



QUEM TEM DIREITO A TER DIREITOS?: REFLEXÕES SOBRE DIRETOS HUMANOS, DIREITO A EDUCAÇÃO E QUALIDADE DA ESCOLA

Osmar Vieira dos Santos Júnior¹
Eline das Flores Victor²

Resumo: O presente artigo objetiva discutir a qualidade da educação, enquanto direito de todos e meio de superação das desigualdades. Para tanto optou-se por uma revisão de literatura, de abordagem qualitativa, sob uma perspectiva reflexiva. Os resultados apontam para um sistema de ensino ainda excludente, onde a precarização é a ferramenta para a divisão entre quem tem direito e quem não tem a uma educação de qualidade, fortalecendo as desigualdades e iniquidades; salientam ainda que há diversas tentativas de progresso, viabilizadas por meio de políticas públicas, para que se supere os desafios enfrentados, na promoção de um ensino de qualidade, sem distinção de classe, condições econômicas, aspectos culturais ou de gênero. Convém continuar a luta, fomentando a responsabilização do Estado e da sociedade, para que assumam o papel de condutores da educação enquanto direito e meio para a proteção dos direitos humanos, de modo a educar para a cidadania.

Palavras-chave: Escola Pública. Educação Brasileira. Direitos Humanos.

Introdução

32

A educação enquanto direito no Brasil, remete a diferentes reflexões, se forem analisados seus contextos históricos, desde o período colonial, quando predominava o ensino sob os moldes dos jesuítas. Para compreendê-la, é preciso pensar sobre as suas finalidades e mecanismos, enquanto um sistema que atende ao contexto social e político de cada período, sendo ora meio de afirmação dos ideais do Estado, ora meio de negação e mudança.

Ainda que seja prevista na Constituição Federal (1988), como um direito de todos, vê-se no cenário brasileiro uma educação pública distinta em qualidade de ensino, precarizada, apesar dos esforços da sociedade civil e de políticas públicas para a superação de diferentes desafios. A falta de professores, de recursos adequados, de alimentação e serviços básicos de atenção à saúde no espaço escolar dificultam a permanência dos alunos, havendo assim, por um lado, a reprovação e desistência e, por outro, a dificuldade de tantos brasileiros, em ingressar na educação escolar.

¹ Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Ensino das Ciências da Universidade do Grande Rio.

² Professora Adjunta do Programa de Pós-Graduação em Ensino das Ciências da Universidade do Grande Rio.



Assim, questiona-se: se a educação escolar de qualidade está prevista na Carta Magna como um “direito de todos e dever do estado”, e uma grande parte da população não tem acesso à escola, será que todos têm direito à educação? Ainda nesta mesma linha de pensamento, se é oferecida uma educação com deficiência tanto na estrutura quanto na formação de professores e no acesso a recursos didáticos e tecnológicos, como manter ou alcançar esta qualidade no ensino, prevista como um direito?

Para responder estes questionamentos, o presente artigo desenvolve-se com o objetivo de discutir a qualidade da educação, enquanto um direito de todos e meio de manutenção ou superação das desigualdades. Para tanto optou-se por uma revisão de literatura, tendo como principais autores, Silva (2009) e Moll (2014).

A partir de uma visão reflexiva, a análise a seguir está estruturada em três sessões: na primeira, é feito um breve contexto histórico da educação no Brasil; na segunda é feita uma discussão a respeito da educação enquanto direito humano no Brasil, a partir da Declaração Universal de Direitos Humanos. E na sessão seguinte, são discutidos os desafios e as possibilidades de enfrentamento para o alcance de uma educação de qualidade para todos.

33

Breve contexto histórico das bases da educação no Brasil

A educação no Brasil, a partir da chegada dos portugueses, foi iniciada sob um forte viés religioso. Em 1549, chegou no país uma expedição, denominada Tomé de Souza presidida pelos Jesuítas, que eram conhecidos como povos religiosos da Igreja Católica e faziam parte da companhia de Jesus. Desde o Brasil colonial, período da história entre a chegada dos primeiros portugueses em 1500, e a independência, em 1822, quando o Brasil estava sob domínio socioeconômico e político de Portugal, a educação era desenvolvida sob as concepções religiosas.

Os jesuítas no Brasil, tinham como objetivos: expandir o catolicismo; converter os gentios no século XVI, e conter o avanço do movimento da reforma protestante (1517) principalmente na América; catequizar os índios, transmitindo-lhes a língua portuguesa, os costumes europeus e a religião católica; e educar os colonos, para que se estabelecessem no país segundo os princípios religiosos e da Coroa Portuguesa (SHIGUNOV NETO;



MACIEL, 2008). Neste período, não se falava em educação como direito, mas como instrumento de dominação da colônia.

Nesta perspectiva, há um processo de negação dos elementos culturais, sociais, linguísticos e históricos do Brasil, antes da chegada dos portugueses. Inicia-se uma invisibilização dos povos nativos, na tentativa de renegar as suas referências ao esquecimento e convertê-los à fé cristã, como único meio para a salvação. A presença dos jesuítas no Brasil ocorreu de forma controversa. Um paradoxo difícil de absorver: se por um lado, alguns jesuítas foram cruciais na proteção aos índios, por outro, a sua presença foi responsável pelo extermínio de nações indígenas, pela disseminação de doenças e desculturalização.

Entre 1549 e 1700, diversos colégios jesuítas foram fundados. O primeiro colégio foi o Colégio do Salvador da Bahia, em seguida o de Abrantes e o terceiro foi o São Paulo de Piratininga, que deu origem à cidade de São Paulo (SIERING, 2008). A parceria entre a Igreja e a Coroa deu certo por um período de tempo, pois dom João III e o governador geral, por vote de 1549, chegam ao Brasil trazendo vários padres jesuítas e fundando colégios e missões em todo o território.

Os jesuítas foram responsáveis pela sistematização do ensino, por desenvolver uma educação formal, organizada, planejada e estruturada com objetivos pré-definidos, como instrumento do processo civilizatório da colônia. Este perfil educacional, desenvolvido com base no *Ratio Studiorum*, uma publicação onde constavam as diretrizes educacionais jesuíticas, a Educação se consolidou no Brasil colônia, sendo denominada por Saviani (2008), de Pedagogia Brasílica, que durou até 1759, quando os jesuítas foram expulsos do país, iniciando-se a educação pombalina.

Devido a interesses econômicos, políticos e sociais, tanto da Igreja, quanto do Estado, a divergência foi se intensificando entre ambos, culminando com a expulsão dos jesuítas. Em 1758, após o atentado sofrido por D. José I, Sebastião José de Carvalho e Melo, o Marquês de Pombal, confiscou bens e expulsou os clérigos da Companhia de Jesus da Metrópole e suas colônias. Em 1759 fechou as escolas jesuítas, instituiu a reforma educacional e introduziu as aulas régias, fazendo do ensino, um sistema laico e submisso às determinações da cora.

As aulas régias foram um reflexo da concepção pombalina a respeito dos aspectos culturais e políticos da época. Falcon (1982) explica que não se tratava de uma



preocupação com as questões religiosas em si, mas com o papel da educação no contexto cultural. Convém salientar que a limitação dos ideais religiosos a explicações místicas não se adequava ao cenário da época, influenciado pelo cientificismo e enciclopedismo, frutos dos iluministas tais como John Locke, Voltaire, Jean-Jacques Rousseau, Kant, Diderot, D'Alambert e Montesquieu.

Em 1772 o Marquês desenvolveu a reforma da educação, a fim de instituir um ensino laico e público. A partir de Cartas Régias, limitou o espaço do ensino religioso, expandiu os cursos de ensino superior e a formação científica.

Insolitamente instituiu-se as diretrizes beneficiando inicialmente os estudos das humanidades, equivalente ao ensino médio atual e após 13 anos consolidou a segunda fase em que promoveu as aulas régias das primeiras letras que integra a parte inicial dos estudos menores, estabelecendo assim um abismo de quem poderia ter acesso ao ensino secundário e conseqüentemente a universidade. Este alvará de cunho nacionalista e iluminista induzia que o ensino teria que ser dado a partir da língua natal ou nacional (portuguesa), pois desprivilegia a compreensão dos saberes escolares, tendo em vista que os jesuítas trabalhavam muitos conteúdos utilizando o latim e grego (SILVA; SIMÕES NETO; RODRIGUES, 2018, p. 639).

35

Convém observar que este espírito nacionalista se aplicava ao orgulho português, do povo de Portugal, fazendo do português o idioma oficial das escolas. Tal mudança é de grande valor para a valorização da cultura local, e conseqüentemente para a disseminação da cultura portuguesa nas colônias. As aulas régias por outro lado, consolidaram o ensino laico, por estarem pautadas nos ideais iluministas e nos ensinamentos científicos. Com isto há uma transição de supervalorização teológica para a supervalorização do ser humano enquanto indivíduo racional, capaz de investigar e explicar os fenômenos.

Com o fim da era pombalina, e o processo de Independência do Brasil (1822), o Estado brasileiro viveu um período de instabilidade política, social e econômica tanto no plano nacional como internacional. Esse período histórico também foi marcado pela presença do catolicismo como religião oficial e o retorno do Ensino Religioso como sendo obrigatório nas escolas, sob a orientação e influência dos padres, que passaram a ministrar aulas com cunho religioso católico.

Observa-se assim, a permanência da fé católica entre os brasileiros, influenciando a educação escolar, bem como a elitização do ensino, que à medida que o capitalismo se expandia, passava a servir como instrumento de formação dos burgueses, reproduzindo a divisão de classes. Assim, a partir do Brasil Império, o processo de escolarização no Brasil



vai se configurando ao ponto de haver uma distinção entre a escola voltada para os burgueses e outra para as pessoas pobres. Com interesses, finalidades diferentes, interferindo assim, na qualidade do ensino.

Entre os anos de 1808 a 1834 aconteceram diversas reformas educacionais e entre elas pode-se citar a inclusão do ensino das línguas portuguesa e francesa, Retórica, Aritmética, Desenho e Pintura, criação da Academia de Marinha e cursos de cirurgia no Rio de Janeiro e na Bahia. Com uma tendência cada vez mais positivista, a educação brasileira foi se configurando sob os moldes de uma educação científica e laica (FAUSTO, 2008).

Outros elementos de atração do positivismo eram a separação da Igreja e do Estado e a clara preferência da doutrina pela formação técnica, pela ciência e pelo desenvolvimento industrial. (...) o positivismo, com sua ênfase na ação do Estado e na neutralização dos políticos tradicionais continha uma fórmula de modernização conservadora do país que era muito atraente para os militares (FAUSTO, 2008, p. 233-34).

Em 1824, foi instituída a instrução primária, a qual passou a ser gratuita para todos. Iniciava-se assim, a árdua luta para a redução do analfabetismo no Brasil e ampliação do acesso ao ensino por todas as pessoas, independente da sua posição social. O século XIX foi marcado pela expansão das escolas públicas. O Estado passou a assumir a escolarização da sociedade, buscando uma educação voltada para as novas exigências do mercado capitalista. A necessidade de ampliar a mão de obra para o novo mercado de trabalho induziu a construção ideológica da educação como um processo de profissionalização, para o bem-estar social (ARANHA, 2014).

A partir do século XX, a educação brasileira passa a ser vista como um direito de todos, sendo pública, gratuita e laica, aquela oferecida pelo Estado. Neste período, diversas reformas educacionais ocorreram sempre alicerçadas e influenciadas pelos fatos políticos, pelas mudanças de governo, sendo vistas como instrumento de controle, expansão do capitalismo e desenvolvimento científico. Após a Segunda Guerra Mundial, a educação enquanto direito passa a ser pauta das discussões, como parte de um projeto mundial quanto à proteção dos cidadãos.

A educação e os direitos humanos no Brasil



As políticas internacionais de Direitos Humanos emergem com o fim da Segunda Guerra Mundial, a partir de 1945, como resposta às atrocidades e iniquidades deflagradas durante esse período histórico que dizimou um número imenso da população, por questões políticas, de gênero, de raça/etnia e religiosas.

Como forma de evitar que catástrofes humanas como esta ocorressem novamente, a Organização das Nações Unidas (ONU), criada com esse propósito, se envolveu na luta pela criação de um tratado mundial, que contemplasse os direitos humanos, os quais deveriam ser invioláveis.

Assim, nasceu o Direito Internacional dos Direitos Humanos, a partir das políticas e estratégias desenvolvidas pela ONU, com o objetivo principal descrito no Art. 5º da Carta das Nações Unidas:

Com o fim de criar condições de estabilidade e bem-estar, necessárias às relações pacíficas e amistosas entre as Nações, baseadas no respeito ao princípio da igualdade de direitos e da autodeterminação dos povos, as Nações Unidas favorecerão [...] c) o respeito universal e efetivo dos direitos humanos e das liberdades fundamentais para todos, sem distinção de raça, sexo, língua ou religião.

37

Ao aderir ao Tratado Internacional, o Estado signatário assume responsabilidades que deve cumprir, para a redução das desigualdades e efetivação dos direitos humanos. Ao não cumprir ou pior, contribuir com a amplitude das iniquidades, o Estado pode ser responsabilizado, punido, podendo ser prejudicadas as suas relações internacionais diplomáticas e econômicas (MAEOKA et al., 2008).

A Declaração Universal dos Direitos Humanos deve ser compreendida não apenas como um tratado, um documento escrito somente, mas como um modelo, como um mecanismo de redução das iniquidades. A esse respeito a própria Carta explica que deve ser vista:

Como o ideal comum a ser atingido por todos os povos e todas as nações, com o objetivo de que cada indivíduo e cada órgão da sociedade, tendo sempre em mente esta Declaração, se esforce, através do ensino e da educação, por promover o respeito a esses direitos e liberdades, e, pela adoção de medidas progressivas de caráter nacional e internacional, por assegurar o seu reconhecimento e a sua observância universal e efetiva, tanto entre os povos dos próprios Estados-Membros, quanto entre os povos dos territórios sob sua jurisdição (ONU, 1948, p. 4).



Na apresentação da Declaração dos Direitos Humanos, a educação aparece como um instrumento para a proteção aos direitos de todos os cidadãos, sendo assim, vista como um meio para o alcance da cidadania e da dignidade humana, e não como um fim em si mesma.

Para Bobbio (1992), o problema fundamental na questão dos direitos humanos, não é o de justificá-los, mas de protegê-los. Há certo entendimento do poder público, dos capitalistas e da sociedade civil em relação ao que é de direito de cada um. Contudo, os interesses individuais de cada pessoa e grupo social são colocados acima dos direitos fundamentais de todos. Por esta razão, Bobbio (1992) ainda afirma que esta é uma questão política e não filosófica.

Outro fato que deve ser levado em conta no sistema educacional brasileiro, é que o Brasil é um Estado Democrático de Direito, devendo respeitar a dignidade da Pessoa Humana. E neste ponto, seus direitos a uma educação diversificada é imprescindível. Bobbio (1992, p. 41) define um estado de Direito: “Chamamos de “Estado de direito” os Estados onde funciona regularmente um sistema de garantias dos direitos dos homens [...]”. Os indivíduos sob esta perspectiva, têm direitos públicos e privados, pois estes são aspectos do ser cidadão.

Silva (2009) considera o Estado de Direito, como sendo um estado baseado na legalidade das leis, não sendo necessariamente um Estado democrático. Já que Estado Democrático, requer uma participação dos seus cidadãos. O que implica em refletir que só haverá um estado de direito, quando o seu sistema político (e suas políticas públicas), forem diariamente voltadas para o bem-estar de seus cidadãos e estes se virem como tal.

Para Moraes (2009), os direitos fundamentais são divididos em gerações históricas distintas em: primeira (marcada pelos direitos individuais e políticos), segunda (marcada pelos direitos sociais, políticos, econômicos e culturais) e terceira gerações (baseada nos direitos de solidariedade e fraternidade). Todas essas gerações buscaram a plena realização da dignidade da pessoa humana, garantidas nas constituições democráticas.

Marmelstein (2013) ver a liberdade como um dos principais direitos dos homens, a qual só é alcançável a partir do conhecimento, e este conseqüentemente é fruto de um sistema educacional. Com o advento desta Declaração Universal, as políticas públicas voltadas para a educação tomaram como ponto de partida a eliminação de quaisquer



formas de intolerância, preconceito, racismo, garantindo assim, um ambiente escolar participativo e democrático.

Partindo desta análise, verifica-se que a educação por ser um dos direitos fundamentais, e, portanto, um fato político, deve ser acompanhada pela sociedade. Cabe a todos os cidadãos e organizações civis cobrar dos seus representantes, diversas políticas públicas, garantindo assim, um sistema de ensino de qualidade e diversificado. Tais políticas emergem como uma forma de legitimar a educação como direito, para além do que prega a Declaração Universal, a qual percebe a educação como um instrumento para o alcance destes direitos.

A educação como direito está presente na Constituição Brasileira de 1988, considerada como a Constituição Cidadã, a qual determina em seu Art. 205.:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

39

O referido Artigo doutrina que a educação, além de ser “direito de todos”, é “dever do Estado e da Família”, o que implica na responsabilização não só do Estado mas também da sociedade civil quanto à oferta do ensino. O parágrafo VII do Art. 208 determina que é dever do Estado: “atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde” (BRASIL, 1988).

Com este parágrafo, a Carta Magna determina que o Estado deve ser o provedor de diferentes meios para a efetivação da educação enquanto direito, sendo incluídos, além dos materiais didáticos, o transporte, a alimentação e assistência à saúde, prevê uma estrutura que deve ser oferecida aos alunos, essencial para a permanência escolar, redução da evasão e reprovação, bem como para a qualidade da educação.

O art. 1º, Inciso III, põe como fundamento da República “a dignidade da pessoa humana”. Já o Art. 3º, Inciso IV, coloca como objetivo da República a promoção do “bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação”. Se a cidadania é fundamento da República, a prevalência dos direitos humanos é um dos princípios de relações humanas. Portanto, há aqui, à luz da dignidade da pessoa humana, o repúdio a toda e qualquer forma de discriminação e a assinalação de



objetivos maiores como a cidadania em nível nacional e os direitos humanos em nível internacional.

Sobre este aspecto, a educação de qualidade, para que ocorra, carece de uma escola inclusiva, que promova a participação ativa e democrática de todos os envolvidos, incluindo a comunidade. Dessa maneira, convida-se a sociedade à responsabilização prevista na Lei que rege a nação, para com o desenvolvimento de ações que contribuam com o ensino de qualidade.

Para tanto, uma das atitudes possíveis, é a organização civil, por meio das associações e da própria escola, vigiar, fiscalizar o ensino e cobrar dos governantes, a viabilização dos recursos, instrumentos e estrutura necessários. Assim, convém refletir sobre a educação como direito de todos e a qualidade do ensino como processo de negação ou afirmação deste direito.

Qualidade da educação: desafios e possibilidades de enfrentamento

40

A qualidade da educação está intrinsicamente associada à divisão de classes e do trabalho. A partir da segunda metade do século XX, foram sendo moldados dois tipos de ensino: um público, voltado para os filhos de trabalhadores, para os pobres e formação de mão-de-obra operária; e um privado, voltado para os filhos das pessoas de classes mais privilegiadas. Ao fazer esta divisão, tem-se a escola como um instrumento de reprodução do sistema capitalista, que reforça a desigualdade. Esta oferta desigual se intensifica ainda mais, quando a qualidade de ensino da escola pública passa a ser atingida, a partir da precarização, de tal modo que não contribui significativamente com o sucesso dos alunos, concorrendo com o fracasso e a manutenção da imobilidade social.

A história da educação escolar no Brasil é marcada pelas mesmas desigualdades que nos constituem como sociedade. Os degradados pela pobreza no campo e nas cidades e, também, muitas vezes, pela sua condição étnico-racial, só tardiamente começaram a ter acesso ao sistema educativo. Essa inclusão tardia veio somada à baixa qualidade das condições materiais e pedagógicas para sua permanência e aprendizagem na escola (MOLL, 2014, p. 563).

A renda do indivíduo depende de vários fatores, sendo um deles a educação. Assim, pessoas com um nível mais alto de escolaridade têm maior probabilidade de receber



salários mais elevados, devido aos avanços tecnológicos e à velocidade com que ocorrem esses avanços, fazendo com que os investimentos em capital humano se tornem tão importantes quanto os investimentos em capital físico.

A educação, além de realizar objetivos culturais, pode incrementar a capacitação de um povo, tanto na qualidade de seu trabalho, quanto na administração dos seus negócios, aumentando assim a renda nacional, fortalecendo todos os vínculos entre escolaridades, trabalho, produtividade, impulsionando a economia nacional.

Ao indagar quem tem direito à educação? A resposta é clara: todos. Mas todos têm direito à mesma educação? Se não há acesso para todos os sujeitos, se não há espaço para incluir cada indivíduo e garantir um ensino que permita a melhoria da qualidade de vida, em igualdade com todos os sujeitos seja da escola pública ou privada, a educação pode ser considerada como um abismo a separar aqueles que têm direito daqueles que não têm.

Silva (2009) chama atenção para os meios utilizados para medir a qualidade da educação a partir dos anos 1990, pautados em uma análise pragmática e bancária, como descreve:

A concepção de qualidade assentada na racionalidade técnica e nos critérios econômicos serviu e serve de referência para a formulação de políticas para a educação pública no país. Assim, a atualização da teoria do capital humano pelos técnicos e arautos do Banco Mundial tornou-se, para alguns governos e gestores, o norte que orienta as políticas para a educação básica e superior assentadas no conceito de qualidade advindo das bases de teorias econômicas (SILVA, 2009, p. 222-3).

Tal forma de medir a qualidade do ensino põe um véu sobre os condicionantes sociais que interferem de forma direta e indireta, tais como a pobreza, a fome, a insegurança e a saúde precária. Assim, ao medir apenas os índices de aproveitamento escolar, aplicando testes generalizados, que se limitam ao aprendizado dos conteúdos curriculares, não consegue alcançar as causas reais da defasagem da escola pública e consequentemente atuar em seu progresso.

Ao pensar em uma escola para todos, é preciso superar alguns desafios, tais como promover o acesso à educação de qualidade, que possibilite a cada cidadão, ter acesso a informações, instruções e formação capaz de instrumentalizá-lo para a continuidade nos estudos, o aprimoramento profissional e a conquista de condições dignas de trabalho, saúde e bem-estar social. Para tanto, é preciso redimensionar a educação básica, desde a



base curricular até a sua concretização, nas relações interpessoais em sala de aula e para além dos seus muros.

O redesenho das práticas curriculares e a ampliação da jornada escolar, através do tempo integral, são condições para que essas mudanças sejam efetuadas e para que o pleno desenvolvimento da pessoa possa passar do discurso jurídico às práticas educacionais (MOLL, 2014, p. 571).

A educação em tempo integral já é prática conhecida no Brasil, desde a Escola Nova, tendo como um dos fundadores, Anísio Teixeira. Porém limitou-se a poucas experiências, sem conseguir ser propagada por toda a escola pública.

Após a implantação do Programa Mais Educação, esta modalidade de ensino integral é retomada, sendo implantada em muitas escolas das redes municipal e estadual. Oferecendo atividades específicas no contraturno do aluno, é uma forma de, segundo Moll (2014) superar a defasagem do ensino destinado à população historicamente excluída dos direitos jurídicos.

42

Com as crianças e jovens na escola, em tempo integral, recebendo alimentação segura e saudável, atividades que abrangem ciência, cultura, diversidade e linguagem, o Mais Educação, associado ao Bolsa Família, faz da educação escolar pública, um meio, um instrumento para a conquista de direitos. Nesta perspectiva, o ensino adequa-se aos ditames da Declaração Universal dos Direitos Humanos. Por outro lado, para que este ensino seja visto como um direito de fato, é preciso pensar não só na qualidade da estrutura e funcionamento das escolas em si, como também na garantia do acesso e permanência escolar. A pobreza, a fome, a miséria, o analfabetismo e a baixa escolaridade são violações da dignidade humana.

A educação, além de ser vista como um direito, ou um instrumento de acesso ao direito, também é percebida, de acordo com Silva (2009), como um ato político, como uma prática social. Neste íterim, a qualidade do ensino perpassa não somente a manutenção de uma grade curricular associada às necessidades e avanços do momento presente, mas também o uso do espaço escolar como uma forma de proteger os direitos humanos.

É fundamental, portanto, atuar na conscientização da população quanto aos seus direitos à educação, mobilizando cada vez mais a sociedade, por meio das suas representatividades, para impulsionar o governo a agir em favor do acesso a um ensino de



qualidade; a desenvolver políticas públicas que contribuam com este ensino, enquanto direito de todos e desta escola, enquanto espaço de todos.

Considerações finais

Após a leitura de diferentes autores, percebe-se o quanto a percepção sobre a educação enquanto direito de todos é ainda recente. Embora se defenda uma escola pública à qual todos os cidadãos tenham acesso e pela qual consigam garantir seus direitos, a precarização do ensino tem demonstrado que há uma violação constante destes direitos.

A educação ainda continua como um meio de exclusão, pois são impostas aos alunos diversas dificuldades, tanto para o acesso à escola, quanto para a permanência. Mesmo reconhecendo os avanços, por meio de políticas públicas tais como os programas Mais Educação e Bolsa Família, ainda é notável a dificuldade de muitos alunos e acessar as informações e os conhecimentos necessários na Educação Básica.

43

Compreende-se que a educação é ao mesmo tempo direito e meio para o alcance de direitos. Contudo, a escola sozinha, isolada em si mesma, e desvalorizada não consegue resolver as iniquidades, as violações de direitos básicos ocorridas diariamente entre as camadas mais populares. As políticas públicas devem ser desenvolvidas com seriedade por todos os envolvidos, garantindo recursos financeiros, materiais e humanos que contribuam com a elevação da qualidade do ensino, a qual perpassa a diversidade cultural, de gênero, o direito às diferenças e a inclusão.

Ainda se caminha a passos lentos. Mas é possível avançar à medida que se compreender que uma sociedade onde todos recebem uma educação de qualidade, cresce em igualdade de acesso, em desenvolvimento científico, cultural e econômicos. É possível contemplar uma escola para todos, com igualdade de acesso e de qualidade, sendo um templo de proteção aos direitos humanos.

Referências

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação e da Psicologia: geral e Brasil**. 3 ed. rev e ampl. São Paulo: Moderna 2014.



BOBBIO, Norberto. **A Era dos Direitos**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988.

FALCON, Francisco José Calazans. **A época pombalina: política econômica e monarquia ilustrada**. São Paulo: Ática, 1982. (Ensaio, 83).

FAUSTO, Boris. **História do Brasil**. 13 ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.

MAEOKA, Erika; SANTOS et al. A proteção internacional da mulher, a responsabilidade internacional do estado brasileiro por omissão legislativa e o caso Maria da Penha vs. Brasil.

Âmbito Jurídico, Rio Grande, XI, n. 60, dez 2008. Disponível em: http://ambito-juridico.com.br/site/index.php?artigo_id=5409&n_link=revista_artigos_leitura. Acesso em: 06 Jul. 2019

MARMELSTEIN, George. **Curso de Direitos Fundamentais**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2013.

MOLL, Jaqueline. Reflexões acerca da educação para a superação da extrema pobreza: desafios da escola de tempo completo e de formação integral. in: BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. **O Brasil sem miséria**. Organizadores: Tereza Campello, Tiago Falcão, Patricia Vieira da Costa. Brasília: MDS, 2014. p. 563-581.

MORAES, Alexandre de. **Direito Constitucional**. 24. ed. 2 reimpr. São Paulo: Atlas, 2009.

ONU. (1948). Organização das Nações Unidas. Declaração Universal dos Direitos Humanos. Rio de Janeiro, 2009. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2018/10/DUDH.pdf>. Acesso em: 06 jul. 2019

44

SAVIANI, Dermeval. **A pedagogia no Brasil: história e teoria**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SHIGUNOV NETO, Alexandre; MACIEL, Lizete Shizue Bomura. O ensino jesuítico no período colonial brasileiro: algumas discussões. **Educ. rev.**, Curitiba, n. 31, p. 169-189, 2008. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602008000100011&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 06 Jul. 2019.

SIERING, Friedrich Câmera. **Conquista e dominação dos povos indígenas: resistência no Sertão dos Maracás. (1650-1701)**. [Dissertação de Mestrado em História Social]. Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2008.

SILVA, Alexandre Ribeiro; SIMÕES NETO, José de Caldas; RODRIGUES, Katissa Galgania Feitosa Coutinho. Estrutura e Funcionamento do Ensino no Período Pombalino no Brasil. *Id on Line Rev. Mult. Psic.* V.12, N. 41, p. 637-648, 2018

SILVA, Maria Abádia da. Qualidade social da educação pública: algumas aproximações. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 29, n. 78, p. 216-226, Ago. 2009. Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622009000200005&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 08 Jul. 2019.