

A educação como direito social e a escola como espaço protetivo de direitos: uma análise à luz da legislação educacional brasileira

Émina Santos¹

ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-1532-270X>

Resumo

Problematiza-se neste artigo de revisão documental e bibliográfica, pertencente à área de estudos em Educação em Direitos Humanos (EDH), a qualidade social da educação escolar a partir da análise da sua institucionalidade no marco normativo educacional instituído após a Constituição Federal de 1988. Tais atos legislativos legalizam uma função inovadora para a escola, a de ser e atuar como espaço protetivo de direitos de crianças e adolescentes. No entanto, o que se constata é que o ambiente escolar ainda se constitui como lugar da escolarização baseada na lógica do trabalho e do ideal de abundância do consumo como sinônimo de felicidade. Propõe-se, a partir do exposto, que a escola protetiva atue a partir de uma dinâmica distributiva de saberes transformando a máxima liberal da igualdade de oportunidades e meritocracia em intervenção estatal pela educação equitativa, como justiça social. Para tal, a educação como direito humano fundamental, e a escola como espaço de proteção social devem assimilar características que vão além da simples socialização de conteúdos instrucionais, devendo abranger princípios como totalidade, disponibilidade, acessibilidade, aceitabilidade e adaptabilidade. Dessa forma, concebemos EDH como indispensável à formação de agentes capazes de potencializar a escola como espaço de proteção social. Referida formação deve ser, portanto, constitutiva da identidade profissional dos que atuam na escola e nas demais instituições componentes da rede de proteção social no sistema de garantia de direitos.

Palavras-chave

Educação em direitos humanos – Educação como direito social – Escola como espaço de proteção social.

1 - Universidade Federal do Pará, Belém, Pará, Brasil. Contato: emina@ufpa.br



DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1678-4634201945184961>

This content is licensed under a Creative Commons attribution-type BY-NC.

Education as a social right and school as a rights protection space: an analysis in light of the Brazilian education legislation

Abstract

This paper does a documentation and bibliography revision, contained in the field of study of human rights education (HRE), the social quality of school education from the analysis of its institutionality at the educational regulatory framework instituted after the Federal Constitution of 1988. Such legislative acts delegated an innovative role to schools to act as a space in charge of protecting the rights of children and teenagers. However, what is found is that the school environment still constitutes as a place for schooling based on the labor logic and by the ideal of abundance of consumption as way to achieve happiness. It is proposed, based on the above, that the protective school act from a dynamic distribution of knowledge transforming the liberal maxim of equal opportunities and meritocracy into state intervention, such as social justice. For such, education as a fundamental right, and the school as a platform of social protection should assimilate traits that go beyond simple knowledge socialization, and should cover principles such as totality, availability, accessibility, acceptability and adaptability. In this way, we conceive HRE as indispensable to the formation of agents capable of potentiating the school as a space of social protection. Such education should be, thus, constitutive of the professional identity of those who work in schools and other institutions that are part of the social protection network in the system of rights assurance.

Keywords

Education in human rights – Education as a social right – School as a space for social protection.

Introdução

Referente à área da educação em direitos humanos, este estudo investiga a concepção da educação como direito fundamental de natureza social, sob o ponto de vista da sua presença no texto constitucional e nos marcos normativos internacionais nos quais o Brasil figura como país signatário. Como bem nos afirma Bobbio (1992, p. 75), não existe atualmente nenhuma carta de direitos, para darmos um exemplo convincente, que não reconheça o direito à instrução – crescente, de resto, de sociedade para sociedade – primeiro elementar, depois secundária, e pouco a pouco até mesmo universitária.

Para além de sua efetividade normativa, há que se considerar os aspectos que envolvem a garantia do referido direito, tanto na dimensão da oferta, ou do “tipo de

prestação exigível do poder público para sua satisfação em caso de sua oferta regular ou insuficiente” (DUARTE, 2007, p. 693), quanto do papel do Estado na atuação da exigibilidade dos direitos sociais, assim como na qualidade do papel social a que esta tarefa se propõe.

Pretende-se, nessa linha de raciocínio, concentrar a análise nesse segundo aspecto, dimensionando a qualidade do serviço prestado, no que se refere à educação como direito que deve incorporar a efetividade da dignidade humana como seu principal fundamento. Procedeu-se, desta feita, este artigo de revisão, a partir de dois momentos. Primeiramente, foi feita a análise documental em fontes oficiais (leis, atos normativos, pareceres) em torno dos principais marcos referenciais da política educacional brasileira posteriores à Constituição Federal de 1988, quais sejam: Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8069/90) e Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9394/96); Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos; Diretrizes Curriculares da Educação em Direitos Humanos e, por fim, Resolução nº 04 de 13/07/10, referente às Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação básica. Em momento posterior, foi feita pesquisa bibliográfica e coleta de dados nas obras selecionadas, nas quais foram destacados autores que procuram analisar o direito à educação como direito humano fundamental e condição *sine qua non* para institucionalização e implementação da escola como espaço de proteção social. Destacam-se Cury (1998, 2007), Duarte (2007), Gentili e Oliveira (2013), Santos (2015) e Rodino (2003).

Tais documentos oficiais bem como a leitura e análise das referências bibliográficas constituíram as fontes documentais estruturais à coleta de dados e sua investigação qualitativa, que deverão ser compreendidos em sua complexidade histórica, política, social e cultural, garantindo que a pesquisa em educação produza conhecimentos comprometidos com a educação crítica e transformadora (REIS, 2003?, p. 7).

Parte-se da tese de que a educação, como direito social de oferta obrigatória – e muito recentemente considerada como direito universal –, constitui elemento componente de um projeto político de coletividade, mais do que o atendimento de interesses individuais; por isso, deve ser considerada um direito de natureza social, ou seja:

[...] embora a educação, para aquele que a ela se submete, represente uma forma de inserção no mundo da cultura e mesmo um bem individual, para a sociedade que a concretiza, ela se caracteriza como um bem comum, já que representa a busca pela continuidade de um modo de vida que, deliberadamente, se escolhe preservar. (DUARTE, 2007, p. 697).

Essa premissa nos remete a um dos pressupostos teóricos arendtianos, a partir seu famoso escrito denominado “A crise da educação no mundo contemporâneo”, de 1957. No documento, a filósofa diz que “sem ser intrinsecamente política, a educação possui um papel político fundamental: trata-se aí da formação para o cultivo e o cuidado futuro para com o mundo comum, o qual para poder ser transformado também deve estar sujeito à conservação” (apud CÉSAR; DUARTE, 2010, p. 826).

É nesse sentido que se propõe a problematização da qualidade social da educação que se oferta nas escolas a partir da interpretação da sua institucionalidade presente nos marcos normativos que implementam a política educacional brasileira mais recente.

Argumenta-se que, embora os regulamentos mais importantes da política educacional brasileira posteriores à Constituição Federal de 1988 construam uma nova função para a escola – a de ser espaço protetivo de direitos de crianças e adolescentes –, ela ainda funciona como espaço destinado a atividades restritas de escolarização e de reprodução cultural da classe dirigente, cujas práticas e rotinas são baseadas na reprodução de valores que regem a lógica do trabalho, do consumo e do ideal de abundância como sinônimo de felicidade, replicando atitudes, valores e comportamentos do que Arendt (2005) denominou como repertório do *animal laborans*. Ressalta-se que essa proposição ganha ainda mais importância diante da insuficiente sistematização acadêmica sobre esse novo paradigma de espaço educacional que protege, e menos ainda tem-se priorizado a proposição da efetividade da dignidade humana como princípio pedagógico.

Nessa lógica, destaca-se a proposição de que a escola como espaço de proteção deve atuar a partir de uma dinâmica distributiva de saberes, culturas, conhecimentos e competências, transformando a máxima liberal da igualdade de oportunidades e meritocracia, sob uma perspectiva liberal igualitária (BRITO FILHO, 2014), elementos constituintes da denominada justiça formal, em intervenção estatal por um projeto de educação que se proponha equitativo e que prime pela justiça social.

Ou seja, é necessário investir desigualmente entre desiguais, ampliando as possibilidades dos mais vulneráveis superarem os condicionantes históricos que os fizeram vulneráveis. A justiça da igualdade formal se distancia do conceito de justiça distributiva, que prima pelo reconhecimento de que culturas distintas elaboram significados diversos acerca de seus bens sociais, e os distribuem por meio de distintos princípios e agentes (BRITO FILHO, 2014), atributos da justiça como equidade (RAWLS, 2002).

O papel social da escola no contexto do *animal laborans*

A discussão da escola como espaço de formação e de socialização sempre foi tema recorrente entre pesquisadores da área da educação e das demais ciências humanas que se propõem a investigar o fenômeno educativo em suas diversas dimensões. É incontroverso o fato de que esse lugar sempre ocupou destaque na organização formal das instituições modernas, sofrendo pressões políticas e ideológicas para se configurar como espaço privilegiado; seja a partir de paradigmas politicamente mais tradicionais, cuja finalidade de reprodução social consolida sua maior vocação nas sociedades capitalistas, seja, mesmo que nunca hegemonicamente na história da educação brasileira, como espaço de formação radical e emancipadora de cidadãos que resistem ao *status quo* imposto pelos fetiches do modo de vida do capital.

Pode-se, portanto, afirmar que, por mais que tenha sofrido críticas ao longo de sua existência, e mais recentemente por setores que resistem em reproduzi-la como aparelho de reprodução ideológica do Estado, a escola continua, desde seu surgimento no século XII até os dias de hoje, existindo como um dos mais importantes centros de difusão da cultura humana.

Entende-se que é por esse motivo que o ambiente escolar se constitui como objeto de tanta polêmica e controvérsia, pois, mesmo que a educação seja uma prática social

corrente em diversos espaços e tempos e de diferentes modos, é possível afirmar que, sem o estabelecimento escolar, o direito a ela seria mais difícil de ser garantido, e ao se investigar a qualidade da educação que se oferece nesses lugares, considera-se que deve compreender acesso, permanência, sucesso, organização e participação na discussão do processo político e pedagógico, pois educação é produção de saber, e o saber é, reconhecidamente, expressão de relações políticas e ideológicas.

[...] tornou-se senso comum associar educação à modernidade e à formação do cidadão. Todos dizem que a educação é o elemento constitutivo do futuro; que sem educação nunca seremos modernos; que os países modernos atingiram seu alto grau de desenvolvimento, porque investiram em educação; que a solução para os problemas da exclusão social, da marginalidade e da violência está na educação. (SOUZA, 2009, p. 111).

Tendências pedagógicas mais tradicionais situam o ambiente escolar como espaço de reprodução de saberes oficiais a serviço da manutenção da ordem dirigente. Já as abordagens mais progressistas abordam o espaço como local de troca e intercâmbio entre saberes e até mesmo de formação e resistência política. Permeando esses cenários, as sociedades ocidentais globalizadas se encontram diante de dilemas sobre a sustentabilidade do modelo relacional que se construiu até aqui. Estudos recentes confirmam a tese segundo a qual nossa constituição societária capitalista e o seu peculiar modo de vida chegou ao limite do aceitável. Não há que se discutir mais a produção da riqueza e sim sua justa ou injusta distribuição.

Em Bauman (2015), encontra-se a problematização das ideias principais, antes óbvias, que sustentam o capitalismo e que começam a dar sinais evidentes de esgarçamento, quais sejam: a) o crescimento econômico incessante como única saída para a resolução dos problemas advindos da coabitação em uma sociedade organizada; b) o aumento permanente e exacerbado do consumo como única e última alternativa para se encontrar a felicidade plena e duradoura; c) a naturalização da desigualdade entre os seres humanos e sua inevitabilidade benéfica a todos, o que confirma a ideia positivista do bem comum; e, finalmente, d) a competição, a rivalidade e a instauração de processos excludentes como imprescindível à justiça social, à igualdade e à reprodução da ordem.

Tais premissas têm baseado, pelo menos nas cinco últimas décadas, o conteúdo dos marcos normativos, currículos, diretrizes operacionais e processos de formação de docentes e discentes da política educacional brasileira, e a escola como o lugar em que se formam mentalidades e comportamentos a partir desses ideais.

Segundo Arendt (2005, p. 83), esse contexto pode ser caracterizado como a crise contemporânea da educação, pois “vivemos [em] uma sociedade de massas que prioriza as atividades do trabalho e do consumo; que deseja avidamente a novidade pela novidade, orientando-se apenas pelo futuro imediato”, e a escola, enquanto instituição mediadora da relação entre o ser humano e o mundo, tem atuado como avalizadora dessa perpetuação.

Como resultado, tornam-se rasteiras e superficiais as modernas utopias de felicidade, que passam a se basear não mais na construção moral da humanidade, mas na nossa capacidade de consumir muito e rapidamente para a satisfação, também

imediate, de desejos e prazeres. Barateia-se nossa condição de dignidade, bastando-nos a mera sobrevivência, desde que tenham sido satisfeitos os nossos desejos. Não interessa à humanidade a utilidade pública dos espaços públicos, ou seja, não nos interessa a dignidade do outro, a solidariedade ao direito do outro ou à sua dor.

Essas questões podem ser resumidas ao se analisar a construção de um projeto civilizatório que prioriza as relações de liberdade de consumo como paradigma de vida, no qual a educação, tanto de crianças quanto de adultos, ensina a consumir e a rivalizar com o outro como segredo de eficiência e sucesso.

Nessa dinâmica, é importante definir esse rumo como construído historicamente, e, segundo Bauman (2015), a partir da premissa que define o ser humano como *homo elicens*, ou seja, o animal que *escolhe*, o que leva à constatação do nosso protagonismo, enquanto humanidade, em eleger esse modo de vida. Aqui reside o veneno e o seu antídoto. Na modernidade, elege-se a premissa da liberdade para a organização das relações em sociedade capitalista, fato que nos torna reféns de nossas livres escolhas.

Ratificado esse padrão de vida em todos os âmbitos da sociedade, ergue-se também como tarefa da escola formar indivíduos prontos, tendo como ponto de partida a consolidação de mentalidades aceitáveis a essas circunstâncias para essa sociedade. Essa tendência ganha corpo em todos os níveis e modalidades do processo educativo, dando-nos a sensação de que a escola, como espaço sustentável e utópico de construção de um paradigma inclusivo em direitos humanos, esvaiu-se, e com ela todas as grandes utopias da modernidade.

No entanto, apesar do cenário a princípio desolador, e “mesmo diante de uma dinâmica de conflitos e tensões, há uma grande generalização de direitos no país” (PRÁ, 2006, p. 281), fato incontroverso, que demonstra a existência de espaços de resistência à situação posta. Tais focos podem ser considerados consequência do aperfeiçoamento de práticas democráticas e democratizantes presentes em diversos setores na sociedade civil desde os primórdios da resistência aos arbítrios cometidos no período da ditadura militar no país. Referidas ações consolidam a relação dialética entre Estado, democracia, direitos humanos, justiça social, educação e escola como espaço de proteção social, e fazem parte da construção de uma concepção, mesmo que não hegemônica, de que a escola pode e deve se erguer como espaço multiplicador da justiça social e da democracia como valores (FREIRE, 1992), concebido como espaço protetivo de direitos. Sendo assim, a ideia é analisar de que forma os elementos que potencializam a densidade democrática aparecem nos textos das normas que dão concretude ao papel contemporâneo da escola.

A escola como espaço de proteção social na política educacional brasileira: a dignidade humana como imperativo legal

No Brasil, somente a partir do final da década de 1980, especificamente a partir da Constituição Federal, na qual a educação como direito fundamental ganha status constitucional, começou-se a revitalizar o papel da escola na sociedade não somente como espaço de aperfeiçoamento cognitivo, de socialização ou de formação política, mas como espaço protetivo de direitos. E, como nos aponta Cury (1998, p. 49), “uma nova

ordem constitucional representa sempre a projeção de uma expectativa de virem a se realizar alguns de seus princípios e traz a esperança de que possamos chegar a um regime democrático com o funcionamento pleno das instituições democráticas”.

Sistematiza-se a construção dessa concepção de escola a partir da consolidação da Doutrina da Proteção Integral do Direito de Crianças e Adolescentes por meio da constitucionalização do Princípio da Prioridade Absoluta, norteadores do Direito da Infância e Adolescência, dentre eles a educação. Trata-se de uma reviravolta jurídica e cultural do protagonismo de direitos de crianças e adolescentes, de uma lógica menorista ou doutrina da situação irregular – na qual esse segmento não era detentor de direitos, sendo tutelado pelo Estado somente em situações de cometimento de ato infracional – a uma lógica na qual crianças e adolescentes se empoderaram como sujeitos de direitos e passam a protagonizar seu processo de aprendizagem. Sobre isso, segundo Vilas-Bôas (2011, p. 15), “[...] rompemos com a doutrina da situação irregular existente até então para abarcarmos a doutrina da proteção integral consubstanciada em nossa Carta Magna. Em termos de estrutura jurídica trata-se de uma reviravolta no sistema menorista, uma inovação que até os dias de hoje não foi completamente implementada.”

Pode-se, portanto, aprofundar o entendimento legal do empoderamento de crianças e adolescentes a partir da consolidação da premissa de sua proteção integral por meio das seguintes leis: Constituição Federal; Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8069/90) e Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9394/96); Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos; Diretrizes Curriculares da Educação em Direitos Humanos; e, por fim, Resolução nº 04 de 13/07/10, referente às Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação básica. Constrói-se, desta feita, a partir dessas referências normativas o paradigma da escola como espaço protetivo de direitos, que podem ser indicados em cada um dos dispositivos legais a seguir.

Na Constituição Federal, destacam-se o artigo 227 e a origem constitucional do sistema de garantia de direitos de crianças e adolescentes. Afirma-se, de acordo com Scavino (2009), que a Constituição de 1988 reforçou a proteção aos direitos humanos após outras seis constituições criadas anteriormente, no período entre 1824 a 1967, no Brasil. Diferentemente das cartas anteriores, a de 1988 demonstra a preocupação do legislador com a construção, pelo menos no plano formal, de condições jurídico-institucionais para que a democracia se consolide como valor social robusto, ainda que sob premissas liberais em relação à oferta de políticas públicas.

Entende-se que essa condição favoreceu a construção de um clima institucional conveniente ao redimensionamento dos direitos sociais, dentre os quais o direito à educação destaca-se como o mais importante. Sua oferta regular e formal, ainda que não universal, comprometeu o poder público com a construção de mecanismos de redução da pobreza e das desigualdades sociais.

A Constituição Brasileira, elaborada logo após o período ditatorial, portanto, foi a expressão dos anseios de liberdade e democracia de todo o povo; foi também o instrumento legítimo de consagração, com força jurídica, das aspirações por justiça social e proteção da dignidade humana de grande parte da população brasileira, vítima tradicional de uma ordem injusta que a condenava à exclusão e à marginalidade. Pode-se afirmar que a

Constituição é o elo que fecha e articula essa transição entre o período ditatorial e a nova etapa de construção democrática, e institucionaliza as relações a partir do ponto de vista dos direitos humanos e da dignidade da pessoa humana.

Cury (1998, p. 50) em artigo publicado uma década após a promulgação da Constituição Federal, intitulado “A educação e a nova ordem constitucional”, afirma:

[...] há conquistas que ganharam formalização na Nova Carta, ombreando-nos com os países mais contemporâneos. 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 condenação da tortura, a liberdade de consciência e expressão, a liberdade de associação, a garantia do consumidor, o racismo como crime inafiançável, entre outros. E inova com o mandato de injunção a fim de que se garanta a qualquer cidadão o exercício de um direito fundamental ainda não regulado em lei; inova com o habeas data a fim de que qualquer cidadão tenha conhecimento de informações armazenadas a seu respeito em bancos de dados ou registros públicos; inova com o mandato de segurança coletivo solicitado através de partido ou entidade civil organizada e reconhecida; enfim, inova com a ação popular de inconstitucionalidade a fim de se evitar abuso ou mau uso do poder.

Ao longo de variados trechos da Carta Constitucional de 1988, a dignidade humana como valor ontológico é ressaltada como um critério de ampliação de cidadania ativa, chegando a ser considerada por Dallari (2007) como a mais democrática de todas que o Brasil já teve, dado seu comprometimento com a supremacia do Direito e a promoção da justiça.

Pode-se afirmar, portanto, que a Constituição Federal e a consequente prática social e mobilização consciente da sociedade brasileira contribuíram enormemente para a redemocratização do Estado brasileiro, podendo ser considerada uma condição imprescindível na implementação de clima ideológico, organizacional e institucional para a inserção do debate dos Direitos Humanos como política de Estado. No entanto, da institucionalização normativa à consolidação de uma cultura dos direitos humanos que penetre em todas as práticas sociais, com capacidade de garantir os direitos fundamentais a cada uma das pessoas, ainda persiste uma grande distância cuja redução exige uma conjunção de esforços que, venham de onde vierem, tornam-se imprescindíveis, tendo em vista o fortalecimento de uma rede de garantia e proteção desses direitos.

No Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei nº 8069/1990, o princípio da prioridade absoluta efetiva crianças e adolescentes como sujeitos cidadãos, como nos indicam Richer, Vieira e Terra (2010, p. 58), pois o Estatuto concebe crianças e adolescentes como cidadãos mercedores de direitos próprios e especiais, em razão de sua condição específica de pessoas em desenvolvimento, que carecem de proteção especializada, diferenciada e integral.

Com isso, inaugura uma nova concepção formal de educação e de escola a partir de três premissas jurídicas, ainda hoje perseguidas na sua efetiva materialidade: a primeira delas é que crianças e adolescentes se apresentam à escola como sujeitos de direitos, e não indivíduos menores (de acordo com o então vigente código de menores), em suas capacidades cidadãs, que demandam objetivamente serviços de qualidade; a segunda delas define a escola como um espaço privilegiado de proteção dos direitos desse

segmento da população, que em articulação com outras instituições estrutura o Sistema de Garantia de Direitos e fortalece a rede social protetiva de direitos; e a terceira premissa, derivada das duas anteriores, é a necessidade de se forjar um novo paradigma de educação enquanto direito humano subjetivo, no qual os seus princípios primordiais (totalidade, disponibilidade, acessibilidade, aceitabilidade e adaptabilidade) ganham contornos de efetivação de política pública demandada pela sociedade civil.

Essas premissas demarcam a dimensão do grandioso desafio que a democracia impõe à sociedade, que, nas palavras de Bobbio (1992, p. 16), pode ser expresso da seguinte forma: “os direitos humanos constituem aspirações, [...] fins que merecem ser perseguidos, e de que, apesar de sua demanda, não foram ainda todos eles (por toda parte e em igual medida) reconhecidos”. Entretanto, para esse filósofo, o problema maior na contemporaneidade não consiste no fundamento ou reconhecimento dos direitos humanos, mas sim de sua garantia com efetividade.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei no 9394/96, regula a oferta do direito à educação como dever do Estado, e aborda a escola como espaço de formação de cidadania. Embora não destaque expressamente a necessidade de se consolidar a escola como ambiente garantidor e protetor de direitos, percebe-se um avanço democrático a partir das demonstrações de respeito à liberdade e o apreço à tolerância como base para o ensino.

Pode-se destacar, nesse raciocínio, alguns trechos da Lei no 9394/96. O artigo 22, por exemplo, define que “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). Percebe-se que a lei, embora conceba a escola muito mais como local de aprendizagem para crianças e adolescentes (excetuando-se a modalidade da Educação de Jovens e Adultos) do que como espaço protetivo e de garantia de direitos, ultrapassa a conceituação formal da educação como ensino, que era a concepção vigente na LDB anterior (Lei no 5692/71). De acordo com o Artigo 2º, a LDB assenta-se nos princípios de liberdade e solidariedade humana como eixos condutores da formação do educando. O Artigo 3º, inciso IV, aponta, como um dos princípios nos quais o ensino brasileiro será ministrado, o respeito à liberdade e o apreço à tolerância, fato relevante para afirmarmos que o conteúdo dessa lei complementar releva um paradigma de educação como potencial formativo em direitos humanos, a partir da implementação de processos sistemáticos de ensino que orientam e norteiam a formação do sujeito de direitos na escola, que se configura, portanto, como um espaço protetivo dos direitos dessas pessoas. No Artigo 12, pode-se perceber a intenção do legislador de situar legalmente a escola como instituição privilegiada na rede de proteção social, articulada com outras instâncias também protetivas, como o conselho tutelar. Ou seja, constitui dever legal dos estabelecimentos de ensino zelar pela permanência com sucesso das crianças nas escolas e, para isso, devem se relacionar de forma intersetorial com as demais instâncias educativas.

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, (Resolução nº 04 de 13 de julho de 2010), a escola é concebida como lugar do cuidar e do educar. Propiciam uma análise do espaço escolar para além de sua função educativa formal, ou seja, de lugar de ensino, agregando a essa dimensão outros valores próprios da formação integral

do ser humano. Além dessa concepção inovadora do processo educativo em si, agrega a noção de educação como direito social, de oferta universal obrigatória pelo Estado. Nesse contexto, a prerrogativa de proteção ganha *status* de dever social.

Como direito social inalienável da pessoa humana, a educação é um poderoso instrumento de construção sociocultural. Constitui-se em um ato humano de diversas faces, intensidades e manifestações, como é o caso da educação em direitos humanos, que visa promover a formação de sujeitos para a defesa e proteção da dignidade humana, para a democracia e a cultura da paz.

Nesse processo, a escola, como espaço educacional privilegiado de socialização de informações e conhecimento, adquire uma atribuição fundamental na construção de uma cultura de respeito aos direitos da pessoa humana em sua essência.

Por essência humana, pode-se entender a capacidade de formar a mulher e o homem, em sua condição de criança e adolescente, em todas as dimensões que nos constituem humanos. Significa considerar nossa multilateralidade de demandas formativas, desejos, valores éticos, estéticos, morais, culturais e todos os demais saberes que constituem nossa condição humana. Compreende-se a educação como prática social, cuja atividade de ensino compõe um elemento imprescindível e de enorme significado social, mas não o único e talvez nem o mais importante. E essa condição implica a necessidade de *sermos cuidados*, no sentido mais amplo do termo. Defende-se, portanto, a escola, como o lugar do cuidar.

A partir do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2007), ressalta-se o compromisso do Brasil com a concretização dos direitos humanos e a evolução de uma sociedade organizada. Dispõe de concepções, princípios, objetivos, diretrizes e linhas de ação. Quanto à implementação do referido plano, é importante observar seu papel articulador na difusão da cultura dos direitos humanos no país e na afirmação destes, cada vez mais com maior força, tanto no âmbito das políticas públicas como das organizações da sociedade civil (SILVA, 2011).

Considera-se que tais princípios são imprescindíveis para a consolidação de uma matriz de formação de profissionais de diversas áreas, principalmente aquelas que se relacionam com atividades componentes dos diversos espaços protetivos de direitos, especialmente direito, assistência social, saúde e educação. Tais profissionais podem ser concebidos como agentes de proteção social, pois atuam nos diversos ambientes que potencialmente funcionam como espaços protetivos, como é o caso da escola.

Na educação básica, a educação em direitos humanos, como eixo capaz de consolidar a escola como espaço protetivo, deve articular o respeito às diferenças de gênero, étnicas, geracionais, de orientações sexuais, religiosas e políticas, relacionando as dimensões cognitiva (o pensar e o processo de construção e apreensão do conhecimento), subjetiva (o sentir consigo e com o outro) e prática (as atitudes e comportamentos individuais e grupais e ações institucionais). A educação intercultural e o diálogo inter-religioso, assim como a leitura crítica da variedade prática de preconceitos, estigmas e formas de discriminação, constituem componentes da educação em direitos humanos (CANDAUI et al., 1995).

Não se educa em direitos humanos para que as crianças parem de se agredir na escola. Educa-se para a prevenção à violência física, mas principalmente para percepção

da violência simbólica. Quando uma pessoa agride outra, ela acredita ter razão para tal, pois não percebe os estágios de violação simbólica que já cometeu.

A educação básica se apresenta como um dos âmbitos e eixos de ação do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2007), que propõe que a cultura de direitos humanos atravessasse os processos de socialização cultural, o processo formal de ensino, as práticas educativas e o currículo escolar, exigindo formação e capacitação dos atores escolares.

As Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação em Direitos Humanos –DCNEDH (Resolução do Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação de 30 de maio de 2012) destacam a importância da formação em educação em direitos humanos, considerada em caráter de obrigatoriedade aos profissionais da educação, como elemento estruturante da perspectiva de educação como direito social:

Art. 2º 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 e de responsabilidades individuais e coletivas. (BRASIL, 2012).

Dessa forma, concebe-se a EDH como indispensável à formação de agentes capazes de potencializar a escola como espaço de proteção social. Referida formação deve ser, portanto, constitutiva da identidade profissional dos que atuam na escola e nas demais instituições componentes da Rede de Proteção Social no Sistema de Garantia de Direitos. A atuação como elemento de acolhimento não pode ser vista somente na perspectiva da identidade pessoal do acolhedor, mas como algo que se aprende de forma obrigatória, intencional, metódica e sistemática no processo de constituição profissional.

Compreendem-se os princípios supraindicados como eixos que robustecem a arquitetura simbólica da escola como espaço que acolhe, resguarda, não expõe, cuida, educa e, por isso, protege.

Considerações finais

É bem sabido que, para além dos marcos normativos, estamos muito longe disso. Entretanto, diante da possibilidade chegar a esse patamar, a educação como direito humano fundamental e a escola como espaço de proteção social devem assimilar características que vão além da simples socialização de conteúdos instrucionais, embora não descartem, em momento algum, sua importância. Como bem aponta Cury (2007, p. 486).

O direito à educação parte do reconhecimento de que o saber sistemático é mais do que uma importante herança cultural. Como parte da herança cultural, o cidadão torna-se capaz de se apossar de padrões cognitivos e formativos pelos quais tem maiores possibilidades de participar dos destinos de sua sociedade e colaborar na sua transformação. Ter o domínio de conhecimentos sistemáticos é também um patamar *sine qua non* a fim de poder alargar o campo e o horizonte destes e de novos conhecimentos.

Para além dessa função, a escola como espaço protetivo de direitos e como lugar formal da educação em direitos humanos (BENEVIDES, 2007) deve abranger princípios como totalidade, disponibilidade, acessibilidade, aceitabilidade e adaptabilidade.

Esses princípios têm maior importância se compreendermos que seu cumprimento metucioso pode contribuir fortemente para aquilo que a Unesco definiu como desenvolvimento humano sustentável, um “processo que aumenta a liberdade efetiva das pessoas para realizar aquilo que valorizam” (UNESCO, 2008, p. 21) e a sustentabilidade como elemento protetivo de direitos.

Ao tratar dos direitos humanos e da inclusão social como estruturantes para o desenvolvimento, a entidade defendeu que o conceito de desenvolvimento humano sustentável deve enfatizar

[...] a importância do crescimento econômico, a necessidade de uma redistribuição equitativa da riqueza para superar a pobreza, a integração da mulher em todas as esferas da vida pública, a autodeterminação dos povos, incluídos os indígenas, o cuidado do meio ambiente e a melhora da capacidade das pessoas para decidir sobre seu futuro (UNESCO, 2008, p. 21).

Quando se fala em direitos humanos, sempre há referência à violação ostensiva do direito do outro: crimes contra a vida, honra, racismo, machismo, propriedade privada etc. Quando se fala em educação em direitos humanos, parte-se da premissa de que na diferença se educa para que não se viole a ética que constrói a humanidade do outro, que consolida sua dignidade e, por isso, o torna sujeito de direitos.

Considera-se imperativo, para tal, que a todo momento e em diversos ambientes se forme em direitos humanos, e a sala de aula, nesse contexto, constitui-se em um espaço formativo privilegiado e cenário inovador dessas práticas, já que, segundo Candau e colaboradores (1995),

Com base nas informações disponíveis, constatamos que, na sua maioria, as iniciativas de educação em direitos humanos foram implementadas em âmbitos de educação não formal, aspecto que tradicionalmente privilegia a educação popular. No âmbito da educação escolar é mais recente a preocupação com tal temática. No entanto, esta vem se afirmando e já foram realizadas entre nós várias experiências desenvolvidas por organizações não-governamentais, algumas com o apoio do Estado, assim como, pela iniciativa de alguns – poucos – sistemas de ensino.

Nela, educa-se tanto sob o ponto de vista formal quanto não formal. Em ambos os momentos deveriam estar inseridas questões que transcendam a instrução, a cognição e o desempenho individual. Educar em direitos humanos significa romper com paradigmas construídos socialmente em torno de atitudes e posturas individuais e coletivas, também forjadas ao longo da nossa história e da história dos grupos sociais dos quais fazemos parte.

Essa mudança paradigmática tem se revelado extremamente difícil, já que não se trata, como ainda insistem alguns, de um problema interno à lógica de funcionamento da escola, embora autores como Benevides (2007, p. 347) reconheçam ser ela um lócus

privilegiado capaz de promover um espírito mais igualitário de convivência, “na medida em que os alunos, normalmente separados por barreiras de origem social, aí convivem”.

Insiste-se na inferência de que o fenômeno educativo exige uma análise muito mais complexa do que se restringir somente ao entorno da prática pedagógica, suas metodologias, avaliações e questões afins. O fenômeno deve ser pensado como causa e produto dialeticamente articulado com o que ocorre no seu derredor.

Por isso, o modelo atual de escola e sua razão existencial, na conjuntura neoliberal, precisam ser compreendidos a partir de determinações pautadas nas exigências de um campo político voltado à formação para o consumo de bens materiais e imateriais que o hegemonize de forma cada vez mais robusta. Nesse campo, a democracia e a cidadania se consolidam pela restrita formalidade liberal (por meio da positivação legal), e não pela possibilidade de se pensá-las como empoderamento e emancipação simbólica – e, muitas vezes, física – das condições impostas pelo capital.

A princípio, tudo isso pode parecer inalcançável, longínquo e subversivo. Ao reconhecer as dificuldades objetivas e impossibilidades históricas do erguimento desse paradigma inovador de escola, apesar de presente no complexo normativo da educação brasileira, abre-se a desobediência da ordem amparada na Pedagogia da Esperança de Paulo Freire (1992), que admite a esperança como princípio basilar e essencial para a realização de qualquer empreitada, mesmo as mais difíceis. Ele embala essa utopia!

Referências

ARENDETT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. Tradução de Mauro W. Barbosa. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.

BAUMAN, Zygmunt. **A riqueza de poucos beneficia todos nós?** Tradução de Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Zahar, 2015.

BENEVIDES, Maria Victória. Direitos humanos: desafios para o século XXI. In: SILVEIRA, Maria Godoy et al. **Educação em direitos humanos: fundamentos teórico-metodológicos**. João Pessoa. Universitária, 2007. p. 335-350.

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

BRASIL. **Constituição Federal**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988

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. 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. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2191-plano-nacional-pdf&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 20 jul. 2015.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Texto orientador para a elaboração das Diretrizes Nacionais da Educação em Direitos Humanos**. Brasília, DF: CNE, 2011.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer 0/2010 que trata de estabelecer normas para a aplicação do inciso IX do artigo 4º da Lei 9394/96 (LDB)**, que trata dos padrões mínimos de qualidade do ensino para a educação básica públicas; aprovado em 5/5/2010, relator: Mozart Neves Ramos. Brasília, DF: CNE, 2010.

BRITO FILHO, José Cláudio Monteiro de. **Ações afirmativas**. 3. ed. São Paulo: LTr, 2014.

CANDAU, Vera Maria et al. **Oficinas pedagógicas de direitos humanos**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

CÉSAR, Maria Rita de Assis; DUARTE, André. Hannah Arendt: pensar a crise da educação no mundo. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 3, p. 823-837, set./dez. 2010.

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.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A gestão democrática na escola e o direito à educação. **Revista Brasileira de Política Educacional**, Belo Horizonte, v. 23, n. 3, p. 483-495, set./dez. 2007.

DALLARI, Dalmo de Abreu. **Elementos de teoria geral do Estado**. São Paulo: Saraiva, 2007.

DUARTE, Clarice Seixas. A educação como um direito fundamental de natureza social. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, out. 2007.

FREIRE, Paulo. **Cartas a Cristina: reflexões sobre a minha vida e minha práxis**. 2. ed. São Paulo: Unesp, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 28. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

GENTILLI, Pablo; OLIVEIRA, Dalila. A procura da igualdade: dez anos de política educacional no Brasil. In: SADER, Emi (Org.) **Lula e Dilma: 10 anos de governos pós-neoliberais**. São Paulo: Boitempo; Flacso Brasil, 2013. p. 253-263.

PRÁ, Jussara Reis. Políticas públicas, direitos humanos e capital social. In: BAQUERO, Marcello; CREMONESE, Dejalma. **Capital social: teoria e prática**. Ijuí: Unijuí, 2006. p. 275-297.

RAWLS, Jonh. **Uma teoria da justiça**. 2. ed. Tradução de Carlos Henrique de Oliveira Blecher e Leonardo Gomes Penteado Rosa. Rio de Janeiro: Elsevier, 2002.

REIS, Marília Freitas de Campos Tozoni. **A pesquisa e a produção de conhecimentos**. São Paulo: Unesp, [2003?].

RICHER, Daniela; VIEIRA, Gustavo Oliveira; TERRA, Rosane Mariano da Rocha Barcelos. A proteção internacional da infância e juventude: perspectivas, contextos e desafios. In: PES, João Hélio Ferreira (Org.). **Direitos humanos: crianças e adolescentes**. Curitiba, Juruá: 2010. p. 87-102.

RODINO, Ana Maria. Visión y propuestas para la región. In: UNESCO. **La educación en derechos humanos en la América Latina y el Caribe**. México: Universidad Nacional Autónoma de México y Universidad Iberoamericana; Unesco, 2003. p. 53-70.

SANTOS, Émina. **Educação em direitos humanos e formação de professores: a presença da temática no curso de pedagogia da UFPA**. Belém: UFPA, 2015. Relatório de pesquisa. Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará.

SCAVINO, Suzana Beatriz. **Democracia e educação em direitos humanos na América Latina**. Petrópolis: Novamérica, 2009.

SILVA, Aida M. M. Direitos humanos na docência universitária. In: PIMENTA, Selma Garrido; ALMEIDA, Maria Isabel (Org.). **Pedagogia universitária: caminhos para a formação de professores**. São Paulo: Cortez, 2011. p. 17-31.

SOUZA, João Valdir Alves de. **Introdução à Sociologia da Educação**. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. UNESCO. Educação de qualidade para todos: um assunto de direitos humanos. 2. ed. Brasília, DF: Unesco; Orealc, 2008.

VILAS-BÔAS, Renata Malta. A doutrina da proteção integral e os princípios norteadores do direito da infância e juventude. **Âmbito Jurídico**, Rio Grande, v. 14, n. 94, nov. 2011. Disponível em: <http://www.ambito-juridico.com.br/site/?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=10588&revista_caderno=12>. Acesso em: jul. 2017.

Recebido em: 04.09.2017

Revisões em: 06.02.2018

Aprovado em: 03.04.2018

Émina Santos é doutora em Ciências Socioambientais pelo Núcleo de Altos Estudos Amazônicos (NAEA) da Universidade Federal do Pará (UFPA), coordenadora do grupo de estudos em Educação em Direitos Humanos da UFPA, professora do Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica do Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica da UFPA.