



AS CIDADES E O DO DIREITO FUNDAMENTAL À EDUCAÇÃO: A REALIDADE BRASILEIRA

CITIES AND THE BASIC RIGHT TO EDUCATION: THE BRAZILIAN REALITY

- **Ivan de Oliveira Silva** - UBC – ivanoliveira.prof@hotmail.com
- **Mara Yáskara P. Cardoso** - UBC - marayaskara@gmail.com
- **Sílvia Carbone** - UBC – sil_carbone@yahoo.com.br

Resumo:

O presente artigo, considerando o método de pesquisa bibliográfica, está dividido em quatro partes. A primeira parte: Educação e Urbanização, tratou de enfrentar os dilemas da urbanização na realidade brasileira ao longo do século XX e o seu impacto na educação. A segunda parte: EAD breve contexto, insere o debate da educação a distância no contexto histórico da educação brasileira. A terceira parte: A problemática da efetividade do direito fundamental à educação, trataremos da educação como princípio básico a ser garantido pelo Estado. E, por fim, a quarta parte: A urgência da educação no Estado democrático de direito na perspectiva dos direitos humanos, pretendemos refletir a educação com os princípios que norteiam os direitos humanos no Brasil. Para tanto, a princípio, abordamos os modelos educacionais construídos a partir da educação profissionalizante para atender a demanda do tardio processo de industrialização do país, como estratégia política de governo/Estado. Neste sentido, pretendemos constituir de forma crítica a reflexão sobre a consolidação da Educação, como um direito básico na construção do Estado Democrático de Direito. Desse modo, com o objetivo de demonstrar a dificuldade da efetivação do ideário da educação para todos, os autores apresentaram os efeitos da inadimplência estatal na construção de modelos educacionais excludentes. Diante disso, o artigo destaca a urgência da efetividade do direito humano à educação como mecanismo histórico de inclusão. A proposta é demonstrar que a Educação a distância pode vir a ser uma efetiva proposta de inclusão social por meio da educação, disseminando o conhecimento necessário para a construção de uma educação mais igualitária e equitativa.

Palavras-chaves: Historicidade. Estado Democrático de Direito. Direito Humano à Educação.

ABSTRACT:

This article, considering the bibliographical research method, is divided in four parts. The first part: Education and urbanization, treat the dilemmas of urbanization in the brazilian reality throughout the 20th century and its impact on education. The second part: distance education brief context, enters the debate about distance education in the historical context of brazilian education. The third part: the problem of effectiveness of the fundamental right to education, we wil treat the education how basic principle to be guaranteed by the government. And, lastly, the fourth part: the urgency of education in the democratic rule of law in human rights perspective, we intend to reflect about education with the principles that guide right humans in Brazil. Therefore, at first, we approach the educational models built from vocational education to fulfill the demand of late process of industrialization in our country, as political strategy of government/ State. In this sense, with the intend to build critically the reflection about the consolidation of education, as a basic right in the construction of the Democratic State of Law. Thereby, with the goal to demonstrate the difficulty of





effecting the education ideas for all, the authors showed the effects of state default in the construction of educational exclusive models. Before that, the article highlights the urgency of effectiveness of human rights to education as historical mechanism of inclusion. The intentio is to show that distance education can be an effective proposal for social inclusion throught the education, spreading the knowledge needed to build one education more egalitarian and equitable.

Key-words: *Historicity. Democratic state. Human right to education.*

Introdução

As cidades e o do direito fundamental à educação – a realidade brasileira, retrata numa construção coletiva, o resultado de reflexão de um grupo de professores, preocupados com o processo de formação da sociedade brasileira concomitante com o crescimento e consolidação da educação no desenvolvimento das cidades modernas. Sob a perspectiva do Estado democrático de direito e do debate sobre os Direitos Humanos, este artigo propõe o debate crítico deste processo.

O artigo pretende contextualizar historicamente a formação das cidades e, as principais características da urbanização brasileira, na primeira metade do século XX, relação intrínseca á formação sócio-político-cultural do século. Na sequencia, trazemos um breve contexto da educação à distância como uma forma de intenção democrática à expansão da educação.

A Problemática da Efetividade do Direito Fundamental à Educação traz à luz o debate acerca da educação como direito fundamental negligenciado no processo de democratização do país. E, por fim A Urgência da Educação no Estado Democrático de Direito na Perspectiva dos Direitos Humanos, faz as considerações necessárias para que possamos compreender a importância da efetivação do debate aqui proposto, com argumentos para que possamos interagir de forma crítica com a importância histórica da deste fenômeno.

1. Educação e urbanização

A urbanização do Brasil acontece em sincronia com o mesmo processo observado em outros países que vivencia o mesmo processo histórico. (SANTOS, s/d)

O Brasil passa de país escravocrata, imperialista para republicano e livre em apenas 02 anos. Excluindo-se aqui os processos políticos que culminaram com esse fim, temos uma mudança significativa no cenário nacional entre o final do século XIX e início do século XX.

A República, recém-instituída, assume a bandeira positivista como lema de uma nação recém-descoberta numa democracia absolutamente incipiente. (DURKHEIM, 2008).

O capitalismo emerge como sistema econômico-social-político no mundo ocidental em um período de pouco mais de um século. Marcas de um sistema que se impõe contra o antigo regime e muda radicalmente as formas de convivência e manutenção do Estado.

Uma das características importantes do sistema capitalista é a migração de trabalhadores do campo para cidade. Esse movimento que gerará a relação de urbanização e





consolidação das grandes cidades é reflexo da transformação do modo de produção agrícola/rural, para o industrial, outra marca do sistema capitalista (FAUSTO, 2016)

As mudanças de hábito somadas às relações sociais implicam severamente na construção de novas formas de organização familiar e, portanto novas realidades culturais.

As cidades passam a ser a grande representação das sociedades capitalistas, e, conseqüentemente promovem os maiores espaços de desigualdades e de desenvolvimento. Esse paradoxo, intrínseco ao próprio sistema é escancarado cotidianamente aos cidadãos que vivem a urbanidade no Brasil.

No bojo dessa condição de urbanização historicamente estabelecida, o Brasil acelera sua inclusão no capitalismo, com a construção de um sistema aos moldes do modelo francês, mas obviamente com características próprias (PRADO JÚNIOR, 2012).

Uma das características brasileira é a formação de um Estado com a relação democrática representativa, em que apenas parte da população poderia votar. Ressalta-se, contudo, para além do sistema político estabelecido por meio do processo eleitoral, a relação de inclusão e exclusão social assume também uma postura política nítida. A formação da ideia das classes perigosas nos dá o marco originário de um modelo ainda hoje amplamente divulgado (CHALHOUB, s/d).

As classes perigosas determinam quem faz parte desse sistema e, quem não faz. Faz parte do sistema os trabalhadores vinculados ao comércio ou a indústria com residência fixa na cidade.

Desempregados, Imigrantes (sobretudo os comunistas), Negros (recém-libertos) costumeiramente estão entre os que o Estado, por meio da polícia compreende pertencer às classes perigosas. Assim o destino são as prisões ou deportamentos.

A república brasileira, do ponto de vista das construções sociais, se estrutura com bases na exclusão de grupos, não importantes para o capitalismo, naquele momento. O processo de clareamento da nação, conduz a grande imigração de europeus, sobretudo para os Estados do sudeste brasileiro (RIBEIRO, 2015).

São Paulo, o Estado brasileiro com maior expressão do período, conduz com maestria a formatação das novas cidades urbanizadas, espelho para o país. O modelo estabelecido requer um conjunto de ações: fábricas para a produção de mercadorias por meio da divisão social do trabalho. A manutenção do exército industrial de reserva. A garantia da manutenção do sistema (MARX, ENGELS, 2007).

Paralelamente às fábricas, constitui-se uma camada significativa de desempregados, na mira do rótulo das classes perigosas. As vilas operárias contrapõem aos cortiços, nas formas de moradia que a cidade oferece aos seus operários (ANDRADE, 2015).

A política café-com-leite dá a região sudeste ainda mais poder político (PRADO JÚNIOR, 2012). São Paulo destaca-se pelo avanço na produção de café e no processo acelerado do desenvolvimento industrial. Rapidamente, a cidade ganha notoriedade pela riqueza do desenvolvimento, financeiro e cultural. A São Paulo citada pelos modernistas retratada pelas possibilidades contemporâneas é também revisitada pelos artistas como o espaço das contradições.

A educação formal, pensada como ensino, sobretudo nos primeiros anos de formação da criança, não é prioridade. A população analfabeta nos anos de 1920 em São Paulo passa mais da metade da população.





O Estado promissor segrega. A modernidade impõe limites explicitamente vinculados com as diferenças de classes sociais. O modelo capitalista está instituído (Bauman, 2012).

O fim da república do café-com-leite, com a ascensão ao poder de Getúlio Vargas, inaugura uma nova era no Estado Brasileiro (FAUSTO, 2016).

Os anos de 1930 marcam e demarcam os limites da democracia no país, que repercute nas políticas de Estado para o desenvolvimento do país.

Em meio á crises e contradições políticas o Golpe de Vargas se instituí como Estado legítimo. O Estado Novo tem a duração de 15 anos, com o intermédio de um governo eleito e, novamente a volta de Vargas em 1950 (FAUSTO, 2016).

O período que compreende quase duas décadas do Varguismo ou Getulhismo abrange uma série de transformações sociais. A legislação trabalhista inaugura a era dos direitos sociais. Direitos mascarados como benefícios, conquistados pelos trabalhadores e, apesar do modelo fascista é com essa legislação que houve a regulamentação das horas de trabalho, o direito á férias, a garantia de emprego do trabalhador. Essa legislação também regulamenta o trabalho infantil e oficializa o movimento sindical (BONAVIDES, 2016).

O crescimento fabril conjunturalmente estabelecido neste período imprime o ritmo de crescimento da nação. A necessidade das fábricas é que promove a agenda do país. O Voto direto e livre (com a inclusão das mulheres) é um divisor de águas no sistema político de Vargas. A política paternalista impressa pelo governo, somado a forma da PE (polícia do exército) resultam num pacto silencioso entre população e elite. Por um lado a população tem a sensação de acolhimento atribuindo á Vargas o codinome de Pai dos Pobres. Por outro lado a elite é atendida com benefícios legais e prioridades/privilégios frente ao Estado (FAUSTO, 1997).

É sempre importante lembrar que o processo de industrialização no Brasil é também impulsionado pela queda da bolsa de Nova Iorque que como consequência imediata determina a ruptura do processo já em iminente derrocada da produção de café.

A industrialização tardia do país é também resultado conjuntural do cenário internacional, intermediado por duas grandes guerras e, sobretudo pela emergência de uma nova política que atenda aos interesses das indústrias internacionais, no modelo de capitalismo que determina paulatinamente o comportamento e a conduta de grupos sociais.

Atendendo ao contexto estabelecido, a era Vargas determina uma série de exigências na educação básica. A necessidade de termos operários capacitados para o trabalho fabril e, sobretudo para a produção mecanizada, impulsiona e determina as necessidades do Estado.

A educação ganha destaque na ação do Estado com o intuito claro de preparar o contingente de trabalhadores para a nova realidade do país. Lê-se país apenas os Estados da nação em que há o desenvolvimento industrial apontado como resultado da modernidade internacional (HALL, 2014).

Ressalta-se que esse momento histórico delinea-se efetivamente o padrão de desenvolvimento do país, curso vivido ainda nos tempos atuais.

A transferência do processo de produção do sistema agrário, para o sistema industrial (fabril) transforma a realidade cultural do país. Para além das relações econômicas o modo de comportamento é radicalmente afetado.

Com o modelo industrial, as relações humanas também assumem o caráter fabril. A DST (divisão social do trabalho) é transportada para as famílias e escolas. A ideia destes resultados, abre mão dos processos de formação e instrução. Assim, a educação com o





ensino obrigatório é apenas uma realidade das grandes cidades urbanizadas, ou seja, apenas daquelas que possuem o desenvolvimento industrial em curso.

A região sudeste do país é sem dúvidas o polo de desenvolvimento industrial e por conseguinte da educação, economia e cultura (compreendido no sentido mais amplo das artes).

O desenvolvimento do Estado brasileiro passa a ter como referência efetiva, apenas o crescimento dos Estados da região sudeste e na relação política desse cenário de crescimento apenas as capitais seguida das regiões metropolitanas serão alvo dessa modernização. As cidades do interior desses Estados, bem como os outros municípios do país ficam a reboque do processo.

O país cresce frente à modernidade afirmando algumas cidades e negando outras tantas. Essa relação político-econômica é nítida na educação, como o ensino de qualidade voltado para o conhecimento – sobretudo técnico – por meio de investimentos públicos e incentivos privado, apenas para essas regiões.

2. Educação à distância: breve contexto

Para muitos a Educação a Distância (EaD) é uma nova forma de ensino e está na educação brasileira faz pouco anos. Porém, historicamente a Educação a Distância (EaD) possui registro desde o século XIX, que segundo Vasconcelos (2010), apesar de ainda realizada por muito tempo por instrumentos manuais, papel e tinta, como a correspondência, no final desse mesmo século é impulsionada e modernizada recebendo da informática uma grande contribuição, para novos recursos.

No Brasil tivemos passos lentos no caminho da EaD. Enquanto países vizinhos como a Venezuela, Chile e Costa Rica que são considerados exemplos em educação a distância, por basearam seus modelos na maior referência de EaD no mundo a Open University da Inglaterra; a escolha do Brasil em suas experiências de EaD, direcionaram-se em projetos de profissionalização de quem não frequentava ou fracassou o ensino regular, e na alfabetização de adultos.

Como modelo o ensino por correspondência continuou preponderando no Brasil em conjunto com o uso do rádio e da televisão por mais de 50 anos.

Essa condição é totalmente corroborada pela Lei de Diretrizes e Bases 5.692 de 1971 em que no seu capítulo IV se refere ao então Ensino Supletivo, descrito da seguinte maneira: “cuidar da escolarização regular para os adolescentes e adultos que não a puderam concluir”. Neste no artigo 25 - 2º parágrafo apresenta a possibilidade de que os cursos supletivos sejam “ministrados mediante a utilização de rádio, televisão, correspondência e outros meios de comunicação que permitam alcançar o maior número de alunos”¹.

O ensino feito a distância presente no principal documento da educação brasileira, a LDB, foi decorrente de experiências que já tinham dado certo e estavam acontecendo em vários estados brasileiros. Os cursos usavam a radiodifusão ou a televisão para o aperfeiçoamento de professores, para alfabetização de adultos e cursos profissionalizantes.

¹ BRASIL. LEI 5.692 de 11 de agosto de 1971. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm> Acessado em: 12 mar. 2016.





O Projeto Minerva e o Telecurso 2º grau, são exemplos e ambos dirigidos para a formação supletiva. (Saraiva, 1996 p.20-21)

Passando-se 20 anos, na década de 90 a EaD do Brasil norteou-se à educação superior. Algumas universidades brasileiras se dedicaram a projetos de ensino a distância na formação continuada de profissionais da própria universidade e de professores em cursos livres dedicados a egressos das próprias universidades e algumas propostas de pós-graduação. As Instituições de Ensino Superior que mais se destacaram nesse momento foram a Universidade Federal de Santa Catarina, a Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, a Universidade Federal de Lavras e a Universidade Federal do Mato Grosso.

Formalmente a EaD tem seu marco na educação brasileira em 1996, quando a Lei nº 9.394 de 1996² oficializa a educação a distância em seus artigos 80 e 81. E, pela primeira vez, no Brasil, a EaD, se destaca como modalidade válida e equivalente às outras para todos os níveis de ensino.

Mais nove anos se passaram para que a EaD tivesse uma mudança em seu próprio Decreto Lei, o 2.494 de 1998 que demonstrava a EaD na educação brasileira de maneira ainda incipiente, para o 5.622 de 2005³ que regulamenta o artigo 80 da LDB 9.394 de 1996, estabelecendo as diretrizes e bases da educação a distância.

O Decreto Lei 5.622, permitiu um impulso da EaD no Brasil, principalmente porque ele define que a mediação didático-pedagógica de ensino e aprendizagem entre estudantes e professores, que estão distantes, seja feita por meio do uso das tecnologias da informação e comunicação. Não havendo mais barreiras para a comunicação, que se tornava direta, ou seja *online*.

Um ponto importante de se considerar nessa linha de tempo é que o Plano Nacional da Educação (PNE 2001-2010) estabelecia que ao final daquela década a meta fosse alcançar 30% de matrículas no Ensino Superior de jovens entre 18 e 24 anos.

O que se percebe, claramente, é que a lentidão que a educação a distância vivenciou até tornar-se uma educação completa, atuante da educação básica à superior, teve seu retardo até a lei de 2005.

A partir do Decreto 5.622, pode-se sentir um avanço na EaD do Brasil, e todos os outros documentos norteadores que foram escritos e publicados anteriormente, recebem o devido crédito.

Finalmente em junho de 2006, o Brasil possui a sua Universidade Aberta, o Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB, com um formato diferenciado: uma integração entre as universidades públicas e órgãos federal, estadual e municipal, e não uma universidade aberta com o formato similar a tantas universidades abertas, presentes outros países. A UAB tem como objetivo ser um sistema “voltado para o desenvolvimento da modalidade de educação a distância, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no País” (BRASIL, 2006, art. 1º).

Assim, atualmente no Brasil, passados 20 anos da LBD com seus artigos 80 e 81, com a sua UAB presente em diversas universidades públicas e outras tantas instituições privadas autorizadas e credenciadas para ofertar cursos superiores a distância, todos, sem exceção, respondem legalmente aos documentos acima descritos.

² BRASIL. LEI 9394 de 20 de dezembro de 1996. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acessado em: 12 mar. 2016.

³ <http://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/96182/decreto-5622-05>





Incentivos foram sendo dados, para que todas as instituições fossem públicas ou não, se credenciassem para oferta de educação a distância, afinal, alcançar a meta do PNE era fundamental.

3. A problemática da efetividade do direito fundamental à educação

O preâmbulo do Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (1966), ao qual o Brasil é signatário, reconhece que toda a pessoa tem direito à educação, sendo que ela deverá ser orientada para o pleno desenvolvimento da personalidade humana promovendo a dignidade do educando. Em atenção a tais diretrizes, a Constituição Federal brasileira de 1988, em vários de seus dispositivos (artigos 6º; 205 a 214), estabelece o direito fundamental à educação em caráter inviolável e universal.

Em que pese o direito à educação, constitucionalmente reconhecido, é fato que uma camada significativa da população brasileira não tem acesso à educação. Neste sentido, de acordo com o IBGE 8.7% da população brasileira, maior de 15 anos, encontra-se em condição do pleno analfabetismo. Por outro lado, os analfabetos funcionais, totalizam representam 27% da população. Somados os dois índices, temos o equivalente a 35.7% dos brasileiros em condição de sub-educação, ou seja, um contingente superior a 73 milhões de pessoas.⁴

Diante dos números acima, observamos que há um profundo distanciamento do conteúdo da norma constitucional, que reconhece o direito fundamental à educação, com a realidade experimentada por milhões de pessoas que não desfrutam da plenitude do direito à educação (SARRE, 2009).

A falta de mecanismos viabilizadores da eficácia do direito à educação torna-se mais grave na medida em que a Constituição Federal brasileira estabelece que as normas definidoras dos direitos fundamentais terão aplicação imediata, conforme se verifica no § 1º, do artigo 5º, da referida Carta Política.

A realidade brasileira não é única entre os denominados Estados Democráticos que não conseguem viabilizar o direito à educação aos seus cidadãos, apesar de apresentarem firmes disposições normativas em seus textos internos (CROSSO, 2014). Diante deste fenômeno contemporâneo, observamos uma nítida *inadimplência do Estado do Bem Estar Social*, fato este gerador de graves consequências à atenção das necessidades básicas dos seres humanos em situação de risco existencial.

Em sentido mais amplo, afirma Zygmunt Bauman (2012) que o sonho do Estado do Bem Estar Social tornou-se uma frustração das expectativas, sendo que a inadimplência estatal no âmbito dos direitos sociais diz respeito a uma realidade dos países que circulam a margem dos benefícios da globalização. Tese semelhante é apresentada por Boaventura de Sousa Santos (2014).

A condição humana na contemporaneidade se agrava em demasia. Na medida em que o Estado do Bem Estar Social apresenta-se como uma proposta agonizante, a sua condição de inadimplência torna-se bastante crítica, notadamente no que diz respeito a

⁴ De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, podemos considerar uma projeção de 205.602.000 de brasileiros em 2015 (conf. <http://www.ibge.gov.br/apps/populacao/projecao/>, disponível em 10.03.15).





atenção ao direito à educação e outros direitos sociais, a exemplo do direito à saúde (TOMASEVSKI, 2004).

Na hipótese de considerarmos, metaforicamente, que o Estado do Bem Estar Social tenha emitido notas promissórias para a solução dos problemas da população em situação de risco, na verdade observamos uma condição estatal de inadimplência coletiva em elevado índice (ADORNO; HORKHEIMER, 2002).

No cenário, que reclama reconstrução de valores e instituições, a ingenuidade e a repetição de fórmulas mágicas do passado (HORKHEIMER, 2010), não são bem vindas, pois se mostram inócuas diante do gigantismo da inadimplência estatal em levar adiante as suas promessas de bem estar social.

A partir das considerações acima, apresentaremos a concepção de educação em sua relação com a democracia e os Direitos Humanos.

4. A urgência da educação no Estado democrático de direito na perspectiva dos direitos humanos

Convém destacar o significado da expressão Estado Democrático de Direito, tão difundida nos países ocidentais. Esta expressão é derivada de outra que lhe antecedeu no período de consubstanciação do constitucionalismo nos idos dos séculos XVIII, qual seja: Estado de Direito. Por meio desta concepção, entende-se que o Estado torna escravo do Direito, de modo que todos os agentes estatais devem submeter-se às diretrizes de um sistema jurídico previamente constituído e representado por uma Constituição (DRYZEK; CUNLEAVY, 2009).

No modelo do denominado Estado de Direito, a Constituição passa a ser visto como uma baliza da atuação do Estado. E, por conseguinte, o Estado surge como um vassalo da lei. A Constituição, entendida como lei maior, por sua vez, é organizada como um instrumento de limitação do poder estatal, sendo essa a sua função primordial. Nessa opção, o povo está distante da gestão do poder do Estado.

Por outro lado, no Estado Democrático de Direito, a fonte do poder e a autorização de que o Estado o exerça está centrada no povo. A proposta é que nesta concepção de Estado, seja possível que o povo se transforme na fonte de poder e, por meio da decisão da maioria, seja ele exercido (COHEN; SABEL, 1997).

Não é apropriado imaginar que a democracia, equivocadamente entendida como um valor inquestionável seja uma ideia imutável e efetiva (BASTOS, 1989). Contudo, há de se considerar o Estado Democrático de Direito diz respeito a um novo conceito, que “que leva em conta os conceitos dos elementos componentes, mas os supera na medida em que incorpora um componente revolucionário de transformação do *status quo*” (SILVA, 1990:105).

Feitas as considerações a respeito da expressão Estado Democrático de Direito, há uma premissa básica a se considerar neste momento: o direito à educação, no contexto contemporâneo, está vinculado a uma ideia mais ampla atrelada aos Direitos Humanos (ANDREOPOULOS; CLAUDE, 1997). Neste sentido, a inadimplência estatal fica mais grave, pois podemos cogitar que no contexto dos Estados Democráticos há a atuação estatal na promoção de supressão de direitos existenciais atrelados à existência humana.





Com efeito, ao lado do discurso ideológico da democracia, encontramos também a atuação do Estado-Opressor, enquanto entidade violadora de Direitos Humanos, na medida em que permite à exclusão de milhões de pessoas do acesso à educação. O curioso nesse enredo é que as vítimas dessa agressão estatal não chegam a perceberem a violência ao qual são submetidos. Desse modo, podemos observar uma nítida condição de violência simbólica em que vítimas e agressores (os agentes estatais) não chegam a perceberem que, de fato, estão entrelaçados em práticas violentas (BORDIEU, 1989).

Boaventura de Sousa Santos (2014), ao discorrer sobre a hegemonia ideológica envolvendo os direitos humanos, afirma que “a grande maioria da população mundial não é sujeito de direitos humanos. É objeto de discursos de direitos humanos.” (SANTOS, 2014). Nessa realidade, há indivíduos apenas destinatários do discurso atrelado aos direitos humanos, mas estão de fora de sua efetividade.

O discurso hegemônico relacionado aos direitos humanos, ao contrário do que possa parecer à primeira vista, não é capaz de promover um amplo conhecimento do seu significado. Há pessoas que, em verdade, não tem a mínima ideia do que são os direitos humanos e o alcance desta expressão tão repetida na mídia global.

Na difusão do discurso de direitos humanos em que, como dito, há um contingente significativo de pessoas que são apenas objeto do discurso, mas não efetivamente destinatários de sua efetividade, encontramos distorções estruturadas para, exatamente, promover o não esclarecimento, ou a compreensão dúbia (ADORNO; HORKHEIMER, 2002).

No atual modelo democrático globalizado, visto como palco dos Direitos Humanos, o direito à educação passa a sofrer transformação em suas bases ontológicas. Neste sentido, um fenômeno muito comum desde a revolução industrial, agrava-se. Em um mercado globalizado em que a concorrência e a luta por espaços de trabalho se agigantam, a função da educação passa por mudanças. Temos, assim, uma educação voltada à profissionalização em que o mercado passa a ditar regras acerca dos conteúdos a serem ministrados pelos agentes educacionais. Mas, isso não é garantia de que o educando encontrará espaço no mercado de trabalho, mas costuma ser uma motivação para que os estudos sejam levados adiante.

Quando a educação é pensada somente a partir de regras de mercado, não há mais espaço para pensa-la em termos de prazer e realização pessoal. Nessa dinâmica, segundo aponta Santos (s.d.) “um mercado avassalador dito global é apresentado como capaz de homogeneizar o planeta quando, na verdade, as diferenças locais são aprofundadas”. Desse modo, constata-se que “há uma busca de uniformidade, ao serviço dos atores hegemônicos, mas o mundo se torna menos unido, tornando mais distante o sonho de uma cidadania verdadeiramente universal.”

Assim, diante do fato de que os atores sociais envolvidos com a proposta de uma educação inclusiva enfrentam o desafio de desenvolvê-la a partir de propostas libertárias, há um sentimento de urgência na medida em que mais de 1/3 da população brasileira padece diante da ausência da efetividade do direito à educação.

A efetivação do ideário da educação para todos, assim considerada como um direito humano inclusivo coloca todos os atores sociais não mais envolvidos em uma educação meramente profissionalizante, como ocorria na primeira metade do século XX. Em sentido contrário, a educação merece ser compreendida como direito humano elementar no





desenvolvimento histórico de inclusão social, sob pena de sua ineficácia em detrimento das classes sociais perigosas.

Considerações finais

O presente artigo teve por objetivo tratar dos processos históricos da urbanização brasileira e o seu impacto na educação e na perspectiva ideológica do nascente capitalismo nacional. Sob este enfoque, o texto demonstrou que a educação, a princípio, foi oferecida como um mecanismo de privilégios aos membros dos espaços urbanos, a partir de um forte apelo profissionalizante. Assim, a educação, na modalidade presencial ou à distância, foi compreendida como um passaporte aos novos habitantes das cidades para a realidade fabril.

Em outro momento, após a discussão da problemática da efetividade dos direitos sociais, apresentou-se a inadimplência estatal na viabilização do direito fundamental à educação. Fato este que, segundo demonstramos, é um grave atentado às legítimas expectativas dos cidadãos no contexto dos Estados democráticos. Estabelecemos a ideia de que a violação do direito fundamental à educação é, na verdade, forma de violência aos Direitos Humanos, na medida em que ambos estão diretamente relacionados. Não obstante este fato, o Brasil tem mais de um terço de sua população exposta ao analfabetismo ou à condição de analfabeto funcional.

A realidade expressa neste artigo apresenta a necessidade da EAD como modalidade essencial para a inclusão de parte da população brasileira, que historicamente está à parte ou à margem do sistema de desenvolvimento econômico e social do Brasil. Na contradição do sistema a modalidade EAD apresenta ao mesmo tempo a ampliação das Universidades e cursos privados e antagonicamente é a que mais inclui, justamente por estar fora dos espaços urbanizados.

Por fim, a partir da reflexão a respeito da disponibilidade dos direitos sociais nos Estados Democráticos de Direito, o texto demonstrou a urgência da mudança do enfoque da educação como uma mera peça da produção econômica para um Direito Humano que obriga o Estado a estabelecer mecanismos de efetividade.

Referências bibliográficas

ADORNO, Theodor; HORKHEIMER, Max. A Indústria Cultural: o iluminismo como mistificação das massas. In: *Indústria Cultural e Sociedade*. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

ANDRADE, Mario. *Macunaíma*. São Paulo: Nova Fronteira, 2015 .

ANDROPOULOS, George J.; CLAUDE, Richard Pierre. *Human Rights Education for the Twenty First Century*. Philadelphia: Penn, 1997.

BAUMAN, Zygmunt. *Liquid Modernity*. Cambridge: Polity Press, 2012.

BASTOS, Celso Ribeiro. *Curso de Direito Constitucional*. São Paulo: Saraiva, 1989.

BONAVIDES, Paulo. *Curso de direito constitucional*. São Paulo: Malheiros, 2016





- BOURDIEU, Pierre. *Poder Simbólico*. Lisboa: Difel, 1989.
- CHALHOUB, Sidney. *Cidade Febril: cortiços e epidemias na corte imperial*. São Paulo: Cia das Letras, s/d.
- COHEN, Joshua; SABEL, Charles. *Directly-Deliberative Polyarchy*. European Law Journal. Vol. 3, nº 4, 1997.
- CROSSO, Camilla. *The right to education of persons with disabilities: promoting the concept of inclusive education*. Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva. Edição de 2014.
- DRYZEK, JOHN S; DUNLEAVY, PATRICK. *Theories of the Democratic State*. London, Palgrave Macmillan, 2009.
- DURKHEIM, E. *Division du travail social*. Paris: Alcan, 1893.
- DURKHEIM. *Les règles de la méthode sociologique*. Paris: Alcan, 1895.
- DURKHEIM. *Le suicide: étude de sociologie*. Paris: Alcan, 1897
- DURKHEIM. *Les formes élémentaires de la vie religieuse: le système totémique en Australie*. Paris: Alcan, 1912.
- FAUSTO, Boris. *História Concisa do Brasil*. São Paulo: EDUSP, 2016.
- FAUSTO, Boris. *A revolução de 1930*. São Paulo: Cia das Letras, 1997.
- HALL, Stuart. *Identidade Cultural da Pós-modernidade*. São Paulo: Edd Lamparina, 2014.
- HORKHEIMER, Max. *Eclipse da Razão*. São Paulo: Centauro, 2010.
- MARX, Karl; ENGELS, F. *Ideologia Alemã*. São Paulo. Boi tempo, 2007.
- MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *The Communist Manifesto*. Oxford University Press. Boi tempo, 1992.
- MELO NETO, João Cabral. *Morte e Vida Severina*. Rio de Janeiro: [Alfaguara Brasil](#), 2007.
- PRADO, Caio. *História Econômica do Brasil*. São Paulo: Brasiliense, 2012.
- RODRIGUES, José Albertino (org). *Émile Durkheim – Sociologia*. São Paulo: Ed Ática, 2008.
- RIBEIRO, Darcy. *O Povo brasileiro*. São Paulo: Global Editora, 2015.
- SARRE, Pablo Latapí. *El derecho a la educación: su alcance, exigibilidad y relevancia para la política educativa*. Revista mexicana de investigación educativa, vol.14 no.40 México ene./mar. 2009.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. *Se Deus Fosse Ativista dos Direitos Humanos*. São Paulo: Cortez, 2014.
- SANTOS, Milton. *Por uma Outra Globalização: do pensamento único à consciência universal*. Coimbra, s.d.
- SANTOS, Milton. *A Urbanização brasileira*. São Paulo: EDUSP, 2005.
- SARAIVA, Terezinha. *Educação a Distância no Brasil: lições da história*. Em Aberto, Brasília, ano 16, n. 70, abr./jun. 1996.





SILVA, José Afonso da. *Curso de Direito Constitucional Positivo*. São Paulo: RT, 1990.

TOMASEVSKI, Katarina. *Indicators on the Right to Education* - paper prepared for the Workshop of Researchers of Ombudspersons Offices, taking part in the *Latin American Research Network on Economic, Social and Cultural Rights, working in cooperation with UNESCO*, Quito, 16–18 de junho, 2004.

VASCONCELOS, S. P. G. *Educação a Distância: histórico e perspectivas*. Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Disponível em: . Acesso em: 08 jan. 2010.

