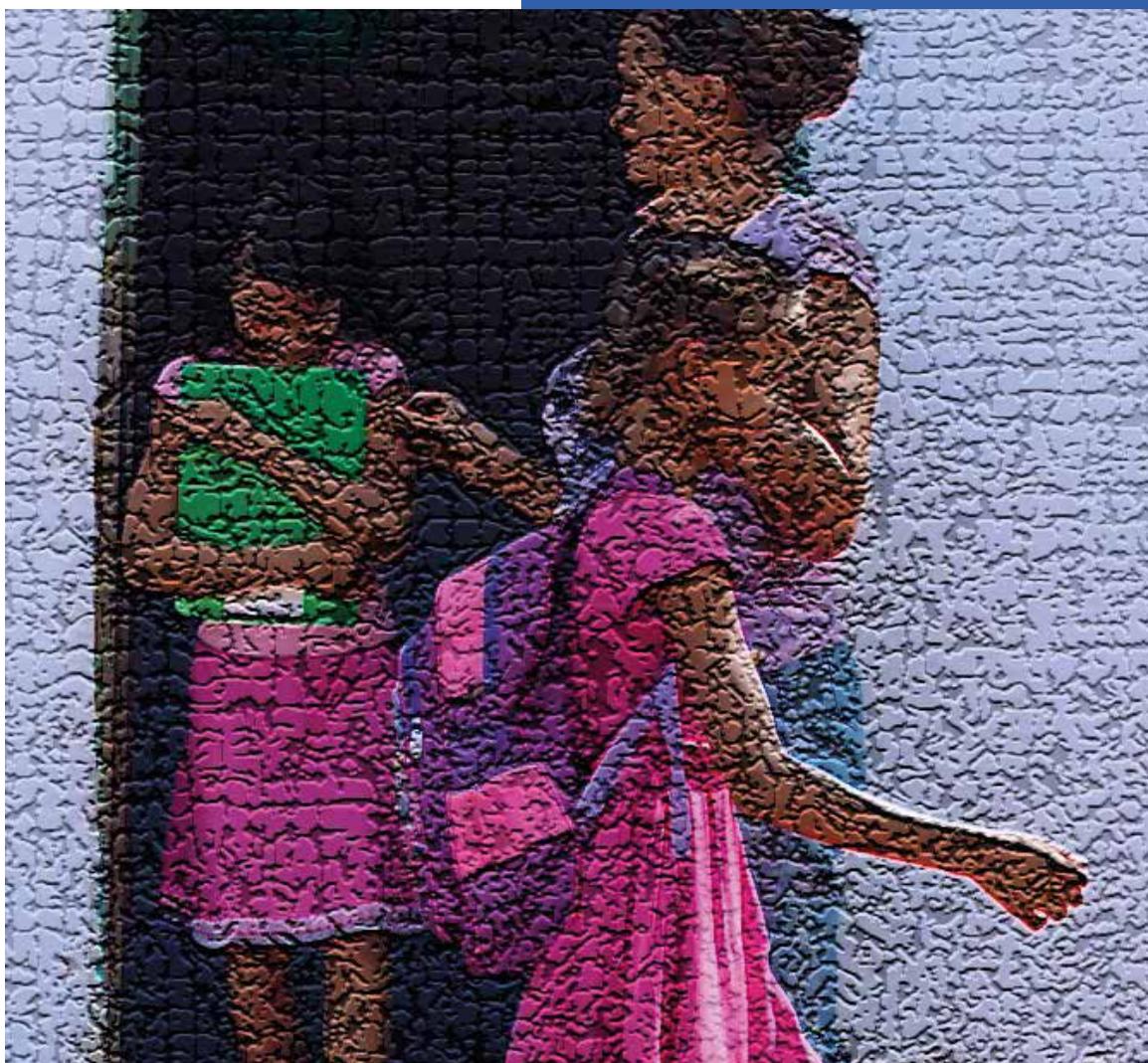


## Organizadores

Juciley Silva Evangelista Freire  
Doracy Dias Aguiar De Carvalho  
José Wilson Rodrigues De Melo

# Educação, Pobreza, Desigualdade Social e Direitos Humanos



Este volume intitulado Educação, Pobreza, Desigualdade Social e Direitos Humanos aborda questões relacionadas à busca pela garantia de direitos de cidadania, especialmente, a partir da interface entre a educação e outras políticas públicas. Os textos apresentam reflexões teórico-conceituais sobre pobreza, desigualdade social, políticas públicas e direitos humanos, além de estratégias e experiências que visam assegurar direitos e edificar uma cultura capaz de contribuir para a redução da pobreza e das desigualdades sociais no âmbito da sociedade brasileira e do Estado do Tocantins.



Educação, Pobreza e  
Desigualdade Social

Volume 5

COLEÇÃO EPDS



Juciley Silva Evangelista Freire  
Doracy Dias Aguiar De Carvalho  
José Wilson Rodrigues De Melo  
(Organizadores)

# Educação, Pobreza, Desigualdade Social e Direitos Humanos

(Volume 5)



Palmas-TO, 2021

**Universidade Federal do Tocantins**  
**Editora da Universidade Federal do Tocantins - EDUFT**

**Reitor**

Luis Eduardo Bovolato

**Vice-reitor**

Marcelo Leineker Costa

**Pró-Reitor de Administração e Finanças  
(PROAD)**

Jaasiel Nascimento Lima

**Pró-Reitor de Assuntos Estudantis  
(PROEST)**

Kherlley Caxias Batista Barbosa

**Pró-Reitora de Extensão, Cultura e Assuntos  
Comunitários (PROEX)**

Maria Santana Ferreira dos Santos

**Pró-Reitora de Gestão e Desenvolvimento de  
Pessoas  
(PROGEDEP)**

Vânia Maria de Araújo Passos

**Pró-Reitor de Graduação (PROGRAD)**

Eduardo José Cezari

**Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação  
(PROPESQ)**

Raphael Sanzio Pimenta

**Conselho Editorial**

**Presidente**

Ruhena Kelber Abrão Ferreira

**Membros do Conselho por Área**

*Ciências Biológicas e da Saúde*

Eder Ahmad Charaf Eddine  
Marcela Antunes Paschoal Popolin  
Marcio dos Santos Teixeira Pinho

*Ciências Humanas, Letras e Artes*

Barbara Tavares dos Santos  
George Leonardo Seabra Coelho  
Marcos Alexandre de Melo Santiago  
Rosemeri Birck  
Thiago Barbosa Soares  
Willian Douglas Guilherme

*Ciências Sociais Aplicadas*

Roseli Bodnar  
Thays Assunção Reis  
Vinicius Pinheiro Marques

*Engenharias, Ciências Exatas e da Terra*

Fernando Soares de Carvalho  
Marcos André de Oliveira  
Maria Cristina Bueno Coelho

*Interdisciplinar*

Ana Roseli Paes dos Santos  
Ruhena Kelber Abrão Ferreira  
Wilson Rogério dos Santos

**Criação, projeto gráfico e capa: Juciley Silva Evangelista Freire**  
**Diagramação: Pigmento Gráfica**

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



<http://www.abecbrasil.org.br>



<http://www.abeu.org.br>

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**  
**Biblioteca da Universidade Federal do Tocantins**  
**Campus Universitário de Miracema**

E24 Educação, pobreza, desigualdade social e direitos humanos: volume 5 /  
Organizadores Juciley Silva Evangelista Freire, Doracy Dias Aguiar de Carvalho,  
José Wilson Rodrigues de Melo. - Palmas, TO: EDUFT, 2021.  
197 p.; il.; color.; (Coleção EPDS).

Co-edição com Núcleo de Estudo e Pesquisa em Educação, Desigualdade Social e  
Políticas Públicas – UFT (NEPED).

Inclui bibliografia.

ISBN: 978-85-60487-87-5.

1. Educação - Brasil. 2. Direitos humanos. 3. Direito à educação. 4. Educação –  
Aspectos sociais. 5 Pobreza e desigualdade social.

I. Freire, Juciley Silva Evangelista. II. Carvalho, Doracy Dias Aguiar de. III. Melo, José  
Wilson Rodrigues de. IV. Núcleo de Estudo e Pesquisa em Educação, Desigualdade  
Social e Políticas Públicas. V. Série.

CDD 379.260981

**Bibliotecário: Geraldo Santos da Costa**  
**CRB-2 / 1038**

Todos os Direitos Reservados – A reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por  
qualquer meio deste documento é autorizado desde que citada a fonte. A violação dos  
direitos do autor (Lei nº 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do código penal.

# Um prefácio ou um artigo? A produção do ‘inédito-viável’ sobre as desigualdades sociais e escolares em Tocantins

Aprendo com abelhas mais do que com aeroplanos.

É um olhar para baixo que eu nasci tendo.

É um olhar para o ser menor, para o insignificante que eu criei tendo.

*O ser que na sociedade é chutado como uma barata – cresce de importância para o meu olho.*

*Ainda não entendi por que herdei esse olhar para baixo.*

Sempre *imagino que venha de* ancestralidades machucadas.

Fui *criado no mato e aprendi a gostar das coisinhas do chão – antes que das coisas celestiais.*

Pessoas parecidas de abandono me comovem: tanto *quanto as soberbas coisas ínfimas.*

(Manoel de Barros – *Retrato do artista quando coisa*, grifos meus).

Em primeiro lugar, gostaria de responder à pergunta formulada por mim mesmo no título desta página. Trata-se de um prefácio que, ao mesmo tempo, é um texto e traz consigo algumas ideias que me suscitaram reflexão a partir da leitura dos artigos da coleção que agora prefacio. Daqui por diante escreverei em forma de artigo tentando valorizar esta excelente e relevante publicação, que, certamente, representa um legado para se pensar

as desigualdades sociais, a pobreza e as diversidades no estado do Tocantins e em outras partes do Brasil. Sendo assim, considerando a riqueza das ideias e a profundidade dos conteúdos realizados por docentes *strictu e lato sensu*, além de graduandos da Educação e de áreas afins, vou tentando refletir junto com os autores e autoras a problemática das desigualdades sociais e da pobreza. Para tanto, inspiro-me em alguns dos autores presentes em cada volume e em outros, além de fazer uso da poesia como método de análise sociológica, conforme nos ensinou Roger Bastide<sup>1</sup>. Dessa forma, vou tentado instituir, na medida do possível, as possíveis relações entre a ciência e a arte. Faço esse esforço porque reconheço que estamos diante de algo inédito dentro dos limites de quem produz conhecimentos de forma multidisciplinar e coletiva, à luz do que Paulo Freire chamou “inédito viável”<sup>2</sup>. É preciso dizer que os artífices da Coleção EPDS escreveram estas páginas em meio a muitos desafios, como o excesso de trabalho nas escolas e universidades e, como veremos no decorrer do prefácio, o quadro desestimulante da atual conjuntura política e econômica do país.

Estou aqui de corpo-alma para escrever este prefácio-texto no intuito de discorrer sobre o projeto intitulado *Coletânea da Iniciativa Educação, Pobreza e Desigualdade Social na Universidade Federal do Tocantins EPDS/UFT*. Meu objetivo é refletir sobre a relevância da pesquisa de cunho pedagógico, científico, social e político intitulada *As políticas educacionais no contexto das desigualdades sociais e da situação de pobreza e extrema pobreza no estado do Tocantins*. A pesquisa é vinculada ao Programa Nacional Educação, Pobreza e Desigualdade Social (EPDS), desenvolvido pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi) do Ministério da Educação (MEC).

Postas essas ideias, quero dedicar a epígrafe de abertura aos autores e autoras cujos textos foram escritos com indignação e compromisso político-pedagógico. Neles, há uma premissa poética de classe, nas palavras do poeta Manoel de Barros, ou seja, um “olhar para os de baixo”, um “olhar para o menor”, para aqueles que, na sociedade capitalista, “são chutados como uma barata”, mas que “crescem de importância para os olhos”. De fato, os leitores podem perceber que a delimitação da problemática maior que gira em torno da pobreza e das desigualdades de classe social está diretamente ligada aos versos desse poema, principalmente porque se trata, por parte dos autores e autoras, de uma posição de solidariedade de classe na busca por liberdade, igualdade e emancipação.

Nesta obra, as questões de caráter macro e microsocial da realidade tocantinense são colocadas no centro do debate político, científico, pedagógico e social, embora seja igualmente pertinente pensá-las para as demais regiões brasileiras. Os textos aqui expostos versam sobre educação, pobreza e desigualdades sociais, problemáticas que – retomando o poema – atravessam séculos e convertem-se em memória coletiva, na forma de “ancestralidades machucadas”, originárias da luta histórica pela sobrevivência e da resistência dos povos negro, indígena e mestiço do Tocantins, que são “pessoas parecidas de abandono e que comovem”.

1 BASTIDE, Roger. A propósito da poesia como método sociológico. In: QUEIROZ, Maria Isaura Pereira (org.). **Roger Bastide**: Sociologia São Paulo: Ática, 1983. p. 81-87. (Col. Cientistas Sociais, n. 37).

2 FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1992. p. 305.

A meu ver, esses versos parecem ter sido o mote para esta produção coletiva, que culminou com a leitura e escritura da realidade das questões sociais no Tocantins. São excelentes pesquisas, que tentam revelar a saga de crianças, jovens, adultos e velhos, homens e mulheres que constroem a vida nos campos e cidades com trabalho, luta e utopia, por uma educação pública e de qualidade, por direitos humanos e sociais, enfim, por terra, justiça social e pela vida.

## A questão social no contexto conjuntural em que a Coleção EPDS foi concebida

“Sonhar mais um sonho impossível  
Lutar quando é fácil ceder  
Vencer o inimigo invencível  
Negar quando a regra é vender.”

(Chico Buarque de Holanda – *Sonho Impossível*)

Ditas essas primeiras palavras, penso que é impossível falar da obra sem referir-me ao contexto conjuntural do país, no qual toda a produção do conhecimento foi concebida. A coletânea, com seus cinco volumes, foi construída por homens e mulheres, estudiosos e estudiosas de diversas áreas do conhecimento, oriundos dos diversos câmpus da Universidade Federal do Tocantins. Portanto, em tempos de corrupção e mau uso do dinheiro público, de desmonte das políticas públicas e sociais, dão-nos belo exemplo ético de bons tratos com a coisa pública. Eles e elas optaram, no embate entre indignos e indignados, por ficar ao lado destes últimos<sup>3</sup>. Ademais, arregaçaram as mangas a fim de refletir, denunciar e anunciar possibilidades de transformação social e política diante de um programa de desmonte da inclusão e da diversidade, mesmo depois do desmonte da Secadi iniciado por Temer.

Nesse contexto, Temer investiu contra estruturas do Estado responsáveis por operar políticas públicas e sociais importantes e bem-sucedidas, destruindo muitos dos legados já consolidados, mas que ainda precisavam de alguns ajustes para ampliar sua efetividade e qualidade social. Estou me referindo à desastrosa junção do MEC com o Ministério da Cultura (MinC), à junção do Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovações (MCTI) com o Ministério das Comunicações (MC), à extinção do Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial e dos Direitos Humanos, da Secadi e de vários outros órgãos que seguiram essa mesma lógica. Há muitas motivações de caráter político para a consecução dessas iniciativas. Isso significa dizer que foram tomados por um arrivismo contra os governos petistas em proporção tal que sequer lhes passou à cabeça todo o dinheiro público investido nos projetos criados nas gestões Lula e Dilma, muitos dos quais bem-sucedidos, embora ainda provisórios.

Na questão da investidura contra o MinC, o Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial e dos Direitos Humanos e, neste caso, contra a SECADI - Secretaria de Educação Conti-

3 ...FREIRE, op. cit., loc. cit.

nuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, a intenção foi destruir os canais de elaboração e operacionalização das políticas de reconhecimento e de fortalecimento das diversidades aliadas às questões de classe. Isso aconteceu porque esses órgãos detinham os mais importantes canais de diálogo do governo federal com movimentos sociais os mais diversos.

Em vista disso, a questão das desigualdades sociais e das diversidades, refletida nos diversos volumes desta obra, possui relevância política inequívoca, uma vez que denuncia a realidade e anuncia outro projeto societário para além da lógica do capital. Dito isso, é possível sustentar que esta coletânea organizada pela UFT e os trabalhos publicados em outros estados, ainda que com parcas verbas para os projetos da Secadi, possuem potencial político, acadêmico e social para dar norte ao debate acerca dos retrocessos havidos na concepção de Estado e, obviamente, nas políticas públicas e sociais<sup>4</sup>.

O mérito dos organizadores da coletânea da UFT foi a persistência nos objetivos e metas traçados. Acredito que eles tenham se inspirado na expressão máxima do desejo por projetos coletivos plasmado nos seguintes versos: “sonho que se sonha só é só um sonho que se sonha só. Mas sonho que se sonha junto é realidade”. Talvez tenha sido por esse motivo que o trabalho resultou numa bela, profunda e crítica devolutiva à sociedade, quando o que está em pauta é o uso do dinheiro público para a produção do conhecimento em favor dos oprimidos, marginalizados e excluídos.

Em seus cinco volumes, a Coleção EPDS, ao retratar a materialidade da pobreza, das desigualdades sociais e das políticas públicas e sociais, traz, subliminarmente, a reflexão teórico-conceitual sobre a chamada “questão social”, que pode ser compreendida como o conjunto das expressões das desigualdades da sociedade capitalista, as quais têm raiz comum, qual seja: a produção social é cada vez mais coletiva e o trabalho torna-se mais amplamente social enquanto a apropriação dos seus frutos mantém-se privada, monopolizada pela burguesia detentora do capital.

A questão social pode ser compreendida como sinônimo de desigualdade social, embora traga em seu bojo indicações mais amplas, genéricas e específicas sobre os problemas que determinam os diversos tipos de desigualdade (renda, trabalho, educação, moradia, transporte e outros). Portanto, é a questão social que indica as pistas para a necessidade de mobilização e as manifestações, tendo à frente os movimentos sociais. Pois são eles que vivenciam as desigualdades e a elas resistem e se opõem, propondo um novo projeto de sociedade para além do capital. É essa frequente luta de classes entre a produção da desigualdade e a produção da rebeldia e da resistência que faz com que alguns movimentos sociais existam, tanto no campo (Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra (MST)), na luta pela terra, por educação e trabalho, quanto na cidade (Movimento dos Trabalhadores sem Teto (MTST)), na luta pelo “direito à cidade” em meio à “cidade do capital”, em suma, pelo direito a trabalho, moradia e a outras políticas.

4 JESUSALINKY, Julieta. Um programa de desmonte da inclusão e diversidade?. *Estado*, [S. l.], 6 jun. 2016. Disponível em: <https://bit.ly/2UrCHjy>. Acesso em: 8 mar. 2019.

O debate sobre a questão social, na atualidade, requer entendimento sobre as desigualdades sociais a partir da imbricação do neoliberalismo com o hiperconservadorismo que deu feição ao governo Temer.

Nesse imbróglio, as lutas contra as desigualdades sociais passam infalivelmente pela luta de classes e pelo reconhecimento das diferenças e desigualdades de gênero, raça/etnia, cultura e idade/geração<sup>5</sup>. Isso significa dizer que as lutas sociais ampliam seu espectro no embate das lutas de classe em articulação com os demais direitos humanos e sociais. O grande desafio dos trabalhadores e trabalhadoras continua sendo aliar a luta de classes a outras lutas. A demanda por direitos sociais é muito grande, pois temos que lutar em diversas frentes. Contudo, um destaque a ser feito é o reconhecimento de que nem tudo está perdido, pois o capitalismo está em declínio em todo o planeta. Isso pode ser percebido pelas crises estruturais que o caracterizam. As crises estruturais do capital são longevas, duradouras e sistêmicas. Elas se mantêm a partir das contradições antagônicas de classe entre proletariado e burguesia (desigualdades sociais) e entre capital e trabalho (desemprego, subemprego). Essas crises estão destinadas a piorar consideravelmente no estágio atual de desenvolvimento da humanidade. Elas podem se tornar ainda mais agudas no sentido de invadir não apenas o mundo das finanças globais, mais ou menos parasitárias, mas também os demais domínios da nossa vida econômica, política, social e cultural<sup>6</sup>. É por essas razões que as desigualdades sociais vêm se agravando no âmbito das políticas públicas e sociais, nos momentos de crise estrutural, em razão da ganância das elites no poder, que insistem em querer mais-valia e em acumular mais capital.

No debate acerca das desigualdades sociais, elas normalmente são tratadas a partir da falsa polêmica entre inclusão e exclusão social. De fato, a exclusão e a inclusão são uma falsa polêmica, pois representam a aparência de uma realidade que, para ser explicada, exige a compreensão das leis gerais que regem o modelo utilizado pelo capital para organizar a produção e reprodução dos bens, bem como das contradições inerentes à organização do poder no Estado capitalista e, fundamentalmente, das expressões da luta de classes, ou seja, do enfrentamento entre interesses antagônicos e altamente conflitantes que também determinam a vida na sociedade<sup>7</sup>.

Quando trazemos o debate da questão social para a atualidade, temos que reconhecer que se trata de uma problemática historicamente recorrente não só nos estudos acadêmicos, mas também nas políticas públicas e sociais. Isso é visível quando se fala do embate entre capital e trabalho e das políticas educacionais, de previdência, de saúde, dentre outras. Nesses termos, também pode ser compreendida partindo-se da ideia de que a vida política e social brasileira está permeada por situações em que um ou muitos aspectos importantes da questão social estão sempre presentes. Assim é que durante um século de Repúblicas, compreendendo a oligárquica, a populista, a militar e a nova, essa questão vem

5 IAMAMOTO, Marilda Vilela. A questão social no capitalismo. *Revista Temporalis*, Brasília, Ano 2, n. 3, p. 9-33, jan./jul. 2001. p. 27-28. Disponível em: <https://bit.ly/2tikppt>. acesso em: 8 mar. 2019.

6 MÉSZÁROS, Istvan. *A Crise Estrutural do Capital*. São Paulo: Boitempo, 2011.

7 TAFFAREL, Celi N. Z. *A Exclusão social e educacional na sociedade brasileira*. Canela: Faced/UFBA, 2011. (uso restrito no trabalho do Coletivo UFSC – sem correções). Disponível em: <https://bit.ly/2HopLHt>. Acesso em: 8 mar. 2018.

se apresentando como elo básico da problemática da conjuntura nacional, dos impasses dos regimes políticos ou do dilema dos governantes<sup>8</sup>.

Mais ainda da forma como o Estado brasileiro veio sendo conduzido na política, desde os Anos de Chumbo até o impeachment da Presidenta Dilma Rousseff, sucedida por Michel Temer, cujo governo reuniu a fração mais retrógrada do agronegócio, os entusiastas do armamento da população civil e os religiosos neopentecostais atuantes na Câmara dos Deputados e no Senado. Foram eles os grandes responsáveis pela crise ético-política do Brasil na atualidade, fazendo com que a esquerda crítica, responsável e comprometida com a luta por superação das injustiças sociais e com a democracia denunciasse até hoje como foram conduzidas essas manobras no Congresso, de licitude duvidosa, apesar da chancela da Suprema Corte, uma vez que os ataques à democracia, agora, revestem-se necessariamente de um (frágil) verniz de legalidade, a fim de desviar a atenção dos incautos.

Na verdade, eles são os representantes da “destruição não criadora”<sup>9</sup>, isto é, os principais responsáveis, desde os anos 1990, no governo de FHC, pela destruição dos direitos dos trabalhadores, das políticas educacionais e das políticas públicas e sociais em geral. E também pela destruição do meio ambiente; por privatizações; pela Reforma Trabalhista, que aumenta o desemprego e o subemprego e degrada as condições de trabalho; pela Reforma da Previdência, que penaliza os pobres obrigando-os a “trabalhar até morrer”; pela delapidação do patrimônio público; pelo desmonte do setor público e o sucateamento da infraestrutura de serviços básicos; pela desnacionalização acelerada da produção e do investimento privado, entre outras<sup>10</sup>.

Nesse sentido, a política de Temer deu forma e conteúdo ao chamado “Estado Pós-Democrático”, de caráter ultraneoliberal e neoconservador, forjado pelas elites atualmente no poder, que, ao disseminarem as privatizações do patrimônio público, revelam a intenção de não “produzir o bem comum”<sup>11</sup>, mostrando que “no Brasil o ódio aos pobres” é um problema de ódio à democracia e, conseqüentemente, de ódio às classes populares, que, aliás, parecem se constituir na mais brasileira de nossas singularidades sociais<sup>12</sup>.

Esses fatos e eventos terminaram por alçar a questão social a patamares de destruição e violência jamais vistos na história do Brasil. Na atualidade, a questão social reflete disparidades econômicas, políticas e culturais abissais, que envolvem as classes sociais cindindo-as de forma cada vez mais violenta, tendo como *ethos* o “ódio à democracia”<sup>13</sup>. Sendo assim, é nesse quadro conjuntural que se pode constatar que as desigualdades sociais não vêm se reduzindo em razão dos cortes e desmontes já sinalizados, assim como no que con-

8 IANNI, Otávio. A questão social. *Revista da USP*, São Paulo, n. 3, p. 145-154, 1989. p. 145. Disponível em: <https://bit.ly/2TINg4Z>. Acesso em: 8 mar. 2019.

9 TAVARES, Maria da Conceição. *Destruição não criadora: memórias de um mandato popular contra a recessão, o desemprego e a globalização subordinada*. Rio de Janeiro: Record, 1999.

10 Ibid.

11 BAVA, Silvio Caccia. Um bem de todo e de ninguém: produzir o bem comum. *Le Monde Diplomatique*, [S. l.], ano, n. 123, editorial, p. 13, out. 2017.

12 Ibid.

13 RANCIÈRE, Jaques. *O ódio à democracia*. São Paulo: Boitempo, 2015.

cerne às problemáticas relativas às diversidades e às opressões de gênero, cultura e raça/etnia. Nesses termos, são “vários os itens da questão social [que] atravessaram a história das várias repúblicas, a saber: as lutas operárias e camponesas, as reivindicações do movimento negro, o problema indígena, a luta pela terra, a liberdade sindical, o direito de greve, as garantias do emprego, o salário desemprego, o acesso à saúde, educação, alimentação e habitação”. É mister lembrar que muitas dessas questões eclodiram em diversos momentos da história, isto é, “uma história que se sintetiza nas seguintes palavras: questão social, problema de polícia ou problema político”<sup>14</sup>. É essa história do passado recente e do presente que revela a escassa “modernização” galgada por determinadas esferas da expropriação e exploração, enquanto nas principais esferas da economia tudo parece muito próspero, diversificado e moderno. Isso significa dizer que “a mesma fábrica do progresso fabrica a questão social” e, portanto, as desigualdades sociais<sup>15</sup>. Por tudo que foi explanado em termos de historicidade da política brasileira mais recente, recorro primeiramente às palavras de Eduardo Galeano<sup>16</sup> e, em seguida, às palavras de Mário Quintana: “A história é um profeta com o olhar voltado para trás: pelo que foi e contra o que foi, anuncia o que será”, já “o passado não reconhece o seu lugar – está sempre presente”.

Diante desse quadro de servidão voluntária, torna-se necessário e inadiável ceder lugar a uma postura de ruptura com os valores dominantes do capital. Mas isso só poderá acontecer no embate e no conflito, assumindo-se riscos e enfrentando-se os poderes instituídos, nas lutas diuturnas em prol de uma vida efetivamente digna e com sentido. Essas ações devem ser pautadas no enfrentamento das desigualdades, na reconquista da soberania e no respeito aos direitos humanos, nas dimensões atinentes a classe, raça/etnia, gênero, cultura, geração, família e outras categorias sociológicas. Ademais, pelo respeito e pela justiça diante do quadro conjuntural que vivemos, no qual predominam o desemprego, o subemprego (“uberização” do trabalho), os cortes na ciência e tecnologia, as privatizações do patrimônio público, a destruição do serviço público, os reajustes abusivos nos preços dos combustíveis e do gás de cozinha, o aumento das tarifas e taxas de juros e a retirada dos direitos trabalhistas<sup>17</sup>. Nessa mesma linha de pensamento, outro ponto digno de destaque é o processo de endividamento social, tanto nas dívidas pessoais quanto na dívida pública, que produz subordinação e dá corpo à “nova servidão” no mundo do trabalho precarizado, alienando o trabalhador do processo de construção da vida cotidiana laboral<sup>18</sup>.

Esses apontamentos poderiam ser tomados como respostas à pergunta formulada por Pablo Gentili: *como reconhecer um governo neoliberal?* A título de síntese, poder-se-ia dizer que “o neoliberalismo [atua] mediante uma descrição dos efeitos gerados pelas políticas neoliberais (aumento da pobreza, miséria, exclusão social, corrupção, aniquilamento da espe-

14 iANNI, op. cit., p. 154.

15 Ibid., loc. cit.

16 GALEANO, Eduardo. **A veias abertas da América Latina**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986. p. 19.

17 BAVA, Sílvia Caccia. **Os sentimentos comandam**. Le Monde Diplomatique, [S. l.], ano 124, editorial, p. 3, jul. 2018. Cf.: SILVA, Maurício Roberto; PIRES, Giovanni de Lorenzi; PEREIRA, Rogério. A servidão voluntária: “se é público é para todos” e o assédio neoliberal às universidades públicas. **Motrivência**, Florianópolis, v. 30, n. 55, editorial, p. 7-19, set. 2018. Disponível em: <https://bit.ly/2UnGwGp>. Acesso em: 8 mar. 2019.

18 ANTUNES, Ricardo. **O privilégio da servidão**: um novo proletariado de serviços na era digital. São Paulo: Boitempo, 2018

rança coletiva em um modelo de sociedade mais justa e solidária, individualismo exacerbado, mercantilização da vida cotidiana, xenofobia e, como sempre, barbárie”<sup>19</sup>.

É nesse imbróglio que a “antipolítica”<sup>20</sup>, com requintes de “necropolítica”<sup>21</sup>, norteia diversos pontos da questão social e da agenda política fundada na opressão, no fomento da desigualdade social e na segregação racial. Essas duas formas de fazer política são marcadas pela negação da política como instrumento de igualdade, fraternidade e liberdade, enfim, de emancipação social.

E, assim sendo, “aqueles que crescem em bairros que, destituídos de qualquer garantia de direitos sociais e civis, são governados pela violência do aparato repressivo, pelo tráfico de drogas como alternativa ao consumo e à falta de perspectivas de trabalho e pela lógica perversa que estrutura estes dois mundos em estreita relação; dos que adoecem física e psiquicamente e são destruídos quando deveriam ser cuidados, mas são literalmente descartados do sistema”<sup>22</sup>.

Ante o exposto, a situação da política brasileira é assim resumida pela poesia de Nara França<sup>23</sup>:

“Justamente na véspera dos 128 anos  
da abolição da escravatura  
a democracia brasileira,  
depois de levar chibatadas, presa no tronco, agoniza  
Lá fora, milhões de brasileiros sofrem,  
Ao ouvir o inesquecível tropel da ditadura,  
Que retorna, não mais em cima de equinos,  
Mas com seres bípedes fascistas e psicopatas,  
O passado volta, com mais força e ódio.  
Mesmo assim, muitos tapam os ouvidos,  
E ligam a televisão aberta,  
Cheia de novelas e programas policiaiscos.”

Diante do aumento da pobreza e das desigualdades sociais, no Tocantins e em outras regiões do Brasil, fica claro que “miséria é miséria em qualquer canto, misérias são diferenças” e que, de Porto Alegre ao Acre, “a pobreza só tem um sotaque”, como dito na música *Seres Tupy*.

19 GENTILI, Pablo. Como reconhecer um governo neoliberal? Um breve guia para educadores. In: SILVA, Luiz Heron da; AZEVEDO, José Clóvis de (org.). **Reestruturação curricular**: teoria e prática no cotidiano da escola. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 128-137.

20 CLETO, Murilo. **O triunfo da antipolítica**. In: JINJINGS, Ivana; DORIA, Kim; CLETRO, Murilo. (org.). Por que gritamos golpe? São Paulo: Boitempo, 2016. p. 43-48.

21 MBEMBE, Achiles. **Necropolítica**: biopoder, soberania, estado de exceção, política de morte. Arte & Ensaios, [S. l.], n. 32, p. 123-150, dez. 2016. Disponível em: <https://bit.ly/2TMXHld>. Acesso em: 8 mar. 2019.

22 FORRESTER, Viviane. **O Horror Econômico**. São Paulo: Editora Unesp, 1997. p. 15-16.

23 Nara França é jornalista *freelancer* e responsável pelo Blog do Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Santa Catarina (Sinte), Regional Oeste.

"Seres ou não seres  
Eis a questão  
Raça mutante por degradação  
Seu dialeto sugere um som  
São movimentos de uma nação  
Raps e Hippies  
E roupas rasgadas  
Ouço acentos  
Palavras largadas  
Pelas calçadas sem arquiteto  
Casas montadas, estranho projeto  
Beira de mangue, alto de morro  
Pelas marquises, debaixo do esporro  
Do viaduto, seguem viagem  
Sem salvo conduto é cara a passagem  
Por essa vida, que disparete  
Vida de cão, que me bate  
De Porto Alegre ao Acre  
A pobreza só muda o sotaque

(Pedro Luís e a Parede – *Seres Tupy*)

Em face dessa conjuntura, os desafios de ação e resistência que se colocam diante de nós podem estar contidos na seguinte agenda social e política, local, regional e nacional<sup>24</sup>:

- a) promover a redução drástica das desigualdades sociais, econômicas e de gênero, comprometendo-se com os movimentos de defesa dos direitos dos negros, com os movimentos em defesa dos direitos das mulheres, com as lutas dos povos indígenas, com o respeito e a valorização da diversidade religiosa e cultural e com o acolhimento dos imigrantes;
- b) acabar com o abismo entre ricos e pobres, criando um grande número de empregos com bons salários;
- c) reduzir substancialmente as emissões de carbono;
- d) revigorar de baixo para cima a democracia;
- e) opor-se à economia baseada na destruição e na exploração incessante e apresentar proposições e alternativas concretas, rejeitando assim a agenda econômica das grandes corporações nacionais e internacionais com sua lógica privatista;
- f) propor uma economia que coloque em primeiro lugar o bem-estar das pessoas e não o lucro;

- g) continuar incessantemente contra as privatizações do patrimônio público: educação (escolas e universidades), saúde, Amazônia, Petrobrás, Eletrobrás e outras instituições, pois, afinal, "se é público é para todos"<sup>25</sup>;
- h) buscar urgentemente a unidade entre partidos, movimentos sociais e sindicais de esquerda, organizando uma pauta de lutas em cujo bojo estejam a consciência e a solidariedade de classe. Isso requer, na prática, que a esquerda unificada se constitua numa "esquerda popular".

E isso sugere duas coisas:

1. "Saber expor problemas sociais a partir da perspectiva dos que são mais vulneráveis a eles e, sobretudo, ser um enunciador crível para as camadas populares. Isso significa saber encarnar a urgência daqueles que sentem mais claramente o sofrimento social advindo da precarização do trabalho, da pauperização e das múltiplas formas de exclusão".
2. "A esquerda deve saber mostrar que é capaz de governar sem produzir novas modalidades de sofrimento e insegurança social". Em suma, "ela deve ser, ao mesmo tempo, capaz de sentir o sofrimento social e capaz de ter a inteligência técnica para resolvê-lo no cotidiano"<sup>26</sup>.

Posta essa agenda de resistência, considero imprescindível e inadiável reconhecer que temos pela frente o desafio de recuperar as práticas e políticas do Estado Democrático de Direito. Essa postura é fundamental, considerando-se que o "Estado Pós-Democrático" se constitui num Estado que, da perspectiva econômica, retoma com força as propostas de Estado mínimo do neoliberalismo e pode vir a se consolidar na conjuntura atual, tendo-se em vista sua força no Senado e no Congresso. O Estado Pós-Democrático desponta como "um mero instrumento de manutenção da ordem, controle das populações indesejadas e ampliação das condições de acumulação do capital e geração de lucros"<sup>27</sup>.

## O elogio do aprendizado: o cotidiano da produção da coletânea

"Não se envergonhe de perguntar, camarada!  
Não se deixe convencer  
Veja com seus olhos!  
O que não sabe por conta própria  
Não sabe.  
Verifique a conta  
É você quem vai pagar.  
Ponha o dedo sobre cada item.  
Pergunte: o que é isso?"

25 SADER, Emir. (org.). **Se é público é para todos**. Rio de Janeiro: Editora Uerj; Editora LPP, 2018.

26 BAVA, 2018, p. 3.

27 Id., 2017, p. 13.

24 SILVA, Maurício Roberto; PIRES, Giovanni de Lorenzi; PEREIRA, Rogério. Os golpes e mais golpes à democracia: o artigo 5º da Constituição. "LULA LIVRE!". **Motrivivência**, Florianópolis/SC, v. 30, n. 54, p. 7-17, jul. 2018. Disponível em: <https://bit.ly/2tTQR1t>. Acesso em: 8 mar. 2019.

Você tem que assumir o comando”.

(Bertold Brecht – *O Elogio do Aprendizado*)

Pelo que pude acompanhar, in loco e a distância, a Coleção EPDS foi produzida numa atmosfera de muita aprendizagem pedagógica, científica e política, promovida pelos gestores da obra e por professores e professoras orientadores. Havia a disponibilidade para construir o “artesanato intelectual”, criado por Wright Mills, que durante a pesquisa implica refinar os sentidos do ver, ouvir, registrar e escrever. Desse modo, todos e todas enfrentaram os desafios de ler a sociedade e o mundo tocantinsenses com vistas a escrever sobre a realidade imediata. Esse labor social se deu debaixo de muito sol, calor e aridez, mas também nos espaços profícuos do estado do Tocantins. Foi nessa terra de muito trabalho duro e injustiça social, berço de desigualdades sociais herdadas dos estados de Goiás e do Pará, que a coleção se tornou realidade. Foi nessas plagas que tive a oportunidade de participar de diversas discussões e de aprender muito com essa gente sobre o que significa a pobreza e as desigualdades sociais na teoria e na prática.

Foi em Tocantinópolis, situada no caminho do Alto do Araguaia, no Bico do Papa-gaio, Norte do Tocantins, que pude me acercar das memórias dos cerca de oitenta companheiros guerrilheiros abatidos no decorrer da chamada “Guerrilha do Araguaia”<sup>28</sup>, cujos corpos estão até hoje desaparecidos. Mais de cinquenta deles são considerados até hoje como desaparecidos políticos<sup>29</sup>.

Foi no Tocantins que pude trocar experiências com diversos intelectuais da UFT (estudantes de graduação, pós-graduação lato sensu, enfim, mestres, mestrandos, doutores e pós-doutores), principalmente no curso de Especialização em Educação, Pobreza e Desigualdade Social (EPDS-UFT). Contudo, foi primeiramente em Tocantinópolis (2016), durante o II Seminário de Pesquisa EPDS-UFT, que pude debater a problemática “Infância, Pobreza e Desigualdade Social: desafios e perspectivas para pesquisas em Ciências Humanas e movimentos sociais”.

Em seguida, em terras quilombolas, notadamente na cidade de Arraias ou, como é chamada, na Comunidade Quilombola Lagoa da Pedra<sup>30</sup>, nesse berço de resistência da negritude, tornou-se possível refletir sobre a problemática inseparável das desigualdades sociais de classe e das diversidades que, como já mencionei, receberam um golpe em nome de “Deus e da família”, sobretudo no que tange a outros tipos de diferença e desigualdade. A cidade de Arraias, como berço dos quilombos e das lutas contra a escravidão, era o palco privilegiado para debater sobre essas questões, tanto no que se refere à hierarquização e à diferenciação sociais, que abrangem a noção de classes sociais das ciências sociais, quanto no que diz respeito a outras formas de desigualdade geradas pela organização social, como,

28 A Guerrilha do Araguaia foi um movimento guerrilheiro na região amazônica brasileira, ao longo do rio Araguaia, entre o fim da década de 1960 e a primeira metade da década de 1970. Criada pelo Partido Comunista do Brasil (PCdoB), tinha por objetivo fomentar uma revolução socialista a ser iniciada no campo, baseada nas experiências vitoriosas da Revolução Cubana e da Revolução Chinesa. Disponível em: <https://bit.ly/2TMXHld>. Acesso em: 8 mar. 2018.

29 Arrais [verbete]. Wikipédia, [S. l.], 8 jun. 2018. (Data da última alteração). Disponível em: <https://bit.ly/2EW8V1f>. Acesso em: 8 mar. 2019.

30 Ibid.

por exemplo, as de gênero, raça/etnia, sexualidade e idade/geração. Nesses meandros, é preciso evidenciar que todos esses eixos de desigualdade nos indicam também as questões de cidadania, da conquista de direitos e dos problemas de justiça social.

No Câmpus da UFT em Arraias, durante o III Seminário de pesquisa EPDS-UFT (2017), nomeadamente no Painel nº 1, “Desigualdade, pobreza e Infância na América Latina e Caribe: Proposições de Pesquisa em Educação”, foi dada continuidade aos debates iniciados nos Seminários I e II, mas introduzindo a problemática mais abrangente da “Pobreza e [das] desigualdades sociais na América Latina”. Em diversas ocasiões, ouvi a ideia de se retomar o clássico *As veias abertas da América Latina*, de Eduardo Galeano. Foi então que me lembrei dele, anos depois, na nova edição desse livro: “o mundo agora é muito mais injusto que quando eu escrevi as *Veias abertas da América Latina*”.

Durante os debates nos eventos de Tocantinópolis, Arraias e Palmas, percebi, da parte dos intelectuais tocantinsenses, uma disponibilidade teórico-prática e uma sensibilidade nutridas de imaginação sociológica para investigar os problemas de relevância pública. Nessas cidades, a Coleção EPDS já havia brotado e agora floresce: “Façam completo silêncio, paralitem os negócios, garanto que uma flor nasceu”<sup>31</sup>.

Tanto em Tocantinópolis quanto em Arraias pude notar a enorme seriedade e a profundidade com que se buscou tratar os temas/problemas no anseio de imprimir rigor, conteúdo e profundidade às pesquisas, dos pontos de vista epistemológico, teórico-metodológico e teórico-conceitual. Isso refletiu na forma com que foram conduzidas as abordagens sobre a inseparabilidade e a tenuidade das fronteiras entre classe social e raça/etnia, entre desigualdades sociais e educacionais e as diversidades.

Esse empenho era visível, por exemplo, quando estava em pauta a problemática da pobreza dos povos indígenas e quilombolas do Tocantins e as demais questões sociais. No que tange aos nossos povos originários, pude aprender muito sobre a educação nas aldeias e a violência contra os indígenas, sobre a luta pela demarcação de suas terras, como, por exemplo, a dos *Akwẽ-Xerente* e de outras etnias. Nos diversos seminários, em suas mesas redondas e rodas de conversa, pude aprender sobre a ancestralidade dos *Akwẽ-Xerente* e o ritual Warã. O lugar do Warã é o centro das aldeias, “espaço educativo e, também, uma espécie de fórum onde são deliberadas as questões que envolvem os interesses do povo”<sup>32</sup>. Esse foi, talvez inconscientemente, para o coletivo de autores e autoras, um dos grandes aprendizados sobre a cultura dos *Akwẽ-Xerente*, qual seja, pensar, tanto na UFT quanto nas escolas, as diversidades, a pobreza e as desigualdades sociais no espaço do Warã para melhor refletir sobre “os interesses do povo” e as questões sociais de relevância pública.

31 Carlos Drummond de Andrade – *A flor e a náusea*.

32 No passado, as práticas educativas no Warã ocorriam continuamente e de uma forma sistematizada. Atualmente, já não são práticas cotidianas. Elas ocorrem durante os rituais, em forma de semicírculo ou ferradura. Nessas ocasiões, os conhecimentos tradicionais são atualizados e reafirmados, trazendo para o presente e para o ensinamento dos jovens os saberes, as regras e as normas apropriadas para a vida do cidadão *Akwẽ/Xerente*. XERENTE, Calixto D. Ercivaldo. **Processos de Educação Akwẽ e os direitos indígenas a uma educação diferenciada**: práticas educativas tradicionais e suas relações como prática escolar. 2016. 87 f. Dissertação (Mestrado em Direitos Humanos) – Faculdade de Direito, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2016.

## A imaginação sociológica e o “inédito viável” nos tratos sobre as desigualdades sociais

“Sonhar  
Mais um sonho impossível  
Lutar  
Quando é fácil ceder.”

(Chico Buarque – Sonho Impossível)

Faço toda essa recuperação das memórias de alguns episódios que fizeram parte do processo de construção desta coleção. Entrego-me a esse esforço memorial em parte para mostrar como vivenciei o inédito viável e sua articulação com as ideias de imaginação sociológica e de utopia. Ou seja, como “sonho impossível”, que, na prática concreta dos homens, torna-se tangível e viável. Com esse propósito, quero mostrar como experiências e aprendizados havidos em companhia de colegas professores e estudantes da UFT legitimaram-me a consubstanciar este prefácio. Meu intento é valorizar o trabalho hercúleo dos organizadores da coletânea, assim como dos autores e das autoras dos textos. Sem sombra de dúvidas, trata-se de um legado construído a muitas mãos, por diversas visões de mundo, de homem e de sociedade. Quero confessar-lhes que essa gente, para realizar a “colheita” de dados, plantou flores num solo seco e árido, mas, mesmo assim, o que se viu depois foram eles e elas “colhendo flores num jardim quase devastado”<sup>33</sup>. “E assim, seja lá como for, vai ter fim a infinita aflição. E o mundo vai ver uma flor brotar do impossível chão”<sup>34</sup>.

Esse empenho resultou num comovente, profundo e relevante legado para refletirmos, nas universidades do Tocantins e em meio ao seu povo, como as elites locais, regionais e nacionais criaram o berço das desigualdades nesse importante estado do Brasil. O objetivo é destacar a pertinência e o inédito viável de todos os cinco volumes produzidos, considerando-se as abrangentes abordagens multidisciplinares que envolvem a problemática em questão. Os textos revelam rigor e compromisso político para com as crianças, os jovens e os adultos oriundos da classe trabalhadora empobrecida. Em todos os textos, mesmo naqueles escritos por principiantes, são visíveis o esforço e o exercício da “imaginação sociológica”, que pode ser conceituada como “a qualidade intelectual de natureza crítica que prevê a sintonia do cientista social com os *problemas individuais* ligados às realidades mais amplas e aos problemas de *relevância pública*”, conforme afirma Wright Mills<sup>35</sup>. Ela pode ser compreendida como mera criatividade instrumental, mas sobretudo como “a sensibilidade para captar a necessidade da fusão da nossa vida individual com os problemas do tempo conturbado em que vivemos”. São tempos, como já evidenciado, sob o poder dos inimigos da democracia, defensores da permanência da divisão de classes e, conseqüentemente, das desigualdades sociais.

33 SILVA, Maurício Roberto. Outros olhares: colhendo flores no jardim quase devastado. In: SILVA, Ana Márcia; Damiani, Iara. (org.). **Práticas corporais**: trilhando e compartilhando as ações em Educação Física. Florianópolis: Nauembla Ciência e Arte, 2006.

34 Chico Buarque – *Sonho Impossível*.

35 MILLS, Wright. **A imaginação Sociológica**. Rio de Janeiro: Zahar, 1982. p. 211-246. (grifos meus).

Pelo que pude observar, este trabalho coletivo pode contribuir para desmistificar, denunciar e anunciar problemas relativos à exclusão ou à “inclusão precária” de crianças, jovens, adultos e velhos trabalhadores nas práticas educativas, sejam elas escolares ou não. Mais do que isso, considerando que a obra foca suas reflexões nas desigualdades sociais, penso que os textos sugerem-nos repensar a legitimidade da acumulação de capital e, conseqüentemente, da distribuição de renda destinada aos milionários e bilionários, responsáveis pelos processos de desigualdade<sup>36</sup>.

O que está em jogo nas entrelinhas desta coletânea são os fastosos padrões de vida das chamadas “classes obesas”, na expressão cunhada por Milton Santos, que contrastam com a situação degradante da classe trabalhadora, explorada e empobrecida, cujo padrão de vida, em muitas das periferias das cidades, assemelha-se às condições de vida degradantes e insalubres dos trabalhadores do século XIX, contexto no qual a acumulação de capital gerava distribuição desigual de riqueza, o que persiste até os dias atuais: “e quanto às riquezas, pois justas e injustas ou bens adquiridos bem ou mal: toda riqueza é injusta”<sup>37</sup>. Em pleno século XXI, o capitalismo com suas destruições (do meio ambiente, do direito ao trabalho, da coletividade) produz desigualdades insustentáveis, arbitrarias, desumanas e injustas que ameaçam de maneira radical os valores de uma sociedade verdadeiramente democrática, bem como o presente e o futuro do planeta. Com efeito, a economia política capitalista, no atual estágio das políticas públicas e sociais neoliberais, vem promovendo injusta redistribuição da riqueza desde o século XXI, ao penalizar a classe trabalhadora empobrecida, cortando seus direitos dia a dia, produzindo e reproduzindo a divisão de classes e, nesse sentido, as desigualdades sociais, que cada vez mais alimentam o capitalismo<sup>38</sup>.

A (má) distribuição da riqueza pode ser refletida através de um trecho da poética política trazida pela música de Siba, *Quem e ninguém*.

Quem tem dinheiro consome  
Decide, manda e manobra  
Mas quem não tem come a sobra  
Que é pra não morrer de fome  
Quem tem dinheiro tem nome  
Quem não tem não é ninguém  
Quem tudo tem, passa bem  
Quem nada tem, dá um jeito  
Quem tudo tem, tem direito.

Os diversos volumes da Coleção EPDS foram concebidos a partir de temas/problemas originados em projetos de ensino, pesquisa e extensão, em articulação com os debates, destaques e achados encontrados durante as conferências, seminários e mesas redondas realizados por ocasião dos eventos. Da problemática maior, intitulada *As políticas*

36 PIKETTY, Thomas. **La economía de las desigualdades**: cómo implementar una redistribución justa y eficaz de la riqueza. Buenos Aires, 2015.

37 CARDENAL, Ernesto. **As riquezas injustas**. São Paulo: Círculo do livro: 1977. p. 111.

38 PIKETTY, Thomas. **O capital no século XXI**. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2014; CATTANI, Antonio David. **Riqueza e desigualdade na América Latina**. Porto Alegre: Zouk, 2010.

*educacionais no contexto das desigualdades sociais e da situação de pobreza e extrema pobreza no estado do Tocantins*, os temas se transformam nos problemas e eixos teórico-metodológicos que consubstanciam os cinco volumes da obra, a saber: Volume 1 – *Educação, Pobreza e Desigualdade Social: quem são os alunos pobres nos planos da educação do Estado do Tocantins*; Volume 2 – *Políticas e Práticas Educacionais, Pobreza e Desigualdade Social: sujeitos e contextos sociais*; Volume 3 – *Educação, Pobreza e Políticas Públicas*; Volume 4 – *Formação, práticas educativas e currículo escolar: pobreza e desigualdades socioculturais em foco*; e Volume 5 – *Educação, Pobreza, Desigualdades Sociais e Direitos Humanos*.

Nesse sentido, houve um esforço por parte dos organizadores, autores e autoras para que cada texto não fosse abstrato e pseudoconcretamente tratado como “tema”, mas sim como “problema”. Isso é importante, pois, como defende Silvio Sanchez Gamboa, “não se investigam temas – mas sim problemas”<sup>39</sup>.

Dos cinco volumes emergiram os mais diversos aspectos teórico-conceituais e as categorias teóricas (categorias operacionais) mais genéricas de análise, que se constituem num primeiro bloco, em destaques e indicações para a realização de futuras pesquisas, tais como: categorias e leis do materialismo histórico-dialético (classe, luta de classes modo de produção, contradições e forças produtivas), aliadas a algumas categorias sociológicas, a saber, raça/etnia, gênero, cultura, geração, família e outras, bem como a projetos de homem, de mundo, de sociedade, de política, de educação e de formação humana e emancipatória. No segundo bloco, são abordadas outras categorias teórico-conceituais, como concepções de pesquisa, pobreza e desigualdade social, diversidades, políticas públicas e sociais, políticas educacionais, desigualdades no espaço escolar, práticas educativas, formação humana, pesquisa e extensão, práticas educacionais, inclusão e exclusão. E, por fim, num terceiro bloco, surgem outras categorias empírico-teóricas que emergiram da realidade concreta e podem indicar pistas para elaboração de novas pesquisas, a exemplo da exploração do trabalho infantil, da legislação e dos aspectos jurídicos sobre a pobreza, da identidade e da educação quilombolas, da vulnerabilidade social, da militarização da escola, do analfabetismo, dos programas de transferência de renda (Bolsa Família), da educação indígena, da situação socioeconômica dos quilombolas e a evasão escolar, da educação de jovens e adultos, da economia solidária, do currículo, das drogas na escola, dentre outros pontos da agenda social.

Nos diversos textos, é possível vislumbrar a atualidade e a grande pertinência das pesquisas que versam sobre temas/problemas os mais diversos, como vimos no parágrafo anterior. Assim, podemos falar não apenas de relevância, mas sobretudo de relevâncias (pessoal, acadêmica, social e política), dialeticamente articuladas em prol das justificativas mais plausíveis nas diversas pesquisas realizadas.

Em vista disso, a relevância da obra é, em parte, pessoal, no que se refere às trajetórias de cada autor e autora e, de forma direta, às problemáticas investigadas; assim como acadêmica, devido às suas contribuições para a supressão de lacunas na produção acerca das desigualdades sociais e da pobreza. De igual modo, os textos se revestem de relevância

social, no que tange ao envolvimento e à participação dos sujeitos na pesquisa e à devolutiva que recebem, assim como no que diz respeito à política que norteou o tratamento dado aos problemas de pesquisa relativos às questões sociais. E, por fim, observa-se inequívoca relevância política nesta produção, que não se separa da social nem de outros níveis de relevância dialeticamente articulados, que podem influenciar, ainda que minimamente, as formulações e práticas das políticas públicas e sociais que tratam das diversidades e das desigualdades sociais.

Os livros da coleção mostram de modo incisivo a educação na sociedade de classes e a luta de classes no interior da escola pública. Essas constatações são de suma relevância, considerando-se as condições de miséria e precariedade em que vivem os alunos da escola básica até a universidade. Também são correntes nesse debate as questões afetas à situação dos trabalhadores da educação no Brasil, como a desvalorização da carreira docente, a crescente mercantilização da educação, os salários baixíssimos, a falta de condições de trabalho, os problemas de saúde dos docentes, entre outras.

Talvez seja por esses motivos que os textos quase sempre tomam como foco de análise temas/problemas que se convertem em problemas de pesquisa, tais como: as classes sociais, as desigualdades sociais, a pobreza, a exclusão e a inclusão sociais, as desigualdades educacionais e as políticas públicas sociais e educacionais. Na minha opinião, isso aconteceu, provavelmente, devido ao fato de os autores e as autoras serem professores e professoras que sofrem cotidianamente as agruras da destruição das políticas públicas e sociais em geral (trabalho, saúde, moradia e outros pontos da agenda social, especialmente as políticas educacionais). Seus textos são uma denúncia e, ao mesmo tempo, um grito indignado contra a opressão e em favor da democracia e da luta peremptória por uma educação pública de qualidade e socialmente referenciada.

Os textos que compõem os cinco volumes podem ser considerados um conjunto de “inéditos viáveis”, forjados na luta coletiva dos artífices da obra em apreço. O “inédito viável”<sup>40</sup> é uma das categorias mais importantes e provocativas contidas nas páginas da Pedagogia do Oprimido. Essa categoria encerra toda uma crença no sonho possível e na utopia que está por vir, desde que os que fazem a sua história assim o queiram, sobretudo a partir da práxis libertadora. Ou seja, o inédito viável é, em última instância, um sonho utópico, mas passível de ser realizado pela práxis libertadora, que pode passar pela teoria e a ação dialógicas e pela “esperança freireana” como um devir factível na luta contra a opressão. No entanto, na construção objetiva da vida cotidiana, pessoal e social, homens e mulheres, ao construírem, individual e coletivamente, o seu próprio inédito viável, poderão encontrar obstáculos e barreiras que precisam ser vencidas, caracterizados como “situações-limites”<sup>41</sup>.

Poder-se-ia dizer que se trata de uma alteridade emancipatória e crítica, ou seja, devida ao fato de os autores e as autoras escreverem como os próprios oprimidos e oprimidas, que falam da opressão e das desigualdades sociais vividas nos seus cotidianos, em tempos e espaços escolares e não escolares. Com a produção desta coleção os artífices da

40 FREIRE, op. cit., p. 305.

41 Ibid., loc. cit.

39 GAMBOA, Silvio Sanchez. **Projetos de Pesquisa, fundamentos lógicos**: a dialética entre perguntas e respostas. Chapecó: Argos, 2013.

obra nos dão uma grande lição de alteridade ao falar do outro que é eles mesmos. Dessa maneira, trata-se de alteridade para além da alteridade liberal, ou seja, eles e elas, ao escreverem sobre a pobreza e as desigualdades sociais que afetam os trabalhadores em geral, estão, ao mesmo tempo, colocando-se no lugar do outro, estão agindo com consciência de classe na defesa de si e do outro e também com solidariedade de classe, enquanto trabalhadores da educação que são.

A situação-limite, no entanto, quando percebida criticamente, não é um fator de impedimento ao sonho utópico; pelo contrário, constitui-se em forma teórico-prática de enfrentamento e resistência às vicissitudes da lógica da mercadoria engendradas pelo capital nas políticas, em projetos e práticas educativas escolares e não escolares. Portanto, as professoras e professores que assinam esta obra nos dão um belo exemplo de resiliência e resistência ao trazerem para o debate um constructo teórico-metodológico movido pela práxis diuturna, para além do “obstáculo”, para além do capital. Na verdade, eles e elas encararam o desafio de ler o mundo, de descrever, problematizar e (re)escrever a história da realidade da educação formal e não formal do estado do Tocantins. Mais do que isso, os construtores da coleção, sejam eles principiantes ou pesquisadores já consolidados, contribuem para uma concepção e uma prática de pesquisa compreendidas como “abordagem prática e ação do real” e estratégia de inovação educativa<sup>42</sup>, ou melhor, como princípio educativo, formativo, cognitivo, pedagógico e político. Em especial, a pesquisa como princípio político tem a ver com o processo de formação política cujo escopo é pensar a formação como processo permanente, que deve alimentar o desejo utópico e as esperanças (utopismo dialético) por transformação crítica da realidade e das estruturas vigentes. Esse princípio, juntamente com os demais (formativo, pedagógico e cognitivo), poderá servir como antídoto contra o desânimo, o pessimismo e a desesperança que vêm dominando o ambiente educacional<sup>43</sup>.

Do ponto de vista teórico-metodológico, os textos publicados, via de regra, revelam grande preocupação em refletir sobre a realidade concreta do Tocantins em termos de políticas públicas sociais e educacionais. Em todos os volumes, há uma preocupação hercúlea em investigar que transcende o mundo da pseudoconcreticidade dos problemas, apostando na “problematicidade dos problemas”<sup>44</sup> que a realidade apresenta na essência da vida cotidiana. Nesses termos, a ideia é buscar apreender a verdadeira essência do fenômeno das desigualdades sociais e da pobreza, evitando, portanto, a formulação de “pseudoproblemas” de investigação, predominantes na lógica formal. Com esse propósito, os autores e autoras dos textos quiseram, talvez, aproximar-se das problemáticas de relevância pública através do concreto pensado em Marx: “O concreto é concreto porque é a síntese de muitas determinações, ou seja, unidade do diverso”. Assim sendo, o método que consiste em elevar-se do abstrato ao concreto não é senão a maneira de proceder do pensamento para se

42 GAMBOA, Silvio. **Pesquisa em Educação: métodos e epistemologias**. Chapecó: Argos, 2012. p. 107.

43 VALMORBIDA, Itacir. **A formação política de docentes da Rede Pública de Ensino para além do capital**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Comunitária da Região de Chapecó, Chapecó, 2016. p. 86.

44 KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976. p. 15.

apropriar do concreto, para reproduzi-lo como concreto pensado. Mas este não é, “de modo nenhum”, o processo de gênese do próprio concreto<sup>45</sup>.

Nesse modo de pensar os problemas de pesquisa, o concreto pensado, ou seja, as desigualdades sociais e a pobreza, deve basear-se no “mundo das necessidades humanas” e trazer em seu enunciado “um sentido profundamente vital e altamente dramático para a existência humana, por indicar uma *situação de impasse*”<sup>46</sup>.

Para concluir, deixo três mensagens poéticas. A primeira é uma parte dos versos de resistência do poeta português Manuel Alegre em *Trova do vento que passa*<sup>47</sup>.

[...]

Mas há sempre uma candeia  
Dentro do vento que passa  
Há sempre alguém que semeia  
Canções no vento que passa  
Mesmo na noite mais triste  
Em tempo de servidão  
Há sempre alguém que resiste  
Há sempre alguém que diz não.

A segunda missiva contém o eco das vozes e das escritas dos organizadores, das organizadoras, dos autores e das autoras desta coleção: aí está o inédito viável, ou melhor, o legado construído ao custo de muita labuta e à luz do sonho utópico (“sonhar é acordar-se pra dentro”, diria Mário Quintana), em busca de relevância para a pesquisa social. Nestas páginas, vejo uma obra bela, crítica e de caráter utópico e superador. Um constructo humano recheado de relevância e compromisso: pessoal, acadêmico, social e político. Agora é esperar que este “artesanato intelectual”, tecido a muitas mãos, seja visitado, criticado e redimensionado. Espero, então, que os leitores possam “pegar com as duas mãos” o que “floresceu” nestes cinco volumes da Coleção EPDS: “Nem tudo o que escrevo resulta numa realização, resulta mais numa tentativa. O que também é um prazer. Pois nem tudo eu quero pegar. Às vezes o que toco floresce, e os outros podem pegar com as duas mãos”<sup>48</sup>.

A terceira mensagem já foi evocada no decorrer do texto, um pedacinho de um poema de Drummond que nunca é demais reforçar: “Façam completo silêncio, paralitem os negócios, garanto que uma flor nasceu”.

**Maurício Roberto da Silva**

Professor aposentado da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

45 MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2012. p. 255.

46 SAVIANI, Saviani. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. Campinas: Autores Associados, 2002. p. 16.

47 ALEGRE, Manuel. **Praça da Canção**. Lisboa: Dom Quixote, 2005. (Grifos meus).

48 LISPECTOR, Clarice. **Do aprendizado ou livro dos prazeres**. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

# APRESENTAÇÃO

O cancionista em um lirismo crítico lamenta: “Oh, mundo tão desigual. Tudo é tão desigual. De um lado esse carnaval; do outro a fome total.” Tal sentença é lapidar de um processo histórico marcadamente desigual no tocante à distribuição dos bens econômicos e culturais. O ‘mundo é tão desigual’ devido à ausência de justiça social onde direitos deixam de ser efetivados e privilégios são edificados particularmente no Brasil. Tal estado de coisas provém da incipiência do princípio da igualdade em confronto com a realidade. A máxima onde estabelece a igualdade de todos perante a lei é sofismática. Desse diapasão entre o dito da lei e as ações do poder público para efetivar direitos estabelecem-se as desigualdades sociais. O seu extrato é a pobreza econômica e cultural.

A organização e a forma como se vive uma sociedade é um feito datado no tempo e no espaço. Assim, cada época é tributária de manifestações singulares. Aristóteles, nos escritos de Política, entendia a divisão entre Senhores e escravos como naturais. Os homens livres precisavam de tempo para pensar. Já o escravo necessitava prover a sobrevivência; a alimentação, por exemplo. Assim, as desigualdades seriam imanentes à essência humana onde uns seriam sujeitos de corpo e alma. Nesse tocante competia aos homens livres exercerem a liberdade em um lugar superior. A sociedade aristotélica carecia imprimir ainda a concepção de classes sociais no sentido histórico do termo.

O francês Jean Jacques Rousseau escolheu pesar as desigualdades a partir da premissa do homem como um ser moral. O que ele quis explicar com isso? O significado dessa assertiva toma a violência à revelia de ser um atributo imanente ao homem, mas uma necessidade de defesa. E por que isso acontece? O sentido dessa situação encontra o nascedouro das desigualdades em Rousseau. O cerne do problema poderia ser exemplificado ao tornar a terra uma propriedade privada. A gleba era fonte da sobrevivência retirada da natureza. Aqueles desprovidos da fonte da sobrevivência humana estariam subordinados a um proprietário. Desse modo, carecer da terra significaria perder a liberdade natural. No contexto em alusão a origem das desigualdades estaria na invenção das cercas como marco limítrofe da propriedade privada. Daí, ser imprescindível, na vertente rousseauiana, criar a sociedade do contrato. Isso para se reestabelecer um mínimo de liberdade ao homem civilizado.

A rigor, a origem das desigualdades assenta-se na relação humana com o poder. A base do pensamento liberal dá conta dessa ideia concebendo a naturalidade daquela relação. Os homens seriam desiguais por natureza. Possivelmente a essência humana fosse a mesma. Contudo, a existência os tornaria diferentes ao oferecer atributos diversificados como a força, a inteligência, a determinação, a sagacidade, a capacidade de liderança, etc. Então, no senso comum, esse jogo do poder se daria através de um instrumento formal consuetudinário: “a lei do mais forte”.

A sociedade do contrato mostrou-se insuficiente para garantir a liberdade aos civilizados. Um fator crucial no estabelecimento das desigualdades estaria situado nas relações de produção dentro da vertente marxiana. As trocas presentes no processo produtivo estabeleceriam resultados diferenciados entre os detentores dos insumos de produção e os providos apenas da força de trabalho. Os rendimentos econômicos apresentariam um diapasão entre esses dois sujeitos das relações produtivas. Contudo, nada de anormal estaria a acontecer porque todo um ordenamento jurídico contratual preservaria a liberdade e a igualdade formal de um processo hegemônico. No entanto, a aparente naturalidade dessas relações deixa latente a dimensão histórica do processo. A história é feita diante das contradições dessa realidade.

Thomas Piketty na obra “Economia das Desigualdades” identificou uma correlação diferenciada entre os ganhos do empresariado e os salários dos trabalhadores. Aqui estariam situados os mecanismos econômicos originários das desigualdades nos contextos mais atuais. Essa seria a natureza da distribuição de renda no cenário mundial.

Compete lembrar que não só os bens econômicos são produtores de desigualdades, mas também os bens culturais, dentre eles a educação. Quanto mais baixos os extratos sociais menos acesso à educação como um direito humano e elemento de desenvolvimento social. Então poderia ser assegurada a existência de uma correlação entre educação, pobreza e desigualdade social. A educação estaria situada como o elemento crucial para o desenvolvimento humano. Contudo, é insuficiente observar a letra da lei instituindo a educação como um direito caso inexistam políticas públicas universais e focais para a efetivação desse direito. E ainda observar a existência de financiamento para essas políticas públicas.

Tal carência de efetividade dos direitos sociais compromete a democracia porque aniquila as possibilidades da dignidade humana. Como estabelece a Declaração Universal dos Direitos Humanos no artigo 26, inciso 2 :

A educação será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais. A educação promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos, e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz.

Pelo disposto a educação é imprescindível para o desenvolvimento humano assim como para um fator necessário para uma convivência tolerante e pacífica de todos/as com todos/as. O inverso disso, provocado pela precariedade dos sistemas educacionais, é o estabelecimento de uma situação de violência porque nem todos/as participam como iguais e livres do acesso aos bens culturais promovidos pela educação. Essa realidade é uma agressão ao princípio da igualdade e daí situar-se no âmago tributário das desigualdades.

O marco liberal centra o discurso da meritocracia como elemento crucial da democracia. Contudo, uma sociedade como a brasileira deixa a desejar em oportunidades para todos/as lutarem pela emancipação cidadã. O direito à educação carece ensejar as condições para a oferta de oportunidades iguais. E isso acontece na relação entre os sujeitos, as diferentes áreas das cidades, das regiões etc. Um universo configurado por desigualdades e como consequência no estabelecimento de extrema pobreza. É possível a configuração de casos isolados de pessoas alcançarem méritos individuais. Entretanto, no conjunto dos grupos e classes sociais ocorre a expressão de indicadores onde o mérito deixa de ser apenas uma questão pessoal; contudo um recorte limitante de oportunidades e de injustiça social.

Os direitos humanos, como instrumento de luta contra a exclusão social, lembram ser a dignidade a base da essência humana. Sem igualdade e sem respeito às diferenças esses direitos não são humanos. Evitar romper os ciclos de pobreza e extrema pobreza, deixando de priorizar a educação como política pública social de grande alvitre, é naturalizar tal estado de coisas. Entretanto, faz-se indispensável o protagonismo da sociedade civil organizada para o enfrentamento dessa realidade através dos movimentos sociais. Sem a participação efetiva do protagonismo social a letra morta da lei é insuficiente para instituir a igualdade. E desse modo as desigualdades podem agigantar-se ou estagnar-se dando a crer que a realidade é assim mesmo: “o mundo é dos mais fortes”. “A violência é uma necessidade”. Nessa dimensão, lutar contra o mainstream seria malhar em ferro frio e um desgaste infrutífero. Pensar assim é naturalizar as desigualdades. É furtar-se a uma compreensão dessas como sendo históricas.

Este volume intitulado: Educação, pobreza, desigualdade social e direitos humanos integra a coletânea composta por cinco volumes. Cada volume congrega diversos artigos derivados dos trabalhos de conclusão de curso da Iniciativa Educação, Pobreza e Desigualdade Social (EPDS), realizada pela Universidade Federal do Tocantins.

Os 13 artigos que compõem este 5º volume abordam temas relativos à educação, pobreza, desigualdade social e direitos humanos e estão dispostos na sequência das temáticas mencionadas.

O Primeiro artigo: *O direito à educação e a hegemonia da lógica do capital*, de autoria de Domingos Pereira da Silva e Viviane Drumond, realiza uma análise do direito à educação no contexto da lógica do capital a partir de um enfoque dialético como forma de aproximação à análise crítica da bibliografia selecionada. Resulta o entendimento de que a defesa do direito à educação passa por uma noção de cidadania que visa superar a dicotomia liberalismo/comunitarismo e refutar a responsabilização dos sujeitos pauperizados por sua condição, de forma a permitir sua autonomia e participação na sociedade contemporânea.

O segundo artigo: *considerações sobre a importância da educação na amenização da pobreza e desigualdade social*, de Fábria Ramos dos Anjos Fonseca e Ana Cristina Teixeira de Brito Carvalho, traz considerações sobre a importância da educação na amenização da pobreza e da desigualdade social e busca compreender a educação como um fator de fundamental nesse processo. A pesquisa fundamentou-se na concepção da educação como um direito fundamental e como condição básica no exercício dos direitos fundamentais do ser humano.

O terceiro artigo, intitulado *Interfaces entre direito à educação e a legislação brasileira na perspectiva da superação dos determinantes sociais*, com autoria de Erisnalva Pereira da Silva; Lule Lourraine da Silva Landinho e Augusto Cesar dos Santos, trata do direito à educação estabelecido Estatuto da Criança e do Adolescente – (ECA). Os autores ressaltam que apesar de a Lei assegurar formalmente esse direito, nem sempre este é incorporado à realidade das crianças. A partir de revisão de literatura indicam dificuldades de superação da condição apresentada e ratificam a importância da garantia do direito à educação como mecanismo gerador de mudanças sociais.

O quarto artigo: *Educação em direitos humanos como ferramenta estratégica no enfrentamento e superação da pobreza*, de Karla Rayane Alves da Silva e Cleivane Peres dos Reis, aborda a problemática da pobreza como fenômeno social persistente na agenda política dos Estados. O estudo expõe o desafio de pensar e implementar políticas públicas de combate à pobreza. Essas têm sido fomentadas por diversas instituições, como a Organização das Nações Unidas (ONU), como importante estratégia no enfrentamento e superação da pobreza. Esta vista uma forma de violação dos direitos humanos. O artigo analisa a Educação em Direitos Humanos no Brasil do ponto de vista conceitual, histórico, metodológico e o seu papel estratégico no enfrentamento e superação da pobreza. Constata, pois, que a Educação em Direitos Humanos apresenta, de fato, potencialidades no enfrentamento e superação da pobreza. Isto por meio da transformação dos coletivos empobrecidos em sujeitos de direitos capazes de construir estratégias individuais e coletivas de enfrentamento dessa realidade. Ademais, ela já é uma realidade na educação brasileira, em que pese estar permeada de grandes desafios e contrassensos na atualidade.

O quinto artigo: *A importância da aplicação dos direitos humanos na escola como combate às desigualdades*, de Joaquim Rodrigues de Almeida, Ordália Dias da Silva Guilherme e Yara Gomes Correa, discute os direitos humanos como garantias fundamentais e universais prementes ser asseguradas a todas as pessoas, constitucionalmente, e exercidos de maneira integral. Trata ainda da necessidade de combater as desigualdades no âmbito escolar. Isso se torna um desafio quando trata da aplicação dos direitos humanos em sala de aula e procura discutir meios metodológicos para a escola trabalhar com a referida temática por meio de uma revisão bibliográfica em fontes como Ministério da Educação e Unicef.

O sexto artigo: *Violação dos direitos humanos e desigualdade social: um estudo de caso na Escola Estadual Welder Maria de Abreu Sales no Bairro Eldorado - Araguaína (TO)*, de Graziane de Araújo Pitombeira Carvalho, Airton Sieben e Laíra de Cássia B. Ferreira Maldaner, investiga o funcionamento da Escola mencionada no que se refere ao enfrentamento da violação dos direitos humanos e da desigualdade social. O estudo persegue a concepção de autores com enfoque na temática, além de analisar as diretrizes e leis que abordam as categorias estudadas e em observação. Conclui sendo o ensino básico um espaço onde a temática em questão seja posta na perspectiva de superar a desigualdade social e a violação dos direitos humanos, ainda mais quando as escolas se localizem em áreas periféricas.

O artigo de número sete, intitulado *Sensibilizando o olhar sobre os direitos humanos em turma do 6º ano do ensino fundamental*, conta com a autoria de Maria do Socorro Assis Maranhão e Francisco Neto Pereira Pinto. O mesmo trata de estudo de caso realizado em um colégio estadual do município de Nova Olinda – TO. O estudo envolveu turmas do 6º ano, com a parceria do grêmio estudantil. O objetivo foi sensibilizar o alunado sobre o tema direitos humanos. A

sensibilização foi realizada com a fim de formar cidadãos críticos, capazes de refletir sobre suas ações na convivência social, ocasionando momentos que proporcionem reflexões a respeito da dignidade do ser humano. Como estratégia de motivação para a atividade houve apresentação do projeto, oficina com o grêmio, palestras com as turmas, apresentação teatral.

Na sequência da exposição, veio o oitavo artigo: *Ocupação Dandara, direitos humanos e estigma social: da luta à moradia ao acesso à educação*, de Marcela Magalhães Sathler Máximo e Fabrício Carlos Zanin. Neste, discute-se a relação entre a luta pelo acesso à moradia e a concretização do direito à educação na Ocupação Dandara, no Município de Belo Horizonte, Minas Gerais. O estudo analisa como, durante o processo de efetivação do direito à moradia, o movimento social e os moradores de uma ocupação urbana passam por processos de estigmatização e dificuldades de acesso a direitos e serviços públicos, dentre eles a educação. Por meio de pesquisa bibliográfica e do estudo de caso na Comunidade referida buscou-se traçar um panorama dos direitos sociais legalmente estabelecidos, a dificuldade de acesso à cidade e ao sistema educacional do município por parte dos estudantes. O estudo parte do pressuposto de que a omissão do Estado em efetivar políticas públicas tem respaldo e é reforçada pela ação preconceituosa, discriminatória e estigmatizante de educadores, a partir da teoria do estigma, de Goffman. A conclusão é a de que a omissão estatal e a ação burocrática de seus agentes quanto aos direitos humanos e fundamentais da moradia e da educação aprofundam desigualdades sociais previamente existentes e colaboram para a perpetuação de um ciclo de pobreza, vulnerabilidades e exclusão.

O nono artigo: *Política pública e trabalho infantil: o Programa Bolsa Família (PBF) como mecanismo de erradicação do trabalho infantil*, de Kaline Carvalho Rocha e Layanna Giordana B.Lima, apresenta uma análise bibliográfica sobre o Programa Bolsa Família como mecanismo de erradicação do trabalho infantil, suscitando o debate sobre a categoria trabalho a partir de um breve resgate histórico e de análise sobre infância e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). O debate sobre o Programa Bolsa Família na perspectiva de uma política pública de enfrentamento ao trabalho infantil tem na escola um espaço importante para a discussão e garantia dos direitos do ECA, além do fortalecimento da rede de proteção à criança e ao adolescente.

Chegando-se ao artigo de número dez, com o título *Limites e possibilidades emancipatórias da educação escolar no sistema prisional do Estado do Tocantins: o caso da escola interna nova geração*, de Leandro Bezerra de Sousa, Thiago Ramos Machado e Claudenice Passos Palaci, focaliza o debate acerca do processo de escolarização na particularidade do cárcere tocantinense, a partir de uma análise sobre as determinações (im)postas à educação formal em modelos socioculturais distintos. Trata-se de uma análise bibliográfica e documental onde examina o projeto político pedagógico e o planejamento das ações da Escola Estadual “Interna” Nova Geração da Casa de Prisão Provisória de Palmas, com o objetivo de identificar o direcionamento dado pelo processo educativo à vida dos internos e qual a real contribuição para a emancipação e reintegração social das pessoas privadas de liberdade.

Com o título *O papel das avós nas famílias beneficiárias do Programa Bolsa Família*, vem na sequência o artigo de Márcia Oliveira Ferreira e Fabíola Andrade Pereira. Este busca refletir sobre a pobreza e desigualdade social e traz como enfoque central o papel das avós nas famílias beneficiárias do PBF. As análises apreendidas beneficiam-se dos resultados obtidos através de uma

pesquisa de campo, onde o lócus de investigação foi a Escola Estadual Pio XII de Tocantinópolis. A pesquisa possibilitou não só ampliar a compreensão acerca do Programa em tela, mas, sobretudo, oferecer outras perspectivas e olhares, onde é acreditado poder subsidiar novas leituras.

O penúltimo artigo, *A concepção de cidadania dos professores Akwẽ/Xerente da Escola Indígena Wakõmẽkwa, Aldeia Riozinho Kakumhu*, tendo como autores Paulo César Pereira-Xerente e Rosemary Negreiros de Araújo, objetiva conhecer a concepção de cidadania dos professores indígenas Akwẽ/Xerente, no município de Tocantínia (TO). Considerando que os povos originários (indígenas) tiveram seus direitos negados ao longo da história, como o direito à educação intercultural (diferenciada). Apesar de a Constituição de 1988, em seu Artigo 231, ter garantido o reconhecimento de sua organização social, seus costumes, sua língua, suas crenças e tradições e, ainda, seus direitos originários, ainda é um desafio. A investigação parte da ideia de como é trabalhado o conceito de cidadania pelos professores indígenas e em que medida essa noção colabora para a construção de uma educação escolar (ou de uma escola) diante das desigualdades sociais, além de refletir sobre como professores/as indígenas concebem a cidadania, ainda que a prática organizativa e reivindicatória deles por seus direitos seja incipiente.

A sequência de apresentação dos artigos é concluída com o texto *Conceituação de pobreza e cidadania no âmbito da Escola Municipal Meu Castelinho - Araguaína –TO*, de André de Oliveira Moura Brasil e Danielle Mastelari Levorato. O mesmo objetiva entender a importância da conceituação da pobreza e da cidadania para a educação escolar na perspectiva de professores do 1º ao 5º Ano de uma escola da Rede Municipal de Ensino de Araguaína – Tocantins. Opta por uma pesquisa qualitativa descritiva e utiliza-se de questionário como instrumento de coleta de dados. O estudo concluiu que todos os docentes entrevistados afirmaram a importância de trabalhar o tema pobreza e cidadania na escola, embora os mesmos não tenham demonstrado domínio sobre o referido tema.

Fica assim estabelecido um convite à leitura dos presentes escritos. Há uma busca reflexiva de pensar a relação entre a educação, as desigualdades sociais e os direitos humanos. As desigualdades desumanizam grandes segmentos populacionais no mundo e no Brasil. Assim, fica a defesa da existência de “um mundo desigual” onde as causas são históricas e passam ao largo de serem naturais. Não foi a natureza o fator edificante do Brasil como um dos países mais desiguais do mundo onde 1% dos mais ricos concentram 28% da riqueza (World Wealth and Income Database, 2017). A pobreza extrema no país cresceu 11% e alcançou 14,8 milhões de pessoas (PNAD, 2017). Se de um lado há “um carnaval” e de outro “a fome total” é o resultado de uma invenção histórica marcada por estruturas tão desiguais. As desigualdades sociais comprometem a democracia e não respeitam os direitos humanos. A sociedade brasileira precisa rever o fim dos privilégios de poucos para os direitos de muitos serem respeitados e as desigualdades diminuídas. E assim, esse *status quo* deixe de ser lamentos de um cancionero e edifique a justiça social com a promoção de políticas públicas.

Boa leitura!

**José Wilson Rodrigues De Melo**

**Juciley Silva Evangelista Freire**

**Doracy Dias Aguiar De Carvalho**

# SUMÁRIO

<b>O direito à educação e a hegemonia da lógica do capital</b> .....	32
<i>Domingos Pereira da Silva e Viviane Drumond</i>	
<b>Considerações sobre a importância da educação na amenização da pobreza e desigualdade social</b> .....	43
<i>Fábia Ramos dos Anjos Fonseca e Ana Cristina Teixeira de Brito Carvalho</i>	
<b>Interfaces entre direito à educação e a legislação brasileira na perspectiva da superação dos determinantes sociais</b> .....	53
<i>Erisnalva Pereira da Silva, Iule Lourraine da Silva Landinho e Augusto Cesar dos Santos</i>	
<b>Educação em direitos humanos como ferramenta estratégica no enfrentamento e superação da pobreza</b> .....	63
<i>Karla Rayane Alves da Silva e Cleivane Peres dos Reis</i>	
<b>A importância da aplicação dos direitos humanos na escola como combate às desigualdades</b> .....	80
<i>Joaquim Rodrigues de Almeida, Ordália Dias da Silva Guilherme e Yara Gomes Correa</i>	
<b>Violação dos direitos humanos e desigualdade social: um estudo de caso na Escola Estadual Welder Maria de Abreu Sales no bairro Eldorado Araguaína (TO)</b> .....	90
<i>Graziane de Araújo Pitombeira Carvalho, Airtton Sieben e Laíra de Cássia B. Ferreira Maldaner</i>	
<b>Sensibilizando o olhar sobre os direitos humanos em turma do 6º ano do ensino fundamental</b> .	103
<i>Maria do Socorro Assis Maranhão e Francisco Neto Pereira Pinto</i>	
<b>Ocupação Dandara, direitos humanos e estigma social: da luta à moradia ao acesso à educação</b>	115
<i>Marcela Magalhães Sathler Máximo e Fabrício Carlos Zanin</i>	
<b>Política pública e trabalho infantil: o Programa Bolsa Família (PBF) como mecanismo de erradicação do trabalho infantil</b> .....	128
<i>Kaline Carvalho Rocha e Layanna Giordana B.Lima</i>	
<b>Limites e possibilidades emancipatórias da educação escolar no sistema prisional do estado do Tocantins: o caso da Escola Interna Nova Geração</b> .....	145
<i>Leandro Bezerra de Sousa, Thiago Ramos Machado e Claudenice Passos Palaci</i>	
<b>O papel das avós nas famílias beneficiárias do Programa Bolsa Família</b> .....	159
<i>Márcia Oliveira Ferreira e Fabíola Andrade Pereira</i>	
<b>Escola Indígena Wakōmēkwa, Aldeia Riozinho Kakumhu</b> .....	168
<i>Paulo César Pereira-Xerente e Rosemary Negreiros de Araújo</i>	
<b>Escola Municipal Meu Castelinho Araguaína (TO)</b> .....	178
<i>André de Oliveira MouraBrasil e Danielle Mastelari Levorato</i>	
<b>Sobre os autores e as autoras</b> .....	189
<b>Os organizadores</b> .....	197

# O direito à educação e a hegemonia da lógica do capital

Domingos Pereira da Silva<sup>1</sup>  
Viviane Drumond<sup>2</sup>

O direito não pode ser compreendido por si, sem a articulação com o contexto sócio-político, econômico e cultural que lhe confere sentido e significação. Estamos, portanto, desde o início nos contrapondo a uma abordagem conservadora, a um discurso autorreferente acerca do direito, que o concebe fundamentalmente a partir de suas próprias premissas.

O caráter social do direito é um elemento constitutivo e constituinte que permite considerar, conforme Gramsci (2002), que o desenvolvimento do direito sempre exigiu uma luta para se afirmar. Nesse sentido, a ciência jurídica como parte da totalidade social está condicionada pela materialidade de que é expressão, todavia, “[...] não apenas informa, mas também conforma o fenômeno que estuda, faz parte dele” (FERRAZ JUNIOR, 2016, p. 18).

Também é possível entender que o direito contém o sentido da obediência e da revolta, de forma a expressar e produzir a aceitação do *status quo*, da situação existente, ou servir para a proteção contra o poder arbitrário, exercido à margem da regulamentação e amparar os desfavorecidos.

Tal consideração implica atentar para a ideia de que o direito pode ser estudado a partir de diferentes enfoques. Ao utilizar a terminologia de Viehweg, Ferraz Junior (2016) distingue, genericamente, entre um enfoque zetético e um dogmático. Em linhas gerais, “[...] zetética vem de *zetein*, que significa perquirir, dogmática, vem de *dokein*, que significa ensinar, doutrinar” (FERRAZ JUNIOR, 2016, p. 19).

<sup>1</sup> Professor da Secretaria Municipal de Educação de Miracema do Tocantins (SEMED). Cursista da Especialização em Educação, Pobreza e Desigualdade Social na UFT. E-mail: domingosps@uft.edu.br

<sup>2</sup> Professora Adjunta da Universidade Federal do Tocantins. E-mail: drumond@uft.edu.br

Nessa linha de pensamento, importa explicitar que o enfoque teórico utilizado neste trabalho é predominantemente zetético, pois, se articula de forma a integrar e diferenciar um campo bastante amplo de investigação do direito, no âmbito da filosofia, da sociologia, da história, dentre outros.

Compete esclarecer frente às possibilidades de proceder a uma investigação que versa sobre o direito, que as consequências da utilização do enfoque zetético em relação ao enfoque dogmático são distintas, pois, o primeiro, caracteriza-se pelo caráter hipotético, aberto à crítica; diferentemente do segundo, que parte de uma solução já dada, pressuposta, um dogma, e exerce uma função diretiva, orientada para uma decisão (FERRAZ JUNIOR, 2016)<sup>3</sup>.

No que tange ao nível técnico, iremos nos deter a uma abordagem qualitativa, que se volta para o entendimento do contexto no qual se insere o objeto em estudo. Considerar que a técnica “é a expressão prático-instrumental do método, sendo este, por sua vez, uma teoria científica em ação” (SANTOS FILHO; SÁNCHEZ GAMBOA, 2013, p. 86-87) nos possibilita mediante uma interpretação dialética, apresentar alguns aspectos “[...] do movimento permanente da sociedade e como esses elementos operam num determinado contexto histórico concreto” (ABRAMO, 1979, p. 87).

Frente ao exposto, explicitamos que o direito é um fenômeno social de grande amplitude, portanto, nos deteremos a apresentar algumas reflexões, especificamente, acerca do direito à educação. Para tanto, historicizaremos brevemente sobre a produção da ideia de direito à educação; apresentaremos, particularmente, o ordenamento jurídico nacional de 1988 a esse respeito, e; por fim, indicaremos mediante o entendimento da persistência da desigualdade e da pobreza, a necessidade do reconhecimento das pessoas pobres como sujeitos de direitos.

## A noção de cidadania e a produção do direito à educação: liberalismo-comunitarismo

Situar a história da produção do direito à educação, mesmo que genericamente, requer considerações prévias acerca de dois grandes paradigmas: o liberal e o comunitário. Segundo Cerda et al. (2004) no centro do debate dessas duas perspectivas, encontram-se a noção de cidadania, que possui uma raiz comum a tais vertentes, composta por três ideais básicos: a igualdade, o cumprimento da lei e a participação política.

O liberalismo, como uma filosofia política contraposta ao absolutismo, assentou-se no princípio fundamental do indivíduo, que ao se associar com outros indivíduos e formar o Estado, assumiu a liberdade como um “bem supremo” com preponderância sobre qualquer outro (CHAVES, 2007). Nesse sentido, o Estado deve ser o mínimo, possibilitando ao máximo a iniciativa privada.

Segundo Teixeira (1998, p. 198), o liberalismo estabeleceu-se a partir de “[...] três concepções teóricas básicas: a teoria dos direitos naturais ou jusnaturalismo, o constitucionalismo e a economia política clássica”. Assim sendo, foi apregoado: (i) a existência de direitos naturais, que

<sup>3</sup> Para um maior aprofundamento ver: Ferraz Junior, T. S. Introdução ao estudo do direito: técnica, decisão, dominação. São Paulo: Atlas, 2016.

nascerem com os indivíduos, inerentes a natureza humana e que limitam o poder do Estado; (ii) o Estado constitucional, como uma autoridade nacional central, com poderes definidos e restritos; e (iii) o *laissez-faire*, expressão francesa utilizada no campo da economia como princípio estatal, que significa, deixar fazer, não limitar o mercado.

No corolário da perspectiva apresentada, como o direito à educação se expressa nessa vertente? Para esboçar uma resposta a esse questionamento, importa esclarecer, consoante as ideias de Chaves (2007, p. 12), que não se deve “[...] confundir liberdade com a posse de condições materiais, recursos, poder ou capacidade para o exercício efetivo da liberdade”. Desse modo, a liberdade deve ser expressa no sistema político, particularmente na constituição, e contempla a todos, porém, a capacidade para o seu efetivo exercício deve ser buscada por cada um.

Nessa linha de pensamento, evidenciamos a existência de pelo menos duas vertentes. A primeira, apresentada por Horta (1985) e Goergen (2013) acentua que a intervenção do Estado era aceita pelos clássicos do liberalismo. Logo, a educação como atividade de interesse geral poderia ser provida pelo Estado como direito, todavia, voltada para o ensino elementar, rudimentar. A segunda, pauta-se no posicionamento de Chaves (2007, p. 38), que assevera que para o liberalismo, “[...] o governo deve se abster de toda e qualquer tentativa de atuar diretamente, ministrando educação, ou de regular ou de qualquer forma intervir na educação”.

É importante reter dessa discussão, que a noção de direito e de liberdade não possuem um significado independente das relações sociais de que são expressão. Também importa acrescentar que tais noções não se dissociam do interesse de classe que representam, apesar da suposta neutralidade do Estado, apregoadas pela vertente liberal.

Consideramos, conforme Cury, Horta e Fávero (1996) que a tradição liberal clássica não era alheia a uma limitada intervenção estatal. Nesse sentido, fundamentados em Cury (2014), destacamos que a história da produção do direito à educação remonta à ordem liberal, própria da modernidade, pois, de um lado, ao se calcar na figura do indivíduo, propiciava a redução dos privilégios da aristocracia e das igrejas, frente a origem terrena do poder e a laicidade do Estado; e, de outro, reconhecia a igualdade de direitos perante a lei, a propriedade privada e a importância da instrução, como resultado do esforço e mérito dos indivíduos.

Outra abordagem a ser considerada é o comunitarismo, no qual o social tem precedência sobre o individual, já que o sujeito só se constitui em sociedade. Enfatiza, portanto, a inter-relação entre os cidadãos e o Estado, pois o princípio constituinte deste último deve ser o autogoverno do povo, a democracia participativa.

Frente ao exposto, o comunitarismo efetuou uma crítica ao paradigma liberal, no qual os direitos individuais têm prioridade sobre qualquer noção coletivista, posto que, no liberalismo o bem-estar geral da sociedade não pode ser razão suficiente para violá-los (CERDA et al., 2004).

É possível aludir, que o direito no comunitarismo não é um dado da natureza ao modo jusnaturalista, pois, resulta de um processo histórico de luta. Exemplificando essa questão, acrescentamos que no Brasil apenas no século XX “[...] a ideia da educação como propulsora de igualdade econômica e social pode ser relacionada com a de direito a ser garantido pelo Estado” (ARAUJO, 2011, p. 283).

Importa considerar, que a partir do reconhecimento da própria humanidade “[...] iniciam-se as lutas por direitos, nas suas diferentes dimensões, formas e contextos” (MENDONÇA, 2015, p. 9). Nesse sentido, vale destacar, conforme Bobbio (2004, p. 5) que

[...] os direitos do homem, por mais fundamentais que sejam, são direitos históricos, ou seja, nascidos em certas circunstâncias, caracterizadas por lutas em defesa de novas liberdades contra velhos poderes, e nascidos de modo gradual, não todos de uma vez e nem de uma vez por todas.

Frente ao exposto, só provisoriamente, como fenômeno multifacetado se pode observar as contribuições do direito nesse processo, em permanente construção, não sendo possível garantir peremptoriamente as conquistas de forma indiferenciada e atemporal, por isso, a necessidade constante de luta e da compreensão da realidade.

Entendemos que com o desenvolvimento dos direitos humanos foi possível apreender à dignidade humana como dimensão inegociável da existência, porém isso não impede que ocorra na realidade a violação dessa condição, pois, não partimos de uma leitura determinista da sociedade.

A partir de uma postura extrema, tanto o liberalismo como o comunitarismo implicam consequências complexas e difíceis de assumir em uma perspectiva democrática, quais sejam, a autonomia irrestrita do indivíduo frente ao Estado e a sociedade (neoliberalismo); e a negação do indivíduo a favor dos valores comunitários (integralismo) (CERDA, et al. 2004)

Em consonância com Cerda et al. (2004) iremos entender a cidadania como uma metáfora significativa para o entendimento da articulação entre as responsabilidades dos sujeitos, membros de uma coletividade, e o desenvolvimento da liberdade e da autonomia individual.

Importa, portanto, a construção das condições de realização da cidadania, expressão histórica das relações entre público-privado, e que se referem a distintos projetos societários, coexistentes na realidade social. Isto posto, clarifica o entendimento de que “[...] La igualdad de derechos – base para la efectiva expresión de la diferencia del ciudadano – coexiste com La pertenencia a La comunidad, pues es esta última la que le da sentido y legitimidad a la posesión de derechos individuales”<sup>4</sup> (CERDA et al., 2004, p. 22).

Em linhas gerais, a defesa do direito à educação, passa por uma noção de cidadania que visa superar a dicotomia liberalismo/comunitarismo, pois, pressupõe a problematização da realidade concreta, de modo a afirmar as possibilidades que permitam a autonomia do ser social, sua participação efetiva, para além do vínculo contratual propalado no liberalismo.

## O direito à educação como uma das condições para a realização do Estado Democrático de Direito

Consoante ao exposto na Constituição Brasileira, de 05 de outubro de 1988, “a República Federativa do Brasil, formada pela união indissolúvel dos Estados e Municípios e do Distrito Federal, constitui-se em Estado Democrático de Direito” (BRASIL, 1988, p. 11).

<sup>4</sup> “[...] a igualdade de direitos – base para a efetiva expressão da diferença dos cidadãos – coexiste com o pertencimento à comunidade, pois é esta última que lhe confere sentido e legitimidade a posse de direitos individuais” (CERDA et al., 2004, p. 22, tradução nossa).

Tal reconhecimento implica, conforme Cury (2014), na explicitação da soberania da lei, do regime representativo e das liberdades civis, e ao mesmo tempo, o supera frente a inclusão de direitos sociais, políticos e humanos e assunção do poder popular mediante a consideração deste componente nos processos decisórios.

A educação é considerada no âmbito da Constituição Federal de 1988 como um dos primeiros direitos sociais, estendida a trabalhadores urbanos e rurais. Nesses termos, é expressa como “direito de todos e dever do Estado e da família” (BRASIL, 1988, p. 123) e deve visar o pleno desenvolvimento da pessoa, o que pressupõe o preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Segundo Cury (2014, p. 19), na atualidade praticamente “[...] não há País no mundo que não garanta, em seus textos legais, o direito de acesso, permanência e sucesso de seus cidadãos à educação escolar básica”. Entretanto, é necessário atentar que nem sempre essa realidade correspondeu aos dispositivos postos nos textos do nosso ordenamento jurídico<sup>5</sup> (CURY, 2014).

Os estudos realizados para fins deste trabalho nos permitiram entender que “o direito à educação segue sendo proclamado, mas o dever de garantir esse direito continua sendo protelado” (SAVIANI, 2013, p. 754). Tal questão, não pode ser compreendida fora do contexto de hegemonia da lógica do capital.

Em conformidade com Mészáros (2016, p. 124-125), vamos entender o Estado “como parte integrante da própria base material do capital”, logo, demarcado por questões relacionais, estruturais, históricas, dinâmicas e contraditórias.

Podemos então inferir que apesar do Estado servir para organizar as classes dominantes e para desorganizar as classes dominadas, este pode, por meio de contestações organizadas e recorrentes das classes subordinadas, ser disfuncional aos interesses intransigentes da burguesia (POULANTZAS, 2000).

Nessa linha de pensamento, o Estado capitalista pode ser entendido como uma síntese relacional, mais especificamente, como a condensação material de uma relação de forças entre classes e frações de classe (POULANTZAS, 2000).

Outrossim, o Estado capitalista, necessariamente, ampara e aplica um sistema legal que abrange conceitos de propriedade, indivíduo, igualdade, liberdade e direito, correspondente às relações sociais de troca sob o capitalismo” (HARVEY, 2005).

Em linhas gerais, concordamos com Saviani (2013, p. 745) ao considerar que a educação, para além de se constituir como um direito social, “[...] configura-se como condição necessária, ainda que não suficiente, para o exercício de todos os direitos, sejam civis, políticos, sociais, econômicos ou de qualquer outra natureza”. Frente a esse pressuposto, vale situar aspectos da desigualdade e da pobreza, já que estão de encontro a efetivação dos direitos e realização da cidadania.

5 “O ordenamento jurídico indica os direitos, os deveres, as proibições, as possibilidades e os limites de atuação, enfim: normas e regras” (CURY, 2014, p. 15).

## A centralidade do direito e a persistência da desigualdade e da pobreza: considerações sobre a educação

É importante acrescentar que para a lógica do capital um nível “controlado” de desigualdade social e pobreza não só é tolerável como, também, necessário para o equacionamento da questão que fundamenta o modo de produção capitalista, ou seja, a existência das distintas classes sociais e suas ramificações.

Com efeito, a desigualdade e a pobreza longe de serem invisíveis, são relações concretas cotidianas da grande maioria da população. E, ao compor o senso comum vigente, muitas vezes são tratadas como questões supostamente “normais”. Assimilação dos princípios que fundamentam o capitalismo, como o individualismo, a concorrência, o consumo desenfreado e a pobreza, dentre outros, faz parte do processo de culturalização da lógica privada.

Vale ressaltar que em uma perspectiva crítica, as formas em que a pedagogia e a docência assumem no interior das relações sociais, não podem ser desvinculadas do contexto em que se inserem e de que são a expressão. Ignorar esse aspecto redundaria em reducionismos, bem como, em perspectivas abstratas ou metafísicas.

Nota-se nesse contexto, a defesa explícita da vinculação entre educação e produtividade, cuja ênfase recai sobre a formação para a empregabilidade e a contenção da pobreza, o que representa a retomada da Teoria do Capital Humano<sup>6</sup>. Importa destacar que tal perspectiva se assenta na crença da contribuição da educação para o processo econômico-produtivo que, por sua vez se relaciona à concepção pedagógica dominante.

Portanto, é importante destacar que a “pedagogia corporativa”, intrínseca ao processo econômico-corporativo caracteriza-se conforme a síntese aparentemente paradoxal formulada por Kuenzer (2004, p. 93, grifos da autora) que é, a “inclusão excludente” e “exclusão includente”. Assim,

[...] através dos processos de inclusão excludente, a educação escolar e não escolar se articula dialeticamente aos processos de exclusão includente existentes no mundo do trabalho, fornecendo ao cliente – o capital – a força de trabalho disciplinada técnica e socialmente, na medida das suas necessidades, como reza a boa cartilha do toyotismo.

Com efeito, a perspectiva dialética nos permite compreender que mesmo aqueles sujeitos que estão à margem, possuem uma inserção desigual na sociedade, não sendo possível pensar apenas em termos de incorporação ou exclusão, pois a realidade expressa um movimento dialético que nos auxilia na análise de questões, inclusive relacionadas à cidadania.

Ao caracterizar a cidadania como uma situação histórica Pinzani e Rego (2015) pautam-se pela teoria das gerações de direitos, desenvolvida na década de 1960, por Thomas Humprey Marshall, a partir da experiência inglesa. Nesse sentido, “[...] a conquista de direitos sociais pressupõe a conquista dos direitos políticos que, por sua vez, pressupõe a conquista dos direitos civis” (PINZANI; REGO, 2015, p. 16).

6 Theodoro Schultz ganhou, em 1978, o Prêmio Nobel de Economia pelo desenvolvimento da Teoria do Capital humano, que emergiu, por um lado, da crise das políticas keynesianas e do Estado de bem-estar social, no combate à desigualdade entre nações, classes e grupos sociais e, por outro, do modo invertido dos intelectuais burgueses de conceber a natureza da crise estrutural do capital. Nessa teoria, a crescente desigualdade presente no capitalismo era proveniente do fraco investimento em educação (FRIGOTTO, 2015).

Importa frisar que os referidos direitos não podem ser tomados de forma estanque, mecânica ou “neutra”, devido a própria natureza histórica dos processos sociais. Também é nesse sentido que nos apropriamos da ideia de que “[...] não se pode conceber o mundo como um conjunto de coisas acabadas, mas como um conjunto de processos” (MARX; ENGELS, 1963, v. 3, p. 195).

Frente ao exposto, Pinzani e Rego (2015, p. 18) defendem a necessidade da cooperação democrática, que “[...] não significa, de modo algum, eliminação da conflitualidade social, mas possibilidades reais de alargamento da base de legitimação do próprio Estado e de suas modalidades de intervenção”.

No que diz respeito ao enfrentamento da pobreza, Pinzani e Rego (2015) embasam-se na teoria das capacidades<sup>7</sup>, elaborada por Amartya Sen e Martha Nussbaum, como forma de entender a pobreza em termos de privação ou falta de liberdade.

Em linhas gerais, convém frisar alguns aspectos relevantes para a discussão, quais sejam: (i) o entendimento de que a cidadania, no âmbito das políticas públicas, pode ser compreendida como instrumento de sociabilidade; (ii) a necessidade de ampliar o sentido de desenvolvimento humano; e (iii) a compreensão de que a pobreza se realiza em uma multiplicidade de aspectos.

Com efeito, o pressuposto marxiano de que a liberdade consiste na existência de alternativas e na possibilidade concreta de escolha, nos impele a refutar a responsabilização do sujeito pauperizado, por sua condição. Até porque o homem esmagado por preocupações, fatigado, exaurido, não tem condições de fruir do mais belo espetáculo (MARX, 2014).

É necessário, portanto, não descuidar das mediações e determinações presentes na realidade concreta. Desconhecer o movimento do real, pouco ou nada contribui para o enfrentamento das questões de fundo que embasam o projeto capitalista de sociedade, alicerçado na desigualdade social, que tem na pobreza, uma de suas formas de realização.

Leite (2015, p. 17), ao citar Dagnino, expressa que “[...] ser pobre significa não apenas privação econômica e material, mas também ser submetido a regras culturais que implicam uma completa falta de reconhecimento das pessoas pobres como sujeitos, como portadores de direitos”.

É preciso ter em conta que, segundo Saviani (2013, p. 20), “[...] os membros da população marginalizados da cultura letrada tenderão a encará-la como uma potência estranha que os desarma e domina”. Reforçar tal situação, não possibilitando o acesso desses sujeitos à cultura erudita é reforçar o privilégio existente em nossa sociedade.

Frente ao exposto, como afirmou Saviani (2013, p. 20), não se trata de negar o caráter derivado da cultura erudita em relação à cultura popular, cuja primazia não é destronada, mais de entender que “[...] o acesso à cultura erudita possibilita a apropriação de novas formas por meio das quais se podem expressar os próprios conteúdos do saber popular”. Concordamos com a análise de Saviani (2014, p. 68) que:

7 Segundo Pinzani e Rego (2015, p. 76) “A palavra capability deriva da fusão de ability (habilidade) e capacity (capacidade). Em português, não existe, [...] o termo capability, mas preferimos introduzir um neologismo (capabilidade) a traduzir o termo para ‘capacidade [...]’.

Aprender a ler, escrever e contar e dominar os rudimentos das ciências naturais e das ciências sociais constituem pré-requisitos para compreender o mundo em que se vive, inclusive para entender a própria incorporação pelo trabalho dos conhecimentos científicos no âmbito da vida e da sociedade.

A discussão realizada nos permite pressupor inicialmente a existência das desigualdades sociais e a falta de concretização dos direitos sociais, particularmente, o direito à educação. Tal consideração implica em se contrapor ao “otimismo ingênuo”, ainda presente no ideário pedagógico e social em geral, que apesar de valorizar a educação e, especificamente, a escola “[...] atribui a ela uma autonomia absoluta na sua inserção social e na capacidade de extinguir a pobreza e a miséria que não foram por ela originalmente criadas” (CORTELLA, 2005, p. 132).

Relacionado a essa linha argumentativa, coadunamo-nos com Gramsci (2002, p. 28, grifo do autor), quando assevera que o Estado capitalista “deve ser concebido como ‘educador’ na medida em que tende precisamente a criar um novo tipo ou nível de civilização”, que, no geral, expressa o conjunto das relações do bloco no poder. Nesse sentido,

[...] se todo Estado tende a criar e a manter um certo tipo de civilização e de cidadão (e, portanto, de convivência e de relações individuais), tende a fazer desaparecer certos costumes e atitudes e a difundir outros, o direito será instrumento para esta finalidade (ao lado da escola e de outras instituições e atividades) e deve ser elaborado para ficar conforme a tal finalidade, se maximamente eficaz e produtor de resultados positivos (GRAMSCI, 2002, p. 28, grifos nossos).

Desse modo, é mister destacar a centralidade da categoria “direito” para o processo de culturalização dos pressupostos que legitimam o status quo da classe dominante ou para a sua transformação. Assim, entender a importância da relação direito/educação no processo de culturalização dos preceitos da sociabilidade burguesa ou sua alteração, desenvolvidas mediante relações de força e consenso, é de extrema relevância para o desvelamento das estratégias que constituem, no dizer de Neves (2005) a nova pedagogia da hegemonia<sup>8</sup>.

Em linhas gerais, o conjunto dos direitos dos cidadãos, relacionados à sua implementação, constitui indicadores do grau de efetividade de uma democracia. Destarte, com a intenção de promover a universalização da lógica do mercado, o princípio da concorrência passou a incidir diretamente não só nas relações econômicas, mas também na configuração dos “direitos sociais”, que, ao serem desregulamentados e regulamentados, passaram a ter a conotação de “serviços”, que, dada a possibilidade de retorno financeiro, podem ser implementados por grupos econômicos.

Sobre a fundamentação e a incidência do projeto de orientação da política educacional brasileira, cuja coordenação coube aos organismos transnacionais, no processo de reforma estatal, Simionatto e Luza (2011) asseveram que,

[...] na base do projeto reformista brasileiro, estão os pressupostos da Terceira Via sistematizada pelo sociólogo anglo-saxão Anthony Giddens [...], com o suporte dos organismos internacionais, especialmente o Banco

8 Trata-se de uma ação orientada por uma concepção pedagógica que procura criar novas ancoragens teóricas e simbólicas responsáveis por estabelecer mediações entre sujeito e realidade social em uma perspectiva de conservação de relações sociais (LIMA; MARTINS, 2005, p. 65).

Mundial, cujas premissas ideológicas e políticas assentam-se na reinvenção da sociedade civil e sua ampla participação para promover a governabilidade e a renovação do aparelho estatal, mediante a articulação entre as esferas estatal e privada.

Diante do referido concatenamento evidencia-se, portanto, um processo de reconfiguração das relações entre Estado e sociedade, aspecto que pode ser observado pela adoção de mecanismos de regulação que induzem à publicização, o voluntariado e à terceirização.

Em linhas gerais, transformar as relações de desigualdade vigentes “exige uma intervenção consciente em todos os domínios e em todos os níveis da nossa existência individual e social” (MÉSZÁROS, 2012, p. 59). Desse modo, o direito, pode ser entendido como uma convenção, um instrumento, ou seja, fruto de acordos circunstanciais que, por sua vez, são definidos e redefinidos historicamente pelos homens em sociedade.

## Em defesa do direito à educação

Com efeito, apesar de as bases da estrutura do Estado estarem alicerçadas no modelo jurídico-político capitalista, o que representa limitações às possibilidades de mudança tanto da forma de governo como das ações propositivas dos sujeitos do processo histórico, faz-se extremamente necessário explorar os poucos espaços existentes e, sobre as bases das contradições que atravessam as relações sociais, estruturar um projeto de sociedade que, de fato, busque a superação da histórica desigualdade social. Com este intento, faz-se imprescindível a compreensão crítica da realidade concreta e a ação consciente na luta pela efetiva realização dos direitos.

Assim, destacamos que as relações sociais, fundamentadas conforme o desdobramento da lógica do capital, são marcadas por traços constitutivos da orientação hegemônica e de contradições que revestem o estado capitalista. Com isso, aludimos que é necessário captar as contradições para que estas possam servir de alicerce para a instauração de um projeto contra-hegemônico que vislumbre a superação da abissal desigualdade socioeconômica ainda persistente.

Portanto, aduzimos que o direito à educação nos moldes da perspectiva da emancipação humana implica, como eixos orgânicos, a compreensão crítica dos fundamentos da produção material da vida social e, de forma articulada, o estabelecimento das bases de um projeto que se contraponha, frontalmente, com as desigualdades sociais que fundamentam e que são fundamentadas mediante o desdobramento da lógica do capital.

Em síntese, a defesa do direito à educação, passa por uma noção de cidadania, que visa superar a dicotomia liberalismo/comunitarismo, bem como, possibilita, de um lado, refutar a responsabilização dos sujeitos pauperizados por sua condição, e; de outro, vincula-se a sua autonomia e participação na sociedade contemporânea.

## Referências

ABRAMO, Perseu. Pesquisa em ciências sociais. In: HIRANO, Sedi (Org.). **Pesquisa social**: projeto e planejamento. São Paulo: T. A. Queiroz, 1979, p. 21-88.

ARAUJO, Gilda Cardoso de. Estado, política educacional e direito à educação no Brasil: “o problema maior é o de estudar”. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 39, p. 279-292, jan./abr. 2011. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/er/n39/n39a18.pdf>. >. Acesso em: 18 set. 2017.

BOBBIO, Norberto. Introdução. In: BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. 25. reimpr. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004. p. 1-12.

BRASIL. Assembleia Nacional Constituinte. **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nos 1/92 a 95/2016 e pelo Decreto Legislativo no 186/2008. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016.

CERDA, Ana María. et al. **El complejo camino de La formación ciudadana**: una mirada a las prácticas docentes. 1. ed. Santiago: LOM Ediciones; PIIE, 2004.

CHAVES, Eduardo O. C. O liberalismo na política, economia e sociedade e suas implicações para a educação: uma defesa. In: LOMBARDI, José Claudinei. SANFELICE, José Luís. (Orgs.). **Liberalismo e educação em debate**. Campinas, SP: Autores Associados; Histedbr, 2007, p. 1-60.

CORTELLA, Mário Sérgio. **A escola e o conhecimento**: fundamentos epistemológicos e políticos. 9. ed. São Paulo: Cortez / Instituto Paulo Freire, 2005.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e direito à educação no Brasil**: um histórico pelas constituições. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014.

CURY, Carlos Roberto Jamil. HORTA, José Silvério Baía. FÁVERO, Osmar. In: FÁVERO, Osmar (Org.). **A educação nas constituintes brasileiras 1823-1988**. Campinas, SP: Autores Associados, 1996. p. 5-30.

FERRAZ JUNIOR, Tercio Sampaio. **Introdução ao estudo do direito**: técnica, decisão, dominação. 9. ed. São Paulo: Atlas, 2016.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A produtividade da escola improdutiva 30 anos depois: regressão social e hegemonia às avessas. **Trabalho Necessário**, Rio de Janeiro, ano 13, n. 20, p. 206-233, jan./abr. 2015. Disponível em: [http://www.uff.br/trabalhonecessario/images/TN\\_20/10\\_frigotto.pdf](http://www.uff.br/trabalhonecessario/images/TN_20/10_frigotto.pdf). Acesso em: 30 out. 2017.

GOERGEN, Pedro. A educação como direito de cidadania e responsabilidade do Estado. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 34, n. 124, p. 723-742, jul./set. 2013. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 14 out. 2017.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. Maquiavel: notas sobre o estado e a política. 3. ed. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002. v. 3.

HARVEY, David. A teoria marxista do Estado. In: HARVEY, David. **A produção capitalista do espaço**. 1. ed. São Paulo: Annablume, 2005. p. 75-94.

HORTA, José Silvério Baía. Planejamento Educacional. In: SAVIANI, Dermeval. et al. **Filosofia da**

**educação brasileira.** Coord. de Durmeval Trigueiro Mendes. 2. ed. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1985. p. 195-239.

KUENZER, Acacia Zeneida. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José Luís; LOMBARDI, José Claudinei (Orgs.). **Capitalismo, trabalho e educação.** 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2004. p. 77-95.

LEITE, Lúcia Helena Alvarez. **Escola:** espaços e tempos de reprodução e resistências da pobreza. Brasília, DF: MEC/SECADI, 2015.

LIMA, Kátia Regina de Souza; MARTINS, André Silva. Pressupostos, princípios e estratégias. In: NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Org.). **A nova pedagogia da hegemonia:** Estratégias do capital para educar para o consenso. São Paulo: Xamã, 2005. p. 43-67.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos.** 6. reimpr. São Paulo: Boitempo, 2014.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Obras escolhidas em três volumes.** Rio de Janeiro: Vitória, 1963, v. 3.

MENDONÇA, Erasto Fortes. **Pobreza, direitos humanos, justiça e educação.** Brasília, DF: MEC/SECADI, 2015.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital.** 2. ed. 1. reimpr. São Paulo: Boitempo, 2012

MÉSZÁROS, István. **Para além do capital:** rumo a uma teoria da transição. 1. ed. revista, 4. reimpr. São Paulo: Boitempo, 2016.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Org.). **A nova pedagogia da hegemonia:** Estratégias do capital para educar para o consenso. São Paulo: Xamã, 2005.

PINZANI, Alessandro. REGO, Walquiria Leão. **Pobreza e cidadania.** Brasília, DF: MEC/SECADI, 2015.

POULANTZAS, Nicos. **O Estado, o poder, o socialismo.** Tradução de Rita Lima. 4. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2000.

SANTOS FILHO, José Camilo dos. SÁNCHEZ GAMBOA, Silvio (Org.). **Pesquisa Educacional:** quantidade-qualidade. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica:** primeiras aproximações. 11. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, Dermeval. **Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação:** significado, controvérsias e perspectivas. Campinas, SP: Autores Associados, 2014.

SIMIONATTO, Ivete; LUZA, Edinaura. Estado e sociedade civil em tempos de contrarreforma: lógica perversa para as políticas sociais. **Textos & Contextos,** Porto Alegre, v. 10, n. 2, p. 215-226, ago./dez. 2011.

TEIXEIRA, Francisco José Soares. O neoliberalismo em debate. In: TEIXEIRA, F. J. S.; OLIVEIRA, Manfredo Araújo de. **Neoliberalismo e reestruturação produtiva:** as novas determinações do mundo do trabalho. 2. ed. São Paulo: Cortez; Fortaleza: Universidade Estadual do Ceará, 1998. p. 195-252.

## Considerações sobre a importância da educação na amenização da pobreza e desigualdade social

Fábia Ramos dos Anjos Fonseca<sup>9</sup>  
Ana Cristina Teixeira de Brito Carvalho<sup>10</sup>

As mudanças ocorridas atualmente na vida do ser humano advindas da interferência dos fatores econômicos, sociais, políticos e educacionais foram sendo solidificadas através dos períodos históricos que perpassa a formação da humanidade. Uma das discussões que se eleva a cada ano se refere à questão social, pela sua abrangência que contextualiza todos os outros fenômenos pertencentes à sociedade. As ações governamentais e as organizações mundiais tem colocado o debate como primeira instância na criação de políticas públicas que possam interferir positivamente nesse processo de formação estrutural da sociedade, colocando temas como a pobreza, a educação e a desigualdade como favoritos nesse crescimento. Dessa forma, compreende a necessidade das discussões em torno dos fenômenos da pobreza e da desigualdade, por saber da grande influência destes no meio social, podendo trazer diferentes obstáculos para o desenvolvimento da sociedade.

A importância da discussão e embates políticos e educacionais configura-se a partir da aprovação dos direitos humanos no sentido de resgatar valores éticos e morais que ficaram submersos após a revolução industrial, sendo analisado como importante revolução no crescimento.

9 Graduada em Pedagogia pela Fundação Universidade do Tocantins/UNITINS – concluinte do curso EPDS da UFT – fabiaraf@hotmail.com

10 Doutora em Letras – Professora adjunta II do CESBA/ UEMA – anacris.brito@hotmail.com

to econômico da sociedade, mas por outro lado o surgimento do êxodo rural e o aglomerado de pessoas na zona urbana fizeram com que a pobreza e a desigualdade evoluíssem na vida dos seres humanos. E a educação vista como política pública que ocupa um espaço considerável na sociedade surge com o papel considerável e importante de oportunizar aos indivíduos uma formação para ocupar espaço no mercado de trabalho e, principalmente poder garantir estabilidade financeira e melhorias na qualidade de vida.

Embora a educação seja entendida atualmente como elemento propulsor na expansão da sociedade, diante do quadro de pobreza e desigualdade social apresentada, há dúvidas sobre o que fazer diante das controvérsias e contradições sobre o papel da educação como política pública de oportunidades na melhoria das condições de vida do ser humano. Nesse sentido, justifica pesquisar e discutir a temática, tendo em vista, o contexto atual de pobreza e desigualdade social que tem repercutido na má qualidade de vida.

A pesquisa foi desenvolvida a partir de um estudo bibliográfico em diferenciados autores e pesquisadores que discutem a temática para uma apresentação breve dos fenômenos substanciais e a atuação da educação nesse processo social. Apresenta-se uma discussão sobre a educação como direito social humano, compreendendo as seguintes etapas: a fundamentação; a pobreza e seus aspectos dimensionais; as desigualdades sociais como significado de exclusão; a educação como propulsora na melhoria da qualidade de vida. Consideram-se as discussões do momento atual, tendo em vista a educação como primeiro plano governamental no trato da pobreza e da desigualdade social.

## A educação como direito social humano

Do ponto de vista conceitual, a educação considerada como Direito Humano ainda é vista distanciada da prática cotidiana. Entende-se que esse distanciamento não se baseia na carência de materiais de pesquisa, pois já existem diversos estudos fundamentados nesse campo. Nesse caso a questão central diz respeito à aceitação da concepção da educação como direito humano nas suas diferentes acepções de vida. A partir dessa visão, compreende-se a princípio que a sociedade, apesar das possibilidades de reconhecimento do ser humano em suas diferentes capacidades, ainda convive com o sistema de enfatizar a educação como prioritária de poucos. Por esse motivo, é preciso tratar os direitos humanos intimamente ligados com a ideia do fortalecimento da dignidade humana a compreender a educação como forte aliada no reconhecimento do ser humano e, nesse campo surgirão inúmeros desafios sociais que devem ser vencidos para uma melhor conscientização da sociedade sobre o que realmente seja dignidade humana.

No compreender das propostas teóricas que enfatizam a dignidade humana, estas trazem discussões dos direitos que intrinsecamente são concebidos no processo de garantia dessa qualidade, independentemente das particularidades de cada indivíduo. Nesse caso entende-se que a educação é um processo que deve ser proposto para todos, sem distinção, considerando a concepção da educação como forma de garantia dos direitos que se constituem a dignidade da pessoa humana. É importante informar que a educação é um direito humano que deve ser garantido e que não exclui a efetividade de outros. Ortiz (2004) sobre a influência do Estado

Social como agente promotor na atenuação das diferenças sociais de uma maneira igualitária considera os vários campos da sociedade que devem ser revestidos de políticas públicas na garantia dos direitos humanos, incluindo a educação, saúde, moradia, etc.

Sobre educação, Gadotti (2009) reflete a constituição do direito dentro do campo da justiça social, sendo desnecessária a discussão se a educação é ou não desnecessária, compreendendo que a mesma deve ser direcionada contextualmente e legalmente a todos os seres humanos, independente da classe ou origem no preparo para cidadania, liberdade, resgate da autonomia e do próprio desenvolvimento como pessoa. Diante da existência desses fatos o Estado Social não pode se eximir das obrigações sociais em “[...] respeitar, proteger e efetivar o direito à educação por intermédio da disponibilidade, equidade, qualidade e acesso ao campo educacional” (MONTEIRO, 1995, p. 129). Acrescenta ainda que esse processo dá-se pela existência de recursos e materiais, informações e orientações, encaminhamento de medidas, valorização das diferenças, etc., vistos como indicadores na garantia dos direitos.

Para Muñoz (2006) a educação carrega consigo uma doutrina própria manifestada nas circunstâncias da vida, por isso o autor considera uma inter-relação dos direitos humanos com os processos educativos, sendo reafirmadas as condições do direito da educação tanto individual quanto social. O autor afirma que para reconhecimento da natureza social humana é preciso conceber a educação como um direito que ultrapasse os interesses meramente individuais, por considerar a educação respeitada na condução dos diversos interesses, os quais também faz parte a vida humana (MUÑOZ, 2006). Em outras palavras, somente através da educação a sociedade igualitária e democrática pode ser constituída (DIAS, 2007, p. 157). Dessa forma, a educação passa a ser entendida com possibilidades de interferir na constituição do sujeito que “[...] eleva a educação à condição de um único processo capaz de tornar humanos os seres humanos [...]”, além de constituir-se sujeito é o processo pelo qual proporciona uma visão ontológica de manifestação humana ser diferentes dos demais seres vivos. A educação é vista, portanto, como fundamental para formação da humanidade.

Claude (2005) informa que a educação é vista como premissa fundamental para que o indivíduo atue como ser humano no meio da sociedade, vista como ferramenta para, além de favorecer o crescimento pessoal, contribuir também para o homem assumir suas responsabilidades econômicas, sociais e culturais. O impasse da constituição dos direitos através da educação surge, portanto, da sua íntima relação na formação do cidadão, sendo que através da educação o ser humano obtém esclarecimento sobre os valores e hábitos como condições básicas para o exercício pleno da cidadania. Nessa relação da educação com os valores básicos para o exercício da cidadania, Dallari (2004) acredita que seja uma porta aberta para o indivíduo obter conhecimentos indispensáveis diante a sua convivência com as demais pessoas e as diferentes formas de viver.

A observância da Lei Constitucional brasileira, que diz em seu Artigo 205 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. 144). A acentuação dada ao fazer educativo como direito prioritário fundamental para estabelecer uma vida digna de uma forma legítima de constituir o direito humano como uma questão de ética intercultural

e universal que se reveste de força jurídica na perspectiva de traduzir o complexo normativo de direitos do educando (MONTEIRO, 1995).

É preciso observar que antes mesmo da Constituição Brasileira, outros documentos de natureza legal foram se constituindo historicamente em favor da proteção humana, como por exemplo, a Declaração Universal dos Direitos Humanos proclamada em 1948 pelos membros da educação, considerando a conquista como marco ético-político no reconhecimento da educação como direito humano. Esse documento proposto trouxe para o Estado Social um conjunto de responsabilidades a serem assumidas como medidas progressivas na promoção desses direitos (ZENAIDE, 2009). E, diante das responsabilidades assumidas a discussão acentua-se como números incontáveis de acordos internacionais na tentativa de afirmar cada vez mais o campo da educação como um direito social e humano.

## A Pobreza e seus aspectos multidimensionais

Ao discutir pobreza como um fenômeno socialmente revestido de fatores que constituem a depreciação da vida do ser humano, primeiramente faz-se necessário observar os diferentes conceitos que foram se constituindo ao longo da história humana na intenção de explicar ou mesmo permitir uma visão mais detalhada de todo o processo de interferência da pobreza na formação da vida do ser humano. A interferência negativa desse fenômeno na vida humana tem sido amenizada com o surgimento de políticas públicas pensadas como soluções eficazes para resolver o problema, mas por ser algo tão complexo, a pobreza tem causado devastação psicológica, econômica e social na vida em sociedade ao considerar o alto nível de privação em todas as instâncias sociais.

Por ser algo tão complexo, justifica apontar algumas definições de autores sobre a pobreza e quais as interferências negativas no desenvolvimento sociedade. Segundo Sen(2000) a pobreza pode ser entendida como impossibilidade de uma pessoa ou grupo de pessoas que, sem alternativas de crescimento torna-se incapaz de alcançar o bem-estar-social afetado pelos meios econômicos. Sabe-se que a questão econômica é um dos fatores que interfere diretamente no desenvolvimento da pessoa, principalmente em tempos de globalização. Nesse sentido, é que autor define pobreza como uma categoria inteiramente relacionada ao fator econômico e que falta desse gera incapacidade na pessoa de sustentar suas próprias necessidades básicas. Pode notar que há uma infinidade de fatores que contribuem para a constituição da pobreza, como por exemplo, os rendimentos financeiros, falta de acesso à educação, saúde, falta de acesso aos serviços básicos, como energia, água potável, habitação, fatores esses que levam a condições de vida sub-humanas que resultam em desvantagens no usufruto dos direitos humanos.

Cardoso & Helwege (1990) afirma que a pobreza é constituída em primeiro lugar pela desigualdade na distribuição de renda, gerando a pobreza econômica como reflexo da pobreza política, considerando-se pobres, os sem capital e sem poder de reivindicação. É importante considerar que, entender a pobreza apenas como fator de privação econômica limita o entendimento do ponto de vista conceitual, eximindo a interferência da pobreza no campo cultural e social. E, diante das suas múltiplas dimensões há que enfatizar esse fenômeno em todos os ângulos pos-

síveis e na mesma proporção, embora seja fortemente influenciada pela insuficiência financeira. Nessa classificação, Pereira (1996) reforça a contextualização da pobreza como fenômeno absoluto e relativo, dependendo das referências ou indicadores na sua classificação. Para o autor, a pobreza relativa é entendida através da sua distribuição de renda no processo de comparação dos pobres ao padrão de riqueza já existente (PEREIRA, 1996). Já no sistema absoluto é apresentado quantificação de pessoas que estão abaixo de uma determinada linha de pobreza (SOARES, 2003).

É importante enfatizar a multidimensionalidade do fenômeno, tendo de um lado a carência de material frente à insuficiência financeira e, por outro lado, a carência de acesso aos serviços sociais, considerados essenciais para manutenção da reprodução humana. Resumindo, a visão da pobreza é amplamente percebida e marcada não somente pela incapacidade financeira, mas que sua interferência é motivo da evolução da carência social que faz reproduzir a desigualdade social. A partir desse entendimento, nota que o país ao longo de sua trajetória de desigualdade social, tem demonstrado números excessivos de ampliação do quadro de pobreza nos seus diversos ângulos, principalmente pelas relações que foram sendo constituídas, sendo essas relações motivos de reprodução da desigualdade, tanto no plano político, econômico, quanto culturais e sociais. A decadência da sociedade naturalizada pobre sofre o poder da exclusão nesses dois campos anteriormente citados: absoluto e relativo que, juntos configura-se em duas instancias predeterminantes das condições sociais existentes.

Segundo Valadares (1991), o fenômeno da pobreza tem invadido os corredores do desenvolvimento igualitário e, mesmo sabendo do poder invasivo que a mesma possui, somente a partir dos anos de 1950 que passa a ser reconhecida como uma questão social. Esse fato consubstanciou-se na “[...] transformação da sociedade baseada numa economia agroexportadora [...]” (p. 93). O autor informa que essa transformação buscou apontar as mudanças para o desenvolvimento da sociedade mais “[...] moderna, do tipo urbano-industrial [...]” (p. 93). A transformação adveio da expansão populacional nos centros urbanos resultantes do êxodo rural; uma população que saía da zona do campo para adentrar na cidade com novas expectativas de mudanças de vida. Esse aglomerado de pessoas na zona urbana facilitou o crescimento das cidades de uma forma desorganizada fazendo surgir uma diversidade de problemas sociais. No âmbito brasileiro, os problemas sociais foram acentuando-se e as condições de vida passavam a ser considerada uma preocupação como questão de interesse público. Souza (2005) afirma que apenas a partir da década de 90 iniciam no Brasil as discussões acerca da problemática, pois a pobreza torna-se um fator de desajuste no campo da estabilidade econômica.

## Desigualdade social como fator de exclusão

A desigualdade social vista do campo contextual é um fenômeno de exclusão que expande na sociedade refletindo categoricamente nas relações de poder na esfera social, representando um padrão de dominação entre as classes sociais existentes. Essas características que definem a existência da desigualdade são marcadas como fenômeno constituído ao longo da história da humanidade que vem se configurando muito antes da existência do sistema capitalista. A caracterização da desigualdade social sofreu fortes impactos ao processo de produção e os efeitos produzidos na classe trabalhadora. A questão da desigualdade deve ser tratada,

portanto, a nível internacional, não sendo característica apenas de países subdesenvolvidos existindo também em várias potências econômicas.

A relação desta com a exclusão são enfatizadas por muitos pesquisadores como algo dimensional objetivo da desigualdade social nos campos ético da injustiça e da dimensão subjetiva do sofrimento apontada por Sawaia (2001). Nesse entendimento, convém lembrar que o fenômeno da exclusão é tratado desde os tempos anteriores, ganhando força e novas formas de conceber e compreender no decorrer da história com o surgimento do poder competitivo houve alteração dos valores éticos e morais. Embora queira justificar e definir cada fenômeno social como a pobreza, a desigualdade e a exclusão social, há que notar a semelhança, não nos termos, mas na questão das consequências negativas na vida do indivíduo. Essas consequências negativas podem ser trabalhadas a partir da educação, trazendo consigo oportunidades opostas ao sofrimento e aos desajustes sociais como uma iniciativa de superação, amenização ou mesmo equiparação das oportunidades de acesso aos serviços básicos, escola, saúde, moradia, etc.

Nessa busca incessante de entender a desigualdade como raiz do problema da exclusão os autores Henrique, Barros e Mendonça (2001) partem para uma análise no primeiro momento sobre pobreza e a desigualdade como algo que se distingue, embora haja muita semelhança entre si. Porém, a desigualdade, assim como aponta os autores, é um fator determinante das condições de pobreza, sendo a desigualdade preponderante no Brasil de uma forma intensa e estável. Essa realidade tem consubstanciado em índices que apontam o Brasil como um país que cultua a distância entre os ricos e pobres, assim como está sendo informado no relatório do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD (2010). Acredita-se que essa visão demonstra uma preocupação na posição de pobreza em que o Brasil tem absorvido, porém há necessidade de enfatizar a riqueza econômica do país, mas que é distribuída de forma desigual e injusta. Por isso Silva (2010) informa que a desigualdade socialmente produzida é um problema contextual, embora semelhante, não pode ser entendida na mesma abrangência, porque alguns países são ricos economicamente, faltando apenas organização na distribuição dos recursos, que é o caso do Brasil.

Ao tratar da desigualdade, Silva (2010) diz que esse processo tem suas “[...] raízes na formação sócio-histórica e econômica da sociedade brasileira” (p. 157), em que se foi formando as vítimas da nova pobreza (WANDERLEY, 2001), com pessoas contingentes sem perspectiva de encontrar um lugar no mercado de trabalho. Lembra ainda que a pobreza e a falta de oportunidades resultam na desigualdade e, conseqüentemente na exclusão destes do meio social. Como um fator social historicamente construído, as alterações na relação social e de trabalho foram o ponto chave para a influência negativa nas questões que fazem parte do corpo da cidadania, como por exemplo, as relações de poder, a construção da civilidade, construção da cidadania e da identidade, as diferenças sociais, trabalho coletivo e outras condições sociais existentes na esfera mundial (GODINHO, 2011).

A compreensão tende a resultar que, tanto a desigualdade quanto a exclusão de pessoas do convívio social ditas por Saraiva (2001) mostra uma sociedade revestida de políticas de exclusão como meio de sistematização da própria organização da sociedade, compreendendo a dialética como forma de excluir para depois incluir obedecendo à ordem social existente. O

mesmo considera que essa dialética existente faz parte do sistema como categoria intrínseca ao processo de organização e funcionamento (SARAIVA, 2001). E não pode ser visto como falha do capitalismo ou outros fatores sociais, políticos, mas como um mecanismo de aceitação da ordem social existente. Essa concepção faz corroborar com Vanderley (2001) entendendo a prática do conformismo como categoricamente aceita e vivenciada através da aceitação passiva das pessoas com o que é imposto. O autor caracteriza esse fator como violência simbólica que corrompe as ideias da população desfavorecida.

Nesse caso, os seres humanos que convivem com as situações desfavorecidas são levados a aceitar a ordem vigente, propagando a outros os mesmos costumes e, assim a rejeição culturalmente implantada pela organização política torna a vida do ser humano em situação desfavorecida distanciada das perspectivas de crescimento. Nesse caso, o governo procura amenizar as situações através da aprovação de políticas públicas na tentativa de enfrentar a pobreza e, particularmente amenizar a desigualdade, incluindo/excluindo pessoas no convívio social (SARAIVA, 2001).

Para Ferreira (2009) a educação deve ser pensada como adoção de políticas para que venha interferir diretamente nesse processo de desigualdade, pois da forma como ela está organizada atualmente continua sendo praticada a exclusão/ inclusão (SARAIVA 2001), primeiramente, porque a educação tem sido vista como variante na supremacia do poder aplicado na geração das diferenças sociais, embora entenda que seu papel não seja esse, mas ela está a serviço do sistema e, por isso a desigualdade educacional interfere na desigualdade de renda.

## Educação, um direito social na luta pela igualdade

A educação é um direito conquistado na história de um país, como o Brasil, na esperança de poder suprir as necessidades básicas culturais que todo indivíduo precisa para viver em comunidade. Além disso, é enfatizada por muitos pesquisadores como a porta aberta na transformação da sociedade mais igualitária. E, regada de preceitos da liberdade democrática, a educação propõe o desenvolvimento humano mais promissor no combate à falta de consciência crítica da população que vive em estado de vulnerabilidade. Sendo um direito do ser humano é fundamental a discussão como prática promissora da igualdade de direitos, tendo em vista, a supremacia do poder na adoção de políticas que diferem dos objetivos educacionais propostos.

Como alternativa necessária para o desenvolvimento do indivíduo, há necessidade de apontar a educação numa sociedade tão complexa em que os bens naturais tendem a se esgotar o homem como ser racional precisa pensar através da educação dada, outras formas de manifestar-se diante da natureza. Através da educação é possível estabelecer metas conscientes da humanidade sem que o meio ambiente sofra impactos vulneráveis. Entende-se que a educação promove uma consciência de modo geral e atua em todos os campos do saber, seja na psicologia, na moralidade, nas questões políticas, sociais e econômicas, etc. Ao correlacionar a educação no campo da pobreza e da desigualdade social, a educação merece destaque, por ser relacionados a todos os campos de estudo. Necessariamente, não se pode negar a capacidade promissora da educação nesse campo de desigualdade em atendimento aos princípios educativos que são inerentes aos seres humanos.

Segundo Ferreira (2009) há desigualdade no acesso ao campo da escolaridade da população, sendo esse fator causador da desigualdade de renda, além dos desajustes causados na procura pelas ofertas de empregos no mercado de trabalho. O não acesso a escolaridade é visto como fator de discriminação gerado da supressão dos direitos à educação fazendo com que a sociedade reproduza um padrão de vida baseado na desigualdade das classes menos favorecidas. Embora haja políticas públicas adotadas para a democratização do ensino, há desigualdade de acesso nas oportunidades. Nesse campo de falta de oportunidades ainda há aqueles que conquistam sua formação profissional, mas não conseguem uma vaga de emprego. Fica entendido que de acordo Del Pino (2002) no capitalismo as possibilidades de acesso ao emprego não se resume ao fato de conquistar uma formação, pois o próprio sistema limita o sucesso de todos.

É importante ressaltar que garantir a permanência do aluno na escola passou a ser elemento fundamental como forma de garantir a educação para todos, embora saiba da política de democratização do ensino, a educação é colocada a serviço do sistema permeada de valores e normas coniventes com suas finalidades. Machado (2011) demonstra que a concretização de um ensino universalmente reconhecido não depende somente da criação de leis e princípios que regem o ensino, mas garantir sua efetivação através da intervenção do Estado Social com ações afirmativas voltadas ao acesso e permanência na educação. Nesse sentido e por viver num mundo de desigualdade e, embora não seja demonstrado extrinsecamente, sabe-se que há um discurso quanto ao favorecimento da igualdade através da educação.

Mas há que se questionar quanto ao direito à educação ao considerar que esse fenômeno vai além do simples acesso à escolarização, perpassando para o sucesso educativo e transpondo para mundo da igualdade de condições (SAN ROMÁN, 1996). Nesse processo de transposição e ao mesmo tempo elevação dos níveis educacionais, torna-se urgente o fato de que a educação assim preparada no processo de consciência da sua normatividade possa assumir seu papel enquanto transformadora da realidade com perspectiva de oportunizar aos mais desfavorecidos adoção de políticas educacionais que valorizem em primeiro momento, as diferenças e a capacidade de aprendizagem, considerando as diferenças, não como meio de hierarquizar a sociedade, mas como forma de aprender diferente.

## Considerações finais

As discussões atuais são de fato notoriamente relevantes no campo social e educacional, considerando a educação como elemento indissociável na conquista dos direitos humanos. Sobre os entraves advindos da má distribuição de renda que gera pobreza e desigualdade, além da má eficiência do ensino gera também falta de oportunidades. convêm destacar o capitalismo e a busca pelo poder econômico como fatores consubstanciais em formação de obstáculos na formulação de uma política educacional destinada de fato para os menos favorecidos. Embora existam os programas sociais e políticas públicas como suprimento das necessidades básicas, não há nada que substitua as oportunidades educacionais como melhoria nesse campo.

Embora superficialmente, as discussões discorridas aqui objetivam levar os conhecimentos e a conscientização sobre determinados fenômenos e quais os entraves existentes e quais as medidas a serem tomadas para que a educação seja destinada em favor, não somente

dos que possuem poder aquisitivo elevado, mas que seja também pensada dentro do contexto social existente. Essa proposta busca atender aos menos favorecidos e com poucas chances de adentrar para o mercado de trabalho, considerando em primeiro momento a garantia dos direitos sociais humanos expostos nas leis. É preciso, portanto mudar as estratégias governamentais e organização política educacional e social para atender as especificidades da população através da educação como proposta de promover uma democracia conquistada anteriormente através das lutas e embates políticos pela formação de uma sociedade mais igualitária como um direito fundamental do ser humano.

## Referências

- BARROS, R.; HENRIQUES, R. E MENDONÇA, R. **Estabilidade inaceitável**. IPEA, Rio de Janeiro, jun. 2001.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil: 10 ed. Brasília: Câmara dos Deputados, 1998.
- CARDOSO, E. & A. HELWEGE. À margem da subsistência: pobreza na América Latina, **Pesquisa e Planejamento Econômico**. vol. 20, nº 1, 1990.
- CLAUDE, Richard Pierre. Direito à educação e educação para os direitos humanos. **Revista Internacional de Direitos Humanos**, 2005.
- DALLARI, D. A. **Direitos humanos e cidadania**. 2 ed. São Paulo: Moderna, 2004.
- DEL PINO, Mauro. Política educacional, emprego e exclusão. In: GENTILLI, Pablo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Orgs.). **A Cidadania Negada**: políticas de exclusão na educação e no trabalho. São Paulo: Cortez; CLACSO, 2002.
- DIAS, Adelaide Alves. Da educação como direito humano aos direitos humanos como princípio educativo. IN: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy (*et al*). **Educação em Direitos Humanos**: Fundamentos teórico-metodológicos. Editora Universitária UFPB, João Pessoa, 2007.
- FERREIRA FILHO, Manoel Gonçalves. **Princípios Fundamentais do direito constitucional**: o estado da questão no início do século XXI, em face do direito comparado e, particularmente, do direito positivo brasileiro. São Paulo: Saraiva, 2009.
- GADOTTI, Moacir. **Educação de Adultos como Direito Humano**. Editora Instituto Paulo Freire, São Paulo, 2009.
- GODINHO, I. C. **Pobreza e desigualdade social no Brasil**: um desafio para as políticas sociais. In: I CIRCUITO DE DEBATES ACADÊMICOS. 1, 2011. Anais, 2011. Disponível: <http://www.ipea.gov.br/code2011/chamada2011/pdf/area2/area2-artigo31.pdf>. Acesso 17 de out 2017.
- MONTEIRO, C.A. A dimensão da pobreza, da fome e da desnutrição no Brasil. **Estudos avançados**, v.9, n.24, p.195-207. São Paulo: Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo, 1995.
- MUÑOZ, Vernor. Do direito à justiça. In: Haddad, Sérgio; Graciano, Mariângela (Org). **A educação entre os direitos humanos**. Ação Educativa, São Paulo, 2006.
- ORTIZ, Maria Elena Rodriguez. Apresentação. In: ORTIZ, Maria Elena Rodriguez. **Justiça Social: uma questão de direito**. DP&A Editora, Rio de Janeiro, 2004.

SEN, Amartya. **Desenvolvimento como liberdade**, São Paulo: Companhia das Letras, 2000:

PEREIRA, Potyara Amazoneida, **A Assistência Social na perspectiva dos direitos**: crítica aos padrões dominantes de proteção aos pobres no Brasil, Brasília: Thesaurus, 1996.

PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO. Relatório de Desenvolvimento Humano/2010. Edição do 20º Aniversário A Verdadeira Riqueza das Nações: Vias para o Desenvolvimento Humano. Disponível em: <http://www.mpsp.mp.br/portal/page/portal/caocivel/acoesafirmativas/PNUD-IDH-2010-Completo.pdf>. Acesso em 18 de out 2017.

SAN ROMÁN, Teresa. **Los muros de la separación**. Ensayo sobre alterofobia y filantropia. **Barcelona**: Tecnos, 1996.

SAWAIA, B. Introdução: Exclusão ou inclusão perversa? In: \_\_\_\_\_ (Org.). **As artimanhas da exclusão**: análise psicossocial e ética da desigualdade social. Petrópolis: Vozes, 2001.

SILVA, M.O.S. **Pobreza, desigualdade e políticas sociais**: caracterizando e problematizando a realidade brasileira. Revista Katálysis. V.13, n. 2, jul./dez, 2010.

SOARES, Laura Tavares R. "O desastre social". In: **Os porquês da desordem mundial: mestres explicam a globalização**. Rio de Janeiro: Record, 2003.

SOUZA, Iris de Lima. Serviço Social e educação: uma questão em debate. **Interface**, Natal, v. 2, n. 1, jan./jun. 2005.

VALADARES, Lícia. Cem anos pensando a pobreza (urbana) no Brasil. In: BOSCHI; Renato R.(Org). **Corporativismo e desigualdade**: a construção do espaço público no Brasil. Rio de Janeiro: Rio Fundo, IUPERJ, 1991.

VANDERELY, M. B. Refletindo sobre a noção de exclusão. In: SAWAIA, B. (Org.). **As artimanhas da exclusão**: análise psicossocial e ética da desigualdade social. Petrópolis: Vozes, 2001.

ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares. **Educação em e para os direitos humanos**: conquista e direito. 2008. Disponível em [www.redhbrasil.net](http://www.redhbrasil.net) Acesso em 15 de out 2017.



# Interfaces entre direito à educação e a legislação brasileira na perspectiva da superação dos determinantes sociais

Erisnalva Pereira da Silva<sup>11</sup>

Iule Lourraine da Silva Landinho<sup>12</sup>

Augusto Cesar dos Santos<sup>13</sup>

## Introdução

Há uma estreita conexão entre educação e desenvolvimento, pois é por meio da apropriação e posterior utilização da educação é que existe a possibilidade de ascensão e reconhecimento social, mediante o processo de superação de determinantes sociais.

11 Especialista em Língua Brasileira de Sinais e Educação Especial. Tutora a distância no Curso de Especialização em Educação, Pobreza e Desigualdade Social - EPDS da Universidade Federal do Tocantins - UFT no Polo de Miracema. Servidora pública do quadro do Instituto Federal do Tocantins - IFTO, no cargo de secretária executiva. E-mail: [erisnalva.silva@ifto.edu.br](mailto:erisnalva.silva@ifto.edu.br)

12 Acadêmica de Psicologia da Universidade Luterana do Brasil (Ulbra/Palmas-TO) e Monitora de Intervenção em Grupos. Voluntária no Portal (En)Cena. E-mail: [iulelourraine@gmail.com](mailto:iulelourraine@gmail.com)

13 Mestre e doutor em Engenharia Elétrica. Professor da Área Indústria no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins - IFTO, campus Palmas desde 2003. E-mail: [augusto@ifto.edu.br](mailto:augusto@ifto.edu.br)

No entanto, apesar de a Lei garantir o cumprimento do direito à educação, nem sempre a criança possui os recursos de que precisa para ir à escola, se construir e ter seu espaço no mundo. Isso acontece principalmente devido à não-compreensão dos responsáveis sobre a relevância que o estudo possui e a falta de oportunidade das crianças de acessar a educação de qualidade.

Segundo Paulo Reglus Neves Freire (1921-1997) o indivíduo que se encontra diante de uma realidade opressora é influenciado pela ação dos homens. Por esse motivo, cabe a ele a mudança. A realidade só é alterada a partir da atitude diferente dos oprimidos – não a reprodução da opressão, não a vingança ao opressor – mas a inauguração do amor (FREIRE, 1970). Ou seja, podemos entender a realidade opressora como aquela que nos constrange, não nos oportuniza mudança de curso, é caracterizada pela rigidez estrutural. Assim, a modificação se torna difícil. Só pode ser experimentada mediante a inauguração do amor, noutras palavras, o rompimento com determinada forma paralisante. Veremos adiante um pouco mais sobre a aplicação prática do suporte teórico resumidamente citado.

Por mais que esteja havendo significativa diminuição dos índices de infrequência e evasão escolar no mundo, muitos ainda se encontram fora dessa parcela da sociedade. As razões variam: condições econômicas, vontade e locomoção, dentre outros. Tais indivíduos estão vivenciando um momento de vida singular e mesmo assim não possuem acessibilidade à vida educacional. A educação caracterizada pela qualidade é um dos direitos fundamentais e traz, por conseguinte, a garantia dos outros direitos do ser humano e da sociedade (MORAES, 2014).

Essa realidade faz emergir a seguinte questão: de quais meios dispomos para usar de modo a assegurar que a escola seja acessível às crianças? Sabemos que a Constituição Federal de 1988 traz a oportunidade de acesso à educação e o mesmo é considerado direito fundamental (MORAES, 2014).

Tal advento pode ser considerado um marco. Andrade (2010, p. 23) também diz o seguinte:

A Constituição Federal de 1988, em relação às políticas de atenção à infância, inaugurou um novo momento na história da legislação infantil ao reconhecer a criança como cidadã. Ao contemplar o direito das crianças pequenas à educação estabeleceu, como dever do Estado, a garantia do atendimento em creches e pré-escolas às crianças de 0 a 6 anos. Dessa forma, as creches começaram a fazer parte das políticas públicas enquanto instituições educativas.

Como sinalizado, antes a criança não era percebida como cidadã. E ser cidadão traz embutido consigo uma representação significativa, uma vez que quer dizer a garantia de direitos e deveres. Diante desse cenário de outrora, que era desfavorável, se torna difícil não haver associação da tenra infância ao desprezo ou desvalorização.

Faz bem notificar que na contemporaneidade a criança é reconhecida como sujeito sócio-histórico, possuidora de direitos sociais, o que leva a se considerar a educação como uma exigência. Assim, a mesma ocupa cenário social significativo. Concomitantemente a tais mudanças estruturais, tem se tornado mais intensa a atribuição de valor da educação infantil para o total desenvolvimento do que é inerentemente potencial do homem (ANDRADE, 2010).

Em meio às opções que cooperaram com o avanço da propagação do serviço relacionado à educação infantil brasileira, podemos citar o desenvolvimento epistemológico a respeito do desenvolvimento da criança, a inserção feminina no mercado de trabalho e à recente perspectiva de que a criança é indivíduo que precisa ter os direitos respeitados, principalmente nos primeiros anos de existência (ANDRADE, 2010).

Rousseau (1994, p. 69 apud Maia, 2012) faz a seguinte afirmação: “a humanidade tem lugar na ordem das coisas, a infância tem o seu na ordem da vida humana: é preciso considerar o homem no homem e a criança na criança”. Com isso, denotamos que a criança precisa ter o lugar que é próprio a ela respeitado e valorizado. Não devemos olhar para esse momento de vida apenas como algo transitório, passageiro, efêmero. Meramente como o amanhã, o futuro, ou se utilizar de jargões deste teor. É preciso se atentar às particularidades e investir nos pré-púberes com todas as forças que possuímos.

No entanto, apesar da perspectiva atenta para os benefícios da escola, essa vivência é um processo longínquo para inúmeros indivíduos (MORAES, 2014). Dessa forma, compreende-se que existam inúmeras limitações e obstáculos para a efetivação do processo de estudo. Como consequência tem-se o fracasso escolar. Quanto às causas desse fenômeno, Sousa (2012, p. 5) afirma:

Antigamente costumava-se atribuir à criança toda culpa por seu fracasso escolar. Hoje, porém, já se reconhece que as dificuldades em aprendizagem não se dão no vazio, e sim em contextos, tanto situacionais, quanto interpessoais. Não podemos falar de dificuldades tendo somente a criança como ponto de referência: o “contexto” em que a criança se encontra precisa ser considerado. A família e a escola são parceiros fundamentais no desenvolvimento de ações que favoreceram o sucesso escolar e social das crianças, formando uma equipe. É fundamental que ambas sigam os mesmos princípios e critérios, bem como a mesma direção em relação aos objetivos que desejam atingir.

Assim, não podemos ser ingênuos a ponto de não analisar de maneira minuciosa o ambiente vivido pela criança, bem como as características inerentes ao mesmo. Assim, infere-se que a interação entre família e escola se torna fundamental para o ensino e apreensão do conhecimento. Podemos considerar as duas estruturas como os mais basilares suportes da criança, porque ela recorre a tais instâncias em momentos de desafio, tristeza, alegria etc a atenção de ambos pode detectar mais facilmente possíveis problemas de aprendizagem (SOUSA, 2012).

Diante dessa realidade, surgem algumas questões: “De que forma deve ocorrer a participação da família na escola? De que maneira a escola pode estimular a participação dos pais? Quais os principais resultados trazidos por essa participação?” (SOUSA, 2012, p. 5).

Este estudo baseou-se numa revisão bibliográfica direcionada, feita entre maio de 2017 e fevereiro de 2018. O critério de inclusão adotado se baseou na existência de relação com o tema/eixo temático em questão, de modo a contribuir de forma significativa com a pesquisa final. Foram excluídos itens que se distanciavam da ideia primeiramente proposta e que não possuíam associação com o objetivo final do trabalho.

Assim, trata-se de uma pesquisa pura ou básica, de natureza qualitativa, bibliográfica de cunho explicativo. Como afirma Gil (1999), a pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir de material já elaborado e publicado, constituído principalmente de livros, revistas e artigos científicos.

Quanto a sua abordagem qualitativo-explicativa, Marconi e Lakatos (2004) trazem que este método ao descrever a complexidade dos aspectos comportamentais humanos, preocupa-se com suas análises e interpretações.

Inicialmente, fez-se um levantamento sistematizado do material coletado com o objetivo de fundamentar teoricamente o trabalho e subsidiar a análise e discussões do estudo. Por se tratar de uma pesquisa bibliográfica as análises foram feitas através da integração dos principais subsídios teóricos disponíveis sobre o tema estudado, e por revisão metódica de literatura, onde a apresentação dos dados da pesquisa dar-se-á através da elaboração de textos reflexivos.

A integração e coleta dos dados referentes a esta pesquisa foi feita manualmente, em fontes diversas, tais como: livros, revistas, monografias e artigos científicos, com o intuito de encontrar respostas para o problema de pesquisa e seus objetivos. Mais especificamente, foram realizadas consultas à legislação vigente, livros e artigos, todos podendo ser encontrados na Internet.

## Infância, Família e Educação Escolar

### Paradigma sobre a Criança

Redin (2007, apud Maia, 2012, p. 30) diz que as significações de infância e criança trazem consigo uma bagagem de convenções sociais, como “histórias, ideias, valores” e que, por esse motivo, são mutáveis com o decorrer do tempo; já que manifestam o que é tido por verdade, em dado momento histórico, por determinado grupo social. Assim, os comportamentos relacionados à infância bem como a forma de percebê-los não é neutra, mas, antes, carregada por atributos da história.

Levando em consideração o contexto atinente à história vemos que a educação formal (de 0 a 6 anos), há algum intervalo de tempo, não era foco de preocupação daqueles que desenvolviam as políticas públicas de educação do Brasil. Para que essa conquista fosse exitosa, foi necessário que antes existisse luta e perseverança por aqueles que tomavam para si essa causa, que posteriormente, se transformou em lei (OLIVEIRA, 2008).

### Família no Processo Educacional

Junto a essa mudança vemos também que a estrutura familiar mudou de forma significativa com o capitalismo e as mudanças decorrentes do mesmo. Assim, foi preciso que os núcleos familiares migrassem do campo para a zona urbana, na tentativa de oportunizar educação aos filhos, para que enfim pudessem ter acesso a uma vida melhor (OLIVEIRA, 2008).

O processo educacional focaliza a condução do indivíduo ao momento de ensino e aprendizagem, porém, por diversas vezes esse papel se confunde com o da família, que objetiva educar. Educação essa permeada por ética e valores, empatia, respeito etc (OLIVEIRA, 2008).

A família tem função basilar no processo de educação, porque o estímulo gerado pelo meio familiar pode potencializar determinadas cognições e formas de conhecimento. Cabe destacar também que a tarefa de casa pode ser vista como uma ferramenta de aproximação com os pais, de forma a conquistar a atenção dos filhos e aumentar a chance de interação com a vida acadêmica dos mesmos. O acompanhamento escolar tornará mais fácil a vida do aluno, além de ser grande a chance da sensação de segurança e maior desempenho escolar (SOUZA; ALMEIDA, 2015).

Carvalho (2004 apud Souza; Almeida, 2015, p. 9) testifica que a realização da tarefa de casa é um momento oportuno para que o laço possa ser estabelecido com as atividades realizadas pela escola. Pois não é sempre que as famílias compreendem a importância desse momento, se fazendo necessário a implementação de regulamentação por parte da escola para que haja a estimulação do filho para o desenvolvimento das atividades propostas.

Dessa forma, “a política de intensificação do dever de casa, então, pode ser interpretada como uma forma da família se aproximar mais da formação educacional de seus filhos (entes) e de também promover a melhor educação” (CARVALHO, 2004 apud SOUZA; ALMEIDA, 2015, p. 9).

Sendo assim, podemos nos referir à tarefa de casa como uma maneira sistematizada de obtenção da proximidade familiar, no que tange à realidade educacional experienciada pelo aluno. Tal incentivo consiste num instrumento de incentivo aos pais ou responsáveis de modo a aumentar ou mesmo gerar nos mesmos o desejo por conhecer a escola de maneira mais aprofundada.

Isso culmina na aprendizagem do estudante, uma vez que possivelmente sentirá mais segurança por possuir seu seio familiar envolvido com o lugar de criação de pensamentos e que passa muitas horas do dia, se encontrando, assim, familiarizado com o ambiente (SOUZA; ALMEIDA, 2015).

Soares (2010) acrescenta que o acompanhamento no processo de desenvolvimento educacional produz sensação de valorização e importância e que podem mesmo facilitar o aprendizado. Todavia, isso se dá não só mediante o fazer das tarefas de casa, mas também ocorre com o “incentivo a leitura e o seu envolvimento nos eventos pedagógicos ocorridos na escola” (p. 6).

Isso posto, conseguimos compreender um pouco mais a respeito da função que a família exerce sobre os membros que a compõem. Soares (2010, p. 6) afirma o seguinte:

Assim, a preparação para a vida, a formação da pessoa, a construção do ser são responsabilidades da família quando a criança está em seu interior e esta deve preparar o jovem para atuar com liberdade, mas sem perder a responsabilidade sobre seus atos. É papel de a família contribuir para uma boa formação de caráter dos seus filhos, repassando os valores éticos e morais, sem eximir da sua responsabilidade o papel de educadora (...).

Desse modo, a família se constitui como agência formadora do caráter dos filhos, exercendo, também, função social (uma vez que os filhos são constituintes da sociedade e, por isso, devem ser ensinados a respeitar as regras que vigoram em tal contexto). Assim, os filhos preci-

sam entender que são os únicos responsáveis pela emissão dos próprios comportamentos, para que sejam pessoas que realmente exercem seu direito de cidadania (SOARES, 2010).

Além disso, também tem o dever de educar as crianças – papel dos pais, vale ressaltar, não escolar –. Logo, se o indivíduo não apresenta princípios éticos/morais comumente associamos à omissão ou erro familiar e, por essa razão, a escola precisa compensar essa falta (SOARES, 2010).

Como complemento dessa colocação, temos a fala de Poppovic (1979), que assegura que a capacidade de absorção de conhecimentos e seu uso não são imutáveis, podendo, assim, ser alterado de várias formas possíveis. É consenso que quanto antes for realizada intervenção, mais potencial resultado haverá. Sabe-se também que uma intervenção dita como boa pode equiponderar precisões e habilidades fundamentais que se encontram em falta ou que não possuem condição de desenvolverem no local em que a criança ou o adolescente estão inseridos.

A aprendizagem infantil está ligada a outros fatores, que a autora supracitada melhor explana, a saber:

Sabe-se que a capacidade de aprendizagem da criança está diretamente ligada à motivação, vontade, atitude e desejo de bem aprender, a um auto-conceito positivo a respeito dessa capacidade, a uma necessidade de corresponder às expectativas escolares dos pais, a uma boa aceitação dos pais em relação à escola, a um ambiente favorável em casa no que diz respeito aos assuntos escolares e tudo o mais que, de maneira ampla, numa área afetiva, liga diretamente a escola, a professora, a casa e o ambiente mais amplo à criança e aos bons resultados que pode conseguir na sua vida de estudante (P. 53, 54).

Dessa forma, a parceria entre escola, aluno e professor precisa realmente vir a existir. Não somente existir, mas ser eficaz. Assim, é preciso caminhar em direção a esse fim, para que os resultados sejam mais prazerosos e eficientes a todas as partes relacionadas. Já que a apresentação dessa dinâmica pode gerar desenvolvimento. O desenvolvimento será conseguido quando a motivação estiver fortalecida, a criança perceber a aprendizagem como atividade desafiante e prazerosa (e não associá-la a um caráter punitivo e enfadonho), ver as expectativas colocadas sobre ela como algo que a ajudará a se mover, e não a paralisará, dentre outros.

### **Relação Professor-Aluno**

Em meio a esse processo temos ainda a relação com o professor, que, sem dúvidas, é digna de atenção. Como o corpo docente passa um tempo relativamente longo próximo à criança, ele influencia de forma significativa a autoestima e personalidade do ser que está nessa fase do desenvolvimento humano (OLIVEIRA, 2008).

Essa execução da influência é ainda mais potencial quando se refere a crianças entre zero e seis anos, pois é nesse momento que estão ainda mais receptivas aos adultos com quem possuem algum tipo de ligação. Portanto, as instituições infantis precisam estar atentas sobre sua relevância na formação identitária de uma criança (OLIVEIRA, 2008).

É muito importante esclarecer que, com tal explicação, não estamos sendo deterministas no que se refere a essa fase da história de vida. Obviamente entendemos que, ao longo do tempo, a criança continuará imersa no ciclo de mudanças, pois é natural que, como pessoas, sejamos subme-

tidos a diversas modificações. Contudo, não se pode desprezar que essa consiste numa faixa etária marcante e que, dessa forma, comportamentos relativos ao preconceito, depreciação, degradação, dentre outros por parte do professor podem culminar em traumas a longo prazo (OLIVEIRA, 2008).

### **Maneiras Lúdicas de Ensino**

Relacionado a formas lúdicas de ensinar (e, conseqüentemente mais prazerosas à criança), as chances de efetivação do aprendizado aumentam. Sobre isso, Côrrea & Bento (2012, p. 3) asseveram que:

Devemos valorizar à introdução das brincadeiras na escola, pois para as crianças o brincar é a principal atividade do dia. Quando a criança aprende brincando, o mundinho do saber fica diretamente ligado ao do prazer, e com isso há uma maior facilidade de assimilação do conhecimento. A criança é um ser espontâneo e a brincadeira deve estar sendo aplicada dentro dessa espontaneidade, pois, a criança brinca por prazer e porque sente vontade de brincar, com isso está expressando seus sentimentos e desejos.

À vista disso, entendemos que o professor é responsável por usar esse elemento (brincar), uma vez que é um facilitador do processo de aprendizagem, por estar presente de forma intrínseca ao cotidiano da criança e estar relacionado a uma série de significações próprias e particulares a tal universo. A espontaneidade, presente nessa atividade, também pode e deve ser explorada.

O professor também é responsável pelo discernimento pedagógico referente à melhor exploração desse contexto, facilitando a existência de espaços, tornando acessíveis materiais, sendo de fato mediador da fonte de conhecimento. Já que se essa parte da infância for ignorada, um importante instrumento será perdido, ou seja, uma potencial origem de estímulo não será aproveitada (CÔRREA & BENTO, 2012).

Se a criança brinca, tende a aprender muito mais, e, nessa troca, o professor também aumenta seu repertório de conhecimentos (CÔRREA & BENTO, 2012). Noutras palavras, “é brincando que a criança atribui sentido ao seu mundo, como ela o interpreta e o assimila. O brincar poderá ser o reflexo da vida real de uma criança” (p. 3).

Thompson (1987, p. 203 apud Veiga, 2017) fala que a realidade sócio-econômica pode afetar, e até mesmo, impedir que essas decorrências do processo educacional sejam trazidas à existência. Ele fala que:

O trabalho infantil não era uma novidade. A criança era uma parte intrínseca da economia industrial e agrícola antes de 1780, e como tal permaneceu até ser resgatada pela escola. O autor destaca ainda que a forma predominante de trabalho infantil era a doméstica, no âmbito da economia familiar.

Dessa forma, a criança era um ser ativo nos processos do mercado de trabalho. Sua mão de obra era comum e parte integrante do funcionamento social e econômico. Aos poucos isso foi se alterando. Então, como existiu uma relação direta entre desenvolvimento industrial e exploração da mão de obra infantil, a mesma foi regularizada mediante a inauguração da frequência escolar obrigatória (ENGELS, 1985 apud VEIGA, 2017).

Quanto a esse cenário, Freitas (2013, p. 17) traz que: “refletir sobre avaliação e inclusão na perspectiva da criança e do adolescente representa um esforço no sentido de pensar as vulnerabilidades do ponto de vista do personagem vulnerável”. Pois assim, as chances de empatia aumentam e a motivação para a busca de melhorias sociais tendem também a aumentar. O autor citado ainda assegura:

A vulnerabilidade do vulnerável deve ser levada em consideração se quisermos ousar sonhar com uma escola efetivamente inclusiva. Tal como fazemos nos dias de hoje, é possível que inclusão se torne um termo politicamente relevante, mas com repercussão ínfima no cotidiano de milhares de crianças e adolescentes, sujeitos de direito no repertório de leis que construímos para tratar do assunto.

Logo, é importante se permitir pensar a respeito da fase infantil e dos dispositivos que a caracterizam. Já que, a criança pobre está num ponto marcado pelas condições de vulnerabilidade social, e, para que as barreiras históricas, culturais e econômicas sejam superadas pela educação é necessário que antes tal modelo seja revisitado, compreendido para que gradualmente seja modificado. E, então, a libertação do oprimido, como afirma Freire (1987), será finalmente concretizada.

## Considerações Finais

Diante de tudo isso, acreditamos que o professor/educador, na posição de agente de transformação possui relevância para a potencialização do ato de recriar, refazer, criar, transformar. Não só do educando, mas dele também. Pois distantes dessa condição, se torna impossível que haja culminação da manifestação do conhecimento/saber.

Fato que ainda se relaciona ao empoderamento, que segundo o dicionário Priberam (2013/ s.p) baseia-se no: “ato ou efeito de dar ou adquirir poder ou mais poder”. E poder, para o mesmo dicionário, é definido como: “ter direito, razão ou motivo”. Logo, podemos compreender que esse é um fenômeno que ocorre quando se tem os direitos garantidos pela legislação vigente (Constituição Federal) experimentados.

Portanto, ao se assumir um compromisso social entre família, sociedade, escola e indivíduo veremos existir transformações sociais, uma vez que a educação é uma potencial ferramenta transformadora dos determinantes sociais a que estamos submetidos.

E, uma vez que exista o processo de ruptura estrutural (por meio da legislação específica e sua ulterior concretização) torna-se possível gerar crescimento, oportunidade, autonomia e movimentação econômica.

## Referências

ANDRADE, Lucimary Bernabé Pedrosa de. **Educação Infantil: discurso, legislação e práticas institucionais**. São Paulo: Editora Unesp, 2010. 193 p. Disponível em: <<https://static.scielo.org/scielobooks/h8pyf/pdf/andrade-9788579830853>> Acesso em: 14/02/2018.

BRASIL. Lei n.º 8.069, de 13 de julho de 1990. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm)> Acesso em: 05/05/2017.

CÔRREA, Leidniz Soares.; BENTO, Raquel Matos de Lima. **A Importância do Lúdico para a Aprendizagem na Educação Infantil**. 2012. Disponível em: <[http://unijipa.edu.br/media/files/54/54\\_218](http://unijipa.edu.br/media/files/54/54_218)> Acesso em: 14/02/2018.

CRESPO, Antônio Pedro Albernaz; GUROVITZ, Elaine. **A pobreza como um fenômeno multidimensional**. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/raeel/v1n2/v1n2a03>> Acesso em: 03/05/2017.

DICIONÁRIO Priberam da Língua Portuguesa. Disponível em: <<https://www.priberam.pt/dlpo/educa%C3%A7%C3%A3o>> Acesso em: 09/05/2017.

FREIRE, Paulo Reglus Neves. **Pedagogia do oprimido**, 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1987.

FREITAS, Marcos Cezar de. **O Aluno Incluído na Educação Básica**. Editora: Cortez, 2013. 120 p.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

MAIA, Janaina Nogueira. **Concepções de criança, infância e educação dos professores de Educação Infantil**. Campo Grande, 2012. 135 p. Dissertação (Mestrado) Universidade Católica Dom Bosco. Disponível em: <<http://site.ucdb.br/public/md-dissertacoes/11459-janaina-nogueira-maia>> Acesso em: 14/02/2018.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia Científica**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2000.

MORAES, Fernanda Luz. **O Direito Fundamental à Educação De Crianças e Adolescentes e os Instrumentos Jurídicos para Redução da Infrequência/Evasão Escolar**. 2014. Disponível em: <[http://conteudo.pucrs.br/wp-content/uploads/sites/11/2017/03/fernanda\\_moraes\\_2014\\_2](http://conteudo.pucrs.br/wp-content/uploads/sites/11/2017/03/fernanda_moraes_2014_2)> Acesso em: 14/02/2018.

OLIVEIRA, Maria Izete de. Educação Infantil: legislação e prática pedagógica. **Pepsic**. N. 27, São Paulo, dez. 2008. Disponível em: <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-69752008000200004](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752008000200004)> Acesso em: 14/02/2018.

POPPOVIC, Ana Maria. A Escola, a Criança Culturalmente Marginalizada e a Comunidade. **CADERNOS DE PESQUISA**. 1979. P. 51-55. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/457>> Acesso em: 14/02/2018.

SEN, Amartya K. **Desenvolvimento como liberdade**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

SOARES, Jiane Martins. **Família e Escola: parceiras no processo educacional das crianças**. 2010. Disponível em: <<http://ns1.planetaeducacao.com.br/portal/imagens/artigos/educacao-e-tecnologia/ARTIGO-FAMILIA-ESCOLA->>> Acesso em: 14/02/2018.

SOUSA, Jacqueline Pereira de. **A Importância da Família no Processo de Desenvolvimento de Aprendizagem da Criança**. 2012. Disponível em: <[https://apeoc.org.br/extra/artigos\\_cientificos/A\\_IMPORTANCIA\\_DA\\_FAMILIA\\_NO\\_PROCESSO\\_DE\\_DESENVOLVIMENTO\\_DA\\_APRENDIZAGEM\\_DA\\_CRIANCA](https://apeoc.org.br/extra/artigos_cientificos/A_IMPORTANCIA_DA_FAMILIA_NO_PROCESSO_DE_DESENVOLVIMENTO_DA_APRENDIZAGEM_DA_CRIANCA)> Acesso em: 14/02/2018.

SOUZA, Dorotéia Alves de.; ALMEIDA, Cesário Ferreira de. **A Importância da Proximidade Família e Escola no Desenvolvimento Escolar da Criança no Ensino Infantil**. 2015. 16 p. Disponível em: <[http://www.unipacto.com.br/revista2/arquivos\\_pdf\\_revista/revista2015/2](http://www.unipacto.com.br/revista2/arquivos_pdf_revista/revista2015/2)> Acesso em: 14/02/2018.

VEIGA, Cyntia Greive. Crianças Pobres como Grupo Outsider e a Participação da Escola. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 42, n.4, p. 1239-1256. Out./dez. 2017. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/64210/43289>> Acesso em: 14/02/2018.

## Educação em direitos humanos como ferramenta estratégica no enfrentamento e superação da pobreza

Karla Rayane Alves da Silva<sup>14</sup>

Cleivane Peres dos Reis<sup>15</sup>

### A questão da pobreza na agenda pública

O enfrentamento e superação da pobreza tem se constituído, sobretudo a partir da década de 1990, em uma preocupação central dos governos, assumindo uma posição de destaque nas suas agendas e influenciando a formatação das políticas sociais. Em análise sobre a tendência das políticas sociais, Mota (2014) atribui essa preocupação ao surgimento de uma cultura pós- crise, no Brasil e em outros países latino-americanos, que espria um consenso em torno da ideia de que a superação da crise capitalista passa pelo binômio crescimento econômico e políticas de combate à pobreza.

Nesse cenário, as políticas e programas de transferência de renda têm sido uma das principais estratégias de combate à pobreza. Caracterizam-se pela transferência direta de dinheiro a indivíduos e famílias que se encontram em situação de pobreza ou extrema pobreza

14 Assistente Social do Hospital de Doenças Tropicais da Universidade Federal do Tocantins (HDT-UFT) vinculado à Empresa Brasileira de Serviços Hospitalares (Ebserrh). Discente do curso de especialização em Educação, Pobreza e Desigualdade Social pela Universidade Federal do Tocantins – Campus de Araguaína/TO. E-mail: kkrayne@hotmail.com.

15 Professora do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Tocantins – Campus de Palmas/TO. E-mail: cleivanereis@hotmail.com

definida em função de critérios de renda mediante determinadas condicionalidades. O Brasil, por exemplo, tem um dos maiores programas de transferência de renda, o Programa Bolsa Família que transfere dinheiro para famílias e indivíduos em situação de pobreza e extrema pobreza, mediante condicionalidades nas áreas de educação, saúde e assistência social.

A condicionalidade na área da educação que se traduz na obrigação de matricular crianças e adolescentes na escola e manter percentuais mínimos de frequência já revela a concepção do Estado brasileiro de que a educação é um caminho para o enfrentamento e superação da pobreza ao possibilitar, pela via da mobilidade social, a ruptura do ciclo intergeracional da pobreza.

Mas, para além dessa concepção mais vinculada às políticas e programas de transferência de renda, alvo de várias críticas, a educação tem sido vista como estratégia de enfrentamento e superação da pobreza na perspectiva da educação em direitos humanos. Assim, o objetivo do presente artigo é analisar a educação em direitos humanos, buscando desvendá-la do ponto de vista conceitual, histórico, metodológico e, ainda, o seu papel no enfrentamento e superação da pobreza no contexto brasileiro. Para tanto, parte-se das seguintes questões norteadoras: o que é e quando surgiu a Educação em Direitos Humanos? A Educação em Direitos Humanos já faz parte da realidade educacional brasileira? Como é trabalhada no cotidiano escolar? Qual o seu papel no enfrentamento e superação da pobreza?

Metodologicamente, a pesquisa é de natureza qualitativa e utilizou-se dos procedimentos metodológicos da pesquisa bibliográfica que consiste na análise dos conhecimentos já produzidos e catalogados sobre uma determinada temática e da pesquisa documental que se define pela análise de documentos, ou seja, das fontes primárias de informação.

A pesquisa bibliográfica se direcionou para a análise dos conhecimentos acumulados sobre a pobreza, os direitos humanos e a Educação em Direitos Humanos produzidos por autores como Arroyo (2016), Mendonça (2016), Pinzani e Rego (2016), Yamamoto (2001; 2014), Netto (2001), Montano (2012) e Mota (2012). A pesquisa documental, por sua vez, se voltou para a análise de documentos relativos à Educação em Direitos Humanos, tais como o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos e as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos.

Para apresentar os resultados e discussões, o presente artigo está organizado em quatro partes, além desta inicial. As duas primeiras abordam, respectivamente, a pobreza e os direitos humanos por se entender que é preciso compreendê-los antes de se passar à discussão da educação em direitos humanos no enfrentamento e superação da pobreza, temática a que se dedica a terceira parte deste artigo. Por fim, na quarta parte tecemos algumas considerações finais pontuando os contrassensos observados na realidade educacional brasileira antediretriz da educação em direitos humanos.

## Uma abordagem conceitual da pobreza no campo do pensamento educacional

A pobreza trata-se de um fenômeno sempre presente na história das sociedades humanas, quer nas sociedades antigas e medievais quer nas sociedades modernas e contemporâneas. A grande ressalva que há de ser feita é que a pobreza presente nas sociedades antigas

e medievais, ou seja, nas formas de sociedade precedentes à burguesa, era em grande medida resultado da escassez advinda do baixo nível de desenvolvimento das forças produtivas. Já nas sociedades burguesas, a pobreza provém da não socialização da riqueza produzida numa época em que aumentava exponencialmente a capacidade social de produzir riquezas em virtude do domínio da natureza e elevação do nível de desenvolvimento das forças produtivas favorecidos pelas descobertas científicas e tecnológicas.

Essa ressalva foi sinalizada por Netto (2001) para quem o fenômeno do pauperismo encetou o surgimento da expressão questão social na terceira década do século XX através dos seus desdobramentos sociopolíticos. Convém ressaltar que nessa época os pauperizados abandonaram a linha do conformismo e ingressaram na arena política, empreendendo as mais diversas formas de luta para terem as suas necessidades sociais reconhecidas pelo Estado e, conforme Yamamoto (2014, p. 134-135), o desdobramento da questão social é justamente “[...] a questão da formação da classe operária e de sua entrada no cenário político, da necessidade de seu reconhecimento pelo Estado e, portanto, da implementação de políticas que, de alguma forma, levem em consideração seus interesses.”

Fica evidente, então, que pobreza e questão social estão interrelacionadas, cabendo-se esclarecer, no entanto, que não são sinônimos. Sendo a questão social, ainda de acordo com Yamamoto (2001), um conjunto de expressões das desigualdades sociais da sociedade capitalista madura, a pobreza é apenas uma dessas expressões. Mas o que de fato é pobreza?

De acordo com Pinzani e Rego (2016), a pobreza é um fenômeno complexo e multifacetado, que deve ser compreendido não apenas sob o prisma de um baixo nível de renda:

Embora uma renda baixa ou nula represente, certamente, um elemento essencial para definir a pobreza, não é o único aspecto que deveria ser levado em consideração, pois existem facetas da pobreza que não se deixam compreender facilmente, se nos limitarmos a avaliar questões de renda. (PINZANI; REGO, 2016, p. 19)

Logo, na concepção desses autores, além do critério de renda, existem outros que devem ser levados em conta para a caracterização da pobreza, tais como: a classe social e econômica, o lugar de residência, a etnia ou cor da pele, o gênero, a idade, a composição e estrutura da família. Em síntese, pode-se dizer que a pobreza se caracteriza pela privação ou precário acesso a bens e serviços para o atendimento das necessidades básicas que se dão prioritariamente em função da baixa renda, mas que também podem ser agravados em função de variáveis como idade, etnia ou raça, gênero, entre outras.

Adentrando no campo do pensamento educacional, Arroyo (2016) destaca que a concepção de pobreza presente com maior força é a concepção moralista, na qual a pobreza é vista como carência, porém não como carência material, mas como carência de conhecimentos, competências, valores e moralidade, esta sim responsável por conduzir os pobres à pobreza material.

Nessa esteira, a pobreza é tida como uma questão individual, de modo que os pobres são responsabilizados por sua própria situação, cabendo também a eles encontrar meios de superá-la. Arroyo (2016) alude a esse aspecto quando menciona o ponto problemático da concepção moralista:

O problema desse enfoque é que, os(as) pobres são vistos(as) como carentes e inferiores em sua capacidade de atenção, esforço, aprendizagem e valores, acabam sendo responsabilizados por sua própria condição. São, desse modo, constantemente inferiorizados(as), reprovados(as) e segregados(as). (ARROYO, 2016, p. 09)

Trata-se do resgate da concepção de pobreza que predominou até o século XIX, a qual, consoante Montaño (2012), caracterizou-se por negar os fundamentos econômicos e políticos desse fenômeno social, desconhecendo o seu caráter de problema estrutural do modelo de sociedade adotado, qual seja o modelo capitalista, e identificando como sua causa principal problemas de ordem moral-comportamental dos indivíduos.

Começa-se a se pensar a questão social, a miséria, a pobreza e todas as manifestações dela, não como resultado da exploração econômica, mas como fenômenos autônomos e de responsabilidade individual ou coletiva dos setores por elas atingidos. A questão social, portanto, passa a ser concebida como questões isoladas, e ainda como fenômenos naturais ou produzidos pelo comportamento dos sujeitos que o padecem. (MONTANO, 2012, p.272)

Considera-se que esse resgate no campo educacional é parte da revivescência do conservadorismo que tem se processado, nas últimas décadas, em todas as áreas de políticas sociais, dado o avanço da ofensiva neoliberal.

Ressalta-se que, enquanto foi entendida como um problema de ordem moral no passado, o enfrentamento da pobreza fazia-se à base de ações de caráter moralizador e comportamental, recaindo para a educação a responsabilidade de moralizar os pobres. Nada mais coerente, então, que nesse contexto atual de revivescência do conservadorismo, tenha sido a educação novamente a premiada a resgatar a concepção tradicional de pobreza e, conseqüentemente, a ser chamada a desempenhar um papel importante no enfrentamento desse flagelo. A esse respeito, Arroyo (2016, p. 10) assevera:

Quando se imputa aos(as) pobres a sua condição de pobreza e considera-se que são carentes de valores, passa-se a entrever apenas uma solução: educá-los nos valores do trabalho, da dedicação e da perseverança, desde a infância. Nesse contexto, a tarefa da escola diante de milhões de crianças e adolescentes na extrema pobreza seria de moralizá-los(as) nesses valores, que eles(as) supostamente não recebem das famílias e dos coletivos empobrecidos. (ARROYO, 2016, p.10)

À visão moralista mencionada acima se agregam outras visões sobre a pobreza. Uma delas é a que entende a pobreza como resultado da não inserção das pessoas no mercado de trabalho por falta de qualificação profissional para atender as exigências do mercado, cabendo às escolas, nesse contexto, qualificar seus alunos e propiciar a aquisição de competências técnicas compatíveis com as necessidades do mercado.

Tal visão é igualmente reducionista, pois oculta a relação da pobreza com os processos sociais, econômicos e políticos travados na sociedade capitalista, compreendendo-a como resultado da incapacidade das pessoas de se beneficiar do desenvolvimento econômico capitalista, em virtude da falta de qualificação para inserção no mercado de trabalho.

Chama-se atenção para o fato de que a adoção dessas concepções tradicionais de pobreza no pensamento educacional está repleta de pontos problemáticos:

- as concepções tradicionais de pobreza não priorizam os aspectos materiais desse fenômeno, bem como suas conseqüências na vida escolar dos educandos. Sabe-se que as condições materiais da existência humana são fatores condicionantes de todas as outras dimensões da vida social dos indivíduos, inclusive de sua vida escolar, podendo implicar em maior ou menor condições propícias para a aprendizagem.
- ao considerar a pobreza como fruto de carências intelectuais e morais ou, ainda, como resultado da falta de qualificação para o mercado de trabalho, deposita na educação/escolarização a função messiânica de salvar os pobres, ou seja, de superar um problema social, cujos determinantes estão para além do ambiente escolar.
- os currículos escolares são negativamente impactados pela demanda posta à educação quer demoralizar os pobres, quer dotá-los de competências técnicas. De um lado, sobressai-se um currículo que valoriza a moralização em detrimento do conhecimento, de modo que, como cita Arroyo (2016, p. 11), “[...] serão currículos pobres de conhecimentos e repletos de bons conselhos morais de esforço, trabalho, dedicação e disciplina”. De outro, notabiliza-se um currículo de competências que, ao priorizar a qualificação técnica, pode redundar na tecnificação do ensino em prejuízo da formação política que, ao invés de contribuir para a superação da pobreza, pode significar apenas a manutenção do exército de mão-de-obra dos pobres disponível ao capital.

Entende-se que a percepção de pobreza incorporada no pensamento educacional para referenciar os currículos e a forma de ensinar milhares de crianças e adolescentes pobres presentes nas salas de aulas deve ser a de natureza crítica. Com base nas análises de Montaño (2012), a concepção crítica de pobreza é aquela que a entende como um fenômeno intrínseco do sistema capitalista, o qual supõe necessariamente a existência dos pobres como classe antagonista aos capitalistas e de quem a mais-valia é expropriada para a reprodução ampliada do capital. Nesse sistema, portanto, “[...] a pobreza [...] é o resultado da acumulação privada de capital, mediante a exploração (da mais-valia), na relação entre capital e trabalho, entre donos dos meios de produção e donos de mera força de trabalho [...]” (MONTAÑO, 2012, p.279).

Partindo dessa concepção, a superação total da pobreza não será alcançada através da redistribuição de renda por meio de políticas e programas de transferência de renda aos pobres e extremamente pobres, mas sim através da evicção da própria ordem capitalista burguesa. Desse modo, colocar para a educação a tarefa principal de minimizar ou erradicar a pobreza através da moralização ou qualificação técnica dos pobres é, como disse Arroyo (2016, p. 10), “[...] uma forma irresponsável de jogar para as escolas e seus(as) mestres(as) a solução de um problema produzido nesses contextos sociais, políticos e econômicos, ou seja, muito além do ambiente escolar”.

Todavia, rejeita-se a posição fatalista de que nada é possível fazer para combater a pobreza na sociedade capitalista e enfrentá-la no cotidiano das escolas brasileiras. Uma vez incorporada a concepção crítica de pobreza, o pensamento educacional deve fomentar currículos que favoreçam o autorreconhecimento dos pobres, a compreensão das reais determinações de

sua pobreza, os efeitos de suas carências materiais e a incorporação de suas vivências, ou seja, a compreensão de si mesmos e dos processos sociais, econômicos e políticos que determinam a sua existência.

Paralelamente, a educação deve se abrir para práticas intersetoriais com outras políticas públicas de enfrentamento à pobreza, a exemplo dos programas de transferência de renda que, a despeito da sua natureza compensatória e de não impactar significativamente na ruptura do ciclo da pobreza, são necessárias para o provimento imediato das necessidades básicas dos pobres.

Enfim, a educação deve reconhecer os pobres para além de admitir que eles existem e estão nas salas de aula. Deve reconhecê-los a partir da compreensão de suas carências materiais e de suas demandas de repolitização das práticas educativas.

Após essa breve discussão sobre pobreza e sua concepção no pensamento educacional, é oportuno se fazer outra sobre os direitos humanos antes de se passar à análise mais detida do objeto deste artigo, qual seja a Educação em Direitos Humanos no enfrentamento e superação da pobreza.

## Direitos humanos e sua relação com o fenômeno da pobreza

A luta pelo reconhecimento e defesa dos direitos humanos tornou-se mais evidente no século XX em virtude de alguns eventos ocorridos nesse século como, por exemplo, o holocausto, os quais implicaram no massacre de inúmeras vidas suscitando o debate sobre o direito delas à dignidade humana e a todos os direitos dela decorrentes. Dessa luta decorreu a Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948, o marco mais significativo da história dos direitos humanos que anos mais tarde, em 1993, foi ratificada pela Declaração e Programa de Ação da Conferência Internacional sobre Direitos Humanos de Viena.

Todavia, a história de construção dos direitos humanos se inicia ainda no século XVIII, época da Revolução Francesa (1789), que, sob o lema liberdade, igualdade e fraternidade, passou para a história como um marco na luta pelas liberdades civis face a tirania dos governos absolutistas. Nesses termos, é possível afirmar que o surgimento dos direitos humanos está relacionado com as necessidades daquela época e com a capacidade de organização e luta da população em torno da efetivação desses direitos, pois, como se sabe, vivia-se sob um regime absolutista no qual o Estado e as elites dominantes exerciam o poder de modo absoluto e arbitrário em detrimento dos interesses da população e para se contrapor a esse regime a população necessitava de ter direitos que lhes garantissem liberdade e proteção frente a atuação do Estado. A esse respeito, Mendonça (2016) escreve:

[...] os direitos surgem em função das necessidades de cada tempo e circunstância, e da organização social em torno de lutas que buscaram efetivar esses direitos. O que hoje conhecemos como direitos humanos, especialmente a partir das duas últimas décadas do século XVII, constituiu-se uma importante bandeira contra a arbitrariedade dos governos e das elites dominantes, que têm o poder de ditar normas a seu gosto. (MENDONÇA, 2016, p.9)

Os direitos humanos são, assim, direitos históricos, ou seja, direitos que foram criados em função das circunstâncias e necessidades de uma determinada época e ainda estão em um permanente processo de construção, manutenção e ampliação, como defendem Hannah Arendt (1989) e Norberto Bobbio (1998), citados por Mendonça (2016):

[...] Hannah Arendt (1989) nos lembra que os direitos humanos não são um dado da realidade, mas um processo em permanente construção e conquista. Norberto Bobbio (1998), de maneira mais contundente, afirma que os direitos humanos não nascem todos de uma vez, nem de uma vez por todas, como a nos chamar atenção para a necessidade de estarmos atentos para a ampliação e manutenção desses direitos. (MENDONÇA, 2016, p.10)

Embora a historicidade seja uma das principais características dos direitos humanos, é importante não esquecer que eles possuem um fundamento na ideia de direito natural, o que justifica o seu caráter universal. A ideia de direito natural foi defendida, no século XVIII, pelos jusnaturalistas para quem determinados direitos, como os de liberdade e igualdade, sempre existiram mesmo antes de terem sido declarados, pois são inerentes à natureza humana e, portanto, preexistentes ao homem, superior às leis e aplicável a todos independentemente da época ou do contexto social e político em que vivem.

Amparados na ideia de direito natural, os direitos humanos caracterizam-se por serem universais, pois, como diz Mendonça (2016, p. 14) “[...] se são realmente inerentes à natureza dos homens e das mulheres, podemos supor que todos os seres humanos, independentemente do contexto histórico ou social em que vivem, compartilham desses mesmos princípios”.

A universalidade significa para os direitos humanos que esses direitos são os mesmos para todos os seres humanos, independentemente das fronteiras dos Estados Nacionais, como explica Benevides (2012):

[...] os direitos humanos são universais no sentido de que aquilo que é considerado um direito humano no Brasil, também deverá sê-lo com o mesmo nível de exigência, de respeitabilidade e de garantia em qualquer país do mundo, porque eles não se referem a um membro de uma sociedade política; a um membro de um Estado; eles se referem à pessoa humana na sua universalidade. (BENEVIDES, 2012, p.5 apud MENDONÇA, 2016, p. 14)

No caráter universal reside a grande distinção entre os direitos humanos e os direitos de cidadania, segundo Mendonça (2016), uma vez que esses últimos são restritos ao ordenamento jurídico de um determinado Estado Nacional, podendo variar em termos de conteúdo de um estado para outro e ser modificados conforme as necessidades de cada tempo histórico.

Doutrinariamente, os direitos humanos se caracterizam, ainda, conforme Mendonça (2016), por serem interdependentes e interrelacionados, isto é, a sua garantia depende da existência de padrões de relacionamento social democráticos, de sorte que direitos humanos e democracia são interdependentes e interrelacionados por ser o ambiente político democrático o mais propenso à promoção e proteção dos direitos humanos; inalienáveis, ou seja, não são passíveis de serem transferidos a outrem; irrenunciáveis, porque não podem ser objeto de re-

núncia por parte de seus titulares; imprescritíveis, pois não se perdem com o tempo; e indivisíveis, porque as dimensões dos direitos humanos constituem uma unidade.

Cabe ressaltar que os direitos humanos, justamente por serem históricos e, por conseguinte, alteráveis e passíveis de ampliação ao longo do tempo, abrangem três dimensões. Com base em Mendonça (2016), a primeira dimensão dos direitos humanos corresponde aos direitos de liberdade (direitos civis e direitos políticos), cuja titularidade é dos indivíduos e que exigem uma postura remissiva por parte do Estado, ou seja, uma atuação que confere uma ampla margem de liberdade aos indivíduos no sentido de protegê-los das arbitrariedades do Estado. A segunda dimensão compreende os direitos de igualdade (direitos econômicos, sociais e culturais), cuja titularidade não é mais do indivíduo, mas sim de determinadas coletividades que deles necessitam, e exigem uma postura comissiva/diretiva do Estado no sentido de que cabe a ele o dever de promover a garantia de tais direitos. A terceira geração se refere aos direitos de fraternidade social que surgiram em resposta aos grandes conflitos mundiais ocorridos no século XX, destacando-se nesse rol o direito à paz, ao meio-ambiente ecologicamente equilibrado, ao desenvolvimento sustentável etc., cuja titularidade não é mais dos indivíduos ou de determinadas coletividades, e sim da humanidade, de tal modo que são considerados direitos difusos.

Percebe-se, assim, que os direitos humanos são resultados de um processo de evolução gradual, em que direitos foram sendo conquistados e ampliados. Tais direitos são complementares entre si, de modo que cada uma das dimensões se faz essencial para a realização plena dos direitos humanos. Assim, o surgimento de uma dimensão não implicou o desaparecimento da dimensão precedente, como lembra Mendonça:

Entendemos que uma geração não substitui a outra, mas ambas se acumulam, de maneira que os direitos da geração precedente não desaparecem quando surgem os direitos de uma nova geração. [...] Por isso, talvez seja mais apropriado falar em dimensões dos direitos humanos, não compreendendo qualquer hierarquia entre eles, sem valorizar mais uma geração do que outra, em função da natureza da indivisibilidade que já vimos ser parte intrínseca desses direitos. (MENDONÇA, 2016, p. 21).

O Brasil é país-membro da Organização das Nações Unidas e signatário de suas declarações, tratados e convenções sobre direitos humanos, a exemplo das já citadas Declaração Universal dos Direitos Humanos (1993) e Declaração e Programa de Ação da Conferência Internacional sobre Direitos Humanos de Viena (1993). Os direitos humanos nesse país ganharam ainda mais expressividade no contexto da resistência à ditadura militar e de luta pela redemocratização. Como a história nos ensina, a ditadura militar foi um período negro da história brasileira, marcado pela repressão às liberdades individuais e coletivas, pela tortura e outras formas cruéis e degradantes de tratamento.

A Constituição brasileira de 1988, a primeira depois da redemocratização do país, como efeito dessa expressividade e da capacidade dos movimentos sociais de projeção de suas bandeiras na constituinte, institucionalizou diversos direitos humanos, além de ter afirmado a dignidade humana, princípio fundamental dos direitos humanos, como fundamento da República Federativa do Brasil. Instrumentalizando-se ainda mais nessa área, foi criado, em 1996, o Plano Nacional de Direitos Humanos (PNDH-1) que viria a ser atualizado nos anos de 2002 e 2010 culminando, respectivamente no PNDH-2 e no PNDH-3.

De acordo com o Caderno Educação em Direitos Humanos – Diretrizes Nacionais da Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (2013), os planos nacionais de direitos humanos visam a estabelecer diretrizes e ações programáticas que devem perpassar as diversas políticas públicas rumo à construção e fortalecimento de uma cultura de direitos humanos. Os PNDHs 2 e 3 representaram um avanço em relação ao primeiro, pois este se voltou prioritariamente para os direitos civis e políticos, enquanto que aqueles deram especial atenção aos direitos econômicos, sociais e culturais na perspectiva da indivisibilidade dos direitos humanos.

Apesar da tradição na área dos direitos humanos, a violação desses direitos ainda é algo bastante persistente na realidade brasileira. Basta se olhar para os números da pobreza para se ter uma ideia de quantas pessoas vivem em situações de violação dos direitos humanos sem dispor de condições mínimas para usufruir uma vida digna. Recentemente (31/10/2017), o Jornal Folha de São Paulo divulgou resultados de pesquisa do Banco Mundial sobre a pobreza, os quais apontam que o número de brasileiros que vivem na linha da pobreza vem aumentando nos últimos anos e, em 2015, já representava 22% da população brasileira, o que significa dizer que cerca de 45,5 milhões de brasileiros vivem em condições indignas de vida.

Como analisa Mendonça (2016, p. 28-29), a pobreza é por si só uma violação aos direitos humanos e não apenas porque afronta os direitos econômicos dos indivíduos de dispor de condições mínimas para uma subsistência digna, mas também porque geralmente está associada a não fruição de direitos civis, políticos e principalmente sociais. Nas palavras desse autor, “[...] a pobreza é uma violação dos direitos, porque essa condição limita a fruição das liberdades individuais e coletivas dos(as) pobres, em razão da privação dos bens que lhes permitiriam viver dignamente.” Com efeito, não é difícil perceber que a vivência da pobreza vem acompanhada da falta de acesso à saúde pública e educação de qualidade, moradia, segurança, trabalho, previdência social, assistência social entre outros direitos sociais, bem como de limitações no exercício das liberdades civis como o direito de ir e vir em segurança e na participação social dos pobres na esfera política.

Esse reconhecimento da pobreza como uma forma de violação aos direitos humanos se faz essencial e pressupõe necessariamente o entendimento da pobreza como um fenômeno de natureza social. Desse modo, será possível concentrar esforços na redução ou mesmo erradicação da pobreza a partir da eliminação de suas causas estruturais.

## Educação em direitos humanos: será ela uma estratégia no enfrentamento da pobreza

A linha do tempo da Educação em Direitos Humanos se inicia ainda em 1948 tendo como marco a Declaração Universal dos Direitos Humanos que tratou já naquele momento de despertar para a necessidade de os direitos ali consignados serem objeto de instrução através da educação.

Partiu-se do pressuposto de que a educação, seja ela formal ou não formal, é um importante instrumento, senão o principal, para se alcançar o reconhecimento e respeito dos direitos humanos, pois ela tem o poder não apenas de transmitir conhecimentos e habilidades, mas de criar e transformar mentalidades, comportamentos e atitudes numa direção mais ética e humana.

Após esse despertar da Declaração Universal de Direitos Humanos, diversos organismos internacionais e da sociedade civil, como pontua o Caderno Educação em Direitos Humanos – Diretrizes Nacionais da Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (2013), se voltaram para a Educação em Direitos Humanos, realizando eventos e produzindo documentos para a discussão da temática. Nessa seara, destacou-se a Organização das Nações Unidas (ONU), que através do seu órgão voltado para a área da educação, a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (Unesco), encabeçou diversas iniciativas no campo da Educação em Direitos Humanos, as quais cabe aqui pontuar:

- ✓ em 1950, publicou a Resolução 314, de 24 de julho de 1950, por meio da qual atribuiu à Unesco a responsabilidade de fomentar o ensino dos direitos humanos nas escolas e centros educativos e através dos meios de comunicação;
- ✓ em 1960, realizou a Convenção de Paris contra a discriminação no campo do ensino, na qual dialogou sobre a diversidade recomendando aos sistemas educacionais o respeito e inclusão dos diferentes e equalização de oportunidades aos diversos;
- ✓ em 1963, publicou a Resolução 958 que estimulou a expansão dos espaços de debate e discussão sobre os direitos humanos para universidades, institutos, associações culturais e sindicais, entre outras;
- ✓ em 1968, publicou a Resolução 2445 por meio da qual conclamou aos Estados que estimulassem a formação de professores e a realização de estudos e pesquisas na área dos direitos humanos, de modo a dar visibilidade à temática;
- ✓ em 1974, publicou o documento Recomendação sobre a educação para a compreensão, a cooperação e a paz internacional e a educação relativa aos direitos humanos, suscitando a realização de pesquisas acerca da inserção da temática dos direitos humanos nas universidades enquanto disciplina dos cursos de graduação e reforçando o papel dos organismos internacionais na promoção da paz e dos direitos humanos;
- ✓ em 1993, realizou a II Conferência Internacional sobre Direitos Humanos, em Viena, da qual resultou a Declaração e Programa de Ação de Viena que tratou da Educação em Direitos Humanos com ênfase significativa;
- ✓ em 1995, publicou a Resolução 49/184 a qual instituiu a Década das Nações Unidas para a Educação em Direitos Humanos;
- ✓ em 1997, apresentou o documento Diretrizes para a elaboração de planos nacionais de ação para a educação na esfera dos direitos humanos;
- ✓ em 2005, criou o Programa Mundial para Educação em Direitos Humanos, cuja primeira fase estendeu-se até 2009 e focou na Educação em Direitos Humanos nos sistemas escolares primários e secundários;
- ✓ em 2010, iniciou a segunda fase do Programa Mundial para Educação em Direitos Humanos, a qual se prolongou até o ano de 2014 e enfatizou a Educação em Direitos Humanos na educação superior, na formação inicial e continuada dos professores e na capacitação e treinamento dos funcionários públicos agentes da lei e exército;

- ✓ em 2011, publicou a Resolução 66/137 que aprovou a Declaração das Nações Unidas para a Educação e a Formação em Direitos Humanos que disciplina atividades educacionais voltadas para os direitos humanos;
- ✓ em 2015, iniciou a terceira fase do Programa Mundial para Educação em Direitos Humanos prevista para ser concluída no ano de 2019 e que foca na Educação em Direitos Humanos para os profissionais da mídia.

Merece maior destaque a II Conferência Mundial sobre Direitos Humanos realizada em Viena, em 1993, pois se a I Conferência realizada em Teerã, em 1968, não se dedicou muito à Educação em Direitos Humanos, tendo se voltado mais para questões como o desarmamento, a II Conferência atribuiu relevância a essa temática considerando “[...] a educação, o treinamento e a informação pública na área dos direitos humanos como elementos essenciais para promover e estabelecer relações estáveis e harmoniosas entre as comunidades e para fomentar o entendimento mútuo, a tolerância e a paz” e, dessa forma, conclamou os Estados a adotarem nos currículos escolares conhecimentos relativos aos direitos humanos e às temáticas a eles relacionadas como a paz, a democracia, o desenvolvimento e a justiça social (Declaração e Programa de Ação de Viena – 1993).

No Brasil, conforme o Caderno Educação em Direitos Humanos – Diretrizes Nacionais da Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (2013), a Educação em Direitos Humanos se fortaleceu em fins da década de 1980, quando a própria temática dos direitos humanos ganhou expressividade, como já dito, no contexto de resistência e luta pela redemocratização. Nesse país, as primeiras iniciativas ligadas à Educação em Direitos Humanos ficaram por conta das universidades e organizações da sociedade, merecendo destaque a Rede Brasileira de Educação em Direitos Humanos que foi criada em 1995 com a finalidade de reunir pessoas e instituições que desenvolviam ações voltadas para os direitos humanos quer estudos e pesquisas quer militância na promoção e difusão desses direitos. Coube, então, a essa organização a realização do I Congresso Brasileiro de Educação em Direitos Humanos e Cidadania, em 1997.

Sendo, no entanto, o Brasil um país alinhado com as discussões sobre direitos humanos no âmbito da ONU não demorou para que o Estado assumisse a dianteira das iniciativas relacionadas à Educação em Direitos Humanos, ratificando-a como política pública, o que lhe confere um caráter de responsabilidade estatal. Consoante o Caderno Educação em Direitos Humanos – Diretrizes Nacionais da Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (2013, p. 32), “A década da ONU para EDH teve início em janeiro de 1995 e, em julho de 2003 o Estado brasileiro tornou oficial a Educação em Direitos Humanos como política pública com a constituição do Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos (CNEDH).”

Sobre essa matéria Mendonça (2016) assevera:

Especificamente no campo da Educação em Direitos Humanos, a resposta do Estado brasileiro ao chamamento iniciado na Declaração Universal dos Direitos Humanos e explicitado na Conferência Mundial de Viena se deu com a criação, em 2003, do Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos, formado por especialistas e representantes da sociedade civil, de instituições públicas e privadas e de organismos inter-

nacionais, cuja tarefa prioritária foi a elaboração de um plano nacional que se constituísse em um documento de referência para a discussão das políticas, ações e programas comprometidos com a cultura de respeito aos direitos humanos. Assim, foi elaborada a proposta preliminar do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), divulgado e debatido em audiências públicas em âmbito regional, estadual e nacional, resultando em inúmeras contribuições que permitiram a sua edição oficial em 2006. (MENDONÇA, 2016, p.31)

Tem-se, portanto, até o ano de 2006, dois marcos importantes na linha do tempo da Educação em Direitos Humanos no Brasil: a criação do Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos, em 2003, e do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), em 2006.

O PNEDH de 2006 fundamentou-se nas tratativas nacionais e internacionais sobre direitos humanos, especialmente no Plano Mundial de Educação em Direitos Humanos, e firmou-se como uma das principais contribuições do Estado Brasileiro para a Década das Nações Unidas para Educação em Direitos Humanos. Esse plano foi organizado a partir de cinco áreas temáticas, quais sejam educação básica, educação superior, educação não formal, educação dos profissionais de justiça e segurança e educação e mídia para cada uma das quais definiu princípios, concepções e ações programáticas.

Os objetivos desse plano são os seguintes:

- a) destacar o papel estratégico da educação em direitos humanos para o fortalecimento do Estado Democrático de Direito;
- b) enfatizar o papel dos direitos humanos na construção de uma sociedade justa, equitativa e democrática;
- c) encorajar o desenvolvimento de ações de educação em direitos humanos pelo poder público e a sociedade civil por meio de ações conjuntas;
- d) contribuir para a efetivação dos compromissos internacionais e nacionais com a educação em direitos humanos;
- e) estimular a cooperação nacional e internacional na implementação de ações de educação em direitos humanos;
- 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) avançar nas ações e propostas do Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH) no que se refere às questões da educação em direitos humanos;
- h) orientar políticas educacionais direcionadas para a constituição de uma cultura de direitos humanos;
- i) estabelecer objetivos, diretrizes e linhas de ações para a elaboração de programas e projetos na área da educação em direitos humanos;

- j) estimular a reflexão, o estudo e a pesquisa voltados para a educação em direitos humanos;
- k) incentivar a criação e o fortalecimento de instituições e organizações nacionais, estaduais e municipais na perspectiva da educação em direitos humanos;
- l) balizar a elaboração, implementação, monitoramento, avaliação e atualização dos Planos de Educação em Direitos Humanos dos estados e municípios;
- m) incentivar formas de acesso às ações de educação em direitos humanos a pessoas com deficiência. (BRASIL, 2007, p.26-27)

Para alcançar esses objetivos, que são verdadeiros desafios, esse plano propõe ações em seis linhas gerais: desenvolvimento normativo e interinstitucional, produção da informação e conhecimento, realização de parcerias e intercâmbios internacionais, produção e divulgação de materiais, formação e capacitação de profissionais, gestão de programas e projetos (BRASIL, 2007).

Seguindo a linha do tempo da Educação em Direitos Humanos no Brasil, outros marcos fundamentais foram, de um lado, o PNDH-3, de 2010, que deu relevância à educação em cultura em direitos humanos e, de outro, a criação, em 2012, pelo Conselho Nacional de Educação das Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos.

A criação de diretrizes específicas para a Educação em Direitos Humanos representou um avanço significativo, pois por mais que as Diretrizes Gerais para a Educação Básica contemplassem os direitos humanos permanecia uma lacuna quanto às estratégias metodológicas que deveriam ser empregadas para se trabalhar os direitos humanos.

Nas Diretrizes Curriculares a Educação em Direitos Humanos é colocada como uma educação para a mudança e transformação social através de uma formação ética, crítica e política.

A primeira se refere à formação de atitudes orientadas por valores humanizadores, como a dignidade da pessoa, a liberdade, a igualdade, a justiça, a paz, a reciprocidade entre povos e culturas, servindo de parâmetro ético-político para a reflexão dos modos de ser e agir individual, coletivo e institucional. A formação crítica diz respeito ao exercício de juízos reflexivos sobre as relações entre os contextos sociais, culturais, econômicos e políticos, promovendo práticas institucionais coerentes com os Direitos Humanos. A formação política deve estar pautada numa perspectiva emancipatória e transformadora dos sujeitos de direitos. Sob esta perspectiva promover-se-á o empoderamento de grupos e indivíduos, situados à margem de processos decisórios e de construção de direitos, favorecendo a sua organização e participação na sociedade civil. (BRASIL, 2012, p.08-09)

As ações de Educação em Direitos Humanos, conforme essas diretrizes, devem ser norteadas pelos princípios da dignidade humana; igualdade de direitos; reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades; laicidade do Estado; democracia na educação; transversalidade, vivência e globalidade; e sustentabilidade socioambiental.

A finalidade dessa educação é construir sociedades que valorizem e desenvolvam condições para a garantia da dignidade humana, o autorreconhecimento dos indivíduos como sujeitos de direitos capaz de exercê-los e promovê-los ao mesmo tempo em que reconheçam e respeitem os direitos dos outros, o desenvolvimento de uma sensibilidade ética nas relações interpessoais capaz de despertar o altruísmo nas relações humanas e a formação para vida e o exercício da cidadania e dos direitos humanos (BRASIL, 2012).

Resta claro que ao longo de toda a sua linha do tempo, no Brasil e no mundo, a Educação em Direitos Humanos se desenvolveu como uma proposta de educação inovadora que objetiva estimular os sujeitos a conhecer, usufruir, difundir, promover e defender os direitos humanos na perspectiva de sua formação como sujeitos de direitos, críticos, conscientes e empoderados capazes de transformar a sociedade. É nesse sentido que Candau (2008 apud MENDONÇA, 2016) aponta como dimensões da Educação em Direitos Humanos a formação de sujeitos de direitos, o favorecimento de processos de empoderamento e a transformação para construir sociedades democráticas e humanas.

Cabe esclarecer que educar em direitos humanos não é só transmitir algum conhecimentos sobre direitos humanos em sala de aula. Educar em direitos humanos deve ser tarefa de todas as áreas de políticas públicas (educação, saúde, assistência, etc.), exigindo a intersetorialidade entre elas. E no âmbito das escolas, em consonância com o pensamento de Mendonça (2016), a educação em direitos humanos deve estar presente no currículo, no projeto político-pedagógico, no regimento interno, nos materiais didáticos e pedagógicos, nos processos de gestão democrática e avaliação e na formação inicial e continuada dos professores. A Educação em Direitos Humanos não deve ser cerceada como forma de produzir falsos consensos. Ela deve abranger a discussão dos mais diversos temas como a paz, a justiça, a tolerância, a diversidade étnico-racial, de geração, de origem/nacionalidade, de gênero, orientação sexual, religião, condição socioeconômica, entre tantos outros, sempre na perspectiva de construção de uma cultura de respeito aos direitos humanos. Deve, ainda, colaborar na desconstrução de estereótipos dos direitos humanos, os quais comumente são associados pejorativamente como “direitos dos bandidos”.

Nesse sentido, é preciso voltar um olhar especial para os docentes deixando assente que o seu papel de educar em direitos humanos independe de suas concepções pessoais, mas, ao mesmo tempo, propiciando a eles espaços de reflexão e formação continuada onde eles próprios possam ter a sua mentalidade e as suas atitudes transformadas na direção da compreensão e reconhecimento dos direitos humanos. Cabe ressaltar aqui que a formação continuada é apenas uma parte do processo, pois os direitos humanos precisam ser apresentados aos futuros docentes ainda na sua formação inicial, ou seja, os cursos de graduação devem inserir nos seus currículos disciplinas voltadas aos direitos humanos.

Do ponto de vista metodológico, a Educação em Direitos Humanos, como preconizam as Diretrizes Nacionais, pode ser trabalhada de forma transversal, disciplinar ou mista. Na transversalidade, as temáticas relacionadas ao direitos humanos são tratadas interdisciplinarmente; na disciplinaridade, são tratadas como conteúdo específico de uma disciplina já existente; e na forma, a transversalidade e a disciplinaridade se combinam e se complementam. Assim, para

trabalhar a educação em direitos humanos, a adaptação dos currículos não pressupõe a criação de uma disciplina específica. Pressupõe, outrossim, o uso de estratégias metodológicas que favoreçam a visualização e realização dos direitos humanos na vida cotidiana ou, nas palavras de Candau (2008 apud MENDONÇA, 2016), a efetividade do discurso.

Essa autora diz, por exemplo, que estratégias metodológicas centradas na simples exposição verbal de conteúdo teórico sobre direitos humanos não é eficaz para uma educação que se pretenda (trans) formadora de sujeitos de direitos.

Esse tipo de estratégias atua fundamentalmente no plano cognitivo, quando muito oferece informações, ideias e conceitos atualizados, mas não leva em consideração as histórias de vida e experiências dos participantes e dificilmente colaboram para a mudança de atitudes, comportamentos e mentalidades. Em geral, no melhor dos casos, propiciam espaço de sensibilização e motivação para a questão de Direitos Humanos, mas seu caráter propriamente formativo é muito frágil. (CANDAU, 2008 apud MENDONÇA, 2016).

Na visão dessa autora, a estratégia metodológica adequada aos processos de Educação em Direitos Humanos é aquela que parte da realidade vivida pelos sujeitos e propicia experiências que lhes permitem vivenciar os direitos humanos. Nessa mesma direção, as Diretrizes Nacionais para Educação em Direitos Humanos recomendam metodologias de ensino que privilegiem a participação ativa dos estudantes na construção do seu conhecimento e levem em conta as suas vivências cotidianas como se pode observar no trecho a seguir:

Sob a perspectiva da EDH as metodologias de ensino na educação básica devem privilegiar a participação ativa dos/as estudantes como construtores/as dos seus conhecimentos, de forma problematizadora, interativa, participativa e dialógica. São exemplos das possibilidades que a vivência destas metodologias pode possibilitar: • construir normas de disciplinas e de organização da escola, com a participação direta dos/as estudantes; discutir questões relacionadas à vida da comunidade, tais como problemas de saúde, saneamento básico, educação, moradia, poluição dos rios e defesadomeioambiente, transporte, entre outros; • trazer para a sala de aula exemplos de discriminação e preconceitos comunitários, a partir de situação-problema e discutir formas de resolvê-las; tratar as datas comemorativas que permeiam o calendário escolar de forma articulada com os conteúdos dos Direitos Humanos de forma transversal, interdisciplinar e disciplinar; trabalhar os conteúdos curriculares integrando-os aos conteúdos da área de DH, através das diferentes linguagens; musical, corporal, teatral, literária, plástica, poética, entre outras, com metodologias ativa, participativa e problematizadora. (BRASIL, 2012, p.15)

Crê-se que orientada por essas estratégias metodológicas e outras assertivas aqui explicitadas a Educação em Direitos Humanos se revelará com maior potencialidade na construção de uma cultura universal de respeito aos direitos humanos e, conseqüentemente, de uma sociedade mais justa e fraterna pelo enfrentamento de problemas sociais como a pobreza.

Considera-se que a Educação em Direitos Humanos tem um papel estratégico no enfrentamento e superação da pobreza na medida em que propicia aos sujeitos o desenvolvi-

mento de uma consciência crítica capaz de lhes permitir compreender a realidade e as causas desse fenômeno e construir estratégias individuais e coletivas de enfrentamento e luta contra os processos sociais geradores de exclusão, desigualdade e pobreza.

## Considerações finais sobre a educação em direitos humanos

Por tudo o que foi exposto nas linhas anteriores, pode-se afirmar que a Educação em Direitos Humanos já é uma realidade no Brasil. Abraçando as recomendações da ONU, o Brasil já tomou a Educação em Direitos Humanos como política pública e possui diversos documentos balizadores dessa proposta inovadora de educação, o que de nota avanços significativos no plano jurídico-institucional e o desejo do país de construir uma cultura de respeito aos direitos humanos.

Esses avanços, no entanto, não impedem que se veja na educação brasileira um descompasso entre os avanços no plano jurídico-institucional e a realidade concreta, pois ainda existem inúmeras escolas em que a temática dos direitos humanos não está presente nos seus projetos político-pedagógico, regimento, materiais didáticos, aulas, formação continuada dos professores etc.

Ainda é digno de nota que o Brasil está vivendo atualmente um verdadeiro contrasenso na área da Educação em Direitos Humanos. Na contramão dos avanços já obtidos, das orientações nacionais e internacionais para a Educação em Direitos Humanos, tem ganhado força no Brasil um movimento chamado Escola sem Partido cujas bandeiras se traduzem, em linhas gerais, na defesa de uma educação acrítica e não-emancipadora.

Reflexos desse movimento já são sentidos na educação brasileira podendo-se citar a título de exemplificação o fato de muitas escolas terem rejeitado o uso de materiais didáticos que abordam a questão da diversidade de gênero e de orientação sexual. Mais recentemente pode-se citar a decisão do Superior Tribunal de Justiça de que, no Enem 2017, as redações que contrariarem os direitos humanos não poderão ser anuladas, sob a justificativa de garantir o direito à liberdade de expressão.

Nesse cenário cabe então um questionamento: como criar e fortalecer uma cultura de direitos humanos censurando temáticas importantes relacionadas a esses direitos e permitindo que eles sejam frontalmente feridos?

Acontecimentos como os citados não colaboram para uma difusão dos direitos humanos e tendem a gerar um desprezo e falta de interesse pela temática, reduzindo as possibilidades daqueles que se opõem aos direitos humanos de, através do contato com eles, sofrer uma mudança de mentalidade e de atitudes.

## Referências

ARROYO, M. G. Pobreza, Desigualdades e Educação. Módulo Introdutório. **Curso de Especialização Educação, Pobreza e Desigualdade Social**. Brasília: Ministério da Educação, 2016.

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

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos – Relatório**. 2012. Disponível em: <http://www.sdh.gov.br/assuntos/direito-para-todos/pdf/ParecerhomologadoDiretrizesNacionaisEDH.pdf>. Acesso em: 17 de novembro de 2017.

BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. **Educação em Direitos Humanos: Diretrizes Nacionais**. Brasília: Coordenação Geral de Educação em SDH/PR, Direitos Humanos, Secretaria Nacional de Promoção e Defesa dos Direitos Humanos, 2013.

**Declaração e Programa de Ação da Declaração de Viena** – 1993. Disponível em: <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Confer%C3%A2ncias-de-C%C3%BApula-das-Na%C3%A7%C3%B5es-Unidas-sobre-Direitos-Humanos/declaracao-e-programa-de-acao-de-viena-1993.html>. Acesso em: 16 de novembro de 2017.

Folha de São Paulo. **22% dos brasileiros vivem abaixo da linha da pobreza, diz estudo**. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/mercado/2017/10/1931680-22-dos-brasileiros-vivem-abaixo-da-linha-da-pobreza-diz-estudo.shtml>. Acesso em: 15 de novembro de 2017.

IAMAMOTO, M. V. A questão social no capitalismo. **Revista Temporalis**, Brasília, n. 3, 2001.

IAMAMOTO, M. V. CARVALHO, R. **Relações Sociais e Serviço Social no Brasil: esboço de uma interpretação histórico-metodológica**. São Paulo: Cortez, 2014.

MENDONÇA, E. F. Módulo II – Pobreza, Direitos Humanos, Justiça e Educação. **Curso de Especialização Educação, Pobreza e Desigualdade Social**. Brasília: Ministério da Educação, 2016.

MONTAÑO, C. Pobreza, “questão social” e seu enfrentamento. **Serviço Social e Sociedade**, São Paulo, n. 110, p. 270 – 287, 2012.

MOTA, A. E. Crise, desenvolvimentismo e tendências das políticas sociais no Brasil e na América Latina. **Configurações**, n. 10, 2014.

NETTO, J. P. Cinco notas a propósito da questão social. **Revista Temporalis**, Brasília, n. 3, 2001.

PINZANI, A.; REGO, W. L. Módulo I – Pobreza e Cidadania. **Curso de Especialização Educação, Pobreza e Desigualdade Social**. Brasília: Ministério da Educação, 2016.

# A importância da aplicação dos direitos humanos na escola como combate às desigualdades

**Joaquim Rodrigues de Almeida**<sup>16</sup>

**Ordália Dias da Silva Guilherme**<sup>17</sup>

**Yara Gomes Correa**<sup>18</sup>

## Introdução

Esse artigo trata da importância da aplicação dos direitos humanos na escola como forma de combate às desigualdades. A escolha desse tema se deu em virtude da ampla discussão, a respeito do mesmo, em nosso cotidiano em redes sociais, eventos, na mídia e até nas rodas de conversas informais. Nesse sentido, percebe-se a necessidade de uma discussão mais formal e com base científica para melhor compreensão e aplicação no espaço educacional.

<sup>16</sup> Acadêmico do Curso de Especialização em Educação, Pobreza e Desigualdades Sociais em EaD da Universidade Federal do Tocantins – UFT, 2017;

<sup>17</sup> Professora Mestra e Orientadora de Trabalho de Conclusão de Curso – TCC do Curso de Especialização em Educação, Pobreza e Desigualdades Sociais em EaD da Universidade Federal do Tocantins – UFT, 2017; ordalia.dias@ifto.edu.br.

<sup>18</sup> Professora Mestra e Orientadora de Trabalho de Conclusão de Curso – TCC do Curso de Especialização em Educação, Pobreza e Desigualdades Sociais em EaD da Universidade Federal do Tocantins – UFT, 2017; yaragc@ifto.edu.br.

Tem como objetivo geral identificar meios metodológicos que a escola poderá trabalhar com o tema direitos humanos com a finalidade de combater as desigualdades e para que torne prática cotidiana dos estudantes.

Partiu da hipótese que, ao receber esse desafio, a escola deve em primeiro lugar abordá-lo em sala de aula através de diversas metodologias e a partir dessa iniciativa os alunos se despertarão a criar, desenvolver e aprender de forma fácil sobre algo tão sério que é a luta pela valorização humana dentro do ambiente escolar. É a busca pelo respeito e a aceitação do próximo como ele é.

Assim, surgiu a pergunta de investigação norteadora dessa pesquisa: De que maneira a escola poderá trabalhar os direitos humanos com a finalidade de combater as desigualdades para que torne prática cotidiana dos estudantes?

Para alcance do objetivo proposto e da pergunta investigação foram traçados objetivos específicos, tais como, discutir a importância da prática dos direitos humanos e combate à desigualdade dentro da escola e demonstrar práticas metodológicas aplicadas dentro das escolas com o intuito de promover os direitos humanos.

Os procedimentos metodológicos se deram através de pesquisas em obras relevantes, para a seleção, interpretação e discussão da pesquisa.

## Dos direitos humanos ao combate às desigualdades

Benevides (2000), afirma que os direitos humanos são naturais e universais, pois estão profundamente ligados à essência do ser humano, independentemente de qualquer ato normativo, e valem para todos. São interdependentes e indivisíveis, pois não podemos separá-los, aceitando apenas os direitos individuais, ou só os sociais, ou só os de defesa ambiental.

A autora firma ainda, que a educação em direitos humanos leva em consideração alguns princípios durante a sua formação como: (i) o aprendizado deve estar ligado à vivência do valor da igualdade em dignidade e direitos para todos; (ii) deve propiciar o desenvolvimento de sentimentos e atitudes de cooperação e solidariedade; (iii) a educação para a tolerância deve se impor como um valor ativo vinculado à solidariedade e não apenas como tolerância passiva da mera aceitação do outro, com o qual pode-se não estar solidário; (iv) o aprendizado deve levar ao desenvolvimento da capacidade de se perceber as consequências pessoais e sociais de cada escolha, ou seja, deve levar ao senso de responsabilidade; (v) o processo educativo deve visar à formação do cidadão participante, crítico, responsável e comprometido com a mudança daquelas práticas e condições da sociedade que violam ou negam os direitos humanos; (vi) deve visar à formação de personalidades autônomas, intelectual e afetivamente, sujeitos de deveres e de direitos, capazes de julgar, escolher, tomar decisões, serem responsáveis e prontos para exigir que não apenas seus direitos, mas também os direitos dos outros sejam respeitados e cumpridos.

E sobre o desafio de educar sujeitos éticos e cidadão de bem, Rodrigues (2001) afirma que cada vez mais a escola exercerá ou poderá exercer um papel que a ela jamais foi atribuído em tempos passados: o de ser a instituição formadora dos seres humanos.

Os direitos humanos são as garantias universais ligados diretamente ao ser, independentemente de cor, raça, sexo, nacionalidade, etnia, idioma, religião ou qualquer outra condição. Todos os seres humanos merecem o direito à vida e a liberdade sem discriminação. (UNICEF, 1948).

Direitos Humanos são direitos básicos de todos e estão contíguos à liberdade de expressão e de igualdade de cada indivíduo perante a lei. No ano de 1948, criou-se a Declaração Universal dos Direitos Humanos, conhecida em todo o mundo. A ONU (Organização das Nações Unidas) reitera, com esta Declaração, que todos os seres humanos nascem iguais em dignidade e em direitos, guardados de razão e de consciência. O objetivo principal da ONU, ao adotá-la, foi instigar a paz mundial, evitando guerras e fortalecendo os direitos humanitários, dessa maneira, facilitando a ocorrência de uma mudança nas ações de uns para com os outros, então, impulsionando-se o espírito fraternal.

A importância da Declaração Universal está presente em todos os estados do mundo, porém, não lhes obriga a respeitá-la juridicamente. Para a Assembleia da ONU, a Declaração Universal é uma grande conquista, pois, quando se tem a consciência, também acontece a promoção do respeito e do direito à liberdade, entre outros fatores.

Os direitos Humanos têm origem histórica, começando na área religiosa através do cristianismo na Idade Média e debatido por vários juristas e filósofos ao longo da sua construção. Durante toda a Idade Média os matemáticos cristãos assente que o ser humano era dominado pela lei divina, criaram e desenvolveram a teoria do direito natural, despendendo a outras novas teorias com o passar do tempo.

No século XX, nos Estados Unidos, surgiu um movimento em defesa da igualdade entre o povo, onde a discriminação era o carro chefe daquela sociedade, os negros não tinham oportunidades, e nem desfrutavam dos direitos fundamentais (BRASIL, 2007).

O homem com sua vitalidade e força de vontade, ao passar dos anos, através de muitas lutas conseguiu trazer o direito de um todo para dentro da sociedade. Conforme Lhering (1992, p.37), “o direito é a condição da existência moral da pessoa, e mantê-lo é defender sua própria existência moral”, o jurista deixa claro na sua citação que cada pessoa tem o dever dentro de si para com a sociedade na luta para obtenção do direito pessoal e social. Com esse avanço houve uma divisão de poderes entre os estados e com isso, as pessoas passaram a respeitar o próximo de forma igualitária.

A sociedade traz em sua bagagem, costumes, culturas diversas e doutrinas parentais. É notório o quanto estes princípios ajudam no crescimento da criança e o do adolescente, e através dos direitos humanos, a formação da personalidade e do caráter individual cresce com mais racionalidade.

Na sociedade, em casa, no trabalho e outros lugares específicos, todos os dias é trabalhado a cultura, o estereótipo e até mesmo os pré-conceitos de cada indivíduo, que seja em uma ação reação, ou situações vividas no dia a dia. Por esta razão, a sociedade atualmente tem um olhar amplo sobre a garantia oferecida pelos direitos humanos e a cada dia prioriza uma vida digna. Moraes (2007) conceitua bem afirmando que “os direitos humanos consistem em um conjunto de direitos considerados indispensáveis para uma vida humana pautada na liberdade, igualdade e dignidade”. O que são direitos humanos indispensáveis? Pois bem, são eles: habitação, saúde e educação. Sem estes direitos é quase impossível um indivíduo sobreviver.

Os direitos humanos na educação pode ser um tema taxativo ou não, depende muito da importância que cada ser humano dá ao tema. Mas se tratando das escolas em geral, esse assunto tem uma ausência muito grande, a causa pode estar ligada ao desinteresse ou falta de conhecimento dos temas sociais que por hora afetam a realidade atual, nacional e global. Sem dúvida é um desafio para as escolas tratar de algo fundamental para a vida. O primeiro passo, para a aplicação dos direitos humanos na escola, é tentar compreender a educação como um direito social, onde se deve observar e aderir a educação de forma efetiva através da sua qualidade e não através de uma universalização quantitativa. Entretanto, pode-se utilizar como orientador ou carro chefe da questão os direitos humanos, pois estes têm plena capacidade de mesclar qualquer disciplina escolar trazendo incentivo ao trabalho interdisciplinar no combate à desigualdade.

Os Direitos Humanos podem ser objetos de apreciação crítica nas aulas de História ou Filosofia, através da citação de exemplos voltados à violação dos direitos históricos, à discriminação, ao desrespeito à vida, às vítimas com AIDS, aos imigrantes, aos mendigos, inclusive, através do exemplo da persistente desigualdade entre ricos e pobres, negros e brancos. Não basta que a pobreza seja reduzida e volte-se à atenção apenas às crianças pobres, mas a comunidade escolar deverá entender que é necessária uma ação solidária (LIMA, 2014).

## Meios metodológicos aplicados na escola com o intuito de promover os direitos humanos

O conceito de direitos humanos pode ser visto e abordado de forma diferente; tudo depende do lugar social com o qual o pesquisador se relaciona (CERTEAU, 2000), bem como o instrumento teórico-metodológico por ele utilizado.

Trabalhar direitos humanos na escola requer mais estudos dos alunos a ponto de estabelecer posicionamento crítico sobre a sociedade com total ciência sobre os direitos inerentes ao exercício da cidadania.

Os direitos humanos devem ser trabalhados na educação básica através de intervenção interdisciplinar ou eixo transversal. Os concursos atualmente pontuam e cobram intensamente sobre o assunto, inclusive o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) exige conhecimento através da proposta de redação.

Nas grades curriculares do ensino médio, através dos principais autores do país, Vicentino (2010), Vainfas (2010), Cotrim (2012) dentre outros, designaram como marco cronológico de cada ano/serie, os seguintes eventos históricos do Ensino Médio:

### a) Primeiro Ano/série

São abordados eventos da pré-história até o período das monarquias absolutistas na Europa. No Brasil é abordado o período da formação das civilizações pré-colombianas e a chegada das revoluções nativistas – sistema colonial português.

### **b) Segundo Ano/série**

Incide o foco entre revoluções burguesas (século XVIII) e as tensões imperialistas do século XX. No Brasil se estudava Inconfidência Mineira, Conjuração Baiana até o fim do regime monárquico.

### **c) Terceiro Ano/série**

Estudava o recorte nacional e internacional, as primeiras décadas do século XX até nos dias atuais.

Um método interessante de abordagem do tema Direitos Humanos como combate à desigualdade, seria sua explanação através de eixos temáticos, com um acompanhamento da sua evolução histórica ao longo do tempo. Diante disso, o professor destacaria - a cada período - como decorreram as lutas pela liberdade individual.

Outra forma interessante para a aplicação dos direitos humanos é a pesquisa temática, na qual professores e alunos criariam um meio de debates ou diálogos interrogativo para a busca de respostas sobre o tema. Nesse sentido, seriam quebrados os paradigmas, os pré-conceitos em relação ao próximo, através do entretenimento. Os professores poderão utilizar dos meios de pesquisas como artigos e periódicos específicos. Através dos conhecimentos adquiridos pela dinâmica aplicada em sala, os alunos poderão selecionar conteúdos de redes sociais, ilustração referente ao tema e criar uma página específica para divulgação com o acompanhamento dos professores envolvidos.

É fundamental, então, identificar os obstáculos que dificultam o sucesso dos alunos no processo de aprendizagem e buscar tornar o ensino e a aprendizagem um processo prazeroso, numa interação contínua entre o professor, o aluno e o conhecimento. O professor necessita estar bem preparado para desafiar os alunos, através do uso de estratégias mais interessantes, que permitam uma participação reflexiva dos alunos e, para tanto, é fundamental que o professor tenha convicção de que a aprendizagem é possível para todos os alunos (CARVALHO 2000, p. 120).

De acordo com o Ministério da Educação (2013), o ensino necessita ser promovido atrelado à vida, pois quando os professores e estudantes encontram conexão entre as práticas pedagógicas e sua realidade, conscientizam-se das problemáticas locais e seu envolvimento torna as ações ainda mais efetivas e plenas de significado.

O Ministério da Educação (2013) traz em seu Manual Operacional de Educação Integral inúmeras orientações metodológicas para aplicação em sala de aula e que promove a formação integral do estudante, desse modo, promovendo a garantia dos direitos humanos. Abordaremos algumas dessas orientações metodológicas:

**Ambiente de Redes Sociais** – Promoção da cultura participativa por meio de ambientes de relacionamento em rede, criação de blogs e participação em redes sociais que facilitem a expressão artística-linguística e o engajamento sociocultural do estudante, fomentando o respeito à diversidade, combate aos estereótipos, ética e cidadania e promoção da saúde e qualidade de vida.

**Fotografia** – Utilização da fotografia como dispositivo pedagógico de reconhecimento das diferentes imagens e identidades que envolvem a realidade dos estudantes, da escola e

da comunidade. Por meio da fotografia, a escola pode trabalhar o tema Educação em Direitos Humanos compreendendo um conjunto de ações educacionais que tem a finalidade de promover o respeito dos direitos e liberdades fundamentais, contribuir para a prevenção e combate ao preconceito, bullying, discriminação e violências.

**Histórias em Quadrinhos** – Utilização deste gênero textual para a formação do gosto pela leitura e para o desenvolvimento estético-visual de projetos educativos, numa perspectiva de respeito à diversidade; proteção da infância e adolescência; equidade de gênero e diversidade sexual; enfrentamento ao trabalho infantil; inclusão de pessoas com deficiência; democracia e cidadania; liberdade artística, livre expressão do pensamento, entre outras.

**Jornal Escolar** – Utilização de recursos de mídia impressa no desenvolvimento de projetos educativos dentro dos espaços escolares. Exercício da inteligência comunicativa compartilhada com outras escolas e comunidades objetivando a promoção de uma cultura de respeito aos direitos e liberdades fundamentais, da prática democrática e solidária por meio de atividades que valorizem o respeito às diferenças, valorize a diversidade étnico-racial, cultural, geracional, territorial, corporal, de gênero e diversidade sexual, de nacionalidade. Construção de propostas de cidadania engajando os estudantes em experiências de aprendizagens significativas.

**Rádio Escolar** – Essa atividade tem o propósito de trazer para o universo do estudante temas de direitos humanos e promoção da saúde por meio de projeto de rádio escolar, permitindo o acesso e a difusão de informação sobre direitos e liberdades fundamentais, estimulando práticas de respeito às diferenças.

**Robótica Educacional** – Objetiva preparar os estudantes para montar mecanismos robotizados simples baseados na utilização de “kits de montagem”, possibilitando o desenvolvimento de habilidades em montagem e programação de robôs. Proporciona um ambiente de aprendizagem criativo e lúdico, em contato com o mundo tecnológico, colocando em prática conceitos teóricos a partir de uma situação interativa, interdisciplinar e integrada. Permite uma diversidade de abordagens pedagógicas em projetos que desenvolvam habilidades e competências por meio da lógica, blocos lógicos, noção espacial, teoria de controle de sistema de computação, pensamento matemático, sistemas eletrônicos, mecânica, automação, sistema de aquisição de dados, ecologia, trabalhos em grupos, organização e planejamento de projetos.

**Tecnologias Educacionais** – Aplicação de tecnologias específicas visando à instrumentalização metodológica para ampliação das oportunidades de aprendizado dos estudantes participantes do Programa Mais Educação. Ressalta-se que as tecnologias educacionais devem ser direcionadas às diversas áreas do conhecimento.

**Vídeo** – Essa atividade tem o propósito de trazer para o universo do estudante temas de direitos humanos e promoção da saúde por meio da produção audiovisual, com exibição de curtas, produção de vídeo-histórias, criação de roteiros, filmagens, envolvendo expressões próprias da cultura local, com temas que tratem da valorização das diferenças, da afirmação da equidade, da afirmação das identidades e do registro da história local. Além disso, possibilita tratar dos temas de Promoção da Saúde e Prevenção de Doenças e Agravos, por meio de pequenos documentários e/ou curtas-metragens, envolvendo os estudantes em pesquisas sobre hábitos saudáveis, levando-os a refletirem sobre os desafios locais.

O incentivo à produção artística e cultural, individual e coletiva dos estudantes é uma possibilidade de reconhecimento e recriação estética de si e do mundo, bem como da valorização às questões do patrimônio material e imaterial, produzido historicamente pela humanidade, no sentido de garantir processos de pertencimento ao local e à sua história.

**Banda** – Desenvolver a autoestima, a integração sociocultural, o trabalho em equipe e o civismo pela valorização, reconhecimento e recriação das culturas populares.

**Canto Coral** – Propiciar ao estudante condições para o aprimoramento de técnicas vocais do ponto de vista sensorial, intelectual e afetivo, tornando-o capaz de expressar-se com liberdade por meio da música e auxiliando na formação do ouvinte, de forma a contribuir para a integração social e valorização das culturas populares.

**Capoeira** – Incentivo à prática da capoeira como motivação para desenvolvimento cultural, social, intelectual, afetivo e emocional de crianças e adolescentes, enfatizando os seus aspectos culturais, físicos, éticos, estéticos e sociais, a origem e evolução da capoeira, seu histórico, fundamentos, rituais, músicas, cânticos, instrumentos, jogo e roda e seus mestres.

**Cineclub** – Produção e realização de sessões cinematográficas, desde a curadoria à divulgação (conteúdo e forma), técnicas de operação dos equipamentos e implementação de debate. Noções básicas de distribuição do equipamento no espaço destinado a ele, de modelos de sustentabilidade para a atividade de exibição não comercial e de direitos autorais e patrimoniais, além de cultura cinematográfica – história do cinema, linguagem, cidadania audiovisual.

**Danças** – Organização de danças coletivas (regionais, clássicas, circulares e contemporâneas) que permitam apropriação de espaços, ritmos e possibilidades de subjetivação de crianças, adolescentes e jovens.

**Desenho** – Introdução ao conhecimento teórico-prático da linguagem visual, do processo criativo e da criação de imagens. Experimentação do desenho como linguagem, comunicação e conhecimento. Percepção das formas. Desenho artístico. Composição, desenho de observação e de memória. Experimentações estéticas a partir do ato de desenhar. Oferecimento de diferentes possibilidades de produção artística e/ou técnicas por meio do desenho. Desenvolvimento intelectual, por meio do ato de criação.

**Educação Patrimonial** – Promover ações educativas para a identificação de referências culturais e fortalecimento dos vínculos das comunidades com seu patrimônio cultural e natural, com a perspectiva de ampliar o entendimento sobre a diversidade cultural.

**Escultura/Cerâmica** – Desenvolvimento intelectual por meio do ato de criação, emocional, social, perceptivo e físico e experimentações estéticas a partir de práticas de escultura. Iniciação aos procedimentos de preparação e execução de uma obra escultórica como arte e introdução às principais questões da escultura contemporânea.

**Grafite** – Estímulo ao protagonismo juvenil na concepção de projetos culturais, sociais e artísticos a serem desenvolvidos na escola ou na comunidade. Valorização do Grafite como arte gráfica e estética e como expressão cultural juvenil que busca enraizamento identitário lo-

cal/global. Promoção da autoestima pessoal e comunitária por meio da revitalização de espaços públicos. Diferenciação de pichação e grafite.

**Hip-Hop** – Valorização do Hip Hop como expressão cultural juvenil que busca enraizamento identitário local/global. Estímulo ao protagonismo juvenil na concepção de projetos culturais, sociais e artísticos a serem desenvolvidos na escola ou na comunidade.

**Iniciação Musical de Instrumentos de Cordas** – Desenvolvimento dos elementos técnico-musicais, bem como, do trabalho em grupo, da cooperação, do respeito mútuo, da solidariedade, do senso crítico e da autonomia. Pode-se utilizar a percussão corporal, os jogos musicais e as dinâmicas de grupo como ferramentas do processo de ensino aprendizagem musical. Construção de instrumentos musicais alternativos. Execução, apreciação e criação musical. Repertório com peças de variados estilos e gêneros musicais. Valorização da cultura brasileira e das culturas regionais.

**Leitura e Produção Textual** – Desenvolvimento de atitudes e práticas para constituição de leitores, por meio da vivência da leitura e da produção de textos. Incentivo à leitura de obras que permitam aos estudantes encontros com diferentes gêneros literários e de escrita, especialmente no que se refere ao ler para apreciar/fruir, conhecer e criar.

**Leitura: Organização de Clubes de Leitura** - Criação de grupo para prática de leitura em comum, compartilhada, inclusive em voz alta e para várias pessoas ao mesmo tempo, compartilhando sentimentos, conhecimentos, interpretações e histórias de leitura. Construção de agenda para criação do grupo, difusão da ideia, escolha dos livros com atenção para a diversidade das temáticas, definição do nome do grupo, sessão de debate.

**Mosaico** – Introdução ao conhecimento teórico-prático da linguagem visual, do processo criativo e da criação de imagens por meio da experimentação do desenho como linguagem, comunicação e conhecimento; da percepção das formas; do desenho artístico; da composição, do desenho de observação e de memória; da criação bi e tridimensional no plano e no espaço por meio da linguagem gráfica do mosaico, dos procedimentos e dos materiais; dos sistemas de escalas; dos conceitos de representação gráfica de elementos ortogonais; das noções gerais de geometria; da geometria plana com construção de figuras geométricas; da geometria espacial com planificação e construção de poliedros; e da pertinência, do paralelismo e da perpendicularidade

**Práticas Circenses** – Incentivar práticas circenses junto aos estudantes e à comunidade, a fim de promover a saúde e a educação por meio de uma cultura corporal e popular a partir do legado patrimonial do circo.

**Sala Temática para o estudo de Línguas Estrangeiras** – Salas de aulas adaptadas para permitir atividades que possibilitem o contato do aluno com a língua estrangeira/adicional, nas modalidades oral e escrita, tanto em formato individualizado quanto em grupo, por meio de atividades como: debates; atividades lúdicas (virtuais ou ao vivo); performances orais; estudos individuais ou em grupo com base em materiais preparados pela equipe pedagógica da escola; atividades de conversação; sessões de atendimento individual ou em grupo para produção

escrita; pesquisas na internet acerca de temas abordados na escola; interação com falantes de outras línguas adicionais; clubes com interesses diversos; sessões de compreensão oral; sessões de filmes, documentários, shows, noticiários; leitura de livros online ou tradicionais, etc.

Os recursos disponibilizados permitem que ao longo do ano sejam organizadas exposições fotográficas, apresentações musicais e teatrais, mostra de vídeos, entre outros, a respeito das diversas temáticas de direitos humanos, quais sejam: proteção da infância e adolescência; equidade de gênero e diversidade sexual; enfrentamento ao trabalho infantil; bullying; memória e verdade; história e cultura africana e indígena; inclusão de pessoas com deficiência; democracia e cidadania; liberdade artística, livre expressão do pensamento, entre outras.

A educação em Direitos Humanos compreende um conjunto de atividades educacionais que tem a finalidade de promover o respeito dos direitos e liberdades fundamentais, contribuindo para a prevenção e combate ao preconceito, discriminação e violências. Essas atividades devem proporcionar conhecimento, habilidades, competências e capacidade para que os estudantes sejam protagonistas da construção e promoção de uma cultura de direitos humanos.

## Considerações Finais

Por meio de múltiplas linguagens artísticas, entre as quais a fotografia, o vídeo, a literatura, a música e a dança, é possível abordar o tema Direitos Humanos de maneira transversal e interdisciplinar, levando os estudantes a refletirem e dialogarem sobre seus direitos e responsabilidades enquanto protagonistas de uma sociedade livre, pluralista e inclusiva, a partir do contexto escolar e social no qual estão inseridos.

Contudo, o descumprimento dos direitos humanos cresce diariamente dentro da escola. E também eleva a exploração tematizada sobre qual é a função da escola frente a sociedade. Existem vários instrumentos legais legitimados para a garantia e proteção dos direitos humanos, infelizmente não são cumpridos, não são respeitados e, em alguns casos não são conhecidos. Para combater a desigualdade na escola através dos direitos humanos, é necessário efetivar no âmbito escolar esta disciplina, eliminando toda e qualquer forma de violação do mesmo.

A pesquisa que embasou a escrita desse artigo oportunizará novos leques referentes ao tema abordado. Para que nossos direitos sejam respeitados, cumpridos e absorvidos por todos, é necessário à sociedade apoiar a escola para que haja um futuro justo. A escola é uma instituição importante e representativa na edificação da sociedade, na vida individual, democrática e principalmente na formação do cidadão.

## Referencias

BENEVIDES, M. V. **Educação em direitos humanos: de que se trata?** 2000. Disponível em: <http://www.hottopos.com/convenit6/victoria.htm>. Acesso em 21 set 2017.

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

CARVALHO, Rosita Edler. **Removendo Barreiras para a Aprendizagem. Educação Inclusiva**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

CERTEAU, Michel de. A cronologia, ou lei mascarada. In: **"A Escrita da História"**. 2. ed. Rio de Janeiro. Forense Universitária, 2000.

COTRIM, Gilberto. **História Global - Brasil e Geral** - Vol. Único - 10ª Ed. São Paulo: Saraiva, 2012.

CUNHA, Luiz Alexandre.; WLODARSKI, Regiane. **Desigualdade Social e Pobreza como Consequências do Desenvolvimento da Sociedade** Disponível em: [http://www.pg.utfpr.edu.br/ppgep/Ebook/cd\\_Simposio/artigos/workshop/art15.pdf](http://www.pg.utfpr.edu.br/ppgep/Ebook/cd_Simposio/artigos/workshop/art15.pdf). Acesso em 14/08/2017.

IHERING, Rudolf von. **A luta pelo direito**. Tradução de João Vasconcelos. 12.ed. Rio de Janeiro: Forense, 1992.

LIMA, Inácio Antônio Gomes de. **Educação em Direitos Humanos na escola pública: uma abordagem teórica e das práticas pedagógicas vivenciadas a partir de um estudo de caso**. Disponível em <http://jus.com.br> acesso em 18nov2017.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Nacionais para Educação em Direitos Humanos**: Brasília, 2012.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria De Educação Básica Diretoria de Currículos e Educação Integral. **Manual operacional de Educação Integral**. Brasília/DF, 2013.

MORAES, Alexandre de. **Direitos humanos fundamentais**. 8ªed.-São Paulo: Editora Atlas, 2007.

NOLETO, Marlova Jovchelovitch.; WERTHEIN, Jorge. **Pobreza e desigualdade no Brasil: traçando caminhos para a inclusão social** Brasília : UNESCO, 2003.

RODRIGUES, Neidson. Educação: da Formação Humana à Construção do Sujeito Ético. **Revista Educação e Sociedade**. vol.22 no.76. Campinas Oct. 2001.

UNICEF – BRASIL. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Disponível em [https://www.unicef.org/brazil/pt/resources\\_10133.htm](https://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10133.htm) acesso em 20 set 2017.

VAINFAS, Ronaldo (Org.). **História**. Volume único. São Paulo: Saraiva, 2010.

VICENTINO, Cláudio. **História geral e do Brasil**. São Paulo: Scipione, 2010.

# Violação dos direitos humanos e desigualdade social: um estudo de caso na Escola Estadual Welder Maria de Abreu Sales no bairro Eldorado Araguaina (TO)

**Graziane de Araújo Pitombeira Carvalho<sup>19</sup>**

**Airton Sieben<sup>20</sup>**

**Laíra de Cássia B. Ferreira Maldaner<sup>21</sup>**

## Introdução

Com as transformações do mundo moderno a pobreza e desigualdade social apresentam-se como um problema de extrema relevância. A educação é o suporte para constituir a

19 Mestre em Estudos de Cultura e Território pela Universidade Federal do Tocantins – UFT (2018). Concluinte do Curso de Especialização em Educação, Pobreza e Desigualdade Social da UFT (2017). Tem experiências na docência da Educação Básica, Coordenação Pedagógica e Gestão Escolar, e área administrativa como supervisora do IBGE. E-mail: Grazipitombeira1@hotmail.com

20 Doutor e Pós-doutor em Geografia. Professor da Universidade Federal do Tocantins (UFT), desde o ano de 2004 e professor do Programa de Pós-graduação Mestrado Interdisciplinar em Estudos de Cultura e Território (PPGCuIT), desde 2015. E-mail:airsie@bol.com.br

21 Doutoranda em Letras: ensino de língua e literatura pela UFT-Araguaína, mestra em Língua Portuguesa. Professora Assistente II de Língua Inglesa do Centro de Estudos Superiores de Balsas, da Universidade Estadual do Maranhão, chefe do Departamento de Letras e aplicadora do TOEFL do campus de Balsas. E-mail: laira\_de\_cassia@yahoo.com.br

igualdade dos cidadãos haja vista que a Declaração dos Direitos Humanos, a Constituição Federal de 1988 e a LDB 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação), oferecem subsídios para se constituir uma sociedade justa com a garantia de todos os direitos em relação à oferta de uma educação de qualidade (BRASIL, 1988).

Neste parâmetro reflete-se o papel da educação como fator preponderante para auxiliar no enfrentamento da realidade dos educandos, sendo esta temática tratada de forma crítica e reflexiva com o reconhecimento dos problemas sociais existentes entre a clientela. Fazendo dessa informação um motivo para aprimoramento das práticas pedagógicas e do fortalecimento do ciclo educacional, bem como, uma ferramenta positiva para a formação intelectual do educando.

A investigação se caracteriza como exploratória descritiva com abordagem qualitativa, uma vez que pretende, em linhas gerais, observar o atendimento e as ações de combate à pobreza dentro da escola e quais as ações de inclusão social são trabalhadas com os alunos em situação de vulnerabilidade na unidade escolar. Identificar quais os direitos estão sendo violados e quais políticas públicas são implementadas na escola para amenizar a violação. Ainda sobre o enquadramento da investigação, trata-se de um estudo de caso, que visa à descoberta, buscando retratar o contexto da comunidade atendida pela escola a partir da interpretação não generalizante (LUDKE; ANDRÉ, 1986).

O objetivo geral deste estudo é analisar a possível violação dos direitos humanos na Escola Estadual Welder Maria de Abreu Sales em Araguaína (TO) a partir da legislação vigente. Sabe-se que a pobreza e a desigualdade social tem sido um fator gritante nas escolas públicas uma vez que, esta problemática é uma visível violação dos direitos humanos no país, sendo, portanto um fator bastante melindroso dentro das instituições públicas de ensino. Porém faz-se necessário compreender quais ações de impacto pedagógico que estão sendo realizadas dentro da escola e quais políticas públicas são proporcionadas pelo sistema, que mire à garantia dos direitos de todos os alunos e que combata a violação desses direitos com foco na inclusão social dos mesmos.

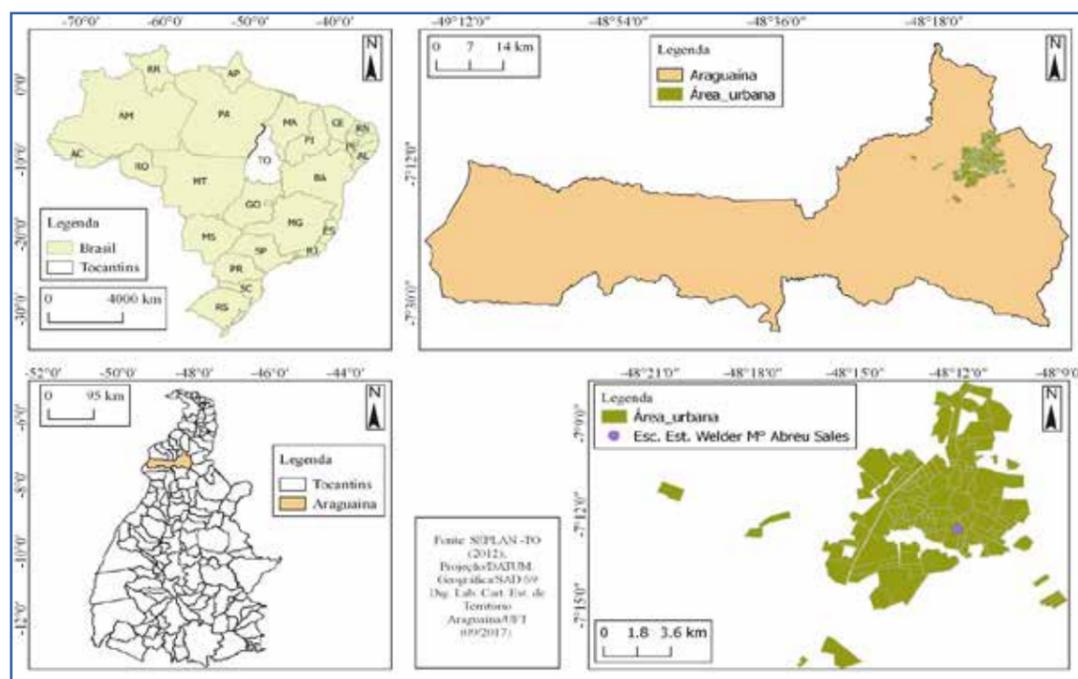
## Área de estudo e breve histórico dos direitos humanos

A unidade escolar em estudo, conforme dados da secretaria escolar (2017), atende 576 alunos no nível Fundamental do 6º ao 9º ano e oferece aulas no contra turno a 120 alunos do Programa Mais Educação, caracterizando-se numa escola de caráter integral. Atende ainda 20 alunos na sala de recursos multifuncional, com atendimento prioritário. Conforme o mapa 1, a unidade escolar em estudo está localizada no Estado do Tocantins no município de Araguaína (TO) a 400 quilômetros da capital Palmas (TO).

A escola atende alunos de bairros próximos como a Feirinha, Bairro Santa Terezinha, Itaipu, Setor Céu Azul, Setor Palmas, Jardim Paulista e o Conjunto Habitacional Lago Sul I e II. Destes dois últimos os alunos têm acesso à escola através do transporte escolar público estadual em parceria com a prefeitura municipal. A clientela é bastante diversificada no que se refere à idade cronológica de 10 a 19 anos e homogênea nos níveis socioeconômicos classe média baixa e nível de conhecimento. Criada pela resolução nº 226, de 26 de dezembro de 1990 (PPP, 2016), a escola localiza-se no Bairro Eldorado área que faz divisa com vários bairros periféricos.

A Unidade Escolar tem hoje, conforme dados da secretaria 242 alunos atendidos pelo Programa Bolsa Família, equivalente a 41,8% do total. Diante dos dados, é perceptível que o programa possui algumas fragilidades, como, a não exclusão de alunos do sistema por faltas, uma vez que, bimestralmente a escola informa a frequência escolar dos alunos atendidos pelo programa, e mesmo elaborando um histórico dessas informações, estes não deixam de ser assistidos. Diante da realidade escolar apresentada, retrata-se um breve histórico dos direitos humanos, haja vista que o panorama educacional brasileiro se apresenta deformado dos padrões e concepções dispostos na Declaração dos Direitos Humanos e nas normas apresentadas em leis.

**Figura 1** - Mapas de Localização da Escola Estadual Welder Maria de Abreu Sales



Fonte: SEPLAN-TO (2012) –LCET (2017) 'Org. por' (PITOMBEIRA, 2017).

Os direitos humanos surgiram no século XVIII, ganhando forças a partir da segunda metade do século XX. O desenvolvimento dos direitos humanos só se tornou possível a partir da Declaração dos Direitos dos Homens na França em 1789 e da Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) em 1948 pela Organização das Nações Unidas. Sendo essas, possíveis, em função da ampliação dos chamados espaços públicos e das esferas pública política (HUNT, 2009).

A Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão de 1789 abriu uma discussão sem mencionar nem rei, nobreza, igreja e atribuiu soberania a nação, não ao rei. Declarava que todos são iguais perante a lei, eliminando qualquer privilégio adquirido pelo nascimento. Apesar das referências ao 'homem e cidadão' (HUNT, 2009, p. 14 grifos do autor), "As referências a 'homens', 'homem', 'todo homem', 'todos os homens', 'todos os cidadãos', 'cada cidadão', 'sociedade' e 'toda sociedade' eclipsavam a única referência ao povo francês". Tendo a sociedade ainda assim, obtido força para lutar por direitos iguais a partir da ideia de direitos humanos;

Por quase dois séculos, apesar da controvérsia provocada pela Revolução Francesa, a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão encarnou a promessa de direitos humanos universais. Em 1948, quando as Nações Unidas adotaram a Declaração Universal dos Direitos Humanos, o artigo 1º dizia: 'Todos os seres humanos nascem livres e **iguais em dignidade e direitos**'. Em 1789, o artigo 1º da Declaração dos Direitos do Homem e do cidadão já proclamado: "os homens nascem e permanecem **livres e iguais em direitos**". Embora as modificações na linguagem fossem significativas, o eco entre os dois documentos é inequívoco. (HUNT, 2009, p. 15, grifos nosso).

Contudo, mesmo com um histórico de anos entre as duas declarações, é relevante compreender que estas primam pela garantia dos direitos dos cidadãos e pela tríade de valores como liberdade, igualdade e fraternidade (MENDONÇA, 2015).

Com a globalização a defesa dos direitos dos cidadãos começou a ser contraditada. Passando, no entanto, o pensamento de que a nação, por conseguinte, não teria condições de atender o fluxo da sociedade. Dessa forma houve uma evolução histórica dos direitos humanos, onde as lutas dos cidadãos por garantias de direitos foram e continuam sendo cruciais contra a exclusão e a segregação em diversas esferas. Para Santos (2009) os direitos humanos são fruto de um processo de luta pelo reconhecimento e pela garantia da dignidade humana para todos e todas, não sendo apenas um dado de realidade, mas um processo em permanente construção e conquista.

Numa perspectiva delineada pela esperança, Santos (2009) discute sobre a necessidade de um cuidado transcultural em relação às diferenças e que a sociedade possa distingui-las entre lutas e reconhecimentos da igualdade, pois;

Uma política emancipatória dos Direitos Humanos deve saber distinguir entre a luta pela igualdade e a luta pelo reconhecimento igualitário das diferenças, a fim de poder travar ambas as lutas eficazmente [...] Temos o direito a ser iguais quando a diferença nos inferioriza; temos o direito a ser diferentes quando a igualdade nos descaracteriza. (SANTOS, 2009, p. 15, 18)

Assim, diante da evolução histórica dos direitos humanos, onde destaca a luta da nação por garantias de direitos cruciais, é possível o enfrentamento pelos indivíduos e o entendimento do processo histórico que percorre a luta pela seguridade dos direitos humanos pelas unidades educacionais.

No que diz respeito aos princípios da Educação Nacional, importante destacar o que está implícito no artigo 206 da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, que adverte para as medidas aplicadas à educação escolar pública, baseados em princípios que insere o cidadão no contexto social de forma plena e eficaz.

O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios (EC n. 19/98 e EC n. 53/2006):

- I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;

- III – pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- IV – gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- V – valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas;
- VI – gestão democrática do ensino público, na forma da lei;
- VII – garantia de padrão de qualidade;
- VIII – piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal. (BRASIL 1988, p. 121)

Diante do artigo supramencionado, se percebe que diante da severidade da lei, o emprego delas na prática cotidiana não se assiste. Mendonça (2015) ressalta que, grande tem sido a batalha ao longo da trajetória na busca pela manutenção dos direitos dos cidadãos, até mesmo com as diretrizes norteadoras da sociedade. Diante do processo histórico dos direitos humanos, são visíveis os avanços, como também os retrocessos. As leis que garantem uma sociedade justa e uma educação de qualidade existem, entretanto, as mesmas muitas vezes não estão sendo cumpridas.

## O Sistema Educacional: tecendo algumas considerações

Desde o Brasil colonial a educação ofertada visava atender a um grupo específico com características homogêneas. Quando os jesuítas se instalaram no nosso país no ano de 1549 com o objetivo de ofertar a educação, embora os grupos visados fossem os índios e os colonos, a educação era diferenciada entre esses grupos.

Romanelli (1978) assevera que a educação escolar serviu de instrumento para reforçar e manter as desigualdades sociais. Os jesuítas por meio do processo educativo conseguiram transplantar a cultura europeia para a colônia. Nesse sentido houve uma prevalência dessa cultura sobre os modos de vida dos povos indígenas e também sobre a dos negros. A educação nesse período visava formar, os filhos homens da camada dominante para seguir com os estudos acadêmicos enquanto que para os índios a escola era destinada apenas para catequisar e domesticá-los.

As mulheres nesse período eram proibidas de frequentar as escolas e essa situação perdurou até 1827 quando foi instituída a lei de nº 15 que mandava criar escolas de meninas nas cidades e vilas mais populosas (ARANHA, 1996). Diante disso, verificou-se que a educação no Brasil desde os primórdios não era inclusiva e essa situação ainda prevalece, porém com características diferentes e envolvendo grupos diferentes.

Sabemos que a escola de hoje não é a mesma, que os sujeitos não são os mesmos, mas que há muitos desafios. Diante disso, Arroyo (2016) salienta para o fato de que é preciso repensar a função social da escola, pois quando os sujeitos são outros a escola tem que ser outra.

Diante dessa visão, avalia-se que é necessário repensar as práticas educacionais no que se refere ao tratamento das diferenças, sejam elas de gênero, cor, etnia, classe social, de conhecimento e entre outras formas, para assim acontecer o processo de inclusão e de adaptação como relata Paulo Freire em entrevista a TV PUC/SP (1997) “A adaptação do ser humano não é um fim em si mesma, mas apenas um dos momentos para sua inserção no mundo para a possibilidade de mudança.” Consoante a isso, a escola precisa saber encarar essas diversidades, não apenas ofertando um atendimento diferenciado, e sim repensando-o diante das adversidades, onde é necessário levar em consideração as histórias de vida, vivências, valores, culturas e até mesmo o âmbito político e social que o sujeito está inserido.

Este fator necessita passar pelo crivo nacional, pois um país que na maioria dos casos não oferece condições básicas de saúde, de educação, transporte, moradia, saneamento básico e se abdicar de cumprir razoavelmente o que está implícito no Artigo 5º da Constituição Federal, que são os direitos essenciais à vida, está iminentemente tendenciado para a prática da violação dos direitos humanos e exclusão. Contudo, relevante conceituar a palavra exclusão, compreendida aqui como um tema da atualidade;

[...] usado hegemonicamente nas diferentes áreas do conhecimento, mas pouco preciso e dúbio do ponto de vista ideológico e que permite usos retóricos de diferentes qualidades, desde a concepção de desigualdade como resultante de deficiência ou inadaptabilidade individual, falta de qualquer coisa, um sinônimo do sufixo sem (less), até a de injustiça e exploração social. (SAWAIA, 2008, p. 07)

Diante do contexto social vê-se que é necessário traçar um caminho para viabilizar ajustes nas condições sociais ofertadas pelos sistemas de ensino. A escola pública se constitui como o palco preceptor de toda a realidade no cotidiano. Todavia, além do reconhecimento das diferenças existentes e dos problemas imanentes a ela, é salutar compreender os fatores relevantes desta problemática e tentar refletir a prática como a ponte para transformar a realidade social.

Dessa forma, percebeu-se que as maiores vítimas da escola pública, lamentavelmente, são os alunos que não importa o grau de escolarização, seja na pré-escola, nível fundamental I e II, ou no Ensino Médio, estes e/ou seus familiares, não se dão conta do tamanho do problema e não chegam a reivindicar para as autoridades o descaso com a educação básica do país.

## A prática pedagógica na Escola Estadual Welder Maria de Abreu Sales e combate à violação dos direitos humanos

A presença da violação dos Direitos Humanos no âmbito escolar é algo extremamente intenso. Tal problemática tem surtido discussões na atualidade de forma interdisciplinar entre os mais variados campos da ciência. Embora a escola através de suas ações tenha tentado cumprir sua função social no combate à violação dos direitos humanos, a concepção hegemônica e moralista da escola ainda perdura, desconsiderando as culturas próprias dos alunos e propagando muitas vezes sem compreender valores e costumes dominantes que não obstante se apresentam com discriminações dentre as quais as de gênero, raça e pela concepção profissionalizante.

Assim a educação escolar, conforme Almeida (2009, p. 01) “[...] nos últimos anos a ideia de Direitos Humanos no campo da política de inclusão educacional, quando se pensa nos mesmos inevitavelmente vem a mente processos atrelados a justiça e a uma suposta pretensão de sociedade ideal [...]. Ou seja, uma política voltada para uma sociedade justa, sem violar nenhum direito assegurado pela declaração”. É sabido que a escola tem papel fundamental na construção da ética social contribuindo com ações que permita a transformação da sociedade, inserindo seus alunos num ambiente democrático, com acesso a valores e a conhecimentos salutar ao processo de inclusão social.

A escola, enquanto espaço de reprodução de resistência à pobreza e a desigualdade social deve ser propagadora da ética, da dignidade e cidadania, deve também constituir-se num local onde os indivíduos adquiram consciência de seus direitos e deveres na sociedade uma vez que, o papel da escola não é simplesmente o ensino do conhecimento intelectual, mas, sobretudo o lugar onde o educando possa ter acesso às possibilidades para um bom desenvolvimento como profissional e cidadão e que permitam aos mesmos saber enfrentar a violação de seus direitos com base na vivência irrestrita dos mesmos. Pois o país está repleto de adversidades que precisam ser pensadas, principalmente a questão da educação e da pobreza e desigualdade social que não obstante, tem assolado a sociedade.

A pobreza não constitui uma identidade, mas uma condição. E não é uma condição natural, mas fruto amargo de complexas dinâmicas das sociedades. A posse da terra, o acesso ao trabalho decente, às formas de produção e distribuição das riquezas podem gerar mais ou menos pobreza. Educação, saúde, segurança podem contribuir para superar ou reproduzir as condições de pobreza. A situação de moradia e ambiental e, em geral, pior para as populações pobres. As violências se somam contra essas pessoas, além da ausência de direitos e de liberdade. (BRASIL, 2014, p. 12)

Decorrente do desrespeito com a pessoa humana e com a diversidade social, arrolado pelo sistema político, testemunhamos nitidamente a violação dos direitos humanos no espaço escolar que diante dos parâmetros que regulamentam os direitos humanos (leis e normas) ocorre à violação de diversas formas, que vão desde a violência física e psicológica até a transgressão da função social da escola perante a sociedade.

A figura 2 demonstra a deficiência de espaços adequados para atividades físicas e esportivas na instituição, a ausência de uma quadra poliesportiva obriga professores e alunos a improvisarem espaços inadequados, sendo um fator negativo para realização de atividades livres e eventos dirigidos. Desfavorecendo a aprendizagem e as relações interpessoais dos discentes, expondo-os ao sol, chuvas e até mesmo ao risco de acidentes.

**Figura 2** - Espaço utilizado para atividades físicas na Escola Welder



Fonte: PITOMBEIRA (2016)

Na figura 2 os alunos estão praticando aulas de Educação Física num pequeno espaço ao lado do muro e da sala dos professores. Este espaço é o único adaptado para as aulas recreativas e para práticas de esportes. Dentro dessa realidade, percebeu-se que este espaço deveria ser mais bem estruturado a fim de proporcionar maior conforto aos alunos e professores. Os alunos tentam se proteger do sol e o risco de acidentes é iminente devido à qualidade do piso, além de ser um espaço pequeno.

Quanto aos índices educacionais verificou-se que a unidade escolar apresenta números ineficientes em relação aos dados nacionais. Os dados da Avaliação do Sistema Educacional do Tocantins – SAETO mostram que o nível de aprendizagem dos alunos, embora com tantas dificuldades, tem obtido avanços. Esta avaliação é realizada ao longo dos anos letivos nas últimas séries do Ensino Fundamental I e II. No caso em questão o 9º ano do Ensino Fundamental que por sua vez de 2013 a 2014 declinou de 4,37 para 3,16. No biênio correspondente de 2015 a 2016 houve um aumento mínimo de 4,0 para 4,1, conforme apresentado pelo gráfico 1.

**Gráfico 1.** Resultado interno do Sistema de Avaliação do Tocantins



Fonte: PPP da escola pesquisada (2017)

Em linhas gerais, segundo dados do PDDE Interativo (2014), (ferramenta on line) de monitoramento das unidades públicas escolares, onde se tem por base no sistema eletrônico o triênio que corresponde os anos de 2012, 2013 e 2014, o nível de aprovação, reprovação e abandono está abaixo da média do estado e do Brasil.

Os dados apresentados na tabela 1 corroboram com a temática em questão porque apresenta os resultados do trabalho pedagógico, onde a unidade escolar está abaixo em todos os pressupostos em nível nacional, estadual e municipal, exceto no quesito evasão escolar, porque há de se considerar que a dimensão dos números são desproporcionais.

Estas ilustrações mostram o problema atrelado à desigualdade social e violação dos direitos humanos. Neste sentido, políticas públicas precisam ser muito bem pensadas, elaboradas e que consigam atingir objetivos positivos no sentido de resolver ou minimizar o atual quadro de problemas.

**Tabela 1.** Aprovação e abandono do Ensino Fundamental em nível local ao nacional 2012 a 2014

Taxa de aprovação do Ensino Fundamental dos três anos de referencia do sistema			
Ano de referência	Ano 2012	2013	2014
Brasil	88,2	88	87,8
Estado	89,3	90,2	88,2
Município	89,9	89,3	87,7
Escola Est. Welder Maria	85,8	89,3	87,7
Taxa de reprovação do Ensino Fundamental dos três anos de referencia do sistema			
Ano de referência	Ano 2012	2013	2014
Brasil	9,1	9,4	9,6
Estado	9	8,3	10
Município	2,7	9,7	10,9
Escola Est. Welder Maria	13,6	11,9	27,4
Taxa de abandono do Ensino Fundamental dos três anos de referência do sistema			
Ano de referência	Ano 2012	2013	2014
Brasil	2,7	2,6	2,6
Estado	7,2	1,5	1,8
Município	2,5	1	1,4
Escola Est. Welder Maria	0,6	0,2	0,2

Fonte: PDDE – INTERATIVO (2014), 'org. por' PITOMBEIRA (2017)

Leite (2016) refletindo sobre o aproveitamento de toda cultura local da sociedade, defende a igualdade de todos e pontua que cabem às políticas públicas se organizarem a ponto de incluir todos no processo educacional, considerando o ritmo de aprendizagem de cada indivíduo, sua cultura e principalmente o tempo escolar de cada classe. A autora instiga o educador para o aproveitamento das culturas locais e dos entornos das unidades escolares, como também a carga de aprendizagem que se faz presente nos mais diversos lugares e cita BRANDÃO no livro, "O que é educação".

Ninguém escapa da educação, em casa, na rua, na igreja, ou na escola, de um modo ou de muitos, todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para saber fazer, para ser ou conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação. (BRANDÃO, 1985 p. 7, apud LEITE, 2016, p. 7 e 8).

Dessa forma, a provocação da autora nutre a ideia de que a sociedade desperte para o modo como as instituições de ensino devem portar-se diante do mundo moderno. "A escola é uma instituição social que carrega as promessas da modernidade relativas ao progresso e ao desenvolvimento individual e social de seus cidadãos" (LEITE, 2016, p. 15). Assim, é necessário que a escola esteja preparada para diversidade existente na sociedade moderna de modo a evitar exclusão, preconceitos, bem como a violação dos direitos dos educandos.

## Políticas públicas desenvolvidas na Escola Estadual Welder Maria de Abreu Sales

Políticas públicas na concepção de Teixeira (2002, p. 2) são mecanismos "[...] diretrizes, princípios norteadores de ação do poder público; regras e procedimentos para as relações entre poder público e sociedade, mediações entre atores da sociedade e do Estado." Dessa forma insta observar que as políticas públicas voltadas à proteção de grupos segregados e apartados de oportunidades, pretendem a diminuição das desigualdades ocasionadas pela maneira injusta como se organizaram ao longo da história da sociedade.

Assim sendo, conforme Carvalho et, al (2016) verificou-se que as políticas públicas empregadas na escola não conseguem mediar à demanda da referida instituição, sendo a mesma amparada pelos seguintes programas de recursos financeiros:

**PDDE - Programa Dinheiro Direto na Escola** - A Escola Welder é atendida pelos programas de assistência direta que fomenta o funcionamento da instituição e o desenvolvimento das ações pedagógicas. Através da ferramenta PDDE Interativo é possível fazer a adesão em diversos programas de cunho financeiro e pedagógico

**Programa Escola Acessível** - Conforme Carvalho et. al (2016) foram recebido R\$ 12.000,00 (doze mil reais) distribuídos em 80% de custeio e 20% de capital para aprimorar a acessibilidade na escola, foram gastos com melhorias na infraestrutura escolar e aquisição de materiais didáticos específicos.

**PDDE Sustentabilidade** - Essa é uma das ferramentas utilizadas para a implementação de questões ambientais na instituição com a participação de estudantes, professores, funcionários, gestores e comunidade. Os recursos recebidos do repasse desse programa totalizaram R\$ 12.000,00, distribuídos em 80% de custeio e 20% de capital.

**Mais Educação** - O Programa Mais Educação, conforme dados do portal (MEC/FNDE 2009) do Governo Federal, teve seu início efetivo em 2008 através de sua criação pela Portaria Interministerial nº 17/2007. Seu principal objetivo é promover a formação integral dos alunos, articulando diferentes projetos e ações em consonância com o Projeto Político Pedagógico da escola.

**PNAE – Programa Nacional de Alimentação Escolar-** Conforme dados do portal do MEC/FNDE, o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) foi implantado em 1995, e contribui para o crescimento, o desenvolvimento, a aprendizagem, o rendimento escolar dos estudantes e a formação de hábitos alimentares saudáveis. Atualmente, o valor repassado pela União a estados e municípios por dia letivo para cada aluno é definido de acordo com a etapa e modalidade de ensino. No caso da Escola em questão, os repasses somam-se o montante por aluno de R\$ 0,36 aos alunos do Ensino Fundamental II e R\$ 0,90 para os alunos do Programa Mais Educação e R\$ 0,50 aos alunos da Educação Especial.

**Gestão Compartilhada -** A gestão democrática é a base para a transformação social da sociedade a partir das escolas e representa um importante desafio no gerenciamento das políticas de educação e no cotidiano da escola. O Programa Escola Autônoma de Gestão Compartilhada, conforme o Portal do FNDE tem a finalidade de viabilizar a Associação de Apoio Escolar para subsidiar as demandas financeiras da escola, adquirindo materiais de expedientes e pedagógicos.

Assim sendo, mesmo com a existência de todos estes programas, projetos e ações dentro da unidade escolar, o Brasil, mais especificamente, o sistema educacional brasileiro ainda apresenta grandes falhas no que se refere à aplicabilidade de políticas públicas e o atendimento aos educando. O encadeamento dessa violência e do abuso do poder e do não cumprimento das leis, no Brasil se tornou corriqueiro. Andrade (2015) reforça essa ideia e admite que atualmente esta forma obscura da sociedade é;

“[...] aparentemente “algo normal”, praticamente uma “regra”. Estas “regras avessas” contaminam a cultura, que por sua vez, acaba por ser disseminada no interior das instituições de ensino brasileiras, corroendo-as. O que da margem, por fim, a um círculo vicioso que se estende “*ad eternum*” nesta sociedade. (ANDRADE, 2015, p. 11)

No entanto vale destacar que o ponto de apoio destes alunos e destas famílias em situação de vulnerabilidade social ainda é a escola, pois é o local em que toda problemática é enfrentada cotidianamente e discutida, embora se perceba a tomada reduzida de reflexões para se chegar a uma possível solução.

Todavia é necessário cultivar novos projetos, implementar novos recursos e novas formas de subsidiar o estímulo do professor. Uma escola autônoma na íntegra corrobora com a premissa de Freire (1987). O pensador na luta pela igualdade social fundou a educação libertadora, com a intenção de que não haja privilégios de ricos sobre pobres e com a intenção de transformar e repolitizar a escola.

Como a pobreza é um problema social que afeta milhões de brasileiros, compreende-se, inicialmente, que o enfrentamento dessa problemática em uma perspectiva educacional implica, com urgência, a realização de ações/reflexões que a extingam, também, do contexto social.

## Considerações Finais

As informações constituidoras neste estudo remetem à análise de que no seio escolar é fundamental o enfrentamento da violação dos direitos humanos e a desigualdade social. O estudo aponta para a necessidade de combate da questão da exclusão, como um fenômeno natural e como um processo claro de violação de direitos humanos que limita o usufruto de um parâmetro essencial de vida como a liberdade coletiva e individual.

Uma adequação financeira dos recursos oriundos dos programas informados neste artigo, bem como sua utilização, implica na percepção de que é necessário fazer o reconhecimento dos fatores que violam os direitos humanos dentro da escola, a exemplo: a falta de alimentação adequada, a falta de espaço físico para atividades lúdicas, falta de preparo de profissionais e principalmente o acompanhamento pedagógico de qualidade.

A partir disso, os alunos das camadas sociais menos favorecidas poderão enfrentar a determinadas violações no que se refere à dignidade da pessoa humana principalmente as crianças e jovens em idade escolar. Em tese final, o ato de ressignificar a práxis educacional contribuirá para a diminuição das mazelas sociais e se voltará ao alcance do conhecimento, sobretudo, de boas condições de vida em sociedade.

A escola estadual Welder Maria de Abreu Sales, localizada no bairro Eldorado na cidade de Araguaína (TO) é na prática um local que necessita de atenção com relação a desigualdades social e violação dos direitos humanos. Esta escola, localizada em bairro periférico, sofre preconceito da sociedade geral. A escola não tem local adequado para práticas esportivas. As taxas de abandono e reprovação são problemáticas, aumentando os problemas sociais em Araguaína.

Há a necessidade de resolver esta situação com políticas públicas voltadas para o bem estar dos alunos e professores e não somente promessas de políticas que apenas surgem para campanhas eleitorais e desvios de recursos.

## Referências

- ANDRADE, Eliane Aparecida de. **Análise da violação dos Direitos Humanos na Escola Pública**. Irati, 2015. Trabalho de Conclusão de Curso- TCC – UFPR, junho 2015.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação**. 2ª ed. rev. e atual. São Paulo: Moderna, 1996. 255p.
- ARROYO, Miguel G. Módulo Introdutório. **Pobreza, Desigualdades e Educação**. Brasil, Governo Federal. 2016.
- ALMEIDA, Marina S. Rodrigues. Direitos Humanos e educação inclusiva. Disponível em: <<http://www.profala.com/arteducesp138.htm>>. Acesso em: 20 de outubro de 2009.
- BRASIL, Constituição Federal do. 1988. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm)> Acesso em: 17 ago. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto (1996) **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9394/1996**. Brasília: MEC

BRASIL. FNDE - **Fundo nacional de Desenvolvimento da Educação Básica**. Portal MEC, 2009. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/dinheiro-direto-escola/dinheiro-direto-escola-apresentacao>> Acesso em: 17 fev. 2017.

BRASIL. Por que pobreza? Educação e desigualdade. Fundação Roberto Marinho. Org. EITLER. Kitta, BRANDÃO, Ana Paula. Coord. LÁZARO, André. Rio de Janeiro, 2014.

CARVALHO, Graziane de A. P, MARTINS, Rubens da S., LUSTOSA, Johanes M. **Da aplicabilidade das políticas públicas ao enfrentamento da vulnerabilidade social na Escola Estadual Welder Maria de Abreu Sales em Araguaína (TO)**. Coletânea de artigos da EPDS (2016), s/p

FREIRE, Paulo: in memoriam. Brasil: TV PUC São Paulo, 1997. (20 min). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=Ny20UdRjpoM>>. Acesso em: 17 ago. 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Editora Paz e Terra, 1987.

HUNT, Lynn. **A invenção dos direitos humanos: uma história**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

LEITE, Lúcia Helena Alvarez. **Escola espaço e tempo de reprodução e Resistência pobreza**. Módulo III. Brasil Governo Federal. Ministério da Educação, 2016.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MENDONÇA, Erastos Fortes. In: \_\_\_\_\_ Módulo **II - Pobreza, direitos humanos, justiça e educação**. Brasil, Governo Federal, 2015.

PPP, Projeto Político Pedagógico da Escola Estadual Welder Maria de Abreu Sales (2016)

PPP, Projeto Político Pedagógico da Escola Estadual Welder Maria de Abreu Sales (2017)

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil(1930/1973)**. Petrópolis, Vozes, 11ª ed. 1978.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Direitos Humanos: o desafio da interculturalidade**. Revista Direitos Humanos, Brasília, v. 2, p. 10-18, jun. 2009. Disponível em: <[http://www.dhnet.org.br/dados/revistas/a\\_pdf/revista\\_sedh\\_dh\\_02.pdf](http://www.dhnet.org.br/dados/revistas/a_pdf/revista_sedh_dh_02.pdf)>. Acesso em: 17 ago. de 2017.

SAWAIA, Bader. (org) **As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social**. 8ª Edição. Petrópolis: Editora vozes, 2008.

TEIXEIRA, Celso Elenaldo. **O papel das políticas públicas no desenvolvimento das transformações sociais**. AATRBA, 2002. Disponível em: <[http://www.dhnet.org.br/dados/cursos/aatr2/a\\_pdf/03\\_aatr\\_pp\\_papel.pdf](http://www.dhnet.org.br/dados/cursos/aatr2/a_pdf/03_aatr_pp_papel.pdf)> Acesso em: 17 out. 2017.



# Sensibilizando o olhar sobre os direitos humanos em turma do 6º ano do ensino fundamental

Maria do Socorro Assis Maranhão<sup>22</sup>

Francisco Neto Pereira Pinto<sup>23</sup>

## Introdução

Neste artigo, falaremos sobre um projeto escolar voltado à sensibilização em educação em direitos humanos desenvolvido com alunos do 6º ano de um colégio estadual situado na cidade de Nova Olinda, Estado do Tocantins, no período de janeiro a outubro de 2017, com o objetivo geral de propiciar um ambiente para vivenciar a valorização do ser humano de forma fraterna. De modo mais específico, considerando a necessidade de capacitarmos disseminadores em direitos humanos, objetivamos proporcionar reflexões a respeito da dignidade do ser humano; sensibilizar para a igualdade, solidariedade, justiça, respeito mútuo e paz; formar cidadãos críticos, capazes de refletir sobre suas ações e respeitar as diferenças, reconhecendo sua cidadania e conhecer a Declaração Universal dos Direitos Humanos.

O projeto faz parte das atividades desenvolvidas no âmbito do Curso de Especialização em Educação Pobreza e Desigualdade Social, que teve início em agosto de 2016 visando a especializar

22 Cursista da Especialização em Pobreza e Desigualdade Social, da Universidade Federal do Tocantins. E-mail: massismaranhao@yahoo.com

23 Doutorando em Ensino de Língua e Literatura pelo PPGL/UFT/Araguaína e professor adjunto do ITPAC/Araguaína. E-mail: fneto@uft.edu.br

profissionais que atuam com educação e políticas sociais em ambientes empobrecidos, por meio de debates, reflexões e promoções de práticas viáveis que transformem as vivências dos sujeitos envolvidos. No colégio onde foi desenvolvido o projeto, atendemos a crianças e adolescentes oriundos de famílias das classes média e baixa, com as mais diferentes carências, sendo que no município não há escola privada. Por esse motivo, os filhos de fazendeiros e de pequenos empresários frequentam o mesmo ambiente que os filhos de empregadas domésticas e desempregados.

Em resumo, podemos afirmar que é importante reconhecer que a pobreza e as desigualdades existem para que possamos adequar as nossas práticas pedagógicas e a gestão educacional visando ao melhoramento dessas vidas. Significa dizer que, sendo a educação uma prática social, é imprescindível que participe ativamente na efetivação dos direitos humanos em nossa sociedade, utilizando para isso metodologias que não excluam, mas que agreguem valores aos jovens, tornando-os críticos e politizados, capazes de buscar e cobrar seus direitos.

Entendemos que, muitas vezes, a pobreza é reduzida a uma questão moral segundo a qual os pobres seriam os culpados por estarem desempregados, reduzindo-se a culpa dos verdadeiros responsáveis, que devem investir em políticas efetivas, trabalhando com seriedade a questão social, política e econômica. Entretanto, é importante que a educação -escolas e teorias pedagógicas - dê enfoque maior aos processos de produção da pobreza, e não apenas estude as diferenças entre as classes sociais, identificando onde há mais ou menos pobreza, mas leve os alunos a compreenderem a importância das políticas sociais. Nesse sentido, o que percebemos é a perpetuação, anos após anos, de determinados grupos renegados de seus direitos, condenados a desigualdades por aqueles que consideram normal ver o *outro* como inferior, porque nem todos são *iguais*.

Em razão disso, os direitos humanos se constituem em uma bandeira contra a arbitrariedade dos governos e das elites dominantes. Desse modo, podemos trabalhar efetivamente com a noção de direito natural, ou seja, com algo para cujo reconhecimento não deveria haver necessidade de cobrança. Necessitamos observar as individualidades para aprender a lidar com os educandos, respeitando suas diferenças e fragilidades, assim como saber aproveitar as habilidades por eles apresentadas, observando que é primordial realizar ações educativas que viabilizem o debate, a reflexão, o conhecimento e a concretização da Declaração Universal dos Direitos Humanos, para assim proporcionar a construção de uma vida digna para a população.

## Pobreza, educação e direitos humanos

Para discutirmos o tema da pobreza e dos direitos humanos no âmbito escolar, com o intuito de sensibilizar o olhar dos alunos para esse problema, embasamo-nos em trabalhos de Miguel Gonzalez Arroyo (2009, 2012), Judith Butler (2007), Jefferson Lee de Souza Ruiz (2014), Aparecida José Ferreira e Elma Ferreira (2010), Declaração Universal dos Direitos Humanos, o Projeto Educação em Direitos Humanos: uma estratégia ao combate à violência escolar (2010), Projeto Escola de Formação Popular em Direitos Humanos, de Maria da Graça Bráz (2006) e Eduardo C. B. Bittar (2008).

De acordo com Arroyo (2012), os pobres são vistos como outros. Muitas vezes, não temos sensibilidade para vermos o outro como ser humano dotado das mais diferentes culturas e conhecimentos. Ainda que uma pessoa não tenha acesso à educação e a uma cultura formal,

carrega uma gama enorme de saberes adquiridos pela sua vivência, história e experiências. Portanto, o outro deve representar um *ser* com direitos e deveres, como nós. A pobreza vai muito além do que podemos imaginar e abrange *faltas* – falta de comida, de moradia digna, de acessos, com o agravante de ainda ocasionar diversas consequências que influenciam diretamente nas vidas presente e futura. Mas, como afirma Butler (2007), os corpos não importam. Por isso, de acordo com Arroyo (2009, p. 05), “as categorias mais frequentes com que são vistos, sobretudo no pensamento sociopedagógico, têm sido: marginalizados, excluídos, desiguais, inconscientes”.

A pobreza existe; é fato. Cruel e persistente, e está presente de norte a sul do Brasil, apresentando-se em forma de falta de alimentação, saneamento básico, saúde de qualidade e lazer. Desse modo, é fácil encontrá-la e identificá-la. No entanto, não há preocupação em mudar a qualidade de vida dessa significativa fatia da população, que não possui o devido respeito nem oportunidades. A esse respeito, afirma Arroyo (2012, p. 37) que “a presença de Outros Sujeitos nos remete a coletivos concretos, históricos, as classes sociais e os grupos subalternizados, os oprimidos pelas diferentes formas de dominação econômica, política, cultural!”. Entretanto, as desigualdades são consequências da omissão da população como um todo, e não apenas do poder público em relação à situação de famílias que não possuem o mínimo para viver ou mesmo sobreviver.

Quem possui a mesa farta e estava acostumado a explorar os que vivem na miséria, pagando ínfimas quantias a empregados domésticos, por exemplo, hoje faz críticas aos programas sociais disponíveis, porque tais pessoas estão exigindo salários mais altos. Corrobora-se, em decorrência, o entendimento de que a pobreza e a desigualdade, para além do fato de estarem estreitamente interligadas, constituem, uma à outra, causa e efeito. Essa inter-relação, presente tanto em grandes quanto em pequenas cidades, cerca-nos por todos os lados.

## Sensibilizando o olhar sobre educação e direitos humanos

O Colégio Estadual Dr. Hélio Souza Bueno pertence à rede estadual de ensino, e os estudantes possuem origem heterogênea. A distância entre a moradia e a escola varia bastante – alguns alunos moram perto, outros residem longe, na zona rural. Portanto, chegam à unidade escolar de diversas formas: a pé, de bicicleta, de carro, de ônibus ou de micro-ônibus. Nesse contexto, os moradores da zona rural possuem trajeto difícil, seja pela distância, seja pelas condições das estradas. O tipo de ocupação dos pais ou responsáveis também varia bastante, haja vista que, existindo apenas escolas públicas no município, essas são frequentadas por pessoas de diferentes classes sociais. Por assim ser, o perfil de emprego é também heterogêneo, e a distância entre suas casas e o local de trabalho é diferenciada, mas a maioria mora perto. De acordo com dados da secretaria da unidade escolar, cerca de 80% dos alunos são provenientes de famílias participantes do Programa Bolsa Família (PBF) (TOCANTINS, 2017). No entanto, não se notam diferenças entre os alunos por serem bolsistas.

Na unidade escolar, há diversos estudantes que residem em assentamentos, existindo uma extensão com turmas de ensino médio em dois deles. As pessoas hoje assentadas já foram integrantes do MST. Entre os principais conflitos nos quais se envolvem os diferentes sujeitos que compõem a comunidade escolar estão o desrespeito à liberdade de culto e à orientação sexual e

as discriminações racial e social; há ainda crianças que convivem com maus-tratos no seio familiar. Devido a criteriosa observação, constatamos que muitas vezes os direitos vitais dos seres humanos são desrespeitados no interior das próprias famílias, nas escolas e em outros ambientes, fato que geralmente passa despercebido diante dos nossos olhos. No entanto, como já foi dito, as lutas em prol dos direitos humanos vêm de longa data e hoje se ancoram em três dimensões dos direitos humanos que remontam à Revolução Francesa – liberdade, igualdade e fraternidade.

Significa dizer que tais violações, presentes desde a tirania dos governos absolutistas, manifestam-se, nos dias atuais, nas mais diferenciadas formas de preconceitos e discriminações, tornando legítima a desigualdade social, que priva muitos cidadãos do acesso a bens e serviços que lhes possam garantir uma vida digna. Assim, podemos afirmar que está na educação o ponto central de onde devem partir os debates que permearão a sensibilização, a conscientização e o conhecimento orientados a um mundo com respeito e fraternidade. Embora existam diretrizes para a educação em direitos humanos, recepcionadas nos temas transversais, sabemos que a questão tem sido pouco trabalhada em nossas escolas. Daí a urgência de, no ambiente escolar, visto apresentar-se como lugar privilegiado ao trato de questões atinentes às desigualdades e às diferenças, pôr em curso projetos que focalizem os direitos humanos. É importante educar para o respeito, para a construção de uma sociedade humana, livre, igualitária e justa. No entanto, Bittar (2008, p. 186) esclarece: “Ora, se a escola é a instituição social responsável pela educação, como superar o paradoxo de ela promover desigualdade?”.

Assim, muitas vezes não temos sensibilidade para ver o outro como ser humano dotado das mais diferentes culturas e conhecimentos. Bittar (2008, p. 199) diz que “ainda que uma decisão quanto aos caminhos à educação em e para direitos humanos seja indispensável, essa decisão não precisa desconhecer a lógica da incompletude”. Deste modo, para que possamos ter uma sociedade mais justa é necessária a união de forças para fazer com que os direitos humanos valham em um mundo repleto de transgressões. Mesmo sendo conhecedores dos direitos, que em sua maioria são questão de bom senso, os transgressores se utilizam de justificativas baseadas em preconceitos, que estão presentes nas diversas sociedades.

Assim, as estratégias metodológicas a serem utilizadas na educação em Direitos Humanos têm de estar em coerência com a concepção que apresentamos, uma visão contextualizada e histórico-crítica do papel dos Direitos Humanos na nossa sociedade e do sentido da educação neste âmbito: formar sujeitos de direitos, empoderar os grupos socialmente vulneráveis e excluídos e resgatar a memória histórica da luta pelos Direitos Humanos na nossa sociedade (BITTAR, 2008, p. 291).

A educação deve por em discussão a questão dos direitos humanos para enfrentar e superar as desigualdades e preconceitos, construindo uma sociedade justa, igualitária e fraterna. Nessa perspectiva, segundo Bittar (2008, p. 159), “a chave para o deslinde do problema secular – até hoje não solucionado a contento – das definições de justiça, direito e moral, estará no próprio homem, na sua mente, que é a produtora desses fenômenos”. O autor esclarece ainda que “a noção de dignidade humana deve perpassar os diferentes temas abordados e constituir-se num eixo vertebrador de todo o processo desenvolvido” (BITTAR, 2008, p. 292), lembrando-nos de que, para sermos cidadãos de fato, devemos compartilhar os direitos que são previstos em lei

e que devem ser para todos. Ou seja, todos devem cumprir seus deveres, pois quando deixamos de cumprí-los, alguém está tendo os seus direitos lesados

É possível afirmar, sem quaisquer receios, que direitos à liberdade, à igualdade, de ir e vir, a não ser torturado, a ter sua privacidade respeitada, a defesa em relação a acusações que eventualmente lhe sejam feitas, à comunicação, à livre expressão afetivo-sexual são tão importantes e fundamentais quanto direitos à saúde, à educação, à mobilização política, à seguridade social, ao trabalho protegido, à não discriminação por diferenças e heterogeneidades que caracterizam a humanidade (RUIZ, 2014, p. 149).

Além disso, vê-se no Projeto Escola de Formação Popular em Direitos Humanos (2006, p. 2) que:

Se faz necessário intensificar as estratégias de formação dos cidadãos(ãs) como sujeitos de direitos, capazes de exercer o controle democrático das ações de Estado, como parte da educação para uma cultura democrática, com compreensão dos contextos nacional e internacional, dos valores da tolerância, da solidariedade, da justiça social, com vistas à sustentabilidade, inclusão e pluralidade.

Imperioso é, portando, que se desenvolvam ações que conduzam nossos jovens à compreensão de que, de acordo com o artigo 1º da Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948, p. 09), “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”. Nesse sentido, as lutas por seus direitos iniciaram-se a partir do reconhecimento da própria humanidade pelo ser humano, em diferentes espaços e tempos, por meio de organizações sociais que buscaram efetivar esses direitos.

Há concepções existentes ainda na sociedade do século XXI acerca dos direitos humanos que afirmam que tal debate se estabelece a partir dos interesses da burguesia, o que, portanto, implicaria características que lhes seriam intrínsecas, essenciais, fundantes. Não são poucos os militantes políticos e os posicionamentos acadêmicos que afirmam serem os direitos humanos um debate – exclusivamente – de perspectiva liberal. Por detrás desta afirmação certamente é possível perceber a imediata identificação da origem e da essência dos direitos humanos como nascidas das perspectivas da burguesia e do modelo de sociedade que, desde o século XVIII, permanece hegemônico socialmente (RUIZ, 2014, p. 37).

Segundo Ruiz (2014, p. 70),

Acerca do debate específico dos direitos humanos já apontamos a fundamental contribuição do campo socialista para o reconhecimento de direitos denominados econômicos, sociais e culturais. Ainda assim, o registro de que também em países socialistas houve violação de direitos humanos é fundamental para preservar fidelidade à história.

Nessa direção, a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) é entendida como uma espécie de constituição mundial elaborada com o intuito de focar direitos específicos de estra-

tos sociais ou o combate a determinadas violações de direitos a grupos tratados com discriminação.

No entanto, um rápido panorama do próprio século XX e do início do século XXI demonstra-nos, portanto, a insuficiência de previsões legais de diversos direitos. Milhões de pessoas voltaram a ser dizimadas em guerras como as do Vietnã, da Coreia e inúmeras outras. Negros e mulheres continuam recebendo menos por trabalhos iguais, com os primeiros sendo as maiores vítimas da violência urbana (aqui é preciso, ainda, incluir o recorte etário) em diversos países; o capital continua construindo sua sustentação da exploração do trabalho de milhões de homens e mulheres, mantendo a propriedade privada dos meios de produção e causando fome, miséria e morte pelo mundo; a destruição da natureza dificilmente esteve em fase tão avançada na história da humanidade. O tratamento destinado a imigrantes pelo Brasil, pelos Estados Unidos e por países da Europa Central, como veremos, também confirma esta relação. Outra citação necessária é ao fenômeno do desemprego (RUIZ, 2014, p. 78).

No século XXI, podemos observar avanços e retrocessos na aplicação dos direitos humanos, o que justifica a existência de grupos engajados na defesa dos seres humanos que se encontram em condições marginalizadas, ou seja, desprovidos de direitos a uma vida digna. São pessoas que reconhecem a desumanização desses cidadãos e procuram maneiras de alterar essa situação.

O século XXI se iniciou, portanto, com velhos fenômenos sociais evidenciando, em novos tempos, consequências da implementação do sistema capitalista e das tentativas da burguesia de ampliar a produtividade de seu capital. Tais consequências chegam a atingir requisitos absolutamente indispensáveis para a vida, como a alimentação (RUIZ, 2014, p. 79).

Mesmo nas sociedades modernas, marcadas pelo desenvolvimento da tecnologia e seu dinamismo, convivemos com a barbárie que desrespeita a dignidade humana, com visões extremistas que fecham os olhos para a busca de um ambiente de paz e acolhedor, que não reconhecem a pobreza material, mantendo-se alheias e alienadas diante dos problemas humanitários.

Foi visto que a Declaração Universal dos Direitos Humanos se situa hierarquicamente acima das Constituições estatais, simplesmente porque corresponde, embora imperfeitamente, ao espaço social mais abrangente, que é o da humanidade. Imperfeitamente, porquanto nem todas as nações lhe foram signatárias (SOUTO, 2008, apud BITTAR, 2008, p. 158).

Dado o fato de os direitos humanos serem inatos a todas as pessoas, devem ser discutidos e refletidos entre todos, principalmente os jovens, para que entendam que é necessário discernir os limites de cada um de nós em relação ao outro. Nessa direção, o Projeto Educação em Direitos Humanos: uma estratégia ao combate à violência escolar (2010, p. 02), destaca que, “apresentados esses direitos, sabe-se que os mesmos não são de fato usufruídos por todo ser humano, apesar de constituírem direitos básicos para dignidade humana, pois se percebe que esses direitos são desfrutados apenas por uma minoria”. Sendo dessa forma, identificamos, na escola, vários aspectos do comportamento escolar que poderiam ser melhorados tendo em vista os pressupostos da educação em direitos humanos. Citemos como exemplos o desres-

peito à liberdade de culto e à orientação sexual, a discriminação racial e a social, a falta de tato para informar pessoas oriundas de contextos precarizados, a falta de professores, a negligência no ensino e a evasão escolar; há ainda crianças que convivem com maus-tratos no seio familiar.

Segundo o artigo 6º da DUDH, “toda pessoa tem o direito de ser, em todos os lugares, reconhecida como pessoa perante a lei” (1948, p. 19). Contudo, em muitas nações, pessoas são vítimas de violências ainda na infância, muitas vezes em grandes proporções, inclusive na própria família. Portanto, é evidente a importância da discussão acerca dos direitos humanos em todos os espaços da sociedade, fazendo todos conhecedores da Declaração Universal dos Direitos Humanos.

No entanto, como já foi dito, as lutas em prol dos direitos humanos vêm de longa data e hoje se ancoram em três dimensões dos direitos humanos que remontam à Revolução Francesa – liberdade, igualdade e fraternidade. As violações, portanto, presentes desde a tirania dos governos absolutistas, manifestam-se, nos dias atuais, nas mais diferenciadas formas de preconceitos e discriminações, tornando legítima a desigualdade social, que priva muitos cidadãos do acesso a bens e serviços que lhes possam garantir uma vida digna. Por esse ângulo, podemos afirmar que está na educação o ponto central de onde devem partir os debates que permearão a sensibilização, a conscientização e o conhecimento orientados a um mundo com respeito e fraternidade. Embora existam diretrizes para a educação em direitos humanos, recepcionadas nos temas transversais, percebe-se que a questão tem sido pouco trabalhada em nossas escolas.

O desenvolvimento do projeto justifica-se pela necessidade de realização de ações em direitos humanos na referida unidade escolar, uma vez que nela há ocorrências de desrespeito e discriminação, do que decorre a necessidade do desenvolvimento de iniciativas que sensibilizem o alunado quanto a seus direitos e deveres. Isso considerado, nosso projeto desenvolveu-se primordialmente em parceria com o grêmio estudantil, dado ser esse constituído por jovens oriundos do ensino médio e que possuem habilidades e desenvoltura para instruir os menores. De acordo com Ferreira (2010), é nessa convivência diária, na qual são estabelecidos limites, que se desenvolve a criatividade e se estabelece uma relação de interação social e se incentiva a competitividade.

No que tange a esse assunto, no desenvolvimento da atividade reflexão-ação, foi sugerida a elaboração de um plano de ação, do que resultou optarmos por um projeto de intervenção, pois dessa forma poderíamos colaborar com a unidade escolar em que trabalha a coautora deste texto. O colégio atende da segunda fase do ensino fundamental - 6º ao 9º - ao ensino médio, mas foram selecionadas para a realização deste trabalho turmas do 6º ano, visto que, por serem as iniciais, a aprendizagem pode ser passada às séries seguintes. Para o desenvolvimento do projeto, buscamos a parceria do grêmio estudantil, pois entendemos a importância de jovens formando jovens – utilizando a mesma linguagem e dispondo das mesmas experiências. Diante dessa necessidade, nosso projeto de intervenção, intitulado *Sensibilizando o olhar sobre os direitos humanos em turmas do 6º Anos*, foi realizado no Colégio Estadual Doutor Hélio Souza Bueno, onde trabalha a coautora deste trabalho, tendo como colaboradores alguns alunos do ensino médio.

A partir da observação dos problemas mais recorrentes na escola, que espelham aqueles que se encontram em outros espaços da sociedade, passamos a questionar como formar cidadãos conscientes e críticos em busca de uma vida digna e humana, o que ocasionou o desenvolvimento do referido projeto. Entretanto, é necessário sermos realistas e admitir as verdadeiras causas e consequências da pobreza para que possamos encontrar maneiras de nelas intervir. Para uma melhor visualização, dividimos a exposição nas seguintes partes: 1) apresentação do projeto; 2) oficina com o grêmio estudantil; 3) palestras com as turmas; 4) apresentação teatral no momento cívico da unidade escolar; 5) entrega de relatórios pelos alunos envolvidos. Logo depois das pesquisas e da escrita, o projeto foi apresentado à comunidade escolar – incluindo o grêmio estudantil – por meio de slides, expondo-o passo a passo, para que todos conhecessem e compreendessem sua importância para a educação dentro e fora da escola, ou seja, para a vivência em sociedade.

Em outro momento, no de agosto, foi realizada uma oficina de estudos com o grêmio estudantil, tendo como base a Declaração Universal dos Direitos Humanos e outros textos da atualidade, de forma dinâmica, em slides, vídeos e atividades práticas. Em seguida, os integrantes se reuniram para organizar palestras nas turmas citadas acima, concomitantemente à organização de peças teatrais com o tema direitos humanos, sob a coordenação da coautora deste texto e apresentadas nos momentos cívicos dos quatro bimestres para todos os alunos e funcionários no pavilhão do colégio.

Desse modo, iniciamos os trabalhos com apresentação de vídeos e textos na lousa digital, debates, dinâmica, produção de desenho, nos meses de março, maio, agosto e outubro. No entanto, para que não houvesse problemas em relação às aulas dos alunos disseminadores, esses se reuniram por turno, ou seja, formaram dois grupos e realizaram os trabalhos no contr turno, de acordo com o horário em que estudam. As turmas envolvidas e para as quais se realizaram as palestras são duas, uma do turno matutino e outra do vespertino. Os disseminadores desenvolveram essa atividade uma vez por semana, contemplando uma turma por vez, bimestralmente. Para tanto, reuniram-se para preparar as palestras e as peças teatrais, para efetivar o viver em fraternidade. Em síntese, a proposta consistiu em:

- apresentação de balões com partes da DUDH e solicitação para que os alunos relacionassem-nas com a vida (Festa da Vida);
- exposição do filme “Crianças Invisíveis – Jonas e Lisa”, com comentários;
- entrega, a cada participante, de uma parte de um quebra-cabeça - “imagens da vida”. Com vistas a estimular a organização de grupos, foram adotadas como critério as cores das peças, e cada grupo foi levado a montar o seu quebra-cabeça. Em seguida, foi incentivado o diálogo com base nas perguntas: Que sentimentos estas fotos provocaram em vocês? Como vocês vivenciam o direito à vida no seu cotidiano?
- realização da leitura do texto “Meninos de todas as cores”, de Luisa Ducla Soares; contagem da “História do Zequinha” – dando ênfase ao respeito e ao problema do apelido;
- realização da escrita do relatório e produção de desenhos.

Ao término das atividades, no mês de outubro, foram formulados relatórios pelos alunos participantes, do 6º ano, e pelos pertencentes ao grêmio estudantil, que, mesmo em tenra idade, explanaram seus comentários, aprendizagens e expectativas e expuseram suas experiências, suas histórias de vida, oportunizando uma rica troca de conhecimentos.

## Reflexões dos estudantes sobre direitos humanos: análise dos dados

Os dados obtidos dos debates realizados durante e depois das palestras e dos relatórios escritos pelos alunos envolvidos no projeto revelaram quais são os problemas recorrentes no ambiente escolar, assim como angústias e expectativas em relação ao futuro. Do mesmo modo, também expuseram os problemas vivenciados no meio familiar e em seu entorno, com amigos, colegas e conhecidos, evidenciando o desafio da educação nessa questão. Na apresentação do projeto, alguns integrantes do grêmio estudantil se mostraram interessados no tema e se portaram de forma participativa, no entanto, não possuíam conhecimento a respeito do assunto tratado, como esclareceram em seus relatórios. Todavia, por ocasião da oficina com esses estudantes, muitas dúvidas foram tiradas e pesquisas realizadas. Nesse contexto, todos expuseram que os direitos humanos estão mais próximos de nós do que eles imaginavam, pois souberam interligá-los ao dia a dia de suas famílias e conhecidos.

Na primeira palestra com os alunos do 6º ano, demos início à apresentação com algumas partes da Declaração Universal dos Direitos Humanos, com grande participação dos alunos, inclusive diversos deles comentaram fatos vivenciados que estão contemplados na declaração, como violência e desrespeito. Já na segunda palestra, foi exposto o vídeo *Meninos invisíveis – Jonas e Lisa* e o slide do texto *Meninos de todas as cores*. Por meio dos comentários, notou-se o contraste social, no entanto, a maioria dos alunos se identificou com a vida de dificuldades e preconceito. No terceiro encontro com os alunos, ao montar o quebra-cabeça *imagens da vida*, diferentes sentimentos foram provocados pelas fotos, como tristeza, revolta e, explicitando-se que o direito à vida no cotidiano de cada um é visto como direito à alimentação, à moradia e à saúde. Além da reflexão a partir da *História do Zequinha*, trabalhamos o respeito pelo outro, sem fazer distinção. Desse modo, mais de 50% da turma expuseram algo dito pelos colegas que já os machucou, principalmente apelidos.

Na quarta e última palestra, o tema foi debatido de forma breve e, logo depois, produzidos os relatórios e os desenhos, que representaram o que mais chamou a atenção dos alunos. Em sua maioria, as produções fizeram referências à pobreza. Nesse sentido, o aluno A expõe em seu texto o que alguns de seus colegas reforçaram em suas falas – o direito à vida, à liberdade e à segurança –, destacando em seus comentários exemplos de algum tipo de violência doméstica que fere esses direitos, como o caso de mulheres que são impedidas por seus companheiros de estudar e ainda sofrem abusos físicos.

Excerto 1 - A professora Maria do Socorro Assis mostra vídeo pra nós sobre dois meninos e sobre direitos humanos e ela mostra que todos os indivíduos tem direito à vida, à liberdade e à segurança de sua pessoa, o direito a integridade da vida.

A aluna B destaca o respeito pelo outro, que também foi bastante citado durante os comentários, quando muitos afirmaram haver a presença de bullying, principalmente por meio de apelidos que ofendem e machucam. Trata-se de algo grave e preocupante que deve ser analisado e combatido no meio educativo com o intuito de formar pessoas emocionalmente saudáveis e capazes de conviver sem ofensas, violência e desigualdades.

Excerto 2 - Essa aula me ensinou que não devemos desrespeitar ninguém e tratar todas as pessoas como irmãos.

A aluna C lembrou o fato de sermos todos iguais, sem haver nenhum tipo de distinção, o que foi destacado pela maioria dos alunos em seus relatórios, principalmente no que se refere aos preconceitos racial e social, bastante evidentes não somente na turma em questão, mas também em outras. Nesse sentido, podemos trabalhar efetivamente com a noção de direito natural e defendermos uma sociedade onde os direitos humanos possam ser assegurados.

Excerto 3 - E por fim ela encerrou a aula nos conscientizando que somos todos iguais, independente da cor e da classe social, pois devemos ser respeitados e cumpridores das leis.

As peças teatrais chamaram a atenção por terem escolhido como questão central o preconceito, pois os alunos entraram em consenso sobre o fato de que se trata de algo sério e que tem causado muitos problemas na escola. Desse modo, a escolha mostrou-se determinante por poder auxiliar na construção do modelo social que defendemos – aquele com cidadãos preparados para a convivência em uma cultura de diversidade e de direitos.

O impacto deste trabalho foi positivo na medida em que gerou discussões enriquecedoras para todos os participantes, delas resultando questionamentos e esclarecimentos. Portanto, mesmo que as exposições tenham se desenvolvido em curto espaço de tempo e nelas tenha sido explanado apenas o básico, percebemos avanços no que tange à sensibilização em direitos humanos, despertando os alunos para a reflexão necessária às mudanças de comportamento e ao desenvolvimento do senso crítico e tornando-os capazes de conjecturar sobre a convivência social com respeito às diferenças. Desse modo poderão vivenciar a cidadania e a democracia plenamente.

## Conclusão

Sendo a educação uma prática social, é imprescindível que participe ativamente na efetivação dos direitos humanos em nossa sociedade por meio de metodologias que não excluam, mas que agreguem valores aos jovens, tornando-os críticos e politizados, capazes de buscar e cobrar seus direitos. Considerando que os direitos humanos se constituem em uma bandeira contra a arbitrariedade dos governos e das elites dominantes, podemos trabalhar efetivamente com a noção de direito natural, ou seja, com algo para cujo reconhecimento não deveria haver necessidade de cobrança.

A pobreza vai muito além do que podemos imaginar e abrange *faltas* – falta de comida, de moradia digna, de acessos, com o agravante de ainda ocasionar diversas consequências que influenciam diretamente nas vidas presente e futura. Sendo assim, o grau de miséria que existe entre a população e as diferenciações que distinguem as classes mais abastadas

formalizam as desigualdades sociais tão características em nossa sociedade, com sua enorme diversidade em diferentes aspectos.

A pobreza e a desigualdade, para além do fato de estarem estreitamente interligadas, constituem, uma à outra, causa e efeito. Essa inter-relação, presente tanto em grandes quanto em pequenas cidades, cerca-nos por todos os lados. No entanto, falta-nos a percepção necessária para olharmos de *forma especial* essa realidade. Isso considerado, é dever da sociedade, em geral, especialmente da comunidade escolar, realizar um verdadeiro, sério e eficaz trabalho de inclusão dessas pessoas com menos oportunidades, reconhecendo-as como seres humanos dotados de todos os seus direitos.

A equipe escolar, nesse contexto, deve estar preparada para lidar com os traços de comportamentos das crianças e dos adolescentes que ferem os direitos humanos e, assim, procurar maneiras de proporcionar um ambiente adequado para mudanças de atitudes, devendo ficar claro que, independente de condição financeira, atitudes e hábitos podem ser melhorados. Outras mudanças podem acontecer a partir do apoio e do trabalho em conjunto de todas as esferas da sociedade.

É necessário sermos realistas e admitir as verdadeiras causas e consequências da pobreza, assim como saber reconhecer a desumanização desses cidadãos e procurar maneiras de alterar essa situação, porque é imprescindível o reconhecimento da pobreza material pela sociedade para não ficarmos alheios e alienados diante dos problemas humanitários. Assim, devem-se refletir, na escola, as adversidades produzidas nos mais diferentes ambientes, visto que cabe aos educadores formar cidadãos críticos, capazes de transformar a sua própria realidade e a do seu entorno.

Não há como falar em educação, pobreza e desigualdade social sem que haja reflexão sobre os direitos humanos e, conseqüentemente, acerca da Declaração Universal dos Direitos Humanos, que expõe para todas as nações como deve ser regida uma sociedade justa. Contudo, existem problemas recorrentes no ambiente escolar, como o desrespeito à liberdade de culto e à orientação sexual e as discriminações racial e social, negligência no ensino, crianças e adolescentes que convivem com maus-tratos na família, evasão escolar e uso de drogas.

O projeto *Sensibilizando o olhar sobre os direitos humanos*, desenvolvido em turmas do 6º ano do Colégio Estadual Dr. Hélio Souza Bueno, abriu espaço para o debate sobre os direitos humanos nessa unidade escolar, revelando principalmente a realidade sobre a pobreza e a desigualdade, o que ocorreu, em particular, a partir do estudo e do conhecimento da Declaração Universal dos Direitos Humanos. Desse modo, trabalhar a temática deixou os alunos mais esclarecidos, mais sensibilizados, mais críticos, o que contribui para a redução das pequenas iniquidades no âmbito escolar. Isso, para nós, já é muito.

## Referências

ARROYO, Miguel G. **Ações Coletivas e Conhecimento**: Outras Pedagogias? 2009. Disponível em: [www.universidadepopular.org/site/media/leituras](http://www.universidadepopular.org/site/media/leituras). Acesso em: 19 set. 2017.

ARROYO, Miguel G. **Outros Sujeitos, Outras Pedagogias**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

BITTAR, Eduardo C. B. (Coord.). **Educação e metodologia para os direitos humanos**. São Paulo: Quartier Latin, 2008.

BUTLER, Judith. **Corpos que importam**. Buenos Aires: Paidós, 2007.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS. Rio de Janeiro: UNIC, 2009 [1948]. Disponível em: <<http://www.redeblh.fiocruz.br>>. Acesso em: 5 ago. 2017.

EDUCAÇÃO em Direitos Humanos: uma estratégia ao combate à violência escolar. Messias, AL: Escola Municipal de Messias, 2010. Disponível em: <http://www.pedagogia.dmd2.webfactional.com/>. Acesso em: 03 jan. 2017.

FERREIRA, Aparecida José; FERREIRA, Elma. **Educação e Direitos Humanos**: uma questão de cidadania. Rialma: Centro Municipal de Educação Infantil Costa e Silva, 2010. Disponível em: <http://projetosrealizadosem2009.blogspot.com.br>. Acesso em: 03 jan. 2017.

TOCANTINS. Sistema de Gerenciamento Educacional - SGE, 2017.

PROJETO Escola de Formação Popular em Direitos Humanos. Joinville, SC: Centro de Direitos Humanos Maria da Graça Bráz, 2006. Disponível em: [www.centrodireitoshumanos.org.br](http://www.centrodireitoshumanos.org.br). Acesso em: 03 jan. 2017.

RUIZ, Jefferson Lee de Souza. **Direitos Humanos e Concepções Contemporâneas**. São Paulo: Cortez, 2014.

# Ocupação Dandara, direitos humanos e estigma social: da luta à moradia ao acesso à educação

Marcela Magalhães Sathler Máximo<sup>24</sup>

Fabício Carlos Zanin<sup>25</sup>

## Introdução

Muitos são os direitos e muitas são as garantias sociais previstas por um aparato jurídico internacional e nacional. Leis que em uma sociedade desigual tentam indicar parâmetros ideais para uma sobrevivência digna, porém a realidade mostra que apenas leis não são suficientes para a efetivação de direitos. Exemplo disso é compromisso constitucional firmado pelo Estado brasileiro em sua Constituição de oferecer, entre outras garantias, moradia e acesso à educação.

Este trabalho visa investigar como uma população vulnerável luta pela efetivação de direitos que deveriam ser inerentes a todos os cidadãos. Primeiramente, busca-se entender de que forma esses direitos estão previstos na legislação nacional e internacional, posteriormente será descrito como as insuficientes políticas públicas habitacionais se ligam ao grande aumento de ocupações urbanas em Belo Horizonte – MG. A partir daí o trabalho segue pautando a questão do estigma dos moradores da ocupação que provoca dificuldades no acesso à educação. Entender como o próprio sistema educacional é segregador é um dos objetivos desse artigo que pautará como uma situação de desigualdade habitacional pode desencadear outras vulnerabilidades educacionais.

24 Graduada em Ciências Sociais. Estudante do Curso de Pós Graduação Lato Sensu em Educação, Pobreza e Desigualdade Social – UFT. E-mail: marcelamaximo@gmail.com

25 Mestre em Filosofia do Direito, professor na UFT. Email: fabriciozanin@gmail.com

O objetivo geral é o de comparar o que legalmente é previsto em termos de garantias sociais com o que de fato é executado pelo Estado, especialmente no tocante ao acesso justo à educação. Especificamente, os objetivos são: elaborar uma revisão bibliográfica sobre direito à moradia e política habitacionais no município de Belo Horizonte – MG; descrever e justificar o surgimento de movimentos sociais pró-moradia e da Ocupação Dandara; analisar os fatores que motivam as dificuldades de acesso dos estudantes da Ocupação Dandara às escolas de sua região.

No Brasil, a desigualdade gera um contingente populacional que não tem condições de adquirir um imóvel ou pagar mensalmente aluguel. A moradia deixou de ser tratada como direito e passou a ser mercadoria. A especulação imobiliária agravou a desigualdade neste setor e cada vez mais as ações estatais e sociais são a expressão dessa mercantilização da terra e dos direitos. Nesse cenário, a ocupação de terrenos em grandes e médias cidades passou a ser a alternativa de resistência e de luta rumo à concretização de direitos fundamentais. Em Belo Horizonte, Minas Gerais a realidade não é diferente de outras capitais nacionais, o número de ocupações aumentou significativamente na última década. A ocupação Dandara, que surge em 2009, é uma delas. Em visitas à comunidade, foi observado que a luta dos moradores, a partir do momento em que ocupam um terreno, não é só por moradia. A estigmatização sofrida por eles impede o acesso a serviços públicos, uma vez que a exigência de comprovantes de endereço limita o acesso a certos equipamentos e acaba vulnerabilizando ainda mais esses moradores, sobretudo quando essa restrição diz respeito à educação, isto é, ao acesso às escolas. Desta forma, a pesquisa se justifica ao tentar demonstrar como o Estado e os agentes públicos se transformam em violadores de direitos.

Ao ocuparem o terreno que deu origem à Dandara, os atuais moradores buscavam efetivação do direito de morar, mas, a partir do momento em que ali se firmaram, outras questões se tornam problemáticas. A partir do que foi estudado nos módulos no decorrer do Curso de Especialização, Pobreza e Desigualdade Social, certas questões foram levantadas: como, por exemplo, o posicionamento de agentes públicos diante de situações de desigualdade pode agravá-las ainda mais. Assim, a questão da dificuldade de acesso dos moradores dessa ocupação às escolas próximas de suas casas seriam meros entraves burocráticos ou fruto da omissão ou ação inadequada de profissionais? A rede de educação pública de Belo Horizonte é preconceituosa, discriminatória e excludente?

A principal hipótese é a de que os moradores de uma ocupação, ao irem contra a lógica do sistema imobiliário, enfrentam também entraves impostos pelo Estado e pelos agentes públicos no acesso a direitos e serviços públicos. A metodologia utilizada é a de estudo de caso e pesquisa bibliográfica.

## Moradia como direito fundamental

A partir de meados do século XX, o problema da habitação surge como um dos mais claros efeitos da exclusão social e da discrepância de renda entre as famílias brasileiras. Não que na atualidade o número de moradias não seja compatível com a quantidade de famílias existentes, mas a concentração de imóveis e terrenos nas mãos das classes dominantes provoca o déficit habitacional. Dessa forma, milhares de famílias habitam moradias precárias em áreas de risco. Na Constituição Federal, o direito à moradia aparece como um dos direitos fun-

damentais e é uma das pautas que possibilita a efetivação da dignidade da pessoa humana, razão pela qual deve ser concretizado em todos os níveis (RANGEL e SILVA, 2009).

O direito de morar é tema tratado como princípio de direitos humanos desde a proclamação da Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, que inaugurou uma nova dimensão dos direitos sociais, enfatizando a valorização e promoção de uma vida digna para esta e futuras gerações. A instituição do direito à moradia na Declaração possibilitou a ampliação do debate sobre o tema e fez com que o sistema internacional de direitos humanos passasse a protegê-lo, inserindo-o em uma série de tratados e convenções que ratificaram o teor da Carta de 1948. (RANGEL e SILVA, 2009)

A existência de leis e tratados que colocam a moradia como direito fundamental serviu para que governos não se esquivassem da responsabilidade de buscar a efetivação dessa premissa. Contudo, apenas a existência de tais acordos não impacta na realidade de milhares de trabalhadores que não possuem habitação digna. No caso específico do Brasil, o aparato jurídico não se mostra eficiente no confronto à intensa crise urbana existente, esse desequilíbrio é agravado por vários fatores, seriam eles:

a intensificação do padrão periférico das cidades; a vinculação do capital imobiliário ao capital financeiro; imobilidade política em se realizar a reforma urbana; a imposição da propriedade privada condominial nas cidades; a ineficiência do judiciário; a associação Estado-capital que impetra discursos estrategicamente construídos e em nada propositivos. (NASCIMENTO, 2016, p.146)

A desigualdade fruto da especulação imobiliária faz emergir movimentos sociais que lutam pelo cumprimento do direito à moradia digna nos grandes centros urbanos. Os militantes de tais movimentos passam neste momento a ser conhecidos como “sem-teto”. Cabe esclarecer que os detentores de tal rótulo não são necessariamente moradores de rua e em situação de extrema miséria. A maior parte deles são trabalhadores que, não raramente, ocupam postos de trabalho na informalidade e, portanto, não têm direitos assegurados. Muitas vezes se encontram em situação de coabitação, ocupando algum pequeno cômodo em casas de parentes ou cortiços, ou morando em casas precárias, algumas delas situadas em áreas de risco ou habitando em moradias alugadas e reféns de valores abusivos, comprometendo grande parte de suas rendas familiares. (CAMPOS; SILVA, 2016).

Os movimentos sociais pró-moradia começam a colocar em pauta a luta por uma cidade mais justa e evidenciam o grande déficit habitacional, tanto quantitativo quanto qualitativo, existente no Brasil. O problema da concentração fundiária, do déficit habitacional nas cidades e as consequências sociais por eles geradas não têm ligação com a ausência de terras para todos, têm sim a ver com uma má distribuição destas. Esse fato se origina a partir do desenvolvimento de uma lógica produtiva que fortalece e agrava a especulação imobiliária no Brasil e gera uma mercantilização da escassez. Nesse sentido, comprar terras ou imóveis, tanto na cidade como no campo, e mantê-los vazios e sem utilização se faz uma forma eficaz de realizar um investimento financeiro lucrativo, pois os bens são mantidos como uma poupança à espera de uma possível valorização. É nesse sentido que se fala em um mercado e um estoque de terras administradas por grandes firmas e empreendedores (CAMPOS; SILVA, 2016, p.6).

Em Belo Horizonte, a situação de reserva de lotes visando a valorização imobiliária também é crítica e é quase nulo o poder de ações públicas que visem diminuir o déficit habitacional do município (PÉRICLES, 2016). Frente a um cenário de impossibilidade de mudança, grande parte da classe trabalhadora que já não tinha acesso à terra passa também a não mais acreditar na possibilidade de efetivação de políticas públicas habitacionais que os contemplem. Dessa forma, na última década, assim como em outros grandes centros urbanos brasileiros, o número de ocupações em Belo Horizonte e em sua região metropolitana aumentou.

O foco de análise deste trabalho é a Comunidade Dandara, ocupação situada na regional da Pampulha, zona norte da capital mineira. A especulação imobiliária também se coloca como pano de fundo da história de lutas dos moradores dessa comunidade. Batizada em homenagem a companheira de Zumbi dos Palmares, a Comunidade Dandara foi uma ação realizada conjuntamente pelo Fórum de Moradia do Barreiro, as Brigadas Populares e o Movimento Sem Terra (MST). A ação reivindicava um terreno que há cerca de quarenta anos não tinha qualquer proveito ou função social e possuía 40 mil metros quadrados no bairro Céu Azul, na periferia de Belo Horizonte. A ideia inicial foi dar uma moradia às famílias, das quais 80% possuíam renda mensal abaixo de três salários-mínimos. A ocupação foi realizada na madrugada do dia 9 de abril de 2009, com 150 famílias. Segundo informações dos líderes da associação comunitária, o terreno estava abandonado desde a década de 1970 e acumulava dívidas de impostos que na época do início da ocupação, somavam cerca de 18 milhões de reais. (RAGGI et al., 2016). Porém em pouco tempo, mais de mil famílias estavam construindo casas de alvenaria, num processo de autoconstrução, e com isso consolidando a ocupação (MAGALHÃES, 2012).

## Políticas públicas habitacionais em Belo Horizonte-MG

O processo de ocupação de grandes terrenos ociosos que não cumprem sua função social ocorre pela impossibilidade da efetivação do direito à moradia dentro dos trâmites legais e institucionais. Moradores de ocupações são em sua grande maioria trabalhadores que buscam adquirir suas casas através de meios convencionais, ou seja, através de políticas habitacionais voltadas para populações de baixa renda. Porém, o processo burocrático, as exigências legais e a longa espera das famílias nas listas de programas de habitação popular fazem com que estes cidadãos vejam no ato da ocupação a opção mais viável na busca pelo direito de morar.

As políticas habitacionais existentes no Brasil e especificamente, no caso de Belo Horizonte, são dadas quase como medidas paliativas frente ao número de famílias na fila dos programas de concessão de casas próprias. Cabe analisar de forma breve como os programas habitacionais se estabeleceram na cidade e relacionar a morosidade e ineficiência destes com o crescimento dos processos irregulares de ocupação urbana em Belo Horizonte.

O problema do déficit habitacional em Belo Horizonte surge já no início de sua municipalização. Desde 1903 há registros de ocupações irregulares em áreas urbanas e igualmente neste período surgem os registros sobre as primeiras remoções de favelas. A ocupação de áreas que resultaram na constituição de aglomerados urbanos perdura até a década de 1950, quando a população envolvida se organiza e esboça resistência aos atos de remoção de moradias pelo poder público. Até o fim

dessa década e início dos anos 1960, o processo de ocupação se expande, porém a repressão, fruto do golpe militar de 1964, desarticula a resistência e a questão passa a ser tratada com maior rigor. Foi neste contexto que foi criada a Coordenação de Desfavelamento das Áreas Urbanas, órgão do Departamento Municipal de Bairros e Habitações Populares (DBP), que tinha como objetivo remover as moradias de favelas e controlar novas ocupações (DRUMONT; CASTRO, 2016).

Na década de 1980, no âmbito legal, é possível destacar a elaboração do Plano Municipal de Habitação Popular e a criação do Programa Municipal de Regularização de Favelas – PRO-FAVELA, tal política pública pretendia dar aos moradores dos aglomerados urbanos o reconhecimento oficial do direito de propriedade de suas habitações, mesmo sendo elas precárias. Em 1983 surge a Companhia Urbanizadora de Belo Horizonte (Urbel), o foco da Companhia passa a ser em atividades de urbanização de terrenos. (DRUMONT; CASTRO, 2016)

A abertura política no fim da década de 1980 e a nova Constituição em 1988 abrem as portas para uma nova concepção sobre o papel do Estado como provedor de direitos, o que tem impacto direto na criação de políticas habitacionais em âmbito nacional. Os anos 2000 são um marco na regulamentação de uma estrutura de política urbana através do Estatuto da Cidade, aparato que fortalece os movimentos pró-moradia que atuavam na clandestinidade. (DRUMONT; CASTRO, 2016)

Em 1995 há a retomada dos financiamentos para a construção e a compra de unidades habitacionais, através da Caixa Econômica Federal (CEF). Porém a facilidade de crédito propiciada após a designação da CEF como órgão financiador de imóveis possibilita o adensamento de uma das faces mais cruéis da problemática habitacional. A CEF, como empresa pública carrega como um de seus fins uma função social, porém não se pode deixar de considerar que a instituição é um banco comercial que opera segundo a lógica do sistema capitalista. Desta forma, seu objetivo é a busca de equilíbrio financeiro e uma das formas de atingir tal meta é com base na garantia do retorno do capital aplicado, o que tem a ver com a oneração de taxas administrativa e outras indexações. Essa situação torna mais difícil o acesso da população de menor renda aos financiamentos habitacionais da CEF. (SANTOS, 2016)

Este sistema de financiamento habitacional possui fragilidades e o público mais afetado é a população de baixa renda, pois a liberação de recursos é dada apenas para a produção ou compra de imóveis legalizados e a injeção de capital é feita diretamente no mercado imobiliário. No Brasil, mais da metade da área urbana das grandes cidades brasileiras são ilegais. O mercado da construção civil é oligopolizado, tal fato não possibilita uma baixa no preço das habitações (SANTOS, 2016).

No caso de Belo Horizonte, considerando a produção industrial no período de 1995 a 2000, foi constatado um aumento no número de imóveis residenciais. Porém, o aumento não significou democratização do acesso à casa própria, pois esse maior dinamismo do mercado diz respeito a uma especialização do setor. As empresas construtoras começaram a produzir empreendimentos destinados a segmentos socioeconômicos específicos, não contemplando o recorte populacional de baixa renda. Assim, o crescimento da produção habitacional impactou no maior acesso à moradia de extratos das camadas sociais de renda média e alta. (SANTOS, 2016).

Essa estrutura de falta de alternativas habitacionais para a população mais empobrecida no modelo geral da política influenciou diretamente no aumento de ocupações irregulares nas regiões centrais e nas regiões periféricas, localizadas nas proximidades de áreas industriais e áreas desocupadas do entorno da cidade. O modelo de política habitacional vigente desde então favorece também o encortiçamento de áreas deterioradas e de prédios abandonados, o aumento do número de pessoas morando nas ruas, a coabitação familiar, dentre outros (MOTA, 2016).

Dentro desse sistema que capitaliza o direito à moradia, cabe citar a política pública de maior renome no país, o “Minha Casa, Minha Vida – MCMV”, do Governo Federal, que é mantido em parceria com a Prefeitura. Dados da Urbel indicam que até 2016 o MCMV já havia beneficiado 4.700 famílias com renda de até três salários mínimos desde sua criação, em 2009. Há projeção de que aproximadamente 11 mil unidades habitacionais sejam entregues pelo programa em Belo Horizonte nos anos futuros. (MOTA, 2016, p.01).

O MCMV, apesar de ser uma política pública, tem como seu principal agente o mercado, pois a análise de projetos, contratação de obras e medição de etapas finalizadas é parte dos procedimentos de responsabilidade de um banco, a CEF. Os municípios são isentos da responsabilidade pelos resultados alcançados. O que se vê a partir dessa dinâmica, é o controle do mercado na promoção dos empreendimentos imobiliários elaborados de acordo com as exigências técnicas fixadas pelo MCMV. A ele caberá também o cálculo do valor da unidade habitacional, que irá estabelecer o perfil a ser financiado e assim irá garantir a maior taxa de lucro possível em seus projetos (CARDOSO; ARAGÃO; ARAÚJO, 2011).

É possível perceber assim que não houve significativo avanço na desconcentração do déficit habitacional nas faixas de mais baixa renda. O MCMV não colaborou para uma efetiva transformação da questão habitacional do país e pode ser encarado como uma política que acabou fortalecendo a especulação imobiliária (HIRATA, 2013).

Essa breve análise sobre o que de fato existe em termo de política habitacional na cidade de Belo Horizonte justifica o aumento de ocupações urbanas. Cabe ao poder público elaborar políticas que sejam efetivas no cumprimento de um direito fundamental estabelecido na Constituição. A falta de alternativas viáveis na obtenção da moradia justifica o aumento de ocupações irregulares.

O que é possível concluir após observar o histórico dos insuficientes esforços governamentais na política habitacional municipal é que parte expressiva da população de baixa renda, habitante de aglomerados e ocupações sejam ela periféricas ou não, foi deixada à mercê de sua própria dinâmica. A partir do que foi exposto, é possível indagar sobre um problema relevante para a discussão da situação habitacional e urbana: será que as políticas públicas criadas para enfrentar a crise habitacional não contribuiram mais para aprofundar situações de desigualdades urbanas?

## Educação e estigma: obstáculos no acesso à escola

A moradia surge como principal pauta de reivindicação dos moradores de ocupações urbanas no Brasil. O anseio pela posse de um terreno ou do imóvel faz com que a busca pela efetivação do direito à moradia seja um processo penoso, no qual uma série de violações de di-

reitos serão enfrentadas. Essa realidade geral enfrentada em ocupações não difere da realidade daqueles que habitam a Dandara. Durante os nove anos de existência da ocupação, os moradores têm vivenciado uma série de entraves na busca ao acesso a direitos sociais básicos que, por lei, são garantidos a todos os cidadãos brasileiros, a educação como direito em parte negado, será a temática deste tópico.

O primeiro direito social citado na Carta Federal de 1988 é a Educação. Esta garantia se insere dentro da ordem constitucional da cultura, organizada pelo conjunto de normas que contêm referências culturais e disposições que dão corpo aos direitos sociais relativos à educação e à cultura. Fazendo referência à educação, o art. 205 contém uma declaração fundamental que se atrela ao artigo 6º, elevando a educação ao nível dos direitos fundamentais do homem; deste modo é afirmado que a educação é direito de todos, realçando-lhe o valor jurídico, juntamente a cláusula em que a educação é dever do Estado e da família (art. 205 e 227) (ARAGÃO, 2011, p.06).

Após o surgimento da ocupação, houve dificuldade no acesso à escola pública situada ao lado do terreno onde a comunidade se estabeleceu, a Escola Estadual Manuel Costa, situada no Bairro Céu Azul. Para os moradores, o preconceito com crianças e adolescentes do local seria o fator que impediria o acesso à escola. A direção da escola impunha barreiras aos pais que pretendiam ali matricular seus filhos. A exigência de comprovante de residência era o entrave imposto, uma vez que, por não haver regulamentação dos lotes, seria impossível a obtenção de tal documento. Desta forma, os estudantes precisavam se deslocar para bairros distantes. Parte das crianças e adolescentes foram inscritas na Escola Municipal Alice Nacif que fica aproximadamente há 7 quilômetros da ocupação. A prefeitura disponibilizou um ônibus destinado ao transporte dos estudantes da Dandara, mas foi fixado um ponto distante de embarque e desembarque que dificultava o acesso. Nos dias de chuva, por não haver calçamento ou asfalto nas ruas, a lama impedia o deslocamento até o ponto estabelecido pela prefeitura (MAGALHÃES, 2012).

Além da Escola Municipal Alice Nacif, outra instituição pública de ensino básico recebia os estudantes oriundos da Dandara nos primeiros anos de ocupação, a Escola Estadual Itália Cautiero Franco, localizada no bairro Luar da Pampulha, no município de Ribeirão das Neves, cidade que compõe a Região Metropolitana de Belo Horizonte. Um fato incomum, pois há em tal situação uma inversão de demanda no acesso da população a uma instituição pública. Ribeirão das Neves é uma das cidades da região metropolitana que possui maior precariedade no acesso a serviços públicos. Assim, a ausência de estrutura e equipamentos sociais disponíveis à população da cidade faz com que haja intensa demanda por serviços e acesso aos bens sociais na capital mineira, Belo Horizonte. Entretanto, existe uma contradição neste processo a partir do momento que se verifica que a rede de educação de Belo Horizonte é incompleta e excludente. Por isso, a população da Comunidade Dandara, que está situada dentro dos limites territoriais da capital, foi obrigada a buscar acesso à educação na Escola Estadual Itália Cautiero Franco em Ribeirão das Neves (RAGGI et al, 2016, p.02).

A Escola Estadual Itália Cautiero Franco se encontra situada em uma área limítrofe entre Ribeirão das Neves e Belo Horizonte, por esse motivo há uma grande controvérsia em relação às informações referentes ao bairro que a escola de fato se localiza. Segundo a base de dados

do Google Maps (2016), o bairro faz parte do núcleo conhecido como Justinópolis, uma das três regionais do município de Ribeirão das Neves. Porém, o principal acesso à escola se dá pelas regionais da capital Venda Nova e Pampulha. As linhas de ônibus que circulam no bairro da escola são de responsabilidade da Empresa de Transportes e Trânsito de Belo Horizonte (BHTrans) (RAGGI et al, 2016, p.02).

A distância entre a Escola Estadual Itália Cautiero Franco e a Comunidade Dandara é de 1,9 Km. O tempo gasto de deslocamento desses alunos e alunas até a escola é muito grande, o que pode afetar, direta ou indiretamente, a capacidade de aprendizagem desses alunos, além de deixá-los expostos aos riscos durante o trajeto até o destino final (RAGGI et al, 2016, p.04).

A Constituição Federal prevê em seu Capítulo II, dos direitos sociais, no artigo 6º que: “É de dever e não uma alternativa dos governos Federal, Estadual e Municipal, proporcionar os meios de acesso à cultura, à educação, à ciência, à tecnologia, à pesquisa e à inovação” (BRASIL, 1988). Partindo do entendimento que acesso é o ato de chegar, entrar sem que haja obstáculos e ressaltando o disposto pela Secretaria de Educação que estipula que os estudantes da educação básica, ao procurarem por educação de qualidade em escolas públicas, devem ser encaminhados a instituições que estejam distante de suas residências no máximo a 1,5km, fica claro que a situação dos estudantes da Comunidade Dandara não chega – para dizer o mínimo – nem perto da ideal. Os moradores são orientados a procurar matrícula para seus filhos em escolas distantes dentro do município de Belo Horizonte, até se verem na obrigação de buscar escolas em outros municípios da região metropolitana da capital (RAGGI et al, 2016, p.10)

O deslocamento entre a comunidade e a Escola Estadual Itália Cautiero Franco aparece como um problema para os estudantes moradores da Comunidade Dandara, no trajeto de deslocamento até a instituição (aproximadamente 2 km), há excesso de poeira, uma vez que as ruas da comunidade não são asfaltadas. Em dias chuvosos esses estudantes ficam impossibilitados de ir para escola, pois as ruas ficam lamacentas e neste caso não há nenhum tipo de transporte público que entre na comunidade que parta em direção a escola (RAGGI et al., 2016, p.10)

A metrópole de Belo Horizonte e suas instituições públicas de ensino não apenas segregam a Comunidade Dandara, deixando-a à margem, mas também retiram esses moradores de seu território a partir do momento em que não garantem o acesso à educação e a outros bens sociais, forçando os habitantes dessa comunidade a procurarem por escolas no município de Ribeirão das Neves (RAGGI et al., 2016, p.14)

Quando se pensa em educação e direitos humanos, é importante ter em mente que a escola deve se constituir como um local em que os sujeitos envolvidos no processo educativo possam usufruir de forma igualitária e em sua totalidade de seus direitos. É papel também da escola a constituição de um esforço em se integrar com outras instituições estabelecendo redes que garantam os direitos desses sujeitos. (MENDONÇA, 2015, p.8).

A relação entre educação e direitos humanos deve pautar a escola como um local onde os indivíduos possam adquirir consciência de si como sujeitos de direitos, da mesma forma que possam tê-los assegurados, sendo o direito à própria educação e seu acesso justo um ponto a ser conquistado. Para isso, ela precisa ter como parte de suas ações pedagógicas iniciativas que

promovam o enfrentamento da violação de direitos humanos e permitam a vivência irrestrita desses direitos. A partir de tais reflexões cabe indagar de que forma os profissionais da educação em Belo Horizonte têm, ou não, contribuído para o aprofundamento de desigualdades. No caso citado, é possível perceber como os estudantes da ocupação foram estigmatizados por agentes do próprio sistema educacional (MENDONÇA, 2015, p.8).

Para ser possível entender o que é o estigma, cabe citar o entendimento de Goffman (1988) sobre tal conceito. Para o autor, a identidade dos indivíduos é um produto do social. Portanto, ela não pode ser entendida apenas a partir definições e características intrínsecas. A identidade forma-se pelas trocas e pela interação em determinadas ocasiões. O outro relacional é fundamental em sua constituição, pois “a observação das marcas distintivas e a percepção da combinação única dos fatos que compõe a vida é realizada pelo, e no meio social” (GOFFMAN, 1988, p.134). Isso diz respeito ao caráter coletivo da diferença e se associa à realidade de “gueto urbano”, que no caso desse trabalho são os moradores da comunidade Dandara, explicitando assim, como a visão alheia sobre tais indivíduos influencia suas vidas e seus espaços de interação (CAMPOS, 2008, p.18).

Moradores de ocupações urbanas passam por uma série de dificuldades de acesso a serviços. Vários sistemas excluem esses cidadãos com a exigência de documentos e comprovantes que não há como possuírem, justamente pela situação de ilegalidade a eles imposta durante o período de luta pela efetivação da posse do imóvel que habitam. A impossibilidade de acesso gera, em longo prazo, mais desigualdade e colabora para a perpetuação de um ciclo de pobreza (MENDONÇA, 2015, p.29).

Dificultar o acesso de uma população já excluída à escola agrava o reconhecimento e possibilidade de superação da pobreza. Ressaltando que o preâmbulo da Declaração Universal dos Direitos Humanos enfatiza que os indivíduos e as instituições devem se esforçar para que, através do ensino e da educação, seja possível promover o respeito aos direitos ali consignados (MENDONÇA, 2015, p.29)

Deveria ser função dos educadores a (re) politização da escola, partindo da conceitualização de Paulo Freire de que a educação não é neutra. A partir dessa visão, a escola como espaço de transformação social precisa se posicionar diante das desigualdades sociais, assumindo papel de instrumento ativo em seu combate, pautando a construção de uma sociedade mais justa e democrática. Para isso, as instituições de ensino públicas precisam repensar suas práticas, sua cultura e sua relação com a sociedade (LEITE, 2015, p.31)

Paulo Freire tem a intenção de provocar sobre a forma com que os educadores têm, ou não, exercido práticas pedagógicas alinhadas à educação democrática. Freire procura atentar para as concepções de educação defendidas pelos que nela atuam e evoca a necessidade de um posicionamento coerente com a realidade social da maioria dos estudantes e profissionais da educação do país (LEITE, 2015). Segundo Freire:

Estamos convencidos de que o momento histórico da América Latina exige de seus profissionais uma séria reflexão sobre sua realidade, que se transforma rapidamente, e da qual resulte sua inserção nela. Inserção esta que, sendo crítica, é compromisso verdadeiro. Compromisso com os destinos do país. Compromisso com seu povo. Com o homem concreto. Compromisso com o ser mais deste homem. Se, numa sociedade preponderantemente alienada, o profissional, pela natureza mesma da

sociedade estruturada hierarquicamente, é um privilegiado, numa sociedade que se está abrindo o profissional é um comprometido ou deve sê-lo. Fugir da concretização deste compromisso é não só negar-se a si mesmo como negar o projeto nacional (1981, p.79)

É importante registrar que a segregação provocada pelo sistema educacional não se dá de forma espontânea ou avulsa, mas parte de um contexto amplo de segregação de classes dominadas. No caso específico das escolas que impediam o acesso dos estudantes da ocupação, a postura da direção e da secretaria de ensino era dada paralelamente ao cerceamento do acesso de moradores a outros serviços. Porém, o questionamento nessa situação recai sobre a ausência de comprometimento e empatia de profissionais que em sua formação deveriam ser conscientes sobre a importância de se estabelecer um projeto de educação democrático e inclusivo.

## O Estado como catalisador de vulnerabilidades

Para além de pautar a responsabilidade do educador no acesso justo dos estudantes da ocupação à escola, deve se apontar em termos gerais a ineficiência do Estado na responsabilidade de formulação de políticas públicas que corroborem para queda de desigualdades e promova o acesso dessa juventude empobrecida a espaços que sirvam para a ampliação de seus horizontes e concepção de novas realidades.

O cotidiano dos moradores da ocupação Dandara, que enfrentam a dificuldade de acesso e ausência de equipamentos públicos, como centros culturais e teatros, e de transporte gratuito para garantir a circulação de estudantes, é a mesma de milhares de moradores de periferias pelo Brasil.

Elementos como os citados acima são necessários para a formação ampla do indivíduo. Educação não pode ser entendida como o conhecimento apenas do que é obtido na escola, dentro do edifício constituído como o espaço físico de aprendizagem. A falta de opções de cultura, lazer e de possibilidades de circulação é exemplo da falta de políticas públicas que impedem a construção da cidade como espaço justo (LEITE, 2015, p.29)

Assim, cada vez mais é possível perceber como a segregação e a exclusão habitacional produzem espaços nos quais se verifica a acumulação de desvantagens sociais, o que está diretamente relacionado a novos mecanismos de espoliação urbana que emergem nas cidades. Presencia-se o surgimento de aglomerados e ocupações urbanas que passam por processo de vulnerabilização social. A problemática desses grupos periféricos torna-se cada vez mais grave, dificultando o surgimento de ações coletivas que possam compensar a perda da renda e o relativo abandono pelo poder público (RIBEIRO, 2004, p.44).

As ocupações urbanas surgem como uma saída para a realidade de um sistema pautado na obtenção de lucro. O Estado pouco interfere, as políticas habitacionais existentes são ineficientes e as camadas populacionais que buscam através da luta a garantia de um direito constitucional acabam condenadas a viver em nichos urbanos em condições precárias.

Desta forma, é possível afirmar que nas cidades brasileiras, os históricos mecanismos de espoliação urbana estão ligados a mecanismos de vulnerabilização da população. Se antes a ausência de democracia retirava dos segmentos trabalhadores os bens e serviços inerentes à vida urbana, hoje a segregação e separação fazem com que uma parte não desprezível da população seja crescentemente desabilitada dos recursos necessários ao acesso à renda e aos benefícios urbanos (RIBEIRO, 2004, p.44).

A realidade descrita nesse trabalho, do trânsito de estudantes de Belo Horizonte para uma escola de Ribeirão das Neves, aponta para a falta possibilidades de acesso à cidade. Esse deslocamento não espontâneo indica que a luta travada pelo espaço, em especial o urbano, é uma realidade que envolve questões de exclusão, preconceito e discriminação difíceis de serem solucionadas. A luta pela moradia não se resume ao desejo por um pedaço de terra. A disputa envolve muito mais que isso, na medida em que, junto com o acesso à terra, apresentam-se outros bens a serem apropriados como, por exemplo, o direito de pertencer e participar ativa e efetivamente da cidade oficial. (RAGGI et al., p.13)

Em julho de 2017, foi iniciado o Plano de Regularização Urbanística que, através de um levantamento sobre os problemas ambientais, fez um diagnóstico da realidade atual dos ocupantes, suas perspectivas, potencialidades e limitações. A partir do plano, pretende-se executar melhorias no terreno a fim de tornar a comunidade um bairro e, a partir daí, legalizar as residências ali existentes. O Plano de Regularização Urbanística foi conquistado pela comunidade no Orçamento Participativo (OP) 2015/2016 (Prefeitura de Belo Horizonte, 2017).

A situação atual dos estudantes da comunidade também se modificou. A Escola Estadual Deputado Manoel da Costa passou recentemente a receber os alunos moradores da Comunidade Dandara, efetivando a matrícula com o comprovante de endereço fornecido pelo posto de saúde que faz o atendimento à comunidade, o que não ocorria anteriormente. Posteriormente a esse fato, houve a implantação da rede de água e esgoto da COPASA (Companhia de Saneamento de Minas Gerais), que possibilitou a existência de comprovantes de endereço oficiais, o que colabora para o acesso a outros serviços e bens públicos (RAGGI et al., p.14).

## Conclusão

A luta por moradia é o fio condutor desse trabalho que demonstrou que, juntamente ao direito de moradia, o acesso a outros serviços básicos precisa ser conquistado. A imposição burocrática que exige comprovante de residência é a justificativa institucional que impede que moradores da ocupação usufruam plenamente de bens que são seus por direito. A busca pela matrícula dos estudantes na escola mais próxima a suas casas aparece como luta e resistência contra a barreira mais evidente imposta aos moradores.

O sistema de educação básica de Belo Horizonte aparece como instituição segregadora. Dessa forma, é possível questionar de que lado do sistema se encontram os educadores desta rede, pois não se enxerga o engajamento desejado com o dever de ensinar, socializar e preparar para a cidadania. A escola, que deveria funcionar como espaço que diretamente colabora para a

diminuição de desigualdades, coloca-se como mais um entrave na busca pela emancipação do sujeito e pela sua formação cidadã.

A realidade da Dandara está prestes a mudar. A situação do acesso à escola mais próxima do bairro já foi solucionada, mas não é incomum que escolas ao redor de ocupações urbanas realizem tal prática. A escola não segrega apenas quando impede a matrícula de alunas e alunos oriundos de espaços estigmatizados fazendo com que estes se desloquem para um município vizinho, mas também ao fortalecer a noção de que há ilegalidade na luta pela moradia e de que o grupo que ali habita não é digno de adentrar aos seus portões. Nessa lógica, a exigência do comprovante de endereço é tida como a ação burocrática que respalda o preconceito, a discriminação e a exclusão baseada na classe social.

Outro aspecto analisado a partir dos entraves no acesso à educação pública no município de Belo Horizonte é a própria ação do Estado em sentido mais amplo. Ao mesmo tempo em que propicia as condições que levam ao surgimento de ocupações, não busca criar políticas públicas que amenizem tais desigualdades. A exclusão por falta de condições econômicas de grande parte da população do mercado imobiliário formal resulta em uma inserção marginal na cidade, o que produz grande parte dos problemas urbanos. Aos excluídos do mercado é destinado o acesso à moradia à margem da cidade (mesmo esta não sendo conquistada por meios formais). Assim, a exclusão que passa pelo sistema educacional, atravessa diversas instâncias, criando um contingente de cidadãos fadados a uma vida vulnerável, que não têm reconhecidas socialmente suas necessidades básicas de serviços coletivos e são mais suscetíveis a permanecerem em um ciclo vicioso de pobreza.

## Referências

ARAGÃO, Indira Alves. **O artigo 6º da Constituição Federal e sua efetivação**. Disponível em: < <https://pt.scribd.com/doc/101769651/> > Acesso em 18 jun 2017

CAMPOS, Jaqueline de Arruda. SILVA, André Fernandes. 2016. A relação campo-cidade e a luta pelo território no Brasil: Uma análise complementar dos movimentos sociais MST E MTST. In XVIII Encontro Nacional de Geógrafos – **A construção do Brasil**: Geografia, ação política e democrática, 2016, São Luís – MA. Anais do XVIII Encontro Nacional de Geógrafos, 2016.

CAMPOS, Ricardo Bruno Cunha. **Sociabilidade, Medo e Estigma no contexto urbano contemporâneo**: O bairro Roger na cidade de João Pessoa – PB. Disponível em: < [HTTP://www.cchla.ufpb.br/caos/n13/ricardo-campos.pdf](http://www.cchla.ufpb.br/caos/n13/ricardo-campos.pdf) > Acesso em 20 outubro 2017.

CARDOSO, Adalto Lúcio; ARAÚJO, Flávia de Sousa; ARAGÃO, Thêmis Amorim. Habitação de Interesse Social: Política ou Mercado? Reflexos sobre a construção do espaço metropolitano. In: XIV Encontro Nacional da ANPUR, 2011, Rio de Janeiro. **Anais do XIV Encontro Nacional da ANPUR**, 2011.

DRUMOND, Rejane Coutinho; CASTRO, Maria Luiza de. Deficit habitacional qualitativo de Belo Horizonte: estratégias aplicadas para melhoria das habitações existentes de baixa renda. In: **Encontro Nacional de Tecnologia do Ambiente Construído**, 16., 2016, São Paulo. Anais. Porto Alegre: ANTAC, 2016.

FREIRE, Paulo Freire, **Educação e Mudança**, Rio de Janeiro, RJ: Editora Paz e Terra, 1981.

HIRATA, Francine. **Minha Casa, Minha Vida**: urbanização sem cidade. Entrevista especial com Francine Hirata. Disponível em <<https://www.ifch.unicamp.br/cemarx/site/noticias-cemarx/27>>. Acesso em: 07 agosto 2017.

LEITE, Lúcia Helena Alvarez. Escola: Espaço e tempos de reprodução e resistência da pobreza. In: MEC; SECADI. (Org.). **Educação, pobreza e desigualdade social**. v.III, p. 1-85, 2015.

MAGALHÃES, Felipe. **Dandara e a luta por habitação em Belo Horizonte**. Disponível em: <<http://diplomatie.org.br/dandara-e-a-luta-por-habitacao-em-belo-horizonte/>>. Acesso em: 03 mai 2017.

RAGGI, Mariana Guedes et al. Redes e Fluxos da educação: A problemática entre a E.E. Itália Cautiero Franco e a Comunidade Dandara. **Revista do Instituto de Ciências Humanas**, [S.l.], v. 11, n. 14, out. 2016. ISSN 2359-0017. Disponível em: <<http://periodicos.pucminas.br/index.php/revistaich/article/view/12968>>. Acesso em: 14 junho 2017

MENDONÇA, Erasto Fortes. Pobreza, Direitos Humanos, Justiça e Educação. In: MEC; SECADI. (Org.). **Educação, pobreza e desigualdade social**. 1aed., v. II, p. 1-70, 2015.

NASCIMENTO, Denise Morado. As políticas habitacionais e as ocupações urbanas: dissenso na cidade. **Cad. Metrop**. [online]. 2016, vol.18, n.35, pp.145-164.

PÉRICLES, Leonardo. As **ocupações urbanas, a luta pela moradia e o direito à cidade**. Disponível em: <<https://www.brasildefato.com.br/2016/12/06/as-ocupacoes-urbanas-a-luta-pela-moradia-e-o-direito-a-cidade/>>. Acesso em: 03 maio 2017.

PREFEITURA DE BELO HORIZONTE. PBH inicia Plano de Regularização Urbanística do Dandara. Disponível em: <<https://prefeitura.pbh.gov.br/noticias/pbh-inicia-plano-de-regularizacao-urbanistica-do-dandara>> Acesso em: 27 outubro 2017

RANGEL, Helano Marcio Vieira.; SILVA, Jacilene Vieira da. O direito fundamental à moradia como mínimo existencial e a sua efetivação à luz do Estatuto da Cidade. **Veredas do Direito** (Belo Horizonte), v. 6, p. 57-78, 2009.

RIBEIRO, Luiz César de Queiroz. Cidade e cidadania: inclusão urbana e justiça social. **Ciência e Cultura**, São Paulo, v. 56, n.2, p.43-45, abril/junho 2004.

SANTOS, Cynthia de Souza. **Política Habitacional para a população de baixa renda em Belo Horizonte**, a partir de 1990, 2006. 331 f.. Tese (Doutorado em Arquitetura e Urbanismo) – Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

# Política pública e trabalho infantil: o Programa Bolsa Família (PBF) como mecanismo de erradicação do trabalho infantil.

**Kaline Carvalho Rocha<sup>26</sup>**  
**Layanna Giordana B.Lima<sup>27</sup>**

## Introdução

O estudo apresenta uma análise bibliográfica sobre o Programa Bolsa Família e as questões que envolvem o trabalho infantil. A pesquisa bibliográfica, que consiste em um “[...] apanhado geral sobre os principais trabalhos já realizados, revestidos de importância, por serem capazes de fornecer dados atuais e relevantes relacionados com o tema” (MARCONI; LAKATOS, 2008, p. 158). O ponto de partida do texto é analisar o Programa Bolsa Família como mecanismos de erradicação do trabalho infantil, propiciando assim debater sobre a categoria trabalho, infância e as políticas públicas de proteção para criança e adolescente.

<sup>26</sup> Especialista em Políticas Públicas e Intervenção Social/ Instituto Nacional de Pós Graduação e Ensino Superior LTDA (INAPES). Graduada em Serviço Social/ Universidade Federal do Tocantins (UFT). Estudante do Curso de Pós-Graduação em Educação, Pobreza e Desigualdade Social. E-mail: kalineuft@gmail.com

<sup>27</sup> Doutora em Ciências pela USP. Professora Adjunta da Universidade Federal do Tocantins (UFT). Coordenadora Pedagógica do Curso de Pós-Graduação em Educação, Pobreza e Desigualdade Social. E-mail: layanna@uft.edu.br

O Programa Bolsa Família é um programa de transferência de renda que foi criado no ano de 2003 pelo Governo Federal mediante a criação do Ministério de Desenvolvimento Social, e tem por objetivo combater a pobreza e as desigualdades sociais no Brasil. Portanto, seu público alvo são famílias que estão em situação de pobreza e extrema (WEISSHEINER, 2006).

Logo, o referido programa tornou-se uma ferramenta essencial no combate e enfrentamento do trabalho infantil, bem como aponta Cipola (2001), a pobreza é um dos principais motivos da inserção de crianças no mercado de trabalho, pois objetiva ajudar no sustento da família. De acordo com a Organização Internacional do Trabalho, entende-se por trabalho infantil toda atividade executada por indivíduos com idade inferior a 16 (dezesesseis) anos com fins econômicos ou de sobrevivência, que visem lucro ou não. Não se considera neste contexto, as atividades de trabalho na condição de aprendiz, permitidas a partir dos 14 (catorze) anos.

Assim, busca-se apresentar um debate sobre a origem do trabalho, fundamentando em Lessa 2002 e Ricardo Antunes 2008, onde abordam sobre a categoria trabalho e as modificações ocorridas no mundo do trabalho referentes a muitas questões atualmente colocadas no panorama mundial, tendo como um dos exemplos a Revolução Industrial nas primeiras décadas do século XVIII. Nesta, houve o crescimento do progresso técnico e econômico e a produção passou a exigir quantidade maior de bens. Contudo, o número de trabalhadores na produção de mercadorias foi gradativamente diminuindo, tal processo advindo de muitas circunstâncias e mudanças, possibilitou o ingresso prematuro de crianças no sistema produtivo. Assim, deu visibilidade a diferenças de classes e a exploração do trabalho infantil.

Com isso, será exposto um breve histórico sobre infância e a rede de proteção à criança e ao adolescente, e sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), sendo este um instrumento significativo e legal para garantir e efetivar a proteção integral à criança e aos adolescentes. Destaca-se que, somente após a promulgação do referido estatuto, que a criança passa a ser vista como sujeito de direitos. Logo, continua o estudo apresentando uma análise sobre o Programa Bolsa Família como política pública de enfrentamento ao trabalho infantil. Finaliza-se o artigo apresentando as considerações finais da análise.

## Aspectos analíticos sobre trabalho e o trabalho infantil

Desde a gênese do ser humano o trabalho esteve presente em sua vida, pois, conforme Lessa e Tonet (2008) o trabalho é uma condição fundamental para a auto-realização humana, tanto individual, quanto coletiva. Assim, por meio do trabalho o homem<sup>28</sup> transforma a natureza e ao mesmo tempo ela se transforma, ao mesmo tempo em que o homem produz e reproduz sua existência em sociedade.

Nesse sentido, Lessa e Tonet (2008) destacam que:

A diferença do mundo dos homens com a natureza tem por fundamento o trabalho. Por meio do trabalho, os homens não apenas constroem materialmente a sociedade, mas também lançam as bases para que

<sup>28</sup> Nesse estudo usar-se o termo “homem” designando-se ao ser humano.

se construam como indivíduos. A partir do trabalho, o ser humano se diferencia da natureza, se faz um autêntico ser social, com leis de desenvolvimento histórico completamente distintas das leis que regem os processos naturais. (LESSA; TONET, 2008, p.17).

Diante do exposto, aponta-se que o trabalho se constitui como categoria fundante do ser social<sup>29</sup>, de modo que, por meio do trabalho que o homem se vê como ser transformador e transformado pela natureza, construindo novas relações sociais, num processo de construção de conhecimentos e habilidades que possibilitam a evolução de sua história (LESSA; TONET, 2008).

Nesse sentido, Marx (2007) apresenta a seguinte afirmação: “É, portanto, de toda a história, que todos os homens devem estar em condições de viver para poder “fazer história”. Mas, para viver, é preciso antes de tudo comer, beber, ter moradia, vestir-se e algumas coisas mais” (MARX, 2007, p. 53). Assim, o homem passa a forjar meios para garantir sua subsistência, como exemplo, vender sua força de trabalho.

Destaca-se que, o século XVIII foi marcado pela uma grande transformação na forma de ver e pensar o trabalho, pois nesse período teve-se a Revolução Industrial, momento em que o trabalho artesanal é trocado pelo industrial, ou seja, o instrumento manual foi substituído pela máquina, devido aos aperfeiçoamentos tecnológicos e da utilização do vapor como fonte de energia (ANTUNES, 2002).

Ousadamente a construção de mercadoria neste processo é, conseqüentemente a mais profunda aquisição do valor abstrato, assim, a venda da mão de obra é valorizada pela troca como alternativa à sobrevivência. No tocante ao mecanismo cruel de geração de riquezas no modo de produção capitalista, faz-se da mais-valia<sup>30</sup> o motor gerador do enriquecimento individual, egoísta e perverso da ideologia de opressão do homem pelo homem através do consumismo (ANTUNES, 2002).

Segundo Marx (2007), a exploração capitalista pressupõe a produção da vida integral do trabalhador na sociedade do capital, de forma tão marcante que os trabalhadores deixaram de trabalhar para sobreviver e passaram a sobreviver para trabalhar, desse modo, “o trabalhador se torna tanto mais pobre quanto mais riqueza produz, quanto mais a sua produção aumenta em poder e em extensão. O trabalhador se torna uma mercadoria tão mais barata quanto mais mercadoria cria” (MARX, 2007, p. 80).

Portanto, as transformações ocorridas no modo de ver e pensar o “trabalho” afetou exacerbadamente o ser social na sua condição de trabalhador, em que o trabalho é assumido como um “valor existencial”. Assim, o trabalho deixa de ser fundamentalmente de consumo e se destina a troca em que se objetiva o lucro.

29 “O surgimento do ser social foi resultado de um processo mensurável numa escala de milhares de anos. Através dele, uma espécie natural. Sem deixar de participar da natureza, transformou-se, através do trabalho, em algo diverso da natureza – mas essa transformação deveu-se à sua própria atividade, o trabalho: foi mediante o trabalho que os membros dessa espécie se tornaram seres que, a partir de uma base natural (seu corpo, suas pulsões, seu metabolismo etc.), desenvolveram características e traços que os distinguem da natureza. Trata-se do processo no qual, mediante o trabalho, os homens produziram-se a si mesmos [...] tornando-se – para além de seres naturais – seres sociais. [...] o desenvolvimento histórico é o desenvolvimento do ser social” (NETTO; BRAZ, 2008, p. 37-38).

30 “A extração da mais-valia é a forma específica que assume a exploração sob o capitalismo, a diferencia específica do modo de produção capitalista, em que o excedente toma a forma de lucro e a exploração resulta do fato da classe trabalhadora produzir um produto líquido que pode ser vendido por mais do que ele recebe como salário”. (BOTTOMORE, 2001, p. 227).

Aponta-se ainda que, nas primeiras décadas da Revolução Industrial as conseqüências sociais da industrialização foram os abusos e exploração dos fracos pelos fortes, dos operários pelos capitalistas (MARX, 2007). Logo, no que concerne às diversas transformações sociais, na vivência dos indivíduos ou grupos sociais e família, o trabalho está no bojo de suas subjetividades. Diante dos rebatimentos no mundo do trabalho, a classe trabalhadora se depara com as diversas manifestações da questão social<sup>31</sup> como fruto da exploração da mão de obra pelo capitalismo um sistema cruel de exploração em prol da concentração de riqueza. Nesse período, uma das estratégias de crescimento do capital, era explorar o trabalhador nas fábricas, reprimindo ao trabalho excessivo sob ameaça de substituição, pois a existência de superlotação de trabalhador disponível facilitava o processo de agilidade de mão de obra, fortalecia o capital e provocava o crescimento da pobreza (IAMAMOTO, 2008).

Iamamoto (2008) salienta que ao decorrer do processo econômico, o valor pago ao empregado passa a ser socialmente determinado, ou seja, passa-se a considerar o mínimo indispensável como suprir suas necessidades básicas, como alimentação, moradia, educação, lazer, etc., assim, o rendimento do trabalhador passa a ser quem vai suprir suas necessidades básicas e de sua família. No entanto, o valor pago ao trabalhador não era suficiente para custear suas necessidades básicas, dessa forma, passa a ser inserido no mercado de trabalho mais componentes da família, como mulher e crianças, objetivando a manutenção da mesma, já que os serviços não se exigiam grandes experiências. De modo que, se anteriormente apenas no homem trabalhava para garantir o sustento (IAMAMOTO, 2008).

Neste contexto do século XVIII o trabalho infantil intensificou, sendo um dos instrumentos de mão de obra de forma precária e insalubre, com salários inferiores ao homem adulto. Diante disso, o pensamento central sobre o trabalho infantil perpassa pela problematização precária do mundo do trabalho acerca das condições insalubres, desumanas e exploratórias de lucro na contradição capital e trabalho. Nos estudos que tematizam as condições de vida das crianças no período da Revolução Industrial, salientam-se que o trabalho infantil nas fábricas atendia ao processo de geração de riquezas. Minharro (2003) ressalta que, no período da Revolução Industrial:

[...] a situação infanto-juvenil piorou muito, pois aqueles serviços que anteriormente eram feitos por artesões e que exigiam uma certa técnica, passaram a ser efetivados por máquinas, que poderiam ser manejadas por qualquer pessoa, até mesmo por crianças, sem que a qualidade do produto fosse modificada. Mão de obra barata era encontrada nas crianças e nas mulheres. Elas eram conhecidas por “meias forças”, pois se sujeitavam a ganhar menos do que os homens. (MINHARRO, 2003, p. 15-16):

A inserção de crianças no mercado de trabalho significava, além da ajuda no sustento da casa, mais lucro para os empregadores, pois era mão de obra barata. Destaca-se que ainda tinham as crianças órfãs, abandonadas, as quais trabalhavam apenas pelo pão e alojamento. Outro ponto que contava a favor da “contratação” de crianças, era sua docilidade e obediência,

31 No presente estudo entende-se por questão social “[...] como o conjunto de manifestações da desigualdade social constitutiva da sociedade capitalista” (IAMAMOTO, 2010, p. 27), as quais tem sua raiz comum as produções e reproduções da sociedade capitalista, de modo que, apenas uma pequena parte da população detém os lucros enquanto uma grande parte trabalha para gerar os lucros.

no entanto, isso não as impediam de serem “[...] chicotadas e punidas para realizar seus duros trabalhos e manterem-se acordadas” (CARMO, 2005, p. 44).

Destarte, a mão de obra infantil era explorada de forma abundante nas indústrias, e o salário das crianças e adolescentes representava complemento para os baixos rendimentos das famílias operárias nas indústrias. Já no Brasil, o trabalho infantil foi inserido desde a colonização do país, de modo que, crianças portuguesas órfãs e pobres eram trazidas nos navios para trabalhar na limpeza e em outras atividades junto a tropa (PRIORI, 2004). Ao decorrer dos anos, foram exploradas a mão de obra das crianças indígenas e negras, as quais, juntamente com seu povo exerciam trabalho escravo para garantir sua subsistência.

Destaca-se que, no período Colonial no Brasil, apenas as crianças brancas e filhas dos portugueses colonizadores tinham uma vida diferenciada das outras crianças escravas, a elas eram ofertadas uma boa educação e uma infância com qualidade (PRIORI, 2004). No século XX, o Brasil passa a vivenciar um novo contexto econômico e social, ou seja, o aumento das indústrias e o crescimento das cidades, o que resultou a inserção de mais crianças no mundo do trabalho, agora, não só mais crianças negras e indígenas, mas de toda raça, cor e etnia, filhas de imigrantes e de famílias pobres (PRIORI, 2004).

Entretanto, ao passar dos séculos a exploração de mão de obra infantil continuou sendo uma realidade, pois milhares de crianças e adolescentes são submetidos ao trabalho causando danos à saúde, ausência de lazer, educação, o que afeta seu desenvolvimento físico, psicológico e social (AZEVEDO; GUERRA, 2009).

Segundo Azevedo e Guerra (2009) algumas das causas principais que determinam a situação das crianças no mundo do trabalho são a condição financeira da família, de modo que:

As famílias pobres e exploradas buscam sobreviver, na desigualdade através do trabalho. O trabalho da criança e do adolescente constitui um dos recursos que famílias pobres utilizam para enfrentar emergência aumentar sua renda e como mecanismo social para enfrentar emergências e situações de agravamento da subsistência. Isso acontece, por exemplo, em caso de invalidez, acidente, separação, desemprego e doença. (AZEVEDO; GUERRA, 2009, p. 250).

Portanto, estas situações devem ser entendidas não como resultantes de dramas ou histórias isoladas dos indivíduos que se encontram em situação de pobreza, mas como parte da história social da exploração e resultante das várias manifestações da questão social.

Segundo a Organização Internacional do Trabalho (OIT), nos dias atuais o trabalho infantil no Brasil tem representando uma questão cultural, ou seja, muitas famílias inserem seus filhos no mundo do trabalho como garantia de “um futuro melhor”, sendo essa uma condição ligada à pobreza e às deficiências do sistema educacional.

Nesse sentido, Cipola (2001) ressalta que vários são os fatores que levam a inserção da criança ao mercado de trabalho, algumas delas são:

A pobreza, que leva as famílias a ofertarem a mão de obra dos filhos muito cedo. A ineficiência do Sistema educacional do Brasil, que torna a

escola desinteressante para os alunos e promove elevadas taxas de repetência e evasão. O sistema de valores e tradições de nossa sociedade, marcado pela chamada “ética do trabalho”. O desejo de muitas crianças de trabalharem desde cedo. (CIPOLA, 2001, p. 30-31).

Portanto, conhecer a realidade do trabalho infantil significa também conhecer as condições desumanas em que ocorrem. Milhares de crianças trabalham de sol a sol nos canaviais e engenhos, nas ruas, nos lixões desenvolvendo atividades penosas, perigosas e em ambientes insalubres no Brasil (CIPOLA, 2001).

Em geral, o trabalho da criança visto como ajuda ao minguado orçamento familiar ou, ainda, como ação preventiva para o uso de drogas, colabora para a dificuldade em revelar a exploração. Desse modo, constitui-se no senso comum, um discurso de legitimação do trabalho. O que contribui para a negação de vários danos à saúde das crianças, para a institucionalização e viabilização da submissão ao trabalho (CAMPOS; FRANCISCHINI, 2003).

Essa realidade conta com um agravante no imaginário social, que predomina em nossa sociedade: trabalho infanto-juvenil é concebido como solução para o problema da criança e do adolescente. Esta representação encontra-se apoio na concepção errônea de que “é melhor a criança estar trabalhando do que se dirigir à marginalidade”.

O trabalho infantil é uma violação de direitos, em que muitas crianças são retiradas de sua condição de cidadania para se submeter a este quadro de exploração. Com efeito, pode-se notar, que o trabalho infantil no Brasil as crianças pobres estão mais expostas a esta prática, pois são submetidas devido à estrutura social e econômica vigente. Destaca-se que, uma forma de trabalho infantil tem pouca visibilidade social e moral: o trabalho doméstico infantil de meninas. Esse tipo de trabalho infantil é uma das formas de trabalho mais difundidas no Brasil, de modo que a mesma é vista de forma naturalizada por muitos, levando em conta os conceitos culturais e errôneos, dizeres comuns e populares como: “a criança tem que trabalhar”, “crescer e ser alguém na vida”, “tem que aprender a ser dona de casa”, “vai em busca de uma vida melhor”.

Resguardos pela aceitação popular e cultura, muitas famílias de classe média e alta aproveitam essa situação, buscam nas cidades do interior “mão de obra barata”, escolhem famílias que vivem em situação de pobreza e extrema pobreza, prometem oferecer estudos, alojamento e comida em troca dos afazeres domésticos, assim, as meninas se submetem a essas condições desfavoráveis devido à fome e a miséria (FALEIROS, 2008). Logo que são tiradas de suas casas de origens, e chegam ao seu “novo lar”, passam a viver para trabalhar e trabalhar para viver com o mínimo necessário para sua subsistência.

Frente a esse debate, Faleiros (2008) aponta que no ano de 1998 no Brasil, segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), o número de meninas com idade de 10 a 16 anos que trabalhavam como domésticas representava cerca de 400 mil meninas, sendo que, no ano de 2001 esse número subiu para 1.935.069.

Conforme a pesquisa do IBGE Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, números o Nordeste é a região que concentra a maior parcela destas crianças submetidas a algum tipo de trabalho (79 mil), seguida pelo Norte (47 mil). Proporcionalmente à população, porém, o nível

de ocupação de crianças era maior (1,5%) no Norte que no Nordeste (1%). Segundo a pesquisa, enquanto 66% dos adolescentes entre 14 e 17 anos que trabalhavam estavam ocupados na condição de empregado, 73% das crianças de 5 a 13 anos estavam na condição de trabalhador familiar auxiliar.

Um dado alarmante, mas que infelizmente cresce ano após ano, mesmo sendo proibido pelo ECA expor uma criança ou adolescente à risco pessoal, social e psicológico, bem como a atividades laborais.

Portanto, o combate a tal prática é uma questão de direitos humanos. Além de exigir a participação de todos os segmentos sociais, Estado e sociedade civil, pois a erradicação do trabalho infantil é um imperativo e deve ser compromisso de todos. Para melhor compreensão do leitor, segue no próximo item um resgate histórico sobre a infância.

### Breve histórico sobre a infância

A perspectiva social sobre infância que se tem nos dias atuais nem sempre foi assim, o reconhecimento da criança como um ser de direitos e cuidados especiais, pois essa perspectiva foi uma construção histórica e social.

Conforme Ariès (1978), por volta do século XII não existia o sentimento de infância, não existiam cuidados diferenciados, pois a infância era concebida como um período de mudança que logo deveria ser esquecido. Assim, a taxa de mortalidade de crianças se tornava cada vez mais comum naquele momento (Idade Média) e a maioria não atingia dois anos de idade.

Portanto, o reconhecimento da criança como um indivíduo que necessitava de cuidados especiais, teve início com o surgimento do núcleo familiar. Por volta do século XIII e XIV surgem várias mudanças nas formas de viver em família, uma delas foi a mudança na forma de moradia dos grupos familiares, passam de nômades para a luta pela propriedade privada, assim, a partir desse momento que as novas configurações nas relações familiares se estabelecem como o modelo hierárquico do homem sobre a mulher, o controle sobre o seu corpo e fidelidade nas suas relações, para que sua procriação fosse garantida (ARIÉS, 1981).

Nesse sentido, Ariès (1981) destaca que a criança se tornou um sujeito de valor que em grande medida pela necessidade do homem repassar sua herança para o filho. Dessa forma, explica a relação de poder do homem sobre a mulher com relação à sexualidade e a procriação, bem como, a necessidade da criança para o trabalho. Tais prerrogativas conferem sentido ao lugar que a infância encontra-se inserida no contexto da humanidade e suas relações com poder, trabalho, e segmentos sócios culturais, logo:

[...] partir desse momento ingressavam imediatamente na grande comunidade dos homens, participando com seus amigos jovens ou velhos e dos jogos de todos os dias. O movimento da vida coletiva arrastava em uma mesma torrente as idades e as condições sociais sem deixar a ninguém o tempo da solidão e da intimidade. (ARIÉS, 1981, p. 192).

Conforme o mesmo autor, na Idade Média as crianças eram tratadas como adultos, até mesmo na maneira de se vestir. As crianças pertencentes às famílias ricas eram inseridas nas escolas aos sete anos, pois nessa idade já estariam próximos da idade adulta. Contudo, a escola

se constituía em um meio de afastar as crianças da sociedade, na medida em que as conversas dos adultos e costumes faziam elas se sentirem isoladas (ARIÉS, 1981).

Somente a partir do século XIII que as crianças passam a serem vistas e apreciadas como “inocentes”, passam a serem tratadas diferente dos adultos. E o primeiro sentimento de infância no meio familiar foi a “paparicação”, a criança passou a ser vista como distração e alegrias. O outro sentimento de infância se encontrava nos eclesiásticos, os moralistas preocupados com os costumes. Estes queriam fazer das crianças homens racionais e cristãos, passaram então os representar de forma semelhante às figuras dos anjos, “alma cândida”, sem pecados. Com isso, até os dias de hoje a criança passou a ocupar o lugar central na família (ARIÉS, 1981).

Ariès (1981) destaca ainda que, após essas mudanças na forma de ver e descrever a criança, a mesma passa frequentar escolas especializadas, com o intuito de preservar a inocência da mesma. Nesta instância, surgem também dois tipos de ensino: um longo e outro curto. O longo destinava-se às crianças ricas e o curto às pobres. Aponta-se ainda que, aqueles que frequentavam a escola eram os filhos dos burgueses, enquanto os filhos de camponeses continuavam a exercer a mesma vivência ao mundo dos adultos através do trabalho, ou seja, sua infância era interrompida.

As crianças do povo, os filhos dos camponeses e dos artesãos, as crianças que brincavam nas praças das aldeias, nas ruas das cidades e nas cozinhas das casas continuaram a usar o mesmo traje dos adultos: jamais são representadas usando vestido comprido ou mangas falsas, elas conservavam o antigo modo de vida que não separava as crianças dos adultos, nem através do traje nem através do trabalho, nem através dos jogos e brincadeiras. (ARIÉS, 1981, p. 81.).

Como os filhos dos camponeses continuavam no “mundo” dos adultos, trabalhavam, vestiam como tal, participavam das conversas e brincavam no meio dos adultos como adultos. Na classe burguesa, os adultos abandonaram vícios que eram normais antes da educação escolar como, por exemplo, brincar. No fim do século XIX, o significado de infância e o tratamento da família burguesa com seus filhos, passaram a ter influência constituindo-se um modelo hegemônico, distinguindo dessa forma, das famílias pobres.

Nesse sentido, Rodrigues e Lima (2007) apontam que:

O modelo burguês de família era, destarte, um forte aliado do Estado liberal que carecia de estratégias de controle sobre os cidadãos uma vez rompidos as amarras produzidas pelas crenças no poder divino. Esse modelo permitia que as relações desiguais fossem permitidas pela formação de cidadãos obedientes às normas sociais mantenedoras da paz e harmonia sociais, dispondo a família burguesa de todas as condições para educar a criança. Motivo mesmo de preocupação era a criança de classe trabalhadora, não porque estivesse com a infância negada, e ameaçada com sua integridade física, moral e social, mas porque representava ameaça à ordem estabelecida, na medida em que seguia seu próprio padrão de organização, algo perigoso para o Estado liberal, os moralistas e os médicos higienistas. (RODRIGUES; LIMA, 2007, p. 64).

De acordo com os autores citados, na moral Cristã, os filhos nascidos fora do casamento não eram aceitos, pois desfaziam a honra da família. A pobreza também era motivo para o abandono, na medida em que as crianças eram deixadas nas portas de Igrejas e em portas de casas.

No Brasil, em relação à proteção social da infância, o governo designava essa função para a igreja e para as damas de caridade. Neste sentido, Rizzini (2009) aborda como surgiu às primeiras iniciativas do governo brasileiro em relação à proteção da infância:

Foi assim que a Santa Casa de Misericórdia implantou o sistema da Roda no Brasil, um cilindro giratório que permitia que a criança fosse colocada da rua para dentro do estabelecimento, sem que pudesse identificar qualquer pessoa. O objetivo era esconder a origem da criança e preservar a honra das famílias. Tais crianças eram denominadas de enjeitadas ou expostas. (RIZZINI, 2009, p. 19).

As crianças enjeitadas nas Rodas eram alimentadas por amas-de-leite que recebiam um valor em dinheiro, pagas pela Câmara Municipais para esse trabalho. Nesse período, a Casa dos Expostos prestava assistência às crianças somente até os sete anos de idade. "A partir daí a criança ficava, como qualquer outro órfão, à mercê da determinação do juiz, que decidia sobre seu destino de acordo com os interesses de quem o quisesse manter. Era comum que fossem utilizadas para o trabalho desde pequenos (RIZZINI, 2009, p. 19).

A formulação das políticas públicas referentes à infância, legitimou a intervenção do Estado na família. Tal medida foi consequência da percepção que certos setores da sociedade tinham sobre a família pobre, definia-se situações de abandono como: estar desempregado, não ter habitação certa, estar empregado em ocupações contrárias à moral e aos bons costumes, assim os filhos eram retirados dos pais mesmo contra a vontade.

Portanto, essa visão foi sendo modificada o decorrer dos anos, de modo que em 1990 teve-se no Brasil a aprovação da Lei nº 8.069, legitimando o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), com o objetivo de garantir uma proteção integral à criança e ao adolescente. Logo, segue no próximo item um debate sobre o ECA e a rede de proteção voltada para criança e adolescentes no Brasil.

## Estatuto da criança e do adolescente e a rede de proteção à criança e ao adolescente

No Brasil no ano de 1988 foi aprovado a Constituição Federal, a qual trouxe em o reconhecimento de vários direitos sociais anteriormente não garantidos pelo o Estado, como o direito à educação básica e a saúde. É possível notar que as lutas pelos direitos das crianças e adolescentes são históricas e as conquistas ocorrem de acordo com as buscas em defesa dos direitos contidos no ECA.

Somente através da movimentação popular, da luta de classes que se instituiu em 1988, um sistema de proteção social, com base nos direitos sociais do cidadão. A assistência social compõe esse sistema como

um dos tripés da seguridade social de viés não contributivo e de total responsabilidade do estado, a assistência social está no rol da proteção social aos indivíduos e famílias que dela necessitam e que inclui os diversos tipos de público. Seja à família, à infância ao idoso, à pessoa com deficiência, enfim, a assistência social em sua regulação provê aos sujeitos de direitos, a garantia das mínimas condições de vida digna. Porém, o processo de consolidação da assistência social, perpassou por uma caminhada histórica em diferentes transições políticas. Seu processo de juridificação ocorreu cinco anos depois da composição da seguridade social. Sendo a última política da seguridade a ser regulada. (COUTO, 2008, p. 171).

Assim, logo após a promulgação da referida Constituição Federal, várias leis, programas e serviços foram aprovados, objetivando garantir a proteção integral do cidadão. Exemplo disso foi em 13 de julho 1990 a qual consistiu a aprovação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) através da Lei nº 8.069, o qual objetivava a proteção integral de crianças e adolescentes, de modo que, os mesmos passam a serem vistos e reconhecidos pelo Estado como sujeitos de direitos. "Pela primeira vez na história brasileira, a questão das crianças e dos adolescentes tem prioridades absolutas na legislação vigente, transformando os mesmos em cidadãos sujeitos de direitos e deveres, estabelecendo o Estado, a sociedade e a comunidade" (RAFAEL, 2008, p.43).

O ECA- Estatuto da Criança e do Adolescente é uma lei ampla, com a intenção de promover igualdade de direitos e dispõe sobre a amplitude dos direitos da criança e do adolescente, colocando-os sob a responsabilidade da família, da sociedade e do Estado. Perspectiva que já se encontra na Constituição Federal em seu artigo 227º:

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". Garantindo precedência de atendimento nos serviços públicos de relevância pública, preferência na formulação e na execução das políticas sociais públicas e destinação privilegiada de recursos públicos nas áreas relacionadas com a proteção à infância e a juventude. (BRASIL, 2008, p.33).

No referido estatuto, em seu Artigo 2º apresenta que criança é toda pessoa com até doze anos de idade incompletos, e adolescente são aqueles com idade de doze a dezoito anos (BRASIL, 2009).

O ECA apresenta em seu Artigo 60 que: "É proibido qualquer trabalho a menores de quatorze anos de idade, salvo na condição de aprendiz" (BRASIL, 2009, p. 32), de modo que lhe seja garantido bolsa aprendizagem, todos os direitos trabalhistas e que não o empeça de frequentar a escola.

No que diz respeito à inserção de crianças e adolescentes no mercado de trabalho, Faleiros (2008) apresenta um quadro histórico e mostra que em 1891 instituiu-se a idade mínima de 10 anos para a entrada no mercado de trabalho. As Constituições de 1934, 1937 e 1946 ampliaram a idade mínima para 14 anos. Porém, em 1967, em plena ditadura militar, o limite foi

reduzido novamente para 10 anos. Atualmente, a Constituição Brasileira determina que a idade mínima para a entrada no mercado de trabalho é de 16 anos.

Assim, o processo histórico de conquistas em defesa dos direitos, medidas legais de proteção e as instituições de acolhimento de crianças e adolescentes, representam espaços de enfrentamento e uma expressão da questão social que diz respeito a todos. Ao resgatar as diferentes formas de concepção da criança no decorrer da história, os marcos legais e a atuação dos poderes públicos e da sociedade no sentido de protegê-la, pode-se contextualizar uma trajetória que, embora, tenha acumulado conquistas significativas, ainda tem limites que precisam ser superados. E para tanto, é necessário a mobilização de uma rede de proteção integral e da efetivação de políticas públicas.

Destaca-se que, o sistema de proteção à criança e ao adolescente no modo de rede é mais amplo, pois essa modalidade:

[...] tem uma concepção de trabalho que dá ênfase à integralidade e intersetorialidade, envolvendo todas as instituições que desenvolvem atividades com crianças e adolescentes e suas famílias, destacando-se as escolas, creches, unidades de saúde, hospitais, dentre outros. (OLIVEIRA, 2015, p. 8).

Mediante o trabalho em rede, busca-se propiciar uma articulação e conexão com vários serviços, programas e projetos que tenham um objetivo em comum, nesse caso, garantir a proteção à criança e ao adolescente.

Segue no próximo item uma análise sobre o Programa Bolsa Família, que ao longo de sua história se tornou uma política pública de combate e enfrentamento à pobreza e à evasão escolar, bem como um mecanismo de combate ao trabalho infantil.

## Programa Bolsa Família e a erradicação do trabalho infantil

A década de 1930 no Brasil foi marcada pela criação dos primeiros programas e leis direcionadas aos trabalhadores e a população pobre, assim, nessa perspectiva, o governo de Getúlio Vargas designou a ideia de construção de um Estado de bem-estar social, um projeto que até hoje não concluiu (WEISSHEUMER, 2006).

Já em 1988, com a promulgação da nova Constituição Federal foi efetivada a assistência social no campo das políticas públicas como um direito social (não contributivo) vinculado à Previdência Social e à saúde e definindo uma atenção especial do Estado às pessoas, famílias e comunidades fragilizadas (WEISSHEUMER, 2006). Logo, em 1990 foram aprovadas várias leis importante como o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e a Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS).

No governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2003) foram lançadas políticas voltadas para a população pobre como o Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (PETI), Agente Jovem, Sentinela, Bolsa Escola, Bolsa Alimentação e auxílio Gás. Já no governo Lula (2003-2011) teve a criação do Ministério de Desenvolvimento Social (MDS), objetivando integrar todas as

políticas voltadas proteção social dos indivíduos em um único programa “[...] a intenção de unificar as ações públicas na área de assistência social, segurança alimentar e nutricional, saúde, educação infantil e transferência de renda” (WEISSHEUMER, 2006 p.27). Além da integração dos programas de transferência de renda, com a criação do MDS- Ministério de Desenvolvimento Social, objetivou um enfrentamento em nível nacional à pobreza e a fome, assim,

O desenvolvimento desse processo evidencia que os Programas de Transferência de Renda representam o elemento central na constituição atual do Sistema Brasileiro de Proteção Social, tornando-se necessário acompanhamento e avaliação para dimensionar, no futuro, o verdadeiro alcance desses programas, sobretudo em relação a dois aspectos centrais: reais possibilidades para elevar o nível de escolaridade da população e sua efetividade enquanto política pública de enfrentamento à pobreza. (SILVA; YAZBEK; GIOVANNI, 2004, p. 4).

Em contrapartida, há críticos que não são de acordo com alguns programas, citando este à Bolsa Família. De acordo com o economista é que a redução da pobreza em níveis significativos é uma exigência inadiável,

O Brasil está jogando fora oportunidades. Enquanto usamos 0,3% do nosso PIB para a Bolsa Família, gastamos 150 bilhões de reais como pagamento da dívida. Se compararmos com a área econômica, nosso governo não tem coordenação na área social. Não sabemos quais as metas para o setor, quantos queremos tirar da pobreza. (WEISSHEIMER 2006 p. 51).

Portanto, observa-se que a despeito de críticas ou méritos, a unificação dos Programas de Transferência de Renda no Brasil revelou a necessidade de articulações, não somente no valor monetário transferido às famílias, mas também com as demais políticas e programas sociais tais como educação, saúde e trabalho. Mas, sobretudo com uma Política Econômica de geração de emprego e renda que possibilite a essas famílias reais condições de transformação em prol de um patamar de vida mais digna.

No ano de 2003 foi criado então o Programa Bolsa Família (PBF), é um programa de transferência de renda do governo Federal, regulamentado pela Lei nº 10.836 de 09 de janeiro de 2004, sob a gestão nacional do Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome – MDS, para a erradicação da extrema pobreza no país (WEISSHEINER, 2006).

O PBF tem por público alvo as famílias em situação de pobreza ou extrema pobreza, renda mensal de até R\$70,00 por pessoa e famílias pobres com renda mensal de R\$70,01 a R\$ 140,00 por pessoa. Uma característica considerada central do programa “[...] é que ele procura associar a transferência do benefício financeiro ao acesso a direitos sociais básicos, como saúde, alimentação, educação e assistência social [...]” (WEISSHEINER, 2006.p.25).

Destaca-se que o Programa Bolsa Família tem por objetivo principal:

[...] contribuir para a superação da pobreza, em três eixos de atuação: Alívio imediato da pobreza, por meio da transferência direta de renda às famílias; Aplicação do acesso a serviços públicos que representam direitos básicos nas áreas de Saúde, Educação e Assistência Social, por meio das condicionalidades, contribuindo para que as famílias rompam o ciclo intergeracional de reprodução da pobreza; Coordenação com

outras ações e programas dos governos, nas suas três esferas, e da sociedade, de modo a apoiar as famílias para que superem a situação de vulnerabilidade e pobreza. (BRASILIA, 2012. p. 5)

Para se inscrever no Programa as famílias necessitam ter se cadastrar no Cadastro Único para Programas Sociais do Governo Federal (CadÚnico), instituído pelo Decreto nº3.877, de 24 de julho de 2001. Este é um cadastro onde reúne informações sobre as famílias de baixa renda, assim, com as informações disponibilizadas no sistema, as famílias têm acesso a outros programas, tanto governamentais como estaduais e municipais, sendo o município responsável por esse cadastro e sua atualização (BRASILIA, 2012).

Segundo Cunha (2008), a concepção de condicionalidades adotada pelo Bolsa Família, pode ser entendida como uma espécie de “contrato” entre as famílias e o Poder Público, pautado por três tipos de responsabilidades complementares. A primeira delas seria a responsabilidade da família na garantia da frequência escolar e no acompanhamento de saúde. A segunda seria o compromisso do Estado na provisão dos direitos universais de educação e saúde e na garantia do acesso a eles. O terceiro ponto seria o acompanhamento das condicionalidades, propriamente dito, não de maneira punitiva, voltada à suspensão dos benefícios (última etapa de um longo processo de advertências e bloqueios temporários), mas de modo a identificar as causas do eventual descumprimento e, assim, priorizar o acompanhamento sócio-assistencial das famílias que nele incorrem.

Ressalta-se que o debate sobre as “portas de saída” do programa, por sua vez, parece fortalecer a ideia de que o Bolsa Família poderia se direcionar rumo a uma renda de cidadania. Embora não parem dúvidas sobre a importância de fomentar estratégias de inserção dos beneficiários no mercado de trabalho de maneira sustentável, assim como acerca da necessidade de incrementar a articulação do Bolsa Família com programas de educação, qualificação profissional e geração de emprego e renda, a lógica da renda de cidadania requereria pensar em “portas de entrada”, de modo a contemplar parcelas cada vez maiores da população, e não apenas fazer “circular” certa quantidade de pobres dentro de uma meta relativamente fixa de cobertura (SOARES; SÁTIRO, 2009).

Entende-se que o programa é considerado como uma estratégia de enfrentamento à pobreza, logo, para a população beneficiária pode significar um escape da atual condição social e econômica, de modo que, o Programa Bolsa Família simboliza uma porta de “entrada” no mercado de trabalho e o início do rompimento do ciclo da pobreza, pois o mesmo aos beneficiários oferta cursos de profissionalização em parcerias com a Política de Assistência Social. Mediante a inserção das famílias no PBF, as mesmas são acompanhadas por outros serviços e políticas, como a de saúde, assistência e educação. As famílias têm que manter a carteira de vacinação atualizada e a frequência escolar regular, sendo que, o cumprimento desse requisito resulta no corte do benefício, então, essa é uma condicionalidade para que os usuários se mantenham no programa.

Essa articulação entre os serviços se caracteriza como um serviço em rede, de modo que, várias políticas, programas, projetos e serviços mantêm um diálogo a fim de propiciar ao seu público alvo uma maior proteção e garantia de seus direitos, como o acesso e permanência na escola.

Destaca-se que no campo da educação, os beneficiários do Programa Bolsa Família devem manter seus filhos na escola e com uma frequência nas aulas de no mínimo 75% (BRASILIA, 2012). Aponta-se que o acesso gratuito à educação é garantido pela Constituição Federal do Brasil à toda criança e adolescente, como um direito social e dever do Estado criar meios para que esse direito seja efetivado. Conforme Georges (2017), a educação no Brasil tem um significado importante na vida das famílias em situação de pobreza e extrema pobreza, pois, tem representado um forte instrumento no combate das desigualdades sociais.

O mesmo autor aponta que “o Brasil viveu avanços educacionais históricos que tiveram efeitos positivos na redução de desigualdades de renda, sobretudo por meio da elevação da renda dos mais pobres” (GEORGES, 2017, p. 60). Assim, o Programa Bolsa Família tem o processo educacional como uma ferramenta para a inserção e permanência da criança e adolescente na escola.

Ressalta-se que a escola como um componente importante na rede de proteção da criança e dos adolescentes, pois:

A escola, sob esse aspecto, é concebida como o espaço onde crianças e adolescentes têm o direito de desenvolver plenamente todas as suas potencialidades (física, intelectual, social, estética, ética, entre outras) e de exercer sua cidadania de forma integral, sentindo-se parte de um coletivo que os apoia nas diferentes etapas de desenvolvimento. Ao se integrar à Rede de Proteção, a escola torna-se um canal estratégico para a efetividade das ações de garantia dos direitos das crianças e adolescentes, oferecendo informações, conhecimentos, experiências e capacitação aos operadores da Rede e a educadores e demais profissionais envolvidos com o universo escolar e com o dia-a-dia de crianças e adolescentes. (HENRIQUES; FIALHO; CHAMUSCA, 2007, p. 41).

Portanto, dentro da escola pode ser desenvolvida ações de enfrentamento ao trabalho infantil, voltadas para as famílias, os profissionais e comunidade em geral. No entanto, para que tais ações sejam efetivadas é necessário que se tenha o envolvimento dos gestores e demais profissionais da educação, pois o objetivo é comum, de que toda a criança e adolescente tenha seus direitos efetivados, como à uma vida digna, sem trabalho e com uma educação de qualidade

## Considerações Finais

No decorrer do estudo foi possível observar que o trabalho está inserido na sociedade desde a gênese humana, quando o homem passa a modificar a natureza para garantir seu sustento, momento em que a atividade laboral é vista como tal. No entanto, a questão do trabalho infantil e seu agravamento, se deu mediante a inserção de crianças em atividades trabalhistas nas fábricas no período da Revolução Industrial, momento em que as crianças passam a ser inseridas com maior intensidade no mundo do trabalho, ganhando uma visibilidade por parte da família nessa inserção.

De acordo com o estudo, aponta-se que o tímido avanço na educação, fez com que crianças e adolescentes estudantes percebessem que por meio da educação, que existe uma perspectiva de mudança de realidade, pois com acesso a escola, as crianças conseguem perceber juntamente com a família que a educação traz oportunidades, e que podem ter um futuro diferente do que foi negado aos seus pais.

Desse modo, pensa-se que através do conhecimento se conquista a emancipação, mas para isso, precisam de uma educação de qualidade que abrirá possibilidades para a transformação desta realidade (GEORGES, 2017).

Nos debates e discussões nos encontros presenciais da pós-graduação em Educação, Desigualdade e Pobreza, foi abordado exatamente sobre as lutas pelos direitos e conquistas sociais, porém, infelizmente o que se retrata na atual conjuntura é o preconceito, a não aceitação do pobre garantindo os mínimos sociais onde os mesmos são culpabilizados pelo meio em que vivem, são invisíveis, sem voz e vez, excluídos, além de julgados por receberem um valor mínimo para a sobrevivência (Bolsa Família) são chamados de acomodados. A discussão cotidiana nas escolas, no Congresso, no Senado, na mídia e na sociedade civil como um todo tem sido, em grande medida, pautada pela compreensão da injustiça social e da pobreza que tanto aflige. O Brasil tem uma Constituição Federal que determinou vários avanços sociais, mas os estabeleceu em período de grandes restrições econômicas, que fazem com que a sociedade permaneça na desigualdade.

No decorrer do estudo identificou-se, sobre o trabalho infantil, que o maior desafio é desmistificar o senso comum, através da seguinte descrição: - Se a criança trabalhar, e se exercer trabalhos pesados e/ou se expor-se à longa jornada, esse será um ponto positivo para ela, porque a tornará uma pessoa melhor, futuramente receberá uma renda maior que a que recebe a sua família.

Essa realidade é visível, principalmente envolvendo as famílias que permanecem em situação de pobreza e extrema pobreza, neste caso, o público-alvo do Programa Bolsa Família.

O Programa Bolsa Família ao longo de sua trajetória tem se efetivado como política social juntamente com outros serviços, programas e projetos voltados para o enfrentamento da pobreza e extrema pobreza. Destaca-se que à pessoa em situação de vulnerabilidade social lhe são negados o mínimo necessário para sua subsistência, como alimentação, moradia, saúde, trabalho e outros serviços essenciais, assim, o Programa Bolsa Família tem sido um mecanismo essencial para a garantia de tais direitos mediante a benefício de transferência de renda e articulações com outros serviços, programas e políticas, como educação e saúde.

Portanto, observa-se que a articulação do Bolsa Família com outras políticas favorecem os serviços em rede e uma maior proteção aos usuários, assim, o mesmo é um serviço fundamental no enfrentamento do trabalho infantil, pois, além de propiciar o benefício como uma intervenção imediata objetiva um acompanhamento das famílias beneficiárias por outros serviços e políticas, a exemplo da articulação com a escola e os serviços de saúde.

Atrelando-se a reflexão ao aprendizado, no decorrer da especialização, é importante, numa conjuntura como essa, assumir-se um movimento de resistência à violação dos direitos da

criança e do adolescente no combate ao trabalho infantil. Em suma, este é um dever de todos os segmentos sociais e profissionais, à medida que urge a transformação social, fator que envolve, inclusive, a erradicação do trabalho infantil.

## Referências

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho?:** ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 8. Ed. – São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 2002, p.23.

ARIÉS, Philippe. **História social da criança e da família.** Tradução de Dora Flaksman. 2º ed.-Rio de Janeiro: LTC, 1975. L'Enfant Et La Vie familie sous l'Ancien Regime. 1981.

AZEVEDO, M. A.; GUERRA, V. N. de A. **Infância e violência doméstica:** fronteiras do conhecimento. - 5.ed. ver. e atual.- São Paulo: Cortez, 2009.

BOTTOMORE, Tom. Mais-valia.In: \_\_\_\_\_. **Dicionário do pensamento marxista.** RiodeJaneiro:JorgeZaharEd.,2001. p.227.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil.** Com as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais n. 1/92 a 56/2007 e pelas Emendas constitucionais da Revisão n1 a 6/ 94. Brasília; Senado Federal. Subsecretaria de Edições Técnicas, 2008, 464p.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do adolescente** (1990). 7 ed. Brasília: Senado Federal Subsecretaria de Edições Técnicas, 2009, p.184

CAMPOS, Herculano Ricardo; FRANCISCHINI, Rosângela. Trabalho infantil produtivo e desenvolvimento humano. **Revista Psicologia em Estudo**, Maringá, vol.8,n. 1, p. 119-129, jan./jun. 2003. Disponível em:<<http://www.scielo.br/pdf/pe/v8n1/v8n1a15.pdf>>. Acesso em: 24 ago. 2013.

CARMO, Paulo Sérgio. **A Ideologia do Trabalho.** 2. ed. São Paulo:Moderna 2005,p.44

CIPOLA,Ari. **O trabalho Infantil.** São Paulo: Publifolha, 2001.

COUTO, Berenice Rojas. **O direito social e a assistência social na sociedade brasileira:** uma equação possível. 3ª Ed. São Paulo: Moderna: 2008.

FALEIROS, Eva Silveira. **Alfabetização e Diversidade.** Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada. 2ª edição, Brasília: 2008.

GEORGES, Rafael. **A distância que nos une:** um retrato das desigualdades brasileiras. OXFAM: Brasil, Brief Comunicação: 2017.

HENRIQUES, Ricardo; FIALHO, Leandro; CHAMUSCA, Adelaide (Org.). Proteger para educar: a escola articulada com as redes de proteção de criança e adolescentes. **Cadernos SECAD 5:** Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Ministério de Educação: Brasília, 2007.

IAMAMOTO, Marilda Vilela. **Serviço Social em tempo de capital fetiche.** 3ª ed.- São Paulo, Cortez 2008

IAMAMOTO, Marilda Vilela. **O Serviço Social na Contemporaneidade:** trabalho e formação profissional. 16 ed. São Paulo, Cortez, 2010.

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Censo demográfico 2010 Trabalho Infantil. Tocantins: 2010 Disponível em: [www.ibge.com.br](http://www.ibge.com.br) Acesso em 30 janeiro 2012.

LESSA, Sergio; TONET, Ivo. **Introdução a Filosofia de Marx.** 1ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008,17 p.

MARCONI, Maria de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica.** 6 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

MARX, Karl. **O 18 Brumário de Luís Bonaparte;** Editora Martin Claret, 2007 p.53.

MINHARRO, Erotilde Ribeiro dos Santos. **A criança e o adolescente no direito do trabalho.** São Paulo: Ltr, 2003, p.15-16

NETTO, José; BRAZ, Marcelo. **Economia Política:** uma introdução crítica. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

OLIVEIRA, Camila Nunes de. **A rede de proteção a criança e adolescentes:** finalidades e possibilidades. VII Jornada Internacional de Políticas Públicas. UFMA: Maranhão. 2015.

PRIORI, Mary Del. **História das crianças no Brasil.** 1. ed. São Paulo: Contexto, 2004.

RAFAEL, Josiley. **Jovens e Trabalho.** 2008. Disponível em:<http://www.looris.com/clientes/ufmg/fae/upload/acervo/c85f38a0e6538c2b0354af61b09ac064.EstadoArte-Vol-2-LivroVirtual.pdf#page=18>. Acesso 13 fev.2012, p.43

RIZZINI, Irene. **O Século Perdido:** Raízes históricas das políticas públicas para a infância no Brasil. 2. Ed São Paulo: Cortez 2009.

RODRIGUES, Maria A.M.F.; LIMA, A. J. de; Infância, Pobreza e Trabalho Infantil. **Revista Serviço Social e Sociedade.** São Paulo: Cortez, n.90, 2007.

SILVA, M; Yazbek, M. C.; GIOVANNI, G. **A Política Social Brasileira no século XXI:** A Prevalência dos Programas de Transferência de Renda. São Paulo: Cortez, 2004.

SOARES. Sergei; SATÍRO. Natália. **O Programa Bolsa Família: Desenho Institucional, Impactos e Possibilidades Futuras.**IPEA.2009.

WEISSHEIMER, Marco Aurélio. **Bolsa Família: avanços, limites e possibilidades do programa que está transformando a vida de milhões de famílias no Brasil.** São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2006. 160p.



# Limites e possibilidades emancipatórias da educação escolar no sistema prisional do estado do Tocantins: o caso da Escola Interna Nova Geração

Leandro Bezerra de Sousa<sup>32</sup>

Thiago Ramos Machado<sup>33</sup>

Claudenice Passos Palaci<sup>34</sup>

## Introdução

Hodiernamente, emerge uma forte discussão de incentivo à ampliação da escolarização da população privada de liberdade no Brasil, que para além de atender preceitos constitucionais, objetiva-se contribuir sobremaneira para a reintegração social. Com vistas a cooperar com estas expectativas e com a oferta de educação de qualidade para este público, eis o que pensamos

32 Graduado em Serviço Social pela Universidade Federal do Tocantins (UFT). Tem experiência na área de Serviço Social, com ênfase em Sócio-jurídico. E-mail: bezerrasousacultura9@gmail.com

33 Doutor em Geografia pela Universidade Federal Fluminense (2007-2011). Técnico em Assuntos Educacionais na Universidade Federal do Tocantins e integrante do Grupo de Pesquisa "Pensamento e prática na cidade contemporânea". Orientador de TCC no Curso de pós-graduação em Educação, Pobreza e Desigualdade Social-UFT. E-mail: trm@uft.edu.br

34 Pedagoga, especialista em Diversidade de Gênero na Escola pela Universidade Federal do Tocantins. Técnica em Educação de Jovens e Adultos em Privação de Liberdade – Secretaria de Educação, Juventude e Esporte do Governo do Tocantins. E-mail: claudenicepalaci@yahoo.com.br

e objetivamos sobre os limites e possibilidades emancipatórias da educação escolar no Sistema Prisional do Estado do Tocantins, com foco na particularidade da Escola Interna Nova Geração<sup>35</sup>.

Acreditamos que a educação se configura como um fenômeno comum a qualquer grupo social, que se desenvolve, na particularidade formal, pelo processo recíproco de ensino-aprendizagem dispensado nas instituições de ensino, possuindo papel fundamental para a evolução do indivíduo social, logo, para a edificação de sua individualidade/personalidade diante do mundo. Nesta perspectiva, voltaremos a atenção para as possibilidades disciplinantes e emancipatórias que a educação é capaz de oferecer às pessoas privadas de liberdade, considerando que legalmente a prisão é considerada como um ambiente propício ao ajustamento de pessoas rotuladas como “desajustadas” do ponto de vista social e, portanto, para a perspectiva da reintegração social.

Cabe analisarmos, por conseguinte, se o processo de ensino aprendizagem dispensado aos estudantes internos se configura por meio de “atividades práticas emancipadoras<sup>36</sup>” ou por atividades com perspectivas disciplinantes.

Importa ressaltar que na particularidade do sistema prisional tocantinense, costuma-se privilegiar as diversas formas de violências arraigadas no ambiente interno do cárcere e no isolamento, em si mesmos, como benéficos para a segurança pública. Esse fator específico está entre os grandes geradores de desatenção quanto à finalidade da pena de punir e reintegrar a pessoa classificada como criminosa, bem como a falta de apreço ou desinteresse nas ações que venham a promover um processo de penalização “humanizado”, e percebido tanto na gestão como no interior dos estabelecimentos prisionais.

Outro fator determinante para a falta de estima aos trabalhos/ações que objetivam um processo de penalização capaz de oferecer alternativas de vida fora do ciclo vicioso do crime, diz respeito à estruturação/ramificação de organizações criminosas no interior dos estabelecimentos penais do Tocantins, a exemplo do Primeiro Comando da Capital – PCC e Comando Vermelho – CV. Facções que se estenderam às unidades prisionais do Estado, segundo os registros da inteligência prisional, dos profissionais que atuam nesses espaços e das diretorias da Secretaria de Cidadania e Justiça.

Ressalta-se que por estas organizações buscarem, a qualquer custo, meios para romper a segurança dos estabelecimentos prisionais, ocasiona-se dúvidas/desconfiança nos agentes públicos sobre a real intencionalidade dos trabalhos prestados nos centros prisionais pela sociedade civil, instituições religiosas, entidades não governamentais, etc.

Temos como terceiro elemento a cultura histórica da perspectiva da vingança privada, que impossibilita análises aprofundadas ou discussões críticas sobre o sistema de encarcera-

35 “A Escola Interna Nova Geração funciona desde fevereiro de 2005 no interior da Casa de Prisão Provisória de Palmas – TO. Atualmente, atende (...) alunos internos distribuídos em todos os ciclos e segmentos da modalidade de ensino Educação de Jovens e Adultos (EJA), sendo incorporada a rede Estadual de ensino do Tocantins” (SILVA, in PORTO, 2008, p. 119). Indicamos os trabalhos do professor “Valcelir Borges da Silva”, pela enorme qualidade e relevância, aos leitores e pesquisadores interessados na discussão sobre educação em prisões.

36 É preciso, no processo de escolarização, “ter clareza quanto ao objetivo final a ser atingido (...), ter clareza acerca da natureza e das funções sociais da educação, (...) ter um domínio tal da área com a qual se trabalha que permita oferecer o melhor conhecimento possível aos educandos e, finalmente, articular as lutas específicas da categoria dos educadores com as lutas mais gerais” (TONET, 2012, p. 39).

mento, o que tem acarretado, portanto, um atrelamento entre condutas criminosas e tentativas de solução por meio de correção castiça.

Destaca-se, segundo o DEPEN – Departamento Penitenciário Nacional, um crescimento de 471% da população prisional do Brasil em 20 (vinte) anos e 6 (seis) meses, fato que possui reflexo direto no déficit de 1.489 vagas existentes no Sistema Prisional do Tocantins, segundo os dados da Diretoria de Administração e Infraestrutura do Sistema Penitenciário Prisional – DAIPP da Secretaria de Cidadania e Justiça – SECIJU.

O estado do Tocantins possui atualmente, segundo os dados da Diretoria de Políticas para o Sistema Prisional – DPSP da Secretaria de Cidadania e Justiça, uma taxa de ocupação de 77% a mais do que se permite legalmente nas unidades prisionais do Estado, cuja população é de 3.415 internos, o que representa uma taxa de aprisionamento de 438,36 presos por 100.000 habitantes, evidenciando uma situação que necessita urgentemente de respostas com ações concretas.

A situação de aprisionamento, em grande parte, representa a simbologia da consequência de um processo categórico de privações econômicas, culturais e sociais, que se reflete explicitamente no perfil preocupante de escolarização, considerando que cerca de 42,74% da população prisional do Estado não possui, nem mesmo, o ensino fundamental completo. Neste âmbito, vale ressaltar ainda que 18,53% não informaram seu nível de instrução, e que 74,38% se declararam negros ou pardos, segundo os dados da DPSP – SECIJU.

Enfatiza-se que para uma reintegração social exitosa, é necessário que a pessoa privada de liberdade consiga imprimir imagens de possibilidades reais para a vida extramuros, e o envolvimento do sujeito em práticas educativas é essencial para tanto. Destarte, deve-se garantir que uma maior parcela da população prisional tenha acesso a educação intramuros, visto que, apenas 22,54% dos internos estão inseridos em atividades educacionais no Tocantins, segundo os dados da DPSP – SECIJU.

Destaca-se também que mais valioso para a sociedade o êxito na reintegração do que o indivíduo fincado na prisão, por isso é necessário percebê-lo como uma criatura humana dotada de pretensões, esperanças e projetos, labutando para que a vivência carcerária seja propícia para a sua autoestima, para a integração na sociedade extramuros, e não para a sua desesperança na aceitação social.

Considerando o contexto apresentado, evidencia-se que o método convencional de encarceramento, que tem priorizado a retribuição, tem sido bastante eficiente para o controle das pessoas privadas de liberdade, mas não para a diminuição da taxa de reincidência<sup>37</sup>, direcionada ao combate da criminalidade e da violência.

Urge, portanto, a necessidade de contenção das vulnerabilidades pós-cárcere (egressos<sup>38</sup>), que ascenda às individualidades a fim de atender às exigências do mercado de trabalho,

37 Segundo o Departamento Penitenciário Nacional (DEPEN), esta taxa está em torno de 70 a 80%.

38 De acordo com a Lei de Execução Penal (lei 7210), é considerado egresso: “I - o liberado definitivo, pelo prazo de 1 (um) ano a contar da saída do estabelecimento; II - o liberado condicional, durante o período de prova”.

para o convívio familiar, para a autodeterminação e percepção de dependência do “*outro de si*” Melossi (2004). No entanto, quais as possibilidades temos para trabalhar significativamente o processo de cumprimento da pena?

Percebemos neste sentido a escola como um espaço capaz de trabalhar “*atividades práticas emancipadoras*”, possibilitando conhecimento e conscientização do mundo circundante, assim como das necessidades reais. E compreendemos que, talvez, se a educação no Brasil fosse direcionada como direito subjetivo do indivíduo, que atendesse de forma universalizada, abrangente e inclusiva, quem sabe não fosse necessária sua instrumentalização nas prisões.

Faremos, conseqüentemente, um apanhado histórico do direcionamento dado a educação por diferentes modelos/organizações sociais, culturais e econômicos, objetivando identificar novo rumo a seguir para a educação em prisões.

### Desafios do direito à educação em contextos históricos de desigualdades sociais

O homem surge como criatura única, primitiva, instintiva e natural, que evolui de uma condição espontânea por meio de sua ação transformadora sobre a natureza, desenvolvendo um processo de ampliação cotidiana de metodologias e ferramentas constantemente aprimoradas ao longo do tempo.

A partir de sua ação particularizada, e cada vez mais aparelhada, apresenta-se historicamente para esta criatura um leque de possibilidades para a sua autoconstrução, podendo responder as suas necessidades de maneira cada vez mais “racional e projetiva”.

Conseqüentemente, com base na compreensão de Barroco (2010, p. 20), veremos que: “A história não é uma abstração dotada de uma existência independente dos homens. Os homens reais – em suas relações entre si e com a natureza – são os portadores da objetividade sócio-histórica”.

Conforme Barroco (2010), uma das possibilidades colocadas ao homem, a partir de sua transformação pelo trabalho, foi sua própria composição como ser social, no entanto, dependente de outros, através de uma relação de reciprocidade e de carência mútua. Destaca-se, na evolução das práxis humanas, a estruturação de “práticas sociais conscientes”, voltadas a educação, a política, a arte (BARROCO, 2010). E, mesmo divergentes de outras práticas, como a práxis material – voltada à transformação e controle da natureza – tornam-se essenciais para o aperfeiçoamento do desenvolvimento humano.

À educação formal fora atribuída, historicamente, a função social de mediar e conservar a reprodução social do modelo estabelecido, embora tenha contribuído e ainda contribui para a evolução social, econômica e cultural da humanidade. Contudo, após perpassar e desenvolver-se por modelos sociais distintos, foi útil, e ainda é, para a manutenção da dominação de quem detém poder sobre as camadas pobres (escravos/servos/trabalhadores), pois, em geral, aqueles detentores do poder são/foram, historicamente, os mesmos detentores das instituições de formação formal e informal.

Segundo Huberman (2008), a igreja, no período Feudal, foi a instituição com maior concentração de riquezas e poder da época. Assim sendo, tratou de ampliar sua dominação por

meio da escolarização, e apoiando-se em dogmas religiosos, buscou solidificar a manutenção da condição de servidão dos camponeses, estes, vindos de uma condição social de escravidão.

Após o surgimento da classe média do período Feudal, em razão do avanço da comercialização, houve intensa disputa por métodos de mediação da produção de bens, isto porque a classe média se via prejudicada pelo conservadorismo da igreja católica, uma vez que a mesma insistia em manter seu domínio, conseqüentemente, o sistema de produção feudal.

Mas, com os crescentes comerciantes influenciados pelo Iluminismo, emergiram as aspirações por novos voos (expansão da comercialização e ampliação da produção por meio de fábricas). Diante dos novos acontecimentos e das novas necessidades, precisou-se criar novas escolas, voltadas a nova realidade social, ao que Huberman (2008) adverte:

“Antes, a Igreja tinha controle completo da educação; agora, surgiam escolas independentes fundadas por mercadores que haviam prosperado. Antes, o direito da Igreja fora supremo; agora, o velho direito romano, mais adequado à necessidade de uma sociedade comercial, fora ressuscitado; antes, a Igreja era a única que dispunha de homens cultos, capazes de conduzir os negócios do Estado; agora, o soberano podia confiar numa nova classe de pessoas treinadas no movimento comercial e consciente das necessidades do comércio e da indústria do país” (HUBERMAN, 2008, p. 92).

Conforme esclarece Tonet (2012), a educação como didática capaz de assegurar que um modelo social, mesmo produzindo desigualdades para sobreviver, se reproduza de maneira pacificada, foi e ainda é um artifício com finalidade de abrandar as negatividades que frequentemente precisam de mediações.

Portanto, observa-se que em modelos onde há expressivas disparidades de condições de sobrevivência, há também meios manipulatórios e repressivos, pois a instrução é pensada para cumprir um papel alienante. Para explicitar, destacamos que em alguns casos a instrução foi negada por completo, porque o simples fato de saber ler representava uma ameaça, como veremos em relatos descritos por Huberman (2008) sobre essa mediocridade durante o nascimento do modo de produção capitalista.

Algumas das coisas que hoje achamos horríveis pareciam aos ricos de então perfeitamente justas. Era mau para as crianças não irem à escola, trabalharem 14 horas por dia? Despropósito!, exclamava o Sr. G. A. Lee, dono de uma tecelagem de algodão na qual o horário das crianças era das 6 da manhã às 8 da noite. “Nada mais favorável para a moral do que o hábito, desde cedo, da subordinação, da indústria e regularidade.

O Sr. Lee se preocupava com a moral dos pobres. Também o presidente da Royal Society, Sr. Giddy, que foi contra a proposta de se criarem escolas primárias para as crianças das classes trabalhadoras. Foi este o argumento do Sr. Giddy: “Dar educação às classes trabalhadoras pobres (...) seria na realidade prejudicial à sua moral e felicidade; aprenderiam a desprezar sua sorte na vida ao invés de fazer deles bons servos na agricultura e outros empregos laboriosos, a que sua posição na sociedade os destina (...). Permitir-lhes-ia ler folhetos sediciosos (...) e os tornaria insolentes para com seus superiores (HUBERMAN, 2008, p. 196).

No caso da realidade educacional brasileira, Alencar (1985) apresenta particularidades específicas de uma sociedade que originada por um processo de colonização e escravidão de negros africanos e indígenas, e como outros modelos sociais formados por interesses opostos, os governantes gerais não abriram mão das regras de dominação utilizadas em outras partes do mundo, fenômeno perceptível nas normas afirmadas por diversos preconceitos expressos em teorias racistas a moda europeia, como a craniometria que analisava uma suposta evolução de raças, tendências criminosas e níveis de inteligência através da medida do crânio (antropometria nazista).

Assim, no âmbito do domínio patriarcal masculino presente na sociedade colonial, parece evidente que, em geral, para a figura feminina cabia o dever da obediência, da sujeição, da servidão, etc.

Entretanto, a opressão à mulher se apresentava branda em comparação ao tratamento destinado ao escravo, que apenas esboçava a condição de vivência dos negros, mas não deixava de ser uma condição de intenso sofrimento, como apontam alguns relatos históricos, visto que:

Na casa grande, uma vida muito diferente da que era vivida na vizinha senzala. A educação dos filhos não causaria inveja a nenhum jovem de hoje: os meninos sempre bem vestidos e calados diante dos mais velhos. (...) Só depois de casado arriscava-se o filho a fumar na presença do pai. (...) À menina negou-se tudo que de leve parecesse independência. Até levantar a voz na presença dos mais velhos. (...) Criadas em ambiente rigorosamente patriarcal, viveram sob a mais dura tirania dos pais – depois substituída pela tirania dos maridos (FREIRE *apud* ALENCAR, F. 1985, p. 29).

Conforme Veiga (2008), a Constituição brasileira de 1824 impedia qualquer acesso dos escravos à escolarização. Mais tarde, mesmo com a Reforma Couto Ferraz de 1854, que estabeleceu a obrigação de oferta de escolas primárias e secundárias para crianças maiores de 7 (sete) anos, manteve-se a interdição de participação/ingresso de crianças escravas.

Cabe destacar, com base nos estudos de Veiga (2008), que o ensino dispensado aos “negros alforriados” tinha a intenção de socializá-los para a sua situação de servidão, de naturalização da cultura escravista, porém, mesmo diante deste revés, a escolarização dos “negros livres” acabou contribuindo muito para a educação dos negros escravos, pois estes, às vezes, eram alfabetizados pelos “negros livres” numa tentativa de resistir a escravidão.

Podemos compreender, a partir dos estudos de Veiga (2008), que mesmo abrindo as portas da escola para a população “negra alforriada”, grande parte dessa massa não conseguia capturar a importância da instrução para sua vida, pois pouco se aprendia nas condições em que a escola e a família se encontravam. Portanto, os “negros livres” se redobravam no trabalho braçal.

Para elucidar as dificuldades enfrentadas por essa população supracitada, novamente cumpre sublinhar os escritos de Veiga (2008), ressaltando que “os familiares não enviavam seus filhos às escolas devido os mais diversificados fenômenos”, tais como:

(...) pobreza (falta de roupa adequada, trabalho, fome); indiferença quanto à importância da instrução; dificuldades com o professor e seu método. (...) As dificuldades com os professores vêm de relação pessoal, em casos como violência física (castigo, abuso da palmatória, estupro), de embria-

guez ou mesmo das limitações dos métodos pedagógicos, pela demora na aprendizagem da leitura, escrita e contas (VEIGA, 2008, p. 513).

Estes eventos, discutidos acima, nos revelam que o processo histórico de escolarização no mundo acompanha as determinações impostas por seus modelos de produção, o que tem ocasionado essa disparidade de acesso a bens socialmente produzidos e níveis imensos de criminalidade.

Hodiernamente, o Brasil passa por uma crise de violência estrutural. Dados do Anuário Brasileiro de Segurança Pública (2016) revelam que 7 pessoas são mortas a cada hora no Brasil, registrando uma taxa de assassinatos no ano de 2016 de 61.619 pessoas, obtendo um crescimento de 3,8% em relação ao ano de 2015, sendo homens (99,3%), jovens (81,8%) e negros (76,2%) que representam um público entre 12 e 29 anos.

Enfatiza-se aqui os casos de violências que ganham mais visibilidade, tais como: 1 – a violência policial contra a camada popular, aquela, em sua maioria, descendente dos “ex-escravos”; 2 – a violência entre esses mesmos jovens da camada popular, estabelecida, principalmente, por disputa de poder para o comércio de drogas.

Para exemplificar como se sucedeu este cenário de violência colocado acima, é importante destacar os processos de dominação política das camadas populares brasileiras, articulados a um sistema de justiça ineficiente.

O Brasil alimenta historicamente uma violência institucional e privada que carrega uma cultura de privilégios em seus aparatos institucionais, beneficiando individualidades em detrimento de uma coletividade carente de direitos sociais, políticos e econômicos. Este fenômeno específico é um dos geradores de níveis intensos de desigualdades, e por consequência, de sensações de injustiças.

Destaca-se, portanto, que dos senhores de engenhos, dos grandes latifundiários, dos coronéis aos políticos de hoje há milhares de relatos históricos de impunidade, em que os grandes cenários de violência se dão por anuência de autoridades passadas e presentes, e que hoje tem mostrado seus efeitos, pois,

(...) muitos homens jovens e pobres se tornaram vulneráveis às atrações do crime - negócio por causa da crise em suas famílias, muitas dessas incapazes de lidar com os conflitos surgidos na vida urbana mais multifacetada e imprevisível. Vulneráveis também por causa do abismo entre adultos e jovens, por causa do sistema escolar ineficaz, além da falta de treinamento profissional, adicionado aos postos de trabalho insuficientes. E se tornaram violentos em razão da falta de socialização na civilidade e nas artes da negociação, próprias do mundo urbano cosmopolita mais diversificado e menos segmentado em grupos fechados de parentesco ou localidade. (...) É essa violência privada e a desigualdade social, econômica e jurídica que foram as marcas mais importantes da sociedade brasileira de então, mas que persistem, transformadas, até hoje (ZALUAR, 2007, p. 35 e 36).

Observa-se um Estado descomprometido com os direitos sociais, que está repleto de figuras que buscam fazer “carreira profissional” no âmbito público, que legislam para manter ou ampliar mordomias próprias, gerando essa defasagem presente nas garantias constitucionais expressas.

Em complemento, a cultura do bem-estar próprio, da dependência egoísta, do apadrinhamento para a garantia dos aliados, dos próximos, cria um complexo de ineficiência da máquina pública, e

Na ausência de qualquer rede de proteção social, é certo que a juventude dos bairros populares esmagados pelo peso do desemprego e do subemprego crônicos continuará a buscar no “capitalismo de pilhagem” da rua (como diria Max Weber) os meios de sobreviver e realizar os valores do código de honra masculino, já que não consegue escapar da miséria no cotidiano. O crescimento espetacular da repressão policial nesses últimos anos permaneceu sem efeito, pois a repressão não tem influência alguma sobre os motores dessa criminalidade que visa criar uma economia pela predação ali onde a economia oficial não existe ou não existe mais (WACQUANT, 2012, p. 5).

Nesta perspectiva, as relações estabelecidas na sociabilidade do capital baseiam-se, especialmente, em relações de troca, permeadas por interesses egoístas dentro de normas específicas, tendo maior poder e aceitação social aquele que obviamente possui mais bens. Por isso a existência de grandes acumulações e níveis extremos de pessoas miseráveis no mundo, e por este mesmo fato, há a necessidade do disciplinamento da camada popular por meio de instituições formais e informais de ensino.

E para àqueles que subvertem os padrões morais postos a esta competição, os aguarda a prisão com a finalidade de desarticular estruturas de “distúrbios” sociais, determinando o disciplinamento, a rejeição social ou mesmo a eliminação de particularidades.

Neste sentido, observaremos na afirmativa de Melossi (2004, p. 135) que: “[...] o duplo caráter de representação sensível da ideologia dominante na sociedade: ela é sua expressão extrema e radical e é, ao mesmo tempo, lugar de repressão e educação [...]” No entanto,

O caminho escolhido pela escola foi o da imposição da cultura escolar – que nada mais é que a cultura dos grupos dominantes – sobre toda cultura popular, étnica, grupal. Desse modo, a cultura do grupo dominante passa a ser transformada, através da escola, na cultura de todos os cidadãos de um país. Essa cultura escolar, que tem sua origem em um determinado momento histórico, acaba por se naturalizar, transformando-se em um modelo a-histórico, configurando-se um mundo à parte, como espaço asséptico, imune a conflitos e debates. Nele, a cultura dominante é propagada e reproduzida como “alta cultura”, a cultura a ser aprendida por todos os cidadãos. E as consequências desse modelo de escola acabam sendo a exclusão e a discriminação dos grupos sociais que não se encaixam nesse perfil de cidadão: os negros, os povos indígenas, os camponeses, os pobres, os marginalizados de nossa sociedade. Os problemas que surgem em seu interior, decorrentes da diversidade cultural desses coletivos, passam a ser vistos como desvios, perturbações, como algo a ser corrigido para que a escola consolide sua rota (LEITE, 2016, p. 15 e 16).

Neste sentido, em conformidade com Tonet (2012), a atual perspectiva progressista, que se levanta contra opressões severas aos trabalhadores, tem o intuito de tornar as relações sociais mais humanizadas, utilizando-se de uma “educação cidadã crítica”, assim,

Vale dizer, numa educação que não vise apenas formar indivíduos para a produção direta e imediata desta ordem social, (...) Capacitados para atender às novas exigências do processo produtivo, mas também conscientes de seus direitos e dispostos a participar ativa e criticamente da construção de uma sociedade mais justa, mais humana e mais igualitária. (TONET, 2012 p. 33)

Denota-se que o sistema econômico e político do capital universal tem oprimido ou buscado reduzir e eliminar o corpo de direitos dos trabalhadores, principalmente àqueles afetos aos órgãos representantes destes, como tem manifestado a atual realidade brasileira, fato que os sindicatos estão sendo massacrados para que se efetivem os interesses econômicos dos fundos de pensões privadas. E no momento oportuno, principalmente em tempos de “crise” financeira, direitos de cidadania são frontalmente agredidos/suprimidos.

Todavia, compreende-se que mesmo com a possibilidade de métodos, olhares e práticas pedagógicas avançadas, reconhecendo a relevância do saber, da vivência e dos espaços populares no processo de aprendizagem, e assim, a inclusão consciente da diversidade nas escolas extramuros (fora da prisão) ou mesmo intramuros (dentro da prisão);

(...) toda atividade educativa, teórica e prática que pretenda contribuir para formar pessoas que caminhem no sentido de uma autêntica comunidade humana, deve nortear-se pela perspectiva da emancipação humana e não pela perspectiva da construção de um mundo cidadão. Vale enfatizar: um mundo cidadão significaria a melhor *forma política* de reprodução da sociabilidade mantendo, ao mesmo tempo, a desigualdade social (TONET, 2012, p.36).

Contudo, a liberdade plena pretendida por aqueles que pensam ser possível pela garantia dos direitos de cidadania dentro do capital será sempre um sonho, que está mais distante do que o “céu está para a terra”.

De acordo com a compreensão de Tonet (2012), os progressistas veem os países de primeiro mundo como alvo a ser alcançado, supondo serem produtores de liberdade plena à medida que aumenta a garantia dos direitos de sua população, porém, não é preciso nem mesmo aprofundar no discurso para perceber tamanha inverdade, pois livre se é quando “os outros de si” (MELOSSI, 2004) vivenciam a mesma condição.

Tomando por base a exploração universalizada da força de trabalho, observa-se, principalmente quando se tem por referência a realidade brasileira, que “há aqui uma dupla exploração. O trabalhador brasileiro trabalha não só para enriquecer a burguesia brasileira como também a burguesia internacional. E é este o fator gerador mais fundamental da miséria brasileira” (TONET, 2012).

Não estamos afirmando que não se deva pôr em prática a disputa política pela ampliação da democracia ou pelos direitos de cidadania que se configuram essenciais para uma vida democrática, mas que com recorrentes crises econômicas e “com a atual crise – a liberdade – se realizará sempre e cada vez mais de maneira deformada e precária, avançando em alguns aspectos, mas retrocedendo na maioria deles. Em resumo, criando mais ilusões do que realidades” (TONET, 2012, p. 42).

Percebemos que as instituições educacionais hodiernas possuem possibilidades e condições de trabalhar seu público para a libertação de uma condição alienada<sup>39</sup>, porque além de terem a capacidade de compreensão da realidade brasileira, podem dispor de práticas que venham internalizar valores emancipatórios. E estes valores tendem a transgredir, com autonomia, os valores determinantes do egoísmo, conduzindo a criatura humana para uma vivência sem conflitos, digna e responsável, reconhecendo o valor integral da singularidade para a coletividade social. Este deve ser o objetivo da educação e não a reprodução de um modelo social totalmente aviltante para a criatura humana, pois,

Apropriar-se do patrimônio genérico – conhecimento, habilidades, valores – é condição imprescindível para que o indivíduo singular possa se transformar em membro efetivo do gênero humano. Esta é a tarefa essencial da educação. Neste sentido, formar o homem integral é permitir que ele tenha acesso, o mais pleno possível, ao conjunto de bens – materiais e espirituais – necessários à sua plena realização (TONET, 2012 p. 53).

## A educação prisional na Escola Interna Nova Geração: algumas considerações

A partir do trabalho de Leite (2016), percebemos que os educadores das escolas que não estão inseridas no contexto prisional têm à disposição possibilidades de métodos/práticas avançadas, que permitem trabalhar seu público a partir de características próprias. Por outro lado, as escolas internas, como é o caso da Escola Nova Geração, localizada no Núcleo de Custódia e Casa de Prisão Provisória de Palmas – TO, não possui uma estrutura curricular favorável, que acolha suas próprias especificidades, uma vez que o arcabouço curricular empregado é o padrão da escola externa (fora do ambiente prisional), com disciplinas e horários iguais, segundo a modalidade EJA (Educação de Jovens e Adultos), o que tem dificultado trabalhos com cunhos emancipatórios.

O público atendido atualmente no âmbito das unidades prisionais estaduais é de 436 internos/reeducandos, distribuídos em 14 unidades escolares – 02 internas de presídio e 12 de extensão de escolas estaduais extramuros. Compreendemos que este número é bem preocupante comparado a grande demanda existente e ao número de pessoas privadas de liberdade no Estado. São homens e mulheres, grande parte, composta por jovens entre 18 e 29 anos e com baixa escolaridade (maioria com ensino fundamental incompleto).

Nesta perspectiva, lamentavelmente, as listas de espera estão muito acima da oferta de vagas que as unidades têm proporcionado, gerando, por conseguinte, grande déficit de escolarização entre as pessoas privadas de liberdade. Assim, muitos acabam saindo do cárcere e retornando à sociedade sem ter concluído seus estudos, e este poderá ser um dos fatores que o levará ao crime novamente, aumentado, por consequência, a taxa de reincidentes. Podemos acrescentar a esta circunstância, a baixa formação/qualificação profissional dos internos, que, em parte, ficam impossibilitados de participar de seleção para a escola por não ter escolaridade mínima exigida.

39 No sentido que lhe é dado por Marx, ação pela qual (ou estado no qual) um indivíduo, um grupo, uma instituição ou uma sociedade se tornam (ou permanecem) alheios, estranhos, enfim, alienados [1] aos resultados ou produtos de sua própria atividade (e à atividade ela mesma), e/ou [2] à natureza na qual vivem, e/ou [3] a outros seres humanos, e – além de, e através de, [1], [2] e [3] – também [4] a si mesmos (às suas possibilidades humanas constituídas historicamente) (BOTTMORE, 2012, p.18 e 19).

Na Escola Interna Nova Geração, que funciona no interior da Casa de Prisão Provisória de Palmas – TO, a “comunidade escolar” e “comunidade local” não são consideradas quando ocorre a elaboração/construção do seu Projeto Político Pedagógico – PPP. No entanto, o PPP da escola, não tem retratado a sua realidade, tão pouco os anseios do público a que se propõe atender. Destaca-se, talvez por este motivo, que muitos reeducandos/internos retornam ao presídio, dentre estes, ex-alunos desta escola interna, porém, não existem dados acerca do impacto da oferta de escolarização na reincidência do crime.

Compreendemos ainda que os princípios norteadores do Projeto Político Pedagógico da Escola Interna Nova Geração não consideram as peculiaridades do público atendido, e isto se deve, na maioria dos casos, à ausência de formação inicial e continuada das equipes pedagógicas.

E ressaltamos que não raras vezes os profissionais da educação são vistos e tratados como “visitantes”, como aqueles que estão apenas “de passagem”, quando na verdade a educação deveria ser tratada como uma ação indissociável do processo de formação do sujeito, e porque não no processo de cumprimento da pena.

Destacamos também que nas unidades prisionais do Estado não se faz um estudo, por meio da equipe técnica de classificação<sup>40</sup>, para a inclusão na escola dos estudantes privados de liberdade. A escolha, no entanto, tem como pré-requisito o bom comportamento, a disciplina, a obediência, etc. Assim, além de contrariar as disposições do art. 17 e 18 da Lei de Execução Penal, que trata da assistência educacional para pessoas privadas de liberdade, o bom comportamento, por consequência, muitas vezes, é uma estratégia dos reeducandos de garantir saída mais rápida do sistema, pois existe a possibilidade de inserção em atividades que proporcionam remição<sup>41</sup>, além de maior espaço para circulação, mais abundância na alimentação e facilidade de comunicação.

Destarte, muitos internos adentram na escola objetivando benefícios, mas, a depender do desenvolvimento dos trabalhos educacionais, encontram uma saída definitiva de uma vida permeada por “práticas criminosas”.

No entanto, é extremamente difícil falar em educação para a reintegração/ressocialização, porque se supõe que deva existir uma Pedagogia para esta finalidade. Talvez, os educadores que atuam nas prisões, a exemplo dos educadores da Escola Interna Nova Geração, não saibam sequer o significado destas expressões, tampouco, sabe-se de uma Pedagogia específica para tanto.

## Conclusão

Mesmo diante deste cenário é imperativo a presença da escola e do trabalho educativo realizado nas unidades prisionais do Estado, pois, apenas sua capacidade de proporcionar ao interno inúmeras situações de reflexão acerca de sua vida, atual condição, das suas escolhas e das inúmeras oportunidades que ele pode ter com o estudo, e que, por alguma razão, não pode estar gozando, contribui significativamente para o seu processo de cumprimento da pena.

40 Segundo a Lei de Execução Penal, Lei 7.210/84, os condenados serão classificados, segundo os seus antecedentes e personalidade, para orientar a individualização da execução penal através de equipe técnica de classificação.

41 Segundo expressa a Lei de Execução Penal a remição se contabilizará em: I - 1 (um) dia de pena a cada 12 (doze) horas de frequência escolar - atividade de ensino fundamental, médio, inclusive profissionalizante, ou superior, ou ainda de requalificação profissional - atividades, no mínimo, em 3 (três) dias; II - 1 (um) dia de pena a cada 3 (três) dias de trabalho.

Alertamos que a perspectiva da educação interna, com base na LEP, devia ter por fundamento a execução de um processo punitivo alinhado a um processo de reeducação, de complementação de valores, restabelecimento de vínculos aos princípios morais aceitáveis, para que a pessoa privada de liberdade pudesse ter uma volta e permanência exitosa na sociedade. Então, porque não atender as disposições que regulamentam a padronização dos valores do capital na prisão? O que estaria acima destas regulamentações?

Compreendemos que o que está acima é a alienação. E se não existe uma possibilidade para trabalhos disciplinantes, por meio de uma educação crítica cidadã, suponhamos os entraves que passarão a existir para trabalhos com práticas emancipatórias (trabalho educativo alinhado a uma perspectiva crítica dos fundamentos históricos, econômicos e morais desta sociabilidade).

Compete destacar, como algo significativo, que a oferta de escolarização interna possui impacto positivo na disciplina, na diminuição da violência e tentativas de fugas das unidades prisionais. Neste sentido, a ocupação positiva e direcionada é capaz de melhorar a vida no cárcere, e até mesmo proporcionar às pessoas privadas de liberdade espaços e tempos para reflexão, que apoiada em conhecimentos e relacionamentos significativos, muito contribuem para o processo de emancipação dos reeducandos(as).

No entanto, cabe destacar também, como base no supracitado, que para uma reintegração social eficiente se faz necessário um processo de cumprimento de pena bem articulado entre as pessoas privadas de liberdade e todo o corpo de profissionais da instituição prisional.

Mas, para além das contribuições, as instituições formais de educação tem cumprido um papel fundamental para o processo de extração da mais-valia (exploração), expropriação que dá pulso a este modelo, e para uma vida disciplinada, mesmo que seja por meio do cárcere, aos valores axiológicos determinantes do capital, embora seja necessário reconhecer que "(...) a educação formal não é a força ideologicamente primária que consolida o sistema do capital; tampouco ela é capaz, por si só, de fornecer uma alternativa emancipadora radical" (MÉSZÁROS, 2001, p. 18).

No entanto, confiar à educação o trabalho de eliminar o modo de produção capitalista, com base em Mézáros, seria um acontecimento não explicado por leis naturais, compreendemos, com base neste autor, que "(...) no âmbito educacional, as soluções "não podem ser formais; elas devem ser essenciais" (MÉSZÁROS, 2001, p. 18), pois não seria um fenômeno que dependeria apenas da escola, mas dos órgãos gestores da educação, e obter da burguesia essa aceitação/autorização, não seria algo explicável pelo ser humano.

Porém, comum a todo modelo opressivo é a estruturação de uma contra hegemonia, pois está nítido que o indivíduo, apesar de ter quase todas as suas manifestações de vida perpassadas pela lógica do capital, pode vivenciar, neste contexto, meios para a compreensão do (TONET, 2012 p.19) "desenvolvimento real e concreto em que os homens estão envolvidos, de modo a compreender tanto a lógica desta forma de sociabilidade quanto a possibilidade de superá-la, partindo de suas próprias contradições".

Neste sentido, devemos pensar a educação para a classe trabalhadora, seja privada de liberdade ou não, como alicerce para a emancipação humana, e para tanto, se faz necessário

estabelecer disputas de agenda das políticas educacionais contra os determinantes capitalistas. Portanto, todos nós, trabalhadores envolvidos no processo de escolarização, devemos nos utilizar das práticas emancipatórias para "(...) compreender cada parte da realidade social como um momento de uma realidade maior em processo (...)" (TONET, 2012, p. 57 e 58)", formando, além de cidadãos com capacidade crítica, pessoas que trabalhem em prol da construção de uma sociabilidade de homens efetivamente livres.

## Referências

ALENCAR, Francisco. **História da sociedade brasileira**: 2º grau. – 2ª. ed. – Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1985.

ANUÁRIO BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. Fórum de Segurança Pública. São Paulo, 2016. Disponível em: <http://g1.globo.com/são-paulo/noticia/brasil-registra-o-maior-numero-da-historia-em-2016-7-pessoas-foram-assassinadas-por-hora-no-pais.ghtml> > Acesso em: 30 de outubro de 2017.

BARROCO, Maria Lúcia S. **ÉTICA**: fundamentos sócio-históricos. 3ª Ed. São Paulo: Cortez, 2010. 245p.

BOTTOMORE, Tom. **Dicionário do Pensamento Marxista**. 1ª Ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2012.

BRASIL. Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984. Institui a **Lei de Execução Penal**. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 11 julho 1984.

BRASIL. Departamento Penitenciário Nacional. INFOPEN – **Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias**, 2016. Disponível em: <http://depen.gov.br/DEPEN/noticias-1/nnoticias/infopen-levantamento-nacional-de-informacoes-penitenciarias-2016&hl=pt-BR> > Acesso em: 27 de outubro de 2017.

HUBERMAN, Leo. **A História da Riqueza do Homem**. Trad. Waltensir Dutra. - 21ª ed Rev. - Rio de Janeiro: LTC, 2008, 286p.

LEITE, Lúcia Helena Alvarez. **Escola: espaços e tempos de reprodução e resistências da pobreza**. Curso de Especialização em Educação Pobreza e Desigualdade Social. Módulo III, Ministério da Educação, 2016.

LOURENÇO, Arlindo da Silva, ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano et al (org). **O espaço da prisão e suas práticas educativas: enfoques e perspectivas contemporâneas**. São Carlo: EdUFSCar, 211. 285 p.

MELOSSI, Dario. **A questão penal em O capital**. São Paulo: Boitempo, 2004

PORTO JR., Francisco Gilson Rebouças; SOUZA, Sandoval Antunes de. **Educação prisional e práticas pedagógicas: construindo experiências**. Palmas: UNITINS, 2008, 158 pgs.

REGO, Walquiria Leão; PINZANI, Alessandro. **Pobreza e cidadania**. Curso de Especialização em Educação Pobreza e Desigualdade Social. módulo I, 2016.

SECIJU – Secretaria de Estado da Cidadania e Justiça do Tocantins – Diretoria de Políticas para o Sistema Prisional/Diretoria de Administração e Infraestrutura do Sistema Penitenciário Prisional – **Controle da População Carcerária do Estado do Tocantins**, Palmas – TO: SECIJU, 2017.

TOMAZI, Nelson Dacio. **Sociologia para o ensino médio**. 2ª. ed. – São Paulo: Saraiva, 2010.

TONET, Ivo. **Educação Contra o Capital**. São Paulo: Instituto Lukács, 2012. 2ª. ed. rv. 93p.

VEIGA, Cynthia Greive. **“História da Educação do Negro no Brasil: perspectivas e limites”**. Revista Brasileira de Educação Trabalho, Caxambu (MG). Escola pública para os negros e os pobres no Brasil: uma invenção imperial. Volume 13 n. 39 2008. Disponível em: [www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782008000300007](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782008000300007) > Acesso em 14/10/2017. v. 13 n. 39 set./dez. 2008.

ZALUAR, Alba. **Democratização inacabada: fracasso da segurança pública**. Revista Estudos Avançados. Rio de Janeiro, 2007.

WACQUANT, Loic. **A Política Punitiva da Marginalidade: revisitando a fusão entre *workfare* e *prisonfare***. Trad. Julia Alexim. Revista EPOS; Rio de Janeiro – RJ; Vol.3, nº 1, janeiro-junho de 2012. 28p.

## O papel das avós nas famílias beneficiárias do Programa Bolsa Família

Márcia Oliveira Ferreira<sup>42</sup>

Fabíola Andrade Pereira<sup>43</sup>

### Palavras iniciais

As ideias contidas nesse texto são fruto dos trabalhos tecidos no curso de Pós-Graduação em Educação, Pobreza e desigualdade social. A feitura dos mesmos nos possibilitou lançar um olhar mais atento sobre a clientela da Escola Estadual Pio XI de Tocantinópolis e dessa forma perceber que grande dos alunos que ali estão matriculados é beneficiário do PBF e moram com as avós.

Diante desse dado, uma dúvida surgiu: Qual o papel dessas avós no programa? A resposta a essa pergunta nos possibilitaria entender e talvez ajudar a melhorar a situação dos alunos com os quais trabalhamos diretamente, pois boa parte deles é oriunda de programas sociais como o Bolsa Família.

Essa questão nos fez perceber que na maioria das vezes a escola tem feito uso de práticas excludentes, posto que cobra resultados iguais de um grupo cada vez mais diversificados. Assim, talvez o grande desafio seria começar a pensar e discutir a adequação dos currículos.

Viu-se também a necessidade de trabalhar questões acerca da desmistificação da desqualificação da pobreza, bem como falar sobre “pré-conceito” criado acerca do sujeito advindo

42 Especialista em Psicopedagogia. Professora da Educação Básica da Secretaria Estadual de Educação do Tocantins. E-mail: ferremarcia@hotmail.com

43 Doutora em Educação. Professora Adjunta do Curso de Pedagogia da UFT no Campus de Tocantinópolis. E-mail: fabagnes@uft.edu.br

das classes sociais menos favorecidas, até por que há ainda a ideia de que o pobre é menos inteligente ou que só pelo fato de ser pobre já apresenta alguma dificuldade de aprendizagem, ainda é uma cultura arraigada entre nós.

Outra questão que instigou nossas inquietações sobre o tema foi perceber que a relação entre pobreza, desigualdade e a educação é nitidamente reconhecida através de leituras que abordam as concepções acerca das representações da infância e juventude. Isso por que ora os jovens colocam-se como “desobedientes”, “delinquentes”, com “pouco interesse”, ora se apresentam como “vítimas” sofredoras das mazelas do mundo que vivemos. Essas visões, além de deturpar o reconhecimento das pessoas enquanto agentes de seu tempo e espaço cria um conteúdo carregado de preconceito e desconstrução da história e cultura de um grupo, uma comunidade toda. (LEITE, 2015).

Nesse contexto, ousa-se socializar e revisitar os caminhos que nos conduziram até aqui, à medida que se tem clareza que o aprofundamento dos estudos e trabalhos realizados na especialização serviu como referência para este diálogo. Assim, tecemos este texto com o objetivo de discutir o papel das avós no Programa Bolsa Família, lançando sobremaneira um olhar sobre o mesmo para assim possibilitar ao leitor por meio de nossas reflexões, novas perspectivas e, portanto novas possibilidades.

## Introdução

A discussão em torno das políticas públicas de proteção social e dos direitos humanos tem sido algo essencial nos dias atuais. Pensar acerca de ações que viabilizam a realização de intervenções estatais de combate à fome e à pobreza no Brasil, significa considerar alguns fatos históricos que apontam ser esta uma experiência não muito recente, posto que surge na década de 1990.

A literatura aponta registros que evidenciam essa assertiva, a exemplo cita-se a mobilização social conduzida pelo sociólogo Herbert de Sousa, o Betinho, que resultou numa campanha profícua criada pela Ação da Cidadania contra a Fome, a Miséria e pela Vida, que veio perder força no governo Fernando Henrique Cardoso (1995-1998 e 1999-2002), embora o mesmo tenha criado outros como, por exemplo, a Política Nacional de Alimentação e Nutrição – PANAN - que acarretou na criação de outros vários programas como o PETI - Programa de Erradicação do Trabalho Infantil.

O mundo globalizado nos leva a enxergar várias situações de uma maneira bem ampla, uma delas é a pobreza e a desigualdade existente em nosso país, nos mostrando que ela não é um caso isolado e sim uma questão social de grandes proporções.

O PBF - Programa Bolsa Família criado em 2003 pelo governo Lula, é um programa de transferência de renda e tem por objetivo ajudar os indivíduos que vivem abaixo da linha da pobreza a saírem da situação de vulnerabilidade e miséria com vistas a inseri-los na sociedade através da educação e/ou do mercado de trabalho. À medida que concede a renda, o programa tem conseguido diminuir de maneira significativa a condição de miséria das famílias mais

vulneráveis. Uma situação que deveria ser temporária, apenas para que as famílias saíssem da pobreza extrema e com o apoio recebido se tornassem independentes e autônomos.

A pobreza não é uma situação única, ela pode ser vista de várias formas, porém a mais comum é a carência de alimentos, sentida através da fome. No entanto, ao adentrarmos nos estudos dos módulos da Pós-Graduação em Educação, Pobreza e Desigualdade Social perceber que o conceito de pobreza é muito mais amplo, ele agrega fatores como carência de educação, cultura, lazer e etc.

Vimos por meio da literatura que a pobreza é vista apenas como ausência de algo (comida, roupa, educação), quando na realidade ela não é. Ela constitui sim um conjunto de faltas, que somadas a outras várias situações associadas aos aspectos sociais, políticos, culturais, históricos e econômicos, acabam por afetar de forma direta a vida de todos nós, sobretudo quando nos permitimos conduzir pelo poder da mídia que age de acordo como o interesse das classes dominantes.

Arroyo (2015) nos lembra que é preciso primeiro reconhecer que a pobreza e as desigualdades existentes no Brasil, se dão pelo fato deste ser um país de dimensões continentais, onde a concentração de distribuição de renda é maior nas regiões sul, sudeste e centro-oeste do país, fazendo com que a população das regiões norte e nordeste não tenha acesso a condições mínimas de dignidade e cidadania. Este, segundo o autor, seria o ponto central, e que de certa forma ajudaria a desmistificar essa visão preconceituosa de que pobre é malandro, bandido ou preguiçoso.

Freire (2011) por sua vez, critica a visão reducionista que se caracteriza o ser humano. O autor chama a atenção para a ideia de a adaptação do ser humano não é um fim em si mesmo, ao contrário, constitui apenas um dos momentos para sua inserção no mundo, onde todos são capazes se tiverem as mesmas oportunidades. Assim afirma que não é justo julgar um pelo outro se as realidades e as oportunidades são diferentes.

Diante disso, vê-se que a escola ainda tem um grande desafio pela frente. É preciso fazer uma readequação dos currículos para que sejam trabalhadas questões acerca da desmistificação da desqualificação da pobreza e do preconceito a respeito de sujeitos advindos das classes sociais menos favorecidas.

## Algumas considerações acerca do Programa Bolsa Família

O Brasil, apesar de ser considerado um país em desenvolvimento e de grandes extensões territoriais continentais, tem sido por meio de seus programas de transferência de renda, referência no combate da pobreza extrema.

A escola tem um papel fundamental na aplicabilidade do PBF, visto que um dos objetivos do programa é que os dependentes dos beneficiários menores de 17 anos estejam matriculados e freqüentando a mesma. Dessa forma:

O PBF traz esperança às famílias pobres de conseguir com que os filhos estudem e não continuem a viver em condições de precariedade. Assim, apesar de ser uma forma paliativa de resolver a questão da pobreza no Brasil, no momento, o Programa se constitui como um meio de garantir a sobrevivência dessas famílias.

O objetivo central do Programa é promover a superação da condição de pobreza em que os beneficiários se encontram. Embora se possa perceber que isso seja praticamente impossível, os idealizadores do PBF compreendem que é por meio da educação que se inicia o rompimento do histórico ciclo da pobreza. Neste aspecto, tanto a Escola quanto a Família enquanto formadoras do sujeito, têm responsabilidade de juntas, trabalharem neste processo para formar o aluno e o cidadão. (SOUZA, 2015 p.12).

Pensar no enfrentamento da pobreza nos leva a refletir sobre o papel das políticas sociais que neste contexto além de ampliar a qualidade de vida, deverá desenvolver estratégias de redistribuição de renda. Porém, mudar as condições de pobreza e vulnerabilidade historicamente instituídas na sociedade brasileira não é algo simples que se faça do dia para a noite. É urgente que nós enquanto escola mudemos nossa visão do que é a pobreza, como bem nos alerta ARROYO (2013, p.8) “Enquanto não se dá a centralidade devida às carências materiais da pobreza, a tendência será reduzir i-la a uma questão moral, à falta de valores, a mentalidades primitivas em relação ao trabalho.” Ainda segundo o autor:

Há diversas críticas que rotulam de assistencialistas as políticas de transferência de renda, como o Bolsa Família. Contudo, se a vida é o primeiro direito do ser humano e garanti-la é o dever mais elementar do Estado, não pode ser considerado assistencialismo algo que efetive essa garantia. Nesse sentido, o Programa Bolsa Família assume como inspiração política que o reconhecimento do direito à vida é um dever público, logo, a ser traduzido em políticas de Estado, como uma responsabilidade pública, para além do tradicional assistencialismo. (ARROYO, 2013, p.14)

É necessário, que essa concepção de pobreza seja superada de maneira imediata pela escola e pela sociedade pois “enquanto não se dá a centralidade devida às carências materiais da pobreza, a tendência será reduzi-la a uma questão moral, à falta de valores, a mentalidades primitivas em relação ao trabalho.” (ARROYO, 2013, p.8). Para este autor:

Há diversas críticas que rotulam de assistencialistas as políticas de transferência de renda, como o Bolsa Família. Contudo, se a vida é o primeiro direito do ser humano e garanti-la é o dever mais elementar do Estado, não pode ser considerado assistencialismo algo que efetive essa garantia. Nesse sentido, o Programa Bolsa Família assume como inspiração política que o reconhecimento do direito à vida é um dever público, logo, a ser traduzido em políticas de Estado, como uma responsabilidade pública, para além do tradicional assistencialismo. (ARROYO, 2013, p.14)

O que se pode ver na sociedade é uma visão preconceituosa de que o pobre não trabalha porque não quer, pois está cheio de oportunidades por aí, porém como ele é preguiçoso e participa de um programa de distribuição de renda é mais cômodo esperar essa “esmola” todo mês. A mídia é uma das principais veiculadoras dessa mentalidade trazendo à tona um discurso de ódio e discriminação em relação à pobreza. Segundo Arroyo (2013), esta visão rotula,

Em realidade, a caracterização dos (as) pobres como inferiores em moralidade, cultura e civilização tem sido uma justificativa histórica para hierarquizar etnias, raças, locais de origem e, desse modo, aloca-los(as) nas posições mais baixas da ordem social, econômica, política e cultural (ARROYO, 2013, p.12).

É um grande desafio para a escola tratar através da reestruturação do seu currículo essa dívida histórica que se tem com as classes pobres, pois a mesma além de ensinar conteúdos, tem o dever de abordar essa temática levando os sujeitos nela inseridos a se perceber cidadãos com seus direitos e deveres garantidos pela Constituição Federal e a partir dessa consciência mudar a realidade que o cerca.

Nessa direção comungamos com as ideias do sociólogo e cientista político Jessé Souza, o qual afirma em suas reflexões que:

[...] em sociedades com alto nível de desigualdade, o processo de transmissão de saber e de conhecimento superiores permanece restrito às elites. Enquanto as crianças de famílias pobres recebem, na escola, uma educação limitada ao tipo de conhecimento básico exigido para sua futura vida profissional – são alfabetizadas, aprendem habilidades técnicas rudimentares suficientes para desempenhar trabalhos não especializados ou com baixo nível de especialização –, as crianças de classe média e alta recebem na própria família (não na escola) o tipo de educação que as distinguirá de seus (suas) colegas mais pobres: é na família que são estimuladas a ler os livros pertencentes ao “cânone” – isto é, à lista de textos que se espera que sejam conhecidos pelas pessoas “bem-educadas” –, que se confrontam com obras de arte, que aprendem a apreciar arte e cultura, e a saber como comportar-se nas diferentes circunstâncias, mostrando que pertencem ao tipo “certo” de pessoas. (SOUZA, 2009, 18 *et seq.* e 44 *et seq.*).

Assim, uma condicionalidade do PBF para o cadastramento das famílias é a vinculação destas com a educação. Os filhos (menores de 17 anos) precisam estar matriculados, frequentando e apresentando bons resultados na escola, não apenas no quesito quantitativo, mas, e, principalmente no processo de construção e formação cidadã, posto que a educação é vista como meio para a ampliação do conhecimento e da cultura desse sujeito.

Arroyo (2015) procura abordar a relação entre as propostas curriculares e a inclusão da temática da pobreza e suas vivências no contexto escolar. Seu debate aponta para a necessidade de que existe em reconhecer a pobreza e as desigualdades sociais no ambiente escolar.

Fundamentalmente, isso significa levar em conta a existência de pessoas, meninos, meninas pobres, e desenvolver práticas pedagógicas e políticas para uma gestão educacional verdadeiramente inclusiva; sendo preciso, “também atentar para as exigências que essas vivências da pobreza, da precariedade material extrema, fazem às nossas práticas” (ARROYO, 2015, p. 22).

## A Escola Pio XII como lócus de pesquisa

A Escola Estadual Pio XII, localizada na Avenida Nossa Senhora de Fátima, nº 1418, Bairro Céu Azul, no município de Tocantinópolis, no Estado do Tocantins, atende o Ensino Fundamental do 6º ao 9º no período diurno de 7h15min às 11h40min e das 13h às 17h25min e a modalidade EJA também do 6º ao 9º ano.

Há 54 anos serve a comunidade tocantinopolina assistindo aproximadamente 300 alunos do Ensino Fundamental de 6º ao 9º ano no período matutino e vespertino e de Educação de Jovens e Adultos- EJA – 6º ao 9º ano no período noturno distribuídos em 11 turmas no total.

Sua estrutura física é composta por 15 áreas de circulação, 09 salas de aula, 01 biblioteca, 01 laboratório de informática (desativado), 01 sala de leitura, 01 sala utilizada para AEE – Atendimento Educacional Especializado, 06 salas administrativas, 01 cozinha, 01 depósito da merenda, 03 depósitos de material de limpeza e 04 sanitários, sendo 02 adaptados para portadores de necessidades especiais.

Dispõe ainda de sala de vídeo, porém a mesma encontra-se sem uso em virtude da falta de equipamentos adequados para sua utilização. O espaço onde funcionava o laboratório de informática com acesso internet, hoje funciona como sala de reuniões, pois os computadores estão sem uso por estarem ultrapassados, quebrados e sem manutenção a bastante tempo.

Em 2010, a escola passou por uma reforma, melhorando assim o ambiente escolar, mas é importante lembrar que as salas de aulas não são bem ventiladas mesmo com ventiladores, estes são insuficientes, haja vista que o calor em nossa região é bem intenso, o ideal para a nossa região é que as salas de aulas fossem climatizadas. A escola também não dispõe de quadra de esporte sendo necessário o deslocamento dos alunos para outros espaços para desenvolverem as aulas práticas de Educação Física.

A escola que pertence a rede estadual recebe verbas dos governos Estadual e Federal para manutenção do prédio, merenda escolar e para material de consumo e expediente. Vale salientar que os mesmos são insuficientes em todos os setores, o que obriga a gestão da escola fazer malabarismo para manter a mesma em funcionamento.

Os alunos atendidos pela escola residem em bairros circunvizinhos, como Alto da Boa Vista I e II, Vilanópolis, Vila Antônio Pereira, Vila Saboia, Vila Tibério Azevedo, Vila Matilde, Vila Valdenor e alunos da Zona Rural sendo: Povoado Palmeirópolis (Passarinho), Folha Grossa, Ribeirãozinho, Ribeirão Grande, Ribeirão Pedro Isaias, Povoado Olho D'água, Cinzeiro, Cooperativa, Jenipapo e centro. Nesse sentido, a maioria dos alunos necessita do transporte escolar para chegar até à escola.

A renda familiar dos alunos é mista, na sua maioria sobrevivem da agricultura e programas sociais, como: Bolsa Escola, Pioneiros Mirins, PETI, os outros por sua vez são filhos de funcionários públicos ou aposentados.

A escola também atende vários alunos em situação de vulnerabilidade e não raro se faz necessária a intervenção do Conselho Tutelar ou da própria Justiça para resolver conflitos familiares, nesse sentido a escola tem papel importante, pois na maioria dos casos é o único ponto de apoio ou referência que esses jovens têm.

Apesar de a escola estar localizada na região central da cidade, a mesma parece invisível aos olhos da comunidade, pois ninguém procura a escola pra nenhum tipo de parceria ou ajuda, ao contrário a escola é que fica mendigando apoio e colaboração, como se os problemas

fossem única e exclusivamente da escola, como se esses jovens que aqui estão também não fizessem parte dessa mesma comunidade.

Percebemos ao lidar no dia a dia com os alunos da escola citada que a maioria deles vive em situação de abandono intelectual e familiar, numa pobreza extrema, e que o Bolsa Família é imprescindível para complementar a renda familiar desses sujeitos. Por outro lado, vemos por parte das famílias um descaso muito grande com a educação de seus filhos, os mesmos têm uma visão distorcida acerca do programa e acreditam que apenas matriculando o filho na escola já é o suficiente, não participam da vida escolar deles e muito menos colaboram com a escola quando a mesma solicita de sua ajuda ou parceria.

É preciso que haja uma reestruturação do Programa Bolsa Família no sentido de colaborar com a educação, visto que para receber o benefício é necessário apenas a frequência escolar e a carteira de vacinação em dia e o que nos interessa enquanto educadores não é somente isso, queremos que a escola seja vista como espaço de enfrentamento da pobreza e do preconceito enfrentado pelas pessoas que ali estão.

Outro dado que merece destaque diz respeito ao perfil sócio econômico das famílias atendidas e cadastradas no PBF. São dados que não diferem da maioria das famílias da região norte e nordeste, são classificados como sendo de extrema pobreza, baixa escolaridade e boa parte delas sobrevivem de subempregos ou “bicos”. Geralmente são famílias com muitos filhos, mães muito jovens que se separaram dos cônjuges ou tiveram filhos e continuam na casa dos pais, como também a elevação do índice das próprias alunas meninas na faixa etária de 12 a 15 anos serem beneficiárias do PBF, e engravidarem precocemente, tornando seus filhos outros beneficiários.

## O Programa Bolsa Família e sua relação com as mulheres: o papel das avós

A família desde os primórdios da humanidade tem sido lugar prioritário na questão do cuidado, assistência e proteção social. No que se refere ao enfrentamento da pobreza não tem sido diferente, sendo a família o foco principal dos programas de transferência de renda e assistência social.

Nota-se que desde sua implantação, o PBF teve como característica principal a priorização da mulher no recebimento do benefício. Ainda hoje o Programa atende cerca de 25% da população mais pobre do país, o que reforça ainda mais seus dois eixos de condicionalidade: educação e saúde, visto que essas são as duas principais dificuldades por que passam o nosso país.

É possível notar algumas críticas quanto à condicionalidade do mesmo, sobretudo no que se refere a sua exigência maior da beneficiária do cartão ser mulher. Algumas correntes feministas defendem que essa postura mantém a mulher no status de submissa, de gerenciadora da família, dando-lhe poucas possibilidades de emancipação, é o que afirma Costa (2008) quando diz:

A concordância com a titularidade feminina do benefício entre a ampla maioria das titulares (87,5%), frequentemente justificada sob o argumento de que as mulheres conhecem melhor as necessidades da família, ou seja, parece haver um consenso entre o desenho do programa e

as beneficiárias: “essa política constrói-se a partir da perspectiva sobre o papel feminino na família, e é o desempenho desse papel, reconhecido pelas beneficiárias como parte de sua identidade, que lhes habilita a condição de titular do benefício” (COSTA, 2008, p. 7).

Ao ser incluído no PBF, a mulher assume oficialmente a representação da família, ela é vista ainda como cuidadora, mãe, provedora, especialmente por ser a titular do cartão do PBF. Diante das dificuldades e mazelas enfrentadas percebemos as mais diversas situações, a mais comum é a junção dos membros de uma mesma família na casa da matriarca e a partir daí viverem sob sua co-responsabilidade.

Muitos são os obstáculos que a família enfrenta para manter-se como referência social nos dias atuais, as mudanças nas configurações das famílias têm levado a que várias gerações dividam o mesmo lar, sendo que a avó, anteriormente vista como dependente das gerações mais novas, tem assumido cada vez mais um papel importante na formação do orçamento familiar.

O aumento da longevidade traz à tona uma questão: a situação das mulheres avós que de acordo com o que estamos observando são maioria absoluta no cuidado e sustento das famílias, torna-se algo comum. Os filhos que saíram e não conseguiram sucesso na vida voltam para a casa dos pais, trazendo consigo seus filhos que são fruto da busca de um viver mais digno não encontrado. Este retorno acaba promovendo a condição das avós amparem seus filhos e netos principalmente no âmbito financeiro.

Há também, por parte da sociedade, uma cobrança para que a família recupere a sua função protetora e de preservadora de seus membros (HERÉDIA, 2006). Porém só se percebe essa cobrança maior com as mulheres mais velhas, como se elas fossem as únicas responsáveis pelos membros de suas famílias, vemos aí uma dicotomia, pois ao mesmo tempo que os jovens prezam pela liberdade, autonomia, transferem para seus familiares responsabilidades que na verdade são suas.

## Considerações Finais

Diante de tudo isso, convém ressaltar que há a necessidade de implantação de políticas sociais de valorização do papel da mulher na sociedade, sobretudo aquelas que têm mais idade, dando-lhes condições de assumir de fato e de direito a sua situação social, pois a velhice concebida, hoje, enquanto construção social, histórica e cultural tem um lugar diferenciado em todos os espaços. (PEREIRA, 2016).

O aumento da longevidade tem permitido a convivência mais prolongada entre as gerações, levando às avós a participarem voluntariamente ou não, da vida de seus familiares, e quando se fala no papel dessas avós vimos que são elas o esteio das famílias desestruturadas, pois é nelas que as mães sentem segurança ao delegarem a responsabilidade sobre seus filhos para saírem em busca de trabalho e melhoria da renda, pois as mulheres tem uma relevância ativa na vida familiar em todos os aspectos, inclusive no econômico.

Ao longo da vida tem se observado uma participação mais intensa principalmente quando se tornam avós, período este, em que seu papel deveria ser apenas na relação afetiva. Ao assumir um neto para criar, essas mulheres, pertencentes a uma camada mais desfavorecida,

tiveram que remanejar toda sua vida, para darem conta do aumento das despesas e tarefas domésticas. Muitas continuaram desempenhando seu trabalho normalmente e não contam com a ajuda de outras pessoas para tomarem conta das crianças durante sua ausência.

Os dados da pesquisa apontam para configurações diferentes da tradicional família nuclear. A diversidade de arranjos familiares na atualidade dá espaço para relações baseadas em laços afetivos e não somente em laços consanguíneos. Estes resultados contribuem para dar visibilidade ao lugar ocupado pelas mulheres na sociedade atual.

Este estudo apontou para um ciclo de vida familiar através do qual o envelhecimento das mulheres é acompanhado por filhos adultos - que nem sempre deixam a casa dos pais - e quando isso acontece - retornam ao lar, devido aos mais diversos motivos, dessa maneira, não assumem a criação dos filhos - que, futuramente, serão os netos, cujas criações serão responsabilidades das avós.

Essa reflexão aponta à necessidade de futuros estudos vinculados ao tema abrangendo outras implicações, por exemplo: o impacto na saúde física, mental e social das avós e, até mesmo, as implicações na vida dos netos, adultos, que foram criados por elas.

## Referências

ARROYO, Miguel G. **Pobreza e Currículo: uma complexa articulação**. Módulo IV – Conteúdo da Especialização em Educação, Pobreza e Desigualdade Social. MEC, Brasília, 2015.

ARROYO, Miguel G. **Pobreza, Desigualdades e Educação**. Módulo Introdutório – Conteúdo da Especialização em Educação, Pobreza e Desigualdade Social. MEC, Brasília, 2015.

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Os coletivos empobrecidos repolitizam os currículos**. In: SACRISTÁN, José Gimeno (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Terra e Paz. São Paulo: 2011.

HERÉDIA, Vania Beatriz Merlotti. **A família, a educação e o envelhecimento humano: desafios para a sociedade**. In: CASSARA, Mirian Bonho (org.). **Educação e envelhecimento humano** / Caxias do Sul: Edcs, 2006.

LEITE, Lúcia Helena Alvarez. Escola: **Espaços e Tempos de Reprodução e Resistência a Pobreza**. Módulo III – Curso Especialização Lato Sensu em Educação, Pobreza e Desigualdade Social. MEC, Brasília, 2015.

PEREIRA, Fabíola Andrade. **Educação de pessoas idosas: um estudo de caso da Universidade da Maturidade no Tocantins** / Fabíola Andrade Pereira (Tese de Doutorado) - João Pessoa, 2016.

SOUZA, Ângela Silva. **Programa Bolsa Família e sua relação com a escola** 2015. 52 fls. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2015.

# A concepção de cidadania dos professores akwẽ/xerente da Escola Indígena Wakõmẽkwa, Aldeia Riozinho Kakumhu

Paulo César Pereira-Xerente<sup>44</sup>

Rosemary Negreiros de Araújo<sup>45</sup>

## Introduzindo o tema e seus caminhos

A cidadania que se ensina na escola indígena é o tema desse artigo. Por ser indígena e pertencer ao povo Akwẽ (gente/pessoa), veio a motivação para realizar a pesquisa que deu origem a esse texto, cujo objetivo geral foi conhecer sobre o tema cidadania a partir da concepção de professores e professoras Akwẽ/Xerente. O povo Xerente se autodenomina Akwẽ e se divide em duas metades, Dohi e Ísake, cada uma com divisões internas em três clãs, que são repassadas de geração a geração. Cada clã tem um parceiro aliado da outra metade, cuja classificação é determinada por laços familiares. Os clãs da metade Dohi são: o kuzã, o kbazi e o krito. Da outra metade, Ísake, são: o Ísake, o wahirê e o krãiprehi. Essas características e ainda a língua materna Akwẽ são identificadoras do povo Akwẽ/Xerente – e contribuem para o fortalecimento de sua identidade enquanto povo originário.

44 Formando do Curso de Pós-Graduação em Educação, Pobreza e Desigualdade Social (EPDS). E-mail: wamzuzane@hotmail.com

45 Doutora em Geografia pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Professora do Curso de Serviço Social no Câmpus de Miracema/UFT. E-mail: rosearaujo@uft.edu.br

Alguns povos originários já perderam contato com a língua materna, mas isso não lhes tira o direito de pertencimento à sua origem<sup>46</sup>. A representação das pinturas corporais, pinturas clônicas, demonstra o respeito ainda presente entre esse povo indígena, através da valorização dos costumes, das crenças e tradições milenares como a língua materna e os hábitos (caça, pesca, ritos e cerimônias tradicionais).

Conforme a organização social, os Akwẽ reconhecem sua atuação na educação e no ensino através de processos próprios e pelo conhecimento dos mais velhos Akwẽ. Além dessa educação tradicional, os Akwẽ buscam outra realidade para sua qualificação, a exemplo do Magistério Indígena e do curso de Educação Intercultural Indígena.

Interessada em perceber como a escola formal indígena trabalha com o conceito de cidadania, a investigação foi orientada pelas seguintes perguntas de partida: Como o conceito de cidadania é trabalhado por professores e professoras indígenas Akwẽ/Xerente? Em que medida a concepção de cidadania adotada colabora com a construção de uma escola diante das desigualdades sociais?

A pesquisa foi realizada através de observação participante - e nossa inserção no cotidiano do ambiente de pesquisa, como indígena Akwẽ e como professor, facilitou o estudo. A partir de nossa percepção desse mundo, observamos e ouvimos os/as colegas. Uma das técnicas utilizadas, muito presente na observação participante, foi a de anotações em um diário de campo, como um dos instrumentos de pesquisa para registrar informações sobre o dia a dia na aldeia, principalmente dos/as professores/as. Houve ainda a gravação de entrevistas na língua indígena Akwẽ que, ao final, foram transcritas e traduzidas para a língua portuguesa, para finalmente possibilitar a escrita do artigo (GOMES, 2014).

Nesse contexto, no trabalho de campo articulamos a observação participante e a entrevista, orientadas pelo que diz Minayo (2007, p.63) sobre os dois instrumentos, respectivamente, a saber: “enquanto a primeira é feita sobre tudo aquilo que não é dito mas pode ser visto e captado por um observador atento e persistente, a segunda tem como matéria-prima a fala de alguns interlocutores”.

Os interlocutores da pesquisa foram três professores indígenas da Escola Indígena Wakõmẽkwa, situada na aldeia Riozinho Kakumhu, e uma professora do Centro de Ensino Médio Warã – Cemix, localizado na Terra Indígena Xerente. Os três professores indígenas foram escolhidos por serem integrantes da equipe pedagógica da qual fazemos parte como docente. Quanto à professora do Cemix, ela foi escolhida por ser uma das primeiras docentes a desempenhar essa função entre o povo Xerente. Pesou também na escolha dos três professores indígenas o fato de eles terem participado da equipe de elaboração do PPP/Projeto Político-Pedagógico da escola em 2014.

A conversa com esses interlocutores se deu a partir de um roteiro elaborado com o objetivo de orientar a entrevista, mas mesmo de posse de questões-guia, procuramos não nos limitar a estas e garantir um clima mais informal — afinal, estávamos conversando com colegas com os quais

46 Um dos motivos deste estudo foi o fato de ter conhecimento de que os povos indígenas viveram séculos de negação de sua cidadania como povos originários. Esses povos do continente americano guardam diferenças entre si, como a língua. Existem seiscentas (600) línguas indígenas no continente americano, duzentas (200) delas faladas no Brasil.

dividimos os desafios e as alegrias do cotidiano escolar. Procuramos, assim, deixar os interlocutores à vontade para narrar sobre como concebem e trabalham com o tema da cidadania.

## A Escola

Situada cerca de 75 quilômetros da cidade de Tocantínia, na Reserva Indígena Xerente, a Escola Estadual Indígena WAKÕMEKWA da Aldeia Riozinho Kakumhu, foi formada em 2002 pelo cacique Domingos Krate Calixto Xerente e por suas comunidades que vieram da Aldeia Rio do Sono (Ktêkakâ), devido às atuais práticas políticas das divisões entre as comunidades.

Em 2007, a Escola Estadual Indígena WAKÕMEKWA da Aldeia Riozinho foi nucleada para atender alunos e alunas de cinco aldeias, que hoje estão reorganizadas em quatro. A iniciativa de nucleação funciona de forma positiva, pois as quatro comunidades estão unidas, sem nenhuma superioridade ou egoísmo, em prol da melhoria da qualidade da educação para os filhos.

Atualmente a Escola possui uma equipe com dezoito (18) servidores de formações variadas. Entre os professores, temos: cinco (5) cursando educação intercultural na Universidade Federal de Goiás; dois (2) com magistério indígena em nível médio realizado pela Seduc (TO); uma professora cursando magistério indígena em nível médio pela Seduc (TO) e um professor não indígena formado em curso normal.

A direção e coordenação pedagógica são realizadas pelo diretor da unidade escolar (que está cursando licenciatura em educação intercultural), pelo coordenador pedagógico (que possui licenciatura em educação intercultural pela Universidade Federal de Goiás) e pelo secretário-geral (que cursa magistério indígena pela Seduc/TO).

A equipe administrativa é composta por: dois (2) vigias com ensino fundamental; dois (2) auxiliares de serviço geral com ensino fundamental; duas (2) merendeiras, uma com ensino médio completo e outra com ensino fundamental.

A Escola funciona em três turnos e atende cerca de 130 alunos/as. As famílias dos alunos e alunas que frequentam a unidade escolar trabalham, em sua maioria, em roças de toco, no serviço público na área da saúde e educação -e na produção de artesanato Akwẽ/Xerente.

Do ponto de vista da prática pedagógica, a Escola orienta suas ações a partir do PPP/Projeto Político-Pedagógico - que, como dito anteriormente, foi construído em 2014. Esse documento, que dá identidade à escola, traz, em uma de suas páginas iniciais, a seguinte fala de um professor e diretor da escola na ocasião da elaboração do texto documental: "Para o povo Akwẽ, a Educação Escolar Indígena torna-se uma ferramenta importante na defesa de seus direitos e no reconhecimento de seus deveres"<sup>47</sup>. Essa fala por si só já diz muito do compromisso que a escola possui com a comunidade escolar e a comunidade indígena Xerente, quando a questão é cidadania.

Outro importante trecho do PPP diz que essa escola tem procurado desenvolver um

47 Citação referente à fala do professor José Kumrizdazê Xerente, inscrita no PPP da Escola Estadual Indígena WAKÕMEKWA, datado de 26/08/2014.

trabalho de forma coletiva, buscando realizar reuniões periódicas de planejamento participativo, com o intuito de minimizar ou sanar problemáticas que vêm provocando entraves no processo de ensino e aprendizagem. A escola atua também na criação de uma prática de respeito às especificidades da educação indígena Xerente — seus costumes, suas festas, tradições, seus momentos culturais, sua vida cotidiana, levando em consideração o respeito a esses costumes, apoiando-se em paradigmas que levem em consideração o ensino de conteúdos institucionalizados para que o povo Xerente acesse, em condições de igualdade com o não índio, o mercado de trabalho e cursos superiores públicos e gratuitos em instituições oficiais de ensino. A instituição apoia-se em valores como: respeito e preservação da cultura Akwẽ, cidadania, parceria, ação coletiva, respeito pelo indivíduo e transparência (PPP, 2014, p.8).

Nesse sentido, a escola indígena Xerente busca, na prática, estimular a relação entre os conhecimentos tradicionais desse povo e, ao mesmo tempo, relacionar e encontrar caminhos que promovam a inserção do mesmo nas políticas sociais de educação, através de um exercício de cidadania. Sendo assim, o item a seguir traz uma breve contextualização sobre cidadania e como ela é enfocada pela Constituição atual.

## Indígenas, cidadania e Constituição atual

*Cidadania*, como sabemos, é um conceito que foi sendo construído ao longo da história. Segundo o historiador Durval Muniz de Albuquerque Júnior (2017), a *cidadania*, ao longo do século XX, não só foi paulatinamente estendida a todos os grupos sociais como o seu próprio conceito foi sendo ampliado, incluindo outros poderes legais aos chamados direitos políticos. Posteriormente, diferentes grupos que compunham a sociedade foram tendo acesso ao direito de votar e de ser votado, ao direito de participar politicamente das decisões nacionais e de constituir partidos - e, ainda, outras formas de entidade política, como os sindicatos e as organizações da sociedade civil.

Em seguida, os movimentos sociais se constituíram em importantes atores na ampliação do acesso à *cidadania política* de todos os grupos antes alijados da vida pública. A criação dos chamados *Estados de Bem-Estar Social* se deu somente depois da Segunda Guerra Mundial — período de grandes reflexões da humanidade sobre a *cidadania*, marcado pela inclusão tanto dos chamados direitos e deveres políticos como dos direitos e deveres sociais. Toda a legislação trabalhista e previdenciária, nascida da luta por direitos políticos e sociais por parte das classes trabalhadoras passou a fazer parte dos direitos dos cidadãos (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2017).

Já agora, passados quase 20 anos da promulgação da Constituição de 1988, não se põe mais em dúvida que o Estado Nacional é pluriétnico e multicultural — e que todo direito, em sua elaboração e aplicação, tem esse marco como referência irrefutável. A Constituição de 1988, em relação aos povos originários, afirma, no Artigo 231: "São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens"(LIMA, 2004).

Na garantia dos direitos de povos indígenas e comunidades tradicionais, merecem destaque, também, a Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho/OIT, a Convenção sobre a Proteção e Promoção da Diversidade das Expressões Culturais, ambas já integrantes do ordenamento jurídico interno — e, mais recentemente, a Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas.

A *cidadania* tem sido, portanto, um instrumento para construção de processos de inclusão de sujeitos historicamente pouco visibilizados, de forma que os direitos sociais conquistados pelas mulheres, pelos negros, pelas minorias sociais — como a licença-maternidade, as cotas raciais, dentre outros — são conquistas que podemos incluir na noção de *cidadania* (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2017). Nesse sentido, a luta por *cidadania* é uma luta também por democracia, pelo reconhecimento da diversidade da sociedade brasileira e da conquista de direitos iguais como dimensão fundamental para a construção da justiça social, conforme avalia Scherer-Warren (2011, p.72):

[...] a centralidade da luta [é] por uma cidadania “integral”. Isto se expressa através da utopia de construção de uma nova sociedade: mais justa do ponto de vista social, na qual o direito à terra para quem nela trabalha e vive, entre outros (cidadania social), seja respeitado; mais participativa e democrática, na qual os trabalhadores tenham suas organizações e formas de representação reconhecidas e consideradas (cidadania política); e na qual haja respeito à diversidade cultural (modo de vida camponês) ou de gênero (mulher camponesa).

Por isso a luta por *cidadania* converge com a luta por educação — e, no caso dos povos indígenas, por uma educação diferenciada. Se a educação é um direito, muitas vezes negado, e a *cidadania* plena só se concretiza quando acessamos nossos direitos, lutar por educação é lutar por direitos - e ao lutar por direitos estamos construindo nossa *cidadania* e afirmando nossa cultura como povo indígena, como analisa Gohn:

Lutas pela educação envolvem lutas por direitos e fazem parte da construção da cidadania. O tema dos direitos é fundamental, porque dá universalidade às questões sociais, aos problemas econômicos e às políticas públicas, atribuindo-lhes caráter emancipatório. É a partir dos direitos que fazemos o resgate da cultura de um povo e de uma nação, especialmente em tempos neoliberais que destroem ou massificam as culturas locais, regionais ou nacionais. Partir da óptica dos direitos de um povo ou agrupamento social é adotar um princípio ético, moral, baseado nas necessidades e experiência acumuladas historicamente dos seres humanos, e não nas necessidades do mercado (GOHN, 2011, p. 346-347).

Articular a luta por educação e a luta por *cidadania* é importante, também, porque nos ajuda a compreender a educação diferenciada como um direito do nosso povo, vale dizer: se temos outras maneiras de ser e viver no mundo, organizando modos de vida e conhecimentos tradicionais diferentes, queremos uma escola que respeite e trabalhe com nossa cultura. A luta dos povos indígenas, então, não é por qualquer escola, mas por uma escola pública de qualidade que fortaleça nossa luta por direitos, uma escola onde a “a educação seja vista como formação integral, que incluiu o pensamento crítico, a capacidade de ler o mundo, de indignar-se com

as injustiças, reconhecer e se alegrar com as manifestações de inovação e criatividade dos seres humanos, ou seja, de refletir de maneira autônoma” (GOHN, 2011, p. 349).

Considerando isso, e só assim, a escola pode contribuir com a construção de nossa *cidadania* como povos originários e nos ajudar a compreender que a privação dos direitos dos indígenas é uma violência praticada contra esses povos. Nesse contexto, o ataque que o atual governo de Michel Temer faz aos direitos trabalhistas e previdenciários é, na verdade, um ataque à *cidadania*, aos direitos dos cidadãos brasileiros. Há um grande risco de perda de direitos que foram gradualmente conquistados — como os dos indígenas, que são, por direito, povos originários. Vivemos, dessa forma, um tempo de grande retrocesso na garantia dos direitos a partir dos quais a *cidadania* e a democracia no Brasil vinham se consolidando.

### Concepções de Cidadania entre os Xerentes a partir de narrativas dos professores

Conforme as narrativas apreendidas nas entrevistas, a *cidadania* como tema da escola era uma concepção bem ampla, abstrata, distante — embora sempre tenha feito parte da luta dos indígenas, conforme reflete um dos entrevistados:

Para o professor a cidadania era muito ampla, complexa; para os povos indígenas é uma marca histórica que vem desde muitos anos e que na atualidade é um grande desafio através da luta e da resistência para sobreviver. Esse conceito é baseado na história de luta desse povo, especialmente da etnia Akwẽ/Xerente, onde pertencço e tenho orgulho de fazer parte dessa organização social como pessoas das comunidades dignas de acordo à realidade, costumes (trecho da narrativa em entrevista, 25/10/2107).

A narrativa situa a *cidadania*, na atualidade, como um grande desafio, em que há luta e resistência. O conceito de *cidadania* está relacionado à história indígena, especialmente da etnia Akwẽ/Xerente, através do sentimento de pertencimento à sua diferenciada organização social e aos seus peculiares costumes. Na verdade, os indígenas fazem parte desse mundo que concebe a *cidadania* desde que houve a aproximação com os não indígenas, a exemplo dos Xerente. Com essa aproximação, veio a consciência indígena dos direitos à saúde, à educação escolar - e até mesmo aos direitos políticos, a fim de conquistar os espaços para defender o povo.

Ainda de acordo com as percepções dos entrevistados, o termo *cidadania* significa dignidade, qualidade de cidadão, conjunto de direitos e também de deveres exercidos por um indivíduo que vive em sociedade, em um dado território. O sentido de *cidadania* engloba ainda a noção de que todos os cidadãos e cidadãs devem ter, por exemplo, uma educação de qualidade, através da organização social, respeitando todos os processos próprios, conforme os costumes de um povo.

Sobre a relação entre o conceito de *cidadania* e a prática docente, um dos entrevistados destacou que “a educação é importante para a *cidadania* porque forma cidadãos com condições de conquistar uma vida digna e de participar das decisões do país” (trecho da narrativa em entrevista, 24/10/2017).

Em relação às metodologias de trabalho com o tema da *cidadania*, a maioria dos interlocutores e interlocutora relatou dificuldades para adquirir materiais didáticos para abordar a temática, principalmente considerando a realidade dos povos indígenas. Nesse contexto, destacaram a importância da oralidade, do conhecimento tradicional dos anciãos e do cotidiano das aldeias como recursos metodológicos a partir dos quais organizam suas aulas sobre vários temas, entre os quais o da *cidadania*.

A construção de pontes entre as disciplinas e os temas trabalhados também é uma preocupação presente na prática docente. A interdisciplinaridade foi apontada como uma forma de trabalho da Escola. Sobre isso, um dos entrevistados, por exemplo, afirmou trabalhar com a interdisciplinaridade, procurando relacionar conhecimento tradicional com conhecimento científico, com ênfase em momentos de rituais Akwẽ/Xerente.

O professor indígena Akwẽ trabalha com a interdisciplinaridade, procura relacionar os dois princípios, conhecimentos tradicionais e conhecimentos científicos; busca colocar a metodologia de acordo com o conhecimento próprio e ainda mantém espaço para tratar dos momentos de rituais da nossa realidade (trecho da narrativa em entrevista, 25/10/2017).

Isso é, sem dúvida, uma concepção de *cidadania*. Há também experiências que estão focadas nas trocas de conhecimentos, incentivando a participação e a cooperação para a formação da *cidadania*. Sobre isso, um dos entrevistados falou:

No debate sobre esse conceito de cidadania, busco fazer o aluno perceber que a troca de conhecimentos, a sua participação e a cooperação são fundamentais para a concretização de uma atividade e para a formação da cidadania, como também outros temas: respeito, diálogo, bondade. E assim os alunos devem perceber que seus direitos serão garantidos a partir do cumprimento dos seus deveres [...]. [Mas para isso], nós indígenas lutamos por nossos direitos em nosso cotidiano e tentamos conquistar mais os espaços. Porque todos os indígenas buscam participar dos direitos e deveres no mundo dos não indígenas. Hoje os Akwẽ já têm seus documentos e títulos para votar em governantes do estado e município. Portanto, entendem que todos são cidadãos do mundo, sujeitos definidos socialmente (trecho da narrativa em entrevista, 27/10/2017).

Nessa narrativa fica expressa a articulação entre direitos e deveres e o direito ao voto como expressões da *cidadania*, tão presentes em muitas abordagens sobre o tema. Deixa, porém, entrever que sem luta alguns povos - caso dos indígenas - não têm como acessar direitos que os credenciem a ser "cidadãos do mundo". Por isso, falar da luta indígena por seus direitos é um recurso utilizado por todos os interlocutores no cotidiano escolar -e aqui ganha relevância o papel dos anciãos como "guardiões da cultura" e história de luta desse povo.

No entanto, mesmo tendo conquistado o direito de preservar sua cultura, modos de vida, e mantido o respeito ao conhecimento dos anciãos, "os povos indígenas, hoje, fazem parte da vida nacional e é nessa esfera nacional que precisam garantir o reconhecimento e a concretização de seus direitos, inclusive com apoio dos municípios, dos estados, da União e da sociedade nacional em geral" (segundo o depoimento de Luciano-Xerente in ALMEIDA, 2013, p.354-355).

Dessa forma, além de uma prática cotidiana pautada na transparência, na seriedade, e na transmissão de bons exemplos e do conhecimento tradicional para a comunidade, professores e professoras devem construir pontes com o debate nacional sobre as lutas dos povos indígenas por seus direitos. Assim, se reforça a importância da luta organizada a partir da qual grupos, organizações e/ou movimentos sociais "percebem cada vez mais a necessidade de se articularem com outros grupos com a mesma identidade social ou política, a fim de ganhar visibilidade, produzir impacto na esfera pública e obter conquistas para a cidadania" (SCHERER-WARREN, 2006, p. 113).

Nesse sentido, embora a legislação garanta uma educação escolar indígena, por meio de uma escola diferenciada, específica, intercultural e bilíngue, a garantia efetiva da mesma se deu através da organização e da resistência indígena. Tudo foi conseguido com muita dificuldade, pois o povo indígena tem sofrido grande discriminação em relação a uma política de escolarização específica. Em outras palavras, a conquista de uma educação indígena, através de escolas diferenciadas, se deu pela ação do movimento indígena, que vem há tempos buscando reconhecimento como povos originários deste país e como sujeitos de direito.

## Cidadania e o Estado-Nação

Ao refletirmos sobre a relação dos indígenas Xerente com a concepção de *cidadania*, reportamo-nos às ideias de João Pacheco de Oliveira Filho (2000) pois, para esse estudioso, pensar em *cidadania* é pensar em um conjunto de papéis sociais, os quais colocam o indivíduo em relação direta com o Estado-Nação - relação essa que chama a atenção para um tipo de conduta que decorre de uma modalidade bem especial e historicamente datada, de pertencimento de alguém a uma comunidade política. O autor enfatiza ainda que:

Na experiência histórica do Ocidente e no pensamento político moderno tal comunidade política é representada pela Nação, coletividade que possui uma expressão territorial exclusiva e detém mecanismos próprios de resolução de conflitos e de controle social. É dentro desse quadro conceitual que vem sendo usualmente tratada a questão da incorporação dos povos indígenas às sociedades nacionais, focalizada através das diferentes esferas de contradições e impasses (econômicos, político-jurídicos, socioculturais e éticos) que suscita (OLIVEIRA-FILHO, 2000, p. 126).

Nesse contexto em que a comunidade política é representada pela Nação, mencionamos aqui o órgão representativo das questões indígenas, a Fundação Nacional do Índio/FUNAI, órgão indigenista oficial do Estado brasileiro, criada por meio da Lei nº 5.371, de 5 de dezembro de 1967, vinculada ao Ministério da Justiça. Anterior à FUNAI, havia o Serviço de Proteção ao Índio/SPI.

É importante pensarmos em que medida os Akwẽ alcançam dimensões da *cidadania* através desse órgão representativo. Tomamos aqui como exemplo a educação escolar, a qual foi introduzida na sociedade Akwẽ/Xerente nos anos de 1945, pelo SPI, mas não teve êxito em relação à aquisição da leitura e da escrita pelos Akwẽ. Outra iniciativa foi realizada pelos missionários evangélicos que se estabeleceram em umas das aldeias (Aldeia Baixa Funda/Pat Waptkãzê), no final

da década de 1950, e criaram uma escrita para a língua Akwẽ, dando início a uma incipiente escola bilíngüe. Somente hoje, de acordo com os direitos indígenas, há de fato uma educação diferenciada — que permite calendários, projetos escolares e currículos próprios. Nesse sentido, muitas escolas estão sendo apropriadas pelas próprias comunidades como lugares de valorização de seus saberes e de suas identidades, segundo depoimento de Ercivaldo-Xerente (*in* PEREIRA-XERENTE, 2017, p. 42).

A prática de uma educação diferenciada é um dos sinais de que os Akwẽ, assim como outros povos indígenas, já vivenciam alguns direitos, experimentando dimensões da *cidadania* — ainda que de forma frágil e desarticulada de outros importantes direitos, como o direito à terra e ao território indígenas, frequentemente ameaçados por grandes projetos de “desenvolvimento” implementados pelo Estado brasileiro, caso das hidrelétricas. A educação diferenciada está baseada no que defende a Constituição Federal de que a população indígena deve ser protegida e ter reconhecida sua cultura, seu modo de vida, de produção, de reprodução da vida social e sua maneira de ver o mundo, assim como o direito de buscar maior integração e/ou se manter intacta em sua cultura — da forma que entender ser a melhor forma de preservação.

Estando em um Estado democrático e de direito, como o Estado brasileiro, a participação efetiva do povo na coisa pública deve ser garantida. Dessa forma, necessita-se que os cidadãos participem do processo democrático, onde quer que sua opinião seja necessária, para termos um sistema democrático com prática real de participação. Sendo assim, inserir-se ativamente no contexto social e político de uma comunidade requer do cidadão conhecimento sobre seus direitos e deveres, a fim de cobrar respeito aos mesmos e de que o Estado construa mecanismos institucionais para uma escuta ativa da contestação pública, como explica Silva (2013, p. 81):

Um dos critérios para definição de um Estado com contornos democráticos está na capacidade de contestação pública facultada aos cidadãos e no direito de participação da população no processo decisório nacional. Esta participação pode ser garantida e concretizada por distintos mecanismos institucionais como os conselhos de políticas públicas, as conferências de políticas públicas, as ouvidorias, as mesas de diálogos, os fóruns interconselhos, as consultas públicas, as reuniões públicas e as audiências públicas.

O direito à participação e a ter voz nas tomadas de decisão sobre processos que venham a afetar suas vidas (as vidas de cidadãos e cidadãs indígenas) é reforçado pelo texto da Convenção 169 no seu artigo 6, §1, alínea “a” que preconiza que os governos deverão “consultar os povos interessados, por meio de procedimentos adequados e, em particular, de suas instituições representativas, sempre que sejam previstas medidas legislativas ou administrativas suscetíveis de afetá-los diretamente”. Conhecer esses direitos e os mecanismos legais que os resguardam deve constituir, portanto, conteúdo da educação formal e informal dos povos indígenas para efetivação de sua *cidadania*.

## Considerações Finais

Nossa intenção neste estudo foi refletir sobre como professores e professoras concebem a cidadania. Como professor e indígena, muitos pontos sobre a cidadania nos inquietaram e nos ajudaram a pensar de forma mais consistente sobre o tema — ou seja, se o conceito de

cidadania é trabalhado pelos professores indígenas e se esse conceito colabora para a construção de uma escola, diante das desigualdades sociais.

Entre os indígenas, os direitos à *cidadania* demoraram a ser conquistados e ainda não estão consolidados. Os povos originários possuem um passado de luta e também de dor, embora devamos reconhecer alguns avanços — dentre eles, a legislação. Isso é uma esperança para que também os/as professores/as se informem mais sobre a prática da *cidadania*, orientando os/as alunos/as sobre a importância de buscar seus direitos de ser cidadãs e cidadãos plenos, sem deixar de ter suas particularidades também como indígenas.

Evidencia-se, a partir das falas ouvidas, que o conceito de *cidadania* trabalhado na escola indígena é o mesmo trabalhado na escola não indígena, embora se procure dar visibilidade ao conhecimento tradicional indígena através das trocas de experiências por meio de um diálogo com a chamada sociedade nacional - o que resulta em avanços para a educação indígena, a saúde e outros direitos que são inerentes ao cidadão brasileiro. Nessa relação, é importante o papel dos anciões que são os “guardiões da cultura”, os responsáveis diretos pela manutenção do conjunto de saberes fundado no conhecimento tradicional.

## Referências

- ALBUQUERQUE JÚNIOR, D.M. **Cidadania: a busca por pertencer**. OPINIÃO. 03 de setembro de 2017. Disponível em: <<http://www.saibamais.jor.br/2017/09/03/cidadania-a-busca-por-pertencer/>>. Acesso em: 05 set. 2017.
- GOHN, M. da G. **Movimentos Sociais na contemporaneidade**. Revista Brasileira de Educação, v. 16, n. 47, 2011.
- GOMES, M. P. **Antropologia**. São Paulo: Editora Contexto, 2014.
- LIMA, S.F. **Os índios em face à Constituição Federal/88**. 10 de junho de 2004. Disponível em: <<http://www.direitonet.com.br/artigos/exibir/1602/Os-indios-em-face-a-Constituicao-Federal-88>>. Acesso em: 06 set. 2017.
- MARACCI, M. T. Povos Indígenas. In: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2012.
- MINAYO, M. C. de S. (Org). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Rio de Janeiro: Vozes, 2007.
- PEREIRA-XERENTE, P. C. **Memorial da EPDS Módulo III**. 2017.
- PPP/**Projeto Político-Pedagógico**. Escola Estadual Indígena WAKÕMEKWA, 2014.
- SCHERER-WARREN, I. **Redes de Movimentos Sociais**. São Paulo: Edições Loyola, 2011.
- \_\_\_\_\_. **Das mobilizações às redes de movimentos sociais**. Sociedade e Estado, Brasília, v. 21, n. 1, p. 109-130, jan./abr. 2006
- SILVA, E. F. Audiência pública e participação social na efetivação do estado democrático. In: ALMEIDA, A. W. B. de et al (Orgs). **Consulta e participação: a crítica à metáfora da teia de aranha**. Manaus: UEA Edições; PPGSA/PPGAS-UFAM, 2013.

# Conceituação de pobreza e cidadania no âmbito da Escola Municipal Meu Castelinho Araguaína (TO)

**André de Oliveira Moura Brasil<sup>48</sup>**

**Danielle Mastelari Levorato<sup>49</sup>**

## Introdução

É de conhecimento de todos que o contexto educacional necessita de um diálogo mais amplo sobre temas transversais, como é o caso da pobreza e da cidadania. Afinal, estes estão presentes na realidade escolar, profissional e social de muitos indivíduos.

A pobreza é muitas vezes incompreendida, chegando a não ser compreendida pelos que não percebem a natureza de suas causas. Nesse sentido, faz-se preciso compreender os conceitos de pobreza, suas causas e consequências, bem como do que trata a cidadania, e ainda de que maneira elas se entrelaçam com a educação.

48 Cursista da Especialização em Educação, Pobreza e Desigualdade Social da UFT. E-mail: andreombrs@hotmail.com

49 Formadora de TCC da Especialização em Educação, Pobreza e Desigualdade Social. E-mail: daniellemastelari@hotmail.com

Pois, a partir desse contexto, é que se efetivarão ações que discutam, reflitam e a problematizem no âmbito educativo. Do contrário, a aproximação com a realidade da pobreza não atingirá os objetivos de ações transformadoras da sociedade.

Sabe-se que a educação tem por finalidade, também, a formação cidadã dos discentes, porém, tal formação não diz respeito apenas ao conhecimento dos direitos e deveres de um cidadão. Esta, por sua vez, implica na formação moral, pautada no respeito e na solidariedade. Nesse sentido, é necessário que as teorias assimiladas em sala de aula, tanto da parte dos alunos quanto da dos demais envolvidos no processo educativo sejam postas em ação.

No contexto da reflexão apontada, este estudo buscou refletir sobre a conceituação da pobreza e da cidadania no âmbito da Escola Meu Castelinho da Rede Municipal de Ensino de Araguaína-Tocantins.

Oportunamente, o interesse para o desenvolvimento deste estudo ocorreu em razão de inquietações e vivências, de cunho pessoal, observadas na atuação docente do pesquisador. Para tanto, a prática pedagógica levou à observação da realidade social de discentes da Educação de Jovens e Adultos (EJA), a saber: (i) uns abandonam os estudos em razão das precárias condições financeiras; (ii) outros vão para a escola desmotivados; (iii) outro ponto observado é que os envolvidos no processo educativo, família, professores, sociedade e os discentes, não compreendem tais conceitos e não estabelecem meios para que sejam melhores discutidos e superados. Nesse viés, a pobreza é uma realidade vivenciada por muitas pessoas e, por conseguinte, se parece naturalizada por aqueles que desconhecem suas causas.

Frente ao exposto, a inquietação em entender a importância da conceituação da pobreza e da cidadania para a educação escolar tornou-se o objetivo geral deste estudo. Para tanto, considera-se que a educação não se restringe somente a prática do ensino. Para além disso, ela é responsável pelo preparo à vida profissional, social, visando uma formação cidadã que resulte em uma sociedade consciente de suas ações.

Especificamente, este trabalho aprofundou-se em: (i) apresentar os conceitos de pobreza e cidadania, destacando-se suas causas, consequências e critérios relacionados à pobreza; (ii) analisar a importância dos conceitos de pobreza e cidadania para a educação; (iii) verificar se os professores da Escola Meu Castelinho da Rede Municipal de Ensino de Araguaína-TO desenvolvem os conceitos de pobreza e cidadania junto aos seus alunos do 1º ao 5º Ano; (iv) descrever como os professores conhecem a conceituação de pobreza e de cidadania na intenção de oferecerem uma educação que ajude os alunos pobres a superarem a pobreza a partir da finalidade educacional.

À guisa de problematizações reflexivas, a pesquisa realizada sublinhou as relações existentes entre educação e pobreza. Afinal, é partir da escola que os cidadãos adquirem condições para o enfrentamento da realidade social.

O caminho metodológico desta pesquisa aprofundou-se em um estudo de abordagem qualitativa do tipo descritiva. De acordo com Lakatos e Marconi (2010), a pesquisa qualitativa é a que consiste em analisar e interpretar aspectos profundos, descrevendo a complexidade do comportamento humano, além de fornecer uma análise mais detalhada sobre as investigações, hábitos, atitudes e tendências em um universo, por meio de uma amostra que o represente.

Conforme Cervo; Bervian e Silva (2007) a pesquisa descritiva, observa, registra, analisa, e correlaciona fatos ou fenômenos (variáveis) sem manipulá-los. Procura descobrir, com a maior precisão possível, a frequência com que um fenômeno ocorre, sua relação e conexão com outros, sua natureza e suas características. Por conseguinte, busca conhecer as diversas situações e relações que ocorrem na vida social, política, econômica e nos demais aspectos do comportamento humano, tanto do indivíduo tomado isoladamente como de grupos e comunidades mais complexas.

Ainda de acordo com os autores, a pesquisa descritiva desenvolve-se, principalmente, nas Ciências Humanas e Sociais, abordando aqueles dados e problemas que merecem ser estudados, mas cujo registro não consta de documentos. Os dados por ocorrerem em seu estado primário, precisam ser coletados e registrados ordenadamente para seu estudo propriamente dito.

O estudo foi realizado em uma escolada Rede Municipal de Ensino de Araguaína-TO, exatamente porque foi um espaço que o pesquisador já trabalhou. A instituição se encontra localizada na zona urbana. Os participantes desta pesquisa são professores que trabalham do 1º ao 5º Ano do Ensino Fundamental.

A coleta de dados tomou como instrumento o uso de questionário. O mesmo foi adotado porque, segundo Gil (2010), o questionário é uma técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas entre outros.

## Pobreza e cidadania: apontamentos para pensar os desafios da formação cidadã

O presente tópico busca apresentar brevemente e definir a pobreza e a cidadania, bem como apontar as suas importâncias para formação dos indivíduos.

O termo pobreza muitas vezes é simplificado e atribuído às pessoas que não possuem renda suficiente para manutenção de seu sustento. E muitas pessoas veem a pobreza somente por esse lado: o financeiro. Porém, o conceito relacionado à pobreza é bem mais complexo e abrange outros fatores que vão além do econômico.

De acordo com Rêgo e Pinzani (2013, p.19) “existem critérios para se compreender a pobreza, que são: baixa renda, gênero, falta de esperança, variação, lugar de residência, composição e estrutura familiar, etnia, classe social e econômica, e idade”. Em que, para os mesmos autores, todos esses aspectos devem ser contemplados para que se tenha a definição de pobreza em seu sentido mais completo. Nesse sentido, a pobreza é observada nos critérios de lugar de residência, de classe social e econômica e de estrutura familiar.

O lugar de residência, segundo Rêgo e Pinzani (2013, p. 20), “diz respeito as diferentes regiões geográficas que possuem diferentes situações de carência”. Isto é, regiões que outrora foram controladas politicamente por uma minoria, lugares isolados sem o mínimo de serviços básicos. E, devido a isto, os indivíduos que vivem nesses lugares são rotulados de pobres.

Outro critério que merece ser destacado é o que se refere a estrutura familiar, a qual se relaciona com o aspecto escolar. Segundo Rêgo e Pinzani (2013, p. 24), “crianças provenientes de famílias pobres não vivem em um ambiente favorável à sua atividade de estudo”. Isto implica em condições desfavoráveis para se manterem nos estudos, pois muitas dessas crianças abandonam a escola em busca de emprego para contribuir na renda familiar. Em contrapartida não recebem apoio dos pais para continuarem seus estudos, além de se sentirem desmotivados por não possuírem materiais didáticos para auxílio nas atividades escolares.

Ante ao exposto, torna-se relevante uma explicitação mais detalhada das causas e consequências da pobreza. Uma das causas mais comuns, de acordo com Ferreira (2013, p. 8), “está atrelado em bases estruturais e institucionais e encontra-se relacionado com políticas sociais e econômicas do país, onde essas implicam no fator de redistribuição dos rendimentos e recursos materiais”. E, como consequências, segundo a mesma autora, relacionam-se com o abandono e o sucesso escolar, que, inevitavelmente, conduz à precariedade no trabalho, ou, na pior das hipóteses, à incapacidade de inserção, no mercado de trabalho. A esse respeito Rêgo e Pinzani (2013, p.21) dizem que “pobres são geralmente indivíduos sem educação formal e formação profissional, obrigados, por isso, a exercerem atividades pesadas, mal remuneradas e não qualificadas”.

Dessa forma, compreende-se que muitos indivíduos por não usufruírem de uma boa estrutura física e material no âmbito educacional, além de cultural e social, desmotivam-se. Pois, ligado a isto, é assolado por condições estruturais precárias e ausência dos meios básicos para realizarem quaisquer atividades relacionadas a sua formação intelectual, cultural ou profissional. Além disso, a realidade da má distribuição de renda faz com que muitas pessoas abandonem a escolaridade para contribuir na renda familiar.

O conceito de cidadania, de acordo com Araújo (2007, p. 11), “expressa um conjunto de direitos e deveres que permite aos cidadãos o direito de participar da vida política e da vida pública”. Complementar a esta ideia tem-se também, como afirmam Rêgo e Pinzani (2013), a premissa de que a cidadania pressupõe um princípio igualitário, pautado por três elementos, que são: direito civil, político e social. Em que, os direitos civis referem-se a liberdade de expressão e pensamento. Isso significa que todos podem expressar suas opiniões livremente, levando em conta que cada indivíduo tem sua história de vida, sua cultura, e dessa maneira contribui para seu jeito de ser e pensar distinto um dos outros.

Os direitos políticos, como o próprio nome já sugere, remetem à participação do cidadão no governo. Remete ainda ao entendimento sobre o conteúdo político do lugar em que vive, partindo de uma consciência política a partir da instituição de propostas centradas na melhoria na vida das pessoas.

Os direitos sociais conferem o direito à educação, saúde, dentre outros, os quais não podem ser negados por subsidiarem a prática cidadã, na medida em que através da igualdade, possibilita a ação inclusiva dos sujeitos. É por assim dizer que a cidadania abrange todos os cidadãos, onde estes possuem direitos e deveres iguais, independente da classe social e econômica, raça, gênero, dentre outros aspectos. Contudo, compreender a cidadania apenas nos âmbitos sociais, políticos e civis, não é o bastante, devido à multiplicidade das relações que cada indivi-

duo estabelece a sua volta. Por essa razão é que Araújo (2007, p.11), diz que se deve considerar a cidadania sobre outras perspectivas, por exemplo, “levando em conta a importância do desenvolvimento de condições físicas, psíquicas, cognitivas, ideológicas, científicas e culturais, na conquista de uma vida digna e saudável, para todas as pessoas”.

Entende-se por meio do exposto que, o termo cidadania vai além de elucidar os direitos e deveres de um cidadão ou cidadã, ele engloba também o respeito pelas suas peculiaridades para que seja possível o aperfeiçoamento do conjunto de aptidões para lidar com diversidades culturais, ideológicas e emocionais presentes em seus cotidianos.

Nesse sentido, observa-se, de acordo com Lodi e Araújo (2007, p. 71), que o ato de ser cidadão ou cidadã é, “aprender a agir com respeito e solidariedade, responsabilidade, justiça, usar o diálogo nas mais diferentes situações e comprometer-se com o que acontece na vida coletiva da comunidade e do país”. Isto é, além de outras prerrogativas, ser ciente de seus direitos e deveres e pôr em ação valores éticos e morais, assumindo uma responsabilidade social e agindo de maneira consciente e respeitosa para com os outros indivíduos.

## A Educação na perspectiva emancipatória: concepção e finalidades

O tópico anterior apresentou, à luz das publicações, definições acerca da cidadania e pobreza. Neste, as discussões buscam enfatizar a importância da educação na formação dos sujeitos. Para tanto, sublinha-se sua concepção e duas de suas finalidades.

Segundo Adorno (1995, p. 141), “a educação em sua concepção, não assume a função apenas de transmitir conhecimentos, mas a de produzir uma consciência verdadeira nos seus sujeitos”. A partir dessa afirmação, compreende-se o papel da educação não se restringe puramente ao repasse dos conteúdos, mas implica na construção de uma consciência sobre a realidade, levando assim à sua emancipação. Em que, tal emancipação da consciência, de acordo com Freire (1979, p. 16), “é tomar posse da realidade com o olhar mais crítico”. E isto se faz problematizando questões relacionadas ao meio em que vivem, propondo reflexões, para que suas respectivas realidades sejam repensadas, buscando assim soluções para elas.

Além do papel emancipador atribuído à educação, seu objetivo se direciona à construção da cidadania, que, como aponta Araújo (2007, p.69), “ocorre a partir do momento em que os sujeitos da aprendizagem, discentes e docentes, são considerados ativos no processo educativo”. Nos quais, conferem sentido aos conteúdos, relacionando-os com o que convivem no espaço escolar, por meio de seus valores, sentimentos e emoções.

Quando se faz uma aproximação do complexo com o cotidiano, com o que é vivido, torna-se possível uma releitura, e melhor compreensão dos conteúdos. Aqui mais uma vez Adorno (1995, p. 169) sintetiza esse pensamento afirmando que, “para evitar um resultado irracional é preciso pressupor a aptidão e a coragem de cada um em se servir de seu próprio entendimento”. Isto é, tomando como premissas os contextos em que estão inseridos e estabelecendo relações com os conteúdos vistos em sala de aula, o que por sua vez, integra-os, ocasionando a prática do diálogo, permitindo a interpretação em suas diversas áreas, social, cultural, política, dentre

outros, produzindo com isso, conforme diz Araújo (2007, p. 70) “a promoção de uma educação que propicie condições para que os discentes desenvolvam suas capacidades intelectuais e cognitivas, tomem consciência de suas realidades, desenvolvendo com isso a autonomia”.

Diante do exposto, compreende-se que a educação, além de promover o conhecimento de conteúdos, também tem como princípios a formação cidadã e crítica dos indivíduos. Em que isso acontece quando os consideramos como membros ativos e capazes de repensar suas realidades através das disciplinas vistas em sala de aula, atribuindo novos significados para que sejam passíveis de transformação. E isso só se torna possível no momento em que se realiza um trabalho conjunto com a realidade em que estão inseridos os indivíduos, pois somente assim serão capazes de interpretar suas realidades e atribuir-lhes sentidos. Nesse sentido, a educação possui a incumbência de orientar e estimular a prática da reflexão para uma ação consciente.

## Representações de professores sobre pobreza e cidadania no ambiente escolar

Os dados obtidos por meio dos questionários aplicados aos professores foram organizados por questões. Foram entrevistados 06 professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental por meio de questionário. As respostas obtidas dos docentes, na condição de participantes da pesquisa, estão descritas como base da análise realizada.

Buscando preservar a identidade dos participantes da pesquisa, os professores, os registros transcritos de cada entrevista estão identificados com a letra “P”, acompanhada dos números “1”, “2”, “3”, “4”, “5” e “6”, respectivamente.

O questionário adotado como instrumento para a realização das entrevistas compôs-se de 5 (cinco questões), as quais buscavam a compreensão da pobreza, de cidadania, e das discussões promovidas sobre a pesquisa e sua importância para a conquista social.

Detalhadamente, os dados obtidos com a aplicação do questionário estão discutidos neste tópico perante a apresentação das respostas às respectivas questões.

O primeiro ponto de abordagem questionou: “Como você define pobreza?”

Um dos participantes da pesquisa, o P2, disse que entendia por pobreza “a falta de recursos mínimos para o indivíduo sobreviver com dignidade”; para o P3 a pobreza era definida pela “falta de recursos para suprimento de necessidades básicas para a sobrevivência”; já em tom mais amplo, o P4 apontou que a pobreza representava o “estado das pessoas que não tem condições básicas para garantir uma vida digna ou requisitos para sua sobrevivência”; a percepção a pobreza como o “estado ou período da vida do ser humano em que lhe falta perspectivas de futuro, esperança no amanhã e também necessidades de bens materiais” foi definida pelo P5; já o P6 resumiu que a pobreza significava a “falta de dinheiro paratudo”.

Uma resposta mais acentuada sobre esse primeiro questionamento foi definido pelo P1 ao referenciá-la como ausência de recursos mínimos.

A pobreza pode ser definida na dificuldade que o indivíduo encontra para alcançar os níveis mínimos de sua qualidade de vida, sendo vista

pela constante ausência de recursos necessários para satisfação de suas necessidades básicas (P1).

As respostas obtidas dos participantes da pesquisa, os professores, não conseguem explicitar claramente o conceito de pobreza. Todos os professores vinculam o termo pobreza somente à questão financeira. E, no contexto escolar, tal interpretação acaba por comprometer a formação dos indivíduos. Para Leão Rêgo; Pinzani (2013, p. 24), “a educação é afetada pelas consequências advindas da pobreza, e nessa perspectiva contribui para perpetuá-la”.

Ao exposto, as consequências da pobreza são reproduzidas através da educação, quando seus conceitos são desconhecidos ou mal interpretados. Isso significa dizer que a falta de conhecimento desses conceitos ligados a pobreza podem gerar uma certa acomodação, preconceito, e até mesmo a reprodução deste tema.

O segundo questionamento procurou saber: “Qual sua definição para a palavra cidadania?”

O P1 afirmou que a cidadania se referia ao “exercício dos direitos e deveres civis, políticos e sociais estabelecidos na constituição”. Em outro contexto, o P2 indicou que era “a condição de vida com recursos necessários para que o indivíduo consiga exercer os seus direitos”.

A definição apresentada por P3 e P4 se aproximou caracteristicamente ao dizerem que a cidadania era um “conjunto de direitos e deveres de uma sociedade” (P3); indicava também o “ato de ter direitos e deveres com a sociedade” (P4); já para P5 a cidadania significava o “direito de expor suas opiniões, direito de ir e vir e escolher seus representantes”. E, em caráter mais amplo, era “ter direito à saúde, educação e segurança de qualidade” (P6).

A definição de cidadania nas respostas dos professores é reduzida apenas a questões ligadas a direitos e deveres. E, no âmbito escolar, essa interpretação prejudica a formação dos indivíduos que necessitam de uma formação plena.

Quando o termo cidadania tem suas definições esclarecidas e debatidas faz com que a educação assuma seu papel crítico e formador, ou como afirma Rêgo e Pinzani (2013, p. 27), isto faz com que a educação seja contemplada em seu sentido mais profundo. Ou seja, preocupando-se com a formação plena do indivíduo, respeitando cada individualidade e suas respectivas realidades. Afinal, a educação deve ser integradora, e não discriminatória e levando os indivíduos a uma conscientização para uma posterior ação, como aponta Freire (1979, p. 16), “quanto mais conscientizados nos tornamos, mais capacitados estamos para sermos anunciadores e denunciadores, graças ao compromisso de transformação que assumimos”.

O compromisso de anunciar e denunciar de que trata Freire se refere às mazelas existentes no meio social, pois a educação tem a responsabilidade de ser orientadora, exatamente para que sejam compreendidos atos de anunciar e de denunciar como fins necessários à transformação social.

O terceiro questionamento buscou dos participantes a percepção de como a escola trabalharia os conceitos da pobreza, a saber: “Na sua opinião como a escola pode trabalhar os conceitos de pobreza e cidadania nas turmas de 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental de modo a ajudar os alunos a superarem a pobreza?”

As respostas obtidas sobre este questionamento compuseram-se das seguintes afirmativas: “Falando sobre esses temas, fazendo projetos” (P1); “O professor pode conscientizar o aluno que a pobreza pode ser superada por meio da educação” (P2); “De forma crítica para os alunos construírem seus conceitos e opiniões sobre esses temas” (P3). “A pobreza pode ser trabalhada como um período que não é permanente e que pode ser mudada essa realidade” (P5); “Falando para eles porque as pessoas são pobres e dizendo o que eles podem fazer para saírem da pobreza, como se dedicando ao estudos” (P6).

O participante P4 acentuou que uma das formas de trabalhar esses conceitos seria esclarecendo que a libertação é uma libertação social:

Esse trabalho pode ser feito conscientizando os alunos sobre a importância da educação como instrumento de libertação social, sobretudo aproximando a família da escola e trabalhando conteúdos que tratem da própria realidade dos alunos (P4).

As respostas de todos os docentes foram satisfatórias. O entendimento sobre pobreza e cidadania possibilita a reflexão de que quanto mais inteirados e conscientes sobre os aspectos que envolvem a pobreza, mais possível torna-se a mudança em certos aspectos para lidar ou superá-las.

Um exemplo dessa superação, no caso dos docentes entrevistados, é visto mediante a alteração de metodologias em prol de uma dinâmica que favoreça e inclua as múltiplas realidades presentes em sala de aula. E isso é possível ao se propiciar diálogos com os discentes, problematizando situações cotidianas com os conteúdos ministrados, pois, como nos diz Alba, Olivo e Olivo Filho (2009, p.4) “a educação pode ser um elemento transformador, ocasionando mudança social e autonomia individual, face ao conhecimento, aos saberes transmitidos aos indivíduos na escola”.

Outra importância encontrada é a de que este conhecimento provoca melhor planejamento escolar inclusivo e participativo. Torna-se possível ampliar e aproximar os conteúdos das realidades dos discentes. Pois como diz Rêgo e Pinzani (2013, p. 62) “é preciso viver experiências que transformam a maneira de pensar e agir”. Isto é, o docente se apropria de exemplos vivenciados cotidianamente pelos discentes, levando em conta as suas realidades.

O quarto questionamento buscou identificação da percepção da vivência dos docentes em relação à pobreza, a saber: “Você como professor já vivenciou debates, formações ou discussões sobre o tema pobreza, suas causas e consequências?”

Em respostas pontuais, os participantes responderam: “Não” (P1); “Sim, mas deveria ser mais debatido” (P2); “Sim. Por ocasião do lançamento do programa fome zero assisti uma palestra sobre os números da fome no Brasil” (P3); “Não” (P4); “Não” (P5); “Não” (P6).

Ficou evidente nas respostas dos docentes que não ocorrem formações continuadas abordando o tema pobreza. O docente que já realizou estudos e debates sobre o tema pobreza elabora atividades condizentes com os alunos por conhecerem do seu dia a dia. Ou seja, a partir dos critérios ligados a pobreza é considerado o lugar em que vivem esses indivíduos, sua composição e estrutura familiar. Para tanto, são adequadas metodologias a fim de integrar os discentes aos conteúdos ministrados em sala. Isto faz com que o aprendizado seja significativo e o discente seja ativo neste processo. Por meio disso, o trabalho dos docentes possibilita uma

proximidade e empatia com os demais colegas de turma sobre a vida social e cultural. Dessa forma, é que se efetiva a prática da cidadania no meio escolar. Além, sobretudo, de dar ciência dos conceitos que possibilitam a inserção de novas atitudes frente ao modo de se fazer educação, implicando uma articulação entre as múltiplas realidades e as finalidades da educação.

O quinto e último questionamento buscou a percepção da importância que os participantes davam à discussão sobre a pobreza. Para tanto, questionou-se: “Para você qual a importância de trabalhar o tema pobreza com seus alunos em seu ambiente de trabalho?”

As respostas apresentadas por P2, P3, P5 e P6 foram um pouco restritas, mas acentuadas. Assim, disseram que esse trabalho é “importante para despertar a criticidade dos alunos. Eles precisam saber que todo ser humano tem direito às necessidades básicas” (P2); que serve conscientizá-los de que o problema existe e fomentar neles o que de fato é pobreza” (P3); que “é de grande importância para incentivá-los a mudarem os seus futuros” (P5); e que “é importante para que os alunos pobres se apeguem aos estudos como forma de conseguirem uma vida melhor” (P6).

Em discurso mais longo, ou seja, com termos mais densos, P1 e P4 ressaltaram que esse trabalho é importante para a percepção das condições sociais e econômicas:

Para que eles entendam que trabalhar o assunto da pobreza na escola é importante para identificação da condição social e econômica em que o indivíduo está inserido depende de políticas sociais, econômicas e distribuição de renda justa (P1).

Esse trabalho é de grande relevância para conscientizar os alunos sobre a realidade e a crise social e política que cerca nosso país e estimular o senso crítico, fazendo com que os alunos percebam que eles podem mudar essa realidade (P4).

Todos os professores afirmaram que é importante trabalhar o tema pobreza na escola, embora os mesmos não tenham demonstrado domínio sobre o tema, conforme se observou nas respostas apresentadas na pergunta 1.

## Considerações Finais

Este estudo buscou refletir sobre a importância dos conceitos de pobreza e cidadania para a educação. Foi revelado que, entendendo as causas, consequências, definições, torna-se possível cumprir com os propósitos do processo educativo por meio de uma formação além da intelectual, a qual envolve a formação física, cidadã, cognitiva, e por meio de ações inclusivas, reflexivas que leve o indivíduo a pensar sobre sua realidade para posteriores ações de transformações. Além disso, ficou evidenciado que este tema proporciona a adesão de novos métodos como fins de uma educação para formar cidadãos e cidadãs. Isto é feito através de novas propostas a serem postas em práticas em sala de aula, fazendo relações com situações vivenciadas ou próximas a estes sujeitos, exatamente para que sejam repensadas e superadas.

Mediante aos objetivos do estudo foi possível compreender que os conceitos de po-

breza e cidadania são restritos no ambiente escolar, bem como suas implicações que perpassam pela escola. A partir disso, foi necessário apontar as finalidades e concepções da educação, e encontrar subsídios que evidenciassem a responsabilidade da escola na formação não só intelectual, mas também cidadã. Essa formação cidadã possibilita um espaço de respeito mútuo entre os indivíduos, como também de solidariedade.

Ainda com base nos objetivos apresentados foi possível responder a razão dos conceitos de pobreza e cidadania serem importantes para a educação, por mostrarem as suas causas e consequências, e de que precisam ser dialogados e interpretados para melhor serem abordados e superados.

Assim, a realização do trabalho proporcionou um conhecimento a mais acerca das temáticas, além de permitir levantamentos sobre questões atreladas ao meio educacional, consideradas relevantes para a formação dos indivíduos. Além disso, deixa espaço para que outros estudos sejam realizados com fins de problematizar a pobreza, a formação cidadã que é papel da escola, sobretudo possibilidades de reforma do currículo, agregando novos temas, novas metodologias para a sala de aula.

## Referências

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

ALBA, O. G.; OLIVO, F.; OLIVO FILHO, P. **Educação escolar como condição a cidadania**. In: IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE. PUCPR: 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.com.br>>. Acesso em: 13 de Agosto de 2016.

ARAÚJO, Ulisses F. **A educação e a construção da cidadania: eixos temáticos da ética e da democracia**. In: Ética e cidadania: construindo valores na escola e na sociedade. Brasília: Ministério da Educação, 2007. p. 11-21.

CERVO, A L.; BERVIAN, P, A; SILVA, R da. **Metodologia Científica**. 6ª ed. São Paulo: Pearson, 2007.

FERREIRA, Maria de Lurdes dos Santos. **A pobreza**. 2013. 8p. Dissertação (Conclusão de curso). Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, 2013.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Cortez e Moraes, 1979.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5ª ed. São Paulo: Atlas, 2010.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 7ª ed. 2. São Paulo: Atlas, 2010.

LODI, Lucia Helena; ARAÚJO, Ulisses F. Ética, cidadania e educação. In: **Ética e cidadania: construindo valores na escola e na sociedade**. Brasília: Ministério da Educação, 2007. p. 67-76.

REGO, Walquiria Leão; PINZANI, Alessandro. **Vozes do Bolsa Família: autonomia, dinheiro e cidadania**. São Paulo: Unesp, 2013. 249p.



## Sobre os autores e as autoras

### Airton Sieben

Doutor e Pós-doutor em Geografia, pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU, 2012 e 2015, respectivamente). Mestre em Geomática, pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, 2004). Graduado em Geografia (2002), pela UFSM. Professor da Universidade Federal do Tocantins (UFT), desde o ano de 2004 e professor do Programa de Pós-graduação Mestrado Interdisciplinar em Estudos de Cultura e Território (PPGCuLT), desde 2015. Coordenador do Laboratório de Cartografia e Estudos em Território (LCET), da UFT/Araguaína. Participa em grupos de pesquisa e consultor de revistas científicas. Tem experiência em: estudos sobre: população, território, cartografia, sensoriamento remoto e planejamento ambiental. E-mail: aiersie@bol.com.br

### Ana Cristina Teixeira de Brito Carvalho

Possui graduação em Letras - Literaturas pela universidade Estadual do Rio de Janeiro - UERJ (1990), mestrado em estudos literários pela Universidade Federal do Piauí - UFPI (2007) e doutorado em Letras - literatura comparada pela Universidade Federal da Paraíba - UFPB (2013). Atualmente é professora adjunta da Universidade Estadual do Maranhão, atuando no Centro de Estudos Superiores de Balsas (CESBA). Atua na linha de pesquisa em ensino da literatura, linguística e adaptação fílmica. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em literaturas brasileira e portuguesa e interesse no âmbito da tradução intersemiótica e do ensino da literatura. É coordenadora do núcleo de investigação da narrativa - nina do cesba/uema. E-mail: anacris.brito@hotmail.com

## André de Oliveira Moura Brasil

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Piauí (2011). Professor efetivo da Escola Municipal Meu Castelinho em Araguaína-TO. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Alfabetização. Cursista da Especialização em Educação, Pobreza e Desigualdade Social. E-mail: andreombrs@hotmail.com

## Augusto Cesar dos Santos

Possui graduação em Engenharia Elétrica pela Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT (2001), mestrado e doutorado em Engenharia Elétrica pela Universidade de São Paulo/Escola de Engenharia de São Carlos - USP/EESC (2004) e (2009) respectivamente. Professor da Área Indústria no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins - IFTO, campus Palmas desde 2003. Tem experiência na área de Engenharia Elétrica, com ênfase em Distribuição da Energia Elétrica, atuando principalmente nos seguintes temas: análise computacional, fluxo de carga, grafos, algoritmos evolutivos, restabelecimento de energia e redução de perdas. Atuou em gestão pública como pró-reitor de pesquisa e inovação do IFTO de abril de 2010 a abril de 2018. E-mail: augusto@ifto.edu.br

## Claudenice Passos Palaci

Licenciada em Pedagogia com Habilitação em Orientação Educacional e Docência para as Séries Iniciais do Ensino Fundamental da Educação Básica pelo Centro Universitário Luterano de Palmas – CEULP – ULBRA. Especialista em Diversidade de Gênero na Escola pela Universidade Federal do Tocantins. Técnica em Educação de Jovens e Adultos em Privação de Liberdade – Secretaria de Educação, Juventude e Esporte do Governo do Tocantins. E-mail: claudenicepalaci@yahoo.com.br

## Cleivane Peres dos Reis

Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (2015). Mestre em Educação pela Universidade Federal de Juiz de Fora (2002). Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Viçosa (1999). Atualmente é professora efetiva do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Tocantins (UFT) e analista ministerial especializada em Educação do Ministério Público do Estado do Tocantins. Exerceu função de diretora, vice-diretora de pós-graduação, pesquisa e extensão, coordenadora pedagógica e professora pesquisadora em instituições de Ensino Superior. Atuou como pesquisadora no projeto da Iniciativa Educação, Pobreza e Desigualdade Social da UFT. É membro do Núcleo de Estudo e Pesquisa em Educação, Desigualdade Social e Políticas Públicas – NEPED/UFT. E-mail: cleivanereis@hotmail.com

## Danielle MastelariLevorato

Graduada e Mestre em Direito pela UNIVEM (2004), além de Pós-Graduação Lato Sensu em Direito Processual Civil e Direito Empresarial pela mesma instituição. É Professora da Universidade Federal do Tocantins. Extencionista, atuando a frente de questões indígenas, especialmente com os povos Krahô e Apinayé no Tocantins. Foi coordenadora do Curso Tecnológico Superior em Gestão de Cooperativas (2014 a 2015). Foi coordenadora do Curso de Direito da Faculdade Católica Dom Orione, em Araguaína/TO (2010 e 2011), onde também foi professora e pesquisadora do NUPEX (2012). Coordenou o Curso de Direito da Faculdade Atenas (2009 e 2010), em Paracatu/MG. Formadora de TCC da Especialização em Educação, Pobreza e Desigualdade Social. E-mail: daniellemastelari@hotmail.com

## Domingos Pereira da Silva

Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), na área de Ciências Sociais na Educação. Mestre em Educação, pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC/GO). Graduado em Pedagogia pela Universidade Federal do Tocantins (UFT). Atualmente é Docente do Curso de Pedagogia, da UFT, Campus Universitário de Palmas; Professor da Secretaria Municipal de Educação de Miracema do Tocantins (SEMED); e Cursista da Especialização em Educação, Pobreza e Desigualdade Social na UFT. E-mail: domingosp@uft.edu.br

## Erisnalva Pereira da Silva

Possui Licenciatura Plena em Letras pela Fundação Universidade do Tocantins (2000), graduação em Pedagogia em Regime Especial Telepresencial pela Fundação Universidade do Tocantins (2007) e Pós-Graduação Lato Sensu em Língua Brasileira de Sinais e Educação Especial pela Faculdade do Noroeste de Minas - FINOM. Atualmente é professor da Educação Básica - PROEB na Secretaria da Educação, Juventude e Esportes do Estado do Tocantins, atuando na Coordenação de Programas e Projetos - CPP no Colégio da Polícia Militar - CPM de Palmas-TO. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação a Distância, atuando principalmente em Tutoria, Educação Especial e Inclusiva e Linguagens. Atuou como tutora a distância no Curso de Especialização em Educação, Pobreza e Desigualdade Social - EPDS da Universidade Federal do Tocantins - UFT no Polo de Miracema. Atualmente é servidora pública do quadro do Instituto Federal do Tocantins - IFTO, no cargo de secretária executiva. E-mail: erisnalva.silva@ifto.edu.br

## Fábia Ramos dos Anjos Fonseca

Graduada em Pedagogia pela Fundação Universidade do Tocantins/UNITINS. Aluna do Curso de Especialização em Educação, Pobreza e Desigualdade Social - EPDS da UFT. E-mail: fabiaraf@hotmail.com

## Fabíola Andrade Pereira

Graduada em Pedagogia (Unitins, 2001). Especialista em Administração e Supervisão Escolar. Mestre em Educação pela UFPB (2008) e doutora em Educação vinculada à linha de pesquisa Educação Popular do PPGE em Educação da Universidade Federal da Paraíba (2016). Atualmente é professora Adjunta do Curso de Pedagogia da Fundação Universidade Federal do Tocantins no Campus Universitário de Tocantinópolis e coordenadora de núcleo do PIBID no curso de Pedagogia em Tocantinópolis. Tem experiência na área de Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: Educação de Pessoas Jovens e Adultas, Alfabetização e Letramento na EPJA, Educação de Idosos, Educação e Envelhecimento. E-mail: fabagnes@uft.edu.br

## Fabício Carlos Zanin

Graduado em Direito (UNISINOS-2004) e mestrado em Filosofia do Direito (UNISINOS-2007). Atualmente é professor efetivo da Universidade Federal do Tocantins (UFT), no Curso de Direito do Campus de Tocantinópolis-TO. Tem experiência na área de Direito, com ênfase em Filosofia do Direito, Sociologia e Antropologia Jurídicas bem como nas áreas de Direito Constitucional, Direito Internacional, Direito Educacional, Direitos Humanos-Fundamentais. Orientador de TCC no curso de Pós-graduação lato-senso em Educação, Pobreza e Desigualdade Social da UFT. Email: fabriciozanin@gmail.com.

## Francisco Neto Pereira Pinto

Doutorando e Mestre em Ensino de Língua e Literatura, especialista em Leitura e Produção Escrita e graduado em Letras pela Universidade Federal do Tocantins, Câmpus de Araguaína, onde também trabalha como técnico administrativo. Ensino de literatura, Letramento literário, dimensões discursivas da legislação ambiental e questões sobre tempo são recorrentes e analisadas sob os vieses da Semiótica Francesa, Análise de Discurso francesa, Teoria Crítica Pós-Colonial, Ecocrítica e Teorias da Transdisciplinaridade e Complexidade em seus trabalhos. Professor Adjunto do ITPAC/Araguaína. E-mail: fneto@uft.edu.br

## Graziane de Araújo Pitombeira Carvalho

Mestre em Estudos de Cultura e Território pela Universidade Federal do Tocantins – UFT (2018). Especialista em Gestão Escolar pela Universidade Federal do Tocantins - UFT (2010). É Graduada em Pedagogia (2004) pela Fundação Universidade do Tocantins UNITINS. Concluinte do Curso de Especialização em Educação, Pobreza e Desigualdade Social da UFT (2017). Tem experiências na docência da Educação Básica, Coordenação Pedagógica e Gestão Escolar, e área administrativa como supervisora do IBGE. E-mail: Grazipitombeira1@hotmail.com

## Iule Lourraine da Silva Landinho

Acadêmica de Psicologia. Monitora de Intervenção em Grupos. Voluntária no Portal (En)Cena. Estagiária no Centro de Saúde da Comunidade Isabel Auler. Apresentadora de artigos na Jornada de Iniciação Científica e Congresso Acadêmico de Saberes em Psicologia (CAOS) do Ceulp/Ulbra. Palestrante no Psicologia em Debate. E-mail: iulelourraine@gmail.com

## Joaquim Rodrigues de Almeida

Aluno do Curso de Especialização em Educação, Pobreza e Desigualdade Social da Universidade Federal do Tocantins – UFT, 2017. E-mail: jeoiuquim@gmail.com

## Kaline Carvalho Rocha

Especialista em Políticas Públicas e Intervenção Social/ Instituto Nacional de Pós Graduação e Ensino Superior LTDA (INAPES). Graduada em Serviço Social/ Universidade Federal do Tocantins (UFT). Estudante do Curso de Pós-Graduação em Educação, Pobreza e Desigualdade Social. E-mail: kalineuft@gmail.com

## Karla Rayane Alves da Silva

Bacharela em Serviço Social pela Universidade Federal do Piauí (UFPI). Assistente Social do Hospital de Doenças Tropicais da Universidade Federal do Tocantins (HDT-UFT) vinculado à Empresa Brasileira de Serviços Hospitalares (Ebserh). Discente do curso de especialização em Educação, Pobreza e Desigualdade Social pela Universidade Federal do Tocantins – polo de Araguaína/TO. E-mail: kkayane@hotmail.com.

## Laíra de Cássia B. Ferreira Maldaner

Doutora em Letras: ensino de língua e literatura pela UFT-Araguaína, mestra em Língua Portuguesa (MINTER - 28/11/2012) pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro - Centro de Educação e Humanidades - Instituto de Letras. Especialista em Língua Inglesa pela Universidade Católica de Minas Gerais (2004). Professora Assistente II de Língua Inglesa do Centro de Estudos Superiores de Balsas, da Universidade Estadual do Maranhão, chefe do Departamento de Letras e aplicadora do TOEFL do campus de Balsas. Coordenadora do projeto de extensão fluxo contínuo preparatório para o TOEFL. Membro do grupo NINA- Investigação da Narrativa e membro do grupo LINCH- História, Cultura e Poder. E-mail: laira\_de\_cassia@yahoo.com.br

## Layanna Giordana B.Lima

Doutora em Ciência área de concentração em Geografia Humana (2012-2016) pela Universidade de São Paulo (USP), Mestre em Ciência do Ambiente (2009) pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Graduada em Pedagogia (2001) pela Universidade do Estado do Tocantins (Unitins). Docente na Universidade Federal do Tocantins desde de 2010, atuando no curso de Pedagogia. Atuou como Diretora - Adjunta e coordenadora pedagógica de projetos de educação socioeducativa na Instituição Educacional Casa de Eurípedes na cidade de Colinas do Tocantins entre os anos de 2002 e 2010. Coordenadora do curso de Pedagogia (UFT/Miracema) de 2010 a 2012. Atualmente, vice-líder do Grupo de pesquisa educação, cultura e mundo rural - EDURURAL (UFT/Miracema). Coordenadora pedagógica do curso de especialização em Educação, Pobreza e Desigualdade Social da UFT. E-mail: layanna@uft.edu.br

## Leandro Bezerra de Sousa

Bacharel em Serviço Social pela Universidade Federal do Tocantins. Analista em Defesa Social – Quadro Efetivo dos Servidores do Sistema Prisional do estado do Tocantins. E-mail: bezerrasousacultura9@gmail.com

## Marcela Magalhães Sathler Máximo

Graduada em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Uberlândia. Atualmente cursa graduação tecnológica em Gestão Pública pela Universidade Estadual de Minas Gerais. Especialista em Educação, Pobreza e Desigualdade Social – UFT. E-mail: marcelamaximo@gmail.com

## Márcia Oliveira Ferreira

Especialista em Psicopedagogia. Professora da Educação Básica da Secretaria Estadual de Educação do Tocantins. E-mail: ferremarcia@hotmail.com

## Maria do Socorro Assis Maranhão

Cursista da Especialização em Pobreza e Desigualdade Social, da Universidade Federal do Tocantins. E-mail: massismaranhao@yahoo.com

## Ordália Dias da Silva Guilherme

Doutora em Geografia pela Universidade de Brasília (UnB). Mestrado em Geografia pela Universidade Federal Do Tocantins –UFT (2014). Especialista em Metodologia do Ensino da História e Geografia e em Gestão, Orientação e Supervisão Escolar pela Faculdade Suldamérica. Graduação em Geografia pela Fundação Universidade Federal do Tocantins (2002). Professora efetiva no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins- IFTO/Campus de

Porto Nacional desde 2012. É membro do grupo de pesquisa da OPTE - Observatório de Políticas Territoriais e Educacionais na UFT e do grupo Multidisciplinar em Trabalho colaborativo - GPMTTC no IFTO. Orientadora de Trabalho de Conclusão de Curso – TCC do Curso de Especialização em Educação, Pobreza e Desigualdade Social da Universidade Federal do Tocantins – UFT, 2017. E-mail: ordalia.dias@ifto.edu.br.

## Paulo César Pereira-Xerente

Graduado em Serviço Social. Especialista em Educação, Pobreza e Desigualdade Social (EPDS/UFT). E-mail: wamzuzane@hotmail.com

## Rosemary Negreiros de Araújo:

Doutora em Geografia pela Universidade Federal do Ceará (2016). Possui Mestrado em Educação pela Universidade Católica de Brasília (2002) e graduação em História pela Universidade Federal da Paraíba (1988). É professora Adjunta da Universidade Federal do Tocantins (UFT) no Curso de Serviço Social do Campus de Miracem, onde Coordenou o Grupo de Trabalho Indígena (GTI/UFT) de 2008 a 2012. Vem atuando em pesquisas e convivência na preservação da memória e cultura dos povos indígenas Xerente do Tocantins. Possui experiência em História, com ênfase em Formação de Professores, Ensino de História, Memória e História oral, História Regional e Cultura, Formação Social, Econômica e Política da Amazônia, Território Indígena, História e Cultura do Povo Indígena Akwe-Xerente. E-mail: rosearaujo@uft.edu.br

## Thiago Ramos Machado

Bacharel e licenciado em Geografia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (1997-2001); especialista em Planejamento e Uso do Solo Urbano pelo Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano e Regional da Universidade Federal do Rio de Janeiro - IPPUR/UFRJ (2001); mestre em Planejamento Urbano e Regional também pelo IPPUR/UFRJ (2002-2004); e doutor em Geografia pela Universidade Federal Fluminense (2007-2011). Técnico em Assuntos Educacionais na Universidade Federal do Tocantins e integrante do Grupo de Pesquisa "Pensamento e prática na cidade contemporânea" no qual desenvolve estudos nas áreas de planejamento urbano e regional, produção do espaço urbano e segregação sócio espacial, com ênfase na cidade de Palmas (TO). E-mail: trm@uft.edu.br

## Viviane Drumond

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Mato Grosso (1993), mestrado em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso (1998) e doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (2014). Atualmente é Professora Adjunta da Universidade Federal do Tocantins, Revisora de periódico da Revista Olhares, Revisora de periódico da Revista Eletrônica de Educação (São Carlos), Pesquisadora da Universidade Estadual de Campinas e

Revisora de periódico da ZERO-A-SEIS (FLORIANÓPOLIS). Tem experiência na área de Educação. Atuando principalmente nos seguintes temas: creche, Educação pre-escolar, estágio, Caderno de campo, Cultura infantil e Pedagogia da infância. E-mail: drumond@uft.edu.br

### Yara Gomes Correa

Mestre em Ciências do Ambiente pela Universidade Federal do Tocantins (2016). Mestre em Ciências da Educação pela Universidade Lusófona de Portugal (2009). Licenciada e Bacharela em Ciências Biológicas pela Universidade do Tocantins (1997). Especialista em Educação Ambiental e em Educação, Desenvolvimento e Políticas Educativas. Atualmente é professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins – IFTO/Campus Palmas e da Faculdade Católica do Tocantins, onde também atua Comissão Própria de Avaliação - CPA. Orientadora de Trabalho de Conclusão de Curso – TCC do Curso de Especialização em Educação, Pobreza e Desigualdade Social da Universidade Federal do Tocantins – UFT, 2017. E-mail: yaragc@ifto.edu.br.

## Os organizadores

### Juciley Silva Evangelista Freire

Doutora em educação, professora adjunta da Universidade Federal do Tocantins (UFT). Atua nos cursos de Mestrado Profissional em Educação (PPGE/UFT) e no curso de Pedagogia/Campus de Palmas. Líder do Grupo de Pesquisa em Educação, Políticas Públicas e Desigualdades Sociais (GEPEDS), Coordenadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação, Desigualdade Social e Políticas Públicas (NEPED) e atuou como pesquisadora no Programa Educação, Pobreza e Desigualdade Social da UFT/MEC/Secadi. E-mail: jucy@uft.edu.br

### Doracy Dias Aguiar De Carvalho

Doutora em Política Social pela Universidade de Brasília (UNB). Mestre em Educação pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Assistente Social da Universidade Federal do Tocantins (UFT). Membro dos grupos de Estudo e Pesquisa: Práxis Socioeducativa e Cultural (UFT); Democracia, Sociedade Civil e Serviço Social - vinculado ao Programa de Pós Graduação em Política Social (UNB); e Núcleo de Estudo e Pesquisa em Educação, Desigualdade Social e Políticas Públicas – NEPED (UFT) E-mail: doracy@uft.edu.br

### José Wilson Rodrigues De Melo

Pós-doutor em Sciences de l'Éducation pela Université de Montréal - Udm, Canadá (2013). Doutorado em Didacta e Organización Escolar pela Universidade de Santiago de Compostela - USC, Espanha (2008); Estudios de Tecero Ciclo pela Universidade de Santiago de Compostela - USC (2002); Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Ceará - UFC (1995); Especialização em Docência do Ensino Superior pela Universidade Estadual do Ceará - UECE (1994). Graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Ceará - UFC (1985). Professor Efetivo da Fundação Universidade Federal do Tocantins - UFT desde 2003. Membro do Corpo Docente do Mestrado Profissional (Interdisciplinar) em Prestação Jurisdicional e Direitos Humanos. Membro do Corpo Docente do Mestrado Profissional em Educação. Membro do Colegiado de Pedagogia (UFT - Palmas). Tem experiência na área de Educação com ênfase nos seguintes temas: política educacional, ensino superior, formação de professores, currículo, direitos humanos. Uma categoria transversal aos temas de pesquisa é a diversidade cultural. E-mail: jwilson@uft.edu.br



A constatação da pobreza e da desigualdade social que perpassa e persiste, historicamente, no âmbito da sociedade brasileira e da educação pública requer que se traga à reflexão os fundamentos das desigualdades e da chamada questão social, cujas raízes se fincam no processo de produção e concentração do capital, que se apropria privadamente da produção coletiva, fazendo com que, ao mesmo tempo, contraditoriamente, sejam geradas riqueza e pobreza, aprofundando-se as desigualdades no âmbito da sociedade capitalista. Nessa perspectiva, a discussão sobre educação, pobreza, desigualdade social e direitos humanos demanda, também, que se coloque em debate a importância das políticas públicas como educação, assistência social, moradia, entre outras, cuja implementação é condição indispensável para assegurar direitos de cidadania, debate que é realizado de maneira ampla nos estudos aqui apresentados. Assim, visando contribuir com o diálogo sobre a interface entre a educação, os direitos humanos, as desigualdades sociais e a pobreza – ora recrudescida na sociedade brasileira –, as pesquisas apresentadas neste volume – que derivam de estudos documentais e teórico-empíricos – expõem as contradições, limites e possibilidades dos seus respectivos objetos de estudo, buscando aprofundar as reflexões sobre a temática abordada. Além disso, expressam o compromisso de seus autores e autoras com a construção de uma cultura favorável à garantia dos direitos sociais e humanos, ao mesmo tempo em que enfatizam, especialmente, a importância do acesso à educação como elemento central no âmbito da luta por direitos de cidadania na sociedade brasileira.

APOIO:



**Educação, Pobreza e  
Desigualdade Social**

MINISTÉRIO DA  
**EDUCAÇÃO**

**SECADI**  
Secretaria de Educação  
Continuada, Alfabetização,  
Diversidade e Inclusão

**FNDE**  
Fundo Nacional  
de Desenvolvimento  
da Educação

REALIZAÇÃO:



Núcleo de Estudo e Pesquisa em  
Educação, Desigualdade Social e  
Políticas Públicas - UFT  
**NEPED**

