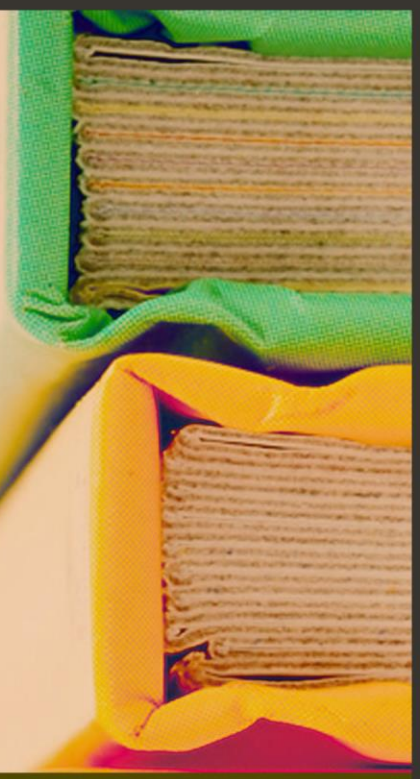
Leonardo R. C. Monteiro



Educação, Ensino e SOCIEDADE

A Educação como um Direito Fundamental e Fundamentável



Jurismestre

Leonardo Rodrigues Coelho Monteiro

Educação, Ensino e Sociedade

A Educação como um Direito Fundamental e Fundamentável

Jurismestre

EDITORA JURISMESTRE

CONSELHO EDITORIAL

***Presidente*:**
Pablo Jiménez Serrano. Doutor em Direito, UNISAL, Lorena-SP, Unifoa-RJ, UBM-RJ.

***Membros*:**
Prof. Dr. Celso Antonio Pacheco Fiorillo (**Academia de Direitos Humanos/Brasil**). Chanceler da Academia de Direitos Humanos é o primeiro professor Livre Docente em Direito Ambiental do Brasil bem como Doutor e Mestre em Direito das Relações Sociais (pela PUC/SP). Miembro colaborador del Grupo de Investigación Reconocido IUDICIUM: Grupo de Estudios Procesales de la Universidad de Salamanca (ESPAÑA) y Director Académico del Congreso de Derecho Ambiental Contemporáneo España/Brasil-Universidad de Salamanca (ESPAÑA). Professor convidado visitante da Escola Superior de Tecnologia do Instituto Politécnico de Tomar (PORTUGAL) e Professor Visitante/Pesquisador da Facoltà di Giurisprudenza della Seconda Università Degli Studi di Napoli (ITALIA).
Grasiele Augusta Ferreira Nascimento. Doutora em Direito, UNISAL, Lorena-SP.
Rolando Antonio Rios Ferrer. Doutor em Direito. Universidade Lusófona de Cabo Verde.
Mario González Arencibia. Doutor em Ciências Econômicas. Universidad de Habana, Cuba.
Lino Rampazzo. Doutor em Teologia pela Pontificia Università Lateranense (Roma).
Cláudia Ribeiro Pereira Nunes. PhD, PPGD/UVA, UBM-RJ
Ana Maria Viola. Doutora em Direito. UNISAL, Lorena-SP.
Daniele Mattoso Hammes. Doutora em Sociologia Política, UBM-RJ.

CONSELHO CIENTÍFICO-TÉCNICO

***Revisão Editorial*:** *Pablo Jiménez Serrano*. Diretor.
***Revisão Textual*:** *Maricineia Pereira Meireles da Silva*, UBM e UniFOA.
***Tradução*:** *José Alfredo Jiménez Serrano.* Professor de Língua Inglesa e Literatura Espanhola.
***Projeto gráfico da capa*:** *Luciano Fonseca.* Tecnologia de Sistema de Computação, UFF.

FICHA CATALOGRÁFICA
Bibliotecária: Alice Tacão Wagner - CRB 7/RJ 4316

M772e
Rodrigues Coelho Monteiro, Leonardo.
Educação, ensino e sociedade: a educação como um direito fundamental e fundamentável. [livro eletrônico] / Leonardo Rodrigues Coelho Monteiro. – Rio de Janeiro: Jurismestre, 2018.

200 p. : Il.

ISBN 978-85-69257-48-6

1. Educação. 2. Direito. I. Título.

CDD – 370

***Editoração e Acabamento*:**
Editora Jurismestre – Rua H, n. 173
Fone: (24) 99905-8200 – 27251-223 – Volta Redonda, RJ.
www.loja.jurismestre.com.br
contato@jurismestre.com.br



Leonardo Rodrigues Coelho Monteiro

Graduado em Direito pela Universidade Iguacu/RJ, especialista em Docência do Ensino Superior (UNIG/RJ), Mestre em Direito pelo Centro Universitário Salesiano de São Paulo. Advogado militante desde 2004. Entrou para o magistério em 2009 atuando na Associação Brasileira de Ensino Universitário, trabalhou ainda como substituto na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro no curso de Direito e atua como professor na pós-graduação lato sensu em Direito Penal e Processo Penal da Universidade Estácio de Sá.

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a minha amada mãe Maria Lucy, que nunca duvidou que de alguma forma eu acharia o caminho, mesmo quando eu duvidei. Que sempre foi minha bússola moral quando a dúvida do agir me assombrou e que nunca permitiu que eu me afastasse da educação, do ensino e do bom proceder, mesmo nos momentos de maior dificuldade;

A minha querida esposa Mira, pela sua dedicação e carinho.

A minha Moyra, filha amada e querida, minha vida, minha luz, meu amor maior, meu sonho realizado, quando você nasceu eu renasci como um novo homem, melhor, mais dedicado, mais forte e que não conhece o significado de desistir. Você me dá forças para seguir caminhando quando as pernas já não aguentam, vontade de lutar quando acho que vou desmaiar, você filha amada é meu tudo e em tudo que eu faço tem você, e por sua causa eu aprendi o que verdadeiramente é o amor.

A memória de meu pai, Paulo César Monteiro, que apesar de ter partido desta existência muito jovem, deixou muito de seu exemplo marcado em mim para que eu soubesse do que se forja um homem do bem.

AGRADECIMENTOS

Ao Senhor Deus, nosso Único Senhor e Salvador.

Meu admirado e querido professor orientador **Prof. Dr. Pablo Jimenez Serrano**, obrigado mestre e amigo por ter confiado, acreditado e me abraçado desde a minha primeira entrevista, por ter sido meu parceiro neste caminho, modelo de pesquisador, professor e ser humano que faz de cada palavra que profere uma aula, palavras são pouco para descrever a gratidão.

Bruna Borges! Obrigado por toda a paciência, compreensão, carinho e atenção. Não tem como imaginar a jornada do mestrado sem você, você é a melhor!

Pensei por anos e continuo pensando todos os dias em todos que preciso lembrar para agradecer pela minha trajetória acadêmica então, graças à Deus, muitos nomes tenho para lembrar. Minha avó Maria José que me apontou o caminho do Direito, tio Renato que com seu exemplo me fez querer correr essa maratona do Direito, tio Aniceto que abriu as portas da oportunidade e me levou consigo para a faculdade, tio Murilo que confiou e acreditou que eu travaria a batalha da militância forense, todos os colegas da UNIG, todos os chefes, em especial Gelson, Dourado e minha querida Lúcia Merlin, que sei que foi colocada por Deus na minha vida, que chorou comigo e por mim, que não deixou meu sonho terminar precocemente na UNIG e que abriu as portas da UNIABEU, que além de professora e chefe foi minha amiga sempre.

Durcelania amiga querida, irmã por afinidade, entre encontros e desencontros sempre pude contar com você, nos dias felizes, no divórcio, nos sustos na estrada, nas noites entre uma aula e outra do mestrado, no medo de avião para o Chile, no desabafo e no choro, no sorriso e nas comemorações, obrigado por ser especial.

A todos os professores do mestrado, exemplos, dedicados, magníficos.

Meus mestres que me direcionaram na advocacia, Roberto Rezende, que apesar dos desencontros da vida tenho a agradecer oportunidades e conselhos, sábios e precisos.

Mas especialmente ao meu querido amigo e padrinho de profissão Edison Ferreira de Lima, trabalho contigo como se estivesse na minha própria casa, com meu pai como eu queria que tivesse sido. Obrigado amigo por ocupar esse lugar especial.

Meus amigos da docência Marcelo Resende, Rogério Rosa da Cruz, César Alexandre Barbosa, Igor Menezes, Leo Ribas, por sempre acreditarem na minha capacidade quando até eu cobrava demais de mim mesmo e não enxergava que a sala de aula faz parte de mim e eu dela.

PREFÁCIO

A Paz, a probidade e o respeito são obras da Educação, pois, é, por meio dela, que essas obras se realizam. Com base nessa premissa podemos afirmar que a investigação acadêmica nesta nobre área é de extrema importância para a sociedade, pois a educação é condição da convivência social.

Decerto, não há *sociedade civilizada sem educação*. Dizemos então que a educação é condição da civilidade. Consequentemente, o direito à educação é o direito dos direitos: o direito que define um povo.

Dizemos então que "Educação e Sociedade" são conceitos e realidades que dialogam nesta perspectiva, em face da edificação da consciência e, quem se importa com essa dialética é um homem "virtuoso", "humilde" e "bondoso" assim como o autor desta obra, quem, desde os nossos primeiros contatos, quer como professor/orientador, quer como amigo, mostrou tais qualidades.

Podemos, assim, afirmar que esse é o sentimento refletido na presente obra pelo notável professor e pesquisador ***Leonardo Rodrigues Coelho Monteiro***, quem com muita dedicação foi capaz de realizar o sonho de todo mestre: escrever um livro, o primeiro de muitos, no qual expressa a sabedoria de um discípulo empenhado em melhorar o Brasil e, por extensão, sua humanidade.

Com efeito, o intelecto do destacado professor se volta para a compreensão e resolução de importantes problemas sociais e jurídicos, tais como, o conceito da educação moderna, a educação formal e informal, a cultura e o multiculturalismo, a educação em direitos humanos, as políticas públicas educacionais etc.

Eis por que, como um grande pesquisador, o nosso "Leo", como carinhosamente é chamado, nos convida a refletir sobre o incomodo social que origina a falta de educação, destacando os indicadores que contribuem negativamente para uma sociedade sitiada pela desobediência e o desrespeito.

Visivelmente preocupado com a sociedade, "Leo" desenvolve uma abordagem doutrinária e normativa, permeada de uma linguagem acadêmica que facilmente permite compreender a importância do estudo das causas que estimulam o aumento da criminalidade na sociedade brasileira e, por extensão, mundial.

Assim, o nosso querido ***Leonardo Rodrigues Coelho Monteiro*** demonstra ser um hábil regente da investigação acadêmica, tornando realidade um sonho que transcende as corriqueiras lições de Direito para, com muita propriedade, contribuir com excelentes conclusões acerca da necessidade de uma melhor educação inclusiva e integradora.

Sua brilhante contribuição se torna visível nos diferentes capítulos deste precioso livro, onde os dedicados leitores irão encontrar oportunos entendimentos doutrinários que cedem espaço à crítica para enriquecer a cultura literária e acadêmica.

A título de apresentação da obra, com muito orgulho e respeito ao grande professor, e a seus leitores, apresento um excelente trabalho que, certamente, contribuirá para a melhor compreensão da relação "Educação e Sociedade".

Parabenizo a Comunidade Acadêmica e Científica brasileiras pela aceitação da obra e felicito o mestre ***Leonardo Rodrigues*** pela sua contribuição e dedicação.

Volta Redonda. RJ, 20 de novembro de 2018

Pablo Jiménez Serrano
Doutor em Direito. Professor e Pesquisador do Curso de Mestrado em Direito do Centro Universitário Salesiano de São Paulo, Unisal. Professor e pesquisador do Centro Universitário de Barra Mansa, UBM e do Centro Universitário de Volta Redonda, UniFOA.



SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 11

CAPÍTULO 1 O CONCEITO DE EDUCAÇÃO 16

1.1 EDUCAÇÃO INFORMAL..... 19

1.2 EDUCAÇÃO FORMAL..... 22

1.3 A EDUCAÇÃO COMO RESULTADO DE UM PROCESSO SÓCIO CULTURAL..... 25

1.3.1 Cultura e cultura erudita..... 26

1.3.2 Multiculturalismo..... 29

CAPÍTULO 2 EDUCAÇÃO, ENSINO E SOCIEDADE 33

2.1 EDUCAÇÃO E ENSINO: MÚLTIPLOS CONHECIMENTO, MÚLTIPLAS INTELIGÊNCIAS 40

CAPÍTULO 3 DIREITO À EDUCAÇÃO: UM DIREITO FUNDAMENTAL E FUNDAMENTÁVEL 43

3.1 EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS..... 48

3.2 RETOMADA DA DEMOCRACIA..... 49

3.3 CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988..... 50

3.4 A EDUCAÇÃO ESPECIAL E O DIREITO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA..... 52

3.5 LEI 8.069/1990 – ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE..... 56

3.6 LEI 9.394/1996 – A LEI DE DIRETRIZES BASES..... 57

3.7 PRIMEIROS PROGRAMAS NACIONAIS DE DIREITOS HUMANOS-PNDH..... 59

3.8 PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS – PNEDH ... 62

3.9 CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO - CONAE 2010..... 69

CAPÍTULO 4 POLÍTICAS PÚBLICAS..... 69

4.1 AS POLÍTICAS PÚBLICAS E A VULNERABILIDADE ESCOLAR..... 71

4.2 POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL..... 75

CAPÍTULO 5 PERSPECTIVA CRÍTICA DA EDUCAÇÃO MODERNA 87

5.1 ANÁLISE DOS NÚMEROS DA EDUCAÇÃO DAQUELES QUE VIVEM EM ÁREAS DE INCIDENCIA DE CRIME E DESFAVORECIMENTO SÓCIO ECONÔMICO..... 92

5.2 AS DROGAS, O TABACO E O ÁLCOOL E A PROXIMIDADE DAS ESCOLAS: O VENENO SOCIAL..... 97

5.3 OS JOVENS E AS DROGAS: DO PRIMEIRO CONTATO AO DESVIO DO JOVEM POBRE..... 101

6 CONCLUSÃO...... 103

BIBLIOGRAFIA 105



INTRODUÇÃO

Em tempos de exacerbada corrupção que contamina todos os extratos da sociedade, o homem médio e de bem se questiona, em desespero, onde buscará a solução para o caos que se instaura. A solução dos conflitos que se instalam no seio da comunidade e a reestruturação do Estado, enquanto entidade político-social juridicamente organizada para executar os objetivos da soberania nacional (BERNARDES, 2018, p. 39), são preocupações com as quais até mesmo o mais simples dos cidadãos passou a refletir.

Diante disso, necessária se faz a reflexão sobre qual deveria ser a função do Estado para com seu povo, para com seus cidadãos. A resposta pode parecer redundante, uma vez que o próprio conceito de Estado demonstra que esta é a execução dos objetivos da soberania nacional.

Busca-se, na presente pesquisa, analisar a relação entre as políticas públicas exercidas pela administração e a concretização do Direito Social à Educação em sua percepção mais ampla, integrando família, sociedade e entes públicos, a fim de verificar os caminhos para uma concretização eficaz deste Direito Social Fundamental, que serve de alicerce para todos os outros e que orienta os nortes da sociedade considerada em seu aspecto macro. Tudo isso levando em consideração os aspectos multiculturais que cercam os desprivilegiados e mais necessitados da concretização de políticas públicas, inclusive em razão das desigualdades econômicas que se impõem aos sócio-indivíduos; aspectos que definem a área de concentração do programa de mestrado em direito do Centro Universitário Salesiano de São Paulo, em Lorena.

Partindo-se de tal ponto, considerações sobre o desenvolvimento do ser humano e sua percepção como ser social serão necessárias para entender como este constituirá o conceito do que é sociedade a partir de si. O ideal de sociedade é, teoricamente, transmitido entre os entes sociais, de maneira histórico-cultural, podendo desta forma ser percebido o surgimento mais singular da necessidade de transmissão de

conhecimentos, de uma maneira rústica, simples e talvez rudimentar, mas ainda assim transmissão necessária à sobrevivência e à manutenção dos anseios de uma sociedade primária.

Parte-se basilarmente de uma análise crítica dos conceitos de educação e das diferenças entre a educação informal e formal, das influências entre uma e outra, do estudo das relações entre ensino e educação *lato sensu*, como devem se comunicar para estruturar o ente social, seus valores morais e sua formação individual, uma vez que este será o destinatário final das políticas públicas educacionais e, por outro lado, será o futuro o articulador de políticas concretizadoras do Direito à Educação para edificação e aprimoramento da sociedade em seu sentido mais amplo.

O surgimento da educação informal no sentido da perpetuação histórica de conceitos para edificação dos grupos sociais se mostrará necessário, porém insuficiente para concretizar o desenvolvimento social primitivo. A sociedade precisará de mais do que isso para atingir novos patamares: precisará formalizar e compartimentar determinados conceitos mais específicos. Alguns de seus membros se mostrarão mais hábeis para manejar a transmissão de conhecimentos para o desenvolvimento de determinadas técnicas e aptidões, num movimento circular e cíclico de troca de informações que, pela renovação de experiências, aperfeiçoa a estrutura social geral num aspecto macro.

As composições multiculturais, consideradas na seção seguinte do presente trabalho, serão levadas em consideração para toda a estruturação do conteúdo transmitido, formal e informalmente. A questão problema que surgirá neste diapasão é justamente como esta transmissão de conceitos culturais e sociais se instrumentalizará. A percepção equivocada de determinados valores fará, inclusive, que certas parcelas da sociedade regridam e apresentem retrocessos com relação a camadas mais favorecidas seja em nicho cultural ou econômico.

Em certo modo, na maioria das vezes em que se fala sobre extratos sociais mais favorecidos, estar-se-á falando em camadas de composição econômica avantajada e que por força desta fonte de poder[1] (o poder econômico) vão ter acesso a recursos

1 Para Norberto Bobbio, existem três fontes de poder que se inter-relacionam, favorecendo o desenvolvimento social e estruturando a sociedade e os sócio indivíduos de modo que o Estado como um todo se desenvolva para servir aos interesses do todo para o indivíduo e do indivíduo para o todo, nesse sentido (BOBBIO, 1987, p. 82).

educacionais e culturais mais sofisticados, afastando de quem não possui recursos econômicos a viabilidade de acesso às informações educacionais e sociais com a excelência que se poderia ter.

Certo é também que nem sempre o fator econômico favorecerá a percepção de cultura como fator facilitador e desenvolvedor. Determinados conceitos culturais serão eventualmente específicos e enraizados no quotidiano das camadas pobres da sociedade, como laços religiosos, musicais ou interações específicas de grupos multiétnicos.

A concretização do direito à educação e o estudo de sua (in)eficácia social constituirão tema central do trabalho desenvolvido. Para tanto, merecerá especial atenção entender o que é educação em si e qual sua função social, a fim de lastrear as percepções que se construirão no sentido de pousar o olhar sobre o que tem sido feito e o que poderia ser feito para concretizar tal fundamental direito.

Passa-se, então, à análise das relações estruturantes entre educação, ensino e sociedade, verificando as estruturas conceituais de educação e apontando a legislação aplicável sobre ela no Estado Democrático de Direito em que a sociedade vive, como verificação dogmática que impulsionará o desenvolvimento da pesquisa em constante análise dos valores sociais que se aplicam aos institutos legais e sociais abordados pelo estudo.

Como a proposta da pesquisa repousa em parte na análise crítica de uma perspectiva educacional moderna, que leve em conta a releitura humanizada, digna e social dos conteúdos formais da educação com a adequação destes às realidades sociais de cada grupo, em que a escola pode estar inserida, levando sempre em consideração o privilégio das questões multiculturais encontradas nas diversas comunidades, faz-se mister desenvolver uma retomada de conceitos, a fim de estabelecer a fundamentabilidade deste Direito Social, fundamental por evidência constitucional e fundamentável em sua essência sócio-filosófica.

Fez-se necessária a análise do Direito à Educação sob o prisma de sua fundamentabilidade e o seu reconhecimento como direito social fundamental. A leitura da educação em direito humanos passando pela retomada da democracia e estabelecimento da Constituição de 1988; o olhar inclusivo da educação especial e das pessoas com deficiência, o Estatuto da Criança e do Adolescente, a Lei de Diretrizes

Bases, os primeiros programas nacionais de direitos humanos, bem como o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos e da Conferência Nacional de Educação.

A pedra angular da concretização da educação voltada para o desenvolvimento da sociedade restará sobre a análise das políticas públicas direcionadas para este fim, que são postas pelo Estado direcionadas ao seu povo: que acesso será concedido e de que forma estas se aperfeiçoarão nos extratos sociais.

O estudo objetiva verificar como os extratos mais desfavorecidos da sociedade, por questões econômicas e sociais, percebem as políticas públicas educacionais aplicadas a eles e se estas se concretizam eficazmente aos seus membros.

O equivocado reconhecimento multicultural poderá fazer com que os envolvidos não se percebam como merecedores do direito à educação adequada e refuguem ao recebê-la.

Outro aspecto relacionado à educação, historicamente considerada, é justamente a relação ditatorial que se desenvolve na educação formal pautada em modelos tradicionais que a tornam algo sofrido como um castigo, o que afasta os jovens membros da sociedade desta busca, pois, por fim, acabam por reconhecê-la como algo duro e cruel, como instrumento de punição e tortura.

Após a análise dos aspectos relacionados à educação e à cultura, bem como, e, principalmente, aos vinculados à concretização do direito à educação e as políticas públicas voltadas para este fim, far-se-ão considerações quanto aos números e às influências negativas da vida social moderna sobre os jovens escolares, estruturando assim uma crítica não só à educação, como também ao moderno ambiente escolar e como a família e a sociedade devem se perceber e inter-relacionar no que diz respeito à posição da escola e dos educadores para com seu cotidiano.

As mazelas sofridas pela sociedade de adultos se refletem na sociedade de jovens escolares em porções menores, porém proporcionais aos percentuais da sociedade em geral, fazendo com que se possa perceber na escola um pequeno laboratório do todo social.

Deferir aos educadores maior autonomia no direcionamento comportamental dos jovens talvez seja uma das muitas respostas que se buscam, não só ao aperfeiçoamento da educação, mas da sociedade através da educação.

Investiga-se que a Educação é fundamento que alicerça a cidadania como fundamento do Estado, mas a cidadania só pode ser pensada em seu sentido mais adequado se estiver intimamente ligada ao aperfeiçoamento da dignidade, que também é fundamento do Estado[2]. Assim, não se pode pensar em educação de maneira estanque e afastada de conceitos estreitamente harmonizados com os conceitos de dignidade humana.

A pauta dos Direitos Humanos e, nesse sentido, uma orientação social ligada à transversalização do conteúdo moral dos Direitos Humanos, deverá orientar todos os conteúdos escolares, da base estruturante da educação infantil, passando pelos anos fundamentais até o ensino superior, sempre adequando o conteúdo humanístico estabelecido pela Declaração Universal dos Direitos Humanos às faixas etárias médias, a fim de tornar o ensino um instrumento complementar da educação, inclusive da informal, com a formalização dos conteúdos morais, abrindo possibilidade de resgate e reestruturação de famílias ou micro grupos sociais desestruturados pelas mais diversas patologias sociais, como a violência e a miséria.

2 Art. 1º A República Federativa do Brasil, formada pela união indissolúvel dos Estados e Municípios e do Distrito Federal, constitui-se em Estado Democrático de Direito e tem como fundamentos: I - a soberania; II - a cidadania; III - a dignidade da pessoa humana; IV - os valores sociais do trabalho e da livre iniciativa; V - o pluralismo político.



CAPÍTULO 1

O CONCEITO DE EDUCAÇÃO

A educação é um direito social fundamental previsto e garantido pela Constituição Federal de 1988 em seu artigo 6º, sempre o primeiro elencado pelo Constituinte do rol dos treze que compõem o referido dispositivo legal.

A educação, amplamente considerada, constitui a base da sociedade. É através da educação que se recebe toda a informação sociocultural, toda instrução, todo comportamento, toda a orientação de natureza axiológica, seja em seus extratos morais, sociais ou individuais, todos vêm da educação.

Vale notar que o conceito de educação em si é muito amplo, pois abrange aspectos específicos de transmissão de arte, labor ou ofício, aspectos comportamentais, históricos, culturais, linguísticos, dentre outros. Sabida a previsão constitucional contemporânea e sabido ainda que sua efetividade depende da concretização da educação enquanto direito e comportamento, necessária se faz a análise de alguns aspectos relacionados à percepção do que é educação e suas acepções, bem como de onde emana este direito social fundamental.

A educação tem finalidade social: construir a sociedade. A educação é socializante, orienta os laços entre as pessoas, suas famílias e suas culturas, suas comunidades e grupos.

O conceito de educação trazido por Saviani demonstra esta realidade:

> Portanto, o que não é garantido pela natureza tem que ser produzido historicamente pelos homens, e aí se incluem os próprios homens. Podemos, pois, dizer que a natureza humana não é dada ao homem, mas é por ele produzida sobre a base da natureza biofísica. Consequentemente, o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado,

> à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo. (SAVIANI, 2011, p. 13).

A partir do nascimento, o ser humano recebe educação. O indivíduo, ao nascer com vida, é inserido num contexto social, seja quando colocado nos braços da mãe, seja quando levado direto para um berçário ou até mesmo ao ser abandonado. Padrões de comportamento, ambientação, sociabilidade, padrões linguísticos ou comportamentais, tudo se direciona ao novo humano recepcionado pela sociedade na qual está sendo inserido.

Na verdade, o ser humano aprende com naturalidade do que vive: não se tem como impedir que o homem aprenda com as experiências as quais é submetido. O indivíduo está em constante aprendizado e em constante transmissão dos conhecimentos que apreende. Aliás, esta é uma das principais características que diferenciam o homem dos demais seres viventes: a capacidade de racionalização e de perceber-se histórico-temporalmente.

Nas culturas da antiguidade, o sacrifício dos mais fracos e deficientes era comum e, considerada por questão de racionalidade, uma necessidade para o fortalecimento de determinada comunidade. A relativização do Direito à vida, provavelmente o mais importante dos direitos humanos, se dava por questão de educação cultural, que partia da premissa de que a eliminação dos deficientes era uma lógica natural, eis que estes eram tidos por inúteis.

Assim, pode-se depreender a partir desta reflexão que o próprio direito à vida e a maneira como esta deve ser percebida por uma sociedade em específico, dependerá do desenvolvimento das percepções sociais pela educação, a respeito disso é interessante considerar o que diz Sêneca:

> Não se sente ira contra um membro gangrenado que se manda amputar; não o cortamos por ressentimento, pois, trata-se de um rigor salutar. Matam-se cães quando estão com raiva; exterminam-se touros bravios; cortam-se as cabeças das ovelhas enfermas para que as demais não sejam contaminadas; matamos os fetos e os recém-nascidos monstruosos; se nascerem defeituosos e monstruosos, afogamo-los; não devido ao ódio, mas à razão, para distinguirmos as coisas inúteis das saudáveis (SÊNECA, 1855 *apud* SILVA, 1987, p. 92).

O valor da educação é tão forte dentro de uma determinada sociedade que poderá determinar o seguimento da vida de pessoa humana ou seu fim. Esse aspecto

valorativo existente entre os indivíduos componentes daquela coletividade é construído e transmitido com bases na educação cultural, na transmissão de valores amplamente aceitos pela coletividade em que a pessoa está inserida.

Mas não só na antiguidade o valor da vida era relativizado levando-se em conta a questão cultural, mesmo no mundo moderno, o direito à vida é relativizado em certas sociedades, por questões culturais ou até mesmo legais, como nos países onde a pena de morte é uma vil realidade.

A educação é coisa social: isto quer dizer que ela coloca o ser humano em contato com uma determinada sociedade. A criança, quando entregue aos pais e ao entrar no seio de determinada família, começa a ser adaptada àquela cultura peculiar, criando laços e interagindo com outros seres humanos.

Aspectos multiculturais fazem parte do cotidiano humano e o moldam não só à sua forma, mas também à forma do mundo em sua volta. Viver e saber viver é na verdade o constante exercício da prática do aprender. Do aprender comportamentos, aprender novas práticas, línguas, linguagens, gestos, percepções. A maior parte de todo o comportamento humano é derivada dos múltiplos aprendizados, formais, informais, culturais e sociais aos quais ele é submetido. Poucos são os comportamentos humanos naturais que derivam de algum instinto animal que ainda reste ao homem.

Não se pode perder de vista o aspecto técnico que se deve atribuir à educação nos dias atuais, assim considerada como instrumento para apreensão de determinados conhecimentos específicos, científicos, tecnológicos e etc.

O processo de edificação da personalidade da pessoa humana, para que esta se perceba como membro construtivo da sociedade e para que a sociedade o tenha como um membro produtivo efetivo, está diretamente relacionado aos mecanismos educacionais considerados em seu sentido mais amplo.

Questões relacionadas à educação informal, familiar, cultural ou multicultural e à educação formal, articuladas sob o prisma da complexidade, sinalizarão o sentido a ser tomado para o aperfeiçoamento do cidadão, considerado em relação à sociedade. Blaise Pascal acentua que considera que é “impossível conhecer o todo se não conheço particularmente as partes como conhecer as partes se não conheço o todo” (PASCAL *apud* MORIN, 2009, p. 32).

A diversidade de fontes e a maneira como o homem se relaciona com as inúmeras fontes de conhecimento, no sentido mais amplo da palavra, vai moldar um tipo único para cada ser do pensar, concretizando uma espécie de “impressão digital” do

saber de cada qual e nisso estará estampada a beleza dos diversos saberes e a marca das múltiplas inteligências aplicadas à experiência única de cada ser humano.

Destarte o que não se pode perder de vista é a noção de que, independentemente das experiências individuais de cada ser humano em constante aprendizado, o sujeito é essencialmente gregário e suas percepções de tudo e de qualquer coisa nunca são isoladas. Elas estão ligadas a todo um emaranhado de relações sociais e humanas e de relações culturais que devem ser valorizadas, pois cada cultura a seu modo, cada qual a seu turno, tornará a percepção do cidadão que a integra única e relacionada à projeção de si perante a coletividade que compõe.

Fixadas tais considerações, faz-se necessária a análise de cada um dos aspectos que compõem a educação, a fim de conhecer o conteúdo essencial do objeto educacional, para que se possa precisar o viés motivador da concretização deste Direito e os porquês que tornam esse direito tão essencial quanto ao da própria vida.

1.1 EDUCAÇÃO INFORMAL

A educação informal é definida por Serrano:

> Definimos a educação informal como aquele processo não planejado e espontâneo que se desenvolve longe da escola, mas que repercute, de fato, na formação do ser humano. A nosso ver, a educação informal se desenvolve no seio familiar e no meio social em que a criança nasce e convive.
> Em sua acepção mais alargada este tipo de educação, também, compreende os efeitos indiretos produzidos no caráter e nas faculdades do homem por coisas cujo objetivo pode ser completamente diferente: leis, formas de governo, artes, esporte, propaganda (publicidade), e mesmo fatos físicos, independentemente da vontade do homem, tais como o clima, o solo e a posição local, cuja influência pode ser negativa ou positiva. (SERRANO, 2017b, p. 13)

A educação informal é primeira geradora dos valores morais dos sócio-indivíduos. Os padrões comportamentais do cidadão começam a serem moldados no seio da família, como orientação religiosa, estrutura familiar, língua e linguagem, etc. Pode-se assim dizer que é pela educação informal que o homem decide o rumo que tomará na sociedade e de que maneira traçara seus objetivos particulares e gerais.

Bentham (*apud* SANDEL, 2016, p. 48) já dirigia sua teoria utilitarista no sentido de explicar que o ser humano naturalmente se aproxima do que lhe faz bem e se afasta do mal ou do que não lhe traz prazer com a maximização do que explica ser “utilidade”.

Michael Sandel, em sua obra, intitulada por “Justiça: o que é fazer a coisa certa?” explica:

> A coisa certa a fazer é aquela que maximizará a utilidade. Como “utilidade” define qualquer coisa que produza prazer ou felicidade e que evite a dor ou o sofrimento.
> Bentham chega a esse princípio por meio da seguinte linha de raciocínio: todos somos governados pelos sentimentos de dor e prazer. São nossos “mestres soberanos”. Prazer e dor nos governam em tudo que fazemos e determinam o que devemos fazer os conceitos de certo e errado “deles advém” (SANDEL, 2016, p. 48)

Não se quer a este ponto justificar a teoria utilitarista de Bentham ou tecer qualquer tipo de retórica que a privilegie, até porque, mesmo se considerados os esforços de James Mill ou seu de filho John Stuart Mill para aperfeiçoar e explicar a teoria utilitarista preconizada por Bentham, é inegável que esta não atribui o devido valor à dignidade humana, o que também é explicado mais à frente pelo professor Sandel em sua obra:

> Já tecemos considerações sobre duas objeções ao “princípio da maior felicidade” de Bentham: ele não atribui o devido valor à dignidade humana e aos direitos individuais e reduz equivocadamente tudo que tem importância moral a uma escala de prazer e dor. (SANDEL, 2016, p. 63)

Obviamente o valor do homem e de sua dignidade são imensuráveis e inegociáveis. A sociedade que se permite relativizar o valor da dignidade humana relativiza o valor de si própria, e ao relativizá-lo, põe preço na própria dignidade social como um todo. Fazer isso é deixar, na verdade, uma lacuna irreparável no tecido moral da sociedade e de seus valores sociais, o que abrirá as janelas da corrupção moral e configurará a derrocada do Estado e, com isso, verdadeiros desvalores surgirão.

Retornando ao exercício reflexivo, deve-se atentar ao “princípio da maior felicidade” (de Bentham) para refletir sobre a faceta mais primária do homem individualmente considerado egoísta, percebido em seus instintos mais primários, tendo que tomar decisões individuais de bem ou de mal: atrair a dor para si ou afastá-la de si mesmo em detrimento do bem-estar alheio. É fácil perceber que esta é sim uma característica do ser humano, entretanto primitivamente considerado.

O instinto do homem é esse: afastar-se da dor. O aperfeiçoamento das ideias do que é bom para si, também é bom para seus pares é um aperfeiçoamento que tem cunho social, dirigido à vontade de viver em sociedade e em harmonia. Valorar as relações sob

a pauta do não só do que é bom para si, mas do que é bom para o todo, nem que seja para a microssociedade na qual é inserido, compulsoriamente como o é quando o sujeito nasce em certa família ou por opção, quando faz opção por determinada religião.

A verdade é que, em todo o caso, a dignidade humana é ensinada aos indivíduos a todo momento. Talvez através de conceitos rudimentares e pouco elaborados, conceitos primários das percepções do que é digno para um ser humano, mas ainda assim, uma cultura de dignidade emana do ser humano.

Por exemplo, numa família pobre, miserável, com pouco ou quase nenhum acesso à alimentação básica, composta por pai, mãe e um filho de um ano de idade, um outro filho vem a nascer, aquele que é um pouco mais velho é ensinado a repartir o que tem com seu novo irmão, porque talvez já tenha aprendido a repartir o pouco com os pais. Talvez já tenha aprendido a repartir, de modo a comer o suficiente para não morrer, mas de todo este sofrimento, essa família hipotética aprende que dignidade humana é viver, é dar direito à vida, é dar direito à alimentação, é o direito ao afeto e a outros, que de toda conjectura se possam depreender.

Certo de que a reflexão proposta não contempla reflexões jurídicas e sociais sobre, por exemplo, o que realmente é uma alimentação digna ou uma vida digna através dos olhos da concretização destes direitos sociais, mas o exemplo busca refletir acerca dos fundamentos que alicerçam tais conceitos e de onde surgem.

A educação informal e instintiva, que começa no seio familiar, não é privilégio de ricos ou pobres, ela é natural ao ser humano, repise-se, como o ar que respira. O homem simplesmente não consegue deixar de aprender, nem se quiser e o faz porque é fruto do meio, porque as mais diversas informações sociais e culturais lhes são entregues no dia-a-dia, seja pela convivência em grupo ou com certos grupos, seja pelo que cada comunidade chama de cultura.

Deve-se destacar a importância ímpar que a cultura tem na formação do homem e de suas percepções do ser, do fazer e do dever ser. Fala-se em culturas de minorias, culturas de maiorias, cultura de negros, de surdos, de mulheres, de religiões específicas, mas de culturas no sentido mais amplo e infinito da palavra.

O reconhecimento das culturas de um modo geral pode ser fator determinante para atrair a otimização no potencial de conversão das capacidades em bem-estar para si ou para seu grupo.

Charles Taylor assevera em sua obra “Multiculturalismo” sobre a importância da valorização e do correto reconhecimento das múltiplas culturas que:

> O reconhecimento incorreto não implica só uma falta do respeito devido. Pode também marcar suas vítimas de forma cruel, subjugando-as através de um sentimento incapacitante de ódio contra elas mesmas. Por isso, o respeito devido não é um acto de gentileza para com os outros. É uma necessidade humana vital. (TAYLOR, 1994, p. 46).

A educação informal engloba caracteres únicos. Ela é, na verdade, mais ampla do que se pode imaginar e refletida sob as luzes da complexidade de Morin e do multiculturalismo de Taylor, a educação informal abarca um conteúdo infinito e direcionador do sentir e do desenvolver do ser humano. A educação informal, concebida sob a ótica de verdadeira orientação social do homem, transmutar-se-á em bússola moral da apreensão dos conhecimentos mais lineares fornecidos pela educação formal e norteará os valores que serão aplicados na constituição do cidadão e seu afastamento ou aproximação dos valores dignificantes e dos desvalores da corrupção moral.

A sociedade precisa desenvolver em seus entes sociais a evolução moral e social, comportamental e técnica, pois com o desenvolvimento do caráter de seus membros, acrescido do desenvolvimento de capacidades técnicas e científicas adequadas aos valores sociais é que o todo se desenvolverá em crescimento comunitário, pois como já refletido anteriormente em lição de Morin, é impossível conhecer o todo sem conhecer seus indivíduos e vice e versa.

1.2 EDUCAÇÃO FORMAL

Conforme se analisou no item anterior, a educação nasce de um processo cognitivo nato do ser humano, da necessidade de adaptar-se às mais diferentes situações de vida, evoluir, sobreviver, viver isolado ou em grupo. A educação deriva da própria necessidade do ser humano de ser e confirmar sua existência.

Com a evolução natural do homem e todo o processo de estabelecer-se em vida sociável, alguns conhecimentos específicos e de caráter técnico tornaram-se fundamentais ao cotidiano da vida comunitária. Os conhecimentos de fundição de um ferreiro; a arte de trabalhar a madeira dos marceneiros; o ofício das tecelãs e daí por diante.

A formalização e sistematização dos conhecimentos sobre como construir determinado bem ou produzir determinado conhecimento acabou por dissociar-se da gama vasta de conhecimentos básicos do quotidiano humano para alinhar-se a

percepções mais específicas e necessárias somente a determinada classe social que se destacaria pela natureza de seu labor.

Surge a criação da educação formal em seu aspecto mais embrionário: não existem escolas ou programas de ensino, mas sim a transmissão dos conhecimentos necessários para o exercício de determinada arte ou ofício de maneira quase sacerdotal. O mestre ensinando ao discípulo seu magistral ofício.

Na Grécia antiga, em períodos que antecediam a criação da escrita, o conhecimento formal era traditado entre os pares por transmissão familiar de caráter praticamente religioso.

Com a evolução do homem e a criação da escrita, o ensino formal evidentemente evoluiu a passos largos, mas através transmissão de conhecimento específico, o ensino de caráter diferenciado do mínimo para manutenção da paz e do convívio social tornou-se pouco a pouco privilégio das classes mais abastadas. A educação e o acesso aos níveis mais sofisticados de conhecimento foram, desde a antiguidade, direcionado às elites, não só por uma questão de acesso, mas evidentemente por conta de uma questão prática no quotidiano desses grupos, evidenciando o dispor do tempo necessário para tanto. A professora Maria Lúcia Arruda Aranha brilhantemente rememora os primórdios da educação formal na Grécia antiga:

> Aliás, na sociedade escravagista grega, o chamado *ócio digno* significava a disponibilidade de gozar de tempo livre, privilégio daqueles que não precisavam cuidar da própria subsistência. Esse tipo de ócio, porém, não se confunde com o "fazer nada", mas significa o ocupar-se com as funções nobres do pensar, governar, guerrear. Não por acaso, a palavra grega para escola (*scholé*) significa inicialmente "o lugar do ócio". (ARANHA, 2006, p. 112)

A educação formal no Brasil se institucionalizou com os Jesuítas, que tinham por objetivo a propagação da fé missionária. Por ocasião da chegada dos portugueses, os padres Jesuítas trouxeram toda sua metodologia tradicionalista que privilegiava a retórica e a erudição, afastando-se da história, geografia e matemática (ARANHA, 2006, p. 113).

Os Jesuítas foram expulsos em 1759 pelo Marquês de Pombal, que executou aquela que hoje se conhece como a reforma pombalina, classificada como desastrosa. Instituída por Alvará Régio, o mesmo ato que expulsou os jesuítas, criou as aulas régias e a figura do "Diretor Geral de Estudos", que funcionava como uma espécie de gerente ou fiscalizador de condutas (SECO; AMARAL, 2018).

Sucederam-se após os períodos do império; a primeira república; a Era Vargas; o nacional desenvolvimentismo e o período militar até o período contemporâneo advindo da transição democrática de 1984. O que se aprende da observância das mais diversas transições e reformas educacionais ao longo da história brasileira é que nenhuma reforma é técnica e neutra. Da chegada dos jesuítas, passando pela reforma pombalina, a educação de moças, a criação do Colégio Pedro II, do militarismo aos dias atuais, toda reforma educacional serviu a propósitos e interesses políticos.

Inobstante as reformas educacionais de todo gênero nortearem-se por proposições políticas. O ensino formal sempre foi voltado à sociedade, servindo ao coletivo, capacitando o indivíduo para que atue nos vários extratos produtivos da sociedade:

> Definimos a educação formal, como aquela que se atém aos métodos e às formulas pré-estabelecidas (convencionais) e que se desenvolve de forma planejada e consciente, onde sempre participa um agente que tem o intuito de ensinar e outro que almeja aprender. O exemplo mais claro desse tipo de educação é a escolar, aquela que se inicia na escola como instituição e não unicamente em sala de aula. (SERRANO, 2017b, p. 24).

A educação formal se relaciona diretamente com o desenvolvimento do cidadão enquanto ente social:

> Desse modo, o processo de educação formal recorre essencialmente à consolidação da correlação entre a formação integral do educando como ser individual e social o que exige a integração da docência com a atividade de pesquisa e com a prática. Só com um processo educativo que seja capaz de garantir esta integração é que será possível formar profissionais aptos para confrontar os desafios de um presente complexo e de um futuro na concorrência em nível mundial. (SERRANO, 2017b, p. 24).

Em que pesem todas as considerações de caráter objetivo, a escola e a educação formal tendem a ganhar maior probabilidade de eficiência concretizadora se considerar aspectos de desenvolvimento das capacidades, estímulo do trabalho em grupo edificação de uma consciência jurídica moral (SERRANO, 2017b. p. 25), bem como o reconhecimento dos aspectos multiculturais e das minorias historicamente desfavorecidas ou que sofreram reconhecimento equivocado em detração preconceituosa. Além de levar em consideração aspectos que influenciam diretamente no potencial de conversão das capacidades em bem-estar, neste caso, apreensão educacional. O professor Amartya Sen destaca sobre as capacidades que:

> A capacidade na qual estamos interessados é nosso potencial de realizar várias combinações de funcionamentos que possamos comparar e julgar entre si com relação àquilo que temos razão para valorizar.
> A abordagem das capacidades se concentra na vida humana e não apenas em alguns objetos separados de conveniência, como rendas e mercadorias que uma pessoa pode possuir, que muitas vezes são considerados, principalmente na análise econômica, como o principal critério do sucesso humano. Na verdade, a abordagem propõe um sério deslocamento desde a concentração nos meios de vida até as oportunidades reais de vida. (SEN, 2011, p. 267-268).

Destaca ainda o filósofo e economista indiano que quatro variações poderão agregar desiquilíbrios ou distinções às capacidades potenciais dos sócio-indivíduos, sendo estas: 1. As heterogeneidades pessoais, que são as diferenças naturais e pessoais entre os indivíduos; 2. As diversidades no ambiente físico, que tratam justamente dos impactos do clima e do tempo, ou mesmo as facilidades ou dificuldades experimentadas por pessoas de determinadas regiões; 3. As variações no clima social, o que tem relação com aspectos da influência de áreas violentas ou de risco na vida das pessoas ou mesmo como estas podem se beneficiar de áreas, bairros ou comunidades que gozem de paz e satisfação com suas relações e governo e 4. As diferenças nas perspectivas relacionais, que justamente leva em consideração as relações entre os membros de determinada sociedade ou micro-sociedade em que o indivíduo esteja inserido (SEN, 2011. p. 289-290). Todos estes aspectos são externos ao planejamento pedagógico próprio da educação formal, mas são de fundamental observância para concretização desta enquanto direito social.

1.3 A EDUCAÇÃO COMO RESULTADO DE UM PROCESSO SOCIOCULTURAL

A educação certamente é um dos pilares mais importantes da sociedade, se não, o mais importante. Toda a estrutura das relações humanas passa pela educação *lato sensu*, seja social, política, governamental, familiar, religiosa, etc.

Abstratamente considerada em amplo espectro, a educação alicerça as relações sociais. É através dela que as pessoas aprendem a conviver em sociedade, a como se relacionar nas microssociedades que eventualmente irão compor ou mesmo a se portarem com relação a si mesmos.

Toda sociedade é formada por substratos sociais que derivam de outras sociedades menores, que derivam de grupos de entes sociais que convergem suas vontades na busca do que lhes é referencial do bem comum e estas vontades

direcionadas aos anseios múltiplos individuais criam uma consciência coletiva que anseia por evolução e absorve o que lhe é favorável de maneira mais rápida e eficaz.

Toda a questão do anseio social por evolução é perpassada pelos múltiplos interesses individuais e talvez dizer que merece a tutela Estatal- seja dizer pouco-, na verdade, essa tutela é necessária, é fundamental. A proteção e garantia da educação pelo positivismo jurídico pátrio que se alinha harmonicamente com as previsões legais internacionais é uma realidade com a qual não é necessário se preocupar, mas simplesmente analisar a amplitude deste espectro.

A concretização de qualquer direito, em especial a do direito à educação, perpassa por critérios de políticas públicas aplicadas em determinada direção e que não devem ser consideradas levando-se em conta aspectos gerais da sociedade. Essa concretização deve levar em conta questões que remontem às estruturas dessas sociedades, suas características específicas e as de seus sócio-indivíduos.

1.3.1 Cultura e cultura erudita

As discussões acadêmicas sobre cultura, além dos vários empirismos construídos, são extremamente diversas. No campo da educação, essas definições se tornam importantes, pois abrem leques para as mais diversas reflexões sobre o processo educacional e a própria evolução da educação como um todo.

Inicia-se com a principal diferença conceitual entre: Cultura *lato sensu* ou Cultura Popular e Cultura Erudita.

De forma simplificada, pode-se dizer que a Cultura é baseada nos costumes e tradições de um povo, enquanto que na cultura erudita existe um pensamento crítico, elaborado e elitizado da sociedade.

Em uma análise simples desse conceito, pode-se perceber uma real elitização da cultura erudita, e uma demasiada simplificação e desmerecimento da cultura popular, o que pode trazer alguns equívocos de compreensão. Com isso, passa-se então a outras considerações

Enquanto na Cultura Popular existem produções consumidas pelas chamadas “grandes massas”, têm-se então temas presentes no cotidiano popular, nas vivências das pessoas comuns, sem maneirismos ou rebuscamentos. Há, portanto, um retrato fiel de grande parte de uma sociedade, o que por si já tornaria impossível desconsiderar essa

gama de saberes, uma vez que diz tanto de uma fatia tão grande e significativa da população.

Uma vez que o Brasil é um país de dimensões continentais, tão diversas são as manifestações populares de cultura. Sendo que em âmbito nacional, vê-se uma projeção maior do samba, além de uma recente discussão sobre a cultura do *funk*, que cresceu bastante e tem sido polemizado nas mídias nacionais.

Nesse ponto, traz-se à baila a seguinte reflexão: quantos sambas em seu momento de composição não foram considerados "sujos", "populares demais", subproduto e hoje fazem parte dos chamados "clássicos da MPB"? Quantos sambistas não foram desmerecidos como artistas ou compositores e hoje são citados como "poetas ou gênios"? O caráter dinâmico do conceito de cultura popular é claramente perceptível, bem como seu desmerecimento em relação à cultura erudita. Afinal, não é possível desconsiderar o caráter dinâmico de toda sociedade.

Quanto à cultura erudita, pode-se classificar como produções não voltadas ao grande público, mas sim, a indivíduos com um nível específico de formação, com proficiência em determinados conhecimentos. Essa conceituação de cultura é elaborada, estudada e não nasce de forma espontânea.

Cumpre ressaltar que esse tipo de cultura também, em tese, não é acessível, encontrando-se disponível apenas a determinados grupos elitistas da sociedade, até por segregação econômica, pois demonstra-se algo de custo financeiro inviável para camadas populares.

Nesse ponto, também há de se ressaltar as mudanças ocorridas através de projetos ligados à educação e inclusão social, em se pode ver a chamada cultura erudita sendo trazida às camadas populares, de modo que uma fatia maior da sociedade possa ter acesso a esse tipo de conhecimento. Com isso, há um enriquecimento de seus saberes pessoais, assim como colabora na construção de processos criativos mais qualificados, ricos e diversos.

Como foi suscitado supra, os conceitos de cultura estão em constante mudança, logo, o que hoje é popular, amanhã pode estar em discussão nas mais elitizadas academias, o que leva a concluir que a cultura é muito diversa e que toda manifestação de pensamento é legítima e deve ser considerada.

Conforme Edward B. Tylor (*apud* LARAIA, 2006), que atualmente é considerado o "pai" da definição moderna de cultura define como "*aquele todo complexo que inclui o conhecimento, as crenças, a arte, a moral, a lei, os costumes e*

todos os outros hábitos e capacidades adquiridos pelo homem" (TYLOR *apud* LARAIA, 2006, p.25).

Refletindo sobre a cultura de massa, necessário se faz esclarecer que a acepção de "massa" se refere a uma maioria, não a uma classe social específica. Em muitos momentos, é desmerecida por fazer parte de uma chamada "indústria cultural", que como o próprio nome já se faz deduzir, baseia-se em uma produção formatada e padronizada, sem maiores processos de construção complexos ou inspirações baseadas em um processo intuitivo e criativo. Desmerece-se essa chamada indústria por pouco ter de uma construção legítima e muito de preencher anseios financeiros e interesses de capital. Logo, trata-se de mais um dos produtos do capitalismo feito para ser comercializado.

Nessa linha de raciocínio, percebe-se a cultura erudita considerada como algo superior, apreciada por um seleto público, com acúmulo de capital, o que torna seu acesso mais restrito a essa camada social específica, a fim de garantir a exclusividade e uma determinada "qualidade" de seu conteúdo, estando ligada a museus e obras de arte, óperas e espetáculos de teatro com preços elevados.

Ao refletir sobre um acesso dispendioso e restrito a um pequeno grupo, caímos em uma questão que se refere à criação e manutenção de preconceitos históricos, assim como de segregação social, trazida também para o campo cultural e para as definições de o que seria cultura ou arte, trazendo à baila distinções como a cultura hip hop, funk ou samba (por serem ritmos populares), estarem em um patamar inferior à música clássica, por exemplo. Porém, transpondo para um pensamento mais crítico, deve-se levar em consideração não apenas valores como complexidade melódica, quantidade de acordes, e conceitos objetivos de avaliação musical, mas também a subjetividade de todo um processo criativo envolvido, o quanto a criação traz de escopo de um determinado pensamento, o quanto levanta de reflexões sobre uma determinada camada social e sua realidade, e como isso é importante quando se fala de conhecimento e reflexão crítica.

No tocante à chamada "cultura popular", entende-se que qualquer estilo musical e de dança, crença, literatura, artesanatos, costumes e outras formas de expressão que são transmitidas por um povo, através de gerações e de forma usualmente oral. Servem de exemplo, para tanto, a literatura de cordel do povo nordestino, a culinária dos baianos, a arte marajoara do norte do país, que são expressões culturais do povo resistente ao tempo.

Essa cultura é aprendida de forma simplória, nas casas, com a simples convivência entre as pessoas. É um conhecimento tradicional, não ligado à educação formal ensinada em escolas, mas de rico potencial. A cultura popular, por conclusão, é contemporânea, pois resiste ao tempo e raramente se modifica. Embora não seja formalmente qualificada e padronizada, é também uma forma de resistência de um povo, como perpetuação atemporal de sua existência, modo de vida e costumes, uma vez que não é imposta por uma elite ou uma indústria que serve a determinados interesses. A cultura popular parte do micro para o macro.

Ao educador é importante ter essas reflexões sobre cultura muito bem construídas, para que ele não se atenha a preconceitos e não se coloque em um pedestal, vendo-se como detentor de conhecimento e cultura exclusivo, desconsiderando, assim, os saberes e culturas existentes no cenário em que se encontra inserido. Uma vez que o processo de educativo e de construção de conhecimento é dinâmico, e sobretudo uma troca e construção de saberes, isso se coaduna perfeitamente com o pensamento de Durkheim (2011, p. 10), que entende a educação como a socialização de uma geração jovem.

Para que o pensamento durkheimiano seja efetivado, é necessário que o educador, além de reconhecer que a cultura é criada a partir da socialização, entenda que o multiculturalismo está presente na sociedade, de forma a estruturá-la, principalmente no âmbito educacional.

1.3.2 Multiculturalismo

Diversas são as concepções de multiculturalismo. Referente ao campo da educação, analisa-se a concepção de membros do ambiente escolar, principalmente os docentes de diversas etnias e raças plurais, perpassando pela necessidade de especializações e *workshops* voltados para diversos temas, de modo a criar uma gama cada vez mais plural na equipe docente ou, ainda, como uma dimensão voltada à valorização da diversidade cultural e voltada aos desafios de preconceitos.

Multiculturalismo é, sobretudo, refletir sobre plurais identidades e que constituem a sociedade com isso em mente. É importante também trazer à tona as diferentes respostas que esses grupos buscam. Pensar em direitos, em garantir os direitos para que todas essas vozes sejam ouvidas.

No campo da garantia de direitos, pode-se também interpretar o multiculturalismo como manifestações de contrárias a espaços de preconceitos e padronizações que geram sexismos, racismos e demais situações de intolerância, que são, sobremaneira, contrários a uma visão multicultural, de forma que a ação multicultural é uma construção libertadora e garantidora de direitos e representações igualitárias, como um espaço de construção que se expande para vários ambientes como a família, trabalho e outros. Nesse viés, torna-se relevante refletir sob aspectos relativos ao processo de socialização, uma vez que a forma que esse processo ocorre define muito dos indivíduos envolvidos e sua construção no ambiente social. Neste sentido, Peter Berger e Brigitte Berger sugerem que

> a socialização é a imposição de padrões sociais à conduta individual[...] esses padrões chegam mesmo a interferir nos processos fisiológicos do organismo. Conclui-se que na biografia do indivíduo, a socialização, especialmente em sua fase inicial, constitui um fato que se reveste dum tremendo poder de conscrição e duma importância extraordinária (BERGER. P; BERGER. B, 1984, p. 204).

A essa discussão, é de aproveitar o ensejo para colacionar a definição de multiculturalismo abrilhantada por Tariq Modood, que afirma que: “o multiculturalismo é um filho do liberalismo igualitário”. (MODOOD, 2007, p. 8)

Por esse aspecto, vê-se o multiculturalismo como algo que se encontra orientado e limitado, no tocante à sua origem permeada pelos princípios de liberdade individual e de igualdade. Sobre essa linha de pensamento, Kymlicka define que

> o multiculturalismo liberal no Ocidente pode ser entendido como um processo de “cidadanização”, no jargão sociológico. Historicamente, a diversidade étnico-cultural e religiosa foi caracterizada por uma escala de relações não -liberais -e não – democráticas incluindo relações de conquistador e conquistado, colonizador e colonizado, povoador e indigna, racializado e não estigmatizado, normal e desviante, ortodoxo e herético, civilizado e atrasado, aliado e inimigo, senhor e escravo. (KYMLICKA, 2010, p. 220-221).

A cultura Multiculturalista, então, fala de antigas tradições fundadas em conceitos ancestrais, o que remete a um processo de preservação dos estilos de vida tradicionais ligados à diversidade cultural.

As preservações desses aspectos culturais podem ser feitas de distintas formas, como já expomos supra, a cultura é um processo dinâmico e mutável. Ocorre que existem certos aspectos essenciais, para que o sistema cultural seja autêntico e íntegro.

Esses aspectos, especificamente, devem ser preservados de mudanças, por constituírem parte fundamental do estabelecimento do grupo e de seus membros individuais. Conclui-se então que o elo entre a identidade cultural e a cultura são práticas tradicionais. Ou seja, são aquelas com raízes profundas na história de um povo, logo, totalmente imunes a influências externas.

Sobre as reflexões de multiculturalismo, é importante ressaltar que, para que se desfrute de uma estrutura multicultural funcional, alguns conceitos básicos de convivência e capacidades de empatia e aceitação são importantes, como a capacidade do ser humano em identificar-se com outros seres humanos, assim como criar uma independência em relação a grupos e conceitos fechados, ampliando-se e vivendo como um ser de relações complexas, livres ao mesmo tempo que interdependentes.

Essa prática de, ao mesmo tempo afastamento de um grupo centralizado específico enquanto empatia por grupos diversos e distintos, objetiva uma criação de empatia global e identificação com todos os seres humanos, o que é essencial para o aprimoramento da civilidade e para o crescimento e construção de um multiculturalismo real.

Na história, antiga e recente, assim como nos dias atuais, podem ser vistos exemplos de situações vigentes de total afastamento ou de escolha do que se consideram humanos ou iguais. Essas situações tornaram possível fatos como os gladiadores, a escravidão (que ainda ocorre), o holocausto judeu, bem como outros tantos exemplos de "descivilização", presentes no passado e dias atuais. O fato de que essas situações, que antes regozijavam grande parte da população, agora causam ojeriza, demonstram um crescimento do processo de civilidade.

Com base nesses conceitos, há uma defesa de que seria possível medir o nível de civilidade de uma sociedade. Sigmund Freud, em sua obra intitulada "O Mal Estar da Civilização", sustenta que o processo civilizacional ocorre pelo detrimento da sublimação da energia pulsional, logo, a inclinação para a violência impediria a civilização. Segundo Freud:

> Visa a unir entre si os membros da comunidade também de maneira libidinal e, para tanto, emprega todos os meios, favorece todos os caminhos pelos quais as identificações fortes possam ser estabelecidas entre os membros da comunidade e, na mais ampla escala, convoca a libido inibida em sua finalidade, de modo a fortalecer o vínculo comunal através das relações de amizade. Para que esses objetivos sejam realizados, faz-se inevitável uma restrição à vida sexual. Não conseguimos, porém, entender qual necessidade força a civilização a tomar esse caminho, necessidade que provoca o seu

> antagonismo à sexualidade. Deve haver algum fator de perturbação que ainda não descobrimos. (FREUD, 1974, p. 43.).

Já para Elias,

> o equilíbrio entre coações exteriores e auto - coações tem um norte específico em uma investigação histórica do processo da civilização humana. Assim, os estágios iniciais de desenvolvimento, por exemplo, tribos e outras unidades de subsistência pré-estatais, apresentam o patamar das instâncias de auto-coação mais vulneráveis às pulsões, necessitando, portanto, de um reforço constante de meios de coações externos. (ELIAS, 2006, p. 21).

Em última análise, é possível concluir que compreender o multiculturalismo é fundamental para ampliar as percepções de mundo. Além de trazer uma convivência mais justa e igualitária, pensar de forma multicultural é partir da valorização do micro para a ampliação e enriquecimento do macro. Essas reflexões são importantes quando se discutem garantias de direitos, educação qualitativa e significativa, bem como percepção e aplicabilidade de direitos humanos, que são temas extremamente relevantes e que se segue analisando através das temáticas exploradas nessa dissertação, e a partir desse pensamento, é fundamental que fique clara a distinção entre educação e ensino e como esses termos se repercutem na sociedade.



CAPÍTULO 2

EDUCAÇÃO, ENSINO E SOCIEDADE

A sociedade tem se alarmado com os constantes escândalos que assolam o país. A palavra corrupção é cada vez mais frequente no quotidiano tupiniquim, seja nas conversas informais de bares, seja nos eruditos círculos acadêmicos ou em casa com a família. A corrupção é tema enfrentado pela sociedade, que lamenta diariamente as perdas que sofre, a crise que assola, os roubos, os desvios, a violência, a fome, a falência nacional, dentre outros lamentos, a ponto de acreditar enxergar ao longe a possibilidade real da perda dos direitos civis.

O ser humano individualmente considerado, em nível primitivo e isolado de uma coletividade previamente constituída, não passava de um animal que se orientava por seus instintos vinculados às suas necessidades primárias. Se sentia fome, caçava; se sentia frio, se abrigava; se sentia sede, buscava por água e se eventualmente buscasse por água em lugar onde outros animais que além de sedentos estivessem famintos e também fossem carnívoros bem, se tornava a caça.

O renomado jurista norte americano Michael J. Sandel reflete em sua obra "Justiça: O que é fazer a coisa certa?" sobre o utilitarismo do inglês Jeremy Bentham. Bentham leva em consideração que o ser humano tem como mais elevado objetivo moral a maximização da felicidade e que ela se traduz na otimização da utilidade. Por sua vez, demonstra que a utilidade é, na verdade, a produção de prazer ou felicidade e o afastamento da dor ou sofrimento (SANDEL, 2016, p. 48).

Neste sentido, Bentham justifica que o prazer e a dor orientam a consciência e que toda a noção do que é certo ou errado advém da aproximação do prazer ou da felicidade e do afastamento da dor e do sofrimento. Seria esse o exercício do princípio da "maior felicidade". Embora, aos olhos aguçados do estadunidense professor Sandel, a teoria de Bentham, mesmo aperfeiçoada por J. Stuart Mill, merece duas fortes objeções. Frontalmente, justifica-se na razão de relegar a dignidade humana e os direitos individuais a segundo plano e num segundo momento o fato de reduzir tudo que tem

importância para o homem no sentir de sua consciência a uma escala única de prazer e de dor (SANDEL, 2016, p. 63).

Mas o que diferencia o ser humano dos outros seres que caminham por esta terra? O que fez com que o homem se tornasse o ser dominante neste minúsculo planeta encravado no sistema solar e não se sentisse satisfeito em conhecer somente o seu planeta e ansiar desbravar as estrelas?

Maritain ensina que somente o homem possui o conceito de bem e que, por isto, diferencia-se. Projeta-se:

> O conceito de bem tem origem experimental como todos os nossos outros conceitos. Uma boa fruta, um bom clima, um bom passeio. Nesse estádio puramente experimental, esse conceito conota qualquer espécie de prazer ou de gozo, de vantagem ou de perfeição, que possamos experimentar.
> Os animais não têm o conceito ou a ideia de bem, a noção universal do bem. Têm uma noção sensível, sensorial, sempre particularizada, jamais expressa numa ideia, jamais liberada por sua própria conta numa ideia. Nós mesmo, se não possuíssemos intelecto, saberíamos da mesma maneira – sem nenhum conceito de bem, somente por um certo sentimento ligado a certo conjunto de imagens – que queimarmos os dedos na chama não é algo de bom; sabe-lo-íamos sem possuirmos o verbo mental ou a ideia de bem. (MARITAIN, 1977, p. 41).

O homem racionaliza: lembra-se do que lhe aconteceu e planeja o amanhã. O ser humano tem necessidade de dividir, por mais que pareça estranha essa afirmação nos dias de hoje, dias frios e egoístas sedimentados por um individualismo alimentado pelo consumismo capital. A verdade é que o homem precisa dividir o que sabe, precisa que com ele dividam suas experiências, gosta de contar sua história e sente necessidade de contar sua história aos outros e que os outros contem suas histórias a ele.

A pessoa humana precisa se sentir digna. E esse sentimento de dignidade é, para o homem, a essência de sua vida, é expressão de sua alma. Não importa a crença ou grupo ao qual pertença, o homem precisa sentir-se digno de alguma forma e isso é tão natural quanto o ar que respira. Assim como é próprio ao instinto do homem o constante aprender, aprende-se até quando não se quer aprender. O homem aprende enquanto sonha, assim como respira enquanto dorme.

O processamento constante e involuntário de informações no cérebro humano é como o ar para os pulmões: não é possível evitar seu fluxo. Ao forçar-se ao ato de prender a respiração, o homem começa a sufocar, mas não consegue “prender sua atividade racionalizadora”, ou seja, suspender seu constante aprendizado, voluntário ou

não, é impossível ao ser humano. Racionalizar, trocar informações e apreendê-las é como tentar fazer parar de bater o coração por vontade própria, o que é impossível.

Ao pensar no ser humano primitivamente considerado, é possível facilmente perceber que a própria reunião dos indivíduos pode ter se dado por questões utilitaristas. O homem primitivo, em dado momento, percebeu, de maneira intuitiva, que agrupar-se com outros semelhantes seus, que compartilhavam dos seus mesmos interesses, como busca por alimento ou reunião de forças para sobrevivência, otimizaria sua busca por felicidade e prazer, por sobrevivência e afastamento da fome, do sofrimento. Pode-se até dizer que o utilitarismo ajudou a construir as primeiras relações sociais, mas não as sedimentou.

Somente o respeito ao próximo e à sua moral subjetiva pode fazer com que um homem possa estabelecer convívio harmônico com outro. O reconhecimento da dignidade que vê em si no outro, o elastecimento deste conceito ao par, mesmo que externo às suas relações mais próximas, faz com que um perceba o seu bem moral no outro semelhante ao bem moral que tem em si. Essa noção de bem moral é aperfeiçoamento daquela noção primária de bem, um bem ontológico. Orienta ainda Maritain neste sentido da direção do bem moral e suas duas implicações:

> A noção de bem moral tem duas implicações:
> 1) a primeira implicação é a de valor (na linha moral). Trata-se do bem moral na perspectiva da causalidade formal, do bem como significando a qualidade intrinsecamente boa de um ato humano;
> 2) a outra implicação da noção de bem moral é a de fim (na linha moral). Então o bem é considerado na perspectiva da causalidade final; trata-se de bem ao qual o homem tende, e que este toma por escopo na sua atividade moral; do bem em vista do qual se deflagra a sua atividade como agente livre. (MARITAIN, 1977, p. 47).

Aperfeiçoadas estas percepções, o homem passa a voltar sua finalidade ao outro, e não a si mesmo em tom cego de uma perspectiva individualista do bem primário. É um bem finalístico, um bem moral, um bem que emana de uma ação boa ou positiva e livre, um bem que dá vida a toda uma estrutura maior de valores, que se torna a alma do valor moral.

O fato de possuir este valor moral que emana naturalmente de sua atividade como livre agente faz com que o homem já não se enxergue mais isoladamente, como um ser individualista e egoístico, mas como parte de um todo ao qual dirige em parte suas ações finalísticas. Doravante é percebido o ente social, com um homem

aperfeiçoado e que se liga aos seus pares na medida de suas necessidades, afinidades e até mesmo na medida da necessidade do todo.

Com isto, pode-se perceber que a reunião dos indivíduos que verificam semelhanças nos seus anseios, que verificam convergência em seus valores morais, cria uma consciência coletiva, mesmo que estratificada numa sociedade menor, ou seja, numa microssociedade.

Ao pensar em microssociedades, deve-se imaginar pequenas reuniões de pessoas com os mesmos interesses, como grupos religiosos, pequenas comunidades étnicas, desportivas, profissionais, políticas, linguísticas, enfim, todo grupo que compartilha de interesses comuns de exata convergência.

Por exemplo, a reunião de determinados grupos religiosos, culturais e sociais (grupos microssociais) forma por seu turno um grupo maior, atualmente reconhecidos como comunidades. E estas que estão inseridas em sociedade, que representam um grupo de microssociedades, mas que por si só não chegam a formar uma sociedade plenamente estabelecida em si. Essas comunidades se conglobam, se agregam e reúnem valores morais de indivíduos distintos a fim de demonstrar e representar um valor maior, de mais amplo espectro e que servirá de base à sociedade plena, que externalizará essa reunião de vontades e, especialmente, de valores subjetivos em valores objetivos dirigidos ao todo, para o desenvolvimento e para o bem do todo, os valores sociais.

A importância ímpar da convergência dos valores culturais para construção da sociedade e de seus valores sociais, bem como para desenvolvimento do ente social é destacada pela professora Maria Lúcia de Arruda Aranha:

> A condição humana resulta, pois, da assimilação de modelos sociais: a humanização se realiza medida pela cultura. Até o ermitão não consegue anular a presença do mundo cultural, porque, ao escolher se afastar da comunidade humana, mantém ainda o tempo todo, em cada ato seu, a negação e, portanto, a consciência e a lembrança da sociedade rejeitada. Seus **valores,** mesmo colocados contra os da sociedade, situam-se também a partir dela. A recusa de se comunicar é também um modo de comunicação.
> **Por isso a condição humana não apresenta características universais e eternas, pois variam das respostas dadas socialmente aos desafios**, a fim de realizar a existência, sempre historicamente situada. (ARANHA, 2006, p. 59-60, grifo nosso).

Estabelecido desta forma, a partir do raciocínio da reunião das vontades e valores do homem para realização da sociedade é que se pode entender a real

importância na transmissão, troca e perpetuação dos conhecimentos e da história dos entes que compõem esta, para sua perpetuação.

Organizada, a sociedade precisa estabelecer metas e direções que orientem, de maneira segura e concreta, sua constante evolução e proteção. Com o vínculo comum e cultural entre os habitantes de determinados grupos conglobados sociais, estabelece-se a nação, mas a guarda e reconhecimento da nação, a estrutura político-social juridicamente organizada para o bem do todo e que a protege. Essa estrutura denomina-se o Estado, conforme define Bernardes:

> Não são sinônimas as expressões "Estado" e "nação". O conceito de nação envolve a existência de vínculos comuns entre os habitantes de determinado local. Embora possuam inegável sentido político, caracterizam-se tais vínculos, principalmente, por relações qualificadas por fatores subjetivos que decorrem das mais diferentes origens (racial, geográficas, religiosas, culturais). Trata-se do conjunto homogêneo de pessoas que se consideram ligadas entre si por vínculos de "sangue", idioma, religião, cultura, ideias, objetivos. Nação é comunidade que se caracteriza por sentimentos relativamente uniformes. Já a definição de Estado envolve, necessariamente, o aspecto de organização jurídica desse conjunto de pessoas (sociedade). (BERNARDES, 2018, p. 39).

Assim, organizada a sociedade e com a formalização do Estado estarão protegidos através de seus poderes a sociedade e seus valores, sua cultura, sua autonomia, sua dignidade e seus direitos, sejam fundamentais, sociais, civis, etc. Mas os valores sociais tutelados pelo Estado não podem estar à mercê da vontade de alguns. Devem a ela amoldar-se, até mesmo porque a vontade social e seus valores vão se modificar em projeção temporal conforme variarem as relações e os frutos da interação humana naquela coletividade inserida no Estado soberano, afinal, como de corrente sabença, as relações humanas são dinâmicas e orgânicas.

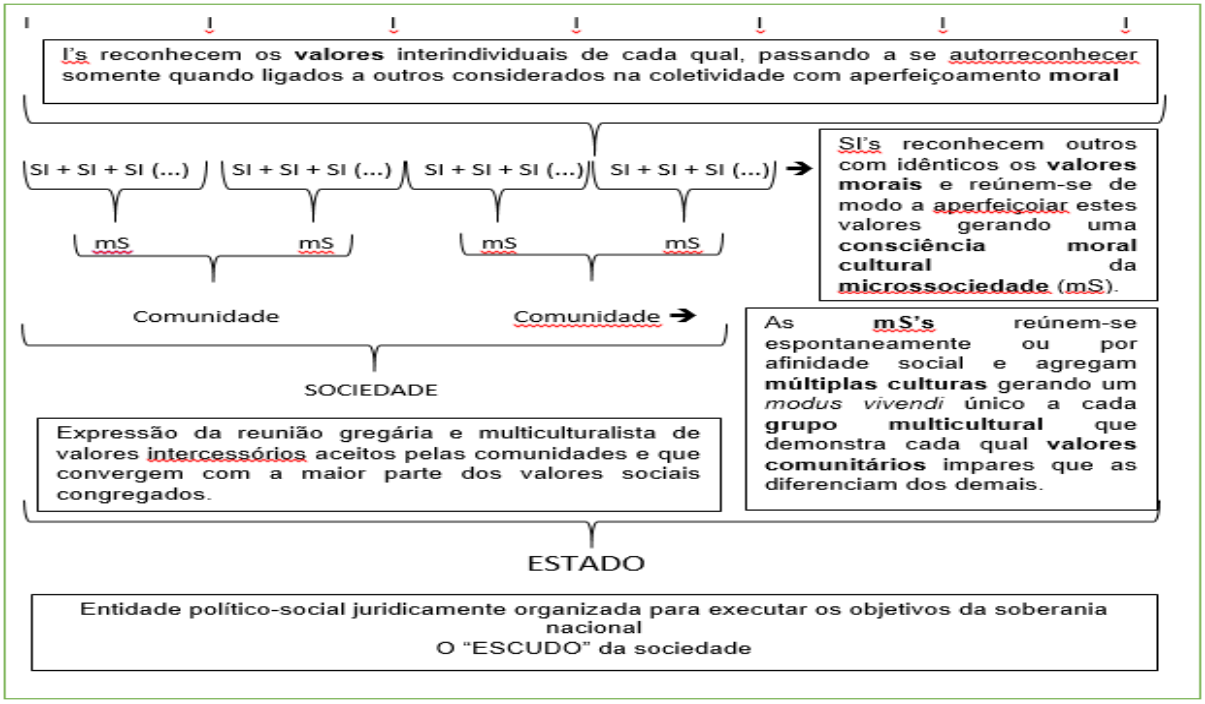
Deve-se estabelecer um modelo mais forte ainda de vontade social, que irá dar robustez à vontade social, protegendo-a, garantindo-a. É como se a vontade social e os valores sociais fossem pessoas em si, vulneráveis, desprotegidos, sujeitos a todo o tipo de agressão, expostos e que necessitam de um escudo forte, sólido e com características próprias que sejam o reflexo destes valores, mas que os protejam até mesmo das possíveis interpretações distorcidas de si próprios.

O Estado representa este escudo que protege a sociedade, seus entes e seus valores. Ele será impulsionado pela vontade social objetiva, dirigida e juridicamente alicerçada. Esta "vontade" do Estado é que orienta a construção que circunda os princípios, com suas características sólidas e vinculantes. O pensamento principiológico

orientará todo o pensamento jurídico em torno do qual se desenvolva algo ou, mais especificamente, em torno do qual se elabore e desenvolva uma lei, uma regra positiva e dogmática para servir a sociedade. O Direito é a alma do Estado, que é o escudo da sociedade e a expressão de seus valores morais e sociais, orientados pelos princípios. Nesse sentido, esclarece Sebastião José Roque (*apud* SERRANO, 2017a, p. 51):

> Os princípios gerais do direito orientam o pensamento jurídico, principalmente no processo de interpretação e integração do direito.
> De qualquer forma, **os princípios gerais do direito estão acima de todas as relações jurídicas**, alarga-se na sua aplicação a todas as relações jurídicas, sejam elas de ordem pública ou privativa

Pode-se diagramar a dinâmica social da seguinte forma[3]:



Mas o que garantiria que essa consciência moral se perpetuasse? O que garantiria que esses valores, sociais e morais, se projetassem no tempo e não deixassem de existir ao longo dos anos, fazendo com que a sociedade seja vítima de um ciclo sem fim de avanços e retrocessos?

---

3 I = indivíduo isolado, consciência primitiva de bem e mal; SI = Sócio indivíduo ou ente social, que reveste-se de valor moral; mS = microssociedade, revestida da consciência moral (reunião de valores morais), reunião de indivíduos que comungam de idênticos valores morais; C = Comunidades, valores comunitários, reunião de consciências morais com relação de afinidade; S = Sociedade: Valores Sociais; E = Estado.

Necessário se faz, portanto, o desenvolvimento do homem racional e seu aperfeiçoamento como membro do todo para o sucesso da sociedade. A busca continua pelo aperfeiçoamento da dignidade humana e sua concretização e o afastamento radical das patologias morais e valorativas, ou seja, a busca sociocultural da erradicação da corrupção moral.

Neste sentido, a concretização da educação como direito e como fim social, desenvolvedor e evolutivo, bem como sua efetivação no seio da sociedade em sua concepção mais ampla é ponto fundamental para o ente social inserido no Estado, o Cidadão. Nesse sentido Durkheim (2011, p. 10-11):

> Porque em cada um de nós, pode-se dizer, existem dois seres que, embora se mostrem inseparáveis – a não ser por abstração - , não deixam de ser distintos. Um é composto de todos os estados mentais que dizem respeito apenas a nós mesmos e aos acontecimentos da nossa vida pessoal: é o eu se poderia chamar de ser individual. O outro é um sistema de ideias, sentimentos e hábitos que exprimem em nós não a nossa personalidade, mas sim o grupo ou os grupos diferentes dos quais fazemos parte tais como as crenças religiosas, as crenças e práticas morais, as tradições nacionais ou profissionais e as opiniões coletivas de todo tipo. Este conjunto forma o ser social. Constituir este ser em cada um de nós é o objetivo da Educação.

O desenvolvimento do direito à educação pautado no reconhecimento cultural e orientado pelos valores morais dos direitos humanos traduz-se em proposta de concretização deste direito social em aproximação teórica de efetividade social.

A percepção da efetividade da concretização do direito à educação provavelmente não residirá somente no desenvolvimento econômico, mas os principais reflexos desta concretização devem ser sentidos e todo o pensamento ideológico que se criar em torno destas reflexões deverão ser voltados ao desenvolvimento das percepções do homem em si e para si, no que diz respeito ao seu desenvolvimento moral e de relações interpessoais para com os outros indivíduos que com ele estruturam a sociedade.

Os frutos da concretização do direito à educação em reflexão moral de dignidade devem se fazer assim perceber com maior eficácia dentro das próprias comunidades e microssociedades multiculturais, nas relações de respeito mútuo e aplicadas ao aperfeiçoamento das noções ideológicas de solidariedade entre os cidadãos.

Entendermos, portanto, a educação *lato sensu* como proposta para convivência mais justa, humana e equilibrada, do homem em si e para o todo comunitário, levando em consideração as peculiaridades sociais, valorativas, morais e multiculturais é, na

verdade, abrir os olhos para a pavimentação do caminho para concretização da dignidade humana e dos direitos humanos em efetividade social.

2.1 EDUCAÇÃO E ENSINO: MÚLTIPLOS CONHECIMENTOS, MÚLTIPLAS INTELIGÊNCIAS.

Habitualmente se qualifica alguém mais apto a realizar determinada tarefa ou a exercer determinada conduta como mais inteligente que outro. Um indivíduo X, que tem maiores aptidões matemáticas e cursou o ensino superior é considerado por seus pares como um sujeito inteligente ou, em outro giro, um indivíduo Y que tem exímia aptidão com as palavras pode ser considerado como extremamente talentoso sendo somente alfabetizado.

Não são raros os casos nas diversas sociedades e em seus diversos extratos em que empresários de sucesso, grandes escritores, músicos de sucesso, atletas fabulosos, enfim, uma infinidade de sujeitos considerados por inteligência acima da média possui pouco ou nenhum nível de escolaridade.

Fica evidente que a inteligência não está necessariamente ligada a qualquer tipo ou nível de escolarização. Por evidente que os homens antecedem às escolas e que estas são criação daqueles, a análise proposta é mais simples: funda-se na distinção entre educação e ensino, na percepção dos diversos conhecimentos e das múltiplas inteligências.

O primeiro passo é entender que não existe somente um tipo de inteligência e sim que existem diversas inteligências que se ligam a aspectos cognitivos e culturais diversos na árdua jornada do aprendizado *lato* e num outro momento, na produção de conhecimento.

Howard Gardner, psicólogo e pesquisador norte-americano, ligado à *Havard* University, famoso por seus trabalhos e estudos acerca das múltiplas inteligências explica resumidamente a importância das múltiplas inteligências:

> O ponto importante aqui é deixar clara a pluralidade do intelecto. Igualmente, nós acreditamos que os indivíduos podem diferir nos perfis particulares de inteligência com os quais nascem, e que certamente eles diferem nos perfis com os quais acabam. Eu considero as inteligências como potenciais puros, biológicos, que podem ser vistos numa forma pura somente nos indivíduos que são, no sentido técnico, excêntricos. Em quase todas as outras pessoas, as inteligências funcionam juntas para resolver problemas, para produzir vários

> tipos de estados finais culturais – ocupações, passatempos e assim por diante. (GARDNER, 1995, p. 15-16).

É possível depreender do trecho supratranscrito que, na visão do autor, cada qual já nasce inteligente, dotado de inteligências múltiplas natas e possuidor de umas que se destacam mais do que outras, como popularmente costuma-se chamar de talentos. Howard Gardner classificava à época as múltiplas inteligências em sete categorias, sendo elas: a inteligência linguística; a inteligência lógico-matemática; a inteligência espacial; a inteligência musical; a inteligência corporal-cinestésica; a inteligência pessoal e, finalmente, a inteligência interpessoal.

Anos após, mesmo que com certa cautela, o professor Gardner atualiza seus estudos acerca das múltiplas inteligências apresentando três novas categorias as quais entende, que se submetidas ao mesmo método que o levou a identificar as sete primeiras, eleva-se a quantidade de inteligências distintas perceptíveis pela análise científica, sendo estas as inteligências naturalista, espiritual e existencial/moral:

> Aqui examinarei diretamente as evidências que indicam a possível existência de três "novas" inteligências: uma inteligência naturalista, uma inteligência espiritual e uma inteligência existencial. A força da evidência varia para cada um deles e, em última análise, o fato de declarar se uma determinada capacidade humana é ou não um outro tipo de inteligência é uma questão de opinião. Minha missão aqui é explorar novamente o processo de identificar uma inteligência e expressar minhas reservas antes de expandir esse conceito em direções inseguras. (GARDNER, 1999.)[4]

Considerados os aspectos atinentes às múltiplas inteligências, a questão do conhecimento coloca-se como próxima etapa ao desenvolvimento da análise do apreender do homem. Maria Lúcia A. Aranha explica a teoria do conhecimento:

> Aqui examinaremos a teoria do conhecimento, parte da filosofia que investiga as relações entre o sujeito cognoscente (o sujeito que conhece) e o objeto conhecido no ato de conhecer. Por exemplo, como apreendemos o real, se essa apreensão deriva principalmente de nossas sensações, ou se existem ideias anteriores a qualquer experiência, se é possível ou não conhecer a realidade, o que é verdade e falsidade etc. a teoria do conhecimento é também chamada *gnosiologia* (do grego *gnose*, "conhecimento") e epistemologia (do grego *episteme* "ciência"). (ARANHA, 2006, p. 160).

[4] Aquí examinaré directamente las pruebas que indican la posible existencia de tres «nuevas» inteligencias: una inteligencia naturalista, una inteligencia espiritual y una inteligencia existencial. La fuerza de las pruebas varía para cada una de ellas y, en última instancia, el hecho de declarar si determinada capacidad humana es o no otro tipo de inteligencia es cuestión de opinión. Mi misión aquí consiste en explorar de nuevo el proceso de identificar una inteligencia y en expresar mis reservas ante la ampliación de este concepto en direcciones poco seguras.

Para o professor José Carlos Libâneo (1985. p. 97 *apud* ARANHA, 2006, p. 31):

> Educar (em latim, *educare*) é conduzir de um estado a outro, é modificar numa certa direção o que é suscetível à educação. O ato pedagógico pode, então, ser definido como uma atividade sistemática de interação entre seres sociais, tanto no nível intrapessoal como no nível da influência do meio, interação essa que se configura numa ação exercida sobre os sujeitos ou grupos de sujeitos visando provocar neles mudanças tão eficazes que os tornem elementos ativos desta própria ação exercida. Presume-se, aí, a interligação no ato pedagógico de três componentes: um *agente* (alguém, um grupo, um meio social etc), uma *mensagem transmitida* (conceitos, métodos, automatismos, habilidades etc.) e um *educando* (aluno, grupo de alunos, uma geração etc.).

A capacidade de apreensão independe do tecnicismo direcionado. Assim, é claro que não se exclui da educação, no sentido mais amplo da palavra, a escola, mas na verdade ela direcionaria o objetivo primário à transmissão do conhecimento. Seria, desta forma, a escola a detentora do chamado ensino formal, que é a expressão da prática do desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, ministrando conteúdos e avaliando. Entretanto, em estreita visão, deparar-se-ia a este ponto com o ensino, isolado, frio, indiferente às múltiplas inteligências e aos aspectos multiculturais quando, na verdade, o ensino, mesmo programático planejado nas escolas, é muito mais que isso.

Inegável que, sendo o ensino esta transmissão programática e planejada que se faz referência acima, ele está contido no todo denominado educação e esta é bem mais abrangente.



CAPÍTULO 3

A EDUCAÇÃO: UM DIREITO FUNDAMENTAL E FUNDAMENTÁVEL

O direito à Educação foi consagrado na Constituição Federal de 1988, inicialmente, como um direito social, tornando o ensino fundamental obrigatório e gratuito, ressaltando, inclusive, a prioridade de acesso àqueles que não o tiveram na idade própria.

> Todo direito que existe no mundo foi alcançado através da luta; seus postulados mais importantes tiveram de ser conquistados num combate contra as legiões de opositores; todo e qualquer direito, seja o direito de um povo, seja o direito do indivíduo, só se afirma através de uma disposição ininterrupta para a luta. (VON IHERING, 2002, p. 23).

As determinações constitucionais sobre o tema se demonstram acentuadas:

> Art. 6. São direitos sociais a educação, a saúde, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição
>
> Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

A Constituição de 1988 cita a educação como um dos primeiros chamados direitos sociais citados pelo seu art. 6º, em que tem princípios e garantias para o exercício de tal direito, assim como a responsabilidade do Estado e da família em efetivá-lo, uma vez que a legislação pressupõe a educação como um direito de todos (crianças, adolescentes, jovens e adultos) e dever da família e do Estado.

É estabelecida ainda como política educacional baseada na igualdade de oportunidades de escolarização; na gratuidade e qualidade; no pluralismo de ideias,

abrangências pedagógicas e na valorização do professor. Paulo Freire estabelece o conceito de professor educador, que compreende aquele que almeja formar pessoas capazes de construir novos valores, atitudes e comportamentos fundados no respeito integral ao outro.

Docentes precisam focar seu trabalho de modo que os discentes encontrem inspiração para uma vida mais criativa, saudável e solidária, através de projetos pedagógicos que se fundem em uma dialética constante com a família do aluno. Em sua afirmação, "formar é muito mais que puramente treinar o educando para o desempenho de destrezas" (FREIRE, 2002, p. 14). Freire convida a repensar a prática educativa tradicional. É necessário ao educador vestir-se como protagonista da produção do saber e estar pautado na certeza de que não é transferir conhecimentos, mas criar possibilidades para a sua construção.

A educação básica, que compreende a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, constitui o alicerce e os fundamentos essenciais para dar condições à evolução dos processos educativos às pessoas, de forma a possibilitá-las apreender referenciais básicos de conhecimentos que possam contribuir para sua inserção na sociedade. Nessa direção, as legislações brasileiras evoluíram ao definirem a obrigatoriedade do ensino fundamental gratuito como direito subjetivo.

A educação como direito ao ensino, preferencialmente público, será de acordo com os princípios formadores e garantias do Estado.

O Art. 205 da Constituição Federal define em linhas gerais a educação e seus objetivos, estabelecendo uma concepção ampla da educação como direito de todos e dever do Estado.

> Art. 205 – A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.
> Art. 206- 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 o pensamento, a arte e o saber;
> III- pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
> IV – gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
> V- valorização dos profissionais do ensino, garantidos, na forma da lei, planos de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;
> VI- gestão democrática do ensino público, na forma da lei;

VII- garantia de padrão de qualidade.

O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é um direito público subjetivo, o que significa que é uma garantia dada pelo Estado. Logo, seu não oferecimento ou oferta irregular implica em responsabilizar a autoridade competente (Art. 208, inciso VII, §§ 1º e 2º).

Dessa forma, a garantia do acesso à educação pressupõe também a garantia de um padrão de qualidade no oferecimento da educação. Esse padrão pode ser identificado e aferido através de processos de avaliação, tanto internos como externos. Assim, o Estado tem como perceber onde são necessárias interferências e melhorias.

A seguir os deveres do Estado através das garantias que este deve oferecer:

> Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:
> I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria;
> II - progressiva universalização do ensino médio gratuito;
> III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;
> IV - educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade;
> V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;
> VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;
> VII - atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.
> § 1º O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo.
> § 2º O não-oferecimento do ensino obrigatório pelo poder público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente.
> § 3º Compete ao poder público recensear os educandos no ensino fundamental, fazer-lhes a chamada e zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela frequência à escola. (BRASIL, CF/88).

Do dispositivo legal supra depreendem-se as seguintes garantias:

1) ensino fundamental e educação infantil a partir dos 4 anos, obrigatório;
2) extensão do ensino obrigatório e gratuito, progressivamente, ao ensino médio;
3) atendimento aos portadores de deficiências;
4) atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade:
5) acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação Artística;
6) oferta do ensino noturno regular;

7) atendimento ao educando no ensino fundamental através de material escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.

Sobre esse dispositivo constitucional, Manoel Gonçalves Ferreira Filho, reflete que

> O direito ao ensino obrigatório (1º grau) e gratuito é reconhecido como direito público subjetivo. Disto resulta que o titular desse direito poderá fazê-lo valer em juízo, contra o Estado, que deverá assegurar-lhe matrícula em escola pública, ou bolsa de estudos em escola particular (Art. 213, § 1º) se houver falta de vagas nos cursos públicos. (FERREIRA FILHO, 1990, p. 312).

A educação só poderá ser concebida como realmente um direito de todos e para todos se realmente houver uma garantia concreta dessa educação para todos, como escolas e acesso garantido às instituições de ensino de forma igualitária. Logo, o Estado é responsabilizado se não cumprir essa garantia. O texto constitucional que garante o acesso à educação é também fundamentado pelo Art. XXVI da Declaração Universal dos Direitos do Homem.

O direito à educação e a obrigação de educar figuram juntos, correlatos, a garantia dada pela CF de 1988, em que já era discutida e contemplada pela doutrina, mesmo antes da Carta Magna. Em um trabalho pioneiro, Esther de Figueiredo Ferraz (1983, p. 28-29) mostrou o alcance desse direito voltado para a educação:

> Eu começaria por uma afirmação, que quase seria senso comum. A de que o Direito cada vez mais se inclina, atento e pressuroso, sob o fenômeno educacional, procurando enquadrá-lo na sua rede de preceitos, envolvê-lo no seu corpo de normas, de maneira a discipliná-lo, de tal forma que a educação não se desvia, antes se oriente em direção aos seus verdadeiros fins e produza aqueles resultados que se podem, legitimamente dela esperar. Então, é um fato que, cada vez mais o Direito está atento ao fenômeno educacional. (FERRAZ, 1983, pp. 28-29).

Ainda demonstrando como na doutrina jurídica vigente a relação entre educação e o estado, além do fato de sempre esse viés ser visto como um direito de todos e para todos. Lourival Vilanova, que tratava o Direito Educacional como ramo da Ciência Jurídica e o demonstrava como direito subjetivo público, reflete:

> Também, somente pela via de 'qualificação do fáctico' é que se reconhece ao indivíduo o direito subjetivo privado ou o direito subjetivo público à educação, e, em contrapartida, o dever correlato de prestar a educação, seja por entidades particulares, ou entes públicos. O reconhecimento de subjetividade jurídica – a capacidade de ser sujeito ativo e sujeito passivo de relações jurídicas - aos entes coletivos provêm do direito ainda que

> pressupostos sociológicos, pedagógicos, econômicos não faltem como dados objetivos para o conferimento dessa personificação: a subjetividade (o ser sujeito de direito) é uma construção normativa com apoio em dados de fato que o direito não produziu. Não é o direito que põe os conteúdos - a matéria das relações sociais: procedem elas das necessidades, dos interesses e das valorações efetivamente existentes na comunidade humana concreta. (VILANOVA, 1977, P. 62-63).

Sobre a relação da Educação com o Direito, Ferraz enfatiza o direito à educação como: "Direito fundamental, inalienável, de que é titular cada pessoa humana, independentemente de sua raça, origem, sexo, cor, convicções políticas, religiosas, etc." (FERRAZ, 1983. p. 32).

Sobre o conceito de direito subjetivo, Miguel Reale concebe o direito como "a possibilidade de se exigir, de maneira garantida, aquilo que as normas de direito atribuem a alguém como próprio" (REALE, 1988, p. 258). Dessa forma, em todo direito subjetivo existe uma pretensão, que demonstra a expectativa de uma exigência de uma prestação ou um ato que é devido por outrem. No que tange ao direito público subjetivo, prende-se a uma "teoria fundamental, porquanto implica a afirmação de que o indivíduo possui uma esfera inviolável, em cujo âmbito o Poder Público não pode penetrar" (p. 269).

No fundo, para Reale, todos os direitos públicos subjetivos pressupõem o direito fundamental de liberdade. Faz-se referência a Jellineck: "Os direitos públicos subjetivos existem na medida em que o Estado não pode deixar de traçar limites a si próprio, enquanto Estado de Direito" (p. 269).

Conclui-se então que, como amplamente ratificado, o Direito Subjetivo à Educação é um direito fundamental, uma vez que o acesso à educação precisa ser fornecido de forma ampla, além de maneira qualitativa. Destarte, esse ingresso ao âmbito educacional é visto em grande grau de importância para o desenvolvimento da sociedade como um todo, uma vez que a educação transforma e liberta.

Posicionando-se como agente de mudança política e social, a cobrança feita ao Estado deve ser sempre incisiva, para que o cumprimento da norma esteja sempre o mais próximo possível do ideal. O acesso à educação está sempre fundado no anseio social por evolução, participação e crescimento de representatividade.

Por uma sociedade mais justa, segue-se lutando pela aplicabilidade dos dispositivos constitucionais, além de ampla legislação e doutrina que, conforme

demonstrado, há muito versa sobre o direito subjetivo à educação.

3.1 EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

O nascimento dos direitos humanos no Brasil é estabelecido por Dalmo Dallari, a partir da resistência do povo em relação às prisões e torturas utilizadas como prática institucional, ratificando a postura de que a educação em direitos humanos está intimamente ligada às lutas por reconhecimento e respeito, pela defesa e proteção dos direitos humanos, assim como a associação a cultura de direito e prática democrática:

> No Brasil, começamos a usar a expressão direitos humanos por volta de 1960. Houve aí uma influência muito forte da declaração Universal, mas também da postura da Igreja Católica. Entretanto, do ponto de vista mais imediato, mas agudo, nós fomos forçados de certo modo a falar em direitos humanos a partir do golpe militar de 1964. Quando isso ocorreu, especialmente líderes de trabalhadores, líderes populares foram presos, muitos desapareceram, já começou a prática de torturas, até uma situação que pode parecer um paradoxo, uma contradição, mas na verdade durante esse período, com a tortura, com as violências, as prisões arbitrárias, nasceu praticamente o povo brasileiro. Eu tenho sustentado isso, dizendo que, até então, nós éramos um ajuntamento de indivíduos. E nesse momento, para resistir às violências, resistir à ditadura, o povo foi tomando consciência, foi se organizando e nesse período exatamente surgiram organizações sociais que tiveram uma importância extraordinária no encaminhamento da história brasileira, na afirmação dos valores humanos e na defesa da democracia [...] E foi dessa maneira que se conquistou a possibilidade de uma constituinte, de se fazer uma nova constituição no Brasil. (DALLARI apud ZENAIDE, 2018a, p. 39).

Ratificando ainda a influência das situações vividas no Brasil durante o regime militar e o nascimento do inconformismo com a realidade vigente que culminou nos movimentos dentro da sociedade pela luta de direitos humanos, Maria Nazareth Zenaide cita exposição de Dallari neste sentido:

> nós fomos forçados de certo modo a falar em direitos humanos a partir do golpe militar de 1964. Quando isso ocorreu, especialmente líderes de trabalhadores, líderes populares foram presos, muitos desapareceram, já começou a prática das torturas, até uma situação que pode parecer um paradoxo, uma contradição, mas na verdade durante esse período com a tortura, com as violências, as prisões arbitrárias nasceram praticamente o povo brasileiro. Eu tenho sustentando isso, dizendo que até então, nós éramos um ajuntamento de indivíduos. E nesse momento para resistir às violências, resistir à ditadura o povo foi tomando consciência, foi se organizando e nesse período exatamente surgiram organizações sociais que tiveram uma

> importância extraordinária no encaminhamento da história brasileira, na afirmação dos valores humanos e na defesa da democracia. E nós demos então no Brasil a aplicação a um preceito que já no século XVII tinha sido enunciado por Montesquieu quando escreveu que a "a força do grupo compensa a fraqueza do indivíduo". E foi desta maneira que se conquistou a possibilidade de uma constituinte, de se fazer uma nova constituição no Brasil. (ANDHEP, 2017 apud ZENAIDE, 2018a, p. 2).

Na verdade, no Brasil, toda a realidade de necessidade de uma luta por direitos humanos é agravada por um legado histórico de séculos de escravidão, coroados pelo regime ditatorial supramencionado. Todo esse contexto histórico reflete o surgimento de lutas necessárias que deram origem a tudo que existe atualmente como direitos humanos no país, seja em garantias constitucionais como leis federais, organizações, etc.

Ao longo do processo de democratização da sociedade brasileira iniciado pela resistência à ditadura, ao longo do período de 1970 a 1980, destacam-se os movimentos de luta pela Anistia, Tortura Nunca Mais e Diretas Já, assim como as lutas por direitos trabalhistas e reforma agrária. Esses movimentos foram, além de movimentos por direitos humanos, mas também movimentos populares e o movimento sindical. Oriundo do movimento social, nascido da sociedade civil, surge o projeto de se educar em direitos humanos, com a intenção de partir do libertador ato educativo, construir nas crianças e jovens uma cultura de memória em detrimento da cultura de esquecimento, para que a barbárie não mais tivesse lugar na sociedade.

3.2 RETOMADA DA DEMOCRACIA

A partir da década de 1980, percebeu-se que apenas superar o autoritarismo estatal não bastaria. Seria necessário entrar no cerne da questão, e romper com limites, privilégios e preconceitos presentes na chamada "cultura do esquecimento". Em contraposição, torna-se muito necessário construir uma memória, de modo a rever os processos históricos e trazer um pensamento crítico sobre os acontecimentos do passado, o que sempre foi renegado pelo sistema educacional daquela época. Hoje, a busca por uma educação libertadora, cidadã e crítica, de modo a evoluir para uma sociedade capaz de avançar em reinvindicações de direitos sociais, econômicos, culturais, consequentemente a educação em direitos humanos, seria a responsável por fazer de cada cidadão um sujeito de direitos e deveres.

A educação em Direitos Humanos no Brasil remonta ao ano de 1985. O Instituto Interamericano de Direitos Humanos era vinculado à Comissão dos Direitos Humanos

da OEA. A Corte Interamericana dos Direitos Humanos convidou o GAJOP – Gabinete de Assessoria Jurídica às Organizações Populares - de Pernambuco, a PUC do Rio de Janeiro, que tinha um grupo empenhado e vocacionado para Educação de Direitos Humanos e a Comissão de Justiça e Paz de São Paulo. Esse encontro que ocorreu na Costa Rica resultou em um projeto de financiamento de ações voltadas à EDH do IIDH e da UNESCO. Tal projeto durou quatro anos e durante sua vigência foi muito importante, porém com seu término, as atividades também se encerraram. Ainda sobre esse período continua a lição de Leticia Olguín:

> No Brasil, realizamos mais de cinquenta seminários, nos anos 1980. O primeiro em Recife, onde estava o Arraes, como governador, e havia uma conjuntura política favorável. Estavam José Maria Tavares, Roberto Franca, eles trabalhavam junto com Luís Freire e o Gajop. Trabalhamos com a rede de escolas federais e estaduais de Pernambuco. Aí, conheci Aída Monteiro, que trabalhava com a Secretaria de Educação do Estado e também com a municipalidade. As pessoas de São Paulo e Rio foram para o Recife (OLGUÍN, 2018).

Tais seminários foram importantíssimos para o início do projeto de Educação em Direitos Humanos, pois foram discutidas as prioridades do grupo, tais como: Confecção de materiais em língua portuguesa sobre a importância do trabalho coletivo e a imperatividade de espalhar para todo o país cursos e seminários com essa temática.

3.3 CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988

A Constituição de 1988, conhecida como “Constituição Cidadã”, foi um grande marco nas garantias de direitos fundamentais. Comparada às Constituições anteriores, muitas inovações foram trazidas, essa carta vem para responder a um anseio de redemocratização do país após um longo período ditatorial.

Os direitos humanos originaram-se como forma de proteção contra os vários abusos ocorridos durante os períodos ditatoriais vivenciados neste país. Os direitos sociais emergiram juridicamente para trazer garantias aos segmentos menos favorecidos. Essas garantias assumiram a forma de obrigações do poder Executivo, de modo que a materialidade desses direitos e sua aplicabilidade prática constitua uma intervenção sempre ativa e continuada por parte do poder público.

Todas as modernas Constituições democráticas exercem um papel fundamental no desenvolvimento e sedimentação dos Direitos Humanos. Elas atendem a um anseio

popular por democracia, liberdades individuais e direitos que promovem o bem comum. A Constituição brasileira de 1988 veio trazendo normas que limitavam a atuação do Estado, materializadas, principalmente, no tocante à separação dos poderes do Estado.

Sobre a Constituição de 1988, Dalmo Dallari traz a seguinte reflexão:

> Foi a expressão dos anseios de liberdade e democracia de todo o povo e foi também o instrumento legitimo de consagração, com força jurídica, das aspirações por justiça social e proteção da dignidade humana de grande parte da população brasileira, vítima tradicional de uma ordem injusta que condenava à exclusão e à marginalidade. (DALLARI, 2007, p. 29)

A Constituição de 1988, em seu Título II, arts. 5º ao 17, traz uma ampla gama dos direitos fundamentais, os direitos individuais, coletivos, sociais e políticos, elencados em nos capítulos: (i) Dos direitos e deveres individuais e coletivos; (ii) dos direitos sociais; (iii) da nacionalidade; (iv) dos direitos políticos; (v) dos partidos políticos.

A garantia dos direitos humanos, assim como o conceito de dignidade humana como fundamento para tal é oriunda da Declaração Universal dos Direitos Humanos. A carta magna em seu artigo 1º traz como fundamento da República Federativa do Brasil a dignidade da pessoa humana e a partir desse ponto os direitos fundamentais serão desenvolvidos. Conforme Maria Vitória Benevides:

> A educação em direitos humanos é essencialmente a formação de uma cultura de respeito à dignidade humana mediante a promoção e a vivência dos valores da liberdade, da justiça, da igualdade, da solidariedade, da cooperação, da tolerância e da paz. Portanto, a formação desta cultura significa criar, influenciar, compartilhar e consolidar mentalidades, costumes, atitudes, hábitos e comportamentos que decorrem, todos, daqueles valores essenciais citados, os quais devem se transformar em práticas (BENEVIDES, 2018).

Dessa forma, cada indivíduo é protegido por ser humano, logo, sujeito de direitos e sujeito de Direito Internacional, pois cada pessoa é cidadão do mundo antes de ser cidadão de seu próprio país. Nessa concepção, existem direitos universalmente resguardados que não podem ser violados, ainda que pelo próprio Estado ao qual o cidadão pertença. Por esse viés, a violação desses direitos implica em sanção a quem os viole, afinal, desde o nascimento todos os homens são livres e iguais em direitos. Sobre o tema Fábio Konder Comparato diz:

> O homem como espécie, e cada homem em sua individualidade, é propriamente insubstituível: não tem equivalente, não pode ser trocado por coisa alguma. Mais ainda: o homem é não só o único ser capaz de orientar

> suas ações em função de finalidades racionalmente percebidas e livremente desejadas, como é, sobretudo, o único ser, cuja existência, em si mesma, constitui um valor absoluto, isto é, um fim em si e nunca um meio para a concepção de outros fins. É nisto que reside, em última análise, a dignidade humana. (COMPARATO, 2008, p. 72-73)

Destaca-se assim neste específico, além do aspecto dogmático do reconhecimento constitucional do tema educação e da importância do ensino, os notórios e inegáveis reflexos axiológicos percebidos por educadores e juristas a ecoar no texto constitucional na busca pela concretização efetiva deste sobre direito que, em aperfeiçoamento, garante, não a concretização, mas a busca por tal concretização dos demais anseios sociais lapidados na magna carta.

3.4 A EDUCAÇÃO ESPECIAL E O DIREITO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

A Educação Inclusiva diz respeito ao processo de inclusão das pessoas com alguma deficiência na rede regular de ensino em todos os seus níveis, a uma nova ordem social que propõe novas práticas, inicialmente no âmbito escolar, mas também se estende a outros campos, uma vez que propõe novas práticas sociais com o intuito de realizar uma revolução em favor das pessoas com deficiência, uma vez que lhes garante um lugar na sociedade.

A Educação Inclusiva materializa-se como a representação da luta contra a exclusão das pessoas com deficiência, uma vez que, aos poucos, se estabelece uma nova prática social nas escolas brasileiras.

Nesse viés, a escola deve estar à disposição, para as pessoas com necessidades especiais, os meios necessários para o desenvolvimento das suas potencialidades humanas. No entanto, a função da escola não se restringe apenas educação curricular, mas deve abranger a formação da cidadania, até a construção do sujeito como um todo.

É importante salientar que o atendimento educacional especializado não deve mais substituir o Ensino Regular, mas sim ser o complemento no qual se propicie um ambiente para que o aluno otimize seu acesso ao currículo do Ensino Regular, por meio, por exemplo, do código Braille e da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, assim como demais materiais adaptados e equipe multidisciplinar voltada a tornar a inclusão algo efetivo e real.

A Educação Inclusiva se dedica também aos alunos com altas habilidades, pois, a escola na proposta inclusiva, também deve dar meios para que esse aluno obtenha meios de desenvolver o seu potencial de maneira plena.

A evolução da Educação Especial no Brasil ocorre de forma diferente do restante do mundo, já que não é possível falar que o país passou pelas mesmas fases concomitantemente com os países desenvolvidos. Por exemplo, enquanto nos Países europeus e a América viviam o momento da institucionalização, o Brasil segregava totalmente as pessoas com deficiência, negligenciando qualquer tipo de atendimento.

Assim sendo, até meados do século XIX não existia atendimento educacional especializado. Foi somente no final desse mesmo século que surge, no Rio de Janeiro, o Instituto Benjamim Constant (IBC) e o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES).

O Instituto Benjamin Constant foi criado pelo Imperador D. Pedro II, tendo sido inaugurado em 1854, com o nome de Imperial Instituto dos Meninos Cegos. O mesmo aconteceu com o INES quando o professor francês Hernest Huet fundou, em 1857, com o apoio do imperador D. Pedro II, o Imperial Instituto de Surdos Mudos.

Assim, a Educação Especial caracterizou-se por ações isoladas e o atendimento priorizou as deficiências visuais e auditivas em detrimento das demais deficiências físicas, quanto as deficiências intelectuais, houve um silêncio quase absoluto.

Na década de 60, houve um aumento no número das Escolas Especiais. Em 1969, havia aproximadamente oitocentos estabelecimentos de Ensino Especial, cerca de quatro vezes mais do que a quantidade existente no ano de 1960. Mesmo assim, as pessoas com deficiência poderiam estudar somente até o nível escolar que era ofertado por essas instituições, dessa forma não havia preocupação com a regularidade do ensino e com a continuidade do estudo como fator importante para a formação dessas pessoas.

> Segundo Rosita Edler Carvalho “a luta pela melhoria da qualidade da educação e pela integração social é uma luta pedagógica e social concomitantemente (CARVALHO, 2007, p. 62). Para que haja a pretendida integração, a sociedade reconhece a existência de grupos excluídos, mas os admite ou os aceita na medida em que esses conseguem adaptar-se aos seus moldes já padronizados, sem qualquer preocupação com as características pessoais desses indivíduos.

Pelos moldes da integração as pessoas com deficiência estudavam inicialmente em Escolas Especiais e, em seguida, iriam para o Ensino Regular. Isso só ocorreria, se o indivíduo conseguisse se adequar ao ritmo da Escola Regular, e, por si só, pudesse se integrar à essa nova realidade. Sem dúvida, algumas pessoas com deficiência conseguiram se adequar s exigências da educação regular, porém um número maior continuou segregado por não conseguir se integrar.

Somente no fim da década de 90, no Brasil, começaram as discussões sobre um novo paradigma educacional, a Inclusão. Contudo, foi em 2003 que essa proposta se configurou materialmente como política pública, com o programa Educação Inclusiva e Direito à Diversidade.

Nessa perspectiva, a escola que deve ser flexível e se adequar às necessidades do aluno, pois na Inclusão não há divisão social em grupos distintos, mas sim, ela reconhece que todos fazemos parte da mesma comunidade. A escola deve se preparar para receber todos os alunos, sem a intenção de constituir grupos homogêneos, mas sim criar um único grupo heterogêneo, no qual as individualidades e as diferenças são valorizadas, proporcionando, assim, uma inclusão real.

A educação inclusão inclusiva no Brasil, deu um grande passo após a participação do país na Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais em Salamanca (Espanha, 1994), a qual intensificou o debate a respeito da Educação Inclusiva. Outro importante passo foi a assinatura do documento chamado de Convenção Interamericana Para A Eliminação De Todas As Formas de Discriminação Contra As Pessoas Portadoras de Deficiência, chamada também de Convenção da Guatemala (1999) e promulgada por meio do Decreto n” 3956, de 8 de outubro de 2001.

Ambas as reuniões prometiam eliminar a lógica da exclusão em nosso País, entretanto essa proposta não foi largamente aceita no âmbito educacional, por conta do preconceito e desconhecimento por parte dos educadores e da sociedade. Ainda no campo das várias ideias distorcidas sobre a inclusão há ainda a que atrela a mesma à mero assistencialismo, nessa ótica as pessoas com deficiência não conseguem ter o mínimo de independência, necessitando sempre de cuidados especiais e de proteção, dessa forma não podem estar unidas aos demais discentes, já que nessa visão, essa condição ofereceria riscos. Na verdade, essas óticas equivocadas dizem refletem uma naturalização da exclusão.

A política de Inclusão é uma experiência muito rica, seja em crescimento humano, profissional ou pessoal, para todos os envolvidos no processo. Hoje, no tocante às garantias legais oferecidas às pessoas com deficiência, contamos com várias ferramentas que procuram sanar os anos de atraso, preconceito e exclusão vividos pelas pessoas portadoras de deficiência a Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), reforça em seu caput o texto da Constituição, agora há uma associação direta entre atendimento educacional especializado e Ensino Especial. Eles são vistos como sinônimos. Vejamos a seguir:

> Art. 58 Entende-se por Educação Especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.
> §1" Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na Escola Regular, para atender as peculiaridades da clientela de Educação Especial.
> §2" O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns do Ensino Regular.
> §3" A oferta da Educação Especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil.

Na nova visão inclusiva, o Artigo 58 é lido como o que pode ser ofertado em escolas e classes especiais, o atendimento educacional especializado, ou seja, o complemento necessário para que o aluno com deficiência siga junto com os demais alunos, não como um substituto do Ensino Regular, portanto qualquer ideia de possibilidade de exclusão que pode ser causada por uma interpretação tendenciosa do termo: "preferencialmente", deve ser rechaçada, tendo em vista que o uso do mesmo visa apenas deixar claro que a oferta de condições de ensino para as pessoas portadoras de deficiência é a regra absoluta, em qualquer grau de comprometimento encontrado, não excluindo atendimentos mais específicos, porém a regra geral será sempre a inclusão nas unidades de ensino regular.

Nosso país é considerado um dos países mais inclusivos das Américas no tocante aos direitos das pessoas com deficiência, seja por sua legislação considerada avançada, seja pelo conjunto de políticas públicas dirigidas às pessoas com deficiência.

Em 03 de maio 2008 começou a vigorar no mundo a Convenção da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, no Brasil, essa Convenção foi ratificada pela legislação em tempo recorde, sendo incorporada a nossa legislação através do Decreto Legislativo n.º 186 de 09 de julho de 2008.

Em sua redação esse decreto possui cinquenta artigos que tratam dos direitos civis, políticos, econômicos, sociais e culturais, onde encontramos diretrizes indispensáveis para a que esses cidadãos vivam de forma emancipada. Conforme a Convenção da ONU, caso não haja acessibilidade, configura-se discriminação, condenável do ponto de vista moral e ético e punível na forma da lei.

Cumpre ressaltar que os direitos da pessoa com deficiência é uma luta diária, muito ainda resta a ser feito para que a legislação vigente seja aplicada em sua totalidade, muitos ainda são os desafios e obstáculos, sobretudo os que atingem às situações onde atrelada à deficiência temos também a situação de vulnerabilidade social, uma vez que em nosso país as desigualdades sociais ainda se mostra como grande impeditivo do exercício de vários direitos, motivo pelo qual a educação em direitos humanos se faz muito necessária.

3.5 LEI 8.069/1990 – ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE

A Carta Magna consolidou a necessidade de proteção especial a crianças e adolescentes, reservando não apenas um capítulo à família, ao adolescente, à criança e ao idoso, como também estipulou prioridade absoluta à proteção à criança e ao adolescente:

> Art. 227, CF: É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

Considerado um dos documentos que melhor reflete os direitos garantidos na Declaração sobre os Direitos da Criança, a Lei 8.069, de 13 de julho de 1990 - Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)-, é um ponto chave na normatização de direitos no Brasil. Em seu texto, o documento estabelece as definições objetivas de criança e adolescente para efeitos legais (garantias de direitos e deveres), a saber:

> Art. 2º Considera-se criança, para os efeitos desta Lei, a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade. Parágrafo único. Nos casos expressos em lei, aplica-se excepcionalmente este Estatuto às pessoas entre dezoito e vinte e um anos de idade. Lei 8.069 de 13 de julho de 1990 Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)

Ao entrar em vigor, o ECA revogou o Código de Menores, acabando com a nomenclatura “menor”. No ordenamento jurídico pátrio foi, então, através deste dispositivo legal adequado aos imperativos internacionais e constitucionais. Com a implementação da Doutrina Jurídica da Proteção Integral (art.1º), as crianças e os adolescentes passam a ter a condição jurídica de sujeito de direitos, iguais em dignidade e respeito a qualquer adulto, não sendo mais uma mera extensão da família, porém necessitando de uma proteção especial por se tratarem de pessoas em desenvolvimento.

Ainda no tocante às importantes garantias contidas no ECA, destaca-se a garantia à educação, como uma importante conquista desse documento, uma vez que, dessa forma, tem-se uma importante ferramenta de consolidação e acesso ao exercício da cidadania, como se vê por exemplo no artigo 53 do referido Estatuto[5].

Em uma agenda de implementação de direitos civis, políticos, sociais, econômicos, culturais e ambientais, o ECA é peça chave, pois nesse contexto, sua inserção traz uma luz e a esperança que os direitos e garantias serão mantidos através do cuidado que este dispositivo legal reserva às gerações futuras; através do resguardo da mesma e da garantia de que a cidadania será construída na pessoa desde o início de sua vida. Nesse diapasão, assevera-se em última análise sobre o dispositivo legal que reitera que é imprescindível a vontade política e competência técnica para que as garantias desse documento realmente se cumpram.

3.6 LEI 9.394/1996 – A LEI DE DIRETRIZES BASES

A LDB (Lei de Diretrizes e bases da Educação, Lei 9.394/1996) traz um norte para a educação nacional e reestabelece princípios indispensáveis para a formação educacional de todo brasileiro. Sua importância é ratificada nos vários momentos em que o texto legal estabelece como prioridade a educação em direitos humanos e formação de pensamento crítico e cidadania como base principal para cada educando.

Em consonância com princípios constitucionais que entendem que o processo educacional compreende, também, uma educação para a cidadania, a LDB determina que entre as finalidades da educação básica está a de “desenvolver o educando,

[5] Art. 53. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se-lhes: igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; direito de ser respeitado por seus educadores; direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores; direito de organização e participação em entidades estudantis; - acesso a escola pública e gratuita próxima de sua residência.

assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania.” (LDB, artigo 22), e ainda:

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

Ainda complementando esse viés:

> Os conteúdos curriculares da Educação Básica observarão: a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática. (Art. 27 LDB).

Dessa forma, a educação compreende um processo que começa de forma individual, porém estende-se para a esfera social, buscando sempre uma ampliação de conceitos éticos e valores de cidadania que resultarão em um progresso e avanço geral da sociedade como um todo. Cada ser que está inserido em um processo de educação para a cidadania se torna agente de mudança onde está inserido, como uma semente para o progresso de toda a nação. Sobre esse conceito, Agostinho dos Reis Monteiro (*apud* PEREIRA, 2018) define que é

> direito de “toda a pessoa”, sem discriminação alguma e sem limites de tempo ou espaços exclusivos para o seu exercício. É direito da criança e do adulto, da mulher e do homem, seja qual for a sua capacidade física e mental, a sua condição e situação. É direito dos brancos, dos pretos, dos mestiços e dos amarelos, dos pobres e dos ricos, dos emigrantes, dos refugiados, dos presos etc. É direito das populações indígenas e de todas as minorias. (MONTEIRO, 2003, p. 769 apud PEREIRA, 2018).

Em 2006, através da Lei 11.274/2006, a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da LDB foi alterada, fazendo dessa forma com que o Ensino Fundamental passasse a ter 9 anos de escolaridade, o que tornou obrigatória a matrícula na escola de toda criança acima de 6 anos.

Em 2009 a sanção da Emenda Constitucional 59 de 11 de novembro deste ano tornou obrigatório o acesso à educação a partir dos 4 anos de idade. Dessa forma, a Educação Infantil também passou a ser contemplada como uma necessidade escolar obrigatória. Esse dispositivo ratifica o que amplamente é discutido; Ou seja, a necessidade do processo de ensino ocorrer aos quatro anos e de forma eficaz e qualitativa, vê-se o que diz o dispositivo legal:

> "Art. 208. .....
> I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; (NR) (BRASIL CF/88 – Texto alterado pela Emenda Constitucional 59)

Outros marcos importantes no processo da institucionalização dos direitos humanos no Brasil, oriundos ainda da década de 90 e apontados por Nilmário Miranda (2007), são a criação de uma Rede Brasileira de educação em direitos humanos, sem a participação estatal. Em 1997, ocorre o I Congresso Brasileiro de Educação em Direitos Humanos da sociedade Civil. Como característica, esse evento teve uma participação muito tímida do Estado, logo não se pode usar o termo "política pública", já que se tratou apenas de ações integradas.

Destaca-se a iniciativa da ONG Novamérica, fundada no Rio de Janeiro em 1991 que, assim como o DHNET, também mantém o sítio eletrônico www.novamerica.org.br, que disponibiliza conteúdo e fundamenta relevantes discussões, desenvolvendo um programa intitulado: Direitos Humanos, Educação e Cidadania, além de organizar o Movimento de Educadores para os Direitos Humanos (MEDH).

3.7 PRIMEIROS PROGRAMAS NACIONAIS DE DIREITOS HUMANOS – PNDH

Após a Conferência Internacional de Direitos Humanos de Viena, em junho de 1993, todos os países participantes foram estimulados a criarem seus planos nacionais de Direitos Humanos, com o objetivo de garantir a efetiva promoção e combater as violações.

Ainda segundo Nilmário Miranda, após a Conferência de Viena, um grupo de trabalho sob a coordenação do Ministério da Justiça (Ministro Maurício Correia) elaborou uma agenda para os Direitos Humanos no Brasil, essa agenda definiu os seguintes pontos:

> a) que o Estado reconhecesse sua responsabilidade sobre os mortos e desaparecidos políticos, enfim suas responsabilidades sobre essa grave violação dos Direitos
> Humanos aos opositores da ditadura;
> b) que o Estado reconhecesse a competência jurídica da Corte Interamericana dos
> Direitos Humanos;

c) que fosse votada, no parlamento, uma lei retirando o foro privilegiado para os policiais militares, em virtude de crimes contra civis;
d) a tipificação do crime de tortura;
e) o rito sumario para a reforma agrária;
f) e incluía também um trabalho sistemático de Educação em Direitos Humanos para produzir mudanças culturais.

Em 1995, o então presidente Fernando Henrique Cardoso anuncia a intenção do governo brasileiro em elaborar um Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH), em consonância com a recomendação da ONU que estabeleceu de 1995-2004 como a década das Nações Unidas para Educação em Direitos Humanos. Em 1996, o Brasil apresentou seu primeiro Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-1), que trazia à tona um debate bem delicado: a questão dos desaparecidos políticos durante a ditadura.

> O Programa Nacional dos Direitos Humanos foi elaborado a partir de ampla consulta à sociedade. Algumas dezenas de entidades e centenas de pessoas formularam sugestões e críticas, participaram de debates e seminários.
> A maior parte das ações propostas neste importante documento tem por objetivo estancar a banalização da morte, seja ela no trânsito, na fila do pronto socorro, dentro de presídios, em decorrência do uso indevido de armas ou das chacinas de crianças e trabalhadores rurais. Outras recomendações visam a obstar a perseguição e a discriminação contra os cidadãos. Por fim, o Programa sugere medidas para tornar a Justiça mais eficiente, de modo a assegurar mais efetivo acesso da população ao Judiciário e o combate à impunidade (PNDH-1, 2018).

E ainda:

> Os Direitos Humanos são os direitos de todos e devem ser protegidos em todos Estados e nações. Os assassinatos, as chacinas, o extermínio, os sequestros, o crime organizado, o tráfico de drogas e as mortes no trânsito não podem ser consideradas normais, especialmente em um Estado e em uma sociedade que se desejam modernos e democráticos. É preciso dizer não à banalização da violência e proteger a existência humana (PNDH-1, 2018).

O PNDH-1 trabalha com a ideia de que é indissociável a forte ligação entre promoção de Direitos Humanos e uma política democrática, ratificando que tal política é a via natural para a promoção e manutenção de tais direitos. O PNDH é um vasto conjunto de propostas de ações governamentais, organizado tematicamente. Um dos eixos temáticos organizativos intitula-se “Educação e Cidadania: Bases para uma Cultura de Direitos Humanos”, que comporta dois sub-eixos: “Produção e

Distribuição da Informação e Conhecimento" e "Conscientização e Mobilização pelos Direitos Humanos", isto é, a educação como direito-fim e como direito-meio, respectivamente. O conteúdo do PNDH, abrangido nesse eixo, antecipa, ainda que implicitamente, a necessidade de um planejamento mais específico das ações educacionais voltadas aos direitos humanos. (NADER, 2014. p. 4).

Seis anos após o lançamento do PNDH-1, em 1996, a sociedade conheceu no ano de 2002, a segunda versão desse programa, o PNDH-2, que ao mesmo tempo substituiu e complementou o PNDH-1.

Como principal distinção desse segundo programa em relação ao primeiro, tem-se o fato de não mais o programa se fixar em metas voltadas apenas para violações do Estado, mas ampliar sua abrangência para propostas de ação para os direitos econômicos, sociais e culturais.

Após incorporar a questão dos direitos humanos como política pública, o Estado Brasileiro segue incorporando ações específicas ao campo da garantia do direito à educação, à saúde, à previdência e a assistência social, ao trabalho, à moradia, a um meio ambiente saudável, à alimentação, à cultura e ao lazer, assim como propostas voltadas para a educação e sensibilização de toda a sociedade brasileira com vistas à construção e consolidação de uma cultura de respeito aos direitos humanos. A parte do Programa voltada à educação traz propostas para curto, médio e longo prazo. Dentre eles "[...] criar e fortalecer programas para o espírito aos direitos humanos nas escolas do ensino fundamental e médio através do sistema de temas transversais, assim como de uma disciplina sobre direitos humanos":

> A inclusão dos direitos econômicos, sociais e culturais, de forma consentânea com a noção de indivisibilidade e interdependência de todos os direitos humanos expressa na Declaração e Programa de Ação de Viena (1993), orientou-se pelos parâmetros definidos na Constituição Federal de 1988, inspirando-se também no Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais de 1966 e no Protocolo de São Salvador em Matéria de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, ratificados pelo Brasil em 1992 e 1996, respectivamente (PNDH-2, 2018).

O PNDH-3 foi criado pelo Decreto 7.037 de 21 de dezembro de 2009 e atualizado pelo Decreto 7.177 de 12 de maio de 2010 e com ele, o Brasil avança mais um degrau em direção à modernização e consolidação dos Direitos Humanos:

> A terceira versão do Programa Nacional de Direitos Humanos – PNDH-3 dá continuidade ao processo histórico de consolidação das orientações para concretizar a promoção e defesa dos Direitos Humanos no Brasil. Avança incorporando a transversalidade nas diretrizes e nos objetivos estratégicos propostos, na perspectiva da universalidade, indivisibilidade e interdependência dos Direitos Humanos. (PNDH-3, 2018).

Elaborado com a participação popular em vários encontros ocorridos em todo o território nacional, com etapas estaduais e distritais, o PNDH-3 contou com ampla participação da sociedade civil, o que em muito ampliou sua abrangência e trouxe vários ganhos, como a transversalidade de temas.

Nesse escopo, outra questão retratada pelo plano é uma noção de direitos humanos voltada para conceitos de equidade, e não apenas de igualdade pura e simples. Existe um olhar diferenciado em que é necessária uma atenção diferenciada a determinadas características do indivíduo.

Segue estrutura básica do PNDH-3 conforme descrição introdutória do próprio:

> O PNDH-3 está estruturado em seis eixos orientadores, subdivididos em 25 diretrizes, 82 objetivos estratégicos que incorporam ou refletem os 7 eixos, as 36 diretrizes e as 700 resoluções da 11ª CNDH. O Programa tem ainda, como alicerce de sua construção, as resoluções das Conferências Nacionais temáticas, os Planos e Programas do governo federal, os Tratados internacionais ratificado pelo Estado brasileiro e as Recomendações dos Comitês de Monitoramento de Tratados da ONU e dos Relatores especiais (PNDH-3, 2018)

Afinal, o que faz dos indivíduos humanos são suas peculiaridades e distinções, e não há como se falar em justiça social e cidadania sem um olhar diferenciado àqueles que sofrem mais por não estarem inseridos entre os poucos privilegiados, em um país de grandes desigualdades sociais.

3.8 PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS - PNEDH

Para preencher uma lacuna deixada pela necessidade em se educar para que as diretrizes voltadas aos direitos humanos permaneçam com seu reflexo em toda a sociedade civil, assim como contribua para o crescimento dessa mesma sociedade, vê-se surgir uma preocupação em educar para direitos humanos:

> A preocupação e o interesse com a promoção de uma educação orientada para os direitos humanos ganham maior projeção em meados dos anos 90 com a definição, em 1995, da década da educação em direitos humanos, encerrada, em 2004, com a aprovação, no ano seguinte, do Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos (PMEDH) e seu Plano de Ação. (MOEHLECK, 2008, p. 9)

O preâmbulo da Declaração Universal dos Direitos Humanos já trazia destaque à questão da educação em direitos humanos conforme ressalta Erasto Fortes (2010, p. 7), anunciando e colaborando para forjar a inquietação de Hanna Arendt de que “os homens não nascem livres e iguais em dignidade e direitos, mas conquistam esses direitos em processos de construção e reconstrução, de organização e de luta política”. Ou, como lembra Norberto Bobbio, que “os direitos humanos não nascem todos de uma vez e nem de uma vez por todas”. (apud FORTES, 2010, p.7).

Por tratar-se de seres plurais, não é natural a percepção de que são iguais em diferenças. Perceber o que faz dos indivíduos iguais e ver no outro um reflexo de si mesmo é um exercício bastante complexo e nem sempre fácil de se obter. Por tais razões, é tão necessário trabalhar seriamente as políticas de educação para direitos humanos, de modo a sedimentar no seio da sociedade essa forma abrangente de se pensar em como “ser humano”.

Aparece ainda, como uma das principais referências para uma construção e implementação do PNEDH, o Programa Mundial para Educação em Direitos Humanos (UNESCO, 2018a). Esse programa procura estimular o desenvolvimento de estratégias e programas nacionais sustentáveis para educação em direitos humanos, de forma que possam colaborar para que os sistemas nacionais de ensino e educação básica apontem para essa direção.

O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos surge em 2003 e apoia-se em documentos internacionais e nacionais, demarcando e inserindo o Brasil na história mundial de afirmação dos direitos humanos. Esse plano traz políticas e ações que serão desenvolvidas pelos diversos órgãos públicos e entidades da sociedade civil, no que se refere à educação em Direitos Humanos. Seu processo de elaboração foi resultado de uma articulação institucional envolvendo os três poderes da República, organismos internacionais, instituições de educação superior e a sociedade civil organizada. O Plano se destaca enquanto política pública em dois sentidos principais: primeiro, consolidando uma proposta de um projeto de sociedade baseada nos princípios da democracia, cidadania e justiça social; segundo, reforçando um instrumento de construção de uma cultura de Direitos Humanos, entendida como um processo a ser apreendido e vivenciado na perspectiva da cidadania ativa.

De modo a tornar possível a implementação do PNEDH (BRASIL, 2003, p. 12), foram construídas cinco comissões temáticas. Elas, através dos cinco eixos, elaboraram diretrizes, conceitos e orientações metodológicas para elaboração de programas em cada área descrita pelos eixos: 1. Educação básica – Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio; 2. Ensino Superior; 3. Educação Não-Formal; 4. Educação dos Profissionais dos Sistemas de Justiça e Segurança; 5. Educação e Mídia.

O PNEDH possui como objetivos: .1. Fortalecer o Estado Democrático de Direito; 2. Enfatizar o papel dos direitos humanos no desenvolvimento nacional; 3. Contribuir para a efetivação dos compromissos assumidos em relação à educação em direitos humanos no âmbito dos instrumentos e programas internacionais e nacionais; 4. Avançar nas ações e propostas do Programa Nacional de Direitos Humanos; 5. Orientar políticas educacionais direcionadas para o respeito aos direitos humanos; 6. Estabelecer concepções, objetivos, princípios e ações para a elaboração de programas e projetos na área de educação em direitos humanos; 7. Incentivar a criação e o fortalecimento de instituições e organizações nacionais, estaduais e municipais de direitos humanos.

O Programa Nacional de Educação em Direitos Humanos, pelo que se pode depreender do texto supra destacado, aproxima a escola dos conceitos universais e edificadores relacionados aos Direitos Humanos, por um lado de natureza axiológica, a fim de impregnar os conteúdos formais do ensino e as relações da comunidade escolar por diretrizes humanísticas pautadas na dignidade humana e por outro lado de natureza dogmática pautada na orientação formal da Declaração Universal dos Direitos Humanos.

Lúcida a colocação de Sabrina Moehlecke (2008, p.19) em que diz que numa sociedade como a em que a sociedade brasileira vive, “marcada pelas heranças do escravismo, autoritarismo, patrimonialismo e tantos outros ‘ismos’, a afirmação de direitos se dá em um ambiente de contradições”. Da mesma forma que há avanços como quando o PNEDH é marcado como uma política pública voltada para o fortalecimento dos direitos humanos, vê-se também diversas e recorrentes vilipêndios dos direitos humanos ocorrendo diariamente na sociedade, assim como, depara-se com incoerências dentro do pensamento do próprio povo que ainda não se percebeu como parte preconizante e também muito beneficiada por esse tipo de ação. Complementa a socióloga:

> Cabe a todos aqueles preocupados com a construção de uma sociedade mais inclusiva, justa e igualitária estarem atentos à violação dos direitos humanos e promoverem, mesmo que no âmbito de suas relações cotidianas mais próximas, sua defesa. A educação em direitos humanos, nesse sentido, se dá não apenas por meio de uma aprendizagem cognitiva e informativa, por meio da qual conhecemos nossos direitos, mas envolve, especialmente, aspectos afetivos, atitudes e valores que exteriorizamos diariamente em nossas práticas e interações sociais. (MOEHLECKE, 2008, p. 19).

Com base nessa reflexão, vê-se claramente a afirmação da necessidade real da aplicação e efetivação do PNEDH, de modo que cada vez mais a sociedade pode efetivamente ser agente transformadora de sua própria evolução e melhoria.

3.9 CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO - CONAE 2010

A CONAE (Conferência Nacional da Educação) ocorre em 2010, após uma ampla discussão em nível nacional, começando por discussões em conferências municipais e estaduais que culminaram em uma discussão nacional que originou um documento final.

O tema central da CONAE foi “Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação: Plano Nacional de Educação, diretrizes e estratégias de ação”. Esse tema por si só já anuncia algumas de suas aplicabilidades. Como pode-se perceber, a CONAE prega uma mobilização nacional pela qualidade e valorização da educação, na perspectiva da inclusão, da igualdade e da diversidade, e apresenta a sistematização das propostas para políticas de Estado que expressem a efetivação do “direito social à educação com qualidade para todos.” (CONAE 2010, 2018, p. 13, item 8; p. 12).

A Conferência ocorreu para atender a uma demanda histórica da sociedade civil organizada, especialmente das entidades representativas do setor educacional e a partir desse compromisso, os documentos produzidos durante o processo relacionaram pelo menos cinco grandes desafios que o Estado e a sociedade brasileira precisam enfrentar. A saber (CONAE 2010, 2018, p. 14-15): a. Construir o Sistema Nacional de Educação (SNE), responsável pela institucionalização da orientação política comum e do trabalho permanente do Estado e da sociedade para garantir o direito à educação; b. Promover de forma permanente o debate nacional, estimulando a mobilização em torno da qualidade e valorização da educação básica, superior e das modalidades de educação, em geral, apresentando pautas indicativas de referenciais e

concepções que devem fazer parte da discussão de um projeto de Estado e de sociedade que efetivamente se responsabilize pela educação nacional, que tenha como princípio os valores da participação democrática dos diferentes segmentos sociais e, como objetivo maior, a consolidação de uma educação pautada nos direitos humanos e na democracia; c. Garantir que os acordos e consensos produzidos na CONAE redundem em políticas públicas de educação, que se consolidarão em diretrizes, estratégias, planos, programas, projetos, ações e proposições pedagógicas e políticas, capazes de fazer avançar a educação brasileira de qualidade social; d. Propiciar condições para que as referidas políticas educacionais, concebidas e efetivadas de forma articulada entre os sistemas de ensino promovam: o direito do/da estudante à formação integral com qualidade; o reconhecimento e valorização à diversidade; a definição de parâmetros e diretrizes para a qualificação dos/das profissionais da educação; o estabelecimento de condições salariais e profissionais adequadas e necessárias para o trabalho dos/das docentes e funcionários/as; a educação inclusiva; a gestão democrática e o desenvolvimento social; o regime de colaboração, de forma articulada, em todo o País; o financiamento, o acompanhamento e o controle social da educação; e a instituição de uma política nacional de avaliação no contexto de efetivação do SNE e, e. Indicar, para o conjunto das políticas educacionais implantadas de forma articulada entre os sistemas de ensino, que seus fundamentos estão alicerçados na garantia da universalização e da qualidade social da educação em todos os seus níveis e modalidades, bem como da democratização de sua gestão.

Tais pontos são extremamente importantes para que as instituições de educação trabalhem com foco na função social da educação, ou seja, que tais instituições tenham como foco uma educação inclusiva; a diversidade cultural; a gestão democrática e o desenvolvimento social; além da organização e institucionalização de um Sistema Nacional de Educação, que contemple, de forma articulada, em todo o País, o regime de colaboração; o financiamento e acompanhamento e o controle social da educação; a formação e valorização dos/das trabalhadores/as da educação. Todos esses aspectos remetem à avaliação das ações educacionais e, sobretudo, à avaliação e ao acompanhamento permanente do Plano Nacional de Educação com vistas a ajustar suas metas e diretrizes, às novas necessidades da sociedade brasileira.

O documento final da CONAE, no eixo VI (Justiça Social, Educação e Trabalho: Inclusão, Diversidade e Igualdade), inclui direitos humanos dialogando com

as universidades. Apesar da indiscutível relevância social desse eixo, não é possível deixar de registrar a exorbitância de temas nele reunidos, pois neste se somaram: “Relações étnico-raciais”; “Educação especial”; “Educação do campo”; “Educação indígena”; “Educação ambiental”; “Gênero e diversidade sexual”; “Crianças, adolescentes e jovens em situação de risco”; “Formação cidadã e profissional” e “Educação de jovens e adultos”. De fato, como o próprio material subsidiário da Conferência analisa, “cada um deles com especificidades históricas, políticas, de lutas sociais e ocupam lugares distintos na constituição e consolidação das políticas educacionais” e, “além disso, realizam-se de forma diferenciada, no contexto das instituições públicas e privadas da educação básica e da educação superior” (CONAE 2010, 2018, p. 105, item 254).

Na área específica a respeito da Educação em Direitos Humanos, o Documento Final da CONAE orienta (CONAE 2010, 2018, p. 162-163):

> a) Ampliar a formação continuada dos(as) profissionais da educação em todos os níveis e modalidades de ensino, de acordo com o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos e dos planos estaduais de direitos humanos (onde houver), visando à difusão, em toda a comunidade escolar, de práticas pedagógicas que reconheçam e valorizem a diversidade e a democracia participativa.
> b) Estimular a criação e o fortalecimento de comitês estaduais e municipais, núcleos de estudos e pesquisas sobre educação em direitos humanos por meio do financiamento de projetos, de formação continuada e produção de materiais didáticos e paradidáticos.
> c) Introduzir a temática de direitos humanos nos currículos de Pedagogia e das Licenciaturas, considerando o aspecto cognitivo e o desenvolvimento emocional e social dos(as) futuros(as) profissionais vinculados ao processo ensino aprendizagem, na perspectiva da proteção, promoção, bem como da reparação das violações dos direitos humanos.
> d) Inserir a educação em direitos humanos, como temática transversal nas diretrizes curriculares aprovadas pelo MEC e CNE.
> e) Assegurar a inserção das temáticas de educação em direitos humanos nos projetos político-pedagógicos da escola, e no novo modelo de gestão e avaliação.

No tocante a este documento, a transversalidade compreende um tratamento integrado de todas as áreas abrangidas pelo currículo escolar. Além de um compromisso com as relações interpessoais e sociais, a educação torna-se muito mais abrangente e global, compreendendo necessidades individualizadas e respeitando distinções de modo que caminha para um processo educacional mais completo, qualitativo e abrangente, sobretudo agregador.

Agora deve-se pensar de que forma a efetividade da Lei de Diretrizes e Bases da Educação se dá na educação brasileira, bem como entender como os planos e metas estabelecidos pelos Programas Nacionais de Direitos Humanos, pelo Plano Nacional

de Educação em Direitos Humanos e pelo documento da Conferência Nacional de Educação podem, também, efetivar-se. Para tanto, o Estado deve pensar em políticas públicas eficazes.



CAPÍTULO 4

POLÍTICAS PÚBLICAS

Por políticas públicas deve-se entender como o esforço governamental para instrumentalização dos deveres estatais. Se anteriormente considerou-se o Estado como o escudo da sociedade, pode-se entender o governo como as mãos que manuseiam este escudo.

Os governos eleitos e seus ideais representam (ou deveriam representar) a vontade sócio-política dos entes sociais que compõem a sociedade amplamente concebida naquele momento temporal. Significaria dizer que a eleição de um governo mais conservador seria a expressão de que a sociedade busca linhas mais tradicionais de atuação para seu momento de desenvolvimento ou que a eleição de um governo mais liberal sinalizaria, no sentido dos anseios da coletividade, por um momento de maior abertura.

Em especial, a aplicação de políticas públicas no âmbito da educação, como ensina o Paulo Freire, será pedra angular para a diminuição das diferenças sociais:

> Tem-se que o sistema educativo adotado, e as Políticas Públicas direcionadas para a educação são elementos que demonstram a preocupação do país com o seu futuro, pois somente, o ensino público gratuito, inclusivo e de qualidade pode construir uma sociedade em que as diferenças socioculturais e socioeconômicas não são tão díspares. (FREIRE, 2002. p. 39).

Certo é que o desiquilíbrio de condições econômicas e sociais entre as pessoas torna a efetivação das políticas públicas educacionais uma tarefa de difícil concretização. Notar as peculiaridades culturais e valorativas das comunidades onde se pretende desenvolver uma política pública educacional é vital para o sucesso de qualquer programa.

O reconhecimento apropriado dos aspectos multiculturais, econômicos, étnicos e religiosos, dentre outros, deve ser considerado com devida seriedade dentro do planejamento estratégico para concretização das políticas públicas educacionais, principalmente nos eixos mais carentes e desfavorecidos, seja historicamente ou

geograficamente, pois a necessidade de mecanismos que acelerem e otimizem esse processo são fundamentais para o desenvolvimento social, como ensina Émile Durkheim:

> Espontaneamente, o homem não tinha tendência a se submeter a uma autoridade política, respeitar uma disciplina moral, dedicar-se e sacrificar-se. A nossa natureza congênita não apresentava nada que nos predispusesse necessariamente a nos tornarmos servidores de divindades, emblemas simbólicos da sociedade, a lhes prestarmos culto ou a nos privarmos para honrá-las. Foi a própria sociedade que, à medida que ia se formando e se consolidando, tirou do seu seio estas grandes forças morais, diante das quais o homem sentiu a sua inferioridade. Ora, com exceção de tendências vagas e incertas que podem ser atribuídas à hereditariedade, ao entrar na vida, a criança traz apenas a sua natureza de indivíduo. Portanto, a cada nova geração, a sociedade se encontra em presença de uma tábula quase rasa sobre a qual ela deve construir novamente. É preciso que, pelos meios mais rápidos, ela substitua o ser egoísta e associal que acaba de nascer por um outro capaz de levar uma vida moral e social. Esta é a obra da educação, cuja grandeza podemos reconhecer. (DURKHEIM, 2011. p. 54-55).

Fazer valer os aspectos culturais de cada micro sociedade, de cada comunidade, de cada grupo de indivíduos a que se lhe aplicam as políticas públicas educacionais, além de valorizar os aspectos multiculturalistas daquele grupo, aproveita em favor da concretização da educação o que de informal existe de bagagem cultural ao aprendiz, podendo-se ainda direcionar o aprendizado para o norte de necessidades regionais de interesse social e público, fazendo com que sejam aproveitados todos os aspectos positivos da educação e de região de que faz parte o ente social.

De toda a análise se faz possível a avaliação de que, se privilegiados os aspectos específicos de cada comunidade, na concretização dos conteúdos essenciais educacionais, a efetivação do direito à educação se dará de forma integral para desenvolvimento do ente social, realizando assim o que pode-se denominar de "Educação Íntegra" que, nas palavras do professor Serrano, entende-se como:

> Educação que supera a ideia da instrução, para também privilegiar a edificação da consciência social: jurídica e moral, tomando dessas áreas importantes (o Direito e a Filosofia moral), os indicadores a serem introduzidos tanto no processo de ensino-aprendizagem (educação formal ou escolar) como no convívio social (educação informal). Diz-se de uma Educação que se reproduz a partir da sua função e em face do interesse social. (SERRANO, 2017b. p. 151-152).

A lição continua ao demonstrar que a educação íntegra é proposta realística para que se alcance a meta constitucional de justiça social:

> Em suma, a Educação íntegra é condição da democracia e da cidadania, pois propicia o bem-estar social, separando o que é bem individual do que é bem coletivo. Assim, se o bem-estar de um indivíduo compreende tudo que seja considerável como desejável por esse indivíduo, a segurança, a não violência, o desenvolvimento, a convivência, a vida etc. são questões também desejáveis pelos indivíduos e pela sociedade em geral. (SERRANO, 2017b. p. 152).

Há, portanto, a necessidade evidente de se considerar as peculiaridades culturais específicas a fim de otimizar a transmissão, não só de conhecimento, mas de valores aceitos e desejados por toda a sociedade para que estes não se percam ou tenham que ser reconstruídos, viabilizando assim um desenvolvimento do povo que compõe determinada sociedade pautado em ditames edificadores e que tenham projeção temporal, elasticidade e efeitos duradouros de longo prazo, quiçá, perpétuos.

4.1 AS POLÍTICAS PÚBLICAS E A VULNERABILIDADE ESCOLAR

Atender aos anseios dos cidadãos pelo desenvolvimento da sociedade de forma que esta volte sua atuação coletiva para o bem de cada um, de forma a desenvolver-se como um todo são a razão de existir o Estado. Mas o Estado, como instrumento, deve ser manejado numa orientação que se direcione às finalidades mais adequadas ao povo e ao contexto social daquele momento histórico-social.

No campo social, há a política, ou seja, as tomadas de decisão e necessidade de administrar um determinado grupo mediante conflito de interesses sejam esses grupos econômicos, étnicos, de gênero, culturais, religiosos, etc. Logo, a política é o principal instrumento para organização social e tomada de decisões coletivas.

Quanto a Políticas Públicas tem-se um conjunto de ações promovidas pelo governo para trazer bem-estar e organização à sociedade. As políticas públicas sempre estão ligadas, portanto, aos direitos subjetivos e às ações governamentais ligadas à justiça social e promoção do bem comum.

Ao refletir sobre a legitimação de alguns membros do todo social eventualmente aceitos e entendidos como mais qualificados para pensar o agir do Estado, inevitavelmente se depara com a projeção do que seria ideal na atuação estatal para com o ente individualmente considerado.

As políticas públicas seriam, nesse sentido, a instrumentalização da vontade da sociedade no agir objetivo do Estado. A professora Marta M. Assumpção Rodrigues conceitua políticas públicas:

> Política pública é o processo pelo qual os diversos grupos que compõem a sociedade – cujo os interesses, valores e objetivos são divergentes – tomam decisões coletivas, que condicionam o conjunto dessa sociedade. Quando decisões coletivas são tomadas, elas se convertem em algo a ser compartilhado, isto é, em uma política comum. (RODRIGUES, 2015, p. 13).

As políticas públicas assim consideradas direcionam-se a determinados aspectos da vida em sociedade para inserir valores e atuações objetivas no comportamento do Estado, direcionando o agir político deste no sentido do aperfeiçoamento de determinado aspecto da vida social.

Quando se fala em educação, pensa-se na orientação do modo de compreensão do mundo do futuro membro da sociedade, pois como já se discorreu anteriormente, educação é bem mais que ensinar a ler e escrever, é ensinar realmente a viver, a relacionar-se, a comportar-se para com a sociedade de modo que ela se volte a favor dos indivíduos. Nesse escopo, há uma construção de saberes que vão além de qualquer conhecimento formal, em que se somam ideais de cidadania e se deposita no sistema educacional todo um anseio de avanço e evolução social.

As políticas públicas pensadas num enfoque educacional têm relevância ímpar e peculiaridades bem marcadas que as diferenciam das políticas públicas aplicadas a outros ramos da vida em sociedade.

As políticas públicas educacionais não devem limitar-se à vivência escolar, mas certamente também à integração da vida familiar do educando ao ambiente estritamente escolar. Entender o modo e as condições de vida daqueles que frequentam o ambiente escolar farão a diferença na condução de políticas públicas educacionais eficazes.

Outro aspecto a ser considerado é que as políticas públicas que se destinam à escola, aos escolares ou às suas famílias devem estar voltadas não só para formalização de um texto legal ou mesmo pretensões políticas, mas no agir dirigido e direcionado a determinados grupos no contexto comunitário e que deverão estar eivadas de interesses diversos que impulsionem a educação em si.

Deve-se traçar, portanto, um planejamento em políticas públicas concretizadoras de ideais solidários. As políticas públicas voltadas à educação especificamente devem estar sempre voltadas ao desenvolvimento social e moral do estudante, de modo que

através da concretização do direito à educação se atinjam patamares de eficácia educacional, ou seja, o objetivo maior da educação é que a apreensão do conteúdo transmitido em nível comportamental seja alcançada.

Trata-se de dois níveis de vulnerabilidade que devem ser considerados ao analisar as políticas públicas educacionais: **a vulnerabilidade individual**, que vai tratar dos aspectos relacionados ao sujeito em si que será submetido aos processos educacionais e da **vulnerabilidade estrutural**, que deverá levar em conta aspectos relacionados ao ambiente escolar e à sua projeção num contexto microssocial ou comunitário.

O educando é inserido no contexto escolar, seja na idade que for já envolto em uma cadeia de percepções do mundo à sua volta e de auto reconhecimento relacionado ao seu espaço na sociedade que compõe, ou pelo menos nos limites que conhece por sociedade.

Se imaginarmos uma criança de dois anos sendo inserida no contexto de uma creche, ela, de maneira elementar, já repetirá no convívio social escolar os maneirismos advindos de sua vivencia familiar. Se for oriunda de uma convivência familiar violenta, tendenciará a externalização da violência. Por outro lado, se oriunda de uma convivência familiar de paz ou de constante compartilhamento do que é seu para com outros, certamente esta tendência será repetida no ambiente escolar.

Tal é a importância do ambiente escolar para formação do indivíduo e concretização da cidadania, em que não é difícil perceber que alinhar os comportamentos dos infantes para que tenham convívio harmônico adequado uns com os outros e com o todo no ambiente universo escolar terá reflexos no seu comportamento familiar.

Sendo fundamentos do Estado a cidadania e a dignidade, tem este a obrigação de viabilizar o desenvolvimento do seu povo pautados nestes pilares. Se determinado indivíduo não tem oportunidade de alcançar conceitos vinculados aos valores morais de dignidade, pois as mazelas sociais as quais fora submetido não permitiu o acesso aos mesmos será, inevitavelmente, responsabilidade do Estado a estruturação de caminhos que pavimentem estas percepções aos indivíduos.

É neste aspecto que se revela a importância do direcionamento das políticas públicas educacionais adequadas ao público alvo a ser alcançado, de maneira que reflitam por um lado a visão global e de maior alcance projetada pelos órgãos públicos e

governamentais e que por outro flexibilizem as condutas específicas de cada escola para adequar-se às características específicas das sociedades nas quais estão inseridas.

No aspecto da vulnerabilidade estrutural, deve-se voltar a atenção à escola em si e ao ambiente que a esta circunda. Como salienta Amartya Sen (2011), alguns aspectos contingenciais podem influenciar diretamente na conversão das capacidades em bem-estar. Neste caso, terão influência na concretização do direito à educação em educação eficazmente apreendida e desenvolvimento sócio-individual.

A análise da vulnerabilidade estrutural, como já dito, está ligada à escola e ao ambiente escolar em si, mas esta percepção deve ter em foco dois aspectos da inserção do aparelho escolar numa comunidade.

O primeiro aspecto está relacionado à própria infraestrutura da escola, de quais equipamentos para o desenvolvimento das atividades pedagógicas dispõe; se tem quantidade adequada de professores contratados em razão proporcional ao número de alunos que pode receber; se dispõe de meios que garantam a segurança do alunado em suas dependências; se há o oferecimento de merenda regular e refeições adequadas; etc. Estas condições peculiares se relacionam com uma vulnerabilidade estrutural interna que pode ser claramente percebida no ambiente escolar.

Por outro lado, deve-se considerar uma eventual vulnerabilidade estrutural externa, que se relaciona com o ambiente externo e que circunda a escola, como a inserção desta em comunidade considerada em área de risco, por permear a proximidade de zonas de violência ou tráfico, ou mesmo condições de acesso dificultado ou inseridas em região de extrema miséria, que aproximem o escolar de riscos à saúde no trajeto para o ambiente escolar.

Características como as acima elencadas podem inviabilizar o acesso tanto de estudantes como de professores ao ambiente escolar. A fim de criar uma espécie de incentivo ao exercício da atividade docente em áreas carentes de professores, vêm sendo criadas ao longo dos anos leis que acrescem ao salário dos professores certo percentual para que desenvolvam sua atividade docente em áreas consideradas de risco de crime, ou como está descrito na maioria dos textos legais, áreas de difícil acesso.

A lei municipal 5.623 de 2013 do Município do Rio de Janeiro prevê em seu artigo 30 o pagamento de certas faixas de gratificação aos professores que atuarem em escolas situadas em áreas de risco:

> Art. 30 Os ocupantes do Quadro de Pessoal da SME em exercício em Unidades Escolares, de difícil acesso, assim definidas por regulamento próprio, farão jus à gratificação que incidirá sobre o valor do vencimento, correspondente a:
> I - quinze por cento para Professor I com jornada de trabalho de trinta e de quarenta horas semanais, Professor II, Professor de Educação Infantil e Professor de Ensino Fundamental;
> II - dez por cento para Professor I com jornada de trabalho de dezesseis horas horas semanais;
> III - quinze por cento para o Quadro de Pessoal de Apoio Técnico à Educação, Quadro de Pessoal de Agente de Educação Infantil e Quadro de Pessoal de Apoio à Educação.

A lei acima transcrita parcialmente é um dos exemplos de direcionamento das políticas públicas educacionais voltadas à captação de pessoal que atue em áreas onde a maior parte dos professores e pessoal técnico administrativo evita atuar.

Mas outras medidas traduzem-se como fundamentais para o desenvolvimento de políticas públicas educacionais voltadas ao desenvolvimento do escolar como cidadão produtivo e participativo na sociedade.

É ainda fundamental ter em vista que, além do foco voltado ao aprimoramento da educação propriamente dita, as políticas públicas educacionais em determinadas áreas ou circunstâncias devem visar ao afastamento do jovem da realidade da criminalidade ou do precoce recrutamento ao mundo do crime, organizado ou não, pois a proposta criminógena tende a tecer fios sedutores em termos econômicos, apesar dos evidentes e inegáveis riscos de morte ou de aprisionamento.

4.2 POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL

Há de se verificar objetivamente o que se apresenta como orientação do padrão educacional no Estado Brasileiro contemporâneo. Parte-se por oportuno da leitura das primeiras linhas dos Parâmetros Curriculares Nacionais publicados pela Secretaria de Educação Fundamental (1997, p. 4) em texto intitulado “ao professor”:

> É com alegria que colocamos em suas mãos os **Parâmetros Curriculares Nacionais** referentes às quatro primeiras séries da Educação Fundamental. Nosso objetivo é auxiliá-lo na execução de seu trabalho, compartilhando seu esforço diário de fazer com que as **crianças dominem os conhecimentos de que necessitam para crescerem como cidadãos plenamente reconhecidos** e conscientes de seu papel em nossa sociedade. Sabemos que isto só será alcançado se oferecermos à criança brasileira **pleno acesso aos recursos culturais** relevantes para a conquista de sua cidadania. Tais recursos incluem tanto os domínios do saber tradicionalmente presentes no trabalho escolar quanto as preocupações contemporâneas com o meio ambiente, com a saúde,

> com a sexualidade e com as questões éticas relativas à igualdade de direitos, **à dignidade do ser humano e à solidariedade**.

Como se pode verificar, são salientados como objetivos curriculares nacionais a edificação da criança como cidadão plenamente reconhecido num contexto cultural e consciente de, dentre outras preocupações, daquela relacionada à dignidade humana.

A Lei de Diretrizes Bases é a bussola norteadora dos caminhos da educação nacional, mas é através do Plano Nacional de Educação, o PNE e dos planos estaduais e municipais que com estes dialogam, ou deveriam dialogar, harmonicamente, que se pretende concretizar tal direito social.

O Plano Nacional de Educação é a carta de projeto de implantação de políticas públicas objetivadas num determinado período. Elenca o Plano Nacional de Educação em vigor vinte metas a serem alcançadas nos dez anos que se seguiram à sua sanção presidencial.

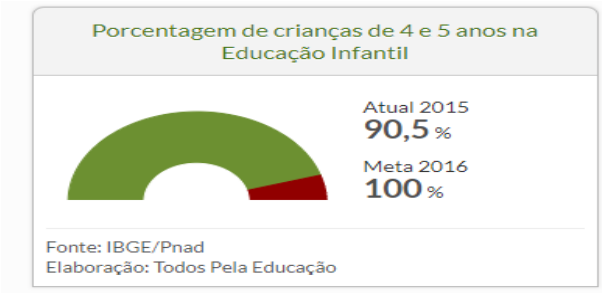
O Plano Nacional de Educação foi sancionado pela então presidente da República Dilma Rousseff em 25 de junho de 2014. Do dado momento até hoje já se passaram quatro anos e as projeções se consubstanciam em vinte metas a serem alcançadas até 2024.

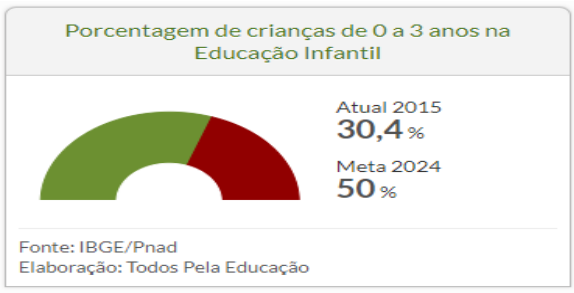
A fim de verificar a concretização do Plano Nacional de Educação, vinte e seis organizações ligadas à Educação e especializadas nas diferentes etapas e modalidades de ensino realizam o acompanhamento permanente das metas e estratégias do PNE. São elas: Associação de Jornalistas de Educação - Jeduca, Associação Nova Escola, Capes, Cenpec, Comunidade Educativa Cedac, Consed, Fundação Itaú Social, Fundação Lemann, Fundação Maria Cecilia Souto Vidigal, Fundação Roberto Marinho/Canal Futura, Fundação Santillana, Fundação Telefônica Vivo, Fundação Victor Civita, Instituto Avisa Lá, Instituto Ayrton Senna, Instituto Natura, Instituto Paulo Montenegro, Instituto Rodrigo Mendes, Instituto Unibanco, Ipea, Mais Diferenças, SBPC, Todos Pela Educação, UNESCO, Undime e Unicef.

Estas entidades lançam os dados estatísticos relacionados em sítio eletrônico denominado “Observatório do PNE”, a fim de dar publicidade e transparência aos dados do desenvolvimento das metas estabelecidas no Plano.

A primeira dentre as vinte metas estabelecidas é universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches, de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência do PNE.

Os dados mais recentes datam do ano de 2015 e deles depreendem-se os seguintes gráficos (OBSERVATÓRIO, 2018a):

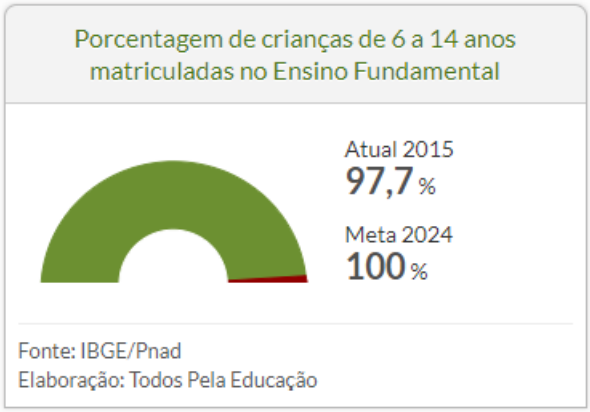


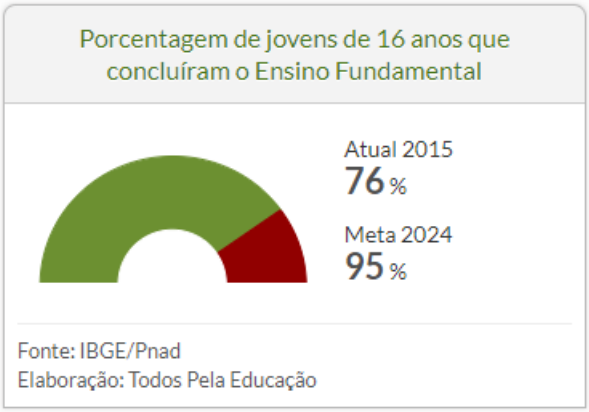


O gráfico disponibilizado no observatório indica que já em 2015 a primeira meta encontrava-se próxima do atingimento dos números estabelecidos, o que não significa necessariamente que alcançar o percentual final seja algo fácil, já que as desigualdades regionais são marcantes e o estabelecimento da meta de cem por cento das crianças entre quatro e cinco anos atendidas dependerá do acesso e implantação de políticas públicas no coração do Brasil e em áreas praticamente inatingíveis pelos serviços públicos regulares.

A segunda meta do Plano Nacional de Educação diz respeito à universalização do Ensino Fundamental de 9 anos para toda a população de 6 a 14 anos e garantir que pelo menos 95% dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência do PNE.

Segundo o observatório, os quadros estatísticos em 2015 contavam com a seguinte configuração (OBSERVATÓRIO, 2018b):





A universalização do ensino fundamental de nove anos um ano somente após sancionado o Plano Nacional de Educação já se encontrava próxima do atingimento do percentual de integralização de cem por cento. Isto ocorre naturalmente, pois o ensino fundamental já contava anteriormente com 8 anos e uma série chamada de série de alfabetização que se encaixava entre o ensino infantil e o fundamental.

A nova configuração estabelecida incorporou a antiga série de alfabetização ao novo ensino fundamental, formalizando o que na prática já se realizava dentro do ambiente escolar.

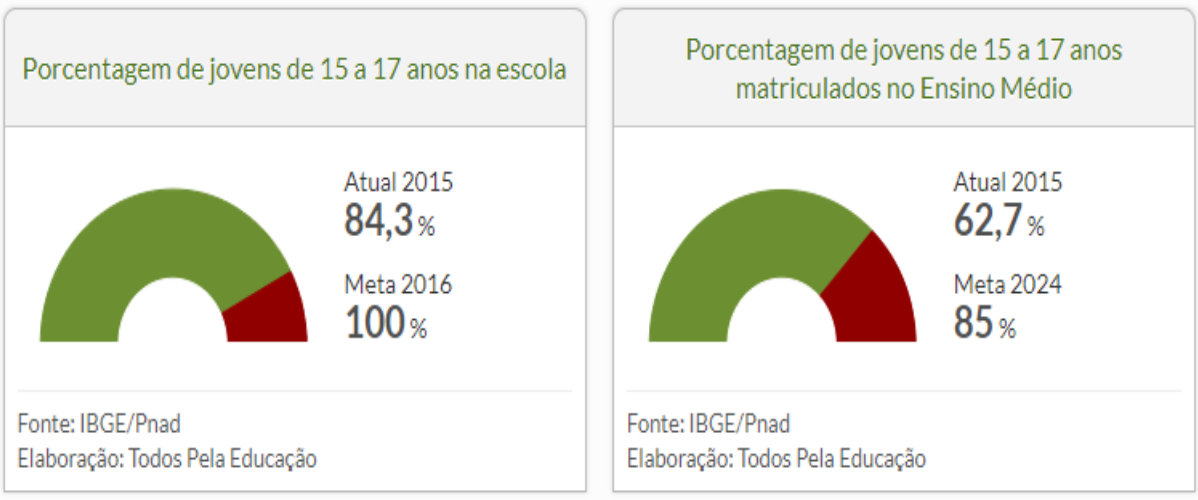
Já em relação à segunda parte da segunda meta do Plano Nacional de Educação, há um merecimento de atenção mais detida. Como refletido em capítulo anterior, aspectos de vulnerabilidade precisam ser considerados para o desenvolvimento de políticas públicas educacionais, sejam relacionados às vulnerabilidades individuais, sejam os relacionados às vulnerabilidades estruturais ou da escola.

No que diz respeito à meta de garantir que pelo menos noventa e cinco por cento dos escolares concluam o ensino fundamental em idade adequada, esta meta encontra diversas barreiras para que seja alcançada, principalmente no que diz respeito ao trato do estado para com as mazelas sociais.

A pobreza, o álcool, a proximidade das áreas de violência, as drogas e a falta de estrutura familiar são fatores que dificultam a permanência do aluno na escola por todo o período entendido por adequado. Tais fatores serão analisados com bases estatísticas adiante a respeito do enfrentamento da questão das críticas à educação moderna.

Por outro lado, uma dificuldade de teor mais pedagógico assenta-se justamente sobre a qualidade do ensino e a formação do estudante, principalmente nos primeiros anos, e sintonizado com a entrada dos jovens na adolescência, a fim de que este não enfrente reprovações e atrasos em sua vida estudantil.

A terceira meta do Plano Nacional de Educação relaciona-se com o ensino médio e visa universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 a 17 anos e elevar, até o final do período de vigência do PNE, a taxa líquida de matrículas no Ensino Médio para 85% (OBSERVATÓRIO, 2018c).



Primeiramente, vale destacar que esta meta se relaciona diretamente com os jovens que se encontram nos dois últimos anos da adolescência, às portas da fase adulta, mas que ainda se encontraram dentro do moderno conceito de jovem estabelecido pelo Estatuto da Juventude no parágrafo primeiro do artigo primeiro da lei 12.852 de 5 de agosto de 2013, que diz que "para os efeitos desta Lei, são consideradas jovens as pessoas com idade entre 15 (quinze) e 29 (vinte e nove) anos de idade".

Estar-se-ia aqui objetivando que o novo cidadão no pleno exercício de seus direitos civil e políticos estivesse inserido num contexto escolar ou recém-saído dos quadros do ensino médio. Seria uma busca pela escolarização ideal mínima do jovem-adulto que guarda especial proteção na moderna legislação da juventude.

Segundo o sítio eletrônico do Observatório do PNE, no mesmo *link* de onde foram extraídas as estatísticas acima, "no Brasil, cerca de 2,5 milhões de crianças e jovens de 4 a 17 anos estão fora da escola. Desses, aproximadamente 1,5 milhão são jovens de 15 a 17 anos, que deveriam estar cursando o Ensino Médio" (OBSERVATÓRIO, 2018c).

Alcançar aos mais de um milhão de jovens fora das escolas pode ser considerada uma tarefa ainda mais árdua que a manutenção dos deles nos últimos anos do ensino fundamental, pois fatores como a necessidade de trabalho, diversidades no clima social e até mesmo recrutamento pelo crime organizado poderão fazer com que esses jovens se afastem da escola, possivelmente para não mais voltar. De acordo com a pesquisadora Vera Malaguti Batista (2003, p. 89) em estudo sobre jovens envolvidos criminalmente com drogas entre os anos de 1968 e 1988, a concentração reside na faixa etária justamente compreendida dos quinze aos dezessete anos de idade.

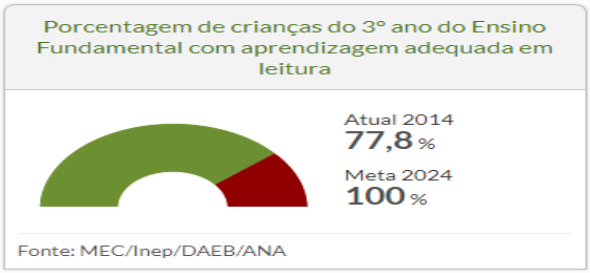
Em relação à quarta meta traçada pelo Plano Nacional de Educação, não foram disponibilizados dados estatísticos que pudessem demonstrar o andamento das políticas públicas desenvolvidas, com o intuito de

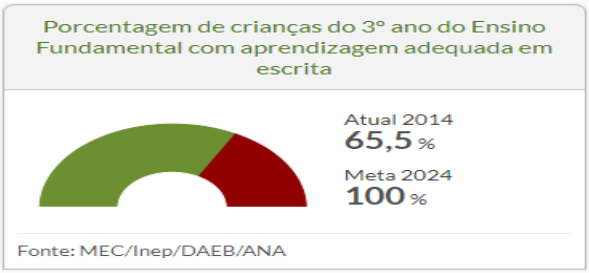
> universalizar, para a população de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (BRASIL, 2014).

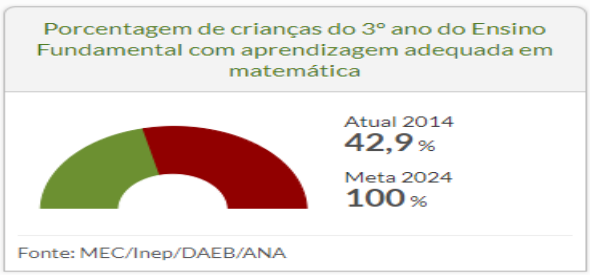
Apesar de não dispor de dados estatísticos que possam demonstrar o desenvolvimento desta meta após a vigência do atual Plano Nacional de Ensino, o Observatório (2018d) indica que em 2014, mais de setenta e oito por cento dos estudantes portadores de alguma deficiência ou transtornos globais de desenvolvimento já se encontravam inseridos nas turmas regulares, o que representa um rompimento com o histórico de exclusão social desta categoria de estudantes.

A alfabetização é a preocupação central da quinta meta do Plano Nacional de Educação, que se define na função de objetivar a alfabetização de “todas as crianças, no máximo, até o final do 3º ano do Ensino Fundamental”. A preocupação com o tema da alfabetização não se limita ao saber ler, mas ao apropriar-se da língua de modo a ler e escrever, tornando estas habilidades instrumentos de desenvolvimento de suas capacidades a fim de desfrutar da cultura e da literatura em geral.

O quadro abaixo (OBSERVATÓRIO, 2018e) ilustra as percepções de alcance da quinta meta estabelecida pelo Plano Nacional de Educação verificadas pelo Observatório.



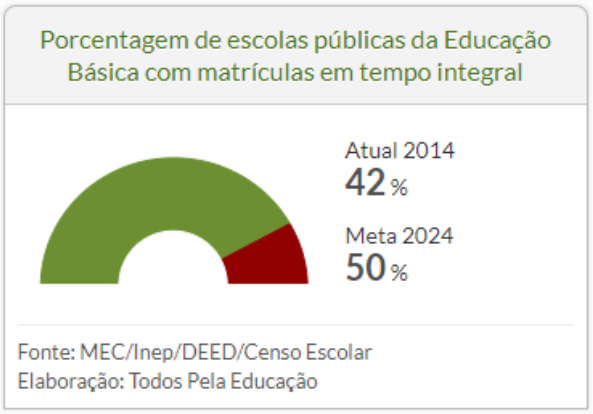


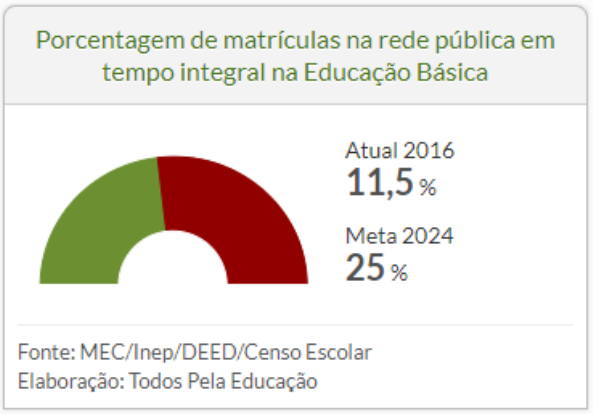


As metas para alfabetização estabelecidas pelo Plano Nacional de Educação são de difícil concretização, mas claramente não são impossíveis. Destarte demandam muito mais o desenvolvimento de políticas públicas estruturais voltadas para o ambiente escolar de modo que processos pedagógicos e material moderno e adequado sejam plenamente acessíveis aos alfabetizandos até o terceiro ano.

Passa-se à análise do desenvolvimento da sexta meta estabelecida pelo Plano Nacional de Educação que é oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% dos alunos da Educação Básica.

Os dados de concretização desta meta disponibilizados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística e reproduzidos no sítio do Observatório (2018f) do Plano Nacional de Educação possui dados ainda do primeiro ano do plano:





Esta meta coaduna com o ideal de permanência dos estudantes na escola por um período maior, aumentando a influência do processo educacional na orientação para o cidadão do futuro. Não se pode confundir com a ideia de ser somente mais tempo na escola, mas sim a possibilidade de efetiva influência do Estado na formação dos valores sociais e morais dos escolares.

A educação em Direitos Humanos e constante reflexão sobre a dignidade humana deverá ser tema constante e central nos projetos político-pedagógicos das escolas integrais, a fim de concretizar o objetivo de formação dos conceitos de cidadania digna nos alunos em desenvolvimento.

Fomentar a qualidade da educação básica em todas etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as metas médias nacionais abaixo colacionadas (BRASIL, 2014) para o Ideb é a sétima meta do Plano Nacional de Educação.

	2013	2015	2017	2019	2021
Anos iniciais do Ensino Fundamental	4,9	5,2	5,5	5,7	6,0
Anos Finais do Ensino Fundamental	4,4	4,7	5,0	5,2	5,5
Ensino Médio	3,9	4,3	4,7	5,0	5,2

Trata a oitava meta dos esforços no sentido de elevar o nível da população entre dezoito e vinte e nove anos que tenham concluído pelo menos doze anos de estudo. Em dois mil e quinze, os índices variavam entre oito a nove anos, com projeções, naquela época, animadoras. Mas como observado pelo próprio órgão de onde se colheram os dados, a aproximação das diferenças se traduz em objetivo mais importante que o atingimento em si da meta, já que os desníveis entre branco e negros chegam a superar 1,2 anos entre as faixas etárias (OBSERVATÓRIO, 2018h).

Elevar a taxa de alfabetização da população com 15 anos ou mais para 93,5% até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% a taxa de analfabetismo funcional é a nona meta do Plano Nacional de Educação. O atingimento de áreas afastadas e carentes, bem como a falta de acesso adequado à educação aos moradores de áreas assoladas pela criminalidade representam verdadeiro desafio ao alcance deste objetivo, uma vez que a crescente criminalidade, além de afastar da escola infantes em idade apropriada, inviabiliza, por muitas vezes, as ações de educação para adultos (OBSERVATÓRIO, 2018i).

Neste sentido, fica prejudicada ainda a consecução de ações afirmativas e políticas públicas direcionadas ao alcance da décima meta, que trata do oferecimento de, pelo menos, vinte e cinco por cento das matrículas aos jovens e adultos.

O mapa da violência (MAPA, 2018) demonstra um aumento vertiginoso no índice de homicídios no Brasil e este índice atinge principalmente homens negros entre 18 e 29 anos. O aumento da violência mostra-se diretamente proporcional ao fracasso de eventuais ações que alcancem os jovens nesta faixa etária.

Os reflexos destes fatores sociais podem ser observados nos números do Observatório do PNE no que diz respeito à décima primeira meta, já que ela se destina ao crescimento do ensino profissionalizante, que historicamente tem como público alvo os jovens da referida faixa etária. E neste aspecto em específico, a décima primeira meta encontra-se longe ainda de seu termo médio (OBSERVATÓRIO, 2018k).

A décima segunda meta trata do aumento da taxa bruta de matrículas no ensino superior para cinquenta por cento e da taxa líquida para jovens entre dezoito e vinte e quatro anos em trinta e três por cento. Como supra afirmado, diversos são os fatores que inviabilizam o atingimento pleno desta meta: os econômicos e os relacionados ao convívio em áreas de incidência de violência são preponderantes.

Ações compensatórias mostram-se evidentemente necessárias. A lei 12.711 de 2012 (lei de quotas para o ensino superior) se revela importante instrumento para o exercício de políticas públicas neste sentido. Por outro lado, a palavra violência urbana infelizmente não abandona o contexto educacional como verdadeira pedra no encalço deste.

Afinal, de outra forma não poderia ser, como o amor e ódio se perseguem, assim é a relação entre educação e os outros direitos fundamentais. A educação é direito fundamental e fundamentável, e, através dela, a segurança se estabelece, pois são os conceitos sobre segurança que se transmitem e compartilham. É através da educação que estrutura o véu da sociedade equilibrada.

Esquecendo-se deste importante aspecto da educação como verdadeiro alicerce primário de todos os valores e estruturas sociais, foram feitos cortes no orçamento nacional justamente nas verbas direcionadas aos investimentos em educação, relegando a fonte da estruturação ideológica da sociedade a uma espécie de subproduto governamental. O Jornal Correio Braziliense denuncia o ocorrido (HESSEL, 2018) que leva ao retrocesso as projeções da décima segunda meta.

A décima terceira meta trata da elevação da qualidade do ensino superior através da constante qualificação docente com a ampliação dos percentuais de professores mestres e doutores na rede pública e privada de ensino superior. A décima quarta a esta se liga, já que trata da elevação gradual do número de matrículas nos cursos de pós-graduação *stricto sensu*.

Já em 2016, a décima terceira meta estabelecida havia sido atingida e a décima quarta encontrava-se próxima de seus números ideais em 2015 (OBSERVATÓRIO, 2018n). Entretanto, a crise econômica que assola a nação faz com que fenômenos próprios da economia capitalista coloquem em xeque a décima terceira meta.

As mudanças nas leis trabalhistas e a necessidade de redução nas folhas de pagamento têm feito com que as instituições privadas prefiram manter em seus quadros pessoal docente com menor titulação, a fim de reduzir custos. Tal matéria objetiva o que o Jornal O Globo *on-line* discutiu no título “adequação do custo da hora/aula” em reportagem publicada no dia seis de dezembro de dois mil e dezessete (DUTRA; CAVALCANTI, 2018), dando conta ainda de investigação por conta do Ministério Público do Trabalho neste sentido.

Por outro lado, a décima quinta e a décima sexta metas, que tratam da qualificação dos docentes que trabalham nos níveis básicos da educação têm tido projeção animadora:

> A instituição de diferentes medidas pelo governo federal a partir dos anos 2000, como a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica (2004) e a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica (2009), indicam que o MEC vem assumindo postura de responsabilização do poder público pelo desempenho e pela carreira dos professores da educação básica; acena ainda como horizonte para a instituição de um sistema nacional de educação. Essa questão reveste-se de especial complexidade dado o tamanho continental do País e o regime de pluralidade entre os entes federados, que incluem União, estados e municípios. (OBSERVATÓRIO, 2018p).

A fim de que galguem a diplomação superior, são diversas as prefeituras que em seus planos de carreira preveem gratificação para que antigos concursados elevem seus vencimentos com a colação de grau superior. Os incentivos da rede privada também são estabelecidos largamente através de diversos convênios e oferecimento de bolsas.

No que diz respeito à décima sétima e à décima oitava metas estabelecidas pelo Plano Nacional de Educação, elas se encontram nos limites das dificuldades impostas pelo tenebroso momento em que se encontra a economia brasileira, tanto no que diz respeito à valorização dos professores, como os planos de carreira que são deixados de lado por entes públicos e privados.

A grave crise que assola os Estados brasileiros fez com que diversas Unidades da Federação, mesmo em grandes Capitais, como o Rio de Janeiro, deixassem de adimplir com suas obrigações salariais, o que é fato público e notório veiculado em toda a imprensa nacional.

Gigantes da educação superior inclusive, como a Universidade do Estado do Rio de Janeiro, viram-se abandonadas pelo Estado e mesmo em meio aos protestos e greves, o cenário trágico beirava a irreversibilidade, conforme noticiado pela imprensa em 3 de outubro de 2017 (BOM DIA RIO, 2018).

A décima nona meta trata da gestão democrática escolar, da participação da sociedade no ambiente escolar, da tão desejada integração entre ensino, educação, cultura e sociedade. O observatório do PNE descreve esta meta como provavelmente a mais difícil de ser acompanhada por dados estatísticos (OBSERVATÓRIO, 2018s) e provavelmente a de mais difícil concretização eficaz, pois implicaria na integração em sintonia de extratos sociais diversos em uma estrutura educacional única, orgânica e dinâmica.

Por fim, o objetivo da vigésima meta do PNE é “ampliar o investimento público em Educação pública de forma a atingir, no mínimo, o patamar de 7% do Produto Interno Bruto (PIB) do País no 5º ano de vigência desta Lei e, no mínimo, o equivalente a 10% do PIB ao final do decênio”, o que se demonstra de difícil concretização diante do cenário decadente da economia pátria e das políticas públicas adotadas pelo executivo nacional no sentido de reduzir ou congelar os investimentos dirigidos à educação do orçamento da União. No mesmo sentido, têm se estabelecido os diversos governos estaduais e municipais, o que não deixa grandes expectativas neste sentido.

O próprio observatório do PNE donde colheram-se os dados estatísticos para esta análise denuncia a dificuldade em acompanhar esta meta em específico salientando que “apesar da existência de indicadores produzidos pelo Inep/MEC que são estimativas do investimento público em Educação, ainda não há um indicador que capte as diversas formas de recursos públicos investidos na Educação” ficando assim demonstrada a nebulosidade com que o tema é tratado pelos executivos pátrios em seus vários extratos.



CAPÍTULO 5

PERSPECTIVA CRÍTICA DA EDUCAÇÃO MODERNA

Diversos são os aspectos que cercam a educação no sentido mais amplo da palavra. Como foi visto até aqui, aspectos culturais, sociais, legais, interpessoais, históricos, técnicos e políticos, dentre outros, têm influência direta na efetiva concretização deste direito. Partindo da análise prévia, que embarca o que diz respeito a metas e conceitos sobre a educação, deve-se pensar em uma perspectiva crítica da educação moderna, para que, de fato, possa ser percebida uma conexão que pode ser feita entre a educação e suas políticas públicas. No ensejo da crítica, deve-se analisar os números na área da educação do público de alunos que vivem em áreas de incidência de crime e de desfavorecimento socioeconômico, bem como de que forma as drogas, o tabaco e o álcool nas proximidades da escola podem desestimular a prática educativa moderna.

O direito à educação não pode ser pensado de maneira isolada e legalista. Aliás, nenhum direito que se pretenda concretizar pode simplesmente ser submetido a uma reflexão simplória e fria.

Claro que não bastam teorias e acirradas discussões científicas. Se o debate científico não for reproduzido para além dos muros da academia, ele seria vazio e improdutivo. A reflexão pedagógica deve ser levada para além dos planejamentos, deve invadir a sala de aula. Conceitos fundamentais do que é ser um cidadão inserido no contexto social, que realiza a dignidade humana direcionando seu comportamento para o outro e assim se dignifica devem ser a pauta do diálogo entre educador e educando durante todo o processo, em todos os níveis.

Certo é que tal qual o homem serve-se do Estado para se proteger, para estabelecer a soberania de um grupo cultural amplo, este também deve estar atento para o fato de que o Estado não se move sozinho. O Estado é um “escudo” que deve ser habilmente manejado pelas mãos governamentais. Mãos estas que direcionam a máquina estatal através daquilo que seriam as ímpares habilidades do homem. Seguindo

a ideia de analogia ao escudo, considerando o homem possuidor de habilidades ímpares, seria, portanto, então para o Estado, nesta alegoria, o governo e suas políticas públicas.

As políticas públicas educacionais que são a cada dia articuladas pelo governo sofrem influência de diversos interesses e diversos poderes o que as faz nem sempre serem direcionas ao bem comum.

Apesar de todo o esforço pedagógico e legal para que a educação se desenvolva e se concretize no seio da sociedade, o problema se mostra muito superior a qualquer teoria que se possa apresentar. O problema com o qual se depara para concretizar o direito à educação face às mazelas sociais sofridas, como por exemplo, pelas classes economicamente mais prejudicadas, como as que vivem em comunidades carentes; mazelas étnico-históricas, como o reconhecimento cultural preconceituoso dos negros historicamente considerados em relação às comunidades e suas diferenças; questões regionais e territoriais que criam uma forte barreira entre o acesso à educação e seu público alvo, o aluno; até mesmo o modelo de escola tradicional merece detidas críticas pois seu caráter autoritário, centralizador e magistrocêntrico (ARANHA, 2006, p. 241) que afasta o educando da escola.

Deve-se repensar a função da escola em sociedade. Seria realmente a única função da escola retransmitir os conhecimentos previamente estabelecidos em seus conteúdos, repassando à sua “clientela”, os alunos, saberes contidos em compartimentos estanques?

Como direito social garantido pelo Estado e vinculado indissociavelmente dos preceitos de dignificação do homem em sociedade, a escola deve ter caráter edificador e até mesmo ressocializador, como uma espécie de prevenção para que se evitem os desvios morais do futuro.

A clientela escolar é, na verdade, a engrenagem que moverá os quadros e moldará os rumos da sociedade do futuro. Esta concepção não está adstrita somente à crítica que se pode fazer ao modelo educacional oferecido às crianças, jovens e adolescentes, mas também se estende à crítica aos modelos educacionais que se oferecem aos adultos que buscam a escolarização, a instrução e o aperfeiçoamento.

O senso comum costuma dizer que o adulto já não aprende mais nada e não muda seu comportamento ou posicionamento social, que a personalidade e opinião crítica do adulto já está formada e que a tentativa de se inserir na prática pedagógica modelos críticos e reflexivos para construir ou aperfeiçoar a consciência moral daquele indivíduo não surtiria resultado prático efetivo.

Parece falacioso pensar desta forma, até mesmo porque trata-se o sócio-indivíduo de pessoa humana, de comportamento fluido e dinâmico, que está em constante adaptação ao meio social. A crítica ao todo e a adequação de comportamento, como já se viu, é natural do ser humano e este o faz até de maneira imperceptível, se consegue prender a respiração, mas não se consegue para de pensar e de aprender.

Ivan Illich, austríaco, pensador da educação e crítico severo do modelo escolar tradicional, propunha a desescolarização. Segundo o autor, tratava-se a escola de uma instituição retrógrada e que com suas separações por competências infantilizaria as pessoas, tornando-as incapazes de gerenciar suas próprias vidas e de seus filhos, ansiando pelo consumo de bens, produtos e serviços, dos quais na verdade não tem nenhuma necessidade para sua vida (ARANHA, 2006, p. 242).

IIllich (apud ARANHA, 2006, p.244) explica o significado de sua visão da sociedade sem escolas assim: segundo este, a desescolarização significaria “abolir o poder de uma pessoa de obrigar outra a frequentar uma determinada reunião. Também significa o direito de qualquer pessoa, de qualquer idade ou sexo, de convocar uma reunião”

Illich se refere ainda a quatro diferentes abordagens necessárias que viabilizariam que o estudante tivesse acesso a qualquer recurso educacional, sendo estas: a. os serviços de consulta a objetos educacionais armazenados; b. o intercâmbio de habilidades; c. o encontro de colegas com mesmos interesses de pesquisa, e d. um serviço de consulta de educadores e professores que teriam limitado papel de aconselhamento. (ARANHA, 2006, p. 244)

Em que pese a teoria de Illich ter seus tons excitantes, buscando numa análise mais ampla um construtivismo aberto, interessante e instigante, ela seria de difícil, para não dizer impossível ter sua aplicação prática. Em sociedades com boa infraestrutura cultural, que eventualmente disponha de boas bibliotecas, com literaturas clássicas e contemporâneas atualizadas, onde o que se busca se pode achar, seria fácil se imaginar o atendimento ao primeiro preceito da sociedade sem escola de Illich.

Mas até mesmo só isto não bastaria. A vontade de buscar o conhecimento, o interesse de estudar, aprender e se especializar teria que ser um comportamento nato do ente social inserido naquele contexto.

Como já considerado, o homem é reflexo de sua sociedade e, com isso, encontrar-se-ia imensa dificuldade prática em conduzir o indivíduo em pesquisa espontânea, se cultural, sobre o tom dos membros que compusessem a microssociedade

comunitária na qual estaria inserido fossem preguiçosos no sentido da erudição. Esses membros, sujeitos à busca pela escolaridade *per si* estariam assim à mercê das diretrizes ideológicas que as classes dominantes lhes impusessem, de comportamentos esperados e subjugadores.

Em outra linha crítica, o exercício de práticas pedagógicas mais voltadas à realidade dos alunos poderia indicar um rumo possível à edificação de uma proposta educacional em que a escola não fosse retirada do contexto social, o que seria uma medida radical e não funcional dimensionada por Illich, mas que seguisse por linhas não-diretivas e liberais.

Uma educação que se concentre no aluno e contextualização à realidade dele, em que a percepção prática da funcionalidade dos conhecimentos apreendidos integrasse os conteúdos, de modo a afastar da escola qualquer estigma que lhe pudesse restar como instrumento de doutrinação.

Entretanto, resta a questão prática a ser resolvida sobre os valores que orientarão a pedagogia escolar e a concretização do direito à educação. Deve-se afastar da escola a sombra da doutrinação e da manipulação a bem dos interesses corporativos e aproximar a pauta educacional, o quanto mais possível, da edificação do educando enquanto ente social, sociável e socializante, posto que como fruto do meio retransmitirá padrões de comportamento.

Um modelo amplamente aceitável deve ser inserido na pauta escolar. Um modelo que oriente o desenvolvimento do homem independente e reflexivo que dirija seu comportamento ao bem comum, sabendo que o bem comunitário representa o bem próprio. Neste sentido, é o entender da inserção da educação em direitos humanos como pauta transversalizadora de todos os conteúdos, do ensino infantil ao superior e, se possível, além.

Enfim, para uma análise crítica ao modelo de escola contemporânea, deve-se partir da crítica às oportunidades que o Estado oferece aos cidadãos, desde a infância, sob a égide de que o Estado tem sim responsabilidade pelo resgate, construção ou confirmação dos valores da dignidade humana em sua pauta escolar e, por conseguinte, dos direitos humanos.

Faz-se popularmente severa crítica à família ou à estrutura familiar no sentido de que o infante já deve ir educado para a escola, de que a escola é lugar de aprender. Mas como já visto, o ensino dirigido é limitado e se queira ou não, a educação social está na escola e o Estado tem que tomar as rédeas desta.

A violência, as drogas, o álcool, a sexualização precoce e uma série de outras mazelas sociais estão inseridas no contexto social escolar e isso não se pode negar. Fechar os olhos para esta realidade é como deixar uma pessoa morrer à mingua de fome e indigentemente numa calçada fria tendo como alimentá-la.

Infelizmente o exemplo acima que pretendia ilustrar o extremo absurdo social acontece, e não é raro, mas por quê? Justamente porque não se está inserindo a pauta dos valores morais dos direitos humanos e da dignidade humana no contexto escolar, como o valor da vida humana, a negação ao estado de fome e o respeito ao próximo.

O Estado é o escudo da sociedade. As crianças que nele estão inseridas, pobres ou não, inseridas no seio de uma boa família ou não, que têm bons pais ou órfãs, têm direito e devem ser abraçadas pela tutela estatal. É inegável que a escola é o segundo lar do homem em sociedade, também não se pode negar que o ideal é que todos tenham direito de acesso a todos os níveis de escolarização e que esta deveria ser a meta maior do Estado. Viabilizar através de políticas públicas inclusivas o acesso de cada um de seus sócio-indivíduos a todos os níveis de escolarização, da educação infantil às pós-graduações.

Se a atenção for dirigida às horas de convívio social da criança, do adolescente e do jovem no ambiente escolar, notar-se-á que a maior parte das primeiras idades do ente social é atravessada em contato com seus pares e dentro do ambiente escolar. Imagine-se um convívio escolar matutino em que o infante ingressa no prédio onde se localiza sua escola às sete horas e de lá sai somente às 12h, serão cinco horas inseridos nesta microssociedade.

Um quarto do dia da maior parte dos dias da semana, numa comunidade escolar onde o Estado é inerte à inserção de valores ou a propagação destes, o que se objetiva a abertura das portas para a corrupção moral. Ao passo que estando a escola voltada à transversalização de conteúdos essenciais dos direitos sociais, esta passará a servir de cura para as mazelas sociais externas a ela, remediando o estrago moral ao qual é submetido o escolar fora do ambiente educacional estruturado pelo Estado.

Nesta crítica não se fala em qualidade do ensino técnico ou científico, este por evidente, dependerá de uma série de atributos e aptidões docentes e discente, mas fala-se em uma qualidade específica e de amplo acesso, a propagação dos valores morais dos direitos humanos, a transmissão do conteúdo essencial dos direitos sociais e orientação direcionada à dignidade humana, edificando e desenvolvendo indivíduos voltados para a

sociedade e que pertencem, independentes e que pensam por conta própria o mundo a sua volta.

As heterogeneidades pessoais, como ensina o professor Sen (2011, p. 289), é uma das contingências que influenciam diretamente na conversão de renda e capacidades das pessoas em bem-estar social. Heterogeneidades que podem ser de idade, gênero, deficiência, mas que também podem ser as péssimas condições familiares, pais ausentes, pais usuários de drogas, violentos ou até inexistentes e mortos.

E o que se faz com este pequeno ente social? Abandona-se à morte? Sacrifica-se? Não voltar as atenções estatais e as políticas públicas governamentais aos desfavorecidos é o mesmo que atirá-los aos leões. Se viverem, vão sobreviver e a meta de quem sobrevive é cuidar de si, egoisticamente. Este indivíduo largado e abandonado para a morte social desconhecerá a sociedade e fatalmente não respeitará suas normas de conduta harmônica ou o pacto social.

5.1 ANÁLISE DOS NÚMEROS DA EDUCAÇÃO DAQUELES QUE VIVEM EM ÁREAS DE INCIDÊNCIA DE CRIME E DESFAVORECIMENTO SÓCIO-ECONÔMICO

O Brasil é um país riquíssimo, tanto na seara cultural, como em suas reservas naturais, como pela qualidade de seu povo e pela extensão de seu território, mas é também um país de larga desigualdade social. Infelizmente é, nos dias atuais, o país dos escândalos e da corrupção, das cifras astronômicas que se vinculam a qualquer noticiário que dê conta das investigações sobre a corrupção.

As mazelas sociais, de um modo geral, exercem influência na capacidade de conversão de recursos pessoais em bem-estar social. Amartya Sen destaca quatro fatores como "...tipos de contingências que resultam em variações na conversão da renda nos tipos de vida que as pessoas podem levar..." (SEN, 2011, p.289). O professor Amartya Sen explica em sua obra não só a influência que tais contingências exercem sobre a capacidade de conversão de renda, mas também como tais circunstâncias podem influenciar as capacidades das pessoas em converterem suas habilidades em bem-estar para si próprias.

Os quatro fatores destacados por Sen (2011, p. 289-290) os seguintes: a. a heterogeneidade pessoal; b. as diversidades no ambiente físico; c. as diferenças de

perspectivas relacionais e, finalmente, d. as variações no clima social que, nas palavras do autor significam que:

> A conversão de recursos pessoais em funcionamentos é influenciada também pelas condições sociais, incluindo a saúde pública e as condições epidemiológicas, a estrutura do ensino público e a **prevalência ou ausência de crime e violência nas localidades**. Além das instalações públicas, natureza das relações comunitárias pode ser muito importante, assim como a literatura mais recente sobre o "capital social" tende enfatizar (SEN, 2011. p. 289-290)

O Brasil, de um modo geral, sofre nos dias atuais com um surto de violência desenfreada, que atinge todos os estados do país e no meio desta verdadeira guerra encontra-se o povo, o cidadão de bem e suas crianças, que querem somente chegar à escola, seja para ter a rudimentar instrução autoritária e compartimentada que anteriormente criticada, seja para tão somente ter acesso à alimentação, à merenda e aos lanches geralmente oferecidos de maneira gratuita nas escolas públicas.

Não se pode pensar ou repensar o modelo escolar sem enfrentar os problemas de uma das principais "doenças sociais" da atualidade: a violência.

O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, analisando a presença de escolares frequentando o 9º ano do ensino fundamental em áreas consideradas de risco em termos de violência, ou seja, aquelas que são rotineiramente sujeitadas a roubos; furtos; troca de tiros; consumo de drogas; etc., evidencia que mais de 1 milhão das crianças brasileiras nesta faixa escolar estão inseridas no contexto da violência social e que mais da metade destas crianças submetidas a estas tenebrosas condições são filhos da região sudeste (PESQUISA NACIONAL DE SAÚDE DO ESCOLAR, 2018a).

Tabela 3750 - Escolares frequentando o 9º ano do ensino fundamental, total e percentual, em que a localidade onde a escola está situada foi considerada, nos últimos 12 meses, área de risco em termos de violência (roubos, furtos, assaltos, troca de tiros, consumo de drogas, homicídios, etc.), por dependência administrativa da escola					
Dependência administrativa da escola - Total					
Variável - Escolares frequentando o 9º ano do ensino fundamental em que, a localidade onde a escola está situada foi considerada, nos últimos 12 meses, área de risco em termos de violência (roubos, furtos, assaltos, consumo de drogas, homicídios etc) (Pessoas)					
Ano - 2015					
Brasil e Grande Região					
Brasil	Norte	Nordeste	Sudeste	Sul	Centro-Oeste
1.335.081	128.306	338.307	658.874	107.649	101.945
Fonte: IBGE - Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar					

Deve-se levar em conta que tais números representam na verdade pouco mais 50% do total de crianças brasileiras submetidas a condições de risco extremado somente na análise da submissão destes aos riscos que emanam da violência urbana advinda da criminalidade, para que consigam tão somente frequentar a escola. Vê-se o quadro (PESQUISA NACIONAL DE SAÚDE DO ESCOLAR, 2018a):

Tabela 3750 - Escolares frequentando o 9º ano do ensino fundamental, total e percentual, em que a localidade onde a escola está situada foi considerada, nos últimos 12 meses, área de risco em termos de violência (roubos, furtos, assaltos, troca de tiros, consumo de drogas, homicídios, etc.), por dependência administrativa da escola					
Dependência administrativa da escola - Total					
Variável - Percentual de escolares frequentando o 9º ano do ensino fundamental em que, a localidade onde a escola está situada foi considerada, nos últimos 12 meses, área de risco em termos de violência (roubos, furtos, assaltos, consumo de drogas, homicídios etc) (%)					
Ano - 2015					
Brasil e Grande Região					
Brasil	Norte	Nordeste	Sudeste	Sul	Centro-Oeste
50,8	51,0	46,4	57,7	34,6	52,1
Fonte: IBGE - Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar					

Ao analisar os dados acima, verifica-se que em todas as regiões, a maior parte da população de escolares está submetida aos riscos da violência urbana, que com exceção da região sul, que conta com 34,6% do total, e do Nordeste que conta com 46,4%.

Tais números são alarmantes por si e ainda mais alarmantes se considerarmos que os dados apresentados, em que pesem serem os mais atuais de que dispõe o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, datam o ano de 2015 e nenhuma mudança relevante em relação à violência ou ao acesso à escola foi notada de lá para cá nas políticas públicas voltadas para a educação ou segurança pública que faça crer que os índices decaiam nas próximas pesquisas.

Mas como esperar que a violência diminua se a realidade social que cerca a escola é a da violência, a cultura de sobrevivência e a rotina de se proteger e se abrigar sob mesas e cadeiras é a realidade da maioria dos escolares brasileiros? Vive-se em uma rotina de medo e incertezas.

Tais mazelas influenciam diretamente a capacidade de conversão destes entes sociais submetidos a terríveis condições. Poder-se-ia questionar a este turno sobre a importância objetiva da escola pública nesse contexto, já que percebe de maneira mais imediata os reflexos e resultados das aplicações das políticas públicas voltadas para a

educação nos extratos sociais mais sensíveis da comunidade e ainda, qual seria a extensão da atuação das escolas privadas neste contexto e seus números.

Os números confirmam o que o senso comum intui: mais de 90% dos escolares em situação de risco de violência no Brasil pertencem aos quadros da rede pública (PESQUISA NACIONAL DE SAÚDE DO ESCOLAR, 2018a):

Tabela 3750 - Escolares frequentando o 9º ano do ensino fundamental, total e percentual, em que a localidade onde a escola está situada foi considerada, nos últimos 12 meses, área de risco em termos de violência (roubos, furtos, assaltos, troca de tiros, consumo de drogas, homicídios, etc.), por dependência administrativa da escola		
Brasil		
Ano - 2015		
Dependência administrativa da escola	Variável	
	Escolares frequentando o 9º ano do ensino fundamental em que, a localidade onde a escola está situada foi considerada, nos últimos 12 meses, área de risco em termos de violência (roubos, furtos, assaltos, consumo de drogas, homicídios etc) (Pessoas)	Percentual de escolares frequentando o 9º ano do ensino fundamental em que, a localidade onde a escola está situada foi considerada, nos últimos 12 meses, área de risco em termos de violência (roubos, furtos, assaltos, consumo de drogas, homicídios etc) (%)
Total	1.335.081	50,8
Pública	1.203.931	53,5
Privada	131.151	34,5
Fonte: IBGE - Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar		

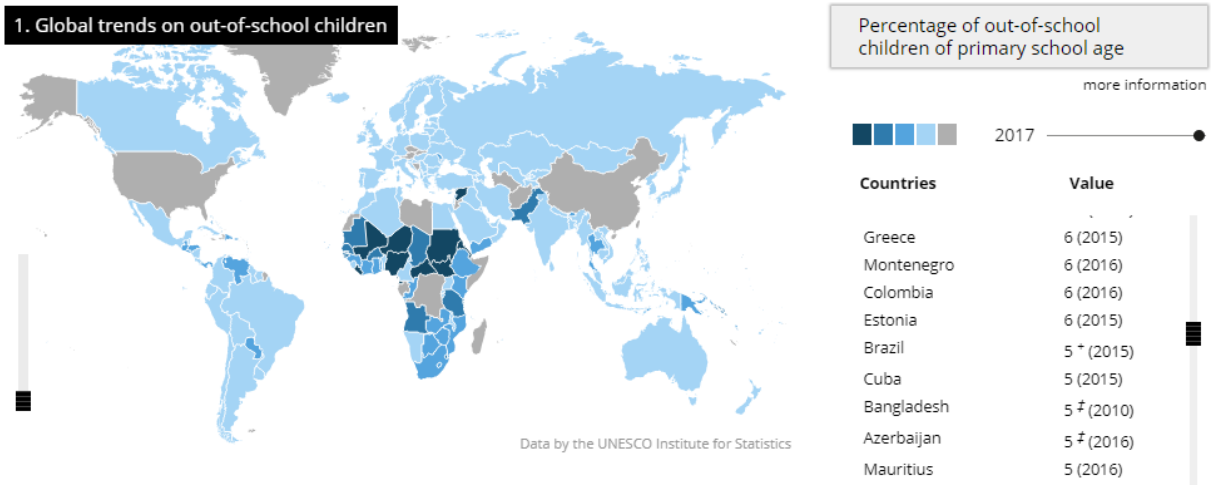
Outro fator a ser considerado para verificação e análise das limitações às capacidades de conversão das aptidões em bem-estar social são os relacionados à estrutura familiar razoável, alimentação e saúde.

É de pública sabença que o ensino público fundamental no Brasil é formado em sua maior parte por um corpo de estudantil oriundo das classes mais desfavorecidas economicamente e que pouca ou nenhuma condição de alimentação adequada é acessível aos membros da unidade familiar na qual estaria inserido o infante frequentador deste seguimento escolar.

Um dos principais incentivos para a criança em idade escolar compatível com o 9º ano do ensino fundamental é justamente a oportunidade de terem acesso na escola à alimentação que não possuem em casa. Verifica-se nas estatísticas colhidas e disponibilizadas pelo IBGE (PESQUISA NACIONAL DE SAÚDE DO ESCOLAR, 2018b) que mais de 90% das escolas públicas brasileiras, em todas as regiões, oferecem alimentação aos seus alunos.

Tabela 5965 - Escolares frequentando o 9º ano do ensino fundamental, total e percentual, em escolas que informaram oferecer comida (merenda escolar/almoço) para os escolares, por dependência administrativa da escola						
Ano - 2015						
Brasil e Grande Região	Variável x Dependência administrativa da escola					
	Escolares frequentando o 9º ano do ensino fundamental em escolas que informaram oferecer comida (merenda escolar/almoço) para os escolares (Pessoas)			Percentual de escolares frequentando o 9º ano do ensino fundamental em escolas que informaram oferecer comida (merenda escolar/almoço) para os escolares (%)		
	Total	Pública	Privada	Total	Pública	Privada
Brasil	2.299.536	2.200.260	99.276	87,5	97,8	26,2
Norte	233.213	228.156	5.056	92,8	99,1	23,7
Nordeste	621.186	598.698	22.488	85,2	96,8	20,3
Sudeste	998.788	943.418	55.371	87,6	98,8	29,8
Sul	275.757	267.533	8.224	88,6	95,7	25,9
Centro-Oeste	170.591	162.455	8.136	87,1	97,9	27,3
Fonte: IBGE - Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar						

O que demonstra ser uma política pública bem sucedida, se considerarmos em comparação com o alto índice de escolas situadas próximas a áreas de risco, o percentual de estudantes frequentadores destas escolas supera os cinquenta por cento do total de alunos brasileiros e que, segundo a UNESCO (2018b) *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*, o Brasil tem somente cinco por cento de suas crianças em idade escolar primária fora das escolas.



Ainda no sentido das referidas análises, insta demonstrar que no Brasil, pelo menos cinquenta por cento dos estudantes chegam ao nono ano do ensino fundamental em idade adequada (PESQUISA NACIONAL DE SAÚDE DO ESCOLAR, 2018c), qual seja, aos quatorze anos de idade:

Tabela 5988 - Percentual de escolares frequentando o 9º ano do ensino fundamental, por idade					
Ano - 2015					
Variável - Percentual de escolares frequentando o 9º ano do ensino fundamental (%)					
Brasil e Grande Região	Idade				
	12 anos ou menos	13 anos	14 anos	15 anos	16 anos ou mais
Brasil	0,4	17,8	51,0	19,8	11,0
Norte	0,9	14,8	45,2	22,8	16,3
Nordeste	0,8	16,1	44,9	21,5	16,7
Sudeste	0,2	21,0	54,9	17,2	6,7
Sul	0,1	15,6	50,7	23,3	10,4
Centro-Oeste	0,3	13,4	59,1	18,6	8,6
Fonte: IBGE - Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar					

O Conselho Nacional de Educação considera a idade de quatorze anos como adequada para conclusão do ensino fundamental, pois leva em conta a matrícula das crianças no primeiro ano do ensino fundamental aos seis anos de idade, conforme indica o **Parecer CNE/CEB nº 6, de 8 de junho de 2005** (MEC, 2018) e a inocorrência de reprovações ou atrasos.

Etapa de Ensino	Faixa Etária Prevista	Duração
Educação Infantil	Até cinco anos de idade	
Creche	Até três anos de idade	
Pré-Escola	4 e 5 anos de idade	
Ensino Fundamental	**Até 14 anos de idade**	nove anos
Anos iniciais	De seis a 10 anos de idade	5 anos
Anos finais	De 11 a 14 anos de idade	4 anos

5.2 AS DROGAS, O TABACO E O ÁLCOOL E A PROXIMIDADE DAS ESCOLAS: O VENENO SOCIAL

Foram articulados no título anterior os números da violência criminal, a proximidade e a sua influência no quotidiano escolar, mas outro fator que não se pode relegar a segundo plano é a realidade da facilidade de acesso ou mesmo de convivência com usuários de drogas, consumidores de álcool e tabaco, vendedores de entorpecentes

ou até mesmo o exemplo de colegas ou pais que não disponibilizam o acesso às drogas, mas que influenciam por um comportamento negativo ou por uma alegoria deturpada do que é comum ao meio.

Primeiramente, verificar-se-á o quadro de alunos inseridos no contexto escolar do nono ano do fundamental que, como visto, é composto em sua maioria por menores de quatorze anos e o percentual total e regional dos estudantes que já experimentaram cigarro, uma droga socialmente aceita e de fácil acesso em bares, restaurantes e postos de combustível que, entretanto, tem sua venda proibida para menores de dezoito anos (PESQUISA NACIONAL DE SAÚDE DO ESCOLAR, 2018d).

Tabela 6023 - Percentual de escolares frequentando o 9º ano do ensino fundamental que experimentaram cigarro alguma vez, por sexo e dependência administrativa da escola						
Variável - Percentual de escolares frequentando o 9º ano do ensino fundamental que experimentaram cigarro alguma vez (%)						
Sexo - Total						
Ano - 2015						
Dependência administrativa da escola	Brasil e Grande Região					
	Brasil	Norte	Nordeste	Sudeste	Sul	Centro-Oeste
Total	18,4	20,1	14,2	18,3	24,9	22,1
Pública	19,4	20,8	15,1	19,2	26,0	22,9
Privada	12,6	11,8	9,3	13,5	14,9	17,5
Fonte: IBGE - Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar						

Números próximos a vinte por cento dos alunos que se encontram às portas de encerrar o ensino fundamental já experimentaram tabaco alguma vez. Em que pese sua aceitabilidade social, pode-se verificar um rompimento com estado de inocência e com valores de preservação da infância e da adolescência, em estado de real sujeição dos escolares a influências comportamentais nocivas ao seu desenvolvimento.

Ao perceber esta realidade, deve-se voltar o olhar primeiramente para a estrutura familiar e o acesso à realidade tabagista eventualmente existente no seio da microssociedade primária na qual este vinculado o menor. Os temores sociais confirmam-se ao verificar que os números que compõem os estudantes do último ano do ensino fundamental que tiveram experiência com tabaco é diretamente proporcional ao percentual de pais fumantes neste contexto (PESQUISA NACIONAL DE SAÚDE DO ESCOLAR, 2018e), havendo pouca diferença entre percentual entre eles.

Tabela 6029 - Percentual de escolares frequentando o 9º ano do ensino fundamental em que ao menos um dos pais ou responsáveis é fumante, por sexo e dependência administrativa da escola						
Variável - Percentual de escolares frequentando o 9º ano do ensino fundamental em que ao menos um dos pais ou responsáveis é fumante (%)						
Sexo - Total						
Ano - 2015						
Dependência administrativa da escola	Brasil e Grande Região					
	Brasil	Norte	Nordeste	Sudeste	Sul	Centro-Oeste
Total	26,2	22,8	23,1	27,6	31,9	25,0
Pública	27,8	23,8	24,7	29,4	33,2	26,6
Privada	16,7	11,9	13,7	18,6	20,4	16,2
Fonte: IBGE - Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar						

Seguem padrões semelhantes às percepções com relação às proporções de escolares que fazem ou já fizeram uso de álcool (PESQUISA NACIONAL DE SAÚDE DO ESCOLAR, 2018f). Certamente estes quadros revelam maior preocupação, pois diferentemente do tabaco, o álcool é droga que entorpece e modifica as percepções de si para com o todo, podendo não raramente ser combustível para embates, conflitos, discussões, brigas e outras formas de desequilíbrio social e comportamental.

Tabela 6030 - Percentual de escolares frequentando o 9º ano do ensino fundamental que experimentaram bebida alcoólica alguma vez, por sexo e dependência administrativa da escola						
Variável - Percentual de escolares frequentando o 9º ano do ensino fundamental que experimentaram bebida alcoólica alguma vez (%)						
Sexo - Total						
Ano - 2015						
Dependência administrativa da escola	Brasil e Grande Região					
	Brasil	Norte	Nordeste	Sudeste	Sul	Centro-Oeste
Total	55,5	50,6	50,7	56,2	65,9	59,1
Pública	56,2	50,8	51,0	57,2	66,8	59,6
Privada	51,2	47,7	48,9	51,0	58,0	56,4
Fonte: IBGE - Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar						

O dado preocupante é que mais de cinquenta por cento dos estudantes de todo o país, em todas as regiões, não importando a dependência administrativa da escola, fazem ou já fizeram uso de álcool ainda no ensino fundamental, com exceção dos alunos da rede privada das regiões norte e nordeste, em que os números não chegam a alcançar a metade dos escolares, mas aproximam-se em muito do ponto percentual intermediário (distantes por menos de 3 pontos).

O que assusta nesta estatística é que o uso de bebidas alcoólicas por menores de idade é, na verdade, a regra já que os números atingem a maioria daqueles inseridos neste contexto. É inegável que a influência dos pares no mesmo contexto social tende a agravar a situação que somente com o monitoramento e pesquisa histórico-empírica se poderá confirmar.

A realidade desses jovens tende a piorar, vez que percentual considerável destes jovens (PESQUISA NACIONAL DE SAÚDE DO ESCOLAR, 2018g) já sofreram algum episódio de embriaguez.

Tabela 6332 - Percentual de escolares frequentando o 9º ano do ensino fundamental, que sofreram algum episódio de embriaguez na vida, por sexo e dependência administrativa da escola						
Variável - Percentual de escolares frequentando o 9º ano do ensino fundamental que sofreram algum episódio de embriaguez na vida (%)						
Sexo - Total						
Ano - 2015						
Dependência administrativa da escola	Brasil e Grande Região					
	Brasil	Norte	Nordeste	Sudeste	Sul	Centro-Oeste
Total	21,4	18,5	17,6	22,4	27,3	24,1
Pública	22,2	18,9	18,1	23,5	28,3	24,6
Privada	16,6	14,1	14,5	16,8	19,2	21,5
Fonte: IBGE - Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar						

E ainda, não afastando os olhares dos problemas de saúde que recaem sobre os jovens do seguimento fundamental escolar com o consumo de álcool por sua maioria e atingimento do estado de embriaguez por aproximadamente um quarto destes, os episódios de violência em razão do consumo de álcool passam a se tornar uma realidade triste e precoce com a qual a escola deve se deparar.

Mais de dez por cento dos jovens já tiveram alguma briga, problemas com a família ou perderam aula em razão do abuso de álcool (PESQUISA NACIONAL DE SAÚDE DO ESCOLAR, 2018h). Trata-se da realidade de jovens de aproximadamente quatorze anos de idade, que de alguma forma, tiveram acesso ao consumo de bebidas alcoólicas e ao abuso dela.

Tabela 6033 - Percentual de escolares frequentando o 9º ano do ensino fundamental, dentre aqueles que experimentaram bebida alcoólica alguma vez, que tiveram problemas com família ou amigos, perderam aulas ou brigaram, uma ou mais vezes, porque tinham bebido, por sexo e dependência administrativa da escola						
Variável - Percentual de escolares frequentando o 9º ano do ensino fundamental, dentre aqueles que experimentaram bebida alcoólica alguma vez, que tiveram problemas com família ou amigos, perderam aulas ou brigaram, uma ou mais vezes, porque tinham bebido (%)						
Sexo - Total						
Ano - 2015						
Dependência administrativa da escola	Brasil e Grande Região					
	Brasil	Norte	Nordeste	Sudeste	Sul	Centro-Oeste
Total	13,2	12,8	11,9	13,7	12,6	15,6
Pública	13,3	12,8	11,9	13,9	12,8	16,0
Privada	12,3	12,0	11,7	12,9	10,4	13,6
Fonte: IBGE - Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar						

Não é pretensão da pesquisa impor soluções à mazela social apresentada, mas sim sugerir que novo rumo seja negociado no processo pedagógico com o

reposicionamento da importância do núcleo escolar na sociedade como bússola orientadora dos caminhos e padrões mínimos de respeito à dignidade humana e em especial das crianças e adolescentes que se encontram reféns de uma sociedade repleta de carências que contingenciam seu desenvolvimento.

5.3 OS JOVENS E AS DROGAS: DO PRIMEIRO CONTATO AO DESVIO DO JOVEM POBRE

As drogas ilícitas e entorpecentes de preço baixo e facilitadíssimo acesso certamente representam um dos maiores problemas da sociedade moderna e um dos maiores riscos, se não o maior, à juventude que se desenvolve nos meandros comunitários e no seio da sociedade em geral.

O acesso facilitado aos entorpecentes não é exclusividade dos jovens de classe média urbana. A droga está presente em todos os eixos sociais, dos pobres que vivem dentro da faixa de miserabilidade aos mais ricos e abastados da sociedade proeminente.

Os entorpecentes podem ser largamente encontrados nos meios urbanos ou rurais. Não importa quão isolada ou sofisticada seja a microssociedade, a criminalidade consegue inserir-se e infiltrar-se em seus meandros e disponibilizar seu produto aos que nele se interessem.

Infelizmente, a porta de entrada mais frágil e suscetível à aceitabilidade do consumo e redistribuição das drogas ilícitas é justamente o jovem, por suas evidentes características de curiosidade e rebeldia que caracterizam esta fase do desenvolvimento, e o pobre, pela também evidente hipossuficiência econômica e pouco envolvimento com os meios de conversão de renda em capacidades.

O pobre é especialmente vulnerável à abordagem e ao recrutamento criminoso, seja do ponto de vista social, econômico ou mesmo de sujeição às regras de um poder paralelo radical e violento que se insere justamente nos pontos cegos da sociedade que são desprezados pelos sucessivos governos que não dirigem políticas públicas adequadas à valorização desta classe desprivilegiada.

Retomando o raciocínio desenvolvido nos títulos anteriores, põe-se a análise o quadro a seguir (PESQUISA NACIONAL DE SAÚDE DO ESCOLAR, 2018i) dos jovens em recém-saídos da infância e às portas da adolescência, concluintes do ensino fundamental, que já fizeram uso alguma vez:

Tabela 6035 - Percentual de escolares frequentando o 9º ano do ensino fundamental que experimentaram drogas ilícitas alguma vez, por sexo e dependência administrativa da escola						
Variável - Percentual de escolares frequentando o 9º ano do ensino fundamental que experimentaram drogas ilícitas alguma vez (%)						
Sexo - Total						
Ano - 2015						
Dependência administrativa da escola	Brasil e Grande Região					
	Brasil	Norte	Nordeste	Sudeste	Sul	Centro-Oeste
Total	9,0	6,8	5,2	10,6	12,6	10,8
Pública	9,3	7,0	5,3	11,2	13,0	11,0
Privada	6,8	5,4	4,2	7,6	9,4	9,5
Fonte: IBGE - Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar						

Não tão alarmantes quanto o consumo de álcool do ponto de vista da saúde pública educacional, mas certamente muito mais preocupante no sentir da aproximação social da corrupção moral. Verifica-se que em todo o Brasil, algo em torno de nove por cento dos alunos das redes públicas já experimentaram algum tipo de droga ilícita antes dos dezoito anos.

O dado é especialmente preocupante de considerarmos o mesmo em relação à proximidade desses alunos de escolas públicas às áreas de risco, geralmente dominadas pelo tráfico de drogas e que precisam recrutar diariamente novos soldados para seus quadros.

O perigo das drogas ilícitas não é exclusividade dos alunos das escolas públicas ou daqueles mais pobres. O consumo precoce de entorpecentes atinge também os escolares inseridos no contexto administrativo privado com números que se aproximam a sete por cento do total de participantes. Em que pese ser um número que isoladamente pode ser considerado baixo, trata-se, na verdade, do impacto que isso causa no regular desenvolvimento do principal instrumento para desenvolvimento da sociedade do futuro e seus rumos, a criança.

6 CONCLUSÃO

Ao analisar as estruturas sociais, verificou-se que toda a estruturação da sociedade considerada nos moldes contemporâneos parte do arcabouço valorativo moral-individual que se estrutura nas comunidades primitivamente consideradas pela transmissão intuitiva do conhecimento, o compartilhamento de informações e comportamentos como estruturadores dos primórdios educacionais, a real tradução da educação para o convívio social.

O ciclo de transmissão informativa-estrutural, de interesse da sociedade, passa então a compor um grande rol de conhecimentos necessários ao desenvolvimento das microssociedades (comunidades) ao da macro sociedade ou sociedade considerada no sentido *lato,* numa percepção mais abrangente dela, a educação ganha os moldes que hoje podem ser percebidos como o ensino.

Ao caminhar pelas searas perceptivas da necessidade de estruturação dos processos educacionais direcionados à sociedade e sua projeção para o futuro, o estudo dirigiu seu foco para as políticas públicas a serem institucionalizadas para este fim e como elas deveriam ser levadas a cabo para concretização eficaz do direito social fundamental à educação.

Entretanto, antes de analisar as políticas públicas e seu desenvolvimento, necessária se fez a leitura do ente social individual, como este se relaciona para com os outros, considerar seus aspectos de captação individual de conhecimentos múltiplos e as múltiplas inteligências percebidas individualmente que tenham influência na estruturação do saber.

Neste ponto se percebe a educação como resultado de um processo sociocultural complexo que engendra de maneira amalgâmica os conceitos de educação, ensino, sociedade e sócio-indivíduo, como personagens indissociáveis e necessários ao desenvolvimento do todo.

As percepções sociais e os valores morais individuais congregados gerarão uma percepção coletiva do que deve ser para o todo, um espectro de valores sociais que são (ou deveriam ser) comungados por todos os envolvidos no desenvolvimento social e daí a necessidade da garantia magna do Direito à Educação.

A concretização deste direito em efetividade social, entretanto, perpassa por outras considerações, como concretizar este direito sem estrutura socioeconômica

igualitária ou mesmo em se possuindo condições para o exercício de políticas públicas que busquem igualar classes sociais, como estruturar a vontade do Estado em áreas afetadas por mazelas sociais excludentes.

A análise estatística dos aspectos de influência negativa demonstrou-se como o primeiro passo para estruturação de estratégias de convirjam no sentido de recuperação destas estruturas.

A inserção de entes sociais que compõem os estratos sociais menos favorecidos em áreas de risco ou, como descreve o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, áreas de incidência de crime, é aspecto de ímpar relevância, pois a ausência do Estado, em especial no que diz respeito ao desenvolvimento concretizador do Direito à Educação, vulnerabiliza toda a comunidade local, deturpando conceitos locais de bem e bom, influenciando os valores morais individuais e os valores sociais congregados.

A partir da vulnerabilização destes conceitos, toda a microssociedade, que se traduz nas comunidades locais, fica fragilizada, pois quebra-se o nicho de formação de caráter individual e se estrutura a potencial mão de obra para o crime ou continuidade de práticas delitivas, através de participação ativa, com atividades dirigidas e que lucram com o crime ou passivas, que toleram o prática do crime ou da violência como aspecto natural com o qual os inseridos naquela circunstâncias social e comunitária devem lidar.

Verifica-se com a pesquisa que somente através da educação pautada no engendramento de conteúdos transversalizados pelos valores morais que enriquecem a cultura local em seus aspectos específicos de multiplicidade axiológica é proposta que se mostra mais adequada e potencialmente eficaz para através da concretização do ensino permeado por valores morais em percepção multicultural com a participação efetiva da comunidade, esvaziando o campo de incidência da tolerância ao comportamento ilícito e erradicando a potencial mão de obra que poderia ser arregimentada para o crime.

A valorização dos aspectos multiculturais regionais seria assim percebida como consolidadora estrutural das microssociedades e que nortearia as políticas públicas de ensino para a eficácia concretizadora do Direito à Educação como potencial cura, a longo e médio prazo, para as mazelas sociais, do crime à fome, da pobreza à inacessibilidade dos serviços primordiais aos cidadãos, como saúde, lazer, trabalho e livre iniciativa, dentre todos os outros garantidos pela Carta Cidadã.

REFERÊNCIAS

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **Filosofia da educação**. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

BANKS, James A.; BANKS, Cherry A. McGee. **Handbook of research on multicultural education**. 2. ed. Danvers-MA: Jossey-Bass, 2004.

BATISTA, Vera Malaguti. **Difíceis ganhos fáceis**. Drogas e juventude pobre no Rio de Janeiro. 2. ed. Rio de Janeiro: Revan, 2003.

BENEVIDES, Maria Vitória. **Educação em Direitos Humanos**: de que se trata? Disponível em: < http://www.hottopos.com/convenit6/victoria.htm>. Acesso em: 4 maio 2018.

BERGER, P.; BERGER, B. Socialização: Como ser um membro da Sociedade**.** In: FORACCHI, M.M. E MARTINS, F.S. (Org.). **Sociologia e Sociedade**. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1984.

BERNARDES, Juliano Taveira. **Direito Constitucional:** teoria da constituição. 8. ed. Salvador: JusPodivm, 2018.

BOBBIO, Norberto. **Direito e estado no pensamento de Emanuel Kant**. Tradução Alfredo Fait. São Paulo: Mandarim, 2000.

_____, Norberto. **Estado, governo, sociedade:** por uma teoria geral da política. Tradução Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

BOM DIA RIO. Com salários atrasados, professores da Uerj entram novamente em greve nesta terça-feira. **Jornal** G1. 3, out. 2017. Disponível em < https://g1.globo.com/rio-de-janeiro/noticia/com-salarios-atrasados-professores-da-uerj-entram-em-greve-a-partir-desta-terca.ghtml>. Acesso em:2 abr. 2018.

BRASIL. Lei n°. 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União,** Poder Executivo, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Seção 1, p. 1.

_____. Lei n°. 12.852, de 5 de agosto de 2013. Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude – SINAJUVE. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12852.htm>. Acesso em: 31 mar. 2018.

_____. Lei n. 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm>. Acesso em: 2 abr. 2018.

_____. Decreto 7.037 de 21 de dezembro de 2009. Aprova o Programa Nacional de Direitos Humanos - PNDH-3 e dá outras providências. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d7037.htm>. Acesso em: 5 maio 2018.

_____. Decreto 4.229, de 13 de maio de 2002**.** Dispõe sobre o Programa Nacional de Direitos Humanos - PNDH, instituído pelo Decreto no 1.904, de 13 de maio de 1996, e dá outras providências. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2002/D4229impressao.htm>. Acesso em: 5 maio 2018.

_____. **Constituição Federal de 1988**. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituição.htm>. Acesso em: 18 mar. 18.

_____. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Coordenação de Herbert Borges Paes de Barros et al. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos; Ministério da Educação, 2003. Disponível em: <http://new.netica.org.br/prevencao/cartilha/plano-educdh.pdf>. Acesso em: 12 ago. 2018.

BRUCKNER, Pascal. **Enlightenment Fundamentalism or Racism of the Anti-Racists?**. January, 2007. Disponível em: <http://www.signandsight.com/features/1146.html>. Acesso em: 11 maio 2018.

CARVALHO FILHO, José dos Santos. **Manual de Direito Administrativo**. 21 ed. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2009.

CARVALHO, Rosita Edler. **A nova LDB e a educação especial**. 4. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2007.

CENTRO UNIVERSITÁRIO SELESIANO DE SÃO PAULO. **Guia para elaboração de trabalhos acadêmicos**. 4. ed. São Paulo: UNISAL, 2015.

COMITÊ NACIONAL DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS. **Plano Nacional de educação em direitos humanos**. Brasília: UNESCO, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2191-plano-nacional-pdf&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 5 maio 2018.

COMPARATO, Fábio Konder. **Afirmação histórica dos direitos humanos**. São Paulo: Saraiva, 2008.

CONAE 2010. Disponível em: <http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/pdf/documetos/mec%20-%20doc%20base%201%20-%20email_sl.pdf>. Acesso em: 05 maio 2018.

COUTINHO, Carlos Nelson. **Gramsci:** um estudo sobre seu pensamento político. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

DALLARI, Dalmo de Abreu. **Direitos Humanos e Cidadania**. São Paulo: Moderna, 2007.

DANTAS, Paulo Roberto de Figueiredo. **Curso de direito constitucional**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2014.

DI PIETRO, Maria Sylvia. **Direito Administrativo.** 15. ed., São Paulo: Atlas, 2003.

DUARTE, Adriana; OLIVEIRA, Dalila Andrade (Orgs.). **Políticas públicas e educação:** regulação e conhecimento. Belo Horizonte: Fino Traço, 2011.

DUTRA, Bruno; CAVALCANTI, Glauce. Ministério Público do Trabalho abre inquérito para investigar demissões na Faculdade Estácio e Rede D'Or. **Jornal O Globo on line**. 6, dez. 2017**.** Disponível em: <https://oglobo.globo.com/economia/ministerio-publico-do-trabalho-abre-inquerito-para-investigar-demissoes-na-faculdade-estacio-rede-dor-22156659>. Acesso em: 2 abr. 2018.

DURKHEIM, Émile. **Educação e Sociologia**. Tradução Stephania Matousek. Petrópolis: Vozes, 2011.

ELIAS, Norbert. **Escritos & ensaios**: Estado, processo, opinião pública. organização e apresentação:Federico Neiburg e Leopoldo Waizbort. Tradução textos em inglês, Sérgio Benevides; textos em alemão, Antônio Carlos dos Santos; textos em holandês, João Carlos Pijnap pel. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

FAVERO, Eugenio Augusta Gonzaga. **Direitos das pessoas com deficiência**: garantia de igualdade na diversidade. Rio de Janeiro: WVA, 2004.

FERRAZ, Esther de Figueiredo. **Alternativas da educação**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1983.

FERREIRA FILHO, Manoel Gonçalves. **Curso de Direito Constitucional**. 18. ed. São Paulo: Saraiva, 1990.

FORTES, Erasto. Apresentação. In: SILVA, Aida Maria Monteiro; TAVARES, Celma (Orgs.). **Políticas e fundamentos da educação em direitos humanos**. São Paulo: Cortez, 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FREUD, S. **O Mal Estar na Civilização e outros trabalhos**. Tradutor: Paulo César de Souza. Rio de Janeiro: Imago, 1974.

GABARDO, Emerson. **Eficiência e Legitimidade do Estado**: uma análise das estruturas simbólicas do direito político**.** Barueri: Manole, 2003.

GARDNER, Howard. **Inteligência múltiplas:** teoria na prática. Tradução Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

_____. **La inteligência reformulada. Las inteligências múltiples en el siglo XXI**. Traducción: Genís Sánchez Barberán. *sine loco*. Editor digital diegoan, 1999.

HABERMAS, Jürgen. **A nova obscuridade**: pequenos escritos políticos V. Trad. Luiz Repa. São Paulo. Ed. UNESP, 2015.

_____. **Direito e democracia**: entre facticidade e validade. Trad. Flávio Beno Siebeneichler. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1997a. Vol. 1.

_____. **Direito e democracia**: entre facticidade e validade. Trad. Flávio Beno Siebeneichler. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1997b. Vol. 2.

HESSEL, Rosana. Educação perde R$ 4,3 bilhões com corte no Orçamento. **Correio Braziliense.** Disponível em: < https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/economia/2017/04/01/internas_economia,585320/educacao-perde-r-4-3-bilhoes-com-corte-no-orcamento.shtml>. Acesso em: 2 abr. 2018.

KYMLICKA, Will. Multiculturalismo liberal e direitos humanos. In: SARMENTO, Daniel; IKAWA, Daniela; PIOVESAN, Flávia (Coord.). **Igualdade, diferença e direitos humanos**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2010.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura:** um conceito antropológico. 19. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

LEITÃO, Débora K. **O conceito de cultura para Edward B. Tylor e Franz Boas**. Disponível em: <http://www.academia.edu/24492561/O_conceito_de_cultura_para_Edward_B._Tylor_e_Franz_Boas>. Acesso em: 03 maio 2018.

LOCKE, John. **Pensamientos sobre la educación**. Traducción: La lectura y Rafael Lasaleta. Madri: Akal, 1986.

MAPA DA VIOLÊNCIA. **Mapa da violência 2016**. Homicídios por arma de fogo no Brasil. Disponível em: <https://www.mapadaviolencia.org.br/pdf2016/Mapa2016_armas_web.pdf>. Acesso em: 2 abr. 2018.

MARITAIN, Jaques. **Problemas fundamentais da filosofia moral**. Tradução Gerardo Dantas Barreto. Rio de Janeiro: Agir, 1977.

MEC - Ministério da Educação e Cultura. **Ensino fundamental de nove anos: perguntas mais freqüentes e respostas da secretaria de educação básica (SEB/MEC)**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/ensfund9_perfreq.pdf>. Acesso em: 22 mar. 2018.

MIRANDA, Nilmário. **Depoimento sobre o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br>. Acesso em: 13 maio 2018.

MODOOD, Tariq. **Multiculturalism:** A Civic Idea. Cambridge: Polity Press, 2007.

MOEHLECK, Sabrina. Proposta pedagógica. Direitos humanos e educação. In: BRASIL. TV escola. **Salto para o futuro**. Ministério da Educação e Secretaria de Ensino a Distância. Direitos Humanos e Educação. Ano XVIII. Boletim 02. p. 3-15. mar./abr. 2008.

MORIN, Edgard. **Educação e complexidade:** os sete saberes e outros ensaios. Tradução de Edgard de Assis Carvalho. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

NADER, Alexandre Antônio Gili. **PNDH e PNEDH:** fontes e articulações. 2014. Disponível em: < http://www.cchla.ufpb.br/redhbrasil/wp-content/uploads/2014/04/PNDH-E-PNEDH-FONTES-E-ARTICULA%C3%87%C3%95ES-.pdf>. Acesso em: 4 maio 2018.

NASCIMENTO, Grasiele Augusta Ferreira. **A educação e o trabalho do adolescente**. Curitiba: Juruá, 2004.

NEVES, Lucia Maria Wanderley. **Educação e política no Brasil de hoje**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

OBSERVATÓRIO DO PNE. **Educação infantil:** metas. Disponível em: < http://www.observatoriodopne.org.br/metas-pne/1-educacao-infantil>. Acesso em: 31 mar. 2018a.

_____. **Ensino fundamental:** metas. Disponível em: <http://www.observatoriodopne.org.br/metas-pne/2-ensino-fundamental>. Acesso em: 31 mar. 2018b.

_____. **Ensino médio:** metas. Disponível em: < http://www.observatoriodopne.org.br/metas-pne/3-ensino-medio>. Acesso em: 31 mar. 2018c.

_____. **Educação especial:** metas. Disponível em: <http://www.observatoriodopne.org.br/metas-pne/4-educacao-especial-inclusiva>. Acesso em: 31 mar. 2018d.

_____. **Alfabetização:** metas. Disponível em: <http://www.observatoriodopne.org.br/metas-pne/5-alfabetizacao>. Acesso em: 31 mar. 2018e.

_____. **Educação integral:** metas. Disponível em: <http://www.observatoriodopne.org.br/metas-pne/6-educacao-integral>. Acesso em: 31 mar. 2018f.

_____. **Aprendizado adequado, fluxo adequado:** metas. Disponível em: <http://www.observatoriodopne.org.br/metas-pne/7-aprendizado-adequado-fluxo-adequado>. Acesso em: 31 mar. 2018g.

_____. **Escolaridade média:** metas. Disponível em: <http://www.observatoriodopne.org.br/metas-pne/8-escolaridade-media>. Acesso em: 31 mar. 2018h.

_____. **Alfabetização e educação de jovens:** metas. Disponível em: <http://www.observatoriodopne.org.br/metas-pne/9-alfabetizacao-educacao-jovens-adultos>. Acesso em: 31 mar. 2018i.

_____. **EJA integrada à Educação Profissional:** metas. Disponível em: <http://www.observatoriodopne.org.br/metas-pne/10-eja-integrada-a-educacao-profissional>. Acesso em: 31 mar. 2018j.

_____. **Educação Profissional:** metas. Disponível em: <http://www.observatoriodopne.org.br/metas-pne/11-educacao-profissional>. Acesso em: 31 mar. 2018k.

_____. **Educação Superior:** metas. Disponível em: <http://www.observatoriodopne.org.br/metas-pne/12-ensino-superior>. Acesso em: 31 mar. 2018l.

_____. **Titulação de professores da Educação Superior:** metas. Disponível em: <http://www.observatoriodopne.org.br/metas-pne/13-professores-titulados>. Acesso em: 31 mar. 2018m.

_____. **Pós-graduação:** metas. Disponível em: <http://www.observatoriodopne.org.br/metas-pne/14-pos-graduacao>. Acesso em: 31 mar. 2018n.

_____. **Formação de professores:** metas. Disponível em: <http://www.observatoriodopne.org.br/metas-pne/15-formacao-professores>. Acesso em: 31 mar. 2018o.

_____. **Formação continuada e pós-graduação de professores:** metas. Disponível em: <http://www.observatoriodopne.org.br/metas-pne/16-professores-pos-graduados>. Acesso em: 31 mar. 2018p.

_____. **Valorização do professor:** metas. Disponível em: <http://www.observatoriodopne.org.br/metas-pne/17-valorizacao-professor>. Acesso em: 31 mar. 2018q.

_____. **Plano de carreira docente:** metas. Disponível em: <http://www.observatoriodopne.org.br/metas-pne/18-plano-carreira>. Acesso em: 31 mar. 2018r.

_____. **Gestão democrática:** metas. Disponível em: <http://www.observatoriodopne.org.br/metas-pne/19-gestao-democratica>. Acesso em: 31 mar. 2018s.

_____. **Financiamento da Educação:** metas. Disponível em: <http://www.observatoriodopne.org.br/metas-pne/20-financiamento>. Acesso em: 31 mar. 2018t.

OLGUÍN, Letícia. **Enfoques metodológicos no ensino e aprendizagem dos direitos humanos**. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/educar/redeedh/bib/olguin.htm>. Acesso em 11 maio 2018.

PEREIRA, Giuliana Maria Nogueira. **A eficácia do direito fundamental à educação e a sua construção na esfera pública nacional**. Disponível em: <http://artigos.netsaber.com.br/resumo_artigo_62487/artigo_sobre_a-eficacia-do-direito-fundamental-a-educacao-e-a-sua-construcao-na-esfera-publica-nacional>. Acesso em: 4 maio 2018.

PESQUISA NACIONAL DE SAUDE DO ESCOLAR. Tabela 3750 - Escolares frequentando o 9º ano do ensino fundamental, total e percentual, em que a localidade onde a escola está situada foi considerada, nos últimos 12 meses, área de risco em termos de violência (roubos, furtos, assaltos, troca de tiros, consumo de drogas, homicídios, etc.), por dependência administrativa da escola. Disponível em: < https://sidra.ibge.gov.br/tabela/3750>. Acesso em: 22 mar. 2018a.

_____. Tabela 5956 - Escolares frequentando o 9º ano do ensino fundamental, total e percentual, em escolas que informaram possuir quadra de esportes em condições de uso, por dependência administrativa da escola. Disponível em: <https://sidra.ibge.gov.br/tabela/5956>. Acesso em: 22 mar. 2018b.

_____. Tabela 5988 - Percentual de escolares frequentando o 9º ano do ensino fundamental, por idade. Disponível em: <https://sidra.ibge.gov.br/tabela/5988>. Acesso em: 22 mar. 2018c.

_____. Tabela 6023 - Percentual de escolares frequentando o 9º ano do ensino fundamental que experimentaram cigarro alguma vez, por sexo e dependência administrativa da escola. Disponível em: <https://sidra.ibge.gov.br/tabela/6023>. Acesso em: 22 mar. 2018d.

_____. Tabela 6029 - Percentual de escolares frequentando o 9º ano do ensino fundamental em que ao menos um dos pais ou responsáveis é fumante, por sexo e

dependência administrativa da escola. Disponível em: <https://sidra.ibge.gov.br/tabela/6029>. Acesso em: 22 mar. 2018e.

_____. Tabela 6030 - Percentual de escolares frequentando o 9º ano do ensino fundamental que experimentaram bebida alcoólica alguma vez, por sexo e dependência administrativa da escola. Disponível em: <https://sidra.ibge.gov.br/tabela/6030>. Acesso em: 22 mar. 2018f.

_____. Tabela 6332 - Percentual de escolares frequentando o 9º ano do ensino fundamental, que sofreram algum episódio de embriaguez na vida, por sexo e dependência administrativa da escola. Disponível em: <https://sidra.ibge.gov.br/tabela/6332>. Acesso em: 22 mar. 2018g.

_____. Tabela 6033 - Percentual de escolares frequentando o 9º ano do ensino fundamental, dentre aqueles que experimentaram bebida alcoólica alguma vez, que tiveram problemas com família ou amigos, perderam aulas ou brigaram, uma ou mais vezes, porque tinham bebido, por sexo e dependência administrativa da escola. Disponível em: <https://sidra.ibge.gov.br/tabela/6033>. Acesso em: 22 mar. 2018h.

_____. Tabela 6035 - Percentual de escolares frequentando o 9º ano do ensino fundamental que experimentaram drogas ilícitas alguma vez, por sexo e dependência administrativa da escola. Disponível em: <https://sidra.ibge.gov.br/tabela/6035>. Acesso em: 22 mar. 2018i.

PROGRAMA NACIONAL DE DIREITOS HUMANOS. Disponível em: <www.mj.gov.br/sedh/dpdh/gpdh/pndh/principal.htm>. Acesso em: 13 maio 2018.

PNDH-1. **Programa Nacional de Direito Humanos 1**. Disponível em: <http://download.uol.com.br/fernandorodrigues/politicosdobrasil/2010/PNDH-1-13maio1996-decreto1994.doc>. Acesso em 12 ago. 2018.

PNDH-2. **Programa Nacional de Direito Humanos 2**. Disponível em: <http://www.mpf.mp.br/atuacao-tematica/pfdc/informacao-e-comunicacao/eventos-1/direitos-humanos/conferencia-nacional-de-direitos-humanos/11a-conferencia-nacional-de-direitos-humanos/conf-nacional-de-direitos-humanos/documentos/Decreto%20PNDH%20II.pdf/at_download/file>. Acesso em 12 ago. 2018.

PNDH-3. **Programa Nacional de Direitos Humanos 3**. Disponível em: <www.sdh.gov.br/assuntos/direito-para-todos/programas/programa-nacional-de-direitos-humanos-pndh-3> Acesso em 14 de maio de 2018.

RAMPAZZO, Lino. **Metodologia científica:** para alunos de graduação e pós-graduação. 8. ed. São Paulo: Loyola, 2015.

REALE, Miguel. **Lições preliminares de Direito**. 16. ed. São Paulo: Saraiva, 1988.

RIO DE JANEIRO, lei 5.623, de 1 de outubro de 2013. Dispõe sobre o plano de cargos, carreiras e remuneração dos funcionários da secretaria municipal de educação e dá outras providências. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/rj/r/rio-de-

janeiro/lei-ordinaria/2013/562/5623/lei-ordinaria-n-5623-2013-dispoe-sobre-o-plano-de-cargos-carreiras-e-remuneracao-dos-funcionarios-da-secretaria-municipal-de-educacao-e-da-outras-providencias> Acesso em: 31 mar. 2018.

RODRIGUES, Marta M. Assumpção. **Políticas Públicas**. São Paulo: PubliFolha, 2015.

SANDEL, Michael. **Justiça:** o que é fazer a coisa certa. Tradução Heloísa Mathias, Maria Alice Máximo. 21. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico–Critica:** primeiras aproximações. 11. ed. revista e atualizada. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SECO, Ana Paula; AMARAL, Tania Conceição Iglesias do. **Marquês de Pombal e a reforma educacional brasileira**. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/periodo_pombalino_intro.html#_ftn1>. Acesso em: 18 mar. 2018.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL (Brasil). **Parâmetros curriculares nacionais:** introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997.

SECRETARIA DE ARTICULAÇÃO COM SISTEMAS DE ENSINO (Brasil). **Planejando a próxima década:** conhecendo as vinte metas do plano nacional de educação. Brasília: MEC/SASE, 2014. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf>. Acesso em: 31 mar. 2018.

SEN, Amartya. **A ideia de justiça**. Tradução Denise Bottman, Ricardo Doninelli Mendes. São Paulo: Companhia das letras, 2011.

SERRANO, Pablo Jiménez. **Teorias do direito:** contribuição ao pensamento jurídico contemporâneo. Volta Redonda: Jurismestre, 2017a

_____. **O direito à educação:** fundamentos, dimensões e perspectivas da educação moderna. Volta Redonda: Jurismestre, 2017b.

_____. **Práticas da argumentação jurídica:** técnicas do raciocínio e da persuasão judicial. Volta Redonda: Jurismestre, 2017c.

_____. **Filosofia do direito**. São Paulo: Alínea, 2014.

_____. **Compêndio de metodologia científica do direito:** primeira parte. São Paulo: Catálise, 2004a.

_____. **Compêndio de metodologia científica do direito:** segunda parte. São Paulo: Catálise, 2004b.

SILVA, Otto Marques da. **A epopéia ignorada**: a pessoa deficiente na história do mundo de ontem e hoje. São Paulo: Dedas, 1987.

TAYLOR, Charles. **Multiculturalismo.** Examinando a política do reconhecimento. Tradução Marta Machado. Lisboa: Instituto Piaget, 1994.

UNESCO. **Programa Mundial para Educação em Direitos Humanos:** primeira fase (2005-2007). Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001478/147853por.pdf>. Acesso em: 11 ago. 2018a.

UNESCO. **eAtlas of Out-of-School Children**. Disponível em: < https://tellmaps.com/uis/oosc/#!/tellmap/-528275754>. Acesso em: 22 mar. 2018b.

VANZELLA, José Marcos Miné (Org.). **A dialética entre valores e forma jurídica**. São Paulo: Alínea, 2015.

VILANOVA, Lourival. O Direito Educacional como possível ramo da Ciência Jurídica. In: SEMINÁRIO DE DIREITO EDUCACIONAL, 1, 1977, Campinas. **Anais do I Seminário de Direito Educacional**. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, CENTAU, 1977.

VON IHERING, Rudolf. **A luta pelo direito**. Tradutor Edson Bini. 21. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2002.

WOLKMER, Antônio Carlos. **História do direito no Brasil**. 9 ed. ver. e atual. Rio de Janeiro: Forense, 2015.

ZENAIDE, Maria de Nazareth Tavares. **Educação em e para os direitos humanos:** conquista e direito. Disponível em: <http://www.cchla.ufpb.br/redhbrasil/wp-content/uploads/2014/04/EDUCA%C3%87%C3%83O-EM-E-PARA-OS-DIREITOS-HUMANOS-CONQUISTA-E-DIREITO.pdf>. Acesso em: 03 maio 2018. 2018a.

_____. **CULTURA E EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NA AMÉRICA LATINA**. João Pessoa: CCTA, 2016. Disponível em: <http://www.cchla.ufpb.br/ncdh/wp-content/uploads/2016/07/EBOOK-Cultura-e-EDH-Am%C3%A9rica-Latina_Miolo_02-05-16.pdf>. Acesso em: 3 maio 2018. 2018b.