



UNIVERSIDADE CATÓLICA DO SALVADOR

ANA TERESA DAMIANI NUNES

**A EDUCAÇÃO COMO AÇÃO PREVENTIVA DA FAMÍLIA E DO ESTADO NO
COMBATE À CRIMINALIDADE.**

Salvador-Bahia
2022

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FAMÍLIA NA SOCIEDADE
CONTEMPORÂNEA**

ANA TERESA DAMIANI NUNES

**A EDUCAÇÃO COMO AÇÃO PREVENTIVA DA FAMÍLIA E DO ESTADO NO
COMBATE À CRIMINALIDADE.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Família e Sociedade Contemporânea da Universidade Católica de Salvador como requisito para obtenção do título de Mestre em Família e Sociedade Contemporânea.

LINHA DE PESQUISA 3: Aspectos Jurídicos da Família.

ORIENTADOR: Edilton Meireles

Salvador-Bahia

2022

N972 Nunes, Ana Teresa Damiani

A educação como ação preventiva da família e do Estado no combate a criminalidade
/ Ana Teresa Damiani Nunes . – Salvador, 2022.
121 f.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Católica do Salvador. Pró-Reitoria de
Pesquisa e Pós-Graduação. Mestrado em Família e Sociedade Contemporânea.
Linha de Pesquisa: Família nas Ciências Sociais.

Orientador: Prof. Dr. Edilton Meireles de Oliveira Santos.

1. Criminalidade 2. Educação 3. Políticas públicas 4. Direitos
fundamentais I. Santos, Edilton Meireles de Oliveira – Orientador
II. Universidade Católica do Salvador. Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-
Graduação. III. Título.

CDU 316.356.2:37

TERMO DE APROVAÇÃO
ANA TERESA DAMIANI NUNES

**“A EDUCAÇÃO COMO AÇÃO PREVENTIVA DA FAMÍLIA E DO ESTADO NO
COMBATE À CRIMINALIDADE”**

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em
Família na Sociedade Contemporânea da Universidade Católica do Salvador.

Salvador, 08 de abril de 2022.

Banca Examinadora:

Edilton Meireles Assinado de forma digital por Edilton
Meireles

Dados: 2022.05.05 11:45:30 -03'00'

Prof. Dr. Edilton Meireles de Oliveira Santos
Orientador(a) - (UCSAL)

Hilda Ledoux Vargas Assinado de forma digital por Hilda
Ledoux Vargas

Dados: 2022.05.05 11:07:35 -03'00'

Prof^ª. Dr^ª. Hilda Ledoux Vargas (UEFS)



Prof. Dr. José Eduardo Ferreira Santos (UCSAL)

Salvador-Bahia
2022

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar a Deus, que hoje e sempre tem me honrado, conduzindo-me pelos melhores caminhos e me protegendo de dos todos os males.

À minha família, em especial ao meu filho Eduardo, que entenderam as minhas ausências durante as inúmeras viagens e momentos de estudo aos quais estive dedicada à realização deste curso.

Aos professores, que foram imprescindíveis no processo de amadurecimento, construção e direcionamento deste trabalho.

Ao meu orientador, professor Edilton Meireles, que confiou no meu tema, foi compreensivo, direcionou meu trabalho com tranquilidade e possibilitando a superação dos obstáculos e o desenvolvimento deste trabalho.

É melhor prevenir os crimes do que ter que puni-los. O meio mais seguro, mas ao mesmo tempo mais difícil de tornar os homens menos inclinados a praticar o mal, é aperfeiçoar a Educação.

(Cesare Beccaria)

RESUMO

A evolução dos números relativos à criminalidade no Brasil tem demonstrado um aumento significativo nas últimas décadas de crianças e adolescentes cometendo infrações de todas as tipologias descritas no Direito Penal, provocando diversos questionamentos sobre as causas e fatores determinantes que levam esses indivíduos a cometerem infrações penais. A educação é um bem necessário e fundamental para formação e afirmação da dignidade do ser humano, pois devido ao seu caráter transformador, permite que o indivíduo reconheça seu papel na sociedade. Faz-se necessário, contudo, refletir que a educação não se restringe apenas ao ambiente escolar, como muitos erroneamente limita, ela é muito mais abrangente e poderosa. Nem sempre lhe foi atribuída valor devido, mas a partir do século XX, se tornou um direito fundamental social e, portanto, requisito essencial para a obtenção de outros bens necessários para uma vida digna. Esse estudo pretende expandir o entendimento do Art. 205 da Constituição Federal, em que dispõe sobre a educação enquanto direito de todos e dever do estado e da família, ampliando a análise sobre a importância do processo educativo na vida dos adolescentes e jovens enquanto ação preventiva no combate à violência e à criminalidade. A presente pesquisa tem como objetivo geral analisar, através de uma perspectiva interdisciplinar, o papel da educação no combate à criminalidade. Para atender ao objetivo geral proposto foram traçados mais três objetivos específicos, a saber: identificar as concepções comuns de educação e processo educativo; verificar o tema da educação no ordenamento jurídico; refletir sobre o papel da família na garantia do acesso e permanência das crianças e adolescentes na escola. A metodologia utilizada nesse estudo será exploratória e pretende explicar a relação inversamente proporcional entre a educação formal, enquanto suplementar a formação de crianças e jovens, e a participação dos mesmos em práticas criminosas através evidências fundamentadas por diversos autores, desvendando assim novos elementos e formulando novas ideias e hipóteses. E para alcançar os objetivos propostos, será feito um levantamento bibliográfico de aspecto qualitativo. Esse estudo mostra-se de suma relevância ao fornecer subsídios para a formulação e implementação de políticas públicas de combate à criminalidade.

Palavras-chave: Criminalidade. Educação. Políticas Públicas. Direitos fundamentais

ABSTRACT

The evolution of the numbers related to crime in Brazil has shown a significant increase in the last decades of children and adolescents committing offenses of all types described in Criminal Law, provoking several questions about the causes and determining factors that lead these individuals to commit criminal offenses. Education is a necessary and fundamental good for the formation and affirmation of the dignity of the human being, because due to its transforming character, it allows the individual to recognize his role in society. It is necessary, however, to reflect that education is not restricted to the school environment, as many mistakenly do, it is much more comprehensive and powerful. It was not always given its due value, but from the 20th century onwards, it became a fundamental social right and, therefore, an essential requirement for obtaining other goods necessary for a dignified life. This study intends to expand the understanding of Art. 205 of the Federal Constitution, which provides for education as a right for all and a duty of the state and family, expanding the analysis of the importance of the educational process in the lives of adolescents and young people as a preventive action in the fight against violence and crime. The present research has as general objective to analyze, through an interdisciplinary perspective, the role of education in the fight against crime. To meet the proposed general objective, three more specific objectives were outlined, namely: to identify common conceptions of education and the educational process; verify the issue of education in the legal system; reflect on the role of the family in guaranteeing access and permanence of children and adolescents in school. The methodology used in this study will be exploratory and intend to explain the inversely proportional relationship between formal education, while supplementing the training of children and young people, and their participation in criminal practices through evidence supported by several authors, thus unveiling new elements and formulating new ideas and hypotheses. And to achieve the proposed objectives, a qualitative bibliographic survey will be carried out. This study proves to be extremely relevant in providing subsidies for the formulation and implementation of public policies to combat crime.

Keywords: Crime. Education. Public policy. Fundamental rights

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
2 EDUCAÇÃO	14
2.1 Concepções comuns de educação e processo educativo	15
2.2 Educação e os Direitos Humanos	17
2.3 Educação no Estado Democrático de Direito.....	20
2.4 A educação no Brasil.....	22
2.4.1 A precariedade da educação no Brasil	23
2.4.2 Análise estatística dos índices educacionais no Brasil.....	25
2.4.2.1 Evasão Escolar	26
2.4.2.2 Índices de repetência	29
2.4.2.3 Grau de aprendizado.....	32
2.5 Considerações Finais	34
3 A EDUCAÇÃO E O ORDENAMENTO JURÍDICO	36
3.1 Direitos Humanos x Direitos Fundamentais	36
3.2 Direitos fundamentais e suas dimensões.....	37
3.2.1 A educação como direito fundamental subjetivo.....	42
3.3 A Educação e Direitos Humanos do Direito Internacional	44
3.3.1 Direito à educação nas normas internacionais.....	47
3.3.1.1 <i>O direito à educação na Declaração Universal dos Direitos do Homem de 1948</i>	49
3.3.1.2 <i>O direito à educação no Pacto Internacional sobre Direitos Civis e Políticos de 1966</i> <i>(PIDCP) e no Pacto Internacional de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais de 1966</i> <i>(PIDESC).....</i>	54
3.3.1.3 <i>A convenção Interamericana de Direitos Humanos ou Pacto de São José da Costa Rica</i> <i>de 1969</i>	60
3.4 O direito à educação no Brasil.....	63
3.4.1 O direito à educação nas Constituições Brasileiras anteriores à 1988.....	64
3.4.2 O direito à educação na Constituição de 1988	67
3.4.3 O direito à educação no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).....	70
3.4.4 O direito à educação na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n° 9.394/1996.....	72
3.4.4.1 <i>Emenda Constitucional n° 14/96</i>	73
3.4.5 Plano Nacional de Educação – Lei n° 13.005/2014	74
4 FAMÍLIA E EDUCAÇÃO.....	79
4.1 A importância da família no incentivo à educação.....	79
4.2 A participação da família na educação escolar	83
4.2.1 Parceria família escola	83
4.3 Direitos e deveres dos responsáveis.....	87

4.4 Pobreza familiar e a educação escolar	89
4.4.1 Trabalho Infantil para complementação de renda.....	92
4.4.2 O trabalho infantil e a pandemia	95
5 EDUCAÇÃO NO COMBATE À CRIMINALIDADE	100
5.1 Criminalidade	100
5.2 O Estado como promotor de direitos fundamentais.....	102
5.3 Educação como ferramenta de ressocialização.....	105
5.4 Educação no combate à criminalidade	106
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	109
REFERÊNCIAS	112

1 INTRODUÇÃO

A evolução dos números relativos à criminalidade no Brasil tem demonstrado um aumento significativo nas últimas décadas de crianças e adolescentes cometendo infrações de todas as tipologias descritas no Direito Penal, provocando diversos questionamentos sobre as causas e fatores determinantes que levam esses indivíduos a cometerem infrações penais.

Entendendo o ser humano como reflexo do meio em que vive e destacando o papel da interação social no processo de formação e construção da personalidade humana, conforme a teoria sócio interacionista proposta pelo psicólogo russo Lev Vygotsky (1987), torna-se importante destacar o papel da educação enquanto eixo fundamental para as políticas preventivas e efetivas de segurança pública.

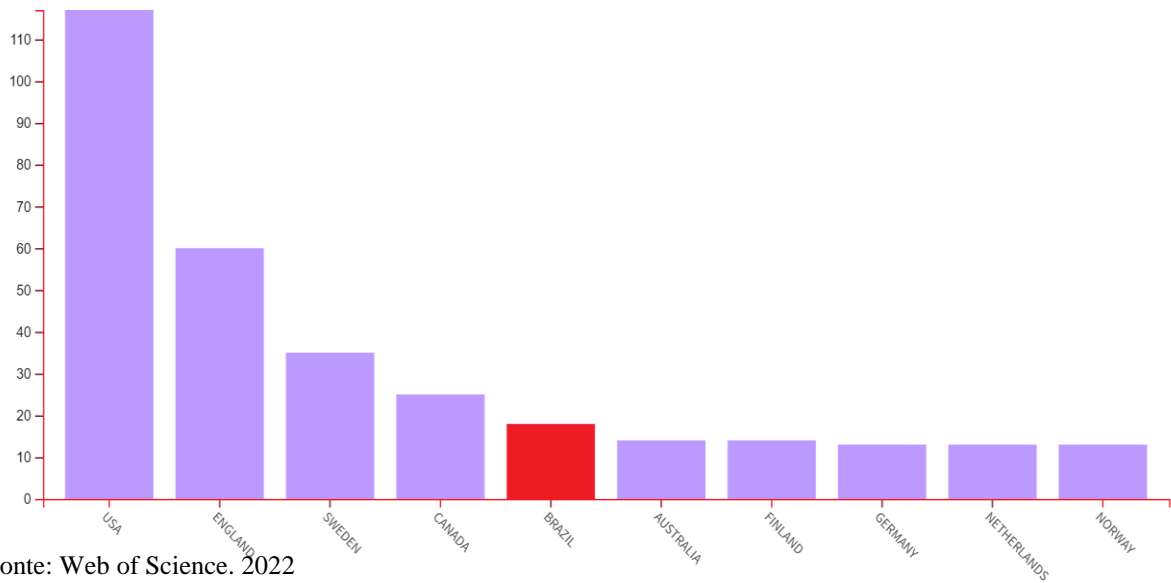
Essa premissa é fundamental na compreensão de que a ineficiência do processo educativo, associada a questões familiares e econômicas são determinantes para a ampliação do envolvimento de jovens no crime e conseqüentemente o aumento de mortes juvenis.

Nesse sentido, a consolidação de políticas educacionais, enquanto principal medida socioeducacional, visa garantir o acesso e a permanência do aluno na escola e reduzir a evasão dos jovens, em especial os da rede pública de ensino. Vale ressaltar que a não consolidação destas políticas comprometerá significativamente o desempenho futuro destes jovens, pois verão nas oportunidades que lhes surgirem, facilidades que o empoderamento e as atitudes transgressoras possam oferecer. Desta forma, deve-se proporcionar perspectivas de uma vida digna, com garantia de emprego que afastem os jovens da criminalidade.

Para esse trabalho foi definido como *string* os termos de pesquisa “*Education*” AND “*Criminality*” na base de dados *Web of Science*, com espaço temporal entre 1900-2022. A base de dados *Web of Science* é considerada como uma das melhores e mais completas base de dados (Mariano, et. al., 2011). Entre as vantagens mais relevantes desta base está a excelente cobertura temporal, (a partir de 1900-presente para algumas revistas), além disso, esta foi a primeira base de dados a incorporar o *h-index* que permite visualizar o índice negativo, apenas do primeiro autor, (Mariano e Rocha, 2017). Desta forma, foram encontrados 409 (quatrocentos e nove) trabalhos.

Na Figura 1 é possível observar que embora a maioria dos trabalhos de relevância publicados na base de dados nos últimos 10 anos seja dos Estados Unidos (28,60%), o Brasil figura entre os 10 primeiros em registros, ocupando a 5ª posição, com 4,40% de participação nos estudos sobre o tema.

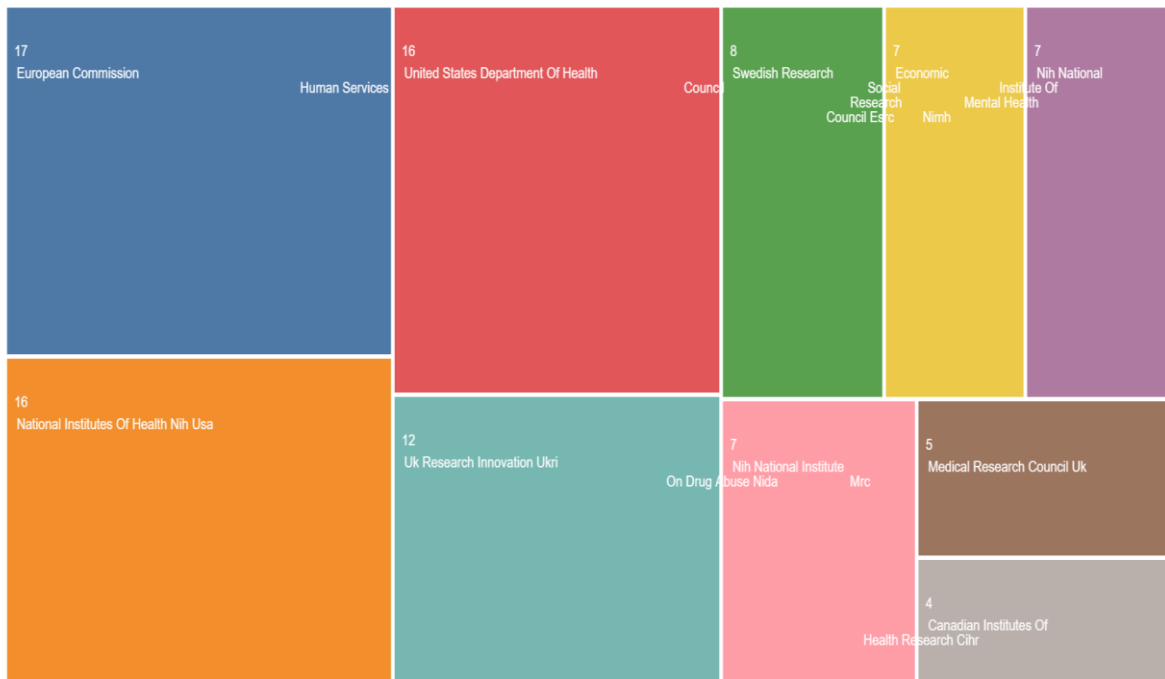
Figura 1 – Países que mais publicam sobre o tema entre os anos 2011 e 2021.



Fonte: Web of Science. 2022

Por meio do gráfico TreeMap da Figura 2 observa-se que dentre as principais agências financiadoras mundiais sobre o tema estão: *European Commission (4,15%); National Institutes of Health Nih USA (3,91%) e United States Department of Health Human Services (3,91%)*. Essa informação é de suma relevância para que pesquisadores interessados tenham conhecimento de agências em que possam submeter projetos financiáveis.

Figura 2 – Principais agências de fomento de pesquisa sobre o tema



Fonte: Web of Science. 2022

A fim de representar os dados de uma forma visual, foi feita a *Word Cloud*, representada na Figura 3, utilizando a ferramenta online de análise de conteúdo TagCrowd. Foram inseridas na ferramenta todas as palavras chave dos 409 documentos encontrados na busca da base *ISI Web of Science*. O software criou um diagrama que representa as cinquenta palavras chave com maior número de frequências, sendo que a escala de tamanho da fonte das palavras exibidas no diagrama é proporcional ao número de citações de cada palavra, permitindo assim a realização de diagnósticos sobre as principais linhas de pesquisa.

Figura 3 – Mapa de frequência de palavras



Fonte: Própria. Extraído do software online TagCrowd. 2022

De acordo com Mariano et al. (2015), as palavras chave revelam características próprias de cada trabalho, permitindo agrupar os estudos e classificá-los. Analisando a figura que contempla as cinquenta palavras chave mais citadas, pode-se verificar que as principais temáticas de pesquisa no que tange à relação entre educação e criminalidade. Dentre as palavras chaves mais frequentes estão: comportamento, infância, família e juventude.

Tendo em vista o contexto apresentado, a presente pesquisa tem como objetivo geral analisar, através de uma perspectiva interdisciplinar, o papel da educação no combate à criminalidade. Para atender ao objetivo geral proposto foram traçados mais três objetivos

específicos, a saber: identificar as concepções comuns de educação e processo educativo; verificar o tema da educação no ordenamento jurídico; refletir sobre o papel da família na garantia do acesso e permanência das crianças e adolescentes na escola.

Quanto à metodologia, essa pesquisa pode ser classificada como qualitativa, uma vez que analisa o caráter subjetivo do objeto em estudo, analisando suas particularidades. Quanto aos objetivos, a pesquisa será de tipo explicativa por buscar explicar a relação inversamente proporcional entre a educação formal, enquanto suplementar a formação de crianças e jovens, e a participação dos mesmos em práticas criminosas através evidências fundamentadas por diversos autores. Em relação aos procedimentos a pesquisa será de tipo bibliográfica, a partir de fontes primárias e secundárias compostas por documentos oficiais de órgãos nacionais e internacionais de acesso público e a revisão de arquivos de estudo presentes nos principais indexadores científicos por meio de levantamento de referências teóricas publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites.

2 EDUCAÇÃO

A educação é um bem necessário e fundamental para formação e afirmação da dignidade do ser humano, pois devido ao seu caráter transformador, permite que o indivíduo reconheça seu papel na sociedade. Faz-se necessário, contudo, refletir que a educação não se restringe apenas ao ambiente escolar, como muitos erroneamente limita, ela é muito mais abrangente e poderosa. Nem sempre lhe foi atribuída valor devido, mas a partir do século XX, se tornou um direito fundamental social e, portanto, requisito essencial para a obtenção de outros bens necessários para uma vida digna.

Em seu contexto histórico, o Brasil não ficou inerte aos avanços e reconhecimento do alcance e eficácia da educação na sociedade. A Constituição Brasileira de 1988 torna explícito o papel atribuído à educação, que tem como uma de suas funções desenvolver integralmente a pessoa humana bem como prepará-la para o exercício da cidadania e para a qualificação no mercado de trabalho, concepção alinhada ao princípio fundamental do Estado Democrático de Direito.

Unir Educação e Direitos Humanos no ambiente escolar tem como papel social preparar o aluno para a cidadania, ou seja, formar alunos que respeitam as diferenças e diversidades, que conhece os seus direitos e os seus deveres no ambiente no qual estão inseridos e estão habilitados para cobrar dos governantes medidas para melhorias sociais.

De acordo com Gorczewski e Tauchen (2008), falar em educação para cidadania e direitos humanos se tornou um modismo no Brasil atual. Por outro lado, pouco se tem produzido quando se fala de pedagogia e didática para tal fim. Assim sendo, os autores reiteram que mais do que falar deve-se aplicar o conhecimento da educação na esfera dos direitos humanos dentro do universo pedagógico, a fim de que o aluno esteja munido de tal conhecimento.

Apesar de a educação pertencer ao rol dos direitos considerados essenciais para o homem, percebe-se que não raras vezes este direito é negligenciado dentro do país, principalmente para a população negra, pobre e/ou advinda de regiões com menor desenvolvimento econômico. Desta forma, o presente capítulo tem como objetivo discorrer sobre a relação da Educação com os Direitos humanos, principalmente no contexto brasileiro, com base em autores que discutem o tema e por meio de dados oficiais sobre educação.

Este capítulo se justifica devido à necessidade de considerar a educação, desde as series iniciais até o nível superior, como meio pelo qual é possível desenvolver cidadãos mais conscientes. Além disso, o capítulo mostra-se de singular relevância ao analisar dados recentes

sobre educação no Brasil, permitindo a difusão de informações e arcabouço para elaboração de políticas públicas eficazes.

2. 1 Concepções comuns de educação e processo educativo

A escola tem como um dos seus objetivos transmitir conhecimentos que contribuam para o desenvolvimento pessoal, profissional e social dos indivíduos que a frequentam. Ela também tem como papel levar noções de cidadania e convivência para que estes indivíduos se integrem e saibam viver em comunidade. Assim, de acordo com Carbonare (2012), o ser humano possui duas naturezas, a individual e a social, ambas convivem juntas diariamente e refletem também na educação.

A educação, do ponto de vista psicológico, tem como objetivo desenvolver as capacidades individuais do ser humano. Analisada pelo prisma sociológico, a educação visa à integração social do indivíduo. Essas dimensões da natureza humana fundamentam as teorias educacionais com relação ao conteúdo, métodos de ensino, relação professor e aluno, objetivos educacionais, papel do professor, dentre outros fatores (SAVIANI, 2013).

Contudo, cada sociedade é diferente e tem, portanto, abordagens distintas. Devido a este fator surgiram as diferentes concepções de educação e de processo educativo, representadas pelo que é comumente nomeado como teorias educacionais norteadoras do trabalho educativo. As teorias educacionais são classificadas entre: Pedagogia Tradicional; Pedagogia Nova; Pedagogia Tecnicista; e Pedagogia Histórico-Crítica (LIBÂNEO, 2012).

As pedagogias podem ser classificadas ainda em críticas e não-críticas. Dentro das pedagogias não-críticas estão a pedagogia tradicional, a nova e a tecnicista. Estas são chamadas de não-críticas, pois consideram que a sociedade está estruturada de forma harmoniosa, e a função da educação seria proporcionar a incorporação dos indivíduos na sociedade, sem questionamentos acerca da sua estrutura política e econômica, inferindo que a escola esteja desconexa à essas questões. A escola seria, portanto, um instrumento de igualdade social, já que oferece oportunidades semelhantes a todos. (SAVIANI, 2013).

Por outro lado, as teorias críticas enxergam a educação levando em consideração também os seus condicionantes sociais. Acredita que a sociedade dependa da educação, e elas estão intimamente interligadas.

A primeira concepção é a tradicional. Para Libâneo (1994) “os conteúdos, os procedimentos didáticos, a relação professor-aluno não tem qualquer relação com o cotidiano do aluno e muito menos com as realidades sociais. É a predominância da palavra do professor,

das regras impostas, do cultivo exclusivamente intelectual” (LIBÂNEO, 1994, p. 55). Desta maneira, nesta modalidade o aluno é visto como um indivíduo que adentra ao espaço escolar vazio e a partir do contato com o professor e o conhecimento de vida e estudos o seu processo de aprendizagem é formado. Nesta modalidade o aluno não tem uma participação efetiva na construção do conhecimento, ele o recebe pronto e deve memorizá-lo a fim de atingir um pouco do nível do seu professor. De acordo com Jucá (2021), essa abordagem de aprendizagem apresenta-se mecanizada e repetitiva.

As críticas existentes à teoria tradicional levaram ao surgimento da nova teoria no século XX. Nesta pedagogia o foco é maior nas técnicas e formas que levam ao conhecimento do que nas informações como observado anteriormente. Professor e aluno passam a ter o mesmo valor dentro do ambiente escolar, de modo que o professor não fica encarregado apenas de levar o conhecimento, entretanto, juntos ambos pesquisam, estudam e aprendem. É então valorizado o trabalho em grupo, a discussão, a prática e experiência, na qual o aluno tem um papel não mais coadjuvante, mas sim ativo.

Libâneo (2001) advoga que a Pedagogia Nova é a Liberal Renovada, na qual o aluno tem acesso à cultura para desenvolver as suas aptidões. Contudo, o processo acontece de acordo com suas necessidades e interesses, de modo a desenvolver suas potencialidades. Desta maneira, são incentivadas atividades na qual o aluno aprende praticando e fazendo, através de pesquisas, experiências e soluções práticas de problemas.

A abordagem tecnicista, por sua vez, caracteriza-se por considerar o empirismo como essencial para o processo educativo, ou seja, é através de experiências práticas que o indivíduo adquire conhecimento. Segundo Kuenzer:

Esta teoria surge tendo como preocupação central o controle do processo produtivo, necessidade gerada pelo desenvolvimento capitalista que, introduzindo novas relações de produção a partir da compra e venda de força de trabalho, transfere o controle realizado internamente pelo produtor, a uma instância superior a ele: a da gerência (KUENZER, 1982, p.31).

Destarte, nesta abordagem de ensino, o Estado trabalha para o capitalismo, este por meio da educação interfere no mercado de trabalho, numa visão capitalista, gerindo empresas lucrativas e priorizando a eficiência na produção. O seu interesse principal é, portanto, produzir indivíduos qualificados e competentes para o grande mercado de trabalho existente no país, sem valorizar por exemplo, as transformações na sociedade.

A corrente da Pedagogia Histórico-Crítica foi cunhada pelo professor Dermeval Saviani em 1978 e tem o objetivo de promover a transformação da sociedade aliada a luta socialista,

por democratização do ensino e combate à desigualdade entre as classes. Desse modo, para esta concepção, a educação está além do intuito de apenas de formar indivíduos para o mercado de trabalho, mas propõe uma educação que considere o conhecimento científico historicamente elaborado e a práxis social que o aluno vivencia.

De acordo com Saviani (2013):

Em relação à opção política assumida por nós, é bom lembrar que na pedagogia histórico-crítica a questão educacional é sempre referida ao problema do desenvolvimento social e das classes. A vinculação entre interesses populares e educação é explícita. Os defensores da proposta desejam a transformação da sociedade. Se este marco não está presente, não é da pedagogia histórico-crítica que se trata. (SAVIANI, 2013, p.72)

Esse processo educativo busca alinhar os conceitos aprendidos pelo aluno à realidade do mesmo. De maneira que, o indivíduo está a todo tempo fazendo e refazendo ao passo que age na natureza, na sociedade, e esse movimento de ação constante acaba também por transformá-lo.

Na grande maioria das instituições educacionais brasileiras prevalece atualmente as tendências tradicional e tecnicista, nas quais o conhecimento é entregue ao aluno por uma figura hierárquica e central expressa pelo professor. A última se diferenciando da primeira por ter o caráter mais prático, voltado para o mercado de trabalho. O presente trabalho não vai se prenderá em discorrer sobre qual seria a melhor tendência, ou criticar o modelo vigente. O intuito é de fazer conhecidas as propostas para que se conheça o atual ambiente escolar brasileiro.

2.2 Educação e os Direitos Humanos

Tendo em vista que a história da humanidade é marcada por longos períodos de guerras e atrocidades ao redor mundo, onde os direitos básicos e essenciais a subsistência humana, foram fortemente violados, houve a necessidade de instituir direitos protegidos a todos os indivíduos, os denominados Direitos Humanos. Para Norberto Bobbio (2004), os direitos humanos são construções históricas que refletem o período vivido com seus contrastes de realidade e que nascem de forma gradual após necessidades. Em outras linhas, junto com as injustiças e as desigualdades surge a necessidade de exigir direitos para as vítimas dessas violências.

Dessa maneira, são vários os direitos humanos teoricamente assegurados e defendidos. Para fins deste trabalho, destaca-se especialmente o acesso a um destes direitos: o direito à educação. O direito à educação faz parte desta gama tão importante de direitos humanos por ser considerado elemento indispensável para o estabelecimento da dignidade humana. Apesar de ser considerado pertencente ao rol dos direitos humanos e reafirmado na Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, a base para os direitos humanos no mundo ocidental, a estrutura e organização do processo educacional é livremente estabelecida por cada país, de acordo seus interesses governamentais e seu plano nacional.

Para Claude (2005), o direito à educação trata-se de um direito de múltiplas facetas, sendo elas: social, econômica e cultural. Direito social porque a educação dentro de uma comunidade desenvolve também o caráter humano. Direito econômico, pois possibilita a independência econômica através do emprego ou ainda do trabalho autônomo. E direito cultural, visto que a comunidade internacional orientou a educação no sentido de construir uma cultura universal de direitos humanos. Por conseguinte, a educação é pré-requisito fundamental para o indivíduo atuar plenamente como ser humano na sociedade moderna.

O acesso à educação dentro dos direitos humanos não se limita simplesmente a frequência a um ambiente escolar, para aprendizado de conteúdo, mas sim, num fortalecimento social, no qual pessoas educadas conhecem melhor quais são seus deveres e direitos dentro da sociedade a qual fazem parte. A Carta Magna brasileira em seu artigo 205 exemplifica bem este pensamento, ao reiterar que o direito à educação é “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, 2018, p. 1).

Assim sendo, a educação como um direito fundamental vai além de uma formação acadêmica, mas se preocupa também em humanizar os indivíduos que nela perpassam, promovendo consciência da necessidade de contemplar a humanização do indivíduo no que se refere ao convívio social e o saber viver em sociedade.

No Artigo 26 da Declaração Universal dos Direitos do Homem, o direito à educação se vincula à três objetivos específicos: o primeiro é o desenvolvimento da personalidade humana e fortalecimento do respeito aos direitos do ser humano e às liberdades fundamentais; o segundo refere-se à promoção do respeito e tolerância entre todas as nações e a todos os grupos raciais e religiosos; e por último, o incentivo às atividades da ONU para a manutenção da paz (CLAUDE, 2005).

Nessa visão, reconhecer a educação como capaz de formar um indivíduo emancipado, autônomo e promotor de valores fundamentais requer esforço. A sua aplicação no sistema educacional apresenta alguns entraves que precisam ser superados, pois não basta simplesmente assegurar este direito em lei e manter o indivíduo na escola. De acordo com Bobbio (2004, p.23), “o problema fundamental de direitos humanos em relação aos direitos do homem, hoje, não é tanto o de justificá-los, mas o de protegê-los. Trata-se de um problema não filosófico, mas político”.

A fim de se alcançar uma verdadeira educação, é preciso mais do que leis e teorias, faz-se necessário promover a emancipação do indivíduo, de maneira a formar cidadãos capazes de interferir de modo autônomo no seu contexto social.

Contudo, a garantia dos Direitos Humanos no âmbito educacional nem sempre é assegurada, como também acontece com os demais direitos humanos. Conforme anteriormente mencionado, a efetivação da educação na sociedade é dever de cada governo, que busca assegurá-la através de leis e currículos educacionais estabelecidos, todavia nem sempre alcançam êxito na efetivação das mudanças pretendidas.

O papel do gestor e dos professores se mostra, portanto, imprescindível para que a teoria saia do papel. Como bem demonstra De Bona e Di Domenico:

Por que não deve os Direitos Humanos estar somente no papel em suas declarações, ou em leis, se dentro das nossas casas, nas escolas temos crianças que não respeitem a diversidade das pessoas. Então não é só as autoridades ou professores que tem a obrigação de ensinar Direitos Humanos aos alunos, os pais juntamente com a classe pedagógica têm o dever de ensinar respeito e dignidade ao próximo para conseguirmos pouco a pouco diminuir as injustiças no mundo em que vivemos (DE BONA E DI DOMENICO, 2015, p.11-12).

Isto exposto, a fim de saber tratar o outro e respeitar também os seus direitos, mostra-se necessário muito trabalho e esforço por partes das equipes pedagógicas dentro do ambiente escolar. A Educação dentro dos Direitos Humanos deve alcançar a todos os membros que compõem a comunidade escolar, sejam eles educandos, educadores, gestores e funcionários. Todos estão unidos numa interação de troca de reflexões e com pensamentos críticos devem agir de modo a criar um ambiente favorável a aprendizagem que gere impactos por toda a vida dos indivíduos. Porém, a abrangência deve ser ainda maior do que se limitar as autoridades ou professores escolares, cada ser humano deve entender a importância do seu papel neste cenário. Os pais em conjunto com a classe pedagógica devem desde pequenos ensinar respeito e dignidade ao próximo a seus filhos de modo que se evite mais injustiças, violências e desrespeito.

No Brasil, os direitos humanos estão assegurados através da Constituição Federal e de outros tratados e legislações ratificados. A constituição de 1988 declara que é responsabilidade do Estado e do Cidadão a tarefa de educar (dever) e de ser educado (direito) em direitos humanos e cidadania. O processo de cidadania está também atrelado à política que no Brasil é evidenciada através do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos lançado em 2003. Esta iniciativa tem o intuito de fortalecer o respeito aos direitos humanos e às liberdades fundamentais, bem como promover o pleno desenvolvimento da dignidade humana, construindo uma cultura de paz. Para tanto, o documento trabalha a Educação em Direitos Humanos em cinco eixos essenciais: Educação Básica; Educação Superior; Educação não-formal; Educação dos profissionais dos sistemas de Justiça e Segurança; e Educação e Mídia.

Para Soveral (2011) a escola é um ambiente de transformação, sendo uma das instituições mais importantes para o desenvolvimento de uma sociedade igualitária a todos. O educar elimina preconceitos, exalta a diversidade, forma cidadãos conscientes e responsáveis e tem o poder de promover qualidade de vida para todos. Em resumo deste pensamento, Soveral (2011, p.27) reitera que “educar para a vida e em direitos humanos é prioridade, ensinar a pensar tendo presente a esperança e a crença no ato de educar”.

Contudo, muitos estados brasileiros apresentam resultados aquém dos esperados na criação e manutenção de políticas públicas que apresentem resultados educacionais minimamente satisfatórios. Ainda há um longo caminho a ser percorrido no contexto brasileiro para que a dignidade humana por meio da educação seja disfrutada em sua totalidade, sem distinção de raça, nacionalidade, etnia, gênero, classe social, cultura, religião e deficiência.

2.3 Educação no Estado Democrático de Direito

Após diversos acontecimentos históricos que culminaram na formação do Estado e o muito pensar e refletir de grandes filósofos como deveria ser este Estado, no final do século XIX se fundamentaram as bases para o que chamamos atualmente de Estado Democrático de Direito.

Neste Estado Democrático de Direito, a vontade do povo, ou seja, a sua soberania deve sempre prevalecer em detrimento de interesses particulares. De modo que as leis são criadas para benefício do povo, respeitando-se as liberdades civis, transvestidas no respeito pelos direitos humanos e pelas garantias fundamentais protegidas juridicamente. Neste Estado, os poderes estatais são divididos entre o legislativo, o executivo e o judiciário de maneira a criar

uma harmonia e de fato garantir a soberania popular. A própria Constituição Federal Brasileira (1988), em seu artigo 1º, afirma que o Brasil se constitui um Estado Democrático de Direito: “**Art. 1º** A República Federativa do Brasil, formada pela união indissolúvel dos Estados e Municípios e do Distrito Federal, constitui-se em Estado Democrático de Direito [...]”.

Muito além de resguardar a soberania do povo, o Estado Democrático de Direito deve ter como objetivo primordial o respeito aos Direitos Humanos que são fundamentais e naturais a todos os cidadãos. Em outras linhas, o Estado Democrático de Direito deve ser capaz de permitir uma sociedade minimamente justa, com relações de poder que tragam mais benefícios que prejuízos para o povo que a constitui. Para fins deste trabalho, a preocupação com um direito essencial se mostra relevante dentro do Estado Democrático de Direito: o direito à educação (TEIXEIRA, 2016).

Destarte, o direito à educação é essencial para a sobrevivência do Estado de Direito, porque ele propicia a realização de outros direitos e a obtenção dos bens necessários a uma vida digna. Segundo Maliska (2008 apud Teixeira 2016), a educação é um “instrumento permanente de aperfeiçoamento humanístico da sociedade”, uma vez que permite a formação da visão de mundo dos indivíduos e como estes analisarão os fatos no ambiente ao qual fazem parte, seja na sua cidade, no seu país e ou mundo. Segundo Teixeira (2016), o intuito da educação dentro de um Estado Constitucional deve ser a promoção do sentimento de responsabilidade social entre as pessoas, a compreensão das responsabilidades cívicas, a consciência do valor dos direitos fundamentais e da importância da justiça social.

Teixeira (2016) ainda reitera que o exercício da cidadania dá ao indivíduo a possibilidade de intervir e participar das decisões do Estado, inclusive através de instrumentos diretos de atuação, como o plebiscito, o referendo, a iniciativa popular legislativa e a ação popular. Não é possível falar-se em cidadania como fundamento do Estado Democrático de Direito sem uma educação que prepare as pessoas para o exercício desta.

Portanto, acredita-se que sem uma educação que forme indivíduos conscientes não é possível considerar que há de fato um Estado Democrático de Direito. A título de exemplo, no Brasil o regime eleitoral atual se restringe apenas a escolha de seus representantes que, após eleitos, na maioria dos casos, não prestam conta e nem buscam dialogar com os seus eleitores para identificar suas necessidades e desejos antes de proporem projetos de lei e ações (TEIXEIRA, 2016).

Assim sendo, a educação possibilita a formação de cidadãos aptos ao exercício da cidadania bem como para escolha de seus representantes, através de manifestações diretas quando for necessário e também na representação popular. Como bem assinala Gomes (2005),

o Direito e o Estado devem ser considerados meios e não fins, estando sempre à disposição do homem e não o reverso. Baseado nos ensinamentos de Kant, o homem é um fim em si mesmo, e é por esta razão que a educação é essencial tanto para o desenvolvimento da pessoa humana, como para o exercício da democracia e, portanto, do Estado.

2.4 A educação no Brasil

A educação brasileira passou por grandes mudanças nos últimos anos, Aranha (1996) ressalta alguns pontos importantes como: a gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; Ensino Fundamental obrigatório e gratuito; atendimento em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos; valorização dos profissionais de ensino, com planos de carreira para o magistério público.

Em 1996, o Governo Federal elaborou os Parâmetros Curriculares Nacionais, estabelecendo diretrizes para estruturação e reestruturação dos currículos escolares de todo o Brasil, em função da cidadania do aluno e de uma escola de qualidade (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 1998).

Em 1968 foi criado o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), responsável pela execução de políticas educacionais do Ministério da Educação. Em sua existência o fundo já criou vários programas com o intuito de proporcionar mais autonomia às escolas, suprir as carências e oferecer aos alunos melhores condições de acesso e permanência na escola, bem como, o desenvolvimento de suas potencialidades (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2017).

Outro programa, criado através da Lei nº 11.096, de grande importância para o ensino superior é o Programa Universidade para Todos (ProUni). Este programa concede bolsas em instituições de ensino superior particulares aos estudantes de escolas públicas de baixa renda ou de escolas particulares que possuíam bolsas parciais ou integrais. Também foi criado o Sistema de Seleção Unificada, que tem por objetivo substituir os exames tradicionais das universidades públicas e facilitar a entrada de estudantes em universidades, tal sistema possibilitou que alunos do país inteiro tentem adentrar uma universidade em locais onde talvez não poderia ser possível pela distância geográfica ou dificuldade financeira.

Em 2007, foi promulgada a lei do Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação (Fundeb), que se caracteriza como a maior fonte de recursos destinados para a educação. Os recursos são distribuídos de acordo com o número de alunos matriculados nas redes estaduais e municipais estabelecido pelo Censo Escolar (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2017).

Contudo, apesar de avanços na história do país com a criação de programas e fundos, ainda falta muito para que o texto legal seja uma realidade e evolua para a formação de cidadãos ativos e conscientes.

A garantia da educação no Brasil é primeiramente assegurada por sua Constituição de 1988, na qual estabelece que os principais agentes no processo educacional são o Estado e a família, quem têm como objetivo o desenvolvimento do ser humano, preparando-o para o exercício da cidadania e qualificação para trabalho. Contudo, sabe-se que a realidade brasileira ainda se encontra bem distante daquilo que seria considerado o ideal: acesso igualitário e unificado. E qual seria, portanto, a consequência desta deficiência? Cidadãos que não reconhecem sua cidadania ou seu papel na sociedade, não tem o poder de reivindicar ações políticas de governos ou seus próprios direitos quando são desrespeitados (JUCÁ; MATTOS, 2021).

Para Goldemberg (1993), a má distribuição de recursos financeiros e as ineficiências do sistema educacional brasileiro são fatores que se encontram associados e que só poderão ser solucionados caso sejam combatidos juntos, com uma forte política educacional. Contudo, de acordo com o autor, a vontade política para maior investimento na educação ainda é ínfima, principalmente porque é a educação o motor para promover cidadãos mais conscientes e mais participativos politicamente, o que nem sempre interessa à uma gama de políticos.

Ainda para Goldemberg (1993), a herança de uma sociedade escravocrata gerou consequências em longo prazo para o sistema educacional brasileiro, uma vez que as elites dominantes não manifestavam interesse em promover uma escolarização universal como fundamento das políticas públicas. Outro fator ressaltado pelo autor é o rápido crescimento populacional, que implicou numa necessidade de expansão rápida do sistema escolar, muitas vezes sem o planejamento necessário.

A educação no Brasil, portanto, precisa ser revista e analisada como um problema social, a fim de que as deficiências educacionais sejam enfrentadas através de métodos sociais adequados. Sem isso, a sociedade sofre as consequências negativas de um ensino insatisfatório, como altos índices de evasão escolar, de desemprego e criminalidade.

2.4.1 A precariedade da educação no Brasil

A precariedade da educação pública brasileira é resultado de uma série de fatores tais como: poucos investimentos, desvio de dinheiro público, baixa qualidade do ensino,

desvalorização do professor, episódios de violência física e verbal dentro das escolas e falta de equipamentos tecnológicos e materiais didáticos adequados em sala de aula.

Em janeiro de 2021, a Fundo de Emergência Internacional para Infância (UNICEF), órgão vinculado à União das Nações Unidas (UNO), publicou um relatório sobre a situação da educação no Brasil, revelando dados que evidenciam a precariedade do ensino nacional em tempos atuais (UNICEF, 2021). Em 2019, 2,1 milhões de estudantes foram reprovados no país, mais de 620 mil abandonaram a escola e mais de seis milhões estavam em distorção idade-série. Os índices são maiores entre os mais vulneráveis, localizados nas regiões Norte e Nordeste, que em sua maioria são crianças e adolescentes negros, indígenas e/ou deficientes.

Esses números revelam, de acordo com o relatório da UNICEF (2021), a cultura do fracasso escolar, que foi engessada no país e está constantemente excluindo os estudantes, principalmente os que se encontram em situação de maior vulnerabilidade. Sazonalmente são criados projetos, programas e leis com o objetivo de sanar as deficiências da educação brasileira, contudo, ainda existe uma grande distância entre o texto legal e o real. Sem medidas efetivas e devida valorização da educação como ferramenta de mudanças sociais, continuarão a ser apresentados anos após anos mais e mais relatórios revelando situações de ensino e aprendizagem decadentes e ambientes inadequados, com poucos materiais, professores desinteressados ou por vezes incapacitados para suas funções.

De acordo com dados da Prova Brasil de 2015, prova que avalia a cada dois anos o desempenho de alunos do 5º ao 9º ano em disciplinas essenciais como português e matemática, mais de 65% dos alunos brasileiros no 5º ano em escolas públicas não sabiam reconhecer figuras geométricas como o quadrado, triângulo ou círculo. Cerca de 60% não conseguiam interpretar texto simples. No 9º ano, cerca de 90% não sabiam converter uma unidade de medida dada em metros para centímetros, e 88% não conseguiam apontar a ideia principal de uma crônica ou de um poema. Conhecimentos simples trabalhados nos anos iniciais da educação básica e que deveriam ser o mínimo conhecido pelos estudantes, por vezes apresentam-se como grandes pedras de tropeço que atrapalham a aprendizagem de conteúdos mais avançados, uma vez que exigirão aqueles conhecimentos básicos prévios (INEP, 2016).

Os resultados revelam outro fator perigoso e alarmante no país: a desigualdade dos índices entre os estados do país. A disparidade educacional entre o norte e o sul do país ainda é uma realidade, apresentando diferenças descomunais. Enquanto em alguns estados do Sudeste e Sul, como São Paulo e Santa Catarina, obtiveram médias entre 50% ou mais do aprendizado adequado em português, estados como Alagoas e Maranhão não chegaram a ter 20% deste aprendizado.

Segundo a Pesquisa Anual por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD, 2019), os diversos dados do ano de 2019, comprovam que a educação brasileira ainda não é um bem disponível para todos. Em 2018, o ano de referência da pesquisa, cerca de 11,3 milhões de pessoas com 15 anos ou mais ainda não havia sido alfabetizado, o que representa um total de 6,8% da população. Além desse dado negativo, o problema se mostra ainda maior quando se é feita uma comparação entre as raças. A porcentagem é maior na população negra, no qual 9,1% eram analfabetos, em contrapartida a 3,9% de analfabetos na população branca. O mesmo ocorreu com dados de indivíduos mais velhos, entre os brasileiros analfabetos com mais de 60 anos, 10,3% eram brancos e 27,5% eram negros.

Entre outros dados negativos apresentados pelo PNAD (2019) referentes a educação no país, tem-se que 30,7% dos alunos do ensino médio estavam defasados em relação idade/série ou ainda estavam fora do ambiente escolar. E outros 46% não estavam trabalhando, e nem buscavam se qualificar a fim de conseguir um emprego. Assim sendo, grande parte da população que deveria estar estudando, não está de acordo com os padrões educacionais estabelecidos pelo governo para a sua idade.

A fim de mudar esta situação, mostra-se necessário um esforço conjunto do governo, da sociedade e da comunidade escolar para estudar a fundo os problemas da educação no Brasil, debater soluções e aplicar novos projetos efetivos. Quanto ao governo, cabe a este, principalmente, maiores investimentos na educação e melhoria nas gestões públicas. A sociedade, por sua vez, necessita reconhecer a importância do apoio familiar ao aluno, pois a primeira educação começa em casa. Da comunidade escolar espera-se a revisão de currículos, a reavaliação do ensino e métodos alinhados ao cotidiano escolar, gerando alunos mais interessados e ativos, buscando a inclusão de todos dentro do ambiente escolar.

2.4.2 Análise estatística dos índices educacionais no Brasil

Conforme observado no item anterior, a precariedade da educação é um grande problema social a ser combatido no país. Crianças que não frequentam o ambiente escolar, desvio de verbas para a educação, taxa de analfabetismo alta, evasão escolar de jovens e adolescentes são alguns dos pontos que merecem destaque e atenção na realidade do Brasil. Conhecer índices e divulgá-los anualmente é um importante instrumento para acompanhamento e monitoramento de aspectos importantes dos sistemas educacionais, para que uma vez munido destes dados, o Estado planeje, construa e aplique políticas públicas voltadas à melhoria da qualidade da educação e dos serviços oferecidos à sociedade.

Assim, a fim de melhor entender a realidade da educação no Brasil, este trabalho vai recorrer a três informações estatísticas relevantes que ajudarão a compreender a atual situação da educação brasileira, são eles: a evasão escolar, os índices de repetência e o grau de aprendizado.

Vale ressaltar que atualmente é observado no Brasil e no mundo uma realidade atípica no sistema educacional em razão da pandemia provocada pelo Covid-19, um novo vírus letal que atingiu diversos países ao redor do globo e exigiu tomada de medidas drásticas para conter seu avanço, sendo uma delas o fechamento de escolas e a permanência de milhões de crianças e adolescentes em idade escolar em casa. Seguramente, esse novo contexto trará índices ainda mais alarmantes e nefastos na educação do Brasil e também no mundo.

Segundo pesquisa dirigida pelo instituto Data Folha (2020), cerca de 4 milhões de brasileiros entre 6 a 34 anos deixaram de estudar no ano de 2020. A mudança da educação do ambiente físico para o ambiente virtual dificultou ainda mais a continuidade dos estudos para uma grande parcela de indivíduos que não possuem acesso a itens essenciais para o estudo remoto, como computador, celular e/ou internet.

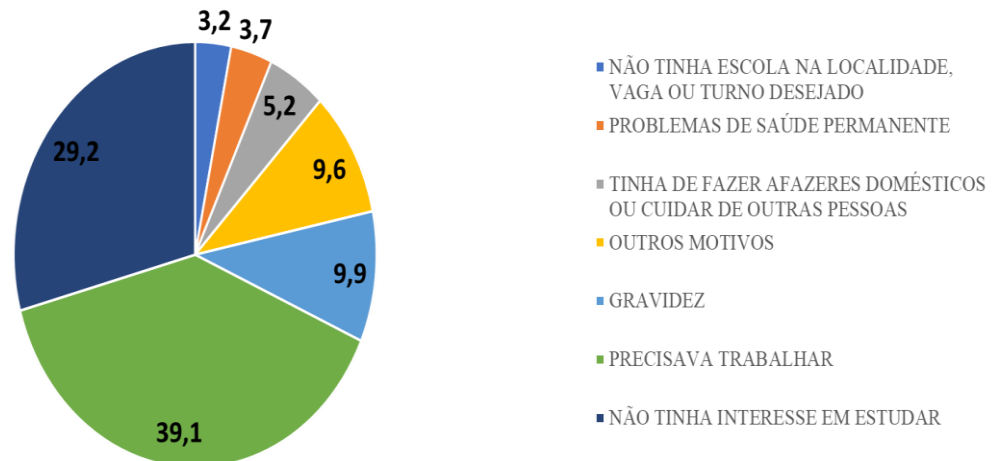
2.4.2.1 Evasão escolar

A evasão escolar não é um problema novo na realidade brasileira, muitos governos já se empenharam para reduzir os índices desse fenômeno no país. Nesta seção será abordado alguns dados estatísticos sobre a evasão escolar no país ao longo dos anos.

A escola exerce singular papel em potencializar vínculos sociais e desenvolver no aluno conhecimentos cognitivos, físicos e culturais de modo a gerar cidadãos atuantes na sociedade. Contudo, motivos diversos levam os alunos a abandonarem as salas de aulas por todo o país, tais como: a pobreza, a gravidez na adolescência, a falta de conexão dos conteúdos escolares com os interesses e dos estudantes, a necessidade imediata de geração de renda para apoiar a família, etc.

Segundo dados emitidos pela Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) no ano de 2019, os principais motivos que levaram a adolescentes e jovens abandonarem o ambiente escolar foram o não interesse em estudar e a necessidade de trazer recursos financeiros para casa, como pode ser observado na Figura 4 abaixo expresso (IBGE, 2020).

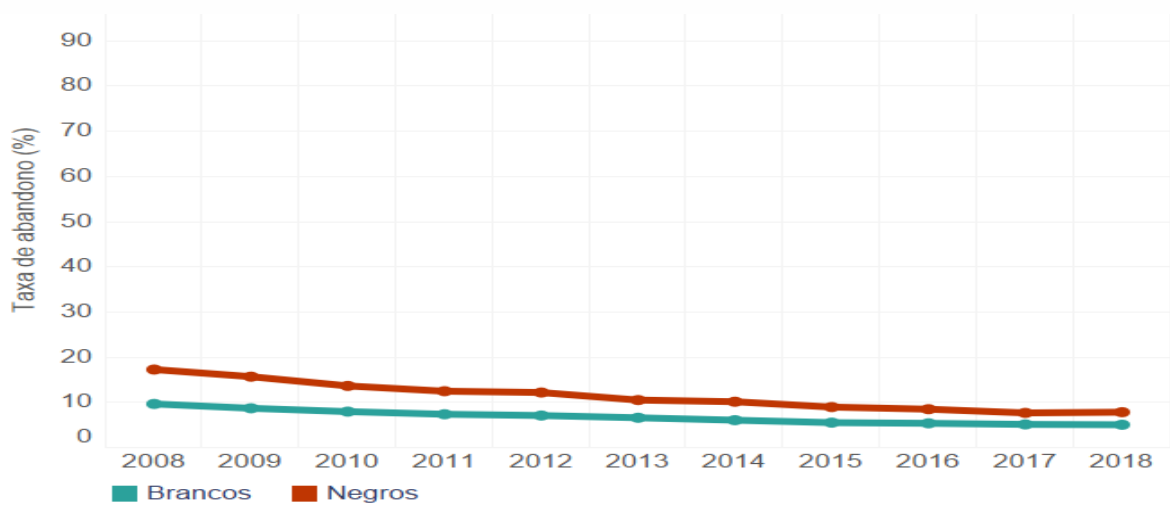
Figura 4 – Abandono escolar de pessoas entre 14 a 29 anos (%) no Brasil



Fonte: PNAD Educação Contínua – 2019

Existe uma idade crítica para a evasão escolar no Brasil. À medida que os alunos crescem e passam do ensino fundamental para o ensino médio as taxas de abandono passam a ser ainda maiores. Até os 13 anos, cerca de 8,5% abandonam os estudos. Aos 14 anos, a taxa é de 8,1%, mas, aos 15 anos, sobe para 14,1% e, aos 16, para 17,7%, chegando a 18,0% aos 19 anos ou mais (IBGE, 2019). Assim, o pico de evasão escolar no país se concentra na faixa etária de 14 a 19 anos. Esta faixa etária coincide com a idade aproximada de alunos que frequentam o ensino médio. Ainda são muitas as deficiências do Ensino Médio brasileiro, tornando-se imprescindível a aplicação de meios para tornar a educação mais atrativa para os jovens, além de medidas que permitam que os jovens com idade mais elevada conciliarem a necessidade de trabalhar com os estudos.

Outra informação também relevante em relação ao processo de abandono escolar é a cor desses alunos. Infelizmente, a desigualdade racial também está refletida neste dado pois a taxa de evasão escolar é maior entre os negros. No ano de 2018 a taxa mostrou tendência a crescimento de 0,1%, enquanto a mesma taxa entre os brancos diminuiu também em 0,1%, conforme expresso na Figura 5 abaixo:

Figura 5 – Abandono escolar entre negros e brancos (%)

Fonte: Censo Escolar (INEP) 2018.

A evasão escolar além de acentuar as desigualdades dentro país, traz consequências drásticas para vida dos estudantes e para a própria instituição de ensino na qual o aluno faz parte. Sem frequentar o ambiente escolar, o estudante fica despreparado para o mercado de trabalho, dificultando sua inserção no mesmo. Além do mais, não tem acesso a conhecimentos indispensáveis ao exercício da cidadania acarreta na formação de um cidadão menos consciente do seu dever e também de seus direitos (FRANÇA, 2021).

Já para a instituição de ensino, as consequências negativas estão atreladas ao cálculo do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), uma vez que este índice é fundamental para o monitoramento da qualidade da instituição (FRANÇA, 2021).

Como anteriormente exposto, o ano de 2020 ampliou a desigualdade no Brasil e escancarou a enorme defasagem em todos os níveis de educação, principalmente no que diz respeito a evasão escolar. A taxa de evasão escolar para o ano de 2020 foi de 8,4% referente a alunos entre 6 a 34 anos, principalmente pela dificuldade de acompanhar as aulas no estilo remoto. Em 2019, o índice médio no ensino fundamental foi de 1,2% e no ensino médio 4,8%.

Apesar de o índice ter elevado durante o período pandêmico, não é exclusividade deste momento. O Brasil já tem um histórico e tendência a este processo, a pandemia apenas agravou uma situação já existente, demonstrando ainda mais a necessidade de se adotar políticas públicas para conter este avanço.

2.4.2.2 Índices de repetência

Outro grande problema que a educação no Brasil enfrenta é a repetência escolar. A professora Lacerda (2010) explicita que numa análise simplória, o aluno é o principal responsabilizado por sua repetência escolar, culpabilizado seja por sua falta de interesse, seja pelo ambiente familiar em que está inserido. A autora advoga que essa responsabilização é cômoda para os profissionais pedagógicos bem como para o governo, que se eximem da posição de atores e responsáveis pela mudança desta situação.

A professora ressalta ainda os fatores extraescolares que levam o aluno a repetência, dentre elas estão as péssimas condições de vida que grande parte dos alunos de escola pública enfrentam, como a falta de uma alimentação adequada, não ter uma boa moradia, a falta de acesso a saneamento básico e saúde de qualidade, entre outros fatores. Já entre os principais fatores intraescolares estão: o currículo, os programas, o trabalho desenvolvido pelos professores e especialistas, e as avaliações do desempenho dos alunos.

Para o pesquisador do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) Sérgio Garschagen (2007), o fato de forçar a repetição de um ano escolar a um aluno após meses de estudo e esforço, numa escola por vezes precária e com professores desmotivados, transmite para este aluno uma ideia de incompetência pessoal e como se não bastasse, esta situação por vezes leva a criança ao desinteresse em frequentar o ambiente escolar, já que não conseguiu acompanhar seus amigos e se sentem discriminados e desmotivados. O que abre portas para um outro problema ainda maior para a educação e já tratado neste trabalho: o abandono escolar.

Ainda segundo Garschagen (2007), além do desgaste emocional, a repetência tem um custo financeiro muito alto para o Estado. Segundo o pesquisador, para cada ano repetido na escola, o custo da educação aumenta em pelo menos 50%. Além disso, ele aborda a problemática e polêmica que repetência escolar deveria ser proibida em idades iniciais em todo o país, nas escolas públicas e privadas, uma vez que países que aprovaram a adoção da política sem repetência, independentemente de serem países desenvolvidos ou não, em geral os alunos apresentaram melhores notas em testes destinados a medir a qualidade de ensino. Concluindo que essa política de progressão não impacta negativamente o desempenho escolar dos alunos, pelo contrário, causa um impacto positivo sobre os resultados dos exames e uma elevação da qualidade educacional.

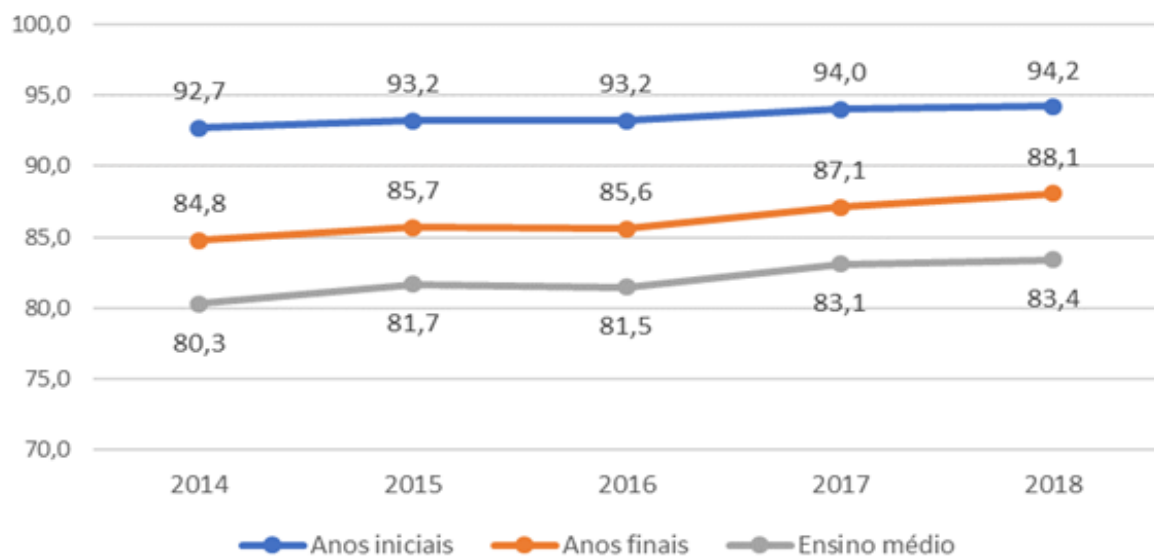
Os censos realizados entre 2007 e 2010 revelaram que menos de dois terços entre os jovens de 16 anos de idade concluíram o ensino fundamental no país, e cerca de um quarto dos

brasileiros com a idade de 25 anos ainda não haviam concluído esta etapa. Ou seja, o estudo da repetência no Brasil ainda é tema premente para o aprimoramento das políticas educacionais.

Segundo o relatório da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), baseados em dados do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA) de 2018, o Brasil se destacou negativamente devido a alta reprovação, ocupando a quarta posição entre os avaliados com uma porcentagem de 34,1% de estudantes que já repetiram algum período escolar, desta maneira, o país ficou atrás apenas do Marrocos, com 49,3%; da Colômbia, com 40,8%; e do Líbano, com 34,5%. A média geral dos membros da OCDE é de 11,4%, número bem distante da realidade brasileira. E mais uma vez, este relatório cita que a repetição de alunos com até 15 anos, leva a desmotivação e uma baixa performance, que pode posteriormente levar ao abandono escolar (INEP, 2019).

A Figura 6 apresenta as taxas de aprovação nos ensinos fundamental e médio no Brasil entre os anos de 2014 a 2018.

Figura 6 – Taxas de aprovação nos ensinos fundamental e médio no Brasil entre os anos de 2014 e 2018



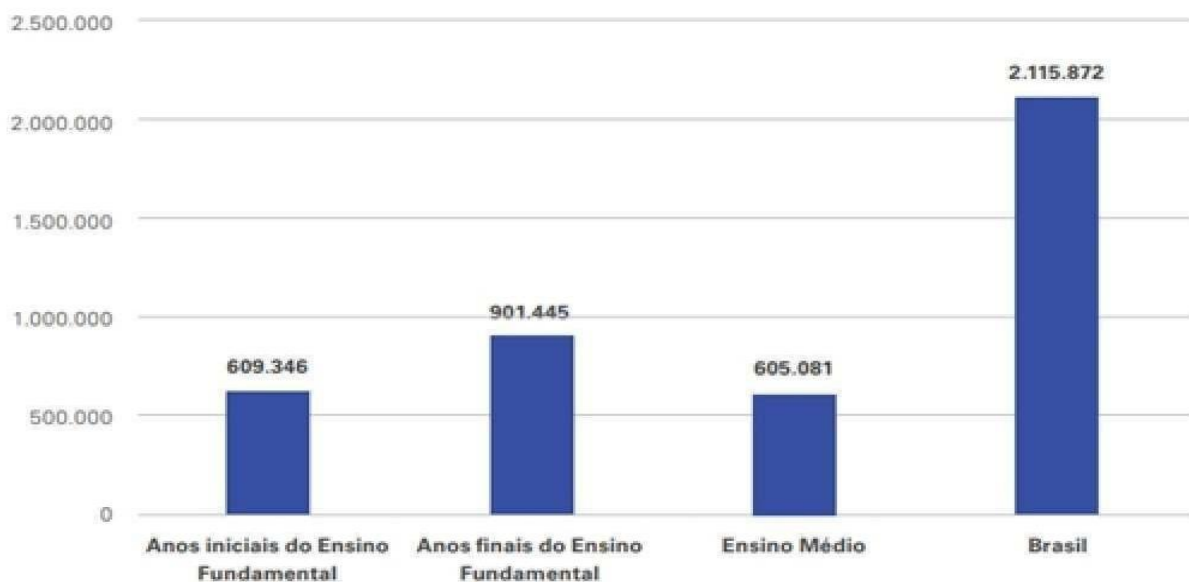
Fonte: MEC/Inep.

As taxas de rendimento – aprovação, reprovação e abandono – são fundamentais para que os responsáveis pela educação tanto no âmbito municipal como no estadual, conheçam a realidade e verifiquem políticas e medidas que devam ser colocadas em ação no ambiente escolar. Acima tem-se as taxas de aprovação no país entre 2014 a 2018, apesar de podermos

presenciar um aumento na aprovação, e por conseguinte uma queda na reprovação, muito ainda se falta para atingir níveis satisfatórios.

O Censo Escolar de 2019 registrou 27.780.779 matrículas nas redes públicas municipais e estaduais de Educação Básica em todo o país, para o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Contudo, os dados registraram também no mesmo ano, mais de 2 milhões de estudantes reprovados, o que correspondeu a quase 8% do total de alunos que haviam sido matriculados, como se pode analisar através da Figura 7 abaixo (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2020).

Figura 7 – Estudantes reprovados no Ensino Fundamental e no Ensino médio, em escolas públicas municipais e estaduais em 2019



Fonte: Inep Censo Escolar (2019).

Segundo relatório da UNICEF (2021), intitulado “Enfrentamento da cultura do fracasso escolar”, o ciclo de repetência escolar começa logo após a primeira reprovação, já que uma vez reprovado, sem o devido cuidado e atenção, o aluno tem mais chances de ser reprovado novamente, o que geraria um desestímulo ao estudo acarretando no abandono total do ambiente escolar.

Ainda segundo o relatório publicado pela UNICEF (2021), os dados demonstram que os mais afetados pelo fracasso escolar são aqueles que enfrentam desigualdades socioeconômicas, como indígenas, negros e pessoas com deficiência, revelando mais um coeficiente de disparidade na realidade educacional do país.

O cenário da pandemia também provocou uma mudança nesta situação, uma vez que o método de avaliação foi distinto e remoto. As aulas foram substituídas por atividades em casa, o que por vezes não gerava no aluno interesse ou o entendimento da necessidade de cumprir com aquele material proposto. E se o aluno não cumpria com as atividades propostas e também não estava presente na escola devido a pandemia, qual seria o critério de análise para a aprovação deste aluno? Com certeza, a pandemia tem provocado mais graves acentuações nos índices da educação brasileira, escancarando ainda mais as necessidades gritantes de reforma e renovação.

Entende-se que a necessidade de se encarar a cultura da reprovação nas escolas brasileiras é responsabilidade de cada servidor educacional, bem como de cada gestor em todas as instâncias dos sistemas educacionais no país.

2.4.2.3 Grau de aprendizado

O governo brasileiro se utiliza de alguns índices que medem a aprendizagem dos alunos ao longo dos anos. No ano de 2007 foi criado o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), um indicador criado pelo Governo Federal para medir a qualidade do ensino nas escolas públicas e que leva em consideração o fluxo escolar e as médias de desempenho dos estudantes nas avaliações. Este índice contém variações de 0 a 10, e a cada ano são estabelecidas metas a serem atingidas. No momento de sua criação a meta estabelecida foi a de alcançar no ano de 2022 a média 6, o que equivaleria a um sistema educacional de qualidade comparável ao de países desenvolvidos (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2020).

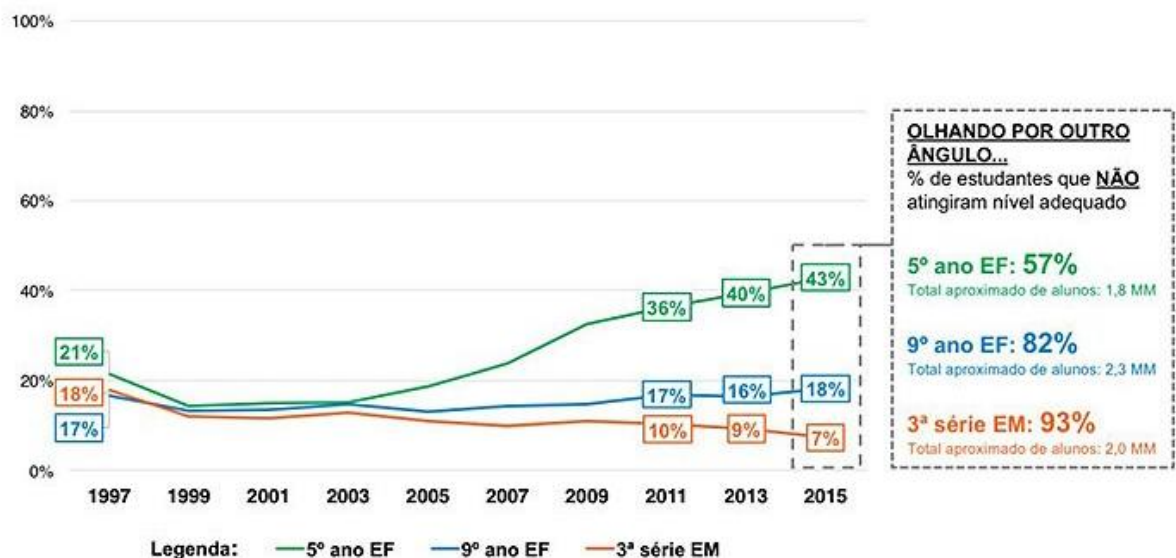
Em 2020, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) divulgou os resultados do IDEB referente ao ano de 2019, que em linhas gerais, apresentaram avanços, ainda que em ritmos distintos para os diferentes anos escolares. No Ensino Fundamental I, o IDEB passou de 5,8 para 5,9. Já no Ensino Fundamental 2 evoluiu de 4,7 para 4,9. O Ensino Médio foi o que apresentou o maior salto, após alguns anos de estagnação, o índice subiu de 3,8 para 4,2. Apesar de demonstrarem crescimento, ainda assim o aumento não foi suficiente para atingir as metas estabelecidas para aquele ano. O 5º ano do Ensino Fundamental foi a única série escolar que de fato atingiu a meta que foi de 5,7 (INEP, 2020).

Esses números demonstram pequenos avanços no sistema educacional e refletem a dificuldade de aprendizagem dos alunos, uma vez que para se calcular este índice são utilizados

os resultados da Prova Brasil, nome pelo qual é popularmente conhecida a Anresc (Avaliação Nacional de Rendimento Escolar) e a Aneb (Avaliação Nacional da Educação Básica), cujas as notas são obtidas por estudantes em testes padronizados de português e matemática.

Desta maneira, aprimorar a aprendizagem é um dos maiores desafios no Brasil, visto que apenas 7% dos adolescentes que concluem o ensino médio adquirem conhecimentos adequados em matemática e conseguem resolver problemas simples como de porcentagem, por exemplo. Através da Figura abaixo é possível perceber como ao longo dos anos, o conhecimento de Matemática cresce pouco entre os alunos das diversas séries escolares:

Figura 8 – Percentual de alunos com aprendizagem em matemática entre 1997 a 2015

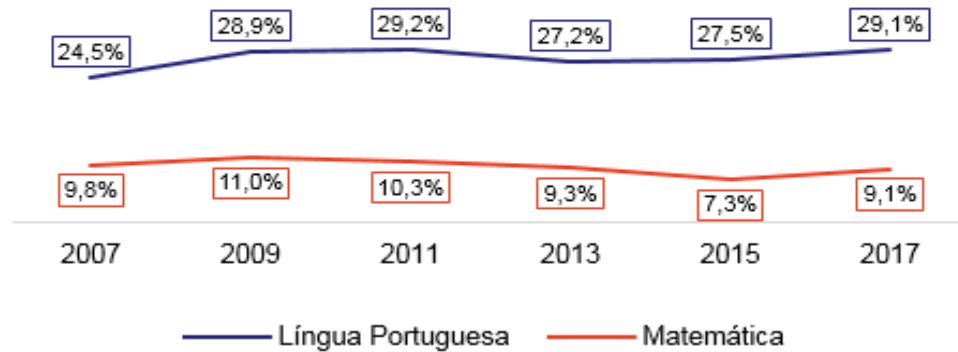


Fonte: MEC/ INEP (2019).

Os números da figura revelam que houve um crescimento na aprendizagem entre os anos de 1997 a 2015, principalmente para os anos iniciais do ensino fundamental 1º ao 5º ano. Enquanto que para os anos finais 6º ao 9º ano o crescimento se mostrou muito aquém do esperado e no ensino médio o retrocesso foi vultoso.

A realidade do Ensino Médio revela o cenário crítico da educação no Brasil à medida que o aluno vai atingindo idades mais avançadas. A Figura 6 abaixo mostra os números de alunos com o aprendizado adequado na 3ª série do Ensino Médio.

Figura 9 – Porcentagem de alunos da 3ª série do Ensino Médio com aprendizado adequado de 2007 a 2017 nas redes públicas e privadas de ensino



Fonte: Todos pela educação (2019) / SAEB/ INEP.

Os números revelam uma situação lastimável de estagnação na última etapa da Educação Básica. Por se tratar do último ano escolar, este deveria apresentar estudantes que dominassem conhecimentos e habilidades importantes para o mercado de trabalho, o exercício da cidadania e o convívio em sociedade.

2.5 Considerações finais

A educação brasileira sempre foi um ponto de incongruência para o país e continua a ser um fator de grande preocupação, tanto para os órgãos governamentais quanto para a sociedade em geral. Apesar dos avanços ao longo de décadas, principalmente no quesito acesso, atualmente o que se encontra em pauta é a qualidade de ensino nas escolas públicas e a permanência destes alunos no ambiente escolar. O baixo desempenho de alunos do setor público obtido nas avaliações escolares, é um problema observado há anos pelos gestores escolares, acentuado na atualidade devido a exigência do mercado de trabalho de indivíduos com mais conhecimentos e mais bem preparados.

É evidente que o reconhecimento dos direitos sociais corresponde a uma grande conquista na luta por uma vida melhor para todo ser humano. Entretanto, na prática há diversos empecilhos para efetivação desses direitos fundamentais. O direito à educação está entre os direitos fundamentais e é inerente à condição de dignidade dos seres humanos, contudo na vida real muitas pessoas ainda não possuem acesso integralmente a este direito, o que

corrobora para a formação de pessoas sem conhecimento de seus deveres e direitos dentro da sociedade, impedindo-os de exercer sua cidadania na plenitude. A educação tem o papel de despertar o cidadão para que colaborem no exercício de suas competências para a garantia e promoção dos Direitos Humanos.

Devido a atual realidade, um alinhamento de esforço entre os setores responsáveis, desde o micro representado pelas escolas, ao macro como as Secretarias e o Ministério da Educação, torna-se essencial para trilhar um caminho de resolução dos problemas na educação brasileira. Maiores investimentos, bem como adequado direcionamento dos mesmos são vias pelas quais os governantes incentivam a melhoria da educação. Entretanto, vale ressaltar que o educar é um papel de todos, começando dentro do ambiente familiar, perpassando todos os níveis escolares.

3 A EDUCAÇÃO E O ORDENAMENTO JURÍDICO

3.1 Direitos Humanos X Direitos Fundamentais

Antes de iniciar a discussão sobre a educação como um direito, constitui-se de singular relevância diferenciar os Direitos Humanos e os Direitos Fundamentais, apesar de alguns autores os considerarem sinônimos. Assim sendo, para fins de diferenciação deste trabalho, os direitos humanos dizem respeito a direitos essenciais do homem dentro do direito internacional, assegurados, portanto, através de tratados e acordos internacionais. Enquanto que os direitos fundamentais são aqueles que se encontram positivados no ordenamento constitucional de uma nação, através de sua constituição ou conjunto de leis. De fato, o conteúdo de ambos é bastante similar, se tratando de elementos de conjuntos diferentes, mas que possuem uma grande área de intersecção. Vale a pena destacar que para alguns autores não existe distinção entre os dois direitos, eles são, portanto, intercambiáveis. Para o jurista brasileiro José Afonso da Silva (2005, p.182), a nomenclatura de direitos fundamentais é mais correta já que:

Direitos fundamentais do homem constitui a expressão mais adequada a este estudo, porque, além de referir-se a princípios que resumem a concepção do mundo e informam a ideologia política de cada ordenamento jurídico, é reservada para designar, no nível do direito positivo, aquelas prerrogativas e instituições que ele concretiza em garantias de uma convivência digna, livre e igual de todas as pessoas.

Para este presente trabalho, adotar-se-á que os direitos humanos e os direitos fundamentais constituem-se termos distintos. Para Andrade (2017) o tema da dignidade humana foi amplamente influenciado pela doutrina cristã. A Bíblia Cristã influenciou na medida que considerava o ser humano, um ser único e racional criado pelo Deus Supremo que conforme mencionado no livro de Gênesis detinha o poder e o domínio sobre as demais criaturas da Terra.

A primeira nomenclatura usada em relação aos direitos do ser humano foi a de “Direitos do Homem”, referindo-se à época do jusnaturalismo, em que o ser homem já lhe dava acesso a todos os direitos. Com o passar do tempo esta nomenclatura começou a ser questionada, uma vez que a expressão “homem” parecia indicar somente às pessoas do sexo masculino, e não a qualquer pessoa humana portadora de direitos. Foi assim então que a expressão Direitos do Homem, passou a ser substituída pelo termo Direitos Fundamentais, ainda que muitos seres humanos excluídos da sociedade continuaram sem ter acesso aos seus direitos (ANDRADE, 2017).

Dessa maneira, as diferenças entre os direitos humanos e direitos fundamentais podem ser observadas devido a materialização no âmbito normativo. Considera-se que os Direitos Fundamentais estão duplamente positivados, fazendo parte tanto da norma interna quanto externa, enquanto que os Direitos Humanos se mostram positivados somente no ambiente externo, o que revela menor concretização positiva. Assim sendo, os Direitos Humanos possuem uma abrangência universal e tem como objetivo humanizar os direitos de modo a evitar outras grandes atrocidades como as grandes guerras que assolaram a humanidade. Enquanto que por outro lado, os Direitos Fundamentais se constituem normas que estão intrinsecamente ligadas à dignidade da pessoa humana positivadas na Constituição (ANDRADE, 2017).

Desta maneira, os Direitos Fundamentais são aqueles direitos reconhecidos e positivados dentro do território de um Estado em específico, e por sua vez os Direitos Humanos são aquela gama de direitos de todo ser humano e que deve ser reconhecido independentemente do território que este ser se encontre (LOVATO e DUTRA, 2015).

A própria Carta Magna brasileira de 1988, reconhece a distinção entre os Direitos Humanos e os Direitos Fundamentais, assim cada vez que a Constituição de 1988, quer fazer alusão ao âmbito internacional, se utiliza da expressão “direitos humanos”, e nos momentos em que se refere a direitos reconhecidos e defendidos no seu próprio texto ela recorre ao termo “direitos fundamentais”, até o título II é denominado “Dos Direitos e Garantias Fundamentais” (ANDRADE, 2017).

3.2 Direitos fundamentais e suas dimensões

O mais antigo conjunto de leis que se tem registrado na história foi o Código de Hamurabi, inscrito numa pedra basalto negro e que data do século XVIII a.C. Este código, já defendia por sua vez, alguns direitos essenciais até mesmo na atualidade como o direito à vida e a propriedade (SILVA, 2006). Não se tem então um marco único e pontual do surgimento dos direitos fundamentais, mas sim uma construção histórica baseada no tempo que permitiu uma evolução e desenvolvimento destes direitos.

Na Roma antiga, por exemplo, a divisão social era baseada em camadas, na qual apenas uma pequena parte da população era detentora de direitos e considerados de fato cidadãos. O fato de ser um ente humano não lhe concedia automaticamente direitos essenciais como se vê hoje, escravos, mulheres, crianças não detinham reconhecimento social. Contudo, ainda assim, o pensamento antigo possuía algumas considerações que foram importantes para o

desenvolvimento da noção de direitos fundamentais que se tem na atualidade, e como mencionado corroboraram com ideais que prevalecem ainda nos tempos atuais (SCHOLL; CARVELLI, 2011).

Grandes pensadores e filósofos como Platão e seu mestre Sócrates, acreditavam que somente uma ordem política obrigada aos parâmetros éticos seria aceitável. Já Aristóteles, que acreditava que a escravidão era em decorrência das diferenças naturais entre as pessoas, por outro lado também defendia a proteção a vida e a propriedade, e que ambos deveriam ser responsabilidade dos Estados (SCHOLL; CARVELLI, 2011).

Assim sendo, na Antiguidade greco-romana, as bases para o surgimento dos direitos fundamentais já existiam, só faltava a concretização destas como um direito vigente, uma vez que as constituições grega e romana não adotavam direitos que protegessem os indivíduos e diminuíssem a força do Estados (SCHOLL; CARVELLI, 2011).

Com o avanço do cristianismo, muitos direitos fundamentais também foram evoluindo. Isso porque a ideia de que o homem era uma representação da imagem de Deus levava a formação do pensamento de dignidade humana e ao princípio de igualdade de todos os seres humanos perante a divindade (SCHOLL; CARVELLI, 2011).

Além disso, Guilherme de Ockham classificava os direitos à liberdade e à propriedade como direitos concedidos por Deus e pela natureza, os quais estariam intrinsecamente ligados à pessoa humana. De acordo com o seu entendimento, as pessoas poderiam renunciar, por sua vez, ao exercício desses direitos naturais, os quais, porém, jamais poderiam ser abandonados definitivamente. Com base nessas teses, Guilherme de Ockham é frequentemente denominado como o pai da teoria dos direitos naturais (SCHOLL; CARVELLI, 2011, p.170).

Desta maneira, a base cristã inicial contribuiu para o entendimento de que o ser humano detinha pelo simples fato de sua existência, direitos que lhe eram próprios e não poderiam ser retirados.

Na Idade Moderna, o Estado absolutista foi se formando em diversas regiões e assim conseqüentemente, ocorreram mudanças na liberdade e conquistas da população, como nas obrigações para com o novo Estado. A divisão em novas classes levou a opressão e exclusão de muitos da vida pública. O Estado era agora, através da figura do monarca, o detentor de todo poder e em lugar de antigos privilégios das classes, passaram a valer os mandatos promulgados pela autoridade absolutista. (SCHOLL; CARVELLI, 2011).

A Inglaterra com um sistema diferente de parlamento aristocrático conseguia impor a garantia de certos direitos, quando comparado com os demais estados monárquicos absolutistas.

Destas garantias, as mais importantes foram: *Petition of Right*, de 1627, os *Agreements of the People* de 1647-1649, o *Habeas-Corpus-Act* de 1679, a *Declaration of Rights* de 1688 e a *Bill of Rights* de 1689 (SCHOLL; CARVELLI, 2011).

Anos mais tarde, nos Estados Unidos a promulgação da *Virginia Bill of Rights* em 12 de junho de 1776, é um marco para a concretização dos direitos fundamentais. Este documento reconhecia, que todos os seres humanos eram por sua própria natureza iguais, livres e independentes, e sua existência o concedia direitos inatos, que não poderiam ser privados ou destituídos. Estão dentre eles direitos como o direito à vida, o direito à liberdade, à propriedade e de ter uma vida segura e feliz. A *Virginia Bill of Rights* foi continuada através da Declaração Americana de Independência promulgada pouco tempo depois, em 4 de julho de 1776 (SCHOLL; CARVELLI, 2011).

Já no continente europeu o triunfo dos direitos fundamentais se deu pela proclamação da *Déclaration des Droits de l'Homme et du Citoyen* em 26 de agosto de 1789. O documento surgiu num momento em que a população clamava por mudanças sociais e políticas. Direitos naturais, inatos, supraestatais e inalienáveis mostravam-se como condição essencial para o término dos abusos despóticos. Incluía no seu escopo direitos como o direito à liberdade, o direito à igualdade, o direito à igualdade social, o direito à propriedade, o direito à segurança, o direito de resistência à opressão, dentre outros (SCHOLL; CARVELLI, 2011).

Com o passar do tempo e junção de princípios cristãos e ideais libertários da Revolução Francesa, após grandes guerras que levaram o mundo a presenciar horrores inigualáveis, surgiu no ano de 1948 a Declaração Universal dos Direitos do Homem, assinada em Paris, e que representou a primeira tentativa da humanidade de estabelecer parâmetros humanitários válidos universalmente para todos os homens, independentes de raça, sexo, poder, língua, crença etc. A atual Constituição Federal de 1988, espelhou alguns dos seus direitos nesta Declaração da ONU (SILVA, 2006).

Os direitos fundamentais são aqueles considerados elementais a existência humana. Contudo, não se pode afirmar que existe um consenso sobre este termo entre a doutrina jurídica. Diferentes autores defendem pontos de vistas distintos, para alguns por vezes os termos “direitos humanos”, “direitos fundamentais”, “direitos do homem”, “direitos humanos fundamentais” são considerados análogos, no entanto, para outros escritores se constituem definições completamente distintas. Assim sendo, para fins deste trabalho considera-se direitos fundamentais, conceito diferente de direitos humanos e dos demais apresentados, seguindo o pensamento de autores como: Dirley da Cunha Junior (2008), Paulo Gustavo Gonet Branco (2012), Dimitri Dimoulis e Leonardo Martins (2007).

Pode-se definir os direitos fundamentais como direitos básicos e essenciais a existência de qualquer ser humano sujeito a uma determinada ordem jurídica. De acordo com Dirley da Cunha Júnior (2008), os direitos fundamentais se constituem posições jurídicas que respeitam a pessoa humana e que se encontram assegurados dentro de uma constituição formal.

Em relação a titularidade, os direitos fundamentais podem abranger tanto pessoas físicas quanto pessoas jurídicas, e no que concerne as características, podem ser classificados em: historicidade, relatividade, imprescritibilidade, inalienabilidade, indisponibilidade, indivisibilidade, eficácia vertical e horizontal, conflituosidade e aplicabilidade imediata, conforme se abordará abaixo.

Os direitos fundamentais são históricos visto que variam de uma sociedade para outro e nos períodos ao longo da história da humanidade, como defende o professor Norberto Bobbio (1992):

[...] 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. [...] o que parece fundamental numa época histórica e numa determinada civilização não é fundamental em outras épocas e em outras culturas.

Os direitos fundamentais também não são considerados absolutos, podendo ser relativizados, uma vez que, podem entrar em conflito de interesses e também não podem ser justificáveis para a prática de atos ilícitos. Desta maneira, de acordo com Paulo Gustavo Gonet Branco (2007), estes direitos possuem suas limitações, até o próprio direito à vida teria limitação explícita no inciso XLVII, a, do art. 5º, no qual é permitida a pena de morte em caso de guerra declarada no Brasil.

Outra característica destes direitos fundamentais é imprescritibilidade, ou seja, não prescrevem quando deixam de ser utilizados, não se perdem com a passagem do tempo. No tocante a inalienabilidade, diz-se que estes direitos não podem ser transferidos para terceiros através de venda, doação ou empréstimo, porque além de serem pessoais, são de interesse comum para a sociedade na qual estão inseridos. Quanto a indisponibilidade, diz-se que estes direitos são indisponíveis pois não são renunciáveis, o indivíduo não pode, portanto, fazer o que bem entender com estes direitos, uma vez que interessam a coletividade a sua garantia.

Os direitos fundamentais são ainda indivisíveis, dado que não podem ser analisados separadamente, fazem parte de um conjunto, e o desrespeito de apenas um, implicaria o desrespeito de todos eles. No que se diz respeito a eficácia vertical e horizontal, entende-se que

os direitos fundamentais incidem na relação vertical entre Estado e cidadão, mas também nas relações horizontais, entre particulares e cidadãos.

Os direitos fundamentais podem ainda entrar em conflito, daí deriva a característica da conflituosidade, no entanto, quando dois direitos entrarem em conflito, devem ser bem analisados e estudados de modo a definir qual direito deverá prevalecer na situação em questão exposta. E por último, tem-se a característica da aplicabilidade imediata, em outras palavras, este direito deve ser empregado imediatamente, cabendo aos poderes públicos desenvolver estes direitos.

Os direitos fundamentais podem também ser classificados de acordo com as suas dimensões ou gerações, que levam em consideração a cronologia em que os direitos foram gradativamente logrados pela humanidade e a natureza que os envolvem. Cada dimensão acrescenta direitos a outra, não sendo, portanto, excludentes, por isso por vezes se prefere na doutrina o termo dimensão ao invés de geração. De acordo com o Alexandre Moraes (2003), os direitos fundamentais de primeira geração são os direitos e garantias individuais e políticos clássicos, surgidos a partir da Magna Carta. Os de segunda geração seriam os direitos sociais, econômicos e culturais, surgidos no início do século e os direitos de terceira geração são os chamados direitos de solidariedade ou fraternidade que visam um meio ambiente equilibrado. De maneira sucinta, os direitos fundamentais das diferentes gerações seriam então clarificados nos ideais da Revolução Francesa: os de primeira geração seriam os direitos de liberdade, os da segunda geração seriam os direitos de igualdade e os da terceira geração seriam os direitos de fraternidade (MORAES, 2003).

Os direitos de primeira dimensão foram inspirados nos ensinamentos iluministas e jusnaturalistas dos séculos XVII e XVIII, e estão relacionados aos direitos individuais do ser humano, relativos à luta pela liberdade, e a garantia de direitos civis e políticos perante o Estado. Por valorizarem a titularidade da pessoa humana são oponíveis ao Estado, sendo classificado, portanto, como “direitos negativos”, salientando a separação entre a Sociedade e o Estado, e limitando a ação estatal (BONAVIDES, 2004).

A segunda dimensão trata dos direitos de igualdade e se expandiu no século XX, se referindo aos direitos sociais, econômicos e culturais. Esta geração se caracteriza pelos direitos de caráter positivo, por asseverarem ao indivíduo direitos a prestações sociais por parte do Estado. Diferente dos primeiros direitos, nos quais salienta o não fazer por parte do Estado, nos direitos de segunda geração o Estado tem a obrigação de fazer, de prestar ajuda e diminuir as desigualdades e em busca do bem-estar social (BONAVIDES, 2004).

Na terceira geração, tem-se os direitos transindividuais ou de fraternidade e solidariedade, estes direitos se caracterizam por pertencerem a várias pessoas, ao mesmo tempo que tem por primeiro destinatário a pessoa humana. Com o avanço tecnológico, dos meios de comunicação e transporte, entendeu-se que na sociedade de massa, certos direitos que competem a grupos de pessoas, nem sempre determinados (BONAVIDES, 2004).

Alguns autores defendem ainda a existência de uma quarta geração, mas não existe um consenso na literatura. Esta quarta dimensão seria resultado do grande desenvolvimento tecnológico e da globalização. Uma das principais conquistas desta fase seria o fato de levar em consideração e procurar proteger os direitos de minorias sociais (SANTOS, 2010).

3.2.1 A educação como direito fundamental subjetivo

Dentro dos direitos fundamentais já explicitados, este trabalho tem por objetivo focar em um direito fundamental específico: o direito à educação. Este direito está inserido dentro dos direitos sociais, da segunda geração anteriormente estudados.

Os direitos fundamentais se apresentam de duas maneiras: como direitos subjetivos e objetivos. Na perspectiva subjetiva, o sujeito pode exigir uma ação ou até mesmo uma abstenção do Estado ou de outro indivíduo em relação a uma situação particular. Por outro lado, no âmbito objetivo, os direitos fundamentais atuam como componentes da ordem jurídica da coletividade, apontando o cumprimento e os limites das ações do Estado (MARTINS, 2014).

Mediante o exposto a educação é um direito fundamental, e também um direito subjetivo. Dizer que a educação é então, um direito fundamental subjetivo, significa afirmar que todos os indivíduos que se debruçam ao Estado para o exercício do direito fundamental à educação devem ter pleno acesso as instituições de ensino. Por conseguinte, o poder público deve oferecer a quantidade necessária de escolas que atendam a população, bem como prestar um serviço de qualidade (SANTANA, 2019).

Para Santana (2019) uma vez que a escola é direito público subjetivo de todo ser humano, mostra-se necessário entender o papel do Estado no quesito promoção do direito à educação, mas também o papel que a família tem na formação do indivíduo e na obrigação de estimular a educação formal. O acesso à educação permite a formação de uma sociedade mais justa e igualitária e é papel de todos trabalharem em cooperação para que este direito de fato se concretize.

De acordo com Boaventura (2019), o Estado deve se comprometer a oferecer a educação e caso não ocorra poderá sofrer sanções de autoridades competentes:

A educação, porém, só poderá ser considerada como um direito de todos, se houver escolas para todos. Se há um direito público subjetivo à educação, isso quer dizer que o indivíduo tem a faculdade de exigir do Estado o cumprimento da prestação educacional pelos poderes públicos. O seu não-oferecimento importa na responsabilidade da autoridade competente, acionando-se o mandado de injunção. A Constituição poderá fazer muito pela educação no sentido de sua promoção, colocando em prática os meios jurídicos para efetivá-la como um direito público subjetivo. Esse direito à educação, disciplinado na Constituição, tem o seu referencial maior no Art. XXVI da Declaração Universal dos Direitos do Homem (BOAVENTURA, 2019, p.9).

Vale ressaltar como afirma Boaventura (2019) que o existir escolas públicas não indica que o direito à educação esteja sendo plenamente observado. O direito à educação surgiu, mas por vezes sem uma ação que o fizesse ser cumprido. Pontes de Miranda (1963 apud Boaventura 2019) enfatiza que por vezes os legisladores criam slogans como “a educação é direito de todos”, seja por ingenuidade ou indiferença, mas isso não garante o acesso à educação. Na existência do direito público subjetivo o Estado tem a obrigação de prestar o serviço educacional, tendo escolas suficientes, professores qualificados e não excluindo nenhum indivíduo da mesma, a parte disso, seria apenas ludibriar com artigos de Constituição ou de leis excelentes, mas que na prática não resolveriam o problema da educação.

Também nesta linha de pensamento, Vieira (2014) afirma que os direitos sociais como a educação de qualidade dependem de prestações positivas pelos Estados, caso isto não for cumprido, pode-se encarar o direito passível de ser tutelado judicialmente. De modo que o desejo de se efetivar este direito como fundamental não pode se restringir à simples normativas teóricas, pelo contrário, é uma norma de caráter principiológico, com força normativa e que não se pode limitar a apenas alguns casos, de modo a assegurar os valores garantidos pela Constituição Federal.

Conforme exposto, cabe ao Estado efetivar o acesso à educação e não qualquer tipo de educação, mas uma educação de qualidade. O entendimento desta qualidade na educação levantou debates nos últimos anos, o que permitiu chegar à conclusão de que esta não se trata de algo estático e que muda ao longo dos períodos da história e na sociedade que se encontra inserida. Para a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO, 2001):

A qualidade se transformou em um conceito dinâmico que deve se adaptar permanentemente a um mundo que experimenta profundas transformações sociais e econômicas. É cada vez mais importante estimular a capacidade de previsão e de antecipação. Os antigos critérios de qualidade já não são suficientes. Apesar das

diferenças de contexto, existem muitos elementos comuns na busca de uma educação de qualidade que deveria capacitar a todos, mulheres e homens, para participarem plenamente da vida comunitária e para serem também cidadãos do mundo (UNESCO, 2001, p. 01).

Para Vieira (2014), apesar do caráter dinâmico da qualidade da educação alguns pontos sempre permeiam as discussões como a democratização do ensino, a influência da escola na sociedade inserida, a qualidade social, etc., que indicarão se de fato a educação tem cumprido seu papel e se o Estado tem oferecido o necessário. Em vista disso, o direito subjetivo à educação só é plenamente alcançado uma vez que a educação oferecida pelo Estado é de qualidade e de acesso a todos.

3.3 A Educação e Direitos Humanos do Direito Internacional

Ainda que alguns códigos tenham surgido na Idade Antiga, não se pode afirmar que estes asseguravam direitos humanos, pois sequer cumpriam o princípio essencial da universalidade dos direitos humanos atuais. Contudo, a Idade Antiga trouxe algumas contribuições para a edificação do conceito de dignidade da pessoa humana. A primeira está relacionada a ideia da existência de direitos inerentes ao ser humano, perpetuada na obra “Antígona” de Sófocles. Já a segunda veio do cristianismo, que considerava o homem à imagem e semelhança de Deus, e então o elevava como alguém portador de dignidade (LIMA, 2012).

Para Lima (2012), durante a Idade Média, as contribuições foram ínfimas para o surgimento dos direitos humanos. Apenas bem mais tarde com a Declaração de Direitos do Bom Povo da Virgínia em 1776, que de fato se pode falar em declaração de direitos humanos como se vê na atualidade. No século XVIII, algumas declarações importantes foram surgindo, podendo se destacar: a Declaração de Independência dos Estados Unidos, de 04 de julho de 1776; a Constituição Americana, de 17 de setembro de 1787; a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, criada na França em 27 de agosto de 1789 (LIMA, 2012).

Na Idade Moderna com a ascensão econômica da burguesia na Europa, novas lutas por reformas políticas e sociais se desencadearam. No campo das ideias, o iluminismo ganhou espaço, assim a valorização do homem e da razão humana defendida pela ciência como a maneira correta de enxergar o mundo teve um papel importante na modificação da sociedade europeia do século XVIII e no surgimento das primeiras declarações de direitos. Assim, os direitos humanos apareceram historicamente como resultado da luta de classes tendo como cabeça a burguesia e com o apoio uma ideologia liberal. E foi com a revolução industrial, que

as classes mais pobres passaram a ser melhor vistas, pois a situação de extrema pobreza e exploração, frente ao acúmulo e riqueza dos grandes empresários, demonstrou a inaptidão das liberdades públicas como aparelho de realização da justiça (LIMA, 2012).

O surgimento de teorias sociais, como a marxista, também corroborou para a reconhecimento dos direitos humanos como se pode ver no trecho abaixo:

No campo teórico, surgiram as teorias socialistas, tendo como maior expoente o alemão Karl Marx, que divulgou, através de obras como o “Manifesto Comunista” e “O Capital”, ideias como a de mais valia e a de união dos trabalhadores em todo para realizar a revolução socialista. As teorias de Marx, juntamente com a doutrina social cristã exposta, por exemplo, na Encíclica Papal RerumNovarum, do Papa Leão XIII, em 1891, constituíram a base filosófica, enquanto os movimentos operários do século XIX constituíram a base político-social para que os direitos sociais passassem a ser abrangidos pelos ordenamentos jurídicos. A Constituição do México de 1917 foi a pioneira em prever direitos sociais, seguida pela Constituição Alemã de 1919, conhecida como Constituição de Weimar (LIMA, 2012, p.8).

E conforme já mencionado, anos mais tarde com o advento das Duas Grandes Guerras sucedidas no século XX e os seus estragos em relação a vida humana, como a morte de seis milhões de judeus pelos nazistas por motivos puramente raciais, suscitaram na comunidade mundial o desejo por proteger os direitos humanos e impedir novas situações devastadoras. Assim, a gigante perda humana provocou um senso de fraternidade, que levaram à criação primeiramente da Liga das Nações e, posteriormente, da Organização das Nações Unidas, órgãos que visavam manter a paz mundial e proteger os direitos humanos. Dessa maneira, tratados começaram a ser firmados entre os países, merecendo destaque para Declaração Universal dos Direitos Humanos, assinada em 10 de dezembro de 1948, aprovada pela ONU (LIMA, 2012).

Dessa maneira, antes de compreender a educação como direito humano no ambiente internacional, faz-se necessário entender o que são na realidade estes direitos humanos. Os direitos humanos se referem àqueles intrínsecos a vida humana, e que englobam concepções essenciais para uma vida digna. A simples existência da pessoa humana implica por sua vez na titularidade destes, não consentindo, portanto, qualquer tipo de discriminação ou marginalização. Estes direitos humanos são previstos primordialmente em documentos internacionais, dos quais os principais serão aqui abordados posteriormente. Preliminarmente, apresentar-se-á a seguir algumas definições dos direitos humanos segundo instituições e autores renomados da literatura.

De acordo com a definição do Fundo das Nações Unidas para a Infância – UNICEF (2015) os direitos humanos são normas que confirmam e preservam a dignidade humana,

regendo a convivência entre estes, bem como sua relação com o Estado. Para Norberto Bobbio (2004), os direitos humanos são direitos históricos e graduais, nasceram como resultado de lutas em prol da defesa de novas liberdades contra velhos poderes dominantes. Já para a filósofa política Hannah Arendt (2012), os direitos humanos não são prontos, foram construídos e são uma invenção humana que a todo tempo se constrói e reconstrói, a partir de um espaço simbólico de luta e ação social.

Os direitos humanos possuem algumas características próprias são eles: universais, inalienáveis, indivisíveis. São chamados de universais, uma vez que todos os indivíduos do universo têm direito a eles. Assim, todos os seres humanos devem ter acesso aos direitos humanos, sem exclusão alguma por sua raça, cor, sexo, etnia, idade, idioma, religião, opinião, preferência política, nacionalidade, deficiência, etc. São também inalienáveis, visto que ninguém pode tirar da pessoa humana este, e nem a pessoa humana pode espontaneamente desistir de possuí-los.

Os direitos humanos são também indivisíveis, independentemente da sua natureza seja ela civil, política, econômica, social ou cultural, eles são todos intrínsecos à dignidade humana. Assim sendo, todos eles têm o mesmo valor como direitos, não existindo uma hierarquia entre eles. Na realidade, a concretização de um direito humano por vezes depende, no todo ou em parte, da realização de outros.

Considerando as características dos direitos humanos, os Estados e outros detentores de deveres, têm por obrigação cumprir as regras legais convencionados nos instrumentos de direitos humanos. Caso o deixem de fazer, os sujeitos lesados têm o direito de procurar meios para haver a reparação adequada daquele direito, perante um tribunal competente ou outro adjudicador, seguindo as regras e os procedimentos anteriormente previstos na lei.

Para fins deste trabalho, conforme citado anteriormente, focar-se-á num direito humano específico: o direito humano à educação. Segundo Dias (2007), o direito à educação esteve atrelado a evolução dos direitos humanos e teve sua culminância no ano de 1993 após a inserção do tema na Conferência Mundial dos Direitos Humanos, realizada em Viena, Áustria. A Declaração resultante deste evento demonstrou a relevância da educação como instrumento essencial para promover relações harmoniosas entre as comunidades, e proporcionar o respeito, a tolerância e a paz.

A educação em direitos humanos deve incluir a paz, a democracia, o desenvolvimento e a justiça social, tal como previsto nos instrumentos internacionais e regionais de direitos humanos, para que seja possível conscientizar todas as pessoas em relação à necessidade de fortalecer a aplicação universal dos direitos humanos (Viena, 1996).

Contudo uma outra questão surge neste meio, por que o direito à educação é considerado um direito humano? Por que ele está no rol dos direitos considerados essenciais à existência humana? Para Andrade (2013) a tornar a educação algo imperativo está ligado a necessidade de nortear os humanos como funcionar no mundo no qual se encontram. Para o autor a educação é algo que é dada, concedida e com a qual o ser humano encontra-se obrigado e necessita para sobreviver e de fato ser um ente humano.

Ainda de acordo Andrade (2013) apesar dos seres humanos serem diferentes por sua cultura, língua, religião, gênero, aparência física, etc. eles não possuem como os animais uma programação biológica, um instinto que o leve a comer, se comunicar, se relacionar, entre outros. A pessoa humana precisa obrigatoriamente de uma “ambientação cultural” a fim de se adaptar e sobreviver no mundo. Nesta perspectiva, sem a educação, o ser humano não se humaniza, ela é um processo inventado pelo indivíduo e para o indivíduo. Dessa maneira, a educação é um imperativo da vida humana.

Por conseguinte, Andrade (2013) defende que:

Na tensão entre socialização e humanização, se encontra as primeiras razões suficientes para cumprir o objetivo de fundamentar a educação como um direito humano fundamental, porque sem ela não se pode reflexivamente tornar o ser humano, um ser humano de fato, e sem ela tampouco tomar-se-ia a consciência sobre a humanidade e, por isso mesmo, um ser merecedor de todo respeito e dignidade. Assim, a educação é um direito perfeito e um dever moral porque atende a nossa dignidade de seres absolutamente valiosos e fins incondicionáveis (ANDRADE, 2013, p.24).

De igual modo, Claude (2005) afirma que a educação é a mais poderosa ferramenta para o desenvolvimento e crescimento pessoal do ser humano. E é considerada um direito humano, já que se constitui parte importante para a dignidade humana e propicia aprimorar o conhecimento e discernimento humano. Além de se tratar de um direito que com múltiplas facetas, envolvendo aspectos sociais, econômicos e culturais. Um direito social, uma vez que promove o desenvolvimento do caráter humano. Um direito econômico, já que proporciona os recursos econômicos para sobrevivência através do trabalho. E um direito cultural, pois a comunidade internacional guiou a educação no intuito de construir uma cultura universal de direitos humanos. Em vista de todos os pontos apresentados, a educação é um preceito essencial para que a pessoa opere integralmente como ser humano na sociedade atual (CLAUDE, 2005).

3.3.1 Direito à educação nas normas internacionais

Grandes eventos na Europa e nos Estados Unidos, entre o final do século XVII e o século XVIII, provocaram transformações no modo de pensar, de maneira que os indivíduos passaram a dar mais importância a vida e a liberdade sem os excessos e arbitrariedades do Estado. Foi assim que estes grandes acontecimentos como a Revolução Gloriosa, a Revolução Americana e, sobretudo a Revolução Francesa corroboraram para a aparição de uma multitude de direitos, como por exemplo, o direito à vida, à liberdade de expressão e de pensamento, entre outros. Conforme anteriormente mencionado, estes fazem parte dos direitos civis e políticos, cognominados de primeira geração dos direitos humanos. Apesar de que, desde a Grécia antiga, questões sobre a dignidade humana já eram colocadas em pauta, foi apenas bem mais tarde que de fato estes direitos foram assegurados no âmbito internacional (GRACIANO, 2005).

Com o advento da industrialização anos depois, o mundo experimentou a premência de proteção de novos direitos, principalmente para atender as necessidades do novo rol de trabalhadores que surgia juntamente com as novas tecnologias do período. Por conseguinte, direitos como à saúde, à educação, à greve, entre outros, passaram a ser protegidos por constituições de diversos países ao redor do mundo, como explicita Graciano (2005, p.11) no trecho abaixo:

Com o início da industrialização, a partir do século XIX, o desenvolvimento do capitalismo industrial teve como consequência a contratação de grandes massas de pessoas gerando, por um lado, a superexploração dos(as) trabalhadores(as) e, por outro, o enriquecimento de pequenos grupos – a burguesia –, iniciando assim uma luta pela reivindicação dos direitos econômicos, sociais e culturais, denominados de segunda geração dos direitos humanos. Tais direitos referem-se ao trabalho e salários dignos, direito à saúde, à educação, à organização sindical, o direito de greve, à previdência social, acesso à cultura e à moradia, entre outros. Eles tiveram sua grande expressão no início do século XX com a Revolução Russa. Os direitos foram reconhecidos pela primeira vez na Constituição Mexicana de 1917 e na Constituição de Weimar, Alemanha, em 1919, colocando na agenda mundial os direitos sociais (GRACIANO, 2005, P.11).

Contudo, um evento em específico contribuiu veementemente para um novo olhar sob os direitos humanos: a Segunda Guerra Mundial. A criação da Organização das Nações Unidas (ONU), em 1945, cria uma normativa internacional de proteção dos direitos humanos, inclusive proteção ao direito à educação, de modo que a educação, passa a ser efetivamente reconhecida como um direito humano (BORGES, 2016).

Os genocídios de milhões de pessoas, a destruição de Hiroshima e Nagasaki, no Japão, por uma bomba atômica americana, fizeram com que se pensasse na urgência dos países elaborarem um documento, a fim de estabelecer normas para uma vida pacífica e digna. E foi assim que nasceu no ano de 1948, a Declaração Universal dos Direitos Humanos (GRACIANO,

2005). Dentre outros direitos, este documento se preocupava em ressaltar a importância de tutelar o direito à educação para garantia da dignidade humana.

De acordo com Monteiro (2003) os preceitos dos direitos do ser humano estão organizados no Direito Internacional dos Direitos do Homem, que é um ramo do Direito Internacional, proveniente da Declaração universal dos direitos do homem juntamente com outros tratados e alguns outros instrumentos jurídicos. As normas relativas formam juntamente com trabalhos preparatórios, jurisprudência, doutrina, mecanismos de proteção e implicações político-pedagógicas, o que é chamado de Direito Internacional da Educação, que está principalmente pautado na atualidade no Artigo 26 da Declaração Universal dos Direitos do Homem de 1948, e nos artigos 13 e 14 do Pacto Internacional sobre os Direitos econômicos, Sociais e Culturais de 1966.

Vale, contudo, relembrar que a declaração é apenas uma recomendação, de modo que estabelece como os Estados deveriam proceder, e não tem força para obrigar os mesmos a agir de acordo com aquilo que estipula. A Declaração compreende os direitos das três gerações, ou seja, tanto os direitos civis e políticos quanto os direitos econômicos, sociais e culturais. A consagração definitiva no âmbito internacional destes direitos pode ser vista no Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (PIDESC) e no Pacto Internacional de Direitos Civis e Políticos, ambos admitidos pela ONU no ano de 1966 (GRACIANO, 2005).

Os estudiosos indicam uma diferença entre declaração e pacto internacional. A declaração serve muito mais no âmbito internacional como uma carta de intenções, ou seja, um aconselhamento aos Estados, por outro lado, o pacto, reforça as responsabilidades e obrigações dos Estados, que assumem um compromisso internacional na efetivação dos Direitos Humanos (GRACIANO, 2005).

A partir de agora, será analisado neste trabalho, o papel da Declaração Universal dos Direitos do Homem e do Pacto Internacional de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais de 1966 (PIDESC), na proteção e afirmação dos direitos humanos no âmbito internacional.

3.3.1.1 O direito à educação na Declaração Universal dos Direitos do Homem de 1948

Por muito tempo, os Estados eram os únicos a serem considerados sujeitos do Direito Internacional. A existência humana e seu papel na sociedade foram negligenciados por séculos, muitos nasceram, viveram e morreram sem usufruir dos direitos humanos hoje estabelecidos. Com o passar do tempo, esta questão começou a ser levantada internamente em alguns países,

e antes mesmo do surgimento da Declaração Universal dos Direitos do Homem (DUDH) em 1948, em algumas outras declarações do direito interno a luta pelos direitos humanos ganhou força no século XVIII e tiveram, por conseguinte, papel muito importante na construção da DUDH. A Declaração de Independência dos Estados Unidos (1776) foi um exemplo delas, na qual defendia a importância atemporal do direito à vida e a liberdade (SORTO, 2008).

Os horrores da Segunda Guerra Mundial desencadearam a necessidade da criação de uma nova ordem mundial com relações mais pacíficas e democráticas entre os Estados, começando pela proteção dos direitos humanos. A Carta das Nações Unidas se tornou então um instrumento de grande importância para defender a paz e os direitos humanos, e que se materializou posteriormente com a aprovação da Declaração Universal dos Direitos Humanos (SORTO, 2008).

Assim, no dia 10 de dezembro de 1948, na cidade de Paris, aprovou-se o documento mais importante sobre direitos humanos para a atualidade: a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH). De maneira que, os direitos humanos passaram a ser um tema de preocupação internacional e estar sob a proteção da Organização das Nações Unidas (ONU), órgão também recém-nascido naquele período histórico (BORGES, 2016).

A Carta da ONU de 1945 não se preocupou em descrever os direitos humanos, esta tarefa ficou destinada a DUDH que surgiria posteriormente, de modo que esta última se tornou um instrumento de interpretação dos mecanismos dos direitos humanos afirmados na Carta. Assim, a Declaração foi resultado de uma interação entre as declarações de direitos humanos de diversos países e também os aparelhos constitutivos dos organismos internacionais (BORGES, 2016).

O texto da DUDH foi resultado do trabalho de diversos órgãos, antes de ser submetida à Assembleia Geral, de modo que não se pode especificar um autor único. Contudo, algumas personalidades tiveram papel primordial para a sua existência como: o canadense John Humphrey Diretor da Divisão de Direitos Humanos no período e foi o responsável pela escrita do primeiro rascunho da Declaração; o jurista francês René Cassin que ficou responsável por redigir a versão final do texto já aprovado; e a ex-primeira-dama americana Eleanor Roosevelt que liderou o Comitê da redação da Declaração (SORTO, 2008).

A confecção da Declaração foi resultado de negociação e discussão entre os dois grandes blocos geopolíticos que coexistiam no mundo do pós-guerra: os socialistas e os capitalistas. Os socialistas, por um lado afirmavam os direitos de igualdade, mas restringia os direitos de liberdade, já o bloco capitalista, se preocupava em defender os direitos de liberdade, contudo não via com a mesmas estimas os direitos de igualdade econômica e social, apesar desse embate

nos direitos que deveriam ser assegurados, a situação entre os blocos já se esfriava como se pode ver no extrato abaixo (TOSI e FERREIRA, 2014):

Apesar das divergências e da abstenção dos países socialistas, houve certo consenso sobre alguns princípios básicos, uma vez que a “guerra fria” entre as duas superpotências, os Estados Unidos e a União soviética, ainda não estava tão acirrada como o será nas décadas seguintes. A Declaração Universal possui mais um valor ético que propriamente jurídico, mas a partir dela, a ONU criou vários outros documentos para a atuação dos princípios da Declaração: pactos, acordos, tratados, convenções, protocolos, resoluções e estatutos, cada um com um diferente valor jurídico. (TOSI e FERREIRA, 2014, p. 37)

A DUDH põe o ser humano no centro da discussão política internacional, de modo que a proteção dos direitos humanos é responsabilidade dos Estados, independente de quem seja o ser humano (BORGES, 2016). Para Sorto (2008, p.20), “trata-se de documento marco que devolve o ser humano ao seu devido lugar, isto é, ao centro do processo normativo e protetor, dando-lhe a titularidade e a subjetividade no plano internacional”.

Em relação à estrutura, a Declaração é composta primeiramente de um preâmbulo e então, da parte dispositiva, composta por trinta artigos. O primeiro artigo explicita a verdadeira declaração de princípios, seguida no Artigo 2, pelo princípio da igualdade. Nesta seção abarca-se os direitos individuais e coletivos, bem como as obrigações e as condições de exercício destes direitos (SORTO, 2008).

Assim a declaração ocupa-se a destrinchar os direitos em seus artigos, conforme está explicado no excerto abaixo:

O documento cuida pormenorizadamente dos direitos civis, que contêm as liberdades fundamentais (arts. 3-20), dos políticos, que são os de soberania (art. 21), dos econômicos, sociais e culturais, que são os direitos coletivos (arts. 22-27). As condições e os limites de exercício dos direitos são tratados nos dispositivos finais do documento (art. 28-30). Ademais, a Declaração estabelece também que ao lado dos direitos há deveres em relação à comunidade política (art. 29) (SORTO, 2008, p.18).

A doutrina é consensual sobre o fato de que a DUDH é premissa do movimento contemporâneo de defesa dos direitos humanos. Mas, vale a pena ressaltar que a Declaração emerge a partir de tradições jurídicas, políticas e filosóficas ocidentais. Por isso, muitos a culpabilizam de ter já surgido com esse defeito de origem. Mas ainda assim não se pode negar o papel que este documento teve para a história da humanidade, sendo o primeiro a acomodar todos os direitos humanos em um conjunto indivisível (SORTO, 2008).

Uma vez que os Estados demonstraram claramente a violação dos direitos pelos grandes acontecimentos como as grandes guerras, entendeu-se a necessidade de transferir ao Direito

Internacional a proteção dos Direitos humanos, mesmo sabendo que isto não impor a obediência jurídica dos Estados. Por isso, foi muito importante o surgimento das instâncias de fiscalização e de jurisdição regionais limitadoras do poder de soberania estatal, como a ONU e a OEA, por exemplo (SORTO, 2008).

Apesar de suas boas intenções em universalizar os direitos Humanos, segundo Scholz (2017) vale a pena lembrar que existem alguns problemas intrínsecos a DUDH. O primeiro diz respeito justamente a este objetivo de ser universal, não foi traduzido, para a vida cotidiana da imensa maioria da população universal. Outro problema seria o fato de reconhecer apenas dois sujeitos de direito internacional: o indivíduo e o Estado, excluindo, portanto, algumas comunidades, povos, grupos coletivos e nações que não eram Estados até o século XX.

Para fins deste trabalho, a preocupação acadêmica se concentra especificamente sobre um dos direitos coletivos abrigados dentro desta declaração: o direito à educação. Para Sorto (2008), cada direito presente na declaração pressupõe um dever do cidadão em relação à sociedade, não sendo distinto no que se diz respeito ao direito à educação, um direito social fundamental, que exige o dever de instrução. Como o autor defende, uma vez que não exista a respectiva declaração de deveres a serem obedecidos pelos seres humanos, não subiste o catálogo de prerrogativas. De modo que, os direitos presentes na Declaração Universal devem ser observados por todos (SORTO, 2008).

A Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão promulgada na França em 1793 já defendiam a importância do direito a instrução, e dois séculos depois, a DUDH, reafirmou no seu artigo XXVI, que todo ser humano tem o direito de ter acesso à instrução e a instrução elementar deve ser obrigatória. Se pode inferir então que a questão do direito à educação sempre esteve presente na evolução dos direitos humanos (DIAS, 2019).

O tema da educação já é abordado na parte inicial do documento: o próprio preâmbulo da declaração. Com destaque merecido para o seguinte trecho:

A Assembléia Geral proclama a presente Declaração Universal dos Direitos Humanos como ideal comum a atingir por todos os povos e todas as nações, a fim de que todos os indivíduos e todos os órgãos da sociedade, tendo-a constantemente no espírito, se esforcem, pelo ensino e pela educação, por desenvolver o respeito desses direitos e liberdades e por promover, por medidas progressivas de ordem nacional e internacional, o seu reconhecimento e a sua aplicação universais e efectivos tanto entre as populações dos próprios Estados membros como entre as dos territórios colocados sob a sua jurisdição (DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS, 1948).

O texto da Declaração outorga à educação atribuição relevante para a construção de uma nova ordem internacional, que esteja embasada no respeito aos direitos humanos. O trabalho

educativo leva a conscientização da dignidade da pessoa humana e por fim inibe a ocorrência de atos bárbaros como os ocorridos através dos grandes conflitos mundiais. A Assembleia Geral da ONU preconiza a DUDH, como um modelo e recomendação às nações para que estas respeitem os direitos humanos através do ensino e da educação. O conceito de educação aqui, não se restringe por sua vez, ao ambiente escolar, mas a educação é compreendida como uma prática social, que além de abranger o espaço escolar, envolve a família, práticas culturais, dos movimentos sociais, o trabalho, etc. (DIAS, 2019).

O direito à educação está regulado na Declaração Universal dos Direitos do Homem pelo artigo 26, o qual afirma:

1.Toda a pessoa tem direito à educação. A educação deve ser gratuita, pelo menos a correspondente ao ensino elementar fundamental. O ensino elementar é obrigatório. O ensino técnico e profissional deve ser generalizado; o acesso aos estudos superiores deve estar aberto a todos em plena igualdade, em função do seu mérito. 2.A educação deve visar à plena expansão da personalidade humana e ao reforço dos direitos do Homem e das liberdades fundamentais e deve favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais ou religiosos, bem como o desenvolvimento das actividades das Nações Unidas para a manutenção da paz. 3.Aos pais pertence a prioridade do direito de escolher o género de educação a dar aos filhos (DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS, 1948).

Através da declaração o direito a educação é estendido a todos os seres humanos, sem distinção de raça, etnia, sexo, idioma, religião, opinião política, nacionalidade, posição econômica, nascimento ou qualquer outra condição existente.

Outro ponto interessante da Declaração Universal, explicita que seus idealizadores constataram que a educação não é neutra em relação a valores. A educação dos jovens com ódio e intolerância tem sido fator preponderante para o desenvolvimento do fascismo e do nazismo no mundo, e a conseqüente tragédia da guerra mundial. Dessa maneira, o Artigo 26, afirma que o direito à educação tem três objetivos específicos: primeiro, promover o pleno desenvolvimento da personalidade humana e fortalecimento do respeito aos direitos do ser humano e às liberdades fundamentais; em segundo lugar promover a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e entre todos os grupos raciais e religiosos; e por último incentivar às atividades da ONU para a manutenção da paz (CLAUDE, 2002).

3.3.1.2 O direito à educação no Pacto Internacional sobre Direitos Civis e Políticos de 1966 (PIDCP) e no Pacto Internacional de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais de 1966 (PIDESC)

Uma vez que a Declaração Universal não possuía uma força vinculante e obrigatória, o intuito inicial da ONU a fim de assegurar que os direitos humanos e universais inscritos na declaração fossem observados, seria a criação de um tratado internacional, constituído de preceitos jurídicos obrigatórios e vinculantes, contemplando tanto os direitos de cunho liberal, quanto os de cunho social. Divergências entre os blocos capitalista e socialista levaram a situação para longe da ideia inicial, que culminaram na criação de dois pactos (BARROS; OLIVEIRA, 2013).

Assim sendo, a Declaração Universal dos Direitos do Homem de 1948 teve ainda uma maior expressão e relevância, devido à demora de se aprovar pactos com caráter vinculante e obrigatório. Foram apenas 18 anos depois da promulgação da Declaração que dois pactos importantes foram firmados: o Pacto Internacional de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais de 1966 (PIDESC) e o Pacto Internacional sobre Direitos Civis e Políticos de 1966 (PIDCP) (BORGES, 2016).

Neste período a Assembleia Geral da ONU poderia ter deliberado a criação de apenas um pacto, contudo, a escolha de se organizar dois Pactos, foi indício de conflitos sobre a aplicabilidade dos diferentes grupos de direitos humanos, bem como dos conflitos de caráter ideológico representados pela bipolarização mundial da Guerra Fria, de um lado o bloco capitalista, liderado pelos Estados Unidos, e do outro lado, o bloco comunista, sob a autoridade da antiga União Soviética (CANÇADO TRINDADE, 1997 apud BORGES, 2016). Como se pode perceber no trecho abaixo destacado, o bloco capitalista acreditava que as implementações dos diferentes tipos de direitos ocorreriam de maneiras distintas:

[...] os países do bloco ocidental, liderados pelos Estados Unidos e potências europeias, defendiam a tese de que, como os processos de implementação seriam distintos para as duas categorias de direitos (civis e políticos e econômicos, sociais e culturais), exigindo diferentes procedimentos de implementação; justificar-se-ia a formulação de dois pactos diversos, um para cada espécie de direitos. Em síntese, entendiam que, enquanto os direitos civis seriam “auto-aplicáveis” e passíveis de cobrança imediata e submissão pelo sistema de denúncias; os sociais, seriam considerados “programáticos” e demandavam realização progressiva, sem que se pudesse exigir do Estado sua concretização nem de denunciá-lo (BARROS; OLIVEIRA, 2013, p.5).

Por outro lado, os países do bloco comunista e jovens países africanos, gostariam de dar preferência aos direitos sociais, econômicos, com políticas que apoiassem as classes mais

pobres ou desfavorecidas, afirmavam que dois pactos distintos poderiam diminuir a importância dos direitos sociais (PIOVESAN, 2009 apud BARROS; OLIVEIRA, 2013).

A proposta defendida pelos países ocidentais foi a que prevaleceu ao final, com a formação de dois tratados distintos no ano de 1966, nos quais foram distribuídos os diferentes direitos. Ao passo que o PIDCP estipulava direitos destinados aos indivíduos, o PIDESC instituía obrigações aos Estados, de realização paulatina, dependendo dos recursos disponíveis. Apesar da divisão dos direitos em dois pactos, dois anos após a instituição dos mesmos, na Conferência de Teerã em 1968, foi reafirmada a indivisibilidade e interdependência dos direitos humanos, de modo que um direito social só poderia existir, se também fosse assegurado o direito civil e vice-versa (BARROS; OLIVEIRA, 2013).

Ambos os pactos possuem recomendações em relação a adesão, a ratificação, a data de entrada em vigor, as emendas e demais instruções. O Brasil ratificou este pacto apenas em 1992 junto com Carta Internacional de Direitos Humanos que possui os protocolos destes pactos como explicitado abaixo:

No caso do Pacto sobre Direitos Cívicos e Políticos (PIDCP) existem dois protocolos facultativos, o Protocolo Facultativo ao Pacto Internacional sobre Direitos Cívicos e Políticos, o qual trata sobre as comunicações de indivíduos que se considerem vítimas de uma violação dos direitos enunciados no Pacto e o Segundo Protocolo Facultativo ao Pacto Internacional sobre Direitos Cívicos e Políticos com vistas à abolição de Pena de Morte, ambos sem decreto presidencial de promulgação, ou seja, não estão em vigor no ordenamento jurídico interno brasileiro. Enquanto em relação ao Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (PIDESC) há o Protocolo Facultativo ao Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais²², que estabelece comunicações de denúncia individual aos Estados pelas violações de direitos estabelecidos pelo Pacto, este protocolo facultativo adicional ainda não foi ratificado pelo Brasil (SILVA; SILVA, 2020, p.5).

Estes protocolos não eram os únicos presentes dentro dos pactos, que possuíam alguns protocolos facultativos, mas foram estes os que foram ratificados pelo governo brasileiro no momento de adesão aos tratados.

O Pacto Internacional de Direitos Cívicos e Políticos (PIDCP) é dividido em seis componentes e sua preocupação se centra principalmente nos direitos humanos da primeira dimensão, ou seja, as liberdades individuais. Assim sendo, se atenta a liberdade do indivíduo de dispor sobre suas riquezas, o direito à autodeterminação, o direito à vida, à liberdade, e sobre outros direitos (BARROS; OLIVEIRA, 2013).

O PIDCP reconhece também que toda pessoa é um sujeito de direito e que deve ter seu direito à vida respeitado a partir do momento que nasce. Defende ainda a integridade física, psíquica e moral, condenando torturas, atos desumanos e cruéis. Corrobora que todo ser humano

tem o direito de ser livre e ter segurança, de maneira que a escravidão e o encarceramento arbitrário são condenados. Concede ainda ao ser humano, o direito de ter a liberdade de consciência e de religião, de se expressar, de se reunir de maneira pacífica, de associação com fins ideológicos, religiosos, políticos, econômicos, trabalhistas, sociais, culturais, desportivos ou por qualquer outro motivo. Ademais, este pacto admite a livre circulação no território de um Estado de acordo com as disposições legais, a participação nas eleições através de voto universal, igualitário e secreto, além de também poder ser eleito (MAIA, 2014).

Já o Pacto Internacional de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (PIDESC) considera responsabilidade de cada estado parte, adotar as medidas necessárias as quais está se comprometendo através da assinatura do Pacto, seja por mérito próprio, ou então por cooperação e ajuda, sejam estas através de recursos econômicos ou outros elementos julgados necessários, inclusive a adoção de medidas legislativas que garantam a plena adesão ao pacto (MAIA, 2014).

O Pacto Internacional de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (PIDESC), está voltado para os direitos humanos de segunda e terceira dimensões, valorizando principalmente o direito de autodeterminação dos povos e a liberdade de cada um, no que tange, principalmente, as suas práticas políticas e econômicas. Alguns direitos são mais destrinchados pelo texto do PIDESC, mas ele menciona a existência de diversos direitos essenciais como as condições de trabalho igualitárias e justas para todos, o direito a ter previdência social, o direito à educação, o direito à greve, direito a saúde física e mental, dentre outros. Para este pacto, os direitos são atingidos em forma de promoção progressiva, a fim de que o desenvolvimento seja alcançado em etapas contínuas e integradas (SILVA; SILVA, 2020).

O PIDESC reconhece também direitos como: o direito ao trabalho, de livre escolha e de maneira justa, igualitária e decente para o sustento familiar, sempre com as devidas horas de descanso semanal, férias e remuneração em feriados. Outros direitos garantidos são o direito à previdência social, o direito a vida adequada e decente, englobando o direito à alimentação, vestimenta e moradia adequadas. Ademais o direito a estar protegida a fome, de desfrutar de um nível alto de saúde física e mental, o direito voltado as crianças para o combate à mortalidade infantil, e a garantia de seu pleno desenvolvimento (MAIA, 2014).

Para fins deste trabalho este Pacto se preocupa em validar ainda mais o acesso ao direito da educação, tema central deste texto, sendo, portanto, uma ferramenta de elevada importância dentre os tratados internacionais de direito humano para a educação. De acordo com Maia (2014, p. 92):

O direito de toda pessoa a educação deverá visar ao pleno desenvolvimento da personalidade humana e do sentido de sua dignidade e fortalecer o respeito pelos direitos humanos e liberdades fundamentais. O artigo 13 desse Pacto expressamente reconhece a todos o direito à educação, a qual se dirige ao pleno desenvolvimento da personalidade humana e ao seu senso de dignidade, e deve fortalecer o respeito pelos direitos humanos e liberdades fundamentais. Ainda nos termos do artigo 13, acordase que a educação deve habilitar todas as pessoas a participar efetivamente em uma sociedade livre, promover o entendimento, a tolerância e a amizade entre nações e grupos raciais, étnicos e religiosos, e avançar as atividades das Nações Unidas na manutenção da paz (MAIA, 2014, p.92).

O texto do pacto deixa claro a importância do tema educação para o enobrecimento do caráter humano e também como fator preponderante para que os demais direitos humanos possam ser respeitados e garantidos, uma vez que o indivíduo “educado”, “instruído” se preocupa com o seu entorno e comunidade e busca reconhecer as pluralidades do ambiente que vive, respeitando e buscando ser respeitado, pois conhece seus direitos e deveres.

O artigo 13 do PIDESC se preocupa em abordar a temática da educação e pressupõe que a educação primária deverá ser obrigatória e gratuita a toda a população, por outro lado a educação secundária, técnica e profissional, pode ser generalizada, mas também permitir o acesso a todos, e a gratuidade será algo a ser implementado paulatinamente. O artigo declara ainda que a educação superior deve atender a todos seguindo as especificidades de cada país, e assim como a secundária, aos poucos deverá migrar para a gratuidade. Outro ponto imprescindível neste artigo é o fato de se preocupar com as pessoas que por algum motivo não conseguiram completar os anos escolares mesmo tendo idade avançada, assim deve se ter também iniciativas para os não concluintes da educação básica (SILVA; SILVA, 2020).

O artigo 14 deste mesmo pacto designava que os estados-membros que ainda não tivessem conseguido garantir a obrigatoriedade e a gratuidade da educação primária, deveriam criar um plano para que conseguissem a implementação desta atividade em até dois anos da ratificação do pacto (SILVA; SILVA, 2020).

Outro ponto muito importante em relação a este pacto é a elaboração de relatórios ao comitê, informando quais são as dificuldades e desafios a respeito da implementação dos direitos humanos dentro do território dos estados-parte. Este apoio é especialmente utilizado para o acompanhamento do direito à educação. Os países membros podem então, informar se estabeleceram metas e se estes tem conseguido alcança-las. O objetivo desta ação é fazer com que os Estados entendam que precisam avançar na realização dos direitos, através de planejamentos, ações, metas, até que todos tenham acesso aos direitos humanos (MAIA, 2014).

Muitos dos direitos apresentados pelo PIDESC em relação aos direitos econômicos, sociais e culturais, já haviam sido previamente estabelecidos pela DUDH, houve assim uma

reafirmação de princípios outrora afirmados. O autor Piovesan (2011, p. 232 apud SILVA; SILVA, 2020, p.7) declara que de fato o alvo principal do PIDESC era inserir os dispositivos da Declaração Universal de forma a vinculá-los juridicamente. Pois como o próprio texto do pacto declara os estados membros deverão se comprometer em praticar medidas que comprometam o máximo de seus recursos disponíveis a fim de que os direitos sejam efetivados (SILVA; SILVA, 2020).

O direito a educação na verdade é considerado como parte de ambos os pactos já que este direito é considerado um direito econômico, social e cultural conforme explicita Claude (2005, p.37 apud SILVA; SILVA, 2020, p.8):

[...] Direito social porque, no contexto da comunidade, promove o pleno desenvolvimento da personalidade humana. Direito econômico, pois favorece a autossuficiência econômica por meio do emprego ou do trabalho autônomo. E direito cultural, já que a comunidade internacional orientou a educação no sentido de construir uma cultura universal de direitos humanos (CLAUDE, 2005, p.37 apud SILVA; SILVA, 2020, p.8).

Mas também é considerado um direito civil e político de acordo com o Comitê dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, uma vez que é essencial para a plena efetivação desses direitos, simbolizando, desta maneira, a indivisibilidade e interdependência de todos os direitos humanos (SILVA; SILVA, 2020).

O Brasil somente ratificou o pacto em 1992, contudo é perceptível a influência que estes instrumentos tiveram na elaboração da Constituição de 1988, já que os princípios da educação presentes no texto constitutivo presentes no Art. 206 se assemelham bastante aos artigos do PIDESC 13 e 14, especialmente no que se diz respeito a gratuidade do ensino público, o acesso e a permanência de forma igualitária (SILVA; SILVA, 2020).

O Brasil por fazer parte do tratado já enviou relatórios para o comitê do PIDESC conforme as especificações da assinatura, indicando quais foram as políticas públicas adotadas com vistas a atingir as metas anteriormente estabelecidas. Estes relatórios são fontes de informações para novas metas e iniciativas:

Os relatórios elaborados pelo Brasil ao Comitê sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (CESCR) em vistas de cumprir os artigos 16 e 17 da PIDESC são datados dos anos de 2001, 2008 e 2019. O que possibilita verificar as posições governamentais relativas a três décadas, visto que a ratificação do tratado se deu em 1992 (SILVA; SILVA, 2020, p.10).

O primeiro relatório foi entregue para a sessão de 2002 do Conselho Econômico e Social, nele o Brasil apresentava uma leve melhoria no sistema educacional do Brasil quando

comparada a padrões internacionais. Porém, importantes indicadores como o de igualdade e equidade, demonstravam a disparidades existentes dentro dos diferentes estados do país. Ainda neste relatório o país reafirmou que a necessidade de se extinguir o analfabetismo a fim de se conquistar um nível educacional que promovesse mudanças sociais e econômicas na nação. O índice de analfabetismo chegava a aproximadamente 13,3% entre pessoas com 15 anos ou mais, cerca de 15 milhões de indivíduos (SILVA; SILVA, 2020).

O segundo relatório comunicava uma taxa de analfabetismo ainda muito alta englobando 11,2% da população, aproximadamente 14,6 milhões de pessoas, com índices ainda piores em regiões rurais. Em relação a obrigatoriedade da educação, era apenas para educação básica e que abrangia o intervalo de idade entre 7 a 14 anos. Foi apenas com a Emenda Constitucional 59/2009, que a educação básica obrigatória e gratuita passou a ser dos 04 aos 17 anos de idade (SILVA; SILVA, 2020).

O terceiro último relatório entregue pelo Brasil, ao Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, trouxe a aprovação do Plano Nacional de Educação com o objetivo de abranger metas e reformas educacionais para o período 2014-2024. E como resultados importantes o país conseguiu diminuir consideravelmente a taxa de analfabetismo para 7% entre pessoas com 15 anos ou mais, cerca de 11,5 milhões de analfabetos (SILVA; SILVA, 2020).

No que se refere às taxas de escolarização, entre as idades de 6 a 14 anos, a marca importante de 99,2% de crianças frequentando o ambiente escolar. No ensino médio, esta mesma taxa de escolarização foi de 87,2%. Já para pessoas entre 18 a 24 anos 31,7% estavam frequentando a escola. Este relatório também afirmava que 6% do Produto Interno Bruto (PIB) brasileiro era investido em educação, um aumento de mais de 70% se comparado aos anos 2000 (SILVA; SILVA, 2020).

E foi neste último relatório que o país, demonstrou uma preocupação em não simplesmente ter números de alunos matriculados, mas também em apresentar uma educação de qualidade, e assim novos índices e exames de qualidade começaram a ser utilizados, merecendo destaque para o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) (SILVA; SILVA, 2020).

Através do exposto pode-se perceber a importância que os pactos tiveram, especialmente o PIDESC, para um maior olhar da educação no Brasil, como os autores Silva e Silva (2020, p.12) afirmam, isso se mostra tão forte que os princípios daquele pacto foram incorporados a maior lei do país:

o alinhamento doutrinário de que os tratados internacionais de direitos humanos, como o PIDESC, estão presentes no bloco de constitucionalidade é de suma importância, pois reforça o caráter materialmente constitucional de suas disposições (SILVA; SILVA, 2020, p.12).

No próximo tópico será trabalhado mais um tratado internacional com influências importantes no reconhecimento e asseguramento do direito humano à educação.

3.3.1.3 A Convenção Interamericana de Direitos Humanos ou Pacto de São José da Costa Rica de 1969.

A Convenção Interamericana de Direitos Humanos teve uma forte influência da DUDH e foi assinada em 22 de novembro de 1969, na cidade de San José, na Costa Rica, justificando, portanto, o seu codinome Pacto de São José da Costa Rica de 1969. Este pacto foi firmado entre os membros da Organização dos Estados Americanos (OEA) e tinha como fundamento proteger e garantir os direitos humanos a todo e qualquer cidadão (ALVES, 2018).

Da convenção surgiu dez anos depois a Corte Interamericana de Direitos Humanos, também com sede em San José (Costa Rica), contando com a participação de 25 países americanos que assinaram a Convenção Americana sobre Direito Humanos de 1969. As sentenças estabelecidas por esta Corte possuem caráter jurídico vinculante para os Estados Membros (TOSI e FERREIRA, 2014), como explica o excerto abaixo:

Com o advento do Pacto, importantes mecanismos de proteção foram criados com o fim de apreciar casos de violação dos direitos humanos nos países que constituem a Organização dos Estados Americanos. É possível, no caso de ação ou omissão de um dos Estados-membros, que o ofendido ou indivíduo que sofreu abuso faça denúncia diretamente à Comissão Interamericana de Direitos Humanos que, a depender do caso, poderá leva-la à Corte Interamericana de Direitos Humanos. Estes dois mecanismos de proteção serão mais bem abordados no item sobre o Controle de Convencionalidade pela Corte Interamericana de Direitos Humanos, tratados no próximo capítulo (ALVES, 2018, p.43).

O pacto visou assegurar também que todo ser humano fosse tratado com o devido respeito e dignidade, independentemente de suas características como cor, raça, religião, naturalidade, etnia, sexualidade, dentre outras. Deste pacto, surgiu a Corte Interamericana de Direitos Humanos que é formada por juízes de países distintos com um mandato de apenas seis anos e que são eleitos por uma votação secreta realizada pela Assembleia Geral da OEA. Esta corte tem o papel de analisar as ações de responsabilidade internacional expressas pelos estados membros ou ainda por outros estados que violaram os mecanismos da Convenção Americana.

A corte vai ser a responsável por avaliar casos de violação dos direitos humanos nestes países e caso ocorra um abuso referente ao tema de Direitos Humanos, o país terá a oportunidade de se defender e o caso será analisado e julgado (FRANCO, 2018).

Este pacto assinado na cidade de São José tem um total 81 artigos, incluindo as disposições transitórias, e seu objetivo é também consolidar entre os países da América um regime fundado em direitos essenciais ao ente humano, de liberdade pessoal e de justiça social, independentemente de onde aquele indivíduo tenha nascido ou do território que viva.

A primeira parte do Pacto declara quais são os deveres dos estados perante o pacto e quais são os direitos que devem ser protegidos para os cidadãos por estes Estados:

Artigo 1º - Obrigação de respeitar os direitos 1. Os Estados-partes nesta Convenção comprometem-se a respeitar os direitos e liberdades nela reconhecidos e a garantir seu livre e pleno exercício a toda pessoa que esteja sujeita à sua jurisdição, sem discriminação alguma, por motivo de raça, cor, sexo, idioma, religião, opiniões políticas ou de qualquer outra natureza, origem nacional ou social, posição econômica, nascimento ou qualquer outra condição social. 2. Para efeitos desta Convenção, pessoa é todo ser humano.

Artigo 2º - Dever de adotar disposições de direito interno. Se o exercício dos direitos e liberdades mencionados no artigo 1 ainda não estiver garantido por disposições legislativas ou de outra natureza, os Estados-partes comprometem-se a adotar, de acordo com as suas normas constitucionais e com as disposições desta Convenção, as medidas legislativas ou de outra natureza que forem necessárias para tornar efetivos tais direitos e liberdades (FRANCO, 2018, p.20).

Já o segundo capítulo deste pacto explicita quais são os direitos civis e políticos que cabem ao ser humano:

Artigo 3º - Direito ao reconhecimento da personalidade jurídica. Toda pessoa tem direito ao reconhecimento de sua personalidade jurídica.

Artigo 4º - Direito à vida 1. Toda pessoa tem o direito de que se respeite sua vida. Esse direito deve ser protegido pela lei e, em geral, desde o momento da concepção. Ninguém pode ser privado da vida arbitrariamente. 2. Nos países que não houverem abolido a pena de morte, esta só poderá ser imposta pelos delitos mais graves, em cumprimento de sentença final de tribunal competente e em conformidade com a lei que estabeleça tal pena, promulgada antes de haver o delito sido cometido. Tampouco se estenderá sua aplicação a delitos aos quais não se aplique atualmente. 3. Não se pode restabelecer a pena de morte nos Estados que a hajam abolido. 4. Em nenhum caso pode a pena de morte ser aplicada a delitos políticos, nem a delitos comuns conexos com delitos políticos. 5. Não se deve impor a pena de morte a pessoa que, no momento da perpetração do delito, for menor de dezoito anos, ou maior de setenta, nem aplicá-la a mulher em estado de gravidez. 6. Toda pessoa condenada à morte tem direito a solicitar anistia, indulto ou comutação da pena, os quais podem ser concedidos em todos os casos. Não se pode executar a pena de morte enquanto o pedido estiver pendente de decisão ante a autoridade competente.

Artigo 5º - Direito à integridade pessoal 1. Toda pessoa tem direito a que se respeite sua integridade física, psíquica e moral. 2. Ninguém deve ser submetido a torturas, nem a penas ou tratos cruéis, desumanos ou degradantes. Toda pessoa privada de

liberdade deve ser tratada com o respeito devido à dignidade inerente ao ser humano. 3. A pena não pode passar da pessoa do delincente. 4. Os processados devem ficar separados dos condenados, salvo em circunstâncias excepcionais, e devem ser submetidos a tratamento adequado à sua condição de pessoas não condenadas. 5. Os menores, quando puderem ser processados, devem ser separados dos adultos e conduzidos a tribunal especializado, com a maior rapidez possível, para seu tratamento. 6. As penas privativas de liberdade devem ter por finalidade essencial a reforma e a readaptação social dos condenados (FRANCO, 2018, p. 21).

Muitos dos direitos protegidos por este pacto são reflexos de outros tratados internacionais com a Declaração Universal dos Direitos do Homem e como o Pacto Internacional sobre Direitos Civis e Políticos de 1966 (PIDCP) e o Pacto Internacional de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais de 1966 (PIDESC). Se repete a garantia de direitos como a vida e a integridade, essenciais para todo ser humano.

Além do exposto a Convenção Interamericana tem por objetivo consolidar o disciplinamento da justiça social e resguardar as garantias judiciais e a custódia à família, as liberdades de expressão, de pensamento, de religião e de consciência. Assim sendo, os estados membros são coagidos a adotarem as medidas explicitadas pelo tratado no tema de direitos humanos, de modo que todos os direitos são asseverados e efetivos, além de terem a responsabilidade de endossarem medidas que levem ao desenvolvimento de todos os direitos sociais, econômicos e culturais (ALVES, 2018).

O Brasil só foi ratificar o Pacto de San José da Costa Rica alguns anos mais tarde em 25 de setembro de 1992, e ainda assim não na sua forma integral. Assim ele passou a ser vigente por meio do Decreto 678 de 6 de novembro de 1992, no governo do então presidente Itamar Franco. Apesar de ter sido assinado tarde pelo país, este pacto teve também influência no texto da Constituição Brasileira de 1988, nomeadamente no que concerne à garantia dos direitos fundamentais presentes no texto constitucional. Ademais, outro fator preponderante é o fato de a Constituição Brasileira proteger os direitos humanos em harmonia com os direitos expressos nos tratados firmados internacionalmente pelo país (ALVES, 2018).

No entanto, para Alves (2018), é importante salientar que:

[...] no caso do Pacto de San José da Costa Rica, assim como a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 e a Convenção de Viena sobre o Direito dos Tratados de 1969, o quórum de aprovação foi de maioria simples, concedendo-lhe o status de norma supralegal e infraconstitucional, segundo entendimento do STF quando do julgamento do Recurso Extraordinário 466.343-1/SP. Nesta ocasião, a Corte passou a entender que os tratados e convenções internacionais sobre direitos humanos, caso não submetidos ao rito do art. 5º, § 3º, da Constituição, terão natureza de normas supralegais e, por isso, suspendem a eficácia da legislação infraconstitucional que lhe for contrária. (ALVES, 2018).

Assim o sistema de proteção internacional dos direitos humanos foi um processo gradativo na sociedade internacional, que com o amadurecimento foi percebendo a necessidade de ação e da aplicação. Desta maneira a Convenção teve o papel de notabilizar os direitos os direitos do homem e também deveres. Apesar do considerável avanço neste texto legal, muitos estados não assinaram o documento e ainda fizeram resistência ao mesmo (FRANCO, 2018).

Uma vez signatário o Brasil tem diante do pacto suas obrigações e consequentes punições frente a ações contrárias ou ainda a omissões, ou seja, como obrigação deve viabilizar estruturas que garantam os direitos e liberdades a qualquer indivíduo independentemente de suas características, e deve se abster de praticar condutas que atinjam o completo gozo dos direitos econômicos, sociais, culturais, civis e políticos de cada ser humano. Assim sendo, as garantias conferidas pelo Pacto devem prevalecer ainda que sejam contrárias ao texto constitucional, amparadas na extensa proteção dos direitos humanos afirmado pela própria Carta Magna. Se a constituição abriga e protege os direitos humanos, eles não podem, portanto, serem renunciados ou omitidos, sobe pena de sanção pela Corte Interamericana de Direitos Humanos (ALVES, 2018).

3.4 O direito à educação no Brasil

O direito à educação faz parte dos direitos sociais e tem como inspiração o valor da igualdade entre as pessoas. No Brasil este direito à educação passou por diversos processos de evolução. Durante muito tempo era restrito a grupos pequenos e a membros da elite. Com o passar dos anos, entendeu-se a necessidade de valorização e ampliação do sistema educacional no país, não somente através de instrumentos legais, mas também através de ações e políticas públicas.

No Brasil este direito só foi reconhecido de fato na Constituição Federal de 1988, anteriormente a esta o Estado não tinha a obrigação formal de garantir a educação de qualidade a todos os brasileiros, era apenas assegurado àqueles que comprovavam falta de recursos financeiros, se tratava então como uma espécie de assistência.

De acordo com a Constituição de 1988, a educação é um dever do Estado, mas também da família, o que não garante total eficácia no seu oferecimento, ainda hoje, o país enfrenta dificuldades em assegurar este direito aos seus indivíduos na parte prática. Dessa maneira, através dos próximos tópicos buscar-se-á entender melhor o desenvolvimento do direito à educação no Brasil, mediante as constituições brasileiras, e outros instrumentos legais criados

ao longo do tempo que colaboraram e ainda colaboram para a efetivação do direito educacional no país.

3.4.1 O direito à educação nas Constituições Brasileiras anteriores à 1988

Devido ao desenvolvimento europeu nos processos produtivos e os avanços na cidadania, no final do século XIX a Europa já contava com educação primária, obrigatória e gratuita, pois acreditava-se que sem essa não seria possível criar cidadãos esclarecidos e trabalhadores qualificados. No Brasil este processo se fortaleceu apenas mais tarde, a partir da década de 1930. Anteriormente, no período colonial, a educação se limitava a locais onde houvesse a presença jesuíta, e a estruturação da mesma era muito restrita (LIMA, 2010).

Em 1759, o Marquês de Pombal tentou desvincular a educação da igreja, de modo a secularizá-lo, contudo, ainda assim a educação pública estatal não teve muitos avanços. Mesmo com a presença da família real no país a partir de 1808, a educação ainda andou em passos largos, Dom João IV se preocupou em criar cursos superiores, mas era tudo voltado ainda a uma minoria da elite (VIANA; CESAR, 2009).

A partir deste momento do trabalho analisar-se-ia o direito à educação nas constituições brasileiras anteriores a 1988, uma vez que a constituição cidadã e vigente atualmente será analisada em tópico posterior exclusivo.

Portanto, são as constituições: a Constituição de 1824 (Brasil Império), Constituição de 1891 (Brasil República), Constituição de 1934 (Segunda República), Constituição de 1937 (Estado Novo), Constituição de 1946 (Redemocratização), Constituição de 1967 (Regime Militar), Constituição de 1988 (Constituição Cidadã) (OLIVEIRA; SANTELLI, 2020).

A primeira constituição após a independência do Brasil, foi a do ano de 1824, que trazia muito pouco material acerca da educação. Em seu Art. 179, “apresenta que a inviolabilidade dos direitos civis e políticos dos cidadãos brasileiros, que tem por base a liberdade, a segurança individual e a propriedade é garantida pela instrução primária gratuita a todos os cidadãos” (OLIVEIRA; SANTELLI, 2020, p.4). Apesar dessa Constituição dar um grande passo em declarar o ensino como gratuito, na prática as mudanças foram ínfimas, uma vez que não se tomaram medidas para torná-lo realidade para a população. Outro fator era que a ideia de cidadão era muito restrita, já que grande parte da população era ainda escrava e, portanto, não detentora dos direitos educacionais (OLIVEIRA; SANTELLI, 2020).

Em 1834, foi promulgado um Ato Adicional que emendava a Constituição de 1824. Este ato transferia parte da responsabilidade educacional para as províncias. Assim sendo, o ensino superior seria preocupação do poder central, enquanto que o ensino básico, secundário e a formação dos professores deveriam ser responsabilidade das províncias. Assim surgiram os primeiros liceus provinciais (NOVO, 2019).

Após a proclamação da república em 1889, uma nova constituição foi aprovada. A Constituição de 1891 estatuiu sobre o direito à educação muito pouco mais uma vez. Assegurou a laicidade do ensino público, contudo não versou sobre a obrigatoriedade da educação, de modo que não coagiam os pais a matricularem seus filhos na escola. Assim a educação não era vista como uma obrigação a ser cumprida pelo estado, e o número de analfabetos no período era ainda muito grande, cerca de 85% da população (LIMA, 2010).

Sob o comando do presidente Getúlio Vargas, foi aprovada pela Assembleia Nacional a terceira constituição do país: a Constituição de 1934:

A terceira constituição do Brasil dedicou um capítulo inteiro à educação e à cultura, consagrando-as como direitos fundamentais de todos os cidadãos brasileiros. Mais, a educação foi elevada à categoria de direito subjetivo público, pois o artigo 149 determinou a educação como direito de todos os domiciliados no País e como dever dos poderes públicos a garantia da aplicabilidade desse direito (VIANA; CESAR, 2009, p.11-12).

Foi a partir da década de 1930, que reformas educacionais mais contundentes e modernas começaram a aparecer. Com um mundo mais urbano-industrial, e com os horrores da Primeira Guerra Mundial, discutia-se a necessidade de a educação coibir a violência e gerar cidadãos intelectuais. Vários decretos em relação ao tema foram então aprovados. O decreto 19.402 de 14 de novembro de 1930, criou o Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública. O decreto 19.850 de 11 de abril de 1931 organizou o Conselho Nacional de Educação. E a Constituição de 1934 idealizou o Plano Nacional de Educação (NOVO, 2019).

Outro feito importante no período foi a união entre diversos intelectuais brasileiros no ano de 1932 para assinarem o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”. Dentre eles, pode-se destacar Lourenço Filho, Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira. Estes estudiosos defendiam a necessidade de substituírem a pedagogia tradicional diante da nova realidade social. O movimento educacional Escola Nova era então o que inspirava os intelectuais. Neste movimento, o estudante tinha um maior papel, e valorizava-se jogos e atividades que colaborassem para o desenvolvimento da motricidade e da percepção (NOVO, 2019).

O Manifesto apontava algumas necessidades para a educação naquele período, como se pode ver abaixo:

a) liderança do movimento de educadores na proposta de construção de um Plano Nacional de Educação cuja forma e expressão se dão em uma Conferência Nacional de Educação em 1932; b) ênfase na organicidade e visão sistêmica de educação como alternativa as reformas fragmentadas e regionalizadas; c) afirmação do direito à educação e dever do Estado em oferece-la a todos; d) caráter eminentemente público da escola, com base nos princípios da laicidade, gratuidade e obrigatoriedade; e) necessidade de gestão e aplicação de recursos próprios ao desenvolvimento educacional; f) regime de colaboração para superação do centralismo estéril; g) articulação entre sistema e plano no contexto da organização da educação brasileira (OLIVEIRA; SANTELLI, 2020, p.5).

E de fato algumas destas preocupações foram incorporadas na Constituição de 1934: a educação foi defendida como um direito de todos e de responsabilidade da família e do Estado. Apesar dos avanços na Constituição de 1934, ela durou apenas três anos, e foi substituída pela de 1937, imposta por Getúlio Vargas, após um golpe de Estado e a instituição do Estado Novo. Ainda assim, aquela constituição é considerada como uma referência fundamental no tocante ao direito à educação cujas polaridades políticas e debates educacionais figuram até os dias de hoje, sobretudo no que concerne à destinação de recursos públicos educacionais aos setores privados (OLIVEIRA; SANTELLI, 2020).

A nova Constituição promulgada por Getúlio Vargas em 1937, marcava o período histórico que se vivia de um governo forte e autoritário. Desta maneira, no Art. 125 desta Constituição, o Estado assume um papel compensatório e supletivo da educação familiar. (VIANA; CESAR, 2009). Neste período, o direito à educação, era prioridade da escola particular, e sobre o Estado recaía uma atribuição secundária na incumbência de educar. Ao afirmar que a educação era um direito natural dos pais, negligenciava-se o direito da criança, como sujeito detentor de direitos (OLIVEIRA; SANTELLI, 2020).

Em 1945, com a restauração do período democrático, os ideais do Manifesto dos Pioneiros da Educação de 1932 regressaram e se consolidaram através da realização do IX Congresso Brasileiro de Educação, com o objetivo de planejar a educação no país. A nova Constituição de 1946 retomou temas educacionais que fizeram parte da extinta Constituição de 1934 e deliberou no Art. 166, que a educação é um direito de todos e dever ser ofertada na família e também na escola, influenciada pelos princípios de liberdade e de solidariedade humana (OLIVEIRA; SANTELLI, 2020).

No seu Art. 16 adotou o ensino primário como obrigatório e gratuito na língua nacional, enquanto que o ensino ulterior ao primário seria gratuito somente em função de comprovação de insuficiência de recursos financeiros (OLIVEIRA; SANTELLI, 2020).

Outro ponto importante neste período ocorreu em 1948, quando começou a discussão para uma Lei de Diretrizes Básicas (LDB) a partir da proposta do deputado Clemente Mariani. E assim após treze anos de debates entre intelectuais e da criação do Manifesto dos Educadores Mais uma Vez Convocados (1959), foi aprovada em 1961 a primeira LDB, que estimulou diversos debates acerca do tema (NOVO, 2019).

A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), denominada Lei nº 4.024 do ano de 1961 foi em condição de legislação infraconstitucional, o primeiro texto legal a determinar a educação enquanto direito e dever (OLIVEIRA; SANTELLI, 2020).

Em 1964, os militares deram um golpe de Estado e assumiram o governo do país promulgando uma nova constituição: a Constituição de 1967. A respeito do tema educacional, além dos artigos constitucionais, duas leis foram de suma importância, a primeira denominada Lei nº5540/68 se preocupou em articular o ensino superior com o ensino médio, já a segunda, Lei nº5692/71, definiu diretrizes para o ensino do 1º e 2º graus, com destaque para profissionalização do aluno no ensino médio. Através desta constituição, pela primeira vez, evidenciou-se que a educação é direito de todos e dever do Estado (VIANA; CESAR, 2009).

Com o regime militar iniciado em 1964, aumentou-se o autoritarismo também dentro do cenário da Educação. Um exemplo disso foi o banimento de associações estudantis como a União Nacional dos Estudantes (UNE) no ano de 1967, por serem taxadas como "subversivas". Por outro lado, o governo buscou investir em medidas como o Movimento Brasileiro de Alfabetização em 1967, que objetivavam reduzir as taxas de analfabetismo entre os adultos no país (NOVO, 2019).

3.4.2 O direito à educação na Constituição de 1988

Com o fim do regime militar no ano de 1985, uma constituição que representasse o novo momento histórico do Brasil era agora necessária, e foi assim que se promulgou em 1988, a Constituição Federal de 1988, também conhecida como Constituição Cidadã. A nova Constituição Brasileira foi:

Publicada no Diário Oficial da União em 05 de outubro de 1988, composta por títulos, capítulos e seções que versam sobre a organização dos poderes e do Estado, competências dos entes federados, etc. em seus 250 (duzentos e cinquenta) artigos, a Constituição Federal de 1988 assegurou diversos princípios advindos da Carta de

Goiânia, além de apresentar taxativamente uma gama de direitos e garantias fundamentais com vistas à promoção da dignidade da pessoa humana, cujo caráter é de supremacia face aos demais dispositivos(OLIVEIRA; SANTELLI, 2020).

A Constituição de 1988 foi resultado de um longo processo constituinte que legitimou múltiplos princípios e direitos individuais e coletivos. Dentre estes se destacam os direitos sociais como os direitos à educação, saúde, trabalho, previdência social, lazer, segurança, etc. com o compromisso de melhorar as condições de vida dos menos favorecidos e promover a igualdade social. Para o intuito deste trabalho, o direito à educação será o foco, e foi através desta constituição que muito se avançou em matéria educacional.

Na Constituição de 1988, no Capítulo III, a primeira seção foi dedicada inteiramente ao tema da educação. E ela foi descrita como um dever e direito de todos conforme transcrito abaixo:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

Para Oliveira (2018), a Constituição de 1988 é o principal parâmetro para cimentar a educação como um direito que pertence a todos os cidadãos brasileiros. Ela melhorou e ampliou a discussão sobre o tema já presente em constituições anteriores. A educação é designada como o primeiro dos direitos sociais no Art.6º e como visto no Art. 205 acima, reforça o papel que o Estado tem para com o dever da educação (OLIVEIRA, 2018).

Outros pontos importantes deste texto constitucional em relação à educação são: a gratuidade do ensino nos diversos níveis educacionais nos estabelecimentos públicos; o fato de considerar a educação infantil como parte do ensino e não de assistência social; assegurar a atenção aos portadores de deficiência; a possibilidade de estudo em período noturno; o atendimento ao aluno por programas supletórios como de alimentação, saúde, transporte e material escolar (OLIVEIRA, 2018).

Ainda segundo Oliveira (2018), a nova constituição inovou ao declarar a educação como direito público subjetivo, de modo que “o não-oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente” (BRASIL, 1988).

As constituições precedentes passaram por reformas educacionais e enfrentaram desafios em relação ao acesso igualitário, o financiamento, a qualidade, e a universalidade do acesso. Com a Constituição de Federal de 1988, muita coisa mudou, uma vez que estabeleceu o objetivo de escolarização universal, gratuita e compulsória para educação básica. Assim, com

o reconhecimento da educação como direito público fundamental e maior financiamento da educação compulsória, diversas políticas públicas para esta área foram colocadas em ação de modo que a garantia, proteção e promoção da educação básica pública foi se fortalecendo (RANIERI, 2018).

A nova constituição promulgada procurou resolver problemas históricos por vezes omitidos pela elite dominante como a universalização da educação básica, sua obrigatoriedade e gratuidade entre as idades de 7 a 17 anos e, posteriormente através da Emenda Constitucional (EC) nº 59/2009, passou a ser dos 4 aos 17 anos de idade. A colaboração entre a União, Estados, Distrito Federal e Municípios na organização dos sistemas de ensino foi outro ponto importante para que assim de fato conseguisse garantir a universalização da obrigatoriedade da educação. Bem como, para a elaboração do plano nacional de educação para períodos de dez anos (RANIERI, 2018).

A educação segundo o texto constituinte também deveria ser oferecida com a garantia de um padrão mínimo de qualidade, e contar com mecanismos de referência como o Custo Aluno Qualidade (CAQ). Outros exames e mecanismos foram criados posteriormente para avaliar a qualidade do sistema educacional no país. Apesar de por vezes na prática este padrão de qualidade não é cumprido na realidade, mas que Apesar de novos planos, leis e emendas, a Constituição de 1988 continua a ser a principal referência na luta e manutenção do Direito à educação.

A partir do ano de 1988, a escola passou a ser uma das principais responsáveis por levar conhecimento e aprendizado aos alunos. E assim, uma nova estrutura que não repetisse as constantes aprovações começou a ser defendida nas redes públicas brasileiras. A cooperação entre os entes federativos foi outro aspecto que a Constituição de 1988 defendeu para a promoção da cidadania e impactou no sentido de ser necessário esforços comuns para conseguir o objetivo (PERES, 2018).

Além da Constituição Federal de 1988, duas outras leis regulamentam e complementam o direito à Educação no Brasil, são elas: o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), de 1990; e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 1996. Por conseguinte, os próximos tópicos deste trabalho preocupar-se-á em detalhar cada um destes ordenamentos jurídicos.

3.4.3 O direito à educação no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)

Através da Constituição de 1988, o direito à educação passou a ser visto como direito fundamental de todo cidadão e também como responsabilidade do Estado e também da família. Além desta, um dos aparatos legais mais importantes para o direito à educação de crianças e adolescentes foi a elaboração do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).

Este instrumento teve e tem ainda grande importância para o acesso à educação e a permanência dos indivíduos no ambiente escolar, mas também prevê a proteção da criança e do adolescente em relação a violações que coíbem o desenvolvimento destes entes, como o combate à violência sexual, trabalho infantil, crimes, etc.

De acordo com o ECA (1990), “a criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho”. O que mais uma vez revela a profundidade que o direito à educação proporciona ao ser humano desde a mais tenra idade. E a partir disso assegura que o Estado tem os seus direitos e deve prover acesso à escola pública e gratuita próxima a sua residência; oferecer atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência; oferecer atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade; garantir acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um; ofertar ensino noturno regular, adequado às condições do adolescente trabalhador; promover atendimento no ensino fundamental, através de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde (BRASIL, 1990).

Para Moreira e Salles (2015) o Estatuto da Criança e do Adolescente se diferencia de decretos e leis anteriores, pois dispõe sobre todos os indivíduos de 0 a 18 anos de idade incompletos, sendo crianças aqueles entre 0 a 12 anos incompletos, e adolescentes aqueles entre 12 a 18 anos incompletos. Além de, passar a tratar as crianças e adolescentes como sujeitos que possuem todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana (MOREIRA; SALLES, 2015).

Outro ponto de importância é o fato de que dentre os seis direitos relativos à educação, apresentados pelo artigo 53 do ECA, cinco não foram anteriormente mencionados pela Constituição Federal de 1988:

o direito de ser respeitado por seus educadores; b) o direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores; c) o direito de organização e participação em entidades estudantis; d) o direito ao acesso à escola

pública e gratuita próxima à residência; e) o direito a ter ciência do processo pedagógico e participar da definição das propostas educacionais (MOREIRA; SALLES, 2015, p.184).

O ECA estabelece quatro novos deveres educacionais, um para o Estado, um para a família e dois para a escola. O Estado ficou responsável por estimular “(...) pesquisas, experiências e novas propostas relativas a calendário, seriação, currículo, metodologia, didática e avaliação, com vistas à inserção de crianças e adolescentes excluídos do ensino fundamental obrigatório” (BRASIL, 1990, p. 16, *apud* MOREIRA; SALLES, 2015, p.184).

A família coube o dever de matricular os filhos na escola, com possibilidade de sanção pecuniária prevista no artigo 249 de três a vinte salários de referência caso haja o descumprimento desse dever. Para a instituição de ensino os deveres são a obrigação de comunicar ao Conselho Tutelar situações de maus tratos, faltas excessivas, evasão e repetência dos alunos que fazem parte daquela escola. O outro dever que é responsabilidade das instituições escolares segundo o ECA está relacionado a necessidade de respeitar os “[...] valores culturais, artísticos e históricos próprios do contexto social da criança e do adolescente, garantindo-se a estes a liberdade de criação e o acesso às fontes de cultura” (BRASIL, 1990, p. 16 *apud* MOREIRA; SALLES, 2015, p.186).

Com a instituição do ECA, o Conselho Tutelar passou a ter uma participação importante na manutenção da educação. O Conselho Tutelar é definido pelo artigo 131, como um órgão responsável por zelar pelo cumprimento dos direitos da criança e do adolescente, ou seja, lutar para efetivação dos direitos deste público em específico. O Conselho Tutelar é encarregado de cuidar das crianças e adolescentes toda vez os direitos reconhecidos em lei forem ameaçados ou violados e quando houver ato infracional praticados por criança. Este órgão na área educacional será um elemento chave quando envolver maus-tratos de alunos ou quando estes se abstiverem da escola com reiteradas faltas injustificadas, ou ainda pela evasão escolar e a repetência constante (MOREIRA; SALLES, 2015).

Assim sendo, vale a pena lembrar que uma vez que o direito à educação é considerado um direito público subjetivo, caso as autoridades públicas não se preocupem em garanti-lo ou não mantenham a regularidade, os cidadãos podem exigí-los judicialmente. Desse modo, é responsabilidade de todos os poderes e níveis da federação assegurar os direitos e garantias previstos em lei, além de também fiscalizar o seu cumprimento. Este fato revela a necessidade de o cidadão brasileiro conhecer melhor a legislação e códigos, como por exemplo, o Estatuto da Criança e do Adolescente, para saber como agir perante os seus deveres e também cobrar os seus direitos quando forem existentes.

Outra importante norma para a educação no Brasil foi a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação no ano de 1996, sendo assim o próximo tópico deste trabalho se preocupará em detalhar os pontos importantes trazidos por esta lei.

3.4.4 O direito à educação na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996.

No ano de 1996 foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, considerada a lei mais importante no que se refere ao tema da educação no país. Esta legislação regulamenta a educação no Brasil desde o ensino básico até o ensino superior, nos setores público e privado. A lei como foi aprovada em 1996, foi resultado de grandes discussões e debates, que perduraram por aproximadamente oito anos entre 1988 e 1996, oscilando entre duas proposições diferentes. Primeiramente, veio o Projeto Jorge Hage decorrência de debates abertos com a sociedade, e planejados pelo Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública. Já a segunda proposição foi criada pelos senadores Darcy Ribeiro, Marco Maciel e Maurício Correa em conjunto com o poder executivo representado pelo Ministério da Educação (CARVALHO, 1998).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional foi elaborada com o intuito de asseverar o direito de todos terem acesso à educação gratuita e de qualidade, além de valorizar os profissionais da educação, e informar quais são os deveres da União, do Estado e dos Municípios para com a educação pública. Além de se preocupar com as etapas básicas e o nível superior, esta lei abrangeu outras modalidades de educação como a educação profissional, a educação de jovens e adultos, a educação especial, a educação indígena e a educação à distância (CARVALHO, 1998).

O termo “educação básica”, que compreende os 14 anos escolares hoje obrigatórios no país, dos 4 aos 17 anos de idade, foi introduzido originalmente pela LDB, estipulados pelo artigo 208, I, da Constituição Federal, com a redação da Emenda Constitucional nº 59/09. Esta lei é considerada progressiva e moderna em alguns aspectos como: quando rompeu com a rigidez em ditames da lei anterior, quando permite a possibilidade de rever as posições do Estado em situações como a descentralização e controle das atividades; no que diz respeito ao financiamento da educação pública, dentre outros pontos (RANIERI, 2018).

A concepção pedagógica e de gestão escolar apresentados por esta nova lei foram também arrojadas para a educação brasileira, já que organiza o desenvolvimento propedêutico da educação conforme destaca Ranieri:

Do ponto de vista da gestão escolar “poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar” (art. 23). Além disso, poderá reclassificar alunos, adequar-se às peculiaridades locais, inclusive climáticas e econômicas, a critério dos sistemas de ensino, observadas as horas letivas previstas em lei (art. 23, §§ 1º e 2º) (RANIERI, 2018, p.16).

Estas mudanças trazidas pela nova lei foram essenciais para o momento histórico vivido uma vez que o direito à educação básica no país caminhou a passos lentos quando comparado com outros países da América Latina, resultando num sistema de ensino desorganizado, elitista e seletivo. No ano da independência, 1822, a maior parte da população do país ainda era analfabeta. Em 1900, a taxa de alfabetização era de 35%; em 1959, de 49%; em 1990, de 80% (RANIERI, 2018).

A LDB marcou um novo modo de organização, oferecimento e controle das atividades públicas e privadas na área da educação básica. Em relação à oferta, estabelece uma base curricular comum nacional, ao mesmo tempo em que possibilita certa liberdade de conteúdo e forma para os sistemas de ensino. Possibilitou, além disso, o ajuste do calendário escolar em relação às peculiaridades locais, inclusive climáticas e econômicas. A lei deixa claro a necessidade de se ocupar da formação dos profissionais da educação e discrimina quais são as despesas que se encaixam como despesas educacionais para destinarem os recursos públicos (RANIERI, 2018).

Com a nova LDB, o Poder Público ficava encarregado preliminarmente de garantir o acesso ao ensino obrigatório, e assegurado este, posteriormente se preocuparia com os demais níveis e modalidades de ensino. E caso a autoridade destinada a oferecer o ensino obrigatório descumprisse com sua obrigação, caberá imputação de crime de responsabilidade (art. 5º, III, § 4º). Os pais segundo a LDB têm a responsabilidade de matricularem seus filhos a partir da idade de 4 anos, também com sanção prevista pelo Código Penal Brasileiro, como crime de abandono intelectual (art. 246), e crime omissivo com pena de detenção variando entre 15 dias a um mês (RANIERI, 2018).

3.4.4.1 Emenda Constitucional nº 14/96

Em setembro de 1996, foi realizada uma Emenda Constitucional nº 14, regulamentada pela Lei n.º 9.424 e pelo Decreto nº 2.264, de junho de 1997 que deu origem ao Fundo de

Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) (MEC, 2010).

A principal contribuição deste Fundo corresponde a mudança da forma de financiamento do Ensino Fundamental no país. Segundo a Constituição de 1988, 25% das receitas dos Estados e Municípios deveriam ser destinados à Educação. Através da nova Emenda Constitucional nº 14/96, cerca de 60% daqueles 25% deveriam ser destinados ao Ensino Fundamental. Outro ponto trazido por esta nova emenda, foram os novos critérios de distribuição e uso de 15% dos principais impostos de Estados e Municípios, realizando a divisão dos recursos entre o Estado e os seus municípios, em conformidade com o número de alunos acolhidos por cada instituição de ensino (MEC, 2010).

O FUNDEF vigorou entre 1998 a 2006, quando foi substituído pela criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) no ano de 2007.

3.4.5 Plano Nacional de Educação - Lei Nº 13.005/2014

No ano de 2014, aprovou-se a criação do Plano Nacional de Educação (PNE) através da Lei Nº 13.005/2014. Este plano foi um marco muito importante para as políticas públicas brasileiras em relação a educação. Nele foram estabelecidos diretrizes, metas e estratégias que norteariam os entes federativos na busca pela concretização do direito à educação no país entre os anos de 2014 a 2024. O plano vincula os entes federativos às suas medidas, e impele a aderir medidas próprias a fim de alcançar as metas propostas (BRASIL, 2015).

O PNE não foi uma ideia nova, a concepção de criação de um plano educacional já tinha ganhado popularidade desde a década de 1930 no Brasil, através do “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova” de 1932, que defendia a unidade do sistema educacional no país. Contudo, os avanços em prol da criação do plano foram se estendendo ao longo dos anos. O primeiro PNE 2001-2009 não foi muito efetivo em garantir recursos ou mesmo punição caso não fosse cumpridos os requisitos impostos pela legislação, representava por vezes um embate de forças políticas e ideológicas entre os entes da sociedade capitalista (CARPES, 2016).

A Constituição de 1988, vigente atualmente, previu desde o seu surgimento no art. 214, a construção de um Plano Nacional para educação no país, conforme o trecho extraído da lei maior indicado abaixo:

Art. 214. A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração plurianual, visando à articulação e ao desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis e à integração das ações do poder público que conduzam à:

I - erradicação do analfabetismo;

II - universalização do atendimento escolar;

III - melhoria da qualidade do ensino;

IV - formação para o trabalho;

V - promoção humanística, científica e tecnológica do País (BRASIL, 1988).

Após a previsão constitucional, os pormenores da criação do Plano foram regulamentados pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB 9.394/96) anteriormente analisada, que definia no seu Art. 9 a responsabilidade de criação de um Plano Nacional de Educação, elaborado pela União, em conjunto com os demais entes federativos (estados, municípios e Distrito Federal) (CARPES, 2016).

A colaboração entre os entes federativos já havia sido prevista pela própria Constituição Federal através do Art. 211, uma vez que pôs a educação como responsabilidade de todos eles. O parágrafo 2º deste artigo coloca que os ensino fundamental e educação infantil constituir-se-iam responsabilidade dos municípios, enquanto que o parágrafo 3º definia que cabia aos Estados e ao Distrito Federal a execução do ensino fundamental e do ensino médio (CARPES, 2016).

Após o PNE 2001-2009, um novo PNE foi discutido e aprovado no governo do então presidente Luiz Inácio Lula da Silva. E assim, com o objetivo de uniformizar o sistema de ensino, bem como o seu financiamento, o PNE foi aprovado com abrangência em todo o país. O atual PNE traçou vinte metas para a educação do país. O PNE foi uma espécie de política pública articuladora das diversas políticas educacionais, procurando unificar as diversas políticas já existentes (BRASIL, 2015).

Além de servir como uma política norteadora, o PNE funciona também como um instrumento de orientação para ações governamentais e acompanhamento se as ações estão sendo efetivas no intuito para qual foram criadas. Ele é estruturado em metas e estratégias. As metas se constituem circunscrições concretas daquilo que é esperado alcançar em cada enfoque da educação brasileira. Já, as estratégias, especificam as trajetórias a serem construídas através das políticas públicas (BRASIL, 2015).

As vinte metas dispostas pelo PNE foram acompanhadas da delimitação de prazos específicos para cada uma delas. Etapas bianuais se encarregam de acompanhar o plano como um todo, publicando estudos profundos sobre o percurso dos indicadores das metas, considerando os três níveis federativos. O processo de fiscalização é contínuo e segue um cronograma para o desenvolvimento e a publicação dos estudos que tem como encarregado de coordenar o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) conforme se pode ver na Figura 1 abaixo (BRASIL, 2015):

Figura 10 – Cronograma para a publicação de estudos sobre o PNE pelo Inep



Fonte: Elaborado pela Dired/Inep com base na Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014.

Este cronograma foi elaborado no lançamento do PNE, e assim algumas das etapas de monitoramento acima já foram cumpridas até o momento atual, enquanto que outras últimas ainda estarão por serem realizadas.

Abaixo estão definidas de maneira resumida todas as metas estabelecidas a partir do PNE 2014-2024:

1. Que todas as crianças até 05 anos de idade estejam sendo atendidas pela educação infantil, e que 50% das crianças de até 03 anos estejam sendo atendidas;
2. Que 95% das crianças e jovens completem o ensino fundamental até 14 anos;
3. Ter vagas no Ensino Médio disponíveis a todos os jovens entre 15 e 17 anos, e aumentar o número de matrículas para 85% desses jovens;
4. Tornar disponível a todas as crianças e jovens portadores de deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, assim como altas habilidades ou superdotação, a educação básica especializada e adequada;
5. Alfabetizar todas as crianças até o 3º ano do ensino fundamental;
6. Disponibilizar ensino integral em 50% das escolas públicas, para atender a no mínimo 25% dos alunos da educação básica;
7. Aumentar a qualidade da educação básica para atingir a todas as metas traçadas para o Ideb;
8. Que toda a população entre 18 e 29 anos tenha recebido ao menos 12 anos de escolaridade, reduzindo as desigualdades no grau de escolaridade entre as regiões do país e etnias;
9. Até 2015 elevar a taxa de alfabetização da população de até 15 anos para 93,5%, e até o final do PNE erradicar o analfabetismo absoluto e diminuir o analfabetismo funcional em 50%;
10. Que ao menos 25% das vagas na Educação de Jovens e Adultos estejam integradas à educação profissional;
11. Triplicar as matrículas da educação profissional técnica de nível médio, com qualidade, e expandir em 50% o seguimento público;
12. Elevar o total de matrículas no ensino superior para 50% da população adulta, e para a parcela entre 18 e 24 anos, aumento para 33% da população;

13. Elevar o número de professores mestres ou doutores no ensino superior para 75%, com 35% doutores;
14. Elevar as matrículas e vagas na pós-graduação para atingir 60.000 mestres e 25.000 doutores;
15. No prazo de um ano, em parceria com os entes federativos, desenvolver uma política nacional de formação dos profissionais da educação;
16. Que 50% dos professores da educação básica tenham formação em nível de pós-graduação;
17. Que os profissionais da educação básica na rede pública passem a ter remuneração equivalente aos demais profissionais com o mesmo grau de escolaridade
18. Desenvolver um plano de carreira para os professores da educação básica pública no prazo de 2 anos;
19. Elaborar no prazo de 2 anos um modelo de financiamento e distribuição de recursos que permita a gestão efetiva da educação básica de acordo com critérios técnicos e consulta à comunidade escolar, com apoio técnico e recursos da União;
20. Aumentar o investimento público à 7% do PIB até 2019, e 10% do PIB até 2024.

Resumindo as principais metas do Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014) para o período 2014/2024: de universalização do ensino; de alfabetizar até o 3º ano do ensino fundamental; de aplicar a educação integral em 50% das escolas públicas; de aumentar a taxa de alfabetização das pessoas com mais de 15 anos; de elevar a educação profissional; de atender mais crianças e jovens com deficiências; assegurar política nacional de formação e qualificação de professores (RANIERI, 2018).

O projeto deste PNE gerou um impasse em relação ao financiamento. No projeto aprovado pela Câmara, indicava que fosse investido pelo menos 10% do PIB para o financiamento público da educação pública. Devido a discussões e desentendimentos a meta foi alterada no Senado, no qual foi retirado do texto o número exato do investimento e também a exclusividade do investimento na educação pública, de modo que possibilita o uso dos recursos públicos também para o ensino privado (CARPES, 2016).

Para Carpes (2016, p. 13):

Dentre as observações constatadas por meio da análise de conteúdo do PNE 2014-2024, o documento mostra-se alinhado às lógicas neoliberais, a constatação se deve ao financiamento público destinado às instituições privadas e ao incentivo dado às parcerias público-privado, fato que expressa continuidade no processo de reforma da educação. Caracteriza-se como privatista pelo incentivo e oportunidades oferecidas às entidades privadas de serviço social, via atuação do terceiro setor. Como resultado dos processos de privatização da educação pública, tem-se uma educação atrelada à produção e à lógica do mercado. A educação, um direito constitucional, tem sido entendida como um negócio lucrativo. Esse crescente processo verificado nos últimos anos traz grandes preocupações aos defensores da escola pública.

Alguns movimentos sociais tiveram importante contribuição para a criação do PNE 2014-2024, mas é relevante salientar a necessidade de acompanhar e garantir que de fato haja cumprimento do plano. Uma das maneiras em que isto pode ser realizado é através da plataforma online denominada Observatório do Plano Nacional de Educação, instrumento que tem por objetivo monitorar o Plano Nacional de Educação, e oferecer transparência dos dados da Educação brasileira (OBSERVATÓRIO, 2020). Assim, não basta ter direitos é também papel imprescindível da sociedade supervisionar que estes estejam sendo cumpridos conforme explicita o ordenamento jurídico.

Como afirma Tosi e Ferreira (2014) o Estado brasileiro tem a sua disposição diversos instrumentos legais, que estão relacionados a educação e Direitos Humanos, que tem por objetivo coibir a violação destes direitos, como também os garantir com eficácia, porém, o simples fato de existir uma legislação própria para proteger os grupos vulneráveis ainda não é o bastante para proteger grupos vulneráveis que sofrem com a violação de seus direitos, apesar de se mostrarem imprescindíveis (TOSI; FERREIRA, 2014).

4. FAMÍLIA E EDUCAÇÃO

4.1 A importância da família no incentivo à educação

A família é uma importante instituição para a formação do indivíduo e incentivo ao seu processo de aprendizagem, o que inclusive é ressaltado nos mais diversos textos constitucionais e legais, conforme observado nos capítulos anteriores. Contudo, o conceito de família se modificou com o passar dos anos e por isso, mostra-se necessário compreender a descrição do que seria uma família no contexto atual.

O vocábulo *família* vem do latim *famulus*, e tem por significado “escravo doméstico”, uma vez que na Roma Antiga o termo era utilizado para descrever um novo grupo social que irrompeu entre as tribos latinas com o advento da agricultura. Na concepção romana clássica, a família natural era composta apenas pelos cônjuges e os seus filhos. Na Idade Média, os vínculos matrimoniais formavam novas famílias, mas dessas novas famílias fazia também parte a descendência gerada que, assim, tinha duas famílias, a paterna e a materna. No período da Revolução Francesa e da Revolução Industrial aumentaram-se os casamentos laicos nos países do Ocidente. As famílias migravam dos interiores rurais para cidades maiores, nas quais estavam os grandes complexos industriais. E essas mudanças demográficas proporcionaram o estreitamento dos laços familiares num cenário similar ao atual (PICANÇO, 2012).

Por certo, a família tem sofrido transformações através dos tempos, acompanhando as mudanças religiosas, econômicas e socioculturais do contexto em que se encontram inseridas. Atualmente, a família pode ser descrita como um conjunto de indivíduos que compartilham um grau de parentesco e também um mesmo espaço físico, e ainda, por vezes, a relação existente entre estes membros gera nas uma satisfação na socialização e vínculos afetivos muito fortes (ZANE, 2013).

Segundo Brambati (2010), a mudança da concepção de família ao longo dos anos tem uma importante interferência no ambiente escolar. Com o fim de casamentos mais frequente que no passado, seguido de novos casamentos, famílias vão se modificando e formando novas estruturas familiares, substituindo por vezes os núcleos familiares mais tradicionais. Além disso, aumentou consideravelmente o número de famílias onde se tem apenas a presença de uma das figuras parentais, ou seja, apenas a mãe, ou apenas o pai, ou ainda novos responsáveis como avôs, tios ou outros parentes (BRAMBATI, 2010).

Destarte, outro fator que corroborou para a mudança na família, foi a vida mais agitada exigida pela adequação ao mercado de trabalho cada vez mais competitivo no mundo globalizado. A inserção das mães no processo produtivo da economia alcançando novos patamares profissionais a retirou do ambiente doméstico por mais tempo, diminuindo o tempo familiar e demandando a presença de outros para o cuidado dos filhos. Essas pessoas encarregadas pelos cuidados das crianças muitas vezes criam vínculos afetivos e assumem, até mesmo, responsabilidades com o cuidado nas atividades escolares e presença em reuniões de pais e mestres.

Observa-se que a estruturação da família está cada vez mais diversa, não tendo, portanto, um modelo único. Desse modo, a família se tornou um agrupamento humano em constante evolução, com o objetivo de promover a subsistência de seus membros e protegê-los (BRAMBATI, 2010).

Nesse contexto, Zane (2013) bem destaca as mudanças estruturais ocorridas dentro do ambiente familiar:

O conceito de família foi sendo modificado e acompanha as mudanças estruturais que ocorrem na sociedade, não existe um padrão para a constituição de uma família, embora pode se perceber que na sociedade contemporânea ainda é muito forte o modelo de família nuclear composta por pai, mães e filhos. No entanto, a composição familiar deve respeitar sobre tudo, o vínculo afetivo, bem como contribuir para a formação de valores éticos e morais de seus filhos. Para a garantia desses direitos e da segurança familiar, não importa a forma de como a família é composta, ela deve garantir os direitos dos seus componentes, bem como sua segurança familiar (ZANE, 2013, p.13).

Assim sendo, independentemente de qual seja a estrutura familiar, a família tem que gerar o ambiente saudável e propício para o desenvolvimento da criança e do adolescente dentro dos valores éticos e morais defendidos pela sociedade.

É no ambiente familiar que as crianças e os adolescentes vão buscar suprir suas necessidades intelectuais e de afeto de modo a se tornarem um cidadão para a sociedade a qual fazem parte. E assim uma educação de sucesso dentro do ambiente familiar, promove a formação de comportamentos que perdurarão quando estes entes atingirem a idade adulta, demonstrando assim a importância de os responsáveis desenvolverem regras de respeito e terem tempo para diálogo e instrução de seus filhos desde a mais tenra idade (ZANE, 2013).

Ajudar a criança a construir um bom caráter é a mesma coisa que ajudá-la a desenvolver sua consciência do erro e do acerto. Caráter e consciência expressam a visão que ela possui de si mesma e aproxima-se muito do sentimento de autoestima. É por essa razão que a educação do caráter é importante (ANTUNES, 2005, p.53 apud ZANE, 2013, p.14)

O papel da família é indispensável e primordial na formação do caráter do humano, e consequentemente para a sua educação. O sociólogo francês Emile Durkheim (1978) já reforçava anos atrás a relevância da educação para a conscientização das disposições e valores morais socialmente construídos. Isto posto, a educação é vista com um fator social fundamental para que seja mantida a organização da sociedade e também para salvaguarda da moral social. Durkheim (1978) se refere à internalização de conhecimento repassados entre as gerações de mais velhos para os mais novos de modo informal nos ambientes sociais, sem uma institucionalização como seria no ambiente escolar. Por conseguinte, a família tem o papel primordial de ser a primeira a garantir a inserção do indivíduo no ambiente social e transmitir as tradições e os valores éticos e morais presentes naquela sociedade (ZANE, 2013).

A família é a base para que o ser humano construa uma boa estrutura social, porque é dentro da família que a criança irá construir seus primeiros relacionamentos, que posteriormente serão estendidos na escola e outros convívios sociais. É dentro da família que a criança entenderá como se deve relacionar com as outras pessoas. A tarefa inicial de educar cabe, portanto, à família, é ela que proporcionará a estes indivíduos a consciência do que é certo e errado nas relações de maneira a desenvolver os valores morais e comportamentais básicos. Assim, aquilo que foi aprendido dentro de casa, no ambiente familiar, será estendido até a escola (CREPALDI, 2015).

No Brasil, o artigo 19, da Lei 8.069/90 dos Direitos Fundamentais, afirma categoricamente a importância e função da família para o desenvolvimento e crescimento das crianças e adolescentes: “toda criança ou adolescente tem direito a ser criado e educado no seio de sua família e excepcionalmente, em família substituta, assegurada a convivência familiar e comunitária, em ambiente livre da presença de pessoas dependentes de substâncias entorpecentes”. (art. 19, da Lei 8.069/90 dos Direitos Fundamentais).

Uma pesquisa do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2014) avaliou a influência da família sobre o desempenho escolar dos filhos, e os resultados demonstraram em números que a estrutura familiar tem importante influência sobre o nível de instrução dos filhos e a taxa de alfabetização. De acordo com os dados de 2014, mais da metade dos filhos (51,4%) conseguiram uma ocupação melhor do que aquela que a mãe tinha. E 47,4% melhoraram em relação ao pai. O estudo mostra ainda que o nível de instrução dos pais tem influência na determinação da formação educacional dos filhos. Assim, segundo os dados obtidos, entre os pais que não eram alfabetizados na idade de 15 anos, 23,6% dos filhos também não o eram quando tinham a mesma idade. Já os pais com nível superior, 69,1% dos filhos também concluíram o ensino superior (AGÊNCIA BRASIL, 2016).

Desta maneira, pode-se inferir que os pais e responsáveis são os entes mais importantes na hora de influenciar o comportamento da criança nos seus primeiros anos e contribuem abundantemente para o desenvolvimento cognitivo e psicológico de seus componentes. Obviamente que isto implica uma influência tanto para o bem quanto para o mal, quando uma família não tem no seu seio uma boa estrutura afetiva pode gerar comportamentos de violência e conflito nos seus indivíduos, o que interfere também na educação escolar (ZANE, 2013).

Uma função importante dos pais e responsáveis é então a criação de regras e a incorporação destas para com seus integrantes, e tudo isso requer tempo e diálogo, apresentando aos membros quais são os motivos e necessidades de estas existirem, e caso não sejam respeitadas exista a coerção social, que varia de cada ambiente familiar, impõe limites e garante uma melhor convivência e harmonia dentro do lar (ZANE, 2013).

Conforme afirma Zane (2013) a falta de compromisso dos pais com a vida escolar do filho vai ter uma influência negativa para o interesse escolar, de modo que por vezes isso mostre como consequência a indisciplina, problemas em sala de aula com professores e colegas. Assim sendo, o exemplo paterno é indispensável para uma boa educação doméstica e para formar um cidadão de bem na sociedade em que se encontra inserido. Por isso, a consolidação da relação entre a escola e a família proporciona comprometimento nos estudos colaborando para o equilíbrio emocional dos filhos, e conseqüentemente, melhorando a aprendizagem destes (ZANE, 2013).

De igual modo, Souza (2009) afirma que um ambiente familiar estável e com laços de amor e afeto, possuem um efeito positivo para o bom desempenho escolar da criança. E por outro lado, um lar mal estruturado social e economicamente, tende a favorecer o mau desempenho escolar das crianças, porque é muito difícil principalmente para crianças e adolescentes separar a vida pessoal da vida escolar, assim se algo não vai bem dentro de casa, de alguma maneira o ambiente escolar será afetado (SOUZA, 2009).

De acordo com Diogo (1998, p.37 *apud* PICANÇO, 2012, p.20):

A família, espaço educativo por excelência, é vulgarmente considerada o núcleo central do desenvolvimento moral, cognitivo e afetivo, no qual se “criam” e “educam” as crianças, ao proporcionar os contextos educativos indispensáveis para cimentar a tarefa de construção de uma existência própria. Lugar em que as pessoas se encontram e convivem, a família é também o espaço histórico e simbólico do qual se desenvolve a divisão do trabalho, dos espaços, das competências, dos valores, dos destinos pessoais de homens e mulheres. A família revela se, portanto, um espaço privilegiado de construção social da realidade em que, através das relações entre os seus membros, os factos do quotidiano individual recebem o seu significado (DIOGO, 1998, p.37 *apud* PICANÇO, 2012, p.20).

Sem sombra de dúvidas a família é o principal agrupamento social que contribuirá para a formação do indivíduo, e é por isso que a educação precisa começar ali dentro. Jamais a função educativa deverá recair apenas ao governo e a escola. Todos possuem seus papéis e uma vez que cada um realize o seu com inteireza os resultados serão, por conseguinte, bastante satisfatórios.

4.2 A participação da família na educação escolar

4.2.1 Parceria família escola

A educação não deve ser responsabilidade nem da escola sozinha e nem da família, as duas instituições devem se complementar no processo de formação do indivíduo. Por isso é muito importante cada uma estar ciente de qual é seu papel, a fim de que haja uma divisão correta das responsabilidades e possam desempenhá-las da melhor maneira possível (PORFÍRIO; REIS, 2020).

A escola da continuidade e acrescenta no que foi outrora iniciado pela família, e cabe a família também valorizar o trabalho da escola, colaborando e conhecendo o processo educacional da criança ou adolescente. Pois só assim poderá cobrar caso não esteja sendo oferecido o necessário, ou também ajudar seus filhos. Szymanski (2001) também aponta que a parceria entre escola e família resulta em uma educação com maior qualidade e na formação de um sujeito consciente dos seus deveres e direitos, crítico, autônomo e preparado para viver em sociedade, pois são essas duas instituições previamente construídas as responsáveis pela inserção do sujeito no contexto social (PORFÍRIO; REIS, 2020, p.4).

Visto a importância de se ter a família no processo educativo, hoje em dia, outra questão que se levanta é a dificuldade de envolver as famílias dos alunos no cotidiano escolar. Os pais e responsáveis precisam estar envolvidos com a escola, estando sempre em contato com os professores e demais profissionais a fim de saber da realidade do rendimento escolar dos seus filhos e caso seja necessário, tenha as informações e conhecimentos necessários para resolver os problemas que aparecerem da melhor maneira possível (ANDRÉ; BARBOZA, 2018).

Uma vez que estas duas instituições supostamente teriam o mesmo objetivo de desenvolver o indivíduo nas questões afetivas, morais, intelectuais e formar cidadãos bons e conscientes, a união de forças entre elas se mostra ainda mais imprescindível para o alcance de seus objetivos e metas (ANDRÉ; BARBOZA, 2018).

A família e a escola devem andar em conjunto de modo a fortalecer suas relações e conseguirem obter melhores respostas no desenvolvimento do ensino-aprendizagem dos

filhos/alunos. A presença dos pais na educação dos filhos é de grande relevância e deve, portanto, ser algo constante e consciente. De acordo com Parolin (2007, p. 36, apud ZANE, 2013) “a qualidade do relacionamento que a família e a escola construirão serão determinantes para o bom andamento do processo de aprender e de ensinar do estudante e o seu bem viver em ambas as intuições”. O trabalho em conjunto da família com a escola pode resultar o aprendizado da criança e contribuir consideravelmente para uma melhor evolução na formação emocional e intelectual de cada criança e adolescente (ZANE, 2013).

Conforme anteriormente mencionado, as ideias de família foram se modificando com o passar do tempo, hoje se tem famílias formadas por apenas um dos pais, ou ainda os responsáveis são avôs ou parentes, e ainda pais de mesma sexualidade. E isto é um motivo a mais para que a família e a escola caminhem de mãos dadas, de modo que o que se iniciou dentro do ambiente familiar, como por exemplo a cultura, seja também continuado e perpassado dentro do ambiente escolar. Como explicitado no trecho do artigo abaixo:

Surge então a necessidade da escola estar atenta e ligada diretamente com familiares dos alunos para entender qual a cultura predominante no ambiente familiar do aprendiz e quais os problemas cotidianos que enfrenta, para que a partir dessas informações os professores (a) e coordenadores (a) possam fazer a elaboração do currículo escolar, tornando assim, o conteúdo atrativo para que a criança se interesse cada vez mais pela escola e, conseqüentemente, fornecendo aos aprendizes novos conhecimentos que são planejados a partir de conhecimento prévio que a criança já traz consigo por meio de seu lar (ANDRÉ; BARBOZA, 2018, p.16).

Ao entender como se iniciou a educação desde a família, a escola pode ser mais efetiva nos seus métodos e no alcance dos seus objetivos.

Existem várias maneiras em que uma família pode influenciar no desenvolvimento escolar da criança, o ainda que pouco tempo separado para auxílio nas atividades escolares pode ajudar muito na aprendizagem no processo educacional. Assim a aproximação entre a família e a escola, gera confiança, respeito e resultados positivos, e por isso a escola deve fazer os pais e responsáveis se sentirem à vontade para participar de atividades culturais, esportivas, datas comemorativas e entre outras que forem oferecidas (SILVA; SILVA; VELOSO, 2018).

Uma pontuação bastante interessante trazido por André e Barboza (2018) é a interação da escola com a comunidade, de maneira que os pais e responsáveis interajam mais com os alunos e o ambiente escolar, o que resulta conseqüentemente no melhor desenvolvimento da criança na escola. Daí surge a importância de as escolas passarem a investir em associações como Conselho Escolar ou a APM (Associação de Pais e Mestres). Esta iniciativa é uma das maneiras de trazer a família para dentro da escola e manter os pais informados de tudo que

acontece com seus filhos, além de explicitar quais são os objetivos que a escola deseja alcançar, formando assim um elo forte entre pais, alunos e a escola, o que gera melhores resultados para todos (ANDRÉ; BARBOZA, 2018).

É indispensável que os pais façam também parte da vida escolar de seus filhos, estando sempre atentos ao desempenho escolar, auxiliando em trabalhos e atividades e percebendo se o aluno consegue acompanhar os conteúdos ministrados. Já do lado da escola é muito relevante que os professores mantenham contato com a família, caso percebam comportamentos de desmotivação, rebeldia, falta de atenção, para caso haja algum problema de aprendizagem, tudo possa ser resolvido em conjunto de maneira mais rápida e satisfatória (ANDRÉ; BARBOZA, 2018).

A boa comunicação e colaboração são pontos essenciais para o bom relacionamento entre a família e a escola, no entanto, alguns fatores têm apartado por vezes estas duas instituições. De acordo com André e Barboza (2018, p.18):

Uma das maiores barreiras entre o relacionamento da família com a escola parte muitas vezes dos próprios educadores que acreditam que a escola não pode influenciar de forma positiva uma mudança de comportamento familiar. Muitos acreditam que pelo fato da família possuir um baixo nível econômico, sendo caracterizada como “carente”, os pais não deem muito valor aos estudos de seus filhos sendo incapazes de motivá-los a ter um bom desempenho escolar já que, são desfavorecidos “culturalmente” ou possuem uma baixa escolaridade (ANDRÉ; BARBOZA, 2018, p.18).

Esta forma de pensar além de ser errônea prejudica o entrosamento entre a escola e a família, como se fossem impossíveis de atuarem juntas e em parceria. Porém a realidade é totalmente distinta, a fim de que a criança consiga se desenvolver no ambiente escolar a presença dos pais é indispensável (ANDRÉ; BARBOZA, 2018).

Outro ponto que prejudica a interação entre a família e a escola é a falta de comunicação entre os educadores e os pais. É costumeiro, muitas vezes o educador não deixar os pais cientes de projetos ou atividades que estão sendo desempenhadas na escola ou mesmo sobre como está sendo o desempenho destes alunos nas tarefas em sala de aula. A fim de que este problema seja resolvido, é necessário que a barreira de comunicação entre a escola e os familiares seja derrocada, não apenas através do maior interesse dos pais, mas também a escola deve buscar meios de se aproximar dos familiares, gerando interesse pelo ambiente escolar (ANDRÉ; BARBOZA, 2018).

De acordo com Libâneo (2001, p.90 apud SILVA; SILVA; VELOSO, 2018) a exigência da participação dos pais na organização e gestão da escola corresponde a novas formas de

relações entre escola, sociedade e trabalho, que repercutem na escola nas práticas de descentralização, autonomia, corresponsabilização, multiculturalismo.

Não se trata de uma questão de procurar algozes e culpados, a responsabilidade da aprendizagem dos alunos é dever tanto os pais como os professores. E juntos devem sempre procurar descobrir novas estratégias e recursos, que permitem um aprendizado significativo e autônomo. Os pais devem ter consciência do poder e da força que a sua presença nos anos escolares dos filhos poderá ter no futuro, se estes forem estimulados e desfrutarem de relações saudáveis com a família (SILVA; SILVA; VELOSO, 2018).

Por outro lado, os professores também devem compreender a responsabilidade que possuem na educação destes alunos, principalmente naqueles anos iniciais, nos quais, o aluno é muito dependente da figura do professor. E o papel deste educador é sempre prover meios para que haja a interação da família com o aluno, influenciando no êxito e sucesso no ensino da criança. Caso a existência desta parceria fosse maior, evitariam muitos conflitos e desafios ainda observados em sala de aula na atualidade. E para isso os pais devem se envolver nas mais diversas atividades que a escola apresentar de forma ativa e constante, seja através do comparecimento em reuniões, eventos ou projetos. Já que ambas as instituições possuem os mesmos objetivos, elas devem fazer o possível para trabalharem em sintonia e harmonia nas suas atitudes e conseguirem dessa maneira os melhores resultados para os seus tutelados (SILVA; SILVA; VELOSO, 2018).

Tanto o ambiente escolar quanto o familiar, ao qual o aluno faz parte pode contribuir tanto para desempenho positivo quanto negativo, seja pela falta de estímulos, incentivo ou condições de ensino. Apesar de muitas vezes o termo “desempenho escolar” parecer estar relacionado apenas à escola, a família tem um papel de igual importância, pois como é sabido, o aprendizado começa muito antes da vida escolar, a criança ao chegar à escola já traz consigo toda uma bagagem de conhecimentos e costumes. De acordo com Piaget (1984) e Vygotsky (1998), o indivíduo aprende à medida que interage com outros indivíduos, levando em consideração a maturidade, a bagagem cultural trazida e as situações que lhe são impostas. Assim, dentro do processo de aprendizagem escolar, as diferenças individuais também necessitam ser consideradas (SOUZA, 2009).

Souza (2009) no seu trabalho aplicou uma pesquisa numa turma de 5ª série (hoje 4ª ano), sobre a relação família e escola e chegou então à conclusão de que:

Experiências familiares aliadas ao trabalho escolar resultam numa melhora eficaz em relação ao nível de aprendizagem e conseqüentemente do rendimento escolar, pois, fica claro no discurso diário dos professores que os alunos que recebem atenção

significativa por parte da família, tendem a apresentar um melhor rendimento escolar, ao passo que aqueles que não recebem atenção adequada apresentam quase sempre desempenho escolar abaixo do esperado (SOUZA, 2009, p.11).

Pesquisas como estas apenas corroboram a hipótese de que a presença familiar é essencial para o bom desempenho escolar dos alunos e confirmam a necessidade de se continuar investindo nesta parceria.

4.3 Direitos e deveres dos responsáveis

A Constituição brasileira é bem clara sobre a responsabilidade que os pais e responsáveis possuem quando se fala da educação do menor, como se pode ver nos extratos retirado do texto constitucional abaixo:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

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

Art. 229. Os pais têm o dever de assistir, criar e educar os filhos menores, e os filhos maiores têm o dever de ajudar e amparar os pais na velhice, carência ou enfermidade.

A educação não é exclusivamente uma responsabilidade e obrigatoriedade do Estado, ela começa muito antes de a criança adentrar a escola financiada ou não pelo governo. Conforme dito acima nos artigos 205 e 227, a família está no mesmo patamar de comprometimento em relação ao tema da educação que o Estado.

O artigo 229 é ainda mais incisivo nesta responsabilidade, os pais têm a incumbência de educar seus filhos desde a mais tenra idade.

A Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) – Proteção do Trabalho do Menor traz a responsabilidade que pais e responsáveis devem ter sob a questão do trabalho para adolescentes e jovens menor de idade em relação com a educação. O artigo 424 diz:

Art. 424 - É dever dos responsáveis legais de menores, pais, mães, ou tutores, afastá-los de empregos que diminuam consideravelmente o seu tempo de estudo, reduzam o tempo de repouso necessário à sua saúde e constituição física, ou prejudiquem a sua educação moral.

Apesar de a partir de certa idade os adolescentes e jovens poderem trabalhar, tudo isso deve ser supervisionado pelos pais e responsáveis e não devem interferir de maneira negativa no processo educativo, de modo que caso ocorra, os responsáveis deverão intervir de modo a sempre priorizar a educação daqueles que se encontram sob sua tutela.

A lei nº 8.069 que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) no seu Artigo 22 define que:

Art. 22 - Aos pais incumbe o dever de sustento, guarda e educação dos filhos menores, cabendo-lhes ainda, no interesse destes, a obrigação de cumprir e fazer cumprir as determinações judiciais.

Os pais têm o dever de cumprir com suas obrigações cumprindo a legislação e também o que for determinado judicialmente. O ECA no seu art. 129, inciso V, fala sobre a importância e obrigação de os pais se fazerem presentes na vida dos seus filhos, o que envolve também o acompanhamento da frequência e rendimento escolar. É indispensável, colocar a criança na escola, mas também garantir a permanência destas, através da observação e participação do processo de evolução escolar e estimulando-os a ser proveitoso.

Apesar das condições familiares, principalmente econômicas, deverem ser levadas em consideração quando se fala a respeito do cumprimento das obrigações, já que famílias em situações econômicas muito precárias por vezes não detêm os meios de cumprir com suas obrigações, o não cumprimento de sua obrigação sem nenhuma desculpa plausível relacionada à educação dos filhos, pode fazer incidir medidas punitivas conforme previstas no artigo 129 do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). A mais grave destas é a destituição do pátrio poder, “poder familiar”, ou ainda a detenção de 15 dias a um mês, ou multa, art. 246 CP, por abandono intelectual. Dessa forma, o Art. 129 do ECA, traz as medidas que poderão ser aplicáveis aos pais ou responsável por não cumprimento da norma são elas:

Art. 129. São medidas aplicáveis aos pais ou responsável:

VII - advertência;

VIII - perda da guarda;

IX - destituição da tutela;

X - suspensão ou destituição do pátrio poder familiar.

Art. 246 - Deixar, sem justa causa, de prover à instrução primária de filho em idade escolar:

Pena - detenção, de quinze dias a um mês, ou multa.

Como pode ser percebido, o não cumprimento das obrigações para com os menores pode levar a punições mais severas incluindo a perda do direito a guarda da criança ou adolescente.

4.4 Pobreza familiar e a educação escolar

Conceituar pobreza constitui-se tarefa árdua uma vez que esta noção varia de uma realidade para outra, de um país para outro, ou até mesmo o contexto histórico vivenciado. Para Crespo e Gurovitz (2002), definir a pobreza é:

A conceituação de pobreza é categorizada como “juízo de valor” quando se trata de uma visão subjetiva, abstrata, do indivíduo, acerca do que deveria ser um grau suficiente de satisfação de necessidades, ou do que deveria ser um nível de privação normalmente suportável. O indivíduo expressa sentimentos e receitas, de caráter basicamente normativo, do que deveriam ser os padrões contemporâneos da sociedade quanto à pobreza. Não leva em conta uma situação social concreta, objetivamente identificável, caracterizada pela falta de recursos. Desse modo, tal enfoque não esconde sua fragilidade, embora seja bastante óbvio que mesmo uma conceituação objetiva da pobreza não se furta à presença de algum juízo de valor (CRESP; GUROVITZ, 2002, p.3).

O conceito de pobreza é relativo e por vezes pode ser definido quando se comparado a outros indivíduos daquele ambiente que possuam menos recursos do que o necessário ou esperado para a sobrevivência.

E se tratando deste trabalho, o que teria que ver a pobreza e a educação? De acordo com Brito, Arruda e Contreras (2015), a redução dos níveis de pobreza em um lugar depende consideravelmente de modificações no sistema educacional que oferece uma educação de qualidade para todos. A educação é o principal meio que permite o indivíduo adentrar em melhores condições o mercado de trabalho atual, cada vez mais competitivo, além das exigências referentes a conhecimentos tecnológicos e intelectuais. Quando existe a diferenças educacionais entre pessoas, tem-se por vezes uma desigualdade de renda que propaga a pobreza entre aqueles indivíduos. Conforme dito anteriormente, a pobreza é um tema bastante complexo e não se pode apenas limitar ao fator educação, mas pode-se ao mesmo tempo afirmar que em muitos casos ela estará amplamente correlacionada ao baixo nível de escolaridade (BRITO; ARRUDA; CONTRERAS, 2015).

Já para Saviani (2005), além de se poder relacionar a educação formal e a situação de pobreza de modo positivo, como motor para modificar a situação de desigualdade social, conforme mencionado anteriormente, existe também a visão negativa, uma vez que a educação

formal pode também em alguns momentos ser considerada reforçadora da desigualdade social numa sociedade capitalista, pois exige que a população historicamente desfavorecida atenda a requisitos de uma formação escolar moldada fora dos seus parâmetros e sem o intuito de atendê-los (YANNOULAS; ASSIS; FERREIRA, 2012).

Assim, quando se fala em educação, o tema pobreza não pode ser excluído para uma busca de melhorias na realidade brasileira. A educação não é a única ferramenta para a superação do quadro de pobreza, mas é um dos pilares importantes para vencê-la. A pobreza constitui-se um dos maiores empecilhos ao desenvolvimento da educação no país, e por isso a importância da adoção de políticas sociais que minimizem os efeitos da pobreza. Como sabido, a educação não se restringe apenas ao ambiente escolar, mas é neste ambiente que a maior parte das crianças pobres consegue ter acesso ao básico da educação (BRITO; ARRUDA; CONTRERAS, 2015).

No início do século XX, a educação no Brasil era dividida entre aquelas instituições que atendiam os pobres e aquelas outras que atendiam os ricos. Com o passar dos anos e muitas lutas, as disparidades foram reduzindo como se pode perceber através de mecanismos constitucionais e internacionais: a garantia do direito à educação no art. 205 da Constituição Federal do Brasil de 1988; no art. 28 da convenção da ONU, 1989, sobre os direitos da criança; em 1996, na Lei de Diretrizes Básicas no Título III Do Direito à Educação e do dever de educar. No entanto, as desigualdades ainda persistem uma vez que crianças pobres ainda são as que têm menor desempenho escolar e tem mais chance de ser reprovado, repetirem o ano ou ainda evadirem da escola, constituindo o que é conhecido como ciclo da pobreza, a falta de estudo dificulta o acesso à universidade, e posteriormente ao mercado de trabalho e isso muitas vezes vai sendo repassado entre as gerações daquela família pobre (BRITO; ARRUDA; CONTRERAS, 2015).

A sociedade já se acostumou a “conviver” com a pobreza, não causando esta tanta indignação, o que não é diferente no ambiente escolar. Apesar de conseguir números mais positivos na educação nos últimos anos, por vezes o costume histórico prevaleceu de que apenas a elite pode ter uma educação de excelência, enquanto que a classe pobre tem que se contentar com o acesso à educação sem garantia de qualidade, com espaços precários, professores mal instruídos e com a falta de materiais e recursos importantes (BRITO; ARRUDA; CONTRERAS, 2015).

Como ressalta Duarte (2012), por vezes a fim de justificar os maus resultados na educação entre a população pobre se recorre a problemas de saúde ou incapacidade, nem sempre sendo isto um retrato da realidade:

O mau desempenho escolar das classes populares foi atribuído a deficiências pessoais: alimentares, incapacidade cognitiva, doenças e outras adversidades e infortúnios que assolam os sobrantes, excedentes, supérfluos e inadequados pobres que ingressam na escola. Um exemplo é o estudo de Sucupira (2005), sobre como a saúde assume o fracasso escolar. A saúde foi e é recorrentemente chamada para justificar a não aprendizagem dos alunos por meio de diagnósticos de “doenças” que explicam a não aprendizagem, naturalizando o fracasso escolar e retirando da escola – e do professor - a necessidade de refletir sobre o seu funcionamento e mudanças (DUARTE, 2012, p. 67).

A capacidade intelectual de todos é a mesma, independentemente de situação econômica. Contudo, as condições dos ambientes educacionais que as diferentes classes frequentam irão interferir no processo de aprendizagem, a criança menos favorecida encontra maiores barreiras para a efetivação do processo educacional. De modo que se mostra de grande importância, uma escola igualitária e democrática para todos na sociedade, de modo que forme sujeitos críticos e atuantes que conseguiram modificar e superar as desigualdades e garantindo a todos uma vida digna (BRITO; ARRUDA; CONTRERAS, 2015).

O fracasso escolar da classe popular brasileira tem raízes históricas que são determinadas pelo contexto socioeconômico e político, no qual preconceitos e estereótipos sociais são acionados na trajetória escolar individual. Como a escola funciona como instrumento de ascensão e de prestígio social, Patto (1990) analisa o discurso produzido pela psicologia que justifica as dificuldades de aprendizagem como uma visão organicista das aptidões humana, carregada de pressupostos racistas e elitistas. Para a autora, a inadequação da escola decorre da representação negativa da capacidade intelectual dos alunos e da conseqüente desvalorização social da população em situação de pobreza. Os ricos alcançam altos níveis de escolaridade e os pobres, apesar de estarem incorporados ao interior da escola, não conseguem atingir o sucesso escolar (DUARTE, 2012, p.69).

“Se quisermos que haja uma mudança na educação das crianças em situação de pobreza, temos que ver os/as professores/as como força de trabalho da mudança” (CONNELL, 1995, p. 35 apud BRITO; ARRUDA; CONTRERAS, 2015, p.7). Os professores possuem uma posição privilegiada de contato contínuo e diário com os alunos, o que permite conhecer melhor suas peculiaridades e sendo capaz de intervir quando for diagnosticado problema e quando for contribuir melhor para a aprendizagem (BRITO; ARRUDA; CONTRERAS, 2015).

A pobreza traz à tona outro problema também muito grande na educação para o país: a evasão escolar. É perceptível nos dados dos anos finais do Ensino Médio o abandono por milhões de alunos do ciclo educacional. Estes dados são claramente percebidos em famílias que enfrentam vulnerabilidade social, os alunos deixam a escola e não retornam, e acompanhar o destino deste aluno se torna bem difícil dentro do sistema. Os motivos para a evasão são vários: alguns adolescentes têm que ajudar a trazer recursos financeiros para dentro de casa e desanimam em ter uma jornada dupla de trabalho e estudo; a distância da escola ou meio de

transporte para chegar até ela ou mesmo a falta de moradia fixa são outros motivos; a gravidez precoce; o tráfico de drogas; a falta de recursos para compra de materiais, todos estes motivos estão por vezes interligados ao problema maior: a pobreza (PORFÍRIO; REIS, 2020).

Apesar da situação de pobreza, a escola deve ter muito cuidado para não transformar a sua prática educativa em assistencialista, este não é o papel escolar. Espera-se que o ambiente escolar forme cidadãos que sejam autônomos, de modo que possam, através da sua criticidade e força, transformar a sua situação de pobreza atual (BRITO; ARRUDA; CONTRERAS, 2015).

4.4.1 Trabalho infantil para complementação de renda

O século XIX com a intensificação do processo de Revolução Industrial foi marcado pelo aumento considerável de crianças e adolescentes no ambiente de trabalho. Com condições insalubres e submetidas por vezes a longas jornadas de trabalho, as crianças eram escolhidas por se tratar de uma mão de obra barata e que não tinha força de reivindicação de melhores condições. A incorporação do trabalho infantil neste período não levava em consideração qualquer empatia para com a juventude das crianças e nem com o tipo de trabalho que lhes eram destinados, prevalecia exclusivamente à visão unidirecional do empregador, que estava simplesmente interessado em obter o máximo de lucro possível, sendo um dos meios principais o barateamento da mão-de-obra (MEDEIROS NETO, 2020).

Na Inglaterra, por exemplo, deu-se em grande escala a utilização de crianças nas atividades fabris e de mineração, submetidas a jornadas exaustivas e condições de trabalho desumanas. A necessidade de coibir tais abuso gerou, naquele país, a primeira lei de tutela trabalhista no mundo, exatamente diante da imperiosidade de proteção às crianças: o *Act for preservation of health and moral apprentices employed in cottonando ther smills*, de 1802, expedido pelo Ministro Robert Peel, fixando em 12 anos a jornada laboral do menor de idade. Essa foi, sem dúvida, a primeira norma positiva que sinalizou para a concepção de uma legislação social protetiva do Trabalho (MEDEIROS NETO, 2020, p.9).

Mais tarde, no século XX com a positivação de direitos básicos, o trabalho infantil passou a ser recriminado e combatido, assim na maioria dos ordenamentos jurídicos inclusive o brasileiro, normas de proteção a crianças e adolescentes passaram a ser comuns. Além disso, diversos organismos internacionais começaram a produzir documentos e tratados que reforçavam a necessidade de proteger e cuidar das crianças e adolescentes diante da exploração do seu trabalho. Considerando que deve ser assegurado à criança e ao adolescente proteção que permita o seu desenvolvimento físico, psíquico e social, através de uma vida digna e saudável.

Esse princípio basilar foi consagrado pela Convenção sobre os Direitos da Criança da Assembleia Geral das Nações Unidas, em 20 de novembro de 1989, ratificada pelo Brasil em 24 de setembro de 1990 (MEDEIROS NETO, 2020).

No Brasil, a Constituição de 1934, foi o primeiro texto constitucional a fazer referência à criança, bem como a proteção de seus direitos, proibindo o trabalho para menores de 14 anos, e o trabalho noturno para menores de 16 e ainda o trabalho em indústrias insalubres para menores de 18 anos. Posteriormente, a Constituição de 1937, outorgada por Getúlio Vargas, se preocupou em proteger as crianças, sobretudo as mais necessitadas. Por conseguinte, o Estado tinha a responsabilidade de ajudar crianças e adolescentes, garantindo-lhes as condições físicas e morais necessárias para o desenvolvimento de suas mais diversas faculdades. Caso uma criança fosse abandonada, o Estado seria o responsável por mantê-las, e caso ainda pais muito pobres não tivessem condição de criar seus filhos, teriam direito a um auxílio do Estado para sua subsistência e também a educação dos filhos. Além disso, a Nação, os Estados e os Municípios, eram os responsáveis por criar instituições de ensino público a fim de atender aqueles que não tivessem condições financeiras para estudar nas escolas particulares (VERONESE; ROSSETTO, 2020).

A Constituição de 1946 manteve as disposições a respeito da criança e adolescente e educação anteriormente dispostas pela última constituição. Já a Constituição da República Federativa do Brasil de 1967, reforçava a assistência à maternidade e à infância, mas também ressaltava a obrigatoriedade de as empresas e indústrias ofertarem ensino primário gratuito aos filhos de seus empregados. Esta constituição promoveu uma mudança negativa na luta contra o trabalho infantil, uma vez que reduziu a idade de 14 para 12 anos. Por outro lado, esta carta instituiu o ensino obrigatório e gratuito nas escolas públicas para as crianças de 7 a 14 anos de idade (VERONESE; ROSSETTO, 2020).

Sem sombra de dúvidas a Constituição atual é a que mais se preocupa com os direitos da criança e do adolescente, trazendo novos direitos, definidos em conjunto com a sociedade e a Assembleia Nacional Constituinte, movimento que ficou conhecido como “Criança Constituinte” (VERONESE; ROSSETTO, 2020).

No Brasil, o direito a uma infância segura e com bem-estar é assegurado pelo artigo 227 da Constituição Federal de 1988 que afirma o seguinte:

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

opressão (Redação dada Pela Emenda Constitucional nº 65, de 2010) (BRASIL, 2020).

Além de proibir no artigo 7º, inciso 33, qualquer trabalho para pessoas com idade inferior a dezesseis anos, salvo na condição de aprendiz, a partir dos quatorze anos, e ainda a proibição do trabalho noturno, perigoso ou insalubre a pessoas com idade inferior a dezoito anos (VERONESE; ROSSETTO, 2020).

O Estatuto da Criança e do Adolescente, através Lei nº 8.069/1990, dedicou o Capítulo V para tratar da Proteção ao Trabalho e ao Direito à Profissionalização. Este segue as recomendações da Carta Magna de 1988, como se pode ver através do artigo 60, que determinou a idade mínima de 16 anos para o trabalho, com exceção para o trabalho na modalidade de aprendiz que pode se iniciar aos 14 anos. O artigo 67 deste mesmo estatuto, em consonância com a constituição proíbe o trabalho noturno para adolescentes com idade entre os 16 e 18 anos, como também proíbe o exercício de funções consideradas perigosas ou insalubres. A Convenção 182, das Convenções Internacionais do Trabalho adotadas pela Organização Internacional do Trabalho (OIT) considera a educação fundamental e gratuita item imprescindível para o combate das diversas formas de trabalho infantil (VERONESE; ROSSETTO, 2020).

O trabalho infantil não é bom para sociedade e está intimamente relacionado aos índices de repetência e a outros fatores negativos da vida escolar. A maioria do trabalho infantil se dá em zonas rurais, tradições que são passados de pais para filhos, atrelado a uma pobreza e miséria e escolas precárias e com falta dos mais variados recursos. Os salários por vezes baixos forçam o pai de família também inserir os demais membros no mercado de trabalho, de modo a compensar a perda de renda. Muitas crianças abandonam então a escola, enquanto que outras carregam diversas dificuldades de aprendizagem, por não conseguirem acompanhar os conteúdos, e por obterem um rendimento escolar insatisfatório, o relacionamento com os outros colegas é abalado. A criança e o adolescente se sentem inseguros, podendo apresentar distúrbios de aprendizagem como bloqueios emocionais frequentes, representados por timidez ou ainda agressividade (SILVA, 2012).

Outro ponto negativo do trabalho infantil, é que ele tira das crianças e dos adolescentes atividades e afazeres que são únicos para sua idade, e que não voltam no tempo. Quando eles trabalham o período que resta para brincar ou praticar esportes é mínimo, estas atividades tem um papel importante no desenvolvimento da imaginação e criatividade destes indivíduos, além de contribuírem para o relacionamento em grupo e a aprendizagem de convivência (OLIVEIRA; ROBAZZI, 2001).

Mais uma consequência do trabalho infantil é os efeitos que estes podem desencadear nas crianças e adolescentes, podendo ser eles: físico, psicológico e/ou emocional. Por conta do trabalho marcas físicas podem ser por vezes presenciadas, como deformações ósseas, dores musculares, problemas na coluna, fadiga excessiva, perda de membros por acidente de trabalho, etc. Ou ainda problemas psicológicos, como fobia social, ansiedade, síndrome do pânico, baixa autoestima, outros transtornos mentais e emocionais, uma vez que são retirados do convívio familiar e impedidos de atividades essenciais como brincar e descansar; e, por fim, educacionais/intelectuais, como baixo rendimento escolar, queda do desempenho e, não poucas vezes, abandono da escola.

Contudo, vale ressaltar, como bem argumentam Oliveira e Robazzi (2001), que o trabalho não é um inimigo, ele é necessário para a geração dos recursos da sobrevivência humana, assim a educação tem o papel de também envolver o trabalho no ambiente escolar:

A educação, como meio de consolidação do direito ao trabalho, não pode vê-lo na condição de estorvo ao processo educativo. O trabalho aparece como expressão sócio-econômica, pois é através dele que garantimos a sobrevivência material, produzimos a riqueza econômica e permitimos o processo de acumulação. Esta realidade coloca para a educação o desafio de não se alienar da vida do trabalho e sobretudo de transformar o trabalho de luta pela sobrevivência em direito humano e realização da dignidade social (OLIVEIRA; ROBAZZI, 2001, p.7).

O objetivo deste trabalho não é demonizar o trabalho, mas refletir que existem momentos certos para cada coisa na vida da criança e do adolescente, de modo que pular etapas podem então ter consequências nefastas no futuro.

4.4.2 O trabalho infantil e a pandemia

O trabalho infantil é uma realidade que o Brasil tem que enfrentar por vezes quando se fala de educação. Muitas crianças e adolescentes abandonam o ambiente escolar por necessitarem trazer recursos financeiros para a família e assim conseguirem os meios de subsistência.

Contudo, os números são positivos apoiados por uma legislação que ampliou a proteção social das crianças e dos adolescentes. Num estudo encabeçado pelo Instituto de Economia Aplicada (Ipea), entre os anos de 1992 e 2008, houve queda considerável no número de casos de trabalho infantil em todas as faixas etárias, contribuindo para esta, o aparato legal voltado para questões na área bem como o surgimento de políticas específicas como, por exemplo o

Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (PETI), além da melhoria das condições socioeconômicas das famílias (COSTA; PRIMOLAN, 2020).

No entanto, o mundo vivenciou no ano de 2020, uma das maiores pandemias da história, a pandemia do Covid-19, que além de consequências para diversos setores da sociedade, promete também acarretar severas consequências na questão do trabalho infantil e é por isso que esta seção deste trabalho pretende abordar este tema ainda que brevemente, devido ao seu caráter insólito.

Em conformidade com os autores Veronese e Rossetto (2020, p.31):

Com efeito, para muitas crianças, adolescentes e suas famílias, a crise da COVID-19 pode transportar uma educação interrompida, doenças, a potencial perda de renda familiar e o trabalho infantil. A sociedade como um todo se ressentirá. O contexto é mesmo nefasto e resta denunciado pelo retrato da pobreza e pela desigualdade social, de forma que os filhos e as filhas de famílias em estado de vulnerabilidade terão, cada vez mais, menos oportunidades, menos capacidade de vencer os desafios, e, além disso, menor desenvolvimento na infância e adolescência, não sendo raro o exercício do trabalho infantil (VERONESE; ROSSETTO, 2020, p.31).

De acordo com o relatório “Coyuntura Laboral en América Latina y el Caribe” a pandemia deixará resultados catastróficos para América Latina, dentre eles pode-se destacar a contração do PIB, taxas altas de desemprego, precarização das condições laborais. A crise provocada pelo Covid-19, pode acarretar sérias consequências para os direitos das crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade, e uma delas é o trabalho infantil (VERONESE; ROSSETTO, 2020).

Ainda que se esteja falando de futuro, a Organização Internacional do Trabalho (OIT), em conjunto com o Ministério Público do Trabalho (MPT), o Fórum Nacional de Prevenção e Erradicação do Trabalho Infantil (FNPETI) e a Justiça do Trabalho desenvolveram uma iniciativa voltada para o combate ao trabalho infantil durante o mês de junho de 2020 no Brasil, denominada “COVID-19: agora mais do que nunca, protejam crianças e adolescentes do trabalho infantil”. A proposta visa alertar o aumento do trabalho infantil em decorrência da quarentena no ano de 2020, principalmente porque aumentou consideravelmente as famílias em condição de vulnerabilidade socioeconômica e as desigualdades sociais se aprofundaram ainda mais (COSTA; PRIMOLAN, 2020).

A pobreza é tanto causa, como também uma consequência da exploração infantil, gerando um ciclo vicioso, e as crianças e adolescentes em situação de crise se veem obrigadas a trabalhar para incremento da renda familiar. A coordenadora nacional do ‘Combate à Exploração do Trabalho da Criança e do Adolescente’ Ana Maria Villa Real, afirmou que

devido aos efeitos socioeconômicos gerados pela pandemia, cenário tende a piorar muito, pois famílias que já eram pobres empobreceram ainda mais (SUDRÉ, 2020 apud COSTA; PRIMOLAN, 2020).

Segundo o relatório “COVID-19 e o trabalho infantil: Em tempos de crise, é hora de atuar”, o trabalho infantil no mundo diminuiu cerca de 94 milhões desde 2000, o que causa ainda mais preocupação com a pandemia, que veio para ameaçar essa luta contra a exploração infantil. Devido ao recrudescimento de pessoas em situação extrema de pobreza, muitas crianças e adolescentes em todo o mundo podem ser forçadas a condições piores de trabalho. Henrietta Fore, a diretora executiva do UNICEF, declarou que com maior pobreza, mais escolas fecham as portas e assim a disponibilidade de serviços sociais diminui, o que empurra ainda mais crianças para o mercado de trabalho. Este mesmo relatório afirma ainda que a situação tende a ser pior para as meninas, que se mostram vulneráveis a abusos, exploração na agricultura e trabalho infantil doméstico (COSTA; PRIMOLAN, 2020).

Outro ponto que certamente será impactado pela pandemia é a evasão escolar, e que também interfere conseqüentemente no aumento do trabalho infantil. Muito embora, algumas crianças e adolescentes continuaram seus estudos na pandemia de modo remoto, muito não possuíam acesso à internet, ou ainda faltava os equipamentos necessário como celulares e/ou computadores para acessarem as aulas durante o período de isolamento social, contribuindo amplamente para a evasão. E assim, mais uma vez o trabalho infantil é visto como uma solução por muitos (COSTA; PRIMOLAN, 2020).

Como Vidal e Miranda bem explicitam, a ausência da escola pode ser sentida com muita força para diversas áreas da manutenção dos direitos das crianças e adolescentes:

Dessa forma, em razão do panorama apresentado, surge a necessidade de analisar um fator fundamental para o aumento das violações de direitos das crianças e adolescentes: a ausência da escola. Tal local, espaço de convivência comunitária com outras crianças e com profissionais da educação, funciona muitas vezes como protetor de direitos, seguindo o princípio da proteção integral consagrado pelo Estatuto da Criança e do Adolescente. Assim, ao passo que a população infante juvenil se confina, ela também se afasta do acolhedor ambiente da escola, propiciando um aumento dos problemas que ocorrem fora da escola e no espaço doméstico (VIDAL; MIRANDA, 2020, p.124).

Para os autores a presença do aluno na escola, facilita o acesso aos direitos que lhe são devidos, protegendo na sua maioria das vezes os direitos humanos das crianças e dos adolescentes que a frequentam.

De acordo com o guia denominado “Busca Ativa Escolar em Crises e Emergência”, criado pela UNICEF em conjunto com a União Nacional dos Dirigentes Municipais de

Educação (UNDIME), são vários os impactos negativos que surgirão com o fechamento das escolas, pode-se destacar entre eles, o déficit na aprendizagem, a violência doméstica, a desnutrição já que muitos alunos dependiam da merenda escolar, dentre outros (COSTA; PRIMOLAN, 2020).

Segundo dados da Secretaria Especial de Previdência e Trabalho, órgão que faz parte do Ministério da Economia, os casos de trabalho infantil entre março e maio de 2019 tiveram um aumento de 271% no Brasil. Com a crise econômica provocada pela pandemia do Covid-19, espera-se que este número atinja índices ainda mais elevados. Segundo a fala de Maria Zuila Lima Dutra, desembargadora do Tribunal Regional do Trabalho da 8ª Região, situações como a pandemia pioram a exploração infantil, já que provocam aumento no desemprego, e lançam uma pressão sobre a criança e o adolescente de ajudarem em casa e terem que trocar força de trabalho por alimento de subsistência (COSTA; PRIMOLAN, 2020).

Já ciente das possíveis implicações que a pandemia acarretará sobre os direitos das crianças e adolescentes, é mister que os órgãos responsáveis unam suas forças para combater tal mazela.

Um dos projetos de destaque, que não foi criado durante a pandemia, mas que se fortaleceu após a existência dela é o III Plano Nacional de Prevenção e Erradicação do Trabalho Infantil e Proteção ao Adolescente Trabalhador (2019- 2022), produzido pela Subcomissão de Erradicação do Trabalho Infantil do Ministério do Trabalho (MTB). Este plano tem como meta avançar na extinção do trabalho infantil, promovendo ações que atendam as mais diversas faixas etárias. O plano tem como base sete principais estratégias, sendo elas: prevenir e erradicar o trabalho infantil; promover ações de comunicação; criação de mecanismos de prevenção; fortalecimento da família; educação pública de qualidade para todos; proteção a saúde das crianças e dos adolescentes e fomento à geração de conhecimento sobre a realidade do trabalho infantil no Brasil. Por em práticas as estratégias previstas por este plano são imperiais para o momento em que se vive com relação ao trabalho infantil (COSTA; PRIMOLAN, 2020).

Além disso, outra campanha importante que merece destaque foi criada pelo Ministério Público do Trabalho (MPT), Justiça do Trabalho, OIT e o FNPETI denominada “COVID-19: agora mais que nunca, protejam crianças e adolescentes do trabalho infantil”. Antecipando o problema, esta campanha visa conscientizar e já alertar sobre os riscos do crescimento da exploração do trabalho infantil por consequência da pandemia da Covid-19. Assim, o Estado já tem conhecimento da necessidade de se proteger ainda mais as crianças e dos adolescentes diante da vulnerabilidade socioeconômica das famílias, resultado da crise causada pela pandemia (COSTA; PRIMOLAN, 2020).

Apesar da Lei n° 13.982/20, ter disponibilizado o auxílio emergencial no valor de seiscentos reais por três meses e prorrogado por mais dois a partir do Decreto n° 10.412/20, para população de baixa renda, os critérios nem sempre foram muito claros e muitas famílias ficaram sem conseguir o benefício, o que provocou a migração de muitas crianças para o trabalho infantil para a sobrevivência em meio à pandemia (COSTA; PRIMOLAN, 2020).

Por se tratar de um assunto muito recente, ainda se sabe muito pouco quão grave serão os efeitos da pandemia para o trabalho infantil. Mas diante do exposto, é claro que as consequências virão, cabendo portando os órgãos responsáveis se precaverem com medidas e soluções a fim de evitar maiores problemas para a educação no país, garantindo a estas crianças e adolescentes os direitos que lhe são devidos por lei.

5. EDUCAÇÃO NO COMBATE À CRIMINALIDADE

5.1 Criminalidade

O ato criminoso pode ser compreendido como uma ação ou omissão reconhecida como ilegal, antijurídica e culpável. Contudo, vale ressaltar que nem todo ato criminoso é considerado como violento. A violência, por sua vez, é definida como um comportamento que tem por intuito causar dano, seja ele físico ou moral, assumindo diferentes formas e englobando distintas dimensões de forma ampla (GARLAND, 2014).

O Brasil se encontra entre os primeiros na lista de países mais violentos da América Latina. De acordo com dados coletados pelo Instituto Igarapé e publicados no diário americano Washington Post, o Brasil representa uma das regiões mais violentas do globo. No ano de 2019 foram registradas cerca de 70.2 mil mortes violentas, dados equivalentes à 12% dos registros mundiais (IPEA, 2020).

O aumento da violência também está atrelado ao crescimento das cidades. David Garland afirma que as mudanças sociais, econômicas e históricas ocorridas na segunda metade do século XX, marcando a era da pós-modernidade nas democracias industriais ocidentais a partir da década de 60, transformou as relações sociais e políticas. Havia um sentimento de questionamento que desafiava a legitimidade das instituições, acarretando em conflitos de classe e problemas com o crime, insegurança e medo (GARLAND, 2014).

A partir da década de 1970 nota-se um crescimento exponencial nos índices de violência, onde o ano de 2017 foi o que apresentou maior número de homicídio, alcançando a marca de 65.602 mil mortes (IPEA, 2020). Contudo, com a criação do Ministério de Segurança Pública, a partir do ano 2018 é possível observar que esses números começaram a cair. A partir desse período foi iniciado o processo de planejamento e recolhimento de dados com o intuito de formar uma rede de cooperação entre os órgãos municipais, estaduais e federais. Santana (2019) afirma que a integração dos dados de segurança em um único sistema de informações possibilitou a cooperação entre os entes federados.

Tendo em vista os fatores históricos atrelados ao crescente índice de violência, o medo do crime é intensamente vivido na vida moderna. De acordo com o 12^a Anuário de Segurança Pública, 76% da população do Brasil sofre com o medo de morrer assassinada. A propagação do medo coletivo é motivada pela espetacularização da mídia em torno do tema e pelos crescentes relatos da violência intensamente difundida em várias metrópoles do país. Esse contexto deu origem às denominadas “fobópóles”, termo utilizado para denominar grandes

idades onde o medo da violência é generalizado, modificando os hábitos dos indivíduos, suas interações sociais e até mesmo o deslocamento de lazer. Em muitos casos, o medo da violência é matizado e atinge de forma mais abrangente determinada classe social, raça, gênero, grupo e regiões de moradia (SANTANA, 2019).

De acordo com Clarice Sohngen, no que diz respeito ao crime no Brasil, alguns elementos são centrais na constituição da violência e criminalidade no âmbito das representações sociais, a saber: “a segregação sócio-espacial, a constituição de sociabilidades diferentes em espaços segregados, e a produção de discursos sobre o crime – não raro violentos – em resposta à sua tomada como “mal-estar” coletivo” (SOHNGEN, 2019, p. 39).

Diariamente são noticiados pelos veículos de comunicação casos atroz de violência, trazendo insegurança à população. Com base na abordagem *Labeling Approach* Teoria do Etiquetamento, o crime resulta da construção social que envolve assimetrias de poder. Essa teoria criminológica defende que a compreensão do que é crime e criminoso é construída por meio de definição legal e ações de controle social acerca do comportamento do indivíduo. Ao analisar a teoria do etiquetamento ou rotulação, o economista e sociólogo Gary Stanley Becker apresenta o “desvio” como elemento que perpassa as motivações individuais ou características de um grupo em particular, mas que representa um processo no qual existem outros atores sociais envolvidos que precisam ser investigados. Dentre esses atores estão os formuladores de regras e os designados por seu cumprimento. Desta forma, o crime se apresenta como elemento multifatorial, uma vez que engloba agentes e circunstâncias distintas e específicas (BECKER, 1968).

Na visão de Letícia Maria Schabbach, a atividade criminal ocorre de forma “desagregada” e é influenciada por aspectos plurais de variadas naturezas. Além do mais, a frequência de ocorrências de crime no espaço urbano é manifestada heterogeneamente. A autora revela que o espraiamento da violência é resultado do privilégio dado às classes mais abastadas na distribuição social da paz, enquanto que os bairros mais populares são cercados pelo “cordão sanitário repressivo” (SCHABBACH, 2007).

A segregação sócio-espacial, com a determinação de locais mais privilegiados e constituição de vizinhanças estigmatizadas, isola localidades e estabelece hierarquia entre os espaços metropolitanos. As localidades mais recriminadas são marcadas pela precariedade da atenção governamental no que diz respeito à oferta de serviços de qualidade, tais como lazer, trabalho, acessibilidade, cultura e educação. Entretanto, Marcelo Souza apresenta que a ausência desses serviços é acompanhada pela forte presença armada do Estado, com intensos

patrulhamentos policiais, emprego de Forças Armadas na região e presença de Unidades de Polícia Pacificadora (SOUZA, 2012).

De acordo com dados do 12^a Anuário de Segurança Pública publicados no ano de 2018, as taxas de mortes violentas intencionais no Brasil representam mais que o triplo reconhecido como endêmico pela Organização Panamericana de Saúde. São as periferias urbanas as áreas mais vulneráveis à violência. Além do fator localização, outras variáveis impactam na probabilidade de se tornar uma vítima de violência no Brasil. De acordo com o Anuário de Segurança Pública, no que se refere aos homicídios, 92% das vítimas são do sexo masculino, 54% são jovens e 73% negros (SOHNGEN, 2019).

A criminalidade representa um grave problema social que afeta a qualidade de vida e bem estar dos cidadãos, gerando grandes custos econômicos e perdas irreparáveis, principalmente a de vidas humanas. Segundo dados do Sistema Único de Saúde a maior parcela das vítimas de violência encontra-se em idade economicamente ativa. No ano de 2010, cerca de 59% dos homicídios que ocorreram no Brasil foram com pessoas entre 20 e 39 anos (SOHNGEN, 2019).

Analisado pelo prisma econômico, a criminalidade acarreta em custos substanciais na perda de capital humano e da capacidade produtiva de pessoas que poderiam estar contribuindo para o crescimento do PIB nacional. Alexandre Carvalho, em estudo sobre os custos das mortes por causas externas, aponta que as perdas estimadas anuais devido aos homicídios no Brasil giram em torno de R\$ 9,1 bilhões (CARVALHO, 2007).

No mesmo sentido, Cerqueira e Soares (2016), ao analisar os custos previdenciários do homicídio no Brasil, estimaram que os gastos relativos aos homicídios sobre o bem-estar chegam a 2,3 do fluxo anual do PIB brasileiro. Tais resultados refletem a realidade social e acarretam em reivindicações por ações políticas mais eficazes no combate e resolução do problema.

5.2 O Estado como promotor de direitos fundamentais

É recente o conceito de direitos fundamentais, entretanto, suas primeiras manifestações documentais datam do fim do século XVIII, no ensejo das revoluções políticas, especificamente a Revolução Americana de 1776 e a Revolução Francesa de 1789. Tais documentos traziam em seus textos ideais políticos de filósofos iluministas como Voltarie, Montesquieu e Bejamim Franklin. Ainda que não pese muito sobre as doutrinas latino-americana e brasileira, a Declaração dos Direitos Fundamentais foi um dos temas mais polêmicos da década de 1990

discutido no âmbito do direito público inglês. Registros de periódicos como *Public Law* e *Oxford Journal of Legal Studies* confirmam a exacerbada busca pelo tema.

Em sua análise, George Marmelstein (2008) enfatiza que os direitos fundamentais são normas jurídicas não apenas de forte conteúdo ético, como também, voltados para a proteção da dignidade humana, sendo esta a base axiológica desses direitos. Devido ao seu percurso histórico, os direitos fundamentais não permitem uma definição em termos absolutos, abrindo margem, portanto, para a formação das mais variadas teorias.

É importante frisar que os direitos fundamentais apresentam duas dimensões, sendo uma delas material e a outra formal. Jorge Miranda conceitua-os como os direitos ou posições jurídicas subjetivas das pessoas enquanto tais, “individuais ou institucionalmente consideradas, assentes na Constituição, seja na Constituição formal, seja na Constituição material - donde direitos fundamentais em sentido formal e direito fundamentais em sentido material” (MIRANDA, 1998).

Antes mesmo de serem denominados como direitos fundamentais, seu início deriva da continuidade de longa tradição anglo-saxônica de restrições políticas e institucionais dos poderes do monarca. Desta forma, as declarações tinham por objetivo efetivar liberdades essencialmente individuais, tais como: livre pensamento, manifestações, livre exercício de atividade profissional, política e civil (BOBBIO, 1992).

Esse prestígio cultural e jurídico moderno atribuído aos direitos fundamentais deve-se, sobretudo, às conquistas da classe burguesa europeia do século XVIII que lutaram para garantir os direitos sociais do homem operário, direcionando os direitos para as liberdades civis e políticas do homem proprietário (DELGADO, 2007).

No plano filosófico, a história dos direitos fundamentais perpassa pelos conhecidos direitos humanos, como direitos de liberdade. Além disso, é possível verificar a evolução das concepções jusnaturalistas para a concepção positivista, culminando no neoconstitucionalismo, também conhecido como pós-positivismo (VIEIRA, 2015).

O surgimento dos novos direitos no plano jurídico se dá devido às modificações na sociedade. Analisado o curso da história, documentos e declarações acerca dos direitos fundamentais é possível observar uma transição dos direitos clássicos fundamentais de liberdade e poder que reclamavam a mínima atuação do Estado na vida do cidadão para os direitos sociais, que exigem uma atuação positiva do Estado. Destarte, como bem ressalta Edson Fachin (2004), as manifestações de defesa aos direitos fundamentais têm como objetivo proteger a dignidade da pessoa, incluindo todas as esferas sociais e civis.

Os direitos fundamentais se apresentam de duas maneiras: como direitos subjetivos e objetivos. Na perspectiva subjetiva, o sujeito pode exigir uma ação ou até mesmo uma abstenção do Estado ou de outro indivíduo em relação a uma situação particular. Por outro lado, no âmbito objetivo, os direitos fundamentais atuam como componentes da ordem jurídica da coletividade, apontando o cumprimento e os limites das ações do Estado. De acordo com esse entendimento, a educação classifica-se como um direito fundamental subjetivo (MARTINS).

Dizer que a educação é um direito fundamental subjetivo, significa afirmar que todos os indivíduos que se debruçam ao Estado para o exercício do direito fundamental à educação devem ter pleno acesso às instituições de ensino. Por conseguinte, o poder público deve oferecer a quantidade necessária de escolas que atendam a população, bem como prestar um serviço de qualidade (SANTANA, 2019).

Os direitos fundamentais têm como objetivo resguardar a dignidade humana que, de acordo com Edson Fachin (2004), constitui-se imperativo ético existencial, bem como um princípio defendido constitucionalmente, revelando-se como fundamento da República, que por sua força normativa perpassa toda a racionalidade do ordenamento jurídico. No mesmo tom, Ingo Sarlet (2000) ressalta que a dignidade humana se caracteriza como qualidade intrínseca e indissociável de todo o ser humano. O que lhe permite reivindicar direitos e ser merecedor de respeito e atenção do Estado e comunidade.

Para Santana, uma vez que a escola é direito público subjetivo de todo cidadão, mostra-se necessário entender o papel do Estado no quesito promoção do direito à educação, mas também o papel que a família tem na formação do indivíduo e na obrigação de estimular a educação formal. O acesso à educação permite a formação de uma sociedade mais justa e igualitária e é papel de todos trabalharem em cooperação para que este direito de fato se concretize (SANTANA, 2019).

De acordo com Boaventura, o Estado deve se comprometer a oferecer a educação e caso não ocorra poderá sofrer sanções de autoridades competentes:

A educação, porém, só poderá ser considerada como um direito de todos, se houver escolas para todos. Se há um direito público subjetivo à educação, isso quer dizer que o indivíduo tem a faculdade de exigir do Estado o cumprimento da prestação educacional pelos poderes públicos. O seu não-oferecimento importa na responsabilidade da autoridade competente, acionando-se o mandado de injunção. A Constituição poderá fazer muito pela educação no sentido de sua promoção, colocando em prática os meios jurídicos para efetivá-la como um direito público subjetivo. Esse direito à educação, disciplinado na Constituição, tem o seu referencial maior no Art. XXVI da Declaração Universal dos Direitos do Homem (BOAVENTURA, 1997, p. 151-152).

Vale ressaltar, como afirma Boaventura, o fato de existir escolas públicas não indica que o direito à educação esteja sendo plenamente observado. O autor enfatiza que por vezes os legisladores criam slogans como “a educação é direito de todos”, seja por ingenuidade ou indiferença, mas isso não garante o acesso à educação para todos. Na existência do direito público subjetivo, o Estado tem a obrigação de prestar o serviço educacional de qualidade com escolas suficientes e professores qualificados.

Nesta linha de pensamento, Vieira afirma que os direitos sociais como a educação de qualidade dependem de prestações positivas pelos Estados, caso isto não seja cumprido pode-se encarar o direito passível de ser tutelado judicialmente. Destarte, o desejo de se efetivar este direito como fundamental não pode se restringir às simples normativas teóricas. Pelo contrário, deve ser uma norma de caráter principiológico, com força normativa e que não se pode limitar a apenas alguns casos, de modo a assegurar os valores garantidos pela Constituição Federal (VIEIRA, 2015).

Conforme exposto, cabe ao Estado efetivar o acesso à educação e não qualquer tipo de educação, mas uma educação de qualidade. O entendimento desta qualidade na educação levantou debates nos últimos anos, o que permitiu chegar à conclusão de que esta não se trata de algo estático, mas que se transforma ao longo dos períodos da história e na sociedade que se encontra inserida.

Para Vieira (2015), apesar do caráter dinâmico da qualidade da educação, alguns pontos sempre permeiam as discussões, como a democratização do ensino, a influência da escola na sociedade e a qualidade social. Esses fatores indicarão se de fato a educação tem cumprido seu papel e se o Estado tem oferecido o necessário. Em vista disso, o direito fundamental subjetivo à educação só é plenamente alcançado uma vez que a educação oferecida pelo Estado é de qualidade e de acesso a todos.

5.3 Educação como ferramenta de ressocialização

Por meio do Decreto nº 7.626/2011 foi instituído o Plano Estratégico de Educação que alcança o sistema prisional na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), Educação Profissional e Tecnológica e Educação em nível Superior. Esses programas visam a reintegração social de indivíduos aprisionados em regimes semiaberto e fechado. O Decreto propõe que medidas de reintegração do preso ocorram primordialmente por meio educacional.

Vale ressaltar que o cumprimento da pena por meio do mecanismo prisional remota do século XVII, sancionada pelo Código Penal Francês. No cenário brasileiro, a partir da

Constituição de 1824 é que ocorreu efetivamente o movimento de construção de unidades prisionais e separação de detentos por agrupamento de delitos. Contudo, apenas com a promulgação do Código Penal Brasileiro de 1940 que começou a ser levada em consideração a necessidade de reintegração e recuperação do aprisionado. O I Congresso das nações sobre a Prevenção do Crime e do Tratamento de Delinquentes em 1955 em Genebra, bem como os movimentos em prol dos direitos humanos ocorridos no ano de 1948, representa um marco dos direitos de tratamento aos que se encontram privados da liberdade. Como consequência, na década de 1960 começa a ser estruturada a oferta educacional nas instituições penais brasileiras, embora ocorresse de forma difusa e em poucas unidades da federação.

Os artigos 205 e 308 da Constituição Federal de 1988 dispõem sobre a inviolabilidade dos direitos civis dos aprisionados, com exceção o concernente à sua liberdade.

5. 4 Educação no combate à criminalidade

Na literatura econômica há trabalhos que buscam explicar os índices de criminalidade por meio da relação entre a probabilidade de o indivíduo cometer um crime e as expectativas de custos e benefícios do ato ilegal. Gary Becker (1968), ao desenvolver o modelo tradicional do crime, revelou que em sua maioria os indivíduos cometem delitos por motivações econômicas, pois buscam por retornos financeiros.

Sob esse prisma, a educação apresenta diversos meios que afetam a decisão do indivíduo em cometer atividades ilícitas. Dentre eles está a afirmativa de que a escolaridade reflete no aumento de oportunidades de emprego e salário, aumentando assim, o custo de cometer um crime. Pois uma vez encarcerado, o indivíduo não pode usufruir das oportunidades do mercado de trabalho, as quais, devido a sua escolaridade, está capacitado para realizar.

A educação pode ainda alterar as taxas individuais de aversão ao risco. Nesse sentido, Becker e Mulligan apresentam que os anos dedicados ao estudo podem aumentar a paciência do indivíduo. Na mesma linha de raciocínio, Kaussouf e Becker revelaram que os níveis escolares afetam diretamente no custo psíquico em desobedecer às leis. Nas palavras dos autores: “indivíduos mais pacientes e mais avessos ao risco provavelmente irão considerar as punições do crime mais custosas” (2017, p. 242).

Além do mais, as chances de cometer um novo crime estão relacionadas à quantidade de crimes cometidos no passado. Assim como nas atividades laborais legais, a prática do crime gera acúmulo de experiência com o passar do tempo. A teoria do *learning-by-doing* aplicada gera maior produtividade, até mesmo nas atividades criminais. Frequentar a escola, segundo

Resende (2011), representa uma maneira eficaz de combate ao crime, uma vez que mantém crianças e adolescentes ocupadas e fora das ruas, diminuindo a possibilidade de ingressarem precocemente nas atividades ilícitas. Assim sendo, a alta frequência escolar possui reflexos de longo prazo nas taxas de atividade criminal.

Loucher, em estudo acerca dos efeitos da educação no crime, concluiu que a influência dos pares impacta fortemente no ingresso na atividade criminosa. Se o ambiente escolar promove bons exemplos de conduta, interagir nesse espaço impacta na decisão de cometer atos ilícitos. Os autores demonstraram que o aumento de 1% no índice de concluintes masculinos do ensino médio na faixa etária de 20 a 60 anos gera uma redução de custo governamental com o crime de 1.4 bilhões de dólares nos Estados Unidos (LOUCHER, 2011).

Os estudos supracitados apresentam que a frequência escolar é um fator de impacto no ingresso no crime. Contudo, faz-se importante destacar que de acordo com diversos estudos, a escolaridade afeta, por outro lado, de maneira positiva nos retornos marginais do crime, visto que contribui para o aumento da eficiência e planejamento dos atos (BECKER, 1968).

Resende (2011) afirma que existe relação de elasticidade positiva entre analfabetismo e taxas de homicídio. O autor apontou que quanto maior a taxa de analfabetismo, maior o número de crimes em determinada região. Por outro lado, Santos (2009), em estudo sobre dinâmica temporal do crime, apresentou que as medidas de escolaridade média e o número de crimes possuem relação de elasticidade negativa.

No mesmo sentido, Resende (2011) observou que para adolescentes entre 15 e 17 anos que frequentam unidades escolares, as taxas de participação em crimes são menores do que para o mesmo grupo etário que abandonaram os estudos. O autor aponta que há relação negativa entre a taxa de matrículas e crimes não pecuniários.

Utilizando informações de encarcerados do Presídio da Papuda em Brasília, Carneiro *et al.* (2005) observaram que os atos de homicídios ocorreram em sua maioria por indivíduos que possuíam baixa taxa de escolaridade. No que diz respeito à jovens e adolescentes, Chiodael *al.* (2015) revelaram que com a expansão do programa Bolsa Família associada à frequência escolar contribuiu para diminuição das situações de vulnerabilidade socioeconômica e queda nas taxas de homicídios na cidade de São Paulo.

Tanto a literatura empírica quanto na teórica há inúmeras evidências de que a educação é uma ferramenta eficaz de combate ao crime. Desta forma, o investimento em educação por parte do poder público apresenta impactos de curto e longo prazo na redução da criminalidade. Entretanto, deve ser analisada qual a forma de investimento que se mostra mais eficaz. Cunha (2006) revela que a educação para o indivíduo representa um processo de acúmulo de capital

humano que engloba investimento e tempo ao longo da vida. Nos períodos iniciais, o investimento contribui para o desenvolvimento de habilidades que propiciam e potencializam o acúmulo de capital humano nas fases subsequentes, promovendo assim, melhores oportunidades no mercado de trabalho e menos propensão a cometer crimes.

Devido ao fator tempo, a diminuição da criminalidade por meio do investimento em educação pode não ser observada imediatamente, pois se faz necessário um período de frequência nos cursos de formação. Enquanto investem tempo com educação as pessoas buscam aumentar sua produtividade e colher os frutos em forma de melhores salários. No que diz respeito às crianças e adolescentes, a frequência escolar aumenta os níveis de percepção de moralidade, cidadania e obediência às leis. Portanto, o ambiente escolar mostra-se como um mecanismo de controle comportamental, direcionamento de conduta e prevenção de práticas ilícitas (LOCHNER, 2011).

Savian (2013), em análise da eficiência dos gastos públicos com educação no ensino fundamental, constatou que os municípios que apresentaram melhores desempenhos econômicos são os mais eficientes em termos educacionais.

Acerca da relação entre educação e segurança pública no Brasil, Duenhas (2014) analisou 5.506 municípios por meio do Painel Dinâmico de dados entre os anos de 2000 a 2005 e observou que o aumento da educação tem o poder de inibir os crimes com grau de violência. Os municípios que destinam mais recursos à educação registram menores índices de homicídio do que os municípios que investiram em segurança.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação, enquanto aliada e suplementar aos direcionamentos familiares, desempenha papel fundamental no desenvolvimento do indivíduo. A escola, supostamente, configura-se um dos espaços em que os jovens passam a maior parte do tempo, sendo importante fator determinante no processo de socialização do indivíduo. Em especial, para os estudantes oriundos de camadas social e econômica menos favorecidas da sociedade, o ambiente escolar supera a família enquanto referencial na vida das crianças e dos adolescentes.

Desta forma, partindo dos textos da legislação brasileira, em especial a Constituição Federal e a Lei nº 8.069/1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), é garantido às crianças, jovens e adolescentes espaços especiais para a proteção no âmbito dos direitos fundamentais, abonando o princípio da dignidade humana. E assim, responsabiliza a família, a sociedade e o poder público ao cumprimento dos dispostos em lei, bem como a responsabilidade sobre a educação.

Cabe então compreender os prejuízos sociais causados pelo aumento da violência e como esse problema poderia ser evitado se houvessem ações mais efetivas no que tange à oferta de uma educação de qualidade que agregue às orientações familiares na formação de cidadãos. Estes devem ser preparados emocionalmente e formalmente para lidar com as adversidades e, principalmente, para que consigam vislumbrar a educação como caminho para uma promoção social enquanto projeto de vida e instrumento de exercício da cidadania.

A família, primeira instituição social da qual o indivíduo faz parte, entra em uma grande oscilação quanto à sua função, devido às várias transformações sociais e econômicas. Nesse contexto, a escola, assume um novo entendimento de sua função social, desempenhando papel indispensável na formação individual e coletiva enquanto base essencial na formação da personalidade das pessoas, prevenção e combate ao crime. É evidente que, não se deve desmerecer os aspectos subjetivos que corroboram com o livre arbítrio para a tomada de decisões individuais, porém os jovens devem ser conduzidos ao exercício de boas normas de conduta.

A questão da violência no Brasil tem evidenciado uma série de problemas de ordem social, cultural e estrutural que exigem políticas públicas que visem não apenas desenvolver ações de enfrentamento ao crime e estratégias de segurança pública, mas também estabelecer uma perspectiva de superação das situações de pobreza e miserabilidade. Somente através da estruturação de um sistema de ensino que reconheça as diferenças individuais e sociais que

proporcione o desenvolvimento da identidade de transformação e prepare os jovens para o mercado de trabalho é que estas perspectivas serão alcançadas.

Há violência quando, numa situação de interação, um ou mais autores agem de maneira direta ou indireta, maciça ou esparsa, causando danos a uma ou várias pessoas, seja em sua integridade física, moral, em suas posses ou em suas participações simbólicas e culturais. Este comportamento infrator tem sido comum na faixa etária de 13 a 24 anos, entre os jovens brasileiros. A cada ano esta parcela da população tem aumentado sua participação nos crimes praticados no Brasil.

Embora se entenda que qualquer pessoa está apta a praticar crimes, hora sob a influência do meio social onde vivem ou outros fatores, sabe-se que as situações de instabilidade emocional, coação social, pobreza, insegurança, medo pela situação de desamparo social frente à impotência do Estado e da polícia ou poder do tráfico são conjunturas propícias ao desenvolvimento da violência e do crime. Em muitos casos, inversamente ao que se propõe a situação, gera-se um deslumbramento dos jovens pelo mundo do crime enquanto perspectiva da conquista de respeito e estabilidade econômica.

Contudo, é inegável que as vivências sociais e a submissão dos jovens à condição de subsistência econômica influenciam diretamente no processo de inserção destes no mundo crime. Estudos e emprego formal, na visão destes indivíduos, não apresentam possibilidade de ascensão pessoal e social. A educação, enquanto direito de todos, é dever do Estado e responsabilidade da família, ampliando assim, sua análise sobre sua importância no processo educativo na vida dos adolescentes e jovens enquanto ação preventiva no combate à violência e à criminalidade. Porém, vale ressaltar que também há aspectos morais subjetivos com que estes indivíduos coabitam em seu processo de formação de personalidade enquanto norteador de condutas.

Faz necessário considerar que a família constitui-se instituição primária da sociedade e exerce o papel principal no processo de transmissão de valores, socialização, afetos e limites. Entretanto, quando essa função não é bem desempenhada, a escola, que supostamente precisa agir de forma secundária, acaba por assumir a responsabilidade neste processo de influenciar a formação dos indivíduos. Contudo, a falha ou ineficiência ao desempenhar seu papel social acarreta grandes prejuízos no psicossocial do indivíduo e abre caminhos para a criminalidade juvenil.

Diante desta realidade, torna-se necessário definir, de forma coerente no tripé sociedade, Estado e família a importância da ação educativa na formação de conceitos e normas de condutas que direcione seus membros a desenvolverem com clareza as normas sociais que

visem distinguir o lícito do ilícito, de forma proativa no meio social e no desenvolvimento de sua cidadania tanto para benefício próprio como de seus pares. Ressaltando o papel da educação enquanto direito fundamental de natureza social, na prevenção da criminalidade.

REFERÊNCIAS

AGÊNCIA BRASIL. IBGE: **educação dos pais é determinante na formação e no rendimento dos filhos**. 2016. Disponível em:

<<https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2016-11/ibge-educacao-dos-pais-e-determinante-na-formacao-e-rendimento-dos-filhos>>. Acesso em: 10 de agosto 2021;

ALVES, J. G. **O papel dos direitos humanos na estrutura jurídico-penal brasileira: os controles de convencionalidade e de constitucionalidade no crime de desacato**. 77 f.

Monografia (Direito) – Faculdade de Direito, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018;

ANDRADE, M. **É a educação um direito humano? Em busca de razões suficientes para se justificar o direito de formar-se como humano**. *Educação* (Porto Alegre, impresso), v. 36, n. 1, p. 21-27, jan./abr. 2013 2013;

ANDRADE, R. W. S. O Diálogo entre os Direitos Fundamentais e os Direitos Humanos para criação de um Sistema Jurídico Multinível. **Revista de Estudos Constitucionais, Hermenêutica e Teoria do Direito (RECHTD)**. São Leopoldo - RS, 75-89, janeiro -abril, 2017;

ANDRÉ; E. L.; BARBOZA, R. J. A importância da parceria entre a família e a escola para a formação e desenvolvimento do indivíduo. **Revista Científica Eletrônica da Pedagogia**, Ano XVII – Número 30 – janeiro de 2018 – Periódico Semestral 2018;

ARENDT, H. *As Origens do Totalitarismo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2012, Tradução de Roberto Raposo;

BARROS, A. D.; OLIVEIRA, G. K. L. **Os direitos econômicos, sociais e culturais: da programaticidade à juridicidade**. *Constituição e garantia de direitos*, vol.5, nº 1, 2013;

BECKER, G. S. Crime and punishment: an economic approach. **The Journal of Political Economy**. Chicago, v. 76, n. 2, p. 169-217, 1968;

BECKER, G. S.; MULLIGAN, C. B. The endogenous determination of time preference. **Quarterly Journal of Economics**, Oxford, v. 112, n. 3, p. 729-758, Aug.1997;

BOAVENTURA, Eivaldo. **A educação brasileira e o direito**. Belo-Horizonte: Edições Ciência Jurídica, 1997;

BOBBIO, N. **A Era dos Direitos**. Rio de Janeiro: Campus, 1992;

BOBBIO, Norberto. **A Era dos Direitos**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004;

BONAVIDES, P. **Curso de Direito Constitucional**. 15. ed. São Paulo: Malheiros Editores, 2004;

BORGES, M. C. A. O direito à educação na normativa internacional de proteção dos direitos humanos e sua regulação no ordenamento jurídico nacional: análise preliminar a partir da declaração universal dos direitos humanos e do pacto internacional dos direitos econômicos,

sociais e culturais. In: **ENCONTRO DE INTERNACIONALIZAÇÃO DO CONPEDI**, 3, 2016, **Anais...** Madrid, 2016;

BRAMBATI, F. F. A importância da família na educação de seus filhos com dificuldades de aprendizagem escolar sob a ótica da psicopedagogia. **Revista de Educação do IDEAU**, v.5 - n.10 - Janeiro - Junho 2010 Semestral, 2010, p. 2-16;

BRANCO, P. G. G., et al. **Curso de Direito Constitucional**. São Paulo; Saraiva, 2007.
BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, 1988;

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, Senado Federal: Centro Gráfico, 1988;

BRASIL. Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 16 jul. 1990;

BRASIL. Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm#art266>. Acesso em: 13 jun. 2021;

BRASIL. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 23 de out. 2020;

BRASIL. PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO PNE 2014-2024 LINHA DE BASE. 2015;

BRASIL, **Estatuto da Criança e do Adolescente**, Lei Nº 8.069, de 13 de julho de 1990;

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996;

BRITO; M. H. P.; ARRUDA, N. A. O.; CONTRERAS, H. S. H. Escola, pobreza e aprendizagem: reflexões sobre a educabilidade. In: **XII Congresso nacional de educação**, 2015, Curitiba – Paraná, 2015, p. 1870-18683;

CANÇADO TRINDADE, Antônio Augusto. **Tratado de direito internacional dos direitos humanos**. V. I. Porto Alegre: Sérgio Antônio Fabris Editor, 1997;

CANOTILHO, J.J. G. **Direito Constitucional**. 6. ed. Coimbra: Almedina, 1993.

CARPES, D. M. L. Considerações sobre o plano nacional de educação: PNE 2014 – 2024. **Reunião Científica Regional da ANPED**. Curitiba -PR, 2016;

CARNEIRO, F. G.; LOREIRO, P. R. A.; SACHSIDA, A. Crime and social interactions: a developing country case study. **The Journal of Socio-Economics**, Amsterdã, v. 34, p. 311-318, 2005;

CARVALHO, A. X.; CERQUEIRA, D. R. C.; RODRIGUES, R. I.; LOBÃO, W. J. A. **Custos das mortes por causas externas no Brasil**. Brasília: Ipea, 2007. p. 1-42;

CERQUEIRA, D; SOARES, R. The welfare cost of homicides in Brazil: accounting for heterogeneity in the willingness to pay for mortality reductions. **Health Economics**, v. 25, p. 259-276, 2016;

CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE DIREITOS HUMANOS, Viena, 1996;

COSTA; A. L. S; PRIMOLAN, D. A. Trabalho infantil no Brasil: probabilidade de recrudescimento frente à pandemia do Covid-19. In: **Trabalho infantil e pandemia: diagnóstico e estratégias de combate** [recurso eletrônico] / Fabiana Dantas Soares Alves da Mota e Zéu Palmeira Sobrinho (Orgs.);

CUNHA JÚNIOR, D. **Curso de Direito Constitucional**. 2. ed. Salvador: Juspodivm, 2008;

CUNHA, F.; HECKMAN, J.; LOCHNER, L.; MASTEROV, D. Interpreting the evidence on life cycle skill formation. **Handbook of the Economics of Education**, v. 1, p. 697-812, 2006;

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Direito à Educação: Direito à Igualdade, Direito à Diferença**. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n116/14405.pdf>> Acesso em 9 Abr. 2021;

CHIODA, L.; MELLO, J. M. P.; SOARES, R. Spillovers from conditional cash transfer programs: *BolsaFamília* and crime in urban Brazil. **Economics of Education Review**, v. 54, p. 306-320, 2015;

CLAUDE, R. P. Direito à educação e educação para os direitos humanos. In: **Sur - Revista Internacional de Direitos Humanos**, ano 2, nº 2, 2005;

CREPALDI, E. M. F. A importância da família na escola para a construção do desenvolvimento do aluno. In: **XII Congresso nacional de educação**, 2015, Curitiba – Paraná, 2015, p. 11732-11744;

CRESPO, A. P. A; GUROVITZ, E. A pobreza como fenômeno multidimensional. **RAE-eletrônica**, Volume 1, Número 2, jul-dez/2002;

DELGADO, Mauricio Godinho. Direitos Fundamentais na Relação de Trabalho. **Revista de Direitos e Garantias Fundamentais**, n. 2, 2007;

DIAS, A. A. Da educação como direito humano aos direitos humanos como princípio educativo. In: **Educação em Direitos Humanos: fundamentos teórico-metodológicos**. 2007;

DUARTE, N. S. **Política Social: um estudo sobre educação e pobreza**. 2012. Tese (Doutorado em Política Social) – Doutorado em Política Social: Estado, políticas sociais e cidadania – Universidade de Brasília, Brasília, 2012;

DUENHAS, Gonçalves & Gelinsk. Educação, segurança pública e violência nos municípios brasileiros: uma análise de painel dinâmico de dados. **Publ. UEPG Ci. Soc. Apl.** 179-191.2014;

EJUD/NETIN - Natal: Tribunal Regional do Trabalho da 21ª Região, 2020.
e-book; 52-69;

FACHIN, Luiz Edson. Direito de Família: **Elementos Críticos à luz do Novo Código Civil Brasileiro**. Rio de Janeiro: Renovar, 2004;

FRANCO, A. M. M. **Direitos humanos e sistema penitenciário**: a inaplicabilidade do Pacto San José da Costa Rica no sistema penitenciário brasileiro. 36 f. Monografia (Direito) – Faculdade de Direito Raízes, Anápolis, 2018;

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1996;

GARLAND, David. **A cultura do controle**: crime e ordem na sociedade contemporânea. Rio de Janeiro: Revan, 2014;

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar um projeto de pesquisa**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2002;

GRACIANO, M. A. (org). **Educação também é direito humano**. 2005;

HESSE, K. **A força normativa da constituição**. Porto Alegre: Sérgio Antônio Fabris Editor, 1991;

KASSOUF, A. L.; BECKER, K. L. Uma análise do efeito dos gastos públicos em educação sobre a criminalidade no Brasil. **Revista Economia e Sociedade**. V. 26. N. 1. Campinas.p. 215-242. 2017;

LIMA, M. **O direito à educação no Brasil**. 2012;

LIMA, M. O direito à educação no Brasil. **Revista online de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, n. 9, p. 67–80, 2010. Disponível em:
<https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/9279>. Acesso em: 25 jul. 2021;

LOCHNER, L. Education policy and crime. In COOK, P.; LUDWIG, J.; MCCRARY, J. (Ed.). **Controlling crime: strategies and tradeoffs**. Chicago: University of Chicago Press, 2011;

LOVATO; A. C. ; DUTRA, M. C. Direitos fundamentais e direitos humanos - singularidades e diferenças. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE DEMANDAS SOCIAIS E POLÍTICAS PÚBLICAS NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA.12. 2015. **Anais...** Santa Cruz do Sul: 2015;

MAIA, L. M. Educação em direitos humanos e tratados internacionais de direitos humanos. In: **Educação em Direitos Humanos**: fundamentos teórico-metodológicos. 2014;

MARMELSTEIN, George. **Curso de Direitos Fundamentais**. São Paulo: Atlas, 2008;

MARTINS, R. B. **Dimensão objetiva e dimensão subjetiva dos direitos fundamentais**. 2014. Disponível em:
<<http://www.conteudojuridico.com.br/consulta/Artigos/40873/dimensao-objetiva-e-dimensao-subjetiva-dos-direitos-fundamentais>>. Acesso em: 15 jul. 2021;

MEDEIROS NETO, X. T. O trabalho infantil: fundamentos e desafios para seu combate. In: **Trabalho infantil e pandemia: diagnóstico e estratégias de combate** [recurso eletrônico] / Fabiana Dantas Soares Alves da Mota e Zéu Palmeira Sobrinho (Orgs.). EJUD/NETIN -- Natal: Tribunal Regional do Trabalho da 21ª Região, 2020. e-book; 07-28;

MELLO, C. A. B. **Curso de Direito Administrativo**. 8. ed. São Paulo: Malheiros, 1996;

MICHAUD, Yves. **A violência**. São Paulo: Ed. Ática S. A., 1989;

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, O que é FUNDEF? 2010. Disponível em:
<<http://mecsrv04.mec.gov.br/sef/fundef/funf.shtm>>. Acesso em: 19 jul. 2021

MONTEIRO, A. R. O pão do direito à educação... **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 24, n. 84, p. 763-789, setembro 2003;

MIRANDA, Jorge. **Manual de Direito Constitucional**. Coimbra: Coimbra, 1998;

MORAES, A. **Direito constitucional**. - 13. ed. - São Paulo: Atlas, 2003;

MORAES, A. **Direito Constitucional**. São Paulo: Atlas, 1999;

MOREIRA, A. ; SALLES; L. M. F. O ECA e a concretização do direito à educação básica. R. **Educ. Pública**, Cuiabá, v.24, nº55, p.177-198, jan./abr., 2015;

MOREIRA, Lúcia V. C., RABINOVICK, Elaine P. e FORNASIER, Rafael C. (organizadores). **Adolescentes & Adolescências: Família, escola e sociedade**. Curitiba: CRV, 2018;

NETO, D. F. M. **Sociedade, Estado e Administração Pública**. Rio de Janeiro: Top Books, 1996;

NUNES, Clarice. Escola e cidadania: aprendizado e reflexão. Salvador: Oea UFBA EGBA, 1989;

OBSERVATÓRIO DO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2020. Disponível em:
<<https://www.observatoriodopne.org.br/>>. Acesso 15 jul. 2021;

OLIVEIRA, M. dos S. de; SANTELLI, I. H. da S. O direito à educação na ordem constitucional brasileira: texto e contexto. In: **Jornal de políticas educacionais**, vol 14, nº 53, dez, 2020;

OLIVEIRA, R. P. **A Constituição de 1988 e o Direito à Educação**. ANPED. 2018. Disponível em: <<https://www.anped.org.br/news/constituicao-de-1988-e-o-direito-educacao-por-romualdo-portela-de-oliveira-feusp>>. Acesso em: 14 jul. 2021;

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**, 1948. Disponível em: <<https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>>. Acesso em: 11 mai. 2021;

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração e Programa de Ação de Viena. Conferência Mundial sobre Direitos Humanos**. Disponível em: <https://www.oas.org/dil/port/1993%20Declara%C3%A7%C3%A3o%20e%20Programa%20e%20Ac%C3%A7%C3%A3o%20adoptado%20pela%20Confer%C3%Aancia%20Mundial%20de%20Viena%20sobre%20Direitos%20Humanos%20em%20junho%20de%201993.pdf> Acesso em 30 de novembro de 2021.

PERES, P. Como a Constituição de 1988 mudou a Educação. In: **Nova Escola**, 2018. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/12660/como-a-constituicao-de-1988-mudou-aeducacao>>. Acesso em: 14 jun. 2021;

PICANÇO, A. L. B. **A relação entre escola e família: as suas implicações no processo de ensino-aprendizagem**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Mestrado em Ciências da Educação – supervisão pedagógica – Escola Superior de Educação João de Deus, Lisboa - Portugal, 2012;

PIOVESAN, F. **Direitos Humanos e o Direito Constitucional Internacional**. 14.ed. São Paulo: Saraiva, 2009;

PORFÍRIO, Breno Júnior; REIS, Deyse Almeida dos. As condições de pobreza e a evasão escolar no Ensino Médio: Estudos de casos do município de Pains/MG. **Revista Educação Pública**, v. 20, nº 41, 27 de outubro de 2020. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/20/41/as-condicoes-de-pobreza-e-a-evasao-escolar-no-ensinomedio-estudos-de-casos-do-municipio-de-painsmg>;

POLITIZE. **Plano Nacional de Educação: o que é?** 2020. Disponível em: <<https://www.politize.com.br/plano-nacional-de-educacao/>>. Acesso em: 16 jul. 2021;

PORTUGAL, M^a das Graças. **O papel da família em relação à criminalidade**. Disponível em <https://juridicocerto.com>. Acessado em: 01/11/2019;

RANIERI, Nina. O direito educacional no sistema jurídico brasileiro. In: Associação Brasileira de Magistrados, Promotores de Justiça e Defensores públicos da infância e adolescência. **Justiça pela qualidade na educação**. São Paulo: Saraiva, 2018;

REALE, M. **Filosofia do direito**. 11. ed. São Paulo: Saraiva, 1986;

RESENDE, J. P.; VIEGAS, M. Crime social, Castigo social: desigualdade de renda e taxas de criminalidade nos grandes municípios brasileiros. **Estudos Econômicos**, São Paulo, v. 41, n. 1, p. 173-195, jan./mar. 2011;

ROUSSAU, Jean Jacques. **Discurso sobre a Origem e os Fundamentos da Desigualdade entre os Homens** in Coleção “Os pensadores, Rousseau”. São Paulo: Editora Nova Cultura, 2000;

SANTANA, H. F. O direito público subjetivo à educação face à teoria geral dos direitos fundamentais sociais: uma reflexão necessária para a garantia da efetividade do direito educacional. **Revista do CEPEJ**, Salvador, vol. 21, p. 275-311, jul-dez 2019;

SANTOS, L. F. dos. **Quarta geração/dimensão dos direitos fundamentais**: pluralismo, democracia e o direito de ser diferente. Porto Alegre, ano 8, n.35, p. 66-83, set./out. 2010;

SANTOS, M. J. Dinâmica temporal da criminalidade: mais evidências sobre o efeito inércia nas taxas de crimes letais nos estados brasileiros. **Economia**, Brasília, Anpec, v. 10, n. 1, p. 170-194, 2009;

SARLET, Ingo Wolfgang. **Dignidade da pessoa humana e direitos fundamentais**. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2012;

SARLET, I. W. **Conceito de direitos e garantias fundamentais**. Enciclopédia jurídica da PUC-SP. Disponível em: <https://enciclopediajuridica.pucsp.br/verbete/67/edicao-1/conceito-de-direitos-e-garantias-fundamentais>;

SARLET, I. W.; MARINONI, Luiz Guilherme; MITIDIERO, Daniel. **Curso de Direito Constitucional**. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 2012;

SARLET, Ingo Wolfgang. Direitos Fundamentais e Direito Privado: **algumas considerações em torno da vinculação dos particulares aos direitos fundamentais**. In A Constituição Concretizada. Editora Livraria do Advogado. Porto Alegre, 2000;

SAVIAN, M. P. G., & Bezerra, F. M. Análise de eficiência dos gastos públicos com educação no ensino fundamental no estado do Paraná. **Economia & Região**; p. 26-47. 2013;

SILVA, C. M. C. S; SILVA, A. C. S. O pacto internacional sobre direitos econômicos, sociais e culturais e o direito à educação no Brasil. **Póiesis Pedagógica**, Catalão-GO, v. 18, e-61454, 2020;

SILVA; E. S.; SILVA; J. R.; VELOSO, C. S. **Família e Escola**: a importância da parceria no rendimento escolar do educando. 2018;

SILVA, F. M. A. **Direitos Fundamentais**. 2006. Disponível em: <<https://www.direitonet.com.br/artigos/exibir/2627/Direitos-Fundamentais>>. Acesso em: 10 jul. 2021;

SILVA, J. A. **Curso de Direito Constitucional positivo**. 25. ed. São Paulo: Malheiros Editores, 2005;

SILVA, S. O. Trabalho infantil: um desafio social à educação do campo - as crianças trabalhadoras na Ilha do Galeão, Cairú-BA. In: **XXI Encontro Nacional de Geografia Agrária**, 2012, Uberlândia -MG, p. 1-20;

SOHNGEN, Clarice. Crime e violência no Brasil: representações socioculturais na pós-modernidade. **Revista Interthesis**. V.16. n. 1. 2019. 36-56;

SOUZA, M. E. P. **Família/Escola**: a importância dessa relação no desempenho escolar. 2009;

SOUZA, Marcelo Lopes de. Militarização da questão urbana. **Lutas Sociais**, São Paulo, v. 29, p. 117-129, jul./dez. 2012;

SORTO, F. O. A Declaração Universal dos Direitos Humanos no seu sexagésimo aniversário. **Verba Juris**, ano 7, n. 7, jan./dez. 2008;

SCHABBACH, Letícia Maria. **Tendências e preditores da criminalidade violenta no Rio Grande do Sul**. 2007. 333f. Tese (Doutorado em Sociologia) – Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007;

SCHOLL, S. ; CARVELLI, U. Evolução histórica dos direitos fundamentais: Da Antiguidade até as primeiras importantes declarações nacionais de direitos. **Revista de informação legislativa**, v. 48, n. 191, p. 167-189, jul./set. 2011;

SCHOLZ, M. J. As apropriações dos direitos humanos no Brasil: O caso da Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) Passagens. **Revista Internacional de História Política e Cultura Jurídica**, vol. 9, núm. 2, maio-agosto, 2017, pp. 214-243 Universidade Federal Fluminense Niterói, Brasil;

TOSI, G; FERREIRA, L. F. G. Educação em Direitos Humanos nos sistemas internacional e nacional. In: **Educação em Direitos Humanos & Educação para os Direitos Humanos**, 2014;

UNESCO. Los países de América Latina y El Caribe adoptan la declaración de Conchamba sobre educación 2001. Disponível em: Acesso em: 17 jul. 2021;

UNICEF, 2015. O que são os direitos humanos? Disponível em: <<https://www.unicef.org/brazil/o-que-sao-direitos-humanos>>. Acesso em: 17 jul. 2021;

VERONESE; J. R. P.; ROSSETTO, G. M. F. A intensificação da vulnerabilidade no trabalho infantil em tempos de pandemia. In: **Trabalho infantil e pandemia**: diagnóstico e estratégias de combate [recurso eletrônico] / Fabiana Dantas Soares Alves da Mota e Zéu Palmeira Sobrinho (Orgs.). EJUD/NETIN -- Natal: Tribunal Regional do Trabalho da 21ª Região, 2020. e-book; 29-51;

VIANA, M. G.; CESAR, R. C. L. **Direito à educação no Brasil**: exigibilidade constitucional. 2009;

VIDAL, A. R.; MIRANDA, B. A. A. O papel da escola na efetivação dos direitos da criança e do adolescente: perspectivas e impactos da ausência do ambiente escolar durante a pandemia do covid-19. In: **Trabalho infantil e pandemia**: diagnóstico e estratégias de combate [recurso eletrônico] / Fabiana Dantas Soares Alves da Mota e Zéu Palmeira Sobrinho (Orgs.). EJUD/NETIN -- Natal: Tribunal Regional do Trabalho da 21ª Região, 2020. e-book; 122-141;

VIEIRA, D. B. Teoria dos direitos fundamentais: evolução históricopositiva, regras e princípios. **Revista da Faculdade de Direito-RFD-UERJ**- Rio de Janeiro, n. 28, dez. 2015;

VYGOTSKY, Lev. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987;

YANNOULAS; S. C.; ASSIS; S. G.; FERREIRA, K. M. Educação e pobreza: limiares de um campo em (re)definição. **Revista Brasileira de Educação** v. 17 n. 50 maio-ago. 2012, p. 329-351

ZANE, A. D. S. **A função da família na educação escolar**. 2013. Monografia Especialização em educação) - Especialização em Educação: métodos e técnicas de ensino – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Medianeira, 2013.