CIDADANIA: REFLEXÃO CRÍTICA DE COMO POTENCIALIZAR E EFETIVAR MELHORIAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA QUE POSSIBILITEM A EMANCIPAÇÃO DO SUJEITO/ALUNO

FROM THE RIGHT TO QUALITY EDUCATION FOR THE EXERCISE OF CITIZENSHIP: CRITICAL REFLECTION OF HOW TO POTENTIALIZE AND EFFECTIVE IMPROVEMENTS IN BASIC EDUCATION THAT ENABLE THE EMANCIPATION OF THE SUBJECT/STUDENT

Marcio Ponciano da Cunha Junior ¹

Resumo

A educação de qualidade vai além da democratização do ensino, pensa a educação para o exercício da cidadania. Objetiva-se analisar às políticas públicas educacionais e sua efetivação, bem como, os princípios que acusam a falta de recursos estatais, e de outro, o garante legal dos direitos sociais e seu devido cumprimento, com o intuito de não subjugar a cidadania a mera retórica. Norteia-se o trabalho metodologicamente pelo enfoque paradigmático sócio-crítico, pautando-se em material bibliográfico e documental. Por fim, emancipar os sujeitos é pensar a educação política, do estar-entre, de modo a evitar a barbárie.

Palavras-chave: Direito educacional, Cidadania, Teoria crítica, Direito fundamental, Emancipação

Abstract/Resumen/Résumé

Quality education goes beyond the democratization of education, thinks education for the exercise of citizenship. The objective is to analyze public educational policies and their implementation, as well as the principles that accuse the lack of state resources, and on the other, the legal guarantor of social rights and their due fulfillment, with the aim of not subjugating citizenship to mere rhetoric. The work is guided methodologically by the socio-critical paradigmatic approach, based on bibliographic and documentary material. Finally, to emancipate the subjects is to think about political education, of being-between, in order to avoid barbarism.

Keywords/Palabras-claves/Mots-clés: Educational law, Citizenship, Critical theory, Fundamental right, Emancipation

¹ Mestrando em Direito pela UFMS.

1 INTRODUÇÃO

A necessidade de se pensar a educação a partir da problemática da qualidade do ensino está em conformidade com o cenário da sociedade atual, motivo pelo qual se propõe reflexões a partir do Direito à Educação, do Estado como garante do mesmo, bem como, da coparticipação e responsabilidade da Família, da Sociedade e demais instituições.

Assim sendo, o problema será tratado com base em reflexões jusfilosóficas, pensando uma educação capaz de fundamentar e sustentar a cidadania na sociedade democrática atual, capaz de investigar o sentido do protagonismo do homem em seu processo formativo, da ideia de progresso e responsabilidade sobre as escolhas feitas na intercorrência da vida e suas repercussões práticas.

A Teoria Crítica proposta por Horkheimer, Marcuse e Adorno responde algumas dessas perguntas a partir de aspectos da subjetividade dos indivíduos, particularidades da individualidade e do estudo dos mecanismos que engendram a dinâmica do corpo social.

A filosofia é essencial na Teoria Crítica, e o seu trabalho tem por finalidade desvelar a mera apresentação da realidade (dado objetivo) para compreensão ampla (aqui o aspecto observacional da dinâmica social) que permita a intervenção consciente por parte do indivíduo autônomo, na esperança da prevalência da verdade sobre as formas dominadoras. Havendo desinteresse pela constituição efetiva da história, a verdade perde o seu sentido e a dominação prevalece.

A apresentação da proposta e da concepção da Teoria Crítica da Sociedade traz consigo a reflexão sobre o uso da razão, não mais em seu modo instrumental (próprio do Iluminismo), sobre a conjuntura social e política pela análise das relações humanas e das estruturas sociais que podem servir de base para pensar o Direito à educação.

Procurando por elementos próximos, a partir do contexto em que estão inseridos, os autores da Teoria Crítica, tomam por diversas vezes a Alemanha como referência exemplificativa, ora pela modernidade e progresso daquela sociedade, ora pelo fato de que aquela moderna e evoluída sociedade protagonizou uma das maiores tragédias da humanidade: a expressão da miséria humana na forma de regime político, o Nazismo, expressão máxima da barbárie.

Diante disso, após a breve exposição do referencial teórico, tem-se por foco responder a problemática acerca da possibilidade de Direito à educação de qualidade, das bases legais e metas traçadas, e os entraves e empecilhos sustentados com a premissa de escassez de recursos financeiros, noutras, a tentativa de abrir precedente para a educação domiciliar – não de modo

cooperativo, de corresponsabilidade, mas de substituidor, tomando pra si a função formal da educação.

Depois de ganhos essenciais de nossa sociedade na seara educacional, vez ou outra se faz necessário a reafirmação dessas conquistas, dos Direitos Sociais, pois a instrumentalização do ensino faz-se notório, em razão dos pressupostos ideológicos e não por desempenhar projetos educacionais a longo prazo, focados na emancipação e autonomia do sujeito, para que haja exercício da cidadania, mas, sim, o fator tecnicista-laboral que dita as regras.

Entretanto, com a democratização do ensino, tardia, que ainda apresenta resquícios no acesso à educação, vê-se em certos níveis escolares que muitos jovens ainda não terminaram o ensino regular, daí não à toa que gere certa incógnita pelo seu alcance e acesso.

Acerca do método utilizado, paradigma sócio-crítico, em suma é a crítica do paradigma positivista, a fim de superar a dicotomia sujeito/objeto e a neutralidade do cientista-ativo e do objeto-passivo, ignorando a dialeticidade desses, e tem por mecanismo tornar evidente a ideologia disposta no processo de conhecimento científico, a fim de demonstrar que a prática e a teoria são indissociáveis em sua relação dialética.

A educação enquanto direito social garantido na Constituição Federal/88, aspira as pretensões de potencializar a cidadania, com sujeitos emancipados/autônomos, a fim de atuar e contestar, de não-inércia e aceitação da manutenção do *status quo* viciado e excludente.

Por fim, tratadas as questões centrais, inicia-se as reflexões críticas acerca da factibilidade da educação de qualidade se potencializar, emancipando o sujeito, de tornar possível os elementos fundantes de nossa sociedade, da efetivação e exercício da cidadania.

2 DIREITO À EDUCAÇÃO DE QUALIDADE: LEGITIMIDADE, METAS E EFETIVAÇÃO

De pronto, imperioso pontuar a questão do Direito à educação de qualidade, essa como promessa e aposta, afinal, não é de hoje que os teóricos e projetistas tentam delinear ou predizer os caminhos que se deve trilhar para se chegar ou aperfeiçoar à educação.

Todavia, desde os primórdios de nossa terra *brasilis*, o que mais se via era a distância abissal dos letrados (sem contar nos direitos civis e políticos para poucos) para com os não-letrados (não-cidadãos, distantes da vida política, e, além disso, a escravidão como elemento pujante), que obtinham educação formal, em outro país ou no nosso, pois até nisso notou-se os demorados séculos de iniciação, de pensar um projeto educacional brasileiro.

Inobstante, a educação é direito fundamental, direito societal-social, a ser defendido, por se tratar de direito público subjetivo, resguardado em nossa Constituição Federal (CF), no art. 208, §1º (BRASIL, 1988), na Lei de Diretrizes e Bases da educação (LDB), Lei nº 9.394 (BRASIL, 1996), e, bem como, no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 8.069 (BRASIL, 1990), em seu artigo 54, §1º.

Viável ou não, conceituado ou não (aqui pode inviabilizar todo o restante, por não clareza epistemológica e de fundamento norteador), o fator “qualidade” é preconizado no texto legal da Carta Magna (BRASIL, 1988), no inciso VII, do art. 206, acerca da garantia de padrão de qualidade, e, principalmente, o mais oportuno está no inciso III, do art. 214, aonde é elencado como meta a melhoria da qualidade do ensino.

Dos parâmetros estabelecidos no Plano Nacional de Educação – PNE (BRASIL, 2014), aprovado pela lei nº 13.005/14, estão 20 metas colocadas como indicadores a serem alcançados, a fim de progredir o nível e acesso educacional em nosso país, cuja base fundante está no art. 214, da CF (BRASIL, 1988), de modo a ser desenvolvida no prazo decenal, o qual para fins avaliativos é o iniciado em 2014 (findando em 2024).

Objetivamente, de modo textual, a palavra “qualidade” aparece em 4 das 20 metas do PNE (BRASIL, 2014), as quais são: Meta 7: fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB); Meta 11: Triplicar as matrículas da educação profissional técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta e pelo menos 50% (cinquenta por cento) da expansão no segmento público; Meta 12: Elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% (cinquenta por cento) e a taxa líquida para 33% (trinta e três por cento) da população de 18 (dezoito) a 24 (vinte e quatro) anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% (quarenta por cento) das novas matrículas, no segmento público; Meta 13: Elevar a qualidade da educação superior e ampliar a proporção de mestres e doutores do corpo docente em efetivo exercício no conjunto do sistema de educação superior para 75% (setenta e cinco por cento), sendo, do total, no mínimo, 35% (trinta e cinco por cento) doutores.

Desse modo, o crivo de qualidade está atrelado ao desempenho escolar e taxa de aprovação (conforme Meta 7), resultado dos dados obtidos pelo IDEB (BRASIL, 2017), os quais são enumerados, conforme cada nível escolar, o patamar a ser atingido.

Por se tratar de metas a serem atingidas, cada uma delas contém inúmeras estratégias para sua efetivação, porém, ao tratar de maneira descritiva (objetiva), nota-se que alguns

pressupostos básicos ainda faltam ser melhor descritos, no que diz respeito ao que se entende por educação de qualidade, pois a inobservância abre para as mais diversas interpretações.

Diante desse cenário, pergunta-se: a Educação de qualidade demanda a erradicação do analfabetismo absoluto, ou somente do analfabetismo funcional? Depende também do acesso à educação, e a garantia de permanência do aluno? A educação de qualidade se resume a ler e escrever e resolver as 4 operações (adição, subtração, divisão e multiplicação) matemáticas? Enfim, esses pontos estão presentes nas metas do PNE (BRASIL, 2014), mas podem ser vistos como condições mínimas e básicas do processo educacional formal, que deve proporcionar o caminho inicial para uma educação de qualidade, que permeia todas as questões colocadas e outras mais, como infraestrutura das escolas, capacitação e progressão funcional na carreira do docente.

Dito isso, a educação de qualidade exige condicionantes das mais variáveis para sua realização, pois ela é contínua e descontínua, podendo haver declínios e negações em seu processo, do qual é permeado por conflitos políticos em seus interesses, do modo de conduzi-la (enquanto política pública), algo que impossibilita o aprofundamento e saída das condições indignas que ainda estão presentes nas formações.

Exemplificando com os resultados das 20 metas do PNE (BRASIL, 2014) no ano de 2018, conforme o Relatório do 2º Ciclo (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2018), nenhuma das metas tinham sido atingidas e, muitas delas, estavam longe disso, das quais o acesso e permanência, o término (em idades posteriores ou na idade correta). Portanto, é possível a concretude de uma educação de qualidade?

Piorando a situação nota-se o caso da Meta 15, acerca da compatibilidade da formação com a área lecionada por parte do docente, a qual tem por meta prevista 100% e a situação atual traz 50,6%, ou seja, como exigir educação de qualidade quando nem mesmo houve a formação adequada dos docentes (conforme a respectiva área, a título de exemplo: professores de matemática dando aula de física, de história na filosofia etc.), a valorização profissional, planos de carreira, a inexistente gestão democrática dentro das instituições escolares, que sofrem com as nomeações para certos cargos administrativos por intermédio do executivo (ignorando assim os preceitos democráticos, aperfeiçoamento, e/ou requisitos necessários para o exercício da função).

Sendo assim, como exigir melhores níveis de educação de qualidade, quando as metas estipuladas são ignoradas e com pouca incidência, porém, no relatório mais recente, de 2020, uma meta foi atingida. Nesse sentido, o relatório do 3º ciclo (BRASIL, 2020) de monitoramento das metas do PNE pontua que

A proporção de mestres e doutores em efetivo exercício na docência da educação superior, preconizada pela Meta 13, já foi atingida. O percentual de mestres ou doutores, que deveria alcançar 75%, em 2024, registrou 81,3%, em 2018; enquanto o percentual de doutores atingiu 44,1%. No entanto, o Relatório aponta desigualdades de acordo com a localização territorial, as características das instituições e dos próprios docentes. (BRASIL, 2020, p. 15)

Notou-se no 3º Relatório que as metas previstas ainda estão longe de serem alcançadas, dentre as quais piora o cenário sobre o aumento gradual do financiamento da educação com base no PIB (Meta 20), que não houve e dificilmente haverá o alcance previsto, de 7% no 5º ano não ocorreu e o de 10% no décimo ano (2024) se realizaria com muito custo ante o prognóstico atual.

Nas palavras de Sousa (2010, p. 127)

Estudiosos da educação, em especial economistas, têm defendido a tese de que o Brasil não precisa ampliar os investimentos em educação como proporção do Produto Interno Bruto. Alegam que o patamar atual, de 4%, aproxima-se da média dos países desenvolvidos, o mesmo valendo para a relação entre o investimento na educação básica e o investimento na educação superior, de cerca de quatro para um. Esta abordagem, contudo, perde de vista dois aspectos: o baixo PIB *per capita* e a elevada dívida educacional. Se o Brasil quiser acelerar o passo e superar um século de atraso no prazo de uma geração, não tem como fazê-lo sem investimento na educação da ordem de 6% a 7% do PIB.

Isto posto, o baixo investimento em educação não gerará milagrosamente infraestruturas adequadas, não dará suporte material, humano, nem sequer atingirá as metas previstas no PNE (BRASIL, 2014).

Por questão de recorte e delimitação prévia, não será abordado ponto a ponto das estratégias das 20 Metas do PNE (nem as metas como um todo), mas, por questão objetiva, a análise focará as suas repercussões em relação a educação de qualidade, a fim de responder a indagação acerca da efetivação e dos rumos da educação, em nível amplo, sistêmico.

Das estratégias essenciais repercute-se a respeito da qualidade do ensino (da Meta 7 e Meta 13), trazendo alguns aspectos centrais, de como são pontuados, quais rumos e diretrizes tomadas acerca da inclusão, da participação da comunidade/sociedade no processo educacional, observância do perfil do alunado e do corpo docente e de profissionais da educação (7.3), processo contínuo de autoavaliação e pontos a serem fortalecidos (7.4), expansão da estrutura física escolar, melhores índices no Ideb e no Programme for International Student Assessment¹ - Pisa (considerando as variáveis socioculturais e socioeconômicas), com a finalidade de diminuir a diferença entre escolas, qualidade da educação especial com ensino bilíngue para surdos (7.8), equidade de aprendizagem (7.9), transporte gratuito para estudantes da educação

¹ Programa Internacional de Avaliação de Alunos (tradução livre).

do campo (7.13), universalização do acesso à rede mundial de computadores para utilização na educação básica (7.15), participação da comunidade escolar no planejamento – gestão democrática (7.16), material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde, energia elétrica, água tratada, esgoto, laboratórios de ciência, prática esportiva, acesso a bens culturais e artísticos, acessibilidade a pessoas com necessidades especiais (7.17/7.18), combate a violência (7.23), política de inclusão, em respeito a diversidade, conteúdos sobre história e cultura afro-brasileira e indígena (7.25), educação específica, olhando o aspecto da preservação da identidade cultural das populações tradicionais e, bem como, a participação da comunidade nas definições de modelos pedagógicos, oferta de ensino bilíngue para as comunidades indígenas, isto é, da adoção de sua língua materna no aprendizado (7.26) e, além disso, currículos e propostas pedagógicas específicas (7.27), experiências de educação popular e cidadã, universalização e atendimento, prevenção e atenção à saúde, ações efetivas de integridade física, mental e emocional dos professores (7.30/7.31) universalização da biblioteca, incentivo e formação de leitores e leitoras (7.33), preservação da memória nacional (7.34), promoção a regulação da oferta da educação básica na iniciativa privada (7.35) e políticas de estímulo às escolas que melhorarem o desempenho no Ideb (7.36).

Acerca disso, destaca-se a seguinte estratégia

7.21) a União, em regime de colaboração com os entes federados subnacionais, estabelecerá, no prazo de 2 (dois) anos contados da publicação desta Lei, **parâmetros** mínimos de qualidade dos serviços da educação básica, a serem utilizados como referência para infraestrutura das escolas, recursos pedagógicos, entre outros insumos relevantes, bem como instrumento para adoção de medidas para a melhoria da qualidade do ensino (grifo nosso) (BRASIL, 2014).

Do que se observa, os parâmetros ainda inexistem, daí como perquirir a educação de qualidade, somente pelos descritores do Ideb e do Pisa? Da ideia de que quantidade responde o quesito qualidade? Se sim, a educação fora reduzida objetivamente a resultados analíticos, acerca de dois pilares: matemática e português, e com tais consumações e realizações, o problema educacional está resolvido, e, de outro aspecto a abertura e acesso, de forma quantitativa, não garante a educação de qualidade, e também não são opositores, da concepção de que menos alunos em sala de aula elevaria a qualidade do ensino, daí denota-se a redução lógica de que não havendo alunos em sala de aula, logo a educação seria mais perfeita, redução ao absurdo.

Da Meta 13 – Educação superior de qualidade, tem-se por estratégia a ampliação da cobertura do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE), processo contínuo de autoavaliação das instituições de ensino, qualificação do corpo docente (13.1/13.2/13.3),

melhoria dos cursos de pedagogia combinado com a prática didática e demais especificações no âmbito da formação, da educação acerca da diversidade, das necessidades de pessoas com deficiência (13.4), elevar o padrão de qualidade das universidades e articulando programas de pós-graduação stricto sensu (13.5), substituir o ENADE pelo Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) (13.6), formação de consórcios entre instituições públicas do ensino superior, a fim de potencializar a atuação regional, de visibilidade nacional e internacional em pesquisa e extensão (13.7), promover a formação inicial e continuada dos técnicos administrativos da educação superior (13.9). Destaca-se a estratégia seguinte

13.8) elevar gradualmente a taxa de conclusão média dos cursos de graduação presenciais nas universidades públicas, de modo a atingir 90% (noventa por cento) e, nas instituições privadas, 75% (setenta e cinco por cento), em 2020, e fomentar a melhoria dos resultados de aprendizagem, de modo que, em 5 (cinco) anos, pelo menos 60% (sessenta por cento) dos estudantes apresentem desempenho positivo igual ou superior a 60% (sessenta por cento) no Exame Nacional de Desempenho de Estudantes - ENADE e, no último ano de vigência, pelo menos 75% (setenta e cinco por cento) dos estudantes obtenham desempenho positivo igual ou superior a 75% (setenta e cinco por cento) nesse exame, em cada área de formação profissional (BRASIL, 2014).

Posto dessa forma, a elevação da taxa de conclusão de curso de graduação na universidade pública e nas instituições privadas, e, bem como, o fomento a melhores resultados no ENADE, traria melhores descritores objetivos, vistos analogamente com o IDEB/17 e Pisa na educação básica.

Não basta o mínimo de investimento na educação, da aplicação da União (18%), Estados, Distrito Federal e Municípios (25%), conforme previsto no art. 212 da CF (BRASIL, 1988). A questão é aumentar o financiamento com base no Produto Interno Bruto (PIB), pois do contrário as metas e estratégias propostas ficarão à deriva, e cada vez mais a educação corre o risco de ser sucateada e de se mostrar incondizente com suas pretensões.

Acerca da efetivação do Direito à educação de qualidade ainda não se tem bons prognósticos, porque a discussão traz problemas incontornáveis, de como melhorar e o que fazer para tal, pois nem o básico está sendo suprido em suas demandas, de acesso e permanência, da erradicação do analfabetismo, porém, isso tudo é reflexo do atraso educacional, das poucas políticas públicas executadas e levadas adiante.

Contudo, cabe investigar em outra oportunidade os critérios avaliativos utilizados, e, com isso, tem-se inicialmente o problema da não definição e do uso indiscriminado do termo qualidade, sem o devido rigor para com o uso e/ou qual noção do que se pretende com esse, e a obtenção de resposta objetiva-avaliativa acerca da qualidade é um tanto questionável, pois não há clareza conceitual acerca do que se entende por qualidade e suas finalidades.

Por fim, há respaldo legal-jurídico que dá legitimidade para cobrar do Estado a educação de qualidade, só que as políticas públicas por meio das metas e estratégias estabelecidas não dão conta de prover o mínimo no âmbito educacional (ora por baixo investimento financeiro, ora por falta de iniciativa político-administrativa, dada a questão de mitigar as mazelas educacionais e centralizar noutras questões), em face do déficit gigantesco e tardia democratização do ensino, porém, para efetivar e superar essas condições mínimas e alçar voos mais altos, faz-se necessário o embate acerca dos desafios e empecilhos postos pelo agente estatal, de sua alegação de recursos escassos (reserva do possível), e do retorno da proposta de educação domiciliar, e para contrapor, tem-se o mínimo existencial e a proibição do retrocesso.

3 DESAFIOS E EMPECILHOS: DA RESERVA DO POSSÍVEL, EDUCAÇÃO DOMICILIAR (*HOMESCHOOLING*), E EM OPOSIÇÃO, O MÍNIMO EXISTENCIAL E A PROIBIÇÃO DO RETROCESSO

Ante a impossibilidade (ou uso de tal argumento como fundamentação jurídica) em favor da não atuação por parte do Estado, ou recusa/omissão, diante de questões de ordem financeira/econômica (por ordem de escassez) em determinada prestação que deveria ser efetivada, há a alegação da cláusula da reserva do possível, e, noutra via a proposta da educação domiciliar (*homeschooling*) com críticas ao ensino prestado nas instituições formais e, com isso, finda-se com a oposição de dois princípios, do mínimo existencial e a proibição do retrocesso.

Em se tratando da origem da reserva do possível, é concebido na decisão da Corte Alemã (SARLET, 2007) em respeito a razoabilidade daquilo que se pede (caso que decidiu sobre impetrantes que pediam vagas em curso de Medicina, intitulado *numerus-clausus Entscheidung*, enquanto não havia previsão para tal, pois a sociedade assim o entendia), mas, aqui no Brasil, haverá outra interpretação acerca da reserva do possível, frente a escassez de recursos econômicos por parte do agente estatal.

Sarlet (2007, p. 265) apresenta como possibilidade da reserva do possível quando

[...] a prestação reclamada deve corresponder ao que o indivíduo pode razoavelmente exigir da sociedade, de tal sorte que, mesmo em dispondo o estado de recursos e tendo poder de disposição, não se pode falar em uma obrigação de prestar algo que não se mantenha nos limites do razoável (SARLET, 2007, p. 265).

Dessa forma, a reserva do possível deve observar a questão da razoabilidade. Será caracterizada no termo **cláusula**, porque tratar da questão de modo principiológico requereria limitações fáticas, além do fato de ser contingencial, não cabendo resguardo constitucional ou de princípio constitucional basilar.

Entretanto, parte da doutrina brasileira o percebe como princípio, mas aí nota-se a clara repercussão neoliberal em nosso direito constitucional, pois “[...] nunca se falou tanto em aspectos econômicos da realização dos direitos fundamentais. E esta preocupação econômica vem vestida de um manto de cientificidade, [porque só agora muitos estão] abrindo os olhos para a realidade irrefutável de escassez econômica” (OLSEN, 2008, p. 185).

Diante dessa indagação e pseudo-conclusão revestida com o manto científico, as razões pelas quais se nega os direitos sociais são (em grande parte) falaciosas, utilizadas para a omissão estatal, porque há o vislumbre de que esses são custosos, de natureza de segunda ordem, não essenciais quanto os de primeira ordem (direitos civis e políticos - mas se omite os gastos com esses), mas os direitos sociais são tão fundamentais quanto os de primeira ordem, apesar dessa suposta hierarquização, esses são inter-relacionais. (OLSEN, 2008; SARLET e FIGUEIREDO, 2008).

Todavia, acerca do óbice da reserva do possível deve ser observado a proporcionalidade e razoabilidade, como garantia do núcleo essencial, pois de nada vale requerer ou cobrar por determinadas prestações quando o Estado não tem como arcar com elas (SARLET, 2007).

Doutrinariamente se tem a Dimensão tríplice da reserva do possível: da disponibilidade fática (observação dos recursos disponíveis frente a factibilidade de prestar ou não prestar aquilo que se evoca), disponibilidade jurídica (prioridade em certas alocações em detrimento de outras) e a proporcionalidade (razoabilidade) (SARLET, 2009, p. 287).

Continuamente,

[...] da análise da doutrina se observa que vem sendo hoje considerada, sob a expressão *reserva do possível*, em geral, toda restrição à realização de direitos fundamentais sociais baseada em escassez de recursos, seja esta compreendida como inexistência ou insuficiência econômica (real) dos recursos, seja compreendida como indisponibilidade jurídica dos mesmos, por força da legislação orçamentária (SGARBOSSA, 2010, p. 148).

Portanto, “[...] a impossibilidade de satisfazer determinada necessidade com base em uma situação de escassez real ou econômica caracteriza uma limitação fática à normatividade, um choque entre realidade concreta, independente do desígnio humano, e comando normativo” (SGARBOSSA, 2010, p. 219).

Outrossim, certa “[...] alocação em determinados setores acaba por implicar o não atendimento de outras necessidades” (SGARBOSSA, 2010, p. 220), porém, essa alegação é sempre contínua pelo agente estatal, a qual torna a descaracterizar a reserva do possível, no que diz respeito a sua finalidade, de que nem todas as exigências serão factíveis e suprimidas, pois não se deve negar a razoabilidade e a indisponibilidade para tal.

Vale ressaltar que a reserva do possível não pode ser alegada arbitrariamente, a fim de isentar o Estado de prestar contas para com a sociedade e cumprir com seus deveres, em circunstâncias que esse tem plena capacidade de solucionar e prestar obrigações atribuídas.

Ledo engano pensar que há por parte do Estado o poder discricionário em escolher a aplicação de recursos financeiros, de modo absoluto, pois na CF (BRASIL, 1988) consta os mínimos a serem repassados, conforme cada ente administrativo, para a educação (objeto da investigação).

Além disso, os cortes e limites de gastos da administração pública sempre recaem nos direitos sociais, pois há a inobservância de que os direitos civis e políticos também geram gastos, e em resposta ao assistencialismo/protecionismo do Estado de Bem-Estar Social (*Welfare-state*), nota-se propostas de educação profissionalizante (tecnicista), a iniciativa da educação não mais ser gratuita e obrigatória, e o ensino domiciliar, aproveitando o fator-problema da qualidade do ensino ofertado nas instituições formais e o pano de fundo religioso para incutir no filho(a)/aluno(a), a fim de manter a tradição familiar.

A educação domiciliar (*homeschooling*) é fortemente difundida e exercida nos Estados Unidos, a qual se sustenta pela liberdade individual, do livre exercício, e da atribuição do componente familiar em dar suporte educacional para a criança aprendente, mas, o seu cerne é de fundamentação religiosa, de crítica por parte das famílias acerca do secularismo e do pluralismo de concepções religiosas no processo formal educacional público.

Não distante é a fundamentação da proposta da educação domiciliar em nosso País, Projeto de Lei 2.401 (BRASIL, 2019), que vem no intento de possibilitar aos pais ou responsáveis pela formação do membro familiar, preparando-o para o exercício da cidadania e da qualificação para o mercado de trabalho, de modo problemático esse exercício.

É oportuno criticar a forma insuficiente e isolada dessa formação, pois o exercício da cidadania requer o diferente, a divergência, a pluralidade de ideias etc. Daí, a educação, de modo político, é mitigada, em razão da exacerbação e atomização do indivíduo, de quase ignorar ou não considerar a sociedade².

² Algo próprio da concepção neoliberal, de que só existe indivíduo, não a sociedade. Ver mais em: HARVEY, David. **O Neoliberalismo: história e implicações**. São Paulo: Loyola, 2008.

Outros fatores ignorados pela proposta é a impossibilidade da criança e/ou do adolescente ter contato com outra percepção além das de seus pais ou responsáveis, e, no âmbito relacional ou não, a possibilidade de negacionismo (científico, histórico etc.) ou conspirações de cunhos fundamentalistas surgirem são previsivelmente consideráveis, porque na escola o aluno tem o contato com áreas disciplinares distintas e, obviamente, respaldado os critérios da formação do docente (tratado anteriormente, em razão da meta 15 do PNE/14). Ignora-se a questão de que nem todos os pais ou responsáveis têm o tempo disponível ou a formação mínima para proporcionar uma educação de qualidade.

Destarte, a proposta elenca alguns requisitos, de que o aluno em educação domiciliar deve fazer uma prova anual, de que os organizadores (pais ou responsáveis) devem se pautar em plano pedagógico individual, ter como norteador para a certificação do aprendizado os conteúdos previstos nos componentes curriculares, da respectiva idade.

Porventura, se as adequações e pressupostos norteadores são os mesmos da educação formal pública (ou privada, afinal, os pais têm a possibilidade de matricular em escolas confessionais etc.), qual o motivo de ser da educação domiciliar?

Assim, oportuno, a demonstração de que esse ensino tem características elitistas, e, além, os princípios libertários (oriundos dos USA) frente a sustentação de que a educação domiciliar deve ser retirada da ilegalidade, pois há maior liberdade em aderir a essa modalidade educacional, porém, a obrigação por parte das famílias em matricular a criança na escola regular (art. 6º da LDB/96) não abre precedente para ela.

Se o “diálogo é uma exigência existencial” (FREIRE, 2018, p. 109) originado e constituído por meio da palavra, em sua condição transformadora, a *homeschooling* distancia as possibilidades da construção e enxerga e percebe a ignorância somente nos outros (nunca em si), como “isto” e não como “outros eu”, em razão da criação de “gueto de homens puros, donos da verdade e do saber”. (FREIRE, 2018, p. 111).

Afinal, Sócrates não se metia a aprender isolado dos demais, mas levava suas reflexões e questionamentos para a ágora, para o debate público. O retrato caricatural do sujeito trancado em seu quarto, isolado do mundo, que jamais tem contato exterior, é a criação estereotipada do sábio Robinson Crusó e seu mundo/ilha (DEFOE, 2011).

Em tempos de afastamento, do individualismo levado às últimas, de outras complicações inerentes da não socialização e vida societal, cria-se indivíduos distantes das ideias de cidadania, para viverem em democracia, e, sim, indivíduos bastados a si-mesmos, fechados em sua matizes e, quando não, para o elemento preconceituoso e de não observância do outro (da eliminação e desconsideração desse).

Consequentemente, o ensino cooperativo e de corresponsabilidade da família, da sociedade (e do Estado), não os impossibilita de participar ativamente da formação educacional de seu membro familiar, porém, a educação domiciliar retira a possibilidade de contato com realidades múltiplas, do convívio social, da profusão, troca e experiências tão únicas no processo formativo conjunto.

Adentra-se agora no mínimo existencial, originário da teoria alemã, *Begriff und Wesen des sozialen Rechtsstaates*³ (1954), de Otto Bachof, com inspiração teórica do Estado de Bem-Estar Social (*Welfare State*), de que certos direitos são essenciais à dignidade humana, de condições materiais mínimas para vida digna e mínimo existencial sociocultural, de acesso, igualdade e participação na vida social.

Do mínimo existencial há que se observar a sua não redução em mera garantia de “sobrevivência física [...] de mínimo vital, mas abarca a garantia mínima de acesso a bens culturais, a inserção na vida social e a participação política, ou seja, [...] de um mínimo sociocultural” (SARLET; FIGUEIREDO, 2008, p. 23).

Posto nesses termos, cabe a interpretação de que a educação é resguardada pelo mínimo existencial e vital, por se tratar daquilo que o sujeito necessita para bem viver, de sua condição social e de ter acesso a cultura e demais fatores cruciais de sua realização e constituição enquanto ser.

Todavia, “[...] é importante lembrar que há um limite de possibilidades materiais para esses direitos [sociais]” (BARCELLOS, 2002, p. 232), porque de nada “[...] adiantará, do ponto de vista prático, a previsão normativa ou a refinada técnica hermenêutica se absolutamente não houver dinheiro para custear a despesa gerada por determinado direito subjetivo” (BARCELLOS, 2002, p. 232).

Ainda na percepção de Barcellos (2008, p. 271-272)

Ao apurar os elementos fundamentais dessa dignidade (o mínimo existencial), estar-se-ão estabelecendo exatamente os alvos prioritários dos gastos públicos. Apenas depois de atingi-los é que se poderá discutir, relativamente aos recursos remanescentes, em que outros projetos se deverá investir. O mínimo existencial, como se vê, associado ao estabelecimento de prioridades orçamentárias é capaz de conviver produtivamente com a reserva do possível.

Sendo assim, os critérios de prioridade variam conforme aquilo que a sociedade entende como essencial, só que por vezes esses anseios entram em choque com as preconizações e determinada visada político-administrativa, daí a necessidade de estabelecer

³ Conceito e Essência dos Estados Sociais de Direito (tradução livre).

solidez principiológica ante o despeito de ignorar certos mínimos, e, com isso, o entrave deverá se dar com a reserva do possível, quando essa analisa razoavelmente para se chegar a decisão.

Inobstante, o direito educacional deve ser observado na

[...] perspectiva de desenvolvimento dos sujeitos, [de sua] dimensão social, porque diz respeito aos valores culturais, às relações sociais e às expectativas da sociedade, e parte da ideia de que o desenvolvimento deve melhorar a vida dos sujeitos envolvidos e o seu meio social. E como os atores sociais sabem da importância que o saber tem na sociedade, o direito à educação passa a ser politicamente exigido como uma arma não violenta de reivindicação e de participação política. Desse modo, o direito à educação se converte em instrumento de redução das desigualdades e das discriminações e possibilita uma aproximação pacífica entre os povos do mundo inteiro (SOUSA, 2010, p. 73).

Portanto, a valorização e creditação no direito à educação, e nas possibilidades que esse nos abre, é elemento de reivindicação, de exercício da cidadania, da educação política, de autonomia e emancipação do sujeito, daí sua razão de tratamento como direito fundamental.

Adiante, a proibição do retrocesso ou Vedação do Retrocesso, de modo breve e sucinto é o assegurar jurídico de normas essenciais, que ao regressar ou regredir seus resultados, podem acarretar descumprimentos constitucionais, de violação de direitos fundamentais, da afetação do mínimo existencial para uma vida digna.

Em se tratando da negação do

[...] princípio da proibição do retrocesso [significa] admitir que os órgãos legislativos [e o] poder público [...], a despeito de estarem inquestionavelmente vinculados aos direitos fundamentais e às normas constitucionais em geral, dispõem do poder de tomar livremente suas decisões mesmo em flagrante desrespeito à vontade expressa do constituinte (SARLET, 2007, p. 452).

Ante o exposto, o desrespeito por parte dos administradores públicos é fator recorrente, ora por mera dissidência político-partidária, de não querer dar continuidade em programas (políticas públicas) iniciados em gestão de opositores, distanciando-se dos preceitos basilares que constituem o nosso Estado Democrático de Direito, ora por inabilidade e/ou políticas economicistas (neoliberais), a fim de reduzir o âmbito de atuação do Estado, do que esses intitulam como Estado-assistencialista/paternalista.

Diante disso, o uso maledicente da reserva do possível para negar direitos sociais (educação) terá por embate o princípio do mínimo existencial e a proibição do retrocesso, os quais se pode verificar a garantia do acesso e permanência escolar (de modo exemplificativo: a democratização, gratuidade e obrigatoriedade do ensino), mas, que se preconiza o de Direito à educação de qualidade, aí encontrando os empecilhos da não efetivação e cumprimento de requisitos básicos da educação regular.

Em vista disso, o que se aborda acerca da cláusula da reserva do possível (por questões de escassez financeira), da educação domiciliar (*homeschooling*) e seu distanciamento da sociedade e manutenção de concepções oriundas da tradição familiar, do mínimo existencial que preconiza núcleos essenciais para o bem viver, da dignidade humana, e, por fim, a proibição do retrocesso, que faz questão de assegurar e proteger direitos adquiridos que não podem mais ser regredidos ou gerar a inexistência ou nulidade desses. Daí, parte-se para a reflexão crítica acerca da possibilidade do Direito à educação de qualidade, a fim de perscrutar o seu significado e condição de possibilidade/facticidade ou factibilidade, e, com isso, verificar como esse pode potencializar e emancipar o sujeito/aluno no exercício da cidadania.

4 TEORIA CRÍTICA E O DIREITO À EDUCAÇÃO DE QUALIDADE: DESAFIO DA EMANCIPAÇÃO PARA O EXERCÍCIO DA CIDADANIA

De início, “[...] os homens como produtores de todas as suas formas históricas de vida” (HORKHEIMER, 1980, p. 155) devem ter prevalência e intencionalidade, evitando o enquadramento cego no coletivo e de tornar-se meros objetos, e, bem como, de sua anulação enquanto sujeito, pois “[...] da emancipação [e sua concretude] consiste [da orientação e disposição] da sua energia para que a educação seja uma educação para a contestação e para a resistência”, a fim de “[...] emancipar o homem de uma situação escravizadora” (ADORNO, 1995, p. 5; HORKHEIMER, 1980, p.156).

A prevalência da verdade se constitui como provável consequência quase inevitável da condição humana, porém, essa afirmação ainda é válida em uma sociedade em que a razão tenha se tornado mero instrumento? Considerando que “[...] o avanço dos recursos técnicos de informação se acompanha de um processo de desumanização [...] o progresso ameaça anular o que se supõe ser o seu próprio objetivo: a ideia de homem” (HORKHEIMER, 2002, p. 7-8).

Dito isso, a instrumentalização da razão é um movimento em prol da manutenção do *status quo* vigente enquanto sistema, o que envolve o esforço de diversos homens e nisto se apresenta a inconsistência de tal política: um projeto humano que tem por consequência a negação da humanidade na recusa legítima da autonomia humana.

A negação da humanidade e supressão da autonomia abrem brechas para a ocorrência de um fenômeno que Adorno (1995) define como barbárie. Em uma sociedade onde não é permitido um genuíno debate ou diálogo não há a possibilidade de formar consensos nem raciocinar corretamente sobre aquilo que está à volta, isto é a negação da capacidade dos

homens em relação à sua autonomia e responsabilidade, ao contrário, tal expediente permite e condiciona meios para a administração terceirizada da vida, reduzindo o indivíduo a coisa.

Tal redução à coisa, ou coisificação, é indicativo claro da barbárie, porque rompe com a natureza humana na negação da racionalidade, agredindo à ideia de homem, promovendo sua desumanização.

A educação é indissociável da política, em razão de seu compromisso com o ideal da educação emancipadora, combatendo os vícios da educação, ante a má formação ou o desprezo pela docência, a deficiência dos critérios que definem competências necessárias ao educador, os preconceitos em relação à profissão de professor, estes são também alguns dos desafios de uma educação humana de qualidade, a educação contra a barbárie que Adorno sempre enfatiza:

Qualquer debate acerca de metas educacionais carece de significado e importância frente a essa meta: **que Auschwitz não se repita**. Ela foi a barbárie contra a qual se dirige toda a educação. Fala-se da ameaça de uma regressão à barbárie. Mas não se trata de uma ameaça, pois Auschwitz foi a regressão; a barbárie continuará existindo enquanto persistirem no que têm de fundamental as condições que geram esta regressão. É isto que apavora (ADORNO, 1995, p. 137, grifo nosso).

Desse modo, os pressupostos fundamentais para os teóricos críticos são claros e sucintos, acerca da crítica da semiformação, da emancipação e autonomia do sujeito, e, com isso, pode-se analogamente colocá-los como qualificadores, de educação de qualidade, de uma educação política, o qual “[...] método da formação crítica é ‘negativo’: o que é torna-se efetivamente o que é pela relação com o que não é. O dinamismo do processo é de recusa do existente, pela via da contradição e da resistência” (ADORNO, 1995, p. 25).

Assim, o pensamento filosófico (como elemento central da reflexão dos teóricos críticos) é ato que se aprimora à medida em que é exercido, de modo crítico-dialético, conforme já fora dito. Esse tipo de prática não é algo que se encontra no rol dos conjuntos de valores que ordenam uma sociedade industrial que procura guiar-se pelos preceitos do Positivismo, e, dessa forma, é aquilo que é preconizado na educação tecnicista.

Isto posto, a relação dos descritores e objetivação do que se entende por educação de qualidade recai na mesma problemática da filosofia, direito, sociologia (em grande medida nas ciências humanas/ciências do espírito) no que diz respeito a descrever quantitativamente, porém, as bases fundamentais da educação de qualidade necessitam de superações iniciais mínimas, como tratado anteriormente, da erradicação do analfabetismo, de incentivo à leitura, ou seja, de cumprir inicialmente as metas previstas no PNE (BRASIL, 2014).

Destarte, a fundamentação teórica crítica potencializa o exercício da cidadania, pois seus alicerces estão fincados na política, na ação, da “aptidão à experiência”, da inflexão na

direção do sujeito, assim auxiliando e sugestionando o uso da leitura (desde livros clássicos a jornais), escrita, pesquisa, música, e demais meios de construção de condições para a autonomia do indivíduo em seu processo de aprendizagem e formação (ADORNO, 1995).

Esta é sem dúvida uma prática possível e viável, a título de exemplo está a proposta de Ghedin (2008), a qual há incentivo a prática docente preocupada com a emancipação ao dispor metodologia baseada em uma filosofia da educação a partir da Teoria Crítica, enfatizando a atividade da escrita como organização da atividade cognitiva e ao ser apresentada como tal, um ato cognitivo, e não mecânico.

A exemplo de como se pode observar a educação de qualidade, tem-se o confronto do aluno frente a um texto, pressupondo sua compreensão e opinião, ocasionando e tomando forma a consciência da subjetividade. Assim, o confronto pare (nos termos socráticos, de parturição das ideias, da maiêutica) questionamentos entrelaçados com as lacunas do texto, aí nasce a ânsia da obtenção resolutória, da resposta.

Acerca disso, esse ato reflexionante, de aprender a pensar melhor, de organização do pensamento, de estímulo à leitura e escrita, oportuniza no exercício da cidadania o preceito do diálogo, de ouvir o outro, de trocar experiências significativas, de soluções conjuntas, por mais divergentes que essas possam ser, porque “[...] uma democracia não deve apenas funcionar, mas sobretudo trabalhar o seu conceito, e para isso exige pessoas emancipadas. Só é possível imaginar a verdadeira democracia com uma sociedade de emancipados [...]” (MAAR, 1995, p. 2).

O conhecimento, em face da educação de qualidade, é trabalho social e coletivo, tal como a inteligência - tradicionalmente abordada sob aspectos individualistas, e que deve ser partilhado com todos, por se constituir como modificadora das condições sociais, da educação que liberta o oprimido (FREIRE, 2018), sobretudo, ainda não suficiente na contenção da barbárie, mas retardadora desse movimento.

Da escola comprometida com a semiformação, razão instrumental e barbárie há a negação da dimensão social do conhecimento, isto é, oferece falsa noção de autonomia, atrelada à independência e mérito através de forjada isenção do coletivo, que é prejudicial ao desenvolvimento intelectual e cognitivo (GHEDIN, 2008).

Portanto, nos termos já tratados o ideal seria que a escola possibilitasse (possibilite, pois a educação para nós é uma aposta, jamais abandonada) a construção da cidadania, democracia e desenvolvimento individual e social. Não é nada simples a tentativa de realizar e pôr em prática um ensino de qualidade comprometido com a educação, porém é esforço nobre, genuíno e necessário. Daí, a palavra (não deve ser letra morta da lei – de ineficácia, inércia,

inaplicabilidade) se pauta na ação e reflexão, que resulta na *práxis* – na condição de possibilidade e facticidade da mudança do *status quo* viciado e deformado, e, assim pretende-se evitar o sacrifício da ação sozinha, que gera o verbalismo, e noutro lado o sacrifício da reflexão, originando o ativismo (FREIRE, 2018).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os problemas atuais acerca do Direito à educação em nossa sociedade atual se tornam evidentes pela Teoria Crítica (1983), o mais emergente deles, e o mais decisivo, é o de que a partir do pensamento sobre o homem deve-se propor alternativa que lhe devolva a humanidade através da emancipação.

Em se tratando do projeto iluminista e sua falha na tentativa de construir uma sociedade emancipada através do esclarecimento, a Teoria Crítica (1983) apresentou como enfrentamento, frente a qualquer dominação que se coloque como solução imediata, a priorização no indivíduo em sociedade, que se constrói a si mesmo e gera reflexão crítica ao seu entorno.

A Teoria Crítica (1983) não estabelece uma solução simples em relação à superação das estruturas de dominação. Quanto à barbárie, direção a qual a sociedade se encaminha, Adorno coloca que a educação é uma ferramenta na tentativa de conter esse movimento, destacando muito bem que se trata de uma tentativa, enquanto remédio e não a cura. Ante o objetivo da educação, a contenção da barbárie pela via educativa perpassa a noção de compreensão da sua condição na história a partir da aceitação da mesma, é, portanto, necessário um trabalho sobre o passado, uma espécie de terapia que tem por objetivo a aceitação da culpa e das consequências de suas responsabilidades, sobretudo em relação às consequências coletivas do campo político. É, portanto, necessária uma educação política.

Da legitimidade, metas e eficácia do Direito à educação de qualidade nota-se o péssimo rumo do sistema educacional, que ainda não deu conta de resolver questões mínimas e essenciais para avançar, muito em face pela pouca (ou inexistente) ação dos agentes públicos. Daí, os empecilhos se fazem presentes: da reserva do possível ao trazer a justificativa da escassez de recursos, da proposta de educação domiciliar perante a intransigência e deslocamento da vida social do jovem para o lar recluso, e, com isso, os dois princípios confrontantes, do mínimo existencial e da proibição do retrocesso.

Por fim, retroagir a uma educação restrita e não democrática, é inviável, indesejável e inconstitucional, mas o pensar crítico, deve ficar atento e agir frente às medidas reacionárias,

porque a crítica é permanente, mesmo em tempos de maiores ganhos na educação, pois esses são os primeiros a sofrerem com os cortes e alterações drásticas nos planos de desenvolvimento educacional, de inobservância frente aos objetivos previstos, como se nota no alcance de apenas uma Meta (de número 13) entre 20, e, diante disso, alcançar a educação de qualidade demandará tempo e esforço contínuo e conjunto, a fim de potencializar e emancipar o sujeito para efetivação do exercício da cidadania.

6 REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

BARCELLOS, Ana Paula de. **A eficácia jurídica dos princípios constitucionais**. Rio de Janeiro: Renovar, 2002.

BARCELLOS, Ana Paula de. **A Eficácia Jurídica dos Princípios Constitucionais: o princípio da dignidade da pessoa humana**. 2. ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Renovar, 2008.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 20 de out. de 2020.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. **Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA**. Brasília, 1990.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, **LDB**. 9394/1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 18 de out. de 2020.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Plano Nacional de Educação**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm>. Acesso em: 10 de out. de 2020.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório do 3º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação – 2020**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2020.

COLEÇÃO OS PENSADORES. **Textos escolhidos**: Walter Benjamin, Max Horkheimer, Theodor W. Adorno, Jürgen Habermas. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

DEFOE, Daniel. **Robinson Crusoe**. Tradução de Sérgio Flaksman. São Paulo: Penguin Classics Companhia das Letras, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 65. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.

GHEDIN, Evandro. **Ensino de Filosofia no Ensino Médio**. São Paulo: Cortez, 2008.

HORKHEIMER, Max. **Eclipse da razão**. São Paulo: Centauro, 2002.

IDEB_ Índice de desenvolvimento da educação básica, 2017. Dados disponíveis em: < <http://ideb.inep.gov.br/resultado/>>. Acesso em: 27 de out. de 2020.

MAAR, Wolfgang Leo. Prefácio e À guisa de introdução: Adorno e a experiência formativa *In: ADORNO, Theodor. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.*

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **PNE em Movimento**. Gráfico PNE – Relatório 2ª Ciclo 2018 – INEP. Disponível em: < http://simec.mec.gov.br/pde/grafico_pne.php>. Acesso em: 20 de out. de 2020.

OLSEN, Ana Carolina Lopes. **Direitos Fundamentais Sociais**. Curitiba: Juruá, 2008.

RODRIGO, Lúcia Maria. **Filosofia em sala de aula: teoria e prática para o ensino médio**. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

SARLET, Ingo Wolfgang. **A eficácia dos direitos fundamentais**. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2007.

SARLET, I. W; FIGUEIREDO, M. F. Reserva do possível, mínimo existencial e direito à saúde: algumas aproximações. **Revista de Doutrina da 4ª Região**. [S.l.], n. 24, p. 1-60, 02 jul 2008.

SARLET, Ingo Wolfgang. **A eficácia horizontal dos Direitos Fundamentais: uma teoria geral dos direitos fundamentais na perspectiva constitucional**. 10ª ed. rev. atual. e ampl. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2009.

SGARBOSSA, Luís Fernando. **Crítica à Teoria dos Custos dos Direitos**. V. 1: Reserva do Possível. Porto Alegre: Sergio Antonio Fabris, 2010.

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