



**MOVA BRASIL – 2023
PELO DIREITO À EDUCAÇÃO:
ANÁLISE ESTRUTURAL DA CONJUNTURA EDUCACIONAL**

Vinício Carrilho Martinez¹

Josana Carla Gomes da Silva²

Graziela Montes Valverde³

RESUMO: O texto traz uma perspectiva inicial de fundamentos para iniciarmos uma profunda reflexão e ação em torno de uma base comum: a ideia de Educação em Direitos Humanos. Para tanto, trazemos aqui um breve mosaico do Brasil de 2023, lastreado por uma entrada em Paulo Freire, entre indignação e esperança, referências conceituais essenciais em Direitos Humanos e algum subsídio quanto aos aspectos jurídicos conceituados, como: direitos constitucionais fundamentais, principalmente o Direito à Educação.

PALAVRAS-CHAVE: Paulo Freire; Educação e Política; Direitos Humanos e Constituição.

Primeiras considerações com Paulo Freire

Não há vontade e não se luta se não há amanhã, se não esperamos por um projeto de transporte para o *futuro progressista*. Portanto, “está errada a educação que não reconhece na justa *raiva*, na raiva que protesta contra as injustiças, contra a deslealdade, contra o desamor, contra a exploração e a violência um papel altamente formador” (FREIRE, 2000b, p. 45). Na mesma página, em nota de rodapé, se lê acerca de que raiva se trata:

A dos progressistas contra os inimigos da reforma agrária, a dos ofendidos contra a violência de toda discriminação, de classe, de raça, de gênero. A dos injustiçados contra a impunidade. A de quem tem fome contra a forma luxuriosa com que alguns, mais do que comem, esbanjam e transformam a vida num desfrute (FREIRE, 2000b, p. 45).

Precisamos, acima de tudo, de uma democracia ética e *castradora do malquerer humano*. Precisamos de um contrato conosco, a fim de que modismos, modernismos, pós-modernismos exuberantes, não se entrelacem ainda mais com o

¹ Vinício Carrilho Martinez (Dr.) - Cientista Social. Prof. Dr. no Departamento de Educação - CECH/UFSCar - Programa de Pós-graduação em Ciência, Tecnologia e Sociedade/UFSCar/SP Contato: vinicio@ufscar.br

² Doutoranda em Educação Especial - Programa de Pós-graduação em Educação Especial – UFSCar/SP Contato: vinicio@ufscar.br

³ Servidora Pública e professora do Município de Juiz de Fora/MG Contato: vinicio@ufscar.br



poder e ocasione injustiça social. É por tudo isso que o sucesso desta luta política para que o direito à educação reconheça a escola como espaço *sociocultural*, *democratizável* exige empenho e desempenho, confiança, altivez intelectual, autonomia e trabalho árduo do educador.

Contra o passado de mentalidade oligárquica e de dominação paternalista (patrimonialista), Paulo Freire só via saída na caracterização de uma consciência privilegiada na/pela transformação da vida social, como se de fato estivesse operante uma Sociologia da Sala de Aula – não “na” sala de aula. Também por esse caminho se insurgia contra a “domesticação” que provinha do ensino bancário.

Um ensino “**superposto**”, resultante da simples transplantação de modelos alheios, **verbalistas**, **falsamente acadêmico**, **autoritário**, **assistencialista**, **rigidamente centralizado**, de modo algum poderia atender às exigências de **democratização** e de **desenvolvimento autônomo** da sociedade brasileira. Este ensino levava à “domesticação” e não à conscientização dos educandos (BEISIEGEL, 1979, p. 41) (grifo nosso).

O verdadeiro progresso do educador está em diminuir a distância entre sua fala e sua ação, entre a *utopia do direito* e o direito real à educação não massificada ou massacrada pela má formação. O progresso está no futuro ético, na edificação de um projeto em que o outro também participe da direção, do leme da história.

Neste direito à educação há, como vimos, uma clara tensão (*entropia/utopia*), mas corresponde igualmente a uma verdade *erga-omnes*, solidária com o(a) outro(a) ainda solitários(as) e praticamente sem projeto(s), sem sonho(s) ou ambição.

Esta vontade de ser ético ou democrático nasce, então, da *raiva* mais profunda à injustiça, à ignorância em não querer a modificação, da complacência em não ser um ser-ético – aqui, a apatia logo se verá como amiga da revolta social. Isto tanto vale para a vontade pessoal de abandonar um vício, quanto para a vontade necessária que deve nos impelir à luta pelo direito à educação, como *constructo* da consciência de cada um, além da construção social.

Reentrada na política brasileira

Há muitas formas de se tentar uma análise de conjuntura – os recortes de Marx (1978) sobre o 18 Brumário são emblemáticos e deveriam ser conhecidos (adaptados) já no ensino médio. A leitura e os debates acerca do 18 Brumário funcionariam, para a Educação Pública, como uma vacina contra os ataques à classe trabalhadora, à



Humanidade, ao conjunto da condição humana que esperamos seja ofertado às crianças e aos jovens. Também, aprenderíamos sobre as manobras disruptivas, destrutivas do próprio Poder Público quando se volta contra a sociedade, especialmente os mais frágeis, despossuídos e já subjugados e explorados.

Aprenderíamos ainda que o capital predominante não conhece os direitos fundamentais de quem luta pela descompressão social e, em alianças mortíferas, vai dizimando toda e qualquer esperança do povo oprimido. Este é caso descrito por Marx como Estado de Sítio Político – isto é, não se trata de qualquer motivação ou modalidade de Estado de Sítio: o recorte classista, em condições análogas às situações de guerra visceral é a sua essência.

No caso brasileiro, há muita história que poderia ser vista pela ótica do Bonapartismo e do massacre da classe trabalhadora e do povo pobre, negro e oprimido – muito antes de 1964 e depois, obviamente. Poderíamos articular uma análise que nos remetesse às “Diretas Já!” ou ao “#Elenão”, tanto quanto seria legítimo ingressar na análise com o ponto inercial postado a partir do Golpe de Estado de 2016 (ou 2014, quando o perdedor não aceitou o resultado das urnas – típico de 2022), em 2018 ou, ainda, em 2015: quando crianças e jovens ocuparam as escolas públicas no Estado de São Paulo para que não fossem fechadas, em luta acesa pela manutenção da Educação Pública, contra os arroubos neoliberais que nos afligem e afligem.

Alguém invocaria o antropólogo e Senador Darcy Ribeiro, ao cravar que o resultado, a falência, da Educação Pública não é exatamente um problema, uma falha, mas, sim, o resultado esperado por um projeto político de dominação, expropriação da classe trabalhadora e do povo pobre, negro e oprimido. Neste domínio (*dominus*, como negação da condição humana), poderíamos iniciar nossa breve análise de conjuntura pelo atual “novo” ensino médio. Em outro percurso, porém, com o mesmo foco, diríamos que a “suspensão temporária” (na prática, manutenção) desse projeto atendeu às pressões institucionais, sindicais, dos trabalhadores e das trabalhadoras da educação pelo país afora. E o que mantém este projeto ainda aferrado na proa política?

Supostamente, os interesses bilionários de grupos econômicos instalados em alguma instância de poder, a exemplo de organizações não governamentais mantidas por bilionários, são a chave das conclusões. São bilhões de reais (ou dólares) servindo



de motivação, junto à base de apoio do Executivo. Outras análises destacariam a participação especial do ex-ministro da Educação na defesa do “novo” ensino médio – instaurado no governo Temer (2017) e mantido ao longo do reinado fascista (MARTINEZ, 2020). Por que tanto desinteresse, relutância em considerar outro projeto de Educação Antifascista?

Apesar do resultado das eleições do último ano, ainda é cedo pra afirmar que há um cenário progressista, porque as forças políticas se mobilizam para além da questão eleitoral e ultrapassam a dimensão da ocupação de postos políticos por governos de vertentes divergentes. Isso passa pelo controle do estado e, em decorrência, pela organização social, via políticas estatais.

Por isso, não fica contraditório a afirmação de que ainda estamos passando por um período obscuro. Não imaginamos que chegaríamos nessas condições sociopolítica em que estamos, uma conjuntura de avanço do capital financeiro internacional para garantir a acumulação em sua faceta mais cruel e destruidora das forças produtivas, tanto as forças da natureza quanto a força de trabalho, e tudo isso com a conivência e estímulo do estado burguês.

Para nos trazer a essa situação em que nos encontramos, a classe dominante abre mão dos aparelhos repressivos e ideológicos do Estado, para fazer com que a população acredite que todas as ações são em benefício de um bem comum, usando e abusando, inclusive das tecnologias digitais para manipular a realidade e construir uma nova subjetividade, a irracional. Esta que acredita em: *Fake News* obscenas, na terra plana, que as armas promovem a paz, acreditam em teorias conspiratórias de um comunismo destrutivo que come criancinhas, em pleno século XXI! Promovem, também, manipulação ideológica cibernética a favor do capital financeiro e do agronegócio com o apoio de evangélicos e cristãos ressentidos e que tem sua fé usada como massa de manobra política em púlpitos que viraram palanque político.

O ataque ultraconservador usa de argumentos irracionais e perversos pautados por uma moral que se diz cristã, mas que não passa de um mote cruel para transformar os fiéis em vassalos e defensores de valores que infringem leis e afrontam as liberdades, inclusive a religiosa, contraditoriamente.

Essa união de fé e política é muito perigosa, e a história está cheia de exemplos trágicos registrados, como as ações dos nazistas alemães que perseguiram e exterminaram mais de 6 milhões de judeus europeus. São de fato tempos muito



sombrios. E, usando desses argumentos morais, esses grupos de extrema direita fascista atacam a democracia, fato que vimos acontecer nos últimos quatro anos, nos ataques extremistas de 08 de janeiro de 2023. A cada dia que passa, assistimos atônitos aos resultados de seis anos de governo ultraconservador de extrema direita com viés fascista e neonazista que não se intimidou em dizimar populações nas periferias das cidades por meio da violência urbana, inclusive policial, pela violência no campo, com o avanço do agronegócio e incentivo ao garimpo ilegal, que envenenou rios e lagos e a população indígena.

O campo da educação não ficou imune a toda essa dinâmica nefasta de ataque e destruição. Enquanto política, a institucionalização de uma política pública por si só não garante a sua efetividade, pois esse é um campo de conflitos em que estão, de um lado, o capital e, no outro, o trabalho. As políticas públicas estão no âmbito da atuação do Estado e, como tal, posicionado na luta de classes. Enquanto o estado brasileiro estava sob o comando de um governo progressista, uma rede de proteção social foi estabelecida e, no campo da educação, não foi diferente.

Após o golpe jurídico, parlamentar, empresarial e midiático de 2016, que destituiu a presidenta Dilma Roussef, Michel Temer assumiu o governo no Brasil e o namoro com a extrema direita virou casamento. Esse estágio do neoliberalismo, excessivamente autoritário e aliado ao neoconservadorismo – que na Câmara dos Deputados se expressa pela bancada fundamentalista religiosa cristã (bancada da Bíblia), pelos ruralistas (bancada do agro) e por representantes da indústria armamentista (bancada da bala) defende a ausência total do estado da gestão da sociedade e, portanto, de investimentos em políticas sociais.

Sem embargo, em um conturbado e dividido contexto político e em meio ao esgarçamento do Governo Temer e à expressiva rejeição aos partidos de esquerda, presenciamos a ascensão da extrema direita no cenário político brasileiro. A emenda constitucional 95/2016 foi a gota que faltava aos neoliberais em sua vertente mais conservadora para acabar com o investimento social, inclusive na educação. Essa PEC congelou por 20 anos os investimentos em saúde e educação, reforçando a teoria do Estado máximo para o capital e mínimo para o trabalho.

Ao longo das gestões de Temer e Jair Bolsonaro, novas políticas educacionais foram traçadas, em especial pelo Ministério da Educação (MEC) e pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), com repercussões nos sistemas e redes de ensino.



Vale ressaltar, nesse contexto, o avanço da perspectiva privatista na esfera pública e das lógicas neotecnicista e empresarial na gestão dos sistemas de ensino e das escolas.

Em sequência, nosso intuito discorrerá em paralelo a este imbróglio ministerial, pois destacaremos em perspectiva algumas premissas que precisam/devem nortear o que julgamos pertinente a um projeto de Educação Pública. Para tanto, listaremos dez premissas ou destaques que entendemos como inegociáveis. Não negociaremos a autonomia, liberdade, a formação da consciência política e social das crianças e dos jovens.

Isto é certo; todavia, é preciso saber que nossa adesão se perfila no âmbito do conhecimento científico e filosófico, está imune às ciladas neoliberais acumuladas nesse projeto fascista (de origem) do “novo” ensino médio. Também evidenciamos que temos violência endêmica, especialmente no ambiente doméstico, do trabalho, da política e escolar⁴. E isto é resultado dos muitos anos de *dominus* fascista (sempre resiliente) e da expropriação da classe trabalhadora, do povo pobre, negro e oprimido.

Este será, então, o pano de fundo a guiar nossa análise mais destacada acerca da Educação Pública, do fundamental Direito à Educação⁵, e que esperamos traga luz de esclarecimento, alfabetização, instigação do ato de ler e de ensinar enquanto capacidade de bem ler as letras, escrever com suas próprias letras, com clareza, decifrar os signos, os códigos e os símbolos da modernidade, interpretar e modificar (apreender) a realidade e o entorno social e familiar.

4 Disponível em: <<https://noticias.uol.com.br/cotidiano/ultimas-noticias/2023/03/29/pesquisa-apeoesp-violencia-escolas-rede-publica-sp.htm>>

5 Um dos meios de acesso ao conhecimento científico (racional, razoável, responsável socialmente) é, justamente, elevado no direito à educação (6º, 205 a 214), bem como no próprio Portfólio Constitucional nos assegura que – como povo e Nação – o acesso à ciência (23, V; 24, IX; 218) deve seguir o plano de elevação cultural, consoante o Princípio Civilizatório (art. 215, §1º): “Vê-se, pois, que enquanto o art. 205 também assume a feição de norma impositiva de tarefas e objetivos aos órgãos públicos e, em especial, ao legislador, servindo, além disso, como parâmetro obrigatório para a aplicação e interpretação das demais normas jurídicas, a garantia institucional contida no art. 207, que, a toda evidência, constitui norma plenamente eficaz e diretamente aplicável, atua como limite expresso contra atos que coloquem em risco o conteúdo essencial da autonomia da instituição protegida, atuando, assim, como direito fundamental de natureza defensiva [...] No mesmo contexto pode ser citado o art. 206, II, que consagra a liberdade de aprendizado, de ensino, de pesquisa e de divulgação do pensamento, da arte e do saber, que, por tratar-se de autêntico direito de liberdade gera, desde já, direitos subjetivos para os particulares [...] Aliás, bastaria o caráter compulsório para que, ainda mais em face do dever da família com a educação (art. 227), pudesse deduzir-se um correspondente direito subjetivo [...] Mais adiante, no art. 227, §3º, I e III, no âmbito do direito (fundamental) à proteção especial por parte da criança e do adolescente, bem como no art. 229 (dever dos pais de criar e educar os filhos menores), esta obrigação do Estado, da família (e dos pais) foi alvo de especial atenção pela Constituição Federal” (SARLET, 2012, p. 680-681).



Fora desse escopo, não há Direito à Educação – simplesmente porque se nega o acesso ao conhecimento: que contém o ingresso de entendimento sobre o passado, o presente e o futuro. Na sequência listamos 10 pontos acerca dos porquês dizermos não a esse ensino médio:

1. É um projeto fascista, que substitui o lugar do conhecimento como fator de emancipação e autonomia por Autoajuda e empreendedorismo, de acordo com o modelo da *pejotização*, *uberização* da classe trabalhadora;
2. É financiado por conglomerados bilionários;
3. Não é possível, na formação da condição humana de jovens e crianças, eliminar ou reduzir à insignificância disciplinas como Sociologia e Filosofia. Sem isso não se aprende (apreende) que a Luta Pelo Direito é uma luta política (com sangue histórico), no bojo da luta de classes;
4. Não se edifica epistemologia, com estreita ligação à inteligência social (interação), retirando-se conteúdos correlatos às ciências e ao significado/uso das tecnologias atuais: "alienação", indução ao sistema banóptico, embrutecimento, estranhamento;
5. Não há dignidade humana se crianças e jovens não são inseridos no "mundo dos signos e códigos" da modernidade. Esta é a importância de conteúdos como Português e Matemática: ler e interpretar os códigos e o mundo real, patrocinar a lógica formal, para não duvidarem da realidade, não aceitarem discursos alucinados como a "autovacina";
6. Se o projeto fascista do ensino médio fosse bom, inteligente e com qualidade, seria servido aos rebentos das classes e grupos dominantes, e não seria exclusividade dos filhos e das filhas da classe trabalhadora;
7. Logo, como aprendemos na escola pública, no passado próximo, a escola pública tem que ser um campo de convivência com o conhecimento científico e filosófico, a diversidade social e cultural (heterogeneidade) e não um depósito de *kits* neoliberais. As crianças e jovens precisam ser alfabetizadas, precisam ter no conhecimento e na Ciência, apoios fundamentais à sua formação com autonomia, inclusão, capacidade analítica e crítica. Precisam ser jovens e adolescentes com a mesma disposição demonstrada em 2015, em São Paulo: ocupando o espaço público em defesa da escola pública;



8. O principal não é lhes ensinar "educação financeira", o essencial é convidá-los a entender e questionar o que levou e mantém suas famílias subjugadas, despossuídas, expropriadas, pela lógica econômica que produz bilionários;
9. As crianças e os jovens precisam, sim, é ler, entender e debater suas realidades, negações, explorações diárias, sistêmicas e sistemáticas.

As crianças e jovens não precisam do "ensino" de "projetos de vida", de um descolado "faça você mesmo", precisam, sim, de projetos e de políticas públicas que transformem qualitativamente as suas vidas e de suas famílias. Sem História e Geografia (Geopolítica) isto não será possível. Sem que estudem e entendam o que são direitos fundamentais⁶, o fundamento de suas existências será esse infindável processo de exclusão (classista, racista) que ainda os ameaça constantemente com o agrilhoamento dos porões do sistema prisional.

Como vimos, há muitas formas de se inviabilizar a Educação Pública, notadamente quando se reflete sobre os reais interesses dos Grupos Hegemônicos de capital, sempre avidamente preparados para consumir os sonhos e as expectativas da classe trabalhadora e do povo pobre, negro e oprimido. Assim, escolhendo um desses caminhos, traremos a mesma análise, mas numa linguagem cursiva, mais narrativa.

Deformação do Ensino Médio

Qualquer pessoa que recebeu o mínimo de educação (formal e familiar) ou estudou minimamente a Educação Pública, sabe que não se troca o ensino de

⁶ "a) princípio da constitucionalidade, que exprime, em primeiro lugar, que o Estado Democrático de Direito se funda na legitimidade de uma Constituição rígida, emanada da vontade popular, que, dotada de supremacia, vincule todos os poderes e os atos deles provenientes, como a garantia de atuação livre de regras da jurisdição constitucional; b) princípio democrático que, nos termos da Constituição, há de constituir uma democracia representativa e participativa, pluralista, e que seja a garantia geral da vigência e eficácia dos direitos fundamentais (art. 1º); c) sistema de direitos fundamentais que compreende os individuais, coletivos, sociais e culturais (tít. II, VII e VIII); d) princípio da justiça social referido no art. 170, caput, e no art. 193, como princípio da ordem econômica e da ordem social (...); e) princípio da igualdade (art 5º, caput, e I); f) princípio da divisão de poderes (art. 2º) e da independência do juiz (art. 95); g) princípio da legalidade (art. 5º, II); h) princípio da segurança jurídica (art. 5º, XXXVI a LXXIII)" (SILVA, 2016, p. 124).



Matemática e Português por autoajuda infantil. Porém, infelizmente para nós, algumas autoridades desconhecem a realidade da alfabetização e da socialização primária.

Se houvesse ensino de História, ao invés de empreendedorismo infanto-juvenil, as crianças aprenderiam o valor e o significado do trabalho na sociedade capitalista e saberiam, com suas histórias de vida, diferenciar o passado do presente, teriam mais consciência sobre a classe social a que pertencem – elas, crianças, e suas famílias. Teriam consciência de que na luta de classes o retrocesso é o Fascismo resiliente, e o futuro é algo ainda sem anúncio.

Se as crianças tivessem aulas de Sociologia, Filosofia, Ciências, no lugar de “projetos de vida” – para além da realidade fascista que ainda as permeiam –, saberiam que interpretar a realidade é tão importante quanto ler e escrever. Se as crianças e os jovens tivessem aulas com conteúdo emancipador compreenderiam por que estão sujeitas a um modelo empresarial de educação e lutariam (como em 2015) para que a escola pública não fosse um depósito de projetos de vida que enriquecem os já magnatas “empresários e asseclas” neoliberais.

Nossas crianças e jovens saberiam, por exemplo, que o conteúdo da Constituição Federal de 1988 é infinitamente mais relevante do que uma suposição de “educação financeira” – especialmente quando orientada ao sabor do mercado rentista ou adequada à gestão que levou a Americanas à falência.

- Então, senhoras e senhores, a quem serve a tal narrativa que afirma a importância de se manter ativo aquilo que chamávamos de “deformação educacional no ensino médio”?
- A quem servem essas autoridades que anunciam o “atraso” na substituição daquela reforma educacional que tanto denunciemos – no passado bem recente? Será que a Covid-19 já afetou tão profundamente a nossa memória política?
- Uma “proposição de autoridade”, baseada em costumes mercantis, não é parte de uma educação pautada nos costumes dos “cidadãos de bens”? Não foram essas pessoas que financiaram o fatídico 8 de janeiro?
- Será mesmo o nosso papel ensinar aos filhos e filhas da classe trabalhadora a se comportarem como resignados produtores, herdeiros mudos e calados diante do atavismo, racismo, patriarcalismo que vem de cima?



- Será nosso papel social, enquanto educadoras e educadores, administrar os “sonhos reais, legítimos, da classe trabalhadora” para que aceitem autoajuda, no lugar de uma educação de qualidade?
- O que será qualidade, para essas autoridades – não entender, mas aceitar a gestão da Lojas Americanas?
- Quem irá ensinar às crianças e aos jovens o significado histórico da sonegação e da evasão fiscal, essa infinita capacidade de disrupção do Poder Público, sempre postados na construção/condução dessa realidade que vivemos e recebemos do pior Fascismo Nacional?
- Será que nós, educadoras e educadores, de fato, não temos outro conteúdo a lhes ofertar, como um entendimento basilar do que é a Cidadania, a Democracia, os Direitos Humanos Fundamentais?

Escrevemos Direitos Humanos Fundamentais, em maiúsculo, porque – além de fundamento da República – são os direitos essenciais, o campo decisivo, o *nomos da terra*, o “espaço vital” reservado e necessário à dignidade de quem nunca experimentou – portanto, precisamente, enquanto Direitos Humanos Fundamentais do povo pobre, negro e oprimido.

É isso que precisa ser ensinado, é esse o conteúdo vital, especialmente para que pratiquemos o sabor da emancipação humana, a socialização integrada na crítica e na proposição de soluções sociais exequíveis. E não é isso o que certas autoridades planejam, ao considerarem a manutenção daquela herança fascista chamada de deformação do ensino médio.

Nesses termos de negação histórica, epistemológica, de conteúdo de classe social, não é possível seguir o “alinhamento de coalizão”. O compromisso sempre foi e sempre será com os Direitos Humanos Fundamentais da classe trabalhadora, do povo pobre, negro e oprimido. Sendo assim, também endereçamos um aquilatamento em torno de uma necessidade imperiosa de repensarmos as bases que queremos para a vivência coletiva – e que denominamos de Cultura em Direitos Humanos.



Cultura em Direitos Humanos

Muito mais do que conhecer os Direitos Humanos, especialmente a Declaração Universal dos Direitos Humanos, é preciso haver reconhecimento, práticas e eficácia social, jurídica, institucional. É óbvio que só conheceremos as premissas e as tutelas dos Direitos Humanos estudando os documentos, a história e os princípios formuladores.

Do mesmo modo, o reconhecimento se deve a um conjunto de fatores, desde a educação fundamental, no sentido de aportes de valores expoentes da Humanidade que há em cada ser humano e também na cobertura efetuada ao meio ambiente, agora requerido como sujeito de direitos: além dos princípios da cautela e da prevenção (Prudência), os crimes ambientais inafiançáveis são um exemplo.

Esse nível de reconhecimento (validação dos códigos) ainda precisa de alguma forma de acolhimento, que chamaremos de “vínculo emotivo/afetivo com os Direitos Humanos” e, é claro, necessita de outro tipo de envolvimento e de crença no conjunto dos valores humanos mais significativos. Esse vínculo se fortalecerá com o envolvimento prático, efetivo, efetuando-se níveis saudáveis e formadores de convivência social pacificada, com vistas a aprofundar os laços sociais e alavancar a Interação Social.

A educação infantil – sobretudo, até os seis anos de idade – é a chave aqui, uma vez que nesta fase da vida se forma a base moral, social, intelectual: quando se formam os códigos de certo e errado, de cumprimento e alargamento da Interação Social. Então, as práticas escolares ali instaladas são fortes balizas disto que chamamos aqui de “acolhimento emotivo/afetivo dos Direitos Humanos”.

A eficácia começa a vigorar neste momento, pois toda criança que aprende a acolher os direitos das demais crianças, salvo exceções, tende a ser um adulto que fortalece esse longo Contrato Social – com todos os outros seres humanos. Há uma possibilidade crescente, portanto, de nutrição das premissas dos Direitos Humanos. Nas várias atribuições sociais, funcionais, profissionais, os adultos que acolheram as crenças no Contrato Social vinculado aos Direitos Humanos, são capazes de vislumbrar (projetar, planejar) o que se espera colher em termos de eficácia dos



Direitos Humanos. A chave, neste caso, seria a somatória entre acolher valores (crianças e jovens) para colher resultados sociais.

Crianças, jovens e adultos assim formados, estimulados, alimentados com a perspectiva ontológica – a afirmação da condição humana, da Humanidade – e teleológica (o que nós esperamos no vir-a-ser?), efetivamente, são atores e fatores de promoção dos Direitos Humanos, são requerentes dos direitos individuais, sociais, políticos, culturais, ambientais. São indivíduos que lutam pela isonomia e pela equidade, por exemplo, diante dos poderes econômicos, que não se limitam a contemplar a hegemonia dos direitos econômicos dos Grupos Hegemônicos de Poder. São cidadãos edificadas por um extenso Contrato Social alicerçado no conjunto complexo dos Direitos Humanos.

São pessoas, enquanto base da cidadania, que não se completam enquanto apenas contemplam as ações dos poderes instituídos. São cidadãos que se erguem, expõem-se, lutam pela isonomia e equidade; são cidadãos que não se conformam com a desigualdade entre homens e mulheres, que lutam e instigam a conquista de novos direitos.

Igualdade em sentido material, além disso, significa proibição de tratamento arbitrário, ou seja, a vedação da utilização, para o efeito de estabelecer as relações de igualdade e desigualdade, de critérios intrinsecamente injustos e violadores da dignidade da pessoa humana, de tal sorte que a igualdade, já agora na segunda fase de sua compreensão na seara jurídico-constitucional, opera como exigência de critérios razoáveis e justos para determinados tratamentos desiguais. **A compreensão material da igualdade**, por sua vez, **na terceira fase que caracteriza a evolução** do princípio no âmbito do constitucionalismo moderno, **para um dever de compensação das desigualdades sociais, econômicas e culturais**, portanto, para o que se convencionou chamar de uma igualdade social ou de fato [...] De modo particularmente relevante para tal evolução, foi o modo pelo qual passou a ser compreendida a relação entre a igualdade e os valores (princípios e direitos) da dignidade da pessoa humana e da liberdade (SARLET, 2012, p. 527-528 (grifo nosso)).

Esse Contrato Social monitorado pela educação em Direitos Humanos, na soleira da cidadania integrada, requerente e regente, pode-se dizer com clareza, é absolutamente atento e persistente na observação do Direito a ter direitos. Tanto na tese, na teoria, quanto na eficácia, tratar-se-ia agora de crianças, jovens e adultos participantes da Luta pelo Direito, sabedores do que é uma luta política em meio à luta de classes. Como “cidadãos governantes” (CANIVEZ, 1991), são ativos formuladores



na consciência e nas práxis dos direitos que pertencem à Humanidade e dos novos direitos que podem/devem socorrer alguns grupos, minorias, emergencialmente.

Ao contrário de outras teses acerca do chamado Contrato Social, esta proposta de Educação e Cultura em Direitos Humanos entende que os pactos, as declarações de Direitos Humanos são a força motriz da Humanidade e não um mero arcabouço ético ou jurídico. A outra grande diferença se baseia no fato de que, somente a partir do acolhimento emotivo/afetivo dos Direitos Humanos, irá se fortalecer uma inteligência social eficaz, capaz de conviver com as diferenças, uma vez que é capaz de entender (apreender: reconhecer e “tomar pra si”) definitivamente o significado da premissa maior dos Direitos Humanos: a busca da “unidade na diversidade”.

Por isso, é oportuno se falar de uma cultura em Direitos Humanos, com força intelectual (lógica, racional), experimentando rotinas sociais libertadoras – notadamente na primeira infância, quando se formula a socialização primária – e promovendo “hábitos de cidadania”: participação na Polis, para além das veleidades e das vaidades. Uma forma igualmente diferente, complementar, de se ver a cultura, porque entendemos que seja uma maneira muito especial, tendo-se a cultura aliada com a educação e, assim, instituindo-se enquanto premissa de formação libertária, inclusiva, emancipadora.

Ali na frente, o resultado já nos sinaliza um Contrato Social nutriente da inteligência social e de uma cultura que abriga efetivos emocionais com os Direitos Humanos. Em suma, nossa ideia inicial de um Contrato Social com base nos Direitos Humanos tem a força matricial envolta na certeza de que não há Humanidade com desumanização, estranhamento, embrutecimento.

Uma Cultura de Direitos Humanos, em si, é vista como uma teia fortalecendo a inteligência social movedora do Contrato Social – agora sim, efetivamente, globalizado no vir-a-ser da Humanidade –, como redes de Direitos Humanos. Tendo-se na cultura o melhor significado de uma “segunda pele”, sendo a primeira a do *homo sapiens*, nossa milenar construção humana, nossa mais profunda e seminal capacidade de identificação, associação e adaptação. E esta “segunda pele” que se inaugura com o que queremos, como faremos, com o que faremos: o que já temos?

A Cultura em Direitos Humanos, desde a educação infantil, é essa roupa, a segunda pele que traz o emblema no coração (na vibração do *cordis*) de nossas perspectivas, horizontes integrados entre “um-todos” e “todos-todos” (enredados). A



Cultura em Direitos Humanos é essa infinita capacidade humana de ver lá longe, onde nunca ninguém jamais esteve, onde nada existe ainda (construindo a Utopia mais humanizada) e assim formar valores humanos dignos de se cultivar: como a cultura que nos veste hoje e que deverá ser travestida por todos que querem mais humanidades em suas vidas.

Institucionalidades da Cultura em Direitos Humanos

Há muito que ser feito no Brasil, especialmente depois de 2016, em relação aos direitos trabalhistas, e 2018-2022, com a ascensão ao poder de forças capazes de degenerar a Política. A partir de 2023, vimos a realidade assombrosa dos povos indígenas, dos Yanomamis ameaçados de extinção, das condições absurdas do sistema prisional, sobretudo, no Rio Grande do Norte, com motins dentro e fora dos presídios.

Começamos a entender a profundidade da violência social que agora mata crianças de quatro/cinco anos, bem como estamos vendo “o que fazer?”, a fim de que à miséria humana seja ofertado um processo de contenção e depois de afirmação da dignidade dos mais miseráveis e suscetíveis: não há milagres econômicos, na esfera da economia mundial, vista a partir das crises cada vez mais acentuadas do sistema financeiro e, no Brasil, com a maior taxa Selic do mundo. Tal realidade nos impõe um quadro de crise de crédito, inadimplência e que já evidencia traços de recessão econômica mais acentuada: na prática, menos crédito para investimentos – porque os juros escorchantes estão plantados em 13.75%, o que implica encolhimento do consumo, menos capacidade de crescimento da produção, menor geração de empregos, desemprego e, obviamente, retraimento da própria capacidade do agente estatal envolver-se em políticas públicas saneadoras da miséria social.

Uma parte dessa institucionalidade a ser construída é relativa às garantias e defesas efetivas que precisam ser ofertadas à democracia. Efetivos jurídicos, políticos, institucionais, decisivamente, precisam avançar, ganhar estruturas mais bem delineadas e outros instrumentos precisam ser criados ou motivados. Leis e mecanismos ativos que alcancem as *Fake News* são essenciais, além da recuperação ou fortalecimento de outros já cotados como tradicionais, a exemplo dos partidos políticos, dos sindicatos e dos movimentos sociais populares que não abdicuem de sua função social, mantendo-se organizados e prontos para pressionar por “mais



democracia”, reconhecimento social, alargamento das bases da cidadania participativa.

Porém, mesmo diante desse quadro desafiador e por vezes nada inspirador, é possível visualizarmos a educação como um mecanismo de inclusão, emancipação e de fomento da autonomia. A educação como um todo seria este caminho – talvez mediante um instrumento público semelhante a um PAC – Programa de Aceleração do Crescimento. O crescimento, neste caso, seria do alcance, da inclusão e da permanência de jovens e de crianças num ambiente escolar saudável, seguro, humanizado e de qualidade. De certa forma, a quantidade já existe. Esta qualidade, dentre tantos aspectos, poderia ser alcançada se observássemos a eficácia institucional prevista no art. 206, X, da Constituição Federal de 1988.

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 [...].

IX - Garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida (BRASIL, 1988) (grifo nosso).

Vemos, claramente, que há uma aposta na Educação Permanente. Nossa referência será de que educação e política são necessárias; porém, isoladamente, são insuficientes.

É esse o momento também em que o educador progressista percebe que a claridade política é indispensável, necessária, mas não suficiente, como também percebe que a competência científica é necessária, mas igualmente não suficiente (FREIRE, 1993, p. 54) (grifo nosso).

Do mesmo modo, educação e tecnologia (ainda que seja educação digital) ou política e tecnologia também são insuficientes. Podem ser ganhos, especialmente se considerarmos uma educação de qualidade e crítica, mas, isoladamente, ainda são insuficientes. O tripé, então, um pouco na esteira da *techné* dos gregos antigos, envolveria aportes de conhecimento equilibrados entre si e envolventes, entre Tecnologia, Política e Educação.

Quanto à Educação Superior, é notável que, a partir de 2016, com a política de reserva de vagas, houve um aumento gradual no número de matrículas de alunos com deficiência nas Instituições de Ensino Superior (IES) no país. Leite *et al.* (2020)



apontam que o acesso e a permanência continuam sendo dificultados, gerando um número significativo de evasão, os autores indicam que, no ano de 2018, ao menos 5.000 (cinco mil) alunos com deficiência visual (DV) estavam matriculados IES, mas apenas 165 concluíram o curso.

Tais dados de realidade nos permitem problematizar o acesso e a permanência deste público no ensino superior brasileiro e as barreiras que dificultam esse processo.

De acordo com a Lei nº 13.146, de julho de 2015, no Art. 3º se define barreiras como:

IV - [...] qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança, entre outros. (BRASIL, 2015, p. 1).

O documento as classifica em seis categorias:

- a) Barreiras urbanísticas: as existentes nas vias e nos espaços públicos e privados abertos ao público ou de uso coletivo;
- b) Barreiras arquitetônicas: as existentes nos edifícios públicos e privados;
- c) Barreiras nos transportes: as existentes nos sistemas e meios de transportes;
- d) Barreiras nas comunicações e na informação: qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que dificulte ou impossibilite a expressão ou o recebimento de mensagens e de informações por intermédio de sistemas de comunicação e de tecnologia da informação;
- e) Barreiras atitudinais: atitudes ou comportamentos que impeçam ou prejudiquem a participação social da pessoa com deficiência em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas;
- f) Barreiras tecnológicas: as que dificultam ou impedem o acesso da pessoa com deficiência às tecnologias (BRASIL, 2015, p. 2).

Portanto, de modo geral, as barreiras se configuram como impedimentos físicos, tecnológicos e comunicativos que dificultam o acesso de pessoas com deficiência (PCDs) a espaços públicos ou privados, equipamentos, locais de lazer, turismo, transporte, serviços e tecnologias, de modo que impossibilita a autonomia dessas pessoas (AMARAL, 1998; GOFFMAN, 1988). Já as atitudinais se referem à “presença de preconceitos e a decorrente discriminação vivida, ainda com mais intensidade, pelos significativamente diferentes, impedindo-os, muitas vezes, de vivenciarem não só seus direitos de cidadãos” (AMARAL, 1998).

Sobre acesso e permanência, o Art. 206 da Constituição indica que “o ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - igualdade de condições para o



acesso e permanência” (BRASIL, 1988, p. 112). No entanto estudos indicam que na prática essas medidas não são efetivas, ocasionando na insatisfação quanto ao acesso a conteúdo, delegando a responsabilidade em adaptar os materiais aos familiares ou amigos, dificuldades de acesso ao espaço físico da universidade, a falta de formação adequada dos docentes, que leva à evasão de alunos com deficiência visual no ensino superior (COUTINHO, 2011; GUERREIRO, 2011).

Últimas Considerações

Da tensão entre liberdade e autoridade é que nasceria a ética desse ser-social; antes, como freio daquela vontade inaugural; depois, afirmativamente, como leme da ação educativa necessária e como repouso da consciência, mesmo diante da realização de *tarefas árduas* e, inicialmente, até a contragosto. Mas, como diziam os antigos, atribuições essenciais para se *repousar a cabeça e dormir com tranquilidade*, com o senso do dever cumprido, o *sono dos justos*. Assim, o compromisso ético regulador da democracia, de um dever-ser, também, reconfigurado pela ação individual e social (mas, sempre política), vê-se modificado na plenitude da própria ação ética do agora-ser-sendo.

Assim, da tensão entre autoridade e liberdade, pode surgir uma ética-em-si (mas, sobretudo, para verter-se na ética-para-si) como meio de condução democrática da ação educativa (do direito à educação como luta, se for o caso) e da vida social. A ética, enfim, seria o resultado da ação pedagógica democrática, a síntese da assunção da autoridade civil e não de sua imposição. O reconhecimento, a seguridade e a internalização da autoridade e da autonomia individual.

A prudência democrática, neste caso, não está somente em recusar os extremos, mas, muito mais, em assegurar o contraditório e assim não mais se pautar pela contradição das próprias ações: críticas-destrutivas ou licenciosas demais. Portanto, a escolha correta, derradeira, não pode estar no meio termo; pois, não há que se escolher entre indiferença e autoritarismo, entre abuso e descompromisso. Esse tipo de escolha não pode existir, porque a democracia é a própria gestação da autonomia, mas complementarmente, a democracia é também uma *economia de vontades*, uma vez que, é preciso formar seres-para-si e seres-para-os-Outros.

Também a prudência não estará no meio termo, no entre-choques da tensão, se num dos lados se posta o fariseu e, no outro, o puritano - ou entre o cínico e o



autoritário voluntarioso. A ética, agora como um **ser-em/para-si**, certamente, não nos põe à frente de escolhas simples ou sempre óbvias. Ao contrário, as escolhas democráticas (equilibrando-se em contradições, antagonismos, oposições) são sempre duras e difíceis, porque as opções são decisivas e de alto valor/custo para muitos. Por isso, a educação só tem sentido, se nós mesmos tivermos projetos para o futuro.

Enquanto tivermos/fizemos sentido para o mundo (como projetos em aberto), a educação permanece viável, e é um *ato móvel* que queremos implementar no projeto de vida social: o entorno que permeia nossa própria vida pessoal. A mudança necessária (ou sua recusa) é dialética, mas aí já há negação entre si, os meios, os termos, os fins, e esse não é o sentido que abordamos. A inteligibilidade com o mundo, essa *politicidade*, anima nossa própria linguagem de acesso ao *conteúdo social* de que somos parte.

A conjectura extraída da conjuntura (como análise já mais sistematizada) ainda permite a formulação de um projeto cognoscível do *realismo político* e agora como análise já problematizada(dora), e como negação da prática democrática que almejamos modificar. Com isso, novamente, temos a denúncia e o anúncio, além de sonhar com este direito que é subjacente ao projeto transformador – anterior até mesmo à expectativa de direito que se quer, doutrinariamente, verificar na luta social pelo direito à educação.

REFERÊNCIAS

AMARAL, L. A. Sobre crocodilos e avestruzes: falando de diferenças físicas, preconceitos e sua superação. **Diferenças e preconceito na escola: alternativas teóricas e práticas**, v. 5, p. 11-30, 1998. Disponível em: <<https://edisciplinas.usp.br/mod/resource/view.php?id=3183948&forceview=1>> Acesso em: 22 mar. 2023.

BEISIEGEL, C. R. Paulo Freire: **elementos para a discussão do tema “Pedagogia e Antipedagogia”**. In.: Revista Educação & Sociedade, Ano I, nº 03. São Paulo: Cortez & Moraes/CEDES, 1979.

BRASIL. **Constituição Federal**. Brasília: Casa Civil, 1988.

BRASIL. **Lei n. 13.146**, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Brasília: Presidência da República, 2015. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm> Acesso em: 05 mar. 2023.

CANIVEZ, Patrice. **Educar o cidadão?** Campina: Papyrus, 1991.



COUTINHO, M. M. A. **A inclusão da pessoa com deficiência visual na educação superior e a construção de suas identidades.** Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2011. Campo Grande: UCDB, 2011. 104 p. Disponível em: <<https://site.ucdb.br/public/md-dissertacoes/8200-a-inclusao-da-pessoa-com-deficiencia-visual-na-educacao-superior-e-a-construcao-de-suas-identidades.pdf>> Acesso em: 03 de mar. de 2022.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** 7ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. **Política e educação.** São Paulo: Cortez, 1993.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos.** São Paulo: Editora UNESP, 2000a.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 2000b.

GOFFMAN, E. **Estigma:** notas sobre a manipulação da identidade. Tradução: Mathias Lambert, v. 4, 1988.

GUERREIRO, E. M. B. R. **Avaliação da Satisfação do aluno com deficiência no ensino superior: estudo de caso da UFSCar.** 2011. Tese (Doutorado em Educação Especial). Universidade Federal de São Carlos, 2011. 231 f. Disponível em: <<https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2886?show=full>> Acesso em: 20 jan. 2023.

LEITE, L.; SILVA, M. C. R.; SIMÕES, T. M. S.; SILVA, A. C. S.; PEREIRA, M. Impactos da COVID-19 na graduação da pessoa com deficiência visual. **Revista Encantar - Educação, Cultura e Sociedade**, vol. 2, p. 01-14, 10 jul. 2020. Disponível em: <<https://www.revistas.uneb.br/index.php/encantar/article/view/8863>> Acesso em: 14 abr. 2022.

MARTINEZ, V. C. **Fascismo Nacional – Necrofascismo.** Curitiba: Brazil Publishing, 2020.

MARX, Karl. **O 18 Brumário e cartas a Kugelmann.** 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

SARLET, I. W. **Curso de Direito Constitucional** (et al). São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 2012.

SILVA, J. A. **Curso de Direito Constitucional positivo.** 22ª ed. Malheiros Editores Ltda: São Paulo, 2016.