

DIREITOS HUMANOS, EDUCAÇÃO E DESIGUALDADE SOCIAL NO BRASIL

HUMAN RIGHTS, EDUCATION AND SOCIAL INEQUALITY IN BRAZIL

Cristiane Regina Dourado Vasconcelos 1
Jomária Alessandra Queiroz de Cerqueira Araujo 2
Cleide Pereira Oliveira 3

Resumo: Este artigo aborda a educação como, e em Direitos Humanos no atual cenário socioeconômico e político brasileiro, tratando-a como processo de democratização da sociedade brasileira e estratégia para garantir a materialização de leis que permitam a superação das desigualdades sociais e de gênero. A motivação da pesquisa surgiu de alguns questionamentos sobre o fracasso do governo na garantia dos direitos constitucionais a todos os cidadãos brasileiros, sobretudo o direito à educação, além de questões sobre a desigualdade social que perdura no país ao longo de décadas, e que foram agravadas em 2020 devido a pandemia da COVID-19. Através de pesquisas bibliográficas é apresentada uma breve análise sobre Direitos Humanos e a educação no Brasil e alguns impactos do Programa Bolsa Família na educação.

Palavras-chave: Educação. Direitos Humanos. Desigualdade Social.

Abstract: This article addresses education as, and in Human Rights in the current Brazilian socioeconomic and political scenario, treating it as a process of democratization of Brazilian society and a strategy to guarantee the materialization of laws that allow the overcoming of social and gender inequalities. The research motivation emerged from some questions about the government's failure to guarantee constitutional rights for all Brazilian citizens, especially the right of education, in addition to questions about social inequality, that has been persisting in the country for decades, and was aggravated in 2020 do to COVID-19 pandemic. Through bibliographic research, a brief analysis of Human Rights and education in Brazil and some impacts of the Bolsa Familia Program on education, is presented.

Keywords: Education. Human Rights. Social Inequality.

Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Mestra em Gestão e Tecnologias aplicadas à Educação pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Pesquisadora do Núcleo de Gestão Educacional e Formação de Gestores (NUGEF), grupo de pesquisa vinculado à UNEB. Professora da Educação Básica da rede municipal de ensino de Salvador/BA. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1865596660614108>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4258-7375>. E-mail: dourado.cris@gmail.com 1

Doutoranda em Educação e Contemporaneidade pela UNEB. Mestra em Gestão e Tecnologias aplicadas à Educação pela UNEB. Pesquisadora dos grupos de pesquisa: Núcleo de Gestão Educacional e Formação de Gestores (NUGEF); Grupo de Pesquisa em Gestão, Educação e Direitos Humanos (GEDH); e do Grupo de pesquisa Formação do Educador e Comunicação (FECOM), todos vinculados à UNEB. Gestora escolar da rede municipal de ensino de Salvador/BA. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7687992059790709>. ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-8046-3018>. E-mail: akeiroz@gmail.com 2

Mestra em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação pela UNEB. Gestora escolar e professora da rede municipal de ensino de Salvador/BA. Pesquisadora do Grupo de Estudos, Pesquisas e Experimentações Educacionais (GEPEE), grupo de pesquisa vinculado ao Instituto Anísio Teixeira da Secretaria de Educação do Estado da Bahia. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8845116066572922>. ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-4740-3184>. E-mail: cleide2471@gmail.com 3

Introdução

A luta pelo reconhecimento e materialização dos Direitos Humanos se solidifica em função da demanda social para combater as várias formas de opressão e supressão da dignidade humana. Neste sentido, a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) surge como um mecanismo necessário ao combate à violação de direitos e a desigualdade social.

Apesar de se configurar como a principal referência legal na discussão sobre Direitos Humanos no mundo, nem todas as nações reconhecem e incorporam elementos da DUDH à base jurídica local. Isso se dá, talvez, porque tais nações não reconhecem a condição humana como universal e o direito à dignidade como extensivo a qualquer ser humano, independente de sua origem, etnia, condição social, cultura, etc.

Nesta perspectiva, a recusa dos Direitos Humanos por algumas nações revela mais que preconceito, aponta para uma estagnação social e conceitual, para o enfraquecimento dos movimentos sociais e para a inexistência ou inexpressividade da democracia, afinal, como afirma Mendonça (2016, p. 10), citando Arendt (1989), “os Direitos Humanos são um processo em permanente construção e conquista da dignidade” que indica o progresso das relações sociais na trajetória pelo desenvolvimento de uma nação.

Por se tratar de uma conquista social, seu reconhecimento apresenta avanços e retrocessos que indicam o nível de disposição coletiva, para discutir as relações de poder e a cidadania de um povo. Eles são o resultado de lutas sociais travadas, especialmente a partir das duas últimas décadas do século XVII e constituem-se como uma importante vitória contra a arbitrariedade dos governos e das elites dominantes.

Contextualizando a nossa realidade, a história dos Direitos Humanos no Brasil tem uma relação muito próxima com o enfrentamento e a resistência aos regimes ditatoriais, especialmente o regime militar que se instalou no país a partir do golpe militar de 1964 e perdurou até o ano de 1985.

Como uma resposta às violações de direitos e liberdades individuais e coletivas ocorridas à época, a sociedade civil organizada militou e milita pela diminuição da pobreza e das desigualdades sociais e cria espaços de discussão sobre os Direitos Humanos e em Direitos Humanos, convoca todos os indivíduos para discutir o papel da escola na superação das mazelas sociais e propulsiona a discussão e implementação de políticas públicas que articulem setores públicos, privados e sociedade civil.

A pobreza e a desigualdade no Brasil: notas iniciais

Não se pode negar que a pobreza e a desigualdade foram edificadas historicamente, fruto de uma sociedade constituída e organizada com base na exploração de grande parcela da população, para sustentar os privilégios de uma minoria. Assim, a desigualdade social é uma realidade em todo o mundo e pode ser facilmente identificada através de uma análise histórica de fatos e de índices de desenvolvimento.

Em especial, se analisarmos os registros históricos do Brasil, identificamos que, desde sua colonização, o caráter exploratório sempre esteve presente, uma vez que, o objetivo principal dos colonizadores era de explorar os recursos naturais (minerais e vegetais) e, para isso, começaram explorando os nativos chamados, posteriormente, de brasileiros (carregadores de pau-brasil). Ou seja, o país nasceu como um local de exploração de matéria prima e de mão de obra escrava.

Isso explica porque “a pobreza tem sido parte constitutiva da história do Brasil, assim como, os sempre insuficientes recursos e serviços voltados para seu enfrentamento” (YAZBEK, 2012). Neste sentido, a condição da desigualdade social se perpetua à medida que os legisladores cumprem tardia e parcialmente as normas jurídicas, restringindo o direito à educação de qualidade e privilegiando uma minoria da sociedade.

Pinzani e Rego (2016, p. 23) ressaltando as facetas da pobreza destacam que:

A dificuldade de lidar com um fenômeno social de muitas caras coloca a nu a visão da própria sociedade sobre a pobreza e sua incessante reprodução. Em virtude da complexa configuração ideológica que cerca a pobreza, por vezes sequer nos governos e instituições nacionais e internacionais há pessoas preparadas para formular e executar políticas combativas. O lado intangível da pobreza exige modos próprios de compreendê-la (PINZANI; REGO, 2016, p. 23).

Assim, por todo contexto histórico, a pobreza foi naturalizada e conceituada à luz dos discursos que a ligam à meritocracia, sendo vista como o resultado dos baixos esforços dos pobres para produzirem bens e se desenvolverem¹.

Contudo, devemos pensar no fenômeno da pobreza como um problema social, econômico e cultural que afeta a sociedade e possui muitos fatores determinantes e impulsionadores de, por exemplo, conduzirem crianças e adolescentes para o mundo do trabalho informal. Assim, é preciso compreender a pobreza para além da questão de renda.

Algumas variáveis precisam ser consideradas na construção histórica desta categoria, são elas: a idade; o gênero; a classe social; etnia; composição da estrutura familiar; entre outros, que, de forma perversa, contribuem para perpetuar um ciclo de reprodução e de histórias de vida sem acesso aos direitos de cidadania. Desta forma, a definição da pobreza requer uma análise da estrutura social contextualizada na complexidade que envolve a desigualdade social e nos nexos que este contexto tem com a educação.

Pinzani e Rego (2016), citando o sociólogo e cientista político Jessé Souza, destacam que, em sociedades com alto nível de desigualdade social, o processo de transmissão de saber e de produção de conhecimento permanece restrito às elites. A população de baixa renda já inicia sua vida escolar enfrentando esta diferença na educação. São evidentes as desvantagens dos filhos dos mais pobres em relação aos filhos da classe dominante, que possuem todo um estímulo educacional e uma gama de oportunidades. Esta evidência ficou ainda mais acentuada por ocasião da pandemia da COVID-19 no Brasil.

Na área da educação, este episódio estimulou processos de Ensino Remoto Emergencial (ERE). Com a pandemia, tivemos que migrar da predominância do ensino presencial para o ERE, e isto mostrou o quanto estamos longe de desenvolver práticas pedagógicas que utilizem as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) de forma mais sistemática no currículo escolar. A maior parte dos processos de ERE, na escola pública, não utiliza as TICs, o que contribui para aumentar as desigualdades e oportunidades educacionais. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) traz como uma das competências gerais da educação básica:

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (BRASIL, 2019, p. 9).

A BNCC (2019) preconiza o uso das TICs, porém, nossa forma de educação ainda utiliza metodologia de aulas presenciais e pouco acesso às TICs. Behar (2020) destaca que no ERE as aulas acontecem num tempo síncrono (seguindo os princípios do ensino presencial), com a utilização de videoaulas, aulas expositivas por sistemas de webconferências, e as atividades seguem durante a semana no espaço de um ambiente virtual de aprendizagem (AVA) de forma assíncrona. Assim, a presença física do professor e do aluno no espaço físico da sala de aula

¹ A pobreza deixou de ser vista como um fenômeno multidimensional, que não se caracteriza apenas pelo não acesso aos bens, passando a ser vista como categoria política, que se traduz pela carência de direitos, de oportunidades, de informação, de possibilidades e de esperanças (MARTINS, 1991, apud YAZBEK, 2012).

(presencial) é “substituída” por uma presença digital numa aula online, o que se chama de ‘presença social’.

Diante desta definição percebemos que a desigualdade educacional está no acesso à internet, de forma não igualitária. A pobreza e a desigualdade social enfrentada pelos alunos da classe trabalhadora, durante a pandemia da COVID-19, se acentuou ainda mais e esta variável não pode deixar de fazer parte das discussões.

A Agência de Notícias do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE (2020) publicou que a taxa de desemprego no Brasil atingiu seu maior percentual desde 2012, de acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD) chegou a 14,4% no trimestre terminado em agosto e os desempregados no país somam mais de 1,1 milhão de pessoas.

Segundo Bruzzi (2016), a tecnologia já faz parte do processo de ensino aprendizagem desde os anos de 1650 e, mesmo assim, para os alunos e alunas da escola pública esta é uma realidade distante. A pandemia desvelou uma dura realidade já sabida pela população, a distância entre o ensino público e o privado, e, como consequências, as possibilidades de oportunidades e ascensão na vida de cada pessoa.

O acesso obrigatório aos meios digitais, pelos alunos trabalhadores, aconteceu na pandemia da COVID-19, através do cadastramento aos aplicativos utilizados para acesso ao Benefício do Auxílio Emergencial do Governo Federal para aquelas pessoas que, durante o período de isolamento social, não tiveram meios para se sustentar. Esta situação descortinou um imenso abismo no processo de ensino aprendizagem e uso das TICs, tanto para professores, quanto para alunos da escola pública.

Diante disso, inferimos que a escola pública, principal mecanismo de promoção dos processos de educação formal, tem um papel fundamental na quebra dos ciclos de pobreza, mas para que isto ocorra precisa ser dotada de aportes que possibilitem estas mudanças. Isso porque ela figura como a porta de entrada dos mais pobres aos processos secundários de socialização e, a ela, cabe o acolhimento e orientação destes no caminho da apropriação dos elementos projetados como essenciais na sociedade.

Sobre esses elementos, podemos citar: consciência crítica, domínio das linguagens; o reconhecimento do ser humano enquanto ser capaz de transformar o mundo; a construção e a preservação de um patrimônio material e imaterial; e, a criação de redes de comunicação e transformação social.

Para além deste reconhecimento, inferimos que, o investimento na educação pública de qualidade não é suficiente para promover essa quebra. Numa sociedade pautada na competitividade e no acúmulo de recursos por parte de alguns, o dinheiro figura como um elemento necessário para que as pessoas possam ser aceitas na sociedade, além de para satisfazer suas necessidades instintivas e consigam construir uma base material para a autonomia e para a formação de um patrimônio (ou do desenvolvimento das *capabilities* ou da liberdade real) Pinzani e Rego (2016). Assim, a taxação das grandes fortunas e a redistribuição de renda através de programas públicos constituem-se como base para garantir o acesso e permanência de crianças e jovens na escola.

Neste sentido, compreendemos que a insuficiência desta base pode atrofiar e atrasar os processos educativos iniciados pela educação (formal e não-formal), já que, para além da necessidade de educação, o ser humano possui necessidades instintivas de preservação da vida, das quais dependem uma constância fonte de recursos para: alimentação, segurança, saúde, moradia, etc.

Neste contexto, Viana (2005) defende que a educação deve contribuir para o processo de formação e emancipação, de maneira a favorecer a criação de condições em que os indivíduos, socialmente, conquistem a autonomia. Contudo, entendemos que, o acesso e permanência em programas de educação formal de qualidade não assegura, isoladamente, a garantia das condições fundamentais para a transposição do estado de extrema pobreza.

A esperança a partir da democracia

O ideal de democracia em nosso país, muito fortemente descrito na Constituição Federal de 1988, levou-nos a acreditar que a democracia poderia rapidamente resolver os problemas da pobreza e desigualdade social, mas, a segurança promovida pelos direitos positivados nas constituições federais é lento e insuficiente para assegurar a sua garantia, já que, tais normas jurídicas não estabelecem as vinculações jurídicas/financiadoras para a realização das ações deste processo de democratização dos recursos e acessos aos direitos.

Assim, apesar da Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 em seu Artigo 25, § 1, defender que:

Toda pessoa tem direito a um padrão de vida capaz de assegurar a si e a sua família saúde, bem-estar, inclusive alimentação, vestuário, habitação, cuidados médicos e serviços sociais indispensáveis, e direito à segurança em caso de desemprego, doença, invalidez, viuvez, velhice ou outros casos de perda por meios de subsistência fora do seu controle.

E, ademais da Constituição Federal de 1988 garantir a igualdade de direitos, a história do país aponta períodos de progresso e retrocesso nessa garantia, dos quais emergem questões acerca do papel do Estado na criação de mecanismos que garantam as condições necessárias para que a pessoa humana seja tratada como tal.

Nesta perspectiva, a partir do processo de redemocratização do país, no final da década de 1980, o Estado brasileiro criou várias estratégias para diminuir a desigualdade social, entre as quais, se destacam programas assistencialistas e programas de redistribuição de renda, com a articulação de ministérios e secretarias, e da sociedade civil.

Todos estes programas, contudo, não foram suficientes para sublimar a herdade oriunda de séculos da exploração colonial e da exploração econômica empreendida pelos países mais bem-sucedidos financeiramente. Apesar de representarem um importante passo no caminho da luta contra a desigualdade, tais programas não foram capazes de sensibilizar o oprimido a não adotar o discurso do opressor (FREIRE, 1985) e de criar uma atmosfera capaz de livrar o país de governos retrógrados como o que gere o país a partir de 2019, responsável pelo retrocesso social e pela reinserção do país no mapa mundial da fome.

Neste contexto, os mais vulneráveis (crianças e adolescentes) são compelidos a abandonarem os bancos escolares e irem para o mercado de trabalho informal, para ajudar a compor a renda familiar. Diante dessa situação, a esperança por dias melhores para todos está condicionada à implantação de políticas públicas compostas por ações que incluam no seu escopo, a participação de todos os sujeitos e instituições constituintes da sociedade e, cuja mola central situa-se entre os programas de redistribuição de renda e os programas de qualificação da educação pública.

Nesse sentido, a educação não é vista como um direito isolado dos demais ou partícipe apenas de uma categoria ou geração de direitos. Ela é considerada um direito articulador e provedor da garantia de vários outros direitos. No documento da Comissão de Direitos Humanos da Organização das Nações Unidas (ONU), a Relatora Especial Katarina Tomasevski afirma que:

[...] o direito à educação invalida a dicotomia dos direitos humanos que separa os direitos civis e políticos dos direitos econômicos, sociais e culturais, já que, engloba todos ao afirmar e afiançar a universalidade conceitual desses direitos negando-se a aceitar que a desigualdade e a pobreza sejam fenômenos contra os que não se pode lutar (NACIONES UNIDAS, 2014, p. 15).

Diante de tal constatação, fica evidente que as melhores estratégias de desenvolvimento devem estar fundamentadas na oferta de uma educação de qualidade para todos e na revisão dos sistemas previdenciário e fiscal. Isso indica que não basta ofertar vagas nas redes públicas de ensino, é necessário prover as condições para que as famílias supram as necessidades dos educandos, além de investir em infraestrutura, requalificar os processos gerenciais e pedagógicos, valorizar os profissionais de educação, acompanhar o uso dos recursos públicos, associar programas sociais, etc.

Não obstante, no Brasil, no quesito educação, há passos básicos a serem assegurados, como a oferta de vagas nas escolas em número suficiente. Dados disponibilizados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) revelam que 3,8 milhões de crianças e adolescentes brasileiros não frequentaram a escola em 2010, conforme demonstrado na tabela 1 (Vasconcelos, 2016).

Tabela 1. Crianças e adolescentes fora da escola no ano de 2010, no Brasil

Faixa Etária	Nº de crianças e adolescentes fora da escola no Brasil em 2010
De 4 a 5 anos	1,1 milhão
De 6 a 10 anos	439 mil
De 11 a 14 anos	526 mil
De 15 a 17 anos	1,7 milhão

Fonte: (VASCONCELOS, 2016, p.51) tendo como fonte: IBGE/Microdados do Censo 2010.

Outro desafio a ser superado diz respeito à evasão e à reprovação dos discentes. Segundos dados do mesmo instituto, as taxas de repetência e abandono dos estudantes ainda são bastante elevadas, assim como, a proporção de crianças e adolescentes que abandonam a escola antes mesmo de concluir a educação básica, conforme podemos observar na tabela 2.

Com base nas informações disponibilizadas por Vasconcelos (2016), muitas crianças e adolescentes são matriculados, mas, em seguida, abandonam a escola por causa da necessidade de trabalhar para ajudar no sustento familiar ou no cuidado da casa e de irmãos menores. Ainda existem casos de abandono escolar por parte de alguns adolescentes por ingressarem no mundo do crime ou das drogas e até mesmo de algumas adolescentes que engravidam precocemente.

Tabela 2. Taxas de repetência e abandono (2017): proporção de alunos com reprovação ou abandono, segundo indicadores do INEP

Etapa Escolar	Reprovação	Abandono
Anos iniciais do ensino fundamental	5,2% 799.031 reprovações	0,8% 126.232 abandonos
Anos finais do ensino fundamental	10,1% 1.219.610 reprovações	2,7% 324.249 abandonos
Ensino médio	10,9% 799.719 reprovações	6,0% 444.226 abandonos

Fonte: Elaborada pelas autoras (2019). Fonte: QEDu²

² O QEDu é um portal onde é possível encontrar informações sobre a qualidade do aprendizado em cada escola, município e estado do Brasil. Cf. QEDu. Disponível em: www.qedu.org.br. Acesso em: 03 abr. 2019.

A análise destes dados permite-nos afirmar que existe a necessidade de se fortalecer as políticas públicas direcionadas à criação de uma renda mínima voltada para os mais vulneráveis e para a qualificação da educação em nosso país, tornando-a mais eficiente, pois, o puro investimento na educação não é o suficiente para assegurar a permanência e o sucesso dos discentes na escola.

Alternativas de superação: Programa Bolsa Família (PBF) e sua relação com a educação e saúde

A Constituição Federal de 1988 estabeleceu o reordenamento da gestão das políticas públicas quando nela assegurou o princípio da gestão democrática e participativa. Estas prerrogativas, descritas nos seus artigos 204 e 227, apontam para o processo de descentralização, democratização e compartilhamento das políticas públicas entre todas as instâncias políticas governamentais. Surge, a partir daí, a possibilidade da participação igualitária dos municípios, estados e união na elaboração e execução das políticas públicas.

Essa participação igualitária dos entes federados pode ser observada na implantação de políticas públicas que visam subsidiar o desenvolvimento do cidadão a partir de diversas dimensões. São exemplos desse tipo de política, o Programa Bolsa Família (PBF) e o Mais Educação. Esses programas foram implementados com a finalidade de subsidiar melhores condições de vida para as populações de baixa renda. Essa é a tendência apontada por organismos internacionais, por defenderem:

A ideia recente de juntar num lugar só as políticas assistenciais, visando compor esforços e recursos para atender a pessoa ou a família como um todo, e não como pedaços ao léu (UNESCO, 2005, p. 32).

Nessa acepção, o Programa Bolsa Família, instituído pela Lei nº 10.836, de 9 de janeiro de 2004, se caracteriza como uma política pública multidimensional (social e educacional), pois agrega em seu escopo a distribuição de renda, a profissionalização, o acesso aos serviços de saúde, assistência social e educação. O caráter multidimensional do programa pode ser verificado pela articulação de vários ministérios e secretarias relacionados à saúde, ao trabalho, à assistência social e à educação.

Outro aspecto diferenciador do programa são os critérios de monitoramento e condicionantes para a manutenção do benefício: a frequência regular de crianças e adolescentes nas unidades formais de ensino, cumprimento do calendário de vacinas, realização dos exames pré-natal para as gestantes, participação nas atividades educativas ofertadas pelas equipes de saúde sobre aleitamento materno e promoção da alimentação saudável (ARAUJO, 2015).

Estes condicionantes colaboram para a ampliação do acesso à educação, uma vez que as crianças e jovens beneficiados precisam estar matriculados em escolas regulares. Ele garante também uma maior regularidade da frequência escolar e, conseqüentemente, corrobora para diminuir o tempo que as crianças e jovens permanecem nas ruas, vulneráveis a situações de violência e ao envolvimento com o tráfico de drogas e o crime organizado. Com base, portanto, nestes dois condicionantes (matrícula e frequência), o PBF pode dar suporte na resolução de problemas brasileiros em duas dimensões: educação e segurança pública.

Dentro da perspectiva de promover um programa intrassetorial como esse, o Estado brasileiro conseguiu mobilizar as diversas instâncias do governo, bem como, os diversos ministérios e secretarias, como forma de viabilizar e potencializar as ações necessárias à sua execução (FILGUEIRAS, 2013).

A unificação de vários programas (Bolsa Escola; Bolsa Alimentação; Vale gás e Cartão Alimentação) sob a forma de uma só política, o Programa Bolsa Família, colaborou também para o mapeamento das necessidades locais, regionais e nacionais, para desenhar o perfil e as demandas dos mais vulneráveis e para ampliar o número de beneficiários nos programas de

redistribuição de renda. Esta medida favoreceu a instituição de um sistema de redistribuição de renda mais eficaz, alcançando os mais vulneráveis e subsidiando recursos, ainda que ínfimos, para assegurar um ganho mínimo mensal para planejar despesas e para injetar recursos mensais nas economias locais.

Na dimensão da saúde pública, o PBF permitiu o acompanhamento da saúde das crianças desde a gestação, colaborando para o diagnóstico e para prevenção de doenças que acometem os fetos e as gestantes. Essa política também permitiu traçar um mapa e o perfil das demandas de saúde pública, que podem ser conhecidas através do acesso aos dados do DATA-SUS, banco de dados e cadastro dos beneficiados.

O combate à desigualdade entre gêneros também é um ponto forte desse programa, que estabelece a mulher como principal titular do benefício. Neste contexto:

O PBF traz efeitos no reordenamento do espaço doméstico, na autoestima, no empoderamento e acesso feminino ao espaço público (como participação em conselhos comunitários e escolares), possibilitando às mulheres maior poder de barganha, maior capacidade de fazer escolhas e maior poder de decisão sobre o uso do dinheiro (BRONZO, 2008, *apud* MOREIRA *et al*, 2012, p. 406).

Há que se considerar que, com a priorização do papel da mulher como titular, há também a responsabilização dessa mulher no cumprimento dos condicionantes para o recebimento do benefício e, conseqüentemente, uma sobrecarga de suas funções. Contudo, compreendemos que tal responsabilização pode ser vista sobre o prisma da construção histórica dos papéis sociais e da análise do contexto de nossa sociedade. Sob outro prisma, a escolha da mulher como titular deste benefício, reconhece a mulher como pessoa capaz para gerir os recursos domésticos, quebrando assim, a dependência financeira dos homens.

Neste sentido, o PBF tem cumprido uma função social bastante relevante. Segundo pesquisa realizada por Brandão, Pereira e Dalt (2013) sobre este programa, foram encontrados dados afirmativos de que este contribuiu para a melhoria da frequência escolar, contudo, a pesquisa revela também que, em vários casos, apesar das famílias garantirem a frequência das crianças na escola, a participação efetiva na vida escolar dos filhos ainda é incipiente. Esta pesquisa aponta também para uma suposta relação de indisciplina por parte de alguns alunos atendidos pelo programa, dada a relação das famílias destes apenas os obrigarem a frequentar a escola para que não percam o benefício.

Diante destas considerações, concordamos que “não será um programa social de transferência de renda que, isoladamente, resolverá os problemas relacionados à difícil relação entre as populações pobres e a escola em nosso país” (BRANDÃO; PEREIRA; DALT, 2013, p. 232). O PBF é um programa que tem sua importância, mas é apenas um paliativo que trata a consequência e não a causa.

Percebemos na nossa vivência diária, enquanto profissionais da educação, que se faz mister a implantação de políticas públicas eficazes para garantir o aumento do emprego, a melhor redistribuição de renda e a melhoria da qualidade de vida das pessoas que ainda vivem na linha da pobreza. Para isso, entendemos que há um abismo a ser transposto, um abismo que considera a desnaturalização da pobreza e a discussão dos Direitos Humanos.

A educação em Direitos Humanos: possibilidade de transformação social

Repensar o papel da educação e da escola no processo de discussão e construção dos Direitos Humanos é uma premissa para o desenvolvimento social, já que, de acordo com Saviani (2008, p. 430), nos tempos atuais “a educação passa a ser entendida como um investimento em capital humano individual que habilita as pessoas para a competição pelos empregos disponíveis” e “é a exigência de apropriação do conhecimento sistematizado por parte das novas

gerações que torna necessária a existência da escola”.

Neste segmento, se os objetivos macros da educação estão contaminados pelos interesses dos grandes mercados, cabe à escola transpor seus muros e planejar ações que permitam o movimento de troca de vivências para além do pedagógico. A discussão da realidade pelos alunos, dentro e fora das paredes escolares, a escuta das experiências dos movimentos sociais, a participação e intervenção dos alunos nos fenômenos e espaços coletivos são imperativos para a prática da educação em Direitos Humanos.

Assim, a escola deve constituir-se como um local onde os indivíduos possam adquirir consciência de si enquanto sujeitos de direitos, bem como, possam acompanhar e se mobilizar pela garantia destes. Para isso, segundo Rigal (2000, p. 189) o perfil da escola para o século XXI, enquanto escola crítico-democrática tem como proposta transformar as instituições escolares em relação aos seguintes aspectos:

Os objetivos da escola - que também tem um papel importante na formação dos cidadãos, enquanto “sujeitos políticos, para uma democracia substantiva que os exige protagonistas, ativos e organizados: formar governados que possam ser governantes;

A relação ensino aprendizagem – com a velocidade das informações e mudanças tecnológicas e científicas, a escola necessita repensar a prática e “resgatar novamente a importância dos processos de ensino-aprendizagem como instâncias de produção dialógica coletiva e de negociação cultural” (p.191).

O currículo - como “produto cultural, é um campo privilegiado na escola para a construção e para a disputa hegemônica.

O sujeito – a constituição de sujeitos sociais deve basear-se em uma pedagogia da diferença e pela igualdade.

O professor – esse, deve ser requalificado levando em consideração a “modificação racional da formação docente, o substantivo melhoramento de suas condições de trabalho e a eliminação dos mecanismos de controle técnico, de modo que fortaleça sua autonomia e valorize sua prática”

Entendemos, porém, que tais características, se praticadas, permitirão que a escola sirva mais aos interesses sociais que aos interesses de governabilidade (Santos, 1997). Isso quer dizer que, a escola servirá como principal instrumento para a discussão e garantia dos direitos. Salientamos, contudo, que ela não é o único equipamento a ser usado para superar as desigualdades sociais.

Isto por que, como equipamento social, ela não produzirá sozinha, um cidadão. A responsabilidade pela garantia dos Direitos Humanos, portanto, pertence a um conjunto de atores sociais, entre os quais, o Estado deve ser o protagonista.

Como uma máquina que não funciona de forma isolada, a escola deve buscar interagir com instituições e sujeitos a fim de, cobrar do Estado, as condições estruturais necessárias para assegurar o direito à educação para todos os humanos. Mas, mais que assegurar o direito à educação, a escola tem o papel de garantir uma educação emancipatória (Freire, 1985), que inclua a opinião dos próprios alunos e da sociedade civil no currículo.

Para tanto, esta instituição precisa “conceber o currículo como um sistema congruente e articulado: como um produto de confrontos, negociações, imposições” (RIGAL, 2000, p. 190). Essa proposta pode ser efetivada se as unidades escolares apresentarem uma “produção curricular colaborativa, criada pela participação dos diversos agentes que compõem a sociedade, no qual, os conteúdos estão carregados de intencionalidade social e cultural” (RIGAL, 2000, p. 190).

Assim, é perversa a ideologia posta na sociedade de que, a tarefa de superar a pobreza e a desigualdade social é exclusiva da escola e que, somente através da educação formal a condição de pobreza será superada. Esta visão nega todas as outras questões sociais, econômicas, culturais que estão envolvidas na relação da pobreza e da desigualdade. Como um currículo escolar pode propor a superação da pobreza pela educação, sem questionar o modelo de sociedade que temos, deixando a responsabilidade pelo fracasso ou sucesso, exclusivamente pelo meu “suposto esforço”?

O perverso modelo de responsabilizar o indivíduo pelo seu fracasso ou sucesso através

de um discurso de uma falsa meritocracia é altamente questionável, se considerarmos que, a supressão da dignidade humana dificulta ou impossibilita o desenvolvimento pessoal e coletivo, sob a perspectiva social.

A discussão da educação em Direitos Humanos, porquanto, se inserida no currículo escolar (através da participação da sociedade civil nas atividades pedagógicas e da participação da escola nos problemas sociais enfrentados por outros agentes sociais), pode favorecer a transformação social a partir da construção do conhecimento acerca da história de como os Direitos Humanos foram concebidos.

É preciso discutir em que bases históricas e epistemológicas nossas conquistas de direitos foram construídas e influenciaram a construção dos direitos de cidadania. Importante também é entender que a pobreza é um fenômeno complexo que fere os Direitos Humanos quando não possibilita uma vida digna aos indivíduos.

Nesta perspectiva, a Educação em Direitos Humanos ultrapassa a compreensão restrita de que basta transmitir conhecimentos sobre Direitos Humanos para que ela aconteça. É preciso que se entenda o papel estratégico da relação entre educação e Direitos Humanos no enfrentamento e na superação da pobreza, e na construção de uma sociedade justa, igualitária e fraterna.

Toda essa discussão coaduna com a visão de Sacristán (2000), de que, a educação como direito universal, trata-se de um projeto para todos, apoiado no valor universal do bem que supõe. Isso significa que essa universalidade necessita “dispor de instituições em quantidade suficiente e de qualidade aceitável para viabilizar o exercício de tal direito em condições de igualdade” (SACRISTÁN, 2000, p. 53).

Considerações Finais

A pandemia da COVID-19 trouxe para o debate esta desigualdade que é marcante em nosso país, tanto nos aspectos sociais, quanto nos aspectos econômicos e educacionais. De acordo com Santos (2020, p. 15) “Qualquer quarentena é sempre discriminatória, mais difícil para uns grupos sociais do que para outros”. O processo vivenciado nesta pandemia contribuiu para alargar a distância entre pobres e ricos e vai exigir políticas públicas mais eficazes como forma de superar a grande desigualdade social.

A taxa de analfabetismo no Brasil das pessoas com 15 anos ou mais, em 2019, foi de 6,6%, sendo que na região Nordeste este percentual foi de 56,2%. Ou seja, mais da metade dos não alfabetizados do país está na região Nordeste. Um fator que chama a atenção na divulgação destes dados é o percentual de 27,1% de pretos e pardos idosos sem escolarização, contra 9,5% de brancos. Como não abordar a necessidade de inclusão educacional diante de uma realidade estatística tão desanimadora? (PNAD Contínua 2019 - Agência de Notícias do IBGE, 2020).

Mohamed El-Erian, criador do conceito de *novo normal* (2009)³, em entrevista a Folha UOL, destaca a situação do Brasil e de outros países ao sair da crise gerada pela pandemia da COVID-19. Segundo ele, poderemos sair com um enorme endividamento e serão necessárias políticas de superação dos estragos. É interessante pensar nesta afirmação com uma reflexão sobre o acirramento das desigualdades que virão em decorrência da pandemia da COVID-19. Portanto, será o momento para repensar estratégias para reparar estes estragos, principalmente no âmbito da educação.

A partir das leituras, pesquisas e discussões, percebemos a importância das políticas públicas voltadas para o acesso e a permanência do aluno na escola e para a garantia de uma educação de qualidade como condicionante para assegurar o cumprimento de outros direitos que assegurem a dignidade humana, observando, principalmente, o contexto histórico vivido, pois ele impõe novas formas de pensar, conceber e fazer valer o direito à educação de qualidade.

Neste sentido, os programas de redistribuição de renda são fundamentais para garantir

³ Conceito muito utilizado neste momento de pandemia da COVID-19. Enfatiza a necessidade de se adaptar a nova realidade imposta. Cunhado em 2009 se referindo ao período após a crise enfrentada na economia mundial. O conceito foi trazido da área da economia, mas se traduz em viver de acordo com uma nova norma no que diz respeito a todos os aspectos.

as condições mínimas para que as famílias construam as bases da segurança alimentar e física das crianças e adolescentes, necessárias para que estes usem o seu tempo, exclusivamente, para os estudos e o desenvolvimento social.

Desta forma, programas como o Bolsa Família representam uma importante estratégia para iniciar o processo de construção desta base. Contudo, ele e os demais programas sociais implantados não são suficientes para alcançar a população de baixa renda.

Assim, visualizamos a necessidade de discutir e implementar novos fundos de redistribuição de renda, a implantação de novos programas de taxação de grandes fortunas, o fortalecimento dos direitos trabalhistas e previdenciários, o estancamento dos gastos públicos na dimensão política partidária, além da abertura de abrangência das ações educativas na dimensão da educação do direito humano a fim de despertar no oprimido a consciência dos seus direitos e dos deveres daqueles que, eleitos pela população, têm a responsabilidade de legislar na trajetória do bem coletivo.

Nesta perspectiva, inferimos também a importância do papel dos gestores escolares nas mudanças que poderão propor em relação ao Projeto Político Pedagógico para que este contemple um currículo inclusivo, pensado por todos e para todos, como ação formativa e coletiva de professores, equipe técnica e gestora, alunos e comunidade local.

Compreendemos que esse tipo de abordagem requer planejamento, formação e investimentos para o desenvolvimento de programas de educação em Direitos Humanos junto aos profissionais de educação, líderes comunitários, alunos, pais e responsáveis. Tais programas podem contribuir para a troca de experiências, para a discussão de problemas comuns e para a identificação de soluções que possam ser reproduzidas em diversas comunidades.

Referências

ARAUJO, Jomária Alessandra Queiroz de Cerqueira. **Parcerias entre a rede pública municipal de ensino de Salvador - BA e creches e pré-escolas comunitárias: uma estratégia que visa contribuir para a universalização da educação infantil no município** - Salvador, 2015. Dissertação de Mestrado do GESTEC/UNEB. 146f.

ARENDR, Hannah. **As origens do totalitarismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

BEHAR, Patricia Alejandra. O Ensino Remoto Emergencial e a Educação a Distância. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/coronavirus/base/artigo-o-ensino-remoto-emergencial-e-a-educacao-a-distancia/>. Acesso em: 15 out. 2020.

BRANDÃO, André; PEREIRA, Rita de Cássia; DALY, Salette da. **Programa Bolsa Família: percepções no cotidiano da escola**. Política e Trabalho. Revista de Ciências Sociais, n. 38, p. 215-232, abr. 2013.

BRASIL. Agência de Notícias do IBGE. Desemprego chega a 14,4% no trimestre encerrado em agosto. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/29321-desemprego-chega-a-14-4-no-trimestre-encerrado-em-agosto>. Acesso em: 30 out. 2020.

_____. Agência de Notícias do IBGE. PNAD Educação 2019: Mais da metade das pessoas de 25 anos ou mais não completaram o ensino médio. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/28285-pnad-educacao-2019-mais-da-metade-das-pessoas-de-25-anos-ou-mais-nao-completaram-o-ensino-medio>. Acesso em: 30 out. 2020.

_____, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasil, 2019. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 10 out. 2020.

_____. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. **Bolsa Família: transferência de renda e apoio à família no acesso à saúde, à educação e à assistência social**. Brasil, 2014.

_____. Decreto nº 5.209 de 17 de setembro de 2004. **Regulamenta a Lei no 10.836, de 9 de janeiro de 2004, que cria o Programa Bolsa Família, e dá outras providências**.

_____. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, Senado Federal, Subsecretaria de Edição Técnicas, 2011.

_____. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos; Ministério da Educação, 2003.

BRUZZI, Demerval Guilarducci. Uso da Tecnologia na Educação, da História à Realidade Atual. Revista Polyphonia, v. 27/1, jan./jun. 2016. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/sv/article/view/42325/21309>. Acesso em: 10 out. 2020.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS. Rio de Janeiro: UNIC, 2009 [1948].

FILGUEIRAS, Cristina Almeida Cunha. Parceria intersetorial em políticas sociais: o controle da frequência escolar no Programa Bolsa Família. In: **Escola nacional de administração pública**. Casoteca de Gestão Pública, 2013.

FOLHA UOL. Corremos o risco de repetir o erro de 2008, diz economista eleito um dos grandes pensadores. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/mercado/2020/04/corremos-o-risco-de-repetir-o-erro-de-2008-diz-economista-eleito-um-dos-grandes-pensadores.shtml>. Acesso em: 20 out. 2020.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 14ª ed. 1985.

MENDONÇA, Erasto Fonte. **Educação em Direitos Humanos Diversidade, políticas e desafios**. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 7, n. 13, p. 255-263, jul./dez. 2016. Disponível em: www.esforce.org.br. P. 255-263.

MOREIRA, Nathalia Carvalho et al. **Empoderamento das mulheres beneficiárias do Programa Bolsa Família na percepção dos agentes dos Centros de Referência de Assistência Social**. Rio de Janeiro, 2012. QEDu. Disponível em: www.qedu.org.br. Acesso em: 05 out. 2019.

NACIONES UNIDAS. Consejo económico y social. Comisión de Derechos Humanos. Los derechos económicos, sociales e culturales: el derecho a la educación. ONU. Consejo Económico e social, 2004. Disponível em: oei.es/década/ortada/G04100331. Acessado em: 23 de maio de 2020.

PINZANI, Alessandro; REGO, Valquíria L. Pobreza: um conceito complexo e multifacetado. In: Catálogo de Materiais do Curso de Especialização em Educação, Pobreza e Desigualdade Social. Módulo I: Pobreza e Cidadania. Brasília, 2016.

RIGAL, Luis. A escola democrática: uma matéria pendente no limiar do século XXI. In: IMBERNÓN, Francisco. et al (Orgs.). **A Educação no Século XXI: Os desafios do futuro imediato**. 2.Ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SACRISTÁN, José Gimeno. A educação que temos, a educação que queremos. In: IMBERNÓN, Francisco. et al (Orgs.). **A Educação no Século XXI: Os desafios do futuro imediato**. 2.Ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOS, Boaventura de Sousa. A Cruel Pedagogia do Vírus. Disponível em: http://www.abenacional.org.br/site/wp-content/uploads/2020/04/Livro_Boaventura.pdf. Acesso em: 29 out. 2020.

SANTOS, M. H. de C. **Governabilidade, governança e democracia: Criação da Capacidade Governativa e Relações Executivo-Legislativo no Brasil Pós-Constituinte.** DADOS – Revista de Ciências Sociais. Rio de Janeiro, v. 40, n. 3, p. 335-376, 1997.

SAVIANI, Demerval. História das ideias pedagógicas no Brasil. 2. ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2008.

UNESCO. **Legislação, Políticas e Influências Pedagógicas na Educação Infantil.** – Brasília: UNESCO, Banco Mundial, Fundação Maurício Sirotsky Sobrinho, 2005.

VASCONCELOS, Cristiane Regina Dourado. **A Criação de um Portal para partilhar experiências da Gestão da Escola Municipal Cidade Vitória da Conquista, Salvador/Ba, com a Avaliação da Aprendizagem.** Dissertação de mestrado. GESTEC/UNEB, 2016.

VIANA, Nildo. **Adorno: educação e emancipação.** 2005.

YAZBEK, Maria Carmelita. **Pobreza no Brasil contemporâneo e formas de seu enfrentamento.** Serviço Social e Sociedade, São Paulo, n. 110, abr./jun. 2012.p. 288-322.

Recebido em 23 de janeiro de 2020.

Aceito em 09 de outubro de 2020.