

EDNA CRISTINA DO PRADO  
LANA LISIÊR DE LIMA PALMEIRA  
(ORGS.)

# Educação em Direitos Humanos em Tempos DiverGENTES



EDITORA  
**phillos.**  
ACADEMY

Pensar a presente coletânea, com os textos que a compõem e que possuem como linha de condução os Direitos Humanos, é, no mínimo, desafiador ante o cenário sócio-político vivenciado no país nos últimos anos, eis que se sabe que todos os postulados que se ligam à solidificação de uma escola emancipatória e humanista estão sendo diuturnamente apagados, na tentativa de se ter em seu lugar um modelo que privilegia a tão propagada meritocracia, no qual a exclusão, o desrespeito às diferenças e o esvaziamento do pensamento em torno da alteridade são características, infelizmente, bem acentuadas e crescentes.

Não é à toa que, ao se decidir publicar esta obra, entendeu-se oportuno nominá-la com o título ora trazido, já que, em tempos nos quais a humanidade diverge até mesmo na forma de se pensar o humano que habita dentro de si, não haveria trocadilho mais adequado para seu título central.

Educação em Direitos Humanos em  
**Tempos DiverGENTES**

**DIREÇÃO EDITORIAL:** Willames Frank

*O padrão ortográfico, o sistema de citações e referências bibliográficas são prerrogativas do autor. Da mesma forma, o conteúdo da obra é de inteira e exclusiva responsabilidade de seu autor.*



Todos os livros publicados pela Editora Phillos estão sob os direitos da Creative Commons 4.0 [https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.pt\\_BR](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.pt_BR)

2020 Editora PHILLOS ACADEMY  
Av. Santa Maria, Parque Oeste, 601.  
Goiânia-GO  
[www.phillosacademy.com](http://www.phillosacademy.com)  
[phillosacademy@gmail.com](mailto:phillosacademy@gmail.com)

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

---

S258p

Prado, Edna Cristina do; PALMEIRA, Lana Lisiêr de Lima (org.)

**Educação em Direitos Humanos em tempos divergentes.** [recurso digital] / Edna Cristina do Prado, Lana Lisiêr de Lima Palmeira. – Goiânia-GO: Editora Phillos Academy, 2022.

ISBN: 978-65-88994-95-5

Disponível em: <http://www.phillosacademy.com>

1. Educação. 2. Direito. 3. Direitos Humanos. 4. Filosofia.  
5. Direito Fundamental. I. Título.

CDD: 340

Índices para catálogo sistemático:  
Direito 340

Edna Cristina do Prado  
Lana Lisiêr de Lima Palmeira  
*(Organizadoras)*

Educação em Direitos Humanos em  
**Tempos DiverGENTES**

# Direção Editorial

*Willames Frank da Silva Nascimento*

## Comitê Científico Editorial

---

**Dr. Alberto Vivar Flores**

Universidade Federal de Alagoas | UFAL (Brasil)

**Dr<sup>a</sup>. Maria Josefina Israel Semino**

Universidade Federal do Rio Grande | FURG (Brasil)

**Dr. Arivaldo Sezyshta**

Universidade Federal da Paraíba | UFPB (Brasil)

**Dr. Dante Ramaglia**

Universidad Nacional de Cuyo | UNCUIYO (Argentina)

**Dr. Francisco Pereira Sousa**

Universidade Federal de Alagoas | UFAL (Brasil)

**Dr. Sirio Lopez Velasco**

Universidade Federal do Rio Grande | FURG (Brasil)

**Dr. Thierno Diop**

Université Cheikh Anta Diop de Dakar | (Senegal)

**Dr. Pablo Díaz Estevez**

Universidad De La República Uruguay | UDELAR (Uruguay)

*“Sonbar o sonho impossível,  
Sofrer a angústia implacável,  
Pisar onde os bravos não ousam,  
Reparar o mal irreparável,  
Amar um amor casto à distância,  
Enfrentar o inimigo invencível,  
Tentar quando as forças se esvaem,  
Alcançar a estrela inatingível:  
Essa é a minha busca”  
(Miguel de Cervantes)*

# SUMÁRIO

<b>DIVERGENTES: QUE TEMPOS SÃO ESSES?</b> .....	10
<i>Prof. Dr. Clodoaldo Meneguello Cardoso</i>	
<b>APRESENTAÇÃO</b> .....	13
<b>CAPÍTULO 1</b> .....	18
Proposta de inclusão da disciplina “Atendimento a ocorrências envolvendo violência de gênero” nos cursos de formação da Polícia Militar de Alagoas <i>Joyce de Oliveira Bezerra</i>	
<b>CAPÍTULO 2</b> .....	43
Direitos Humanos e Filosofia: uma visão humanística e equitativa da escolarização em classes hospitalares <i>Renata Souza Lima</i> <i>Lana Lisiêr de Lima Palmeira</i> <i>Edna Cristina do Prado</i>	
<b>CAPÍTULO 3</b> .....	67
As cotas sociorraciais como promoção do Direito Constitucional à educação superior no Brasil: uma reflexão acerca da teoria de justiça de John Rawls <i>Kaline Pacífico de Araújo Santos</i>	
<b>CAPÍTULO 4</b> .....	90
Educação em Direitos Humanos: possibilidades para efetivar a educação antirracista <i>Sheyla Maria Rodrigues da Silva</i> <i>Lana Lisiêr de Lima Palmeira</i> <i>Edna Cristina do Prado</i>	
<b>CAPÍTULO 5</b> .....	114
Direitos Humanos: a educação como direito fundamental ao cidadão <i>Eduardo Leite Oliveira dos Santos</i>	



<b>CAPÍTULO 6</b> .....	133
A educação à luz dos Direitos Humanos <i>Mayara Ferreira Alves</i>	
<b>CAPÍTULO 7</b> .....	152
O acesso à educação como direito durante a pandemia de Covid-19: historicidade e contemporaneidade em debate <i>Felipe Rodrigues Andrade</i>	
<b>CAPÍTULO 8</b> .....	179
Direitos Humanos: uma reflexão sobre a regulamentação do professor de educação física <i>Rayza Krys Rodrigues de Souza Barbosa</i>	
<b>CAPÍTULO 9</b> .....	189
O direito de cidadania e a superação da precarização social e civil <i>Andréa Sales</i>	
<b>CAPÍTULO 10</b> .....	207
Educação indígena e Direitos Humanos: da Constituição Federal brasileira à realidade no chão das escolas indígenas de Alagoas <i>Simone Maria dos Santos Vanderley</i>	
<b>CAPÍTULO 11</b> .....	225
O panorama dos Direitos Sociais em Alagoas pela vertente da efetivação dos Direitos Humanos: possibilidades e desafios <i>Jefferson Murilo Palmeira Chaves</i>	

## DIVERGENTES: QUE TEMPOS SÃO ESSES?

Prof. Dr. Clodoaldo Meneguello Cardoso

Quando criança, eu morava numa cidade tão pequena que cabia no meu coração. Ouvia em casa, na escola e na igreja: *Ame o próximo como a ti mesmo e respeite seu semelhante*. E quem estava próximo a mim eram meus irmãos e meus amigos, realmente muito semelhantes a mim: todos brancos, católicos e que amavam nossa senhora de Fátima, lá de Portugal, o país que descobriu o Brasil. Parecia serem tempos convergentes.

Perguntou um dia o poeta: mudou o natal ou mudei eu? Mudei eu e o mundo.

Hoje, a comunicação midiática escancara tempos divergentes de muito sofrimento com guerras, multidões de refugiados, massacres em escolas e igrejas, populações inteiras famintas, devastação das florestas, crise climática... No Brasil, a situação agrava-se ainda mais pela gritante desigualdade social, que flagela os empobrecidos, com as condições precárias de moradia, a péssima alimentação, a falta de acesso aos serviços de saúde, além da violência contra a mulher, o negro e a população LGBTQIA+... São violências e verdadeiras violações dos direitos humanos.

Há um pouco mais de 300 anos, a humanidade desencadeou um processo de humanização da própria humanidade a partir dos valores de liberdade, igualdade e solidariedade. Tal processo diverso e divergente no tempo político e no espaço cultural. Houve tempos de retrocessos após tempos de conquistas. Ali, a democracia social avançou; acolá, reinventou-se a barbárie com guerras; aqui, duvida-se da ciência com valores pré-modernos, mas também há muitas lutas pela felicidade coletiva.

Neste caldo histórico tão divergente, são sempre bem-vindas coletâneas de textos sobre educação em direitos humanos, buscando atender objetivos diversos, pois essa é a realidade da luta pelos direitos humanos.

Sempre haverá espaço e necessidade para estudos conceituais básicos sobre a própria ideia de direitos humanos, de cidadania e de educação como direito, que possibilita a construção de novos direitos.

Outra temática importante, como ponto de partida, é a memória e a verdade dos momentos de sofrimento agudo nas lutas de resistência contra ditaduras, que ultrajou a liberdade e a dignidade humana com perseguições, torturas e desaparecimentos. Embora a grande parte dessa verdade esteja apenas a um clique, no *google*, vivemos no Brasil um verdadeiro historicídio na própria educação. Temas como esses se tornam exigência de um constante recomeço para poder dialogar com quem está iniciando o caminho de luta para efetivação dos direitos historicamente conquistados.

Também, estudos com foco nos direitos humanos sociais – além de indispensáveis como fundamento para análise das graves violações dos direitos humanos em países com profundas desigualdades como o Brasil – mantêm o alerta contra a visão parcial de direitos humanos da ideologia liberal, centrada nos direitos individuais civis e políticos. Essas visões divergentes no interior dos próprios direitos humanos são importantes para podermos ressignificar constantemente os fundamentos da democracia: *liberdade* como poder de escolha pessoal ou como emancipação humana individual e coletiva; *igualdade* constitucional perante a lei ou igualdade de acesso aos bens sociais, econômicos e culturais; *solidariedade* como auxílio emergencial ou como ação coletiva para mudanças de estruturas sociais opressoras. A Conferência de Viena legou-nos a mensagem da interdependência e da indissociabilidades da pluralidade dos direitos humanos; contudo, o ponto de partida continua ser uma opção ideológica... ou não? Vamos às pesquisas!

Os direitos humanos não são sagrados e não estão escritos nas estrelas; são humanos. Foram historicamente construídos no bojo da modernidade ocidental europeia, cujo projeto colonialista de poder universal tinha como padrão único: o europeu, homem, branco, cristão, iluminista e extrativista – senhor da natureza e superior aos outros povos e culturas. Por tudo isso, os direitos humanos estão em processo de constante ressignificação, atualização e ampliação para responder às novas exigências e consciências históricas.

Assim, desde as últimas décadas do século XX, diversas temáticas de direitos humanos ganharam centralidades na educação em direitos humanos no Brasil: liberdade de orientação da sexualidade, igualdade de

gênero, combate aberto contra o machismo e o racismo estruturais, e a defesa da natureza, dos indígenas e de outros povos originários.

No século XXI, humanidade já vivencia claramente os limites do paradigma civilizatório moderno, manifestados na escassez da água potável, na poluição do ar, rios e mares, no extermínio de animais e florestas, na degradação do solo e agora na crise climática. Neste contexto, os estudos de fundamentos e de defesa dos direitos humanos ultrapassam os “humanos” para inserir o direito à vida planetária, da qual somos ínfima parte. E cultiva-se não apenas a solidariedade com a humanidade presente, mas com as futuras gerações.

Isso será possível em outra sociedade – com democracia e economia realmente inclusivas – que supere a visão antropocêntrica e colonialista e que coloque em diálogo a ciência ocidental com outros saberes. Essa travessia é extremamente difícil, pois desestabiliza poderes, interesses econômicos e valores tradicionais, que – como vemos – reagem com autoritarismo, violência, discursos pré-modernos, *fake news*...

São tempos visivelmente divergentes! Entretanto, longe de serem apocalípticos, os estudos e a educação em direitos humanos – no interior do direito ao bem viver planetário – exercitam o *esperançar* de Paulo Freire, com a visão histórico-estrutural. Apesar ainda da barbárie, há avanços históricos. Nos últimos trezentos anos, os direitos humanos foram colocados na agenda da humanidade e as populações e grupos excluídos organizados têm hoje mais consciência de seus direitos e força de luta, mesmo em tempos divergentes.

Lá, na minha cidadezinha da infância, eu era feliz e não sabia que o mundo não era feito somente de harmonia e convergência.

*Prof. Dr. Clodoaldo Meneguello Cardoso  
Bauru, 6 de setembro de 2022.*

## APRESENTAÇÃO

Apresentação tem sua origem etimológica no latim “*praesentare*” e sua tradução para o português traz a ideia de “mostrar para aprovação, exibir...” É justamente seguindo o rastro de tal ideia representativa da expressão, que trazemos a público a obra nominada **Educação em Direitos Humanos em Tempos DiverGENTES**, coletânea fruto da produção de mestrando/as e doutorando/as que cursaram a disciplina Educação em Direitos Humanos do PPGE/UFAL, no período 2021.2, disciplina cuja oferta fora realizada pela primeira vez nos registros deste programa, inaugurando, conseqüentemente, um marco dessa linha tão importante e necessária em qualquer formação preocupada com valores educativos norteados pela defesa de minorias e hipossuficientes, refletindo também uma tentativa de buscar a humanização daqueles e daquelas que estão sendo aqui “formados”, a fim de que possam não só adotar como também ser pessoas propulsoras de uma cultura educacional humana, tendo a PAZ SOCIAL como eixo norteador.

Vale ressaltar, dentro dessa contextualização, que o PPGE no presente ano de 2022 celebrou 21 anos de trabalhos em prol da educação e cultura, não apenas dos profissionais de Alagoas, como de todas as regiões circunvizinhas que aqui chegam na busca de uma educação pública, gratuita, democrática e qualificada.

Pensar a presente coletânea, com os textos que a compõem e que possuem como linha de condução os Direitos Humanos, é, no mínimo, desafiador ante o cenário sócio-político vivenciado no país nos últimos anos, eis que se sabe que todos os postulados que se ligam à solidificação de uma escola emancipatória e humanista estão sendo diuturnamente apagados, na tentativa de se ter em seu lugar um modelo que privilegia a tão propagada meritocracia, no qual a exclusão, o desrespeito às diferenças e o esvaziamento do pensamento em torno da alteridade são características, infelizmente, bem acentuadas e crescentes.

Não é à toa que, ao se decidir publicar esta obra, entendeu-se oportuno nominá-la com o título ora trazido, já que, em tempos nos quais a humanidade diverge até mesmo na forma de se pensar o humano que habita dentro de si, não haveria trocadilho mais adequado para seu título central.

Ressalta-se, ainda, que os trabalhos aqui apresentados foram produzidos, como já dito nas linhas inaugurais, em 2021, período marcado pela pandemia de COVID-19, com um saldo trágico de mortes no panorama brasileiro e mundial, em que as aulas das disciplinas se davam de forma remota, haja vista a necessidade do distanciamento social, o que fez com que pudéssemos repensar as maneiras não só de sociabilidade, como de urgência da condição que cercava a humanidade naquele período.

Aflicção, medo, revolta, dor, luto... Sentimentos variados faziam parte dos corações de cada autor(a) dessa obra. Porém, o que preponderou com mais força foi a coragem de tentar enfrentar as adversidades e lutar por uma educação mais inclusiva, em todos os aspectos, por um mundo mais humano e, conseqüentemente, por um Brasil mais democrático.

A cada instante ficava acentuado com maior nitidez que se precisava redemocratizar esse país tão rico e de tantos valores, livrando-o da opressão, da insegurança e da incerteza de até quando seríamos considerados humanos...

Assim, é nesse cenário complexo, que as pesquisas presentes nesta obra foram construídas, ora levantando reflexões, ora apontando possibilidades de vencer tantos desafios, principalmente na delicadíssima seara dos Direitos Humanos, repercutindo, sobretudo, na organização de um Sistema de Educação que aja em prol da edificação de uma escola para tod@s, que se preocupe em desarmar a população não apenas dos instrumentos bélicos tão exaltados nos últimos tempos, desarmando-a também da animosidade odiosa, que tem segregado cada vez mais as pessoas.

No panorama delineado, a obra constitui-se de 11 artigos inéditos, tendo início com o texto oriundo da doutoranda Joyce de Oliveira Bezerra que aborda uma **“Proposta de inclusão da disciplina Atendimento a ocorrências envolvendo violência de gênero nos cursos de formação da Polícia Militar de Alagoas”**.

Na seqüência, tem-se o trabalho intitulado **“Direitos Humanos e Filosofia: uma visão humanística e equitativa da escolarização em classes hospitalares”**, desenvolvido pela professora mestra Renata Souza

Lima, em conjunto com as organizadoras desta obra que foram, respectivamente, orientadora e coorientadora da pesquisa.

No eixo das relações étnico-raciais, há o artigo de autoria da professora mestra Kaline Pacífico de Araújo Santos, abordando **“As cotas sociorraciais como promoção do direito constitucional à educação superior no Brasil: uma reflexão acerca da teoria de justiça de John Rawls”** e o trabalho nominado **“Educação em Direitos humanos: possibilidades para efetivar a educação antirracista”**, escrito pela professora e mestranda Sheyla Maria Rodrigues da Silva, em coautoria com as organizadoras desta obra, Lana Lisiêr de Lima Palmeira e Edna Cristina do Prado.

Em uma visão mais detalhada do chão da sala de aula imbricada ao aspecto dos temas perpassados pela Educação em Direitos Humanos, inserem-se os trabalhos do professor mestrando Eduardo Leite Oliveira dos Santos e da professora mestranda Mayara Ferreira Alves, intitulados, respectivamente, **“Direitos Humanos: a educação como direito fundamental ao cidadão”** e **“A Educação à luz dos Direitos Humanos”**.

Mas, o leque de abordagem não se esgota por aqui. Houve incursão de teorizações no campo educacional na esfera de um dos maiores caos humanitários já vividos, expressado no artigo **“O acesso à Educação como direito durante a pandemia de Covid-19: historicidade e contemporaneidade em debate”**, de autoria do professor mestrando Felipe Rodrigues Andrade, assim como se trabalhou um subcampo de regulação profissional no texto emanado da professora mestranda Rayza Krys Rodrigues de Souza Barbosa, com título **“Direitos Humanos: uma reflexão sobre a regulamentação do professor de educação Física”**, chegando-se, até mesmo, a uma abordagem mais dominante de vertentes marxistas, impressas pela professora e mestranda Andréa Sales, cujo texto contempla **“O direito de cidadania e a superação da precarização social e civil”**.

Dando mais amplitude à diversidade das pautas traçadas nesta obra, tem-se uma produção envolta aos aspectos dos povos originários, com o artigo da mestranda Simone Maria dos Santos Vanderlei, intitulado **“Educação Indígena e Direitos Humanos: da Constituição Federal brasileira à realidade no chão das escolas indígenas de Alagoas”**.

Por fim, em uma visão mais conjuntural da situação da educação pública alagoana, adotando, como um dos parâmetros, a gestão organizacional da Secretaria Estadual de Educação conjugada às raízes culturais que perpassam Alagoas e o Brasil, tem-se o texto do professor mestre Jefferson Murilo Palmeira Chaves, nominado **“O panorama dos direitos sociais em Alagoas pela vertente da efetivação dos Direitos Humanos: possibilidades e desafios”**.

Assim, após essa breve apresentação dos textos e correlato(a)s autore(a)s, traz-se, também, a renovação da esperança de que se está prestes a vivenciar novamente momentos de respeito às diferenças, as quais tomam assento em qualquer território alicerçado pelo coração de todos/todas/todes que não se calam, não se rendem, não se vendem, nem se deixam paralisar ante a muitos descaminhos impostos à sociedade de forma geral.

Deseja-se, dessa forma, que por meio da presente obra, consiga-se ter não somente a leitura, mas, principalmente a escuta silenciosa de cada pessoa consigo mesma, fazendo valer a máxima do que poetiza Rubem Alves em seus versos “A escutatória”, ao declinar que:

Sempre vejo anunciados cursos de oratória. Nunca vi anunciado curso de escutatória. Todo mundo quer aprender a falar. Ninguém quer aprender a ouvir. Pensei em oferecer um curso de escutatória. Mas acho que ninguém vai se matricular. Escutar é complicado e sutil...

Parafraseio o Alberto Caieiro: “Não é bastante ter ouvidos para ouvir o que é dito; é preciso também que haja silêncio dentro da alma”. Daí a dificuldade: a gente não aguenta ouvir o que o outro diz sem logo dar um palpite melhor, sem misturar o que ele diz com aquilo que a gente tem a dizer...

Nossa incapacidade de ouvir é a manifestação mais constante e sutil de nossa arrogância e vaidade: no fundo, somos os mais bonitos...

Tenho um velho amigo, Jovelino, que se mudou para os Estados Unidos estimulado pela revolução de 64. Contou-me de sua experiência com os índios. Reunidos os participantes, ninguém fala. Há um longo, longo silêncio. (Os pianistas, antes de iniciar o concerto, diante do piano, ficam assentados em silêncio, abrindo vazios de silêncio, expulsando todas as ideias estranhas). Todos em silêncio, à espera do pensamento essencial.

Não basta o silêncio de fora. É preciso silêncio dentro. Ausência de pensamentos. E aí, quando se faz o silêncio dentro, a gente co-



meça a ouvir coisas que não ouvia. Eu comecei a ouvir. Fernando Pessoa conhecia a experiência, e se referia a algo que se ouve nos interstícios das palavras, no lugar onde não há palavras. A música acontece no silêncio. A alma é uma catedral submersa. No fundo do mar – quem faz mergulho sabe – a boca fica fechada. Somos todos olhos e ouvidos. Aí, livres dos ruídos do falatório e dos saberes da filosofia, ouvimos a melodia que não havia, que de tão linda nos faz chorar.

Para mim, Deus é isto: a beleza que se ouve no silêncio. Daí a importância de saber ouvir os outros: a beleza mora lá também. Comunhão é quando a beleza do outro e a beleza da gente se juntam num contraponto. Ouçamos os clamores dos famintos e dos despossuídos de humanidade que teimamos a não ver nem ouvir. É tempo de renovar, se mais não fosse, a nós mesmos e assim nos tornarmos seres humanos melhores, para o bem de cada um de nós.

É chegado o momento, não temos mais o que esperar. Ouçamos o humano que habita em cada um de nós e clama pela nossa humanidade, pela nossa solidariedade, que teima em nos falar e nos fazer ver o outro que dá sentido e é a razão do nosso existir, sem o qual não somos e jamais seremos humanos na expressão da palavra. (ALVES, 1999, p.214).

Que o momento de valorar e ressignificar os ideais humanos seja o AGORA e o PARA SEMPRE!

Novembro de 2022.  
**AS ORGANIZADORAS.**

## CAPÍTULO 1

### Proposta de inclusão da disciplina “Atendimento a ocorrências envolvendo violência de gênero” nos cursos de formação da Polícia Militar de Alagoas

Joyce de Oliveira Bezerra<sup>1</sup>

O presente trabalho tem por objetivo propor o incremento da disciplina “Atendimento a ocorrências envolvendo violência de gênero” nas malhas curriculares do Curso de Formação de Oficiais e do Curso de formação de Praças da Polícia Militar de Alagoas, sendo a presente pesquisa bibliográfica e documental quanto aos meios de investigação. Quanto à abordagem do problema, constituiu-se em pesquisa quali-quantitativa, mediante aplicação de formulários com perguntas relacionadas ao preparo recebido na formação para o atendimento específico de ocorrências envolvendo violência de gênero, tendo como amostra 87 policiais militares pertencentes ao 1º BPM (Batalhão de Polícia Militar), 4º BPM e 5º CIA (Companhia Independente) e alunos do CAO (Curso de aperfeiçoamento de Oficiais), bem como análise estatística quanto ao número de ocorrências atendidas pela Polícia Militar envolvendo violência de gênero na capital alagoana e os números de feminicídios registrados no Brasil e em Alagoas nos últimos anos. Evidenciou-se a necessidade de inclusão de disciplina capaz de melhor preparar o policial militar para um atendimento mais qualificado e humano de nas demandas relacionadas à violência de gênero, como um dos eixos fundamentais da Educação em Direitos Humanos.

## INTRODUÇÃO

O Brasil figura no cenário internacional como um dos países onde mais se comete crimes relacionados à violência contra a mulher. A Lei nº 11.340, de 2006, conhecida como Lei Maria da Penha, surge com

---

<sup>1</sup> Oficial de carreira da Polícia Militar de Alagoas, Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Alagoas (PPGE/UFAL). Joyce\_ob@yahoo.com.br

significativa importância, uma vez que é fruto de recomendação da Comissão Interamericana de Direitos Humanos em apreciação ao caso envolvendo a senhora Maria da Penha, vítima de sucessivas tentativas de homicídio por parte de seu ex-companheiro e em evidente omissão do Estado brasileiro em punir o agressor.

A Lei Maria da Penha conceitua em seu artigo 5º violência doméstica e familiar como “qualquer ação ou omissão baseada no gênero que lhe cause morte, lesão, sofrimento físico, sexual e psicológico e dano moral ou patrimonial”. As violências elencadas acima são mais bem especificadas no artigo 6º da comentada lei, que exige do Poder Público e da família providências capazes de coibir qualquer tipo de violência baseada no gênero.

Antes da concretização do feminicídio, atitude extrema do agressor, a mulher sofre outras espécies de violências tipificadas na Lei 11.340 de 2006, de ordem psicológica, sexual, econômica, dentre outras. No ciclo das violências descritas, a Polícia Militar é constantemente acionada com o fito de conduzir o agressor à Delegacia de Polícia Civil e para o encaminhamento da vítima a exames e serviços especializados. Nessa etapa, a humanização do atendimento e o conhecimento da rede de serviços de proteção são fundamentais para que essa mulher vitimizada rompa com o ciclo estabelecido e se sinta protegida.

Surge, então, a par dos argumentos levantados, a problemática a ser estudada neste trabalho:—os alunos egressos iniciam a carreira policial carecendo de conhecimentos teórico-práticos para execução do atendimento a ocorrências envolvendo violência de gênero.

Para comprovar a existência da problemática acima, foi realizada uma análise dos projetos pedagógicos do Curso de Formação de Oficiais, bem como do Curso de Formação de Praças da Polícia Militar de Alagoas, constatando a ausência de disciplina específica para o atendimento a ocorrências envolvendo violência de gênero, sendo imprescindível a proposição de disciplina voltada a tal mister aos policiais militares recém-chegados na Corporação, dado o grande volume de ocorrências dessa natureza atendidas diariamente pelas guarnições.

A hipótese básica que permeia essa pesquisa se assenta na ideia de que há uma crescente demanda voltada ao policiamento ostensivo quanto ao atendimento de ocorrências envolvendo violência de gênero,

conforme será apresentado estatisticamente em momento oportuno. Com o advento da Lei Maria da Penha, espécies de violências foram especificadas e papéis a serem desenvolvidos pelo Poder Público também.

Mas para que essas providências legais sejam desempenhadas com qualidade e sem causar mais sequelas à vítima, mostra-se necessária a inclusão de disciplina nas malhas curriculares dos cursos de formação da Polícia Militar, capaz de preparar tecnicamente o policial quando se deparar com esse tipo específico de demanda.

Portanto, o presente artigo tem como objetivos: abordar aspectos do ciclo da violência de gênero e o papel a ser desempenhado pelo policial militar no que diz respeito à Lei Maria da Penha; analisar os projetos pedagógicos do Curso de Formação de Oficiais e Curso de Formação de Praças quanto às disciplinas ofertadas durante o processo formativo; trazer números relativos às ocorrências atendidas pela Polícia Militar nos últimos anos, no que diz respeito à violência de gênero, bem como estatísticas produzidas pelo Núcleo de Estatísticas e Análises Criminais da Secretaria de Segurança Pública quanto aos crimes de feminicídio em Alagoas, para demonstrar a necessidade de formar policiais aptos a lidar com essas demandas; apresentar dados coletados em formulário aplicado junto a policiais militares acerca da necessidade de conhecimentos relacionados ao atendimento de ocorrências enquadradas como violência de gênero nos cursos de formação da Polícia Militar de Alagoas.

## **ASPECTOS CONCEITUAIS E LEGISLATIVOS QUANTO À VIOLÊNCIA DE GÊNERO**

Serão apresentados nesta seção marcos teóricos relacionados à concepção de gênero, bem como legislações que contemplam esforços no sentido de promover igualdade material entre homens e mulheres no cenário internacional e local e criminalização de condutas, citando como exemplos as Recomendações da Comissão Interamericana no caso Maria da Penha, a Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Mulheres e a Lei Maria da Penha.

## Concepções sobre Gênero

O termo gênero denotaria elementos diferenciais entre homens e mulheres. A violência primordial aqui estudada se refere àquela perpetrada contra a mulher e enquadrada legalmente na Lei Maria da Penha e que obedece a um rito procedimental a ser seguido por diversos atores estatais, incluindo a Polícia Militar, tanto na primeira intervenção, quanto na proteção de mulheres com medidas protetivas concedidas judicialmente.

A escolha do termo gênero encontra fundamentos nas palavras de Scott (1995, p.75):

O termo “gênero”, além de um substituto para o termo mulheres e necessariamente informação sobre os homens, que um implica o estudo do outro. Essa utilização enfatiza o fato de que o mundo das mulheres faz parte do mundo dos homens, que ele é criado nesse e por esse mundo masculino.

Desta forma, pretende-se romper com a ideia patriarcal destacada por Scott (1995) apresentado sob um modelo de sociedade com papéis definidos desde o nascimento como sendo próprios de homens ou de mulheres, pautado simplesmente numa diferenciação sexista. O mesmo entendimento é compartilhado por Scavone (2008), ao destacar, a partir dos anos 1960, a quebra do binarismo “homem/mulher” nas pesquisas sociológicas, considerando-se que as relações sociais são transversais.

O subsídio para o desenvolvimento de pesquisas que adequadamente passaram a utilizar o termo “gênero”, segundo Scavone (2008, p. 178), sustentam-se nas práticas de violência doméstica, sexual, familiar acontecidas predominantemente em espaços privados e na “pouca presença das mulheres nos espaços públicos de poder institucional”, numa contextualização machista declarada ou disfarçada.

Por isso, a opção da não utilização da palavra “mulher” para designar os atendimentos a serem realizados pelas guarnições da PM quando houver vítima de violência pautada na Lei n. 11.340 de 2006, pois, também seguindo entendimento de Costa (2008), o termo em

comento apresenta um significado mais objetivo e apropriado aos estudos que serão realizados.

## **Arcabouço Legislativo sobre Violência de Gênero e Medidas de Proteção**

A discussão sobre violência de gênero iniciou-se, segundo Sardenberg e Tavares (2016) a partir da década de 1960, adquirindo uma conotação social. No nosso país, esse fenômeno só ocorreu a partir da década de 1970, mediante reivindicações dos movimentos de mulheres e feministas.

Antes de apontar os principais dispositivos que tratam da proteção a ser conferida ao gênero feminino, é preciso definir o que se considera violência de gênero. Sardenberg e Tavares (2016, p.8) entendem que violência de gênero corresponderia a “qualquer tipo de violência (física, sexual ou simbólica) que tenha por base a organização social dos sexos e que seja perpetrada contra indivíduos especificamente em virtude do seu sexo, identidade de gênero ou orientação sexual”. Dentro dessa perspectiva, tem-se que não apenas mulheres são atingidas, como também homens (SARDENBERG;TAVARES, 2016).

Sabe-se, contudo, que as maiores vítimas dessa espécie de violência são as mulheres, conforme as estatísticas produzidas por diferentes fontes. Em razão das disparidades que ainda tornam as relações de gênero desiguais, surgem instrumentos legislativos e recomendações internacionais com o papel de amenizar as disparidades de tratamento entre homens e mulheres.

Iniciamos a análise com a célebre remissão à Declaração Universal de Direitos Humanos de 1948, que em dois artigos, primeiro e sétimo, enfatizam a isonomia entre seres humanos, colocando homens e mulheres em patamar de igualdade em quaisquer situações. Apesar disso, consideramos que talvez o texto pudesse ter sido redigido de forma mais assertivo, utilizando explicitamente os termos homem e mulher, mas que diante do contexto horrendo vivido durante a Segunda Guerra Mundial, proclamar a igualdade entre todos os seres humanos era necessário ao que hoje parece óbvio.

A Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher de 1994, promulgada pelo Brasil pelo Decreto nº 1973, de 1 de agosto de 1996, traz em seu primeiro artigo uma conceituação de violência contra a mulher como sendo “qualquer ato ou conduta baseada no gênero, que cause morte, ou sofrimento físico, sexual ou psicológico a mulher, tanto na esfera pública como na esfera privada”. O gênero, como se percebe, constitui-se fator determinante para a configuração da categoria de violência estudada até aqui. O artigo 2º da referida Convenção define a abrangência da violência contra a mulher como sendo física, sexual e psicológica, ocorrida no seio da família, comunidade, unidade doméstica e inclusive, “perpetrada ou tolerada pelo Estado ou seus agentes, onde quer que ocorra”. Os tipos de violência elencados nesse instrumento legislativo também serão definidos na Lei Maria da Penha, como será visto ainda neste item.

Em seu artigo 5º, a Lei Maria da Penha define a violência doméstica e familiar contra a mulher como “qualquer ação ou omissão baseada no gênero que lhe cause morte, lesão, sofrimento físico, sexual ou psicológico e dano moral ou patrimonial”. A Lei em comento amplia o rol de situações configuradas como violência contra a mulher e faz uma interessante delimitação com as expressões “doméstica e familiar”. Além disso, amplia o catálogo de violências incluindo o dano moral ou patrimonial, elementos não mencionados na Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher.

O Capítulo I que trata das Medidas de Prevenção, no artigo 8º, inciso I, prima pela integração operacional entre Poder Judiciário, Ministério Público e áreas da segurança pública. Nota-se que a Lei Maria da Penha expressa uma clara preocupação com a prevenção, relegando ações combativas ao segundo plano.

Nem sempre foi assim, pois conforme Bonetti, Pinheiro e Ferreira (2016, p.148) na década de 1980 até meados de 2000, as políticas de enfrentamento a violência contra a mulher eram mais focadas no combate, com investimentos em delegacias especializadas e casas-abrigo. Só a partir de 2004 as noções de prevenção e assistência às mulheres começaram a fazer parte de planos de ações. Portanto, a Lei 11.340 seguiu tendência já verificada no Brasil a época de sua aprovação, focada em ações preventivas.

O Capítulo III da citada lei trata do atendimento pela autoridade policial. A maioria dos dispositivos desse capítulo direciona-se às providências a serem tomadas pelo delegado, sendo utilizado o termo “autoridade policial”. O dispositivo mais aproximado com as medidas adotadas pela Polícia Militar seria o artigo 10, que fala da iminência ou da prática de violência doméstica ou familiar contra a mulher, determinando que “a autoridade policial que tomar conhecimento da ocorrência, adotará, de imediato, as providências legais cabíveis”.

Portanto, claro está que a Lei Maria da Penha não detalhou o papel da Polícia Militar quando da ocorrência de violência contra a mulher, atendo-se mais os papéis a serem executados pelo Poder Judiciário, Ministério Público e Polícia Civil, carecendo de complementação da atuação da PM, que geralmente é a porta de entrada e auxílio para os primeiros encaminhamentos.

A mudança legislativa ocorrida este ano, no artigo 12-C, no inciso III, permite ao policial, a imposição de medida protetiva de urgência de retirada do agressor do “lar, domicílio ou local de convivência com a ofendida” a mulher “em situação de violência doméstica e familiar, ou de seus dependentes”, quando no município “não for sede de comarca e não houver delegado disponível no momento da denúncia”. A lei não deixa claro se o termo policial se refere ao policial civil apenas ou também se estenderia ao policial militar.

Vale ressaltar que Alagoas possui o projeto Patrulha Maria da Penha, uma parceria do Governo do Estado de Alagoas, por meio das Secretarias Estaduais da Mulher e dos Direitos Humanos e da Segurança Pública (SSP), Tribunal de Justiça, Ministério Público e Defensoria Pública desde abril de 2018, cujo objetivo é fiscalizar o cumprimento das medidas protetivas deferidas pelo Juizado de Violência Doméstica e Familiar Contra a Mulher, mediante rondas e visitas diárias das equipes da Patrulha que busca evitar qualquer descumprimento. A Patrulha atualmente encontra-se com 108 (cento e oito) assistidas com medidas protetivas de urgência encaminhadas pelo Juizado de Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher, sendo composta por 18 (dezoito) Policiais Militares, sendo 01 (uma) oficiala e 17 (dezessete) praças e com 02 (duas) viaturas caracterizadas, conforme Relatório da Patrulha de abril deste ano (PMP, 2019).



A seguir, trataremos dos dados estatísticos relacionados à violência de gênero no Brasil e em Alagoas.

## **DADOS ESTATÍSTICOS ACERCA DA VIOLÊNCIA DE GÊNERO NO BRASIL E EM ALAGOAS**

Serão apresentados nesta seção números relativos aos homicídios de mulheres no Brasil, dando-se um enfoque especial a Alagoas, através de estudos produzidos e divulgados pelo Instituto Sangari e pelo Instituto de Pesquisa Econômica e Aplicada (IPEA). Além disso, serão mostrados dados produzidos pelo Núcleo de Estatísticas e Análises Criminais da Secretaria de Segurança Pública quanto aos feminicídios em Alagoas entre 2015 e 2018 e o número de ocorrências atendidas pela Polícia Militar do Estado entre 2016 e 2018.

### **Dados Estatísticos Envolvendo Homicídio de Mulheres no Brasil**

Waiselfisz (2012, p.3) esclarece que a produção de dados sobre homicídios no Brasil toma por base o Sistema de Informações de Mortalidade (SIM) da Secretaria de Vigilância em Saúde do Ministério da Saúde, visto que “nenhum sepultamento pode ser feito sem a certidão de registro de óbito correspondente”.

Tem-se que, no período de 1980 a 2010, aproximadamente 91 mil mulheres foram assassinadas no país, sendo 43,5 mil entre 2000 e 2010. Outra observação interessante foi um leve decréscimo das taxas em 2007, primeiro ano de vigência da Lei Maria da Penha, voltando a subir no ano seguinte (WAISELFISZ, 2012, p.5). Quanto ao local do incidente das lesões que levaram à morte da vítima, no período analisado, enquanto entre os homens, 14,7% dos incidentes ocorreram na residência ou habitação, entre as mulheres esse número chega a 40% (WAISELFISZ, 2012, p.7).

Partindo para uma análise em Alagoas, o Mapa da Violência de Homicídio de Mulheres no Brasil de 2012, indica que em 2010, 134 mulheres foram vítimas de homicídios no estado, apresentando naquele ano uma taxa de 8,3 para cada 100 mil mulheres e ocupando o segundo lugar no ranking nacional. Arapiraca figura como um dos municípios

onde mais se matou mulheres naquele ano, registrando 24 homicídios de mulheres, com uma taxa de 21,4 por 100 mil mulheres e ocupando a quarta posição no ranking nacional de municípios. Maceió, capital alagoana, nesse mesmo ano, ocupou a décima quarta posição, com 59 homicídios e uma taxa de 5,9 por 100 mil mulheres (WAISELFISZ, 2012, p.8).

Os Atlas da Violência produzidos pelo Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas (IPEA) trazem números recentes de mulheres assassinadas no Brasil em suas séries produzidas em 2017, 2018 e 2019.

Em 2015, tivemos 4.621 mulheres assassinadas no Brasil, com uma taxa de 4,5 mortes para cada 100 mil (IPEA, 2017, p.36). Em 2016, os números apresentam-se bem semelhantes ao ano anterior, apontando um quantitativo de 4.645 mulheres vítimas de homicídio, a uma taxa de 4,5 mortes para cada 100 mil (IPEA, 2018, p.44). Os dados do ano de 2017 evidenciam aumento no número de mulheres assassinadas, sendo 4.936, o que indica 13 assassinatos por dia. Além disso, 2017 foi o ano onde mais se matou mulheres desde 2007 (IPEA, 2019, p.35). A esse respeito, na década entre 2007 e 2017, houve um crescimento de 30,7% no número de mulheres mortas no Brasil (IPEA, 2019, p.35).

Pelos dados apresentados, pode-se afirmar que os homicídios de mulheres no Brasil caracterizam-se como endêmico, pois o país encabeça lista composta por 84 países do mundo, ocupando a sétima colocação em levantamento realizado em 2010 (WAISELFISZ, 2012, p.11).

Os números mantem-se elevados, denotando a possível ineficácia da rede de serviços preventivos, especialmente no campo da saúde, pois a mulher assassinada por questões de gênero sofre outras espécies de violência anteriormente (física, psicológica, moral) e recorre a serviços como polícia, hospitais e locais de acolhimento. Outra justificativa seria a tolerância em demasido desse tipo de violência em nosso país por parte da população, o que dificulta o combate às práticas dessa natureza.

Infelizmente a Lei Maria da Penha, pelos dados apresentados, não teve o poder de fazer cessar violências que estão inseridas nas práticas culturais de uma sociedade, razão pela qual é importante preparar as gerações, inclusive os policiais militares, para lidar com essa realidade da cultura patriarcal.

A seguir, serão mostrados números relativos a feminicídios (assim devidamente classificados) e ocorrências atendidas pela PM de Alagoas, fruto de levantamentos realizados junto ao Núcleo de Estatísticas e Análises Criminais da Secretaria de Segurança Pública de Alagoas (NEAC).

## **Feminicídios e Atendimentos Relacionados à Lei Maria da Penha em Alagoas**

Alagoas aponta índices que exigem medidas imediatas por parte do Poder Público. Entre 2015 e 2018, ocorreram 99 feminicídios em Alagoas, distribuindo-se ao longo dos anos da seguinte forma: 10 no ano de 2015; 36 no ano de 2016; 33 no ano de 2017 e 20 no ano de 2018. Interessante que o NEAC realiza diferenciação de vítimas de homicídio do sexo feminino entre homicídio doloso, para as mortes não relacionadas a questões de gênero e feminicídio, anteriormente apresentados, o que denota uma apuração mais qualificada e pontual dos dados.

Quanto aos números de ocorrências de Maria da Penha atendidas via Central de Operações do 190 por guarnições da PM, temos apenas em Maceió entre os anos de 2016 e 2019, distribuídas da seguinte forma: em 2016, 703 ocorrências atendidas; em 2017, 6.583 ocorrências; em 2018, foram 8.510 ocorrências, representando o ano com maior número de ocorrências atendidas no período analisado; em 2019 até o mês de maio, foram atendidas 4.508 ocorrências.

Outro dado que precisa ser mencionado é que, segundo o NEAC, ocorrências de Maria da Penha estão em segundo lugar em termos de quantidades de acionamentos, perdendo apenas para ocorrências enquadradas como perturbação do sossego alheio.

Diante das elevadas estatísticas correspondentes aos feminicídios em Alagoas e aos atendimentos realizados pela Polícia Militar ano a ano, necessário se faz preparar adequadamente os profissionais da segurança pública para lidar com a problemática de gênero especificada na Lei Maria da Penha. No intuito de investigar o preparo dos recém-ingressos nas fileiras da PMAL nesse sentido, far-se-á uma análise dos projetos

pedagógicos que norteiam os cursos de formação de praças e do oficialato.

## **ANÁLISE DOS PROJETOS PEDAGÓGICOS DO CURSO DE FORMAÇÃO DE OFICIAIS E DO CURSO DE FORMAÇÃO DE PRAÇAS DA PMAL**

Inicialmente cabe destacar que os Projetos Pedagógicos dos cursos de formação da Polícia Militar de Alagoas, tanto o de oficiais quanto o de praças, são estruturados tendo por base a Matriz Curricular Nacional para Ações Formativas dos Profissionais da Área de Segurança Pública, contemplando diversas áreas e eixos temáticos. Sendo assim, o Projeto Pedagógico do Curso de Formação de Praças apresenta uma malha com 25 componentes curriculares, todos de natureza obrigatória. O Projeto Pedagógico contempla ainda um tópico reservado aos eixos articuladores e áreas temáticas, tal como estabelecido na Matriz Curricular da Senasp (Secretaria Nacional de Segurança Pública). Essa malha curricular contempla uma carga horária de 1.190 horas, “realizada prioritariamente na modalidade presencial e opcionalmente na modalidade de ensino à distância, conforme a necessidade” (PMAL, 2016, p. 27).

Já o Projeto Pedagógico do Curso de Formação de Oficiais, apresenta uma carga horária total de 4.815 horas, distribuídas ao longo de três anos de curso, com as proposições das Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação de nível superior, para atender às definições legais da carga horária mínima que regulamenta os cursos de graduação e as orientações didático-pedagógicas contidas na Matriz Curricular Nacional do Ministério da Justiça, organizando os componentes curriculares por meio de áreas temáticas e eixos articuladores.

No ano de 2016, a Academia de Polícia Militar observou a necessidade de um ajuste na malha curricular do curso, de maneira a atender às necessidades da formação do oficial da Polícia Militar e otimizar o tempo da gestão acadêmica. Desta forma, surgiram ou aglutinaram alguns componentes curriculares. Em razão dessa reestruturação, considerou-se oportuna a revisão e atualização do conteúdo programático de todas as disciplinas do currículo, com a

participação ativa do corpo docente orientado pela Diretoria Técnica de Ensino/APM.

Tais mudanças resultaram na alteração das áreas temáticas, buscando alinhamento com a Matriz Curricular Nacional, de modo a abrigar disciplinas e conteúdos de uma mesma área de conhecimento.

Apesar das modificações realizadas, temos que o Projeto Pedagógico do Curso de Formação de Oficiais, publicado no Boletim Geral Ostensivo da PM n. 129, de 13 de julho de 2018, não apresenta em nenhum dos três anos da malha curricular disciplina sequer específica para o atendimento de grupos vulneráveis (no que poderia ser abordada a situação dos atendimentos à violência de gênero); há uma previsão da disciplina *Direitos Humanos* no segundo ano de curso, com carga horária de 30 horas, bem como a disciplina *Violência, criminalidade e prevenção*, no terceiro ano de curso, na modalidade de ensino à distância.

Quando se trata do Curso de Formação de Praças, a situação assemelha-se: o projeto pedagógico do curso, publicado no Boletim Geral Ostensivo n. 022 de 02 de fevereiro de 2016, também não elenca nenhuma disciplina voltada para o atendimento proposto neste trabalho. A disciplina talvez mais afinada ao tema e prevista seria *Direitos Humanos*, na modalidade de ensino à distância.

Diante das informações apresentadas, verifica-se que tanto na malha curricular do Curso de Formação de Oficiais, bem como na malha do Curso de Formação de Praças, não existe uma disciplina que prepare o policial militar para lidar com este tipo peculiar de ocorrência, apesar da alta incidência de chamadas no Copom (atendimento emergencial do 190).

A necessidade da inclusão de disciplinas que contemplem temas relacionados a gênero nas carreiras policiais e destacada no Relatório n. 54/01, Caso 12.051, Maria da Penha Maia Fernandes, oriundo da Organização dos Estados Americanos, apresentando no item 4, alínea a, a seguinte recomendação ao Brasil: “Medidas de capacitação e sensibilização dos funcionários judiciais e policiais especializados para que compreendam a importância de não tolerar a violência doméstica” (OEA, 2002, p.31). Segundo essa recomendação, disciplinas dessa natureza contribuiriam para uma maior conscientização dos profissionais encarregados do atendimento de situações envolvendo violência

doméstica, fazendo com que a qualidade da prestação do serviço à vítima fosse mais profissional.

Além disso, a própria Lei Maria da Penha em seu artigo 8º destaca a necessidade de as instituições capacitarem de forma permanente policiais civis, militares, guardas municipais e bombeiros “quanto às questões de gênero, raça e etnia”. Vê-se, portanto, pelas estatísticas e argumentos apresentados até então, que a inclusão de disciplina capaz de promover discussões de gênero e preparo para o enfrentamento de violências dessa natureza no seio da Polícia Militar de Alagoas, estaria em consonância com diretrizes propagadas nacional e internacionalmente.

A proposta para a disciplina “Atendimento a ocorrências envolvendo violência de gênero” nos cursos de formação da Polícia Militar de Alagoas há de abordar aspectos legais sobre gênero, sem deixar de contemplar obrigatoriamente a Lei Maria da Penha e as convenções da Organização das Nações Unidas (ONU) e da Organização dos Estados Americanos (OEA) sobre eliminação da discriminação contra a mulher.

Também contemplaria aspectos conceituais de gênero e as desigualdades comprovadas estatisticamente entre homens e mulheres. Importante se faz apontar as estatísticas sobre violência de gênero e feminicídios no Brasil e em Alagoas e os números de atendimentos realizados pela Polícia Militar de Alagoas. Deve ser repassada ao aluno a rede de atendimento à mulher vítima de violência e os encaminhamentos a serem adotados pela guarnição durante este tipo de ocorrência, enfatizando a importância de não julgar a vítima e humanizar o serviço prestado. Defende-se aqui também o estabelecimento de requisito específico para atuar como docente dessa disciplina ser policial feminina.

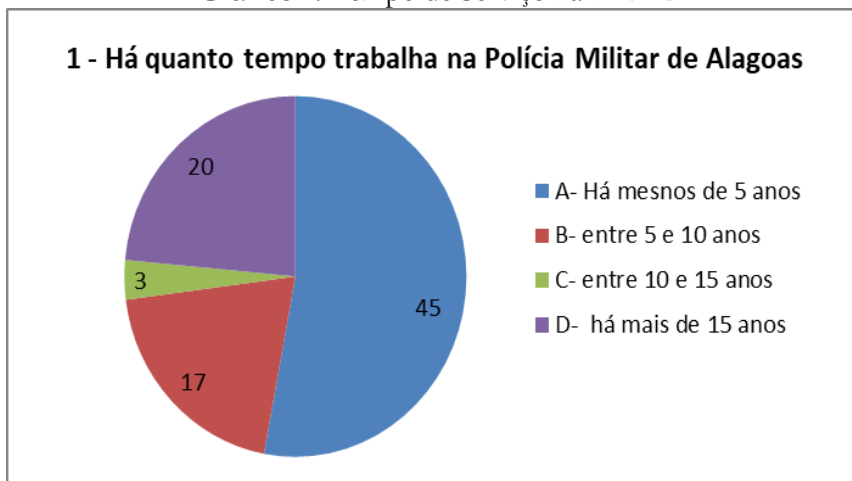
Entendemos que é preciso o olhar sensível e atento das instituições policiais ao tema aqui debatido, pois os números apontam a necessidade urgente de educar em direitos humanos em diversas vertentes e dada sua transversalidade, a temática de gênero estaria inserida no contexto maior de se garantir que a autoridade policial se enxergue como promovedor de direitos fundamentais ao acolher adequadamente uma mulher vítima de violência doméstica e familiar.

Na próxima seção serão apresentados os resultados de pesquisa de campo realizada em algumas unidades da PMAL mediante a aplicação de formulários.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO DOS FORMULÁRIOS

Com o intuito de captar as percepções e necessidades dos policiais que trabalham diretamente com o atendimento a ocorrências tipificadas na Lei Maria da Penha quanto a conhecimentos relacionados aos procedimentos a serem adotados pela Polícia Militar nessas situações, foram aplicados 87 formulários, contendo 9 perguntas objetivas e 1 pergunta de resposta livre, sendo escolhidos para servirem como amostra policiais lotados no 4 ° BPM (Batalhão de Polícia Militar), alunos do CAO (Curso de Aperfeiçoamento de Oficiais), 5° CIA (Companhia Independente) e 1 BPM. Os resultados estão expressos nos gráficos a seguir.

**Gráfico 1:** Tempo de Serviço na PMAL

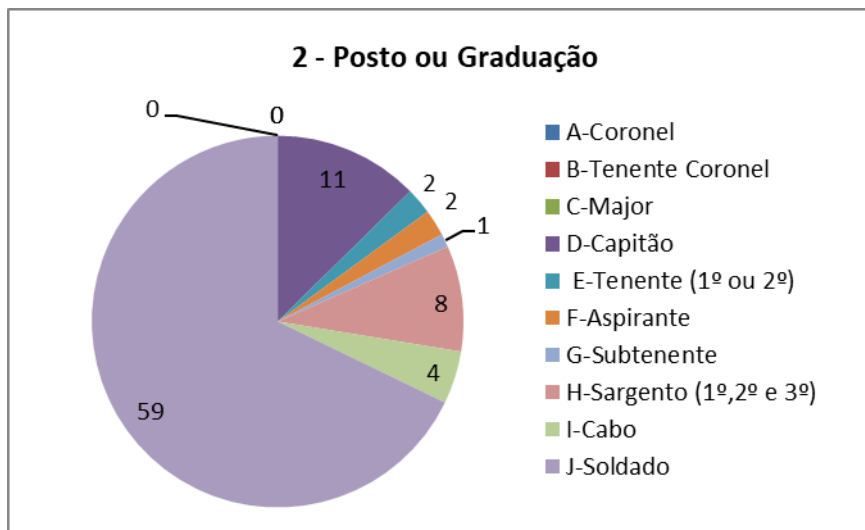


Fonte: A autora (2019)

O primeiro gráfico traz o tempo de serviço dos respondentes dos formulários. Vê-se que a maioria possui menos de cinco anos de efetivos serviços prestados a PM e que a alternativa que obteve menor

público foi entre 10 e 15 anos. Houve um equilíbrio entre os profissionais respondentes que possuíam entre 5 e 10 anos (17) e mais de 15 anos, representando as duas opções cerca de metade da amostra.

**Gráfico 2** Posto ou graduação

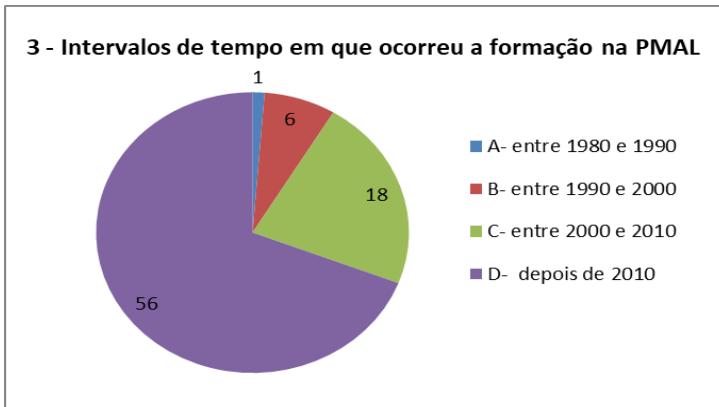


Fonte: A autora (2019)

O segundo gráfico denota o posto ou graduação dos militares da amostra dentro da escala hierárquica da PMAL. Tem-se que mais de metade ocupa a graduação de soldado (59 militares); em segundo, 11 capitães; em terceiro, 8 sargentos e por fim, uma distribuição equilibrada entre tenentes (02), aspirantes (02) e subtenente (1). Comprova-se, portanto, uma distribuição variada da amostra entre oficiais e praças de diferentes postos e graduações.



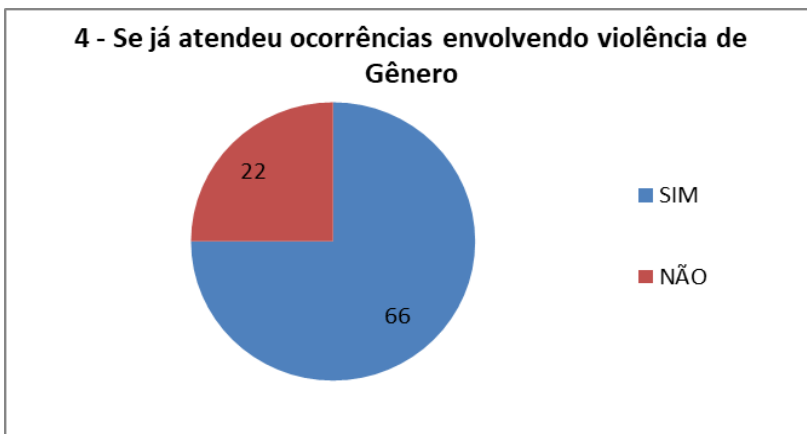
**Gráfico 3: Período da formação inicial PMAL**



Fonte: A autora (2019)

O gráfico 3 expressa os intervalos temporais em que os militares da amostra receberam a formação inicial na PM. Mais de cinquenta por cento da amostra respondeu ter sido formado após 2010, ou seja, já na vigência da Lei Maria da Penha. 18 militares responderam ter sido formados entre 2000 e 2010, podendo ter sido formados sob a vigência da Lei 11.340 ou não. E a minoria da amostra (7 militares) foi formada antes do advento da Lei Maria da Penha, configurando um universo de profissionais mais experientes e antigos na instituição.

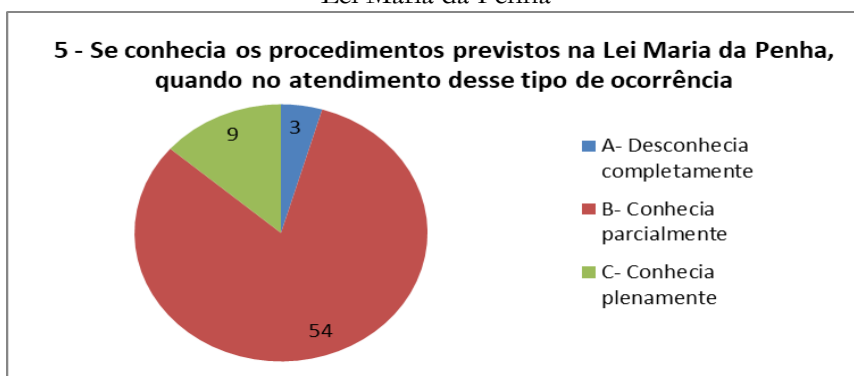
**Gráfico 4: Atendimento a ocorrências envolvendo violência de gênero**



Fonte: A autora (2019)

O gráfico 4 refere-se ao atendimento a ocorrências envolvendo violência de gênero por parte dos respondentes. Tem-se que a maioria do universo da amostra (66 militares), respondeu já ter atendido ocorrência dessa natureza, e apenas 22 nunca atenderam ocorrências do tipo pesquisado. Os números da amostra comprovam o alto número de chamados atendidos através do acionamento emergencial do 190, como já foi comentado anteriormente.

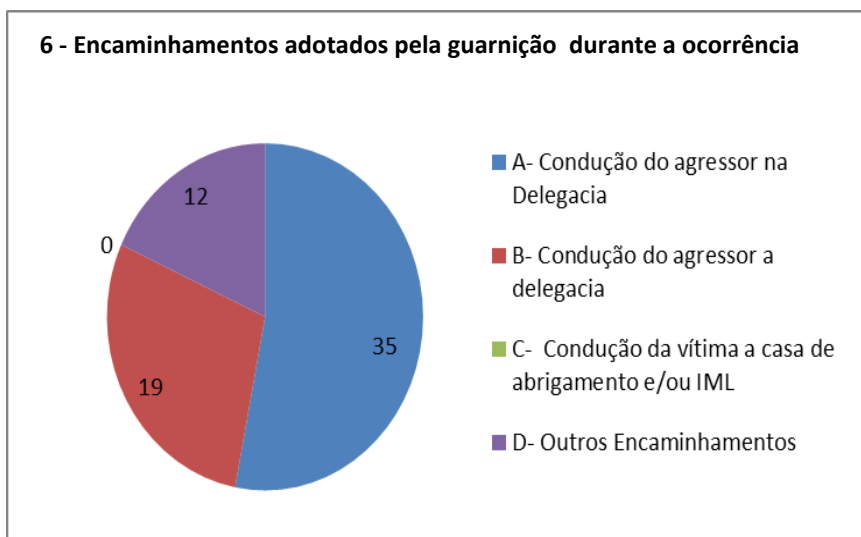
**Gráfico 5:** Conhecimento dos procedimentos previstos na Lei Maria da Penha



Fonte: A autora (2019)

O gráfico 5 expressa o nível de conhecimento da amostra sobre os procedimentos previstos na Lei Maria da Penha, visto que o conhecimento da lei auxilia e embasa os encaminhamentos a serem adotados tanto pela polícia ostensiva quanto pela polícia judiciária. A maior parte dos militares da amostra (54) disse conhecer parcialmente as previsões da lei; 9 responderam conhecer plenamente e apenas 3 desconheciam completamente as previsões legais. Importante ressaltar que apenas responderam esta questão e a do próximo gráfico os militares que responderam positivamente à questão 4, que perguntava se já havia atendido ocorrência de Maria da Penha.

**Gráfico 6:** Encaminhamentos adotados pela guarnição durante ocorrência de Maria da Penha

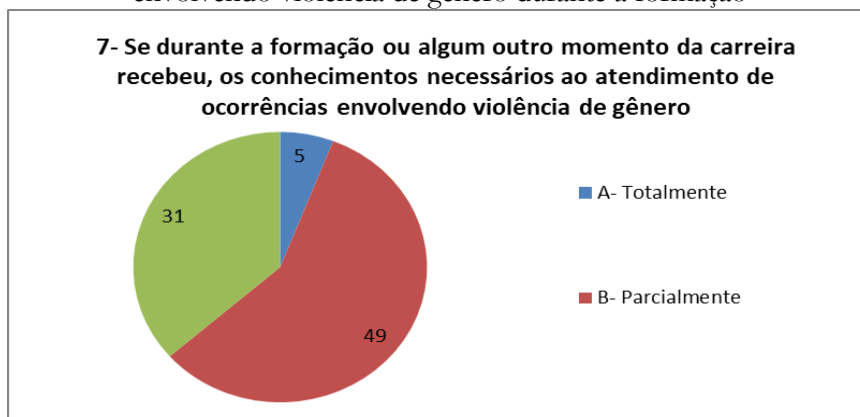


Fonte: A autora (2019).

O gráfico 6 versa sobre os encaminhamentos adotados pela guarnição durante o atendimento de ocorrência de Maria da Penha. O procedimento mais recorrente foi a condução do agressor à delegacia (35 militares); a segunda providência mais adotada foi a condução do agressor à delegacia e da vítima ao IML (Instituto Médico Legal), com 19 respostas; e por fim, outros encaminhamentos foi escolhida por 12 militares. A alternativa de condução da vítima à casa de abrigo e ou IML não foi escolhida por nenhum dos integrantes da amostra.

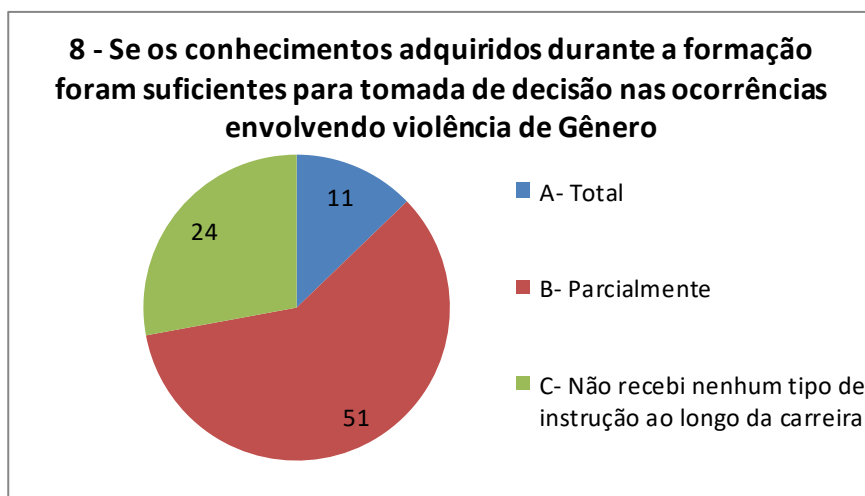
O gráfico 7 pergunta se durante a formação ou em algum outro momento da carreira, o militar recebeu os conhecimentos necessários ao atendimento de ocorrências envolvendo violência de gênero. A maioria da amostra (49 profissionais), respondeu ter recebido parcialmente conhecimentos dessa natureza, o que de certa forma aponta para uma preocupação da instituição analisada com a temática. Uma parcela também significativa (31 militares), respondeu não ter recebido nenhum tipo de instrução ao longo da carreira. Apenas 05 indivíduos da amostra responderam ter recebido conhecimentos em sua totalidade para o atendimento a ocorrências envolvendo violência de gênero.

**Gráfico 7:** Conhecimentos acerca do atendimento a ocorrências envolvendo violência de gênero durante a formação



Fonte: A autora (2019)

**Gráfico 8:** Conhecimentos adquiridos durante a formação para a tomada de decisão na ocorrência



Fonte: A autora (2019)

O gráfico 8 aponta resultados sobre se os conhecimentos adquiridos durante a formação dos militares da amostra foram suficientes para tomada de decisão nas ocorrências envolvendo violência de gênero. A grande maioria (51 policiais) respondeu ter sido parcialmente suficiente, o que deduz ter carecido de mais conhecimentos

acerca da temática para resolução de problemas práticos durante a trajetória profissional. Outros 24 pesquisados responderam não ter recebido nenhum tipo de conhecimento a respeito da temática ao longo da carreira. Por fim, 11 militares responderam ter recebido de forma satisfatória (total) os conhecimentos durante a formação para tomada de decisão durante ocorrências envolvendo o tipo pesquisado.

Pelos resultados apresentados nas respostas, percebe-se que a maioria dos policiais militares da amostra aponta que os conhecimentos adquiridos durante a formação sobre o atendimento a ocorrências envolvendo violência de gênero não foram suficientes para a tomada de decisão sobre como proceder.

**Gráfico 9:** Importância de na formação capacitar o PM para atender ocorrências de violência de gênero



Fonte: A autora (2019)

O gráfico 9 refere-se à opinião dos militares da amostra sobre a importância de preparar os alunos durante a formação policial para o atendimento de ocorrências enquadradas na Lei Maria da Penha. Quase a totalidade da amostra (82 policiais) acha importante o preparo durante a formação para o trato de ocorrências envolvendo violência de gênero. Apenas 03 respondentes julgaram não ser importante.

A última questão do formulário, do tipo resposta livre, perguntava aos militares se achavam importante ter uma formação sobre gênero e por quê. A grande maioria dos respondentes julgou ser importante tal formação, por diversos motivos que serão elencados.

Foram utilizadas palavras como: “interessante” e “importante” para ressaltar a necessidade. Alguns argumentos recorrentes para a defesa positiva da resposta foram: importância do conhecimento como algo sempre válido; crescente demanda de ocorrências do tipo analisado; para que o policial possa agir dentro da legalidade; atualidade da temática; complexidade das ocorrências de Maria da Penha; para que o policial saiba como agir diante das ocorrências, fazendo os encaminhamentos de forma adequada.

Outras respostas não menos significativas foram: a formação como meio de combate ao preconceito relacionado à mulher e ao machismo; violência atípica que requer condução diferenciada; considera que com a formação, a PM estaria acompanhando a evolução da sociedade; a formação específica no assunto evitaria atitudes abusivas por parte dos profissionais da segurança pública; possibilitaria imparcialidade nas ocorrências. Alguns dos militares expressaram que seria importante a formação para poupar eventuais responsabilizações das guarnições por não saber o que fazer. Houve um incremento em algumas respostas sobre a necessidade de elaboração de procedimento operacional padrão para o atendimento das ocorrências e palestras frequentes após a formação.

Uma pequena parcela da amostra não considerou relevante a formação de gênero, defendendo que tal formação impediria a polícia de agir dentro da legalidade e de forma imparcial; outra alegação foi de que a formação deve ser técnica, ideológica não; e o argumento de que na maioria das vezes a vítima não quer prestar queixa contra o agressor.

Pelos resultados coletados nos formulários, chega-se ao entendimento de que os policiais admitem que a formação inicial não tem sido capaz de prepará-los ao trato de ocorrências envolvendo violência de gênero, devendo tal lacuna identificada ser sanada através da inclusão de disciplina específica nas malhas curriculares dos cursos de formação de oficiais e de praças.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tratou-se nesse artigo sobre acepções do termo gênero em relação ao uso da palavra *mulher* quando referenciadas às violências

estudadas, por apresentar um significado mais objetivo e abrangente das relações entre homens e mulheres.

Recorreu-se ao arcabouço legislativo sobre violência de gênero, elencando-se dispositivos que protegem o gênero feminino e trazem conceitos de violência de gênero, como a Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher de 1994 e a Lei Maria da Penha. Ficou claro que esta última não detalhou o papel procedimental da Polícia Militar para o atendimento de casos envolvendo violência de gênero, focando mais nos papéis do Poder Judiciário, Ministério Público e Polícia Civil.

Quanto aos dados estatísticos acerca da violência de gênero no Brasil e em Alagoas, os números relativos aos homicídios de mulheres no Brasil e em Alagoas são endêmicos e nem mesmo a Lei Maria da Penha reduziu o número de mulheres mortas de forma significativa. Reportando-se ao volume de ocorrências de Maria da Penha atendidas pela PMAL entre os anos de 2016 e 2018, estas ocupam a segunda posição em quantidade de acionamentos através do 190, perdendo apenas para ocorrências de perturbação do sossego alheio.

Constatou-se que atualmente inexistente disciplina que qualifique o policial militar para ocorrências envolvendo violência de gênero. As malhas curriculares contemplam disciplinas eminentemente jurídicas, bem como outras voltadas para a administração e para práticas operacionais. As malhas ainda, contemplam tanto na formação do futuro oficial quanto na formação do futuro soldado da PM a disciplina Direitos Humanos, porém não há um sério aprofundamento da temática dentro dela, apesar de as ocorrências envolvendo Maria da Penha serem cada vez mais corriqueiras e ocuparem o topo do *ranking* das mais atendidas pelas guarnições policiais. A presente evidência contraria os números de mulheres agredidas e mortas em Alagoas, exigindo maior esforço do Poder Público na prevenção de atos de violência de gênero.

A vítima precisa ser atendida com respeito e profissionalismo por parte do agente policial e isso só se conquista mediante preparo recebido nas bancas de formação. Os formulários aplicados nas três Unidades operacionais da capital e região metropolitana, bem como no Curso de Aperfeiçoamento de Oficiais, indicaram a necessidade de realmente haver uma mudança na malha curricular, pois os policiais da

amostra pesquisada em sua maioria admitiram que a formação inicial não foi capaz de prepará-los ao trato desse tipo específico de demanda. Diante disso, relembramos importante categoria elaborada por Ricardo Balestreri em sua obra: “Direitos Humanos: Coisa de Polícia”, sobre a premente necessidade de fazer ver ao policial seu papel de “pedagogo da cidadania”.

## REFERÊNCIAS

BALESTRERI, Ricardo. **Direitos Humanos: Coisa de Polícia**. Editora Berthier. Passo Fundo: 2003.

BRASIL. **Lei n.11.340, de 7 de agosto de 2006**. Cria mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher nos termos do art. 226 da Constituição Federal, da Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Mulheres. Acesso em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2006/Lei/L11340.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11340.htm). Acesso em: 16 abr.2019.

BRASIL, Ministério da Justiça. Secretaria Nacional de Segurança Pública. **Matriz Curricular Nacional para Ações Formativas dos Profissionais da Área de Segurança Pública**. Disponível em: [http://www.justica.gov.br/central-de-conteudo/seguranca-publica/livros/matriz-curricular-nacional\\_versao-final\\_2014.pdf](http://www.justica.gov.br/central-de-conteudo/seguranca-publica/livros/matriz-curricular-nacional_versao-final_2014.pdf). Acesso em: 20 jun.2019.

BONETTI, Alline de Lima; PINHEIRO, Luana; FERREIRA, Pedro. A segurança pública no atendimento as mulheres: uma análise a partir do Ligue 180. *In*: SARDENBERG, Cecília M. B. (Org.); TAVARES, Marcia S. (Org.). **Violência de gênero contra mulheres: suas diferentes faces e estratégias de enfrentamento e monitoramento**. Coleção Bahianas, 19. Salvador: EDUFBA, 2016.

COMISSÃO INTERAMERICANA DE DIREITOS HUMANOS. OEA. **Relatório n.54/01**. Caso 12.051. Maria da Penha Maia Fernandes. 4 de Abril de 2001. Disponível em: <https://www.cidh.oas.org/annualrep/2000port/12051.htm>. Acesso em: 20 jun. 2019.



COSTA, Elaine Cristina Pimentel. **Amor Bandido: As teias afetivas que envolvem a mulher no tráfico de drogas.** 2. Ed. Revista e Ampliada. Maceió: Edufal, 2008.

IPEA. Fórum Brasileiro de Segurança Pública. **Atlas da Violência 2017.** Rio de Janeiro, junho de 2017. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/download/2/atlas-2017>. Acesso em: 21 jun.2019.

IPEA. Fórum Brasileiro de Segurança Pública. **Atlas da Violência 2018.** Rio de Janeiro, junho de 2018. Disponível em: [http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/relatorio\\_institucional/180604\\_atlas\\_da\\_violencia\\_2018.pdf](http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/relatorio_institucional/180604_atlas_da_violencia_2018.pdf). Acesso em: 21 jun.2019.

IPEA. Fórum Brasileiro de Segurança Pública. **Atlas da Violência de 2019.** Rio de Janeiro, 2019. Disponível em: [http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/relatorio\\_institucional/190605\\_atlas\\_da\\_violencia\\_2019.pdf](http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/relatorio_institucional/190605_atlas_da_violencia_2019.pdf). Acesso em: 21 jun.2019.

NEAC. Núcleo de Análises Estatísticas Criminais da Secretaria de Segurança Pública de Alagoas. **Dados sobre feminicídios e atendimentos a ocorrências de Maria da Penha pela PMAL entre os anos 2015 e 2019.** Alagoas, 2019.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos.** Disponível em: [https://www.ohchr.org/en/udhr/documents/udhr\\_translations/por.pdf](https://www.ohchr.org/en/udhr/documents/udhr_translations/por.pdf). Acesso em: 13 dez. 2021.

PMAL. Boletim Geral Ostensivo nº 022 de 02 de fevereiro de 2016. **Projeto Pedagógico do Curso de Formação de Praças.** Disponível em: [file:///C:/Users/04596783454/Downloads/PMAL%20-%20BGO%20n022-02Fev16%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/04596783454/Downloads/PMAL%20-%20BGO%20n022-02Fev16%20(1).pdf) Acesso em: 30 jan. 2019.

PMAL. Boletim Geral Ostensivo nº 129 de 13 de julho de 2018. **Projeto Pedagógico do Curso de Formação de Oficiais.** Disponível em: <https://central.pm.al.gov.br/sistemas/public/boletim/index/index/dist/123456789> Acesso em: 30 jan. 2019.

PMP. Patrulha Maria da Penha. **Relatório de Atividades desenvolvidas pela Patrulha Maria da Penha no período de 02 de abril de 2018 a 02 de abril de 2019.** Maceió, 2019.

SARDENBERG, Cecília M.B; TAVARES, Marcia S. (Org.) **Violência de gênero contra mulheres:** suas diferentes faces e estratégias de enfrentamento e monitoramento. Coleção Bahianas, 19. Salvador: EDUFBA, 2016.

SCAVONE, Lucila. Estudos de gênero: uma sociologia feminista? **Estudos Feministas.** Florianópolis, jan-abr, 2008. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/S0104-026X2008000100018/5528>. Acesso em: 12 mar. 2019.

SCOTT, Joan. Gênero: Uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade**, v. 15, n.2, jul-dez, 1995. Traduzido da versão em francês. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/71721/40667>. Acesso em: 12 mar. 2019.

WASELFISZ, Júlio Jacobo. **Mapa da Violência 2012.** Caderno Complementar 1: Homicídio de Mulheres no Brasil. São Paulo: Instituto Sangari, 2012. Disponível em: [https://www.mapadaviolencia.org.br/pdf2012/mapa2012\\_web.pdf](https://www.mapadaviolencia.org.br/pdf2012/mapa2012_web.pdf). Acesso em: 21 jun. 2019.

## CAPÍTULO 2

### Direitos Humanos e Filosofia: uma visão humanística e equitativa da escolarização em classes hospitalares<sup>2</sup>

Renata Souza Lima<sup>3</sup>

Lana Lisiêr de Lima Palmeira<sup>4</sup>

Edna Cristina do Prado<sup>5</sup>

O estudo em tela pretende estabelecer aproximações sobre a teoria do Contrato Social, o Humanismo e a Equidade, considerando os aspectos relevantes para a educação inclusiva e equitativa em classes hospitalares à luz dos Direitos Humanos. Buscou-se ainda, a partir do estudo bibliográfico como procedimento metodológico, compreender as Classes Hospitalares como meio constituinte dos postulados dos Direitos Humanos e Fundamentais em uma perspectiva filosófica e humana. O referencial teórico fundamenta-se em Hobbes (1997); Locke (1973); Rousseau (1754 – 2010); Arendt (2007); Lévinas (2012); Rawls (2000 – 2003). Considera-se ainda que esse estudo reafirmou ainda que a educação é um direito de todos e que o fenômeno educativo deve ser acessível e flexível para todos os sujeitos em um sentido equitativo, considerando os pressupostos da filosofia humanística e dos direitos humanos e fundamentais.

---

<sup>2</sup> Texto baseado na dissertação de mestrado da autora, intitulada “Classes Hospitalares em Maceió: entre a legislação e a invisibilidade educacional de crianças e adolescentes internados para tratamento de saúde”, defendida em setembro de 2021, no Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação, na Universidade Federal de Alagoas.

<sup>3</sup> Mestre em Educação (PPGE/UFAL). E-mail: rsouzalima51@gmail.com

<sup>4</sup> Professora Adjunta e Doutora em Educação.

E-mail: lana.palmeira@arapiraca.ufal.br

<sup>5</sup> Professora Adjunta e Doutora em Educação. E-mail: edna.prado@cedu.ufal.br

## INTRODUÇÃO

O prisma filosófico e político dos Direitos Humanos coloca homens e mulheres como sujeitos iguais. Desta maneira, sendo detentores de direitos assegurados por vias de dignidade – o que fundamenta os direitos humanos, corroborando com a ética –, homens e mulheres são capazes de produzir elementos essenciais à vida humana, como os valores positivados de amor, solidariedade, lealdade, honra, respeito, fidelidade e paz.

Ainda que de maneira sucinta, cabe considerar que os Direitos Humanos e os Direitos Fundamentais estão intimamente correlacionados independente das suas diferentes positivções. Palmeira (2018, p.58) menciona que “[...] o lema da Revolução Francesa, ‘liberdade, igualdade e fraternidade’ traduziu os três princípios basilares dos direitos fundamentais”, são eles: direitos de primeira geração, direitos de segunda geração e direitos de terceira geração.

A primeira geração dos direitos concerne aos direitos civis e políticos; os direitos de segunda geração correspondem aos direitos econômicos, sociais e culturais; a terceira geração dos direitos diz respeito aos direitos universais e difusos. Nesse sentido, a educação, portanto, corresponde aos direitos de segunda geração, que são os que se referem aos direitos sociais, econômicos e culturais – Saúde, Trabalho e Educação.

Ao abordar os aspectos filosóficos de Direitos Humanos para tratar da escolarização por meio de classes hospitalares, convém destacar que trata-se de uma vertente de abertura indispensável para se pensar a equidade de todos, no caso específico, de crianças e adolescentes no exercício do direito à educação, mesmo durante o seu processo de adoecimento/tratamento de saúde.

Nesse sentido, é necessário compreender como, a partir dos aspectos históricos e filosóficos, os direitos humanos foram e são essenciais para uma mudança social, ainda que mínima, na óptica dos direitos fundamentais.

No aspecto educacional, esses direitos estão e devem estar sempre em processo construtivo, uma vez que a educação não é estática. Desta maneira, com a evolução das novas formas de sociabilidade, os

processos educativos e os meios de aprender e ensinar ganham novos sentidos, surgindo a necessidade de elaborar um projeto de educativo que envolva todos os sujeitos (CARVALHO, 2016).

A partir desse ponto de vista e com a finalidade de compreender como os direitos humanos, a equidade e as classes hospitalares estão inteiramente relacionados, é de fundamental importância fazer uma leitura da perspectiva da filosofia humanística, à luz de alguns teóricos da Filosofia que defendem os postulados maiores da ética e do humanismo.

Desta forma, o presente estudo pretende estabelecer aproximações sobre a teoria do Contrato Social, com Thomas Hobbes, John Locke e Jean-Jacques Rousseau; o Humanismo, a partir de Hannah Arendt e Emmanuel Lévinas; e a Equidade, com John Rawls, considerando os aspectos relevantes para a educação inclusiva e equitativa em classes hospitalares à luz dos Direitos Humanos.

## ASPECTOS FILOSÓFICOS DOS DIREITOS HUMANOS

Para que seja possível determinar possíveis relações e/ou aproximações entre a filosofia dos Direitos Humanos e a escolarização por meio de Classes Hospitalares, é necessário salientar que a aprovação da Declaração Universal dos Direitos Humanos enquanto um conjunto de normas que garantem os direitos do homem, compõem um senso de resistência na medida em que consolidam os espaços de luta pela proteção da dignidade da pessoa humana (PIOVESAN, 2018).

Cumprido destacar, inicialmente, que os Direitos Humanos são marcos civilizatórios que tiveram expressão reconhecida como é atualmente após o fim da Segunda Guerra Mundial e com a disseminação das sociedades democráticas de direitos, iniciando um “[...] novo cenário para a democracia ocidental” (DIÓGENES, 2015, p. 31). Apesar disso, ainda foram necessárias duas grandes guerras mundiais e devastadoras para que os direitos humanos pudessem ser assegurados legalmente para as nações (HUNT, 2009).

Diante disto, Bobbio (2011) assinala que o surgimento do Estado representa o início da era moderna e, portanto, a passagem da era primitiva – de bárbaros e selvagens – para a era idade civil – de homens “civilizados”. Nesse cenário, surge também a compreensão de que os

seres humanos são sujeitos de direitos e, portanto, têm direito a terem direitos. Diógenes (2015, p. 32) enfatiza que essa situação surge na perspectiva de que os seres humanos têm a necessidade de terem proteção à “[...] vida, com direito a ser existida com garantias sólidas de perspectivas humanistas [...]”.

Nesse sentido, ao trazer os postulados filosóficos nos quais se baseiam os Direitos Humanos, é possível reconhecer que a escolarização em Classes Hospitalares fazem parte de uma gama de direitos intersetoriais, que vai desde o direito à educação, até o direito à saúde, sendo ambos fundamentados pela Constituição Federal de 1988.

## O Contratualismo

Inicialmente, é essencial conceituar que o contratualismo se trata de uma corrente filosófica e política se refere a um “[...] movimento que distingue o estado natural, originário, em que teriam vivido os homens sem qualquer vínculo de subordinação a autoridade política alguma, do estado social, criado contratualmente [...]” (GUSMÃO, 2018, p. 368). Em outras palavras, de acordo com Abbagnano (2007), o Contratualismo diz respeito a uma doutrina na qual se reconhece a origem/fundamento do Estado e da comunidade civil. Trata-se de um consenso entre seus membros.

Tendo em vista que todo direito necessita de um amparo normativo e que a norma tem seus antecedentes históricos, políticos, sociológicos e filosóficos no chamado Contrato Social, oportuno trazer à cena os três principais pensadores dessa seara: Thomas Hobbes, John Locke e Jean-Jacques Rousseau.

Nessa continuidade, o pensador inglês Thomas Hobbes (1588-1679) considerava o homem, em estado de natureza, um ser egoísta, que vivia com medo e que lutava constantemente por sobrevivência, o que acabou gerando guerras e conflitos. O homem em estado de natureza, portanto, vivera em constante estado preventivo. Daí a afirmação do pensador de que “o homem é o lobo do homem”.

Nessa lógica, Ribeiro (2001, p.55) declina que:

Ele [Hobbes] não afirma que os homens são absolutamente iguais, mas que são [...] iguais o bastante para que nenhum possa triunfar de maneira total sobre o outro. [...] por isso, se não há um Estado controlando e reprimindo, fazer a guerra contra os outros é a atitude mais racional que eu posso adotar.

“[...] Portanto se dois homens desejam a mesma coisa, ao mesmo tempo que é impossível ela ser gozada por ambos, eles tornam-se inimigos. [...] e no caminho para seu fim esforçam-se por se destruir e ou subjugar um ao outro [...]” (HOBBES, 1997, p. 74).

Desta forma, Palmeira (2018, p. 64) enfatiza que o homem hobbesiano tem sua natureza própria, que é uma realidade de “[...] guerra de todos contra todos [...]”. Ribeiro (2001, p.59) reafirma ainda que “[...] o estado de natureza é uma condição de guerra, por que cada um se imagina (com razão ou sem) poderoso, perseguido, traído [...]”.

Hobbes acreditava veementemente na racionalidade do homem. Desta maneira, em dado momento, esses homens perceberam que a utilização da força, a partir do seu direito natural, já não bastava, e se organizaram para criarem juntos o Contrato Social. Nesse sentido – da racionalidade –, o homem transferia seu direito natural para as mãos do Soberano<sup>6</sup>. Cabe considerar que o Soberano não fazia parte desse contrato, ele é resultado do Contrato Social.

Sendo assim,

[...] designar um homem ou uma assembleia de homens como representante de suas pessoas, considerando-se e reconhecendo-se cada um como autor de todos os atos que aquele que representa sua pessoa praticar ou levar a praticar, em tudo o que disser respeito à paz e segurança comuns; todos submetendo assim suas vontades à vontade do representante, e suas decisões a sua decisão. Isto é mais do que consentimento, ou concórdia, é uma verdadeira unidade de todos eles, numa só e mesma pessoa, realizada por um pacto de cada homem com todos os homens [...] (HOBBES, 1997, p. 105).

A partir da criação do Estado, os súditos<sup>7</sup> já não têm direito natural à vida, este direito passa a ser responsabilidade do Soberano. O

---

<sup>6</sup> Na teoria hobbesiana, o Soberano seria o Estado.

<sup>7</sup> Para Hobbes, os indivíduos sociais, os homens, eram chamados de súditos.

Soberano, portanto, teria a incumbência de garantir a ordem e o bem comum. Para isso, deveria assegurar, ainda, a liberdade, a igualdade perante a lei, a educação e a prosperidade material. Ainda que o Soberano fosse autoritarista, os súditos exigiam apenas a segurança e se algum súdito, por motivo qualquer, desobedecesse ao Soberano, este deveria responder por suas ações. Sendo assim, para Hobbes, a regra mais universal é o esforço da paz.

Entretanto, o filósofo inglês John Locke (1632-1704) se opunha ao pensamento de Hobbes. Apesar de ambos partirem do pressuposto de que existe um estado de natureza e que, pela mediação do Contrato Social, se efetua a passagem para o estado civil, Locke não considerava o estado de natureza uma guerra constante e não acreditava que o homem fosse um ser bélico.

Locke era defensor da liberdade e da tolerância religiosa, além disto é considerado fundador do *empirismo*, ideologia que considera que todo conhecimento é resultado de uma experiência (MELLO, 2001). Palmeira (2018, p.67) reafirma que, de acordo com Locke, “[...] a atividade mental humana ao cair no mundo não traz consigo nenhuma lei pré-determinada na consciência [...]” e, portanto, que no intelecto humano não há nenhuma ideia prévia sobre o mundo. Nessa perspectiva, Locke também formulara a *Teoria da Tábula Rasa* em que contraria as ideias de Platão, mais tarde, reafirmadas por Descartes, de que os princípios, ideias e noções são inerentes ao conhecimento humano (MELLO, 2001, p. 83).

Desta forma, Locke (1973, p. 57), em *Ensaio Acerca do Entendimento Humano*, reitera que:

[...] a mente é, como dissemos, um papel branco, desprovida de todos os caracteres, sem quaisquer ideias; como ela será suprida? De onde lhe provém este vasto estoque, que a ativa e que a ilimitada fantasia do homem pintou nela com uma variedade quase infinita? De onde apreende todos os materiais da razão e do conhecimento? A isso respondo, numa palavra: da experiência. Todo o nosso conhecimento está nela fundado, e dela deriva fundamentalmente o próprio conhecimento.

Ao refletir acerca do homem e da sociedade, o filósofo inglês afirmava que a existência do indivíduo era anterior à existência da



sociedade e do Estado, isso porque, em “[...] sua concepção individualista, os homens viviam originalmente em num estágio pré-social e pré-político, caracterizado pela [...] liberdade e igualdade [...]”, no qual considerava ser o real estado de natureza (Op. Cit., p. 84).

Em linhas gerais, o estado de natureza para Locke, era o estado pacífico entre os homens, já que estes eram dotados de razão e usufruíam da vida, dos bens e da liberdade, nos quais acreditava ser os direitos naturais confiados aos homens. No entanto, esse estado de natureza não estava alheio a conflitos que, por ser desprovido de leis, juízes ou forças coercitivas não impunha sentenças e, conseqüentemente, colocava os indivíduos em confrontos uns com os outros (Ibid.).

A partir disso é que surge o Contrato Social em Locke: os homens uniram-se para estabelecerem a ordem frente a estes inconvenientes. Isso significa a passagem do estado de natureza para a sociedade civil. Nessa lógica, Mello (Ibid.) enfatiza que o Contrato Social em Locke em nada se assemelha ao hobbesiano, isso porque em Hobbes o Contrato Social era um *pacto de submissão*, já em Locke este era um *pacto de consentimento* em que os homens concordavam em formar, livremente, a sociedade civil com a finalidade de preservar e consolidar os direitos que possuíam – os direitos naturais.

Mello (2001, p. 87) enfatiza que:

[...] o livre consentimento dos indivíduos para o estabelecimento da sociedade, o livre consentimento da comunidade para a formação do governo, a proteção dos direitos de propriedade pelo governo, o controle do executivo pelo legislativo e o controle do governo pela sociedade, são, para Locke, os principais fundamentos do estado civil.

Embora a teoria contratualista lockeana defenda a propriedade privada (o que ele chama de *bens*), “[...] suas ideias foram fundamentais para projetar os primeiros passos teóricos dos direitos humanos, como o direito à vida, à liberdade, e, inclusive, o próprio direito de rebelar-se contra ditames abusivos [...]” (PALMEIRA, 2018, p. 69).

Diante do exposto, é a partir de Hobbes e Locke que o Contratualismo “[...] deixa de ser uma visão histórica para adquirir um sentido lógico [...]”. Além disso, o Contrato Social passou a ser visto

como um “[...] ideário político capaz de reger a sociedade política e de lhe dar uma constituição jurídica [...]” (FONSECA, 1978, p. 250).

A partir disso, diferentemente de Hobbes e Locke, o filósofo suíço Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) faz uma crítica ao estado de natureza hobbesiano e à propriedade privada lockeana enquanto direito natural. O filósofo condena a teoria filosófica e científica acerca da natureza bélica do homem e acredita que “[...] o homem, na sua origem, é saudável e benevolente” (Ibid., p.70).

É nesse sentido que Rousseau (1754, p. 138-139) fundamenta sua teoria:

[...] o homem selvagem e o homem policiado diferem de tal modo no fundo do coração e nas inclinações, que o que faz a felicidade suprema de um reduziria o outro ao desespero. O primeiro só respira o repouso e a liberdade; só quer viver e ficar ocioso, e a própria ataraxia do estóico não se aproxima da sua indiferença profunda por qualquer outro objeto. Ao contrário, o cidadão, sempre ativo, sua, agita-se, atormenta-se sem cessar para buscar ocupações ainda mais laboriosas; trabalha até a morte, corre mesmo em sua direção para se pôr em estado de viver, ou renuncia à vida para adquirir a imortalidade; faz a corte aos grandes que odeia e aos ricos que despreza; nada poupa para obter a honra de o servir; gaba-se orgulhosamente de sua baixesa e de sua proteção; e, o vaidoso de sua escravidão, fala com desdém daqueles que não têm a honra de a partilhar.

Complementa ainda que “[...] basta-me ter provado que esse não é o estado original do homem, e que só o espírito da sociedade e a desigualdade que ela engendra modificam e alteram, assim, todas as nossas inclinações naturais [...]” (Ibid., 1754, p. 140). Corroborando com essa afirmativa, Palmeira (2018, p.70) acrescenta que “[...] os impasses, conflitos, desacordos e outros eventos maléficos do atual homem moderno, não são princípios constitutivos do homem natural, mas decorrência vinda dos modelos valorativos da cultura dita civilizada [...]”.

Partindo desses pressupostos, Rousseau acredita que o homem nasce livre por natureza, no entanto, com o advento da sociedade civilizada, este ficaria acorrentado por inúmeros fatores, como a própria vaidade. Além disto, o homem, então, se tornara escravo de suas

próprias necessidades, incluindo a preservação da liberdade – o que no “homem selvagem” seria algo natural.

Rousseau argumenta ainda que a origem da desigualdade social deriva, portanto, da propriedade privada. “[...] Segundo o filósofo, o que transforma o homem em ‘lobo’ de si e do outro, não é o próprio homem, mas as mazelas sociais desenvolvidas pelo processo civilizatório do Ocidente [...]” (PALMEIRA, 2018, p. 71).

É a partir do reconhecimento da situação em que chegou o homem, que Rousseau inaugura *O Contrato Social*, afirmando, inicialmente, que “[...] o homem nasceu livre, mas em toda a parte está a ferros” (ROUSSEAU, 2010, p. 17).

Desta maneira,

Como os homens não podem criar novas forças, mas apenas unir e dirigir as que existem, não tem outro meio para sobreviver, se não agregarem-se, unirem forças que possam derrubar obstáculos, pô-las em jogo para um único objectivo, fazê-las actuar harmoniosamente [...] tal é o problema fundamental que no Contrato Social encontra solução (Ibid., p. 27)<sup>8</sup>.

Sendo assim, de acordo com Nascimento (2001, p. 195-196) “[...] o que [Rousseau] pretende estabelecer no Contrato Social são as condições de possibilidade de um pacto legítimo, através do qual os homens, depois de terem perdido sua liberdade natural, ganhem, em troca, a liberdade civil [...]”. À vista disso, dentro do que determina as condições para a elaboração do Contrato Social, o povo, nesse caso, é soberano, ou seja, ao mesmo tempo que são agentes no processo de elaboração das leis, também são quem obedece às leis. Para o filósofo, ao concordarem com o Contrato Social, o povo deverá obedecer às leis e isso seria um ato de liberdade civil.

No entanto, cabe considerar que “[...] embora, pareça contraditório, para o autor, os instrumentos da razão que levaram os homens ao declínio, é também o mesmo instrumento capaz de o levar a uma nova espécie de ordenamento social e jurídico [...]” (PALMEIRA, 2018, p. 72).

Dito isto, Nascimento (2001, p. 197) complementa que:

---

<sup>8</sup> Escrita direta, de acordo com o que consta no livro.

Para Rousseau, antes de mais nada, impõe-se definir o governo, o corpo administrativo do Estado, como funcionário do soberano<sup>9</sup>, como um órgão limitado pelo poder do povo e não como um corpo autônomo ou então como o próprio poder máximo, confundindo-se nesse caso com o soberano.

Não se deve, portanto, ignorar as críticas existentes à teoria rousseauiana. Para Bittar e Almeida (2005), por exemplo, o pensamento desse autor é hipotético e não descritivo, isso porque suas pesquisas não se caracterizam na investigação de fatos e/ou acontecimentos, embora, entenda-se que sua proposta está em um campo puramente filosófico, no sentido de desenvolver argumentos conjecturais, principalmente a partir da formação de um Contrato Social. É nessa perspectiva que Fonseca (1978, p. 256), ao citar Mannheim (1972), salienta que a teoria contratualista pretende “[...] transformar a realidade histórica existente, em outra realidade, mais de acordo com suas próprias concepções [...]”, considerando que “[...] Rousseau não se dedicou ao estudo dos elementos jurídicos [...]” (Ibid., p. 262) e sim políticos.

Desta forma, como aponta Fonseca (Ibid., p. 252-253), o Contrato Social pressupõe a existência do Estado, ou seja, é anterior à constituição de um governo, no entanto, exemplifica que “[...] o contrato é a figura jurídica pela qual duas vontades se ligam-na conformidade de uma lei, com vista à realização de determinados direitos [...]”.

## O Humanismo

Com a Revolução Francesa, houve a queda da superioridade da nobreza e o enfraquecimento dos valores da igreja, tendo como uma das principais causas, o pensamento iluminista que defendia os valores humanos e o homem enquanto referência nos pensamentos filosóficos e em outros setores da sociedade, se opondo à velha Idade Moderna e seus valores medievais.

De acordo com Vovelle (2012, p. 15-16), a Revolução Francesa representou, principalmente, “[...] a afirmação de novas relações de classe [...]” e a “[...] vontade coletiva de fazer nascer um novo homem [...]”.

---

<sup>9</sup> Em Rousseau, soberano é o povo.

Nessa perspectiva, Jorge Grespan (2003, p. 09) salienta que foi a partir da Revolução Francesa que

[...] superou-se definitivamente a tradicional concepção de que os homens seriam distintos por natureza, alguns nascendo melhores do que os outros, numa visão hierárquica que acompanhou a humanidade por milênios, para ser substituída só tão recentemente pela de que todos somos iguais.

Nesse contexto nasce o pensamento Humanista como elemento fundamental para a defesa dos ideais de direitos humanos e de igualdade entre os mesmos perante a lei, sendo o homem o eixo central dessa corrente de pensamento.

Evidencia-se que o Humanismo foi uma corrente intelectual que teve início durante a transição da Idade Média para o Renascimento. Essa corrente favorece a valorização do ser humano e de suas particularidades no que se refere a sentimentos, conhecimentos, razão e à própria natureza humana.

Atualmente, entende-se enquanto humanismo, “[...] qualquer movimento filosófico que tome como fundamento a natureza humana ou os limites e interesses do homem [...]” acima das complexidades das relações sociais e levando em consideração o reconhecimento de sua historicidade, totalidade, valor humano e da sua naturalidade (ABBAGNANO, 2007, p. 529).

Nesse ponto de vista, a filósofa alemã Hannah Arendt (1906-1975) faz uma discussão acerca da pluralidade e da condição humana. Para ela, “[...] a pluralidade é a condição da ação humana pelo fato de sermos todos os mesmos, isto é, humanos, sem que ninguém seja exatamente igual a qualquer pessoa que tenha existido, exista ou venha a existir [...]” (ARENDDT, 2007, p. 16). Além disto, a filósofa busca entender as origens da alienação no mundo moderno através da compreensão da natureza e da evolução da sociedade.

Arendt (Ibid., p. 15) faz a utilização da expressão *vita activa* para se referir às atividades fundamentais do homem, que seriam o labor, trabalho e ação. À vista disto,

Trata-se de atividades fundamentais porque a cada uma delas corresponda a uma das condições básicas mediante as quais a vida foi dada ao homem na Terra. O labor é a atividade que corresponde ao processo biológico da vida humana [...] A condição humana do labor é a própria vida. [...] O trabalho é a atividade humana correspondente ao artificialismo da existência humana [...] a condição humana do trabalho é a mundanidade. [...] A ação, única atividade que se exerce diretamente entre os homens sem a mediação das coisas ou da matéria, corresponde à condição humana da pluralidade [...].

A filósofa ressalta ainda que os homens são seres condicionados, visto que “[...] tudo aquilo com o qual eles entram em contato torna-se imediatamente uma condição de sua existência [...]” (ARENDT, 2007, p. 17). Além disto, acrescenta ainda a diferenciação entre condição humana e natureza humana, dado que a primeira corresponde à “[...] soma total das atividades humanas e capacidades humanas [...] não constitui algo que se assemelhe à natureza humana [...]” (Ibid., p. 17-18).

Com isto, Arendt (Ibid.) descreve a existência de dois tipos de homens: o *animal laborans* e o *homo faber*. O primeiro diz respeito às necessidades biológicas do homem, aquilo que é realizado apenas para a sua subsistência, possuindo condição natural, ou seja, o homem só produz aquilo que ele necessita; o segundo, portanto, se refere ao homem transformado de labor para fabricação, isto é, as ações do homem passam a ser determinadas por cultura e por uma técnica.

Arendt (Ibid.) enfatiza ainda a necessidade de compreender a diferença entre as esferas pública e privada, e entre as esferas da *polis* e da família, o que não se caracteriza de maneira superficial. As esferas pública e privada teriam surgido a partir das esferas privadas, da família e do lar. Isso porque, no que tange à esfera da *polis* e da família, os homens eram movidos a partir das suas necessidades e carências, ou seja, suas atividades estavam relacionadas à alimentação da família, enquanto a mulher cuidava da casa e do lar, ao contrário do que sucede atualmente na maior parte das famílias.

Para a filósofa, na sociedade moderna o homem acaba exteriorizando a sua animalidade ao invés da sua humanidade, o que acaba elevando o labor à esfera pública e esta vai desaparecendo. Já na esfera privada, o homem estaria desprovido da presença de terceiros e,

por esta razão, não era reconhecido. A importância da esfera privada ocorre em razão de que sem uma vida privada o homem não teria espaço na vida pública.

Além disto, Arendt afirma que a “[...] liberdade não equivale a livre-arbítrio, mas está identificada à esfera da ação equivalendo a soberania; os homens e mulheres tornam-se livres, ao exercitarem a ação e decidirem, em conjunto, seu futuro comum [...]”. (BITTAR; ALMEIDA, 2005, p. 383).

Ademais, conforme a filósofa, de acordo com Bittar e Almeida (2007, p. 384):

Para manter a possibilidade da prática da liberdade, os seres humanos devem preservar o espaço público. Esse espaço, para ser preservado, requer a manutenção de um direito mínimo, a cidadania, que Hannah Arendt chamou de ‘o direito a ter direitos’. O exercício da cidadania é o ‘meio criador’ do espaço público que torna possível a liberdade.

Portanto, Arendt (2007) problematiza e critica as relações humanas da sociedade moderna e na atual democracia, em que as pessoas estão cada vez mais preocupadas em atender o que a sociedade espera e obriga que as façam, do que ter uma vida ativa no que se refere a questões políticas e na vida pública.

Ao passo em que Arendt (2007) levanta essas questões, Lévinas (1906 – 1995) fundamenta seu humanismo na condição humana da percepção do outro. Para ele, as bases do humanismo estão na descoberta do outro e em sua condição humana, o que ele chama de “[...] unidade do gênero humano [...]” (LÉVINAS, 2012, p. 14).

Palmeira (2018, p. 89) acrescenta que a sensibilidade humana desse filósofo se caracteriza por “[...] olhar para o ‘outro’ que nega os ditames da razão e encontra na ‘sensibilidade’ e ‘emoção’ sua essência na interconectiva [...]”. É a partir dessa responsabilidade, de um para o outro, que se manifesta a fraternidade universal.

Diz o autor:

É ali na alteridade que abriga infinitamente grande tempo num entretempo intransponível. O um é para o outro um ser que se desprende, sem se fazer contemporâneo do outro, sem poder co-

locar-se a seu lado numa síntese, expondo-se como tema, um--para-o-outro como um guardião-de-seu-irmão, como um responsável-pelo-outro. (Op. Cit.).

Em linhas gerais, de acordo com Pereira (2007, p. 71)

[Lévinas] abandona a matriz de concepção de homem na base ser-natureza, e o coloca na possibilidade de se abrir ao outro, e que atinge a sua humanidade na medida em que responde ao outro. Desta forma, ninguém nasce humano, mas sim, é chamado a tornar-se humano.

Lévinas busca romper com valores tradicionais que colocam o “eu” e o “outro” como distintos e os analisa a partir a ontologia do ser, buscando apreender na liberdade e na alteridade os elementos fundantes da natureza e da condição humana.

É nessa perspectiva que se pretende compreender a importância dos Direitos Humanos para a efetivação da escolarização em ambiente hospitalar, por meio das Classes Hospitalares, como forma de fomento ao direito fundamental à educação escolar equitativa, inclusiva e humana de crianças e adolescentes que estão em situação de internação hospitalar, sem que haja prejuízos ao tratamento de saúde dos mesmos.

## **EQUIDADE, INCLUSÃO E CLASSES HOSPITALARES: ARES DE HUMANIZAÇÃO**

A partir dos pressupostos políticos e filosóficos que fundamentaram a primeira parte desse estudo, não é excessivo salientar a primazia da condição humana e os princípios de liberdade – ainda que limitada aos moldes legais; igualdade – considerando as diferenças humanas; e fraternidade – como sendo realização maior da ética, segundo Lévinas (2012); são significativos para compreender como escolarização por meio de classes hospitalares faz parte da engrenagem de um todo, que é o processo de humanização.



## Humanização

O ato de humanizar propõe que o ser humano seja visto em sua integralidade e que seja assistido em sua subjetividade, englobando questões éticas e estéticas. Desta maneira, humanizar é tornar-se humano. É dar condição humana. Nesse sentido, o ambiente hospitalar deve promover o encontro de afetos a partir do olhar para a assistência integral ao paciente, dando condições para que o mesmo se sinta humano, respeitado em sua singularidade e dignidade (ORTIZ; FREITAS, 2005).

O termo humanização surgiu na primeira década do século XXI e teve sua gênese com base na filosofia humanista e da dignidade da pessoa humana, sendo utilizado frequentemente na literatura da saúde (WALDOW; BORGES, 2011).

Waldow e Borges (Ibid., p. 416) definem que “[...] humanizar é afirmar o humano na ação e isso significa cuidado porque só o ser humano é capaz de cuidar no sentido integral, ou seja, de forma natural e, ao mesmo tempo, consciente, conjugando desta forma os componentes racionais e sensíveis [...]”.

Nessa perspectiva, as autoras afirmam que humanizar é também cuidar. É valorizar o ser humano a partir das particularidades do ser, personalizando a assistência e o cuidado, compreendendo cada ser humano como único. E apenas o ser humano é capaz de compreender e cuidar do outro como cuidaria dele próprio, considerando a responsabilidade pelo outro, como afirmara Lévinas (2012).

## Classes Hospitalares na perspectiva de humanização

Faz-se importante salientar que o Ministério da Educação conceitua as Classes Hospitalares como sendo um conjunto de atendimentos pedagógico-educacionais “[...] que ocorre em ambientes de tratamento de saúde, seja na circunstância de internação, como tradicionalmente conhecida, seja na circunstância do atendimento em hospital-dia e hospital-semana ou em serviços de atenção integral à saúde mental [...]” (BRASIL, 2002, p. 13).

Nesse sentido, as classes hospitalares, na qualidade de modalidade de atendimento educacional especializado, caracterizam-se enquanto um meio de humanização, isso porque:

[...] o envolvimento da criança e do adolescente com as atividades escolares no ambiente hospitalar funciona como um instrumento redutor dos efeitos traumáticos da internação e do impacto causado pelo distanciamento de sua rotina, principalmente em relação ao afastamento escolar. (FONTANA; SALAMUNES, 2010, p. 58)

O atendimento pedagógico no ambiente hospitalar deve proporcionar, acima de tudo, condições para que as crianças e adolescentes enfermos possam enfrentar a hospitalização e o tratamento de saúde sem grandes prejuízos ao desenvolvimento pleno (ASSIS, 2009, p. 88). A partir do momento que é ofertada à criança e ao adolescente a possibilidade de compartilhar uma proposta educacional no ambiente hospitalar de forma sócio-interativa, é dada a esses sujeitos a oportunidade de usufruir de seus direitos.

Nesse processo, a humanização se apresenta como um eixo norteador para a melhoria na qualidade desse atendimento, tendo em vista que a abordagem pedagógica humanizadora deve dispor de elementos essenciais para a promoção – também – da saúde. Considerar a singularidade dos sujeitos, refletir acerca das práticas educativas, adaptá-las à realidade desses indivíduos e a parceria colaborativa entre os profissionais da saúde e da educação são fundamentais para a promoção do desenvolvimento integral do sujeito em tratamento clínico, assegurando direitos e qualidade de vida (ASSIS, 2009).

A filosofia humanista se apresenta aqui como sendo essencial no processo de reconhecimento do outro a partir da sua integralidade e da sua personalidade e não a partir da sua condição de saúde, mas da sua condição de ser humano, uma vez que o sujeito só atinge a sua humanidade quando de doa ao outro (PEREIRA, 2007).

## Equidade e classes hospitalares

Compreender as classes hospitalares e/ou a educação hospitalar a partir da lógica de direitos humanos é, sobretudo, compreender que o

princípio da igualdade nem sempre é justo, considerando que tratar igualmente indivíduos diferentes, exprime uma visão excludente, que é o que propomos superar, ainda que seja uma visão utópica de sociedade.

Sob esse enfoque, John Rawls, propõe uma ideia alternativa de justiça que se opõe ao utilitarismo, com base na filosofia contratualista, ainda que esta seja inspirada na tradição liberal de sociedade apresentadas por Hobbes, Locke e Rousseau.

Assim, buscando romper com uma ideia de contrato social que retire o caráter singular de cada indivíduo humano e o transponha para um modelo político, observa-se que o que prevalece no pensamento do autor não é um pacto social normativo, mas um pacto social axiológico, sendo na ética da multiplicidade humana que acontece o fenômeno da convivência. É preciso conviver. Sendo assim, um dos campos de atuação da convivência humana, e talvez sua prioridade, é o campo pedagógico. Isso significa falar de justiça como equidade.

Rawls (2000; 2003) não apresenta uma definição conceitual de equidade, o que o autor apresenta é uma visão de justiça, a partir de um princípio absoluto equitativo, que garanta que todas as pessoas sejam tratadas de forma igual a partir de suas diferenças. Desta maneira, a equidade, para Rawls (Ibid.), consiste na retificação das desigualdades injustas, com vistas a um modelo de sociedade que proporcione uma igualdade real.

No que tange à educação, Dubet (2008), corroborando com as ideias de equidade apresentada por Rawls (Op. Cit.) salienta que, apesar de existir a democratização da escolarização, principalmente desde a promulgação da Constituição Federal de 1988 e com as políticas públicas educacionais oriundas desta, foram criados novos sentimentos de injustiça em relação à escola, o que ele chama de “democratização segregativa”.

Nesse sentido, “[...] às injustiças escolares parece que nunca esteve tão viva quanto hoje, pois essa democratização absoluta não foi acompanhada de uma democratização relativa [...]” (Ibid., p. 382), isto é, o acesso à escola não foi suficiente para a redução ou o impedimento das desigualdades sociais, uma vez que ainda há muitos sujeitos fora da escola ou esvaindo-se. No que se refere à educação escolar no ambiente hospitalar, sequer o acesso foi democratizado, tendo em vista as

inúmeras crianças e adolescentes que estão sem acesso à escolarização por conta da internação hospitalar, tendo que escolher entre o direito à saúde, à vida, ou o direito à educação.

É nessa linha de pensamento que se entende que a educação em ambiente hospitalar se designa enquanto uma vantagem social equilibrada, no sentido de que, enquanto há crianças na escola, há crianças hospitalizadas que também precisam da escola, mas que, por questões de saúde, não podem se deslocar para a instituição escolar. Essas crianças, entretanto, não estão isentas do seu direito à educação e à escolarização, bem como não podem e nem devem ser excluídas do seu direito à saúde. A escolarização no ambiente hospitalar trata-se, portanto, de uma igualdade equitativa de oportunidades.

Tal como Rawls (2000; 2003) defende em sua teoria, compreende-se que as políticas de educação especial e inclusiva, no que concerne ao direito à educação e escolarização de crianças hospitalizadas e impossibilitadas de frequentarem a escola regular, visam aparelhar condições para que todas as pessoas – neste caso, crianças e adolescentes – tenham igualdade justa e equitativa de oportunidades no que se refere a sua educação escolar.

Dessa forma, a educação inclusa no processo democrático torna-se um direito inalienável de toda pessoa humana, não somente por suas faculdades cognitivas como pensara Kant, mas por permitir que todo ser humano, mesmo aqueles desprovidos de qualquer habilidade intelectual ou que estejam impossibilitados de frequentar a instituição escolar por motivo de doença, sejam salvaguardados em toda sua dignidade.

No humanismo de Rawls, a justiça é a verticalidade que liga as diversas performances políticas, não atribuindo um modelo único de orientação na promoção dos direitos humanos, sem nenhuma acepção ideológica como fator determinante da ordem social, pois os direitos humanos foram construídos no espírito da pluralidade, sendo o direito à efetivação das classes hospitalares uma vertente nítida da transposição desse ideário de equidade aqui sustentado.

Sendo assim, a teoria de Rawls (2000) de justiça equitativa, sugere assegurar políticas públicas justas, que garantam acesso e permanência de estudantes na rede escolar de ensino, ainda que estes estejam hospitalizados. Fortes (2019, p. 05) salienta a necessidade que

“[...] o Estado institucionalize tratamentos especiais com o objetivo de promover a igualdade nas sociedades plurais contemporâneas [...]”.

Dentre esses tratamentos, estão, evidentemente, a elaboração de mais políticas públicas referente ao atendimento pedagógico em ambiente hospitalar, bem como a efetivação das políticas já existentes, tendo como objetivo a verdadeira igualdade de oportunidades e de uma justiça equitativa, proporcionando a esses indivíduos o igual exercício de seus direitos humanos e fundamentais.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

É inegável a importância e a influência histórica do Contrato Social como eixo delimitador de um novo momento social e histórico da humanidade, bem como para o pensamento político moderno, a partir do fundamento do Contratualismo como fonte dos ideários para a conquista revolucionária da França.

Por outro lado, a filosofia humanística foi e é essencial para a luta por uma sociedade mais fraterna, justa, que valorize o ser humano, dentro das suas particularidades e o reconheça a partir da dignidade do ser. A concepção humanista utilizada como parte do fundamento teórico da hermenêutica realizada, buscou considerar as Classes Hospitalares como fragmento que constitui elementos legais de reconhecimento da totalidade humana, haja a vista que os sujeitos internados para tratamento de saúde não estão isentos de terem seus direitos efetivados como humanos que são.

Nesse sentido, buscou-se com esse estudo, considerando as limitações, estabelecer aproximações sobre a teoria do Contrato Social, o Humanismo e a Equidade, interessando-se em averiguar os aspectos relevantes para a educação inclusiva e equitativa em classes hospitalares à luz dos Direitos Humanos.

Freire já manifestava em *Pedagogia da Autonomia* (1996) que não se pode falar de educação sem amor. Tratar o ser humano a partir de suas particularidades, respeitando seu momento, suas vontades e desejos é, portanto, uma função humanizadora da educação. O amor é humanizador.

Nessa perspectiva, como salientando, as Classes Hospitalares representam espaços de escolarização dentro de unidades hospitalares e/ou de tratamento de saúde. Além disso, reitera-se ainda que a prática pedagógica desenvolvida no ambiente hospitalar deve ser humanizada e humanizadora, devendo a educação ser baseada nos ideais cognitivos e, principalmente, afetivos.

No entanto, a universalização da educação, como consta nos tratados legais nacionais e internacionais, descartam àqueles que estão à margem da sociedade, ao passo que sacrifica os direitos humanos em nome do desenvolvimento econômico. Santos (2000) aponta para o fato de que este mesmo Estado minimalista, transfere para o Terceiro Setor as suas responsabilidades sociais, além de exigir que regras democráticas de vivências em sociedade sejam respeitadas, através de leis e nos princípios de direitos humanos e da dignidade da pessoa humana.

Desta maneira, observa-se que a proposta inicial desse estudo foi contemplada a partir do momento que se apresentou um arcabouço teórico, político, filosófico e reflexivo acerca da escolarização educacional em Classes Hospitalares numa perspectiva de direitos humanos. Direitos estes positivados na legislação nacional.

Esse estudo reafirmou ainda que a educação é um direito de todos e que o fenômeno educativo deve ser acessível e flexível para todos os sujeitos em um sentido equitativo. Assim, a condição de aprendente deve ser estimulada, independentemente de onde esse sujeito esteja, o que demanda práticas pedagógicas que superem a ortodoxia dos processos educativos tradicionais e que considerem a humanização como eixo central do desenvolvimento cognitivo e de saúde desses sujeitos.

## REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**, São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ARENDT, Hannah. **A Condição Humana**. 10º ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.

ASSIS, Walkíria de. **Classe Hospitalar: um olhar pedagógico singular**. São Paulo: Phorte Editora, 2009.

BITTAR, Eduardo Carlos Bianca; ALMEIDA, Guilherme Assis de. **Curso de Filosofia do Direito**. São Paulo: Atlas, 2005.

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. Rio de Janeiro: Campus, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. **Classe hospitalar e atendimento pedagógico domiciliar: estratégias e orientações**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2002.

CARVALHO, Elma Julia Gonçalves de. A educação em face das novas formas de sociabilidade. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 24, n. 2, p. 79-99, jul. 2016. ISSN 1982-9949. Disponível em: <<https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/4597>>. Acesso em: 13 ago. 2020.

DIÓGENES, Elione Maria Nogueira. **Educação em Direitos Humanos e Educação para a Cultura de Paz: luta, esperança e utopia**. Curitiba: Editora CRV, 2015.

DUBET, François. Democratização escolar e justiça da escola. **Revista Educação**, Santa Maria, v. 33, n. 3, p. 381-394, set./dez. 2008.

Disponível em:

<https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/1614>. Acesso em: 3 maio 2021.

FONSECA, João Bosco Leopoldino da. Do Contrato social à Constituição. **-20 Rev. Faculdade Direito Universidade Federal Minas Gerais**, v. 19, p. 248, 1978. Disponível em: <[https://heinonline.org/hol-cgi-bin/get\\_pdf.cgi?handle=hein.journals/rvufmg19&section=13](https://heinonline.org/hol-cgi-bin/get_pdf.cgi?handle=hein.journals/rvufmg19&section=13)> . Acesso em 02 jul. 2022.

FONTANA, Maria Iolanda; SALAMUNES, Nara Luz Chierighini. Atendimento ao escolar hospitalizado - Smec. In: MATOS, Elizete Lúcia Moreira (org.). **Escolarização Hospitalar: educação e saúde de mãos dadas para humanizar**. Petrópolis: Editora Vozes, 2010. cap. 3, p. 52-60.

FORTES, Renivaldo Oliveira. A justiça como equidade de John Rawls e as suas Implicações para a política de ações afirmativas. **Veritas** (Porto Alegre), v. 64, n. 3, p. e34638, 31 dez. 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra. 1996.

GRESPLAN, Jorge. **Revolução Francesa e Iluminismo.** São Paulo: Contexto. 2003.

GUSMÃO, Paulo Dourado de. **Introdução ao estudo do direito.** Rio de Janeiro: Forense, 2018.

HOBBS, Thomas de Malmesbury, **Leviatã: ou matéria, forma e poder de um Estado eclesiástico e civil.** Os Pensadores. Tradução de João Paulo Monteiro e Maria Beatriz Nizza da Silva. São Paulo: Editora Nova Cultural, 1997.

HUNT, Lynn. **A Invenção dos Direitos Humanos: uma história.** São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

LÉVINAS, Emmanuel. **Humanismo do outro homem.** 4º ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

LOCKE, John. **Ensaio Acerca do Entendimento Humano;** Tradução e notas de Anoar Aiex. Edição Abril Cultural- Abril S.A Cultural e Industrial, São Paulo- 1 ed.1973- (Coleção Os Pensadores).

MACEIÓ. Secretaria Municipal de Educação. Conselho Municipal de Educação – COMED. **Resolução nº 01 de janeiro de 2016.** Maceió, AL, 2016. Disponível em: < [http://comedmaceio-comed.blogspot.com/p/blog-page\\_12.html](http://comedmaceio-comed.blogspot.com/p/blog-page_12.html)>. Acesso em: 21 set .2020.

MELLO, Leonel Itaussu Almeida. John Locke e o individualismo liberal. *In:* WEFFORT (ORG.), Francisco C. **Os clássicos da política: Maquiavel, Hobbes, Locke, Montesquieu, Rousseau, "o federalista".** 13. ed. São Paulo: Ática, 2001. v. 1, cap. 3, p. 51-77.

NASCIMENTO, Milton Meira do. Rousseau: da servidão à liberdade. *In:* WEFFORT (ORG.), Francisco C. **Os clássicos da política: Maquiavel, Hobbes, Locke, Montesquieu, Rousseau, "o federalista".** 13. ed. São Paulo: Ática, 2001. v. 1, cap. 3, p. 51-77.



ORTIZ, Leodi Conceição Meireles; FREITAS, Soraia Napoleão. **Classe Hospitalar: caminhos pedagógicos entre saúde e educação.** Santa Maria: Editora UFSM, 2005.

PALMEIRA, Lana Lisiêr de Lima. **Direitos Humanos e Ensino Jurídico Em Alagoas:** uma articulação indissociável à formação cidadã. Orientador: Edna Cristina do Prado. 2018. 233 p. Tese de Doutorado (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2018.

PEREIRA, Marcelo Fernandes. **A filosofia humanista de Emmanuel Levinas e suas articulações com a educação.** Orientador: Martha Rosa Pisani Destro. 2007. 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas - SP, 2007.

PIOVESAN, Flávia. Declaração Universal dos Direitos Humanos: Desafios Contemporâneos. **INTER: Revista de Direito Internacional e Direitos Humanos da UFRJ**, v. 1, n. 1, 2018.

RAWLS, John. **Justiça como equidade:** uma reformulação. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

RAWLS, John. **Uma Teoria da Justiça.** São Paulo: Martins Fontes, 2000.

RIBEIRO, Renato Janine. Hobbes: o medo e a esperança. *In:* WEFFORT (ORG.), Francisco C. **Os clássicos da política:** Maquiavel, Hobbes, Locke, Montesquieu, Rousseau, "o federalista". 13. ed. São Paulo: Ática, 2001. v. 1, cap. 3, p. 51-77. ISBN 85 08 03542 x.

ROUSSEAU, Jean-Jacques (1762): **O Contrato Social.** Coleção «Livros que mudaram o mundo» (8). Tradução e Prefácio de Mário Francisco de Sousa. Oeiras: Editorial Presença. 2010.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Discurso sobre a origem da desigualdade.** Edição eletrônica. ed. S/L: Ridendo Castigat Mores, 1754. 203 p.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Por uma concepção multicultural de direitos humanos. In: FELDMAN-BIANCO, Bela; CAPINHA, Graça.

**Identities:** Estudos de cultura e poder. São Paulo: Hucitec, 2000. cap. 1, p. 19-39.

VOVELLE, Michel. **A Revolução Francesa:** 1789-1799. São Paulo: Editoro Unesp, 2012.

WALDOW, Vera Regina; BORGES, Rosália Figueiró. Cuidar e humanizar: relações e significados. **Acta paul. enferm.**, São Paulo, v. 24, n. 3, pág. 414-418, 2011. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-21002011000300017&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-21002011000300017&lng=en&nrm=iso)>. acesso em 10 de agosto de 2020.

## CAPÍTULO 3

### As cotas sociorraciais como promoção do Direito Constitucional à educação superior no Brasil: uma reflexão acerca da teoria de justiça de John Rawls

Kaline Pacífico de Araújo Santos<sup>10</sup>

Este artigo reflete sobre a política de cotas sociorraciais, notadamente as raciais, como forma de promover o direito constitucional à educação superior no Brasil para os afrodescendentes, sob a ótica da Teoria de Justiça de John Rawls. Para tanto, pretende-se investigar, a partir de uma interpretação sistemática da Constituição da República de 1988 (CR/88), o estreito liame entre a Educação e os principais pilares do atual Estado Democrático de Direito, quais sejam: a dignidade humana, o exercício da cidadania e da igualdade de condições e oportunidades para todos, com intuito de reconhecer a política de cotas como um instrumento de promoção da equidade e da redução das desigualdades sociais entre raças e classes no Brasil, com fulcro nas ideias Rawlsianas sobre equidade e justiça.

#### INTRODUÇÃO

No ordenamento jurídico brasileiro, os direitos fundamentais são pilares ímpares para alcançar o ideal de justiça em seu sentido mais amplo, na medida em que visam à proteção das garantias constitucionais e direitos essenciais do cidadão, aqui representados pela Educação Superior como um direito social fundamental para assegurar o exercício da cidadania e do trabalho, a dignidade humana, a igualdade e a democracia. No caso, o constituinte originário influenciado pelos fundamentos da Revolução Francesa de 1789, inseriu na essência da

---

<sup>10</sup> Mestra em Direito Público (UFAL), pós-graduada em Direito Tributário (LFG), professora e Vice- Coordenadora do Curso de Direito da UNEAL e professora da SEUNE e FAMA.

E-mail: kalinepacifico@uneal.edu.br

Constituição da República de 1988 (CR/88) a previsão expressa da liberdade, do bem-estar, do desenvolvimento, da igualdade e da justiça como valores supremos de uma sociedade pluralista e sem preconceitos, visando a concretude dos direitos, especialmente o direito social à Educação, objeto desta discussão.

O problema é que essa visão estritamente jurídica não conseguiu, por si só, conduzir a sociedade e o Estado a todos esses valores, mesmo expressamente estabelecidos. E por que isso acontece? É exatamente por essa indagação que há necessidade de investigar os conteúdos axiológicos que conduzem e delimitam essa base de controle social. Para que o direito social à educação expressamente previsto no texto constitucional possa ser efetivado, são necessárias políticas públicas afirmativas que possibilitem oportunidades de acesso ao Ensino Superior de boa qualidade, igualitário, justo e para todos, tendo em vista que a Universidade Pública e gratuita não deve ser um lugar para poucos, um grupo de privilegiados.

Logo, a gritante desigualdade social presente no Brasil implica uma série de injustiças que nivelam a sociedade por classes e raças e, o Estado, em seu sentido amplo, precisa assumir uma postura mais ativa na consecução dessa efetividade, na direção de implementar políticas públicas que alcancem os objetivos pretendidos pela sociedade.

É, portanto, nas ações afirmativas que surge a possibilidade de incluir grupos de pessoas historicamente excluídos dos corredores da universidade, por várias questões sensíveis que serão aqui tratadas, destacando: o racismo, o branqueamento, o preconceito, a meritocracia, questões de classes e a desigualdade social. Uma sociedade para ser baseada na meritocracia, subentende-se que todos devam competir nas mesmas igualdades de condições, situação esta que não condiz com a realidade brasileira, na qual o processo histórico escravocrata foi construído e se desenvolveu por meio de classes sociais desiguais em todos os sentidos, gerando um abismo de indigência social, no qual determinados grupos não tiveram a chance de concorrer em igualdade de condições com outros por não lhes terem sido assegurados os direitos humanos, nem os direitos mínimos de sobrevivência digna.

Assim, como falar em igualdade de condições se não existe igualdade de oportunidades para todos? Uma vez que o processo

educacional brasileiro foi delineado em todo o seu contexto histórico para a formação de privilégios de uma classe social em detrimento de outros grupos que por muitas décadas detiveram a hegemonia do poder político do Estado, desencadeando um modelo desigual de sociedade excludente, injusta, parcial e desumana. Nesse contexto, resta gritante a necessidade de defender as cotas sociorraciais como promoção do direito constitucional à educação superior no Brasil, e no tocante à desigualdade, à exclusão, à meritocracia, fenômenos consequenciais de toda essa estrutura de poder. Defesa que se faz ancorada na teoria de justiça Rawlsiana para identificar, nas questões de justiça e equidade, respostas para os problemas apontados neste texto.

O trabalho está dividido em quatro seções: a primeira trata do direito constitucional à Educação, delimitando a Educação Superior como um direito humano fundamentado na dignidade, na cidadania e na igualdade material, que permita o acesso a todos os grupos de pessoas ao mercado de trabalho justo, digno e de boa qualidade.

A segunda seção aborda a questão da política das cotas sociorraciais, com um estudo sobre as ações afirmativas de forma geral, partindo de conceitos gerais, espécies e objetivos das ações afirmativas, para adentrar na pesquisa das cotas raciais propriamente ditas e suas características e peculiaridades no âmbito pátrio. Aqui se busca examinar as vertentes históricas do racismo, do branqueamento, do preconceito, da meritocracia, das questões de classes e a desigualdade social presente no Estado brasileiro. Na terceira seção são examinadas as concepções sobre a liberdade, a justiça e a equidade na teoria de Justiça de John Rawls, com objetivo de construir e desenvolver uma compreensão das cotas sociorraciais como instrumento na promoção do direito constitucional à educação no Brasil, representando, dessa forma, uma sedimentação dos pilares da Educação em Direitos Humanos.

### **O direito constitucional à educação como fundamento da cidadania, da dignidade da pessoa humana e da igualdade**

A partir de uma interpretação sistemática dos dispositivos constitucionais de 1988, é possível extrair algumas considerações acerca da Educação. A primeira delas identifica a educação como um direito

social, consoante expõe o art. 6º, quando afirma que “são direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho (...), na forma desta Constituição”. Por ser considerado um direito constitucional social, a educação, dentro da concepção dos direitos fundamentais de segunda dimensão, consubstancia-se como um direito que necessita de prestações positivas do Estado para ser concretizado. Por isso, a premência de políticas públicas que visem à efetiva observância dos preceitos que dependem da educação para serem garantidos, a cidadania, a dignidade humana e os valores sociais do trabalho são alguns exemplos da participação ativa do poder público ser fundamental para assegurar tais direitos à população. Todavia, não basta apenas que esses direitos sejam assegurados e fornecidos pelo Estado, é imprescindível ainda que tais direitos sejam ofertados a todos indistintamente, e é aqui que reside o grande problema que essa discussão vem enfrentar.

Outro ponto que merece atenção ao se deparar com a interpretação dos dispositivos constitucionais é o fato da CR/88 enfatizar, no seu art. 205, *caput*, que a educação é um “direito de todos e dever do Estado e da família”, e tem como finalidades precípuas proporcionar o “pleno desenvolvimento da pessoa”, e prepará-la para “o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Ora, mais uma vez, é possível identificar o estreito liame entre educação, dignidade da pessoa humana, cidadania, igualdade e valores sociais do trabalho. Isso acontece porque a função da Educação Superior, da Universidade em geral, é proporcionar oportunidades a jovens egressos do ensino médio de escolas públicas e privadas a ingressarem em cursos que os profissionalizem para a vida, e por ser universal, visa à inserção de qualquer estudante de todas as classes sociais em um Curso Superior de boa qualidade, possibilitando a formação de profissionais preparados não apenas para o mercado de trabalho, mas também para encarar os desafios impostos pela vida social, um dos objetivos fulcrais da nominada Educação em Direitos Humanos.

Nesse diapasão, o sentido teleológico do texto constitucional é enfatizar que o pleno desenvolvimento da pessoa, portanto, a sua dignidade enquanto detentor de sua própria subsistência, além do exercício efetivo de lhe ter garantidos os seus direitos fundamentais de existência e sobrevivência em sociedade, o que só é possível quando

essas pessoas adquirem uma qualificação para o trabalho, ou seja, participam ativamente das estruturas funcionais da sociedade não como um mero espectador invisível, indigente, mas como um protagonista das próprias escolhas, da própria vida, uma condição inalcançável se, numa lógica política que nega acesso e oportunidade iguais de estudo, de ensino. Portanto, a educação no Brasil vai muito além de um direito social e constitucional, ela é a garantia imprescindível para a efetivação do acesso de todos à justiça, à dignidade humana, à qualidade de vida, à construção de um pensamento crítico, tolerante e empático, de reconstrução de valores éticos e base para uma sociedade mais justa e menos egocêntrica, capaz de transformar sonhos individuais em realidades coletivas.

Ainda examinando o texto constitucional sobre o direito social à educação, no que toca à questão do acesso ao ensino, os arts. 206 e 208, em seus incisos I e IX; V, §1º, IV respectivamente, explicam, dentre outros, que os princípios e as garantias que deverão orientar o ensino como um todo no Brasil são: i. a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; ii. a garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida; iii. o acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um; iv. a garantia de formação para o trabalho. Um dos princípios mais relevantes para esse ensaio é a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola para o ensino fundamental e o acesso aos níveis mais elevados do ensino segundo a capacidade de cada um, e em ambos os casos o ensino é um direito público subjetivo do Estado (art. 208, §1º), ou seja, obrigatório e gratuito e caso não seja oferecido cabe responsabilização jurídica das autoridades que deixaram de prestar esse serviço.

Não restam dúvidas quanto ao direito social e constitucional à educação no Brasil, gratuito, obrigatório, que atenda às necessidades de todos indistintamente, em que o acesso deve ser universal e garanta a todos a inserção no mercado de trabalho, todavia, a questão que se impõe a partir de agora é: por que apesar da norma jurídica determinar expressamente que todos devem ser contemplados com a educação, com o ensino de qualidade no Brasil, as desigualdades sociais são ainda gritantes entre aqueles que ingressam na universidade e aqueles que

permanecem completamente alheios aos direitos mínimos que lhes deveriam ser garantidos de forma homogênea e igual? O longo período escravocrata no Brasil deixou como consequência um abismo de indigentes sociais, uma multidão de excluídos que hoje depende de políticas públicas estatais que enfrentem essas questões sociais e ofereçam condições mínimas de oportunizar esses grupos a serem devidamente inseridos no contexto político da sociedade.

A educação pública, nesse contexto histórico de escravidão, serviu para firmar as funções desiguais da parcela da população que forneceria mão de obra para o trabalho e a outra parcela, que seria preparada para a formação do conhecimento científico, pautada em um fundamento ilógico de meritocracia. Tem-se a partir daí o nascedouro da sociedade de classes brasileira cuja evidente desigualdade material na formação do Estado brasileiro, somada à questão secular da dificuldade dos negros ao acesso aos portões da Universidade, compõem o cenário que precisa ser compreendido para advogar pelas ações afirmativas das cotas sociorraciais, com vistas a equiparar ou, ao menos, reduzir os obstáculos desse grupo de excluídos ao acesso e à permanência no ensino superior.

Relevante salientar que a falta de acesso e oportunidade em condições de igualdade entre os membros de uma sociedade ao espaço educacional, retiram-lhes dois direitos substanciais do indivíduo, que também constituem o próprio caráter do Estado Democrático de Direito: a cidadania e a dignidade da pessoa humana, ambas com *status* de fundamentos da República Federativa do Brasil, consoante preconiza o art. 1º, da CR/88. A cidadania, ou melhor, o exercício da cidadania, a partir de uma leitura após a CR/88, só é possível com a garantia de outros direitos, dentre eles, a educação. Desse modo, resta indispensável compreender o que vem a ser cidadania no atual contexto jurídico, social e político. Ser cidadão vai muito além de ter direitos e deveres na ordem jurídica. Ser cidadão é também participar do processo democrático da sociedade, ter acesso a todos os espaços públicos em igualdade de condições, ter uma existência digna, plena e com igualdade de oportunidades, participar ativamente da construção, desenvolvimento e problemas estruturais e funcionais da sociedade, ser agente ativo da vida pública, ter respeitadas as diferenças individuais, pensar na coletividade,



nos anseios do bem comum e usufruir dos direitos garantidos pela CR/88, como explica Corrêa (2002, p. 221):

a cidadania é fundamentalmente o processo de construção de um espaço público que propicie os espaços necessários de vivência e de realização de cada ser humano, em efetiva igualdade de condições, mas respeitadas as diferenças próprias de cada um.

Percebe-se que a cidadania é uma atitude individual em busca de objetivos coletivos, não sendo, portanto, algo doado como um presente. É uma construção social despertada pelo conhecimento e o senso crítico sobre as relações humanas sociais, sobre a vida das pessoas, sobre o Estado, sobre as estruturas das classes, gênero e raça, dentre outras concepções da vida, e isso só pode ser possível se o indivíduo tiver consciência do seu papel, de como suas ações podem influenciar o meio em que está inserido, ter capacidade de discernir o seu lugar enquanto sujeito modificador da sua realidade e dos outros. Enfim, ser cidadão é um conjunto de fatores que perpassam, em todos os níveis, pela pedagogia do ensino. Por essas considerações vê-se nítida a necessidade de se exigir do Estado políticas públicas que assegurem o equilíbrio na distribuição das condições e oportunidades mínimas vitais para todos lhes assegurando direitos universais individuais e coletivos.

No que concerne ao princípio da Dignidade da Pessoa Humana e sua relação direta com o direito à educação aqui defendida, a partir de uma interpretação sistêmica do próprio texto constitucional, verifica-se que a CR/88 tutela duplamente a dignidade tanto da pessoa quanto à dignidade humana (social). Isso quer dizer que a proteção ao valor da dignidade no Brasil abarca a própria qualidade intrínseca da pessoa, sendo esta irrenunciável e inalienável, constituindo o ser humano como tal e dele não podendo ser destacado conforme menciona Sarlet (2002, p. 41), como também as relações humanas de pertencimento e valores entre os membros da sociedade, que geram a dignidade universal. Ser humano, portanto, ter direitos de pessoa. Assim, explica Sarlet (2002, p. 53):

Pelo fato de a dignidade da pessoa encontrar-se ligada à condição humana de cada indivíduo, não há como descartar uma necessária dimensão comunitária (ou social) desta mesma dignidade de cada pessoa e de todas as pessoas, justamente por serem todos iguais

em dignidade e direitos (...) e pela circunstância de nessa condição conviverem em determinada comunidade ou grupo.

Essa dualidade conceitual de pensar o princípio constitucional da dignidade reforça a concepção deste texto no sentido de que a educação, como dever do Estado, consiste na formação e na capacitação de todos ao mercado de trabalho, possibilitando oferecer um núcleo de sobrevivência digno para o indivíduo que, tendo oportunidade de um ensino gratuito e de qualidade, pode adquirir uma formação profissional que lhe permita construir uma vida assegurada em outros valores e posições sociais, tais como: saúde, moradia, lazer, alimentação, segurança, dentre outros previstos na CF/88. A educação, portanto, é aqui considerada como um elo e um ponto de partida para a construção dos demais direitos a serem assegurados ao indivíduo no atual contexto estrutural pátrio, caso contrário, em não havendo a garantia efetiva desses direitos não há como ter espaço para a dignidade. Infelizmente, é preciso concordar com Sarlet (2002, p. 61) quando afirma que onde as condições mínimas para uma existência digna não são asseguradas, onde a liberdade, a autonomia, a igualdade e os direitos fundamentais não são reconhecidos, não haverá espaço para a dignidade da pessoa humana.

Em se tratando do princípio da igualdade, fazendo aqui um corte metodológico necessário a partir da CR/88, verifica-se que os dispositivos elencados no bojo do texto constitucional tiveram forte influência da redemocratização internacional, dos pós- guerras mundiais, do holocausto, das declarações e dos tratados internacionais que versaram sobre Direitos Humanos e, em especial, a ditadura militar de 1964 no Brasil. Todos esses fatos históricos contribuíram para que a igualdade tivesse *status* de valor supremo de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos, como se percebe da leitura do preâmbulo da Lei Maior, que mesmo não tendo caráter normativo atinge seu objetivo de zelar pela integridade institucional e alicerçar todo o ordenamento jurídico do atual Estado Democrático brasileiro.

Analisando mais a fundo os arts. 3º e 5º da CR/88 que tratam, respectivamente, da busca pela igualdade<sup>11</sup> como o objetivo da nossa

---

<sup>11</sup> A concepção de igualdade aqui tratada é a ideia de reconhecimento das diferenças, no sentido de se buscar na equidade, no tratamento das peculiaridades de cada um,

República e fundamento dos direitos e garantias individuais e coletivos, tem-se que a igualdade visa a não somente erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais, mas também promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação. Relevante extrair dessa passagem do texto Maior, que a igualdade aqui não pode ser reduzida a um caráter formal de apenas garantir a vedação do preconceito, uma vez que proibir a discriminação não é o bastante para se ter a efetividade do princípio da igualdade jurídica, consoante afirma Rocha (1996, p. 86). Na verdade, numa leitura apressada do texto percebe-se que a concepção central inicial do alcance do princípio da igualdade em seu cunho meramente formal, ocorre em virtude da afirmação de que todos são iguais perante a lei, o que, por óbvio, impede expressamente que a lei seja aplicada desigual para pessoas que estejam em situações idênticas.

Contudo, essa é uma das duas faces desse princípio constitucional, a outra, que interessa mais nessa discussão, diz respeito a uma interpretação material do princípio, ou seja, debruça-se nesse momento em como promover uma igualdade em que pessoas que estão em situações completamente desiguais em seus pontos de partida, poderão competir em igualdade de condições com os demais? E sem a participação ativa do Estado em garantir tais condições é impossível a aplicação da igualdade a partir dos objetivos previstos na CR/88. Nessa mesma linha, Rocha (1996, p. 289) sustenta que se a igualdade jurídica fosse apenas a vedação de tratamentos discriminatórios, o princípio seria absolutamente insuficiente para possibilitar a realização dos objetivos fundamentais da República constitucionalmente definidos. Piovesan (2005, p. 47) define bem as vertentes que podem ser extraídas do conceito de igualdade constitucional, quais sejam:

---

uma construção estrutural de uma sociedade pautada na diversidade e na justiça social. Consoante ensina Boaventura de Souza Santos: “Temos o direito a ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito a ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que **reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades**”. (2003, p. 56).

a) a igualdade formal, reduzida à fórmula “todos são iguais perante a lei”, para abolir privilégios; b) a igualdade material, correspondente ao ideal de justiça social e distributiva, a partir de critérios socioeconômicos; c) igualdade material, correspondente ao ideal de justiça enquanto reconhecimento de identidades, a partir de critérios de gênero, sexo, raça, idade, dentre outros.

Nesse sentido, revela-se a necessidade de se compreender que os objetivos da República são ações práticas, comissivas que exigem do Estado uma posição de enfrentamento das questões sociais, um comprometimento em desenvolver e aplicar políticas públicas por meio de programas governamentais que tenham como objetivo a igualdade de condições sociais entre os membros de todas as classes existentes. Ainda sobre a premente participação do Estado na corrida da igualdade material, Frischeisen (2007, p. 54) entende que somente ações políticas, aplicadas ou reguladas pelo Estado, em suas diversas esferas da administração, podem garantir a efetividade da igualdade material, corrigindo desigualdades. E como se pretende fazer isso? Por meio das ações afirmativas, em especial as cotas sociorraciais, apreciadas a seguir.

E, mantendo fidelidade ao que se propôs neste texto, é possível defender, já nesse momento, que o direito constitucional à educação é fundamento indispensável para se alcançar a igualdade em seu viés material em que pessoas desiguais precisam ter as mesmas condições de acesso ao mercado de trabalho, ter direitos de usufruir de bense direitos sociais mínimos e estruturais, e a única maneira de conseguir esse acesso é competindo com igualdades de oportunidades. Nessa esteira, a educação deveria fomentar a igualdade na medida em que permite um ensino gratuito, universal e obrigatório a todos indiscriminadamente, exigindo a efetiva redução das desigualdades abismais presentes no Brasil. Por isso que uma análise sobre a política pública das ações afirmativas, em especial, sobre as cotas sociorraciais para os negros na educação superior tem, por meio de uma interpretação sistemática da CR/88 e, bebendo da fonte da teoria de justiça de Rawls, como identificar um caminho a ser trilhado pelo Estado capaz de promover uma educação igualitária, justa e materialmente universal em que vise às mesmas oportunidades de acesso e permanência para todos.

## As cotas sociorraciais no Brasil: as ações afirmativas - origem, conceito, espécie e previsão legal

Tendo sua origem na Suprema Corte norte-americana, a Ação Afirmativa foi uma metamorfose na postura dos juízes na aplicação do princípio constitucional da igualdade nos EUA, que teve como consequência jurídica a implementação de planos e programas de governo para possibilitar, como menciona Rocha (1996), que as denominadas minorias sociais passassem a ter, necessariamente, percentuais de oportunidades. Nesse sentido, as decisões da Corte Americana passaram a forçar o Estado na concretude de políticas públicas de inclusão para aqueles que se encontravam em uma situação social incapazes de competir igualmente com o homem médio branco (ROCHA, 1996). No entanto, como o Estado apenas determinava a proibição da desigualdade, não se preocupava até então, com a promoção da igualdade de forma a enfrentar a questão dos preconceitos sobre raça e classe, naquele contexto sociopolítico. Quando o assunto é a “minoria”, cabe substancial explicar que os tidos na sociedade como vulneráveis são aqueles que são tratados de modo inferior por características de raça, gênero, *status* econômico, deficiências, idade e qualquer outra forma de discriminação.

No Brasil, em que pesem as questões que originaram as estruturas de classe e de raça terem sido dissemelhante das tratadas nos E.U.A, um fato se aproxima e se relaciona: ambas as situações sociais de vulnerabilidades só existem porque há uma desigualdade jurídica e social latente entre os membros de cada comunidade e, nesse quesito, a necessidade premente de um Órgão nacional que fomente políticas de governo para reduzir essas diferenças é o fim precípua da Ordem política do Estado. A igualação jurídica, ou seja, o enfrentamento das desigualdades, somente pode ser efetiva se houver uma conduta ativa, positiva e afirmativa para se ter a transformação social buscada como objetivo fundamental da República, assinala Rocha (1996).

As ações afirmativas para a doutrina, são medidas político-jurídicas de cunho reparatório que visam a combater injustiças sociais a determinados grupos que, por sua condição de inferioridade diante do contexto social, quer seja por razões econômicas (classes) ou sociais

(raça, sexo, idade, etc.), não conseguem competir em condições iguais com os demais grupos, exigindo do Estado uma participação ativa na execução de programas de governo que reduzam essas diferenças, e as cotas de uma forma geral, quer sejam sociais (para alunos que cursaram todo o ensino médio em escolas públicas), quer sejam as raciais (para negros, em razão da cor, descendência), servem para essa atenuação. Menezes (2006) conceitua as ações afirmativas como sendo medidas que, por meio de um tratamento jurídico diferenciado e temporário, têm por escopo corrigir as desigualdades existentes em determinados grupos sociais (...) desigualdades oriundas de práticas discriminatórias. Dentre as ações afirmativas (gênero) em que as cotas são espécies, o foco será se debruçar sobre as cotas para negros no ensino superior.

Tratar do tema racismo no Brasil é um desafio hercúleo que aqui se segue representado pelo contexto do ensino superior, da dificuldade que os negros enfrentam para ingressar nos cursos superiores e, conseqüentemente, no mercado de trabalho que lhes ofereça uma vida digna e justa. Interessa, sobretudo analisar as causas e conseqüências dessa dificuldade de acesso.

A ideia de raça no homem é construída pelo próprio homem que subdivide os seres humanos em categorias, totalmente ligadas às necessidades de hegemonia de classes, hierarquia e dominação de uma sobre a outra, em que a classe dominante faz valer por meio da economia e da norma jurídica a sua política, a sua cultura, as suas crenças, sua estrutura de vida como se fosse algo único, natural e universal. Sendo assim, essa desigualdade e as referidas categoriais sociais são, portanto, construções humanas e não uma determinação genética ou biológicas, tendo-se, a partir daí, a instituição, por conseqüência, da discriminação. Em se tratando do contexto histórico pelo qual passou o Brasil nos séculos XIX e XX, a escravidão tardia deixou mazelas e sequelas gravíssimas na base estrutural da sociedade brasileira, na medida em que a discriminação em classes como pobres e ricos, e a discriminação pela raça: negros, pardos e brancos, estabeleceram critérios de classificação da identidade, conforme afirma Telles (2003, p. 134):

as definições externas de raça são especialmente importantes porque frequentemente designam poder e privilégios nas intera-

ções sociais para as pessoas de pele mais clara. A aparência, segundo norma geral societal brasileira o *status* social, o gênero, determinam quem é negro, mulato ou branco no Brasil.

Por conseguinte, a discriminação no Brasil é um fato histórico enraizado na cultura miscigenada da nossa colonização que para alguns dá uma falsa ideia de não haver racismo justamente por essa razão. Por outro lado, como pensar que no Brasil não há racismo se as próprias normas jurídicas desde 1951 vêm, expressamente, proibindo a prática dele? Fazendo um brevíssimo percurso histórico sobre a legislação em tutela dos negros no Brasil se percebe o seguinte: i) desde 1824 a 1891, o conceito de cidadão não alcançou o negro; ii) nas Constituições de 1934, 1937 e 1946 se exigia a igualdade entre os cidadãos, mas os negros não estavam sendo alcançados por esse conceito de cidadania, e como muito bem coloca Rocha (1996, p. 288) “a escravidão, então vigente, nem considerava todo indivíduo gente, que dirá igual”. Somente em 1951, com a lei nº 1390, conhecida como Lei Afonso Arinos, que a discriminação por raça ou cor passou a ser tratada como contravenção penal. Todavia, a problemática não se encontra apenas na construção da norma, mas na construção da aceitação das diferenças sociais, nas atitudes, nos gestos e no respeito pelos outros que lei nenhuma consegue determinar.

Esse foi o primeiro olhar do Estado para a questão da discriminação, porém, na prática, como o racismo no Brasil vai além da norma tutelada, as experiências de discriminação. Como explica Telles (2003), são decorrentes da raça no sentido de cor, uma vez que mesmo conseguindo ascender à classe social mais abastada, o negro continua sofrendo preconceitos na sua vida diária, não sendo suficiente a sua melhora na condição econômica, o que fundamenta a concepção de que o negro precisa muito mais da tutela do Estado do que o branco pobre, no sentido de classe. Vale ainda enfatizar que no contexto brasileiro, a exclusão social dos negros é imensamente maior do que a dos brancos, portanto, o acesso universal à educação superior precisa ser repensado a partir das questões de classes (pobres e ricos) e raça (cor), ou seja, a lei precisa identificar bem as “minorias” que pretende amparar, isso ocorre porque no Brasil, a desigualdade é tão significativa que não se

tem um grupo de pobres negros e ricos brancos, há uma grande parcela da população nacional que é pobre e branca.

De acordo com Telles (2003), os não-brancos são desproporcionalmente ignorados pelas políticas universalistas, na medida em que tais políticas presumem que todas as pessoas menos favorecidas, independentemente da cor da pele, serão ajudadas de forma igual. E essa afirmativa não faz o menor sentido, haja vista que há, na classificação por classe, muitos brancos na condição de pobres que vão competir com os negros pelas vagas da universidade e do mercado de trabalho. E como no Brasil o princípio da igualdade jurídica sempre esteve presente na norma constitucional brasileira e o preconceito presente na prática da vida brasileira (Rocha, 1996), a aplicação das normas que visam a reparar ou ao mesmo compensar a gritante desigualdade no ingresso e permanência dos estudantes negros nos corredores da universidade continua prejudicada.

Os negros não vão competir apenas com os brancos ricos, mas também com as próprias minorias de brancos pobres, e é nesse momento que a exclusão social e a educacional continuam desiguais e, por que não dizer, desumanas. Portanto, é plausível afirmar que a posição socioeconômica dos não-brancos na sociedade brasileira deve-se tanto à questão de classe como de raça (Telles, 2003, p. 138). Daí a urgência de políticas específicas para a população negra que possibilitem essa igualação, como as de cotas. Sobre a importância das cotas raciais, Telles (2012, p. 207) ressalta:

Para superar a imensa desigualdade racial no acesso à classe média, é necessário algum tipo de política baseada em raça. As cotas para vagas na universidade e no mercado de trabalho, que têm sido criadas em vários Estados brasileiros, são, talvez, um necessário início, visto que representam uma amostra de ação de verdade, mais do que pura retórica e debate acadêmico.

No tocante à previsão legal das cotas raciais no Brasil, sabe-se que foi somente após a década de 2000 que normas jurídicas de proteção aos direitos dos afrodescendentes foram sendo regulamentadas no âmbito nacional de forma mais efetiva, tais como: a) Lei nº 10.639/2003 que determinou a inclusão no currículo oficial da rede de ensino a



obrigatoriedade da temática: Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana; b) Lei nº 12.288/2010 que cria o Estatuto da Igualdade Racial; c) Lei nº 12.711/2012 que tratou sobre reserva de vagas para negros nos processos seletivos a serem implantadas nas Universidades Federais; e d) Lei nº 12.990/2014 que trata da reserva de 20% das vagas em concursos públicos para cargos efetivos da União. Dentre eles, o Estatuto da Igualdade Racial foi um marco histórico na construção de uma política de inclusão, igualdade e respeito à diferença. A previsão das Ações Afirmativas na lei foi também uma grande conquista na luta do Movimento Negro, que determinou no art. 4º do referido Estatuto que a participação da população negra, em condição de igualdade de oportunidade, na vida econômica, social, política e cultural do País deve ser promovida, prioritariamente, por meio de:

- I – inclusão nas políticas públicas de desenvolvimento econômico e social;
- II – **adoção de medidas, programas e políticas de ação afirmativa; (grifo nosso)**
- III – modificação das estruturas institucionais do Estado para o adequado enfrentamento e a superação das desigualdades étnicas decorrentes do preconceito e da discriminação étnica.

Em que pese toda essa legislação de proteção legal, as dificuldades em se materializar esses direitos de forma efetiva é ainda colossal, uma vez que a cultura do branqueamento no Brasil determina as ideias sobre o racismo anteriormente expostas e as naturaliza, a partir da culturalização popular no trato, nos gestos, nas falas, no humor, na mídia, ditados populares e todas as demais formas de comunicações orais entre os sujeitos que se manifestam internacionalizando conceitos, pré-conceitos e valores que mantêm a segregação de maneira tal que a cultura do racismo alicerçada no branqueamento social firma e mantém, diuturnamente, a concepção de que posições subordinadas são locais apropriados para pardos e negros e que as posições de controle político e acesso a recursos devem ser espaços a serem ocupados por brancos. Nesse raciocínio, Telles (2003) acrescenta que brancos pobres tendem a ser preferíveis a pardos pobres e especialmente negros no sistema educacional e no mercado para empregos de classe média. Logo, como os negros poderão ter acesso ao direito fundamental à educação

superior, como aqui se defende, já que não é um presente a ser dado, não é uma dívida a ser paga, mais sim uma garantia individual constitucional ter educação para exercer cidadania, dignidade, condições de igualdade de oportunidades e trabalho adequado a uma vida saudável e com qualidade. Somente por meio de políticas públicas de cotas raciais promovidas pelo Estado para buscar compensar essa desigualdade gritante, desarrazoada e injusta em que se encontram os afrodescendentes no Brasil, é possível se pensar numa saída temporária e eficiente no momento.

Constata-se até aqui, que as causas da atual desigualdade social definidora de laços por classes e raça no Brasil tiveram seu nascedouro no período escravocrata, e que as consequências estão sendo sentidas até hoje com a situação de exclusão e marginalização da comunidade negra em ter seu acesso à educação superior prejudicada pela falta de oportunidades equânimes na disputa e concorrência desiguais nas vagas existentes no mercado de trabalho para profissões que possam conduzi-la a uma vida com dignidade. Nessa perspectiva, a seguir invoca-se a teoria de justiça de John Rawls para explicar como é possível alcançar todos esses direitos que já estão amplamente elencados na própria CR/88 assim como na legislação infraconstitucional sem que se consiga mudar a realidade jurídica para a realidade da vida em sociedade? A questão não é a falta da lei, é a sua efetividade.

## **A teoria de Justiça de John Rawls e a compreensão das cotas sociorraciais como instrumento para a promoção do direito constitucional à educação no Brasil**

Importante esclarecer que não se pretende um aprofundamento da teoria do autor, mas sim, tecer uma breve interpretação sistemática acerca da obra “uma teoria de justiça” e traçar parâmetros para a construção de ideias que assegurem a questão levantada neste trabalho desde o início, qual seja: até que ponto é possível afirmar que as cotas sociorraciais podem promover o direito constitucional à educação superior no Brasil, sob a ótica da Teoria de Justiça de John Rawls?

Apesar de certa estranheza, não é difícil promover uma aproximação entre a Teoria da Justiça de John Rawls e o direito

constitucional à educação por meio da política pública de cotas sociorraciais a serem promovidas pelo Estado. Isso porque o ponto de intersecção entre essas duas figuras aparentemente distintas é o fato de idealizarem o mesmo objetivo: a busca incessante pela justiça social, mesmo que dentro de perspectivas diferentes, com o propósito comum de alcançar uma estrutura mínima de sobrevivência digna e equânime para a sociedade.

O ponto crucial do pensamento de Rawls (1971) é trabalhar com o sentido igualitário de justiça como sendo a "primeira virtude das instituições sociais". Diante dessa premissa, uma das maiores dificuldades e indagações de sua teoria está em tentar descobrir quando e como uma instituição pode ser considerada justa. O que fazer para que a sociedade se desenvolva dentro desse ideal mínimo?

Para responder a essas indagações, Rawls propôs um ambiente neutro, completamente fora da realidade para desenvolver sua teoria. Iniciou seu estudo traçando um diferencial entre o que se entende por "concepções de justiça" e "princípios de justiça." Para o autor, as concepções de justiça se encontram no âmbito da individualidade de cada pessoa, sendo, portanto, o senso íntimo, baseado em suas experiências de vida individuais. Por outro lado, os princípios de justiça operam no campo da coletividade, podendo ser caracterizados como o conhecido senso comum, ou seja, seria aquela ideia de justiça que a maioria das pessoas livres teriam quando indagadas e provavelmente concordariam em seguir, diante de uma situação social pré-determinada.

A teoria da justiça encampada por Rawls atinge apenas essa última, os princípios de justiça, já que esses devem ser instituídos e fomentados pela própria sociedade, desde que consubstanciada em dois pilares de sua teoria: a posição original e o véu da ignorância. Para Rawls (1971), a única possibilidade de se trabalhar com a igualdade entre os membros de uma sociedade – no sentido de perseguir a justiça aqui examinada no contexto como equidade – seria por meio da construção de princípios universais de justiça capazes de estabelecer uma estrutura mínima de sociedade que pudesse ser aplicável a qualquer grupo ou povo de base democrática. Mas como isso seria possível? A resposta a essa pergunta foi a Posição Original, isto é, Rawls (2002) instituiu um mundo hipotético paralelo e imparcial, em que as pessoas deveriam se imaginar

selecionando quais os valores, princípios e regras seriam inseridos nessa estrutura básica de sociedade. Mas para isso, os membros dessa sociedade deveriam partir da premissa de que todos eram iguais em condições, direitos e deveres e teriam que desconsiderar qualquer característica individual, posição social, cor, raça, enfim, baseando-se apenas em fatos sociais da coletividade, questões culturais, políticas, etc. Tudo isso sob um manto obscuro, que o autor denominou de véu da ignorância.

Nessa experiência, Rawls (2002) concluiu que diante do véu da ignorância, qualquer pessoa teria a mesma sensação e almejava dois princípios mínimos de justiça que podem ser representados da seguinte maneira: primeiro, cada pessoa deve ter um direito igual ao mais abrangente sistema de liberdades básicas iguais e, segundo, as desigualdades sociais e econômicas devem ser ordenadas de tal modo que sejam ao mesmo tempo consideradas como vantajosas para todos dentro dos limites do razoável, e vinculadas a posições e cargos acessíveis por todos. Esse primeiro princípio tem a prerrogativa de “governar a distribuição dos recursos da sociedade, estando associado à ideia de igualdade” (GARGARELLA, 2008, p. 2).

Rawls aplica o princípio da diferença para tentar equilibrar as situações dos indivíduos que estão, naturalmente, em posições sociais distintas, pois quando defende a concepção de que “as desigualdades sociais e econômicas devem ser ordenadas de tal modo que sejam ao mesmo tempo consideradas como vantajosas para todos”, não desconsiderou nem ignorou a realidade social existente, revelando um caráter utópico em suas ideias, afinal, por mais que se almeje que todos sejam iguais, a possibilidade de se construir, no mundo real, esse ideal de igualdade seria inalcançável. Desse modo, a intenção de Rawls foi tentar inserir as desigualdades sociais de forma que beneficiassem a todos, que os permitissem fazer parte da sua teoria, desde que proporcionassem benefícios a todos os membros em situação desfavorável. Assim, estabelece um critério para a interpretação dos princípios que deverá ser seguido de maneira prioritária para se alcançar o mais alto grau de equilíbrio entre esses valores, definindo que a única possibilidade de sua teoria ter sentido e se concretizar seria, primeiramente, observar o princípio relativo à liberdade, e só depois de devido e regularmente

formalizado, passar a utilizar o segundo princípio decorrente da igualdade.

Portanto, é possível afirmar que os referidos princípios foram idealizados para uma coletividade, sempre em prol do bem e da satisfação positiva de todos, mesmo que com diferenças entre si, mas com iguais oportunidades de sucesso em todos os seus níveis. Outro ponto relevante insito nesse ideal principiológico de Rawls se consubstancia no fato de que os princípios de justiça já mencionados, objetivam tanto as instituições que criam as organizações administrativas, que ele denominou de "sistema público de regras" que determinam as funções, os cargos, as posições no contexto da estrutura organizacional do Estado, como também objetivam as pessoas envolvidas naquele contexto social. Desse modo, os indivíduos inseridos em uma moldura estrutural organizada como um Estado, por exemplo, devem aderir aos princípios de justiça a eles direcionados, como o princípio da equidade, que consiste em respeitar e observar todas as regras gerais institucionais (2002).

Ainda sobre as ideias de Rawls, Nagel apud Fortes (1997) pondera que na defesa das ações afirmativas no âmbito educacional, nessa teoria, a ação afirmativa além de servir para combater a discriminação contra as minorias, ainda tem a função de, agora no ensino superior, aumentar a representação das minorias tradicionalmente oprimidas em instituições onde estariam presentes em número muito menor se a raça não fosse utilizada como um fator nas admissões. Portanto, uma questão de discriminação por cor. Quanto ao princípio da justiça Rawlsiana, de igualdade equitativa de oportunidades, Fortes (2019) é categórico ao afirmar que tal premissa acaba se impondo a todo tipo de desigualdades que possam trabalhar para privar as minorias sociais de aproveitarem as oportunidades em obter benefícios quando a igualdade formal de oportunidades não é satisfatória.

Em suma, sobre a Teoria de Justiça de Rawls, pode-se concluir que com o lema liberdade de escolhas e oportunidades a todos, essa teoria defendeu que sem a observância do valor da liberdade em primeiro lugar, não há como se obter o valor da justiça. E tudo isso, como um meio de se organizar concretamente para, num esforço

conjunto, buscar o desenvolvimento de uma qualidade melhor de vida a todos os integrantes dessa sociedade.

Nesses termos, as ideias de Rawls atendem perfeitamente aos atuais anseios axiológicos insculpidos na CR/88 como: i) o direito constitucional à educação superior no Brasil, a partir do acesso isonômico de todos indiscriminadamente; ii) ao princípio da igualdade material em que todos devem ser respeitados num ideal de justiça social distributiva a partir de critérios socioeconômicos e reconhecimento de identidades e por isso, todos devem ter as mesmas chances na escolhas de uma educação superior e no mercado de trabalho, para, com isso, serem-lhes assegurados os valores da República como o exercício da cidadania e a garantia dos direitos humanos fundamentais como a dignidade de uma vida plena de realizações pessoais e profissionais.

Diante do que foi explanado e, analisando a Teoria de Justiça, mesclada com as ideias da obra “justiça como equidade” fica evidente que as ações afirmativas se prestam a ser adequadamente interpretadas e justificadas à luz do princípio de diferença, conforme acredita Fortes (2019) sustentando a clara concepção de que as cotas sociorraciais, especialmente as raciais são instrumentos diretos e justos do Estado em promover o direito constitucional à educação superior no Brasil para aqueles que por muitas décadas estiveram em condições totalmente desiguais e desfavoráveis na luta por seus direitos e, principalmente, na garantia deles: os negros.

E nesse contexto, pode-se afirmar, com argumento de autoridade, que a CR/88 ao adotar como objetivos da República os valores da justiça social e da igualdade, direitos das liberdades e direito humanos fundamentais como alicerces do Estado Democrático, aproximou-se significativamente da ideia original de justiça social advogada nas duas obras sobre a justiça de Rawls, consagrando, por fim, a efetiva utilização do raciocínio pregado por Rawls, que há, necessariamente, uma conexão perspicua entre o direito à educação, à cidadania, à dignidade humana, ao valor social do trabalho e a ação afirmativa das cotas raciais na promoção desses valores-direitos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nessa reflexão, ficou evidente que a falta de acesso à educação, à cidadania e à igualdade privam o indivíduo do núcleo mínimo da dignidade, de suprir suas necessidades humanas, tornando-o um indigente social. Nesse contexto, não lhe sendo negadas apenas as condições financeiras, mas o excluem de participar politicamente da vida social, de exercer funções profissionais que garantem certa segurança e conforto e, sob o manto da naturalização, induzem-o a uma posição de inferioridade, criando um ambiente social injusto e excludente.

Demonstrou-se que o direito constitucional à Educação, tido como um direito humano fundamentado na dignidade, na cidadania e na igualdade material, só consegue alcançar seu objetivo maior de permitir o acesso a todos os grupos de pessoas ao mercado de trabalho justo, digno e de boa qualidade, se o Estado cumprir o seu papel intervencionista na consecução de políticas públicas de inclusão, como o caso das cotas sociorraciais.

Constatou-se ainda, que as causas da atual desigualdade social definidora de laços por classes e raça no Brasil tiveram seu nascedouro no período escravocrata, e que as consequências estão sendo sentidas até hoje com a situação de exclusão e marginalização da comunidade negra em ter seu acesso à educação superior prejudicada pela falta de oportunidades equânimes na disputa e concorrência desiguais nas vagas existentes no mercado de trabalho para profissões que possam conduzi-la a uma vida com dignidade.

Por fim, entende-se que a partir das ideias Rawlsianas, torna-se plenamente possível afirmar, que a política de cotas raciais se constitui sim num instrumento de promoção da equidade na educação superior no Brasil, na medida em que provocará a redução das desigualdades sociais entre raças e classes, alcançando os verdadeiros anseios e objetivos assegurados pela Constituição da República.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988. 3 ed. atual. São Paulo: EDIJUR, 2021.

CORRÊA, Darcísio. A construção da cidadania: reflexões histórico-políticas. 3. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2002.

FORTES, Renivaldo Oliveira. A justiça como equidade de John Rawls e as suas implicações para a política de ações afirmativas. In: Veritas. Porto Alegre, v. 64, n. 3, jul./set. 2019.

FRISCHEISEN, Luiza Cristina Fonseca. A Construção da Igualdade e o Sistema de Justiça no Brasil: alguns caminhos e possibilidades. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2007.

GARGARELLA, Roberto. As teorias da justiça depois de Rawls: um breve manual de filosofia política. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

MENEZES, Paulo Lucena de. Reserva de vagas para a população negra e o acesso ao ensino superior: uma análise comparativa dos limites constitucionais existentes no Brasil e nos Estados Unidos da América. 2006. Tese (doutorado). São Paulo, 2006.

PIOVESAN, Flávia. Ações Afirmativas da perspectiva dos direitos humanos. In: Cadernos de pesquisa, v. 35, n. 124, jan./abr. 2005.

RAWLS, John. Justiça como equidade. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

RAWLS, John. Uma Teoria da Justiça. Tradução de Almiro Pisetta e Lenita Maria Rímoli Esteves. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

SARLET, Ingo Wolfgang. Dignidade da pessoa humana e direitos fundamentais na constituição federal de 1988. 2 ed. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2002.

SANTOS, Boaventura de Souza. Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitanismo multicultural. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003. Introdução: para ampliar o cânone do reconhecimento, da diferença e da igualdade, p.56.



TELLES, Edward. O significado da raça na sociedade brasileira. Tradução: Ana Arruda Callado. Princeton e Oxford: Princeton University Press. Divulgação pela internet em 2012.

TELLES, Edward. Repensando as relações de raça no Brasil. Teoria e pesquisa 42 e 43. Jan. - Jul. de 2003. p. 131 – 159.

## CAPÍTULO 4

### Educação em Direitos Humanos: possibilidades para efetivar a educação antirracista

Sheyla Maria Rodrigues da Silva<sup>12</sup>

Lana Lisiêr de Lima Palmeira<sup>13</sup>

Edna Cristina do Prado<sup>14</sup>

O presente trabalho objetiva refletir sobre as contribuições dos postulados normativos referentes aos Direitos Humanos na perspectiva da Educação Antirracista. Abordando o contexto político e histórico em que foram estabelecidos os inúmeros debates com base na luta contra a discriminação e o racismo no ambiente educativo, foram trazidos, como referencial teórico, Gomes (2001), Rossato e Gesser (2001), Cavalleiro (2001, 2003), Santos (2005), Silva (2005), Pereira e Silva (2012), Almeida (2018), Palmeira (2018), Davis (2016), Gonzalez (2020). Esclarece-se que, como percurso metodológico, lançou-se mão da abordagem qualitativa, com ênfase na revisão bibliográfica.

#### INTRODUÇÃO

Para refletir acerca dos Direitos Humanos na perspectiva da Educação Antirracista destaca-se questões referentes ao período colonial até os dias atuais. Pensar esse contexto educacional brasileiro, favorece indagações mediante as práticas pedagógicas realizadas no âmbito escolar. Dessa forma, compreender a Educação Básica a partir desse

---

<sup>12</sup> Mestranda em Educação na Universidade Federal de Alagoas (PPGE). E-mail: sheylarodrigues63@gmail.com

<sup>13</sup> Doutora em Educação e Professora Adjunta da Universidade Federal de Alagoas (PPGE).

E-mail: lana.palmeira@arapiraca.ufal.br

<sup>14</sup> Doutora em Educação e Professora Adjunta da Universidade Federal de Alagoas (PPGE).

E-mail: edna.prado@cedu.ufal.br

recorte temporal tornou possível identificar as marcas da colonização<sup>15</sup> tanto no currículo quanto na efetivação das práticas pedagógicas.

Nesse sentido, essas descobertas e identificações afloraram indagações mediante as práticas pedagógicas no que se refere à efetivação de uma Educação Antirracista e com base nos princípios da equidade. Posto isso, foram analisados os documentos legislativos que regem a educação brasileira.

Nesse trabalho serão abordados alguns princípios supracitados na Constituição Federal (1988), na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), no Plano Nacional da Educação (PNE/2014), nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), no Programa Nacional de Direitos Humanos - 3 (2009) e na Lei 10.639/2003, que estabelece diretrizes para a inclusão de temáticas alusivas à História e Cultura Afro-brasileira nos currículos, assim corroborando para o entendimento das questões referentes à efetivação de uma Educação Antirracista.

Dessa forma, as reflexões realizadas proporcionam articulações com as discussões interligadas ao combate à discriminação e ao racismo no ambiente educativo. Posto isso, ao analisar as normativas mencionadas pode-se compreender o contexto histórico, político e social da sociedade brasileira no que diz respeito à população negra.

O aporte teórico utilizado proporcionou o entendimento referente às categorias estudadas, dentre elas, ressalta-se a do currículo. Pois, entendê-lo é um aspecto relevante para a discussão que será apresentada nos tópicos posteriores. Assim sendo, o trabalho encontra-se organizado em quatro tópicos, os quais estão intitulados da seguinte forma: I - Efetivação dos Direitos Humanos nas constituintes e denúncias ao currículo eurocêntrico. II - Pensando o ambiente educativo: as nuances que reforçam o racismo institucional. III - Direitos Humanos na perspectiva educacional: currículo como mecanismo de poder. IV - Reflexões acerca do contexto histórico associado a Lei 10.639/2003: buscando apontar possibilidades para efetivar a Educação Antirracista.

---

<sup>15</sup> Para uma discussão mais aflorada referente às marcas da colonização, sugiro a leitura da obra de Aníbal Quijano (2005) intitulado: Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina.

Com base nessa organização, foram elencadas reflexões que serão explanadas nas considerações finais desse trabalho, em virtude disso, pode-se compreender por intermédio dos apontamentos teóricos a relevância da Educação Antirracista como mecanismo para romper com a desigualdade racial, proporcionando por meio as práticas antirracistas à promoção da garantia dos direitos e deveres do alunado.

## EFETIVAÇÃO DOS DIREITOS HUMANOS NAS CONSTITUINTES E DENÚNCIAS AO CURRÍCULO EUROCÊNTRICO

Na perspectiva das legislações que versam sobre os aspectos mediante os direitos humanos, atribui-se a discussão no que se refere especificamente à população negra. A princípio no Art. 5º da Constituição Federal de 1988, tem a seguinte menção:

Art. 5º **Todos são iguais perante a lei**, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes (Grifos nosso).

Mas, sabe que nas relações de poder esse aspecto que “todos são iguais” é uma falácia, igualmente ao mito da democracia racial<sup>16</sup>, se “todos são iguais perante a lei”, porque nas relações sociais, culturais são notáveis acepções, e quem se ascendem nessas relações são os sujeitos da supremacia branca?

As relações de poder apontam um grau de superioridade dos dominantes com os dominados. Nossa sociedade foi estruturada com base nessa afirmação de que os brancos, a elite burguesa da nossa sociedade brasileira, obtém essa superioridade sobre os negros, pobres tidos como sujeitos sem “responsabilidade, incapacidade intelectual” (GONZALEZ, 2020, p.78), desprovidos da ascensão social, devido ao um projeto estabelecido por quem detêm o poder.

Lélia Gonzalez (2020, p.38) afirma que,

---

<sup>16</sup> Para uma discussão mais aprofundada acerca do mito da democracia racial, sugere-se a leitura do livro: Por um feminismo afro-latino-americano, essa obra é da intelectual negra Lélia Gonzalez, a qual foi organizada por Flávia Rios e Márcia Lima em 2020.

Na medida que somos “todos iguais perante a lei” é que o negro é “um cidadão igual aos outros”, graça à Lei Áurea nosso país é o grande complexo da harmonia inter-racial a ser seguido por aqueles em que a discriminação racial é declarada. Com isso, o grupo racial dominante justifica sua indiferença e sua ignorância em relação ao grupo negro.

Com base nessa afirmação, reflete acerca dos aspectos referenciados nos documentos normativos que asseguram os direitos dos cidadãos brasileiros, os quais, permitem entender diversos fatores relacionados ao contexto histórico que antecederam tanto a implementação quanto a efetivação dessas normativas. Desde o período colonial, se pode identificar como essas relações de poder colonialista se consolidaram no Brasil, por meio de escravização dos povos africanos.

Ao determinarem o lugar dos negros as convivências foram se respaldando nas inúmeras violências físicas, emocionais e dentre outras. Mas, ao pensar acerca desses conflitos e violências vivenciadas pelos escravizados, é perceptível que, os colonizadores narraram uma história que até hoje trazem seus malefícios para a população negra.

O Brasil também era um país habitado por nativos. De acordo com esta mentalidade de dominação, colonização capitalista, e depois que tudo é explorado (ou destruído), a história narrada mistifica, encobre a brutalidade e os eventos sangüinários e genocidas. (ROSSATO; GESSER. 2001, p.25).

Esse encobrimento está associado com à invisibilidade dos povos originários e dos povos negros ao longo da história, que irá repercutir em todas as esferas políticas, sociais e inclusive na educação, na qual foi imposto esse modelo colonizador e excludente no currículo escolar, nas práticas pedagógicas, nas datas comemorativas, cujo caráter é eurocêntrico.

Quando no ambiente educativo há as discussões abrangendo o contexto histórico associado aos povos originários e africanos, e/ou outras etnias tidas como minorias, é evidenciado por vezes, um atributo estereotipado, abordando assim, reflexões superficiais reforçando um discurso de povos subservientes, preguiçosos dentre outros aspectos negativos.

À vista disso, para garantir os direitos dos cidadãos brasileiros, têm-se na CF (1988) em seu Art. 205, menções de que “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”.

Portanto, pensando não no aspecto cronológico do documento legislativo, mas retornando ao período colonial, a educação nesse período não contemplava os escravizados, eles aprendiam a ler e escrever às escondidas, pois eles eram tidos como desprovidos de intelectualidade. As resistências e estratégias de sobrevivências faziam parte do seu cotidiano tão violento, e no acalento das madrugadas, os escravizados buscavam escrever e ler os livros, as cartilhas, as quais foram adquiridas às escondidas dos colonizadores.

Nessa perspectiva, Davis (2016, p.109) afirma que,

Mas, se fossem realmente inferiores em termos biológicos, as pessoas negras nunca teriam manifestados desejo nem capacidade de adquirir conhecimento. **Portanto, não teria sido necessário proibi-las de aprender.** Na realidade é claro, a população negra sempre demonstrou uma impaciência feroz no que se refere à aquisição de educação. (GRIFOS NOSSOS).

Após, o período colonial, a luta no que tange ao acesso à educação foi constante, na qual os negros tiveram que reivindicar seus direitos, inclusive ao acesso à educação. Eles permanecem lutando atualmente, para que de fato as legislações sejam efetivadas no cotidiano, por meio de práticas antirracistas nos âmbitos políticos, sociais e culturais.

Por isso, os documentos legislativos asseguram esses direitos conquistado por meio de reivindicações e conseqüentemente por meio das denúncias advindas dos representantes do Movimento Negro<sup>17</sup>. As mudanças curriculares proposta por meio do Movimento Negro, caracterizaram-se em decretos e legislações.

---

<sup>17</sup> Especificamente do Movimento Negro Unificado, na representatividade de Abdias Nascimento e Lélia Gonzalez.

À vista disso, a Lei 10.639/2003 que estabelece a obrigatoriedade do ensino da África e da Cultura Afro-brasileira, amplia o foco para que o currículo e a prática docente possam ser repensados. Por esse lado, o currículo passou a ser questionado, pois sua concepção corresponde aos moldes eurocêntricos. Desse modo, Silva (2005, 35) pondera que,

O currículo da escola está baseado na cultura dominante: ele se expressa na linguagem dominante, ele é transmitido através do código cultural dominante. As crianças das classes dominantes podem facilmente compreender esse código, pois durante toda sua vida elas estiveram imersas, o tempo todo. Esse código é natural para elas.

O currículo, com essa visão dominante propaga um aspecto excludente, que reforça o mecanismo da supremacia branca. No entanto, desde a escravização que a população negra tem a consciência da sua potência, e vem se articulando, reivindicando e resistindo as inúmeras formas de opressão. As lutas por direitos sempre foram as pautas dos Movimentos Negros<sup>18</sup>, mesmo que eles não estivessem sendo evidenciados nos marcos normativos. Após, lutas e mais lutas, a população negra passa a ter seus direitos resguardados por lei. Vale ressaltar, as contribuições advindas do Movimento Negro Unificado nessas conquistas, pois

Seu objetivo é a mobilização e organização da população negra brasileira em sua luta pela emancipação política, social, econômica e cultural, que tem sido obstada pelo preconceito racial e suas práticas. Ao mesmo tempo, o MNU também se propõe denunciar as diferentes formas de opressão e exploração do povo brasileiro como um todo. (GONZALEZ, 2020, p.119).

Posto isto, a educação para a população negra brasileira articulada com o MNU garante um olhar abrangente no que diz respeito às práticas pedagógicas, pois as questões denunciadas se articulam também com o currículo escolar.

---

<sup>18</sup> Utilizou-se o termo no plural, pois se tem diversos movimentos negros organizados no mundo inteiro, mas com pautas alinhadas no combate a discriminação racial e ao racismo.

Mediante as questões expostas, referentes aos direitos dos cidadãos brasileiros, pontuam-se alguns dados no que diz respeito ao acesso à educação. Assim na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em seu Art. 26, na alínea 4º menciona que “o ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia”. Com base nesses aspectos, se indaga se de fato as diferentes culturas estão sendo mencionadas, debatidas no campo educacional?

O que está posto, proporciona inferências quando se olha para nossa sociedade brasileira e especificamente para o ambiente educativo, ainda são notáveis as lacunas, sendo possível identificar uma única concepção incorporada, interligada diretamente com as marcas da colonização tanto no currículo quanto nas práticas pedagógicas, cabendo aqui ressaltar a importância da conscientização, da emancipação desse currículo e dessas práticas pedagógicas.

Portanto, nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) é salientado acerca do objetivo previsto para escola, o seguinte aspecto,

A escola, ao tomar para si o objetivo de formar cidadãos capazes de atuar com competência e dignidade na sociedade, buscará eleger, como objeto de ensino, conteúdos que estejam em consonância com as questões sociais que **marcam cada momento histórico**, cuja aprendizagem e assimilação são as consideradas essenciais para que os alunos possam exercer **seus direitos e deveres**. Para tanto ainda é necessário que a instituição escolar garanta um conjunto de práticas planejadas com o propósito de contribuir para que os alunos se apropriem dos conteúdos de maneira **crítica e construtiva**. A escola, por ser uma instituição social com propósito explicitamente educativo, tem o compromisso de intervir efetivamente para promover o desenvolvimento e a socialização de seus alunos. (BRASIL, 1997, p.34), grifos nossos.

De acordo, com esses aspectos mencionados e grifados, pode afirmar que se de fato a escola buscasse desenvolver uma educação na perspectiva dos direitos humanos, formando sujeitos críticos e conscientes, teríamos uma sociedade mais justa, com tudo, destaca-se que é preciso compreender todo um contexto histórico para assim entender as ações educacionais.



Por isso, cabe a equipe escolar promover o desenvolvimento social e cultural do alunado, mas não somente professores/as e gestores. Os representantes governamentais têm o compromisso em efetivar políticas públicas que garantam uma educação de qualidade consolidada na equidade.

Em vista disso, CF 1988, dispõe de princípios que versam afirmações no que se refere ao dever do Estado. Pois, é dever do Estado garantir a implementação e a efetivação de políticas públicas, recursos, investimentos e dentre outros aspectos. Portanto, quando se denuncia o currículo excludente, está denunciando um projeto de inviabilização dos povos negros na população brasileira que conseqüentemente repercute na escola.

Quando é enfatizado que a escola deve abranger os momentos históricos, significa pontuar e refletir acerca das nuances, dos embates e reivindicações, sem negacionismo, sem romantizar um período de opressão e exploração que foi a escravidão. Assim,

A escola, na perspectiva de construção de cidadania, precisa assumir a valorização da cultura de sua própria comunidade e, ao mesmo tempo, **buscar ultrapassar seus limites**, propiciando às crianças pertencentes aos diferentes grupos sociais o acesso ao saber, tanto no que diz respeito aos conhecimentos socialmente relevantes da cultura brasileira no âmbito nacional e regional como no que faz parte do patrimônio universal da humanidade. (BRASIL, 1997, p.34, GRIFOS NOSSOS.)

Desse modo, cabe aos agentes escolares<sup>19</sup> promoverem meios para que ultrapassem os limites, e possibilitem uma educação emancipatória, antirracista rompendo com as atitudes discriminatórias, preconceituosas e racistas no ambiente educativo, para que de fato os direitos educacionais possam ser efetivados, e ao ultrapassar os limites, o currículo seja repensado, a prática docente seja ressignificada.

---

<sup>19</sup> Diretores/as, equipe pedagógicas/coordenação pedagógicas, professores/as, funcionários/as, pais e/ou responsáveis.

## PENSANDO O AMBIENTE EDUCATIVO: AS NUANCES QUE REFORÇAM O RACISMO INSTITUCIONAL

Mediante as questões mencionadas, abordar-se-á uma discussão no que tange às concepções de Silvio Almeida (2018) para o entendimento do racismo institucional e suas implicações no currículo escolar, pois ao compreender as nuances do racismo institucional, se entende os aspectos implícitos por trás das efetivações dos direitos supracitados nas legislações brasileira.

Vale ressaltar que Almeida (2018), possibilita uma discussão que proporciona entender a organização da sociedade brasileira no que tange às relações de poder, por isso, ele abrange conceitos indispensáveis para o entendimento do racismo institucional, em vista disso, acentua que esses conceitos são: racismo, preconceito e discriminação. Entendê-los é de suma importância para dar continuidade a discussão no que se refere às premissas dos Direitos Humanos na perspectiva educacional.

O racismo é uma forma sistemática de discriminação que tem a raça como fundamento, e que se manifesta por meio de práticas conscientes ou inconscientes que culminam em desvantagens ou privilégios para indivíduos, a depender do grupo social ao qual pertencam. [...] O preconceito racial é o juízo baseado em estereótipos acerca de indivíduos que pertençam a um determinado grupo racializado e que pode ou não resultar em práticas discriminatórias. [...] A discriminação racial por sua vez, é a atribuição de tratamento diferenciado a membros de grupos racialmente identificados. (ALMEIDA, 2018, p.25).

Dessa maneira, os conceitos apresentados possibilitam reflexões sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas nas instituições de ensino, pois tanto o preconceito como a discriminação são perceptíveis nas atitudes cotidianas, especificamente nas atitudes interligadas com o ambiente educativo. Ao se deparar com essas atitudes, o que os agentes escolares fazem para rompê-las e promover a equidade por meio da educação? Será que eles assumem que o ambiente escolar reproduz e fortalece a discriminação, e o preconceito que vão reafirmando o racismo?

Cavalleiro (2003), favorece reflexões mediante a essas indagações, pois ela enfatiza que há no ambiente educativo o ritual pedagógico.

Posto isso, nesse ritual pedagógico há a existência do silenciamento por meio dos agentes escolares ignorando as ações e atitudes preconceituosas, discriminatórias e racistas.

Esse ritual pedagógico, que ignora as relações étnicas estabelecidas no espaço escolar, pode estar comprometendo o desempenho e o desenvolvimento da personalidade de crianças e de adolescentes negros, bem como contribuindo para a formação de crianças e de adolescentes brancos com um sentimento de superioridade. (CAVALLEIRO, 2003, p.32)

Desse modo, entender esse silenciamento e romper com ele, é uma maneira de ressignificar a prática pedagógica, um aspecto que leva a esse entendimento está associado ao racismo institucional, pois “o racismo não se resume a comportamentos individuais, mas é tratado como o resultado do funcionamento das instituições, que passam a atuar em uma dinâmica que confere, ainda que indiretamente, desvantagens e privilégios a partir da raça” (ALMEIDA, 2018, p.29).

O ritual pedagógico do silêncio está assegurado no racismo institucional, pois como salienta Almeida (2018, p.30) “os conflitos raciais também são parte das instituições” e se percebe nas propostas pedagógicas, e também são perceptíveis nas ações de tornadas de decisões, pois elas acabam negligenciando os alunos negros, quando se reforçar a superioridade dos alunos não negros, tanto por meio dos recursos didáticos quanto por meio dos conteúdos ensinados com base no monopólio da história sociocultural.

Nos últimos anos, alguns estudos têm mostrado que o acesso e a permanência bem sucedida na escola variam de acordo com a raça/etnia da população. Ao analisar as trajetórias escolares dos/as alunos/as negros/as, as pesquisas revelam que estar apresentando-se bem mais acidentadas do que as percorridas pelos/as alunos/as brancos/as. (GOMES, 2001, p.85)

Cabe ressaltar, que o acesso à educação e a permanência no ambiente escolar é de responsabilidade dos representantes, mas cabe a equipe escolar promover meios para que os sujeitos se sintam pertencem a esse ambiente, pois quando a representatividade reforçar uma superioridade dos alunos não negro, o que tende a acontecer é a evasão

desses sujeitos, se sabe que não somente a representatividade vai condicionar a essa evasão, mas as inúmeras formas excludentes percebíveis tanto de forma sutil no currículo como de forma explícita nas relações cotidianas.

Ao adentrar no debate da evasão escolar, articula-se à discussão dos direitos que todos os cidadãos brasileiros têm perante a lei, direitos esses supracitados nos documentos legislativos, vale enfatizar, que essas ponderações são com base na Educação Básica. Desse modo, na CF (1988) menciona no Art. 206 os princípios que são a base do ensino, dentre eles, deve-se haver “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”, pois com esse princípio se pode fazer contra pontos com a discussão referente à evasão escolar.

Nessa perspectiva, quando se tem a garantia da permanência escolar, conseqüentemente não haverá evasão escolar, pois o Estado está proporcionando condições básicas, para que, aquele aluno negro ou não negro permaneça no ambiente educativo, não pontuará mais aspectos nessa vertente da evasão escolar, pois abordou uma breve ressalva, para assim salientar que os direitos no que diz respeito ao acesso à educação, se ele não for efetivado corroborará para os conflitos vivenciados na sociedade.

## **DIREITOS HUMANOS NA PERSPECTIVA EDUCACIONAL: CURRÍCULO MECANISMO DE PODER**

Na permissa dos Direitos Humanos pontuar-se-á os aspectos que corroboram para uma educação antirracista visando garantir e assegurar as relações étnico-raciais no ambiente escolar. Nesse sentido, Palmeira (2018, p.101) afirma que “a problemática dos direitos humanos no Brasil não deve ser subjugada tão somente pelos padrões jurídicos, mas também por horizontes de possibilidades que encontra na educação o seu antecedente primário”.

A educação articulada aos direitos humanos, respalda-se na premissa de implementações e efetivações de políticas públicas que estabelecem o desenvolvimento sociocultural dos cidadãos brasileiros sem acepção de raça, gênero e religião. As práticas educativas solidificam a garantia desses direitos.

Segundo Silva (2005, p.101), “é através do vínculo entre o conhecimento, identidade e poder que os temas da raça e da etnia ganham seu lugar na teoria curricular”. É por meio desse vínculo que a prática docente fará a diferenciação, pois a partir da conscientização mediante as relações de poder que ressoam no currículo poderá modificar as narrativas colonizadoras. Nesse sentido, o currículo escolar posto, se vincula com concepções eurocêntrica, colonizadora e excludente, nesse caso, como garantir os direitos se o currículo aqui mencionado é um mecanismo de poder que reforça a supremacia branca?

Dessa forma, o Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH -3/2009) “trouxe ainda orientações ligadas à proteção das atividades dos defensores dos direitos humanos [...] à educação, objeto específico desse estudo” (PALMEIRA, 2018, p.124). E como objeto específico, se pensa as questões inerentes ao currículo, pois se defende uma educação justa, antirracista e compromissada com a emancipação dos sujeitos educativos, e esse currículo deve estar alinhado com o que dispõem as normativas mediante os objetivos e ações educacionais.

As relações étnico-raciais transitam nessas normativas, pois com a Lei 10.639/2003 que estabelece a obrigatoriedade do ensino da História da África e da Cultura afro-brasileira, passou a assegurar o direito de conhecer a história que diz respeito à população negra brasileira, pois o apagamento e silenciamento foi um projeto<sup>20</sup>, assim com a implementação da Lei, há um resgate histórico, uma reparação histórica, apontando caminhos e possibilidades para a construção de um currículo emancipatório, cuja práticas são ressignificadas e antirracistas.

É nessa vertente, que se dialoga acerca da educação em direitos humanos, pois ela garante “à consecução de outros direitos, sendo visualizada como um conjunto de procedimentos de educação formal e não formal, voltada à edificação de uma cultura de respeito à dignidade humana” (PALMEIRA, 2018, p.125).

Os documentos normativos que versam à Educação Básica dispõem de menções e propostas para promover uma Educação

---

<sup>20</sup> Projeto esse que se caracteriza com o extermínio dos povos originários e povos africanos, percebível por meio da “democracia racial”.

Antirracista. O termo Educação Antirracista não é evidenciado, mas é possível identificá-la nas menções ressaltadas.

Pois,

No cotidiano escolar, a **educação anti-racista visa à erradicação do preconceito, das discriminações e de tratamentos diferenciados**. Nela, estereótipos e ideias preconcebidas, estejam onde estiverem (meios de comunicação, material didático e de apoio, corpo discente, docente etc.) precisam ser duramente criticados e banidos. É um caminho que conduz à valorização da igualdade nas relações. E, para isso, o olhar crítico é a ferramenta mestra. (CAVALLEIRO, 2001, p.150), grifos nossos.

Com base nessa definição de Cavalleiro (2001), pode realizar ponderações com uma das diretrizes de Plano Nacional de Educação (PNE/2014) que dispõe da seguinte menção: “III – Superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação”<sup>21</sup>.

Percebe, que tanto na perspectiva da educação antirracista quanto nas diretrizes do PNE, há estabelecimento referente à questão acerca da erradicação da discriminação, pois se sabe, que no espaço educativo existem relações conflituosas mediante a raça, gênero e religião.

Pois, “as instituições são apenas a materialização de uma estrutura social ou de um modo de socialização que tem o racismo como um de seus componentes orgânicos. Dito de moda mais direto: as instituições são racistas porque a sociedade é racista. (ALMEIDA, 2018, p.36).

Desse modo, as discriminações, os preconceitos e o racismo estão presentes, e é por meio da efetivação da Educação em Direitos Humanos interligada com a Educação Antirracista que poderá promover um ambiente educativo humanizado, emancipatório e antirracista.

---

<sup>21</sup> 3ª diretrizes.

## REFLEXÕES ACERCA DO CONTEXTO HISTÓRICO ASSOCIADO À LEI 10.639/2003: BUSCANDO APONTAR POSSIBILIDADES PARA EFETIVAR A EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

Mediante as questões apresentadas até o dado momento, pontuar-se-á por meio da análise dos documentos normativos e das ponderações dos autores, reflexões e possibilidades referentes à efetivação da Educação Antirracista. Com base nas ponderações dos teóricos, serão abordados aspectos para que haja uma compreensão acerca dos princípios, objetivos e ações que corroboram para a promoção da Educação Antirracista nos espaços educativos, contribuindo assim, para a formação de sujeitos conscientes.

Dessa maneira, Santos (2005) proporciona reflexões relacionadas com os recursos didáticos, como por exemplo, os livros didáticos. Com sua sensibilidade ele afirma que, para que, haja de fato uma educação no sentido da promoção antirracista, é necessário pensar o contexto a qual a escola está inserida. Pois, não somente o livro didático reproduzem estereótipos, mas outras ações educativas.

Com base nas reflexões de Almeida (2018) “a instituição é racista, porque a sociedade é racista”, então o currículo escolar, a estrutura na qual ele foi pensado, estão imersos a esse contexto excludente e racista. Pois, é um currículo que visa e que impõe um padrão eurocêntrico, toda e qualquer forma educativa que esteja alinhada a outras propostas educacionais, são tidas como fora do padrão ideológico no que se refere à perspectiva colonizadora.

A relação colonizador e colonizado vivenciada no período da escravização se diferiu nos moldes da educação brasileira. Pensá-la e pensar nas práticas pedagógicas, favorece a uma postura denunciante, pois quando o posicionamento enfatiza, que o currículo posto, não representa a todos, não contempla a todos, está havendo ali, uma postura denunciante.

Como sabemos, a década de 60 foi uma década de grandes agitações e transformações [...] o movimento feminista, a liberação sexual, as lutas contra a ditadura militar no Brasil: São apenas alguns dos importantes movimentos sociais e culturais que caracterizam os anos 60. Não por coincidência foi também nessa década que surgiram li-

vros, ensaios, teorizações que colocavam em xeque o pensamento e a estrutura educacional tradicionais. (SILVA, 2005, p.29)

Houve também na década de 70 por parte do Movimento Negro Unificado denúncias no que diz respeito ao currículo escolar, pois [...] “a militância e os intelectuais negros descobriram que a escola também tem responsabilidade na perpetuação das desigualdades raciais” (SANTOS, 2005, p.22).

Nesse sentido, o que propor para romper tanto com essa exclusão quanto com esse modelo educativo marcado pela colonização? Visto que, após, a abolição da escravatura os negros buscaram ascende por meio da educação formal, como salienta Santos (2005, p. 22).

“[...] não há dúvidas de que para os negros a busca da instrução (educação formal) como fator de integração sócio-econômica e competição com os brancos, logo após a abolição da escravatura, foi um passo correto; porém, não suficiente para a sua ascensão social”.

Mas, um fator preponderante se vincula com a proposta educativa, pois, não somente a educação lhes concederiam a ascensão social. Infere-se que era uma janela “aberta”, mas que ao adentrar por meio dela, os negros, que já tinham sofrido na escravização, passaram a luta pelo acesso à educação, pois não era mais aceitável por parte deles, estudar as escondidas, sem condições, sem recursos, somente com as cartilhas e livros adquiridos sem os colonizadores perceberem.

São nessas situações de sobrevivência e resistência, que o povo negro começa a se articular para reivindicar seus direitos por meio da constituinte, a partir das mudanças na década de 70, com movimentos negros organizados no mundo inteiro, que as propostas e possibilidades são defendidas e pontuadas.

Pois, os negros desde o período da escravização sabiam da sua potência, tudo lhe foi negado, o que lhe condicionado foi um caráter de subservientes, na qual esse estereótipo foi incorporado nos currículos, quando há menções, sobre os negros, é na condição de subservientes, desprovidos de intelectualidade. Assim, sabe-se que tudo isso, foi uma estratégia da supremacia branca para detê-los e mantê-los silenciados,



mas não conseguiram calar as vozes dos povos afrodescendentes, que viviam/vivem na diáspora.

Desse modo, nas décadas posteriores especificamente na década de 90 houve cobranças ao Estado para que seus representantes implementassem leis, políticas públicas com intuito de promover práticas antirracistas, e no contexto escolar essas práticas se caracterizariam pela educação antirracista.

Nesse sentido, percebe-se as mudanças que diz respeito à concepção de currículo, aos direitos da população brasileira, portanto, em 1996 “o Governo da União lançou o Programa Nacional de Direitos Humanos, documento que estabelece diversas metas para promover o Direito Humanos de modo geral e a luta contra a discriminação racial de modo específico” (PEREIRA; SILVA, 2012, p.5). Nesse trabalho, foi mencionado anteriormente o PNDH - 3 (2009). E o trará mais a frente, abordando outros aspectos que contribuiram para as reflexões referente aos direitos humanos na perspectiva antirracista.

Assim, teve em 1999 no governo Fernando Henrique Cardoso (FHC) a “lei 10.639 aprovada e promulgada em janeiro de 2003” (PEREIRA; SILVA, 2012, p.6). A Lei se caracteriza como uma proposta antirracista, visando efetiva no ambiente escolar o rompimento com atitudes preconceituosas, discriminatórias e racistas, possibilitando ao alunado o conhecimento com a história e cultura afro-brasileira, trazendo o povo negro como protagonista, realizando novamente as denúncias no que se refere à visão estereotipada do negro na sociedade brasileira, as temáticas, raça, identidade, discriminação racial e dentre outras acompanham essa concepção de currículo emancipatória e antirracista.

A lei 10.639/2003 abrange os seguintes princípios:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro- Brasileira.

§ 1a - O Conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2a - Os Conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como “Dia Nacional da Consciência Negra”.

Com base na normativa, os conteúdos deverão ser ministrado em todas as modalidades da educação, mas abordando de modo específico em algumas áreas, vale ressaltar, que não somente a Lei 10.639/2003 contribuirá para o rompimento desse currículo colonizador e eurocêntrico, mas com ela é possível refletir acerca da prática docente, e assim compreender as nuances contidas na escola, a Lei, é uma das ações afirmativas, de reparação histórica conquistada pelo Movimento Negro, que surge como uma das inúmeras possibilidades para implementação e efetivação da educação antirracista na sociedade brasileira.

Denunciar o racismo, as ações excludentes desde a década de 70 foi um grande passo, e até hoje nota que o movimento negro, os/as intelectuais negros/as continuam denunciando e buscando ressignificar a prática docente, pois as marcas da colonização são fortes e seja de forma direta ou indiretamente elas estão presentes no ambiente educativo, tanto na Educação Básica quanto no Ensino Superior.

A Lei de n. 10.639/2003 é um “avanço no processo da democratização do ensino bem, como na luta anti-racismo” (SANTOS, 2005, p.33). Portanto, pensar as práticas que corroborarão com essa luta é necessário. Assim sendo, Gomes (2001, p.89), afirma que “é tarefa da escola [...] incluir a questão racial no seu currículo e na sua prática”.

Nessa perspectiva,

Garantir que uma escola seja igual para todos e respeite a particularidade do povo negro não depende apenas de preceitos legais e formais. Não podemos acreditar numa relação de causa e efeitos entre a realidade educacional e o preceito legal. Por mais avançada que uma lei possa ser, é na dinâmica social, no embate político e no cotidiano que ela tende a ser legitimada ou não. (GOMES, 2001, p.89).

Buscando assim, propor e refletir no que tange à legitimação da Lei por meio das práticas pedagógicas, pontuou ao longo desse trabalho,

o contexto histórico que se permeia na história da população negra brasileira desde o período da escravização até os dias atuais, abordou brevemente questões referentes à implementação da Lei 10.639/2003 especificamente ressaltando os preceitos estabelecidas na referendada Lei, abarcando menções sobre a Educação Antirracista, contextualizando-a, apontando as lutas travadas mediante as ações dos movimentos negros, para assim, chegar a esse tópico, que articular-se-á com o PNDH - 3 (2009) e mencionando possibilidades para efetiva a Educação Antirracista.

Com base nesse resumo, que abrange os apontamentos visto até o dado momento, inferir-se-á referente às possibilidades apercebidas por meio das concepções dos pressupostos teóricos.

### **Possibilidade para uma educação antirracista**

Mediante as concepções elencadas nos tópicos anteriores, infere-se que pensar as possibilidades para a efetivação da educação antirracista possibilita entender por intermédio do PNDH - 3 (2009) os aspectos vinculados com a escola cidadã, também discutida por Nilma Lino Gomes (2001) e com os direitos educacionais.

Na medida em que, se pode analisar as normativas supracitadas ao longo desse trabalho, foi possível identificar os objetivos e estratégias apresentadas. Por esse motivo, destaca-se que no PNDH - 3 (2009, p.150) objetiva,

Possibilitar, desde a infância a formação de sujeitos de direito, priorizando as populações historicamente vulnerabilizadas A troca de experiência de crianças de diferentes raças e etnias, imigrantes, com deficiência física ou mental fortalece, desde cedo sentimento de convivência pacífica.

A partir desse objetivo, identifica uma perspectiva que se articula com a Educação Antirracista, quando dispõe de promover a troca de experiência, aqui se acrescenta o contato com as diversas culturas, pois

por meio dela à promoção dessa convivência pacífica, havendo também a convivência multiétnica<sup>22</sup>.

A escola é o ambiente que deve promover essa convivência, corroborando para o respeito mediante as diferenças existentes. Portanto, no PNDH - 3 (2009, p.155) dispõe de objetivo estratégico I, o qual versa ações programáticas, dentre elas:

A) Estabelecer diretrizes curriculares para todos os níveis e modalidades de ensino da educação básica para a inclusão da temática de educação e cultura em Direitos Humanos, promovendo o reconhecimento e o respeito das diversidades de gênero, orientação sexual, identidade de gênero, geracional, étnico-racial, religiosa, com educação igualitária, não discriminatória e democrática.

Ao analisar o referendado documento, notou que as diretrizes expostas dialogam e contribuem para que no ambiente educativo tanto seja efetivada a Educação Antirracista quanto seja efetivada a Educação em Direitos Humanos, inferindo aqui, que elas não são indissociáveis, elas caminham juntos, são ações vinculadas, que promover a efetivação de ambas. Seus princípios dialogam, tem-se por meio do PNDH - 03 (2009) um mecanismo para que de fato aconteça uma educação para as relações étnico-raciais e para práticas antirracistas.

Proporciona uma Educação Antirracista é pensar o currículo, as práticas, os recursos, os debates e embates vivenciados na escola. Pois, “podemos então, desenvolver práticas pedagógicas que entendam a educação escolar como um processo que vai além do letramento e da consciência revolucionária” (GOMES, 2001, p.95), esse processo abarcar todas as dimensões políticas, sociais, históricas e culturais que formará sujeitos críticos, conscientes e atuantes politicamente.

Nesse sentido, a Educação Antirracista promove o diálogo, ela é um ato político, aponta o que deve ser posto e visibilizado, retira a invisibilidade da população negra brasileira no currículo escolar, reafirmando a potência do povo negro, a resistência e as conquistas, ampliando o debate para o entendimento da supremacia branca, para o rompimento do racismo, da discriminação racial, e possibilita a

---

<sup>22</sup> Segundo Cavalleiro, (2003, p.10) a convivência multiétnica são relações étnicas de vários grupos.

compreensão acerca do mito da democracia racial que também é ressaltado no âmbito escolar.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desse modo, compreende-se por meio das inquietações mencionadas nesse trabalho, que esse projeto mascara o racismo no Brasil, na qual, a população negra é tida com inferior. Nesse sentido, entende-se a “democracia racial”, completamente associada um mito, sendo—possível enfatizar que, com o mito da democracia racial, o discurso acerca da harmonização inter-racial ganha força, e a população negra brasileira torna-se invisibilizada.

Enquanto o mito da democracia racial funciona nos níveis públicos e oficial, o branqueamento define os afro-brasileiros no nível privado e em duas outras esferas. Numa dimensão consciente, ele reproduz aquilo que os brancos dizem entre si a respeito dos negros e constitui um amplo repertório de expressões populares por imagens negativas dos negros: “Branco correndo é atleta, negro correndo é ladrão” [...] o segundo nível em que atuam os mecanismos do branqueamento: um nível mais inconsciente que corresponde aos papéis e lugares estereotipados atribuídos a um homem ou mulher negros. (GONZALEZ, 2020, p.68)

Esse projeto dominante se deu desde o período da escravização, e com o pós-abolição foi nítido que permaneceu com essa perspectiva, pois concedeu a “liberdade”, mas ao mesmo tempo os privou dessa liberdade. Os escravizados livres, não tinham acesso à educação, saúde, moradia, segurança, tudo lhe foi negado, pois nem se quer eram vistos como sujeitos de direitos.

Posto isso, as ponderações explicitadas permitiram realizar essa contextualização histórica e assim entender a importância das reivindicações referente à efetivação dos direitos para a população negra brasileira. Os documentos analisados, apontam diversos princípios para que haja essa garantia.

O currículo emancipatório possibilita contribuir para a efetivação da Educação Antirracista, e é por meio dele que haverá a ressignificação das práticas pedagógicas. Nesse sentido, ressalta-se que é necessário um

processo de conscientização, processo esse promovido pelos agentes escolares.

Educadores conscientes desenvolvem uma prática pedagógica ressignificada, rompendo com qualquer tipo de discriminação, preconceito e racismo. E a educação que aqui se defende, é uma educação de qualidade, emancipatória e antirracista, calcada nos pilares dos Direitos Humanos, é por meio dela que haverá sujeitos mais humanizados, críticos e politizados.

Portando, é de suma importância que a educação seja digna e justa para todos, pois, “os diferentes grupos negros lutaram pelo direito de ter um ensino digno para seus filhos e suas filhas” (SANTOS, 2005, p.86) e com as resistências e reivindicações seus direitos foram conquistados, agora o que fato precisa acontecer é sua efetivação concreta. Sabe que outros aspectos corroboram para a efetivação das relações étnico-raciais no ambiente escolar, como por exemplo, a formação docente inicial e continuada, o entendimento das legislações e a percepção das fragilizadas contidas nessas leis juntamente com as nuances tidas nelas.

Ao analisar os documentos normativos, foi possível identificar outras questões que provocaram novas indagações no que se refere às inquietações apresentadas durante esse trabalho, à vista disso, buscou entendê-las e pontuar as especificidades percebíveis. Portanto, “é tempo de aprendemos a nos libertar do espelho eurocêntrico onde nossa imagem é sempre necessariamente, distorcida. É tempo, enfim, de deixar de ser o que não somos” (Quijano, 2005, p.139) e reafirmar a urgência da efetivação da Educação Antirracista por meio das práticas pedagógicas. E pensá-las é o caminho a ser seguido.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte – MG: Letramento, 2018.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Disponível em:

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em 15 de novembro de 2021.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília: MEC, 2014. Disponível em:

<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html>. Acesso em 10 de dezembro de 2021.

BRASIL. **Lei no. 10.639, de 09 de janeiro de 2003.** Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Brasília: 2003.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **LDB – Lei nº9394/96,** de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais.** Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em: 28 de novembro de 2021.

BRASIL. Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República. **Programa Nacional dos Direitos Humanos (PNDH-3).** Brasília: SEDH/PR, 2009. Disponível em:

<https://direito.mppr.mp.br/arquivos/File/PNDH3.pdf>. Acesso em: 22 de novembro de 2021.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do Silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil.** 3a.Ed. São Paulo: Contexto, 2003.

CAVALLEIRO, Eliane. Educação anti-racista: Compromisso indispensável para um mundo melhor. In: \_\_\_\_\_. (org.) **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola.** São Paulo: Selo Negro, 2001, p.141-160.

DAVIS, Angela, 1944 - **Mulheres, raça e classe**. 1ª ed. São Paulo: Boitempo, 2016.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: Uma breve discussão. In: **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal no 10.639/03 / Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

GOMES, Nilma Lino. Educação cidadã, etnia e raça: O trato pedagógico da diversidade. In: CAVALLEIRO, Eliane (org.) **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Selo Negro, 2001, p.83-96.

GONZALEZ, Lélia. **Por um feminismo afro latino americano**. Organização Flavia Rios, Márcia Lima. 1ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

PALMEIRA, Lana Lisiêr de Lima. **Direitos Humanos e ensino jurídico em Alagoas: Uma articulação indissociável à formação cidadã**. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Alagoas. Macció, 2018.

PEREIRA, Márcia Moreira; SILVA, Pereira Maurício. **Percorso da lei 10639/03: antecedentes e desdobramentos**. Linguagens e Cidadania, v. 14, jan./dez., 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/LeC/article/view/23810/14010> Acesso em: 18 de abril de 2021.

QUIJANO, Anibal. **Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina**. In. A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas Buenos Aires: CLACSO, 2005.

ROSSATO, Cesar; GESSER, Verônica. A experiência da branquitude diante de conflitos raciais: estudos de realidades brasileiras e estadunidenses. In: CAVALLEIRO, Eliane (org.) **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Selo Negro, 2001, p.11-36.



SANTOS, Sales Augusto dos. A Lei n. 10.639/2003 como fruto da luta anti-racista do movimento negro. In: **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal no 10.639/03 / Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2ª ed. 9ª. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

## CAPÍTULO 5

### Direitos Humanos: a educação como direito fundamental ao cidadão

Eduardo Leite Oliveira dos Santos<sup>23</sup>

A afirmação de que todos nós temos o direito a ser respeitados pela sociedade em geral e a necessidade de resguardar os direitos individuais e coletivos são objetivos centrais dos direitos humanos. Nessa perspectiva, na sociedade hodierna, tal assertiva apresenta “agressões” por parte dos membros que a compõem ou por parte do Estado na garantia de proteção do cidadão e no cumprimento dessas finalidades. Neste trabalho, busca-se refletir os aspectos da Educação para os Direitos Humanos, como elemento essencial e necessário para construção social de todos os indivíduos. Entende-se que a educação é o caminho para qualquer mudança social e através dela que é possível sensibilizar e conscientizar as pessoas ao nosso lado. Como percurso metodológico, lançou-se mão de uma revisão de literatura, centrada na pesquisa bibliográfica, pautada nos pressupostos de Moraes (2002), Benevides (2012), Sousa Santos (2013), Bobbio (2004), entre outros.

#### INTRODUÇÃO

Os Direitos Humanos são componentes fundamentais para a nossa sociedade, uma vez que eles asseguram a convivência em coletividade e são elementos imprescritíveis para se viver democraticamente. No entanto, eles são atacados constantemente pelos indivíduos, sobretudo, pelo poder público, quando não garante a execução de direitos fundamentais ao cidadão.

Vale ressaltar que os Direitos Humanos são atemporais e universais, pois se estendem a todas as pessoas do mundo. No entanto, a necessidade de socialização e concretização desses direitos na

---

<sup>23</sup> Mestrando em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Alagoas – UFAL. Graduado em Pedagogia e em Letras. Professor de Língua Portuguesa da educação básica em Palmeira dos Índios – AL.

contemporaneidade apresenta-se como um dos maiores desafios na humanidade.

Nessa perspectiva, Moraes (2002) afirma que o respeito aos direitos humanos, principalmente pelo poder público, é a “pilastramestra” para a construção de um verdadeiro Estado democrático de direito. Dessa forma, eles precisam ser respeitados e executados para que tenhamos verdadeiras democracias. Partindo desse pressuposto, entende-se que eles buscam assegurar as necessidades básicas dos cidadãos e, portanto, sua dignidade.

A temática dos Direitos Humanos não é recente. Eles evoluíram e se firmaram historicamente, sob a ótica internacional, assegurando, assim, a proteção da dignidade da pessoa humana, através de muitos decretos, pactos, resoluções e declarações. Os Estados aderiram a esses documentos e passaram a ter políticas públicas para proteção e promoção desses direitos.

Um dos documentos mais conhecidos que assegura a proteção universal dos direitos humanos é a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), promulgada em 1948. Ela é mais importante conquista dos direitos humanos fundamentais em nível internacional. É constituída de 30 artigos que consagram os princípios da igualdade e dignidade da pessoa humana, entre eles o direito à vida e à liberdade, à vedação de qualquer discriminação, à liberdade de pensamento, entre outros.

No plano nacional, a Constituição Federal Brasileira de 1988 adotou os princípios da DUDH e passou a ser chamada de Constituição Cidadã. Os direitos e garantias fundamentais estão em 5 capítulos: direitos individuais e coletivos, direitos sociais, nacionalidade, direitos políticos e partidos políticos. Embora o Estado brasileiro detenha esforços para a construção de políticas públicas e um conjunto de leis centradas na proteção e promoção dos direitos humanos, a nossa realidade apresenta violações a esses direitos.

Convivemos diariamente com o desrespeito às normas dos direitos humanos e à DUDH, através de discriminações, violência, desigualdade sociais, corrupção e a forma precária de execução de direitos básicos ao cidadão: saúde, educação, moradia, segurança, trabalho etc. Ao mesmo tempo, a sociedade brasileira não pode esquecer

que os direitos humanos não são apenas teoria e um discurso historicamente antigo. Eles estão presentes em nosso cotidiano para promover a luta pela justiça, pela paz e pela democracia, além de assegurar uma vida digna e com os direitos básicos respeitados. Afinal, como muito bem pontua Santos:

[...] A grande maioria da população mundial não é sujeito de direitos humanos. É objeto de discursos de direitos humanos. Deve, pois, começar por perguntar-se se os direitos humanos servem eficazmente à luta dos excluídos, dos explorados e dos discriminados ou se, pelo contrário, a tornam mais difícil. [...] (2013, p. 42).

Sob essa concepção, a educação é um direito social essencial e para todos e que precisa ter políticas de acesso, permanência e aprendizagem. No que consiste à educação como direito, mais especificamente à educação básica, apresentada no artigo 4º da Lei de Diretrizes e Bases (LDB nº 9394/96), é dever do Estado assegurá-la e direito do cidadão em tê-la.

Dessa forma, todo cidadão, sem exceção, tem o direito à educação. Além disso, o Estado precisa garantir esse direito e ser cercado de todas as condições para acesso e permanência nela. Diante disso, o presente trabalho faz uma reflexão sobre os direitos humanos e sobre a educação em direitos humanos, apresentando os desafios que ela enfrenta na atualidade para ser promovida. Traz ainda uma análise dos documentos legais que asseguram e como garantem o direito à educação aos cidadãos ao longo dos tempos.

## **A EFETIVIDADE DOS DIREITOS HUMANOS NA SOCIEDADE BRASILEIRA**

Os direitos humanos são normas que reconhecem e protegem a dignidade de todos os seres humanos. Eles possuem a missão de resguardar os indivíduos de supostas agressividades das pessoas da sociedade. Além disso, fiscaliza o Estado no cumprimento de suas obrigações legais.

Os Direitos Humanos são essenciais porque são indispensáveis para a vida com dignidade. Quando insistimos nessa questão da

dignidade, muitas vezes esbarramos numa certa incompreensão, como se o termo fosse indefinível e tratasse de algo extremamente abstrato em relação à concretude do ser humano. (BENEVIDES, 2012, p. 03).

Partindo para o pressuposto da efetividade dos direitos humanos, temos a formação de uma cultura através da promoção de valores sociais, como: justiça, igualdade, fraternidade, cooperação, respeito, tolerância e paz. Assim, os direitos humanos são direitos e garantias fundamentais para a dignidade da pessoa humana e que asseguram a vivência dos cidadãos em qualquer parte do mundo. Sendo assim, “o problema fundamental em relação aos direitos do homem, hoje, não é tanto o de justificá-los, mas o de protegê-los. Trata-se de um problema não filosófico, mas político” (BOBBIO, 2004, p. 43).

Ao argumentar o conceito de direitos humanos, Bobbio (2004) nos apresenta que, ainda que seja um fundamento inquestionável, a proteção dos direitos humanos é deficiente. É válido ressaltar que os direitos humanos ganharam notoriedade no Brasil a partir dos anos 60, período marcado pela ditadura militar (1964 a 1985), com a grande execução de práticas violadoras dos direitos à vida e à dignidade da pessoa humana.

Fazendo uma breve abordagem do que representou esse período para a sociedade brasileira, convém ressaltar que a ditadura militar foi instaurada em 1964 e durou até 1985, sob sucessivos governos militares. Foi um período de muito autoritarismo, censura cultural e valorização exacerbada pelo nacionalismo. Houve, então, a violação dos direitos políticos, sociais e civis de todos os brasileiros, já que não existia o poder de voto direto, tendo-se, por outro prisma, o agravamento da censura, a proibição de livros, filmes, músicas, a livre circulação nas ruas em determinados horários, entre outras proibições.

Nas palavras de Santos (2003, p. 71),

[...] É um vasto campo de tensões em que se confrontam filosofias e interesses políticos, direito internacional e direito nacional, pactos políticos e lutas sociais, normalidade democrática e Estado de emergência. Trata-se do reconhecimento ou não [...] de violações massivas de direitos humanos – massacres, extermínios, tor-

turas, desaparecimentos, confiscos, assassinatos, em geral, crimes contra a humanidade [...]

A perseguição, sobretudo a grupos estudantis e grupos políticos de oposição ao autoritarismo, gerou muitos pedidos de exílio em outros países de quem conseguiu se manter vivo, pois muitos indivíduos foram torturados e mortos. Há famílias que nem sequer conseguiram enterrar os entes assassinados, porque os corpos nunca foram encontrados.

A partir desse momento, no Brasil, a implementação dos direitos humanos se deu na Constituição Federal de 1988, a Constituição Cidadã como é conhecida. Ela reconhece que o Estado existe para garantir e promover a dignidade de todas as pessoas. Essa dignidade é a essência para que se tenha uma vida decente, repudiando a toda forma de tratamento degradante: escravidão, tortura, maus tratos, preconceito de cor, raça, origem etnia, orientação religiosa, orientação sexual etc.

Art. 5º Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade [...] (BRASIL, 1988, p. 13).

Desde a promulgação, em 1948, da Declaração Universal dos Direitos Humanos e de documentos anteriores, os direitos básicos dos cidadãos passaram a ser definidos. Embora esse documento seja referência ao exercício da cidadania, ele foi criado antes da ditadura militar de 64 e sofreu violação durante esses anos de tortura e censura.

1 – Toda pessoa tem capacidade para gozar os direitos e as liberdades estabelecidas nesta Declaração, sem distinção de qualquer espécie, seja de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento, ou qualquer outra condição. [...] (DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS, 2009, artigo 2º).

No entanto, essa afirmação nem sempre é respeitada na sociedade atual. Afinal, casos de agressão à orientação sexual, violência, repressão, desrespeito por convicções políticas e a ineficácia do governo em garantir direitos básicos fundamentais são vistos com frequência em todos os lugares. Não só em caráter nacional, mas também mundialmen-

te, pois garantir esses direitos a todos os seres humanos ainda é um grande desafio.

Assim, visando minimizar essas contradições que só acentuam desigualdades e afrontam a dignidade humana, é que se deve buscar uma educação que vise atender os anseios aqui esboçados, afinal, como esclarece Lins Júnior (2014, p.262):

A Constituição Cultural também implica a *educação em direitos humanos*, que tem como objetivos precípuos a formação de sujeitos de direito, a promoção do processo de empoderamento, a memória “educar para o nunca mais”, a socialização dos valores e os princípios culturais. O fortalecimento da identidade e da diversidade cultural passa pelo processo educativo em direitos humanos como prestação positiva a ser assegurada a todo cidadão. Ela fortalecerá a sensibilidade das pessoas para a tolerância com o diferente, para o respeito às minorias e para a aceitação de todas as configurações culturais. Tudo isso é essencial para a concretização da dignidade humana e a construção de uma sociedade mais justa.

Após as reflexões aqui empreendidas, em que se buscou apenas contextualizar de forma inaugural as ideias acerca da educação perpassada pelos Direitos Humanos, far-se-á, nas linhas subsequentes, detalhamentos mais específicos acerca do tema eleito para análise neste estudo.

## O DIREITO À EDUCAÇÃO NOS DOCUMENTOS LEGAIS

Desde a chegada dos jesuítas, a educação brasileira sofreu mudanças significativas, mas muitos problemas ainda persistem. A educação trazida pelos padres jesuítas lá pelos anos de 1500 tinha a missão de ensinar os índios a ler e a escrever, além de impor a cultura da fé cristã ao índio brasileiro. O Padre José de Anchieta utilizava estratégias educacionais para alfabetizar os índios, como o teatro, a música e a literatura, perfazendo-se como um grande destaque na educação do Brasil.

A partir daí, inicia-se a desigualdade educacional no país: os índios tinham “aula” nas aldeias, em escolas improvisadas, enquanto os filhos dos fazendeiros ricos detinham de maior acesso à educação, com enfoque maior na própria residência. Logo, a educação no Brasil iniciou

com o desrespeito às diferenças culturais e o privilégio de alguns sobre os outros.

Com o passar do tempo, mudanças foram instauradas no Brasil e os jesuítas foram expulsos, deixando de executar o ensino à população. A educação continuou, mas não era oferecida a todos, somente a quem tinha dinheiro, deixando o pobre à mercê desse direito, transformando-se numa educação de elite e, conseqüentemente, um instrumento de ascensão social.

[...] as instituições escolares no Brasil constituíram um fenômeno restrito a pequenos grupos. Foi somente a partir da década de 1930 que se deu um crescimento acelerado emergindo, nos dois últimos períodos, a escola de massa. Assim, quando se deu a expulsão dos jesuítas em 1759, a soma dos alunos de todas as instituições jesuíticas não atingia 0,1% da população brasileira, pois delas estavam excluídas as mulheres (50% da população), os escravos (40%), os negros livres, os pardos, filhos ilegítimos e crianças abandonadas. (SAVIANI, 2013 p, 02).

Com a chegada da família Real Portuguesa ao Brasil em 1808, alguns investimentos foram feitos no país, inclusive na área da educação, mas as desigualdades ainda permaneciam. A corte portuguesa impulsionou a criação do ensino superior e que tinha o foco na educação dos filhos dos burgueses, expandindo o privilégio da classe dominante.

A Constituição de 1824, conhecida como Imperial, garantia no artigo 179 “a instrução primária e gratuita a todos os cidadãos”. Além disso, apresentava também “colégios e universidades onde serão ensinados ciências, letras e artes”. No entanto, pode-se notar que o direito à educação nesse documento era excludente, pois somente as pessoas consideradas cidadãos brasileiros poderiam desfrutar de tal direito. A própria Constituição não considerava os escravos como cidadãos, embora fosse grande maioria da população naquela época.

A Constituição de 1891, conhecida como Republicana, especificou a competência em relação à legislação educacional para os estados e municípios. Era de responsabilidade da União o ensino superior, enquanto os estados eram responsáveis pelo ensino secundário e primário.



Em 1930, houve uma grande revolução no campo educacional. Destaco a criação do Ministério da Educação em 1931 e das secretarias de estado da educação em 1932. Observamos a função normativa do governo a partir de agora e a execução de políticas públicas para o campo educacional. A nova Constituição de 1934 passou a reconhecer a educação como um direito de todos e o dever da família e do poder público assegurá-la.

<sup>24</sup>Art 148. Cabe à União, aos Estados e aos Municípios favorecer e animar o desenvolvimento das sciencias, das artes, das letras e da cultura em geral, proteger os objectos de interesse historico e o patrimonio artistico do paiz, bem como prestar assistencia ao trabalhador intellectual.

Art 149. A educação é direito de todos e deve ser ministrada, pela familia e pelos poderes publicos, cumprindo a estes proporcional- a a brasileiros e a estrangeiros domiciliados no paiz, de modo que possibilite efficientes factores da vida moral e economica da Nação, e desenvolva num espirito brasileiro a consciencia da solidariedade humana.” (BRASIL, 1934)

Em 1937, surge mais uma Constituição. Porém, os avanços tardios que vimos até agora vão sofrer um retrocesso, pois a educação foi vista como um valor econômico e não social como a anterior. Então, não houve a preocupação com o ensino público e o Estado não estava nem um pouco preocupado em oferecer educação de qualidade e gratuita às classes pobres. Silva e Souza (2018) acrescenta que pretendia contrariamente evidenciar o caráter dual da educação, em que, para a classe dominante estava destinado o ensino público ou particular; ao povo marginalizado, deveria destinar-se apenas o ensino profissionalizante.

Em 1946, tem-se a publicação de outro texto constitucional após o fim do Estado Novo. Há a retomada das garantias publicadas no texto de 1934, além da criação dos sistemas de ensino e vinculação de recursos para a manutenção e o desenvolvimento da educação.

O Art. 168. A legislação do ensino adotará os seguintes princípios:

---

<sup>24</sup> Texto integral da lei, por isso notamos o português arcaico.

[...] II – o ensino primário oficial é gratuito para todos; o ensino oficial ulterior ao primário sê-lo-á para quantos provarem falta ou insuficiência de recursos;

III – as emprêsas industriais, comerciais e agrícolas, em que trabalhem mais de cem pessoas, são obrigadas a manter ensino primário gratuito para os seus servidores e os filhos dêstes;

IV – as emprêsas industrias e comerciais são obrigadas a ministrar, em cooperação, aprendizagem aos seus trabalhadores menores, pela forma que a lei estabelecer, respeitadas os direitos dos professores”; [...]. (BRASIL 1946).

Em 1967, durante regime militar, a nova Constituição apresenta um retrocesso em relação ao ensino público, fortalecendo o ensino particular, substituindo o ensino público por bolsas de estudo nas instituições privadas. Houve a oficialização do ensino profissionalizando e o tecnicismo pedagógico para preparar mão de obra qualificada e atender às necessidades do mercado de trabalho. A educação nesse período teve a missão de transformar as pessoas em objetos de trabalho e de lucro, além de não terem opinião ideológica e política, sendo seres passivos das imposições impostas socialmente.

A Constituição de 1988 estabeleceu o Estado Democrático de Direito e ampliou o rol de direitos sociais, entre eles o direito à educação. A educação tem a missão de promover o pleno desenvolvimento da pessoa humana, seu preparo para a cidadania e sua qualificação para o mercado de trabalho.

O artigo 205 da Constituição Federal de 1988 nos apresenta que:

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. (BRASIL, 1988, p. 206).

No mesmo texto, o artigo 206 assegura que ensino público deve ser gratuito e que o poder público precisa assegurar o acesso e a permanência nesse ensino, garantindo o direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida. Além disso, é abordada a gestão democrática e a valorização dos profissionais da educação, corroborados em leis posteriores como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação em 1996, o primeiro Plano Nacional de Educação em 2001 e os Parâmetros

Curriculares Nacionais em 1996, estabelecendo diretrizes curriculares de todo o Brasil, em função de se ter uma escola de qualidade para o alunado.

A Carta Magna e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação-LDBEN dão subsídios legais para que haja uma educação de qualidade no país, assegurando a formação social do indivíduo e a construção do seu pensamento crítico, consciente e ideológico.

O Artigo 208 ratifica o dever do Estado em garantir a educação, que será ofertada mediante:

- 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 extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio;
- II - progressiva universalização do ensino médio gratuito;
- III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;
- IV - atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade;
- 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, no ensino fundamental, através de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde. (BRASIL, 1998, p. 207).

*A posteriori*, é ressaltado também que o Poder Público será punido caso não ofereça os elementos necessários para tais direitos. Por fim, o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), criado em 1968, mantém vários programas com o intuito de oferecer aos alunos melhores condições de acesso e permanência na escola e de desenvolvimento de suas potencialidades. São alguns deles: Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), Caminhos da Escola, Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), Programa Nacional de Informática na Educação (PROINFO), entre outros.

## A educação no Brasil enquanto direito

A educação em Direitos Humanos tem um papel importante na sociedade e é um dos direitos fundamentais do ser humano. Apesar de haver muitos desafios para a consolidação dela, os Direitos Humanos precisam ser reconhecidos e tidos como prioritários para a construção de uma sociedade e da democracia, tendo a educação como eixo essencial para essa consolidação.

[...] a educação vem sendo entendida como uma das mediações fundamentais tanto para o acesso ao legado histórico dos Direitos Humanos, quanto para a compreensão de que a cultura dos Direitos Humanos é um dos alicerces para a mudança social. Assim sendo, a educação é reconhecida como um dos Direitos Humanos e a Educação em Direitos Humanos é parte fundamental do conjunto desses direitos, inclusive do próprio direito à educação. (BRASIL, 2012, p.2).

Diante de tal perspectiva, é a educação em Direitos Humanos que permite preparar cidadãos e cidadãs conscientes de seus papéis perante ao mundo em que vivemos, lutando contra injustiças e desigualdades sociais. A escola é o primeiro passo frente a essa missão. Portanto, é fundamental que ela tenha compromisso com a formação em Direitos Humanos.

Nesse sentido, observa-se na concepção de Palmeira (2018, p.96):

Assim, a educação vista pelo viés dos Direitos Humanos requer a construção de novos paradigmas em que possam ser concretizados os processos de promoção, proteção e formação institucionalizada de pessoas, independentemente das diferenças culturais, sociais, econômicas que apresentem, a fim de que essas participem ativamente do tão falado status democrático, exercitando seus direitos e responsabilidades na sociedade.

Há muitos desafios encontrados nas escolas brasileiras. Um deles é ter a educação em direitos humanos como um dos temas a serem trabalhados pelas instituições escolares. Diante dessa realidade, os educadores precisam ter em mente que o ensino dos Direitos Humanos não é somente uma transmissão do que pode ou do que não pode ser

feito, é necessário educar o aluno, apresentando o real valor que a escola tem: possibilitar um pensamento crítico e mostrar as necessidades sociais que assolam no dia a dia.

Palmeira (2018, p. 133) apresenta que “a educação em Direitos Humanos se torna primordial para a sociedade, pois permite que os valores e direitos neles contidos sejam lembrados e definidos dentro do ambiente social”. Nessa perspectiva, necessita-se da formação de mecanismos, métodos e estratégias para se trabalhar a educação em direitos humanos na escola.

Partindo da reflexão sobre como educar em direitos humanos, existem diferentes metodologias e estruturas educacionais, a depender dos recursos e das condições objetivas, sociais, locais, entre outros. Tem-se, portanto, as possibilidades da educação formal e da educação informal. Para que o desenvolvimento da Educação em Direitos Humanos ocorra de fato, ora na educação formal, ora informal, as práticas educacionais precisam proporcionar o saber pedagógico, dando oportunidade a todos e fazendo com que os Direitos Humanos se fixem na vida dessas pessoas.

Na perspectiva de Zenaide (2016), o direito à Educação em Direitos Humanos foi sendo conquistado através da modalidade não-formal, uma vez que foram desenvolvidas as primeiras experiências de educação em e para os direitos humanos. Além disso, resistências, lutas e conquistas desses direitos foram efetivadas ao longo do tempo.

Na educação formal, a formação em direitos humanos dar-se-á através do sistema de ensino, desde a escola, parte fundamental nessa construção, até o ensino superior, lugar de muito ataque aos direitos inerentes ao ser humano. Através da educação informal, a propagação dos direitos humanos será feita por meio de OGNs – Organizações Não-governamentais, pela mídia, pela igreja, partidos políticos, sindicatos etc.

Conforme versam os artigos 5º, 6º e 7º das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação em Direitos Humanos, que tratam a educação em direitos humanos como objetivo central para formação de e convivência, os sistemas de ensino deverão organizar o desenvolvimento das ações da educação em direitos humanos em cada rede, além de seguir o seguinte objetivo:

Art. 7º A inserção dos conhecimentos concernentes a Educação em Direitos Humanos na organização dos currículos da Educação Básica e da Educação Superior poderá ocorrer das seguintes formas:

I - pela transversalidade, por meio de temas relacionados aos Direitos Humanos e tratados interdisciplinarmente;

II - como um conteúdo específico de uma das disciplinas já existentes no currículo escolar;

III - de maneira mista, ou seja, combinando transversalidade e disciplinaridade.

Parágrafo único. Outras formas de inserção da Educação em Direitos Humanos poderão ainda ser admitidas na organização curricular das instituições educativas desde que observadas as especificidades dos níveis e modalidades da Educação Nacional. (BRASIL, 2012, p. 21)

Embora especificadas em normas que deveriam ser seguidas, essas ações nem sempre são vistas ou executadas por parte dos sistemas em seus respectivos currículos. São temáticas esquecidas ao longo da vida estudantil, já que serão discutidas temáticas que deveriam ser executadas na prática.

Outro documento que apresenta a educação em direitos humanos é o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, publicado em 2003. São apresentados 13 artigos que versam o incentivo ao desenvolvimento de ações pelo poder público e pela sociedade civil. Além disso, a educação em direitos humanos é apresentada como política pública.

Para o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos-PNEDH, a educação em direitos humanos deve acontecer no ambiente escolar e também em comunidades locais. Como princípio norteador, mais especificamente da educação básica, PNEDH aborda:

[...] 3 - a educação em direitos humanos, por seu caráter coletivo, democrático e participativo, deve ocorrer em espaços marcados pelo entendimento mútuo, respeito e responsabilidade;

4 - a educação em direitos humanos deve estruturar-se na diversidade cultural e ambiental, garantindo a cidadania, o acesso ao ensino, permanência e conclusão, a equidade (étnico-racial, religiosa, cultural, territorial, físico-individual, geracional, de gênero, de orientação sexual, de opção política, de nacionalidade, dentre outras) e a qualidade da educação; [...]. (BRASIL, 2003).

A educação em direitos humanos deve se fazer presente também no ensino superior, já que as instituições também precisam formar cidadãos conscientes. Essa educação pode ser incluída por meio de disciplinas obrigatórias e eletivas, além de incentivos à pesquisa em direitos humanos, mas muitas universidades não incluem tal perspectivas em seus currículos, gerando a falta de formações humanísticas e de ideias para uma formação cidadã.

Nessa seara, entende-se necessário analisar o Plano Nacional de Educação, com vigência de 2014 a 2024, a fim de verificar se suas ações refletem a educação em direitos humanos. Logo, já no 2º artigo tem-se que:

Art. 2º São diretrizes do PNE:

- I - erradicação do analfabetismo;
- II - universalização do atendimento escolar;
- III - superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação;
- IV - melhoria da qualidade da educação;
- V - formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade;
- VI - promoção do princípio da gestão democrática da educação pública;
- VII - promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País;
- VIII - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto - PIB, que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade;
- IX - valorização dos (as) profissionais da educação;
- X - promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental. (BRASIL, 2014)

Dessa forma, a continuidade dos pressupostos legais de outros documentos normativos, bem como a colocação de novas políticas são vistas no PNE de 2014, trazendo a concepção de que a educação precisa de bases sólidas, mediante a consolidação dessas políticas educacionais, para a construção de uma sociedade onde a participação ativa do cidadão seja respeitada.

Contudo, ao longo da história brasileira, viu-se que o direito e o acesso à educação eram somente reservados às elites brasileiras. A partir da universalização do ensino básico e, conseqüentemente, o surgimento dessas legislações educacionais, o ensino passou a abranger outras camadas da população brasileira. Vê-se também que as escolas revelam dificuldade no atendimento às necessidades e demandas que a educação escolar traz.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os Direitos Humanos foram conquistados com tantas dificuldades e até hoje há a luta para reverter injustiças, preconceitos e desigualdades existentes na sociedade contemporânea. É claro que no Brasil os direitos políticos se sobrepõem aos direitos sociais. É importante deixar claro que a cidadania democrática pressupõe a igualdade de condições socioeconômicas básicas e igualdade perante à lei a fim de se ter a dignidade da pessoa humana.

Embora se tenha uma efetividade legal a partir de documentos pós-Constituição de 1988, a educação em direitos humanos se efetiva atualmente por meio da implementação desses marcos legais – Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, Plano Nacional de Educação – para instituir os Direitos Humanos como política pública a todos. Nesse ínterim, a educação em direitos humanos tem a missão de promover a visão responsável em relação à defesa do respeito a todas as pessoas. No entanto, isso não é uma tarefa fácil, uma vez que não é colocar em xeque tal ensinamento na realidade das instituições educacionais.

Primeiramente, o Estado precisa garantir a oferta da Educação a todos indivíduos. Logo em seguida, fornecer uma educação mediante à perspectiva dos direitos humanos: valorização da dignidade, no respeito, na tolerância e nos princípios democráticos, a fim de construir uma sociedade melhor. A educação não somente acontece na escola. Tal premissa precisa do apoio da família, pois é ela que forma inicialmente o indivíduo, tendo a escola a missão de educar com valores.

Posto isso, os agentes educacionais precisam estar preparados para construir junto aos alunos o modelo de convivência democrática



e de respeito a todos os tipos de diferenças, para que se consolide a “construção” de estudantes pensantes criticamente e de ambiente inclusivos e participativos.

## REFERÊNCIAS

BENEVIDES, Maria Victoria de Mesquita. **Cidadania e Direitos Humanos**. São Paulo: Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo, 2012. Disponível em: <http://www.iea.usp.br/publicacoes/textos/benevidescidadaniaedireitoshumanos.pdf>>. Acesso em: 04 de dezembro de 2021.

BENEVIDES, Maria Victoria de Mesquita. Democracia e direitos humanos – reflexões para jovens. **Educando em direitos humanos: fundamentos educacionais** / Adelaide Alves Dias, Maria de Nazaré Tavares Zenaide, Lúcia de Fátima Guerra Ferreira, organizadoras.- João Pessoa: Editora da UFPB, 2016, p. 26 – 42.

BOBBIO. N. **A era dos direitos**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

BRASIL. Constituição (1824) Constituição Política do Império do Brazil. Rio de Janeiro, 1824. Disponível em < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao24.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao24.htm)>. Acesso em 04 de dezembro de 2021.

BRASIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**. Rio de Janeiro, 1934. Disponível em < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao34.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao34.htm)> Acesso em 04 de dezembro de 2021.

BRASIL. Constituição (1937) **Constituição dos Estados Unidos do Brasil**. Rio de Janeiro, 1937. Disponível em < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao37.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao37.htm)> Acesso em 04 de dezembro de 2021.

BRASIL. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil**. Rio de Janeiro, 1946. Disponível em < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao46.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao46.htm)>. Acesso em 04 de dezembro de 2021.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 53. Ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2018. 408p.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB**. 9394/1996.

BRASIL. Lei 10.172, de 9 de janeiro de 2001. **Aprova o Plano Nacional de Educação** e dá outras providências.

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, Brasília, DF., 26 jun 2014.

BRASIL. **Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos; Ministério da Educação, 2003.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Educação em Direitos Humanos: questões pedagógicas**. In: BITTAR, Eduardo C. B. (Org.). Educação e metodologia para os Direitos Humanos. São Paulo: Quartier Latin do Brasil, 2008. p. 285-298.

CANDAU, Vera Maria ferrão. Educação e Direitos Humanos, Currículo e Estratégias Metodológicas. **Educando em direitos humanos: fundamentos educacionais** /Adelaide Alves Dias, Maria de Nazaré Tavares Zenaide, Lúcia de Fátima Guerra Ferreira, organizadoras.- João Pessoa: Editora da UFPB, 2016, p. 11 – 24.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS. Rio de Janeiro: UNIC, 2009 [1948]. Disponível em: <<http://www.dudh.org.br/wp-content/uploads/2014/12/dudh.pdf>> Acesso em: 05 de dezembro de 2021.

MORAES, Alexandre de. **Direitos humanos fundamentais: teoria geral, comentários aos arts. 1º ao 5º da Constituição da República Federativa do Brasil, doutrina e jurisprudência** – 4. Ed. – São Paulo: Atlas, 2002.

PALMEIRA, Lana Lisiêr de Lima. **Direitos Humanos e ensino jurídico em Alagoas: uma articulação indissociável à formação cidadã**. Tese. (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas. Centro de Educação. Programa de Pós-graduação em Educação. Maceió, 2018.

SANTOS, Dayvid de Farias. **A educação em direitos humanos como direito na educação básica**. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas. Centro de Educação. Programa de Pós-graduação em Educação. Maceió, 2016.

SAVIANI, Dermeval. História da história da educação no Brasil: um balanço prévio e necessário. 2013. Disponível em: <  
<https://filosoficabiblioteca.files.wordpress.com/2013/11/saviani-histc3b3ria-da-histc3b3ria-da-educac3a7c3a3o-no-brasil-um-balanc3a7o-prc3a9vio-e-necessc3a1rio.pdf>> Acesso em: 05 de dezembro de 2021.

SILVA E SOUZA, José Clécio. Educação e História da Educação no Brasil. Revista Educação Pública. 2018. Disponível em: <  
<https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/18/23/educacao-e-historia-da-educacao-no-brasil>> Acesso em 05 de dezembro de 2021.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Direitos humanos, democracia e desenvolvimento** / Boaventura de Sousa Santos , Marilena Chaui -- São Paulo : Cortez, 2013.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Se Deus fosse um ativista dos direitos Humanos**. São Paulo: Cortez, 2013.

ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares; SILVA, Margarida Sônia Marinho do Monte. Estratégias para elaboração do plano de ação em Direitos Humanos. In FLORES, Elio Chavesetal (Orgs.) **Educação em Direitos Humanos & Educação para os Direitos Humanos**. João Pessoa: UFPB, 2014, p. 303-329.

ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares. Educação em e para os Direitos Humanos: conquista e direito. **Educando em direitos humanos: fundamentos educacionais** / Adelaide Alves Dias, Maria de Nazaré

Tavares Zenaide, Lúcia de Fátima Guerra Ferreira, organizadoras.- João Pessoa: Editora da UFPB, 2016, p. 11 – 24.

## CAPÍTULO 6

### A educação à luz dos Direitos Humanos

Mayara Ferreira Alves<sup>25</sup>

O texto tem por objetivo analisar o percurso histórico e o direito à educação no Brasil, o qual faz parte dos denominados direitos sociais, que são pautados na igualdade entre as pessoas. A partir da Constituição Federal (CF), promulgada no ano de 1988, que este direito foi reconhecido, anteriormente não era incumbência do Estado assegurar a educação de forma igualitária e de qualidade para todos os cidadãos, pois esta era tratada como assistencialista, voltada para aqueles que não tinham condições de custeá-la. Assegurada por legislações nacionais e internacionais o direito à educação faz parte dos direitos humanos essenciais, pois permite que os indivíduos se desenvolvam conforme suas necessidades individuais. Como fonte para o desenvolvimento da metodologia foram utilizadas pesquisas documental e bibliográfica, estas colaboraram com o entendimento dos principais elementos contidos na legislação vigente no Brasil como a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) lei n.º 8.069 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), de N.º. 9.394/1996.

#### INTRODUÇÃO

O direito à educação faz parte dos denominados direitos sociais, os quais são pautados na igualdade entre as pessoas. A partir da Constituição Federal (CF), promulgada no ano de 1988, que este direito foi reconhecido, conforme seu artigo 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”. Anteriormente não era incumbência do Estado assegurar a

---

<sup>25</sup> Mestranda do Curso de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas - UFAL,  
E-mail: mayferreira.s.mf@gmail.com

educação de forma igualitária e de qualidade para todos os cidadãos, pois esta era tratada de forma assistencialista, voltada para aqueles que não tinham condições de custeá-la.

Compreende-se que a CF expôs nesse princípio os anseios dos brasileiros pelo direito à educação, e legislações seguintes vieram regulamentar esse princípio. Assim, em 1990 foi criado o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) lei n.º 8.069, o qual aponta em seu capítulo IV artigo 53, que “a criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania”. Em 1996 a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), veio para complementar o direito à educação. A união dessas normas deu suporte para que a escola pública fosse acessível para todos, pois independente dos níveis de ensino as vagas devem ser ofertadas de forma que supram toda a demanda.

É por meio da educação que o cidadão se torna qualificado para o trabalho, além de garantir sua inserção e participação na sociedade, sendo apto a exercer e exigir seus direitos civis, sociais, políticos e econômicos. A esse respeito, tal como disposto no Artigo 2º da LDBEN (9.394/1996), “[. . .] o desenvolvimento pleno do educando, sua preparação para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

Sendo assim, a família e o Estado também têm o dever de garantir a educação, conforme o artigo 2º da referida lei, “A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana [. . .]”, pois existem diversas situações que ocorrem no seio familiar que impedem a frequência de inúmeras crianças nas escolas, como a falta de incentivo da família e do Estado e o trabalho infantil. O acesso e a permanência na escola é um direito que deve ser respeitado, mas para que isso ocorra necessita ser ofertado a igualdade de condições para todas as pessoas, já que a educação é um elemento indispensável.

## O PERCURSO DA EDUCAÇÃO NO BRASIL

Ao longo do tempo o homem vem passando por diversas transformações individuais e coletivas formando a cultura a qual

pertence. Cada geração está ligada ao passado, ou seja, é através deste que a herança cultural contribui na construção do presente estabelecendo mudanças, pois não existe um modelo de homem a ser seguido em todos os períodos históricos. A história da educação também passa por essas mudanças a fim de suprir as necessidades dos indivíduos de repassar sua cultura através de instituições escolares e teorias que buscam realizar suas pretensões sobre a conduta do homem.

Uma vez consolidado, o processo educativo visa à transmissão desta tradição, pois é esta que sustenta os valores em que a sociedade se apoia. Entretanto, à História da Educação compete não somente o relato das diversas tradições educativas, mas, sobretudo, a tarefa de ajudar a formar uma visão crítica das mesmas. (GILES, 1987, p. 1)

Dessa forma, com o passar do tempo às civilizações firmaram divisões sociais que levaram as mudanças na educação onde poucos tinham direito ao saber que se designava apenas a classe dominante, a grande maioria era excluída tendo apenas a educação familiar. Esta educação era seguida através de livros sagrados com o intuito de impedir a violação das regras, apenas alguns conseguiam chegar ao grau superior.

No Brasil no século XIX, não se tinha uma política direcionada para planejar a educação, o que ocorria era apenas a resolução dos problemas do período. Só após a chegada da Família Real ao Brasil, foram criadas escolas, estas também de nível superior, mas seu atendimento era apenas direcionado a elite aristocrática e da corte, dessa forma a educação continuou sendo de importância secundária.

Em 1808, o governo imperial fez mudanças profundas na administração e no sistema educacional vigentes. Foram criadas instituições para dar sustentação à Corte. Nesse contexto, surgiram os primeiros embriões da educação superior formal no Brasil: foram criados os cursos de cirurgia e economia em Salvador, em 1810; a Academia Real Militar e o curso de agricultura, em 1812; o curso de química, em 1817; o curso de desenho técnico, em 1818, a Escola de Serralheiros. (FRANÇA, 2008, p. 78)

Contudo no início século XX, uma parcela da população conseguiu ter acesso à educação devido as reivindicações e mudanças na

constituição realizadas, mas essa ainda era considerada fraca, pois o aprendizado visava apenas preparar a população para as funções que iriam desempenhar em massa. Na metade do século XX, com a instauração das universidades no Brasil outro modelo para a educação foi seguido oportunizando de acordo com Martins (2002, p. 6), “Uma das principais transformações do ensino superior no século XX consistiu no fato de destinarem-se também ao atendimento à massa e não exclusivamente à elite”. Logo foi possível constatar mudanças na sociedade entre elas a da educação que passou a ser vista de forma democrática e inovadora, está também vem reafirmar uma educação laica, gratuita e obrigatória.

Com a primeira República em (1889-1930), a educação passou por diversos processos os quais buscavam uma educação que estivesse voltada a toda a população, assim em 1920, os estrangeiros contribuíram com as greves fundando várias ligas operárias e escolas as quais duraram pouco tempo por serem consideradas modernas de mais para a época. Conforme Silva (2015, p. 61), “Durante os anos 1920, as ideias sobre as possíveis mudanças na concepção educacional fervilhavam. Buscava-se uma educação popular que pudesse atingir qualitativamente a maior parcela possível da população”.

Assim, muitos educadores defenderam o manifesto como Anísio Teixeira, Cecília Meireles e Lourenço Filho, estes eram contra as práticas pedagógicas tradicionais, defendendo uma educação que inserisse o indivíduo à sociedade e o acesso de todos à escola, pois “Neste contexto, fomentam-se ideias que visavam alterações das práticas pedagógicas e também da estrutura física das escolas em função destas” (Idem).

Em 1932 houve a manifestação dos educadores onde defendiam a educação obrigatória, pública e dever do Estado, uma luta constate com a igreja católica que visava à educação verdadeira vinculada ao moralismo cristão. Mas já se exigia uma educação melhor principalmente para os empresários, assim em 1930 criou-se o ministério da educação e saúde no governo provisório de Getúlio Vargas, em que se estruturou as universidades.

O ensino universitário tem como finalidade: elevar o nível da cultura geral; estimular a investigação científica em quaisquer domínios de



conhecimentos humanos; habilitar ao exercício de atividades que requerem preparo técnico e científico superior; concorre enfim, para a educação do indivíduo e da coletividade, para harmonia de objetivos entre professores e estudantes e para o aproveitamento de todas as atividades universitárias, a grandeza da Nação e o aperfeiçoamento da humanidade. (GILES, 1987, p. 292)

Neste período ainda se tinha um descaso profundo com a educação fundamental, tendo em vista que apenas na constituição de 1934 se teve atenção com a educação, mas não se tinha as diretrizes para ela e isto permaneceu na constituição de 1937, sendo somente em 1946 citadas as diretrizes e bases da educação nacional, estando presente neste período a reforma do ensino fundamental que deu ênfase também à carreira do professor e em sua formação e remuneração, a qual crescia aceleradamente o processo de industrialização no país surgindo vários programas profissionalizantes. Mas adiante existiu um debate no governo de Juscelino Kubitschek, sobre a educação, como centro a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), tomando grandes rumos em 1960.

A educação no Brasil, particularmente nas décadas de 1960 e 1970, de prática social que se define pelo desenvolvimento de conhecimentos, habilidades, atitudes, concepções de valores articulados às necessidades e interesses das diferentes classes e grupos sociais, foi reduzida, pelo economicismo, a mero fator de produção—“capital humano”. Asceticamente abstraída das relações de poder, passa a definir - se como uma técnica de preparar recursos humanos para o processo de produção. Essa concepção de educação como “fator econômico” vai constituir -se numa espécie de fetiche, um poder em si que, uma vez adquirido, independentemente das relações de força e de classe, é capaz de operar o “milagre” da equalização social, econômica e política entre indivíduos, grupos, classes e nações (FRIGOTTO, 2010, p.20)

A ditadura militar em 1964, trouxe grandes prejuízos às escolas e universidades públicas transformando o acesso a estas burocrático. Nesta época a educação era vista como uma preparação para a mão de obra, assim o governo implantou a LDB com alterações e desenvolveu uma grande reforma inclusive a universitária definindo diretrizes as quais foram aceitas e tiravam as necessidades das classes populares em busca apenas de enriquecer a economia e a política educacional do Brasil.

O regime militar iniciado em 1964 desmantelou o movimento estudantil e manteve sob vigilância as universidades públicas, encaradas como focos de subversão, ocorrendo em consequência o expurgo de importantes lideranças do ensino superior e a expansão do setor privado, sobretudo a partir de 1970 (MARTINS, 2002, p. 5).

Em 1971 houve a reforma do ensino médio “visando atender à formação de mão-de obra qualificada para o mercado de trabalho” (SAVIANI, 2008. p. 298), o que foi de fato um fracasso causando grandes prejuízos, pois faltava professores especializados para profissionalizar os alunos e as escolas não tinham infraestrutura, assim lançando no mercado de trabalho pessoas não qualificadas. No ensino universitário existiu a privatização, esta que levou a ser de péssima qualidade devido a um crescimento muito alto com poucos recursos.

No ano de 1980 a sociedade, as classes estudantis e políticas recuperavam seus espaços e muitos partidos como os estudantis voltavam a ser legais lutando pela democracia e cidadania, vindo à tona neste período o debate pedagógico realizado em cinco conferências nos anos de 1980 a 1988, onde se tinha uma discussão sobre a escola particular que se empenhava em querer manter as verbas públicas que foram conseguidas na constituição anterior. Nesse momento o Brasil estava na ação de elaboração da Constituição de 1988, que reafirmava a melhoria no ensino de fácil acesso e meios para a permanência neste.

A Constituição de 1988 assegurou amplos direitos em matéria educacional. De início, foram garantidos alguns princípios básicos, derivados de cláusulas pétreas: igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; e pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas. (CASTRO, 2008, p. 25)

A sociedade em 1990, não estava tão empenhada nas lutas sociais como em 1980, o que permitiu montar uma política educacional voltada ao capital. “Nesta perspectiva, a educação passa a ser compreendida pelos mesmos critérios do capital” (JESUS; TORRES, 2009, p. 136). Ano também marcado pela entrada empresarial a qual além de não pagar os impostos ainda recebiam ajuda do governo intervendo estas na

educação pública através de instituições que apenas agravaram a situação da desigualdade social.

No ano de 1996, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (nº 9.394/96), vinda do resultado democrático efetuada por toda comunidade educacional foi alvo de muitos debates. Durante esse período pode-se notar a presença fixa da iniciativa privada que atuava livre na educação, isto ocorreu por ter sido garantido na Constituição de 1988, conforme o art. 209, “[...] o ensino é livre à iniciativa privada, atendidas as seguintes condições: 1 - cumprimento das normas gerais da educação nacional; 2 - autorização e avaliação de qualidade pelo poder público”.

Nos anos 2000, o Brasil estava passando por uma transformação tecnológica e econômica, junto caminhava a educação tratada constantemente em fóruns os quais tinham a presença de empresas privadas que fiscalizavam de perto os rumos desses debates, assim garantindo sua participação e interesses políticos “impondo suas regras à sociedade”, garante Celso Furtado (2000, p. 19).

A incapacidade que manifestam atualmente os governos das grandes nações capitalistas para conciliar seus respectivos objetos de política econômica resulta em parte significativa da orientação assumida pela teoria do crescimento econômico e de sua considerável influência na teoria da política econômica.

A educação brasileira no século XXI, ainda não conseguiu abranger totalmente as classes menos favorecidas, esse direito encontra-se negligenciado devido à falta de continuidade de políticas educacionais que estejam voltadas para os interesses da população e não de determinado governo. Além da presença de políticas que tratem dos direitos à educação, se faz necessário a participação de toda a sociedade para que esta seja consolidada. As dificuldades são inúmeras desde a falta de infraestrutura nas escolas e universidades, como a ausência de investimento para a qualificação dos profissionais em exercício.

## O DIREITO À EDUCAÇÃO CONFORME A LEGISLAÇÃO BRASILEIRA

A educação no Brasil, passou a ser reconhecida como um direito fundamental a partir da Constituição Federal de 1988, a qual possibilitou que o espaço escolar fosse para a sociedade muito mais que um lugar de aprendizagem, mas um lugar de direitos. E, como nos aponta Silva (2009, p.785), “A Constituição de 1988 eleva a educação ao nível dos direitos fundamentais do homem, quando a concebe como direito social (artigo 6º) e direito de todos (artigo 205), que, informado pelo princípio da universalidade, tem que ser comum a todos”.

No entanto, a idealização desse formato de escola começou a ser posto a partir do progresso da Doutrina da Proteção Integral do Direito de Crianças e Adolescentes prevista na Constituição Federal, a qual rege entre outros direitos o da educação. Podemos constatar que houve várias mudanças relacionadas ao direito das crianças e adolescentes desde a área legal a cultural, assim as tornando parte fundamental para seu processo de aprendizagem sendo sujeitos de direito, pois as mesmas viviam em situação de desigualdade sem qualquer assistência por parte do Estado.

Para que o direito à educação seja plenamente realizado, o seu conteúdo deve integrar as disposições constitucionais e ser previsto nas leis e nas políticas. Além disso, é necessário que existam mecanismos para executá-lo, o que inclui a possibilidade de o direito à educação ser sujeito à jurisdição. (NOLETO, 2018, p. 6)

No Brasil, foi a partir da Constituição Federal de 1988 que houve a consolidação dos direitos humanos, os quais não tinham notoriedade nas constituições anteriores de 1824 a 1967. Assim, é possível constatar que a Constituição vigente também assegura os direitos das crianças e adolescente por meio de seu art. 227, além de trazer as condições necessárias por meio da democracia para a existência de espaços detentores de direitos como o ambiente escolar.

Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de

toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (BRASIL, 1988)

Posteriormente ao período da ditadura, a Constituição elaborada foi a resposta aos anseios da população que clamava por liberdade e democracia, assegurando proteção e dignidade humana para todos que viviam excluídos e marginalizados. Contudo, a Constituição de 1988 foi o alicerce para a construção da democracia e legitimação dos direitos humanos sendo fundamental para a promoção da justiça. Conforme Cury (1998, p. 50), “Assim, os direitos e garantias fundamentais que expressam direitos e deveres individuais e coletivos fazem-nos retornar ao sentido atual de cidadania: a igualdade jurídica entre homem e mulher.

A redemocratização do Estado brasileiro resulta da Constituição Federal e da mobilização social, estas também contribuíram para que os direitos humanos fizessem parte das políticas de Estado. Entretanto, para que possa ocorrer o fortalecimento da cultura de direitos humanos é necessário a existência de organizações, movimentos sociais que garantam o amparo desses direitos.

Para que os direitos não sejam apenas frases escritas em um pedaço de papel, mas se convertam em obrigações plenamente realizadas, faz-se necessária a existência de dois grandes instrumentos. Em primeiro lugar os instrumentos jurídicos, que são as leis, no sentido mais amplo da palavra (Declarações, Tratados, Pactos, Convenções, Constituições etc), e as instituições responsáveis por sua aplicação. Em seguida os instrumentos extrajurídicos resultantes do poder social, isto é, da nossa própria capacidade de organização e de reivindicação (movimentos sociais, associações de moradores, partidos políticos, sindicatos etc). (RABENHORST, 1996, p. 4)

Com a finalidade de garantir os direitos das crianças e adolescentes em 1990 foi criado o Estatuto da Criança e Adolescente (ECA) Lei n 8069/1990, a qual as legítimas como cidadãos de direitos, por meio do princípio da prioridade absoluta. Por estarem em processo de desenvolvimento o Estatuto direciona direitos específicos para as crianças e adolescentes por necessitarem de proteção especializada e integral. Segundo o art. 4º do ECA, as crianças e adolescentes devem ser tratadas com total prioridade por parte da sociedade e principalmente nas políticas públicas desenvolvidas pelo governo.

Art. 4. É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária. (BRASIL, 1990)

Deste modo, a compreensão de escola e de educação formal foi reformulada por meio de três premissas jurídicas, sendo estas: as crianças e adolescentes são sujeitos de direitos perante a escola, o espaço escolar como protetor dos direitos das crianças e adolescentes, a educação como direito humano subjetivo tendo a acessibilidade, aceitabilidade e adaptabilidade ganhando notoriedade nas políticas públicas sociais. Assim, a presença dessas premissas demonstra a importância da democracia, a qual permite a efetividade e o reconhecimento dos direitos humanos, porém a realidade ainda não condiz com o que está posto no papel.

A verdadeira democracia, aquela que implica o total respeito aos Direitos Humanos, está ainda bastante longe do Brasil. Ela existe apenas no papel. O Cidadão de brasileiro na realidade usufrui de uma cidadania aparente, uma cidadania de papel. Existem em nosso país milhões de cidadãos de papel. (DIMENSTEIN, 2005, p.2)

Entretanto, foi a partir do Estatuto da Criança e do Adolescente que surgiu o conceito de socioeducação, que tem por finalidade por meio do direito preparar os sujeitos para convivência social “não é uma ciência e nem se ensaje que se torne uma, mas é necessário que tenhamos conhecimento construído na área para balizar as práticas profissionais” (SILVA, 2017, p. 49).

Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96, o direito e a oferta da educação foram regulamentados sendo dever do Estado, já o espaço escolar foi referido como lugar de formação de cidadania, pois Gadotti (2007, p. 12) compreende que “a escola não é só um lugar para estudar, mas para se encontrar, conversar, confrontar-se com o outro, discutir, fazer política”.

É notório o avanço democrático no ambiente escolar, mesmo que este não tenha sido explicitamente destacado como um ambiente

protetor de direitos podemos evidenciar este progresso por meio das demonstrações de respeito a liberdade e apreço a tolerância embasamento para o ensino. De acordo com art. 22, “a educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (BRASIL, 1996).

Embora a referida lei contemple o ambiente escolar mais como lugar de aprendizagem do que local protetor de direitos, é evidente que já foi ultrapassada essa concepção de educação como ensino, pois de acordo com o art. 2º “A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

Outro importante princípio que direciona como o ensino deve ser ministrado se encontra no art. 3º, inciso IV, o qual afirma o “respeito à liberdade e apreço à tolerância”, a partir disto podemos constatar um modelo de educação que potencializa uma formação com capacidade formadora em direitos humanos, sendo capaz de orientar a formação do indivíduo de direitos no espaço escolar. A definição de educação em direitos humanos pode ser considerada a seguinte:

[...] um conjunto de atividades de educação, de capacitação e de difusão de informação, orientado para a criação de uma cultura universal de direitos humanos. Uma educação integral em direitos humanos não somente proporciona conhecimentos sobre os direitos humanos e os mecanismos para protegê-los, mas, além disso, transmite as aptidões necessárias para promover, defender e aplicar os direitos humanos na vida cotidiana das pessoas. A educação em direitos humanos promove as atitudes e o comportamento necessários para que os direitos humanos para todos os membros da sociedade sejam respeitados. (UNESCO, 2012, p. 03)

Posteriormente a LDBEN Lei nº 9.394/96, a Resolução nº 04 de 13 de julho de 2010 das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, abordou a escola como um ambiente que deve promover a educação e o cuidado, conforme o Art. 6º “Na Educação Básica, é necessário considerar as dimensões do educar e do cuidar, em sua inseparabilidade, buscando recuperar, para a função social desse nível

da educação, a sua centralidade, que é o educando, pessoa em formação na sua essência humana”. Assim, a escola não terá apenas a função de educação formal de ensino, mas deve acrescentar outros valores essenciais para o desenvolvimento integral do ser humano compreendendo a educação como um direito social e de oferta obrigatória do Estado.

Art. 1. A presente Resolução define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para o conjunto orgânico, sequencial e articulado das etapas e modalidades da Educação Básica, baseando-se no direito de toda pessoa ao seu pleno desenvolvimento, à preparação para o exercício da cidadania e à qualificação para o trabalho, na vivência e convivência em ambiente educativo, e tendo como fundamento a responsabilidade que o Estado brasileiro, a família e a sociedade têm de garantir a democratização do acesso, a inclusão, a permanência e a conclusão com sucesso das crianças, dos jovens e adultos na instituição educacional, a aprendizagem para continuidade dos estudos e a extensão da obrigatoriedade e da gratuidade da Educação Básica. (BRASIL, 2010)

A educação é um direito social intransferível, uma importante ferramenta para a formação social e cultural, apresentando-se de diversas formas e manifestações semelhante à educação em direitos humanos, a qual busca viabilizar aos sujeitos uma formação em defesa da democracia e da dignidade humana. Logo, a escola por ser espaço de conhecimento tem a atribuição de construir uma cultura que respeite os direitos de todos os cidadãos. Contudo Ingo Sarlet (2009, p. 43) ressalta “de que o homem, em virtude tão somente de sua condição humana e independente de qualquer outra circunstância, é titular de direitos que devem ser reconhecidos e respeitados por seus semelhantes e pelo Estado”.

Com o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos de 2007, foi reafirmado o compromisso do país para a efetivação dos direitos humanos. O Plano contém princípios, objetivos, linhas de ação e diretrizes que permitem promover e apoiar a cultura dos direitos humanos em vários meios como nas políticas públicas. Alguns dos objetivos e linhas de ação do referido Plano são:



- f) propor a transversalidade da educação em direitos humanos nas políticas públicas, estimulando o desenvolvimento institucional e interinstitucional das ações previstas no PNEDH nos mais diversos setores (educação, saúde, comunicação, cultura, segurança e justiça, esporte e lazer, dentre outros).
- g) incluir a temática da educação em direitos humanos nas conferências nacionais, estaduais e municipais de direitos humanos e das demais políticas públicas;
- h) orientar políticas educacionais direcionadas para a constituição de uma cultura de direitos humanos; (BRASIL, 2007)

De tal modo, os princípios permitem que exista a concretização de uma base que possibilita que diversos profissionais de diferentes áreas possam ser formados, sobretudo aqueles que desenvolvem trabalhos em locais que defendem os direitos como na educação, assistência social e saúde. De acordo com o princípio e) “a educação em direitos humanos deve ser um dos eixos fundamentais da educação básica e permear o currículo, a formação inicial e continuada dos profissionais da educação, o projeto político pedagógico da escola, os materiais didático-pedagógicos, o modelo de gestão e a avaliação”. Portanto esses profissionais devem ser compreendidos como defensores dos direitos sociais, pois desenvolvem suas atividades em espaços que podem ser protetores dos direitos humanos como o ambiente escolar.

Destarte, o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos tem por objetivo uma sociedade democrática e igualitária, mas para que isso seja possível é necessário que os sujeitos sejam participantes. Contudo, é por meio do espaço escolar local de conhecimento que a formação de indivíduos críticos e ativos é consolidada, assim Brasil (2007, p.11) afirma que “[...] universo da educação o espaço-tempo privilegiado para formar e consolidar os princípios, os valores e as atitudes capazes de transformar cada ser humano, no humano que queremos ver respeitado em todas as dimensões da vida” (BRASIL, 2007, p.11).

No tocante à educação básica, esta deve ter como base a educação em direitos humanos, a qual pode efetivar a escola como um espaço protetor de direitos que promove o respeito as diferenças políticas, religiosas, de orientação sexual, identidade de gênero e de outros temas relacionados aos direitos humanos. Segundo um dos

princípios da educação básica em direitos humanos “a escola como espaço privilegiado para a construção e consolidação da cultura de direitos humanos, deve assegurar que os objetivos e as práticas a serem adotados sejam coerentes com os valores e princípios da educação em direitos humanos” (BRASIL, 2018, p. 19).

Os sujeitos devem ser educados conforme os direitos humanos, com a finalidade de prevenir qualquer tipo de violência seja ela física ou simbólica a qual Pierre Bourdieu (2003, p. 8) entende como “violência suave, insensível, invisível a suas próprias vítimas, que se exerce essencialmente pelas vias puramente simbólicas da comunicação e do conhecimento, ou, mais precisamente, do desconhecimento, do reconhecimento ou, em última instância, do sentimento”

No dia 30 de maio de 2012, o Conselho Nacional de Educação estabeleceu a Resolução nº 1, das Diretrizes Nacionais de Educação em Direitos Humanos, a qual ressalta a formação em direitos humanos como fundamental, tendo os profissionais da educação a incumbência de dispor a educação como um direito social, assim o Art. 2º ressalta que “A Educação em Direitos Humanos, um dos eixos fundamentais do direito à educação, refere-se ao uso de concepções e práticas educativas fundadas nos Direitos Humanos e em seus processos de promoção, proteção, defesa e aplicação na vida cotidiana e cidadã de sujeitos de direitos [...]”. O art. 3º dispõe sobre o objetivo de proporcionar a educação para a transformação social a partir dos princípios a seguir:

I - dignidade humana; II - igualdade de direitos; III - reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades; IV - laicidade do Estado; V - democracia na educação; VI - transversalidade, vivência e globalidade; e VII - sustentabilidade socioambiental.

Portanto, a educação em direitos humanos torna-se essencial para a formação de profissionais que podem corroborar para que o ambiente escolar seja protetor dos direitos sociais. Assim, os princípios mencionados fortalecem a escola para que ela possa educar, cuidar, acolher e proteger todos os indivíduos que fazem parte dela.

Para que a escola seja um modelo de aprendizagem e de prática dos direitos humanos, é necessário que todos os professores e demais profissionais docentes possam transmitir os valores dos direitos humanos que servirão de modelos para a sua prática. A formação e o aperfeiçoamento profissional dos educadores devem fomentar seus conhecimentos dos direitos humanos e sua firme adesão a eles, bem como motivá-los para que os promovam. Além disso, no exercício de seus próprios direitos, o pessoal docente deve trabalhar e aprender em um contexto de respeito à sua dignidade e aos seus direitos. (UNESCO, 2012, p. 6)

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação como um direito humano fundamental deve fazer parte das políticas públicas do Estado, o qual necessita prover meios para sua implantação e garantia de seu exercício. Maliska (2001, p.154) compreende que, “Portanto, nesse aspecto, deve-se considerar que o Estado tem o dever, tem a obrigação jurídica de oferecer e manter o ensino público obrigatório e gratuito. Trata-se do mínimo em matéria de educação”. Ressalta-se que, o poder público deve viabilizar vias para elaboração de leis, ou seja, de políticas públicas voltadas para o direito a educação, além de desempenhar o papel de protetor e fiscalizador desses direitos.

Deste modo, dos diversos espaços que devem estabelecer os direitos humanos temos a escola que além de lugar de conhecimento deve ser protetora de direitos essenciais para a existência digna do ser humano, abrangendo os princípios existentes como disponibilidade, acessibilidade, totalidade, adaptabilidade e aceitabilidade, os quais são indispensáveis para a formação de um humano sustentável como define a UNESCO:

Uma educação de qualidade, com base nos direitos humanos, abrange o conceito de educação para o desenvolvimento sustentável, previsto no Plano de Aplicação das Decisões da Cúpula Mundial sobre Desenvolvimento Sustentável. Nela, a educação é considerada um processo em que se abordam questões importantes, como o desenvolvimento rural, a atenção à saúde, a participação da comunidade, o HIV/ AIDS, o meio ambiente, os conhecimentos tradicionais e indígenas, e questões éticas mais amplas, como os valores e os direitos humanos. Além disso, estabelece-se que o sucesso na consecução do desenvolvimento sustentável re-

quer um enfoque da educação que fortaleça “nosso compromisso no apoio a outros valores, especialmente a justiça e a equidade, e a consciência de que compartilhamos um destino comum com os outros”.

Nesta perspectiva, para que haja a consolidação da cidadania, as diversas instituições de educação devem ter como base para o ensino a educação em direitos humanos, além de ter seus profissionais capacitados para atuarem perante as práticas educativas de liberdade e democracia, as quais devem formar cidadãos atuantes. É necessário que sejam trabalhadas em sala de aula por meio do diálogo e da reflexão práticas pedagógicas que valorizem a solidariedade, os valores éticos e morais, pois Feitosa (2007, p. 285) compreende que é essencial que “se busque articular, no âmbito das políticas educativas e das práticas pedagógicas, o reconhecimento/valorização de nossa diversidade cultural, destacando a educação como um direito de todos e todas, em todos os níveis”.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 1988. São Paulo. Disponível em: <http://www.soleis.com.br/ebooks/Constituicoes5-89.htm>. Acesso em 16 de agost. 2021.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília, DF: Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Ministério da Educação. Ministério da Justiça; Unesco, 2007.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, Nº 9.394/1996. Celso J. *et al.* *Trabalho, formação e currículo*. 1ª Ed. São Paulo: Xamã, 1999.

BRASIL. Leis. **Estatuto da criança e do adolescente**. Lei 8069/1990.

BRASIL. Lei Federal 8.069/90, de 13 de julho de 1990. Brasília, 1990. Dispõe sobre o **Estatuto da Criança e do Adolescente** e dá outras providências.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília, DF: Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. Ministério dos Direitos Humanos, 2018.

BRASIL. **Resolução do Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação de 30 de maio de 2012**, define as Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação em Direitos Humanos. Brasília, DF: CNE, 2012.

BRASIL. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: nº 9394/96. Brasília: 1996.

BOURDIEU, P. **A dominação masculina**. 3 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

CASTRO, Marcelo L. Ottoni. **A Constituição de 1988 e a Educação Brasileira após 20 anos**. Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação e a nova ordem constitucional. **Revista Nacional de Educação**, São Paulo, v. 8, n. 14, p. 5-11, 1998.

DIMENSTEIN, Gilberto. **O Cidadão de Papel**: a infância, a adolescência e os direitos humanos no Brasil. São Paulo: Ática, 2005.

FEITOSA, Maria Luiza Pereira de Alencar Mayer. Dificuldades em compatibilizar lógicas diversas. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy et. al. **Educação em Direitos Humanos**: fundamentos teóricos-metodológicos. João Pessoa. Ed. Universitária, 2007.

FRANÇA, S. F. **Uma visão geral sobre a educação brasileira**. Integração, p. 75-87, 2008.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 2010.

FURTADO, Celso. **Introdução ao desenvolvimento econômico:** enfoque histórico-estrutural. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

GADOTTI, Moacir. **A escola e o professor:** Paulo Freire e a paixão de ensinar. São Paulo: Publisher Brasil, 2007.

GILES, T.R. **História da Educação.** São Paulo: EPU, 1987.

JESUS, Sônia Meire S. A. de Jesus; TORRES, Lianna de Melo. **Educação e Movimentos Sociais: tensões e aprendizagens.**

In FREITAS, Anamaria G. Bueno de; SOBRAL, Maria Neide. História e memória: o curso de Pedagogia da Universidade Federal de Sergipe. (1968-2008). São Cristóvão: Editora UFS, 2009.

MALISKA, Marcos Augusto. **O Direito à educação e a constituição.** Porto Alegre: S.A. Fabris, 2001, p.154.

MARTINS, A. C. P. **Ensino superior no Brasil:** da descoberta aos dias atuais. Acta Cirúrgica Brasileira. Suplemento 3, p. 4-6, 2002.

NOLETO, Marlova Jovchelovitch. In: RANIERE, Nina Beatriz Stocco; ALVES, Angela Limongi Alvarenga. **Direito à educação e direitos na educação em perspectiva interdisciplinar.** São Paulo: Cátedra UNESCO de Direito à Educação da Universidade de São Paulo (USP), 2018.

RABENHORST, Eduardo. **O QUE SÃO DIREITOS HUMANOS?** Paraíba: Universidade Federal da Paraíba, 1996.

SARLET, Ingo Wolfgang. Os direitos fundamentais sociais na Constituição de 1988. **Revista Diálogo Jurídico**, Salvador, v. 1, n. 1, abril, 2001.

SAVIANI, Dermeval. **O legado educacional do regime militar.** Cad. Cedes, Campinas, vol. 28, n. 76, p. 291-312, set./dez. 2008.

SILVA, José Afonso da. **Comentário contextual à Constituição**, 6 ed., São Paulo, Malheiros, 2009.

SILVA, Mariana Batista N. S. **ESCOLA NOVA NA PÁGINA DE EDUCAÇÃO (1930-1933):** navegando nas palavras de Cecília Meireles

no “Diário de Notícias”. 2015. Tese (Doutorado) – Curso de História, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/19572/1/EscolaNovaPagina.pdf>. Acesso em: 26 nov. 2021.

SILVA, Clawdemy Feitosa e. **A socioeducação e direitos humanos:** um estudo do projeto "a arte do saber". Brasília: UnB, 2017.

UNESCO. **Plano de Ação:** programa mundial para Educação em Direitos Humanos. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. Brasília, 2012.

## CAPÍTULO 7

### O acesso à educação como direito durante a pandemia de Covid-19: historicidade e contemporaneidade em debate

Felipe Rodrigues Andrade<sup>26</sup>

Este artigo tem como objetivo entender como o acesso à educação é considerado um direito humano no contexto internacional e nacional, resgatando historicamente momentos relevantes em que essa discussão se aprofundou. Ao fazer isso, retorna-se no tempo até os séculos XVIII e XIX, onde documentos produzidos na França e Prússia revelam a preocupação com a educação como um direito de todos. Lança-se o olhar primeiramente em três documentos desse período: a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, o Código Civil Prussiano e as Leis Ferry. Tais documentos tem em comum a preocupação com a instrução do povo, dialogando sobre a obrigatoriedade do ensino e a necessidade de uma educação emancipadora, ainda nos séculos XVIII e XIX. Após, caminha-se pela história brasileira, analisando todas as Constituições, desde a de 1891 até a de 1988 para constatar que ainda no século XIX o Estado brasileiro ponderava sobre a educação ser um direito ou não, havendo a consolidação do acesso à educação como direito subjetivo apenas na atual constituição brasileira. Por fim, o artigo se debruça sobre a contemporaneidade, interpretando como a pandemia de Covid-19 impactou no entendimento da educação como direito pelo poder público, concluindo que o momento foi utilizado para reduzir a o dever da União com a educação, responsabilizando Estados e Municípios por resolver os problemas trazidos pela pandemia, na prática negando o acesso à educação como direito de todos.

#### INTRODUÇÃO

A educação é tratada como direito subjetivo pelo Estado brasileiro desde a década de 1980, com a promulgação da Constituição

---

<sup>26</sup> Mestrando em Educação pelo PPGE/UFAL.  
E-mail: feliperodrigues625@gmail.com



Federal de 1988. Sendo direito subjetivo, é dever do poder público garantir a todos os cidadãos brasileiros o acesso à educação. No entanto, embora inovadora em muitos aspectos, a Constituição de 1988 não é a primeira Constituição do mundo a tratar a educação como um direito, podendo essa discussão ser remontada para séculos atrás.

Situado em contexto singular, no qual a educação é gradualmente apagada como direito e imerso na pandemia de Covid- 19, que transformou profundamente a educação, este artigo busca compreender os motivos e a jornada que levaram o acesso à educação ser considerado um direito no Brasil, a partir de fontes históricas e da legislação nacional e internacional, tentando responder o seguinte questionamento: dentro da legislação brasileira, o direito à educação foi respeitado pelo Estado brasileiro durante o momento pandêmico? Para isto, este artigo foi dividido em duas seções, em sua discussão.

Na primeira seção, foi feita uma jornada ao longo da história para tentar capturar alguns dos principais acontecimentos envolvendo a concepção da educação como um direito humano, indo desde os movimentos nacionalistas europeus até a integração dos processos educacionais no Brasil, abordando as constituições que vigoraram em território nacional ao longo de pouco mais de dois séculos. Tal caminho tem como objetivo compreender como a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, alcançaram a compreensão da necessidade de garantir o acesso à educação a todos os seus cidadãos.

Na segunda seção, buscou-se entender o processo educacional dentro do contexto pandêmico imposto pela doença Covid-19, no qual o acesso à educação encarou novos desafios: na impossibilidade de aulas presenciais, dentro das já estabelecidas estruturas físicas escolares, as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) se tornaram uma necessidade urgente para garantir o acesso. Assim, nesta seção, resgatou-se como o Estado brasileiro tentou garantir o acesso à educação, lançando o olhar especialmente para seis documentos oficiais sobre o tema publicados em 2020, sendo eles: 1) Portaria 343/2020, 2) Medida Provisória 934/2020, 3) Parecer CNE/CP n. 5/2020, 4) Parecer CNE/CP n. 11/2020, 5) Lei 14.040/2020 e 6) Parecer CNE/CP n. 15/2020.

## A EDUCAÇÃO COMO DIREITO FUNDAMENTAL

Enraizada na constituição brasileira como direito fundamental, a educação é um conceito caro à maioria das nações contemporâneas, sendo um pilar que fundamenta os Estados modernos (TREMÉA, 2007). Essa marca está presente na Constituição Federal de 1988, que norteia o ordenamento jurídico brasileiro. Em seu sexto artigo, a educação é descrita como um direito social, junto da saúde, alimentação, moradia, trabalho e outros. Historicamente, para o “mundo ocidental”, a educação como direito é uma conquista atrelada aos movimentos nacionalistas europeus dos séculos XVII, XVIII e XIX, especialmente os que envolveram a formação dos Estados nacionais francêss, inglês e alemão. Neste contexto, três documentos se destacam: 1) a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão de 1789, 2) o Código Geral Prussiano de 1794 e 3) as leis Ferry, de 1881 e 1882. A seguir, aprofunde-se a concepção de educação encontrada em tais documentos e os avanços trazidos por eles.

Na Europa, a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão foi um grande marco para a consolidação dos direitos fundamentais ao apresentar a exigência do povo francês de romper com a tirania do absolutismo e sinalizar a busca pela liberdade e igualdade, que de diferentes formas, ecoou mundo afora, demonstrando ser possível ao povo demandar que seus direitos sejam respeitados (WEISSHEIME, 2015). Apesar de não mencionar *educação*, *instrução* ou *ensino* e correlatos, a Declaração de 1789 estabelece no seu primeiro artigo a igualdade de direitos (o que no limite englobaria o direito à Educação) e traz no sexto artigo que aos olhos da justiça, todos os cidadãos são “igualmente admissíveis a todas as dignidades, lugares e empregos públicos, segundo a sua capacidade, e sem outra distinção que não seja a das suas virtudes e dos seus talentos” (DECLARAÇÃO DOS DIREITOS DO HOMEM E DO CIDADÃO, 1789), o que presume a redução de privilégios quanto à formação dos cidadãos e a mínima garantia de acesso à educação. Ainda assim, apesar dos avanços ditados pela mencionada Declaração, a influência burguesa na qual foi elaborada não permitiu uma mudança tão brusca em como a sociedade francesa observava instrução e educação. A

Revolução Francesa não foi o fim de privilégios, mas o deslocamento deles, da nobreza para a alta burguesia.

Durante a turbulência social promovida pela Revolução Francesa, entre 1789 e 1799, a questão educacional foi motivo de debate entre os revolucionários, distintos principalmente em dois grupos: girondinos, constituindo uma burguesia mais conservadora, e jacobinos, dentre os quais estavam os revolucionários mais fervorosos, como Maximilien de Robespierre. Em 1792, o girondino Marquês de Condorcet apresenta um projeto educacional inovador, propondo dentre outras coisas, um sistema de instrução pública unificado, laico, cientificista e ofertado à população em geral, incluindo os mais pobres (MALHEIROS; ROCHA, 2015). Impressiona a maneira como o projeto *Rapport* do Marquês de Condorcet conversa com as atuais ambições educacionais de países como o Brasil, reivindicando a necessidade da universalização da instrução básica para todos os nacionais e da construção de cidadãos, aptos a exercer seus direitos políticos e contribuir laboralmente para a nascente república francesa. Ainda, o projeto *Rapport* põe o Estado como garantidor do direito à instrução, sendo um dever irrenunciável.

Apesar de suas tentativas de tornar seu projeto realidade, Condorcet fracassou nesta empreitada, de modo que a educação na França revolucionária não encontrou nas ideias do Marquês o caminho a ser seguido. Coube a críticos do projeto *Rapport* apresentar as bases do sistema nacional de instrução, o que foi realizado por Gilbert Romme, Edmond Lepelletier e o próprio Robespierre, alinhados aos jacobinos. Propondo que o Estado teria como dever alimentar as chamas da Revolução nas mentes de seus compatriotas, Romme e Lepelletier, separadamente, desenharam projetos centrados na moralidade, considerando-a mais importante no contexto educacional que a própria formação de cidadãos instruídos e esclarecidos, como defendido por Condorcet (MALHEIROS; ROCHA, 2015). As visões girondina e jacobina para a educação, encarnadas respectivamente por Condorcet e por Romme, Lepelletier e Robespierre, são antagônicas, tendo objetivos muito distintos. Os girondinos, temendo uma ruptura social mais brusca, planejaram o sistema nacional de instrução como elemento emancipador, delegando aos cidadãos a responsabilidade pelos próprios atos, após se

tornarem esclarecidos por meio da educação formal, fornecida pelo Estado. Já os jacobinos, na tentativa de evitar que a Revolução encontrasse um fim prematuro, promoveram a instigação do sentimento nacionalista e a necessidade da defesa do próprio Estado, sendo os cidadãos tutelados pelo Estado.

Em 1793 as questões da obrigatoriedade e da gratuidade do ensino, abordados por Condorcet, retornam à discussão, sendo instituída a Lei Bouquier em dezembro deste ano. Contudo, a visão não permanece dominante por mais do que uma década, sendo a decisão revertida em 1802, pela Lei Fourcroy. A partir daí, a França revolucionária, e posteriormente o Império Napoleônico, lançam a educação francesa numa espécie de limbo jurídico-administrativo, delegando às famílias o dever de educar os filhos, restando ao Estado como dever a garantia da liberdade parental de cuidar dos filhos como considerarem melhor. Mesmo a oferta da educação pública é reduzida, em prol da liberdade (RANGEL, 2019). Assim, do início até o fim do século XIX, a educação na França deixa de ser um direito bem definido, passando a ser mais um instrumento para fortalecer privilégios, e não os reduzir. Em contraposição, apesar da disparidade entre os projetos jacobino e girondino, a educação é vista por ambos os grupos revolucionários como direito dos cidadãos e dever do Estado. Assim, a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão de 1799 abre caminhos na Europa (e no resto do mundo) para uma completa reestruturação da educação e para a criação de amplos sistemas educacionais. Embora, no próprio território que a gerou, a extensão do direito à educação é obscurecida. Isso abre uma pergunta: o caminho tomado na França conquanto à educação como direito poderia ser diferente? O exemplo prussiano nos oferece sugestões para solucionar o questionamento.

Em 1794, após longa deliberação, o Código Civil Prussiano é finalizado e passa a valer no território do Reino da Prússia, antecedente do Império Alemão e da Alemanha contemporânea. Tal documento, bastante extenso, pormenoriza uma infinidade de normas acerca da vida social no território prussiano. Ao contrário do caso francês, o Código Civil Prussiano é ensejado num contexto de continuidade institucional, no qual a nobreza não se via particularmente ameaçada e o *status quo* tendia a se manter. No entanto, alguns movimentos, advindos da

nobreza e do clero, alimentaram a ideia da educação como direito humano. O Código de 1794 estabelece a educação como obrigação familiar, sendo o Estado salvaguarda da liberdade de ensinar. Observa-se que no Segundo Título do Código, intitulado *Dos direitos e deveres mútuos de pais e filhos*, a maior preocupação referente à instrução recai no âmbito religioso, organizando como a crença dos pais deve ser ensinada aos filhos, respeitando, dentro de certos limites, a liberdade religiosa. Este foco é justificado pelo cenário conturbado da Prússia entre os séculos XVIII e XIX, herdando parte das disputas religiosas da Guerra dos 30 anos, entre protestantes e católicos, e ainda experienciando conflitos derivados da integração de regiões tradicionalmente católicas, de cultura polonesa (SCHLEUNES, 1979).

Diante do panorama apresentado acima, os reis prussianos voltaram os olhos para a educação como meio de reduzir os próprios problemas na gestão do reino, a partir de três vertentes: 1) aproximar a nobreza das massas, reduzindo tensões sociais, 2) criar uma identidade nacional, facilitando o apoio da população às decisões dos governantes e 3) dirimir a influência dos líderes religiosos, impedindo que estes questionem a autoridade real (SCHLEUNES, 1979). A educação provida pelo Estado como forma de alcançar tais objetivos teve reverses dentro dos planos de diversos reis prussianos, desde meados do século XVIII. Contudo, a partir do século XIX, esforços mais intensos para universalizar a educação foram realizados, tornando a Prússia num exemplo para a Europa, alcançando níveis de literacia que apenas seriam vistos na França e Inglaterra décadas depois. Ao contrário da França, ainda por volta de 1850, ações eficazes no sentido de dar ao Estado o controle da educação foram observadas, com ampliação de escolas públicas, com ou sem apoio do setor privado, e obrigatoriedade do ensino para crianças a partir de 6 anos de idade.

Retornando ao contexto francês, é interessante resgatar as chamadas leis Ferry, instauradas entre 1881 e 1882. Oito décadas após a Lei Fourcroy reverter a obrigatoriedade e a gratuidade do ensino, o movimento republicano francês do final do século XIX responde ao cenário internacional, especialmente europeu, com o objetivo de estreitar as diferenças regionais entre a própria França e outros países europeus com relação à educação. O atraso escolar havia ficado óbvio ao longo de

80 anos, nos quais a instrução de crianças foi relegada a discussões menores, abdicando o Estado de suas responsabilidades, que ele mesmo proclamara durante a Revolução Francesa (MATASCI, 2016). O abismo entre a Prússia (e posteriormente o Império Alemão) e as outras potências europeias atingiu níveis impressionantes na comparação com a França, especialmente pelo destaque da nação dentro do continente. Outrora na vanguarda do pensamento educacional, com ideias como as do Marquês de Condorcet, a França passou a ser um pária conquanto aos sistemas educacionais. A vivência escolar francesa e a concepção da educação como dever do Estado e direito dos cidadãos guarda semelhanças com a jornada brasileira neste campo, e isto não é ao acaso. De fato, a França influenciou as reformas educacionais brasileiras, como será discutido a seguir.

Espelhando o panorama europeu anterior às revoluções inglesa e francesa, o Brasil dos séculos XVIII e início do século XIX, ainda colonial, tinha a educação formal como um privilégio relegado à nobreza e à burguesia que pudesse e quisesse pagar pela instrução. Educação como um direito de todos era uma ideia distante, que mesmo chegando ao território nacional, a partir das novidades ocorridas no continente europeu, não fora considerada de fato no contexto brasileiro (MARÇAL RIBEIRO, 1993). Os ventos da mudança, soprados da Prússia e da França, não alcançaram rapidamente Espanha e Portugal, Estados nacionais absolutistas que resistiram às pressões de movimentos revolucionários. Assim, no Brasil as repercussões das revoluções inglesa, francesa e das reformas prussianas, teve pouco impacto. Insurgências que tentaram romper a tradição monarquista no território brasileiro neste período foram suprimidas, como a Conjuração Baiana de 1798.

Apesar da tendência de manutenção do *status quo* no início do século XIX, uma mudança se põe em curso com a Constituição Política do Império do Brasil de 1824, que estabelece a garantia da instrução primária gratuita a todos os cidadãos (BRASIL, 1824), perfazendo sem dúvidas o entendimento da educação como um direito social para o Estado brasileiro. É surpreendente que o Brasil, já na forma de Império, tenha sido um dos primeiros países do mundo a inscrever o tema em sua Constituição, estando assim à frente da própria França. Porém, o texto da primeira constituição brasileira não refletiu a prática (VIEIRA, 2007),

não havendo investimento para concretizar a gratuidade do ensino para todos os cidadãos brasileiros, revelando um aspecto recorrente da história da educação nacional: a incoerência entre a Lei e a realidade.

Em 1827, o direito à educação é aprofundado através da Lei de 15 de outubro de 1827, que institui a criação de “escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império” (BRASIL, 1827), custeadas pelo governo, inclusive os ordenados dos professores. Tais escolas teriam como missão o ensino da leitura, da escrita, de operações básicas de aritmética, gramática, noções de geometria e ainda os principais dogmas da religião católica. Relevante notar a consideração feita na lei para a educação de meninas, embora vincule sua existência à vontade de gestores locais, não sendo estritamente obrigatório, diferente do que ocorreria com as escolas para meninos.

Outra mudança considerável permeou o século XIX brasileiro, com a transição de Império à República, na qual o Brasil adota uma nova constituição em 1891, a primeira do período democrático. Acerca dela, a fala de Vieira é muito significativa:

A Constituição de 1891 é produto do alvorecer de uma República marcada por contradições. Proclamada pelo Exército, tendo à frente um monarquista, desde seu nascedouro esta é assinalada por conflitos entre deodoristas e florianistas, que representam os dois segmentos das forças militares que tomam o poder (2007, p. 294).

Não apenas a elaboração da própria Constituição de 1891 é peculiar, como a forma como a educação é compreendida. A gratuidade e a obrigatoriedade do ensino são abandonadas, não havendo uma unidade nacional com relação ao direito à educação. Por outro lado, a laicidade é garantida na constituição, bem como a autonomia dos estados para gerirem seus sistemas de ensino. Avanços e retrocessos marcam a visão do final do século XIX sobre a educação pública, refletindo as incongruências da jovem República Federativa do Brasil. De qualquer modo, o legado da Constituição de 1891 é relevante, pois sedimenta a separação entre Estado e Igreja, que se seguiria nas próximas

constituições, bem como as linhas gerais para o sistema educacional brasileiro.

O próximo salto educacional é acompanhado pela Constituição Federal de 1934, que pela primeira vez na história nacional atribui de modo claro ao Estado o dever de “traçar as diretrizes da educação nacional” (BRASIL, 1934). Há o retorno da gratuidade no ensino primário, demonstrando a preocupação com o acesso às escolas dentro do país. Assim, a educação retoma um papel importante no contexto sociopolítico do Brasil, evitando os termos vagos da Constituição de 1891 acerca do dever do Estado conquanto à educação nacional. Também se torna palpável a ação do governo brasileiro, determinando como será feito o financiamento da educação, inclusive designando qual parcela arrecada pela União e pelos Estados seria destinada à educação. Faz-se necessário notar, no entanto, um dispositivo que parece ir na contramão da tendência universalizante: a promoção de uma educação altamente racista, literalmente eugenista. O artigo 138 da Constituição Federal de 1934 incumbe à União, aos Estados e aos Municípios estimular a *educação eugênica*. Sem aprofundar na questão, o artigo referido revela o contexto brasileiro na década de 1930. Getúlio Vargas, então presidente do Brasil, flertou com o fascismo italiano (PINTO, 2014), adotando vários elementos deste tipo de regime, incluindo a visão eugenista de mundo e a promoção de políticas públicas visando o “melhoramento da raça” e o “embranquecimento” da população brasileira. Tal perspectiva imprimiu uma marca na legislação brasileira, explicando a inclusão do artigo 138 na Constituição de 1934. A contradição então é verificada neste caso, pois a educação como direito humano é incorporada na lógica estatal como instrumento para negar o direito à dignidade e mesmo à vida da maioria da população nacional.

Com a Constituição Federal de 1937, Getúlio Vargas revela completamente sua proximidade com o fascismo, inspirando-se fortemente nas constituições fascistas europeias (VIEIRA, 2007). A educação permanece como um direito, mas marginalizado, sendo dever do Estado garantir apenas aos mais desfavorecidos, chegando a utilizar o termo *miseráveis* para falar do público-alvo das ações governamentais mais incisivas. Aqueles que são mais privilegiados financeiramente devem buscar uma educação de qualidade em instituições privadas de ensino, ao



passo que os mais pobres terão acesso a sistemas educacionais públicos precários, eximindo-se o Estado de qualquer responsabilidade real. Na prática, a Constituição de 1937 destrói o direito à educação, tornando sua oferta em algo próximo a uma concessão generosa dos burocratas aos mais pobres. Um ato de caridade institucionalizado. Ainda mantém a obrigatoriedade do ensino e impõe as pais a responsabilidade por garantir a educação aos seus filhos, seja por meios próprios ou buscando o Estado caso não tenham condições financeiras adequadas. Assim, apesar de apenas três anos separarem esta constituição da anterior, houve um grande retrocesso na perspectiva da educação como direito positivado.

Ao observar a Constituição Federal de 1946, fica claro o atraso da incorporação de uma visão mais humanística para a educação dentro do ordenamento jurídico brasileiro. Em seu artigo 166, a Constituição de 1946 apresenta o seguinte: “A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola. Deve inspirar-se nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana” (BRASIL, 1946, p. 37). É significativo que finalmente a educação nacional tenha princípios para se pautar. O primeiro deles, liberdade, está na base dos movimentos burgueses que ensejaram as Revoluções Inglesa, Americana e Francesa. Nestes países, como visto no caso francês, a liberdade e a busca por liberdade motivaram grandes mudanças sociais, repercutindo no campo educacional. Já a solidariedade, próxima da fraternidade presente no lema da França Revolucionária, também moveu estes mesmos movimentos, em maior ou menor grau. O fato de apenas em meados do século XX o Brasil incorporar princípios para guiar seu processo educacional revela características presentes até mesmo na contemporaneidade do sistema educacional nacional. As decisões de larga escala são tomadas fora do contexto social, vazias, sem aspirações, sem grandes objetivos.

A turbulência da história brasileira é marcada pela multiplicidade de constituições que vigoraram ao longo do tempo. Em 1967 uma nova Constituição é promulgada, marcando uma grande ruptura política: o golpe cívico-militar de 1964. A sexta constituição do Brasil em menos de dois séculos adiciona à Constituição anterior o princípio da unidade nacional à educação. Elaborada em um momento não tão grave em relação à redução das liberdades individuais, a Constituição de 1964 não

traz recuos significativos para a educação em seu texto. Entretanto, o fim da obrigação do Estado em financiar a educação denuncia o descompromisso do governo militar com a educação nacional, apesar de seu discurso apontar na direção oposta. A aparente continuidade de elementos entre as constituições de 1946 e 1967 é enganosa, uma vez que, uma vez que julgasse necessário, o governo militar simplesmente ignorava a própria Constituição, como fica demonstrado na criação e utilização dos Atos Institucionais. Por isso, é impossível concluir que a educação foi de fato considerada como direito durante a vigência do governo militar.

A última constituição até o momento foi uma grande resposta ao período militar e aos movimentos neoliberais que se articulavam internacionalmente. Isso explica a complexidade da Constituição Federal de 1988, também nomeada como Constituição Cidadã. Primeiramente, um avanço significativo que ela trouxe ao tema foi a consideração da educação como direito social, de segunda dimensão. Sendo positivado na Constituição Federal e garantido dentro do ordenamento jurídico-institucional brasileiro, o direito à educação pode ser entendido como um direito fundamental, que concorre para possibilitar o alcance de princípios fundamentais, mais marcadamente a cidadania, uma vez que a plena cidadania só é possível por meio da emancipação política, guiada por uma educação integral e com essência emancipatória (DEMO, 2000).

A Constituição de 1988 expande o papel do Estado na garantia da educação como direito de seus cidadãos, exigindo dele compromissos jamais firmados pelas constituições anteriores. É dever do Estado agir para a universalização da educação, do acesso e *permanência* às instituições oficiais de ensino. Ainda, aprofunda a laicidade e reforça a necessidade de uma educação cidadã. Também eleva o nível de integração entre União, Estados e Municípios, criando um forte regime de colaboração, no qual cada esfera de poder tem responsabilidades específicas, mas deve contribuir para o avanço conjunto, contribuindo com as demais esferas (GENTILI; OLIVEIRA, 2013). A questão da gratuidade é retomada, mas eliminando a sombra de precariedade que pairou sobre a Constituição de 1937. A educação pública precisa ser de qualidade, tendo este fato como um de seus princípios norteadores. Isto leva à outra discussão, também trazida dentro da Carta: os sistemas de ensino, tal

qual toda a estrutura pública, devem ser submetidos à avaliação periódica. Uma grande variedade de temas concernentes à educação é posta na Constituição de 1988, sendo a constituição que mais se dedica ao tema. Por fim, complementando e expandindo o que é apresentado no texto da Constituição Cidadã, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), de 1996, perfaz um material muito abrangente, detalhando mecanismos e normas para toda a Educação Nacional. Tal documento coloca no seu terceiro artigo que um dos princípios da educação será a “igualdade de condições para o acesso e *permanência* na escola” (BRASIL, 1996, p. 1, grifo nosso). Assim, já fica patente a preocupação com a permanência e não apenas o acesso. Esta visão é reforçada no inciso VIII do seu quarto artigo, ao afirmar a garantia da educação através de programas suplementares, sejam eles: material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.

A questão do acesso à educação e permanência na escola evidencia a compreensão atual do Estado brasileiro, ao menos dentro do ordenamento jurídico-institucional, como um direito humano. No entanto, as leis são feitas para resolver problemas do passado e não questões futuras. No início de 2020, vinte e quatro anos após a promulgação da LDBEN, a pandemia de Covid-19 suscita novos olhares para a questão do acesso à educação, uma vez que escolas (públicas e privadas) foram fechadas, como medida emergencial para conter o avanço da doença. O novo desafio, não compreendido na legislação brasileira até então, demanda respostas rápidas e acertadas, objetivando minimizar os impactos da pandemia na educação. A próxima seção buscou contribuir para a compreensão da ação (ou inação) do Estado brasileiro frente à pandemia para garantir o acesso à educação no país.

## O ACESSO À EDUCAÇÃO COMO DIREITO DURANTE A PANDEMIA

A pandemia gerada pelo vírus Sars-Cov-2, causador da doença Covid-19, impactou profundamente a educação em um nível global, não estando o Brasil imune às severas mudanças agregadas à pandemia. Para evitar o espalhamento da doença, autoridades sanitárias ao redor do globo indicaram o distanciamento social como estratégia, reduzindo o fluxo de pessoas e a aglomeração. Assim, as escolas foram atingidas,

acarretando o fechamento temporário de suas estruturas físicas. Sem a possibilidade de aulas presenciais, a alternativa possível para dar continuidade às atividades escolares, não apenas no caso brasileiro, foi a implementação de regimes especiais. Uma terminologia que se popularizou para se referir a tais regimes foi o Ensino Remoto Emergencial (ERE) (NEVES; ASSIS; SABINO, 2021). Ora, algo que chama atenção é justamente a escolha por *ensino* e não educação. Isto se evidencia, primeiramente para evitar a confusão com o termo EaD, que consiste em uma modalidade de educação bem fundamenta, prevista pela LDBEN em seu artigo 80 e regulamentada pelo Decreto n. 9057, de 25 de maio de 2017. O texto do seu primeiro artigo estabelece que:

Para os fins deste Decreto, considera-se educação a distância a modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorra com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, e desenvolva atividades educativas por estudantes e profissionais da educação que estejam em lugares e tempos diversos (BRASIL, 2017a, p. 1).

Assim, fica claro que a EaD tem dinâmica própria, evitando simplesmente espelhar a educação presencial, possuindo estrutura, materiais didáticos-pedagógicos, instrumentos e filosofia singulares. E é neste ponto que a Educação à Distância diverge do ERE, pois este, sendo emergencial, não possuiu tempo ou recursos para planejar uma mudança adequada da educação presencial para o ambiente *online*, sendo, portanto, fundamentalmente divergente da EaD. Isto também explica parte considerável dos problemas envolvidos no Ensino Remoto Emergencial, refletidos nos documentos analisados neste artigo e abordados a seguir.

No dia 17 de março de 2020, o Ministério da Educação (MEC) apresenta uma resposta à pandemia, dando a base inicial para o ERE. Através da portaria n. 343/2020, o MEC autorizou “a substituição das disciplinas presenciais, em andamento, por aulas que utilizem meios e tecnologias de informação e comunicação, nos limites estabelecidos pela legislação em vigor” (BRASIL, 2020b), em seu artigo 1. Tal autorização, dada em caráter emergencial, teve duração de 30 dias, sendo prorrogável

por tempo indeterminado, criando, a priori, um clima de indefinição com relação ao andamento das aulas, tanto na Educação Básica quanto no Ensino Superior. Acerca do acesso a essas aulas, a portaria responsabiliza as instituições de ensino pela definição de quais disciplinas poderão ser substituídas, bem como quais ferramentas serão usadas pelos estudantes. Coloca também, no parágrafo 2 do primeiro artigo, que as instituições de ensino devem ofertar as ferramentas utilizadas, mas não *como* estas serão acessadas pelos estudantes. Assim, a portaria n. 343/2020 faz com que o Estado não mais se responsabilize pelo acesso à educação por parte dos estudantes, durante a situação emergencial.

Em 1º de abril de 2020, o governo federal publica a Medida Provisória n. 934/2020, que torna possível o ERE, a fim de fazer cumprir as medidas de distanciamento social para enfrentamento da pandemia. Assim o faz através do artigo primeiro, ao desobrigar o cumprimento de número mínimo de dias letivos nas instituições de ensino. Nota-se, no entanto, que em nenhum ponto da referida Medida Provisória se faz alusão a como a educação continuará a ocorrer, apenas afirmando sobre a desobrigação já mencionada (BRASIL, 2020a). No artigo 24 da LDBEN, fica estabelecida carga horária mínima de 800 horas para a Educação Básica (Ensino Fundamental e Ensino Médio), distribuídas em 200 dias letivos de efetivo trabalho escolar. Não havendo menção às atividades *online* neste artigo, subtede-se que o efetivo trabalho escolar do qual trata o artigo 24, dar-se-á presencialmente nas escolas. Assim, a não clareza em como o acesso à educação será feito durante o período emergencial traz prejuízos à interpretação da própria Medida Provisória n. 934/2020. Há desobrigação do cumprimento das 800 horas anuais e dos 200 dias de efetivo trabalho escolar, mas a Medida Provisória não responde se haverá alguma forma de substituição de tal trabalho escolar, quiçá, de qual maneira. No entanto, outros documentos, posteriores, ajudam a esclarecer a questão.

Três semanas após a publicação da Medida Provisória n. 934/2020, o Conselho Nacional de Educação aprova o parecer CNE/CP n. 5/2020, que reorganiza o Calendário Escolar e discute a possibilidade de computar as atividades escolares não presenciais para cumprimento da carga horária mínima anual, dentro da Educação Básica. Diferente da Medida Provisória n. 934/2020, o Parecer CNE/CP n.

5/2020 acena claramente para a questão do acesso às TDIC e à educação, como pode ser observado no seguinte trecho:

[...] como parte desta desigualdade estrutural, cabe registrar as diferenças existentes em relação às condições de acesso ao mundo digital por parte dos estudantes e de suas famílias. [...] Todos estes aspectos demandam um olhar cuidadoso para as propostas de garantia dos direitos e objetivos de aprendizagem neste momento a fim de minimizar os impactos da pandemia na educação (BRASIL, 2020c, p. 3).

Ainda, o parecer delinea que as diferentes realidades escolares no Brasil precisam ser levadas em consideração, entendendo que nem todas os estudantes e redes de ensino tem acesso adequado às TDIC, pontuando que:

Há, ainda, que se observar a realidade das redes de ensino e os limites de acesso dos estabelecimentos de ensino e dos estudantes às diversas tecnologias disponíveis, sendo necessário considerar propostas inclusivas e que não reforcem ou aumentem a desigualdade de oportunidades educacionais (BRASIL, 2020c, p. 8).

Dado esse panorama, o parecer discute a possibilidade de realização de atividades mediadas pelas TDIC ou não, indicando estratégias alternativas que atendam às instituições de ensino com acesso restrito a elas. Entretanto, é importante notar o baixo interesse em pontuar de que modo tais estratégias poderiam se concretizar, lançando a responsabilidade da elaboração do planejamento para Estados e municípios. Ainda, na segunda página do parecer CNE/CP n. 5/2020, são listadas dez ações realizadas pelo Ministério da Educação (MEC) para mitigar os impactos da pandemia na educação. Há menção a investimento financeiro e material para expansão da EaD para universidades e institutos federais durante a pandemia, entretanto, a ação não engloba de nenhuma maneira a Educação Básica ofertada por Estados e Municípios, deixando-os desamparados para superar os desafios do Ensino Remoto Emergencial. Dentre o rol de ações listadas, também recebe atenção a educação profissional e tecnológica, demonstrando a preocupação do governo com tal setor, através da abertura de novas vagas pelo Programa Novos Caminhos. Assim, torna-

se evidente a contradição entre o discurso do parecer e as ações do MEC. Por um lado, afirma-se a urgência de um olhar cuidadoso para a garantia de acesso à educação durante a pandemia, por outro, observa-se a inação do Estado para garantir tal acesso.

Ainda sobre o parecer CNE/CP n. 5/2020, dentre as alternativas para os estudantes e redes de ensino com limitado acesso às TDIC, é sugerido o uso de material impresso, inclusive na forma de estudos dirigidos. Tal sugestão é repetida na subseção 2.14, contida nas páginas 15 e 16 do documento, voltada para a educação indígena, do campo, quilombola e povos tradicionais. Na ausência de estudos direcionados para o acesso à internet em comunidades indígenas, quilombolas e de povos tradicionais, vale utilizar o acesso na área rural como parâmetro. De acordo com os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua - Tecnologia da Informação e Comunicação (Pnad Contínua TIC), em 2018, o número de domicílios com acesso à internet era de apenas 49,2%, consideravelmente menor que o observado em área urbana: 83,8% (IBGE, 2018). Isso significa que se durante a pandemia de Covid-19, nenhuma ação foi realizada pelo Estado para oferecer acesso à internet aos cidadãos, cerca de metade dos estudantes residentes em área rural ficaram impossibilitados de exercer seu direito à educação. Em área rural, 20,8% dos respondentes afirmaram que o principal motivo para não acessar a internet em sua residência era a indisponibilidade do serviço. Tais constatações obrigam uma revisão sobre a maneira como a educação é tratada no país, a fim de rejeitar a negação de um direito tão caro à Constituição Federal de 1988 e à LDBEN.

Não bastar ofertar o ensino, mas também garantir a permanência na escola. Assim, faz-se necessário o investimento em estratégias que não requeiram o acesso à internet por parte dos estudantes ou, mais idealmente, o fornecimento dela aos que não possuem. A possibilidade de aulas através da televisão também é levantada no parecer CNE/CP n. 5/2020. De fato, no Brasil o acesso a este meio de comunicação é mais amplo que o acesso à internet, com 96,4% dos domicílios no território nacional possuindo televisão, em 2018, sendo na área rural um percentual de 92% dos domicílios (IBGE, 2018). Assim, há possibilidades reais de fazer o Ensino Remoto Emergencial alcançar seu objetivo e garantir o acesso à educação à população, com as devidas adequações

para cada rede de ensino e cada realidade local. Mas urge questionar *se* isto foi feito pelo Estado.

Frente à inação do Estado em ofertar as TDIC aos estudantes, faz-se necessário estudar por quais meios o acesso à educação pode ser garantido. Além do uso de televisores, amplamente difundidos no país, é possível lançar olhar para os telefones móveis que suportem o acesso à internet, especialmente os *smartphones*. Em 2018, 99,2% dos domicílios que utilizavam a internet o faziam por meio de telefones móveis. Mesmo em área rural o acesso foi elevadíssimo através desse tipo de equipamento, alcançando 99,4% (IBGE, 2018). Esses dados revelam que o investimento em TDIC para a educação pode ser menor ao se valer dos equipamentos já em posse dos estudantes, sendo necessário expandir a cobertura de internet gratuita para fins educacionais, algo que infelizmente não é pauta importante em nenhum dos documentos analisados. Ainda assim, algumas iniciativas públicas foram nessa direção, tentando balancear investimento financeiro e efetividade da ação, como o caso do governo estadual do Ceará, que destinou recursos para que os discentes tivessem acesso a aulas *online* pela internet, através do Programa Ceará Conectado (CEARÁ, 2021). Mas a falta de um direcionamento geral proveniente da esfera federal, perpassando pelo apoio técnico e material, impactam negativamente na implementação de estratégias para viabilização do ERE. Municípios e Estados lançam seus próprios programas, de maneira desarticulada, podendo aumentar as desigualdades já existentes entre os sistemas educacionais, distanciando a prática de uma resposta ideal por parte do Estado.

Após o choque inicial da pandemia e das mudanças na educação, o cenário brasileiro começou a se estabilizar, o que fica evidenciado pelo tom do parecer CNE/CP n. 11/2020, aprovado em 7 de julho de 2020. O parecer aprofundou a questão do Ensino Remoto Emergencial, trazendo orientações educacionais mais consolidadas para esse contexto. A questão do acesso às TDIC e à educação é abordada de maneira mais sólida, considerando melhor as particularidades dos estudantes e das redes de ensino. O trecho a seguir é claro nesse quesito:

[...] é preciso considerar um conjunto de fatores que podem afetar o processo de aprendizagem remoto no período de isolamento da



pandemia, tais como: as diferenças no aprendizado entre os alunos que têm maiores possibilidades de apoio dos pais; as desigualdades entre as diferentes redes e escolas de apoiar remotamente a aprendizagem de seus alunos; as diferenças observadas entre os alunos de uma mesma escola em sua resiliência, motivação e habilidades para aprender de forma autônoma on-line ou off-line; as diferenças entre os sistemas de ensino em sua capacidade de implementar respostas educacionais eficazes; e, *as diferenças entre os alunos que têm acesso ou não à internet e/ou aqueles que não têm oportunidades de acesso às atividades síncronas ou assíncronas* (BRASIL, 2020d, p. 3, grifo nosso).

Ainda, o documento apresenta a desigualdade no acesso à internet por parte dos discentes como um dos grandes desafios à implementação do ERE. No entanto, novamente a questão do investimento *durante* a duração da pandemia e das atividades não presenciais não é abordada. Discute-se ao longo do parecer, no campo da experiência internacional, a destinação de recursos financeiros para o *retorno presencial*. Assim, fica claro que o problema do acesso à educação foi tratado de maneira marginal, oferecendo soluções tímidas para a situação. Ainda, a implementação das TDIC não se tornou prioritária para o Estado brasileiro mesmo quando mais se revelou como potencializador de experiências pedagógicas, como apontado há anos por Pierre Lévy (1999) e Edméa Santos (2019). Parece não haver intenção de construir uma educação imersa na cibercultura e que utilize as TDIC, optando por mantê-la distante da contemporaneidade.

O entendimento da educação como um direito é resgatado na segunda metade de 2020, com a promulgação da Lei n. 14.040, de 18 de agosto de 2020. A novidade que ela traz para a questão está presente no parágrafo 2 do segundo artigo, ao estabelecer que:

A reorganização do calendário escolar do ano letivo afetado pelo estado de calamidade pública referido no art. 1º desta Lei obedecerá aos princípios dispostos no art. 206 da Constituição Federal, notadamente a *igualdade de condições para o acesso e a permanência nas escolas*, e contará com a participação das comunidades escolares para sua definição (BRASIL, 2020e, p. 1, grifo nosso).

Pela primeira vez durante a pandemia, uma lei federal coloca de maneira clara a necessidade de compreender o acesso à educação formal

como um princípio, mesmo em situação calamitosa. Se por um lado isto releva a preocupação com os estudantes que não são adequadamente atendidos pelas atividades escolares não presenciais, por outro, demonstra o atraso dessa percepção. Esse tipo de balanço caracteriza bem os tempos em que vivemos no contexto das políticas públicas, especialmente as educacionais. Ao lado de um desmonte do Estado, governos de matiz neoliberal tentam reduzir a ação da administração pública até o nível da inação, possibilitando no limite a negação de direitos, inclusive os fundamentais. Como direito subjetivo, a educação pode ser solicitada do poder público de qualquer cidadão. Mas, ao se prostrar diante dos problemas contemporâneos, mais especificamente a pandemia de Covid-19, de maneira passiva, o atual governo alcança seu objetivo: retirar de sua alçada a responsabilidade pela garantia de uma educação de qualidade para todos. Mas, ao mesmo tempo, a pressão da sociedade civil força uma atitude do Estado, que acaba por se concretizar, embora comumente atrasada, tendo impacto inferior ao necessário (NACIF; FILHO, 2019).

Acompanhando o movimento da Lei 14.040, em 6 de outubro de 2020 foi aprovado o último parecer deste ano referente à educação em período pandêmico. Nomeado como parecer CNE/CP n. 15/2020, este foi o mais extenso dentre os analisados neste artigo, alcançando 106 páginas. Mais uma vez se percebe a responsabilização das próprias instituições de ensino pela garantia do acesso à educação pelos estudantes, como o parágrafo 3 do seu décimo primeiro artigo aponta: “Cabe às instituições e redes escolares públicas, privadas, comunitárias e confessionais promover, no âmbito de sua atuação, estruturas suficientes para efetivar as garantias e exigências estabelecidas no caput deste artigo” (BRASIL, 2020f). No mais, o parecer CNE/CP n. 15/2020 repete as preocupações apresentadas nos pareceres anteriores, inclusive utilizando os mesmos trechos, pouco adicionando para a discussão geral.

Chama atenção que em todos os documentos analisados (uma portaria, uma medida provisória, uma lei e três pareceres), o governo federal parece desconhecer seu dever com a educação, como estabelece a LDBEN em seu segundo artigo: “A educação, dever da família e do Estado [...]” (BRASIL, 1996, p.1). Também ignora seu papel de propor soluções para o texto presente no inciso VI do artigo 3 da mesma

LDBEN, que estabelece a “gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais” como princípio do ensino (BRASIL, 1996, p.1). Ora, como será gratuito o ensino quando é necessário o uso de TDIC, especialmente a internet, mas estas não são fornecidas pelo poder público? A solução apresentada é tão somente responsabilizar as redes e instituições de ensino, tornando-as únicas proponentes de práticas reais para viabilizar a educação como direito? Tal decisão acaba por contradizer o regime de colaboração, no qual a União deve colaborar com Estados e Municípios para a execução de uma educação de qualidade, como preconizado pelo primeiro parágrafo do artigo 8 da LDBEN:

Caberá à União a coordenação da política nacional de educação, articulando os diferentes níveis e sistemas e exercendo função normativa, redistributiva e *supletiva* em relação às demais instâncias educacionais (BRASIL, 1996, p. 4, grifo nosso).

Diante do exposto acima, é perceptível que o Estado não busca, ao menos dentro de medidas provisórias, decretos, leis e pareceres, garantir o acesso à educação para todos os brasileiros, não prevendo investimentos na área quando mais se faz necessário. Pelo contrário, dirige a responsabilização unicamente para os demais entes federativos, nomeando as instituições de ensino, na ponta, como salvaguarda da educação brasileira. Assim, exime-se de seu papel como articulador de políticas educacionais de grande escopo, deixando o cenário, já desolador, imerso no caos, sem uma coordenação efetiva para minimizar os danos causados pela pandemia.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A jornada pela história e pelas legislações, especialmente no contexto brasileiro, relevaram que a preocupação com a educação como um direito não é recente, podendo ser remontada até os séculos XVIII e XIX, motivada pelos movimentos nacionalistas que ocorreram na Europa daquele momento. Os modelos de educação propostos variaram grandemente entre a os países, mas um elemento que uniu as experiências francesa e prussiana foi a urgência de instruir a população e

garantir o acesso à educação, incluindo das classes menos favorecidas, o que até então não era sequer cogitado. Tais experiências refletiram na história brasileira, havendo marcas neste sentido ainda na primeira Constituição brasileira, de 1821. Contudo, foram necessários mais de dois séculos para que uma Carta magna nacional compreende a importância da educação em sua extensão e a incluisse como um direito subjetivo. Isto só ocorrera em 1988, através da “Constituição Cidadã”, como ficou conhecida. Como desdobramento de sua filosofia, surge e é adotada para guiar a educação brasileira, a LDBEN, cujo espírito voltava a reforçar a educação como um direito a ser garantido pelo Estado, sendo este um de seus deveres.

Apesar dos avanços na área de Direitos Humanos trazidos pela Constituição de 1988 e pela LDBEN, o passar do tempo permitiu a ascensão de governos menos alinhados com os princípios afirmados pelos documentos mencionados. E em 2020, uma série de acontecimentos pouco fortuitos evidenciou isto ao máximo, especialmente a pandemia de Covid-19. As medidas sanitárias adotadas para reduzir a transmissão da doença incluíram o distanciamento social e o fechamento temporário de escolas, tanto públicas como privadas, dando um duro golpe na educação, que teve que recorrer às TDIC para possibilitar a continuidade das atividades escolares. Nesse ínterim, o governo federal publicou portarias, medidas provisórias, pareceres e leis para direcionar o Ensino Remoto Emergencial, enquanto durasse a pandemia, ou ao menos sua fase mais grave. E é ao observar estes documentos que podemos perceber a pouca estima contemporânea do Estado pela educação, especialmente a opaca compreensão do acesso à educação como um direito, eximindo-se de suas obrigações, ignorando o regime de colaboração entre União, Estados e Municípios, evitando investir na educação básica e responsabilizando outros entes federativos por encontrar soluções para lidar com a pandemia.

Neste cenário, faz-se necessário lembrar ao poder público que a LDBEN como a educação como dever do Estado e que sua garantia está ligada à razão de existir dos próprios governos. Trabalhar pela igualdade de acesso e pela equidade social é uma meta que deve ser almejada e não ignorada, como ocorre no tempo presente. Ainda, apenas esperar que a pandemia acabe e retornar à “normalidade” significaria um enorme

retrocesso para a educação, que precisa incorporar às TDIC para alcançar novas potencialidades, como vislumbrado por Pierre Lévy e Edméa Santos. A pandemia deixou marcas profundas e inegáveis, quase todas negativas. Mas ainda há maneiras de utilizar lições, deixadas por todas as crises. Repensar a educação para o futuro e dialogar com o passado para voltar a compreender à educação como um direito.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição (1824). Constituição Política do Império do Brasil: promulgada em 25 de março de 1824. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao24.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm). Acesso em 25 abr. 2021.

BRASIL. LEI DE 15 DE OUTUBRO DE 1827, de 15 de outubro de 1827. Manda crear escolas de primeiras letras em todas as cidades, villas e logares mais populosos do Imperio. **4º de registro de cartas, leis e alvarás**, Rio de Janeiro, 29 out. 1824. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/lim/LIM..-15-10-1827.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/LIM..-15-10-1827.htm). Acesso em 25 mai. 2021.

BRASIL. Constituição (1934). Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, promulgada em 16 de julho de 1934. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao34.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm). Acesso em 25 abr. 2021.

BRASIL. Constituição (1946). Constituição dos Estados Unidos do Brasil, promulgada em 18 de setembro de 1946. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao46.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao46.htm). Acesso em 25 abr. 2021.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Organização do texto: Juarez de Oliveira. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 1990. 168 p. (Série Legislação Brasileira). Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em 25 abr. 2021.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em 25 abr. 2021.

BRASIL. Medida Provisória n. 934, de 1º de abril de 2020. Estabelece normas excepcionais sobre o ano letivo da educação básica e do ensino superior decorrentes das medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de que trata a Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1 abr. 2020a. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/medida-provisoria-n-934-de-1-de-abril-de-2020-250710591>. Acesso em: 2 mai. 2021.

BRASIL. Portaria n. 343, de 17 de março de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19.. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 17 mar. 2020b. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>. Acesso em 22 mai. 2021.

BRASIL. Parecer CNE/CP n. 5/2020, aprovado em 28 de abril de 2020. Trata da reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da 27 COVID-19. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1 jun. 2020c. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=14511-pcp005-20&category\\_slud=marco-2020-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=14511-pcp005-20&category_slud=marco-2020-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 2 mai. 2021.

BRASIL. Parecer CNE/CP n. 11/2020, aprovado 7 de julho de 2020. Trata das Orientações Educacionais para a Realização de Aulas e Atividades Pedagógicas Presenciais e Não Presenciais no contexto da Pandemia. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 3 ago. 2020d. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=148391-pcp011-20&category\\_slug=julho-2020-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=148391-pcp011-20&category_slug=julho-2020-pdf&Itemid=30192). Acesso em 22 mai. 2021.

BRASIL. Lei 14.040, de 18 de agosto de 2020. Estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de

calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020; e altera a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 ago. 2020e. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-14.040-de-18-de-agosto-de-2020-272981525>. Acesso em 22 mai. 2021.

BRASIL. Parecer CNE/CP n. 15/2020, aprovado em 6 de outubro de 2020. Trata das Diretrizes Nacionais para a implementação dos dispositivos da Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020, que estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 5 out. 2020f. Disponível em:

[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=160391-pcp015-20&category\\_slug=outubro-2020-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=160391-pcp015-20&category_slug=outubro-2020-pdf&Itemid=30192). Acesso em 22 mai. 2021.

CEARÁ. Lei 17.666, de 10 de setembro de 2021. Institui, no âmbito do Poder Executivo, o programa “Ceará Conectado”, como medida de democratização do acesso à internet gratuito, em espaços públicos, à população do Estado do Ceará. **Diário Oficial do Estado**, Fortaleza, CE, 10 set. 2021. Disponível em:

<http://imagens.seplag.ce.gov.br/PDF/20210910/do20210910p01.pdf>. Acesso em 11 fev. 2022.

CENTRO REGIONAL DE ESTUDOS PARA O DESENVOLVIMENTO DA SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO. **Educação e tecnologias no Brasil**: um estudo de caso longitudinal sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação em 12 escolas públicas, 1 ed. São Paulo: : Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2016.

DECLARAÇÃO DOS DIREITOS DO HOMEM E DO CIDADÃO, 1789. Universidade de São Paulo: Biblioteca Virtual de Direitos Humanos, 2015. Disponível em:

<<http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Documentos-antiores-%C3%A0-cria%C3%A7%C3%A3o-da-Sociedade-das-Na%C3%A7%C3%B5es-at%C3%A9-1919/declaracao-de-direitos-do-homem-e-do-cidadao-1789.html>>. Acesso em: 4 mar. 2015.

DEMO, P. **Política social, educação e cidadania**, 3 ed, Campinas: Papirus, 2000.

GENTILI, P.; OLIVEIRA, D. A. **A procura da igualdade**: dez anos de política educacional no Brasil. In: SADER, E. (Org.). **10 anos de governos pós-neoliberais no Brasil**: Lula e Dilma. São Paulo: Boitempo; Rio de Janeiro: FLACSO Brasil, 2013. p. 253-263. Disponível em:

[http://www2.fct.unesp.br/docentes/geo/bernardo/BIBLIOGRAFIA%20DISCIPLINAS%20POS-GRADUACAO/BERNARDO%20MANCANO%20FERNANDES/10\\_ANOS\\_GOVERNOS.pdf](http://www2.fct.unesp.br/docentes/geo/bernardo/BIBLIOGRAFIA%20DISCIPLINAS%20POS-GRADUACAO/BERNARDO%20MANCANO%20FERNANDES/10_ANOS_GOVERNOS.pdf). Acesso em 25 nov 2021.

IBGE. **Acesso à internet e à televisão e posse de telefone móvel celular para uso pessoal**: análise dos resultados. Brasília: DF, 2018, 84 p. Disponível em:

[https://ftp.ibge.gov.br/Trabalho\\_e\\_Rendimento/Pesquisa\\_Nacional\\_por\\_Amostra\\_de\\_Domicilios\\_continua/Anual/Acesso\\_Internet\\_Televisao\\_e\\_Posse\\_Telefone\\_Movel\\_2018/Analise\\_dos\\_resultados\\_TIC\\_2018.pdf](https://ftp.ibge.gov.br/Trabalho_e_Rendimento/Pesquisa_Nacional_por_Amostra_de_Domicilios_continua/Anual/Acesso_Internet_Televisao_e_Posse_Telefone_Movel_2018/Analise_dos_resultados_TIC_2018.pdf). Acesso em 25 mai. 2021.

LÉVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

MALHEIROS, R.G; ROCHA, G.O.R. O debate francês acerca da instrução

pública e seus desdobramentos no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 20 n. 63, p. 1009-1032, out.-dez. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/yBK4nppwWvbRdLPKWGFZyFb/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em 14 nov. 2021.

MARÇAL RIBEIRO, P.R. HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO ESCOLAR NO BRASIL: NOTAS PARA UMA REFLEXÃO. **Paidéia**, Ribeirão Preto, 4, p. 15-30, fev./jul. 1993. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/paideia/a/DDbsxvBrtzm66hjvnLDdfDb/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 14 nov. 2021.

MATASCI, D. A FRANÇA, A ESCOLA REPUBLICANA E O EXTERIOR: PERSPECTIVAS PARA UMA HISTÓRIA INTERNACIONAL DA EDUCAÇÃO NO SÉCULO 19. **Hist. Educ. (Online)**, Porto Alegre, v. 20 n. 50, p. 139-155, set./dez 2016.



Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/heduc/a/vGz34bxgLfFBf54cyLG9BQF/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 14 nov. 2021.

NACIF, P.G.S; FILHO, P.S. A educação brasileira na mira do obscurantismo e Estado mínimo. In: AZEVEDO, J.S.G. (Org.); POCHMANN, M. (Org.). **Brasil: incertezas e submissão?** São Paulo: Fundação Perseu Abramo, p. 231-249, 2019. Acesso em 25 mai. 2021.

NEVES, V.N.S; ASSIS, V.D; SABINO, R.N. Ensino remoto emergencial durante a pandemia de COVID-19 no Brasil: estado da arte. **Rev. Pemo**, Fortaleza, v. 3, n. 2, e325271, p. 1-17, 2021. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/5271/4049>. Acesso em 14 nov. 2021.

PEREIRA, L.C.B. Uma nova gestão para um novo Estado: liberal, social e republicano. **Revista do Serviço Público**, ano 52, n. 1, jan/mar, 2001. Disponível em: <http://www.bresserpereira.org.br/papers/2001/78ottawa-p.pdf>. Acesso em 25 abr. 2021

PINTO, A.C. O corporativismo nas ditaduras da época do Fascismo. **VARIA HISTORIA**, Belo Horizonte, vol. 30, n° 52, p.17-49, jan/abr 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/vh/a/Y4pgLWDLShPDJ9QmKrzMb9y/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 14 nov. 2021.

RANGEL, A.W.G. A concepção de educação na primeira metade do século XIX através do Código Napoleão. **Rev. Direito Práx.**, Rio de Janeiro, Vol. 10, n. 1, p. 12-40, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rdp/a/SQZSYMZtvN73bvBZDqZLN9J/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em 14 nov. 2021.

SANTOS, E. **PESQUISA-FORMAÇÃO NA CIBERCULTURA**. Teresina: EDFPI, 2019.

SCHLEUNES, K.A. Enlightenment, Reform, Reaction: The Schooling Revolution in Prussia. **Central European History**, Vol. 12, No. 4, p. 315- 342, dez. 1979. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/4545874>. Acesso em 14 nov. 2021.

TREMÉA, E. ESTADO MODERNO E EDUCAÇÃO: BREVES REFLEXÕES. **EDUCERE - Revista da Educação**, v. 7, n 2, p. 223-246, jul./dez. 2007. Disponível em:  
<https://revistas.unipar.br/index.php/educere/article/view/1509/1327>.  
Acesso em 14 nov. 2021.

VIEIRA, S.L. A educação nas constituições brasileiras: texto e contexto **R. bras. Est. pedag.**, Brasília, v. 88, n. 219, p. 291-309, maio/ago. 2007. Disponível em:  
<http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/1469/1208>.  
Acesso em 14 nov. 2021.

WEISSHEIME, L. DIREITOS FUNDAMENTAIS, PERSPECTIVA HISTÓRICA, CARACTERÍSTICAS E FUNÇÃO. **Revista Eletrônica Direito e Política**, Itajaí, v.10, n.2, p. 1215-1242, 1º quadrimestre de 2015. Disponível em:  
[www.univali.br/direitoepolitica](http://www.univali.br/direitoepolitica). Acesso em 14 nov. 2021.

## CAPÍTULO 8

### Direitos Humanos: uma reflexão sobre a regulamentação do professor de educação física

Rayza Kryz Rodrigues de Souza Barbosa<sup>27</sup>

O presente artigo tem como ponto de partida as discussões realizadas no curso de Pós- Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas – Campus A.C. Simões, mais especificamente na disciplina de Seminários Avançados de Pesquisa em Políticas Públicas: Educação em Direitos Humanos. O objetivo do trabalho é apontar os fatores que nos levam à necessidade de analisar qual a legitimidade da regulamentação do profissional da área da Educação Física e qual a contribuição dos Direitos Humanos acerca desse debate. No que diz respeito ao campo de atuação e de formação profissional a Educação Física tem sofrido transformações nas quais reforçam o rebaixamento da classe trabalhadora. Portanto, buscamos a apropriação do conhecimento pautado nos direitos da classe trabalhadora nos faz refletir sobre os elementos constitutivos presentes nas relações sociais, corroborando com a crítica a duas propriedades fundamentais do capitalismo: a apropriação privada dos meios de produção e a divisão da sociedade em classes sociais.

#### INTRODUÇÃO

O presente artigo tem como ponto de partida as discussões realizadas no curso de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas – Campus A.C. Simões, mais especificamente na disciplina de Seminários Avançados de Pesquisa em Políticas Públicas: Educação em Direitos Humanos.

O objetivo do trabalho é apontar os fatores que nos levam à necessidade de analisar qual a legitimidade da regulamentação do

---

<sup>27</sup> Graduada no curso de Educação Física da Universidade Federal de Alagoas (UFAL)/ Campus Arapiraca. Professora de Educação Física na rede estadual de ensino. Escola Estadual Humberto Mendes. Mestranda no curso de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas. E-mail: rayzacris@hotmail.com

profissional da área da Educação Física e qual a contribuição dos Direitos Humanos acerca desse debate.

As discussões aqui expostas partirão das pesquisas e leituras dos principais textos que tratam sobre o processo histórico da regulamentação do profissional da Educação Física no Brasil, bem como a criação dos Conselhos Regionais da profissão e as transformações sofridas ao longo da história. Ao tempo no qual trataremos para reflexões os principais fatores que torna inconstitucional tal regulamentação.

Para isso, teremos como pressuposto a compreensão de educação, na qual “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”. (SAVIANI, 2008a, p. 13). Podemos considerar este trabalho como não material que desenvolve os conceitos produzidos historicamente pela humanidade em forma de atividade do homem com a sua natureza social.

## DESENVOLVIMENTO

O processo de criação e regulamentação de um Conselho para a Profissão de Educação Física teve início na década de 40, através das Associações dos Professores de Educação Física (APEF's), pertencentes às cidades do Rio de Janeiro, São Paulo e Rio Grande do Sul. Contudo, somente em meados dos anos 80 é apresentado ao legislativo um projeto com ações pararegulamentação da Educação Física.

As propostas dos projetos apresentados ao longo dos anos tinham como base projetos das áreas da advocacia, medicina, psicologia e medicina. Após as tentativas de aprovação do Projeto, o Presidente da República Fernando Henrique Cardoso, sanciona a lei 9696/98, em 1º de Setembro de 1998, publicada no Diário Oficial da União em 02/09/98, a saber:

Art. 1º O exercício das atividades de Educação Física e a designação de Profissional de Educação Física é prerrogativa dos profissionais regularmente registrados nos Conselhos Regionais de Educação Física.

Art. 2º Apenas serão inscritos nos quadros dos Conselhos Regionais de Educação Física os seguintes profissionais:

- os possuidores de diploma obtido em curso de Educação Física, oficialmente autorizado ou reconhecido;
- os possuidores de diploma em Educação Física expedido por instituição de ensino superior estrangeira, revalidado na forma da legislação em vigor;
- os que, até a data do início da vigência desta Lei, tenham comprovadamente exercido atividades próprias dos Profissionais de Educação Física, nos termos a serem estabelecidos pelo Conselho Federal de Educação Física.

Art. 3º Compete ao Profissional de Educação Física coordenar, planejar, programar, supervisionar, dinamizar, dirigir, organizar, avaliar e executar trabalhos, programas, planos e projetos, bem como prestar serviços de auditoria, consultoria e assessoria, realizar treinamentos especializados, participar de equipes multidisciplinares e interdisciplinares e elaborar informes técnicos, científicos e pedagógicos, todos nas áreas de atividades físicas e do esporte.

Art. 4º São criados o Conselho Federal e os Conselhos Regionais de Educação Física.

Art. 5º Os primeiros membros efetivos e suplentes do Conselho Federal de Educação Física serão eleitos para um mandato de dois anos, em reunião das associações representativas de Profissionais de Educação Física, criadas nos termos da Constituição Federal, com personalidade jurídica própria, e das instituições superiores de ensino de Educação Física, oficialmente autorizadas ou reconhecidas, que serão convocadas pela Federação Brasileira das Associações dos Profissionais de Educação Física - FBAPEF, no prazo de até noventa dias após a promulgação desta Lei.

Art. 6º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

No que diz respeito ao campo de atuação e de formação profissional a Educação Física tem sofrido transformações nas quais reforçam o rebaixamento da classe trabalhadora. A criação dos Conselhos Federal (CONFED) e Regionais (CREFs) de Educação Física reforça a lógica capitalista do aparelho ideológico do Estado burguês, quando torna obrigatório o registro dos professores de Educação Física da Educação Básica no referido Conselho, para que possam exercer suas funções no ambiente escolar, cobrando taxas anuais e defendendo interesses de um sistema capitalista, enquanto a classe trabalhadora (força produtiva), tem seus direitos negados.

De acordo com estudo do Tribunal de Contas da União (TCU, 2019a),

Tramitam no poder judiciário cerca de 1,1 milhão de processos de execução fiscal relativos aos conselhos profissionais contra seus associados, totalizando um montante financeiro da ordem de, pelo menos, R\$ 1,8 bilhão. Somente em 2018, foram ajuizadas 132,8 mil ações que somam R\$ 500 milhões.

Durante a pandemia esses fatores ficaram ainda mais evidentes. À medida que professores eram demitidos de seus empregos ou tinham sua carga horária de trabalho, e conseqüentemente salários reduzidos, os boletos com as taxas anuais continuaram sendo cobrados de forma efetiva, pontuando a evidência de que o Conselho desconsidera as condições sociais nas quais os trabalhadores estão inseridos, provando serem aliados do capital e não do trabalhador.

Ao exigirem o registro profissional dos trabalhadores e trabalhadoras da Educação Física no campo escolar, o CONFEF/CREFs restringem a atuação e aumenta a exploração da força de trabalho à medida que os professores precisam pagar para exercerem suas funções. Vale ressaltar que a regulamentação e o acompanhamento da atuação dos professores licenciados é responsabilidade do Ministério da Educação (MEC), bem como das Secretarias Estaduais e Municipais de Educação.

De acordo com as informações que constam nos Dossiês apresentados pelo MNCR (Movimento Nacional contra a Regulamentação do Profissional de Educação Física), há jurisprudência no que diz respeito à atuação dos Conselhos de forma ilegal no âmbito escolar.

Em decorrência da ilegalidade das ações de fiscalização e imposição do registro profissional como requisito para o exercício do magistério na Educação Básica promovidas pelo Sistema CONFEF/CREFs, o Ministério Público Federal do Paraná moveu uma Ação Civil Pública julgada pela Justiça Federal (Seção Judiciária do Paraná), na qual obriga o CREF9/PR a se abster de exigir inscrição ou registro ao professorado de Educação Física das escolas de ensino fundamental e médio do Estado do Paraná, bem como se abstenha de adotar contra eles qualquer medida fiscaliza-

tória ou punitiva. Além desta decisão, impõe multa de cinco mil reais ao CREF9/PR por cada professor ou professora que for coagido a se registrar no referido conselho profissional.

Partindo desta perspectiva devemos pensar a Educação Física considerando as condições históricas e a dinâmica da sociedade na qual esse homem se constitui como ser humano. Segundo Saviani (2000) “*a função social da Escola é transmitir o conhecimento historicamente construído ao longo do tempo, para que o indivíduo perceba criticamente a realidade social e possa se comprometer com a sua transformação*”. Assim, a função da Educação Física na escola é proporcionar aos alunos os conhecimentos sistematizados da Cultura Corporal (jogo, dança, luta, ginástica e esporte), conhecimentos estes construídos historicamente pela humanidade em forma de atividades e dainteração do homem com a natureza social, e ao transmitir estes conhecimentos deve-se garantir a apropriação dos mesmos pelos alunos, fazendo-os refletir sobre o modo como estes conhecimentos estão inseridos na sociedade atual.

Para tanto, é de fundamental importância frisarmos aqui as concepções necessárias ao trato com os conhecimentos pertinentes à Educação Física. Estas, dizem respeito à Educação/Educação Física; ao homem/sujeito; às visões de realidade/mundo.

Buscando uma nova sistematização das concepções da Educação Física TAFFAREL (1997), propôs uma nova classificação acerca das concepções seguindo algumas perspectivas/possibilidades pedagógicas no que diz respeito ao trato com o conhecimento nas aulas de Educação Física, a saber:

**A direção política do processo de formação humana**, apreendida na prática de intervenção profissional, nos currículos tanto de formação inicial, quanto continuada, e suas **relações com o Projeto Histórico**;

2) As possibilidades explicativas históricas de **proposições epistemológicas** – campo acadêmico – que podem ser apreendidas a partir da consideração do que é ciência, **o que é Educação Física e seu objeto de estudo**; e 3) O terceiro diz respeito às referências **propositivas sistematizadas e não sistematizadas** para a **Educação Física Escolar** e suas fundamentações teórico- metodológicas sobre o ensino e aprendizagem. (grifos da autora). (TAFFAREL 1997, p. 106-130 apud ALBUQUERQUE, 2007, p. 34).

As concepções de homem/sujeito se aproximam da compreensão histórica de sujeito social transformador da natureza e da sua própria natureza, ator, construtor de seu destino, tencionado pelos interesses emancipatórios da luta por maiores níveis de vida e de liberdade e procurando encontrar e produzir o que, na complexidade, lhe permite unidade e realização. (GAMBOA, 2007, p. 33)

A concepção relacionada às visões de realidade/mundo são elementos que segundo Gamboa (2007, p. 34), “fazem parte dos processos educativos e exige uma compreensão da complexidade das condições sócio históricas concretas nas quais se produz a educação”.

Visto que a sociedade na qual vivemos está pautada nos ideais do modo de produção do capital, portanto sociedade capitalista teremos a reflexão crítica acerca da realidade concreta e objetiva como pressuposto para a construção de uma sociedade com sujeitos autônomos, capazes de fazer uma reflexão e conseqüentemente, realizar mudanças significativas no contexto da realidade na qual está inserido.

No atual modo de produção (capitalista) podemos constatar a imposição de uma formação humana cada vez mais esvaziada e fragmentada tanto nos cursos de formação docente, quanto no que diz respeito ao que é e está colocado na escola, pois não contemplam as múltiplas dimensões do ser humano, ou seja, não proporcionam uma formação omnilateral<sup>1</sup>.

A Resolução CNE/CES 06/2018, que versa sobre as novas DCNs (Diretrizes Curriculares Nacionais) para os cursos de graduação em Educação Física, divide o campo de trabalho em Licenciado e Bacharel, sem desconsiderar todos os fatores aos quais isso implica, essa separação delimita o campo de trabalho dos profissionais da área. O MNCR em seu Boletim Informativo Ano 20, nº 04 traz fatores importantes para o debate no que diz respeito à elaboração das novas DCNs,

O sistema CONFEF/CREFs tem participado decisivamente na elaboração das diretrizes de formação dos trabalhadores e das trabalhadoras de Educação Física, sem considerar a produção científica na área, direcionando para uma formação que atenda às demandas mercadológicas do sistema capitalista. As atuais Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Física, Resolução no



06/2018 do Conselho Nacional de Educação (CNE) dão prosseguimento à divisão da formação em Educação Física em bacharelado e licenciatura - divide os profissionais da área, sem fundamentos teórico-epistemológicos.

Podemos levantar alguns questionamentos a respeito da elaboração da Resolução CNE/CES 06/2018: quais e quantas Instituições de Ensino Superior que ofertam cursos de Educação Física, movimentos estudantis e todos aqueles diretamente interessados foram consultadas para dialogar, concordar ou discordar, ou até mesmo deliberar sobre o que foi/está proposto? Afinal, são informações que dizem respeito à formação qualificada dos trabalhadores e trabalhadoras que atuarão nessa área no futuro.

Sobre a Resolução CNE/CP 02/2017, que versa sobre a nova BNCC (Base Nacional Comum Curricular), propõe

“Art. 3º - No âmbito da BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores, para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho.”

Assim, o desenvolvimento dos estudantes está fragmentado em conceitos, procedimentos e atitudes através do acesso aos conteúdos propostos nos currículos escolares, e acaba engessando a prática pedagógica do professor quando propõe o acesso a um determinado conteúdo da Educação Física para um nível específico de ensino, sem considerar a realidade na qual a escola e os alunos se encontram.

Tais documentos são exemplos que reforçam em seus conteúdos a concepção de ser humano que não proporciona uma formação omnilateral que atenda às necessidades de apropriação do conhecimento através da práxis e das inter-relações necessárias entre conteúdo, forma e destinatários, visto que priorizam o acesso ao conhecimento através do desenvolvimento de habilidades e competências que reforçam o atual contexto de prevalência dos direitos da sociedade burguesa, reforçando a organização do capitalismo.

Esses documentos, apesar de abordarem um conhecimento específico da Educação Física, ficam limitados pela falta de explicitação

de um projeto histórico, considerado a base de um programa de educação escolarizada. Vale ressaltar que se entende por projeto histórico a perspectiva sobre qual tipo de sociedade se pretende formar e as formas de lutas para a concretização desta perspectiva, a partir das condições presentes.

Diferentes tendências possuem diferentes maneiras e meios de se pensar no sujeito, conseqüentemente, na sociedade que pretendem construir. Portanto, devemos pensar num projeto histórico pautado na luta de classes, numa Educação Física para além do capital, ou seja, pautada nos interesses da classe trabalhadora.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As discussões realizadas nesse artigo tiveram como objetivo proporcionar ao leitor uma reflexão sobre a atuação do CONFEF/CREFs no ambiente escolar, visto que a regulamentação do professor de Educação Física é exercida pelo MEC – Ministério da Educação.

A Regulamentação é o instrumento hábil para compelir a Sociedade, que indistintamente trata todos pelo título de “Professor de Educação Física”, a não requerer e nem remunerar os profissionais não habilitados, em face da incapacidade destes em oferecer serviços, resultados e rendimentos com a devida proficiência inerente ao bom e correto desempenho profissional, porque em contrapartida, a mesma Sociedade exigirá, dia após dia, uma produtividade salutar e satisfatória que seja capaz de alcançar, cada vez mais, os elevados níveis de saúde e bem-estar daqueles habilitados aos quais ela remunera, cujo ônus, decorrente para a própria Sociedade, é a melhor remuneração dos serviços prestados pelos profissionais habilitados e o bônus dos bons profissionais. (LAMARCA, 2014, p.17)

Está mais do que evidente que a ação fiscalizadora dos Conselhos Regionais no ambiente escolar é inapropriada, visto que para atuação dos professores de Educação Física na Educação Básica, se é exigida a graduação em cursos de Licenciatura, estes regulamentados pelo órgão competente (MEC). Ao longo das exposições consideramos as concepções que nos fazem acreditar numa formação humana digna desde os cursos de graduação até o chão da escola e vice-versa. Para

isso, salientamos que o trato com os conhecimentos da Cultura Corporal deve considerar os nexos e as inter-relações necessárias entre teoria pedagógica e projeto histórico, buscando se apropriar das condições materiais e históricas que nos permite compreender a historicidade da prática social humana.

Vale ressaltar que as discussões não cessam ao final desse artigo, pois os pilares que nos fazem humanos (o trabalho, o conhecimento, a formação e apolítica) estão em constante transformação. Transformações essas que na atual conjuntura tem atendido aos interesses do modo de produção da sociedade capitalista.

Portanto, buscarmos a apropriação do conhecimento pautado nos direitos da classe trabalhadora nos faz refletir sobre os elementos constitutivos presentes nas relações sociais, corroborando com a crítica a duas propriedades fundamentais do capitalismo: a apropriação privada dos meios de produção e a divisão da sociedade em classes sociais.

É importante salientar que os indivíduos, essencialmente históricos, pois frutos das relações sociais, não devem estar alheios às discussões educacionais, pois delas devem advir às condições materiais históricas para que esses indivíduos se constituam humanos. Importante também que professores, sejam eles pertencentes às escolas públicas ou particulares, possam ter uma perspectiva clara de projeto histórico, que seja capaz de realizar uma reflexão sobre os meios e formas de lutas que devemos colocar em prática para conseguirmos uma transformação social e que conseqüentemente, forneça subsídios para pensarmos qual o tipo de ser humano que pretendemos formar.

## REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, J.de O. *A produção de pesquisa em educação física, esporte e lazer com a temática escola no nordeste brasileiro (1982-2004)*; possibilidades da educação para além do capital. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação), FAGED, Universidade Federal da Bahia, Salvador.

**Boletim Informativo do Movimento Nacional Contra a Regulamentação do Profissional de Educação Física - MNCR.**

ANO 20. nº 04. Disponível em: <[http://mncref.blogspot.com/p/blog-page\\_25.html](http://mncref.blogspot.com/p/blog-page_25.html)>. Acesso em: 9, dezembro de 2021.

BRASIL Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **LEI Nº 9.696, DE 1 DE SETEMBRO DE 1998**. Brasília, DF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 2, DE 22 DE DEZEMBRO DE 2017**. Brasília, DF, 2017.

**Dossiê:** Atuação na escola e conselhos profissionais 2013. MNCR. Disponível em: <<http://mncref.blogspot.com/p/downloads.html>>. Acesso em: 9, dezembro de 2021.

**Elaboração de medidas legais e a criação de um conselho.**

CONFEEF. Disponível em: <<https://www.confef.org.br/confef/conteudo/16URL>>. Acesso em: 7, dezembro de 2021.

LAMARCA, Braz Rafael da Costa. **Regulamentação: a “luta” das lutas**. In: Aspectos Jurídicos da Intervenção do Profissional de Educação Física. Rio de Janeiro. 2014.

MANACORDA, M. A. Marx e a formação do homem. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, número especial, p. 6-15, abr. 2011. Disponível em: <[www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/41e/art01\\_41e.pdf](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/41e/art01_41e.pdf)>. Acesso em: 2 fev. 2014.

SÁNCHEZ GAMBOA, Silvio. **Epistemologia da educação física: as inter-relações necessárias**. Maceió: EDUFAL, 2007. 165p.

SAVIANI, D. Sobre a natureza e a especificidade da educação. In: SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 10. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2008a. p. 11-22.

SAVIANI, D. **Da nova LDB ao novo plano nacional de educação: por uma outra política educacional**. Campinas: Autores Associados, 2000.

## CAPÍTULO 9

### O direito de cidadania e a superação da precarização social e civil

Andréa Sales<sup>28</sup>

Esse artigo tem como objetivo compreender a moderna concepção de direitos de cidadania e sua contribuição para a educação como estratégia para a retirada do indivíduo da condição de precarização social e civil. A metodologia que orientou a pesquisa constituiu-se numa pesquisa bibliográfica juntamente com a consulta dos documentos governamentais publicados em seus respectivos sítios. O presente estudo, portanto, busca uma breve interpretação sobre o conceito de modernidade e o seu impacto na configuração da ideia de Nação, Estado e Cidadão. A partir do debate iniciado com alguns autores contratualistas apoiamos-nos para explicar o modo pelo qual a concepção liberal de liberdade e igualdade apresenta as potencialidades do Estado na construção dos pactos políticos que desaguam na própria Declaração Universal dos Direitos Humanos. Tanto pela sua habilidade de fazer a relação cidadania e racionalidade das relações sociais, como também pela inteligência política de ensinar ideais humanísticos como liberdade e igualdade e, contraditoriamente, promover a precarização social e civil e, assim, naturalizar a ausência do Estado e de proteção social para segmentos sociais específicos.

#### INTRODUÇÃO

Quando nos motivamos para falar dos direitos humanos e de cidadania como ferramenta para superação da precarização social e civil, chega-se num ambiente revestido de questões difíceis. Dentre as quais, destaca-se a de descobrir o sentido do papel do Estado na promoção dos direitos de cidadania. E, assim, tratar como algo merecedor de atenção e inteligência política.

---

<sup>28</sup> Mestranda em Educação pelo PPGE/UFAL. E-mail: andreasalespr@gmail.com

Dessa perspectiva, defender o Estado e o seu poder de legitimar direitos do cidadão, corresponde ao entendimento do longo caminho que se tem a percorrer, mas também a possibilidade de que o aprendizado dos valores democráticos e do próprio papel da Educação no sentido de libertar o homem da servidão e da precarização civil ajude no entendimento dos direitos, para que os homens comuns vivam em condições dignas e o Estado não se volte contra ninguém.

Pode-se, assim, iniciar lembrando que a agenda da Educação Para Os Direitos Humanos como pauta de ação do governo continua no plano das intenções e concretamente algo digno de preocupação. Pois, desde a Declaração dos Direitos Humanos existe a percepção de que a modernidade pretende relações de mercado e relações éticas e humanitárias, como também a defesa do papel do Estado, principalmente em Nações como o Brasil, com políticas públicas capazes de reduzir altas taxas de desemprego e falta de instrução.

Nesse sentido, as Nações prometeram muito mais que realizaram em termos de Políticas Públicas em Educação e Direitos Humanos. Sendo assim, o Brasil tornou-se o exemplo mundial no combate a COVID 19. Tanto pelo total de vidas que não foram salvaguardadas, como também no tocante ao mercado de trabalho e grau de instrução.

Com altas taxas de desemprego, redução de gastos na Educação e muitos conflitos provocados pelo governo, dada a possibilidade de privatização do Sistema Único de Saúde-SUS e o estabelecimento do Estado-Gerencial, o debate sobre Educação, Direitos Humanos e precarização social e civil reacende retrocessos na agenda dos direitos humanos e motiva a defesa de políticas públicas universais qualificadas para proteger a vida de todos independente de raça, cor, preferencias políticas e sexuais e, sobretudo, com capacidade de amparar uma Nação marcada pelas desigualdades regionais, educacionais e sociais.

O objetivo do presente artigo é interpretar a capacidade dos direitos de cidadania das modernas sociedades capitalistas promover a emancipação humana pelo ideal de liberdade e igualdade. Nesse sentido, coloca-se a seguinte pergunta: como a moderna concepção de direitos de cidadania contribui para a educação como estratégia para retirar o indivíduo da condição de precarização civil?

O artigo está organizado em quatro seções. Na primeira apresenta-se algumas considerações sobre a chamada modernidade, focalizando o surgimento da ideia de Nação, Estado e Cidadão.

Na segunda seção, parte-se das contribuições dos contratualistas sobre a importância dos direitos do cidadão, da ideia de liberdade e igualdade para mostrar as potencialidades do Estado moderno e os pactos políticos que constroem a moderna Nação e a própria Declaração Universal dos Direitos Humanos.

Na terceira seção, fazemos a relação do conceito de cidadania com a racionalidade das relações sociais e políticas. Nesse sentido, chama-se atenção da capacidade da educação ensinar ao indivíduo ideais humanísticos, assim como a promessa da modernidade de emancipação do homem pelo aprendizado dos valores culturais.

Na quarta e última seção tratamos das dificuldades e contradições da modernidade. Tendo como referência o processo de precarização social e civil promovido pelas modernas sociedades capitalistas, identifica-se como o desmonte do Estado provocado pela globalização e agenda neoliberal deixa-se de consagrar o direito ao trabalho e a instrução consagrado pela Declaração dos Direitos Humanos, para naturalizar o desrespeito aos direitos de cidadania.

## A MODERNIDADE

O Mundo Moderno ergue a sociedade burguesa orientada por um “espírito empreendedor” vocacionado para construir uma relação de dominação a partir do trabalho vendido e comprado. Por sua vez desenha as relações sociais assentadas na mercadoria e no seu fetiche. Razão pela qual, o trabalho modifica a natureza e a própria natureza humana se modifica pelo trabalho.

Segundo Marx (1982), essa forma histórica de desenvolvimento não teria surgido de um espírito empreendedor, nem teria criado uma rede de solidariedade social. Pelo contrário, o capitalismo surgiu a partir de um processo que se qualifica de acumulação primitiva entendida como uma forma capitalista que se constituiu em modo de produção pela expropriação do produtor de suas terras e dos seus produtos, bem como pela sua transformação em força de trabalho assalariada e criação

de sistemas públicos por meio dos quais o trabalho se organiza – tempo, leis, metas, salário, justiça do trabalho, contratos precários, etc..

Nesse sentido, o desenvolvimento do capitalismo não é uma questão de vocação assentada numa conduta ética. Pela violência destruíram-se velhas instituições do mundo feudal, para reafirmar no plano institucional as práticas capitalistas e a moderna sociedade do trabalho. Para tanto, o papel do Estado na articulação de formas de organização do trabalho que separam o produtor do processo de produção e ostenta a mercadoria fora do seu contexto social foi fundamental.

O fato é que o conceito de modernidade expressa uma “sociedade em que as condições sob as quais agem seus membros mudam num tempo mais curto do que aquele necessário para a consolidação, em hábitos e rotinas, das formas de agir” (BAUMAN, 2009, p, 7). Por essa razão, as pessoas são descartadas e qualificadas de incapazes. As pessoas “confiam em uma rede de possibilidades” (BAUMAN, 2009) e nem percebem a subtração das formas pelas quais se materializam o ideal de liberdade e igualdade.

Por outro lado, nas modernas sociedades capitalistas as pessoas são acolhidas por um processo de precarização social e civil que impede tanto o sucesso pessoal e coletivo da classe que vive do trabalho assalariado, como também a realização da promessa de liberdade e igualdade como possibilidades de emancipação humana proclamadas pela modernidade.

Sendo assim, a formação escolar e o chamado mundo do trabalho tornam-se campos de vida precária onde as pessoas levam uma “vida líquida” ou “modernidade líquida” cuja configuração desenha indivíduos precários e fracassados em subclasse, conforme Bauman, (2009).

Esse modelo de sociedade, basicamente, funda-se no conceito de Nação, Estado e Cidadão. Um projeto civilizador que objetiva reconstruir o desenvolvimento social, as relações de poder e o modo como as instituições feitas por pessoas de verdade – Rei, Príncipe, Cavaleiro, Burguesia, Camponês, etc. – ordenam os indivíduos e fazem o controle social, conforme interpretação de Elias (1993)



Para o referido autor, a burguesia institucionaliza suas maneiras de viver enraizadas na proclamação do ideal de liberdade e igualdade, bem como no controle científico desta classe sobre as demais classes. Assim se fazem as ordens, o controle e a dependência política e técnica proporcionada pelo processo de industrialização e urbanização e, sobretudo, pelo fortalecimento do Estado.

A sociedade burguesa é assim: mobiliza a capacidade de racionalidade do homem porque submete a uma relação de poder e controle refinado, dentre outras instituições, pela Educação. Isto é, por uma filosofia da educação que cria entre os homens uma moral para o mundo do trabalho, uma racionalidade instrumental que esconde a relação de poder implícita na “produção do saber” que é apropriada de forma sutil e desigual entre as Nações.

O mundo moderno carrega essa intenção de fazer uma sociedade mercantil e humana. Nesse sentido, conceber a humanização funda-se numa agenda de direitos que se declaram universais à medida que se assenta na concepção de Estado-Nação simbolizando o predomínio do interesse público sobre o interesse privado como se fosse a representação da totalidade de todos os campos da sociedade.

Falar de modernidade, portanto, é procurar compreender a formação social capitalista e qualificar um amplo processo que colocou para o mundo novas situações sociais produzidas pela sociedade do trabalho: a noção de nação, divisão do trabalho, indústria, urbanização, anomia e alienação, classe, solidariedade, burocracia, Estado, mercado, capital, moderno e tradicional, dentre outros temas. (IANNI, 2011).

O modo como as Nações produzem pactos políticos que se traduzem em convenções e declarações internacionais sobre temas como trabalho e instrução também é assunto de grande relevância, conforme se passará a discorrer na seção a seguir declinada.

## ENTRE AS NAÇÕES UMA DECLARAÇÃO PÚBLICA DOS DIREITOS HUMANOS

Após diversas críticas às relações de desigualdade e servidão, à falta de um poder comum garantindo o funcionamento da sociedade e a própria circulação da mercadoria que deixa de ser pecado para torna-se objeto da ação do Estado nas modernas sociedades capitalistas, Rousseau, Hobbes, Locke, Kant, dentre outros pensadores, são os primeiros autores a inspirar-se no ideal de liberdade e igualdade proclamado pela sociedade liderada pela burguesia. Nesse sentido, reafirmam a importância dos direitos e dos pactos políticos e, sobretudo, o fato de que o homem é um contratante que não perde sua liberdade natural. Pois o que ameaça essa liberdade é a dependência dos homens a pessoas particulares.

É assim que o direito como expressão da lei ou da vontade geral, conforme Rousseau (1999), é capaz de garantir as liberdades individuais e coletivas. Nesse sentido, as potencialidades do Estado Moderno e a sua soberania são construídas artificialmente por meio de um contrato e o direito é um instrumento de racionalização das relações sociais e políticas entre as Nações. Por isso mesmo os contratantes se colocam diante do seu consentimento e se libertam de relações de servidão a qualquer Senhor. Soberano é o poder do Estado construído artificialmente por todos que constituem a Nação e buscam cidadania.

Dessa perspectiva, a Declaração Universal dos direitos Humanos proclamada no ano de 1948 (UNESCO, 1998) simboliza o papel de cada Nação e dos modernos Estados Nacionais na promoção das condições mínimas de vida da pessoa humana nas modernas sociedades capitalistas. Ou seja, vida, instrução, trabalho, remuneração, infância, segurança, liberdade de associação, opinião e expressão, dentre outras ideias-força referidas de artigos da Declaração.

Por outro lado, há algo na própria sociedade capitalista que a deixa desigual e faz com que as pessoas descubram formas e instrumentos de tornar as tais condições mínimas universais. Por isso mesmo trabalho e instrução escolar, objeto da referida Declaração, torna-se direito da pessoa humana e papel do Estado universalizar esses

direitos e a própria busca das liberdades e condições de igualdade proclamada pela sociedade.

Contudo, é importante lembrar que tanto as sociedades quanto os chamados aparelhos de Estado por meio dos quais declaram-se direitos se modificam ao longo da história. O processo de globalização e uma filosofia política chamada neoliberal tem proclamado e realizado uma agenda de reformas do setor público estatal (BRESSER PEREIRA,1997).

Na esteira do debate teórico mais recente, a discussão da agenda de reformas refere-se ao conceito de Estado Gerencial. Nessa perspectiva, o Estado assume novas funções econômicas e retira-se de outras, principalmente na área social. Os Gerentes ou Gestores Públicos lutam sistematicamente em defesa da execução de uma agenda de reformas na administração pública, fazem a política dos técnicos e da neutralidade, bem como agem em nome das entidades públicas não-estatais e pela competição entre elas para ofertar os serviços públicos, inclusive Educação Profissional para o trabalho e como direito social através do processo de terceirização.

Por outro lado, as mudanças provocadas pela globalização nas noções de Nação, Estado e Território poderiam ter reduzido o poder dos órgãos internacionais e da soberania das Nações para celebrar convenções de Direitos Humanos (PINHEIRO, 2008). Mas não seriam os sistemas regionais criados a partir da globalização e pautados em nova concepção de território e do cidadão que seriam capazes de recuperar uma agenda de reformas e de destituição de direitos dos segmentos sociais precarizados social e civilmente.

Nesse sentido, ao retirar o Estado de sua função de promover direitos de cidadania modificam-se as bases do direito ao trabalho e à instrução, especificamente a Educação Profissional, e o próprio sentido da relação Estado e sociedade. Tornando, assim, travada a universalização dos direitos de cidadania (NOGUEIRA, 2001).

Por outro lado, autores como Pinheiro (2008) percebe mudanças decisivas no Estado democrático erguido nas modernas sociedades e admite violações históricas aos direitos humanos nos territórios nacionais, mesmo assim ele entende que é importante celebrar as mudanças na materialização do Estado democrático erguido com a

modernidade e com o papel da sociedade civil. Desde o reconhecimento e elaboração de convenções internacionais até a garantia de direitos de cidadania de categorias específicas, tais como: “trabalhadores, mulheres, crianças, gays, povos indígenas, migrantes, pessoas com necessidades especiais e afrodescendentes” (PINHEIRO, 2008, p, 77).

Conforme se deixou claro, o mundo moderno e sua concepção de trabalho como uma relação social coloca na agenda pública a noção de cidadania. A ideia é afirma-se direitos relacionados às liberdades civis e políticas, bem como a ideia de igualdade (NOGUEIRA, 2001). É assim que a classe que vive do trabalho luta por igualdade de acesso à educação e ao aprendizado de ideais humanísticos (FREIRE, 1983)

## DIREITOS DE CIDADANIA

Segundo Marshal (1996) a cidadania apresenta-se sob três categorias de direitos: os direitos civis, os direitos políticos e os direitos sociais. Quando examinamos o contexto histórico que definiu essa categoria de análise, é possível localizar o surgimento de cada elemento que a constitui em diferentes épocas.

Os direitos civis associados às liberdades individuais e coletivas se constituíram no século XVIII, com o surgimento da burguesia; os direitos políticos dizem respeito ao direito de participação do sistema político teriam se desenvolvido no século XIX, com a organização da classe operária da França e da Inglaterra; os direitos sociais (educação, saúde, vida digna, etc.) estão relacionados a todos os direitos relativos a um mínimo de bem-estar e são realizados através dos serviços sociais e do sistema educativo surgiram no século XX.

Segundo Marshal (1996), os direitos de cidadania se referem a uma sociedade concreta. Nesse sentido, esse autor coloca a cidadania como um status “concedido aos que são membros integrais de uma comunidade”. Por isso mesmo o objetivo é fazerem-se respeitar e lutar pelos direitos, igualdade e soberania da vontade popular, nação, Estado, democracia e cidadania. (NOGUEIRA, 2001)

No debate teórico e político mais recente e, no contexto dos 73 anos da Declaração Universal dos Direitos Humanos, bem como das mudanças no chamado mundo do trabalho e das profissões e de uma

agenda de reformas administrativas que desmonta os Estados Nacionais, a ideia de que esses direitos têm uma relação direta com a luta social permanece. Contudo, emergiu uma nova categoria de direitos chamado direitos republicanos.

Nesse sentido, a cidadania se completaria com a consciência coletiva do interesse público. Assim, os direitos republicanos se associam ao direito do cidadão aos bens públicos, ao patrimônio do Estado (BRESSER PEREIRA, 1997).

Dessa perspectiva, os direitos republicanos se constituem de três categorias: direito ao patrimônio ambiental, direito ao patrimônio histórico cultural e o direito ao patrimônio econômico público ou coisa pública.

Nesse sentido, observam-se que nas modernas sociedades capitalistas os direitos de cidadania envolvem questões que dizem claramente sobre desigualdades educacionais e sociais, sobre condições de vida humana e o papel do Estado para melhorar as condições de igualdade na oferta da Educação como direito de cidadania.

Portanto, falar da cidadania e sua capacidade de reduzir as desigualdades educacionais e sociais é dizer também sobre a perda de poder político de uma classe que reivindicou seus direitos e condições dignas de vida frente ao Estado moderno e ao sistema fordista traduzindo demandas em um mínimo de Bem-Estar social nas condições de trabalho. Mas, principalmente, ampliando as bases da cidadania e dos direitos humanos porque consagra o papel da educação para configuração de um quadro efetivo de direitos humanos.

## **Educação: Direitos Humanos, Direitos de Cidadania**

A Educação é uma reflexão teórica que põe no debate o papel do Estado. Por isso mesmo focalizamos a Educação Profissional como indicador de sua universalização, bem como na qualidade de meta do governo e da sociedade. Daí tornar-se importante perceber a proposta de construir habilidades e profissões no contexto do Plano Nacional de Educação – PNE (2014-2024).

O PNE 2014-2024 foi discutido com amplos segmentos da sociedade civil e da sociedade política. Nesse sentido, se planejou a

Educação Profissional como Meta 11. O objetivo é “triplicar o número de matrículas da Educação Profissional Técnica (EPT) de nível médio, garantindo não só a qualidade da oferta, mas também a expansão em pelo menos 50% dessa modalidade no segmento público” (PNE 2014-2024, p, 187), bem como formação profissional, sobretudo aos mais pobres no sentido de contribuir com a formação profissional e redução das desigualdades sociais no Brasil (PNE 2014-2024, p, 188). A referida Lei, portanto, ajuda a entender que, de fato, a ação do Estado com política educacional tem uma materialidade institucional.

Conforme é sabido o Estado Brasileiro é federativo. Ou seja, é uma forma de organização política para exercer suas funções sociais e educacionais. Por isso mesmo estrutura-se numa relação de colaboração, mas também de conflitos, entre os Estados e Municípios pela qual existe uma divisão de recursos públicos e responsabilidades no planejamento e oferta da educação escolar que se traduzem em planos educacionais.

O Plano Nacional de Educação - PNE/2014-2024 tem como objetivo “induzir e articular os entes federados na elaboração de políticas públicas” (BRASIL, 2014, p, 13). Nesse sentido, coloca-se o Estado na definição política da educação, bem como da sua relação com a agenda dos direitos humanos. (Conforme indicadores da Educação Profissional ora apresentado como Meta 11 do referido PNE)

A Educação Técnica Profissional (EPT) de Nível Médio, na qualidade de indicador da ampliação do acesso à Educação, portanto, foi normatizada pela Lei No. 11.892/2008 que cria os Institutos Federais – IFs e vira Meta 11 do PNE-2014-2024. Na qualidade de política pública do campo educacional, é possível identificar (um dos seus elementos pela) sua relação com a realidade, qual seja: consolidar habilidades e competências nas pessoas comuns, assim como distinguir entre o que o governo pretende fazer e o que efetivamente materializa na busca pela hegemonia. (SOUZA, 2006).

Sendo assim, o Plano representa uma política educacional que expressa o poder do Estado e sua natureza de classe, as conquistas civis dos segmentos sociais e do pacto federativo que envolve Estados e Municípios da Federação Brasileira, contextos sobre os quais a desigualdade educacional e social reacende a falta de uma agenda básica dos direitos humanos a partir da Escola.

O fato é que o referido documento simboliza o Estado Democrático de Direito e a expectativa de garantia da Educação Profissional, na qualidade de direito de cidadania, uma vez que pretende reduzir desigualdades educacionais e sociais. É um instrumento para governar e promover a democratização da sociedade e do Estado.

Nesse sentido, o Plano torna-se um instrumento fundamental no ato de governar tendo em vista o papel de regulação do Estado sobre as políticas educacionais, assim como na articulação do Sistema Nacional de Educação por meio dos pactos políticos e da legislação que orienta ações de interesse coletivo.

É assim que a expectativa de direitos de cidadania ativa se transforma no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos – PNEDH. Nesse sentido, em suas “Concepções e Princípios” a Educação Básica de Nível Médio deve viabilizar “instrumentos que possibilitem uma ação pedagógica conscientizadora e libertadora, voltada para o respeito e valorização da diversidade, aos conceitos de sustentabilidade e de formação da cidadania ativa” (BRASIL, 2006, p, 23)

O fato é que a partir do referido plano vários fatores entram no debate e nos permitem assegurar uma relativa distância entre princípios da Educação Básica e o modo como efetivamente as pessoas vivenciam a realidade concreta das modernas sociedades no espaço da Escola. Constata-se que elas “confiam em uma rede de possibilidades” (BAUMAN, 2009) e nem percebem a subtração das formas pelas quais se materializam o ideal de liberdade e igualdade.

Com o objetivo de transformar possibilidades em condições concretas de direitos e fazer da Escola um espaço da crítica se faz necessário propor praticas pedagógicas que internalizem no espaço da Escola conhecimentos e habilidades práticas, assim como valores humanísticos que se traduzam em projetos de ensino, pesquisa e extensão. (BRASIL, 2006). A expectativa é que diversos segmentos da sociedade civil e da comunidade escolar aprendam que o mercado não pode valer mais que vidas humanas, assim como a expectativa de que a Educação Profissional, por exemplo, ofereça formação humana e se apresente como um direito de cidadania.

Logo, não existe educação fora das sociedades (FREIRE, 1983). A educação ensina ao homem ideais humanísticos por meio do

aprendizado dos valores culturais. O homem é um ser de relações culturais e a consciência crítica faz parte de sua liberdade de escolha. Ele é o que aprende nas interações sociais como a família, mas também aquilo que aprende nos espaços públicos como o Estado e a Escola.

Focalizando os espaços públicos Estado Moderno e Educação Profissional percebe-se que o homem aprende as razões práticas que organizam politicamente uma estrutura chamada Estado. Ao mesmo tempo, como o Estado planeja a política educacional, especificamente a Educação Profissional, que deságua na escola e na distinção do homem como ser capaz de aprender antes de poder funcionar. Sendo assim, o homem torna-se democrático, autoritário, profissional, libertário, anarquista ou egoísta, por exemplo, pelo aprendizado social.

Com o avanço do PNDEH a tendência é a Educação Profissional, por exemplo, tornar-se um caminho para o sucesso do próprio plano da sociedade e do Estado tornar a vida mais digna para todos por meio da Educação, bem como fazer da vida profissional do cidadão e da Escola um sucesso para todas as pessoas independente de classe social.

É importante lembrar que a defesa da Educação Profissional como caminho para valorizar a vida humana em sua totalidade recebe influência do pensamento crítico. Razão pela qual busca a promessa da modernidade de emancipação do homem pela razão e pela celebração dos chamados direitos de cidadania, mesmo sabendo que no projeto social da modernidade essa promessa encontra obstáculos para se cumprir porque a razão teria se tornado instrumental. Isto é, prática pedagógica para atingir objetivos planejados pelo Estado burocratizado e das relações de mercado assentadas na formação escolar fortemente vinculada ao mundo do trabalho vendido e comprado.

Todavia, é considerável reconhecer que pela Educação escondem-se relações de poder e de controle que, teoricamente, deveriam materializar a emancipação política de todos. Todavia, no projeto da moderna sociedade a educação funda-se numa filosofia política que cria entre as pessoas uma moral, uma cultura que consagra a vocação seletiva para o mundo do trabalho produtivo. Assim, a educação recebe influências das próprias contradições do Estado e, sendo planejada pelas pessoas que operam o Estado, seu controle envolve



fundamentalmente a desigualdade entre as classes sociais consagrando a ideia de cidadania em favor da afirmação de direitos associados à liberdade, à participação e à igualdade.

Nas últimas décadas, no Brasil e em todas nações do mundo, se enfrenta a crise da sociedade do trabalho e do Estado, assim como a crise sanitária. Nesse sentido, a política educacional se fragiliza e o cidadão em lugar de aprender sobre direitos de cidadania se defronta com a ausência do Estado garantindo a Educação Profissional como direito, bem como a oferta de formação humanística pelo aprendizado sobre democracia, direitos de cidadania, Constituição Federal, pluralismo de ideias, desemprego, subemprego, precarização social e civil, etc.

Na era do Toyotismo, crise do setor público estatal, precarização do trabalho vendido e comprado, crise sanitária e humanitária, as sociedades capitalistas tornaram-se mais desiguais, bem como mais competitivas e vulneráveis. Nesse sentido, o rumo da política educacional tem sido no sentido de publicizar a oferta do serviço transferindo para a família, o mercado e o terceiro setor. Ao mesmo tempo, observa-se um amplo processo de precarização social e civil contribuindo para a violação do Direito à Educação em Direitos Humanos.

A proposta da sociedade e do Estado moderno tende a perder seu ideal de liberdade, igualdade e emancipação política do indivíduo dada as consequências da agenda neoliberal, ampliação da precarização social e civil e naturalização da destruição dos direitos de cidadania em bases civis, políticas e sociais. Nesse sentido, é importante analisar como se dá esse processo de precarização social e civil.

## PRECARIZAÇÃO SOCIAL E CIVIL

As chamadas sociedades modernas carregam conflitos e contradições uma vez que proclamam direitos e faz do direito à educação profissional, por exemplo, um instrumento de lutas sociais e políticas. Na atualidade, há uma agenda de reformas sociais e políticas que desmontam as funções do Estado e colocam mais grupos sociais em situação de precarização social e civil.

Kovarick (2003), visionário do processo de precarização social e civil e estudioso do assunto, identifica a ampliação das condições de pobreza e aponta que a desigualdade, o desemprego e a precarização do trabalho atingem também parcelas importantes de segmentos médios. Nem assim essa classe atribui o problema da pobreza e da desigualdade como responsabilidade do Estado.

Por outro lado, à medida que se retira o Estado da função de promover direitos de cidadania como educação pública e condições dignas de vida e de trabalho e, ao mesmo tempo, se substitui por meio de um processo de terceirização de agentes privados na oferta da Educação, se desresponsabiliza o Estado em relação aos direitos de cidadania e se desarticulam as condições de liberdade e igualdade que configuram o efetivo cenário dos direitos humanos prometidos no Plano Nacional de Educação -PNE (2014-2024)

Conforme se percebe o Estado Gerencial que se fortalece com o processo de globalização e da filosofia neoliberal desestrutura direitos e destitui dessa possibilidade amplos segmentos da população, inclusive segmentos médios.

Segundo o referido autor, retirar direitos de amplos segmentos populacionais é uma tendência que se deve a duas matrizes teóricas que prevalecem no Brasil: a primeira diz respeito a naturalização dos acontecimentos e a individualização do pauperismo, (sobretudo numa época de crise sanitária). “estar desempregado, morar em favela ou ser assassinado pela polícia ou por bandidos é equacionado como uma sina que recai sobre os deserdados da sorte” (KOVARIC, 2003, p,78).

Por outro lado, aqueles que estão no comando das estruturas do Estado se desobrigam daqueles que sofrem o abandono do Estado por meio de uma política de educação que ensine valores profissionais e humanísticos. Sendo assim, deixa-se de aprender sobre a realidade social que produz a marginalização, o não-sujeito e naturalizam-se as relações sociais assentadas na exclusão social.

A segunda matriz teórica diz respeito à neutralização como forma de demarcar o lugar das pessoas destituídas do direito à educação e sucesso profissional e social, assim como ser gente e cidadão. Cada um no seu lugar. Estas pessoas fazem parte dos direitos humanos e

fundamentais apenas nominalmente. Seus direitos civis, políticos e sociais são sistematicamente desrespeitados.

Sendo assim, cada um age de acordo com sua capacidade e força, conforme HOBBS (1999) e, assim, rouba-se a fala de uma classe social no campo da Educação e das profissões e na própria concepção de política educacional configurando, assim, um amplo processo de precarização, social, econômica e civil, assim como um amplo processo de desumanização.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pergunta colocada nesse artigo, qual seja, como a moderna concepção dos direitos de cidadania contribui para a educação como estratégia de retirar o indivíduo da precarização civil nos colocou diante das observações e interpretações e sugerimos algumas considerações a título de conclusão.

Compreende-se que a ideia de Nação, Estado e Cidadão que estruturam as modernas agendas nacionais coloca o Estado para proteger o cidadão. Ao mesmo tempo, as modernas sociedades são capitalistas, desiguais e o Estado é contraditório porque materializa interesses de uma classe hegemônica. Mesmo assim, isso o coloca na representação da sociedade em sua totalidade enquanto Nação e entre elas proclama a soberania dos direitos humanos, do direito ao trabalho e à instrução escolar em amplas bases civis.

Mas Educação para os direitos humanos e de cidadania é luta social frente ao Estado, principalmente para a classe que vive do trabalho vendido e comprado. Percebe-se que o mundo moderno ainda está inacabado para estes segmentos sociais que vivem do trabalho assalariado, sobretudo numa época de terceirização dos serviços sociais e uma ampla crise humanitária e sanitária.

Percebe-se que se trata de tendências que contribuem para uma luta mais ampla no sentido de recuperar o trabalho e o aprendizado dos direitos de cidadania proclamados pelas modernas sociedades. Sendo assim, revigora a proposta da educação como prática das liberdades civis e emancipação política e o próprio legado da filosofia política crítica que ajuda a investigar como as pessoas operam o aparelho de Estado.

Dessa perspectiva, compreende-se a importância do estímulo à criança, jovens e adultos para o pensamento crítico sobre o que seja Educação em Direitos Humanos, para que não se ampliem o valor atribuído a Educação como mercadoria, as práticas autoritárias e a precarização civil.

A intenção dessa pesquisa, portanto, foi no sentido de descobrir e contribuir com o campo educacional identificando novos recortes de pesquisa, para investigar o que há de novo no modo dos Estados Nacionais se reproduzirem, tendo em vista a desestruturação do Estado e do seu papel para segmentos sociais em situação de precarização social e civil, e qual concepção de Educação para os direitos humanos pretende retirando o Estado da oferta de oportunidades de trabalho e instrução através da Educação pública profissional como direito de cidadania.

## REFERÊNCIAS

BAUMAN, Z. **Modernidade e Holocausto**. Tradução Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1998.

BOLTANSKI, Luc & CHIAPELLO, Ève. **O Novo espírito do Capitalismo**. São Paulo: Martins Fontes, 2009. pp. 31-81 e pp. 286-333.

BOBBIO, Norberto. **Era dos Direitos**. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

BRESSER PEREIRA, L. C. **A Reforma dos Estados nos anos 90: lógica e mecanismo de controle**. *Trabalho apresentado à Segunda reunião do Círculo de Montevideu*. Barcelona, 25-26 de abril de 1997.

CARLOS, Luiz Gustavo & SANTOS, Fernanda Barros dos. Direitos Humanos e Políticas Públicas: o atual estado da arte. In: *Cadernos Adenauer XXII (2021), No.2 Direitos Humanos e Desigualdade no Brasil*. Rio de Janeiro: Fundação Konrad Adenauer, julho 2021.

CHARLOT, B. **Relação com o saber e com a escola entre estudantes de periferia**. Trad. Neide Luzia de Resende. In: *Caderno de Pesquisa*. São Paulo, n. 96, 1996.

- ELIAS, Norbert. **O Processo Civilizador: Formação do Estado e Civilização.** Tradução: Ruy Jungmann; revisão, apresentação e notas, Renato Janine Ribeiro. Rio de Janeiro: Zahar, 1993. 2v.
- FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade.** 14 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- HERMIDA & LIRA. **Estado e Neoliberalismo no Brasil.** Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional, Curitiba, v.13, N. 35, p. 38-63, Set/Dez 2018.
- HOBBS, Thomas de Malmesbury. **Leviatã ou Matéria, Forma e poder de um Estado Eclesiástico e Civil.** Trad. João Paulo Monteiro e Maria Beatriz Nizza da Silva. São Paulo: Editora Nova Cultural, 1999.
- IANNI, Octavio. **A sociologia e o mundo moderno.** 1ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.
- KOWARICK, Lucio. **Sobre a vulnerabilidade socioeconômica e civil:** Estados Unidos, França e Brasil. São Paulo: RBCS. Vol. 18. No.51, 2003.
- LOCKE, John. **Ensaio Acerca do Entendimento Humano.** São Paulo: Editora Nova Cultural, 1999.
- MARSHALL, T. H. **Cidadania, Classe Social e Status.** Rio de Janeiro: Graal, 1996.
- MARX, Karl. A chamada acumulação primitiva. In **O Capital: crítica da economia política.** Rio de Janeiro: Difel, 1982, Livro I, Volume 2 (o processo de produção do capital), capítulo XXIV.
- MOURA, Dante Henrique. *Educação Básica e Profissional no PNE (2014-2024): avanços e contradições.* In: **Dossiê PNE 2014-2024: novos desafios para a educação brasileira.** Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 8, n.15, jul./dez., 2014.
- NOGUEIRA, Marco Aurélio. **Em defesa da política.** São Paulo: Editora SENAC São Paulo, 2001. (Série Livre Pensar; 6).

ROUSSEAU, J-J. **Do contrato social**. Trad. Lourdes Santos Machado. 4ª. Ed. São Paulo: Nova Cultural, 1987. (Os pensadores)

PINHEIRO, Paulo Sérgio. **Os Sessenta anos da Declaração Universal**: atravessando um mar de contradições. In: Revista Internacional de Direitos Humanos. Ano 5. N.9. São Paulo, Dezembro de 2018. Disponível em [www.revistasur.org](http://www.revistasur.org).

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024**: Linha de Base. – Brasília, DF: Inep, 2015.

BRASIL, Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. **Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH – 3)**. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República – ver. e atual. Brasília: SDH/PR, 2010

## CAPÍTULO 10

### Educação indígena e Direitos Humanos: da Constituição Federal brasileira à realidade no chão das escolas indígenas de Alagoas

Simone Maria dos Santos Vanderley<sup>29</sup>

Neste estudo teceremos uma reflexão sobre os Direitos educacionais indígena postos na Constituição Federal de 1988 e a realidade vivenciada pelos povos indígenas de Alagoas em pleno século XXI. O objeto de estudo consiste nos direitos humanos constitucionais no tocante à educação escolar indígena, a saber, em examinar a dinâmica entre os direitos assegurados legalmente e o que é aplicado de fato na oferta da educação escolar indígena em Alagoas, pensando na luta dos povos desde a colonização até nos dias atuais por uma educação escolar que seja do povo, pelo povo e para o povo. Objetivou-se apresentar uma breve reflexão sobre os atuais povos indígenas de Alagoas bem como a forma pela qual as políticas públicas para educação escolar indígena chegam até as comunidades, principalmente a partir da Constituição Federal de 1988, que destaca os direitos constitucional dos povos indígenas e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 Art. 78; o Plano Nacional de Educação (2014 - 2024), como também o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI), a Resolução n. 3/1999, que fixou Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e a Resolução n. 5/2012, a qual definiu Diretrizes Curriculares para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. A metodologia desenvolvida na presente pesquisa foi caracterizada por uma abordagem qualitativa. No que se refere aos resultados da pesquisa, foi possível identificar o quanto os direitos educacionais indígenas são violados e quão distante está do que é descrito nos documentos legais, observando-se a realidade praticada de fato no chão das escolas indígenas de Alagoas.

---

<sup>29</sup> Mestranda em Educação pelo PPGE/UFAL. E-mail: simonwassu@gmail.com

## INTRODUÇÃO

A proposta deste estudo é tecer uma reflexão sobre os Direitos educacionais indígenas postos na Constituição Federal de 1988 e a realidade educacional vivenciada pelos povos indígenas de Alagoas em pleno século XXI. Isto é, importa examinar a dinâmica entre os direitos assegurados legalmente e o que é aplicado de fato na oferta da educação escolar indígena em Alagoas, isto é pensar na luta dos povos desde a colonização até os dias atuais por uma educação escolar que seja do povo, pelo povo e para o povo.

Escrever sobre educação escolar indígena no Brasil é refletir em uma educação que foi imposta aos povos originários desde os primórdios da colonização, com o intuito de catequizá-los e civilizá-los, obrigando-os a esquecer seus costumes, crenças, valores e cultura. Enquanto o discurso democrático clamava pela igualdade, os povos indígenas lutaram pelo direito de serem diferentes. Surgindo assim a reivindicação educativa, o direito a uma educação diferenciada se consolidou com a Constituição Federal de 1988, que garante ao indígena o direito a uma educação escolar específica, diferenciada. Sendo que a mesma vem se reafirmar com a aprovação da LBD 9394/1996 que estabelece critérios de como o ensino deve ser ministrado aos povos indígenas.

Diante do respaldo legal conquistado pelos povos, no tocante à educação escolar indígena, este texto tem como objetivo apresentar e discutir não só o modelo de educação posta legalmente apresentada de forma diferenciada com direito a um currículo escolar próprio que contempla as necessidades e a realidade cultural dos povos, mas como essa educação se concretiza de fato nas escolas indígenas de Alagoas.

## REFLEXÃO SOBRE AS COMUNIDADES INDÍGENAS DE ALAGOAS:

A população indígena de Alagoas assim como as demais do Brasil, sofreu perdas irreparáveis culturais e identitárias, atualmente a população indígena Alagoana estão organizadas em onze (11) etnias, em diferentes regiões de Alagoas, conforme descrito no quadro abaixo.



**Quadro N° 01 – Etnias Indígenas de Alagoas**

<b>Região</b>	<b>Etnia (as)</b>	<b>Município (os)</b>
<b>Região Do Agreste</b>	Aconã	Traipu
	Karapotó	São Sebastião
	Tingui-Botó	Feira Grande
<b>Região Do Alto Sertão</b>	Kalankó	Água Branca
	Koiupanká	Inhapi
	Geripankó	Pariconha
	Karuazu	Pariconha
	Katokin	Pariconha
<b>Região Do Baixo São Francisco</b>	Kariri-Xocó	Porto Real do Colégio
<b>Região Do Planalto Da Borborema</b>	Xucuru-Kariri	Palmeira dos Índios
<b>Região Da Serra Dos Quilombos</b>	Wassu Cocal	Joaquim Gomes

Fonte: A Autora. 2021.

As onze etnias descritas no quadro acima estão distribuídas em 29 aldeias, com um quadro populacional de 12.377 habitantes indígenas. O quadro abaixo apresenta as referidas aldeias e sua população conforme dados fornecidos pelo DSEI Alagoas e Sergipe.

**Quadro N° 02 – População Indígenas de Alagoas e número de aldeias**

<b>Etnia</b>	<b>Aldeia</b>	<b>População total</b>
<b>Kalankó</b>	Lajedo do couro	141
	Januária	108
	Sítio Gregório	62
<b>Tingui-Botó</b>	Olho D'água do Meio	79
	Tingui-Botó	295
<b>Koiupanká</b>	Baixa do Galo	141
	Roçado	330
	Baixa Fresca	89
<b>Wassu Cocal</b>	Wassu Cocal	1998
<b>Xucuru-Kariri</b>	Fazenda Canto	878
	Coité	99
	Serra do Amaro	53
	Cafurna de baixo	121
	Mata da Cafurna	401
	Serra do Capela	75
	Boqueirão	65
	Riacho Fundo	26
	Serra do Engenho	221
	Campinhos	702

<b>Geripankó</b>	Alto da Pariconha	1242
	Araticum	60
	Ouricuri	791
	Tanque	223
	Moxotó	175
	Figueiredo	309
<b>Kariri-Xocó</b>	Kariri-Xocó	2422
<b>Karapotó</b>	Karapotó Terra Nova	841
	Karapotó plaki-ô	360
<b>Aconã</b>	Aconã	70
<b>Total</b>		12.377

Fonte: SIASI/MS, data de referencia: 31/12/2020, data da extração: 15/02/2021

## O QUE OS DISPOSITIVOS LEGAIS ASSEGURAM PARA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA A PARTIR DA CONSTITUIÇÃO DE 1988?

Refletindo sobre a educação escolar indígena, como os efeitos das políticas educacionais refletem na escolar indígena em face da autonomia da instituição educativa, foi possível conceituar educação indígena diferenciada conforme os pressupostos legais orientam.

O Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI) afirma que a história da educação escolar indígena no Brasil inicia no século XVI com a catequização dos indígenas que eram obrigados pela sociedade a esquecer seus costumes, crenças, valores e cultura. E só com a Constituição Federal de 1988 a educação escolar indígena ganhou respaldo perante a lei com a garantia de uma educação escolar específica, diferenciada, intercultural e bilíngue. Sendo que com a aprovação da LBD 9394/1996 a Educação Escolar Indígena tem

garantido os critérios para estabelecer de que forma será ministrado o ensino dando destaque à língua portuguesa e à língua materna e respeitando os processos próprios de aprendizagem.

Para deixar ainda mais clara a orientação legal, o Conselho Nacional de Educação (CNE), por meio do Parecer 14 e da Resolução 03 de 1999, fixou o status jurídico, pedagógico e administrativo da escola indígena, com normas e ordenamento jurídico próprio:

Estabelecer, no âmbito da Educação Básica, a estrutura e o funcionamento das escolas indígenas, reconhecendo-lhes a condição de escolas com normas e ordenamento jurídico próprio e fixando as diretrizes curriculares do ensino intercultural e bilíngüe, visando a valorização plena das culturas dos povos indígenas e a afirmação e manutenção de sua diversidade étnica (CNE, Resolução 03/1999, Artigo 1º).

Conforme os direitos legais são conquistados os povos indígenas ganham força, legalidade e amparo político-jurídico para gerir suas escolas. Mas é importante salientar que esses direitos não são efetivados nas comunidades indígenas como está escrito legalmente, dando respaldo ao que se afirma o quadro abaixo mostrará a situação das escolas indígenas no estado de Alagoas.

**Quadro Nº 03 – Realidade Estrutural das Escolas Indígenas de Alagoas**

Nº	Escolas Indígenas	Município	Aldeia / Etnia	Escola Construída	OBSERVAÇÃO: Funcionamento das escolas/ espaço físico
01	Escola Estadual Indígena Yapi Leanawan	P. Índios	Aldeia Coité – Xukuru Kariri	Sim	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Antigo prédio construído pelo município</li> <li>✓ Reforma e ampliação – SEDUC.</li> <li>✓ <b>Existe a carência de ampliação.</b></li> </ul>
02	Escola Estadual Indígena José Gomes	P. Índios	Aldeia Boqueirão - Xukuru Kariri	Sim	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Escola construída pelo Estado.</li> <li>✓ 01 sala foi dividida em 02 – meia parede</li> <li>✓ Retiraram as gra-</li> </ul>

	Celestino				<p>des – comogol sem amarração.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Acabamento de péssima qualidade</li> <li>✓ <b>Existe a carência de reforma e ampliação.</b></li> </ul>
03	Escola Estadual Indígena Mata da Cafurna	P. Índios	Aldeia Mata da Cafurna - Xukuru Kariri	Sim	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Escola construída em formato de oca</li> <li>✓ FUNDO ESCOLA.</li> <li>✓ Reforma e ampliação – SEDUC.</li> <li>✓ <b>Existe a carência de reforma e ampliação.</b></li> </ul>
04	Escola Estadual Indígena Balbino Ferreira	P. Índios	Aldeia Serra do Amaro - Xukuru Kariri	Não tem esp. físico construído	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Espaço físico construído pela comunidade.</li> <li>✓ Construção de 02 banheiros – SEDUC</li> <li>✓ <b>Existe a carência de reforma e ampliação.</b></li> </ul>
05	Escola Estadual Indígena Cacique Alfredo Celestino	P. Índios	Aldeia Serra do Capela - Xukuru Kariri	Não tem esp. físico construído	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ A escola funciona em 06 espaços cedidos</li> <li>✓ Pequenos reparos – SEDUC.</li> <li>✓ Os publicada p/ construção da escola - 2019</li> <li>✓ Escola em obras – construção paralisada. <b>Há necessidade de conclusão urgente das obras.</b></li> </ul>
06	Escola	P. Índios	Aldeia		✓ FUNDOESCOLA

	Estadual Indígena Pajé Miguel Selestino da Silva		Fazenda Canto - Xukuru Kariri	Sim	<p>– formato de oca.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Projeto ficou inacabado por muitos anos.</li> <li>✓ Antigo prédio da escola da FUNAI foi adequado ao projeto de construção, reforma e ampliação – SEDUC.</li> <li>✓ <b>Atualmente carência de ampliação - Para a implantação do Novo Ensino Médio na escola serão necessárias as seguintes adequações:</b>  <b>Processo de gestão; Formação continuada; Contratação de novos professores; Alimentação Escolar; (Sala de aulas); (Laboratórios); (Biblioteca ou sala de leitura); (Cozinha); (Refeitório); (Banheiros); (Vestiários); (Quadra poliesportiva).</b></li> </ul>
07	Escola Estadual Indígena Pajé Francisco Queiroz Suíra	P. Real do Colégio	Aldeia Kariri Xokó – K. Xokó	Sim	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Escola construída em formato de oca</li> <li>✓ FUNDOESCOLA – 04 salas</li> <li>✓ Professores e funcionários construíram 01 sala de aula – troca telhado - SEDUC</li> <li>✓ Pequenos reparos – pintura - SE-</li> </ul>

					<p>DUC</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ 02 turmas funcionando no pátio</li> <li>✓ <b>Atualmente carência de ampliação - 05 salas de aula para atender + de 440 alunos.</b></li> </ul>
08	Escola Estadual Indígena Tingui - Botó	F. Grande	Aldeia Tingui Botó – T. Botó	Sim	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Escola construída em formato de oca</li> <li>✓ FUNDOESCOLA – 02 salas</li> <li>✓ Prédio oferece risco aos alunos</li> <li>✓ Atualmente a escola está funcionando no Posto de Saúde da Aldeia.</li> <li>✓ <b>Existe a carência de reforma e ampliação.</b></li> </ul>
09	Escola Estadual Indígena Itapó	São Sebastião	Karapotó – Plaki - ô	Sim	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Escola construída - SEDUC - inacabada</li> <li>✓ A escola ainda funciona no antigo prédio com muita precariedade.</li> <li>✓ Escola nova ainda está inacabada - paredes com rachaduras, calçada apresenta afundamento entre outros.</li> <li>✓ <b>Há necessidade de sanar os problemas físicos da infraestrutura e conclusão urgente das obras.</b></li> </ul>
10	Escola Estadual Indígena Prof. <sup>a</sup> Marlene	J. Gomes	A. W. Cocal – W. Cocal	Sim	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Antigo prédio construído pelo município</li> <li>✓ Foram feitos pequenos reparos.</li> <li>✓ Extensão da escola</li> </ul>

	Marques Santos				<p>funciona na antiga casa de farinha da comunidade.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ <b>Existe a carência de construção, reforma e ampliação.</b></li> <li>✓ <b>Perfuração de poço artesiano; Construção de cisterna.</b></li> </ul>
11	Escola Estadual Indígena Manoel Honório da Silva	J. Gomes	A. W. Cocal – W. Cocal	Sim	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Antigo prédio construído pelo município</li> <li>✓ Foram feitos pequenos reparos.</li> <li>✓ Comunidade construiu 02 galpões, que são aproveitados como salas de aula.</li> <li>✓ <b>Existe a carência reforma e ampliação.</b></li> <li>✓ <b>Perfuração de poço artesiano;</b></li> <li>✓ <b>Construção de cisterna.</b></li> </ul>
12	Escola Estadual Indígena José Manoel de Souza	J. Gomes	A. W. Cocal – W. Cocal	Sim	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Antigo prédio construído pelo município</li> <li>✓ Foram feitos pequenos reparos.</li> <li>✓ Extensão da escola funciona na antiga casa de farinha da comunidade.</li> <li>✓ <b>Contratação do agente administrativo;</b></li> <li>✓ <b>Perfuração de poço artesiano;</b></li> <li>✓ <b>Construção de cisterna.</b></li> </ul>
13	Escola Estadual	J. Gomes	A. W. Cocal – W.		<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Escola construída em formato de oca</li> </ul>



	Indígena José Máximo de Oliveira		Cocal	Sim	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ FUNDOESCOLA – 04 salas</li> <li>✓ Mão de obra da comunidade – 03 salas de aula.</li> <li>✓ <b>Construção do muro que estava na planta para ser feito junto com a quadra;</b></li> <li>✓ <b>Perfuração de poço artesiano;</b></li> <li>✓ <b>Construção de cisterna.</b></li> </ul>
14	Escola Estadual Indígena José Carapina	Pariconha	A. Geripankó - Geripankó	Sim	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Escola construída em formato de oca</li> <li>✓ FUNDOESCOLA – 04 salas</li> <li>✓ Antigo prédio da escola da FUNAI, funciona como anexo.</li> <li>✓ <b>Existe a carência reforma e ampliação.</b></li> <li>✓ <b>Perfuração de poço artesiano;</b></li> <li>✓ <b>Construção de cisterna.</b></li> </ul>
15	Escola Estadual Indígena Juvino Henrique da Silva	Pariconha	A. Katokim - Katokim	Sim	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Escola nova construída - SEDUC</li> <li>✓ Escola ainda está inacabada;</li> <li>✓ A escola funciona no prédio novo sem os acabamentos necessários.</li> <li>✓ <b>Há necessidade de sanar os problemas físicos da infraestrutura e conclusão urgente das obras.</b></li> <li>✓ <b>Perfuração de poço artesiano;</b></li> <li>✓ <b>Construção de cisterna.</b></li> </ul>

16	Escola Estadual Indígena Anselmo Bispo de Souza	Inhapi	A. Koiupanká - Roçado	Não tem espaço físico construído	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ A escola possui 14 turmas, em três turnos,</li> <li>✓ Funciona em um salão comunitário, numa oca em terreno aberto e em casas particulares cedidas pela comunidade</li> <li>✓ Há ainda uma Sala do Saber, doada pela ONG Visão Mundial.</li> <li>✓ Nota alta no IDEB – trabalho maravilhoso do corpo docente da escola.</li> <li>✓ Escola funciona de forma muito inclusiva.</li> <li>✓ A SEDUC já fez 03 plantas para escola, mas nunca construiu.</li> <li>✓ <b>Existe a carência de construção do prédio Escolar;</b></li> <li>✓ <b>Perfuração de poço artesiano;</b></li> <li>✓ <b>Construção de cisterna.</b></li> </ul>
17	Escola Estadual Indígena Aconã	Traipu	Aldeia Aconã - Aconã	Não tem esp. físico construído	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ A escola funciona em uma casa cedida pela própria comunidade.</li> <li>✓ Escola funciona de forma muito inclusiva.</li> <li>✓ Alunos com necessidades especiais.</li> <li>✓ Já tem local defi-</li> </ul>

					<p>nido para a construção da escola.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Entrou para licitação, mas voltou para estaca zero.</li> <li>✓ <b>Existe a carência de construção do prédio Escolar;</b></li> </ul>
18	Karuazu	Pariconha	Aldeia Campinhos	Não tem esp. físico construído	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Através de um projeto (CIMI) a comunidade conseguiu um terreno, onde deverá ser construído a escola de Karuazu.</li> <li>✓ Também receberam equipamentos de cozinha seminovos, para um dia poder usá-los.</li> <li>✓ Os alunos se deslocam para outros povoados ou para a cidade de Pariconha.</li> <li>✓ <b>Existe a carência de construção do prédio Escolar;</b></li> <li>✓ <b>Implantar urgentemente a EJA</b></li> <li>✓ <b>Perfuração de poço artesiano;</b></li> <li>✓ <b>Construção de cisterna.</b></li> </ul>
19	Kalankó	Água Branca	Aldeia Kalankó	Não tem esp. físico construído	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Os alunos se deslocam para outros povoados ou para a cidade de água Branca.</li> <li>✓ <b>Existe a carência de construção do prédio Escolar;</b></li> </ul>

					<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ <b>Perfuração de poço artesiano;</b></li> <li>✓ <b>Construção de cisterna.</b></li> </ul>
20	Karapotó – Terra Nova	São Sebastião	Aldeia Terra Nova	Não tem esp. físico construído	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Processo licitatório em andamento</li> <li>✓ 1800.008161/2017 – informação SE-DUC – 19.09.2019</li> <li>✓ Aproximadamente 130 alunos indígenas Karapotó terra Nova, são alunos do município.</li> <li>✓ <b>Existe a carência de construção do prédio Escolar;</b></li> <li>✓ <b>Perfuração de poço artesiano;</b></li> <li>✓ <b>Construção de cisterna.</b></li> </ul>

Fonte: FEPEEIND/AL, 01-04-2021

Importante mencionar que a Constituição de 1988, assegurou-se aos índios no Brasil o direito de permanecerem índios, isto é, de permanecerem eles mesmos, com suas línguas, culturas e tradições. Onde a mesma garante aos índios no artigo 210, o uso de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem, cabendo ao Estado proteger as manifestações das culturas indígenas.

O mesmo se diverge da realidade como mostra o quadro acima, que foi apresentado a SEDUC, pelo Fórum Estadual Permanente de Educação Escolar Indígena em Alagoas objetivando apresentar a realidade das escolas ao mesmo tempo em que reivindicam melhorias. Como observamos no quadro as comunidades indígenas ainda tem seus direitos básicos negados no tocante à educação escolar, uma vez que os documentos legais garantem espaços escolares adequados e apropriados à realidade cultural de cada povo, vimos claramente que este direito vem sendo negado por ainda existirem comunidades em Alagoas que não tem escolas ou tem escolas que estão com sérios problemas em suas

estruturas físicas como nos mostra o quadro fornecido pelo FEPEEIND/AL.

Durante a pesquisa foi possível ouvir das comunidades reclamações como: o fardamento escolar que o governo libera um recurso através do programa escola da hora, mas o mesmo impõe um modelo padrão de fardamento, outro questionamento que nos chamou a atenção foi sobre o programa do governo estadual “Conecta professor” que segundo a PORTARIA/SEDUC Nº 10.662/2021, que dispõe dos critérios da adesão ao programa, não contempla a realidade das escolas indígenas segundo os relatos.

Tais relatos divergem do que diz os documentos legais;

Os princípios contidos nas leis dão abertura para a construção de uma nova escola, que respeite o desejo dos povos indígenas de uma educação que valorize suas práticas culturais e lhes dê acesso a conhecimentos e práticas de outros grupos e sociedades. Uma normatização excessiva ou muito detalhada pode, ao invés de abrir caminhos, inibir o surgimento de novas e importantes práticas pedagógicas e falhar no atendimento a demandas particulares colocadas por esses povos. A proposta da escola indígena diferenciada representa, sem dúvida alguma, uma grande novidade no sistema educacional do país, exigindo das instituições e órgãos responsáveis a definição de novas dinâmicas, concepções e mecanismos, tanto para que essas escolas sejam de fato incorporadas e beneficiadas por sua inclusão no sistema, quanto respeitadas em suas particularidades (RCNEI: 34).

Após citar e refletir em documentos que dão sustentabilidade legal para a educação escolar indígena, neste estudo requer, a necessidade de se atentar para alguns artigos da Declaração Universal dos Direitos Humanos, que dizem:

Art. I – Todas as pessoas nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotadas de razão e consciência e devem agir em relação umas às outras com espírito de fraternidade.

Art. II – Toda pessoa tem capacidade para gozar os direitos e as liberdades estabelecidas nesta Declaração, sem distinção de qualquer espécie, seja de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento, ou qualquer outra condição.

Art. VI – toda pessoa tem o direito de ser em todos os lugares, reconhecida como pessoa perante a lei.

Art. VII – Todos são iguais perante a lei e têm direito, sem qualquer distinção, a qual proteção da lei. Todos têm direito a Igual proteção contra qualquer discriminação que viole a presente Declaração e contra qualquer incitamento a tal discriminação.

Perceber-se neste contexto que os Direitos Humanos em sua totalidade e objetividade implica em reunir direitos e princípios em defesa da vida com honra da pessoa humana, afirmando assim a sustentabilidade da universalidade do respeito e também a especificidade de cada pessoa.

Nessa perspectiva Rodrigues (2007) explica:

O conceito atual de direitos humanos foi confirmado com a realização da conferência mundial sobre Direitos Humanos, ocorrida em Viena, em 1993. Naquela ocasião, foram elaborados a Declaração e o Programa de Ação de Viena. Em seu parágrafo quinto, a Declaração estabelece que: ‘todos os direitos humanos são universais, independentes e inter-relacionados. A comunidade internacional deve tratar os direitos humanos globalmente de forma justa e equitativa, em pé de igualdade e com a mesma ênfase ( RODRIGUES, 2007, p. 11 ).

E tal raciocínio prossegue declinando que os direitos humanos devem ser tratados de forma global conforme explica Rodrigues (2007), de forma justa e equitativa, Nessa conjuntura, é essencial alavancar a discussão em torno da educação escolar, Entendendo que a educação é um direito, as lutas por uma educação pública gratuita e de qualidade ganham espaço no contexto nacional. Observa-se, que nas últimas décadas, o Estado começa a focar na educação básica, influenciado pelas exigências das instituições financeiras internacionais, como FMI e Banco Mundial. Isso pode ser notado pela a expansão do ensino fundamental e a abertura para novas vagas no ensino médio.

Conforme os dados do IBGE de 2000 o direito ao acesso à educação básica ainda não tinha sido universalizado, pois 3,95% da população de 7 a 9 anos e 6,39% de 10 a 14 anos estavam fora da escola; dos analfabetos funcionais e absolutos, 42.844.220 de pessoas acima de 10 anos, ou seja, 31,4% da população desta faixa etária, ainda não liam nem escreviam.

Além do acesso, a permanência, que deveria ser mantida, não o foi. Os índices de evasão e repetência eram de 19,5% em 2002. De 100 alunos que tinham acesso ao ensino fundamental, apenas 59 terminavam a oitava série e 40 chegavam ao final de ensino médio (MEC/INEP, 2002).

Assim não é demais asseverar que assegurar o direito à educação não significa só o acesso e permanência, mas a qualidade do ensino, estruturas escolares adequadas, condições básicas de trabalho aos profissionais da escola, enfim, tornar as leis um fato, ou seja, sair do texto e se direcionar para o contexto. como mencionado anteriormente.

Não é forçoso ressaltar o que afirma o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), de 2006, afirma que a educação em direitos humanos é compreendida como um processo sistemático e multidimensional que orienta a formação do sujeito de direitos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Podemos concluir que conhecer a legislação, formulada em âmbito federal, sobre a Educação Escolar Indígena é o único caminho para superar o velho e persistente impasse que marca a relação dos povos indígenas com o direito, qual seja, o da larga distância entre o que está estabelecido na lei e o que ocorre na prática. Na medida em que os professores indígenas e suas comunidades conhecerem os direitos que a legislação lhes assegura, estaremos caminhando para que eles se tornem realidade.

De acordo com as leituras realizadas no decorrer da disciplina que deu norte para a referida pesquisa podemos reafirmar conforme disse uma vez Daw Aung Sang Suu Kyí,

Não é suficiente clamar por liberdade, democracia e direitos humanos. Deve-se perseverar determinadamente nesta luta, fazer sacrifícios em nome de verdades perenes, resistir frente às tentações, à má-fé, à ignorância e ao medo [...] A partir do momento em que concebemos um mundo adequado a uma humanidade racional e civilizada, estaremos dispostos, se preciso, a sofrer para que seja possível a construção de sociedades livres da miséria e do medo.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Constituição Federal, 1988.

BRASIL. Lei nº 8069/90, Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA

BRASIL. Resolução nº 04/2010, do Conselho Nacional de Educação Câmara de Educação Básica (CNE/CEB).

BRASIL. MEC. PARECER N.º 14/99 - Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena. Conselho Nacional de Educação. Brasília, 1999.

BRASIL. Ministério de Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), 2002.

BRASIL. Programa Nacional de Educação em Direitos Humanos, decreto n. 7037, 2006.

FEPEEIND - Fórum Estadual Permanente de Educação Escolar Indígena, Reivindicações das Escolas Indígenas do Estado de Alagoas. A Secretaria de Educação em Maceió, Alagoas, 01 de abril de 2021

KYI, A. S. Freedom from Fear and other writings: revised editon [com Vaclav Havel, Desmond Tutu, Michael Aris]. Nova York: The Penguin Books, 1996.

RODRIGUES, M. et al. Formação de Conselheiros em Direitos Humanos. Brasília (DF): Secretaria Especial de Direitos Humanos, 2007.



## CAPÍTULO 11

### O panorama dos Direitos Sociais em Alagoas pela vertente da efetivação dos Direitos Humanos: possibilidades e desafios

Jefferson Murilo Palmeira Chaves<sup>30</sup>

Busca-se, neste artigo, algumas reflexões a respeito da história, cidadania e dos Direitos Sociais no Estado de Alagoas. Em especial, o panorama das liberdades e garantias sociais com suas raízes históricas incrustadas na desigualdade econômica em terras alagoanas. Resgatando os alicerces históricos da construção (incompleta) dos direitos sociais, promovendo-se uma reflexão sobre a educação pública estadual. A base metodológica do presente estudo seguiu a linha do materialismo histórico-dialético, com pesquisas documentais/bibliográficas fundamentadas por uma análise histórico-crítica. Procurou-se, de forma atenta, promover uma reflexão multidisciplinar entre os mais variados marcos teóricos, que vão dos clássicos da Filosofia, Sociologia, História, Psicologia, Educação e Direitos Humanos.

#### INTRODUÇÃO

Em primeiro lugar, salienta-se que a educação - Direito fundamental- também é considerada mais um dos equipamentos públicos estratégicos de acesso dos Direitos Humanos. Seu papel gira em torno tanto da formação da consciência crítica, como de instrumento de mudança/ construção de uma sociedade livre, de preconceitos - um ambiente de aprendizado plural e democrático. Enquanto muitos esperam/sonham com uma grande mobilização coletiva na defesa de

---

<sup>30</sup> Aluno Especial do Curso de Doutorado em Educação CEDU/UFAL na disciplina Seminários Avançados de Pesquisa em Políticas Públicas: Educação em Direitos Humanos - 2021/02, Mestre em Administração, Professor da Rede Estadual de Ensino de Alagoas e da Educação Superior.  
E-mail: jeffersonpalmeirapalmeira@gmail.com

uma educação pública (gratuita e universal, e na busca por melhores condições salariais/laborais/pedagógicos) a financeirização da educação brasileira aos poucos avança. As desigualdades foram ampliadas com a pandemia e o pandemônio administrativo. O ultraneoliberalismo cria novos espaços no processo de acumulação.

O artigo convida o leitor a fazer uma pequena viagem, ainda de forma superficial, sobre o passado da civilização das Alagoas. Observa-se verdades incômodas, nada secretas, postas no cotidiano, marcadas pelo peso das escolhas do passado. Não se busca encontrar aqui uma linha histórica dos Direitos sociais no ordenamento jurídico brasileiro aplicada à realidade local. Muito menos ser mais uma retórica a respeito do artigo 6º da Constituição Federal, que visa “minimizar as diferenças sociais”. Direitos aplicados “teoricamente” a qualquer indivíduo e que garantiriam saúde, educação, moradia, trabalho, transporte, lazer, segurança e previdência social, além da proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, bem como os resultados das lutas históricas. Com a intenção de traçar um panorama, multidisciplinar, da realidade local (mas especificamente, o sistema educacional público alagoano (SEDUC/AL), com vistas à uma Educação que seja, de fato, pautada pelos pilares dos Direitos Humanos, seguiu-se alguns questionamentos mais elementares, sobre a história - como: De onde veio (origens/passado/construção social), em que ponto está (presente/conjuntura contemporânea) e para onde se quer chegar (futuro/planejamento), redigiu-se assim as linhas a seguir. Boa leitura!

Enquanto a ciência do século XXI, as corporações e os governos, a serviço do grande capital, tentam desvendar os mistérios do universo – do micro ao macro, das partículas às cosmologias/universo ou multiversos – que mergulham na natureza humana decodificando os mistérios do DNA e formas de colonizar mentes e mentalidades coletivas. Será que o avanço do mundo globalizado estaria abstraído das pessoas o que existe de melhor? elas mesmas! A cada dia, intensifica-se, a auto exploração, promovida pela sociedade do desempenho, com suas novas crenças materializadas na era do capital (em especial o “tripé brasileiro”: auto ajuda, empreendedorismo e teologia da prosperidade) que provocam efeitos e mudanças socioculturais e econômicas devastadoras na mente das pessoas. Eis a Sociedade do Cansaço de

Hanm (2015), que na busca por competitividade e o alto desempenho, deixa um rasto de doenças neuronais - como: depressão, transtorno de déficit de atenção com síndrome de hiperatividade (TDAH), Síndrome de Burnout (SB) entre outras.

Sendo assim, o capital busca colonizar o espaço, hackear a humanidade (algoritmo /inteligência artificial e o capitalismo de vigilância), buscando entender os mecanismos da mente/alma/genética/natureza e os pontos fundamentais da essência/existência. Como resultado a tecnologia estaria obrigando a espécie a fazer uma busca espiritual. Pagar-se-ão caro, caso não a fizer. Harari (2020) elege três grandes revoluções que construíram a humanidade na atualidade - revoluções: agrícola, cognitiva e tecnológica/científica. Faz pensar que do ponto de vista das virtudes humanas, pouco ou nada evoluiu-se nos últimos 200 anos. Eis, que a humanidade é o maior animal racional / social predador da natureza. Melhorar as imperfeições morais da espécie não é um imperativo para o sistema, basta apenas moldá-los para produzir melhor. Prever comportamentos, tendências de consumo, manipulador de mentes, mercados e eleições, se “necessário” ameaçar democracias e controlar as mentes. Do ponto de vista filosófico, seria mais fácil decodificar o homem como um ser finito, perfectível e inacabado - unidades vivas formadas de: oxigênio, carbono, hidrogênio, nitrogênio, com cálcio, fósforo, potássio, enxofre, cloro, sódio, magnésio, iodo, ferro e zinco – Destarte, falível a mudanças socioculturais, suscetível a maior dela: a educação! Na realidade, do ponto de vista dialético, a educação brasileira reforça o individualismo. Torna-se um nascedouro de egoísmo, construindo um ideário de vencedores e perdedores, onde os jovens são criados de forma competitiva, tendo apenas dois únicos resultados: vencer ou perder! A educação brasileira de modo geral prepara para ser escravos das necessidades instintivas, valorizando o ter (capital) e o poder (mando). Não há preparo para a vida (harmonia psíquica/social) e nem a inclusão no mercado de trabalho (e suas metamorfoses), o que se vê de fato é a reprodução do narcisismo da sociedade de consumo. O instinto de sobrevivência e autopreservação da espécie superam os sentimentos superiores? Seria isso a síntese humana? A educação pode ser um farol para o processo civilizatório, meio capaz essencialmente de produzir uma

nova mentalidade e atitude na sociedade, menos agressiva e mais acolhedora. Assim, entende-se que a educação é umas das formas de olhar para o passado, entender o presente e planejar o futuro.

Nascido das sugestões da disciplina do curso de Doutorado em Educação pela Universidade Federal de Alagoas – ministrada pelas Profa. Dra. Lana Lisiêr de Lima Palmeira e a Profa. Dra. Edna Cristina do Prado - foram abordados de forma brilhante, inúmeros temas entre os quais se pode citar: Conjecturas sociais contemporâneas dos Direitos humanos, consciência cidadã, Direitos humanos e fundamentais no cenário internacional e nacional, Direitos Humanos e Docência: o papel docente na formação para o respeito à igualdade de direitos, defesa da dignidade humana, reconhecimento e a valorização das diferenças e das diversidades.

Notou-se que a reflexão é uma arma importante para se construir/desconstruir/reconstruir nossas subjetividades tentar entender/interpretar os fenômenos socioeconômicos/políticos/culturais que estão imperceptíveis no cotidiano. Ao fim das aulas, os acadêmicos (as) sortudos (as) se tornam alfabetizados na EDH, nos princípios da cidadania participativa e ativos por mudanças concretas. Com profundo conhecimento foram apresentados conceitos e práticas, formando educadores para atuar em uma sociedade histórica desumana. A Universidade Federal de Alagoas – UFAL, continua sendo um farol - ou uma pequena vela - em meio a escuridão de conhecimento teórico/concreto para guiar e formar novas gerações de intelectuais aptos a promoverem mudanças; e por fim, quebrarem o ciclo secular local de injustiças sociais.

## DA SERVIDÃO MODERNA À EMANCIPAÇÃO/MAIORIDADE

*“Toda verdade passa por três estágios. No primeiro, ela é ridicularizada. No segundo, é rejeitada com violência. No terceiro, é aceita como evidente por si própria”. – Schopenhauer*

Existem razões que retardaram as conquistas históricas da cidadania do povo brasileiro? Em caso positivo, quais eventos/exemplos e quem os analisa? No Brasil, em contexto geral, no campo acadêmico,

pode-se citar os trabalhos de: Andrade (1997), Antonil (2000), Fernandes (2020), Freyre (2006), Leal (2012), Furtado (2020), Ianni (1982), PRADO JR (1987), Oliveira Viana (1985), DaMatta (1986), Souza (2017), Chauí (2019), Carvalho (2001), Sales (1994) entre outros nomes de destaque.

Sales (1994) defende a tese que os pleitos coletivos no país, bem como a maioria dos avanços sociais se deram através de uma “cidadania concedida”. Os direitos convertidos em dádivas pelas elites teriam sobrevivido ao mundo privado do latifúndio (dos engenhos coloniais ao mundo rural) e sobrevivendo à abolição da escravidão. Assumindo assim, aspectos particulares (compromisso coronelista) chegando até atualidade. Já Santos (2017) acredita que os direitos sociais obtidos estariam regulados pelo poder estatal, o que chamou de “cidadania regulada”. Ou seja, o aparelho estatal só efetivaria direitos aos cidadãos que tenham suas ocupações definidas/reconhecidas pela legislação, elegendo assim a cidadania apenas para uns poucos homens. Destarte, ficariam à margem benesses sociais, inúmeras pessoas, com seus direitos sociais usurpados. Neste contexto é possível afirmar que o país teria uma cidadania inconclusa/incompleta, uma espécie de “obra inacabada” em sua plenitude. Mas a pergunta que surge é: Quando a cidadania plena chegará? É possível exercê-la no Brasil?

É clarividente que as reivindicações populares, movidas pelas lutas coletivas por melhores condições de sobrevivência, impulsionam as mudanças ocasionando avanços no campo dos direitos sociais. É plausível acreditar que eventos, sociais, importantes como: o fim da escravidão negra (direito à liberdade) não estivesse ligado aos escravocratas, proprietários das terras, latifundiários. A própria democracia com o direito ao voto (analfabeto, feminino, maiores de 16 anos de idade) aos processos de urbanização/industrialização do sudeste, os direitos trabalhistas obtidos somente nos anos 1930; bem como os direitos sociais assegurados pela Constituição Federal de 1988 (garantias individuais) após uma longa ditadura. A passos lentos os direitos e deveres foram incorporados ao cotidiano do povo. Souza (2017) questiona por que as coisas são como são? Ou seja, como explicar as seculares chagas socioambientais, e qual a amplitude da cidadania com seus aspectos social, civil e político? Paes (2011) desafia o princípio organizador dos direitos humanos e enfatiza suas contradições através de

Burke, Marx e Arendt. Critica as abstrações presentes nas declarações que predicam o sujeito dos direitos humanos. “Sua pulsão metafísica e universalista ignora que a natureza humana não é abstrata, mas socialmente determinada”. PAES (2011). Lembra que Marx distingue direitos do cidadão (revoluções burguesas) e direitos do homem (base em sua subjetividade). Define os direitos humanos como parte da estratégia de bloquear a política e reorientar as massas a fim de torná-la um simples meio para conservar a sociedade burguesa.

Filmes, obras literárias, poesias, e artes audiovisuais provocam reflexões profundas sobre os tempos distópicos/reais da atualidade. Obras cinematográficas como: a Onda, a Corporação, Da Servidão, The Corporation, Ele está de Volta (2015), baseado no Livro, The Belko... (2016), entre outros filmes recentes – O Poço... (2020), e o filme Parasita... (2019).

Da Servidão... (2009)<sup>31</sup> com sua cocha de retalhos, leva o espectador a pensar em uma possível e nova servidão moderna/voluntária/concedida que cobre o globo. Assim, o servo moderno não nota que faz parte das engrenagens do sistema do modo de produção capitalista, que lucra com sua a mocidade / vitalidade / corpo / intelectualidade / potencialidades e mantém a lógica consumista do qual estar preso. A mercadoria transforma/altera as relações sociais e as moldam na ideologia dominante. Os hábitos consumistas tendem a esgotar os recursos naturais e geram problemas socioambientais. Como se fosse algo natural ao ser humano, o consumo de coisas supérfluas se torna algo essencial ao “status quo”, da cultura da ostentação, do ter/possuir e do poder. Segundo a mesma linha, The Corporation ... (2003)<sup>32</sup>, inspirado em Joel (2008) cogita a possibilidade de se analisar o perfil patológico das grandes corporações - pessoas jurídicas – como fossem pessoas físicas. Em outras palavras, se algumas “pessoas jurídicas” fossem humanas teriam uma mente psicopata? Tanto o livro quanto o documentário fazem o leitor se convencer que sim. Tal argumento se

---

<sup>31</sup> **DA SERVIDÃO MODERNA.** Direção: Jean-François Brient. Produção: Victor León Fuentes. França - Colômbia: [s. n.], 2009. Disponível em: <http://www.delaservitudemoderne.org/portugues1.html>. Acesso em: 20 nov. 2021.

<sup>32</sup> **THE CORPORATION.** Direção: Jennifer Abbott, Mark Achbar, Produção: Mark Achbar. Canadá: produzido de forma independente, 2003, 1 DVD

sustentaria no modo como algumas empresas agem pelo mundo – promovendo de grandes catástrofes, devastações locais e crimes ambientais, desordem sociais (desestabilizando governos democráticos, ou apoiando regimes totalitários e conflitos armados), falso testemunhos, manipulação, corrupção e explorando as fraquezas sociais (usar trabalho escravo ou infantil para reduzir os custos da produção) desde que possam trazer vantagens econômicas e alcançar seu objetivo: lucrar. Descarta-se, aqui em Alagoas, o caso emblemático da Braskem em Maceió, onde vários bairros afundam, perdendo-se além das moradias, comércios, hospitais, escolas e a esperança de centenas de famílias que residiram há mais de 40 anos no mesmo lugar. Fica notório que, em regra, para muitas indústrias e empresas privatizar recursos naturais e patrimônios públicos é aproveitar a oportunidade de lucros fáceis. Da “servidão voluntária” de Etienne de La Boétie (2017) a emancipação/ esclarecimento/ saída da menoridade do liberal Immanuel Kant (1996), note-se que sem educação não existe Ciências conhecimento, técnico e sabedoria! Estamos diante de uma sociedade pós-pandemia, onde as ideias devem permear as práticas saudáveis e sustentáveis. A educação nunca mais será a mesma, nem tão pouco o mundo. Devemos rever certas práticas nocivas e perniciosas que centralizam o indivíduo como o Deus absoluto da natureza. Do eterno retorno do mesmo de Nietzsche a um “novo modelo civilizacional” proposto por Boaventura (2020). Assim, com um salto na pandemia e outro na utopia – do exercício de pensar em utopias em tempos de crise planetária. Em suas palavras, “os cenários são: (1) tudo como antes e pior: capitalismo abissal e Estado de exceção securitário; (2) pele capitalista, máscara socialista: o novo neokeynesianismo; (3) barbárie ou civilização: alternativas ao capitalismo, ao colonialismo e ao patriarcado” BOAVENTURA, 2020.

## **CRISE, ULTRANEOLIBERALISMO E DESESTRUTURAÇÃO DE DIREITOS: TEMPOS BICUDOS!?**

"Primeiro eles vieram e levaram os comunistas, como eu não era comunista não me importei; depois eles levaram os padres, mas eu também não era padre e tampouco me importei...; quando, fi-

nalmente, eles vieram me buscar já não havia mais ninguém, sequer para que eu pudesse pedir socorro...". MARTIN NIEMÖLLER

Das transformações do capitalismo, a refuncionalização do Estado, visando garantir a reprodução ampliada do capital, provocam profundas alterações no conjunto das políticas sociais. É uma batalha ultra neoliberal autoritária e progressiva que vem corroendo as bases materiais dos direitos sociais. Assim, vivencia-se a austeridade financeira dos Estados nacionais (Brasil) para garantir sobrevida à valorização financeira através de vários mecanismos, como os superávits primários para pagamentos de serviços da dívida pública, privatização de serviços e segmentos ainda sob domínio do estado, precarização e privatização de políticas sociais e corte de direitos.

A forma como se organizam as nações em uma sociedade global, tornou-se disfuncional? Existiriam crises sistêmicas no capitalismo global? É afirmativo determinar que o ultra neoliberalismo estaria associado a desestruturação de direitos sociais no Brasil. Diante das contradições, cada vez mais acentuadas, sistêmicas do capitalismo financeirizado, a classe dominante conservadora radicaliza através de todas as armas político-econômica e a ideológica cultural. Ao educador, com família, sonhos, aspirações, contas a pagar, pouco interessa saber se vive em meio a terceira grande crise estrutural do modo de produção capitalista. Muito menos saber diferenciar e classificar o teor das crises: parciais, conjunturais e estruturais. Muitos se preocupam com a melhoria da educação pública, gratuita e de qualidade para todos os cidadãos do Brasil, todavia apesar de identificados os problemas não encontram a saída para tais inconsistências sistêmicas. Dowbor (2020) apresenta sugestões que gravitam em torno das noções urgentes de Democracias: econômicas, participativas, taxação dos fluxos financeiros, renda básica universal, políticas sociais de acesso universal/público/gratuito, desenvolvimento local integrado, sistemas financeiros como serviço público, democratização dos meios de comunicação, economia do conhecimento e a pedagogia da economia. No campo político a ascensão da extrema direita, com sua radicalização conservadora, utilizando-se da doutrina do ultra neoliberalismo para garantir a continuidade e



reprodução do modo de produção dos bens da vida para a elite dominante. O neoliberalismo brasileiro é uma reação das classes dominantes para garantir as condições de gerir a crise do capital no âmbito do capitalismo local que é periférico/dependente. Nesta direção, assentado sob as forças mais conservadoras da sociedade brasileira, a elite de extrema direita, segue intensificando a via autocrática e autoritária do Estado burguês brasileiro, sob a consolidação da “democracia blindada” (DEMIER, 2017). O desmonte das políticas públicas segue concomitante ao aprofundamento dos traços neofascistas com sua política de ódio contra seus opositores políticos e os grupos socialmente discriminados. Silva (2019) analisa a ascensão da extrema direita no Brasil e classifica como sendo uma legitimação de uma plataforma política de antidireitos a serviço dos interesses do grande capital. Dessa forma, os discursos de ódio, antidemocráticos, antidireitos humanos e politicamente incorretos seriam a própria negação de todos os direitos sociais até então conquistados. Não seria um exagero cogitar a possibilidade de que o discurso de ódio pudesse ferir as estruturas e as relações sociais e institucionais no Brasil. A jovem democracia brasileira não está pronta a resistir aos arroubos dos movimentos de extrema direita. Empoli (2019), Levitsky e Ziblatt (2018), Manso (2020), D’Ancona (2018), Nobre (2020), Bruzzone (2020), Oyama (2020) concordam que a democracia brasileira estaria vulnerável e/ou ameaçada, mal iniciada em sua plenitude. Estaria assim, “incompleta” do nascedouro aos dias atuais, necessitando ser recriada/renovada/aprimorada/corrigida em todos os aspectos, em especial no que diz respeito aos direitos humanos e sociais, para possuir condições plenas para consolidação. De fato, a ação da extrema direita prejudica a agenda positiva dos direitos humanos e sociais no Brasil. Assis (2021) defende a tese de que a atual conjuntura coloca em xeque todas as conquistas, alerta que o país passou a ser um “laboratório de maldades, incompetências e corrupção”. Completa que estaria seguindo em curso um desmonte patrocinado por um congresso conservador e sustentado pelas bancadas do Agro, da Bíblia e das Armas. Em seu ponto de vista alarmante, pobres, negros, indígenas, mulheres e trabalhadores formais e informais estariam todos em risco, diante da ameaça velada aos direitos e ao enorme custo de vida, “já que o gás, o alimento, a energia e a água

estão se tornando cada dia mais artigos de luxo”. Encerra seu argumento comentando que processo civilizatório está em rápida marcha ré. O Brasil teria recuado 50 anos de progressos em 05 anos de desgovernos (2016-2021) ao contrário do lema de JK 50 anos em 5. O Brasil vivenciou uma pandemia e um pandemônio de apagão administrativo e gerencial. Já Narloch (2021), defensor da “meritocracia nos trópicos”, com sua tentativa revisionista da história – através de caricaturas - menciona ser comum vencer em uma sociedade desigual/injusta de capitalismo periférico. Defende abertamente que o país estar no “rumo certo”, lembra a ideia de que as distorções hierárquicas brasileiras seriam legítimas. Francisco et al. (2021) faz lembrar da obra do historiador Pierre Vidal-Naquet - Os Assassinos da Memória- afirmando que tal discurso distorce a história/realidade e defender a hierarquia excludente que marca a nação. Considera que o maior problema é obrigar os educadores perderem um tempo precioso para reafirmar o óbvio: que escravidão, nazismo e ditadura existiram e devem ser combatidos/condenados - ou que vacinas salvam vidas. Dar espaço e projeção a esse tipo de argumento não é um exercício de democracia. *O negacionismo é tal qual o abraço do afogado: quando se dialoga com ideias falaciosas, não há o que ser salvo; simplesmente afunda-se junto, pois o que procuram não é debate, - mas a provocação”* (FRANCISCO et al., 2021). Marx (2004) considerava alienação social como uma das sombras terríveis da vida social, isto é, o ser humano se desumanize, desnaturalizar-se e se alienara da natureza, de si mesmo e de suas próprias criações. Isso fez com que a alienação passasse a ser o seu grande tema na fase inicial de seus escritos. Nora Merlín (2017) investiga causas subjetivas da indiferença coletiva diante do ataque aos direitos humanos. Para ela, o neoliberalismo propõe trocar ação política por liberdade individual inatingível. E oferece, diante do fracasso, angústia, culpa e medo. Assim, a autora sustenta que no atual cenário político opera a subjetividade neoliberal e através de suas próprias estratégias, alcança a obediência inconsciente de uma maioria. A mais nova estratégia do neoliberalismo é um novo modo de totalitarismo uma vez que controla as populações através das Big Techs e os meios de comunicação de massa em épocas de biomercado - conceitos estudados por Morozov (2018). Assim, vive-se uma “colonização da subjetividade” coletiva. Fica no mesmo plano a diferença entre o marketing e a política. Então, o

cidadão compra e consome coisas desnecessárias, planos que não lhe são úteis, governos e personagens que não lhe servem ou te representam. Eis que o totalitarismo silencioso neoliberal, surgiu no globo quebrando o pacto das democracias do pós-guerra (Estados protetores), sobretudo com o fim da guerra fria e da barreira socialista. Avançando sem nenhum limite derrubando os “diquem morais” como um vírus que tomam a cultura e as mentes silenciosamente. Sem entrar no mérito da discussão em torno dos conceitos do poder, suas representações/conceitos, sabe-se que o campo é amplamente estudado entre os quais vale citar: Socráticos, Maquiavel (realismo político), Nietzsche (força natural que impulsiona a vida), Marx (jogo de dominação), Max Weber (imposição da vontade), Foucault (microfísica do poder) Bourdieu (2011) (habitus) entre outros que estudam, particularmente as relações presentes nas organizações, instituições públicas de ensino em todos os seus níveis. Aqui fica mais uma indagação, surgida durante a elaboração do artigo e que se centra de forma mais detida ao cerne principal da problemática deste texto, a saber: como enfrentar os desafios do neoliberalismo, em meio a desunião, alienação e dificuldades cotidianas no sistema educacional público alagoano, com vistas à uma Educação que seja, de fato, pautada pelos pilares dos Direitos Humanos?

## HISTÓRIA E EDUCAÇÃO EM ALAGOAS

"Em Alagoas há duas coisas que permanecem: a miséria e o vento do mar"  
(IVO, 1976)

O povoamento do atual Estado de Alagoas, assim como todo território brasileiro, teve a sua ocupação iniciada por populações pré-históricas e pelos seus descendentes mais diretos - as populações indígenas. Com o advento da presença europeia na América portuguesa, esta área como as demais áreas próximas ao litoral, passaram a ser objeto de interesse tanto para a exploração do pau-brasil, quanto às plantações de cana-de-açúcar. Lindoso (2000) defende a tese de que se criaram na região dois processos distintos históricos de ocupação/colonização. Um chamado portocalvense, e outro chamado penedense. Ambos em alusão-

às duas cidades, Penedo e Porto Calvo, um dos locais mais antigos colonizados em território brasileiro.

No chamado modo de ocupação portocalvense, prevaleceu a colonização baseada nas plantações de cana de açúcar, onde existiu a mão de obra escrava e o latifúndio. Ou seja, foi montado e expandido em Alagoas um sistema patriarcal-senhorial centrado na propriedade agro rural e escravista. Sendo que a condição de proprietário de terras de uma sesmaria, e dono de uma fábrica de açúcar, destinada ao mercantilismo mundial, significava privilégios ilimitados. O que marcou o processo de colonização “portocalvense” foi autoritarismo agrário, e ausência de democracia. Já no modelo “penedense”, Lindoso (2000), acreditava que existiam mais traços democráticos em sua organização social, baseado no pastoreio e na ausência de escravidão. Mas, entretanto, de fraca estruturação social. Assim, construiu-se neste contexto os mecanismos de dominação e os vínculos de dependência, construídas pelas elites alagoanas, provocaram nas populações mais pobres de Alagoas um profundo processo de dominação/alienação. Esta dominação senhorial alagoana, assim como a instalada em todo Nordeste, exigia submissão de todas as categorias sociais incluso com o emprego da violência contra o escravo, os moradores, os lavradores, a mulher senhorial da casa grande, a escrava da senzala, o compadre infiel, a comadre complacente, as donzelas órfãs, o adversário político, os filhos e as filhas, os agregados, os genros, os sobrinhos e netos, os afilhados. Produziam-se aqui produtos de alto valor de mercado, como o açúcar que “era caro como joia e raro como a justiça”. Freyre (2000) diz que nascia assim a “açucarocracia”, com o advento da monocultura que atravessou séculos como setor rentável - seja na colônia, no império, na república/velha/nova e sempre amparada pelo setor estatal.

Como a historiografia alagoana descreve as relações entre as elites e a educação? Para responder essa questão lançaremos um breve olhar sobre a historiografia do atual estado de Alagoas, assim observar como os historiadores explicam e entendem a participação da cana-de-açúcar na formação social do estado, bem como o nascimento do sistema educacional local. Tenório (1984) aponta três leituras fundamentais para o entendimento da formação histórica das terras do Estado de Alagoas. São eles os textos dos pioneiros historiadores: José

Próspero Jeová da Silva Carotá (1825-1890), João Francisco Dias Cabral (1834-1885) e Pedro Nolasco Maciel (1861-1909). Nota-se que Carotá descreve Alagoas sobre o ponto de vista das elites dominantes açucareiras. O historiador Dias Cabral fala pela primeira vez dos excluídos e menos favorecidos, assim como Pedro Nolasco Maciel (1889) que descreve os despossuídos e mais pobres como os “filhos do trabalho”. Tenório (1984) cita outros autores como: João Ferro, Paula Leite e Oiticica; Nicodemos de Souza Moreira Jobim (1836-1913), Wenceslau de Almeida; Théo Brandão; Manuel Diégues Júnior; Félix Lima Júnior (1901-1986) e Abelardo Duarte (1900-1992); Craveiro Costa (1874-1934); Ivan Fernandes Lima; Alfredo Brandão; Otávio Brandão; Théo Brandão; Tomás Espíndola; Tavares Bastos; Arthur Ramos; Adalberto Marroquim; Moacir Medeiros de Santana; Dirceu Lindoso; Luís Sávio de Almeida; Douglas Apratto Tenório; Leda Maria de Almeida; Alberto Saldanha; Maria do Carmo Vieira; Regina Marques; Alice Plancherel; Bruno César e Raquel Rocha, Cícero Péricles e Fernando Lira (na área de Economia), Maia Cecília Lustosa, Paulo Décio de Arruda Melo, Regina Dulce Lins, Maria Angélica Silva. Vale lembrar nomes como: Ruth Vasconcelos; Siloé Amorim; Sílvia Martins; Nara Salles entre tantos outros que narram, descrevem e estudam a vida e o cotidiano alagoanos. Estes autores afirmam que a participação da atividade canavieira, está sedimentada no processo histórico do Estado de Alagoas. Ou seja, todas as descrições ou o relato da realidade alagoana, descrevem a influência da cana de açúcar na formação do paraíso sucroalcooleiro alagoano. Azevedo (2002) comenta a respeito da formação da sociedade alagoana. Defende a tese de que a presença do açúcar como atividade hegemônica, tenha ocorrido durante a guerra holandesa (1630-1654) direcionando a “vocação” da localidade para o açúcar. Eis que a ocupação holandesa desencadeou uma série de eventos que influenciaram o desenvolvimento das forças produtivas. Azevedo (2002) alega que até a ocupação holandesa, Alagoas, era a fonte abastecedora da colônia de produtos variados (como feijão, milho, mandioca, batatas, carne, couro, fumo, algodão e outros g neros alimentícios) existindo poucos engenhos (15, a maioria, 9, na região de Porto Calvo). Verçosa (2005) faz menção às primeiras dificuldades na implantação do sistema educacional local. Menciona dos primeiros

atrasos salariais, as inúmeras indicações políticas século, o analfabetismo e a ausências de dinheiro para investimentos.

Estudar as origens do povo alagoano, entender os entraves e as entranhas, com suas particularidades sistêmicas, com suas formas sociais, representam o primeiro passo na jornada de conscientização de uma Educação voltada aos pilares dos Direitos Humanos.

O segundo passo, promover um diagnóstico da realidade, sem amarras e sem véus. Para tanto, torna-se imperativo seguir o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), instrumento de políticas públicas que consolidam um ideário de sociedade baseado nos princípios da democracia, da cidadania e da justiça social.

Quais seriam as maiores problemática educacional pública do estado de Alagoas? Quais seriam suas raízes históricas e socioculturais? Respondendo, se segue nessas linhas os passos de Verçosa (2015) percorrendo a metodologia lastreados na tradição francesa, na matriz socioantropológica com Durkheim (2019) e Mauss (2018) e da escola dos Annales, o francês Le Goff (2013). Verçosa (2015) reunindo Ciências Humanas, a Antropologia e a História buscando compreender a formação e evolução da educação em Alagoas, através da postura crítica da Nova história - uma nova história total / estrutural das mentalidades. Observa Marc Bloch (2002), Lucien Febvre (2002) e Fernand Braudel (2019) abandonando e rompendo com história-conto/narrativas de acontecimentos. Apresenta também pequenos toques da problemática marxista com seus novos problemas / objetos/ abordagens. Assim, Verçosa (2015) descreve as origens do paternalismo, utilização privada dos bens públicos, e a evolução do orçamento da educação desde do séculos XVIII - XX. Lembra a *“estrutura patrimonialista que tem no familismo um dos aspectos fundamentais e cuja base se encontra nas relações de lealdade e confiança pessoal”*. Entende que o projeto civilizatório educativo alagoano gravida entre o arcaico e o moderno. Ou seja, excluía o povo comum e os não aliados/protegidos. A marca dominante no aparelhamento estatal segue a máxima do ditado popular: para os amigos pão, para os inimigos paus” ou “aos amigos os favores da lei, aos inimigos os rigores da lei. Rios (2015) questionando “qual é essa Alagoas, 200 anos após a emancipação”? Entrevista personalidades como: Dirceu Lindoso, Sávio de Almeida, Douglas Apratto, Fábio Guedes, Osvaldo Maciel, Ana

Cláudia Laurindo entre outros buscando responder o que é Alagoas. Enquanto, ainda, brigam as seculares oligarquias pelo comando da máquina pública, vive-se diante uma localidade repleta da pobreza extrema, do abismo monumental da carência material das populações, que sonham com 03 alimentações diárias, habitação, saúde, educação, saneamento básico, energia elétrica e as condições mínimas para existência de qualquer criatura humana. Em Alagoas, 433 mil famílias têm renda familiar per capita de até R\$ 89. Isso corresponde a 38,5% dos domicílios alagoanos. Com dados do IBGE<sup>33</sup> registrando que 570 mil alagoanos vivem em situação de pobreza, com tendência de piora por causa dos efeitos danosos da pandemia no setor econômico. O modelo de participação popular é deficitário, tendo com característica as instituições modernas incompleta e deficientes. Aos pesquisadores deixa-se aqui, um questionamento. Quais seriam as possibilidades, virtudes, potencialidades e dificuldades de se criar uma cultura escolar, local, de EDH plena? Quem fiscaliza? Qual é a postura dos gestores? Existe uma “cultura da violência”? Da obrigação legal a mudança de paradigma, Alagoas não, é para amadores. No campo dos direitos humanos é fundamental ressaltar a importância da formação continuada na perspectiva da Educação em Direitos Humanos e seus processos de ensino e aprendizagem.

Vasconcelos (2006) acredita que por conta dos fatos sociais/históricos existe uma “cultura de violência” em Alagoas. Identifica alguns traços que cultura de violência e se expressam nos discursos e práticas cotidianas. Estaria presente tanto em atos que institucionalizados (política e policial), como em atos de violência praticados pelo cidadão comum. Analisa à representação da violência expressa nos vários discursos de segmentos da sociedade alagoana. Palmeira, (2020) alerta que a formação dos operadores do Direito, no Ensino Superior do Estado de Alagoas, não estaria voltada para uma cidadania ativa, muito menos para os direitos humanos. Estariam

---

<sup>33</sup> POF 2017-2018: **Perda na qualidade de vida é quase duas vezes maior nas áreas rurais** - IBGE: Pesquisa de Orçamentos Familiares (POF) 2017-2018. São Paulo, 26 nov. 2021. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/32330-perda-na-qualidade-de-vida-e-quase-duas-vezes-maior-nas-areas-rurais>. Acesso em: 28 nov. 2021.

voltados para a chamada “parte operacional”. Como promover uma cultura da paz em um estado onde imperaria uma “cultura da violência”? Não foi objetivo do artigo ser uma metralhadora giratória, apontando todas as chagas, falhas novas e antigas. Se nos primeiros momentos da educação o problema eram fundos financeiros para custear as despesas, hoje já não é problema – sobretudo pelos programas federais. Não seria exagero cogitar a possibilidade de que a educação alagoana -seja estadual ou municipais – se fez e se faz as pressas pelas mãos dos amadores – que no pior dos casos saqueiam, depredam os cofres públicos e roubam os sonhos e o futuro de gerações. Incompetência, amadorismo e a antiga confusão entre o público e o privado mantem o antigo modelo colonial de subserviência.

Contrariando a máxima de Shakespeare que dizia que “*o remédio dos miseráveis é a esperança*”, encontrando esperança no impossível/possível, seria um sonho/utopia ter uma educação pública de qualidade? Como vencidos podem ensinar a ser vencedores? Sonhar com uma educação feita planejada/executada por profissionais de carreira -bem remunerados e livre das pressões econômicas políticas/partidárias. Do chão das salas de aulas, aos mais elevados escalões da tecnocracia, com compromisso de criar um projeto de nação livre, justa, soberana e independente.

Ribeiro & Nascimento<sup>34</sup> (2017) analisam os caminhos da Educação em Direitos Humanos – EDH – na rede estadual em Alagoas. Afirmam que graças à Resolução nº1 das Diretrizes Nacionais para Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2012), começam-se dar os primeiros passos contra a realidade escolar, preconceituosas e discriminatórias de grupos - religiosa, geracional, étnica, cultural, de gênero, sexual e acessibilidade.

Para responder um dos maiores questionamentos da educação cidadã, criando seres humanos emancipados - cidadão participativo -

---

<sup>34</sup> IX Seminário Internacional de Direitos Humanos da UFPB: Desafios e Perspectivas da Democracia na América Latina (6 A 9 DEZ 2016 NA UFPB), IX., 2016, João Pessoa. **A trajetória da implantação da política de educação em direitos humanos no Estado de Alagoas** [...]. João Pessoa: [s. n.], 2016. Tema: Grupo Temático (GT3: Educação em Direitos Humanos e Processos de Democratização/ Redemocratização). Mara Rejane Ribeiro, Adriano Nascimento.



uma escola pública, universal, gratuita e de qualidade – as linhas que se seguem, não seguirá os marcos legais de conceitualização/pedagógicas e da legislação nacional/internacional. A educação é uma das ferramentas mais usadas pelas nações ricas para se conseguir avanços coletivos. Mas, será que romper com os antigos laços do subdesenvolvimento, seria a intenção das elites brasileira/alagoana? Certa vez disse Lira (2007) que Alagoas seria a “periferia da periferia” do capitalismo mundial. Seus argumentos giram em torno das condições de vida da maioria da população da região e as relações sociais e do grau da desenvolvimentos das instituições modernas.

## A SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DE ALAGOAS - SEDUC/AL

A Secretaria de Estado da Educação - SEDUC/AL - apresenta uma estrutura organizacional<sup>35</sup> composta por 07 Superintendências de Gestão Interna (Administrativa, Planejamento e Orçamento, Finanças e Contabilidade, Valorização de Pessoas, Engenharia e a de Tecnologia de Informação) e Gestão Finalística (Superintendências: Políticas Educacionais, Sistema Estadual de Educação e de Rede Estadual de Ensino) sendo geridas por 13 Gerência Regional de Educação atendendo a mais de 310 escolas e 182 mil alunos<sup>36</sup> nos 102 municípios do estado.

Tal estrutura foi construída na gestão governamental do Governador de Estado Renan Filho (2015/2022), concebida pela Lei Delegada nº 47/2015, instrumento legal que disciplina e instituiu o modelo atual da administração pública estadual do poder executivo. A SEDUC/AL representa uma enorme estrutura, uma pasta almejada que se converte em poder, prestígio e capital eleitoral - coberta de desafios seculares.

---

<sup>35</sup> Lei Delegada nº 47, de 10 de agosto de 2015 - estrutura de estado da educação – SEDUC

<sup>36</sup> Informações disponíveis em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/al/panorama>.

Em outras palavras, é um dos maiores orçamentos do Estado de Alagoas, composto por cifras federais- Portal37... (2021) - FUNDEB - Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica- e recursos do Tesouro Estadual (que correspondem no mínimo de 25% da arrecadação total do Estado). Tal orçamento anual supera a arrecadação da maioria das prefeituras de Alagoas, chegando a montante anual de R\$ 1.315.109.505,31 (tesouro estadual) e R\$ 922.325.821,84 (FUNDEB). Vale destacar os valores regularmente depositados dos inúmeros programas, planos e projetos que trazem em seu bojo recursos federais de toda a ordem, onde podemos destacar: PAR - Plano de Ações Articuladas; PDDE - Programa Dinheiro Direto na Escola; PBLE - Programa Banda Larga na Escolas; PNAE - Programa Nacional de Alimentação Escolar; PNATE - Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar; PNLD - Programa Nacional do Livro Didático; PROINFO - Programa Nacional de Informática na Educação; EMTI - Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio de Tempo Integral; PBA - Programa Brasil Alfabetizado; PEJA - Programa de Apoio aos Sistemas de Ensino para Atendimento à Educação de Jovens e Adultos; PROJovem Urbano - PROJovem Campo - inclusão de jovens nas cidades e no campo; e PRONATEC - Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego.

No campo do estudo do comportamento organizacional, pode-se afirmar com certeza que a SEDUC/AL possui sua identidade, em seu “DNA”. Eis que existe uma cultura organizacional no ambiente, presente nos corredores, salas, antessalas e banheiros das escolas a administração geral. Mas, quais seriam seus traços, como seriam eles? Seria possível mensurar e analisar? Em caso positivo, quais marcos teóricos se pode usar?

Schein<sup>38</sup> (1986) estuda os produtos culturais das corporações e os classifica como: lendas, ritos, símbolos, mitos, heróis, pressupostos básicos de valores que são transmitidos às novas gerações à medida que

---

<sup>37</sup> PORTAL da Transparência: CONTROLADORIA-GERAL DA UNIÃO. Brasília, 29 nov. 2021. Disponível em: <http://portaltransparencia.gov.br/>. Acesso em: 28 nov. 2021.

<sup>38</sup> SCHEIN, Edgar H. Cultura Organizacional e Liderança. São Paulo: Atlas, 1986

se mostraram válidos. Chiavenato<sup>39</sup> (2004) diz que as organizações possuem “personalidade própria”. Drucker<sup>40</sup> (1997) defende que segredo do sucesso de qualquer organização seria apostar nas pessoas (motivação) como tem em seu capital e lucros/finalidades. Ou seja, deve-se investir no chamado “Capital Humano” para se ter maior controle dos seus cooperados/ trabalhadores/assalariados/ precarizados. É de suma importância que se saiba estimular e garantir a lealdade garantindo a reprodução sistêmica. Fleury<sup>41</sup> (1989) lembra do caráter dominador implícito no conjunto de valores expressos em elementos simbólicos; Com sua capacidade de ordenar, atribuir significações e agindo tanto como elementos de comunicação e consenso, como ocultam e instrumentalizam as relações de dominação.

Urdan e Urdan<sup>42</sup> (2001) classifica a cultura organizacional no Brasil única, apresentando as seguintes características: orientada para os valores femininos- cuidado com o próximo, igualdade, bem-estar, qualidade de vida- e masculinos - como agressividade, assertividade, resultados e desempenho)

Prates e Barros<sup>43</sup> (2006) argumentam que as organizações brasileiras possuem um estilo singular através das seguintes características: concentração de poder, personalismo, formalismo, impunidade, lealdade pessoal, medo de enfrentar conflitos, e a relativa flexibilidade. Considera vantagens a criatividade e a adaptabilidade/flexibilidade. Prates e Barros (2006) agrupam ainda como os traços culturais laborais brasileiros quatro subsistemas: 1) subsistema institucional – tendência de

---

39 CHIAVENATO, I. *Gestão de Pessoas: O Novo Papel dos Recursos Humanos nas Organizações*. Rio de Janeiro: Campus, 2004.

40 DRUCKER, Peter F. *A Organização do futuro – como preparar hoje as empresas de amanhã*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

41 FLEURY, M. T. L. Estórias, mitos, heróis - cultura organizacional e relações de trabalho. *Revista de Administração de Empresas*, Rio de Janeiro, v. 24, n. 4, p. 7-19, out./dez. 1989.

42 URDAN, F. T.; URDAN, A. T. Estilos gerenciais e agrupamento de cultura nacional: brasileiros versus europeus latinos e anglo-saxões. In: ENANPAD, 25. *Anais... Campinas, Brasil, 2001*.

43 PRATES, M. A. S; BARROS, B. T. O Estilo Brasileiro de Administrar: Sumário de um Modelo de Ação Cultural Brasileiro com Base na Gestão Empresarial. In: MOTTA, F.P.; CALDAS, M.(Orgs). *Cultura Organizacional e Cultura Brasileira*. São Paulo: Atlas, 2006.

concentração de poder, grande distância hierárquica entre os níveis organizacionais; 2) subsistema pessoal – o personalismo, ou seja, os privilégios que os grupos de amizade distorcem hierárquica formal; 3) subsistema líderes – Influencia da concentração de poder, do personalismo e do paternalismo em detrimento do mérito. 4) subsistemas liderados - A grande quantidade de normas e regulamentos inibiria a ação dos grupos. A concentração de poder, a postura de espectador, associada ao formalismo reduziria a competitividade. O problema seria a sobrevalorização das necessidades do grupo em relação às da organização. Assim, para proteger os grupos transgredindo as normas, se tem como resultado a cultura da impunidade.

A SEDUC/AL, por ser uma instituição estatal de estrutura organizacional, sujeita à política partidária, não mensura, analisa e/ou conhece sua própria cultura organizacional. Isso é nocivo do ponto de vista institucional, pois se não mensura sua cultura comportamental, fica difícil implementar inovações/mudanças, impedido sua competência pública, de servir a população com ensino/aprendizagem de qualidade. Não há estudos por parte da instituição SEDUC/AL e nem da SEPLAG/AL (Gestão e Administração de Governo) que visem conhecer/classificar e estudar fenômenos específicos da realidade educacional, como: motivação; liderança; relações de poder; ensino/aprendizagem; conflitos interpessoais; atitudes comissivas e/ou omissivas; em quaisquer das áreas que afetam os processos de trabalho; e o sucesso dos programas administrativos/pedagógicos locais ou nacionais.

Já Santos<sup>44</sup> e Azevedo (2019) analisam as metas do Plano Estadual de Alagoas (2015-2025), que segundo as pesquisadoras, possivelmente não serão alcançadas, trazendo assim, um prejuízo para o cenário educacional alagoano. Destacam que o cumprimento das metas em tempo hábil é um elemento essencial para a mudança. Caso contrário, acarreta o agravamento das diversas dificuldades estruturais.

---

<sup>44</sup> Santos, I. M., & Azevedo, J. A. (2019). **PLANEJAMENTO EDUCACIONAL: UM OLHAR NO PLANO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE ALAGOAS.** EDUCAÇÃO, 8(1), 105–118. <https://doi.org/10.17564/2316-3828.2019v8n1p105-118>.

Silva e Farenzena (2020)<sup>45</sup> analisam a política educacional pública estadual durante os anos de 1980-2020. Em especial, o “Programa Escola 10” (viés neoliberal) alertam para seu traço competitivo, com gratificações e prêmios, uma lógica distante dos princípios de gestão democrática do ensino e de regime de colaboração na educação. Concluem que os últimos resultados positivos no SAEB<sup>46</sup> não podem ser creditados ao programa. Ferreira (2014)<sup>47</sup> analisou a precarização do trabalho docente em Alagoas (2010-2014) estudando os professores contratados (na época chamados de monitores) e acusa que os educadores ganhariam menos, e trabalhariam mais do que um profissional concursado. Tais pesquisas e trabalhos levam a alguns questionamentos. Entre eles: Alagoas estaria no rumo certo na construção de um universalismo concreto com relação aos direitos dos oprimidos? Parafraseando Verçosa (2010) como “vencidos” podem ensinar a ser vencedores? Mesmo corrigindo-se algumas distorções ainda persistem excesso de trabalho e condições adversas.

O que prevalece nas mídias sociais e propagandas pagas com o erário público são grandes e inéditos feitos na área da educação do Estado. O fato é que nunca se teve disponível tantos recursos financeiros (tesouro estadual e MEC) dispensados de forma equivocada; onde o critério político-partidário prevalece na distribuição de dinheiro público, sem lógica do ponto de projeto efetivo de melhoria da qualidade do ensino. Não são experiências educacionais exitosas, do ponto de vista teórico e/ou prático, é a clarividente relação social de poder e manutenção de projetos pessoais - poder de mando e controle de recursos públicos - desvirtualizados de sua finalidade precípua.

---

<sup>45</sup> SILVA, Wellyngton Chaves Monteiro da; FARENZENA, Nalú. O Programa Escola 10 no contexto da educação alagoana. **DIVERSITAS JOURNAL**., Santana do Ipanema/AL, ano 2020, v. 5, ed. 1, 3 mar. 2020. DOI 10.17648/diversitas-journal-v5i1-900. Disponível em: [https://periodicos.ifal.edu.br/diversitas\\_journal/](https://periodicos.ifal.edu.br/diversitas_journal/). Acesso em: 22 nov. 2021.

<sup>46</sup> Sistema de Avaliação da Educação Básica.

<sup>47</sup> FERREIRA, Geisa Carla Gonçalves. **Políticas educacionais em Alagoas: análise sobre o trabalho docente.** [S. l.]: UFAL - Grupo de Trabalho: GT9 – Políticas Públicas e Gestão Socioeducacional, 2014.

Da gigante estrutura, apelidada de fábrica de “fazer doidos” (excesso de carga laboral e burocracia), “terra de ninguém”, “laboratório das imperfeições humanas” e a “joia da coroa”, constitui-se em uma cultura organizacional complexa, onde nota-se a ausência de continuidade das políticas públicas administrativas/pedagógicas; imperando a rotatividade de cargos gerenciais por indicação política e não meritocrática de carreira. Vale ainda destacar que a complexidade estrutural se torna um ambiente “perfeito” para conflitos organizacionais de toda a ordem - temática pouco analisada/estudada/operacionalizada e contabilizada nos processos de mudanças. Gerando certo grau de desmotivação laboral, ocasionando gasto de tempo/energia, demandado muita habilidade dos gestores (em todos os níveis hierárquicos). Assim caminha a SEDUC/AL, igualmente as demais Secretarias de Estado, entre pequenos avanços e grandes retrocessos, com passos lentos e sem vontade de melhoria na qualidade real do ensino/aprendizagem.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Vivencia-se um período de mudanças, transformações e paradigmas. Enquanto as gigantes de tecnologia criam o universo virtual, a colonização do espaço, avanços na genética, já não são mais uma obra de ficção, tornando-se, aos poucos, uma realidade. Entretanto, a realidade durante os anos de 2019 - 2021 mais se parece uma distopia. Repleta de crises - financeiras/políticas/ambientais, discursos de ódio, desemprego, desespero, desalento, ganância, ataque aos direitos humanos/sociais, a democracia, e imensos retrocessos civilizatórios - com requentes de negacionismo científico, pitadas de pós-verdade, ciberepopulismo, polarização, financeirização, desindustrialização e crescente metamorfoses e reconfigurações e estratégias na esfera do trabalho. Soma-se a isso um mundo varrido pela pandemia do covid-19 e suas variantes. Eis que tais acontecimentos – como o conflito/guerra na Ucrânia x Rússia (2022) - se enquadram no conceito de Eric Hobsbawm a “Era das Catástrofes”. A teoria do planeta terra, como um organismo vivo, uno ganha força. Infelizmente, a educação também vive dias distópicos – dificuldades pedagógicas, precarização, biocapitalismo,

estagnação dos salários, cansaço e um governo central que escolheu a intelectualidade como subversiva inimiga.

Com o avanço do neoliberalismo, da reestruturação sistêmica do capital, a máquina estatal volta-se para os anseios do mercado. A retórica da incapacidade/incipiência do estado ganha força. A mundialização e sua interdependência econômica/ cultural/ ambiental/ sanitária e a nova divisão internacional do trabalho – dirigida/planejada estrategicamente pelos grandes oligopólios/corporações e as Big Techs acontecem. O sonho da aldeia global transformou-se em um condomínio global. Como lembra Dowbor (2020) que os dados que se transformaram em mercadoria única (commoditificação) as plataformas digitais, representam uma nova forma de intermediação entre o andar das finanças e a produção social no território, ampliando os ganhos da etapa de circulação (da qual faz parte) dentro da tríade marxiana: produção, circulação, consumo.

O discurso sobre o empreendedorismo (ultraliberal) cria a ilusão da prosperidade e desobriga o estado das suas políticas públicas e sociais-seguro/salário desemprego de uma mínimo de dignidade para a população. Empregabilidade culpa do desempregado, porque não tem capacidade para está empregado. O capital não tem como absolver os bolsões de desempregados. Enquanto se cogita o desmonte do ensino público, alguns poucos sonham com uma carreira de estado da educação. Um “projeto de país” que priorize os anseios da coletividade, entre eles a educação como primeiro passo para o desenvolvimento (em especial em EDH). Com a precarização da escola pública, rotatividade dos cargos técnicos, uso da máquina política (interesses políticos/pessoais) superam as utopias e trazem a dura realidade. Mas será que estaria próximo a oportunidade de se construir /repensar a educação como um dos grandes problemas nacionais? Seria o eterno retorno do mesmo de Nietzsche (2012) ou mais uma utopia? O preço da liberdade é a vigilância. Os riscos não se esgotaram em 1946 – “A cadela do fascismo está no cio”. Diante de todos argumentos que explicariam a “situação social” alagoana, fica a pergunta: como se deu a invenção dos direitos humanos em Alagoas? A resposta é simples e lamentável. Ainda é um conceito em construção, aconteceram de forma vertical, advindos de uma revolução passiva. Imperfeitos em suas conquistas e malfadado ao

insucesso e retrocessos. Tem suas origens na cultura da violência, do mando e subserviência, política da dádiva, nasce de um processo de uma transformação “pacífico” - tendo todas as guerras civis e levantes sufocados. Mas, por que? Estaria vinculada a formação social? Lindoso (2000) argumenta que a ocupação das terras do atual estado de Alagoas estaria vinculada a dois processos históricos de colonização- penedense e portocalvenses. O primeiro, o boi sendo um elemento de democracia pastoril. O segundo, a cana de açúcar sendo um elemento de autoritarismo agrário. Aponta que o modelo de povoamento penedense, baseado na quase ausência de escravidão e na economia pastoreia. Todavia, apresentava uma fraca estruturação social, mas tinha traços democráticos em sua organização. Já o modelo de ocupação portocalvenses teria uma perversa e forte estruturação social, com a ausência de elementos democráticos.

Assim, Alagoas nasce de uma concessão, associada ao “empreendimento privado”, financiado pelos bancos europeus, capital holandês, resultando da expansão do núcleo de povoamento/ocupação portocalvenses. Seria, portanto, a primeira “empresa privada” (engenho) que molda a civilização das Alagoas. A educação pública estadual, teria sido influenciada pelo autoritarismo agrário. Hoje ela ainda está longe de ser de excelência, não é um mar de rosas, nem funciona como nas propagandas. Existem inúmeros desafios, que gravitam da desesperança, péssimas condições de trabalho, jornadas excessivas de trabalho, burocracia pedagógica/administrativa, falta de comunicação entre a estrutura organizacional, assédio moral, perseguição político/partidário, problemas novos e velhos coexistindo em meio da periferia da periferia do capitalismo mundial. Aos críticos, os rigores da lei. Aos aliados, os benéficos da lei. Ainda existe um abismo monumental entre o “chão da sala de aula” e os gestores públicos e tecnocratas da educação. Quando se tenta reduzir esse abismo, aparecem as pretensões eleitorais. Os programas pedagógicos muitas vezes são executados por profissionais de quaisquer áreas do conhecimento, menos educadores. Não existem políticas claras no campo de gerenciamento e qualificação de pessoas (da admissão, das qualificações, das gratificações, dos planos de cargos, carreira e salários), resultando em um amontoado de projetos inacabados. Por último, deixa-se aqui, algumas reflexões de cunho



administrativo/ pedagógico, mas que não destoam de um cenário em que se almeja o exercício do humanismo como expressão maior dos Direitos Humanos, para contribuir/despertar os investigadores da educação pública. Como ocorre o gerenciamento da carreira do quadro efetivo estadual (da pose a aposentadoria)? Como ocorrem a formação de professores e demais profissionais? Quanto a política salarial do magistério público estadual (planos de carreira) é atraente para reter melhores quadros? Quais os percentuais de evasão da carreira da educação (últimos concursos)? Com referência ao poder aquisitivo, quais seriam os ganhos e as perdas salariais (1998-2021)? Existe evasão dos concursados devido às condições adversas de trabalho e baixos salários? Existe evasão dos concursados devido às condições adversas de trabalho e baixos salários? Quais as causas dos afastamentos, as patologias, os casos de violência e as escolas de maior vulnerabilidade social? O sistema educacional estadual público alagoano atual faz sentido no mundo líquido? Os discursos políticos prevalecem na meritocracia, mas a rotatividade dos gestores de carreira ocorre em consonância aos grupos políticos, onde os melhores especialistas caem por não pactuar com os desmandos da elite. Não há modelo de meritocracia implantado no Estado de Alagoas. Os preceitos dos direitos humanos e sociais do sistema público educacional não são executados. Não há interdisciplinaridade, ou currículos, que sejam adotados de fato. Nem no próprio Plano Estadual de Educação. Fica a grande lição: temos muito a fazer para diminuir o abismo colossal que existe entre a efetivação dos Direitos Sociais e a escola pública alagoana.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Leda Maria de. **Alagoas: gênese, identidade e ensino**. Maceió: EDUFAL, 2011.

ALMEIDA, Luís Sávio de. **Dois Textos Exemplares Alagoanos**. FUNESA, Maceió, 2004.

ALTAVILA, Jaime de. **História da Civilização das Alagoas**, 8ª ed. EDUFAL, Maceió, 1988.

ANDRADE, Manuel Correia de. **Usinas e Destilarias das Alagoas:** uma contribuição ao estudo da produção do espaço. EDUFAL, Maceió, 1997.

ANDERSON, Perry. **Balanco do neoliberalismo.** Paz e Terra, Rio de Janeiro, 1995.

ANTONIL, Andre João. **Cultura e Opulência do Brasil:** 1. São Paulo: APGIQ, 2000.

ARENDT, Hannah. **A condição humana.** Tradução: Roberto Raposo. 10. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.

ARENDT, Hannah. **Origens do totalitarismo.** Tradução: Roberto Raposo. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

ARENDT, Hannah. **Eichmann em Jerusalém:** Um relato sobre a banalidade do mal. Tradução: José Rubens Siqueira. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

ARENDT, Hannah. **Homens em tempos sombrios.** Tradução: Denise Bottmann. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

AZEVEDO, José Ferreira. **Formação socioeconômica de Alagoas:** o período holandês (1630-1654), uma mudança de rumo. Orientador: Emanuel Soares da Veiga Garcia. 2002.

Doutorado em História Econômica (2002) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade e Holocausto.** Tradução: Marcus Penchel. São Paulo: Zahar, 1998.

BATISTA, Eraldo Leme; ORSO, Paulino José; COSTA, Bruno Botelho. **Os intelectuais e a defesa da educação brasileira.** Uberlândia: Navegando Publicações, 2018.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas.** 7. ed. São Paulo: Perspectiva, 2011.

- BOÉTIE, Étienne de La. **Discurso Sobre a Servidão Voluntária**. Tradução: Evelyn Tesche. São Paulo: Edipro, 2017.
- BLOCH, Marc. **Apologia da história**: Ou o ofício do historiador. 1. ed. rev. São Paulo: Zahar, 2002.
- BRAUDEL, Fernand. **Escritos sobre a história**. 3. ed. rev. São Paulo: Perspectiva, 2019.
- BRUZZONE, Andrés. **Ciberpopulismo**: política e democracia no mundo digital. 1. ed. São Paulo: Editora Contexto, 2020.
- CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil**: O longo caminho. 24. ed. São Paulo: Civilização Brasileira, 2001.
- CASTRO, Josué de. **Geografia da Fome**. São Paulo: Civilização Brasileira, 2001.
- CERVANTES, Miguel de. **Dom Quixote de la Mancha**. São Paulo: Martin Claret, 2007.
- CHAUÍ, Marilena. **Convite à filosofia**. São Paulo: Ática Didáticos, 2019.
- CHIAVENATO, I. **Gestão de Pessoas**: O Novo Papel dos Recursos Humanos nas Organizações. Rio de Janeiro: Campus, 2004.
- CHAVES, Jefferson Murilo Palmeira. **Influência da Atividade canavieira na construção da cultura organizacional no Estado de Alagoas**. V. 1, n. 10, [s. l.], ano 2014, v. 1, n. 10, ed. 1, p. 93-107, 2014. DOI ISSN: 2176-9249. Disponível em: <https://revista.seune.edu.br/index.php/op/article/view/114>. Acesso em: 6 jan. 2021.
- D'ANCONA, Matthew. **Pós-Verdade**: A Nova Guerra Contra os Fatos em Tempos de Fake News. São Paulo: Faro Editorial, 2018.
- DAVIS, Angela. **Sobre Mulheres, raça e classe**. Tradução: Heci Regina Candiani. São Paulo: Boitempo, 2016.

DAMATTA, Roberto. **O Que faz o Brasil, Brasil?**. São Paulo: Rocco, 1986.

DEMIER, Felipe. **Depois do Golpe: a Dialética da Democracia Blindada no Brasil**. FONTES, Virgínia (ed.). São Paulo: Mauad X, 2017.

DOWBOR, Ladislau. **O capitalismo se desloca: novas arquiteturas sociais**. 1. ed. São Paulo: Edições Sesc, 2020.

DIEGUES JÚNIOR, Manuel. **O Banguê Nas Alagoas: Influência do Sistema Econômico do Engenho de Açúcar na Vida e na Cultura Regional**. Maceió: EDUFAL, 1980.

DRUCKER, Peter F. **A Organização do futuro – como preparar hoje as empresas de amanhã**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

DURKHEIM, Èmile. **As Regras do método sociológico**. 1. ed. rev. São Paulo: Editora Vozes, 2019.

EMPOLI, Giuliano da. **Os engenheiros do caos: Como as fake news, as teorias da conspiração e os algoritmos estão sendo utilizados para disseminar ódio, medo e influenciar eleições**. Tradução: Arnaldo Bloch. 1. ed. [S. l.]: Vestígio, 2019.

FREYRE, Gilberto. **Casa grande e senzala**. Ed. RECORD, Rio de Janeiro, 2000.

FURTADO, Celso. **Formações econômicas do Brasil, 27ª. Ed.** – São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1998.

FEBVRE, Lucien. **Europa: Gênese De Uma Civilização**. 1. ed. rev. São Paulo: Zahar, 2002.

FERNANDES, Florestan. **A Revolução Burguesa no Brasil: Ensaio de Interpretação Sociológica**. 6. ed. São Paulo: Editora Contracorrente, 2020.

FLEURY, M. T. L. Estórias, mitos, heróis - cultura organizacional e relações de trabalho. **Revista de Administração de Empresarial**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 4, p. 7-19, out./dez. 1989.

FRANCISCO, Gilberto da Silva; ARAGÃO, Rodrigo Nagem de; SAVIATTI, Ana Paula; ALMEIDA, Dennis. Negacionismo da casa grande: aberrações como Narloch se vulgarizam e chegam às salas de aula. **Jornal Folha de São Paulo**, São Paulo, 4 out. 2021. Opinião, p. 1-3. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/opiniaio/2021/10/negacionismo-da-casa-grande.shtml>. Acesso em: 18 nov. 2021.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 14. ed. São Paulo: Paz & Terra, 2021.

FREYRE, Gilberto. **Casa-Grande & Senzala**. 1. ed. São Paulo: Global Editora, 2006.

JOEL, Bakan. **A Corporação**. 1. ed. Teresopolis - RJ: Novas Ideias, 2008.

KANT, **Practical philosophy. An answer to the question: 'What is Enlightenment?'** (org. Mary GREGOR). Cambridge: Cambridge U.P., 1996.

LEAL, Victor Nunes. **Coronelismo enxada e voto**. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. 7. ed. São Paulo: Editora da Unicamp, 2013.

LEVITSKY, Steven; ZIBLATT, Daniel. **Como as democracias morrem**. Tradução: Renato Aguiar. São Paulo: Zahar, 2018.

LINDOSO, Dirceu. **Formação da Alagoas Boreal**. Maceió: Editora Catavento, 2000.

LIRA, Fernando José. **Crise, Privilégio e Pobreza**. Maceió: SERGASA, 1992.

LIRA, **Formação da Riqueza e da Pobreza de Alagoas**. Maceió: EDUFAL, 2007.

LUCENA, Carlos; Previtali, Fabiane Santana; Lucena Lurdes. **A crise da democracia brasileira** – Volume I –. Uberlândia: Navegando Publicações, 2017.

LESSA, Golbery. **Uma nova Alagoas é possível**. Programa de governo da frente popular e democrática para o governo do Estado de Alagoas, textos para discussão interna do partido. Maceió, 2002.

IANNI, Octavio. **Raças e Classes Sociais no Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 1982.

IVO, Ledo. **Alagoas**. Rio de Janeiro: Bloch, 1976.

FURTADO, Celso. **Formação econômica do Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

HAN, Byung-Chul. **Sociedade do cansaço**. São Paulo: Editora Vozes, 2015.

HARARI, Yuval Noah. **Sapiens**: Uma breve história da humanidade. Ilustração: Alceu Chiesorin Nunes; Tradução: Jorio Dauster. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

HOBSBAWM, Eric J. **A Era das Revoluções**. Companhia das Letras. São Paulo, 1996.

HOLANDA, Sérgio Buarque. **Raízes do Brasil**. Companhia das Letras. 2ª edição, São Paulo, 1995.

HUBERMAN, Leo. **História da riqueza do homem**. LTC Editora. *São Paulo*, 1986.

MAUSS, Marcel. **Uma categoria do espírito humano**: a noção de pessoa, a de "eu" - in Sociologia e antropologia. São Paulo: Ubu Editora, 2018.

MANSO, Bruno Paes. **A república das milícias**: Dos esquadrões da morte à era Bolsonaro. Rio de Janeiro: Todavia, 2020.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. Tradução: Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo, 2004.

MERLIN, Nora. **Colonización de la subjetividad**: Los medios masivos en la época del biomercado. 1. ed. Argentina: Independently Published, 2017.

MOROZOV, Evgeny. **Capitalismo Big Tech**: ¿Welfare o neofeudalismo digital? Tradução: Giuseppe Maio. Madri/Espanha: Enclave de Libros Ediciones, 2018.

NARLOCH, Leandro. **Luxo e riqueza das 'sinhas pretas' precisam inspirar o movimento negro**. Folha de São Paulo, São Paulo, 29 set. 2021. Colunas e blogs, p. 1-3. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/colunas/leandro-narloch/2021/09/luxo-e-riqueza-das-sinhas-pretas-precisam-inspirar-o-movimento-negro.shtml>. Acesso em: 18 nov. 2021.

NETTO, José Paulo (org.). **Marx: a criação destruidora**: IV Curso Livre Marx-Engels. São Paulo: Boitempo Editorial, 14 out. 2013. Disponível em: <https://marxcriacaodestruidora.files.wordpress.com/2013/05/apostila-iv-curso-livre-marx-engels-boitempo-editorial-e-sesc-pinheiros.pdf>. Acesso em: 18 nov. 2021.

NIETZSCHE, Friedrich. **A gaia ciência**. Tradução: Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia de Bolso, 2012.

NOBRE, Marcos. **Ponto-final**: A guerra de Bolsonaro contra a democracia. São Paulo: Todavia, 2020.

PALMEIRA, Lana Lisiêr de Lima. **Ensino Jurídico em Alagoas**: razões e sentidos da sua constante valorização. Maceió: EDUFAL, 2011.

PALMEIRA, Lana Lisiêr de Lima; SILVA, Givanildo da. **Cenários da política educacional frente às políticas públicas brasileiras**: os 20 anos do GAE. Goiânia-GO: Editora Phillos Academy, 2021. Disponível em: <https://storage.builderall.com/franquias/2/6163630/editor-html/8417564.pdf>. Acesso em: 28 nov. 2021.

PRADO JUNIOR, Caio. **A Revolução Brasileira**. São Paulo: Brasiliense, 1987.

PRATES, M. A. S; BARROS, B. T. **O Estilo Brasileiro de Administrar**: Sumário de um Modelo de Ação Cultural Brasileiro com Base na Gestão Empresarial. *In*: MOTTA, F.P.; CALDAS, M.(Orgs). **Cultura Organizacional e Cultura Brasileira**. São Paulo: Atlas, 2006.

OYAMA, Thaís. **Tormenta**: O governo Bolsonaro: crises, intrigas e segredos. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

RIOS, Odilon. **Alagoas, 200**. Maceió: EBook Kindle B08ZSYNRG4, 2015.

SANT'ANA; Moacir Medeiros de. **Contribuição à História do Açúcar em Alagoas**. Recife: Museu do Açúcar, 1970.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **O futuro começa agora**: da pandemia à utopia. São Paulo: Boitempo, 2021.

Santos, I. M., & Azevedo, J. A. (2019). PLANEJAMENTO EDUCACIONAL: UM OLHAR NO PLANO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE ALAGOAS. *EDUCAÇÃO*, 8(1), 105–118. <https://doi.org/10.17564/2316-3828.2019v8n1p105-118>

SANTOS, Wanderley Guilherme Dos. **A democracia impedida**: o Brasil no século XXI. 1. ed. São Paulo: Editora FGV, 2017.

SCHEIN, Edgar H. **Cultura Organizacional e Liderança**. São Paulo: Atlas, 1986.

SILVA, E. F. **Os direitos humanos no “bolsonarismo”**: “descriminalização de bandidos” e “punição de policiais”. *Conhecer: Debate entre o Público e o Privado*, n. 22, p. 133-153, 2019.

SOUZA, Jessé **A elite do atraso**: da escravidão à Lava Jato / Jessé Souza. - Rio de Janeiro: Leya, 2017.

TENÓRIO<sup>1</sup>, Douglas Apratto. **Metamorfose das Oligarquias**. Maceió: EDUFAL, 2009.

TENÓRIO<sup>1</sup>, Douglas Apratto. **Os Caminhos do Açúcar em Alagoas**. *Revista Excelências do Centro Universitário CESMAC*, p. 5-27, Maceió, 2011.



TENÓRIO<sup>2</sup>, José Maria da Rocha. **Historiografia Alagoana**. Revista do CHLA/UFAL: primeira leitura, Maceió, ano 1985, p. 19-50, 1984.

TOMEI, Patrícia Amélia. Algumas reflexões sobre a inveja nas organizações segundo tipologias culturais. *In*: PICCININI, Valmíria Carolina; ALMEIDA, Marilis Lemos de; OLIVEIRA, Sidinei Rocha de (org.). **Sociologia e administração: Relações Sociais nas Organizações**. 1. ed. São Paulo: Elsevier, 2010. cap. 10, p. 162-181.

URDAN, F. T.; URDAN, A. T. Estilos gerenciais e agrupamento de cultura nacional: brasileiros versus europeus latinos e anglo-saxões. *In*: **ENANPAD**, 25. Anais... Campinas, Brasil, 2001.

VASCONCELOS, Ruth. **O Poder e a Cultura da Violência em Alagoas**. Maceió: EDUFAL, 2005.

VERÇOSA, Elcio de Gusmão. **Cultura e educação nas alagoas: história, histórias**: dedicada ao 200º Aniversária da Emancipação Política das Alagoas. 5. ed. Maceió: EDUFAL, 2015.

VELTEN, Paulo et *al.* A educação em direitos humanos e a ruptura histórica: BIOPOLÍTICA & EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS. *In*: BIOPOLÍTICA & educação em direitos humanos: Especialização Educação em Direitos Humanos. Vitória/ES: Universidade Federal do Espírito Santo, 2017.

VERMES, Timur. **Ele Está de Volta**. São Paulo: Intrínseca, 2011.

WEBER, Max. **A ética protestante e o espírito do capitalismo**. São Paulo: Martin Claret, 2013.

EDITORA  
**phillos.**  
ACADEMY  
[www.phillosacademy.com](http://www.phillosacademy.com)