

P O R U M A C U L T U R A D E



DIREITOS HUMANOS

DIREITO À EDUCAÇÃO

Secretaria de
Direitos Humanos





POR UMA CULTURA DE DIREITOS HUMANOS

DIREITO À EDUCAÇÃO

Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República – SDH/PR
Brasília – 2013

Dilma Rousseff

Presidenta da República Federativa do Brasil

Michel Temer

Vice-Presidente da República Federativa do Brasil

Maria do Rosário Nunes

Ministra de Estado Chefe da Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República

Patrícia Barcelos

Secretária Executiva da Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República

Gabriel dos Santos Rocha

Secretário Nacional de Promoção e Defesa dos Direitos Humanos

Redação: Edcler Tadeu dos Santos Pereira

Revisão técnica: Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República.

Revisão gramatical e editorial: Unidade de Comunicação, Informação Pública e Publicações da Representação da UNESCO no Brasil

Projeto gráfico: Unidade de Comunicação, Informação Pública e Publicações da Representação da UNESCO no Brasil

Ilustração: João Mendes (Joni)

Brasil. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República
Direito à educação. – Brasília: Coordenação Geral de Educação
em SDH/PR, Direitos Humanos, Secretaria Nacional de Promoção e Defesa dos
Direitos Humanos, 2013.
64 p., il. – (Por uma cultura de direitos humanos).

Incl. Bibl.
ISBN: 978-85-60877-39-3

1. Direitos humanos 2. Direito à educação 3. Acesso à educação 4. Brasil
I. Título II. Série

Esta publicação tem a cooperação da UNESCO no âmbito do Projeto 914BRA3034 Educação em Direitos Humanos, o qual tem o objetivo de contribuir para a construção de uma cultura de direitos humanos no país e na implementação e avaliação de ações previstas no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH). O autor é responsável pela escolha e pela apresentação dos fatos contidos nesta publicação, bem como pelas opiniões nela expressas, que não são necessariamente as da UNESCO, nem comprometem a Organização. As indicações de nomes e a apresentação do material ao longo deste livro não implicam a manifestação de qualquer opinião por parte da UNESCO a respeito da condição jurídica de qualquer país, território, cidade, região ou de suas autoridades, tampouco da delimitação de suas fronteiras ou limites. As ideias e opiniões expressas nesta publicação são as dos autores e não refletem obrigatoriamente as da UNESCO nem comprometem a Organização.

Esclarecimento: a SDH/DR e a UNESCO mantêm, no cerne de suas prioridades, a promoção da igualdade de gênero, em todas as suas atividades e ações. Devido à especificidade da língua portuguesa, adotam-se, nesta publicação, os termos no gênero masculino, para facilitar a leitura, considerando as inúmeras menções ao longo do texto. Assim, embora alguns termos sejam grafados no masculino, eles referem-se igualmente ao gênero feminino.

Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República

SCS-B - Quadra 9 - Lote C - Edifício Parque Cidade Corporate

Torre A - 10º. Andar Cep: 70.308-200 - Brasília-DF

Fone: (61) 2025-3076 - Fax (61) 2025-3682

Síte: www.sdh.gov.br / direitoshumanos@sdh.gov.br

Siga-nos no Twitter: @DHumanosBrasil

Distribuição gratuita
É permitida a reprodução total ou parcial
desta obra, desde que citada a fonte.
Tiragem: 1.250 exemplares

Impresso no Brasil

LISTA DE SIGLAS

CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
DUDH	Declaração Universal dos Direitos Humanos
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
ONU	Organização das Nações Unidas
PIDESC	Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais
PNDH	Plano Nacional de Direitos Humanos
PNEDH	Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura



SUMÁRIO

Apresentação	7
Introdução	9
Parte 1: Conceito e histórico	
1. Educação e conhecimento	11
2. As contribuições de Anísio Teixeira e Paulo Freire	16
3. Revendo o <i>ser educador</i>	19
4. A internacionalização do direito à educação	21
5. Marcos legais e orientadores no Brasil	27
5.1. A Constituição Federal	31
5.2. O Estatuto da Criança e do Adolescente	32
5.3. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação	34
5.4. O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos	36
Parte 2: O cenário brasileiro	
6. Desigualdade racial e sistema de cotas: o caso da ação contra a UnB	39
7. O direito à educação em números	44
Parte 3: A afirmação do direito à educação	
8. Direito garantido na Constituição Federal	57
8.1. O que você precisa saber para garantir o direito à educação	57
9. Considerações finais	59
Bibliografia	60

APRESENTAÇÃO

A consolidação do Estado Democrático de Direito, com o fim da ditadura militar, não se esgotou com a normalização da política partidária e da conquista de eleições livres e diretas para todos os níveis. Tendo como motor principal a adoção das pautas reivindicadas pelos diversos movimentos sociais, a continuidade das mudanças tem direcionado tanto as políticas públicas quanto a necessária reorganização das estruturas do Estado brasileiro.

O Brasil, nos últimos anos, criou uma série de normativas e legislações em consonância com os tratados e convenções internacionais para garantir os direitos humanos e consolidá-los como política pública. No curso da história republicana, os direitos humanos se consolidam como obrigações do Estado brasileiro, a ser garantidas como qualquer outra política. Esta mudança de *status* significa um redesenho do funcionamento das estruturas estatais, visando a que elas possam dar respostas efetivas na garantia dos direitos humanos, conforme os compromissos assumidos em âmbito internacional pelo país.

À Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (SDH/PR) cabe garantir institucionalmente estas conquistas e fazer repercutir as discussões, estudos e pesquisas que atualizam as temáticas de direitos humanos nas suas diversas faces, privilegiando a leitura feita a partir da perspectiva daqueles e daquelas que ao longo da história de alguma forma tiveram esses direitos universais restringidos ou negados.

A série de cadernos *Por uma Cultura de Direitos Humanos* apresenta informações e reflexões sobre os direitos humanos ao mais alto patamar de saúde, à alimentação adequada, à educação, à moradia adequada, à participação em assuntos públicos, à opinião e à expressão, à liberdade e segurança, a um julgamento justo, a uma vida livre de violência, e a não ser submetido a castigos cruéis, desumanos e degradantes. Esses doze direitos são reconhecidos e previstos no *International Human Rights Instruments* das Nações Unidas.

Através da publicação da série, a SDH/PR dá continuidade no cumprimento do objetivo de estimular o acesso a um conhecimento importantíssimo sobre direitos humanos às gerações que não tiveram contato direto com as lutas políticas que viabilizaram a sua conquista. Além disso, dá continuidade do amplo e rico debate democrático acerca das conquistas sociais que seguiram à Segunda Guerra Mundial na busca permanente da construção da paz.

Maria do Rosário Nunes

Ministra de Estado Chefe da Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República



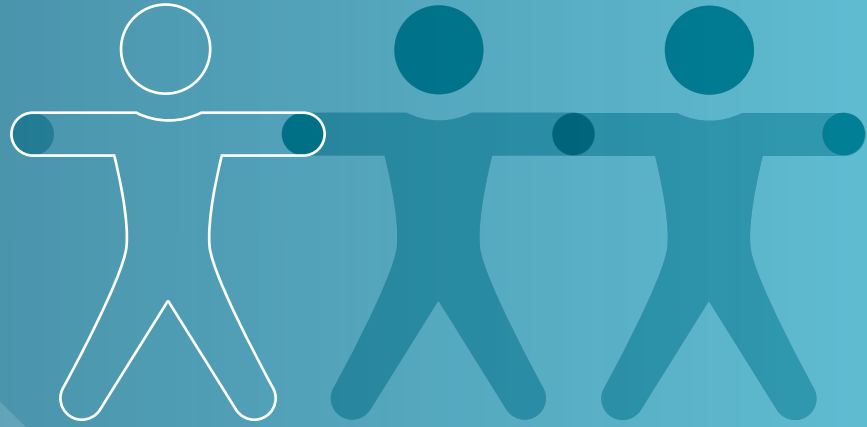
INTRODUÇÃO

Artigos em abundância denunciam o atraso educacional brasileiro. O objetivo deste trabalho, ao contrário, é sinalizar quanto à possibilidade real e concreta de ultrapassar barreiras que têm dificultado a compreensão da educação como um bem de conteúdo de alto valor e, ao mesmo tempo, um direito social fundamental de todos os brasileiros.

O conhecimento científico se tornou um aliado fundamental do indivíduo para conhecer o mundo e reconhecer a si próprio. O conhecimento, como bem de valor, não pode ser propriedade de poucos. A universalização e a democratização das oportunidades de acesso à educação e, conseqüentemente, ao conhecimento, possibilitam o contato com as grandezas que se projetam da experiência proporcionada pelo trato e pelo domínio da ciência.

No mundo contemporâneo, oferecer às pessoas condições de acesso ao conhecimento e ao estudo de qualidade é garantir o direito à educação. Desta forma, possibilita-se a capacidade de reflexão crítica que dá sentido à vida.

PARTE 1



CONCEITO E HISTÓRICO

1. EDUCAÇÃO E CONHECIMENTO

A crença de alguns de que o caminho do homem está no sentido do caos¹, e pouco se pode esperar da humanidade, é convicção que contraria a utopia. Já nos anos 1970 se discutia que a “[...] ciência do caos deveria ser matéria de ensino, [...] Era tempo de se reconhecer que a educação padrão de um cientista dava a impressão errônea” (BERGÉ, 1996, p. 74 apud FERRARI; ANGOTTI; TRAGTENBERG, 2009). Ou seja, no mundo real, o imponderável, a descontinuidade e o acaso também estão presentes, desconstituindo as certezas contundentes e a lógica da racionalidade.

A racionalidade dos processos científicos não elimina aquilo que não é apreensível pela ciência. O que não é linear é igualmente importante, devendo, portanto, ser estudado e considerado na apreciação dos fatos e das coisas da vida.

Nem todo conhecimento se apresenta na conformidade racional ou nos padrões oferecidos pela lógica da ciência. A importância de estarmos abertos a outras lógicas de pensamento é que elas possibilitam uma abertura a novos conhecimentos. Nesse sentido Cassirer, ao tratar da “crise do conhecimento do homem sobre si mesmo”, destaca que “nada é melhor para humilhar-nos e abater o orgulho da razão humana que uma visão sem preconceito do universo físico” (CASSIRER, 2012, p. 29). Em outras palavras, Cassirer considera a ciência como construção simbólica e, como tal, a ciência não está acima de outras formas de conhecimento. A reflexão de Cassirer do homem sempre em crise consigo mesmo se serve da crítica de Montaigne em “Apologie”, de Raimond Sebond, para impor ao homem a sua condição de parte finita do universo físico,

¹ Segundo Bergé: “[...] a propriedade que certas funções não lineares possuem de amplificar exponencialmente qualquer erro, por mínimo que seja, impede qualquer predição a longo prazo e acarreta um comportamento errático, que parece obedecer apenas às regras do acaso, apesar do determinismo estrito dessas funções. Esta propriedade de amplificação exponencial dos desvios, que reconcilia as noções de determinismo e de imprevisibilidade, é chamada de *sensibilidade às condições iniciais* ou SCI. Para bem identificar, do ponto de vista da semântica, esse comportamento errático ligado a um processo determinista entre outros comportamentos imprevisíveis, *aleatórios*, ligados, pelo contrário, a processos muito mais complexos e não deterministas, consagraram-lhe o adjetivo *caótico*” (BERGÉ, 1996, p. 74 apud FERRARI; ANGOTTI; TRAGTENBERG, 2009).

[...] me faça entender, pela força de sua razão, sobre quais fundações ele ergueu as grandes vantagens que pensa ter sobre outras criaturas. Quem o fez acreditar que este admirável movimento do arco celestial, a luz eterna dessas luminárias que passam tão altas sobre a cabeça dele, os prodigiosos e temíveis movimentos desse oceano infinito teriam sido estabelecidos e continuariam por tantas eras para seu serviço e conveniência? (CASSIRER, 2012, p. 30).

O reconhecimento humano da finitude que nos encerra em nada diminui a capacidade e a força própria e natural do homem perante outras criaturas e o universo. A busca pela compreensão da natureza do homem é obra antiga e recorrente

O homem está sempre inclinado a considerar este pequeno círculo em que vive como o centro do mundo, e a fazer de sua vida particular, privada, o padrão do universo. Mas deve renunciar a essa vã pretensão, essa maneira medíocre e provinciana de pensar e julgar (CASSIRER, 2012, p. 30).

Portanto, qualquer percepção desesperada que indique o momento histórico como caótico para a humanidade, ou eventual crítica que aponte para a falta de esperança no homem, tem sua origem exclusivamente na natureza humana.

É interessante observar que o sentido de compreensão da *finitude* humana, ao contrário de promover demérito à essência do homem, se afirma abrindo perspectiva oposta, ou seja, para “longe de enfraquecer ou obstruir o poder da razão humana, estabelece e confirma esse poder” (CASSIRER, 2012, p. 30).

No século XVI e XVII, verdadeiro abalo se impôs na Europa, que se viu obrigada a reinterpretar a figura do ser em relação a si e perante o universo. Até então, a Terra era o centro de toda a criação. Diante da nova descoberta de que a Terra se move ao redor do sol, a sociedade do Velho Mundo teve de reinventar caminhos e rumos para reconstruir sua identidade.

Coube a Giordano Bruno desfazer o desalento produzido pela teoria heliocêntrica e a nova cosmologia resultante da descoberta de Copérnico², num continente em transição para a modernidade:

² “Nicolau Copérnico provocou aquela que é provavelmente a maior revolução científica da história da humanidade ao propor que os movimentos dos planetas não são, na verdade, dispostos em torno da Terra, mas em torno do sol, que no seu sistema ocupa o centro da esfera das estrelas fixas [...]. Copérnico defende que a Terra se move ao redor do sol completando uma rotação completa a cada ano, além de girar em torno de seu próprio eixo com um período de 24 horas. Essa ideia já havia sido proposta na Grécia Antiga, nos atesta Arquimedes no ‘Contador de areia’, por Aristarco de Samos. Não existe, no entanto, nenhuma evidência textual de que Copérnico tenha tido acesso às ideias de Aristarco, de modo que é impossível decidir se o seu trabalho influenciou ou não o sistema copernicano” (ITOKAZU, 2009).

Giordano Bruno foi o primeiro pensador a enveredar por esse caminho, que de certo modo se tornou o caminho de toda metafísica moderna. O característico da filosofia de Giordano Bruno é que nela o termo 'infinidade' muda de sentido. No pensamento grego clássico, a infinidade é um conceito negativo. O infinito é o sem limites, ou indeterminado. Não tem limite nem forma e é, portanto, inacessível à razão humana, que vive no reino das formas e não consegue entender nada além das formas. Neste sentido, o finito e o infinito [...] são declarados por Platão no 'Philebus' como os dois princípios fundamentais que estão necessariamente opostos um ao outro. Na doutrina de Bruno, a infinidade não significa mais uma mera negação ou limitação. Ao contrário, significa a imensurável e inesgotável abundância da realidade e o poder irrestrito do intelecto humano. É nesse sentido que Bruno entende e interpreta a doutrina copernicana. Esta doutrina, segundo Bruno, foi o primeiro e decisivo passo em direção à autolibertação do homem. O homem não vive mais no mundo como um prisioneiro encerrado no interior das paredes estreitas de um universo físico finito. Pode atravessar os ares e romper todos os limites imaginários das esferas celestiais erigidas por uma metafísica e uma cosmologia falsas. O universo infinito não fixa qualquer limite à razão humana (CASSIRER, 2012, p. 31-32).

Então, é partindo dessa compreensão do homem frente ao universo, oferecida por Giordano Bruno, que se acende no Velho Mundo uma luz de inspiração libertadora, renunciando a emancipação daqueles que antes se mantinham atrelados aos freios limitadores dos dogmas religiosos e da ciência. A capacidade humana de pensar, criar e agir foi iluminada por uma doutrina expansionista, que projetou ao homem infinitas possibilidades.

A ciência moderna chega e altera radicalmente os pressupostos do conhecimento científico. O que antes era verdade, já não é mais. É o conhecimento alterando a realidade. A mudança na forma de ver e fazer ciência, como caminho de encontro ao saber, é assim apontada por Lima (2013, p.157) ao comentar Galileu:

Uma de suas mais significativas contribuições à ciência não está numa descoberta particular, mas no fato de ter reabilitado em novas bases o método experimental, que andava esquecido desde os tempos de Arquimedes. Galileu, no século XVI, deu início à ciência moderna e forneceu o suporte para a proposta newtoniana que ocorreria no século seguinte. O método 'galileano' da verificação experimental permitia, inclusive, contrariar toda evidência não controlada, não laboratorial – a conjectura torna-se verdadeira se o experimento concordar com ela. O método foi tão revolucionário que transformou a ciência em algo

radicalmente novo. Antes dele, era praticamente evidente que a Terra estava parada e que ocupava um lugar privilegiado no Cosmos. Tudo o que ele tentou demonstrar contrariava a evidência. Deveria, portanto, ser falso. No entanto ele tinha razão. Era uma razão nova que se instituíra no mundo fazendo surgir uma nova forma de obtenção da verdade.

A divisão primordial da separabilidade, em que se assenta toda a ciência moderna, opera-se na distinção entre 'condições iniciais' e 'leis da natureza'. As 'condições iniciais' são um reino de complicações, de acidentes, no qual se faz necessário selecionar as condições relevantes dos fatos a serem observados. E as 'leis da natureza' são um reino de simplicidades e de regularidades, onde é possível observar-se e medir-se com rigor. Essas distinções, concretamente, nada têm de 'natural'. Elas são completamente arbitrárias, conforme descreveu Eugene Wigner (WIGNER, 1970, p. 3). Todavia, é nelas que se assenta toda a ciência moderna. Precisamos, pois, promover e realizar uma nova transdisciplinaridade, transitar de um paradigma que permite distinguir, separar, opor e, portanto, dividir relativamente os domínios científicos para outro, de modo que possamos fazê-los se comunicarem, sem que operemos a redução da simplicidade. O paradigma da modernidade simples é mutilante e insuficiente. É necessário um paradigma da complexidade que, ao mesmo tempo, separe e associe, que conceba níveis de emergência da realidade sem reduzi-los a unidades elementares e às leis gerais (LIMA, 2006, p. 157).

Educação é ciência e, como tal, ela se presta a dar grandeza à existência humana dignificando-a, mas também, por ser ciência, está suscetível à reabilitação de suas práticas e fundamentos.

Outro aspecto importante a ser destacado é que a educação, como processo de desenvolvimento do indivíduo, pressupõe a presença de ao menos um elemento cultural e um ambiente de cultura. Daí algumas considerações possíveis quanto às tensões que surgem em processos educativos desenvolvidos em torno de elementos ou ambientes culturais restritos, em seus conteúdos e, em suas formas, repletos de estigmas. Freire, em seu diálogo com missionários no Mato Grosso, atentava para as relações de dominação presentes no processo educativo:

É interessante observar a posição do dominador, seja ele uma pessoa, seja ele um grupo, seja ele uma classe, seja ele uma massa ou, dependendo, seja ele uma nação diante do dominado. A pergunta que se faz é sobre a relação dialética entre espoliadores e espoliados. Uma das características fundamentais do processo de dominação colonialista ou de classe, sexo, tudo misturado, é a necessidade que o dominador tem de invadir culturalmente o dominado. Portanto, a invasão cultural é fundamental porque ela pensa no poder, ou através de métodos

violentos, táticos, ora através de métodos cavilosos. O que a invasão cultural pretende, entre outras coisas, é exatamente a destruição, o que felizmente não consegue em termos concretos. É fundamental ao dominador: triturar a identidade cultural do dominado. E quando a gente dá uma olhadela para a experiência de países colonizados, inclusive o Brasil, se vê a barbaridade, a disputa, o comportamento do colonizador na África; confusos esses momentos finais como os em que me encontrei constantemente como assessor do governo africano, de um país recém-libertado. Se percebe exatamente, em tudo e em todos, essa presença e essa garra de um governo imperialista, colonialista, de dominação no sentido de esmigalhar a identidade cultural do povo, do grupo, da classe dominada, para que assim facilmente faça a expropriação material dos dominados (FREIRE, 2013, p. 28-29).

Freire fez um alerta ao denunciar a dificuldade da convivência cultural tolerante. Isso não é novo no Brasil, como afirma Margarida Petter:

Convém lembrar que os documentos sobre a linguagem dos negros no Brasil são raros. Nos séculos XVI e XVII, não há referências a essa linguagem. No século XIX, há algumas indicações em textos de historiadores, viajantes e escritores. Se quisermos traçar a história desses registros, devemos remontar a Gil Vicente e ao Cancioneiro de Rezende, no século XV. A língua dos personagens negros ficou conhecida como 'língua de preto', e seus falantes foram considerados incapazes de falar corretamente o português. Essa língua, de acordo com Paul Teyssier (1959), apresenta 'uma sintaxe infantil e uma morfologia elementar'. No Brasil, os viajantes contribuíram para perpetuar essa avaliação. Saint-Hilaire notara que os negros conversam 'alguma coisa de infantil nos seus costumes, linguagem e ideias' (Viagem ao Rio Grande do Sul, 1820, p. 324 apud SILVIO NETO, 1963, p. 109). Desde então, desenvolveu-se o estereótipo de que o negro é incapaz de aprender e de falar corretamente o português e que ele comete os mesmos erros de pronúncia e de concordância retratados por Gil Vicente (PETTER, 2011. p. 53-54).

É possível admitir que nenhum processo educativo formal ou informal se legitima se estiver alheio aos conceitos próprios que validam a ideia do que é educação. Ou seja, uma reflexão sobre educação pressupõe, como ato antecedente, identificar com clareza quais são os objetivos do processo educacional.

Exatamente por essa razão é que se reconhece a educação como ciência. Da mesma forma, pode-se dizer também que a educação, como método e processo de ensinar e aprender, acompanha a existência humana. Pensar educação é refletir o ser em amplitude, na maior dimensão que a razão humana possa alcançar.

Educação é um processo que, no caminho, desenvolve e cria possibilidades na vida dos sujeitos. No entender de Cassirer confirmado em Kant, “[...] nos primeiros capítulos da ‘Crítica da razão pura’, parece partir desse pressuposto. A experiência, diz ele, é sem dúvida o primeiro produto do nosso entendimento” (CASSIRER, 2012. p. 338).

A longa trajetória do conhecimento humano aponta para uma rica discussão em torno do tema educação. Bittar enfatiza a importância da polêmica sobre educação destacando que a própria temática da racionalidade deve ser revista tendo por foco a educação para os direitos humanos:

A polêmica em torno da educação é de fundamental importância para a constituição de um arsenal de conceitos para basearem o desenvolvimento das concepções em torno de uma cultura democrática, aberta, pluralista e voltada para os direitos humanos. O debate sobre o próprio conceito de educação evoca, portanto, a necessidade de uma devida atenção ao problema da racionalidade, tendo em vista que é sobre ela que se estruturam as práticas educativas visando à socialização. Este debate sobre a razão não se faz sem um recurso direto ao tema da razão herdada da modernidade, o que implica na avaliação, através do pensamento da Escola de Frankfurt, na necessidade de se pensar que parâmetros e práticas definem o encaminhamento de uma ponderada proposta de ensino focado em práticas de educação para os direitos humanos (BITTAR, 2010, p.313).

A construção de novos conceitos, projetos e práticas educativas torna-se relevante para o debate acerca do direito à educação.

2. AS CONTRIBUIÇÕES DE ANÍSIO TEIXEIRA E PAULO FREIRE

Anísio Teixeira nasceu em Caetité no sertão baiano em 1900 e, aos 24 anos, foi inspetor geral de Ensino do Estado da Bahia, onde permaneceu até o ano de 1929. Nesse período, introduziu reformas relevantes no ensino público do estado. Como educador, Anísio Teixeira conheceu a construção teórica do filósofo americano John Dewey, fato “que marcou decisivamente sua trajetória intelectual” (NUNES, 2000, p. 10).

Seu referencial teórico e a conceituação que oferecia à ideia de democracia foi base do Manifesto dos Pioneiros da Educação, lançado em 1932 em conjunto com outros intelectuais brasileiros:

Nesse período tornou-se um dos signatários do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932), que divulgava as diretrizes de um programa de reconstrução educacional para o país. Também teve participação ativa na Associação Brasileira de Educação (ABE), tendo publicado 'Educação progressiva: uma introdução à filosofia da educação' (1932) e 'Em marcha para a democracia' (1934). Já estava afastado da vida pública quando editou 'Educação para a democracia: introdução à administração escolar' (1936) (NUNES, 2000, p. 10).

Nos anos 50, como secretário de Educação e Saúde do Estado da Bahia, Anísio Teixeira deu início ao primeiro Centro de Educação Popular do Brasil,

[...] Centro Popular de Educação Carneiro Ribeiro, popularmente denominado Escola-Parque, no Bairro da Liberdade. A Escola-Parque, inaugurada em 1950, procurava oferecer à criança uma educação integral, cuidando de sua alimentação, higiene, socialização e preparação para o trabalho e a cidadania. Esta obra projetou-o internacionalmente [...] (NUNES, 2000, p. 10).

Em 1951, Anísio Teixeira assumiu a Secretaria Geral da Campanha de Acompanhamento de Pessoal de Nível Superior e, em 1952, foi diretor do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos. Como gestor do Instituto, criou Centros Regionais de Pesquisas Educacionais que objetivavam coordenar a produção de pesquisa.

[...] Anísio Teixeira criou o Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE) com o intuito de coordenar "estudos sociológicos, antropológicos, estatísticos e históricos sobre a realidade brasileira". Além dele, foram criados os Centros Regionais de Pesquisas Educacionais em Belo Horizonte, Recife, Salvador, São Paulo e Porto Alegre que realizavam diversos trabalhos articulados com as universidades dessas cidades e com a Secretaria de Educação e Saúde do Estado, no caso específico de Salvador (NUNES, 2000, p. 12).

Em 1950, a população no Brasil era de 51,9 milhões de pessoas, e mais da metade da população acima de 15 anos de idade era analfabeta (NUNES, 2000, p. 12). Contudo, Anísio Teixeira seguiu na defesa de uma educação ampla, universalizante, de qualidade, comprometida fortemente com o

instrumental do diálogo e do “uso da razão em que a preocupação maior não é propriamente com os conteúdos científicos, mas com o modo pelo qual eles são criados” (NUNES, 2000, p. 10). A denúncia contundente do caráter seletivo da educação colocou a educação pública e o direito à educação no centro do debate.

Para Paulo Freire, Patrono da Educação Brasileira³, o processo educativo funciona por meio de diálogo entre educador e educando. Nesse processo não há sobreposição ideológica de valores e culturas, mesmo que se reconheça a existência destes fatores. A educação deve levar o sujeito a transformar a realidade. Nesse novo processo de compreender a educação, o princípio, como forma de respeito à história do outro, é o método dialógico. Para Freire:

[...] o diálogo, mais que um instrumento do educador, é uma exigência da natureza humana. [...] o papel do educador não é propriamente falar ao educando sobre sua visão de mundo ou lhe impor esta visão. Mas dialogar com ele sobre a sua visão e a dele. Sua tarefa não é falar, dissertar, mas problematizar a realidade concreta do educando, problematizando-se ao mesmo tempo (FREIRE, 2011, p.167).

Assim, o educando torna-se sujeito através da reflexão crítica mediada pelo educador. Educação é um ato de conhecimento e de conscientização. Nesse sentido, Freire agrega a educação ao conceito de democracia.

As reflexões sobre as experiências, textos, artigos e livros de Freire foram fundamentais à instauração de um marco referencial para a educação como direito de todos os brasileiros, pois através da educação se apresentam as possibilidades de transformação e humanização do indivíduo a partir da prática pedagógica libertária.

Paulo Freire faleceu em 2 de maio de 1997, em São Paulo. Sua contribuição à educação como um direito fundamental do homem se reflete no seu legado de luta contra a alienação e todas as formas de opressão

³ A Lei nº. 12.612, de 13 de abril de 2012, consagrou o educador e filósofo Paulo Freire como Patrono da Educação Brasileira.

3. REVENDO O SER EDUCADOR

O pensamento do passado, não raro, oferece lições ao tempo presente. É sempre oportuna uma parada, mesmo que breve, para reflexão.

No artigo “A importância de não ser filósofo”, Antonio Candido⁴ reencontra a figura do professor Jean Maugüé, que veio lecionar, juntamente com outros professores franceses, italianos e alemães, em 1934, na recém-criada Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo. Candido diz que, naquela época, todos os professores estrangeiros não

[...] passavam de jovens desconhecidos em começo de carreira [...] É o caso no meu professor de filosofia, Jean Maugüé, jovem *agrégé* que não chegou mais tarde ao magistério superior em seu país, onde teve pouca ou nenhuma presença intelectual, e no entanto desempenhou aqui um papel de relevo. Quando começou a ensinar em São Paulo, no ano de 1935, substituindo o igualmente jovem Pierre-Étienne Borne, tinha trinta anos e ensinara num liceu de província. Era um rapagão loiro, de olhos azuis, tipo bem nórdico, pouco convencional, cético em relação às convenções universitárias, simpatizante comunista (o único da ‘Missão Francesa’), apaixonado por música, pintura, literatura. Como professor era cintilante. Talvez a sua informação fosse menos sólida que a de outros colegas franceses, mas ele sabia transformá-la em fonte de inspiração para muitos estudantes. Percebendo provavelmente que não poderia exigir de nós o que se exigia de um estudante francês, procurou ajustar o ensino à situação local. Dizia, por exemplo: ‘Quero que a filosofia lhes sirva para ler melhor o jornal, analisar melhor a política, compreender melhor o seu semelhante, entender melhor a literatura e o cinema’. Com essas idéias, se não formou filósofos, influenciou a vida intelectual de seus alunos. Mas dava também conselhos marcados pelo rigor, digamos específico, como este que não esqueci: o estudante de filosofia deveria concentrar-se na leitura de uma obra difícil, lendo, relendo, refletindo sobre cada conceito, esclarecendo cada palavra, até compreendê-la completamente, em todos os níveis. É um trabalho lento e penoso, mas ao cabo o estudante seria capaz de refletir e adquirir a verdadeira cultura. Para exemplificar, contava ter feito esse trabalho, quando era aluno na *École Normale Supérieure*, com o livro

⁴ Antonio Candido de Mello de Mello e Souza nasceu no Rio de Janeiro é crítico literário, ensaísta, sociólogo e professor. Antonio Candido foi um entre os alunos da turma inicial da recém-criada Universidade de São Paulo. Hoje, aos noventa e cinco anos, com entusiasmo, Candido nos ensina que professores são muitos, mas educadores mestres, esses transcendem o tempo e passam a integrar a vida intelectual dos seus orientandos.

'L'expérience Humaine et la Causalité Physique' de seu professor Léon Brunschvicg, pelo qual tinha especial admiração e no qual sempre falava. Naqueles tempos iniciais, coube-lhe todo o peso do ensino da matéria, e só depois de alguns anos (creio que em 1939) começou a ser auxiliado por dois assistentes: João Cruz Costa, da sua idade, e Lívio Teixeira, um pouco mais velho, ambos de mentalidade já formada. Por isso, se desdobrava, dando cursos de filosofia geral, de história da filosofia, psicologia – procurando quase sempre estimular os que se aproximavam dele a se construírem conforme o seu pendor. Lembro, a propósito, a primeira dissertação que lhe apresentamos, no primeiro semestre de 1939. O curso era sobre as emoções, com apoio em obras de Pierre Janet, Freud e sobretudo Max Scheler ('Natureza e formas da simpatia'). Na aula inicial nos disse de maneira sintomática: 'Quem não leu o 'Hamlet' de Shakespeare, e 'Crime e castigo', de Dostoievski, não deve assistir esse curso.' [...] As suas aulas, sempre no fim da tarde, eram um ponto de encontro para estudantes de turmas anteriores, que continuavam a ouvi-lo por prazer, como se não pudessem desprender-se do seu fascínio. Antes de entrar na matéria dedicava algum tempo a comentar os fatos do dia, filmes, livros. Lembro de quando nos disse: 'Aconselho a vocês a leitura de um livro que acaba de sair de meu colega Sartre: 'Le Mur'. A propósito desse ritmo de suas aulas, Gilda de Mello e Souza escreveu no ensaio 'A estética rica e a estética pobre dos professores franceses': 'Esse era o momento preparatório no qual, como um acrobata, esquentava os músculos; depois, alçava o vôo e, então, era inigualável!' [...] Na Faculdade de São Paulo a filosofia deixou então de ser, como em nossa fase histórica, uma espécie de visão genérica. Maugüé estava sendo superado e as novas gerações o esqueceram rapidamente. Mas muitos de nós, seus antigos alunos, mantivemos a sua lembrança, pois para nós a sua contribuição foi decisiva, paradoxalmente porque não era filósofo segundo o catálogo, mas um espírito livre, que se ajustou à realidade cultural de São Paulo naquele momento e nos ajudou a encontrar o próprio destino intelectual (CANDIDO, 2007).

A ação em vida do professor Jean Maugüé no Brasil contribuiu não só na formação intelectual de Antonio Candido como na de outros de sua geração que conviveram com Maugüé, mas o que tinha o jovem professor francês para capacitá-lo a fazer um arco de ligação entre o Brasil do século passado e o presente? A resposta está em Cordeiro.

[...] fica sugerido que Maugüé procurou denunciar as misérias de uma ordem social que mutila física e psicologicamente certos grupos de pessoas. Isto é, os crimes denunciados são a manifestação de um autor que se coloca como sentinela, encarregado de defender e fortalecer os que foram amputados, em sua sensibilidade e inteligência, dos meios convenientes e necessários para tanto. Significa também o grau elevado de importância que

Maugüé atribui à experiência envolvida no trabalho intelectual, para muito além de qualquer materialidade normalmente descrita em obras de cunho memorialístico (CORDEIRO, 2010).

Maugüé teve seu tempo, sua lição ficou e certamente transcendeu a figura de Antonio Candido. Então, qual o papel do educador nos dias de hoje? Não se pode prescindir a esse questionamento se considerarmos que ainda vivemos em tempos de diversas formas de miséria humana.

O tempo de hoje é da construção de uma sociedade fundada em valores – amor, fraternidade, tolerância, igualdade, liberdade. Os direitos humanos emergem da própria necessidade humana. Nesse sentido, o educador é radicalmente o fomentador das necessidades de equilíbrio humano, sempre em face da realidade concreta.

O que se trata, então é refletir o quanto o educador deve querer uma formação intelectual crítica, ou seja, que seus educandos sejam capazes de perceber, interpretar e interferir em uma dada realidade. E isso em nada significa que o educador deva se afastar do rigor técnico inerente ao ensino formal; contudo, o processo educativo é um ato político.

O educador está potencialmente capacitado a marcar seus alunos em lembranças e às vezes de maneira definitiva. Eis a relevância do educador diante do transcorrer do processo ensino-aprendizagem. Portanto, o papel do educador, além de instrumental, é também simbólico. Em uma nova cultura com ênfase em direitos humanos surge a exigência de uma ação formadora de *espíritos livres*.

4. A INTERNACIONALIZAÇÃO DO DIREITO À EDUCAÇÃO

Em termos históricos, a educação como um direito passou a ser reconhecida a partir da formação do Estado de Direito, fruto das revoluções ocorridas no século XVIII.

O direito à educação é reconhecido como um direito social. No âmbito internacional, sua consolidação se deu após a 2ª Guerra Mundial, no processo empreendido pela ONU de proteção e regularização dos direitos humanos.

O direito à educação está refletido nos seguintes instrumentos internacionais:

a) Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH, 1948)

Artigo 26 – 1. Toda pessoa tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, esta baseada no mérito. [...]

1. A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos, e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz.
2. Os pais têm prioridade de direito na escolha do gênero de instrução que será ministrada a seus filhos (NAÇÕES UNIDAS, 1948).

b) Convenção Relativa à Luta Contra a Discriminação no Campo do Ensino (1960).

No Artigo 1, define o que se entende por discriminação e por ensino:

Artigo 1

1. Para efeitos da presente Convenção, entende-se por discriminação toda a distinção, exclusão, limitação ou preferência que, com fundamento na raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou qualquer outra opinião, origem nacional ou social, condição econômica ou de nascimento, tenha a finalidade ou efeito de destruir ou alterar a igualdade de tratamento no domínio de educação e, em especial:
 - a) Excluir qualquer pessoa ou um grupo de pessoas do acesso a diversos tipos e graus de ensino;
 - b) Limitar a um nível inferior a educação de uma pessoa ou de um grupo;
 - c) Sob reserva das provisões do artigo 2 da presente Convenção, instituir ou manter sistemas ou estabelecimentos de ensino separados para as pessoas ou grupos; ou
 - d) Colocar uma pessoa ou um grupo numa situação incompatível com a dignidade humana.
2. Para efeitos da presente Convenção, a palavra *ensino* refere-se ao ensino de diversos tipos e graus e compreende o acesso ao ensino, o nível e a sua qualidade e as condições em que é ministrado (UNESCO, 1960).

Nos seus Artigos 3 e 4, elenca os compromissos dos Estados-partes com a eliminação e a prevenção de toda forma de discriminação no ensino:

Artigo 3

A fim de eliminar e prevenir qualquer discriminação no sentido da palavra na presente Convenção, os Estados-partes comprometem-se a:

- a) Abolir todas as disposições legislativas e administrativas e abandonar todas as práticas administrativas que envolvam discriminações no domínio do ensino;
- b) Adotar as medidas necessárias, inclusive disposições legislativas, para que não haja qualquer discriminação na admissão de alunos nos estabelecimentos de ensino;
- c) Não permitir, no que respeita às propinas, à concessão de bolsas ou qualquer outra forma de ajuda aos alunos, nem na concessão de autorizações e facilidades que possam ser necessárias para a continuação dos estudos no estrangeiro, qualquer diferença de tratamento pelo poder público, salvo as que são fundamentadas no mérito ou nas necessidades;
- d) Não permitir na ajuda eventualmente concedida, sob qualquer forma, pelos poderes públicos aos estabelecimentos de ensino, qualquer preferência nem restrição fundamentada unicamente pelo fato de os alunos pertencerem a um determinado grupo;
- e) Conceder aos súditos estrangeiros residentes no seu território o acesso ao ensino nas mesmas condições que os seus próprios nacionais.

Artigo 4

Os Estados-partes na presente Convenção comprometem-se ainda a formular, desenvolver e aplicar uma política nacional, visando à promoção, pelos métodos adequados às circunstâncias e práticas nacionais, da igualdade de possibilidades e de tratamento no domínio do ensino e, em especial, a:

- a) Tornar gratuito e obrigatório o ensino primário; generalizar e tornar acessível a todos o ensino secundário nas suas diversas formas; tornar acessível a todos, em condições de igualdade total e segundo a capacidade de cada um, o ensino superior, e assegurar o cumprimento por todos da obrigação escolar prescrita pela lei;
- b) Assegurar em todos os estabelecimentos públicos do mesmo grau um ensino do mesmo nível e condições equivalentes no que se refere à qualidade do ensino proporcionado;
- c) Fomentar e intensificar, por métodos adequados, a educação das pessoas que não tenham recebido instrução primária ou que não a tenham recebido na sua totalidade e permitir que continuem os seus estudos em função das suas aptidões;
- d) Assegurar, sem discriminação, a preparação para a profissão docente (UNESCO, 1960).

c) Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (PIDESC, 1966).

O PIDESC reconhece, em seu Artigo 13, o direito à educação

Artigo 13 – 1. Os Estados-parte no presente Pacto reconhecem o direito de toda pessoa à educação. Concordam em que a educação deverá visar ao pleno desenvolvimento da personalidade humana e do sentido de sua dignidade e a fortalecer o respeito pelos direitos humanos e liberdades fundamentais. Concordam ainda que a educação deverá capacitar todas as pessoas a participar efetivamente de uma sociedade livre, favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e entre todos os grupos raciais, étnicos ou religiosos e promover as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz.

2. Os Estados-parte no presente Pacto reconhecem que, com o objetivo de assegurar o pleno exercício desse direito:

2.1. a educação primária deverá ser obrigatória e acessível gratuitamente a todos;

2.2. A educação secundária em suas diferentes formas, inclusive a educação secundária técnica e profissional, deverá ser generalizada e tornar-se acessível a todos, por todos os meios apropriados e, principalmente, pela implementação progressiva do ensino gratuito;

2.3. a educação de nível superior deverá igualmente tornar-se acessível a todos, com base na capacidade de cada um, por todos os meios apropriados e, principalmente, pela implementação progressiva do ensino gratuito;

2.4. dever-se-á fomentar e intensificar, na medida do possível, a educação de base para aquelas pessoas que não receberam educação primária ou não concluíram o ciclo completo de educação primária;

2.5. será preciso prosseguir ativamente o desenvolvimento de uma rede escolar em todos os níveis de ensino, implementar-se um sistema adequado de bolsas de estudo e melhorar continuamente as condições materiais do corpo docente;

2.6. os Estados-partes no presente Pacto comprometem-se a respeitar a liberdade dos pais e, quando for o caso, dos tutores legais, de escolher para seus filhos escolas distintas daquelas criadas pelas autoridades públicas, sempre que atendam aos padrões mínimos de ensino prescritos ou aprovados pelo Estado, e de fazer com que seus filhos venham a receber educação religiosa ou moral que esteja de acordo com suas próprias convicções;

2.7. nenhuma das disposições do presente artigo poderá ser interpretada no sentido de restringir a liberdade de indivíduos e de entidades de criar e dirigir instituições de ensino, desde que respeitadas os princípios enunciados no parágrafo 1º do presente Artigo e que essas instituições observem os padrões mínimos prescritos pelo Estado (NAÇÕES UNIDAS, 1992).

d) Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem

A Declaração, datada de 1990, destaca já em seu preâmbulo que o

volume das informações disponível no mundo – grande parte importante para a sobrevivência e bem-estar das pessoas – é extremamente mais amplo do que há alguns anos, e continua crescendo num ritmo acelerado. Estes conhecimentos incluem informações sobre como melhorar a qualidade de vida ou como aprender a aprender (UNESCO, 1990).

Ainda em seu preâmbulo, reconhece e valoriza o saber local: “o conhecimento tradicional e o patrimônio cultural têm utilidade e valor próprios, assim como a capacidade de definir e promover o desenvolvimento” (UNESCO, 1990); reforça a necessidade de um ensino de qualidade:

em termos gerais, a educação que hoje é ministrada apresenta graves deficiências, que se faz necessário torná-la mais relevante e melhorar sua qualidade, e que ela deve estar universalmente disponível; reconhece que uma educação básica adequada é fundamental para fortalecer os níveis superiores de educação e de ensino, a formação científica e tecnológica e, por conseguinte, para alcançar um desenvolvimento autônomo (UNESCO, 1990).

Seus Artigos estão assim divididos:

- Artigo 1 – Satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem
- Artigo 2 – Expandir o enfoque
- Artigo 3 – Universalizar o acesso à educação e promover a equidade
- Artigo 4 – Concentrar a atenção na aprendizagem
- Artigo 5 – Ampliar os meios de e o raio de ação da educação básica
- Artigo 6 – Propiciar um ambiente adequado à aprendizagem
- Artigo 7 – Fortalecer as alianças
- Artigo 8 – Desenvolver uma política contextualizada de apoio
- Artigo 9 – Mobilizar os recursos
- Artigo 10 – Fortalecer a solidariedade internacional



5. MARCOS LEGAIS E ORIENTADORES NO BRASIL

Nem sempre a educação foi compreendida em nosso país como um direito essencial à natureza do homem, portanto, um direito humano.

O registro histórico dá conta que com a chegada dos primeiros padres jesuítas ao Brasil, em 1549, e diante da necessidade de se estabelecer relações entre os índios da terra e o colonizador português, buscou-se, no idioma, o primeiro símbolo de união que pudesse criar uma identidade entre os nativos e o explorador branco. A língua portuguesa, pois, como elemento de cultura, aparece nas terras do Brasil por tentativa forçada de transferência cultural, e não em razão da adesão, inicialmente pelos indígenas e posteriormente pelos negros que para cá vieram na condição de escravos. Foi assim que iniciou o primeiro ato de expressão de poder, ou seja, a imposição dos religiosos jesuítas no ensino do idioma português.

A partir da vinda dos primeiros contingentes lusitanos para o Brasil, o contato com povos aculturados era inevitável e os novos colonos precisavam de uma linguagem para que as relações sociais se dessem de maneira menos traumática. Dessa forma, os jesuítas fizeram o seu papel: introduziram a língua portuguesa como elemento imprescindível para que Portugal tivesse acesso às riquezas brasileiras. Os jesuítas permaneceram no Brasil, no período 1549 a 1759: mais de duzentos anos a serviço da educação, mas sem muitas conquistas na área. Nesse mesmo ano, foram expulsos pelo Marquês de Pombal, que prometia fazer mudanças profundas na educação da Colônia. Na verdade, foi a época de menor contribuição para a melhoria do ensino no Brasil (FRANÇA, 2008, p.75).

Desde logo se percebe que a catequização indígena não se apresentou como possibilidade de uma “troca simbólica ou cultural” entre índios e brancos, mas sim, constituiu nítida estratégia de poder pela aculturação do nativo. Os padres jesuítas nutriam interesses pragmáticos em sua relação com os índios, muito embora, conforme menciona Mesquida, os jesuítas estivessem altamente capacitados para catequizar:

A preocupação da Companhia de Jesus foi utilizar o saber para reproduzir e expandir a doutrina católica, além de servir como uma arma importante na luta contra a difusão do protestantismo que se expandia, tendo a educação como elemento fundamental para a transmissão de valores, ideias e doutrinas. [...] A Sociedade, ou Companhia de Jesus, procurou, desde a sua fundação, elaborar as bases teóricas da sua prática

pedagógica, o método adotado e as regras que iriam nortear a ação educativa. Estas se consubstanciaram no que ficou conhecido por 'Ratio studiorum', tendo como modelo as Constituições, em especial o seu capítulo IV, os 'Exercícios espirituais' de Inácio de Loyola, e o *modus parisiensis* como método capaz de ensinar de forma rápida e perfeita. Podemos dizer que a elaboração do 'Ratio' definitivo, aquele que iria universalizar uma peculiar forma de educar, constituindo um sistema de ensino, é fruto de uma "caminhada" de meio século. O primeiro 'Ratio studiorum' deve-se a Jerônimo Nadal e foi elaborado em 1548, o segundo foi o 'Ratio' de Aníbal Coudret, em 1551, o terceiro, o 'Ratio' de Diego de Ledesma, de 1553 ('De ratione et ordine studiorum collegii romani'), o quarto é o 'Ratio' de Borja, elaborado em 1573, tendo como título 'Summa sapientia', a elaboração do quinto 'Ratio' coube ao padre Cláudio Aquaviva, em 1586. Finalmente, aparece o 'Ratio' de 1591, uma preparação para o 'Ratio' definitivo publicado em 1599, depois de uma rigorosa consulta aos 'doutos' da Companhia. Esse 'Ratio' regulamentou o ensino da Companhia de Jesus até a suspensão da Ordem, em 1773, pelo Papa Clemente XIV, que o fez sob pressão, em particular dos reinos de Portugal e Espanha. O papa Pio VII restaurou a Sociedade de Jesus, em 1814, por meio da Bula 'Sollicitudo omnium ecclesiarum' com a seguinte justificativa: 'Declaramos e damos poder para que eles (os jesuítas) possam livremente aplicar-se à educação da juventude nos princípios da fé católica, para formá-la em boa moral, e dirigir colégios e seminários' (VERCESI, 1933, p. 38). Com isso, a Igreja reconhece a contribuição que os jesuítas haviam dado para a educação católica e a necessidade de manter em atuação uma Ordem eminentemente consagrada à educação e ao ensino (MESQUIDA, 2013).

Os métodos e práticas de ensino dos jesuítas marcaram profundamente a concepção do que é educação no Brasil, fenômeno que se percebe ainda hoje, do ensino básico até os cursos universitários⁵. Vale ressaltar que a ação educativa dos jesuítas também se voltou para a formação da elite brasileira. No período de 1549 até 1759, a ação educativa dos jesuítas incidiu, tão somente, na elite da sociedade daquela época, ou seja, em um número reduzidíssimo de pessoas, conforme colocado por Mesquida:

⁵ "Desde logo, deve ser desmistificada aquela ideia tradicional de que tudo o que tem a ver com educação e racionalização tem a ver com progresso, desenvolvimento e melhoria. O mito de que educar é formar deve ser desfeito. A educação como *ausbildung* [treinamento] deve ser diferenciada da educação como *bildung* [formação]. Desta forma, o que se percebe é que educar pode significar também a preparação que direciona o desenvolvimento destas ou daquelas habilidades e competências, podendo atrofiar dados importantes da personalidade humana, significando apenas treinamento. Se todo projeto educacional induz certos valores, e não há educação isenta, desvios podem ocorrer, por exemplo, aqueles que induzam ao fortalecimento de uma ideia de coletivo que sufoca a autonomia individual, ou ainda, aqueles que priorizam a formação técnico-operacional e retificadora da consciência, quando se nega, ao mesmo tempo, a formação ampla, crítica e humanística" (BITTAR, , 2007, p. 313-314).

A rigor, os jesuítas foram os únicos responsáveis oficiais pela educação formal no Brasil durante duzentos e dez anos, formando uma elite letrada que dava continuidade aos seus estudos em Portugal, na Espanha ou na França. Na realidade, os colégios dos Soldados de Cristo, tendo o 'Ratio' como base indicativa de teoria e prática fundada na metafísica do tomismo-aristotélico, consolidaram no Brasil uma educação centrada no professor, autoridade máxima no processo pedagógico, pois ele, o mestre, é o detentor do saber acumulado. Sua tarefa, parte da missão da Igreja de Cristo, é dar forma à matéria (aluno) atualizando suas potencialidades. Isso se realizava por meio de um discurso bem articulado, lógico, inquestionável (respeito à autoridade pedagógica): um verdadeiro monólogo pedagógico, pois o ensino era visto como a transmissão do conhecimento (pela *prelectio*) do adulto (homem acabado, atualizado para os jovens (em formação), constituindo-se em uma 'pedagogia da resposta' (MESQUIDA, 2006, p. 5).

Na medida em que o aluno é um recipiente do conhecimento, cuja única atividade é a memorização pelos exercícios, a ação de pensar e refletir autonomamente fica prejudicada, inibindo a criação e, portanto, estimulando a formação de consumidores do saber em detrimento da produção. Com isso, o ensino nada mais é do que a reprodução do saber acumulado, sem que os partícipes do processo educativo sejam responsáveis pela elaboração do conhecimento (MESQUIDA, 2006).

Estima-se que, nos anos 1800, cerca de 1.145.000 pessoas foram trazidas para o Brasil na condição de escravos legados à margem e sem instrução. E, em 1854, se decretou que "os escravos não poderiam ter acesso ao estudo".⁶

As Constituições de 1824 e 1891, ambas apresentavam a educação como um *direito de todos*. Contudo, no ambiente social e político daquela época, a expressão *todos* significava mesmo pouquíssimos, ou seja, uma parcela reduzida da população tinha acesso à educação. Havia lei que proibia o estudo formal para a grande maioria daqueles que viviam no Brasil (SEPPPIR, 2004, p. 7).

A Constituição de 1934 é a primeira que espelha a educação como um direito público. O direito à educação, sob o aspecto formal, foi contemplado pela Carta Constitucional de 1934, contudo, não se atribuiu ao direito à educação o caráter da universalidade, conforme esclarece Dias:

⁶ O Decreto nº 1.331-A, de 17 de fevereiro de 1854, dispunha em seu artigo 69: "Não serão admitidos a matrícula, nem poderão frequentar as escolas: [...] § 3º Os escravos". O Decreto foi assinado por Luiz Pedreira do Coutto Ferraz, Marques do Bom Retiro, ministro e secretário de Estado dos Negócios do Império (BRASIL, 1854).

Desde a sua formulação inicial, na Carta de 1934, até os dias atuais, a ideia de educação como um direito ganha contornos e assume configurações diversas, matizadas por aspectos de ordem jurídico-constitucional que sofrem as pressões dos momentos históricos que permearam e, por vezes, definiram seus conteúdos e processos. [...] A demarcação dos limites impostos pelo contexto sociopolítico em que se produzem as normatizações institucionais é importante para compreender-se, por exemplo, as razões pelas quais a Carta de 1934, ao regular a questão da natureza obrigatória da educação, o faz restrita à frequência obrigatória, isto é, aplicável apenas aos alunos matriculados (ROCHA, 1996). Depreende-se deste fato que a genérica denominação 'direito a todos', em realidade, atingia apenas àqueles cuja matrícula em estabelecimento de ensino estivesse assegurada (DIAS, 2007, p. 444-445).

O acesso ao conhecimento científico e cultural desde cedo vem dividir o país entre aqueles que possuem o conhecimento formal e os que desse conhecimento são afastados. Esta é a análise conclusiva de Dias:

Podemos afirmar que a questão do direito à educação possui um vício de origem: não se aplicava a todas as crianças em idade escolar, mas apenas àquelas que tinham o 'privilégio' de ter acesso à escola. Ora, como é possível falarmos em direito à educação e obrigatoriedade de ensino abstraindo sua pretensão de universalidade? (DIAS, 2007, p. 444-445).

É emblemática a função da Educação oficial no Brasil, e sua forma particular foi expressa na opinião de Bosi, citado por Martinez(2008), para quem “[...] os vínculos entre conhecimento e produção econômica e exercício do poder constituem uma forma de produção planejada do sistema social” (MARTINEZ, 2008, p. 165). Ora, educação neste contexto nada mais é senão forma de controle do conhecimento, da produção econômica e centralização de poder.

O acesso à educação é uma dimensão essencial à vida humana, que na consideração de Alfredo Bosi, segundo apresenta Moreira, é alimento que sacia a “fome”. Segundo Moreira, o homem em natureza “[...] é um intelectual, independente de sua classe social, e quer entender o mundo que o rodeia. O ser humano deseja compreender a natureza e, também, o mundo feito pelos homens, a sociedade e a história que a explica” (MOREIRA, 2009, p. 75). Conclui, citando Bosi:

Todo homem acaba construindo uma certa concepção da realidade, rastreando nos acontecimentos alguma coerência, e na sua vida algum sentido, que lhe pode ser dado pela religião ou pela política, pela família ou pelo ambiente de trabalho. Mas, quando envolvido em um projeto coletivo, que transcende a sua individualidade, esse homem procura impacientemente preencher as suas lacunas ou corrigir as suas incoerências mediante o acesso à cultura letrada: daí, a sua fome de cabeça (BOSI, 2003, p. 1 apud MOREIRA, 2009, p. 75).

Na formação da nossa nacionalidade, alguns seguimentos sociais foram beneficiados, em detrimento do conjunto da sociedade. Fato este que merece crítica e urgente reparo. A presença de núcleos de privilégio não é compatível com nenhum dos princípios de justiça humana. E, obviamente, as práticas, mesmo as mais sutis, que instalam a exclusão social⁷ e segregação cultural⁸ não contribuem para a formação de uma cultura e direitos humanos. A demanda por educação é um fenômeno atual. Não só a demanda por acesso, mas também a demanda por uma educação de qualidade.

O conhecimento individual e o coletivo são bens próprios. A possibilidade de acesso ao conhecimento cultural e ao ensino formal, portanto, não podem ser classificados ao nível da conveniência de opções políticas momentâneas ou ideológicas. Educação não se iguala a um “produto” com valor de troca. Educação é um direito fundamental.

5.1. A Constituição Federal

A Constituição Federal de 1988 reconhece a educação como um direito social:

Art. 6º: São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição (BRASIL, 1988).

⁷ “A ideia de exclusão social assinala um estado de carência ou privação material, de segregação, de discriminação, de vulnerabilidade em alguma esfera. À exclusão associa-se um processo de desvinculação social/espacial. O excluído não escolhe a sua condição; ela se dá numa evolução temporal como resultado das mudanças na sociedade como, por exemplo, as crises econômicas” (FEIJÓ; ASSIS, 2004, p. 158).

⁸ Segregação cultural é forma de exclusão: “A segregação cultural priva o indivíduo de obter uma escolaridade que é o instrumento para maiores chances de um emprego com melhor remuneração, assim como, de ter acesso a informações que o habilitem a exercer sua cidadania de forma plena”. (FEIJÓ; ASSIS, 2004, p. 158).

Em seu artigo 205, temos a educação enquanto um direito e um dever não só do Estado, mas também da família:

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)..

São princípios da Educação:

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;

III – pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;

IV – gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;

V – valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas;

VI – gestão democrática do ensino público, na forma da lei;

VII – garantia de padrão de qualidade.

VIII – piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal.

Parágrafo único. A lei disporá sobre as categorias de trabalhadores considerados profissionais da educação básica e sobre a fixação de prazo para a elaboração ou adequação de seus planos de carreira, no âmbito da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios (BRASIL, 1988).

5.2. O Estatuto da Criança e do Adolescente

A Lei Federal nº 8069/90 dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) com o objetivo de proteger integralmente crianças e adolescentes, reafirma o direito à educação e cria mecanismos de proteção a esse direito. São esses os principais artigos relacionados ao direito à educação:

Art. 53. 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, assegurando-se-lhes:

- I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II – direito de ser respeitado por seus educadores;
- III – direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores;
- IV – direito de organização e participação em entidades estudantis;
- V – acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência.

Parágrafo único. É direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais.

Art. 54. É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente:

- I – ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria;
- II – progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio;
- III – atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;
- IV – atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade;
- V – acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;
- VI – oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do adolescente trabalhador;
- VII – atendimento no ensino fundamental, através de programas suplementares, de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.

§ 1º O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo.

§ 2º O não oferecimento do ensino obrigatório pelo poder público ou sua oferta irregular importa responsabilidade da autoridade competente.

§ 3º Compete ao poder público recensear os educandos no ensino fundamental, fazer-lhes a chamada e zelar, junto aos pais ou responsável, pela frequência à escola.

Art. 56. Os dirigentes de estabelecimentos de ensino fundamental comunicarão ao Conselho

Tutelar os casos de:

- I – maus-tratos envolvendo seus alunos;
- II – reiteração de faltas injustificadas e de evasão escolar, esgotados os recursos escolares;
- III – elevados níveis de repetência.

Art. 57. O poder público estimulará 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.

Art. 58. No processo educacional respeitar-se-ão os valores culturais, artísticos e históricos próprios do contexto social da criança e do adolescente, garantindo-se a estes a liberdade da criação e o acesso às fontes de cultura (BRASIL, 1990).

5.3. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação

A Lei Federal nº 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), é considerada a lei orgânica da educação. Sancionada em 1996, a LDB define as diretrizes para o sistema educacional. Em seu artigo 1º, temos a definição de educação:

Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

§ 1º Esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias.

§ 2º A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social (BRASIL, 1996).

Os princípios e fins da educação estão assim definidos:

Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

- I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

- II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
- III – pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;
- IV – respeito à liberdade e apreço à tolerância;
- V – coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- VI – gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- VII – valorização do profissional da educação escolar;
- VIII – gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;
- IX – garantia de padrão de qualidade;
- X – valorização da experiência extraescolar;
- XI – vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.
- XII – consideração com a diversidade étnico-racial (BRASIL, 1996).

Em seu artigo 5º, afirma o direito à educação como direito subjetivo:

Art. 5º O acesso à educação básica obrigatória é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída e, ainda, o Ministério Público, acionar o poder público para exigi-lo.

§ 1º O poder público, na esfera de sua competência federativa, deverá:

I – recensear anualmente as crianças e adolescentes em idade escolar, bem como os jovens e adultos que não concluíram a educação básica;

II – fazer-lhes a chamada pública;

III – zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela freqüência à escola.

§ 2º Em todas as esferas administrativas, o Poder Público assegurará em primeiro lugar o acesso ao ensino obrigatório, nos termos deste artigo, contemplando em seguida os demais níveis e modalidades de ensino, conforme as prioridades constitucionais e legais.

§ 3º Qualquer das partes mencionadas no *caput* deste artigo tem legitimidade para peticionar no Poder Judiciário, na hipótese do § 2º do art. 208 da Constituição Federal, sendo gratuita e de rito sumário a ação judicial correspondente.

§ 4º Comprovada a negligência da autoridade competente para garantir o oferecimento do ensino obrigatório, poderá ela ser imputada por crime de responsabilidade.

§ 5º Para garantir o cumprimento da obrigatoriedade de ensino, o Poder Público criará formas alternativas de acesso aos diferentes níveis de ensino, independentemente da escolarização anterior (BRASIL, 1996).

A Lei trata ainda da organização do sistema de educação (artigo 8º ao 20), das modalidades e níveis de educação e ensino (artigo 21 ao 60), dos profissionais da área e da sua formação (artigo 61 ao 67) e dos recursos destinados a educação (artigo 68 ao 77). Destaca-se a educação dos povos indígenas (artigos 78 e 79), a inclusão no calendário escolar do Dia Nacional da Consciência Negra (79b) e o incentivo ao ensino na modalidade a distância (artigo 80).

5.4. O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos

O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) foi construído por meio de um amplo processo participativo com contribuição de diversos setores. A sua versão data de 2006 e se encontra em consonância com o Plano Mundial de Ação para a Educação em Direitos Humanos (ONU), que reconhece a educação em direitos humanos como parte do direito à educação. O Plano Nacional tem como objetivos:

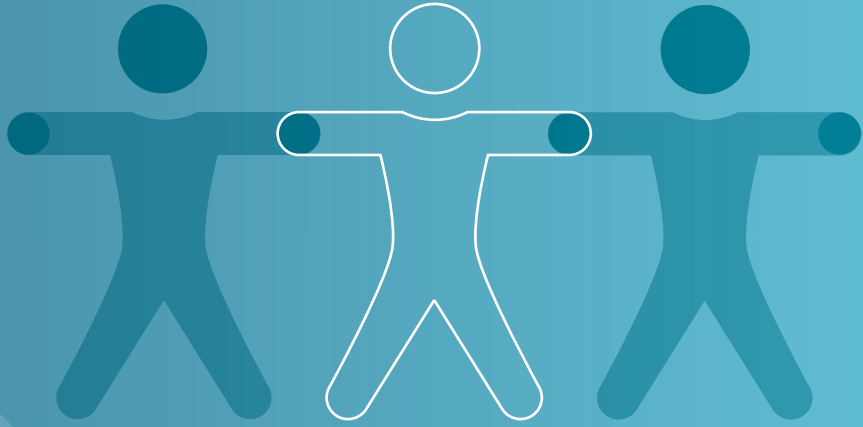
- a) destacar o papel estratégico da educação em direitos humanos para o fortalecimento do Estado Democrático de Direito;
- b) enfatizar o papel dos direitos humanos na construção de uma sociedade justa, equitativa e democrática;
- c) encorajar o desenvolvimento de ações de educação em direitos humanos pelo poder público e a sociedade civil por meio de ações conjuntas;
- d) contribuir para a efetivação dos compromissos internacionais e nacionais com a educação em direitos humanos;
- e) estimular a cooperação nacional e internacional na implementação de ações de educação em direitos humanos;
- f) propor a transversalidade da educação em direitos humanos nas políticas públicas, estimulando o desenvolvimento institucional e interinstitucional das ações previstas no PNEDH nos mais diversos setores (educação, saúde, comunicação, cultura, segurança e justiça, esporte e lazer, dentre outros);

- g) avançar nas ações e propostas do Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH) no que se refere às questões da educação em direitos humanos;
- h) orientar políticas educacionais direcionadas para a constituição de uma cultura de direitos humanos;
- i) estabelecer objetivos, diretrizes e linhas de ações para a elaboração de programas e projetos na área da educação em direitos humanos;
- j) estimular a reflexão, o estudo e a pesquisa voltados para a educação em direitos humanos;
- k) incentivar a criação e o fortalecimento de instituições e organizações nacionais, estaduais e municipais na perspectiva da educação em direitos humanos;
- l) balizar a elaboração, implementação, monitoramento, avaliação e atualização dos Planos de Educação em Direitos Humanos dos estados e municípios;
- m) incentivar formas de acesso às ações de educação em direitos humanos a pessoas com deficiência (BRASIL. MEC, 2007).

O Plano prevê ações programáticas para a educação básica, a educação superior, a educação não formal, a educação dos profissionais dos sistemas de justiça e segurança e para a área de educação e mídia. E tem como linhas de ação:

- a) Desenvolvimento normativo e institucional
- b) Produção de informação e conhecimento
- c) Realização de parcerias e intercâmbios internacionais
- d) Produção e divulgação de materiais
- e) Formação e capacitação de profissionais
- f) Gestão de programas e projetos
- g) Avaliação e monitoramento (BRASIL. MEC, 2007).

PARTE 2



O CENÁRIO BRASILEIRO

6. DESIGUALDADE RACIAL E SISTEMA DE COTAS: O CASO DA AÇÃO CONTRA A UNB

Em um país marcado pela desigualdade racial, fato em que se encontra um dos obstáculos ao desenvolvimento econômico e social da nação, estudos técnicos e científicos desenvolvidos no transcorrer da década de 1980 apontaram o racismo estrutural como causa da imobilidade social da população negra brasileira, “[...] com repercussões na vida educacional de crianças e jovens negros” (PEREIRA, 2010, p. 99).

O Brasil, em seu tempo Colonial, no Império e na Primeira República, teve postura ativa⁹ e determinante para o retardo histórico no avançar e na capacitação da população afro-descendente no país. Essa foi uma ação política que marca a população negra brasileira, com flagrantes reflexos até hoje.

Com a abolição da escravidão, aos negros libertos restou a servidão aos estigmas dos séculos de aprisionamento e opressão. Na verdade, os que antes eram escravos continuaram à margem do Estado nacional e de todas as possibilidades de acesso à mobilidade social. O Brasil Império em nada se intimidou em oficializar, por decreto, a proibição da educação formal aos negros. Este é um dos fatos que levaram ao afastamento da população negra dos círculos sociais, políticos e da produção econômica brasileira, em razão da expressa legalização de normas que impediam a integração cultural e intelectual dos negros no transcorrer do século XIX, e com evidentes resistências ainda no século XX.

Pelo que se observa em debates, inclusive no espaço jurídico, há ainda intensa mobilização política contrária às perspectivas de ascensão social e cultural da população negra (STF, 2009). Constata-se, também, a existência de clara resistência às políticas de ações afirmativas.

Em 2009, uma Ação Constitucional foi proposta em face da Universidade de Brasília (UnB) contra seus atos administrativos, que instituíram o programa de cotas raciais para ingresso em seu quadro discente.

⁹ Em escolas públicas do país, “[...] não seriam admitidos escravos [...]” (BRASIL, 1824).

Diante da ação proposta contra a UnB, seu reitor, alegou em manifestação que a adoção do regime de quotas se sustentava no “princípio da dignidade da pessoa humana”. Assim, segundo ele, “não é possível ignorar, face à análise de abundantes dados estatísticos, que cidadãos brasileiros de cor negra partem, em sua imensa maioria, de condições socioeconômicas muito desfavoráveis comparativamente aos de cor branca” (STF, 2009).

A ação foi examinada pelo então ministro Ricardo Lewandowski que, em seu voto, retomou questões dos negros e do Brasil na história; e, especialmente, apontou e tocou nas feridas da nação: a intolerância de raiz escravista, o racismo institucional e entre pessoas, a ausência de fraternidade étnica, a desigualdade construída entre negros e brancos e o provocado atraso cultural. Por essas razões, sua manifestação, apresentada em grande medida e em decisão inédita, ressaltou que foram expostas as mazelas da sociedade brasileira, as quais antes eram encobertas pelos poderes constituídos. Assim se manifestou o ministro:

A presente arguição de descumprimento de preceito fundamental traz a esta Corte uma das questões constitucionais mais fascinantes de nosso tempo – acertadamente cunhado por Bobbio como o ‘tempo dos direitos’ [...] e que, desde meados do século passado, tem sido o centro de infindáveis debates em muitos países e, no Brasil, atinge atualmente seu auge. Trata-se do difícil problema quanto à legitimidade constitucional dos programas de ação afirmativa que implementam mecanismos de discriminação positiva para inclusão de minorias e determinados segmentos sociais (STF, 2009).

O tema causou polêmica, tornando-se objeto de discussão, e a razão para tanto estava no fato de que ele tocou nas mais profundas concepções individuais e coletivas a respeito dos valores fundamentais da liberdade e da igualdade.

[...] Nesse contexto, a *tolerância nas sociedades multiculturais* é o cerne das questões a que este século nos convidou a enfrentar em tema de liberdade e igualdade. Pensar a igualdade segundo o valor da fraternidade significa ter em mente as diferenças e as particularidades humanas em todos os seus aspectos. A tolerância em tema de igualdade, nesse sentido, impõe a igual consideração do outro em suas peculiaridades e idiosincrasias. Numa sociedade marcada pelo pluralismo, a igualdade só pode ser igualdade com igual respeito

às diferenças. Enfim, no Estado democrático, a conjugação dos valores da igualdade e da fraternidade expressa uma normatividade constitucional no sentido de reconhecimento e proteção das minorias.

A questão da constitucionalidade de ações afirmativas voltadas ao objetivo de remediar desigualdades históricas entre grupos étnicos e sociais, com o intuito de promover a justiça social, representa um ponto de inflexão do próprio valor da igualdade. Diante desse tema, somos chamados a refletir sobre até que ponto, em sociedades pluralistas, a manutenção do *status quo* não significa a perpetuação de tais desigualdades. [...]

No Brasil, a análise do tema das ações afirmativas deve basear-se, sobretudo, em estudos históricos, sociológicos e antropológicos sobre as relações raciais em nosso país. [...]

Foi na década de 90, durante o governo de Fernando Henrique Cardoso, que o tema das ações afirmativas entrou na agenda do governo brasileiro, com a criação do Grupo de Trabalho Interministerial para a Valorização da População Negra em 1995, as propostas do Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH) em 1996, e a participação do Brasil na Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância, em 2001, na África do Sul.

O governo de Luiz Inácio Lula da Silva aprofundou esse processo. Criou a Secretaria Especial para a Promoção da Igualdade Racial, modificou o Sistema de Financiamento ao Estudante e criou o Programa Universidade para Todos, prevendo bolsas e vagas específicas para ‘negros’. Em 2003, o Conselho Nacional de Educação exarou as Diretrizes Nacionais Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira. [...]

As preocupações com as consequências da adoção de cotas raciais para o acesso à Universidade levaram cento e treze intelectuais brasileiros (antropólogos, sociólogos, historiadores, juristas, jornalistas, escritores, dramaturgos, artistas, ativistas e políticos) a redigir uma carta contra as leis raciais no Brasil. No documento, os subscritores alertam que ‘o racismo contamina profundamente as sociedades quando a lei sinaliza às pessoas que elas pertencem a determinado grupo racial – e que seus direitos são afetados por esse critério de pertinência de raça’. Sustentam que ‘as cotas raciais proporcionam privilégios a uma ínfima minoria de estudantes de classe média e conservam intacta, atrás de seu manto falsamente inclusivo, uma estrutura de ensino público arruinada’. Defendem que existem outras formas de superar as desigualdades brasileiras, proporcionando um verdadeiro acesso universal ao ensino superior, menos gravosas para a identidade nacional, como a oferta de cursos preparatórios gratuitos e a eliminação das taxas de inscrição nos exames vestibulares (‘Cento e Treze cidadãos antirracistas contra as leis raciais’, assinado por cento e treze intelectuais brasileiros, entre eles, Ana Maria Machado, Caetano Veloso, Demétrio Magnoli, Ferreira Gullar, José Ubaldo Ribeiro, Lya Luft e Ruth Cardoso).

A Universidade de Brasília foi a primeira instituição de ensino superior federal a adotar um sistema de cotas raciais para ingresso por meio do vestibular. A iniciativa, baseada na autonomia universitária, adotou, segundo as informações prestadas pela UnB, o critério da análise do fenótipo do candidato: 'os critérios utilizados são os do fenótipo, ou seja, se a pessoa é negra (preto ou pardo), uma vez que, como já suscitado na presente peça, é essa característica que leva à discriminação ou ao preconceito' (fl. 664). [...]

Ademais, parece haver certo consenso quanto à necessidade de que os programas de ações afirmativas sejam limitados no tempo, devendo passar por avaliações empíricas rigorosas e constantes. Nesse sentido, inclusive, o 'Plano de Metas para a integração social, étnica e racial da Universidade de Brasília' é exemplar, ao prever a disponibilidade da reserva de vagas pelo período de 10 anos apenas (fl. 98).

Na qualidade de medidas de emergência ante a premência e urgência de solução dos problemas de discriminação racial, as ações afirmativas não constituem subterfúgio e, portanto, não excluem a adoção de medidas de longo prazo, como a necessária melhora das condições do ensino fundamental no Brasil.

Outro importante aspecto a ser considerado diz respeito às dificuldades de acesso ao ensino superior no Brasil. Sabemos que a universidade pública é altamente excludente. De um lado, é preciso alargar a reflexão, para que não esqueçamos que a análise do acesso à universidade é fundamental, mas é apenas uma parcela do debate de uma democracia inclusiva. O que se quer destacar é que devemos pensar a questão em face do modelo de educação brasileiro como um todo, para não buscar soluções apenas na etapa universitária. A valorização e fomento de políticas públicas prioritárias e inclusivas voltadas às etapas anteriores (educação básica) e alternativas (cursos técnicos) são fundamentais, para que não assumamos a universidade como único caminho possível para o sucesso profissional e intelectual.

Ademais, ressalte-se que nosso ensino superior também é excludente, em razão do modelo restrito de vagas ofertadas por quase todos os cursos. Nós, que militamos na universidade pública, podemos verificar a presença de pouquíssimos alunos nas salas de aula, existindo um gasto excessivo com professores em relação ao número de alunos. É o caso da Faculdade de Direito da Universidade de Brasília. Recebia 50 alunos por semestre, apenas 100 por ano. Aumentou-se para 60 alunos a cada semestre, não mais do que 120 alunos por ano, com a ampliação do número de professores pelo Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), mantendo-se, assim, a proporção entre o número de vagas e o número de professores. Se considerarmos as vagas do Programa de Avaliação Seriada (PAS) e do Sistema de Cotas para Negros, restam apenas 72 vagas no concurso universal por ano. Por que não aumentarmos o número de vagas por professor? Um número tão reduzido de vagas em universidades públicas é, por si só, um fator de exclusão. [...]

De outro lado, o modelo do concurso universal demanda uma rediscussão. Há uma grande ironia no nosso modelo: somente aqueles que eventualmente passaram por todas as escolas privadas é que lograrão, depois, acesso via vestibular e poderão, então, chegar à escola pública superior, dotadas de conceito de excelência.

Assim, somos levados a acreditar que a exclusão no acesso às universidades públicas é determinada pela condição financeira. Nesse ponto, parece não haver distinção entre 'brancos' e 'negros', mas entre ricos e pobres. Como apontam alguns estudos, os pobres no Brasil têm todas as 'cores' de pele. Dessa forma, não podemos deixar de nos perguntar quais serão as consequências das políticas de cotas raciais para a diminuição do preconceito. Será justo, aqui, tratar de forma desigual pessoas que se encontram em situações iguais, apenas em razão de suas características fenotípicas? E que medidas ajudarão na inclusão daqueles que não se autot classificam como 'negros'? Com a ampla adoção de programas de cotas raciais, como ficará, do ponto de vista do direito à igualdade, a situação do 'branco' pobre? A adoção do critério da renda não seria mais adequada para a democratização do acesso ao ensino superior no Brasil? Por outro lado, até que ponto podemos realmente afirmar que a discriminação pode ser reduzida a um fenômeno meramente econômico? Podemos questionar, ainda, até que ponto a existência de uma dívida histórica em relação a determinado segmento social justificaria o tratamento desigual [...] (STF, 2009).

O sistema de cotas raciais da UnB tem sido adotado desde o vestibular de 2004, renovando-se a cada semestre. A interposição da presente arguição ocorreu após a divulgação do resultado final do vestibular 2/2009, quando já encerrados os trabalhos da comissão avaliadora do sistema de cotas.

“Assim, por ora, não vislumbro qualquer razão para a medida cautelar de suspensão do registro (matrícula) dos alunos que foram aprovados no último vestibular da UnB ou para qualquer interferência no andamento dos trabalhos na universidade” (STF, 2009). Com essas breves considerações sobre o tema, o pedido de medida cautelar foi indeferido do Plenário.¹⁰

Certo é que prevalece na Universidade de Brasília o regime de cotas raciais e a decisão do ministro tem legitimado a instauração deste regime em outras universidades públicas em todo o Brasil. A democracia efetivamente se aperfeiçoa pelo reconhecimento e pela garantia inarredável dos direitos humanos.

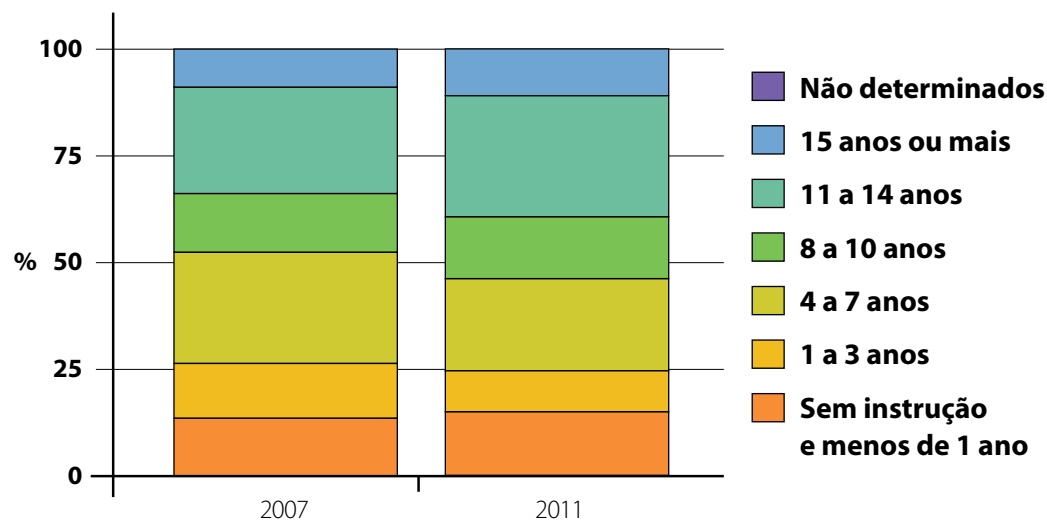
¹⁰ A íntegra da Decisão está disponível em: <<http://www.stf.jus.br/portal/processo/verProcessoAndamento.asp?incidente=2691269>>.

7. O DIREITO À EDUCAÇÃO EM NÚMEROS

Dados do IBGE referentes ao ano de 2007 apontam que 13,7% da população brasileira encontra-se no grupo dos sem instrução ou que possui menos de um ano de estudo; 12,8% possui de um a três anos de estudos, 25,9% quatro a sete anos de estudos; 13,8% oito a dez anos de estudos; 24,7% possui de 11 a 14 anos de estudos, ao passo que 8,9% integram o grupo dos que possuem 15 anos ou mais, conforme gráficos abaixo:

Gráfico 1

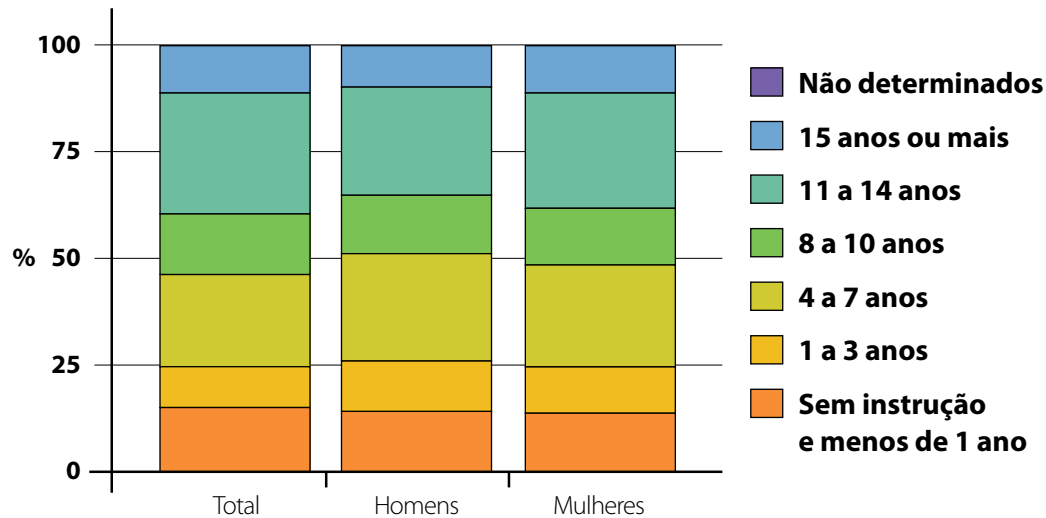
Distribuição das pessoas de 25 anos ou mais de idade, por grupos de anos de estudo – Brasil, 2007/2011



Fonte: IBGE, 2007.

Gráfico 2

Distribuição das pessoas de 25 anos ou mais de idade, por sexo, segundo os grupos de anos de estudo – Brasil, 2011



Fonte: IBGE, 2011.

Observando os mesmos gráficos acima visualizamos que, no ano de 2011, esses dados sofrem alterações, o grupo dos “sem instruções” ou com menos de um ano de estudos sofre um aumento, passando a 15,1% das pessoas com 25 anos ou mais de idade. Já as categorias de 1 a 3 anos de estudos sofre uma redução para 9,4%, a de 4 a 7 anos de estudos para 21,9%, o que possibilita que a categoria de 8 a 10 anos de estudos sofra um aumento de 14,2%, seguida da categoria de 11 a 14 anos de estudos, que passa a ter 28,6% do total, e o grupo de 15 anos ou mais passa a aglutinar 10,8% do total de pessoas com 25 anos ou mais.

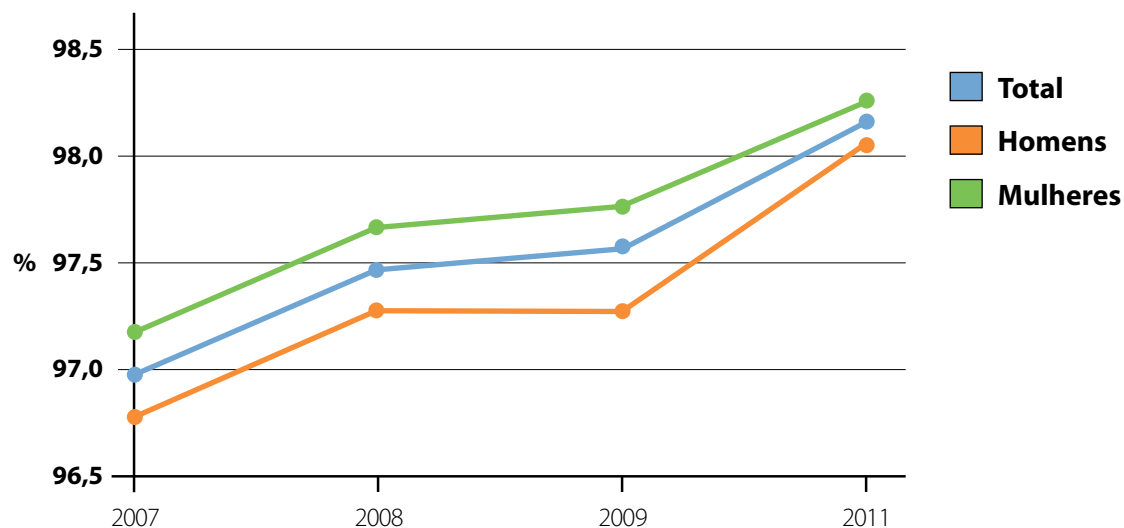
O recorte de gênero evidencia que, na população com 25 anos ou mais de idade, 14,1% dos homens se encaixam na categoria dos “sem instruções” ou com menos de 1 ano de estudo, 11,8% no grupo dos com de 1 a 3 anos de estudos, 24,8% na de 4 a 7 anos de estudos, 14,3% atingem de 8 a 10 anos de estudos, 25,8 % chegam à marca de 11 a 14 anos de estudos e, finalmente, 9,1% deles integram o grupo de 15 anos ou mais de estudos.

Já no universo das mulheres os dados nos mostram que 13,7% encontram-se no grupo das “sem instrução” ou com menos de 1 ano de estudo, 11,1% possuem de 1 a 3 anos de estudos, 23,8% estão no limite de 4 a 7 anos de estudos, 27,3% se enquadram no grupo de 11 a 14 anos de estudos, finalizando com 10,5% das mulheres compondo o grupo de 15 anos ou mais de estudos.

A taxa de escolarização das pessoas de 6 a 14 anos de idade, conforme o gráfico abaixo, foi de 97,0% no ano de 2007, 97,5% no ano de 2008, 97,6% no ano de 2009 e 98,2% no ano de 2011. Incluindo o recorte de gênero a partir do mesmo dado, constatamos que a taxa de escolarização do total dos homens na faixa etária de 6 a 14 anos atinge a marca de 96,8% no ano de 2007, 97,3% no ano de 2008, 97,3% no ano de 2009 e 98,1% no ano de 2011.

Gráfico 3

Taxa de escolarização das pessoas de 6 a 14 anos de idade, por sexo – Brasil, 2007/2011

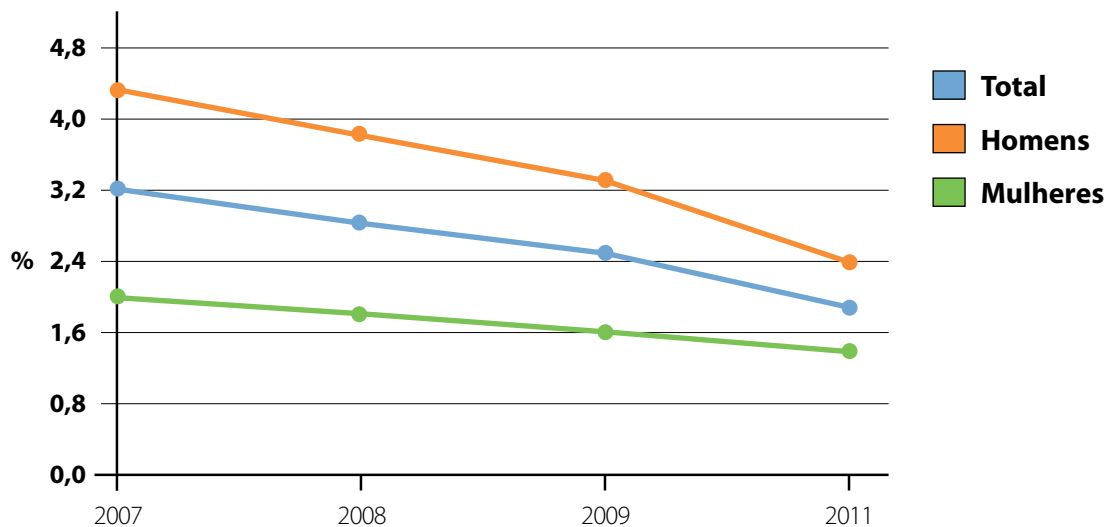


Fonte: IBGE, 2011.

É importante visualizarmos os índices de escolarização sem dissociá-los dos índices de analfabetismo da população brasileira, apresentados no gráfico abaixo. Os dados mostram que o total da população brasileira em idade entre 10 e 14 anos tem sua taxa de analfabetismo medida em 3,2% no ano de 2007, 2,8% no ano de 2008, 2,5% no ano de 2009 e 1,9% no ano de 2011. O total da população masculina teve suas taxas de analfabetismo, no mesmo intervalo de idade (10 a 14 anos), verificadas em 4,3% no ano de 2007, 3,8% no ano de 2008, 3,3 % no ano de 2009 e 2,4% no ano de 2011.

Gráfico 4

Taxa de analfabetismo das pessoas de 10 a 14 anos de idade, por sexo – Brasil, 2007/2011



Fonte: IBGE, 2011.

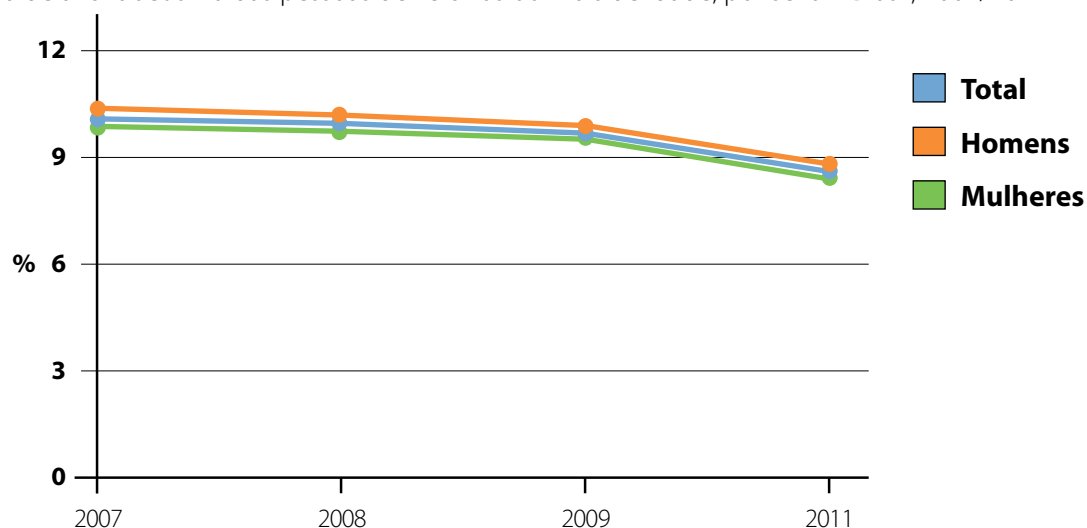
No mesmo diapasão encontramos o grupo da população feminina do país com idade entre 10 e 14 anos, com sua taxa de analfabetismo atingindo as marcas de 2% no ano de 2007, 1,8% no ano de 2008, 1,6% no ano de 2009 e 1,4% no ano de 2011.

Quando analisamos o grupo com 15 anos ou mais de idade, percebemos que a taxa de analfabetismo do total da população brasileira atingiu a marca de 10,1% em 2007, 10% em 2008, 9,7% em 2009

e 8,6% em 2011. Entre o grupo masculino com 15 anos ou mais, as taxas de analfabetismo foram verificadas na marca de 10,4% em 2007, 10,2% em 2008, 9,9% no ano de 2009 e 8,8% no ano de 2011. Já para o grupo das mulheres com 15 anos ou mais, as taxas verificadas de analfabetismo foram de 9,9% no ano de 2007, 9,8% no ano de 2008, 9,6% no ano de 2009 e 8,4% no ano de 2011.

Gráfico 5

Taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais de idade, por sexo – Brasil, 2007/2011

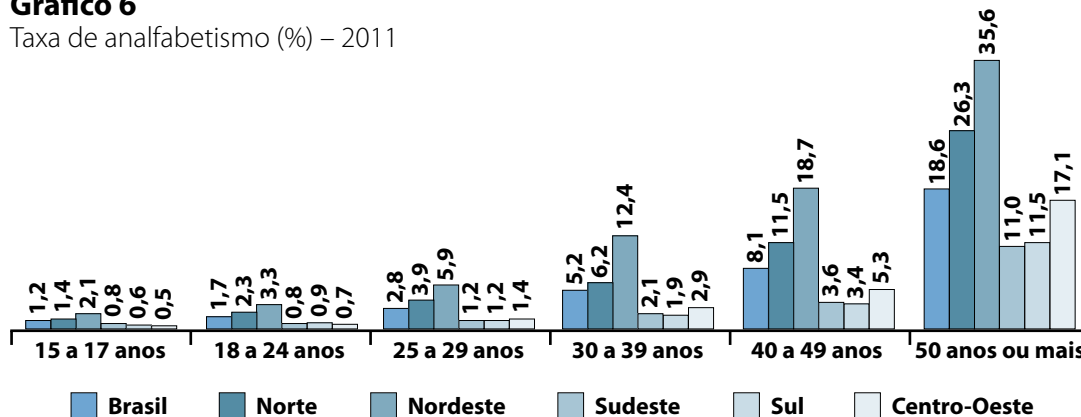


Fonte: IBGE, 2011.

O Brasil, segundo dados do IBGE, vem reduzindo o analfabetismo e aumentando as taxas de escolarização, especialmente entre as mulheres. As regiões norte e nordeste apresentam os maiores índices de analfabetismo no país, como mostra o gráfico a seguir:

Gráfico 6

Taxa de analfabetismo (%) – 2011



No total, a rede pública atendeu 87% dos alunos do ensino fundamental, 87,2% dos alunos do ensino médio e 26,8% dos alunos de ensino superior no ano de 2011. A tabela abaixo apresenta um comparativo do atendimento entre os anos de 2009 e 2011:

Tabela 1

Estudantes de 4 anos ou mais de idade atendidos pela rede pública de ensino (%)

	Brasil	Norte	Nordeste	Sudeste	Sul	Centro-Oeste
2009						
Fundamental	87,0	91,9	86,9	85,2	89,9	84,3
Médio	86,4	91,7	88,8	84,7	84,3	84,9
Superior	23,3	35,1	33,0	18,1	20,5	24,0
2011						
Fundamental	87,0	92,6	86,2	85,2	90,7	85,4
Médio	87,2	93,1	88,7	85,1	86,4	86,7
Superior	26,8	32,8	36,0	21,3	26,8	25,7

Ensino superior inclui mestrado e doutorado

Fonte: IBGE. PNAD, 2011.

A progressão dos matriculados por série no ensino fundamental na rede pública nos anos de 2002 e 2012 apresentou um crescimento contínuo a partir da 1ª série do Ensino Fundamental, conforme os gráficos abaixo:

Gráfico 7

Rede pública – medidas de posição da idade dos alunos matriculados no ensino fundamental por série – Brasil, 2002

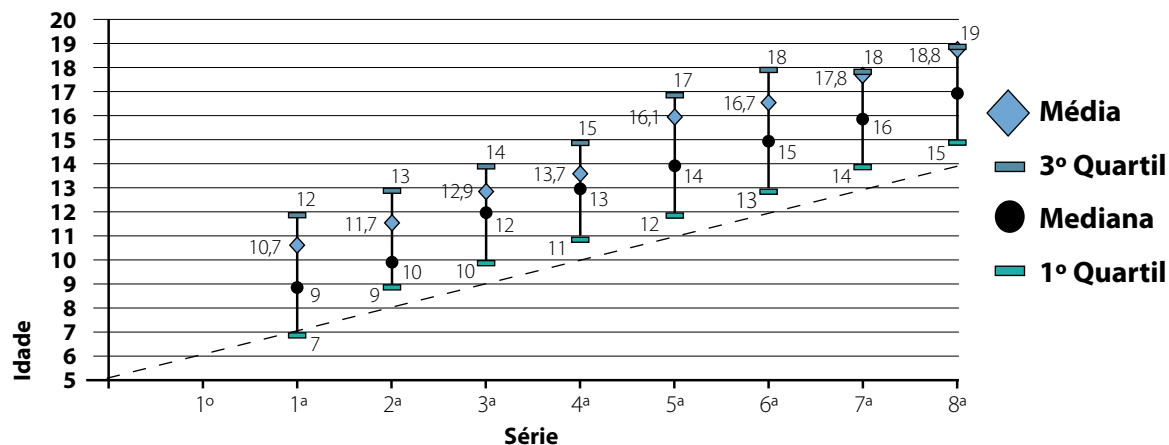
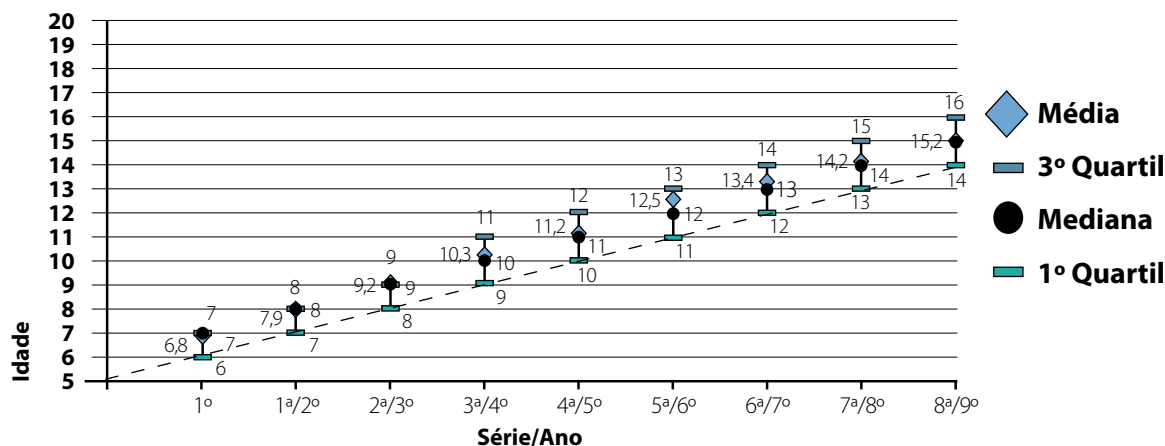


Gráfico 8

Rede pública – medidas de posição da idade dos alunos matriculados no ensino fundamental por série/ano – Brasil, 2012



De acordo com dados do Ministério da Educação (MEC), do total de 50.545.050 matriculados na educação básica, 42.222.831 encontravam-se matriculados na rede pública. Vejamos a evolução das matrículas na tabela:

Tabela 2

Número de matrícula na educação básica por dependência administrativa – Brasil, 2007-2012

Ano	Matrículas na educação básica					
	Total Geral	Pública				Privada
		Total	Federal	Estadual	Municipal	
2007	53.028.928	46.643.406	185.095	21.927.300	24.531.011	6.385.522
2008	53.232.868	46.131.825	197.532	21.433.441	24.500.852	7.101.043
2009	52.580.452	45.270.710	217.738	20.737.663	24.315.309	7.309.742
2010	51.549.889	43.989.507	235.108	20.031.988	23.722.411	7.560.382
2011	50.972.619	43.053.942	257.052	19.483.910	23.312.980	7.918.677
2012	50.545.050	42.222.831	276.436	18.721.916	23.224.479	8.322.219
Δ% 2011/2012	-0,8	-1,9	7,5	-3,9	-0,4	5,1

Fonte: MEC/Inep/Deed.

Nota: Não inclui matrículas em turmas de atendimento complementar e atendimento educacional especializado (AEE).

Tabela 3

Número de matrículas na educação básica por dependência administrativa – Brasil, 2012

Matrículas na educação básica										
Total Geral	Pública								Privada	%
	Total	%	Federal	%	Estadual	%	Municipal	%		
50.545.050	42.222.831	83,5	276.436	0,5	18.721.916	37,0	23.224.479	45,9	8.322.219	16,5

Fonte: MEC/Inep/Deed.

Nota: Não inclui matrículas em turmas de atendimento complementar e atendimento educacional especializado (AEE).

O número de matrículas na educação básica por modalidade e etapas de ensino no ano de 2012 é de 50.545.050 para o grupo de ensino regular, sendo 7.295.512 na educação infantil, 29.707.498 no ensino

fundamental, 8.376.852 no ensino médio e 1.063.655 na educação profissionalizante (concomitante e subsequente).

Tabela 4

Número de matrículas na educação básica por modalidade e etapa de ensino – Brasil, 2012

Localização	Matrículas na educação básica por modalidade e etapa de ensino												
	Total geral	Ensino regular							Ed. de Jovens e Adultos (presencial e semipresencial)		Educação especial		
		Educação infantil			Ensino fundamental			Ensino médio	Educação profissional (concomitante e subsequente)	Fundamental	Médio	Classes especiais e escolas exclusivas	Classes comuns (alunos incluídos)
		Total	Creche	Pré-escola	Total	Anos iniciais	Anos finais						
Total	50.545.050	7.295.512	2.540.791	4.754.721	29.702.498	16.016.030	13.686.468	8.376.852	1.063.655	2.561.013	1.345.864	199.656	620.777
Urbana	44.466.221	6.435.986	2.397.110	4.038.876	25.313.692	13.162.350	12.151.342	8.054.373	1.029.062	2.117.775	1.318.038	197.295	541.526
Rural	6.078.829	859.526	143.681	715.845	4.388.806	2.853.680	1.535.126	322.479	34.593	443.238	27.826	2.361	79.251

Fonte: MEC/Inep/Deed.

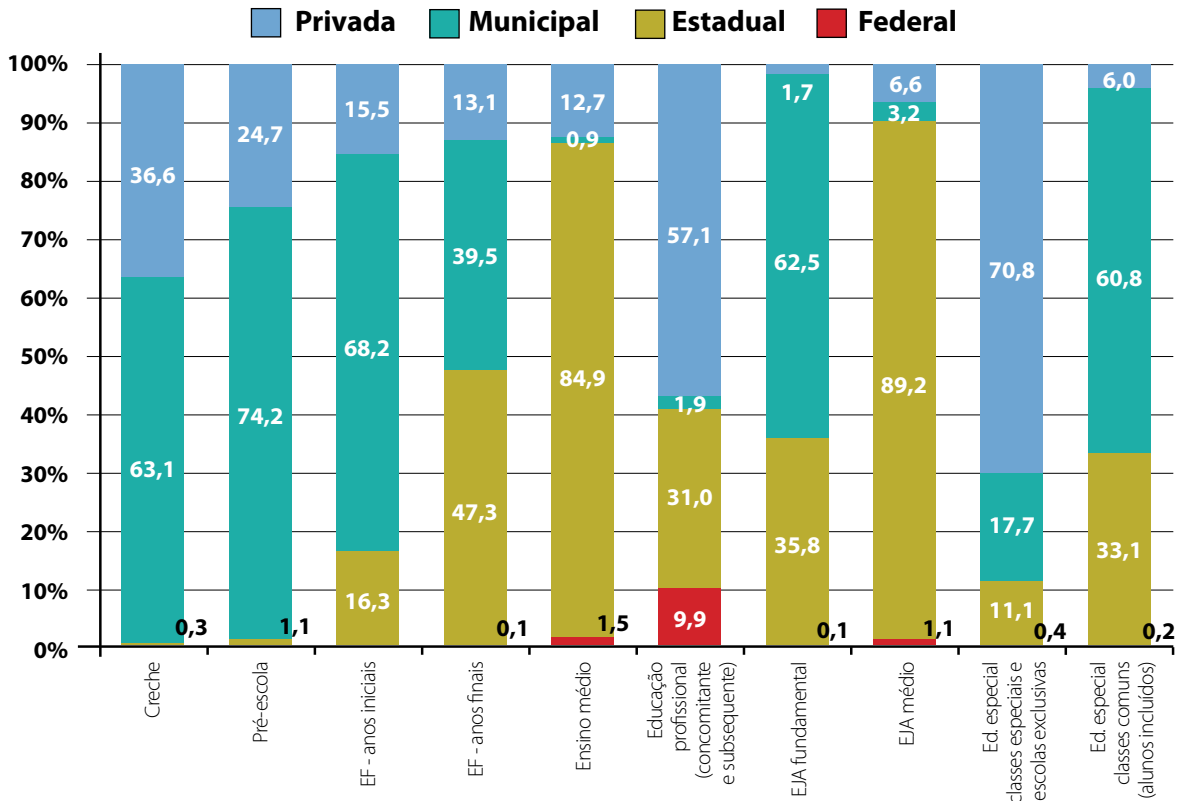
Notas:

- 1) Não inclui matrículas em turmas de atendimento complementar e atendimento educacional especializado (AEE).
- 2) Ensino médio: inclui matrículas no ensino médio integrado à educação profissional e no ensino médio normal/magistério.
- 3) Educação especial classes comuns: as matrículas já estão distribuídas nas modalidades de ensino regular e/ou educação de jovens e adultos.
- 4) Educação de jovens e adultos: inclui matrículas de EJA presencial, semipresencial, EJA presencial de nível fundamental Projovem (Urbano) e EJA integrada à educação profissional de nível fundamental e médio.

A rede privada possui maior atuação nas modalidades da educação especial, com 70,8% das matrículas nessa categoria, e 57,1% na educação profissionalizante, conforme ilustrado no gráfico abaixo em percentual, por etapa de ensino e dependências administrativas.

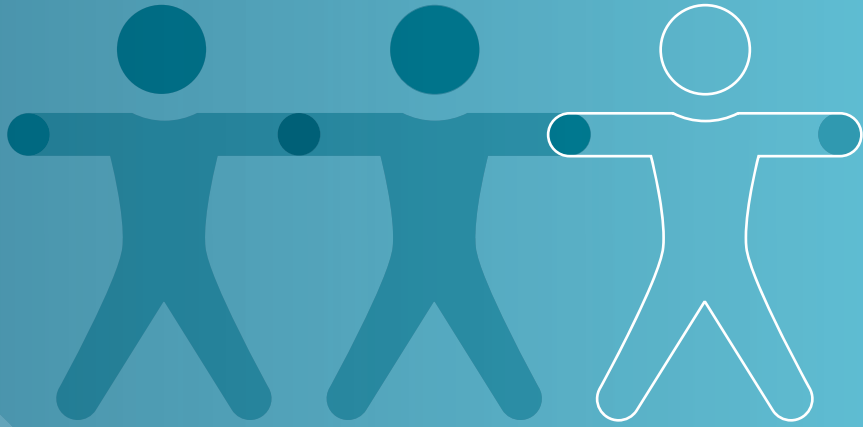
Gráfico 9

Educação básica – distribuição percentual da matrícula por etapa de ensino e dependência administrativa – Brasil, 2012









PARTE 3

A AFIRMAÇÃO DO DIREITO À EDUCAÇÃO

8. DIREITO GARANTIDO NA CONSTITUIÇÃO FEDERAL

Art. 6º São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição (BRASIL, 1988).

Quadro 1

Resumo das normas e legislação

Artigo 26	Convenção Relativa à Luta contra a Discriminação no Campo do Ensino	Artigo 13	Declaração Mundial sobre Educação para Todos	Artigo 6º, artigo 205 e artigo 206	Estatuto da Criança e do Adolescente Artigos 53, 54, 56, 57 e 58	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional	Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos
DUDH	UNESCO	PIDESC	UNESCO	CF	Lei nº 8.069	Lei nº 9.394	SDH/MEC/MJ/UNESCO
1948	1960	1966	1990	1988	1990	1996	2006
Normas e legislação internacionais				Normas e legislação brasileiras			

8.1. O que você precisa saber para garantir o direito à educação

São listadas, abaixo, algumas dicas do que fazer ou que instituição procurar para garantir o direito à educação:

- Conferências de Educação: organizadas nos três níveis da federação, abertas à participação da sociedade, têm por objetivo discutir e propor políticas e ações para a área;

- b) Conselhos de Educação: responsáveis pela regulamentação dos sistemas de ensino e por discutir e propor políticas para a área;
- c) Conselhos Escolares: responsáveis pela gestão de cada unidade de ensino e por debater a proposta pedagógica da respectiva unidade. A lei garante que cada escola pública tenha o conselho escolar com participação da comunidade;
- d) Conselhos do FUNDEB: responsáveis pela fiscalização das verbas do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação;
- e) Conselhos de Alimentação Escolar: responsáveis pela fiscalização do programa de merenda escolar;
- f) Ouvidorias: as secretarias de educação e outros órgãos públicos possuem ouvidorias para receber reclamações, críticas e sugestões;
- g) Petição aos órgãos públicos: trata-se de um pedido formal feito ao poder público relativo a informação geral, denúncia de abuso de poder e pedido de implementação de direitos;
- h) Conselhos Tutelares: situados nos municípios, são estruturas responsáveis por zelar pelo cumprimento dos direitos, podendo requisitar serviços públicos e encaminhar denúncias de violação ao Ministério Público, operando no enfrentamento à negligência, à violência física, à violência psicológica, à exploração sexual e a outras formas de violações contra crianças e adolescentes. A Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (SDH/PR) possui um cadastro com o endereço e o telefone dos Conselhos Tutelares do país;¹¹
- i) Comissão Legislativa de Educação: comissão temática existente em Câmaras de Vereadores, de Deputados, Assembleias Legislativas e Senado.

¹¹ Disponível em: <<http://www.sdh.gov.br/assuntos/criancas-e-adolescentes/cadastro-nacional-dos-conselhos-tutelares-1>>.

9. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base neste trabalho, o direito à educação como um direito social consagrado pela Constituição de 1988¹² ainda tem um longo percurso a ser feito. Os movimentos populares pelo direito à educação possibilitaram conquistas que expressam claramente o exercício da cidadania. Observa-se, também, que há maturidade suficiente na sociedade brasileira para compreender o absurdo que representa o acesso privilegiado ao saber, resultando na exclusão cultural e social da maioria da população. Desse modo, e pela verificação do quanto já foi percorrido na compreensão do direito à educação – *como expressão de dimensões da vida* –, é razoável acreditar que os avanços verificados tenham se consolidado e, para a sociedade brasileira, representam conquistas sociais inarredáveis.

Parece importante apontar, também, o relevante papel dos educadores que passaram pelo tempo e deixaram marcas expressivas, como trilha ou caminho para os futuros professores aprendizes. Por fim, o amadurecimento é inevitável, e como diziam os antigos: “aprende-se pelo bem ou pelo mal”. No caso, andamos lentamente, mas é melhor do que o mal.

¹² Art. 7º, inciso IV, da Constituição da República Federativa do Brasil.

BIBLIOGRAFIA

BRASIL. Constituição (1824). *Constituição Política do Império do Brasil*, de 25 de março de 1824. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao24.htm>. Acesso em: 3 out. 2013.

BRASIL. Constituição (1891). *Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil*, de 24 de fevereiro de 1891. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao91.htm>.

BRASIL. Constituição (1934). *Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil*, de 16 de julho de 1934. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao34.htm>. Acesso em: 28 jul. 2013.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>.

BRASIL. Decreto nº 1.331-A, de 17 de Fevereiro de 1854. Aprova o Regulamento para a reforma do ensino primário e secundário do Município da Côrte. *Diário Oficial da União*. Rio de Janeiro, 18 fev. 1854. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1331-a-17-fevereiro-1854-590146-publicacaooriginal-115292-pe.html>>. Acesso em: 28 jul. 2013.

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 União*. Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm>. Acesso em: 7 out. 2013.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 13 out. 2013.

BRASIL. Lei nº 12.612, de 13 de abril de 2012. Declara o educador Paulo Freire Patrono da Educação Brasileira. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF, 16 abr. 2012. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12612.htm>.

BRASIL. Ministério da Educação. *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos*. Brasília: SEDH/MEC/MJ/UNESCO, 2007.

CANDIDO, Antônio. A importância de não ser filósofo. *Rev. Filosofia e Música: Discursos*, n. 37, 2007. Disponível em: <http://filosofia.fflch.usp.br/sites/filosofia.fflch.usp.br/files/publicacoes/Discursos/Artigos/D37/D37_a_importancia_de_nao_ser_filosofo.pdf>. Acesso em: 27 jul. 2013.

- CASSIRER, Ernest. *Ensaio sobre o homem: introdução a uma filosofia da cultura humana*. 2.ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2012.
- CORDEIRO, Denilson Soares. *A formação do discernimento: Jean Maugüé e a gênese de uma experiência filosófica no Brasil*. 2010. Tese (Doutorado em Filosofia) – Universidade de São Paulo. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8133/tde-22012010-170532/pt-br.php>>. Acesso em: 27 jul. 2013.
- DIAS, Adelaide Alves. Da educação como direito humano aos direitos humanos como princípio educativo. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy et al. (Org.). *Educação em direitos humanos: fundamentos teórico-metodológicos*. Brasília: Editora Universitária/UFPB, 2007.
- DIAS, Penha Maria Cardoso. Resenha: tradução comentada de um clássico de Copérnico. *Revista Brasileira de Ensino de Física*. São Paulo, v. 26, n. 2. 2004. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0102-47442004000200016>>. Acesso em: 26 jul. 2013.
- FEIJÓ, M. C. C.; ASSIS, S. G. O contexto de exclusão social e de vulnerabilidades de jovens infratores e de suas famílias. *Estudos de Psicologia*, v. 9, n. 1, p. 157-166, 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/epsic/v9n1/22391.pdf>>. Acesso em: 29 jul. 2013.
- FERRARI, Paulo Celso; ANGOTTI, José André Peres; TRAGTENBERG, Marcelo Henrique Romano. Educação problematizadora à distância para a inserção de temas contemporâneos na formação docente: uma introdução à Teoria do Caos. *Ciência & Educação*. Bauru, v.15, n.1, 2009. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1516-73132009000100005>>. Acesso em: 23 jul. 2013.
- FRANÇA, Sebastião Fontineli. Uma visão geral sobre a educação brasileira. *Rev. Integração*, v. 1, 2008. Disponível em: <http://www.upis.br/posgraduacao/revista_integracao/educacao_brasileira.pdf>. Acesso em: 28 jul. 2013.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da tolerância*. 2.ed. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 2013.
- FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*. 13.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- ITOKAZU, Anastasia Guidi. 1609: da astronomia tradicional ao nascimento da astrofísica. *Ciência e Cultura*. São Paulo, v. 61, n. 4, 2009. Disponível em: <http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?pid=S0009-67252009000400014&script=sci_arttext#f2>. Acesso em: 24 abr. 2013.
- LACERDA, Carlos. *O Quilombo de Manuel Congo*. 2.ed. Rio de Janeiro: Lacerda editora, 1998. p. 44.
- LIMA, Gilson. Sociologia na complexidade. *Rev. Sociologias*. Porto Alegre, a. 8, n. 15, p. 136-181, jan./jun. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/soc/n15/a06v8n15.pdf>>. Acesso em: 24 jul. 2013.

MARTINEZ, Paulo Henrique. *A dinâmica de um pensamento crítico*: Caio Prado Jr. (1928-1935). São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, FAPESP, 2008.

MESQUIDA, Peri. Catequizadores de índios, educadores de colonos, soldados de Cristo: formação de professores e ação pedagógica dos Jesuítas no Brasil, de 1549 a 1759, à luz do Ratio Studiorum. *Educar em Revista*. Curitiba, n. 48, abr./jun. 2013. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40602013000200014>>. Acesso em: 29 jul. 2013.

MOREIRA, Antônio Carlos. *A reterritorialização do assentamento conquista na fronteira de Dionísio Cerqueira, SC*: para além da dimensão cultural. Porto Alegre: IGEO/UFRGS, 2009. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/16189>>. Acesso em: 04 ago. 2013.

NAÇÕES UNIDAS. *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. Brasília: Ministério das Relações Exteriores, Ministério da Justiça, 1948. Disponível em: <http://portal.mj.gov.br/sedh/ct/legis_intern/ddh_bib_inter_universal.htm> Acesso em: 10 abr. 2013.

NAÇÕES UNIDAS. *Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais*. Brasília: Ministério das Relações Exteriores, Ministério da Justiça, 1992. Disponível em: <http://portal.mj.gov.br/sedh/ct/legis_intern/pacto_dir_economicos.htm> Acesso em 05 de agosto 2013.

NUNES, Clarice. Anísio Teixeira entre nós: a defesa da educação como direito de todos. *Educação & Sociedade*, a. 21, n.73, p. 10, dez. 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v21n73/4203.pdf>>. Acesso em: 30 jul. 2013.

PEREIRA, Edcler Tadeu dos Santos. *A tutela jurídica das comunidades quilombolas*. São Paulo: Universidade Presbiteriana Mackenzie, 2010. p. 99. Disponível em: <http://tede.mackenzie.com.br//tde_busca/arquivo.php?codArquivo=2378>.

PETTER, Margarida Maria Taddoni. As histórias de Pai João e os estereótipos sobre a fala do negro no Brasil. In: BARROS, Diana Luz Pessoa de (Org.). *Preconceito e intolerância*: reflexões linguístico-discursivas. São Paulo: Universidade Presbiteriana Mackenzie, 2011.

SEPPPIR. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana*. Brasília, DF: SEPPPIR, 2004. Disponível em: <<http://www.uel.br/projetos/leafro/pages/arquivos/DCN-s%20-%20Educacao%20das%20Relacoes%20Etnico-Raciais.pdf>>. Acesso em: 28 jul. 2013.

STF. *Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental nº 186*. Brasília: Supremo Tribunal Federal, 2009. Disponível em: <<http://www.stf.jus.br/portal/peticaoInicial/verPeticaoInicial.asp?base=ADPF&s1=AÇÃO AFIRMATIVA&processo=186>>. Acesso em: 06 ago. 2013.

TOLEDO, Roberto Pompeu de. *A capital da solidão*. São Paulo: Editora Objetiva, 2003. p. 380-395.

TOKARNIA, Mariana. Centro de ensino em comunidade quilombola passa por dificuldades. *Agência Brasil/EBC*. Brasília, 13 out. 2013. Disponível em: <<http://www.ebc.com.br/noticias/brasil/2013/10/centro-de-ensino-em-comunidade-quilombola-no-maranhao-passa-por-dificuldades>>. Acesso em: 13 out. 2013.

UNESCO. *Convenção Relativa à Luta contra a Discriminação no Campo do Ensino*. Paris, 1960. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001325/132598por.pdf>>.

UNESCO. *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem*, Jomtien, 1990. Brasília, 1990. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>. Acesso em: 11 out. 2013.



Organização
das Nações Unidas
para a Educação,
a Ciência e a Cultura

Cooperação
**Representação
no Brasil**

Secretaria de
Direitos Humanos

G O V E R N O F E D E R A L
BRASIL
PAÍS RICO É PAÍS SEM POBREZA