

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA - UFPB
Centro de Educação - CE
Mestrado Profissional em Gestão nas Organizações Aprendentes -
MPGOA

TAYSA MATOS SEIXAS

DIREITO À EDUCAÇÃO: O PÃO NOSSO DE CADA DIA

João Pessoa
2014

TAYSA MATOS SEIXAS

DIREITO À EDUCAÇÃO: O PÃO NOSSO DE CADA DIA

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Gestão nas Organizações Aprendentes, da Universidade Federal da Paraíba, como requisito para a obtenção do grau de Mestre.

Orientador: Prof. Dr. Edson Carvalho Guedes

João Pessoa

2014

TAYSA MATOS SEIXAS

DIREITO À EDUCAÇÃO: O PÃO NOSSO DE CADA DIA

BANCA EXAMINADORA

Dr. Edson Carvalho Guedes (Orientador)

Dr. George Sarmento Lins Júnior (Avaliador externo)

Dra. Adriana Valéria Santos Diniz (Avaliadora)

Dedico a minha família, que, de forma direta, indireta e com muita paciência, percorreu ao meu lado esse caminho.

AGRADECIMENTOS

Um trabalho como este não seria possível sem a contribuição de diversas pessoas. Por isso, agradeço, de forma sincera, àqueles que, de alguma forma, me ajudaram a elaborar esta dissertação.

Agradeço, em primeiro lugar, a Deus, que me capacitou e sustentou durante todo o Mestrado e faz de mim o que sou;

A minha família, que percorreu comigo esse caminho: Joca, Isaac e Fillipe;

A minha mãe, Isnali Matos, e aos meus irmãos, Tatiana Matos, Karina Matos e Demétrio Matos, por sempre estarem ao meu lado;

Ao meu orientador, Professor Dr. Edson Guedes, por toda a paciência, disponibilidade, pelo estímulo, e pelo cuidado na orientação;

Aos meus amigos e colegas de Mestrado, por compartilharem comigo todas as dúvidas, angústias, incertezas, alegrias e sucesso: Carla, Sebastião e Rosana;

A todos os meus amigos, que torceram e contribuíram, de forma direta ou indireta, para a conclusão do Mestrado, em especial, a Marisa, Rosália, Poliana e Policarpo;

A TODOS os colegas do MPGOA, pela calorosa e valiosa acolhida em João Pessoa;

Aos colegas da FAINOR, Ronaldo, Adriana, Dejinane, Pollyanna e Oliver, que participaram desse programa;

À FAINOR, na pessoa de Edgard Larry Andrade Soares, grande incentivador e responsável por essa conquista.

Muito obrigada!

“Os que acham que a MORTE é o maior de todos os males é porque não refletiram sobre os males que a INJUSTIÇA pode causar.” (Sócrates)

RESUMO

Esta dissertação trata da temática direito à educação, com base nos princípios filosóficos, éticos, legais e em direitos humanos. Investiga a necessidade de se garantir esse direito para a formação do cidadão como sujeito de direitos. Em cada um dos momentos da pesquisa, concentramos os esforços, objetivando perceber a articulação existente entre o direito à educação e a construção da cidadania e, conseqüentemente, a uma sociedade mais justa e menos excludente. Mesmo conscientes da complexidade do tema, desafiamos-nos a elucidar um conjunto de aspectos que visa “responder” à questão central desta pesquisa exposta na introdução. Acreditamos que o resultado deste trabalho, mesmo com suas limitações, poderá contribuir para fortalecer a construção de uma cultura para a vivência do direito à educação como primordial para a efetividade dos Direitos Humanos, bem como para a libertação e a emancipação do ser humano em sociedade, como nos propõe Paulo Freire. Essa educação problematizadora e emancipatória proposta, que prima pelo processo de ensino-aprendizagem e é construída a partir da realidade do sujeito, leva-nos a refletir sobre a necessidade de superar as situações de violação de direitos que limitam a cidadania plena e excluem o sujeito do cenário social. Portanto, por seu caráter legal, ético, político e social, o direito à educação possibilita o compromisso com a prática dos direitos humanos por serem oferecidas as mesmas oportunidades e garantidos os mesmos direitos.

Palavras-chave: Educação; Direito; Direitos humanos; Justiça; Direito à educação.

ABSTRACT

This dissertation deals with the themes of the Right to Education, based on philosophical, ethical, legal and human rights principles, investigating the need for secure that right for the formation of the citizen as a subject of law. In each moment of the research focus efforts aimed at realizing the existing relationship between the Right to Education the construction of citizenship and therefore a fairer and less exclusionary society. Even aware of the complexity of the issue, challenge ourselves to clarify a number of aspects pertaining to "answer" the central question of this research exposed in the introduction. We believe that the result of this work, even with its limitations, can contribute to strengthening the building of a culture to the experience of the Right to Education as a fundamental to the effectiveness of Human Rights, as well as for the liberation and emancipation of human beings in society, as in the proposed Paulo Freire. This problem-based education and emancipatory proposal, which excels in the teaching-learning process and is constructed from the reality of the subject leads us to reflect on the need to overcome situations of human rights violations that limit full citizenship and exclude the subject from the social scene. The Right to Education, so their legal, ethical, political and social, enables engagement with the practice of human rights is an important tool for organizing and social transformation where everyone is offered the same opportunities and the same rights guaranteed.

Key words: Education; Law; Human rights; Justice; Right to education.

LISTA DE SIGLAS

SNDH	Secretaria Nacional de Direitos Humanos
ONU	Organizações das Nações Unidas
DUDH	Declaração Universal de Direitos Humanos
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
CF	Constituição da República Federativa do Brasil de 1988
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO E ITINERÁRIO METODOLÓGICO	10
2 HISTÓRICO DO DIREITO À EDUCAÇÃO	20
2.1 Trajetória histórica da Educação.....	20
2.2 Trajetória histórica do direito à educação.....	28
3 EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS.....	43
3.1 Sujeito de direito.....	51
3.2. A Educação como pressuposto para a cidadania	55
3.3 A dignidade do ser humano como pressuposto para a Educação	59
3.4. Educação: Direito Público Subjetivo e Dever do Estado	62
4 JUSTICIABILIDADE DO DIREITO À EDUCAÇÃO	71
4.1 Direito à Educação no Sistema Jurídico Global	79
4.2 A eficácia das normas constitucionais	90
4.3 Defesa do direito à educação em Juízo.....	92
5 DA EDUCAÇÃO	97
5.1 Ética e educação	97
5.2 Responsabilidade social e educação	101
5.3 Educação: desigualdades e igualdades sociais	107
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	112
REFERÊNCIAS	119

1 INTRODUÇÃO E ITINERÁRIO METODOLÓGICO

“Depois do pão, a educação é a primeira necessidade do povo” – disse Danton, no tempo da Revolução Francesa, em 1793, na sessão da Convenção de 13 de Agosto. O direito à educação é uma qualidade de pão vital para uma vida humana (MONTEIRO, 2003, p. 32).

Atualmente, no mundo globalizado e neoliberal, a busca pelo novo, por novos espaços de atuação gera um leque de transformações que nos obrigam a novas posturas e diferentes entendimentos da realidade que, no passado, significaram e, no presente, significam, ainda mais, passos relevantes no sentido da garantia de um futuro melhor para todos. A consciência de que estamos vivendo mudanças profundas é cada vez mais aguda, fazendo com que cientistas políticos e sociais, intelectuais e estudiosos da área concluam que não estamos simplesmente vivendo uma época de mudanças significativas e aceleradas, mas uma mudança de época.

E nessa nova época, mais do que nunca, a educação tornou-se condição essencial para a sobrevivência humana. Assim como o pão é necessário à vida, a educação é condição *sine qua non* para tornar humano o ser humano. Isso significa que a educação não se caracteriza apenas como um direito do homem, mas, fundamentalmente, é seu elemento constitutivo. Através dela, o ser humano torna-se digno e cidadão em plenitude e pode existir no mundo contemporâneo.

Assim como a educação, questões relativas à justiça, redistribuição de renda, superação das desigualdades, inclusão, transformação social e democratização de oportunidades são cada vez mais relevantes. Nesse sentido, a problemática dos direitos humanos, muitas vezes entendidos como direitos exclusivamente individuais e fundamentalmente civis e políticos, amplia-se e, cada vez mais, afirma a importância dos direitos coletivos, culturais e ambientais. Alguns estudiosos chegam a afirmar que, nessa busca ou nessa crise de paradigma que estamos vivendo na sociedade atual, a questão dos direitos humanos também fica, de alguma forma, em questão e precisa ser redimensionada.

Nesse sentido, a educação em direitos humanos surge dentro dessa necessidade de redirecionamento e da importância de se ampliarem as reflexões relacionadas ao tema dos direitos humanos, já que a educação é sobremaneira importante na formação das pessoas e pode ser um instrumento de difusão e

construção de uma cultura voltada para a vivência e as práticas desses direitos, visando construir uma sociedade solidária e mais justa.

Com isso, a abordagem dessa temática implica, necessariamente, na discussão sobre o processo de construção de uma sociedade igualitária, democrática e justa, na medida em que concebe a educação como direito inalienável de todos os seres humanos, devendo, portanto, ser ofertada a toda e qualquer pessoa, podendo ser considerado o único processo capaz de tornar humanos os seres humanos. Isto significa que a educação não apenas se caracteriza como um direito da pessoa, mas, fundamentalmente, é seu elemento constitutivo.

Com base nessa inalienabilidade do direito à educação, como um direito humano fundamental, ao longo da história, inúmeros documentos, movimentos e campanhas de afirmação e legitimação dos direitos do ser humano trataram o direito à educação como direito prioritário, em cuja formação bebeu nas fontes clássicas do pensamento pedagógico, filosófico, ético, antropológico, psicológico, moral, econômico, político e, principalmente, jurídico.

É inegável que a assinatura de protocolos de intenções, declarações e acordos firmados internacionalmente, referentes à ampliação e à garantia do direito à educação, representa um importante avanço na perspectiva de reafirmar o anúncio dos direitos do ser humano à educação. Entretanto, contemporaneamente, em função do chamado novo ordenamento econômico e social do capital internacional, o quadro de desigualdades sociais tem-se aprofundado, produzindo uma complexa rede de relações sociais e políticas.

Como o homem não nasce pronto e precisa aprender a ser, crescer e desenvolver, a educação tornou-se fundamental para a construção dessas suas trajetórias. Nesse caminhar, ele passou a se afirmar como ser humano, através das ações que desenvolve, ou seja, ele é (re)conhecido pelo outro e nas relações sociopolíticas pelo que a educação fez por ele, para ele, através dele, apesar dele, ou mesmo, contra ele. Cada um é apresentado pela educação que teve ou que deixou de ter. Com isso, o homem vive (e pode morrer ou matar) pelos sentimentos e valores depositados no “poço do ser” da sua infância (BACHERLARD, 1960, p.98).

Portanto, considerando que o homem é reflexo da educação que tem ou que teve, é inevitável a certeza da necessidade de investimento financeiro do Estado para prover uma educação de qualidade, capaz de proporcionar a realização da

natureza humana. É nesse sentimento de efetividade do ser que o Direito se reveste de competência para garantir ao homem, como ser político que é por natureza (ARISTÓTELES, 1997), os direitos e as garantias fundamentais. Esse reconhecimento do exercício dos direitos de cada um está diretamente relacionado à efetividade do direito à educação, uma vez que “o ato de aprender, que está no coração da atividade educativa, faz passar o ser humano do estado de objeto, à mercê do acontecimento, ao estatuto de sujeito criador da sua história” (UNESCO, 1995).

Historicamente, constatamos que os direitos humanos são uma construção da modernidade e que estão profundamente impregnados dos processos, dos valores e das afirmações que ela propôs e propõe. O direito à educação, como um direito fundamental e como parte integrante do direito à vida, por ser indispensável ao pleno desenvolvimento intelectual, material, social e espiritual do ser humano, não está, nem poderia, à margem do processo de globalização. Assim, ao considerar o direito à educação como princípio basilar para a condição humana, é consensual entre os autores que ele tem força de norma imperativa (*jus cogens*), ou seja, norma que impõe determinadas condutas; cumprir ou não cumprir não fica a critério de cada um (FRIEDRICH, 2004). Assim, exercer esse direito, que exprime as aspirações mais inerentes da dignidade humana, não se resume ao mero ato de vontade, mas ao exercício de um direito determinado pela identificação de sua titularidade, sua disponibilidade, acessibilidade e qualidade.

O direito à educação, portanto, é um direito de todos, sem discriminação e sem limites de tempo ou espaços exclusivos para o seu exercício. É direito da criança e do adulto, da mulher e do homem, seja qual for a sua capacidade física e mental, a sua condição e/ou situação. É direito dos brancos, dos negros, dos mestiços e dos amarelos, dos pobres e dos ricos, dos emigrantes, dos refugiados, dos presos, das populações indígenas e de todas as minorias, dos “mais e dos menos humanos”, pois, “embora tenhamos nascido humanos, isso não basta, temos que lutar para chegar sê-lo” (SAVATER, 1998. p. 29).

Nesse cenário de discussão e de busca, mesmo em um mundo marcado por uma globalização neoliberal excludente, a cidadania moderna aparece atrelada a um sujeito de direito que necessita da figura do Estado para ter seus direitos garantidos. Entretanto, quando as funções do Estado se restringem à regulação do mercado, a

igualdade cidadã fica subordinada à possibilidade de acesso a esses direitos tendo como um dos critérios mais evidentes a condição de pagar por ele. A educação não é cidadania, mas uma condição indispensável para que ela se constitua.

A construção de um mundo/mercado uno, com crises no contexto cultural, social e econômico, pelo impacto das novas tecnologias, pela construção de novas subjetividades e mentalidades, proporciona uma crise educacional muito grande. Hoje, essa tal igualdade global evidencia cada vez mais a desigualdade educacional em todo o planeta bem como nas práticas educacionais e sociais. Nesse contexto, as novas perspectivas interculturais querem promover uma educação para o reconhecimento do outro, articulando políticas de inclusão e efetividade educacional para a construção de uma igualdade justa, com base nos princípios de liberdade, igualdade e solidariedade. Boaventura Souza Santos assevera que:

[...]esse projeto pode parecer bastante utópico. É, certamente, tão utópico quanto o respeito universal pela dignidade humana. E nem por isso esse último deixa de ser uma exigência ética séria. Como disse Sartre, antes de concretizada, uma ideia apresenta uma estranha semelhança com a utopia. Nos tempos que correm, o importante é não reduzir a realidade apenas ao que existe (SANTOS, 2006, p. 470).

Para tanto, precisamos mergulhar em um direito justo, efetivado em normas nacionais (artigo 6º da Constituição Federal de 1988) e internacionais (artigo 26 da Declaração Universal dos Direitos Humanos), que consagre como fim primeiro “o pleno desenvolvimento da personalidade humana” (BITTAR, 2006, p.11-12) e proporcione uma aprendizagem indispensável ao desenvolvimento de todas as dimensões da personalidade, desenvolvendo seus interesses individuais e sociais.

Constatamos, assim, que a forma democrática da vida, tal como hoje a concebemos, está vinculada ao desenvolvimento educacional. Portanto, a educação adquire papel fundamental na formação da pessoa e na promoção dos direitos humanos, como geradora de habilidades e conhecimentos, condição de possibilidade de transformação, organização e revisão de valores. É, também, por meio da educação que podemos construir uma cultura de respeito à vida e à dignidade humana, combatendo preconceitos e a discriminação, transformando pessoas e sociedades.

Nesse entendimento, ao definir a educação como um direito fundamental, afirmamos que os instrumentos que garantem sua efetividade e exigibilidade (PIOVESAN, 1998, p. 88) estão rigorosamente fixados no ordenamento jurídico do

Estado Democrático de Direito. Assim, a legislação vigente, o Direito e seus aplicadores encontram facilmente o caminho para sua realização. Entretanto, nos afirmava Freire (2001) que não podemos cair no otimismo ingênuo de achar que a educação com a qualidade e a facilidade aqui esboçada acontecerá de forma natural. Os desafios para que a educação seja garantida a todo cidadão, numa perspectiva de formação, transformação social e de emancipação dos sujeitos, são inúmeros. Porém, a efetivação desse direito esbarra em questões econômicas, sociais, ideológicas, políticas, culturais, pedagógicas e, até mesmo, jurídicas.

Ressalte-se que, mesmo com a promulgação da Constituição Federal de 1988, a conhecida Constituição Cidadã, com o processo de redemocratização do país, com os direitos econômicos, sociais e culturais garantidos no artigo 6º (sexto) da referida Constituição e com a crescente participação da sociedade civil organizada nas questões sociais do Estado, ainda nos deparamos com “direitos sem garantias”, uma vez que as normas que efetivam esses direitos sociais e econômicos são conhecidas como “normas programáticas”, ou seja, que só têm efetividade social a partir da ação positiva do Estado.

José Afonso da Silva define as normas programáticas como aquelas “através das quais o constituinte, em vez de regular, direta e imediatamente, determinados interesses, limitou-se a traçar-lhes os princípios para serem cumpridos pelos órgãos (legislativos, executivos, jurisdicionais e administrativos), como programas das respectivas atividades, visando à realização dos fins sociais do Estado.” (SILVA, 2003, p. 118).

Quando o Estado, responsável por proporcionar meios para efetivar os direitos, entre eles, o da educação, demonstra ineficiência, incapacidade e omissão, cabe a outros atores e/ou instituições reivindicarem a garantia desses direitos, pois, se aceitamos pacificamente essa omissão, aliamos-nos, consciente ou inconscientemente, às formas vazias de direitos e desconstituímos os fundamentos do Estado Democrático de Direito.

E é nesse entrelaçamento de sujeitos de direito e instituições que buscam a efetividade de seus direitos que surgem os desafios de estabelecer mecanismos que garantam sua exigibilidade. É nesse contexto de luta e de conquistas que o suporte do controle judicial, nos casos de omissão ou insuficiência de políticas públicas que propicie a todos a materialização dos direitos fundamentais, toma cada vez mais

corpo e voz na sociedade. Então, o sentido de justiça pode ser entendido de forma ampla, além do acesso ao Judiciário e da utilização de mecanismos judiciais. Devido a isso, surgem, no cenário jurídico, alguns instrumentos que possibilitem essa exigibilidade, essa realização prática dos direitos humanos, é a chamada justiciabilidade dos direitos humanos e, no caso do direito à educação especificamente, a judicialização da educação.

Esses instrumentos possibilitam a concretização da dignidade humana, na tentativa de trazer os direitos e as garantias consagrados e normatizados para o plano da eficácia e da realização prática, tentando fazer com que as aspirações emanadas nas declarações, nos tratados, nas convenções e nas leis nacionais e internacionais sejam gozadas pelas pessoas que sofrem violações dos seus direitos.

Com base na autonomia dos poderes, presente entre as características do Estado Democrático de Direito, quando o Legislativo deixa de legislar, e o Executivo de prover, cabe ao Judiciário, como guardião do Direito - “a lei não excluirá da apreciação do Poder Judiciário lesão ou ameaça a direito” - (CF. Brasil, 1988, art. 5º, inciso XXXv), garantir, seja com a finalidade de limitar o poder do Estado, seja no sentido de proporcionar uma adequada proteção, reparar ou prevenir a violação dos direitos já conquistados.

Nessa perspectiva garantista, surge, no cenário jurídico, o fenômeno da justiciabilidade, que pode ser entendida como a qualidade de se fazer justiça, através da execução da norma em sentido estrito, e o da judicialização da educação, entendido como “intervenção do Poder Judiciário nas questões educacionais em vista da proteção de direito até mesmo para se cumprir as funções constitucionais do Ministério Público e outras instituições legitimadas” (CURY; FERREIRA, 2010, p. 3). Esse processo ocorre “quando aspectos relacionados ao direito à educação passam a ser objeto de análise e julgamento pelo poder judiciário” (CURY E FERREIRA, 2010, p. 81). Para Barroso (2009, p. 331), a judicialização acontece quando “algumas questões de larga repercussão política ou social estão sendo decididas por órgãos do Poder Judiciário, e não pelas instâncias tradicionais”.

Diante da essencialidade desses direitos, a presença da tutela jurisdicional amplia-se e justifica-se cada vez mais, principalmente em relação à educação, pois, assim como a vida, entendida em seu sentido integral, não é estática, mas dinâmica e, principalmente, social, isto é, a vida digna em condições de sanidade física,

psíquica e moral adequada à dignidade do ser humano, é somente com a educação, ou através dela, que o homem conseguirá buscar verdades e se (re)descobrir cidadão pleno (DALLARI, 2002).

A educação, peça-chave na engrenagem do ser humano, atinge sua plenitude através dos princípios filosóficos, éticos e legais no contexto em que esse processo educacional acontece. Por isso, o papel do Judiciário não deve mais se restringir à mera postura inquisitória, em busca de informações que sustentem uma ação punitiva. Trata-se, antes, de ser mais um ator social que contribua, socialmente, com a garantia e a melhoria de um direito, buscando, junto com as instituições competentes, meios para superar os desafios existentes.

É por esses motivos que o direito à educação não pode mais ser considerado somente como um direito social ou um direito à prestação positiva do Estado, mas como um direito inerente ao ser humano. Para tanto, é necessário um olhar sobre a educação que esteja além daqueles prescritos na Lei, numa perspectiva positivista do Judiciário. É preciso voltar aos conceitos básicos do que entendemos por educação, assim como a história e a construção social da educação deixaram registrados, e situar essa educação no contexto da vida em sociedade, com vistas ao sentido último, que é a formação do ser humano, em toda a sua dignidade, como sujeito de direitos. Entendemos que a ação da Justiça, em defesa do direito à educação, terá que ser construída a partir de preceitos históricos, políticos, filosóficos, éticos e legais para garantir uma efetiva transformação na formação do sujeito de direito.

Esta pesquisa se propõe a investigar, com base nos princípios filosóficos, éticos, legais e de direitos humanos, *a necessidade de se garantir o direito a educação para a formação do cidadão como sujeito de direito*. Esse objetivo pode ser traduzido como um problema de pesquisa da seguinte maneira: *Como a garantia do direito a educação contribui para a formação do cidadão como sujeito de direito?* A partir dessa temática, com a respectiva problematização, este trabalho discorre sobre as contribuições do pensamento de Paulo Freire para a educação formadora da cidadania, aprofundando as reflexões sobre educação e direitos humanos, bem como o papel do direito a educação para a formação do sujeito de direito.

Diante das questões que perpassam nossa pesquisa e com o intuito de orientar a reflexão sobre o tema abordado, na primeira parte, traçamos uma análise

histórica da educação e do direito a educação, apresentando dados e informações que possibilitem analisar o processo evolutivo das garantias dos direitos humanos e fundamentais; na segunda parte, por acreditar ser um caminho pertinente para a fundamentação do direito a educação, tratamos da questão do direito a educação em direitos humanos, a formação do sujeito de direito, da educação como pressuposto para a cidadania, a dignidade do ser humano, como pressuposto para a educação, e por fim, da educação como direito público subjetivo e dever do Estado; na terceira parte, tratamos da justiciabilidade do direito a educação, expondo sua referência no Sistema Jurídico global e no Ordenamento Jurídico brasileiro, abordando a questão da eficácia das normas constitucionais e a defesa desse direito em juízo; na quarta e última parte, antes de apresentar a conclusão, apresentamos alguns aspectos intrínsecos ao direito a educação que servem como base filosófica de tal direito como educação e ética, responsabilidade social e educação, processo de desigualdades e igualdades sociais oriundos da educação.

Toda pesquisa tem elementos que justificam sua relevância cognitiva e histórica. Esta pesquisa tem uma justificativa pessoal, histórica, filosófico-pedagógica e social. Do ponto de vista pessoal, partimos da premissa de que a educação e o direito a ela são questões que instigam e proporcionam a reflexão crítica de todos, uma vez que dependemos desse direito para que, através da educação, possamos formar sujeitos aptos a construir uma sociedade mais justa, sem exclusões, livres da opressão e da dominação, ao mesmo tempo em que sejam capazes de assumir compromissos com a transformação social. A educação, portanto, apresenta-se como uma forma de mudanças. Além disso, acreditamos que a formação desse indivíduo passa por um amplo processo de aprendizagem, que envolve desde o convívio social até um ensino de qualidade e contínuo.

Assim, por lecionar a disciplina Direitos Humanos e Cidadania na graduação de Direito da Faculdade Independente do Nordeste – FAINOR - estudar constantemente tal matéria e poder prolongar esses estudos através da pesquisa sobre a relevância da educação na formação da cidadania e do sujeito de direito em um Estado Democrático de Direito, bem como sua relação direta com a efetividade dos Direitos Humanos para a sociedade atual, que passa por crises em diferentes âmbitos, é sobremaneira enriquecedor para o desenvolvimento da docência e, no mínimo, desafiador para a atuação no campo da Educação.

Por isso, como estamos inseridos em uma sociedade plural e globalizada, que tem a educação como forma de contribuir para a formação da cidadania, para a resolução de conflitos, a inclusão e a libertação, é de extrema importância realizar uma pesquisa específica sobre o assunto na sua interface com os direitos humanos, levando-se em consideração a efetividade dos aspectos legais e sociais do direito a educação que contribuem para uma possível transformação social.

Na perspectiva histórica, ressaltamos que o tema do trabalho desta pesquisa diz respeito ao direito a educação. Acreditamos ser sobremaneira importante, em nossos dias, pesquisar sobre educação em direitos humanos e a formação do sujeito de direito tendo como referência o direito a educação, pois tanto a educação quanto os direitos humanos têm a finalidade de libertar o sujeito da opressão e, ao mesmo tempo, levá-lo ao compromisso com a sociedade em si, despertando neles atitudes e competências relacionadas aos seus direitos.

Ao abordar o tema direito educacional, tomamos como fontes teóricas do campo do Direito e da Educação, como Paulo Freire, por acreditar que esse direito é fruto de um longo processo de lutas e de conquistas no campo do Direito fundamental universal, por isso a importância de historicizar o modo como esse direito foi se desenvolvendo e efetivando no âmbito global, em linhas gerais, mais especificamente, no Brasil.

Na óptica filosófico-pedagógica, a pesquisa justifica-se pelo fato de contribuir para o pensar e o agir em favor da efetivação do direito à educação, numa perspectiva de responsabilidade ética e social, assumida pelos vários sujeitos do processo educacional e das instituições jurídicas sociais. Em relação ao tema, pensamos ser importante fazer uma reflexão filosófico-educacional sobre a questão do direito a educação e sua relação com os Direitos Humanos e ver sua eficácia no processo de libertação do sujeito, considerando a cultura e, conseqüentemente, sua efetividade. Analisando que a educação é um dos meios que temos para pensarmos em uma mudança social, percebemos a necessidade de, numa perspectiva filosófica, ética e legal, estudarmos as questões educacionais atreladas ao debate dos direitos humanos.

No que se refere à importância prática e social, podemos vislumbrá-la com nitidez, pois não há como negar a correta delimitação do sentido ético-jurídico do uso do discurso constitucional da dignidade humana como pressuposto para a

materialização da efetivação da educação transformadora/libertadora, que é constantemente invocada como subsídio nas decisões para, no âmbito das relações processuais, solucionar e garantir direitos públicos subjetivos do indivíduo frente ao Estado, agente garantidor da educação, fazendo-se cumprirem os direitos fundamentais dos cidadãos em suas dimensões individuais, sociais e difusas.

Destaca-se, ainda, a relevância teórica deste trabalho, visto que a dignidade do ser humano, um dos fundamentos do direito à educação, figura hoje como centro de um novo paradigma de compreensão e aplicação do direito prioritário para a construção de uma sociedade mais justa e solidária, ou seja, um direito à educação como efetivo desenvolvimento do ser humano; a plena cidadania alcançada por meio de uma educação de qualidade, que prepare o indivíduo para a contradição e a resistência e o torne conhecedor dos direitos, a fim de que possa usufruir de uma vida digna em comunidade, com qualidade ético-jurídica da educação libertadora que transforma e reconstrói vidas.

No decorrer da pesquisa, referenciamo-nos em um método de pesquisa bibliográfica, a partir do conjunto de obras escritas sobre os temas que compõem o escopo desta dissertação. É um trabalho de caráter exploratório, porque nosso objetivo foi de descrever o problema, colocando a investigação científica e refletindo criticamente sobre ele e como se apresenta como potencial de emancipação, na perspectiva de uma cultura educacional em direitos humanos.

A coleta dos dados foi propiciada por sucessivas pesquisas documentais e bibliográficas, baseadas em fontes primárias (Constituição Federal de 1988, legislação infraconstitucional, declaração de direito internacional, livros, periódicos especializados e jurisprudências) e secundárias (artigos, relatórios, reportagens de jornais, revistas, filmes, gravações, fotografias, entre outras matérias de divulgação), ou seja, a pesquisa foi baseada em proposições teóricas e nas legislações vigentes.

2 HISTÓRICO DO DIREITO À EDUCAÇÃO

2.1 Trajetória histórica da Educação

Antes de nos dedicarmos ao tratamento direto do direito à educação, optamos por fazer uma breve abordagem histórica sobre o objeto desse direito: a educação ou o ato de educar.

O homem é livre, e educar o ser humano é educar para a liberdade. Assim, através da verdadeira educação, devemos ser alimentados e estimulados a desvendar nossas curiosidades e a compreender, raciocinar e refletir conforme nossa capacidade de agir, comparar e escolher, pois toda ação humana é objeto de sua vontade, “uma vontade que move o universo e anima a natureza”, e não há vontade sem liberdade. Essa liberdade torna o homem um ser pensante, capaz de estabelecer uma correspondência íntima entre instrumentos a nossa disposição e a capacidade de agir (ROUSSEAU, 1968, p. 174).

Nesse sentido, a educação deve proporcionar ao homem a capacidade de pensar e de refletir sobre sua forma de compreender o mundo e de atuar nele e em seu contexto social. E já que é impedido de refletir e atuar, fica desprovido de sua essência humana, cuja posição normal é de estar na realidade (ROUSSEAU, 1968).

Historicamente, o desenvolvimento educacional tem sido perseguido por países, estados e regiões, com o objetivo de melhorar a qualidade de vida a partir, principalmente, do sucesso pedagógico da educação. Nessa busca por melhor qualidade de vida, a falta de conhecimento, normalmente, está associada à privação de oportunidade do indivíduo, e não, ao baixo nível de renda social, uma vez que, mesmo sendo esse um dos requisitos impeditivos do acesso ao conhecimento, a renda, por si só, não é capaz de solucionar todos os problemas sociais e educacionais.

Assim, o desenvolvimento educacional deixa de ser visto apenas como melhoria de indicadores sociais e passa a ser representado pela efetivação do exercício da cidadania e pela materialização da democracia. Educação e democracia, então, devem ser elementos indissociáveis para se alcançar a cidadania, pois, embora educação, instrumento e ensino sejam objetos de estudo da pedagogia, o caráter interdisciplinar nas relações jurídico-educacionais nos permite utilizá-la nas relações sociais, porquanto o tratamento sociológico dado a ela está

diretamente relacionado ao processo que visa capacitar o indivíduo a agir conscientemente diante de situações novas na vida, aproveitando os conhecimentos anteriores do meio social no qual está inserido, utilizando as experiências individuais e coletivas de cada um, ou seja, permite ao sujeito uma autonomia e um desenvolvimento social. Talvez venha dessa interdisciplinaridade da educação a maior dificuldade de conceituá-la, porque encontramos, ao longo da história, a inúmeras e diferentes concepções nas mais diversas áreas do conhecimento. Nesse contexto, a percepção do que seja educação, para cada sociedade, decorre do momento histórico em que ela seja observada.

Ao analisar a história, encontramos, de uma forma ou de outra, traços e ligações do processo educacional e de aprendizagem em vários teóricos de diversos ramos do saber que se identificam com o objeto de pesquisa abordado neste trabalho. Nas sociedades primitivas, a educação era centrada na família, relacionava-se à transmissão, de geração para geração, de conhecimentos necessários para a manutenção da vida, ou seja, da sobrevivência, e a perpetuação das tradições e da cultura do clã. Esse processo se dava de forma difusa, assistemática, mas, principalmente, espontaneamente. Não havia instituições especificamente incumbidas da tarefa de ensinar. Com o passar do tempo, só as famílias e o clã deixaram de ser suficientes para a propagação da cultura, e foi necessário criar instituições educacionais para complementarem esse processo. Então, o ensino passou a acontecer sistematicamente, ou seja, por meios institucionais e formais (BASTOS; MARTINS, 1998, p. 411).

Já nas civilizações clássicas, a educação era revestida de um caráter político. Para o povo romano, por exemplo, a família era vista como um pequeno Estado, em razão da estrutura patriarcal. Era a responsável pela educação dos seus componentes. Com o passar do tempo, essa função foi perdida para a Igreja, mas o interesse real de Roma pela educação só surgiu quando os municípios foram incumbidos de organizar as escolas (BASTOS; MARTINS, 1998, p. 412).

Na Grécia antiga, por exemplo, berço cultural da tradição ocidental, em que a razão como um instrumento a serviço do próprio homem, conjuntamente com a liberdade, representava a ideia constante da sociedade, reconhece-se a concepção de processo educativo pela transmissão daquilo “que determinada sociedade exige como êxito pessoal, ideia que leva inevitavelmente a certa democratização do

processo educativo. O processo educativo, ou seja, a Paidéia, está ligado às práticas, sobretudo à eloquência perante a assembléia dos cidadãos, pois é aí que as grandes questões políticas se resolvem e a ação se inicia” (GILES, 1987, p.16).

Sócrates (469-399 a.C.), o primeiro a revolucionar a história humana e a fazer com que o ser humano se voltasse para si, ao trabalhar a educação como condição para o autoconhecimento, repetia a frase que se encontrava escrita no pórtico do templo de Apolo em Delfos: “Conhece-te a ti mesmo”. A partir dessa frase, segundo o pensador, é que deveria dar origem todo o processo de educação. A busca pela essência humana passaria, então, a ser o fundamento central da educação.

Platão (427-347 a.C.) desenvolve uma análise do processo educativo em “A República” e identifica a necessidade de o cidadão receber do corpo político a educação correspondente “à sua capacidade e função social” para poder desempenhar sua função nesse corpo político. Ele é conhecido como o primeiro pedagogo da história por ter concebido um sistema educacional e ter lhe dado uma dimensão ética e política (GILES, 1987, p.16).

Para esse filósofo, o objetivo final da educação era o de formar o homem moral, vivendo em um Estado justo. Afirmou, ainda, que o lugar do indivíduo na sociedade não deveria ser determinado pelo nascimento ou pela riqueza, ou por qualquer norma convencional, mas por sua própria natureza descoberta no processo educacional. Para ele, os indivíduos se classificam naturalmente em casta e só em pequeníssimo número delas (DEWEY, 1959, p. 94).

Aristóteles (384-322 a.C), ao conhecer na racionalidade o elemento da natureza específica do homem, define o processo educativo como uma atividade dirigida para o fim determinado de realizar o potencial característico desse homem. Ao compreender o Estado como uma instituição à qual cabe promover tudo o que conduz à realização das potencialidades humanas, direciona-lhe a competência sobre o sistema educativo. Assim, o ensino deve ser público e apoiado, financiado e controlado por ele, de acordo com os princípios de universalidade e uniformidade (GILES, 1987, p. 23). Aristóteles foi o que mais influenciou a civilização ocidental. Definia a educação como parte integrante da formação e da preparação das pessoas para a vida. “A educação é importante porque prepara as pessoas para a vida e torna o indivíduo um homem bom, já que talvez não signifique a mesma coisa

ser homem bom e um bom cidadão em todas as cidades” (ARISTÓTELES, 1999, p. 95).

Na idade Média, na Europa, com a fragmentação sociopolítica, houve uma quebra de comunicação e do vigor social, que acarretou em um desinteresse pelo processo educativo que, sob o controle da igreja, só se preocupava com a educação do próprio clero para tornar a nobreza cada vez mais sua dependente (GILES, 1987, p. 24). Com o declínio do feudalismo, do Século X ao XI, e a intensificação do comercio na Europa, a Monarquia ascendeu, e a burguesia foi fortalecida. Esse foi um momento de mudança para o processo educativo, um processo de diminuição do controle eclesiástico sobre as escolas e uma consequente secularização do processo educativo. Consagra-se uma época de retomada do racionalismo clássico (GHIRALDELLI, 2006, p.70 e ss).

Com o fortalecimento do Humanismo, no final do Século XV, e sua influência no estilo intelectual da Europa, Martino Lutero, motivado por ideias de cunho religioso, passou a considerar o processo educativo como um instrumento indispensável para a promoção, o fortalecimento e a manutenção da fé. Essa ideia de educação se propagou por todo o continente europeu e propiciou o surgimento de uma nova concepção educacional, pois, a partir desse momento, o processo educacional servia para aproximar o homem de Deus. Essa concepção possibilitou uma diversificação educativa, que se entendeu a uma maior parte da população a partir do Século XVI (GHIRALDELLI, 2006, p. 96).

A partir do Século XVII, com as guerras religiosas e um questionamento das bases do processo educativo, o ideal científico-empirista trouxe uma nova proposta de explicação do universo e do papel que o homem ocupa nele. Na França, dividida por essas questões religiosas, o ensino encontrava-se como um monopólio das universidades e restrito às classes mais favorecidas. Então, a única alternativa que restou para a classe operária foram as pequenas escolas paroquiais. Nesse processo, surgiram as ideias iluministas em reação ao autoritarismo religioso e político e contra as desigualdades sociais e as rígidas distinções de classe. Esses ideais iluministas do Século XVIII propagaram por toda a Europa a ampliação do conteúdo dos programas de estudo e a promoção de mais acesso ao processo educativo sem distinção de classe social (GHIRALDELLI, 2006, p.170).

Nesse contexto, Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) identifica, no processo educativo, uma condição necessária e anterior à reforma social e propõe a educação pública nos moldes elaborados por Platão, mediante o reconhecimento da igualdade natural entre os homens e sua vocação comum nesse estado de ser homem (GHIRALDELLI, 2006 p.170).

Rousseau apresenta também uma concepção de educação baseada nas necessidades e nos interesses imediatos da criança. Para ele, "nascemos fracos, precisamos de força; nascemos estúpidos, precisamos de juízo. Tudo o que não temos ao nascer, e de que precisamos adultos, é-nos dado pela educação" (ROUSSEAU. 1968.p 10). A educação é essencial para a formação e o desenvolvimento do ser humano.

O filósofo preconiza um mergulho interior do indivíduo rumo ao autoconhecimento, que ocorre não por meio da razão, mas da emoção, traduzindo-se numa entrega sensorial à natureza. Com isso, o processo educativo passa a reconhecer seu sentido na independência do aluno, em levá-lo, como homem, ser pensante e inteligente, a alcançar um desenvolvimento que tenha a autorrealização e a evolução consciente.

Sob a influência da Revolução Francesa, foi criado, em 1792, um sistema de Instrução Pública gratuita e universal, direcionada a todos os cidadãos. Foi formulado um sistema nacional de ensino e elaborado o Código de Educação Nacional, cujo conteúdo previa "igualdade de acesso ao processo educativo por parte de meninos e meninas, em todos os níveis, desde o primário até o nível superior, porém, sem obrigatoriedade ou gratuidade garantida" (GHIRALDELLI, 2006, p. 208).

No Século XIX, com a burguesia como classe dominante e baseada nos ideais iluministas, a estrutura social vigente tornou-se conservadora, no sentido de restringir o processo educativo para manter o controle frente às aspirações operárias de mobilidade social e, como forma de autoproteção, definiu um ensino que, "uma vez aberto ao proletariado, deve-se limitar à leitura, à escrita e ao cálculo. O resto é supérfluo" (GHIRALDELLI, 2006 p. 232).

No Século XX, John Dewey (1859-1952) questiona esse modelo de processo educativo por acreditar que ele só possibilita a consequente formação de escravos em razão da não adoção de um pensamento reflexivo capaz de transformar a

obscuridade, o conflito e a dúvida em situações claras e harmônicas. (GHIRALDELLI, 2006, p. 262)

O educador defendia também a democracia e a liberdade de pensamento como um instrumento para a maturação emocional e intelectual das crianças, batalhava pelo pensamento crítico, focalizando a prática, via e ouvia crianças pequenas e afastava as dicotomias para buscar sínteses. Ao assumir tais ideias, Dewey tornou-se um dos precursores do pragmatismo, que ele denominou de instrumentalismo, por buscar nas ideias instrumento para a resolução de problemas reais (DEWEY, 1959). Também relaciona as questões educacionais científicas e filosóficas, ou seja, ele define a Filosofia como a teoria geral de educação. Para ele, como a Filosofia está diretamente vinculada à formação humana, consequentemente, está relacionada ao processo educacional (DEWEY, 1959, p. 148).

Defende o autor que o “processo educativo tradicional cria uma situação de dependência” e que “as bases de toda a educação democrática devem ser rigorosamente científicas”. A escola deve ser um laboratório social, onde o aluno aprende a submeter as tradições à prova de pragmatismo.

[...] O homem consegue manter-se no contexto da sociedade. O processo educativo é fundamental para a realização dessa vocação social, pois inculca no indivíduo as técnicas de sobrevivência e do conhecimento a partir da acumulada experiência do seu grupo. Porém, na medida em que a vida se torna cada vez mais complexa, o processo educativo se torna mais formal e proposital, orientando-se principalmente no sentido de levar o jovem a aceitar a moral da sociedade de que faz parte. [...] numa sociedade democrática, a experiência coletiva é fontes para a solução de problemas futuros. (GHIRALDELLI JUNIOR, PAULO - História da educação brasileira, 2006, p. 262)

Com base nesses ideais, podemos dizer que o processo educativo deve estar em sintonia com a sociedade, a democracia e a cidadania, devendo ser promovido pelo Estado como forma de garantir sua eficácia numa sociedade democrática e justa (GHIRALDELLI, 2006, p.263). No Brasil, grandes teóricos promoveram o processo educacional, que se preocupa com a relação ensino e sociedade, e discutiram sobre ele. Entre eles, destacamos a valorosa contribuição de Paulo Freire, que inseriu no processo educacional moderno a teoria da aprendizagem através da Pedagogia Libertadora – pedagogia da libertação - (FREIRE, 2001) e trouxe uma nova proposta de educação baseada em uma relação consciente e libertadora.

Com esse novo modelo, o educador demonstrou que é possível articular a metodologia do educar, de forma multidisciplinar, com as mais diversas disciplinas e enfoques que estimulem a leitura de mundo, deem novos significados às linguagens e proporcionem a interação entre a escola e a representação do cotidiano das pessoas, visando promover o ensino-aprendizagem. Para o educador, essa aprendizagem ocorre porque o homem é um ser histórico, que se constitui a partir do seu ambiente social e aprende por meio da interação com o seu meio: indivíduos pertencentes ao mesmo local e tempo. Assim, a “leitura de mundo precede a leitura da palavra” (FREIRE, 2001), ou seja, o educando traz consigo uma vida social que antecede sua vida na escola, e o educando já apresenta uma predisposição para agir conforme suas experiências de mundo e suas primeiras leituras de “textos”, palavras, letras, ou seja, experiências orais, ideais, gestos familiares etc. O que esse educando precisa é do apoio de um educador que o estimule ou provoque ainda mais o desenvolvimento do seu raciocínio crítico.

Em outras palavras, Paulo Freire (2001) diz que, para o educador, a educação/escola não deve ter fronteiras. A realidade exerce papel fundamental na construção da aprendizagem, já que é, ao mesmo tempo, mediadora e o próprio conteúdo a ser apreendido. Isso quer dizer que é através da percepção de mundo do sujeito que se constroem conceitos e se atribuem significados acerca da realidade que influenciarão posteriormente nas leituras. Dessa forma, o mundo que cerca o educador e o educando tem papel fundamental na pedagogia libertadora.

Nesse sentido, Freire (2001) afirma que a aprendizagem é um ato de conhecimento a partir da realidade concreta, isto é, da situação real vivida pelo indivíduo, num processo de compreensão, reflexão e crítica, para interferir e modificar a realidade, o social. É nessa construção de uma visão de mundo orientadora pelas práticas da educação emancipadora (FREIRE, 1977) que o educador trabalha numa chave própria com as várias dimensões da subjetividade e da cultura, dando à pedagogia da autonomia uma dimensão dialógica na prática educativa que se utiliza das igualdades nas diferenças para fundamentar a nova relação entre educadores e educandos. Paulo Freire aposta na via da educação socializadora da experiência coletiva e da competência crítica de todos e todas, de forma a romper com as ideologias conservadoras, as abordagens dogmáticas e fetichistas da cultura e das ciências oficiais, instituídas pelo Estado burocratizado e pelo capital.

Com base nesses argumentos, Freire refere que um dos maiores problemas do sistema tradicional de aprendizagem é a transferência de “conhecimento” entre professor e aluno. Segundo ele, esse modelo tradicional não entende a criação do conhecimento como objetivo da escola, o qual fica a cargo exclusivo das Universidades. O educador alerta: “O mundo não é, o mundo está sendo” (FREIRE. 1977).

Com o processo de educação libertadora, emancipatória, transformadora e criativa, é possível perceber a realidade a nossa volta, pois a educação muda pessoas, e elas transformam o mundo. Enfim, a educação transmitida na escola deve ser significativa e contextualizada com a realidade que norteia a vida do educando e considerar sua experiência existencial. Nesse contexto, a educação, como ciência humana, resguarda seu caráter histórico no contexto das sociedades democráticas. Assim, a educação deve se voltar para capacitar o homem para o exercício de seu papel como agente da própria história e como cidadão, agente da história de sua sociedade.

2.2 Trajetória histórica do direito à educação

De acordo com o processo histórico da educação já mencionado, podemos concluir que a educação é essencial para o processo de humanização, de consciência da natureza humana, da cidadania, da vida em sociedade e do ser humano. Entretanto, o reconhecimento da educação como um direito só se efetivou com o nascimento do Estado de Direito, que surgiu com as revoluções burguesas dos Séculos XVIII e XIX, quando se iniciou um processo de positivação das normas que limitam o Poder pelos governantes e garante o exercício das liberdades pelos cidadãos. Somado a isso, surge uma nova consciência popular, que passa a lutar pelos direitos sociais de todos.

Se a educação é fundamental para o processo de humanização, então, onde há seres humanos, há educação e, conseqüentemente, onde há sociedade, há direito. Sempre houve direito, isto é, normas de conduta para disciplinar o comportamento humano, primeiro, de forma natural ou informal, com base nos valores morais e religiosos; depois, de forma organizada e formal, com a participação do Estado e da sociedade, tendo o direito como um instrumento de garantia da convivência social. Para tratar sobre a relação entre direito e educação,

precisamos entender o direito como síntese das relações sócio-históricas que os seres humanos travam como sujeitos dos fatos sociais.

A constituição histórica, tanto do direito quanto da educação, embora em constante movimento, não ocorre simultaneamente, porquanto há momentos de avanços, estagnação e novos processos de avanços. O movimento histórico dos dois fenômenos - educação e direito - não está nem estará plenamente acabado, pois, considerando que se trata de processo dialético e contraditório, está em constante transformação, o que nos possibilita afirmar que conclusões definitivas sobre a questão são inapropriadas, uma vez que as relações humanas não podem ser conclusivas em si mesmas, por estarem relacionadas a uma infinidade de outras questões. Por isso, como já fizemos um breve relato da evolução histórica da educação, a partir de agora, iremos discorrer sobre o direito à educação circunscrito no campo das Ciências Jurídicas, ou seja, no campo específico da discussão do direito.

O entendimento do direito carrega consigo a característica de regulamentação genérica para atender às situações existentes em determinada realidade concreta, ou seja, o direito caracteriza-se por imposições, escritas ou não, estabelecidas por seres humanos para atender a determinados fatos e interesses presentes, pois os fatos ainda não pensados ou inexistentes não necessitam de proteção específica do direito. Essa regulamentação genérica não é fixa, objetiva, mas marcada de possibilidades diversas que possam assegurar certa conduta em fatos semelhantes.

O direito à educação é fruto das relações multifacetadas entre os homens. É passível de equívocos e de impropriedades que, no decurso do tempo e pautados em condições históricas e materiais, mostram-se integralmente, razão por que são necessárias sua revisão e adequação à realidade concreta. Então, considerando que a educação é construção histórico-social assim como o direito, pensar o direito à educação significa pensar a extensão da importância dessa relação para a sociedade como um todo.

A partir da Revolução Francesa, os ideais de igualdade, liberdade e fraternidade passaram a permear o imaginário do mundo moderno como fundamento para todo o sistema legislativo. Esses ideais compõem o sentido crítico de educação: “tornar o educando uma pessoa livre e consciente de sua condição de igualdade com todas as outras” (COMPARATO, 2006, p.79). Essa educação

proposta possibilita o desenvolvimento humano em todas as suas qualidades e torna-o senhor de sua história, demonstrando ser essencial para a formação de uma sociedade mais justa e igualitária e indispensável para a legitimação da soberania popular. O povo soberano, ativo, consciente e crítico é a própria legitimação da ordem política (COMPARATO, 2006, p.230).

Nesse contexto histórico, com a ascensão da burguesia, o surgimento do capitalismo e a necessidade de trabalhadores mais qualificados e mais bem preparados para o trabalho nas indústrias, fruto da Revolução Industrial, fizeram surgir a necessidade de positivar o direito à educação, possibilitando a reivindicação e a necessidade produtiva de uma educação escolar (COMPARATO, 2006).

Com esse movimento histórico de transformação da organização do aparelho produtivo e social, houve a reorganização do Estado e a emergente necessidade de educação formal para todos aqueles que engrossariam a massa de trabalhadores industriais, já que, até então, a educação formal esteve vinculada ao poder econômico, ou seja, apenas àqueles que não precisavam produzir para sobreviver era possibilitado o acesso aos conhecimentos mais elevados, pois os demais aprendiam durante o processo de trabalho. Salienta Saviani:

Até a Idade Média, a escrita era algo secundário e subordinado a formas de produção que não implicavam o domínio da escrita. Na época moderna, a incorporação da ciência ao processo produtivo envolve a exigência da disseminação dos códigos formais, do código da escrita. O direito positivo é um direito registrado por escrito, muito diferente do direito natural que é espontâneo, transmitido pelos costumes. O domínio da escrita se converte, assim, numa necessidade generalizada. (SAVIANI, 1994, p.156)

Dessa perspectiva, a educação que servia para atender a uma parcela reduzida de indivíduos passou a ser necessária e objeto integrante dos interesses coletivos, tornando-se parte dos direitos dos cidadãos.

A Revolução Francesa, também como marco inicial do período contemporâneo da história da humanidade, trouxe toda uma discussão sobre o aparato jurídico de igualdade e consequente preocupação com o direito de todos à educação escolar. Inspirada na Revolução Americana e nas ideias iluministas, a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão de 1789 afirmou o seguinte:

I - Os homens nascem e permanecem livres e iguais perante a lei; as distinções sociais não podem ser fundadas senão sobre a utilidade comum.
XI - A livre comunicação das opiniões e dos pensamentos é um dos direitos mais preciosos do homem; todo o cidadão pode então falar, escrever,

imprimir (ou exprimir) livremente; devendo responder pelos abusos dessa liberdade em casos determinados pela lei.

XII - A garantia dos direitos do homem e do cidadão necessita uma força pública; essa força é então instituída para vantagem de todos e não pela utilidade particular aos quais é confiada.

Esse documento traz explícito em seu texto o princípio da isonomia, que contribuiu para a inclusão dos preceitos por ele defendidos nas normas constitucionais de vários países do mundo moderno. Para a área educacional, esse princípio proporciona discussões sobre o direito à educação para todos, sem distinção de qualquer espécie, fortalecendo as lutas em defesa da cidadania, fazendo com que a educação assuma a centralidade na discussão sobre a conquista da cidadania. Posteriormente a esse documento, muitos outros, de caráter internacional, reconhecem a igualdade entre os homens e garantem o acesso à educação como forma de desenvolver e garantir a cidadania dos povos. Esse reconhecimento está vinculado ao desenvolvimento de numa concepção mais democrática da sociedade e com o surgimento do Estado Democrático de Direito.

Assim, ao discutir sobre o direito à educação, Cury afirma:

Não são poucos os documentos de caráter internacional assinados por países da Organização das Nações Unidas, que reconhecem e garantem esse acesso a seus cidadãos. Tal é o caso do art. XXVI da Declaração dos Direitos do Homem, de 1948. Do mesmo assunto ocupam-se a Convenção Relativa à Luta contra a Discriminação no Campo do Ensino, de 1960, e o art. 13 do Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, de 1966.

Mais recentemente temos o documento de Jomtien, que abrange os países mais populosos do mundo. São inegáveis os esforços levados adiante pela Unesco no sentido da universalização do ensino fundamental para todos e para todos os países. (2002, p. 246)

A preocupação com as questões de garantia do direito à educação para todos é um movimento que envolve todos aqueles preocupados com a construção da cidadania e da sociedade, por isso também se manifesta no meio jurídico. Por isso, na segunda metade do Século, XIX o jurista alemão Rudolf Von Ihering já demonstrava essa preocupação, quando disse:

Nosso Estado, hodiernamente, tornou obrigatório o ensino elementar, quando antes o deixava ao gosto de cada um, apenas velando por instituições em que todos podiam adquirir conhecimentos elementares. Em, tempos ainda remotos, ele nem mesmo disto cuidava. Em alguns estados escravagistas da América do Norte, era, até a guerra civil, proibido, sob pena de morte, ensinar negros a ler e escrever. Destarte, temos diante de nós quatro diferentes tomadas de posição por parte do poder público com relação a uma única e mesma questão: - a garantia da finalidade na forma da coação; - viabilização dessa finalidade por meios públicos, porém sem

coação; - inteira indiferença por parte do Estado; - proibição da perseguição desse objetivo em certas classes da sociedade sob pena de morte. Aplicando nosso ponto de vista das condições vitais, a última consideração da questão, sob o enfoque daqueles estados americanos escravagistas, significa: nosso estado escravagista não se compatibiliza com a instrução de escravos – se o escravo pode ler e escrever, então deixa de ser cabeça para o trabalho: torna-se homem e faz valer seus direitos de homem, ameaçando, com isso, toda a ordem a nossa ordem social, que se assenta no instituto da escravidão. Onde a vida depende das trevas, trazer a luz é um perigo mortal. (IHERING, 1979, p. 238 – 239).

O jurista aponta preocupações claras com a garantia jurídica de educação para todos. Porém, alerta para as posições tomadas pelo poder público para garantir ou não esse direito, já que a educação, dependendo da organização social, produtiva e política de determinada sociedade, pode significar avanço ou perigo para a ordem vigente, visto que, ao se tornar detentor do conhecimento, o povo torna-se capaz de perceber a situação em que vive, e isso pode significar o fim de um modo específico de produção e comportamento social. A educação pode tornar-se instrumento de luta por melhores condições de vida, possibilitando o pleno gozo da cidadania.

No Brasil, assim como em outros países, o direito à educação passou por diversas etapas ao longo de sua história. Até a metade do Século XVIII, o ensino era efetivado pelas Ordens Religiosas, principalmente pelos jesuítas, e tinham o intuito de propagar a religião católica, para aumentar o número de fiéis, catequizar os índios e, como consequência, expandir os domínios da Igreja. Em 1549, foi fundada a primeira escola brasileira, na Bahia, pelo Padre Manoel da Nóbrega. No período da escravidão, o ensino era dedicado a uma pequena parcela da população, composta pelos filhos da classe dominante, que detinha o poder político e econômico. Eles eram instruídos para governar, dominar e dirigir os escravos. A educação era utilizada como uma maneira eficiente de manter o *status quo*.

A Constituição Política do Império do Brasil, de 1824, que vigorou durante 65 anos, tratava do tema educação no Título 8º: “Disposições Gerais e garantias dos Direitos Civis e Políticos dos Cidadãos Brasileiros”. Assim, definia o direito à educação, no seu Artigo 179, inciso XXXII: “A instrução primaria é gratuita a todos os Cidadãos.” No inciso seguinte, anunciava a criação de “Colégios e universidades onde serão ensinados os elementos das Ciências, Belas-Letras e Artes”.

Essa constituição possuía inspirava a ideia de um sistema nacional de educação e, segundo a qual, o Império deveria possuir escolas primárias, ginásios e

universidades. Entretanto, a realidade evidenciava um número insuficiente de professores e escolas e a falta de uma organização mínima para a educação nacional (GHIRALDELLI, 2006, p.28).

No texto constitucional de 1824, em seu artigo 179, XXXII e XXXIII, foi estabelecida a garantia do ensino primário a todos os cidadãos e sua realização, preferencialmente, pela família e pela Igreja, bem como a criação de colégios e universidades para o ensino de Ciências, Artes e Letras. Não havia, nesse momento, a atribuição de competências específicas às províncias para sua efetivação. A esse respeito, José Antônio Pimenta Bueno (COSTA, 2002, p. 521), o Marquês de São Vicente, defendia o controle e a contribuição financeira do governo central com a educação básica, para que fosse efetivamente criada uma “educação nacional homogênea e uniforme”.

Durante o período de vigência da Constituição de 1824, não existiu, sob o aspecto constitucional, uma atribuição clara e precisa de competências entre as pessoas políticas para o desenvolvimento da educação. O que havia era a disciplina da matéria por meio da legislação ordinária, o que não trouxe benefícios para o progresso da educação no País, pois não promoveu a criação de políticas que cuidassem da implantação do ensino fundamental público e gratuito, essencial para a formação da maior parte da população.

Em novembro de 1890, foi decretada a Reforma Benjamin Constant, que definia, em seu artigo 2º, “A instrução primária, livre, gratuita e leiga, será dada no Distrito Federal em escolas públicas de duas categorias: 1ª) escolas primárias de 1º. Grau; 2ª) escolas primárias de 2º. Grau”. Dessa forma, estava declarada a laicidade da instrução e sua gratuidade, mas não, seu caráter obrigatório (HORTA, 1998, p. 15).

Com a Proclamação da República em 1889, a Constituição de 1891 trouxe grandes avanços no campo dos direitos, quando “extinguiu os privilégios da nobreza, instituiu o casamento civil, de celebração gratuita, laicizou o ensino público, separou o Estado da Igreja, aboliu a pena de morte e instituiu o habeas corpus” (GORCZEVSKI, 2006, p. 24). Em relação à educação, delegou competência exclusiva ao Congresso Nacional para legislar sobre o ensino superior no Distrito Federal e criar escolas secundárias e universidades nos Estados, que também teriam competência para criar e manter escolas primárias. Nesse período, iniciou-se

uma nova fase para o Direito Constitucional Brasileiro. O País adotou nova forma de governo e de estado e se tornou uma República Federativa. Antes da promulgação da Constituição de 1891, alguns atos normativos trataram, de forma direta ou indireta, da educação. Entre eles, podemos mencionar:

Decreto nº 6, de 19/11/1889: extinguiu o voto censitário e impôs como condição para o exercício da cidadania a alfabetização dos indivíduos;

Decreto nº 7, de 20/11/1889: atribuiu aos estados à instrução pública em todos os graus;

Aviso nº 17, de 24/04/1890: tornou laico o currículo do Instituto Nacional, ex-Pedro II;

Criação da Secretaria de Instrução Pública, Correios e Telégrafos, em 19/04/1890: embora esse órgão tenha sido extinto em 30/10/1891, várias iniciativas realizadas durante o período merecem atenção: criação do Pedagogium, órgão responsável pela reforma da instrução pública primária e secundária no Distrito Federal, bem como do ensino superior, que possibilitou o surgimento de faculdades livres e oficiais, bem como do Conselho de Instrução Superior no Distrito Federal (GORCZEWSKI, 2006, p. 28).

O direito a educação foi disciplinado nos artigos 35 e 72 da Constituição de 1891. O tratamento dado ao tema foi modificado, principalmente no que se refere à descentralização e à concentração das atividades educacionais da União e dos estados. Ficou estabelecida a competência do Congresso para “o desenvolvimento das letras, artes e ciências”, bem como para a criação de estabelecimento de ensino superior e secundário nos estados e para prover a instrução secundária no Distrito Federal. Também se estabeleceu a separação entre Estado e Igreja, no que se refere à educação, uma vez que o ensino ministrado nos estabelecimentos oficiais era laico.

Na década de 30, inaugurou-se um novo regime político no país, com o fim da República Velha e a inauguração do Estado Novo. Nesse período, o país atravessou um processo de intensa urbanização e industrialização, que acabou por inspirar a elaboração de um plano de metas sobre a educação nacional voltado para sua instrumentalização como um suporte necessário ao desenvolvimento da industrialização. Mas foi somente com a Constituição de 1934 que a educação realmente surgiu no Brasil como um direito declarado, reconhecido como gratuito e obrigatório, em cujo artigo 149 assegura que a “educação é direito de todos e deve ser ministrada pela família e pelos poderes públicos” (FÁVERO, 1996, p. 25). Com isso, o direito a educação passa a ser protegido e a existir para o universo de

cidadãos brasileiros. Destaca-se que “gratuidade e obrigatoriedade da escola primária se tornam, então, princípios da educação nacional” (FÁVERO, 1996, p. 25).

Mesmo assegurando, em seu texto, a obrigatoriedade do ensino primário, essa Constituição não apresentava os instrumentos jurídicos necessários para que fossem movidas ações contra o Estado nos casos de omissão. Além disso, havia a ambiguidade entre os responsáveis por prover tal direito: família e Estado, e no ordenamento vigente, é possível cobrar a responsabilidade de promover o referido direito no âmbito da família, mas não, do Estado.

O direito a educação foi disciplinado no artigo 5º, XVI, e 148 a 158. O artigo 149 o caracterizou como um direito subjetivo público:

[...] direito de todos e deve ser ministrada pela família e os poderes públicos, cumprindo a esses proporcionar o acesso a brasileiros e estrangeiros domiciliados no país, de modo que possibilite o desenvolvimento eficiente de valores da vida moral e econômica da Nação, e desenvolva num espírito brasileiro a consciência da solidariedade humana.

Assinado por diversos intelectuais da época e fundados na premissa de que “a educação varia sempre em função de uma concepção de vida”, em 1932, foi publicado o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova” que refletia a filosofia predominante da época e a estrutura de sua sociedade (GHIRALDELLI, 2006, P.43).

A Constituição de 34 traz, de forma inovadora, a educação como um direito de todos e uma obrigação do Estado e reconhece a integridade e a gratuidade do ensino primário. Como forma de assegurar o cumprimento da norma constitucional, estabeleceu uma dotação orçamentária para a educação, a União e os municípios, aos quais cabe aplicar e investir no sistema educacional 10% da renda dos impostos, e ao Estado, nunca menos que 20%.

Em 1937, foi outorgada pelo Estado Novo uma nova Constituição com inúmeros retrocessos, principalmente em relação à educação, e deu sua ênfase ao ensino cívico, que chegava a confundir o culto ao regime e à pessoa do ditador. Essa carta rompeu com o caráter democrático da sua antecessora e retirou do Estado a obrigatoriedade na prestação educacional, embora reconhecesse a gratuidade e a obrigatoriedade do ensino primário, restringisse essa gratuidade aos mais necessitados e não reconhecesse a dotação orçamentária para o fenômeno da educação (GHIRALDELLI, 2006, p. 98).

Essa Constituição disciplinou a matéria nos artigos 15, IX, 16, XXIV, e 124 a 134. Estabeleceu para a União a competência privativa de fixar as diretrizes, as bases e os quadros da educação nacional, bem como para a formação física, intelectual e moral de crianças e jovens, nos artigos 16, XXIV e 15, IX, respectivamente. Da leitura do artigo 129, verifica-se a existência de distinção entre as escolas destinadas à elite e as voltadas para a população menos favorecida. Estabelecia o referido artigo:

À infância e à juventude, a que faltarem os recursos necessários à educação em instituições particulares, é dever da Nação, dos Estados e dos Municípios assegurarem, pela fundação de instituições públicas de ensino em todos os seus graus, a possibilidade de receber uma educação adequada às suas faculdades, aptidões e tendências vocacionais. O ensino pré-vocacional profissional destinado às classes menos favorecidas é em matéria de educação o primeiro dever do Estado. Cumpra-lhe dar execução a esse dever, fundando institutos de ensino profissional e subsidiando os de iniciativa dos Estados, dos Municípios e dos indivíduos ou associações particulares e profissionais.

Em 1945, com o término do Estado Novo, foi promulgada uma nova Constituição, a de 1946, que, embora tenha buscado restaurar a normalidade democrática rompida pelo texto constitucional de 37, conservou características do regime ditatorial (GHIRALDELLI, 2006, p. 97).

De acordo com Romualdo Portela de Oliveira (FAVERO, 2001, p.165), a Constituinte de 1946 refletiu o momento histórico e social vivenciado pelo mundo e pelo País. Terminada a Segunda Guerra Mundial, assinados os acordos de Teerã, Yalta e Postdam, bem como realizados os julgamentos de Nuremberg, ficaram delimitadas as áreas de influência americana e soviética em nível internacional.

Ainda conforme o autor (2001, p.166), nos debates constituintes a respeito da educação, “o ponto mais polêmico foi o do ensino religioso, de matrícula facultativa nos estabelecimentos oficiais, que extrapola o âmbito educacional e se insere na relação Estado – Igreja Católica”. Duas espécies de argumentos fundamentaram a oposição ao texto. A primeira referia-se à separação feita entre Igreja e Estado pela República, cujos defensores entendiam que a volta do ensino religioso seria um retrocesso em face do lema republicano “Igreja Livre num Estado Livre”. A segunda corrente, certa da aprovação do dispositivo, centrava suas atividades para tornar difícil sua implantação.

Essa Constituição traz o direito à educação no Título VI – “Da Família, da Educação e da Cultura”, no Capítulo II – “Da Educação e da Cultura”. No artigo 166, destaca: “A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola. Deve inspirar-se nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana”. Além disso, trouxe a gratuidade e a obrigatoriedade do ensino primário, conforme o seguinte artigo:

Art. 168 – A legislação do ensino adotará os seguintes princípios:

I – o ensino primário é obrigatório e só será dado na língua nacional;

II – o ensino primário oficial é gratuito para todos; o ensino ulterior ao primário sê-lo-á para quantos provarem a falta ou insuficiência de recursos.

No texto aprovado e promulgado em setembro de 1946, o direito à educação foi disciplinado nos artigos 5º, XV, d, e 166 a 175. Novamente, nos moldes da Constituição de 1934, a educação continuou caracterizada como um direito subjetivo público. A União manteve a competência para legislar sobre as diretrizes e as bases da educação nacional, facultando aos estados legislarem em caráter complementar. A Carta Magna estabeleceu, no artigo 168, os princípios que deveriam ser obedecidos pela legislação, entre eles: o ensino primário obrigatório e em língua nacional; o ensino oficial ulterior para aqueles que provassem insuficiência de recursos, bem como a manutenção de ensino primário pelas empresas industriais, comerciais e agrícolas com mais de cem trabalhadores; e a exigência de concurso de provas e títulos para as cátedras do ensino secundário oficial, bem como do superior, oficial ou livre. Também foram garantidas a liberdade de cátedra e a vitaliciedade aos professores concursados (GHIRALDELLI, 2006, p. 97).

Em dezembro de 1948, depois da 2ª Guerra Mundial e em consequência dela, surge a Declaração Universal dos Direitos Humanos, em cujo artigo 26, afirma: “Todos têm o direito à educação. A educação deve ser gratuita, ao menos nos estágios elementar e fundamental. A educação elementar deve ser compulsória”.

O Princípio 07 da Declaração Universal dos Direitos das Crianças do Fundo das Nações Unidas para a Infância – UNICEF – promulgada em 20 de novembro de 1959 pela Assembleia Geral das Nações Unidas - reafirma a Declaração Universal dos Direitos Humanos. Seu texto afirma:

Direito à educação gratuita e ao lazer infantil.

Princípio VII

- A criança tem direito a receber educação escolar, a qual será gratuita e obrigatória, ao menos nas etapas elementares. Dar-se-á à criança uma educação que favoreça sua cultura geral e lhe permita - em condições de igualdade de oportunidades - desenvolver suas aptidões e sua individualidade, seu senso de responsabilidade social e moral.

Chegando a ser um membro útil à sociedade.

O interesse superior da criança deverá ser o interesse diretor daqueles que têm a responsabilidade por sua educação e orientação; tal responsabilidade incumbe, em primeira instância, a seus pais.

A criança deve desfrutar plenamente de jogos e brincadeiras os quais deverão estar dirigidos para educação; a sociedade e as autoridades públicas se esforçarão para promover o exercício desse direito. (UNICEF, 1959)

Em 1961, foi elaborada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 4.024), que estabelece a obrigatoriedade da prestação do ensino pelo Poder Político e a preferência desse sistema público de ensino na aplicação dos recursos públicos. Em 1963, uma pesquisa sobre a evolução educacional da população do Brasil apontou que 7% dos alunos do curso primário chegavam à 4ª série, e somente 1% alcançava o ensino superior. Para melhorar esses dados, foi elaborado o Plano Nacional de Educação, que determinou ao Governo Federal a obrigatoriedade no investimento de, no mínimo, 12% dos recursos dos impostos arrecadados pela União para a educação. Entretanto, em 64, dois meses depois do Golpe Militar, esse PNE foi extinto (GHIRALDELLI, 2006, p.104).

Durante o período militar, de grande repressão no país, surgiu a segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº 5692/71, que não rompeu completamente com o texto anterior e incorporou os objetivos gerais do ensino expostos nos fins da educação, a necessidade de proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de autorrealização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania. Essa segunda LDB trouxe os princípios da Ditadura Militar em seu texto, com determinações para uma racionalização perversa do trabalho escolar e para a adoção do ensino profissionalizante no segundo grau, de forma absoluta e universal, o que acabou, definitivamente, com a proposta crítica de educação emancipatória (GHIRALDELLI, 2006, p.124).

A Constituição de 1967 incentivou o ensino privado, ampliou o ensino obrigatório para a faixa de sete a quatorze anos, entretanto, permitia o trabalho para crianças de doze anos. Além disso, o ensino gratuito passou a ser oferecido apenas àqueles que provassem a falta ou insuficiência de recurso e que demonstrassem

bom aproveitamento. Do mesmo modo, passou-se a dar preferência à distribuição de bolsas de estudo, com exigência de reembolso posterior, no caso do ensino universitário, ao invés da gratuidade.

Essa Constituição disciplinou a matéria nos artigos 8º, XVI, XVII, q e § 2º, e 167, § 4º, e 168 a 172. O artigo 168 estabeleceu os princípios da educação e da legislação de ensino e acrescentou, em relação à primeira, a unidade nacional e a solidariedade humana.

A Emenda Constitucional de 1969 manteve todos os retrocessos da de 1967. Comparando-a com a de 1946, conforme Herkenhoff, vê-se que

essa Carta aprofundou o caráter ditatorial do regime de 64, substituindo a liberdade de cátedra, princípio fundamental na educação, pela liberdade de comunicação de conhecimentos, desde que não importasse em abuso político, com o propósito de subversão do regime democrático (1989, p. 24).

Entre os anos de 1960 e a década de 80, o movimento renovador do ensino acabou adotando ideias próprias, tendo como base a concepção pedagógica de Paulo Freire, cujos estudos focados na “pedagogia da libertação”, com fundamento na conscientização do homem quanto a sua realidade e sua condição de sujeito da história, foram vistos pela Ditadura como subversivos. Com o enfraquecimento do Regime, seus estudos foram sendo propagados de forma mais abrangente.

Com o declínio da Ditadura, foi criada a Associação Nacional da Educação, em 1979, uma entidade que se reclamava “herdeira da luta dos educadores progressivas em prol do ensino público, gratuito, obrigatório, universal, laico e de boa qualidade” (GHIRALDELLI, 2006, p.144).

A Carta de 1988 é a mais pródiga de nossas Constituições, no que diz respeito ao reconhecimento de direitos fundamentais e garantias para seu exercício. A educação está relacionada entre os direitos sociais, no “caput” do artigo 6º. Sua disciplina específica encontra-se no título relativo à Ordem Social, nos artigos 205 a 214. Somente essa Constituição trouxe, explícito e detalhado, o Direito à Educação. Essa Carta não somente declarou esse direito como também elencou formas para sua efetivação, inclusive indicando remédios jurídicos para que isso ocorresse. Em seu artigo 6º, consta: “São direitos sociais a educação, [...] na forma dessa Constituição”. Oliveira comenta tal artigo, ressaltando que é “onde pela primeira vez em nossa história Constitucional, explicita-se a declaração dos Direitos Sociais, destacando-se, com primazia, a educação” (1995, p. 2). Duarte ressalta a

importância de se compreender o direito à educação como um direito de natureza social:

Sua proteção tem, pois, uma dimensão que ultrapassa, e muito, a consideração de interesses meramente individuais. Assim, embora a educação, para aquele que a ela se submete, represente uma forma de inserção no mundo da cultura e mesmo um bem individual, para a sociedade que a concretiza, ela se caracteriza como um bem comum, já que representa a busca pela continuidade de um modo de vida que, deliberadamente, se escolhe preservar (DUARTE, 2007, p. 697).

Trouxe também os princípios constitucionais especificadamente voltados para a educação, indicados nos artigos 206 a 209, além do princípio da dignidade do ser humano, indicado no artigo 1º, III, e os objetivos do Estado brasileiro, estabelecidos no artigo 3º, que trata da obediência aos princípios da igualdade de condições para acesso e permanência na escola.

No título da ordem social, a educação foi o objeto de regulamentação mais detalhado no capítulo III, que se compõe dos artigos 205 a 214. O artigo 205, de nossa Lei Maior, diz que “A educação é direito de todos e dever do Estado e da família [...]”. Sarlet observa, a respeito desse artigo:

[...] está, na verdade, revelando uma feição notadamente programática e impositiva, não possibilitando, por si só, o reconhecimento de um direito subjetivo, já que – norma de eficácia limitada – apenas estabelece fins genéricos a serem alcançados e diretrizes a serem respeitadas pelo Estado e pela comunidade na realização do direito à educação (SARLET, 1998, p. 301).

Comentando o texto legal, Duarte destaca:

A Constituição Federal, em seu artigo 205, reconhece, explicitamente, a educação como um direito de todos, consagrando, assim, a sua universalidade. Trata-se de direitos que devem ser prestados sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação (DUARTE, 2007, p. 698).

Conforme disposto no artigo 205, “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Para Celso Bastos (2000, p. 482), “esse dispositivo possui caráter bifronte, pois, simultaneamente à garantia do direito do povo de receber educação, concede-lhe o direito de exigir essa prestação estatal, como também atribui à própria sociedade o direito de ministrar o ensino”.

De acordo com Marcos Augusto Maliska (2001, p.156), a partir desse artigo, para que se interprete corretamente o conteúdo constitucional do direito à educação, é necessário analisar “(i) a educação como direito de todos; (ii) o dever do Estado e da família e a colaboração da sociedade; (iii) o pleno desenvolvimento da pessoa; (iv) o preparo para o exercício da cidadania; e (v) a qualificação para o trabalho”.

Além dos princípios, o texto constitucional de 88, em seu artigo 208, também disciplinou as garantias constitucionais ao direito à educação. Já em seu artigo 209, possibilitou a livre participação da iniciativa privada na prestação de serviços educacionais, submetida às normas pelas pessoas políticas e a autorização e a avaliação do padrão de qualidade pelos órgãos competentes.

Com as eleições diretas para os governos dos Estados em 1982, o ambiente de “liberdade política” cresceu e, conseqüentemente, a movimentação teórica foi mais intensa, possibilitando novas visões para vários impasses teóricos no campo educacional (GHIRALDELLI, 2006, p.144). Com a superação do Regime Militar e a democratização do país, houve uma intensa busca pela liberdade e por mais respeito às instituições políticas democráticas. Contrário-senso, esse foi um período marcado pela ascensão das desigualdades sociais e pela extrema concentração de renda (GHIRALDELLI, 2006, p.160).

Com a Constituição da República de 1988 (constituição Cidadã), o direito à educação passa a ser visto através de patamares democráticos, nos termos da legislação internacional incorporada pelo Estado: obrigatoriedade e gratuidade do ensino fundamental e progressiva implantação dos ensinos médio e superior. Isso pode ser comprovado no artigo 208, em que podemos constatar os avanços mais significativos relativos ao direito à educação:

O dever do Estado para com a educação será efetivado mediante a garantia de:

I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria;

II - progressiva universalização do ensino médio gratuito;

III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;

IV - atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade;

V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;

VI - oferta de ensino noturno regular, adequada às condições do educando;

VII - atendimento ao educando, no ensino fundamental, através de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.

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

§2º O Não-oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente.

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

É evidente que se deve reconhecer o direito à educação como uma batalha a ser travada por toda a sociedade, pois somente com a possibilidade de uma verdadeira universalização do ensino, buscando a qualidade, é que se poderão ter chances de diminuir as injustiças sociais tão presentes em nossa sociedade contemporânea. Assim, em um Estado Democrático de Direito, é imprescindível o reconhecimento do direito à educação como simultaneamente obrigatório e gratuito, visto que ele é o alicerce para o crescimento de uma sociedade mais justa e humana. Sua essência está na necessidade de todos terem o acesso ao ensino formal, que deve ser proporcionado de maneira gratuita e obrigatória.

Ressalte-se, porém, que é preciso refletir, pois não basta legalizar os direitos inerentes ao ser humano, é fundamental assegurar a garantia de tais direitos sociais e propiciar meios para que sejam efetivados. A educação ganha, então, caráter de direito social, mas, como proteger tal qualidade de direito e efetivá-lo? Conforme Horta,

um importante passo na direção da garantia do direito à educação se dá quando a mesma é definida como direito público subjetivo, medida defendida no Brasil por juristas desde a década de 30 (...) mas que só muito recentemente surgirá no horizonte dos educadores. Tal direito diz do poder de ação que a pessoa possui de proteger ou defender um bem considerado inalienável e ao mesmo tempo legalmente reconhecido. Daí decorre a faculdade, por parte da pessoa, de exigir a defesa ou proteção do mesmo direito da parte do sujeito responsável (HORTA, 1998, p. 7).

Nessa linha de pensamento, Pontes de Miranda (1933, p. 5) escreve, em sua obra *Direito à Educação*: “Dêem tudo mais, e não dêem, com igualdade, a escola para todos, - e não deram nada”. Essa declaração referencia a importância do direito à educação, tão imprescindível como os outros quatro elencados como “os novos direitos do homem”, que eram o direito à subsistência, ao trabalho, à assistência e ao ideal.

Depois de traçar esta breve trajetória do direito à educação, podemos constatar que, na história educacional brasileira, mesmo naqueles momentos de fechamento político, em que o Estado se dissociava da sociedade civil, criando dificuldades reais para o exercício da cidadania em sua dimensão mais simples, que é a política, a legislação educacional não deixou de mencionar, como principal finalidade do processo educacional, a formação do cidadão, mesmo que não fosse explícito o tipo de cidadania que se pretendia formar.

Durante muito tempo, entretanto, o direito à educação se apresentou como uma possibilidade, e não, uma obrigatoriedade por parte do Poder Público, tendo se destacado em alguns dos ordenamentos político-jurídicos, mas sem a subjetividade necessária para sua efetivação. Devido a isso, o processo de educacional, um dos principais meios de vencer as injustiças sociais, não teve a devida relevância sócio-política e não leva em consideração que é por meio da educação que se possibilitam oportunidades iguais aos desiguais.

3 EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

Ao falar de igualdades e desigualdades sociais, de educação e cidadania, é inevitável tratarmos de direitos humanos não somente como definição, mas como parte integrante do direito à educação. Tal tarefa se caracteriza como uma missão extremamente complexa, pois, em se tratando de Direitos Humanos, não temos somente uma definição pronta e acabada, mas várias posições que dialogam a partir de diferentes concepções.

O tema educação como direito social e humano ganha visibilidade no Século XX. Machado e Oliveira (2001) reconhecem esse século como sendo o que possibilitou o maior reconhecimento dos direitos que devem ser garantidos a cada ser humano e defendem a educação como “um direito social proeminente, como um pressuposto para o exercício adequado dos demais direitos sociais, políticos e civis.” (MACHADO e OLIVEIRA, 2001, p. 56). Ainda segundo esses autores, “além de ser um direito social, a educação é um pré-requisito para usufruir-se dos demais direitos civis, políticos e sociais emergindo como um componente básico dos Direitos do Homem” (MACHADO e OLIVEIRA, 2001, p. 57).

A educação em direitos humanos voltada para o pleno exercício da cidadania ajuda a mobilizar as pessoas em suas próprias comunidades para usarem o espaço criado pelo direito à educação, em cujo centro está o despertar das pessoas para seus direitos. Vários instrumentos legais globais e regionais têm tornado mais fácil a cooperação para promover e estimular o respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais.

O Preâmbulo da Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 aponta para a necessidade de “empenhar-se por meio do ensino e da educação, em promover o respeito pelos direitos e liberdade”, evidenciando-se que a educação está identificada como um mecanismo fundamental na promoção dos direitos humanos.

Na mesma lógica da Declaração Universal dos Direitos Humanos, o Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (1966) deu expressiva ênfase ao tema educação. O Artigo 13, Seção 1 do Pacto, aponta que a “a educação deve ser direcionada para o pleno desenvolvimento da personalidade humana e para o senso de dignidade da própria pessoa”. Isso deixa claro que a educação

promove esse desenvolvimento da personalidade humana e, conseqüentemente, todos os direitos humanos.

No documento “Direito Humanos à Educação”, desenvolvido pela Plataforma DhESCA Brasil (2009, p. 15), encontramos algumas dimensões desse direito que chamam a atenção sobre como ele deve ser exercido, pois não há sentido em falar em educação se outros direitos são violados.

No Brasil, um das grandes referências dos documentos que tratam da Educação em Direitos Humanos é o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, o qual parte da premissa de que tanto o que se ensina quanto o modo como se ensina precisam estar de acordo com os direitos humanos e estimular a participação e o respeito.

Esses protocolos de intenções, declarações e acordos firmados no âmbito internacional e nacional permitiram a ampliação e a garantia do direito à educação e representaram um importante avanço na afirmação dos direitos do ser humano. Todavia, não podemos esquecer que, no Brasil, a educação tem a marca histórica da exclusão, sustentada pela enorme desigualdade social que impera no país, desde a época de sua colonização até os dias atuais.

Contemporaneamente, também em função da globalização, o quadro de desigualdades sociais tem-se aprofundado e produzido uma complexa rede de relações sociais e políticas, expressão do processo de dominação e de exploração econômica vivenciado há décadas pelos brasileiros. Dessa forma, a concentração de riquezas e as políticas neoliberais trazem como consequência a exclusão dos direitos básicos de sobrevivência, emprego, saúde e educação (FRIGOTTO, 1998).

Quando são debatidas questões relativas a esses direitos básicos, habitualmente levam-se em consideração as conquistas históricas dos direitos humanos que formaram e firmaram a modernidade. No Brasil, levando-se em consideração a formação histórica do direito à educação, percebe-se que, apesar de declarado nas Constituições brasileiras anteriores à de 88, carecia de efetividade, o que demonstra a distância existente entre a proclamação da educação como um direito de todos, disposto na Carta de 1934, e o reconhecimento dele como dever do Estado brasileiro.

Ao analisar a realidade educacional brasileira, constatamos que o direito à educação vincula-se, historicamente, à concepção de direitos humanos, já que a

igualdade de acesso e a qualidade da educação são indispensáveis à compreensão de que a efetividade do direito é um imperativo ético cujo fundamento é o princípio da responsabilidade de acolher a todos sem qualquer tipo de discriminação. Tal perspectiva compreende os direitos humanos não apenas como indicativos de direitos fundamentais que devem ser respeitados, mas, sobretudo, como uma defesa da igualdade entre os seres humanos, respeitando-se as diferenças.

Nesse sentido, necessariamente, a educação para os direitos humanos, no pensamento freireano, volta-se para a necessidade de dialogar com os vários saberes que circundam o universo de possibilidades de compreensão do mundo. Por isso, é fundamental reconhecer e respeitar o saber do outro.

Se, de um lado, não posso me adaptar ou me “converter” ao saber ingênuo dos grupos populares, de outro não posso (...) impor-lhes arrogantemente o meu saber como o verdadeiro. O diálogo em que se vai desafiando o grupo popular a pensar sua história social com a experiência igualmente social de seus membros, vai revelando a necessidade de superar certos saberes que, desnudados vão mostrando sua “incompetência” para explicar os fatos. (FREIRE, 1998, p. 32).

De acordo com a Secretária Nacional de Direitos Humanos, podemos entender a educação em direitos humanos como uma busca na formação de uma nova mentalidade coletiva para o exercício da solidariedade, do respeito às diferenças e da tolerância, que se preocupa com a difusão e a disseminação do conhecimento que combatam o preconceito, a discriminação e a violência e promovam valores como liberdade, igualdade e justiça, bem como uma escuta sensível e uma ação compartilhada entre professores e alunos que seja capaz de desencadear processos autônomos de produção de conhecimento (SNDH, 2004).

Educar em direitos humanos parte de uma perspectiva multidimensional que orienta a formação do sujeito de direitos e promove uma cidadania participativa. Trata-se de uma articulação de várias dimensões que visam apreender conhecimentos historicamente construídos sobre direitos humanos e a sua relação com os contextos internacional, nacional e local; afirmar valores, atitudes e práticas sociais que expressem a cultura dos direitos humanos em todos os espaços da sociedade; formar uma consciência cidadã capaz de se fazer presente nos níveis cognitivo, social, ético e político; desenvolver processos metodológicos participativos e de construção coletiva, utilizando linguagens e materiais didáticos orientados para a mudança de mentalidades e de práticas individuais e coletivas que possam gerar

ações e instrumentos em favor da defesa, da promoção e da ampliação dos direitos humanos. (SNDH, 2004).

Para entendermos a importância dessa relação, precisamos iniciar uma reflexão sobre o papel dos direitos humanos em nossa sociedade, considerando sua dimensão histórica e social, ou seja, o modo como tais direitos evoluíram ao longo do tempo e os contextos onde se inseriam.

Segundo Norberto Bobbio (1992), declarar que os homens nascem livres e iguais em direitos, como fizeram as primeiras declarações modernas de direitos humanos, é uma exigência da razão, mas não, um dado histórico ou uma constatação da realidade. De fato, os homens não são livres nem iguais. A efetiva garantia de direitos implica um processo lento e incerto, oriundo de disputas de poder e projetos de sociedade.

Historicamente, os direitos humanos se dividem em antes e depois da II guerra mundial. Antes da II guerra, as declarações de direitos humanos, influenciadas pelo Racionalismo e pelo Jusnaturalismo, seguiram as ideias do Iluminismo. Sustentava-se, basicamente, que o homem, como tal, teria direitos naturais. Entretanto, essa concepção do direito natural ou Jusnaturalismo surgiu do pensamento cristão e clássico da Antiguidade, tendo na peça *Antígona*, uma das melhores tragédias gregas, o confronto entre o direito natural e o direito positivo do Estado. Nesse sentido, a novidade trazida pelo Iluminismo foi a tradução do direito natural em lei escrita e positivadas, por meio das declarações de direito, como a Declaração Americana de Direitos de 1776 e a Declaração Francesa dos Direitos do Homem e do Cidadão de 1789, entre outras.

No período em que a razão predominava sobre todas as coisas, ideal iluminista, a noção de direitos humanos era baseada em uma concepção individualista e liberal de sociedade, em que o indivíduo, dotado de um valor em si, era o seu fundamento, consagrando-se o direito de liberdade como forma de limitar o poder de atuação do Estado em relação à ação do indivíduo. O direito positivado se destacava por assegurar garantias individuais, principalmente à liberdade, tendo a intervenção mínima do Estado nas questões sociais. Esse período serve de fundamentação para o surgimento da primeira dimensão dos direitos humanos.

Contudo, no Século XIX, a necessidade de garantias de direitos voltados para o social fez com que o Estado, até então liberal, incorporasse aos direitos civis e

políticos também os direitos sociais. O movimento operário, fruto das revoluções da época, passou a exigir, além das garantias individuais, as sociais, e com base nos ideais socialistas da Declaração Russa dos Direitos do Povo Trabalhador e Explorado, de 1918 (por exemplo), o Estado passou a garantir e a assegurar o direito ao trabalho, à educação, à saúde, à moradia. Dessa forma, houve uma transformação na relação entre o indivíduo e o Estado, e a partir desse momento, o Estado passou a ter o dever de prover tais direitos, ou seja, de uma postura negativa, presente no Estado Liberal e na primeira dimensão dos direitos humanos, ela passa a ter uma ação positiva e ativa na garantia dos direitos sociais. Surge, assim, a fundamentação da segunda dimensão dos direitos humanos garantidos nas atuais Constituições, em que se destaca como característica básica a igualdade.

O divisor de águas para os direitos humanos foi a II guerra mundial. Depois dos horrores da guerra, a questão dos direitos humanos assumiu novas dimensões, pois, se antes as garantias estavam limitadas às Constituições locais de determinado Estado, a partir desse momento, tornaram-se globais, procurando articular os direitos civis e políticos aos direitos econômicos, sociais e culturais.

No final do conflito, foi proclamada pela assembleia geral da Organização das Nações Unidas (ONU), em 1948, a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), que estabeleceu a universalidade, a indivisibilidade e a interdependência entre os direitos. Portanto, a partir dessa Declaração, não apenas os direitos às liberdades fundamentais (1ª dimensão) – de locomoção, religião, pensamento, liberdade, opinião, voto - mas também os direitos sociais (2ª dimensão) que abrangem os direitos econômicos, sociais e culturais, como educação, saúde, oportunidades de trabalho, moradia, transporte, previdência social, participação na vida cultural da comunidade, das artes e manifestações artísticas, passam a fazer parte dos documentos que garantem e exigem a efetividade dos direitos humanos. (DUDH, 1948)

É também objetivo da DUDH a ser seguido por todos os povos e nações que o Estado, através da educação e do ensino, possibilite que cada indivíduo e órgão da sociedade promovam o respeito aos direitos humanos proclamados e adotem medidas progressivas de caráter nacional e internacional, que assegurem sua observância universal e efetiva, tanto entre os povos dos próprios Estados-membros, quanto entre os dos territórios sob sua jurisdição (DUDH, 1948).

Nesse sentido, podemos perceber o papel fundamental da educação na promoção dos direitos humanos; ela é, ao mesmo tempo, um direito humano em si e condição para a garantia dos demais direitos. Em seu artigo 26, a Declaração especifica algumas características do direito à educação:

Artigo 26

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

§2. A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos, e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz. (DUDH, 1948)

Por ser derivado das transformações sociais, o direito não pode ser estático, deve sempre avançar em direção ao fortalecimento e às garantias legais que possibilitem a mobilização em torno da defesa e da promoção de novos direitos humanos. Com isso, foi acrescentada à noção de direitos humanos uma terceira e uma quarta, e hoje já se fala em quinta e sexta dimensões dos direitos humanos, que abrangem o direito a um meio ambiente equilibrado e não poluído, uma qualidade de vida saudável, o direito à autodeterminação dos povos, ao progresso, à paz, bem como a outros direitos difusos e coletivos, não mais restritos a indivíduos ou a grupos específicos, mas voltados para toda a coletividade, para a Biotecnologia, a Bioética, a Engenharia Genética, a preservação do ser humano, o comércio eletrônico, a inteligência virtual, a informação correta, a democracia, a honra e a imagem (COMPARATO, 2003, p.16).

A noção contemporânea de direitos humanos abraça todas essas dimensões de direitos, consideradas igualmente fundamentais, sem hierarquizações, e em que prevalecem sua universalidade, indivisibilidade e interdependência, com uma postura positiva/ativa do Estado como garantidor desses direitos.

Nessa linha de pensamento, em que a noção de direitos humanos é absolvida pelo Estado como fundamento da norma, o Professor Lênio Streck (2006) sintetiza a absorção das dimensões dos Direitos pelo Estado da seguinte forma: o Estado Liberal vivenciou a fase declaratória dos direitos (individuais), o Social, a fase garantista dos direitos (sociais) e o Estado Democrático de Direito insere-se na fase

concretista dos direitos (fraternais), por meio dos quais se busca, efetivamente, formar uma sociedade plural, onde se respeitem as múltiplas diferenças. Para o jurista, o Estado Liberal produziu um Direito Ordenador; o Social, um Direito Promovedor; e o Estado Democrático de Direito busca concretizar um Direito Transformador (STRECK, 2006).

Para que o direito seja transformador, precisa haver efetivação, pois não basta declarar direitos (liberalismo clássico) ou garanti-los (Estado Social), é fundamental que consigamos concretizá-los. Essa concretização é base para o Estado Democrático de Direito, do qual se espera a construção de uma sociedade pluralista sem preconceitos ou exclusões (STRECK, 2006).

No Brasil, para que essa sociedade pluralista se construída com igualdades de garantias e efetividades de direito aos sujeitos, proposta por Lênio (2006), a aplicação e a interpretação dos preceitos normativos devem estar, inevitavelmente, em conformidade com a Constituição Federal de 1988, e a dignidade humana, um dos fundamentos do Estado Democrático de Direito Brasileiro (art. 1º, III, CF/88), como princípio fundante da norma, representado no texto legal da Constituição na seguinte equação: concretização dos direitos individuais (art.5º, CF/88 - plano do ser - Liberdade) + Direitos Sociais (art.6º, CF/88 - plano do ter – Igualdade Material) + Direitos Fraternais (art. 4º, I e IV, CF/88 - plano do respeitar – Fraternidade) (STRECK, 2006).

De acordo com o Relatório Nacional sobre Direito Humano à Educação, entender a educação como um direito humano é considerar a essência humana como requisito necessário para sua existência. Ao querer ser mais que os demais seres vivos, o homem busca superar, a cada dia, sua existência no mundo. Para isso, ele utiliza o trabalho, a transformação da natureza, seu ambiente e a sociedade onde está inserido para exercitar e estimular tais capacidades. O homem constrói sua história transformando o mundo e tem na educação o elemento fundamental para a realização dessa vocação humana (PLATAFORMA BRASILEIRA, 2003).

Ora, sendo a educação essencial para a transformação e a formação do homem na sociedade – cidadão - e a dignidade do ser humano, requisito necessário para o Estado Democrático de Direito, podemos dizer que a SNDH, ao definir a educação em Direitos Humanos como uma busca na formação de uma nova mentalidade coletiva para o exercício da solidariedade, do respeito às diferenças e

da tolerância (SNDH, 2004), está reafirmando o fim último da educação - formar cidadãos capazes de defender e exigir a concretização do princípio da dignidade humana em todo o ordenamento jurídico brasileiro, pois, como disse Vygotsky (LAKOMY, 2003), a aprendizagem impulsiona o desenvolvimento, que cria novas possibilidades de conhecimento.

Ao defender a educação como um direito fundamental, mola-mestra para as transformações sociais e para a construção de uma sociedade pluralista, mencionada pelo Professor Lênio (2006), a SNDH confirma que a eficácia social das normas programáticas (SILVA, 2003) que regem a aplicabilidade dos direitos sociais, obtida mediante a participação direta de toda a sociedade, só será possível através da formação humana, ética e educacional de todos, que os capacite a lutar pela concretização – ainda hoje tão idealista – de todos os direitos descritos na Carta Magna de 1988.

Conforme entende Paulo Freire, “somente o homem é capaz de transcender, de discernir “ser” do “não ser”; de travar relações incorpóreas. Na capacidade de discernir estará a raiz da consciência de sua temporalidade, obtida precisamente quando atravessando o tempo, de certa forma, até então unidimensional, alcança o ontem, reconhece o hoje e descobre o amanhã” (FREIRE, 2011, p.86). É nesse reconhecimento que o homem se descobre sujeito de direito.

Esse sujeito deve ser plenamente habilitado a desempenhar o seu papel na sociedade, ou seja, a exercer a cidadania, como condição indispensável para o aperfeiçoamento completo de seu intelecto e de sua vocação para a política. Ser reconhecido e, da mesma forma, reconhecer o outro, o igual, o diferente, aquilo que é de “cada qual”. Ser justo na esfera pessoal, social e política, alcançando o nível de humanidade que o tornará digno de estima e de respeito.

Para esse reconhecimento, os direitos humanos constituem uma classe especial de direitos, especialmente por promoverem a decência das instituições políticas e sociais, pois não podemos entender uma sociedade de sujeitos emancipados se não houver um esforço para que se desenvolvam os sentimentos de respeito e de estima própria, sem os quais os homens estarão sempre à mercê da tutela de governos autoritários.

Portanto, devemos considerar a educação em direitos humanos como algo essencial para a capacidade reflexiva do homem em ser um sujeito emancipado, detentor de direitos e capaz de formar instituições políticas e sociais justas.

3.1 Sujeito de direito

Para construir sociedade, o homem é obrigado a respeitar direitos alheios e a cumprir os deveres necessários à boa convivência. A partir dessa premissa, surgem valores e regras morais, que possibilitam a convivência justa, livre e solidária com o outro. Com isso, o sujeito passa a definir os rumos de sua própria história e a escolher, com base em regras, valores e princípios morais, o que é melhor para si e para a sociedade à qual pertence. Ubiratan Borges de Macedo sintetiza a questão ao dizer que “os direitos humanos são exatamente esse mínimo moral – a moral consensual de nossa sociedade. Sendo a coagulação do código moral de nossa cultura, como direitos morais que são” (MACEDO, 2003, p. 58).

O Brasil é um Estado social de direito de inspiração democrática por imposição constitucional. Isso significa que o modelo de Estado Social e de regime político democrático não pode ser deixado de lado para se compreender e interpretar a ordem jurídica vigente. Tais princípios se fazem presentes já no caput do artigo 1º, que institui o Estado democrático de direito, tendo como fundamento a cidadania (inciso III) e o pluralismo político (inciso V). Já o parágrafo único do mesmo dispositivo consagra o princípio da soberania popular.

A adoção dos princípios, dos objetivos e dos fundamentos do Estado Social e Democrático de Direito fez com que a Constituição Federal de 1988 não se limitasse à fixação dos contornos do poder frente à liberdade do indivíduo nem à organização das formas de participação popular na esfera das decisões políticas. No âmbito desse Estado, de caráter prestacional, a positivação jurídica de valores sociais passou a servir de base não apenas à interpretação de toda a Constituição, mas também à criação, à direção e à regulação de situações concretas. Nesse contexto, as leis, em seu sentido de normas abstratas gerais, deixam de ser o instrumento por excelência do Estado, uma vez que a promoção de seus objetivos sociais e a realização do princípio democrático, em sua materialidade, demandam intervenções por meio de políticas públicas (COMPARATO, 1997, p. 350).

Essas políticas públicas instituídas fundamentalmente pelo Estado devem ser pensadas a partir da definição jurídico-social do conceito de sujeito de direito, ou seja, de um sujeito titular de direitos e deveres e que tem uma relação jurídica com os outros sujeitos. Para que o Direito se exteriorize de forma a compor a convivência em sociedade, através do conceito de sujeito de direito, é fundamental compreender o Estado como uma instância convergente de uma série de relações de poder que integram as forças existentes em uma sociedade e um dispositivo que se articula e se estabiliza para a constituição do próprio sujeito (MACEDO JR, 1990).

O Direito não é, portanto, apenas aquele instrumento que garante a convivência entre o sujeito de direitos, mas é propriamente quem o constitui. Por isso o Estado Democrático de Direito reconhece os sujeitos de direito como autores e destinatários da lei e do provimento jurisdicional. Essa noção de Estado pressupõe uma aceitabilidade do Direito por todos, de modo que fique assegurado o processo legislativo de acordo com a soberania popular e que haja o respeito ao sistema de direitos fundamentais. Os fundamentos de “cidadania, dignidade humana e valores sociais do trabalho e da livre iniciativa” do Estado Democrático de Direito brasileiro remetem à ideia de um sujeito de direitos com ampla proteção social, através de políticas públicas sociais que garantam condições de uma vida digna e com condições para uma cidadania ativa, ou seja, participativa da esfera pública.

O Estado Democrático de Direito traz, portanto, uma série de questões que homogeneizam, ao mesmo tempo, a experiência de si (noção de dignidade humana), os ideais a serem buscados (valores sociais do trabalho e da livre iniciativa e o pluralismo político) e condiciona esses princípios e normativas a todas as pessoas (COMPARATO, 1997, p. 350).

Como sujeitos, temos capacidade não só de pensar, agir e de nos relacionar com o mundo físico e social, mas também de ser portadores de direitos. Esses direitos, além de estarem relacionados à noção da natureza humana, estão basicamente ligados à esfera do Estado, configurado em princípios legais destinados a garantir e a defender a dignidade humana. No vínculo com o Estado, o homem é obrigado a seguir leis e a reconhecer no outro as mesmas qualidades que definem sua humanidade (KANT, 1980).

O sujeito de direitos é uma das mais importantes conquistas da modernidade, com o qual surgiram também alguns dos princípios fundamentais da vida social,

como a definição do indivíduo como uma pessoa detentora de dignidade. Esse sujeito, ao ser entendido como ser humano, passa a ter um instrumento privilegiado de defesa, promoção e realização de sua dignidade: os direitos humanos, cuja base de sustentação é a dignidade humana, que define a essência do ser humano e o valor de humanidade que se atribui ao sujeito. Essa noção de dignidade serve também para direcionar o agir, o sentir e o pensar do homem em suas relações sociais e para proteger os sujeitos de direitos, independentemente do seu status social, cor ou raça. Como universais, os Direitos Humanos se baseiam em fundamentar suas ações protetivas, no núcleo mínimo de direitos inerentes a todo e qualquer ser humano.

Inseridas nesse núcleo mínimo de direitos, as políticas públicas são instrumentos de efetividade dos direitos sociais que retratam o dever do Estado de garantir os direitos dos sujeitos, saúde, educação, assistência, moradia, transporte, etc. O Direito não atua apenas normatizando o convívio entre os sujeitos, mas confere deveres ao Estado. Elas, ao mesmo tempo em que efetivam direitos, regulam e ordenam a vida dos sujeitos, seja através de prescrições sobre os modos de vida, seja pela via do instituído pelo Estado, regulando as formas de participação política dos sujeitos.

George Sarmiento, em seu artigo *A Educação em Direitos Humanos e a Promoção da Cidadania Brasileira* (2012), afirma que o problema não está na garantia do direito, mas na desinformação dessas garantias. Para ele, podemos considerar sujeito de direitos todo aquele que tem familiaridade com os principais tratados internacionais e o catálogo de direitos fundamentais contidos na Constituição de seu país e que estabelece interlocução com instituições democráticas como o Ministério Público, os PROCONS, o Poder Judiciário, o Poder Executivo, a Defensoria Pública, os meios de comunicação etc., tendo ciência das possibilidades de ações que garantam a efetividade e a exigibilidade de seus direitos.

O autor aponta, ainda, que o sujeito de direitos deve se comprometer com a promoção dos direitos humanos, participando amplamente de ações que promovam a defesa da dignidade humana e fortaleçam a cidadania, estando apto a produzir, de forma coerente, um discurso jurídico que exija a correta aplicação das normas jurídicas garantidoras de direitos fundamentais.

Com o Estado Democrático de Direito, a ascensão desse sujeito trouxe o redimensionamento de toda a estrutura legislativa, tendo como base o princípio da dignidade humana. Quando uma lei (norma) é elaborada e todas as vezes em que é interpretada e aplicada, encontra-se subentendida a noção de sujeito de direito¹ e sua dignidade, que, segundo Kelsen (KELSEN, 2006, p. 191), é aquele a quem a lei – em sentido amplo – atribui direitos e obrigações, e cujo comportamento se pretende regular.

O entendimento de sujeito que surge a partir da ênfase na dignidade do ser humano e, conseqüentemente, no direito social, é marcado pela ideia de que é responsabilidade do Estado garantir e prover esses direitos através de ações positivas. Assim, falar em sujeitos de direitos é pensar num sujeito social. Por isso, quando o jurista Lênio Streck (2006) propõe uma sociedade pluralista que sustenta seu ordenamento jurídico no princípio do ser humano, preocupada com a não exclusão e com a transformação social, e quando Paulo Freire (2011) fala que só o homem é capaz de diferenças entre o ontem e o hoje e estabelece que essa constatação da “passagem de uma época para a outra se caracteriza por fortes condições que se aprofundam, dia a dia, entre valores emergentes em busca de afirmações, de realizações, e valores do ontem em busca de preservação” (FREIRE, 2001, p. 88-89), estão, implicitamente, tratando do mesmo assunto - sujeito de direito e sua valoração.

Portanto o reconhecimento e a valorização do sujeito de direitos passam, inevitavelmente, por uma formação educacional que proporcione a reflexão crítica e responsável, fazendo com que esse sujeito absorva e vivencie seu papel transformador da sociedade. Como disse Lênio (2006), precisamos ter consciência do poder transformador do direito e não mais nos contentar somente com sua declaração e garantias. Para a concretização do sujeito de direitos, em sua totalidade, é preciso valorizar o ser humano em todas as suas dimensões. Segundo George Sarmento, esta é a maior missão da Educação em Direitos Humanos: formar cidadãos ativos e conscientes de seu papel na sociedade.

¹ Segundo Kelsen, “a teoria tradicional identifica o conceito de sujeito jurídico com o de pessoa. Eis sua definição: pessoa é o homem enquanto sujeito de direitos e deveres” (KELSEN, 2006, p. 191). Aqui se pretende analisar o sujeito de direito como pessoa física, não jurídica.

3.2. A Educação como pressuposto para a cidadania

Se a maior missão da educação em direitos humanos é de formar cidadãos ativos e conscientes, é de fundamental importância entender o que significa cidadania e sua (co)relação com o processo educacional. Para Aristóteles, cidadania implicava a possibilidade concreta de se exercitar a atividade política, ou seja, poder governar e ser governado. Arendt (2000) enriqueceu o enfoque aristotélico, ao conceber a cidadania como “o direito a ter direitos, considerando como direito humano fundamental, do qual todos os demais se derivam”. Em outras palavras, a cidadania está diretamente inserida no quadro geral dos direitos fundamentais do ser humano. Embora seja um direito fundamental, a cidadania precisa ser conquistada, porque não é dada, resulta de um agir conjunto, de uma construção coletiva, que se opõe à concessão e ao privilégio. E como não é concessão, não pode ser revogada ou retirada por ninguém.

O conceito de cidadania em Arendt tem uma abrangência universal e nada a ver com território ou nacionalidade. É uma qualidade do ser humano, mas que não nasce com ele – precisa ser conquistada. Ou seja, ninguém nasce cidadão; torna-se cidadão. A cidadania não é uma qualidade natural do indivíduo, ao contrário, é social. Nesse sentido, a cidadania de Arendt não é a do formalismo jurídico nem está vinculada somente ao exercício dos direitos políticos. A tradição jurídica brasileira tem separado a nacionalidade da cidadania e lhe dado um conteúdo muito mais político do que social, considerando o político de modo muito restrito, isto é, como direito de votar e ser votado.

Portanto, a ideia de cidadania adotada tem sido a de outorgada, concedida e pode ser retirada por quem outorgou ou concedeu. Um exemplo disso é a nossa história republicana recente, que registra inúmeros casos de cassações de direitos políticos que, de um dia para o outro, transformaram cidadãos em não cidadãos. Essa cidadania está longe da proposta por Arendt. Diz a autora:

A cidadania é o direito a ter direitos, pois a igualdade em dignidade e direitos dos seres humanos não é um dado. É um construído da convivência coletiva, que requer o acesso ao espaço público. É esse acesso ao espaço público que permite a construção de um mundo comum através do processo de asserção dos direitos humanos. (ARENDT, 2000.p.27)

Esse modelo de cidadania das últimas décadas do Século XX, com o fenômeno da globalização da economia e das comunicações, registra avanços e

retrocessos e enfrenta inúmeras críticas. Com os crescentes fluxos de bens, de capital, de pessoas e de informação, os Estados parecem ter perdido a capacidade de regular a relação entre economia e sociedade e de proteger os interesses dos seus cidadãos. Daí resultam crescentes desigualdades, exclusão e conflitos, tanto em nível nacional quanto internacional.

Em virtude desse contexto, a noção de cidadania moderna enfrenta desafios, a começar pela falta de cumprimento das promessas da Modernidade (progresso, ordem, racionalidade, justiça) e das atuais incertezas de futuro. Um desses desafios é a reconfiguração do conceito de cidadania.

Mais do que um estatuto formal e abstrato, a cidadania necessita ser concebida como “um conjunto de práticas (jurídicas, políticas, econômicas e culturais) que definem uma pessoa como membro competente de uma sociedade” (TURNER, 1993, cit. in NOGUEIRA e SILVA, 2001, p.7). Também deve estar fundamentada em uma atenção crítica às desigualdades e às suas causas, assim como na distribuição de recursos entre pessoas e grupos, de forma a criar condições efetivas (possibilidades e capacidades) para a participação de todos os cidadãos.

Diante do crescente fenômeno de marginalização e das desigualdades sociais, a necessidade de uma cidadania diferenciada, multicultural, que reconheça e valorize as diferentes vozes é cada vez mais urgente. Para isso, é necessário identificar interesses mútuos e consensos mínimos para a construção de uma cidadania relacional, que articule igualdade e diferença (NOGUEIRA E SILVA, 2001).

Nesse entendimento, é preciso promover uma cidadania ativa, que valorize mais a autonomia dos indivíduos e que eles reflitam sobre os direitos e as responsabilidades recíprocas às diversas dimensões das relações humanas, dos contextos formais/institucionais aos não formais e informais, do domínio público ao privado (cidadania íntima) e do local ao global (cidadania global).

Cidadania, portanto, diz respeito a determinada ordem jurídico-política de um país, de um Estado, onde a Constituição define e garante quem é cidadão e que direitos e deveres terá. Assim, a ideia de cidadania é eminentemente política e não está necessariamente ligada a valores universais, mas a decisões políticas. Nesses termos, em muitos casos, os direitos do cidadão coincidem com os direitos humanos, que são os mais amplos e abrangentes em todo o mundo.

Direitos humanos e cidadania, portanto, assumem papéis importantes em nossa sociedade, principalmente através das transformações ocorridas nos últimos séculos, quando a noção de cidadania foi fortalecida e ganhou novo significado a partir da Constituição de 1988, que reforçou a ideia de cidadãos como sujeitos sociais ativos, que contribuem para o desenvolvimento de um Estado Democrático Social de Direito (SARLET, 1988).

No rol dos direitos sociais elencados pela Constituição de 88, a educação é descrita como imprescindível para o desenvolvimento da sociedade e do indivíduo como membro de uma estrutura social. Dessa forma, a educação está intimamente ligada à cidadania, pois é nesse cenário educacional que é apresentado aos educandos o real valor de ser cidadão, despertando neles o anseio por se tornar um ser partícipe das transformações sociais. A educação é, portanto, o pilar para o desenvolvimento e o crescimento do sujeito como cidadão.

Nesse sentido, podemos considerar a educação como um processo que busca integrar os indivíduos na sociedade, proporcionando-lhes mais capacidade de interferir no meio em que vivem. Essa interferência pode acontecer principalmente na busca de melhor qualidade de vida para a população, bem como pela luta na redução das desigualdades existentes.

No Brasil, a construção da cidadania vincula-se ao sistema educacional. Esse é um fator primordial para a consolidação de cidadãos portadores de direitos e de deveres, que procuram superar carências sociais participando, efetivamente, da consagração de uma democracia que não trate desigualmente os desiguais. A educação na sociedade serve para promover a dignidade humana, construir a cidadania e consolidar o Estado Democrático de Direito. O processo educacional serve como ponte para ligar a realidade do ser humano ao seu crescimento como cidadão. Assim,

a educação não constitui a cidadania. Ela dissemina os instrumentos básicos para o exercício da cidadania. Para que o cidadão possa atuar no sindicato, no partido político etc., é necessário que ele tenha acesso à formação educacional, ao mundo das letras e domínio do saber sistematizado. Em consequência disso a formação do cidadão passa necessariamente pela educação escolar (SANTOS, 2001, p. 65)

Portanto, a educação deve ser tratada como um processo de humanização do sujeito, que contribui para a construção de políticas que efetivem melhorias da condição humana, assegurando o crescimento da sociedade e a redução das

desigualdades. Cabe ao Estado promover essas políticas e garantir os direitos fundamentais dos cidadãos para que se diminua a desigualdade social e se construam a cultura e a democracia de todos e para todos:

A educação democrática assume assim uma enorme dimensão, que não se restringe a programas educacionais fragmentados, mas alcança a formação de um homem capaz de pensar e transformar o próprio mundo em que vive. Requer uma sociedade democratizada, requer políticas públicas de valorização do processo educacional, do profissional da educação, da permanência do aluno na escola e da qualidade do ensino ministrado. (RUTKOSKI, 2006, p. 365).

Desse modo, a educação se traduz como uma obrigação de fazer do Estado em relação aos seus governados. Essa obrigação são prestações positivas no sentido de oportunizar aos cidadãos garantias que tenham por objetivo o pleno desenvolvimento do educando, preparando-o para o exercício da cidadania e para o mercado de trabalho.

O texto constitucional cita como princípios fundamentais do Estado Democrático de Direito, entre outros, em seu art. 1º, inc. II e III, a dignidade do ser humano e a cidadania. Esses dois fundamentos são indispensáveis para nossa sociedade, uma vez que a dignidade humana está relacionada ao indivíduo, enquanto que a cidadania se refere ao social (BRASIL, 1988). Cabe ressaltar a importância que a educação tem nesse processo visto que ela é responsável pela construção do sujeito no exercício da cidadania, pois é através dela que o ser humano toma conhecimento dos seus direitos e deveres e da importância de buscar sua efetivação.

Assim, podemos concluir que o direito à educação é um direito de todos e, como tal, deve ser respeitado e garantido pelo Estado a todas as pessoas, independentemente de raça, cor, sexo e nacionalidade, eliminando qualquer forma de discriminação e respeitando a dignidade humana. Para isso, é primordial, para a construção do sujeito de direito, ser partícipe de uma sociedade, para a formação de sua cidadania.

3.3 A dignidade do ser humano como pressuposto para a Educação

Com a contemporaneidade, surgiu a necessidade de se adotarem comportamentos decorrentes de novos paradigmas sociais e, por consequência, de reconhecer, de forma material, como cidadãos, novos sujeitos de direito, que

passaram não só a reclamar, mas também a exigir uma atuação efetiva do Ordenamento Jurídico brasileiro, visando garantir sua dignidade, em face do despertar dessa nova realidade social.

Esses novos sujeitos que, até então, viviam no entorno de uma sociedade, cuja principal característica é a da totalidade, ou seja, em não reconhecer o outro, o fora da totalidade ou o diferente, aquele que não reflete a “imagem e semelhança” da totalidade, pelo simples fato de não se adequarem aos seus arquétipos, buscam na dignidade humana, o princípio macro da Constituição cidadã de 1988 (CF. Brasil.1988), toda a sua fundamentação e força normativa (SOARES, 2010).

A dignidade humana é a qualidade intrínseca, inseparável de todo e qualquer ser humano; é característica que o define como tal. Em razão, tão somente, de sua condição humana e independentemente de qualquer outra particularidade, o ser humano é titular de direitos que devem ser respeitados pelo Estado e por seus semelhantes. É, pois, um predicado tido como inerente a todos os seres humanos (SARLET, 2004, p. 22). Também é um valor universal, não obstante as diversidades socioculturais dos povos. Independentemente das diferenças físicas, intelectuais e psicológicas, as pessoas são detentoras de igual dignidade. Mesmo diferentes em sua individualidade, apresentam, por sua humana condição, as mesmas necessidades e faculdades vitais (DALLARI, 2002, p. 8).

Carmem Lúcia Antunes Rocha, ao comentar o Art. 1º da Declaração dos Direitos Humanos, faz as seguintes considerações:

[...] Gente é tudo igual. Tudo igual. Mesmo tendo cada um a sua diferença. Gente não muda. Muda o invólucro. O miolo, igual. Gente quer ser feliz, tem medos, esperanças e esperas. Que cada qual vive a seu modo. Lida com as agonias de um jeito único, só seu. Mas o sofrimento é sofrido igual. A alegria sente-se igual. (ROCHA, 2004, p.13)

Não há dúvidas de que estamos diante do entendimento de que “gente” é “gente” e precisa ser tratada como tal, ou seja, temos um valor maior, uno, digno, que vai além da norma. E para a sociedade moderna que se depara com situações fáticas que, até então, encontravam-se ocultas em suas entranhas e que, por razões sedimentadas no preconceito, não se revelavam, é fundamental esse reconhecimento pelo direito de uma dimensão inerente a todo ser humano que antecede - como princípio simultaneamente lógico e ético – ao próprio ordenamento jurídico.

Paulo Freire afirma que “a primeira condição para que um ser possa assumir um ato comprometido está em ser capaz de agir e refletir e que é preciso que esse seja capaz de, estando no mundo saber-se nele” (FREIRE, 2011, p.119). Ora, para se saber pertencente ao mundo, é necessário reconhecer-se como sujeito digno e cidadão pleno. A ausência dessa dignidade impossibilita a condição necessária para a ação e a reflexão, para o reconhecimento de sujeito de direito. A ausência de dignidade transforma o ser humano em instrumento, em coisa, pois viola uma característica própria e delineadora da própria natureza humana, a vida, a liberdade e, principalmente, a igualdade.

Constitucionalmente, a dignidade humana é princípio fundamental, que se confere como a qualidade de uma norma embasadora de todo o sistema constitucional que orienta a compreensão da totalidade de direitos fundamentais (SOARES, 2010, p.136). Podemos destacar, quando se tratar de garantir as bases da existência humana, que a ordem econômica há de ter por fim assegurar a todos existência digna; a ordem social visará à realização da justiça social e à educação, buscará o desenvolvimento da pessoa e seu preparo para o exercício da cidadania. Portanto, em uma abordagem formal/constitucional, a dignidade pressupõe a igualdade entre os seres humanos (SINGER, 1998).

Por isso a dignidade humana, por sua importância, foi consagrada, no texto constitucional, como um preceito fundamental, direito e garantia individual e faz parte do primeiro artigo da Constituição Federal promulgada em 1988, que nos leva a concluir que as pessoas não existem em função do Estado, mas ele em função delas, e que, efetivamente, a dignidade do ser humano, junto com a cidadania e os demais fundamentos, compõe a estrutura basilar normativa do Estado Democrático de Direito, obtendo valores e significados da maior amplitude para a vida digna do cidadão.

No artigo primeiro da Constituição Federal de 1988 (CF. Brasil.1988), encontramos essa referência fundamental à dignidade humana. Vejamos:

Art. 1º A República Federativa do Brasil, formada pela união indissolúvel dos Estados e Municípios e do Distrito Federal, constitui-se em Estado Democrático de Direito e tem como fundamentos:

I - a soberania;

II - a cidadania

III - a dignidade da pessoa humana;

IV - os valores sociais do trabalho e da livre iniciativa;

V - o pluralismo político.

Parágrafo único. Todo o poder emana do povo, que o exerce por meio de representantes eleitos ou diretamente, nos termos dessa Constituição.

Para Freire (1998), há uma correlação entre a teoria emancipatória e a cidadania plena, uma não se efetiva sem a outra. Constitucionalmente falando, também não há como negar o elo entre a cidadania e a dignidade do ser humano, elas são indissociáveis, e um rompimento em qualquer parte desse elo acaba com a plenitude da essência humana, tornando-a apenas um indivíduo da espécie a viver em grupos e em determinado espaço-tempo, tirando-lhe a característica de sujeito de direito e tornando-o mero participante do todo, ou da totalidade. Assim, cabe ao Estado reconhecer e respeitar a dignidade humana, garantindo condições fáticas para que a cidadania possa ser exercida de forma digna e plena, assim como possibilitar e assegurar o seu direito à educação, pois é através dela que o indivíduo é capaz de agir, refletir e se reconhecer cidadão responsável.

Nesse sentido, o Professor José Afonso da Silva afirmou que só a educação promoverá o desenvolvimento da pessoa e o seu preparo para o exercício da cidadania (SILVA, 2003, p.118). Então não resta dúvida de que o exercício da cidadania — aqui considerada como a “submissão do Estado à vontade dos cidadãos” (RIBEIRO JUNIOR, 1999, p.81) — é tanto mais completo quanto mais educada for a pessoa a que se refere (ALMEIDA.2007).

A educação, seja ela promovida direta ou indiretamente, é um dever do Estado com seus cidadãos e um direito dos cidadãos em face do Estado, uma vez que o indivíduo sem educação e/ou sem acesso a ela (não estudado, não formado em um ciclo mínimo de educação formal) deixa de ser um cidadão em sua totalidade e passa a ser um sujeito destituído de condições críticas e possibilidades de ações emancipatórias traduzidas em atos de vontade e plenitude de liberdade, posto que, em regra geral, o meio social o conduzirá à subordinação (perda da consciência crítica), à limitação de sua cidadania e à perda da dignidade.

Assim, sem a educação não há como sustentar a fundamentação do Estado Democrático de Direito descrito no artigo 1º da Constituição, não há soberania, cidadania, valores sociais do trabalho e da livre iniciativa, não há pluralismo jurídico nem como exercer o poder que emana do povo, através do direito-dever do sufrágio universal, principalmente, sem educação não há dignidade humana que se afirme.

A educação está descrita no artigo 6º da Constituição como direito social, e no artigo 205, como direito de todos e dever do Estado e da família. É promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao desenvolvimento pleno da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania, bem como sua qualificação para o trabalho. Portanto, cabe ao Estado assegurar o bem comum - a educação. Para isso, deve valer-se de todos os mecanismos para garantir à população as condições mínimas para alcançar e vivenciar sua cidadania e dignidade.

3.4. Educação: Direito Público Subjetivo e Dever do Estado

Como visto no decorrer do texto, a cidadania é “um ato pelo qual se dá a todos o conhecimento da legislação em termos de direitos, deveres, obrigações e proibições, além do funcionamento organizacional de uma sociedade” (CURY, 2002, p. 17). E como a Constituição é o ordenamento jurídico basilar para as demais leis e normatizações, para que se usufrua da cidadania plena, é necessário que todos conheçam a legislação que direciona a vida individual e coletiva. Entretanto, considerando que o Brasil é um país profundamente excludente, esse conhecimento se torna irreal, já que grande parte da população brasileira ou ainda é analfabeta ou não tem acesso aos bens culturais e, muito menos, ao entendimento sobre a importância do conhecimento jurídico para sua vida. Como exemplo, podemos citar a falta de informação sobre o direito a educação e sua efetivação, pois, como era “um direito social fundante da cidadania e o primeiro na ordem das citações” (CURY, 2002), deveria ser amplamente assegurado a todos para a vivência de uma cidadania plena e o exercício da democracia.

A Constituição Federal de 1988 diz que a natureza jurídica da educação como ferramenta de acessibilidade à cidadania é a de direito público subjetivo, cujo dever de prestá-lo recai sobre o Estado e família, com a colaboração da sociedade (artigo 205 da CF.88).

O Estado, através dos seus entes federados, tem o dever de efetivar o direito a educação em seu aspecto funcional, disponibilizando condições e recursos para custear as atividades, o transporte, a merenda e o material escolar e a saúde dos educandos, além de fiscalizar o serviço prestado para manter os padrões mínimos de qualidade. A família é responsável por viabilizar o encaminhamento do aluno,

através da matrícula e do acompanhamento da frequência e do desenvolvimento escolar dos filhos menores de 18 anos.

O capítulo III da Constituição Federal, na seção intitulada “Da Educação”, assegura o direito à educação antes mesmo do capítulo que trata especificamente da Educação. A Constituição assim assinala:

Art. 6º São direitos sociais a educação, a saúde, o trabalho, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma dessa Constituição.

Cury (2002) aponta, ainda, outros direitos assegurados constitucionalmente e, que, mesmo não estando elencados no capítulo específico da educação, dependem de sua efetivação para acontecer.

É importante se saber, por exemplo, que o Título II, Capítulo I, art. 5º da nossa Constituição garante uma lista infinta de direitos civis dentre os quais muitos têm a ver com educação. Cito alguns: a igualdade jurídica entre homem e mulher, a liberdade de consciência e de expressão, a liberdade de associação, a condenação a todo tipo de maus-tratos e a condenação ao racismo como crime inafiançável. (CURY, 2002, p. 19)

Com base no texto constitucional, podemos assegurar que a educação é vista como primordial para o desenvolvimento do sujeito e para o exercício da cidadania. Isso fez com que sua importância fosse descrita como direito de todos e dever do Estado, e sua gratuidade e obrigatoriedade (ensino fundamental), asseguradas, além de ser definida como um direito público subjetivo, conforme descrito nos parágrafos 1º e 2º do art. 208 da Constituição Federal:

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

§ 2º O não-oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente.

De forma ampla, “o direito subjetivo representa a possibilidade de exigir-se, como próprios, uma prestação, ou um ato de maneira garantida, nos limites atributivos das regras de direito” (REALE, 2005, p. 261), Assim, entender a educação como um direito público subjetivo significa dizer que o sujeito é detentor de ações invioláveis contra as quais o Poder Público não pode agir. Afirmar Reale:

É que, no fundo, todos os direitos públicos subjetivos pressupõem o direito fundamental de liberdade, entendida em sua dupla valência, como poder autônomo de ser e agir na esfera privada (liberdade civil) e na esfera pública (liberdade política). (2005, p. 264)

Com base nesse entendimento, o direito público subjetivo é “aquele pelo qual o titular de um direito pode exigir direta e imediatamente do Estado, o cumprimento de um dever e de uma obrigação” (CURY, 2002, p. 21).

Como já dito, a educação tem a natureza jurídica de um direito público subjetivo, cujo titular é qualquer pessoa que, independentemente da idade apropriada, teve ou não acesso à escolaridade obrigatória, ou seja, o Estado tem o dever de oferecer e garantir a educação para todo e qualquer indivíduo. Sobre isso, Cury afirma:

Na prática, isto significa que o titular de um direito público subjetivo tem assegurado a defesa, a proteção e a efetivação imediata de um direito, mesmo quando negado. Qualquer criança, adolescente, jovem ou idoso que não tenha entrado no ensino fundamental pode exigí-lo e o juiz deve deferir direta e imediatamente, obrigando as autoridades constituídas a cumpri-lo sem mais demora. O não-cumprimento por parte de quem de direito quanto a isto implica em responsabilidade da autoridade competente (CURY, 2002, p. 22).

Portanto, o direito público subjetivo capacita o indivíduo, como membro de uma sociedade, a colocar em movimento normas jurídicas para atenderem ao seu interesse individual. Em outras palavras, confere ao indivíduo a possibilidade de transformar a norma geral e abstrata contida em determinado ordenamento jurídico em algo que atenda à sua necessidade individual. A maneira de fazê-lo é acionando as normas jurídicas (direito objetivo) e transformando-as em seu direito (direito subjetivo). (FERRAZ JÚNIOR, 1994)

Esse direito atua como ferramenta jurídica de controle da atuação do Estado, uma vez que permite ao seu titular constranger judicialmente o Estado a executar o que deve. A partir desse entendimento, podemos identificar situações jurídicas em que o Poder Público tem o dever de dar, fazer ou não fazer algo em benefício de um particular. No Direito, a obrigação de fazer pressupõe um comportamento ativo ou omissivo por parte do seu devedor.

Na época do surgimento desse conceito de direito subjetivo, na Alemanha do Século XIX, a grande novidade foi a possibilidade de um poder de exigência (pretensão) do particular contra o Poder Público, tendo como objeto a prestação devida. Como base de sustentação para a aceitação desse conceito, está a ideia de que, entre o Estado e seus membros, existe uma relação jurídica e, conseqüentemente, os conflitos dela resultantes podem ser resolvidos judicialmente.

Entretanto, a jurisdicização das relações entre o Estado e o particular implica, necessariamente, na limitação de seu poder (FERRAZ JÚNIOR, 1994).

É da personalidade jurídica do indivíduo que deriva a possibilidade de provocar o Estado no interesse individual, colocando em movimento normas do ordenamento jurídico (JELLINEK, 1910:62-63; 92-93). O limite para a intervenção estatal indevida sempre esteve sustentado no reconhecimento de uma postura jurídica que confere aos seus titulares a exigibilidade individual de direitos civis e políticos na esfera de sua própria liberdade. O objetivo dessa postura é de evitar uma omissão (conduta negativa) dos Poderes Públicos: não agir de forma arbitrária, ou seja, desrespeitando os parâmetros legais previamente estabelecidos. Mas, para tal, a busca por um patamar mínimo de igualdade, não apenas jurídica, mas também material e efetiva, está condicionada a uma postura ativa do Estado no que se refere à proteção de direitos, pois o que se pretende é que os Poderes Públicos criem condições concretas de vida digna.

Assim, nos textos das Constituições do Estado Democrático de Direito, que trazem elencado um extenso rol de direitos sociais, o grande desafio está em conter os abusos causados pela inércia/omissão do Estado no cumprimento do dever de fazer e realizar prestações positivas. Essas prestações são as políticas públicas e o fim dos direitos sociais, implementadas e fundadas em normas constitucionais. Em outras palavras, a atuação do Estado não está restrita à exigibilidade de uma conduta negativa e ao respeito aos parâmetros legalmente estabelecidos (não invadir a esfera de liberdade do indivíduo, senão expressamente autorizado em lei), mas também deve cumprir com os objetivos e os programas de ação governamentais constitucionalmente delineados (como os direitos sociais à educação, à saúde, ao trabalho, dentre outros previstos no artigo 6º da Constituição Federal de 1988). Nesses casos, com essas ações, buscam-se efetivar os direitos por meio da implementação de sistemas públicos adequados, principalmente no que diz respeito à educação.

Essa efetivação de direitos sociais se faz por meio da realização de um conjunto de ações que sejam compatíveis com os programas constitucionalmente delineados e que possam adquirir as mais diferentes formas de expressão jurídica. Para tornar real uma política pública, são tomadas medidas que, embora unidas por objetivos comuns, têm natureza jurídica distintas, tais como: leis ordinárias ou

complementares; medidas provisórias; emendas constitucionais; decretos; planos; atos administrativos; regulamentos; etc. (BUCCI, 2002).

Esses instrumentos jurídicos formam somente uma parte do processo que envolve diferentes etapas até a concretização de uma política pública, da formação e do planejamento à execução e avaliação (BUCCI, 2002). O processo inicia-se pela definição das prioridades e dos meios adequados para atingir os objetivos traçados, além da determinação dos caminhos a serem adotados. Outro elemento essencial da política pública diz respeito ao recurso previsto e destinado para seu financiamento. Por fim, deve haver uma avaliação dos resultados da política adotada, o que inclui o controle e a fiscalização de sua implementação pela sociedade civil, pelos Tribunais de Contas, pelos Conselhos Gestores de Políticas Públicas e, até mesmo, pelo Judiciário. O grande desafio do jurídico está em estabelecer mecanismos que garantam a exigibilidade e o controle judicial do cumprimento dessas políticas adotadas, em caso de ausência ou insuficiência (COMPARATO, 1998).

A realização de políticas públicas e a pretensão de um direito individual são reconhecidas quando, expressamente, a Constituição define um direito social como um direito público subjetivo, como o fez com o ensino obrigatório e gratuito (cf. art. 208, § 1º da CF/88). Esse reconhecimento expresso do direito ao ensino obrigatório e gratuito, como direito público subjetivo, permite que, constatada a ocorrência de uma lesão, possa se exigir, de imediato e individualmente, uma ação do Poder Público. Nesse caso, como estamos falando de um direito social, o seu objeto não é, simplesmente, uma prestação individualizada, mas a realização de políticas públicas, sendo que sua titularidade se estende aos grupos vulneráveis.

Vale ressaltar que o direito à educação não se reduz a um direito individual de cursar o ensino fundamental para alcançar melhores oportunidades de emprego. Seu objetivo deve ser de oferecer possibilidades de desenvolvimento pleno de inúmeras capacidades individuais que não estejam limitadas às exigências do mercado de trabalho, hoje tão globalizado, uma vez que o ser humano é fonte inesgotável de crescimento e expansão nos planos intelectual, físico, espiritual, moral, criativo e social. Por isso o processo educacional precisa proporcionar oportunidades de desenvolvimento nas mais diferentes dimensões, buscando criar valores como o respeito aos direitos humanos e a tolerância, além da participação

social na vida pública, sempre em condições de liberdade e dignidade (COMPARATO, 1998).

Um dos objetivos do direito público subjetivo é o de resguardar interesses individuais quando eles coincidem com o interesse público. Isso significa dizer que o reconhecimento do indivíduo como cidadão pleno pode fazer com que a máquina estatal funcione sem que o seu interesse se choque com o do bem comum - ao contrário, faz parte dele. Nesse contexto, a implantação de um sistema público adequado de educação interessa não somente aos beneficiários diretos desse serviço (indivíduo), mas também à coletividade como um todo, já que a educação constitui um meio de inserir as novas gerações no patrimônio cultural acumulado pela humanidade, dando-lhe continuidade. Quando um indivíduo exerce seu direito ao ensino obrigatório de forma isolada e não coletiva, ele está acionando uma norma geral e abstrata em seu interesse próprio. Entretanto, vale destacar que, para o indivíduo fazer funcionar a máquina estatal em seu favor, é preciso que, além do interesse particular, seja protegido o interesse público (afinal, trata-se de um direito público) (COMPARATO, 1998).

Hoje o problema não está mais na fundamentação ou no reconhecimento da exigibilidade individual do direito à educação, mas na interpretação do atual sentido de uma figura jurídica, que, embora tenha surgido para proteger valores marcadamente individualistas (resguardar o cidadão contra interferências abusivas do Estado em sua esfera de liberdade), está inserida num novo contexto. Por isso, para termos uma compreensão real do direito público subjetivo, devemos levar em consideração os parâmetros constitucionais do modelo de Estado adotado, onde se pressupõe a adoção de uma postura intervencionista na área social, visto que, no modelo de Estado Social de Direito a que nos propomos, cabe aos Poderes Públicos não só à produção de leis ou normas gerais, mas também, e, principalmente, a elaboração e a implementação de políticas públicas, que são os grandes eixos orientadores da atividade estatal (COMPARATO, 1998).

É evidente que as condições de efetivação dos direitos sociais dependem de ações estatais concretas, sem as quais o programa social nele contido não se realiza, pois, para sua plena satisfação, elas devem extrapolar o nível de satisfação individual do direito. A figura do direito público subjetivo, quando utilizada para

proteger um bem que é, ao mesmo tempo, individual e social, deve se prestar à exigibilidade do caráter coletivo de tais direitos, ou seja, de políticas públicas.

Ao adotar os princípios do Estado Social e Democrático de Direito, a partir da Constituição de 1988, o Brasil trouxe profundas transformações para seu cenário jurídico. A possibilidade de existirem conflitos de interesses metaindividuais por meio de ações judiciais – a exemplo da ação civil pública, o mandado de injunção, o mandado de segurança coletivo e a ação popular – fez com que essa categoria assumisse novas dimensões, pois, quando se trata de interesses coletivos ou difusos, a ação é um canal de participação social na gestão da coisa pública, em outras palavras, é um instrumento de participação política, que constitui uma forma de concretizar a democracia participativa consagrada em nosso sistema jurídico (COMPARATO, 1998).

Contudo, vale frisar que a ação judicial é apenas um dos canais de exigibilidade do cumprimento de uma prestação positiva do direito subjetivo, e não, o seu fundamento, porque, no contexto de um Estado Social, o fundamento está nas leis e nas políticas públicas constitucionalmente estabelecidas, que formam a base para a ação concreta dos Poderes Públicos. O desrespeito a esses parâmetros é que exige uma reação dos cidadãos, e a legitimidade de agir é a consequência processual para remediar essa situação irregular.

Vale ressaltar que, no âmbito da Teoria Geral do Direito, temos distinção entre direitos e garantias: "os direitos representam por si só certos bens, as garantias destinam-se a assegurar a fruição desses bens" (MIRANDA, 1998, p.88). Portanto, o direito público subjetivo, sozinho, não é uma garantia *stricto sensu*, embora seja um instrumento jurídico que veio reforçar o sistema geral de proteção do ensino fundamental como direito social. No entendimento amplo do conceito de garantia, podemos incluir, no caso da educação, a consideração de certos princípios, como o da obrigatoriedade do ensino (entendido como a imposição de um dever ao Estado) e o da sua gratuidade em estabelecimentos oficiais, além da vinculação constitucional de receitas. Todo esse conjunto deve ser interpretado de forma a assegurar a efetivação do direito ao ensino fundamental (MIRANDA, 1998).

Alguns dos dispositivos previstos em nossa Constituição – como, por exemplo, o art. 205, *caput* da CF/88 - "a educação, direito de todos e dever do Estado [...]" - e o art. 208 - I "será efetivada mediante a garantia de ensino

fundamental, obrigatório e gratuito [...]”, independentemente da previsão expressa da figura do direito público subjetivo, são suficientes para derivar, no campo educacional, pretensões individuais contra o Estado.

Na realidade, quando a Constituição de 1988 elenca, de forma expressa, o direito público subjetivo como regime específico do direito ao ensino fundamental, confere aos indivíduos, irrecusavelmente, uma pretensão e uma ação para exigirem seus direitos. Com isso, a pretensão de trazer expresso em seu texto um determinado direito como direito subjetivo público foi de afastar, definitivamente, interpretações minimalistas de que direitos sociais não podem ser acionáveis em juízo nem gerar pretensões individuais. Buscou-se, na realidade, reforçar o regime já existente e constituir uma baliza para se compreenderem bem mais os direitos sociais, sob o prisma do seu potencial de efetividade.

Estas palavras de Luís Roberto Barroso confirmam essa assertiva:

é bem de ver, no entanto, que o constituinte preferiu não sujeitar-se a riscos de interpretação em matéria à qual dedicou especial atenção: o ensino fundamental. Desse modo, interpretando a si mesmo, fez incluir no § 1º do art. 208 a declaração de que 'o acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo'. O dispositivo, todavia, não deve induzir ao equívoco de uma leitura restritiva: todas as outras situações jurídicas constitucionais que sejam redutíveis ao esquema direito individual–dever do Estado configuram, da mesma sorte, direitos públicos subjetivos. (1993, p.106-7)

Isso quer dizer que, se o Executivo, mesmo tendo implementado uma política pública para garantir o ensino fundamental, deixar pessoas privadas de vagas nas escolas por falta de boa execução administrativa, estará sujeito a uma ação judicial por via do exercício de uma pretensão individual. Mais do que isso: em que pese o reforço da proteção constitucional conferida ao direito ao ensino fundamental, o regime jurídico geral aplicável aos direitos sociais impõe, por si só, uma nova atitude do Estado, notadamente a promoção de condições concretas de tais direitos, sempre tendo em vista a realização do princípio da igualdade material (cf. art. 3º, especialmente os incisos I e III) e a proteção efetiva da dignidade humana (cf. art. 1º, III), que constituem seus verdadeiros fundamentos (BARROSO, 1993).

Diante do exposto, é importante perceber que o reconhecimento da proteção individual não pode ser negado aos direitos sociais em geral, independentemente de sua previsão expressa como direito público subjetivo. Ainda assim, nesse campo, a pretensão pública deve ser prioritária, pois a dimensão social do direito somente se

realiza por meio da exigibilidade de políticas públicas, o que envolve interesses que ultrapassam a esfera do indivíduo singularmente considerado, visando sempre ao efetivo exercício da igualdade, base de toda a ordem social (FRISCHEISEN, 2000, p. 58).

4 JUSTICIABILIDADE DO DIREITO À EDUCAÇÃO

Como já referido, para exercer a cidadania plena, também é necessário conhecer as normas que regem e regulamentam a vida em sociedade. Em se tratando de educação, esse conhecimento é fundamental na medida em que a não garantia desse direito e a efetividade de políticas públicas obrigam o indivíduo a tomar medidas judiciais para ter assegurado não só o seu direito particular, mas também o da coletividade. Nesse contexto, o Judiciário é um ator indispensável na exigibilidade do direito a educação.

O tema justiciabilidade da educação, em um país como o Brasil, onde as exclusões e as injustiças sociais são gritantes e se perdeu a credibilidade nas políticas públicas propostas pelo Estado, no exercício de suas funções administrativas e legislativas, a intervenção do Poder Judiciário na realização dessas políticas públicas passou a ser uma rotina. Entretanto, muito se questiona a respeito dessa intervenção do Judiciário, uma vez que esse não é o mais adequado ambiente decisório democrático, porque a tutela jurisdicional dos direitos sociais deveria ser uma exceção, e não, uma regra. Nesse contexto, é inegável que os limites ou contornos de legitimidade no exercício da jurisdição, no Estado Constitucional contemporâneo, estão, necessariamente, sendo extrapolados.

Com base nos fundamentos históricos do modelo de jurisdição do Estado Liberal de Direito, onde se propõem a neutralidade e não intervenções no desenvolvimento pleno do indivíduo surgem parte das críticas contra a atuação judicial em matéria de políticas públicas e da atuação dos poderes públicos. (AMARAL, 2003, p.70-71)

As características marcantes desse modelo são as seguintes: (I) primado da lei; (II) divisão absoluta das funções estatais (separação dos poderes); (III) generalidade e abstração das regras; (IV) distinção entre direito público e direito privado (separação entre Estado e sociedade). (AMARAL, 2003, p.70-71)

Nesse modelo de Estado, a atividade dos juízes deve se restringir a aplicar normas editadas pelo legislador, ainda que se trate de prestações sociais. Ou seja, para assegurar a liberdade, devem-se prestigiar a democracia representativa e os atos do Parlamento, de forma que a atuação judicial, para ser imparcial, deve limitar-

se a descrever a vontade do legislador (interpretação meramente literal), em uma operação meramente silogística.

A partir desse entendimento, em que se prima pela absoluta e rígida separação das funções típicas estatais, há um reforço, infelizmente ainda presente nos dias atuais, da “[...] imagem doutrinária do juiz técnico, esterilizado politicamente e que faz da adjudicação um silogismo capaz de garantir, dogmaticamente, a certeza do direito” (CAMPILONGO, 2005, p. 45). Entretanto, a história demonstrou que a autonomia da vontade era incapaz de evitar injustiças sociais, causadas por seu exercício abusivo e reclamava uma pronta intervenção estatal. Se, antes, era a liberdade, agora, com o modelo do Estado Social de Direito, o valor preponderante passou a ser a igualdade material.

Mas, segundo Ricardo Lobo Torres, a crise e o declínio do Estado Social de Direito “têm as suas principais causas no endividamento exagerado dos países, na impossibilidade de atendimento das demandas sociais, no excessivo paternalismo e na crença ingênua na inesgotabilidade dos recursos públicos”, o que não ocorre no Estado Democrático de Direito, que concilia o Estado Social, agora considerando a questão financeira, com as novas exigências para a garantia dos direitos humanos (TORRES, 2009, pp. 163-164).

Com a adoção do modelo do Estado Democrático de Direito, adota-se também a vontade constitucional de realizar o Estado Social (STRECK, 2003, p. 38), uma exigência do mundo moderno, inclusive como forma de acabar com os problemas capitais da democracia moderna (BONAVIDES, 2009, p. 203), pois, como afirma Gilberto Bercovici, “eliminar as funções assistencial e redistributiva do Estado seria deslegitimá-lo de maneira irreversível” (BERCOVICI, 2005, p. 65).

No Estado Democrático de Direito, não há mais como se contentar somente com a proclamação formal e abstrata de direitos humanos descritos na Constituição, é necessário concretizá-los, a partir do mapeamento das diferenças e da singularidade dos cidadãos, da promoção da justiça social, da correção das disparidades econômicas e da neutralização de uma ínfima distribuição tanto de renda quanto de prestígio e de conhecimento (FARIA, 2005, p. 95).

Esse modelo de Estado pressupõe educar a população para o exercício da cidadania plena (MARQUES, 2007, p. 30), com a garantia e a efetivação de todos os direitos fundamentais, com base na ideia de democracia em liberdade (PRADO,

2011, pp. 81-82). Segundo Régis Fernandes de Oliveira, “para que exista o Estado de Direito, em seu aspecto de legitimidade, um juízo estritamente valorativo, é fundamental que os direitos humanos sejam assegurados e plenamente exercidos em democracia” (OLIVEIRA, 1994, p. 12).

Assim, além do reconhecimento dos direitos humanos e da limitação do poder estatal, o Estado Democrático de Direito, em tempos de crise moral, econômica e política, pressupõe justiça social no campo socioeconômico, tendo como função primordial a defesa do ser humano concreto, em toda a extensão de sua dignidade (PIOVESAN, 2009, pp. 153-154). O grande desafio do Estado Democrático de Direito é resgatar a concepção do potencial ético e transformador do Direito, atribuindo máxima efetividade às normas constitucionais e internacionais fundamentais, realçando o princípio da dignidade humana, fonte e sentido de toda a experiência jurídica. Portanto, o Estado deve promover o desenvolvimento econômico nacional, a principal política pública (a mais abrangente), mas, coordenando e harmonizando todas as outras (políticas públicas), sem perpetuar injustiças sociais (STRECK, 2010, pp. 96-101). Por isso, acerta André Ramos Tavares, quando diz que “o desenvolvimento do Estado passa prioritariamente pelo desenvolvimento do homem, de seu cidadão, de seus direitos fundamentais. Sem ele, o mero avanço econômico pouco significará, apenas fará sentido para poucos” (TAVARES, 2011, p. 63).

É preciso, pois, realizar todos os direitos fundamentais para todos os cidadãos sem distinção, porquanto “um Estado que apenas assegura os direitos daqueles que já possuem condições mínimas de existência consagra a desigualdade” (CAMBI, 2009, p. 501), o que resulta no enfraquecimento do próprio Estado de Direito. Trata-se, em suma, da realização plena do princípio da igualdade substancial, gênese de todos os valores, expressão máxima da dignidade humana.

A partir da Constituição de 1988, buscou-se dar encaminhamento dos problemas relativos à educação, estabelecendo diretrizes, princípios e normas que destacam a importância do tema. A educação recebeu status de “direito social e fundamental, que possibilitou o desenvolvimento de ações por todos aqueles responsáveis pela sua concretização, ou seja, o Estado, a família, a sociedade e a escola (educadores)” (FERREIRA, 2008, p. 37), bem como a natureza jurídica de direito público subjetivo.

Até esse momento, só tínhamos boas intenções e proteção limitada em relação à educação, mas não uma proteção legal, ampliada e com instrumentos jurídicos adequados à sua efetivação. Basta analisar o que afirma Konzen a respeito do assunto:

Até a vigência da atual Constituição Federal, a educação, no Brasil, era havida, genericamente, como uma necessidade e um importante fator de mudança social, subordinada, entretanto, e em muito, às injunções e aos acontecimentos políticos, econômicos, históricos e culturais. A normatividade de então limitava-se, como fazia expressamente na Constituição Federal de 1967, com a redação que lhe deu a Emenda Constitucional n. 1, de 17 de outubro de 1969, ao afirmar a educação como um direito de todos e dever do Estado, com a consequente obrigatoriedade do ensino dos 7 aos 14 anos e a gratuidade nos estabelecimentos oficiais, restringindo-se, quanto ao restante, inclusive na legislação ordinária, a dispor sobre a organização dos sistemas de ensino. Em outras palavras, a educação, ainda que afirmada como um direito de todos, não possuía, sob o enfoque jurídico e em qualquer de seus aspectos, excetuada a obrigatoriedade da matrícula, qualquer instrumento de exigibilidade, fenômeno de afirmação de determinado valor como direito suscetível de gerar efeitos práticos e concretos no contexto pessoal dos destinatários da norma (KONZEN, 1999, p. 659).

Assim, a partir da atual constituição e das leis que se seguiram, a educação passou a ser efetivamente regulamentada, com instrumental jurídico necessário para dar ação concreta ao que foi estabelecido, pois de nada adiantaria prever regras jurídicas com relação à educação se não fossem previstos meios para a sua efetividade.

A Carta Magna traz, em seu corpo, um elenco sobre os direitos fundamentais do cidadão/cidadã. Em seu art. 5º, descreve esses direitos e determina, em seu parágrafo 1º, que eles têm aplicação imediata. Ou seja, diante da violação de direitos civis ou políticos, pode-se exigir sua reparação em um tribunal ou por vias judiciais. Depois dessas regulamentações constitucionais, o Poder Judiciário passou a ter funções mais significativas na efetivação do direito à educação, estabelecendo uma nova relação entre o Judiciário e a educação, que se materializou através de ações judiciais visando a sua garantia e efetividade. Essa relação pode ser considerada como o fenômeno da judicialização da educação, que significa a intervenção do Poder Judiciário nas questões educacionais em vista da proteção desse direito.

Em relação à justiciabilidade dos direitos sociais, podemos analisar, primeiro, que se referem às normas constitucionais programáticas e a sua exigência direta sem a intermediação do legislador infraconstitucional; e em segundo lugar, que se

referem à exigência dos direitos sociais já regulados infraconstitucionalmente. Tratando-se de normas infraconstitucionais, não há dúvidas de que, quando regulada por lei ordinária, a norma prevista na Constituição pode ser exigida judicialmente, sem mais controvérsias e, no caso do Brasil, boa parte dos direitos sociais já foi objeto de concretização pelo legislador (SARLET, 2005).

Os mecanismos de justiciabilidade da educação, além de sua dimensão normativa (previsão constitucional e infraconstitucional), devem estar inseridos em ações concretas como: ampla divulgação dos conteúdos do direito e dos procedimentos para fazê-lo valer; desenvolvimento de processos comunitários para capacitar pessoas e grupos organizados que tenham a missão de promover a concretização do direito à educação; desenvolvimento de processos de capacitação para os operadores do direito (advogados, juízes, fiscais, funcionários do sistema de justiça); avaliação e a ampliação das políticas públicas, de maneira que esse direito se integre aos processos sociais empreendidos pelo poder público (VERNOR MUÑOZ, 2006, p.44). Portanto, podemos entender a judicialização da educação, segundo Luís Roberto Barroso, como a decisão de algumas questões políticas e sociais no âmbito do Judiciário, e não, pelas instâncias políticas tradicionais: o Parlamento e o Poder Executivo (BARROSO, 2009, p. 332).

Esse é um fenômeno mundial, que, no Brasil, tem como causas preponderantes a redemocratização a partir da Constituição de 88 e a constitucionalização abrangente, tornando constitucionais matérias que antes eram submetidas ao princípio da legalidade ou ao processo político majoritário, e o sistema misto de controle de constitucionalidade (BARROSO, 2009, p. 332-333).

Para se compreender bem mais esse processo de intervenção do Judiciário na Educação, é importante distinguir a diferença entre judicialização e ativismo judiciário que, apesar de serem fenômenos jurídicos próximos, são termos com significados distintos, uma vez que, na judicialização, a decisão judicial, sem alternativas, decorre do sistema, do modelo constitucional adotado, ao passo que, no ativismo judicial, há “[...] uma atitude, a escolha de um modo específico e proativo de interpretar a Constituição, expandindo o seu sentido e alcance” (BARROSO, 2009, p. 335).

O ativismo judicial está associado a uma participação mais ampla e intensa do Judiciário na concretização dos valores e dos fins constitucionais, com maior

interferência no espaço de atuação dos Poderes Legislativo e Executivo. Logo, tudo decorre do exercício da jurisdição constitucional, que, não obstante tensões institucionais, no Estado Democrático de Direito, transforma-se na garantia da eficácia dos direitos fundamentais sociais e da própria democracia (STRECK, 2009, p. 77).

Com o reconhecimento da importância normativa dos direitos sociais, a separação dos poderes sofreu uma grande reestruturação, tendo como base o cumprimento dos princípios e das regras constitucionais. Nas palavras de Walber de Moura Agra, “não há mais função típica ou atípica, mas uma atuação para estabelecer os freios e contrapesos, no sentido de que os mandamentos constitucionais possam ser cumpridos” (AGRA, 2010, vol. 1, p. 535).

Resume, nesse ponto, Celso Fernandes Campilongo:

A magistratura ocupa uma posição singular nessa nova engenharia institucional. Além de suas funções usuais, cabe ao Judiciário controlar a constitucionalidade e o caráter democrático das regulações sociais. Mais ainda: o juiz passa a integrar o circuito de negociação política. Garantir as políticas públicas, impedir o desvirtuamento privatista das ações estatais, enfrentar o processo de desinstitucionalização dos conflitos – apenas para arrolar algumas hipóteses de trabalho – significa atribuir ao magistrado uma função ativo no processo de afirmação da cidadania e da justiça substantiva. Aplicar o direito tende a configurar-se, assim, apenas num resíduo da atividade judiciária, agora também combinada com a escolha de valores e aplicação de modelos de justiça. (CAMPILONGO, 2005, p. 49)

Como visto, os direitos sociais formam a estrutura básica do regime democrático, já que, através deles, a começar pelo direito a educação, o cidadão adquire a capacidade de interferir nos destinos da comunidade em que vive (SOUZA NETO, 2010, p. 524). Conforme dito por José Alfredo de Oliveira Baracho, “a democracia implica a participação dos cidadãos, não apenas nos negócios públicos, mas na realização de todos os direitos e garantias consagrados na Constituição e nos diversos segmentos do ordenamento jurídico global” (BARACHO, 1995, p. 63).

Nesse mesmo entendimento, José Reinaldo de Lima Lopes afirma que, no Estado Democrático e Social de Direito, cabe ao Judiciário resolver a seguinte encruzilhada: “Garantir as regras do jogo, mas de um jogo que sirva para ampliar liberdade e igualdade” (LOPES, 2005, p.142). Pode-se dizer, portanto, que, em contexto de exclusão social, não obstante o respeito à liberdade de conformação do legislador, o princípio democrático não impede a proteção judicial aos direitos sociais.

Nem todos dependem do Estado para usufruir dos direitos sociais, entretanto a universalização desses direitos, entre eles, o da educação, só poderá atingir seu objetivo maior se for, através de políticas públicas, oferecido a todos se houver uma efetiva atuação do Estado, sem distinção de classe, raça ou qualquer outro estigma que impossibilite o acesso à educação. Em outras palavras, se houver igualdades de condições e possibilidades. Por isso, em um Estado Democrático de Direito, para se viver a democracia em sua plenitude, que não significa apenas o governo da maioria, são necessárias a participação e a atuação do Judiciário como guardião da dinâmica representação majoritária versus pensamento minoritário, protegendo “[...] a maioria permanente (Constituinte) contra a atuação desconforme da maioria eventual, conjuntural e temporária (legislatura)” (CLÈVE, 2006, p. 36).

A partir da Constituição de 88, coube ao Judiciário criar mecanismos que institucionalizassem a democracia crítica, no sentido de tirar o povo da passividade e da mera reatividade, para que seja uma força ativa, com capacidade de tomar iniciativa para o desenvolvimento de projetos políticos elaborados por si mesmo, ou seja, um povo que seja sujeito da política, e não, seu objeto ou instrumento. Esse objetivo, certamente, passa pela maximização dos direitos sociais e, inevitavelmente, pela educação.

Nesse contexto, levando-se em consideração o princípio da razoabilidade, é permitido ao juiz controlar a constitucionalidade quanto à omissão ou à insuficiência de uma política pública essencial aos fins constitucionais, bem como a verificação dos motivos que levaram à tal situação e da existência de lesão (ou não) dos direitos sociais no caso concreto (FIGUEIREDO, 2007, pp. 239-240).

A formulação de políticas públicas, a criação de procedimentos e a ordenação de despesas são ações estatais e não judiciais, mas, toda vez em que houver omissão ou descaso do poder público, a atuação nessa área será de extrema importância para o aperfeiçoamento da democracia e a efetividade dos direitos sociais, pois, ainda que o Judiciário não deva ser o palco normal das discussões a respeito de políticas públicas, suas decisões, inclusive com reflexos orçamentários consideráveis, têm tido a vantagem de trazer o debate para a arena política, o que acarreta, na prática, a reformulação de políticas insuficientes e a criação de outras, sobretudo naqueles setores em que o Poder Público, tradicionalmente, mantinha-se inconstitucionalmente omissos.

Deve-se ter em mente, como afirma José Renato Nalini, que “o juiz exerce uma função em que a concretização dos direitos fundamentais é rotina e precisa estar consciente de que dele depende a etapa mais séria dessa doutrina: a sua efetiva implementação” (NALINI, 2009, p. 21).

A exigibilidade e a efetividade dos direitos sociais, principalmente o da educação, como fator responsável pelo aprimoramento da própria democracia e da formação do cidadão depende de uma postura crítica e atuante do seu intérprete em relação à força normativa da Constituição, que deve ter sensibilidade psicológica, sensatez e humanismo, ou seja, ser interpretada como um direito que transcende uma linha de pensamento meramente lógico-formal ou de tecnicismos desconectados da realidade.

Enfim, em um país como o Brasil, onde as estruturas políticas e a democracia são mais formais do que reais, e os direitos humanos só são concretizados na exata conveniência e capacidade de resistência das elites, a justiciabilidade, bem como o ativismo judicial, adequadamente empregado, além de contribuir para o aprimoramento da democracia e ser essencial para a formação do cidadão, não só é desejável como necessário.

O direito à educação é notadamente fundamental para assegurar a igualdade de oportunidades, porquanto confere a todos os cidadãos condições materiais e intelectuais de existência, o que implica, também, um contexto maior no desenvolvimento nacional. Nessa perspectiva, o direito à educação é instrumento de acesso a outros direitos fundamentais, visto que possibilita a qualificação para o exercício de trabalho digno, a emancipação da pobreza e a preparação da pessoa para o exercício da cidadania.

Considerando, portanto, que “uma democracia efetiva só pode ser imaginada enquanto uma sociedade de quem é emancipado”, a educação não pode ser vista, segundo ensina o filósofo alemão Adorno, como modelagem de pessoas, muito menos como mera transmissão de conhecimentos (“coisa morta”), mas como produção de consciência verdadeira. “Isto seria inclusive da maior importância política; sua ideia se é permitido dizer assim, é uma exigência política. Isto é: uma democracia com o dever de não apenas funcionar, mas operar conforme seu conceito demanda pessoas emancipadas” (ADORNO, 2006, p. 141).

Dado esse caráter ao direito à educação, verifica-se que esse não é ideologicamente neutro, muito menos inerte, porque constitui um problema político, relativo à tomada de decisões em ambiente da democracia, e o sistema requer a legitimidade nas soluções de problemas de exercício do poder. Mesmo diante de escolhas ideológicas opostas, não podem os programas políticos se eximirem a corresponder ao papel constitucional determinado ao Poder Público: o acesso universal e qualidade da educação, por meio de políticas públicas condizentes com a necessidade real da sociedade e com as possibilidades financeiras, ficando a sua omissão sujeita a intervenção do judiciário. (RANIERI, 1994, p.127)

A importância da justiciabilidade dos direitos sociais está na necessidade de assegurar os direitos humanos aos que mais necessitam, ou seja, a maioria da população brasileira, e essa necessidade da defesa judicial dos direitos sociais parte da premissa de que o Estado está ausente da vida dos brasileiros e contribuindo para aumentar as desigualdades sociais. Por isso, cabe ao Poder Judiciário, quando necessário, defender os direitos humanos e, conseqüentemente, a dignidade do ser humano.

4.1 Direito à Educação no Sistema Jurídico Global

Devido à necessidade global de reconhecer direitos humanos foi que, no plano internacional, ocorreram os primeiros documentos normativos que asseguram a todos, indistintamente, direitos historicamente conquistados.

Em especial, a partir da década de 40 do Século passado, logo após a Segunda Guerra Mundial, mediante a atuação da Organização das Nações Unidas (ONU), como entidade representativa dos Estados independentes do mundo contemporâneo, o processo de proteção e de regulamentação dos Direitos Humanos começou a atuar de forma universal. Em 1948, a organização consagrou um consenso acerca dos direitos destinados a todas as pessoas, independentemente de sua origem, sexo, idade, religião ou qualquer outra qualidade particular, por meio da Declaração Universal dos Direitos Humanos.

Além de outros direitos, a Declaração, observando as características da liberdade no exercício de sua via particular e no governo de seu país, reconhece a fundamental importância do direito à educação que deve ser promovida no sentido de proporcionar o pleno desenvolvimento da personalidade humana mediante a

imposição de sua universalidade e sua obrigatoriedade e gratuidade ao menos em seu grau elementar (DUDH, 1948).

Em seu texto, no art. XXVI, ela dispõe: "1. Toda pessoa tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnica profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, essa baseada no mérito. 2. A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos do homem e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos, e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz. 3. Os pais têm prioridade de direito na escolha do gênero de instrução que será ministrada a seus filhos" (DUDH, 1948).

A Declaração Universal de Direitos Humanos não chega a ser um tratado, mas é inegável o seu papel na sedimentação do valor que perpetua, entretanto, mesmo seu texto descrevendo a importância da educação, ela não traz qualquer obrigatoriedade jurídica para os Estados subscritores. Foi somente em 1966, com a edição dos Pactos Internacionais, que os princípios ali veiculados receberam a vinculatividade em relação aos Estados que os ratificassem.

Além da Declaração Universal, podemos salientar a importância da Declaração Americana dos Direitos e Deveres do Homem, aprovada pela Resolução XXX, da IX Conferência Internacional Americana, realizada em abril de 1948, na Cidade de Bogotá. Em seu artigo XII, trouxe avanços nas garantias do direito à educação. Nela estava descrito que "Toda pessoa tem direito à educação, que deve inspirar-se nos princípios de liberdade, moralidade e solidariedade humana. Tem, outrossim, direito a que, por meio dessa educação, lhe seja proporcionado o preparo para subsistir de uma maneira digna, para melhorar o seu nível de vida e para ser útil à sociedade.

O direito à educação compreende o de igualdade de oportunidades em todos os casos, de acordo com os dons naturais, os méritos e o desejo de aproveitar os recursos que possam proporcionar à coletividade e ao Estado. Toda pessoa tem o direito de que lhe seja ministrada gratuitamente, pelo menos, a instrução primária".

Outro documento normativo aprovado no mesmo período foi a Carta Internacional Americana de Garantias Sociais, cujo artigo 4º diz: "Todo trabalhador

tem direito a receber educação profissionalizante e técnica para aperfeiçoar suas aptidões e conhecimentos, obter maiores remunerações de seu trabalho e contribuir de modo eficiente para o desenvolvimento da produção. Para tanto, o Estado organizará o ensino dos adultos e a aprendizagem dos jovens, de tal modo que permita assegurar o aprendizado efetivo de um ofício ou trabalho determinado, ao mesmo tempo em que provê a sua formação cultural, moral e cívica".

A Declaração dos Direitos da Criança, adotada pela Assembleia das Nações Unidas de 20 de novembro de 1959, dispôs, em seu princípio 7º, que "a criança terá direito e lhe será propiciada uma educação capaz de promover a sua cultura geral e capacitá-la a, em condições de iguais oportunidades, desenvolverem as suas aptidões, sua capacidade de emitir juízo e seu senso de responsabilidade moral e social, e a tornar-se membro útil da sociedade."

A Conferência Geral da Organização das Nações Unidas para a Educação celebrou, em 14 de dezembro de 1960, a Convenção Relativa à Luta Contra a Discriminação no Campo do Ensino. A Convenção, entre outras coisas, considerou o termo discriminação como abrangente de qualquer iniciativa que terminasse por: a) privar qualquer pessoa ou grupo de pessoas do acesso aos diversos tipos ou graus de ensino; b) limitar a nível inferior a educação de qualquer pessoa ou grupo; e c) impor a qualquer pessoa ou grupo de pessoas condições incompatíveis com a dignidade do homem. Para o art. IV da Convenção, além de eliminar as formas de discriminação, os Estados-partes devem formular, desenvolver e aplicar uma política nacional que vise promover a igualdade de oportunidades em matéria de ensino e, principalmente: "a) tornar obrigatório e gratuito o ensino primário; generalizar e tornar acessível a todos o ensino secundário sob suas diversas formas; tornar igualmente acessível a todos o ensino superior, em função das capacidades individuais; assegurar a execução por todos da obrigação escolar prescrita em lei; b) assegurar em todos os estabelecimentos públicos do mesmo grau um ensino do mesmo nível e condições equivalentes no que diz respeito à qualidade do ensino dado; c) encorajar e intensificar, por métodos apropriados, a educação de pessoas que não receberam instrução primária ou que não a terminaram e permitir que continuem seus estudos em função de suas aptidões; d) assegurar sem discriminação a preparação ao magistério."

Em 1966, a ONU elaborou, votou e aprovou o Pacto Internacional de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, incorporados pela Ordem Jurídica brasileira por meio do decreto nº 591, de 06 de julho de 1992, que reconheceu e regulamentou, entre outros, o direito à educação fundamental, estabelecendo diretrizes a serem seguidas pelos países signatários, no sentido de compatibilizar seus ordenamentos jurídicos com o conteúdo apresentado no referido Pacto.

Em seu artigo 13, o documento reconhece o papel essencial da educação na promoção do pleno desenvolvimento da personalidade humana e na capacitação para o exercício da cidadania. Reconhece, assim, a educação fundamental como um direito de todos e uma obrigação dos Estados, que assumem o compromisso de universalizá-la. Essa universalização deve ser imediata, determinando às nações signatárias o dever de oferecê-la num prazo determinado para todos aqueles a quem possa se direcionar, ou seja, todos aqueles em idade escolar ou que a ele não tiveram acesso em idade própria, diferentemente do tratamento direcionado ao ensino médio e superior, aos quais se reconhece uma progressiva universalização.

Nessa linha, o Pacto determina que, nos Estados, depois de sua assinatura, para garantir a obrigatoriedade ou a gratuidade do ensino fundamental (primário), deverá ser elaborado, em um prazo de dois anos, um plano de ação destinado a sua efetiva implementação. Caso ocorra uma eventual inobservância ou o descumprimento dos termos acordados no Pacto, o Estado violador será responsabilizado no contexto do Direito Internacional Público com sanções previamente definidas.

Como o Brasil assinou o Pacto Internacional de Direitos Econômicos Sociais e Culturais, com o Decreto 591 de 1992, que incorporou o PIDESC na Ordem jurídica brasileira, comprometeu-se a adotar medidas, no sentido de erradicar o analfabetismo e de garantir a imediata universalização do Ensino Fundamental gratuito mediante uma oferta obrigatória e gratuita.

A Convenção sobre os Direitos da Criança, adotada pela Resolução XLIV da Assembleia Geral das Nações Unidas, de 26 de 20 de novembro de 1989, em seu art. 28, dispõe: "1. Os Estados Partes reconhecem o direito da criança à educação e, a fim de que ela possa exercer progressivamente e em igualdade de condições esse direito, deverão especialmente: a) tornar o ensino primário obrigatório e disponível gratuitamente a todos; b) estimular o desenvolvimento do ensino secundário em

suas diferentes formas, inclusive o ensino geral e profissionalizante, tornando-o disponível e acessível a todas as crianças, e adotar medidas apropriadas tais como a implantação do ensino gratuito e a concessão de assistência financeira em caso de necessidade; c) tornar o ensino superior acessível a todos com base na capacidade e por todos os meios adequados; d) tornar a informação e a orientação educacionais e profissionais disponíveis e acessíveis a todas as crianças; e) adotar medidas para estimular a frequência regular às escolas e a redução do índice de evasão escolar (...)"

Como documento normativo internacional, também vale lembrar a Declaração Mundial de Educação para Todos, adotada na Conferência de Jomtien, na Tailândia, e a Declaração de Salamanca, adotada em 1994 pela UNESCO e que propõem, ressalvadas as circunstâncias excepcionalíssimas, a matrícula de todas as crianças em escolas regulares.

Já a Carta dos Direitos Fundamentais da União Europeia, proclamada em 07 de dezembro de 2000 pelos órgãos comunitários (Parlamento, Conselho e Comissão), com o fim de conferir “mais visibilidade” aos “valores indivisíveis e universais da dignidade do ser humano”, dispõe, em seu art. 14, que “todas as pessoas têm direito à educação, bem como ao acesso à formação profissional e contínua”, acrescentando que “esse direito inclui a possibilidade de frequentar gratuitamente o ensino obrigatório”.

O grande número de declarações, tratados, pactos e convenções internacionais, quase todos multilaterais e celebrados com a intervenção de organizações internacionais, demonstra claramente o esforço mundial na afirmação e as garantias de determinados direitos humanos, entre os quais, o direito a educação. Mesmo que esses documentos normativos ainda não sejam completos, pois, além de admitir reservas só obrigam o seu cumprimento aos Estados signatários, não há como não reconhecer sua universalidade e permitir o gradativo reconhecimento da fundamental necessidade de garantia de determinados direitos.

4.1. Direito à Educação no Ordenamento Jurídico Brasileiro

No Brasil, influenciado por inúmeros tratados e convenções internacionais, o texto constitucional de 88 traz explícita essa ideia de fundamentalidade do direito à educação, uma vez que o coloca diretamente relacionado aos princípios fundamentais da República Federativa do Brasil, em especial, com o da dignidade

humana e a formação da cidadania. Por isso, parece-nos claro que a efetividade deles serve como instrumento necessário à construção de uma sociedade livre, justa e solidária; à garantia do desenvolvimento nacional; à erradicação da pobreza e da marginalização, com a redução das desigualdades sociais e regionais; e à promoção do bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.

A efetividade do direito à educação é imprescindível para sustentar o direito à livre determinação. Do contrário, como se poderia falar em liberdade para um ser incapaz de direcionar seus próprios movimentos em uma sociedade de massas, cujas relações intersubjetivas são cada dia mais complexas e exigem constante e ininterrupto aperfeiçoamento?

Na linha histórica, os documentos normativos brasileiros trouxeram em seus textos o direito à educação. A Constituição do Império, em seu art. 179, dispunha que "a inviolabilidade dos direitos civis e políticos dos cidadãos brasileiros, que tem por base a liberdade, a segurança individual e a propriedade, é garantida pela Constituição do Império, pela maneira seguinte: (...). A instrução primária é gratuita a todos os cidadãos". Aqui já é possível identificar a estreita vinculação entre a instrução primária e a concreção de outros direitos de natureza constitucional, como os direitos políticos e a liberdade.

A primeira Constituição republicana fez referência ao direito à educação em seus arts. 35 e 72, § 6º. De modo geral, tratou sobre a obrigação do Congresso de "animar no país o desenvolvimento das letras, artes e ciências", em "criar instituições de ensino superior e secundário nos Estados" e de "prover a instrução secundária no Distrito Federal". Além disso, em sua Declaração de Direitos, dispôs que "será leigo o ensino ministrado nos estabelecimentos públicos".

A Constituição de 1934 dedicou todo um capítulo à educação e à cultura e reservou os arts. 148 a 158 à matéria. Nessa Carta, foi estabelecida uma divisão de competências entre os entes federativos, assegurada a isenção de tributos aos estabelecimentos particulares de ensino que oferecessem gratuidade em seus serviços, fossem oficialmente considerados idôneos e garantissem a liberdade de cátedra e fosse previsto um percentual mínimo dos impostos a serem aplicados no sistema educativo e criada a obrigação de se manterem fundos de educação,

inclusive com o oferecimento gratuito aos alunos necessitados de "material escolar, bolsas de estudo, assistência alimentar, dentária e médica".

Em 1937, o texto constitucional traz um capítulo dedicado à educação e à cultura em seus arts. 128 a 134. Foram mantidos alguns preceitos da Carta anterior e acrescidos outros. Garantiu-se à infância e à juventude o acesso ao ensino em todos os seus graus, priorizou-se o ensino pré-vocacional e profissional e mantiveram-se a obrigatoriedade e a gratuidade do ensino primário - mas foi prevista uma "contribuição módica e mensal" para aqueles que não alegassem escassez de recursos.

A Constituição de 1946 retomou e aperfeiçoou o sistema adotado em 1934, sob cuja égide surgiu a Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional). Dentre outras disposições, consagrou a educação como um direito de todos, assegurou a obrigatoriedade do ensino primário e acresceu que "o ensino oficial ulterior ao primário sê-lo-á para quantos que comprovarem falta ou insuficiência de recursos". Essa Lei estabeleceu a obrigatoriedade da prestação do ensino pelo poder público e a preferência desse sistema público de ensino na aplicação dos recursos públicos.

A Carta Magna de 1967 disciplinou a matéria em capítulo intitulado "Da Família, da Educação e da Cultura", que abrangia os artigos 167 a 172, sem fazer modificações substanciais. A Emenda Constitucional nº 1/69 manteve as características do sistema anterior e acrescentou a possibilidade de os estados e os municípios intervirem no caso de não aplicação anual, no ensino primário, de 20% da receita tributária municipal. Esse percentual foi alterado pela Emenda Constitucional nº 24/83, que o fixou em 13%, para a União, e 25%, para os estados, o Distrito Federal e os municípios.

Seguindo os mesmos preceitos democráticos vividos pelo Brasil, a Constituição de 1988, conhecida como Constituição Cidadã, dedicou toda uma seção ao direito à educação e foi integrada pelos artigos 205 a 214. Cada um dos entes federativos deve comprometer, anualmente, um percentual mínimo da receita resultante de impostos, compreendida a proveniente de transferências, na manutenção e no desenvolvimento do ensino: a União, 18%, e os estados, o Distrito Federal e os municípios, 20%.

Também atribuiu aos municípios a atuação prioritária no ensino fundamental e infantil e aos estados e ao Distrito Federal também de forma prioritária, a manutenção do ensino fundamental e do médio. Assim, pressupomos que a educação terá atendimento satisfatório nos níveis em que sua atuação seja prioritária. E como a federação é a forma de Estado adotada no Brasil, foi determinada, além da ordem material, a competência. O artigo 22, XXIV, traz: à União compete legislar, de forma privativa, sobre diretrizes e bases da educação nacional. De forma concorrente com os estados e o Distrito Federal, também lhe cabe, a teor do art. 24, IX, legislar sobre educação, cultura, ensino e desporto. Nesse caso, o parágrafo primeiro do referido artigo restringe sua competência à edição de normas gerais, que serão de observância obrigatória pelos demais entes federativos. Os estados e o Distrito Federal também poderão exercer a competência legislativa plena, situação que perdurará até a superveniência da lei nacional, quando a eficácia da lei estadual será suspensa. É esse o conteúdo dos parágrafos do art. 24 da Constituição da República. Convém lembrar que não existe hierarquia entre as normas emanadas dos diferentes entes federativos, mas uma divisão de competências.

Ainda sob a ótica da produção normativa, podem os estados dispor sobre a matéria em suas respectivas Constituições, cujos princípios devem ser observados. Por essa razão se diz que as Cartas Estaduais devem apresentar uma relação de simetria com ela.

As obrigações do Estado em busca da concretização do direito à educação estão concentradas no art. 208 da Carta de 1988:

Art. 208 - O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

I - ensino fundamental obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria;

II - progressiva universalização do ensino médio gratuito;

III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;

IV - atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade;

V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;

VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;

VII - atendimento ao educando, no ensino fundamental, através de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.

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

§ 2º - O não-oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente.

§ 3º - Compete ao Poder Público recensear os educandos no ensino fundamental, fazer-lhes a chamada e zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela frequência à escola (destaque nosso).

A partir do artigo acima, constatamos que, nessa Constituição, foi dispensado um tratamento nitidamente diferenciado ao ensino obrigatório que, além de dever do Estado, configura-se, independentemente de qualquer requisito etário, como um direito subjetivo do ser humano. Isso exige sua ampla e irrestrita efetividade. Essa norma indica que a educação fundamental é considerada como parcela indissociável de uma existência digna de todos os que vivam em território brasileiro.

Podemos destacar alguns artigos da Constituição de 88, em que a educação recebe tratamento diferenciado, a saber: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Artigo 206: “O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola; liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; gestão democrática do ensino público na forma da lei; garantia de padrão de qualidade.” Artigo 208: “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: ensino fundamental obrigatório e gratuito, assegurado, inclusive, sua oferta para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria; progressiva universalização do Ensino Médio gratuito; atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino; atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade; acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um; oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando; atendimento ao educando, no ensino fundamental, através de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde” Artigo 210: “Serão

fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais. Artigo 211: “A União, Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino” Artigo 212: “A União aplicará, anualmente, nunca menos de dezoito e os estados, o Distrito Federal e os Municípios vinte e cinco por cento, no mínimo, da receita resultante de impostos, compreendida a proveniente de transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino.” E no artigo 213: “Os recursos públicos serão destinados às escolas públicas, podendo ser dirigidos a escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas, definidas em lei. Os recursos de que trata esse artigo poderão ser destinados a bolsas de estudo para o ensino fundamental e o médio, na forma da lei, para os que demonstrarem insuficiência de recursos, quando houver falta de vagas e cursos regulares da rede pública na localidade da residência do educando, ficando o Poder Público obrigado a investir prioritariamente na expansão de sua rede na localidade.”

Além das normas constitucionais que regulam o direito à educação, podemos destacar outras leis infraconstitucionais que, de forma direta ou indireta, regulam o direito a educação como a Lei nº 8.069, editada em 13 de julho de 1990, que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Trata-se de um documento normativo avançado, em cujo artigo 3º dispõe que "a criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata essa lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade".

O objetivo principal dessa lei foi o de ampliar, em relação às crianças e aos adolescentes, o rol de direitos previstos no texto constitucional. Especificamente em relação ao direito à educação o artigo 54 do Estatuto repetiu, com pequenas alterações redacionais, os termos do art. 208 da Constituição da República. Para evitar que os direitos sociais contemplados no texto constitucional sejam vistos como meras regras positivadas, destituídos de toda e qualquer força vinculativa em relação ao Poder Executivo, o art. 208 da Lei nº 8.069/90 assegura, de forma expressa, a vinculação desses direitos no Poder Judiciário:

Art. 208 - Regem-se pelas disposições dessa Lei as ações de responsabilidade por ofensa aos direitos assegurados à criança e ao adolescente, referentes ao não-oferecimento ou oferta irregular:

I - do ensino obrigatório;

II - de atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência;

III - de atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade;

IV - de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;

V - de programas suplementares de oferta de material didático-escolar, transporte e assistência à saúde do educando do ensino fundamental;

VI - de serviço de assistência social visando à proteção, à família, à maternidade, à infância e à adolescência, bem como ao amparo às crianças e adolescentes que dele necessitem;

VII - de acesso às ações e serviços de saúde;

VIII - de escolarização e profissionalização dos adolescentes privados de liberdade.

Parágrafo único - As hipóteses previstas nesse artigo não excluem da proteção judicial outros interesses individuais difusos ou coletivos, próprios da infância e da adolescência, protegidos pela Constituição e pela Lei.

Só é possível falar em direito, se houver um correspondente dever jurídico, e só poderemos falar em dever, caso exista um poder de coerção apto a alcançar o resultado almejado se ele não for espontaneamente observado. Assim, ao prever a exigibilidade desses direitos prestacionais e assegurar a imediata sindicabilidade judicial dos direitos mencionados no art. 208, o legislador infraconstitucional reconheceu, implicitamente, sua essencialidade para um desenvolvimento digno das crianças e dos adolescentes.

A Lei nº 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) também reforçou a garantia de acesso ao Poder Judiciário em seu art. 5º:

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

§ 1º. Compete aos Estados e aos Municípios, em regime de colaboração, e com a assistência da União;

I - recensear a população em idade escolar para o ensino fundamental, e os jovens e adultos que a ele não tiveram acesso;

II - fazer-lhes a chamada pública;

III - zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela frequência à escola.

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

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

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

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

Portanto, a educação está regulamentada na Constituição Federal de 1988 e em leis, como a do Estatuto da Criança e do Adolescente (lei n. 8.069/90), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (lei n. 9394/96), lei regulamentadora do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e da Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB (lei n. 11.494/07), Plano Nacional de Educação (lei n. 10.172/01), bem como inúmeros decretos e resoluções que direcionam toda a atividade educacional, com reflexos diretos nos estabelecimentos escolares e nos sistemas de ensino onde estão presentes responsáveis pelo ensino, como diretores, coordenadores pedagógicos, supervisores, professores, os próprios alunos e dirigentes de ensino, seja dos órgãos executivos, seja dos órgãos normativos, abriu as portas da transformação sociojurídica na área dos direitos à educação. Esses instrumentos legais materializam, com a força imperativa da vontade estatal, os anseios da sociedade brasileira por justiça na educação.

Justiça na educação significa políticas públicas efetivas que atendam às expectativas sociais e possibilitem a matrícula de alunos em escolas equipadas, com professores qualificados, com materiais didático-pedagógicos suficientes, com currículo escolar apropriado para a realidade do aluno, com recursos disponíveis e mecanismos de controle social instituídos, com a participação dos pais e da comunidade na gestão escolar, em ambiente construído para o sucesso do aluno. Em outras palavras, justiça na educação significa igualdade de oportunidades, com transformações sociais, autonomia dos educandos, concretizada na adoção de novos comportamentos e valores, na reorganização da sociedade, no pleno desenvolvimento humano e na perspectiva de mudança do presente e do futuro.

Nessa perspectiva, as oportunidades propiciadas pela educação de boa qualidade abrem novos horizontes no campo da justiça social. Isso justifica o

engajamento de juízes, defensores e promotores de Justiça que, mais do que representam, operam a eficácia legal e a exigibilidade do direito à educação.

4.2 A eficácia das normas constitucionais

Toda a legislação Constitucional e infraconstitucional para surtir efeitos no campo fático precisa ter, além de validade, eficácia normativa, do contrário, corre-se o risco de todas as garantias asseguradas positivamente no ordenamento jurídico brasileiro não passarem de “letras mortas”. Por isso, promulgada a legislação de um Estado e sedimentada sua organização, é preciso editar padrões de condutas a serem seguidos pelos indivíduos, para que se assegurem a interpenetração e a coexistência de distintos interesses existentes que, não raras vezes, contrapõem-se. Esses padrões ou normas jurídicas são dotados de imperatividade e devem ser observados por todos, o que não impossibilita que os interessados ajam de forma contrária ao estabelecido pelo ordenamento.

Para que a norma exista, precisa ser elaborada por um órgão estatal, seja divulgada ou tenha publicidade e um padrão normativo. Para ser válida, a norma precisa ter elementos constitutivos compatíveis com o texto constitucional, lei maior de um Estado, ou seja, precisa ter órgão competente (competência legislativa do ente federativo e de seus órgãos internos), a forma, inclusive em relação aos atos que antecederam sua formação (o processo legislativo) e que seu objeto guarde uma adequação material com a Constituição. A norma existente e válida será eficaz tão logo esteja apta a produzir os efeitos que lhe são próprios, o que se dará no momento em que se implementarem as condições previstas em seu texto ou em outra norma (com a sua vigência). Sendo existente, válida e eficaz, a norma somente terá efetividade (ou eficácia social) quando seus efeitos se materializarem no plano fático.

A norma constitucional, segundo entende José Afonso da Silva (2003), é dividida em: a) normas constitucionais de eficácia plena e aplicabilidade imediata; b) normas constitucionais de eficácia contida e aplicabilidade imediata, mas restringíveis; e c) normas constitucionais de eficácia limitada ou reduzida, que se subdividem em normas definidoras de princípio institucional e normas definidoras de princípio programático.

Normas constitucionais de eficácia plena são as que receberam do constituinte normatividade suficiente para sua incidência imediata, produzindo ou tendo a possibilidade de produzir todos os efeitos essenciais nelas previstos. Não necessitam de integração normativa ulterior para serem aplicadas e criam situações subjetivas de vantagem ou vínculo, exigíveis de imediato (SILVA, 2003).

As normas constitucionais de eficácia contida, embora tenham igualmente recebido normatividade suficiente para reger os interesses de que cogitam, também criando situações subjetivas de vantagem caracterizadoras de direitos subjetivos, podem ter sua eficácia e aplicabilidade limitadas por outras normas. Enquanto não editada a legislação restritiva, terão eficácia plena. (SILVA, 2003)

Quanto às normas de eficácia limitada, em geral, não receberam normatividade suficiente para sua aplicação. Cabe ao legislador ordinário o ônus de completar a regulamentação da matéria nelas prevista. Ressalta o autor que "as de princípio institucional encontram-se, principalmente, na parte orgânica da constituição, enquanto as de princípio programático compõem os elementos socioideológicos que caracterizam as cartas magnas contemporâneas. Todas elas possuem eficácia ab-rogativa da legislação precedente incompatível e criam situações subjetivas simples e de interesse legítimo, bem como direito subjetivo negativo. Todas, enfim, geram situações subjetivas de vínculo" (SILVA, 2003, p.262). A de princípio programático limita-se a traçar os princípios a serem cumpridos pelas diferentes funções estatais, sempre com o objetivo de realizar os fins inerentes à organização estatal (SILVA, 2003).

As normas programáticas, apesar de não terem eficácia suficiente para regular uma situação fática ou jurídica previamente definida, a exemplo das demais normas jurídicas, que têm o atributo da imperatividade. Assim, além de prestar um relevante auxílio na interpretação das normas infraconstitucionais, exigem que todos os atos emanados do Poder Público, de natureza normativa ou não, sejam compatíveis com elas (SILVA, 2003).

Em se tratando do direito a educação, as normas asseguram a imediata aplicabilidade, já que, conforme o art. 208, § 1º, foi ele tratado como direito subjetivo público tendo eficácia plena e aplicabilidade imediata, sendo dispensada a sua integração pela legislação infraconstitucional. Além disso, essa conclusão é reforçada por integrarem o rol mínimo de direitos imprescindíveis a uma existência

digna, o que afasta qualquer tentativa de adiar a sua efetivação. Igual conclusão, aliás, deverão prevalecer quanto aos já mencionados preceitos da Lei nº 8.069/90. (SILVA.2003)

4.3 Defesa do direito à educação em Juízo

Reconhecida a natureza jurídica do direito à educação como um direito público subjetivo e levando-se em consideração a inafastabilidade de jurisdição constitucionalmente consagrada, “a lei não excluirá da apreciação do poder Judiciário lesão ou ameaça a direito” (CF, art.5ºXXXV) todo aquele que se encontrar em situação de prejuízo, que poderá exigir em juízo a efetividade desse direito.

Como o Estado tem o dever de prestar o serviço da educação, não poderá alegar impossibilidade do Poder Judiciário de interferir na atuação da administração pública. A decisão da Ministra Eliana Calmon deixa claro no Recurso Especial de nº 510598/SP: “Conforme os novos paradigmas do direito administrativo, não se pode mais tolerar o entendimento de que o poder judiciário não cabe imiscui-se nas questões orçamentárias da Municipalidade”; pois, “não obstante o argumento de que qualquer intervenção do judiciário, nesse campo, estaria por invadir a discricionariedade administrativa, sendo, portanto, indevida. O fato é que não se pode deixar de considerar que inúmeros abusos são praticados, com a aplicação de recursos públicos sem qualquer critério e com manifesta preterição das prioridades elencadas no texto constitucional”.

As demandas judiciais em defesa do direito à educação nos alertam para a diversidade de pedidos a serem formulados. Sobre isso, salienta Romualdo Portela de Oliveira:

As ações mais amparadas na Legislação são as relativas á garantias de vagas, mesmo que em certas ocasiões se tenha observado a resistência do sistema de justiça a garantir tal direito, no geral se tem acatado tais demandas, muitas vezes, até mesmo sem chegar a ação judicial. As iniciativas visando garantir a qualidade do ensino são mais difíceis de formular, dividindo-se em dois tipos básicos: as que podem ser qualificadas podem ser exigidas de maneira direta, tais como excesso de alunos por sala de aula, baixos salários de professores, instalações precárias etc. Entretanto, aquelas que se relacionam com a qualidade do ensino, em sentido mais subjetivos, com baixa formação dos professores, ações pedagógicas inadequadas, são mais complexas de exigibilidade via justiça, permanecendo como desafio a elaboração de uma formulação que materialize a garantia de Padrão de Qualidade prevista na Constituição Federal. Mesmo quando as declarações de direito tornam-se letra morta, o fato de serem reconhecidas na lei cria a possibilidade de luta pela sua efetivação. As modernas sociedades democráticas encerram, portanto, uma

contradição, uma contradição entre ter de declarar direitos a todos e a existência social à sua efetivação. (OLIVEIRA, p. 17)

Em consequência de sua natureza jurídica, o titular do direito à educação, ou seja, todo aquele que se encontre em idade de atendimento escolar ou que tenha superado essa faixa etária sem haver concluído o ciclo escolar correspondente, pode, de forma individual, pleiteá-lo em juízo, principalmente através do Mandato de Segurança, em razão da liquidez e da certeza de direito, elemento naturalmente decorrente da previsão constitucional acerca da obrigatoriedade do Estado em prestar ensino de qualidade.

Em relação à coletividade, esse direito pode ser pleiteado por ser de interesse público de proveito social ou geral, os chamados interesses sociais indisponíveis do indivíduo e da coletividade. Sua proteção ultrapassa os interesses meramente individuais, pois, “embora para aquele que a ela se submete, represente uma forma de inserção no mundo da cultura e mesmo um bem individual, para a sociedade que a concretiza, ela se caracteriza como um bem comum, já que representa a busca da continuidade de um modo de vida que, deliberadamente, se escolhe preservar” (DUARTE, 2007, p. 697).

Ao se envolver um bem supraindividual, ele “não recai apenas sobre os indivíduos singularmente considerados, mas abrangem até mesmo os interesses de grupos de pessoas indeterminadas ou de difícil determinação, como as futuras gerações [...]. Mesmo podendo ser exercido individualmente, não pode ser compreendido em abstração de sua dimensão coletiva” (DUARTE, 2007, p. 698).

Nesse caso, a ação judicial coletiva é a melhor forma de exigibilidade do direito a educação, em que “preponderam os princípios de economia processual” mediante a discussão “numa só ação (d)o direito de todo o grupo, classe ou categoria de pessoas” enquanto que, na defesa individual do direito, “as ações judiciais dos lesados ficam pulverizadas, o que, normalmente, enseja julgamentos contraditórios, com grande desprestígio para a administração da Justiça, pois os indivíduos, em idênticas situações fática e jurídica, acabam recebendo soluções diferentes. Essas incoerências, aliadas às despesas do processo, levam muitos lesados a abandonarem a defesa de seu direito e a desistirem do acesso individual à jurisdição” (MAZZILLI, 2008, p. 44 e 46).

A Lei nº 9.934/1996 (LDBEN) reconhece a possibilidade de se acionar coletivamente o poder público para que preste, de forma efetiva, a educação. Diz a Lei:

Art. 5º - O acesso ao ensino fundamental é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associações comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constitutiva, e ainda, o Ministério Público, acionar o Poder Público para exigi-lo.

Com isso, a propositura de ação civil pública é reconhecida como instrumento legítimo na defesa do direito a educação, pois, conforme diz o Recurso Especial nº 575.280/SP, cujo relator foi o Ministro Luiz Fux, “consagrado por um lado o dever do estado revela-se, pelo ângulo, o direito subjetivo da criança. Conserctariamente, a todo direito corresponde uma ação que o assegure. É certo que todas as crianças nas condições estipuladas pela lei encartam-se na esfera desse direito e podem exigi-lo em juízo. A homogeneidade do direito em foca enseja a propositura da ação civil pública.”

A Lei nº 7.347/85, que trata do instituto da ação civil pública no ordenamento jurídico, previu a possibilidade de diversos legitimados, de forma concorrente, para a defesa dos interesses coletivos, ingressarem com ação civil pública. Têm legitimidade para a propositura: o Ministério Público, a Defensoria Pública, a União, os estados, os municípios e o Distrito Federal, as autarquias, as empresas públicas, as fundações, as sociedades de economia mista e as associações civis constituídas há, pelo menos, um ano, com finalidades institucionais compatíveis com a defesa do interesse questionado. Essa legitimidade, no caso do direito a educação, encontra-se explicitada no texto do estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, 1990).

Trata-se de uma ação que tem como objetivo proteger direitos de interesse e relevância pública e social, “de natureza coletiva e com vistas ao bem-estar da comunidade, ao contrário da ação, em sentido clássico, só permitida, em regra, ao indivíduo que fosse realmente o titular do direito a ser tutelado” (CARVALHO, 2001.p.2). Entre os legitimados pela propositura da ação civil pública, destacamos o Ministério Público, que atua na defesa dos interesses difusos e coletivos da sociedade, e a Defensoria Pública, cuja legitimidade está reconhecida na Lei nº 7.347/85 e constitui necessário mecanismo para a consecução da finalidade constitucionalmente reconhecida a essa instituição à qual incumbe “a defesa, em todos os graus, dos necessitados, na forma do artigo 5º, LXXIV” (CF.1988).

Como proponente da ação civil pública, o Ministério Público “defende mais que o direito próprio à reintegração da situação jurídica violada, por também e especialmente está a defender interesses individuais alheios, não raro até mesmo divisíveis, aos quais são compartilhados por grupos, classes ou categoria de pessoas” (CF.88, artigo 129).

Já em se tratando da Defensoria Pública, devemos destacar que a legitimidade para a propositura da ação está expressamente reconhecida na Lei 11.448/2007, que alterou o rol de legitimados do art. 5º - Lei 724/85. Com isso, o legislador admitiu a possibilidade dessa via de atuação com base no Código de Defesa do Consumidor - lei 8.078/1990 – que, junto com a Lei 7347/85, compõe o “microssistema” de defesa coletiva de direitos no sistema processual brasileiro, uma vez que é órgão público destinado a exercer a defesa dos necessitados.

Nesse contexto, observada a natureza jurídica da norma que reconhece a obrigatoriedade e a gratuidade do direito a educação como um direito público subjetivo a ser exercido pelo Estado, como consequência de sua não prestação ou de sua prestação deficiente, legitima-se a pessoa diretamente interessada a reconhecer esse serviço na propositura de um Mandado de Segurança contra a autoridade administrativa competente a ofertá-lo, como também dá legitimidade ao Ministério Público e à Defensoria Pública a propositura da ação civil pública em defesa dos interesses da coletividade, resguardando, de forma ampla, o acesso à Justiça na defesa dos direitos fundamentais.

5 DA EDUCAÇÃO

5.1 Ética e educação

Não podemos falar de direito a educação e do processo educacional como instrumento fundamental na formação do cidadão e, por ser esse um direito subjetivo público, da possibilidade de ser exigido individualmente e coletivamente contra o Estado, sem falar dos seus aspectos intrínsecos, em outras palavras, dos aspectos que compõem a educação em sua base de sustentação.

Um desses aspectos é a ética, porquanto não há como falar em educação libertadora, de desenvolvimento social, dignidade humana sem falar de valores éticos. A educação, assim como o homem, nunca está isolada, porque “onde está a educação está a transmissão de valores” (BITTAR, 2006, p. 44), e ela está fortemente vinculada à ética, “porque é impossível dissociar, ao final do processo de formação de um indivíduo (de um grupo de indivíduos ou de toda uma sociedade), a questão educacional do conjunto de atributos éticos que reúne(m)” (BITTAR, 2007, p.107-108). Nesse sentido, a educação com fins éticos para a formação do indivíduo traz consigo a certeza de ser inimaginável a ausência desses princípios como instrumentos de construção do ser humano, do profissional ou do cidadão.

Por isso, Paulo Freire, em sua teoria educacional, relaciona a humanização do ser humano e da sociedade a um pressuposto central do processo educativo, afirmando que a humanização nos remete ao resgate não só do ser, mas também da educação. Educar é lutar contra todas as formas de negação da vocação ontológica do ser humano. A educação libertadora está essencialmente comprometida com a mudança estrutural da sociedade opressiva. Disse o educador:

[...] estar no mundo necessariamente significa estar com o mundo e com os outros. Estar no mundo sem fazer história, sem por ela ser feito, sem fazer cultura, sem “tratar” sua própria presença no mundo, sem sonhar, sem cantar, sem musicar, sem pintar, sem cuidar da terra, das águas, sem usar as mãos, sem esculpir, sem filosofar, sem pontos de vista sobre o mundo, sem fazer ciência, ou teologia, sem assombro em face do mistério, sem aprender, sem ensinar, sem ideias de formação, sem politizar não é possível (FREIRE, 1998, p.165).

Para o educador, mulheres e homens, como seres histórico-sociais, são capazes de comparar, valorar, intervir, escolher, decidir, romper e se fazerem seres éticos, porque, “[...] só somos porque estamos sendo. Estar sendo é a condição,

entre nós, para ser. Não é possível pensar os seres humanos longe, sequer, da ética, quanto mais fora dela” (FREIRE, 1998, p. 33).

Estar fora ou se distanciar da ética, no pensamento de Paulo Freire, significa uma transgressão, e a experiência educativa não pode ser transformada em puro treinamento técnico, porque isso resultaria em

[...] amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador. Se respeitar a natureza do ser humano, o ensino dos conteúdos não pode dar-se alheio à formação moral do educando. Educar é substancialmente formar (FREIRE, 1998, p.33).

Por essa razão, a educação deve ter uma visão total do educando, observando os sentimentos, as emoções e as dimensões éticas e estéticas. Para isso, Freire fundamenta-se em uma ética baseada na relação "homem-mundo" (FREIRE, 2001), procurando resgatar todas as formas de expressão humana, sua beleza estética e o aprimoramento de suas expressões. Assim, conforme nos apresenta Freire, a beleza não é privilégio de uma classe, mas uma construção global que precisa ser conquistada a cada momento, em cada decisão, por meio de cada experiência vivida e de atitudes capazes de criar e recriar o mundo.

O indivíduo social, segundo a pedagogia da libertação, para se compreender como ser social participante do processo civilizatório, precisa ter devolvida sua capacidade de entendimento, conhecimento e aceitação e resgatar a educação libertadora, que lhe proporcione a organização e a promoção de habilidades de produção e reprodução da condição de existência necessária para estabelecer juízo de valor e para, ao escolher e assumir responsabilidade, ser preparado para a alteridade.

É somente por meio dessa ação educativa que se formará um indivíduo livre e autônomo dotado de princípios, de conduta e de validade universal, consciente da importância de valores como alteridade, solidariedade, respeito, tolerância, equidade, justiça, amizade e humildade. Esse indivíduo será inserido na sociedade de forma independente, e com participação crítica, poderá emancipar-se e exercitar a plena cidadania em busca da felicidade.

Freire (2001) enuncia que, para o exercício pleno dessa cidadania, existe uma ligação profunda entre o processo educativo e os demais processos essenciais à vida de uma sociedade - a atividade política, econômica e cultural. Portanto, o processo educacional não se limita a uma atividade humana isolada, ele assume

uma dimensão inerente a qualquer atividade do homem como ser social. Nessa visão, a tarefa educativa não se limita ao caso particular do sistema formal de educação nem é privilégio do educador. Então, é papel da família, dos grupos sociais, da empresa, das associações de classe, dos partidos políticos e de qualquer outro tipo de organização social desempenhar um papel transformador e participativo no processo educacional. Em outras palavras, a prática educativa não é responsabilidade exclusiva dos profissionais reconhecidos pelo sistema, mas de todos os membros da sociedade.

Nesse entendimento, o educador nos aponta nortes éticos a serem seguidos na educação que perpassam desde a concepção da educação formal até o compromisso, a coerência, o respeito profissional e a mudança, na busca por sujeitos conscientes de seu papel numa sociedade democrática. É a educação autêntica que mantém a reflexão questionadora e a vontade de interferir e na sociedade e de transformá-la. A constatação de que, “[...] não há educação eticamente isenta, assim como não há educação ideologicamente neutra [...]” (BITTAR. 2004.p.75).

Paulo Freire nos apresenta uma educação ética que visa à libertação, à libertação, à transformação radical da realidade, para melhorá-la, torná-la mais humana e permitir que homens e mulheres sejam reconhecidos como sujeitos de sua história, e não, como objetos. Freire afirma que “assumirmo-nos como sujeitos e objetos da História nos torna seres da decisão, da ruptura. Seres éticos” (FREIRE, 2001).

Conscientização, humanização, formação ética e emancipação perpassam toda a pedagogia de Paulo Freire. Com isso, a ética é concebida como uma reflexão crítica que possibilita superar o mal e conquistar a humanidade do homem como ser livre. (FREIRE, 2001). Os vínculos entre educação e ética tornam-se fortíssimos a ponto de podermos dizer que educar é formar sujeitos éticos, tendo em vista a humanização do humano e das relações sociais.

A ética deve exercer um papel central na luta por uma sociedade justa, democrática e compreensiva. Por meio dela, podemos sonhar com um futuro próximo de respeito à natureza e reconhecimento da dignidade humana.

[...] Não é possível pensar os seres humanos longe, sequer, da ética, quanto mais fora dela. Estar longe ou pior, fora da ética, entre nós, mulheres e homens, é uma transgressão. É por isso que transformar a experiência

educativa em puro treinamento é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador. Respeita-se a natureza do ser humano, o ensino dos conteúdos não pode dar-se alheio à formação moral do educando. Educar é substantivamente formar. (FREIRE, 2001, p. 37)

O ato de ensinar, de aprender e de conhecer é um caminho árduo, difícil, mas muito prazeroso. É preciso trabalhar as diferenças culturais e sociais e reconhecê-las sem camuflar. Os educadores e os educandos precisam descobrir e sentir a alegria de se buscar o conhecimento, a curiosidade de aprender a aprender, porque educar é formar, incluindo, necessariamente, a formação moral do educando.

A relação ética-educação, segundo Paulo Freire, mostra que "ninguém educa ninguém, ninguém se educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo." (FREIRE, 1991, p. 68), pois a educação é uma forma de intervenção no mundo, vez que somos seres capazes de observar, comparar, avaliar, escolher, decidir e, principalmente, interferir. Para tanto, é preciso aprender a escutar para aprender a falar mais com e menos aos demais.

Escutar é estar aberto, disponível em escuta para a fala, para o gesto e para as diferenças do outro. Quando o(a) educador(a) respeita as diferenças existentes, quando há coerência entre o que faz e o que diz, surge o encontro entre ambos. A expressão "via de mão dupla" simboliza a troca que deve existir na comunicação entre o educando e o educador e a comunicação entre os sujeitos de conhecimento. Essa troca ocorre no processo de comunicação (diálogo), que é imprescindível ao encontro entre os saberes e os sujeitos que sabem, ensinam e aprendem em situações de troca, em cooperação entre iguais em dignidade, em direitos e diferentes em saberes e responsabilidades.

Portanto, diante desse entrelaçamento de conhecimentos, não há dúvida de que a ética e a educação devem e precisam caminhar juntas e que o processo educativo tem como objetivo formar cidadãos livres, críticos, autônomos e justos, pautados em princípios éticos. Então, uma educação embasada nesses princípios proporciona um processo de aprendizagem com aquisição de conhecimentos do indivíduo com o mundo.

Sem a pretensão de concluir, verificamos que a filosofia da educação de Paulo Freire caminha lado a lado e de mãos dadas com a ética - e dela não poderia estar separada. É uma filosofia que parte para o lado pragmático, real, concreto do

indivíduo como existência que é. Porém, o que determina a natureza do ser social é ele mesmo, concluído na realização final para o seu propósito de vida. Portanto, Freire defende que a educação, como objeto de estudo voltado para a teoria, surge como ciência do aprendizado último que, devido à verdadeira virtude de ensinar, nutre o modo de educar com amor, dialética, ética, saber e que reconhece o outro como partidário de seu sonho, transformando o concreto laço do oprimido em um bem de liberdade que nasce das diversas experiências e tem uma historicidade real, e não, construída pelo opressor.

5.2 Responsabilidade social e educação

Se não podemos separar a educação da ética, também não temos como dissociá-la do seu compromisso social. Este Século é marcado por mudanças de paradigmas, por novas percepções de mundo e do ser humano como um ser mais “humanizado” e “humanizador”, o que, sistematicamente, gera discussões sobre o conceito e a necessidade de relações pessoais em todos os campos da atuação e, consequentemente, de suas “responsabilidades sociais.”

Além das quebras de paradigmas, hoje vivemos um grande paradoxo: ao mesmo tempo em que avançamos em relação ao progresso tecnológico, caminhamos num sentido quase inverso às nossas capacidades de garantir um norte ético e emancipatório para a vida em coletividade. Uma sociedade cada vez mais globalizada, tecnologicamente avançada, contraditoriamente, vive relações cada vez mais seletivas e excludentes, adotando uma conduta ética que atende muito mais aos interesses do mercado do que do próprio ser humano, ou seja, temos um homem cientificamente desenvolvido, tecnologicamente avançado que, apesar de se autodefinir como um ser responsável socialmente, banaliza a vida e aceita a desumanização.

Paulo Freire e Boaventura de Souza Santos apresentam críticas ao projeto de globalização e às políticas neoliberais excludentes que se consolidam em nível global. Nesse sentido, Freire reflete sobre o papel e o compromisso da ciência e da tecnologia: “todo avanço tecnológico haveria de corresponder o empenho real de resposta imediata a qualquer desafio que pusesse em risco a alegria de viver dos homens e das mulheres” (FREIRE, 1988, p.147). Para ele, a ciência e a tecnologia deveriam estar sempre a serviço do processo de emancipação humana.

[...] Assim como não posso usar minha liberdade de fazer coisas, de indagar, de caminhar, de agir, de criticar para esmagar a liberdade dos outros de fazer e de ser, assim também não poderia ser livre para usar os avanços científicos e tecnológicos que levam milhares de pessoas à desesperança. Não se trata acrescentamos, de inibir a pesquisa e frear os avanços, mas pô-los a serviço dos seres humanos (FREIRE, 1988, p.149).

Já Santos (2006) defende uma globalização multicultural - contra-hegemônica - baseada em um localismo globalizado a fim de que seja construída uma concepção multicultural que, “em vez de recorrer a falsos universalismos, se organiza como uma constelação de sentidos locais, mutuamente inteligíveis, e que se constitui em redes de referências normativas capacitantes” condizentes com um projeto de sociedade que respeite as culturas locais, multicultural e emancipada.

Paulo Freire, em sua obra, deixa claro o papel da educação na construção dessa sociedade, tornando-a mais democrática e humana, e destaca a fundamental importância e a responsabilidade da educação na formação do indivíduo/cidadão. Para ele, o projeto de construção social está diretamente relacionado à emancipação total da humanidade, que só será efetivada através da emancipação política e da vivência plena da cidadania.

A cidadania aqui pretendida está entrelaçada à educação e à ética e é aquela que pode constituir-se em condição de acesso ao espaço público, à participação social plena e crítica, de reivindicação de direitos, de transformação e de solidariedade, é a cidadania afirmada por Hannah Arendt como o acesso ao espaço público, como o "direito a ter direitos" (LAFER, 1988, p. 22).

Freire concebe que essa emancipação humana, a inserção no espaço público e a cidadania plena não se darão por eventualidade ou concessão, mas por uma conquista oriunda de uma luta ininterrupta. Por isso, não será uma libertação ideal ocorrida fora dos homens, sem luta, que os alie que trará a liberdade, pois, para ele, a liberdade é condição necessária ao movimento de busca em que estão inscritos os homens como seres inacabados [...] “a libertação, por isto, é um parto [...] O homem que nasce desse parto é um homem novo, que só é viável na e pela superação da contradição opressores-oprimidos, que é a libertação de todos” (FREIRE, 1991, p. 35).

Portanto, emancipar é experimentar o poder de pronunciar ao mundo a vivência da condição humana de ser protagonista de sua história, ser livre e se apropriar dele. Nessa perspectiva, Freire nos apresenta um projeto de educação

popular que almeja a libertação, a humanização e a emancipação humana, que se posiciona contra a concepção de uma educação “bancária”, que entende o homem como ser “vazio”, pronto para ser “cheio” de conteúdos que atendam às necessidades convenientemente particularizadas e compartimentadas.

[...] Na concepção “bancária” que estamos criticando, para a qual educação é o ato de depositar, de transferir, de transmitir valores e conhecimentos, não se verifica nem pode verificar-se essa superação. Pelo contrário, refletindo a sociedade opressora, sendo dimensão da “cultura do silêncio” a “educação” “bancária” mantém e estimula a contradição (FREIRE, 1997, p. 59).

Nessa mesma linha de pensamento, Boaventura de Sousa Santos apresenta uma concepção de emancipação que nasce da perspectiva de aprofundar a teoria democrática, contemplando uma nova equação entre subjetividade, cidadania e emancipação. Segundo o sociólogo, o multiculturalismo emancipatório se baseia no reconhecimento da diferença e no direito a ela e na coexistência ou na construção de uma vida em comum, além da diferença de vários tipos. No entanto, afirma o autor, a constatação da igualdade ou a diferença, por si só, não são aspectos suficientes para uma política emancipatória e transformadora. Portanto,

[...] como compatibilizar a reivindicação de uma diferença enquanto coletivo e, ao mesmo tempo, combater as relações de desigualdade e de opressão que se constituíram acompanhando essas diferenças? Que experiências existem nesse campo e o que nos ensinam elas o saber as possibilidades e as dificuldades de construção de novas cidadanias e do multiculturalismo emancipatório? (SANTOS, 2003, p. 25)

Boaventura propõe um conceito de emancipação baseado na construção de cidadanias emancipatórias conquistadas com as lutas e as iniciativas locais e na resistência às opressões, às descaracterizações e às exclusões instituídas com o modelo da globalização hegemônica. Com isso, as políticas emancipatórias e a invenção de novas cidadanias colocam-se no terreno do conflito entre igualdade e diferença, entre o requisito de reconhecimento e o imperativo da nova distribuição da justiça social. Conforme o autor, “a afirmação da diferença por si só pode servir de justificativa para a discriminação, exclusão ou inferiorização em nome dos direitos coletivos e de especificidades culturais” (SANTOS, 2003, p. 63). Para tanto, o sociólogo defende que, para abolir esse dilema, é indispensável defender a igualdade sempre que a diferença originar inferioridade e defender a diferença sempre que a igualdade se referir à descaracterização.

Boaventura de Souza Santos defende um multiculturalismo baseado no reconhecimento do outro, uma vez que a identidade e a compreensão do ser humano ocorrem em contato – diálogo – com outro. “temos o direito a ser iguais quando a diferença nos inferioriza; temos o direito a ser diferentes quando a igualdade nos descaracteriza” (SANTOS, 2003, p. 63).

Na esteira do que foi afirmado por Paulo Freire e Boaventura de Souza Santos sobre a necessidade de emancipar o ser humano para que ele se reconheça cidadão e a necessidade do projeto da educação libertadora para a formação desse cidadão emancipado e inserido no espaço político, podemos reconhecer que a ação educativa é um processo regular desenvolvido em todas as sociedades humanas, cujo objetivo é de preparar os indivíduos para assumirem papéis sociais relacionados à vida coletiva, à reprodução das condições de existência, ao comportamento justo na vida pública e ao uso adequado e responsável de conhecimentos e habilidades disponíveis no tempo e nos espaços onde a vida desses indivíduos se realiza (RODRIGUES, 1999).

Quando Paulo Freire afirma que o projeto de construção social está diretamente relacionado à vivência plena da cidadania, está se referindo ao que, no mundo moderno, considera fim supremo da Educação: a preparação dos indivíduos “para o exercício da cidadania” (RODRIGUES, 1999). Esse fim, proclamado nas entrelinhas, no denominado Relatório Condorcet (ALVES, 2010), aprovado na Assembleia Francesa em 1792, encontra-se reafirmado como princípio da Educação brasileira nos termos do artigo 205 da Constituição Federal de 1988 (CF. Brasil.1988), no artigo 22 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB. Brasil.1996) e, de modo semelhante ou aproximado, em outros textos legais e normativos da Educação brasileira.

O texto constitucional sugere que o conceito de cidadania resulta de uma função social – a prática da cidadania – em que o seu significado será plenamente compreendido na relação com a vida social, ou seja, é o ato concreto do exercício da cidadania que dá sentido ao termo cidadão. Portanto, cidadania é um atributo aplicado ao cidadão e, mais importante ainda, recebe sua legitimidade na ação educativa. Educação e cidadania são indissociáveis.

O exercício de cidadania compreende duas ações interdependentes: a primeira se refere à participação lúcida dos indivíduos em todos os aspectos da

organização e da condução da vida privada e coletiva; e a segunda, à capacidade que esses indivíduos adquirem para operar escolhas. Ambos os aspectos caracterizam o sujeito identificável como cidadão (READ, 2001, p.4). Como, tanto para Paulo Freire quanto para Boaventura de Sousa Santos, o exercício da cidadania pressupõe a liberdade, a autonomia, a responsabilidade e a emancipação do indivíduo como ser social, fica evidente que é um dever do cidadão participar da organização da vida social, que deve assegurar a todos o exercício da liberdade e da responsabilidade social (ADORNO, 2006).

Nessa linha de pensamento, podemos entender a responsabilidade social como uma guardiã da consciência da sociedade, como um agente decisório de seus problemas, que exige da sociedade que assuma responsabilidade pelos problemas sociais, por questões sociais e por suas metas políticas e sociais (SOUZA, 1996). Como participante da organização social, o homem é um ser público/político e, segundo a filósofa Hannah Arendt (ARENDT, 2005, p.15-20), ele só adquire a condição de humanidade quando ingressa na esfera, visto que é nesse espaço que se constitui a personalidade do indivíduo. Ela entende que é no espaço público que o homem terá oportunidade de expor aos demais suas características individuais e, na alteridade, ser reconhecido.

Arendt assevera que a condição humana é definida a partir da concepção de *vita activa* e aponta três atividades como fundamentais: o labor, o trabalho e a ação. Entretanto, acrescenta que é a ação que representa o nascimento do homem, sua capacidade de criar e de definir-se, e se não lhe é facultado participar da esfera pública, de nada valerão os demais direitos (ARENDT, 2005). Observa, ainda, a importância dessa participação, principalmente porque o pensar depende dos outros, ainda que seja tomado como uma atividade solitária, que requer a comunicabilidade e a publicidade como condição de sua possibilidade. Está aí a diferença entre o ser social e o ser político: o que distingue o homem de outros animais não é sua necessidade de viver em comunidade, mas sua responsabilidade pela ação e pelo discurso. São esses os elementos que lhe atribuem a condição de humanidade, pois só o homem é capaz de agir numa esfera pública e de ter responsabilidade social (ARENDT, 2005, p.20-37).

O público merece ser visto e ouvido por todos, afirma a filósofa, porque passa a significar o próprio mundo, na medida em que é comum a todos e “[...] diferente do

lugar que nos cabe dentro dele [...]. A esfera pública, como um mundo comum, reúne-nos na companhia uns dos outros, contudo evita que colidamos uns com os outros, por assim dizer” (ARENDT, 2005, p. 62). Por isso, é necessário enxergarmos a educação como preparação para a interação social e para a vida pública/política, porque a sociedade carece do exercício responsável da ação, porquanto a educação pressupõe o desenvolvimento das habilidades e das capacidades humanas em coordenação com os objetivos sociais, por isso sua direta ligação com a responsabilidade social.

Assim, como a educação é essa mola-mestra para o processo de formação da sociedade, que atua sobre os meios para a reprodução da vida – e essa é sua dimensão mais visível e prática – e contribuindo para o despertar do homem para olhar, perceber e compreender as coisas, para se reconhecer no outro, constituindo sua própria identidade de forma emancipatória, distinguindo as diferenças e semelhanças entre si e o mundo das coisas e entre si e outros sujeitos, não há como desassociar a educação da vida pública/política, da responsabilidade de ação e da cidadania plena, uma vez que a educação envolve todo esse instrumental de formas de percepção do mundo, de comunicação e de intercomunicação, de autoconhecimento e de conhecimento das necessidades humanas.

Para Eduardo C. B. Bittar, a educação está presente em todos os processos sociais, éticos, familiares, religiosos, ideológicos e políticos que definem a condição do indivíduo. Esses processos

[...] atravessam a definição do que o indivíduo passa a ser a partir da ampla inserção em todos os trâmites da vida social. O indivíduo é feito, é constituído, pelos diversos processos educacionais da sociedade. A educação tem a ver com um amplo processo de aculturação, em que estão implicados os desenvolvimentos de faculdades e potencialidades humanas, sejam psíquicas, sejam físicas, sejam morais, sejam intelectuais por quaisquer meios possíveis e disponíveis, extraídos ou não do convívio social, [...] educação significa, constituir a condição humana, num processo de construção cultural e social. Sua função precípua é formar (BITTAR, 2006, p. 11-12).

Portanto, a educação é um amplo processo de desenvolvimento das faculdades inerentes ao ser humano e tem como objetivo formar integralmente o indivíduo e possibilitar sua conformação em cidadão digno, ético, útil à sociedade e plenamente capaz de alcançar seus objetivos pessoais. Por isso, Florestan Fernandes enfatizava que “o homem precisa ter consciência de si próprio como indivíduo e como classe, para o bem e para o mal, para a transformação e para a

conservação da sociedade. Mas precisa ter consciência. E essa consciência se adquire através da Educação” (FERNANDES, 1991, p. 30-31). É essa consciência que gera a responsabilidade.

Paulo Freire e Boaventura Souza Santos nos apresentam uma concepção de liberdade que gera transformação social e nos falam de uma emancipação cosmopolita que nos prepara para uma globalização heterogênea. A hermenêutica diatópica de Santos (a superação das dificuldades nos diálogos interculturais) e a pedagogia libertadora de Freire sinalizam uma prática possível de transformar uma sociedade tão desigual, tão presa às amarras do colonialismo e tradicional, tão longe da autonomia e tão perto do abandono das raízes fincadas na época do Império, fortalecidas na República e que, ao longo da História brasileira, transmuta-se em erva daninha, que se alastra e faz calarem as bocas. Mas, para alcançar a cidadania plena, precisamos libertar essas vozes e armá-las de educação.

5.3 Educação: desigualdades e igualdades sociais

No momento em que a cidadania enfrenta novos desafios, busca novos espaços de atuação e abre novas áreas por meio das grandes transformações por que passa o mundo contemporâneo, e a dignidade humana torna-se pressuposto básico de direcionamento da condução do Estado e da relação entre as pessoas. Nesse sentido, é importante reconhecermos as questões relevantes e necessárias para garantir uma sociedade mais justa.

O direito à educação se mantém atual e presente no cotidiano de todos nós. Hoje, praticamente, não há país no mundo que não garanta, em seus textos legais, o acesso de seus cidadãos à educação. Afinal, a educação é uma dimensão fundante da cidadania, e esse princípio é indispensável para a participação de todos nos espaços sociais e políticos e, até mesmo, para a inserção no mercado do trabalho. Apesar dessas garantias legais, a eficácia em sua aplicabilidade e no próprio sentido expresso da lei entra em confronto com as adversas condições sociais em relação às igualdades políticas e sociais que ela reconhece. Além disso, diante da desigualdade social existente.

A desigualdade entre os indivíduos é fato incontestável. Em relação a ela, tanto se pode construir uma teoria de desigualdade social quanto de igualdade. Anísio Teixeira, em sua obra “Educação é um direito”, diz que a forma democrática

exprime a convicção de que, mesmo com a desigualdade existente entre os indivíduos, todos eles têm um mínimo de inteligência que os capacita a participar da experiência social e a contribuir com a sociedade. Isso equivale a uma hipótese político-social, que se comprovará pela experiência, isto é, pela real participação do indivíduo na elaboração dos valores da sociedade a que pertence (TEIXEIRA, 2009, p.30). Segundo o autor, para que essa hipótese seja comprovada, é necessário que todos os indivíduos tenham as mesmas possibilidades de acesso aos meios em que desenvolvem suas capacidades e habilidades. Esse acesso à educação é essencial à sua dignidade.

A Constituição Federal de 1988 (CF. Brasil, 1988) consagra o Estado Democrático de Direito (art.1º da CF/88) e explicita a política educacional a ser implementada no Brasil. Tal política é amplamente legislada, levando em conta os inúmeros artigos do texto constitucional e do infraconstitucional e os tratados internacionais anteriores, contemporâneos e posteriores a ela no campo educacional.

Na Constituição, está assegurado o direito à liberdade de expressão, reunião e organização, que, associada à liberdade de ir e de vir, ergueu-se como uma das grandes conquistas sociais. Mas o exercício de todas essas liberdades está subordinado a uma condição fundamental: a educação.

Como disse Anísio Teixeira,

[...] o homem precisa educar-se, formar a inteligência, para poder usar eficazmente as novas liberdades. A inteligência, no sentido em que falamos, não é algo de nativo, mas algo de cultivado, de educado, de formado, de novos hábitos que a custo se adquirem e se aprendem (TEIXEIRA, 2009, p. 33).

Apesar de a educação ser condição essencial para se estabelecer relação com novas formas de vida democráticas, não é percebida em todo o seu alcance nem considerada necessária para o bom funcionamento da sociedade democrática, porque os diversos artigos referentes ao ensino presentes na carta Magna brasileira não são suficientes para que a educação – um bem jurídico individual e coletivo - seja tratada de maneira adequada. Anísio Teixeira afirma também que essa nova perspectiva de vida só é possível quando todos e cada indivíduo tiverem oportunidades de se educar até o limite de suas possibilidades (TEIXEIRA, 2009, p. 33).

Somente quando todos os indivíduos tiverem as mesmas oportunidades é que passarão a ter sentido as formulações legais da identidade de direitos de todos os cidadãos. Iguais, primeiro, perante a lei - Art. 5º. Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes [...] (CF. Brasil, 1988, art. 5º) – depois, em relação às oportunidades que a nação oferece. São as igualdades formais (lei) e materiais (oportunidades).

Essa igualdade de oportunidades manifesta-se pelo direito à educação e pela continuidade do sistema de educação, organizado de forma que todos, em iguais condições, possam participar dele e nele continuar até os níveis mais altos (TEIXEIRA, 2009, p. 61).

Entretanto, a crescente desigualdade no campo das oportunidades múltiplas faz com que os brasileiros se considerem cada vez menos semelhantes, e isso fere o que diz a Constituição. O Brasil do Século XXI está dividido: uma pequena parte tem acesso às maravilhas do novo século, a outra enfrenta uma implacável “apartação”. O início dessa divisão está no tratamento diferenciado dado às crianças desde o nascimento. Segundo Cristovam Buarque, o berço da desigualdade está na desigualdade de berço (BUARQUE, 2005, p.8).

A oportunidade de educação tem a capacidade de particularizar indivíduos, e a pessoa educada, além de adquirir qualidades éticas, morais e políticas – essenciais para a vida em sociedade – conquista conhecimento técnico, de fundamental importância. Sobre isso, Durkaime assevera:

[...] A sociedade não poderia existir sem que houvesse em seus membros certa homogeneidade: a educação perpetua e reforça essa homogeneidade, fixando de antemão na alma da criança certas similitudes essenciais, reclamadas pela vida coletiva. Por outro lado, sem uma tal ou qual diversificação, toda cooperação seria impossível: a educação assegura a persistência dessa diversidade necessária, diversificando-se ela mesma e permitindo as especializações. (DURKAIME, 1952, p. 25)

Embora a Constituição trate a educação de forma minuciosa, nos artigos 205 a 214, indicando que sua função é de I – formar para a cidadania; II – difundir cultura geral; III – preparar para o trabalho, a educação, muitas vezes, é tratada como um fardo, e não, como um direito e meio para adquirir a formação que se quer (pretende).

Com isso, a contradição entre as faces da igualdade (ou das desigualdades) é aguda. O confronto entre a afirmação da igualdade dos indivíduos e as múltiplas desigualdades que fracionam as situações e as relações sociais é violento e ameaçador para o sujeito. A obrigação de ser livre, de ser autor de sua vida é indissociável da afirmação da igualdade de todos. Como afirma Anísio (2009), na nova proposta de vida democrática, os indivíduos só podem aspirar à igualdade se forem livres. Mas esse autodomínio, essa capacidade de ser soberano, não é condição necessária para a igualdade real. A liberdade vincula a condição de igualdade de oportunidades e de desigualdades justas. É nesse entrelaçamento que liberdade e igualdade andam em harmonia.

Quando o sujeito é privado dessa liberdade – igualdade material – e da oportunidade de ter acesso à formação, fica, automaticamente, impossibilitado de se sentir parte integrante do meio e de contribuir para a elaboração dos valores da sociedade a que pertence (TEIXEIRA, 2009). Com isso, essa privação adquire caráter de exclusão, já que as oportunidades devem ser dadas a todos, e aqueles “excluídos” não têm acesso a elas. Assim, a exclusão política, social, econômica e educacional está intimamente ligada à desigualdade de capacidades e, principalmente, de oportunidades.

Um dos maiores problemas da exclusão de oportunidades, além do mal intrínseco, é o descrédito em relação às instituições públicas e à justiça. Isso, tanto quanto a própria exclusão, aumenta a possibilidade de desestruturação social e, até mesmo, o da criminalidade. Esse fato ocorre porque pessoas privadas de oportunidades, principalmente as educacionais, não têm meios (conhecimentos, habilidades ou facilidades) para se inserir no mercado de trabalho, para exercer sua cidadania plena, pensar e agir de forma crítica ou, ainda, para utilizar os instrumentos administrativos públicos e a justiça (presentes no Estado de Direito) necessários ao alcance da igualdade de oportunidades. Pessoas excluídas e que não confiam na eficiência do Estado nem na eficácia da Justiça são descrentes da cooperação entre sujeitos e sociedade e contribuem para a desorganização social. A privação da educação e a exclusão fazem com que o indivíduo seja pouco capaz de agir plenamente dentro do trato social e, por isso, seja mais facilmente levado a agir à margem dele (violentamente, ilegalmente, irresponsavelmente etc.).

Nesse sentido, podemos dizer que o pleno desenvolvimento da pessoa depende de sua capacidade cognitiva, da educação. E, diante da importância que o saber tem para a sociedade, o direito à educação passa a ser politicamente exigido como uma arma não violenta de reivindicação e de participação político-social. Portanto, a educação, assim como o Direito (BOBBIO, 1992), tem um papel fundamental para evitar a desestruturação social, garantir a redução da desigualdade social e a manutenção da paz, pois, através dela, obtêm-se habilidades e conhecimentos, condição interna da autonomia do ser humano (FREIRE, 1996), que contribuem para a interação social. Por meio da transmissão das habilidades, dos conhecimentos, das informações e, especialmente, de razoáveis princípios éticos, a educação é capaz de disseminar as práticas e os conhecimentos necessários para o exercício da participação democrática e sustentável do sujeito na vida pública da sociedade.

Assim, partindo do pressuposto de que igualdade não significa uniformidade, homogeneidade, mesmo porque a desigualdade entre os indivíduos é um fato inegável, podemos dizer que o direito à educação pressupõe uma igualdade com direito à diferença, não como sinônimo de desigualdade, sem uma valoração do sujeito considerando-o inferior e superior, mais digno e “menos digno”, estabelecendo quem nasceu para ter e quem nasceu para “perder”, mas como uma relação horizontal. A igualdade proposta é a de isonomia, que se refere à igualdade diante da lei (formal), da justiça, diante das oportunidades na sociedade (material), democraticamente disponível a todos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Explicitamos, no decorrer do texto, que a libertação e a superação das violações do direito à educação são fundadas numa visão sócio-política de sociedade. Para isso, é fundamental que a educação permita que o sujeito possa fazer uma leitura crítica do mundo no qual está inserido.

Afirma Pimenta (2000, p. 23) que

[...] a educação é um processo de humanização que ocorre na sociedade humana com a finalidade explícita de tornar os indivíduos participantes do processo civilizatório e responsáveis por levá-lo adiante. Enquanto prática social é realizada por todas as instituições da sociedade. Enquanto processo sistemático e intencional ocorre em algumas, dentre as quais se destaca a escola.

Como vimos, a educação que liberta depende da busca constante do ser, da humanização do “humano”, que se caracteriza pelo encontro de sujeitos que refletem sobre a realidade social, a fim de encontrar alternativas para superar a opressão e a violação dos direitos humanos. Dessa busca, resulta, através da educação libertadora, um processo de mudança e de transformação social.

Para fazer com que a prática educacional se encaminhe para a vivência dos direitos humanos e a transformação do meio, precisamos compreender o ser humano como sujeito de direito, como um ser de direitos e deveres e de relações pessoais, que tem condições de viver a partir dessas relações que mantém. Nessa ótica, podemos dizer que o ser humano enche de cultura os espaços geográficos e transforma com as ações a sociedade onde está inserido. Nesse percurso de transformação, a educação é a mola percussora que impulsiona o ser humano a buscar e a descobrir-se.

Assim, não há uma (trans)formação social sem educação. Paulo Freire afirma que, “se a educação mantém a sociedade, é porque pode transformar aquilo que a mantém” (2001, p.38). A educação, portanto, deve ser um processo democrático e popular de aprendizagem, onde haja incentivo e estímulo, e que promova e estabeleça relações, buscando sempre a vivência e a garantia dos direitos humanos.

Nesse sentido, a produção do conhecimento socialmente relevante tem como objetivo o necessário compromisso com a autonomia do pensamento. Em outras palavras, a consciência do ser-no-mundo se mostra como uma ferramenta que

possibilita a construção de sujeitos sociais críticos e atuantes em determinada sociedade, cientes de seu inacabamento e, por isso mesmo, capazes de ser protagonistas da própria história.

Dessa forma, a garantia do direito à educação, como direito humano fundamental e direito público subjetivo, percorre um caminho marcado por inúmeros sujeitos sociais; pelas lutas que afirmam esse direito, pela responsabilidade do Estado de prover os meios necessários à sua concretização e pela adoção de concepção de uma educação cujo princípio de igualdade contemple o necessário respeito e a tolerância à diversidade.

Garantir o direito à educação é, antes de tudo, uma íntima conexão com os ideais de democracia, cidadania, paz e justiça social, tão caros aos que militam pelos direitos humanos em todo o mundo. Essa garantia da educação como um direito social e público subjetivo decorre de ações e das medidas na esfera política e administrativa do Estado. A ausência dessas políticas públicas que garantam o processo educacional acaba por acarretar medidas judiciais necessárias para que sejam efetivas e eficazes.

Conforme demonstramos no decorrer do texto, a relação que se firma entre a educação e a justiça, na sociedade contemporânea, está evidente na medida em que a omissão e/ou negligência de direitos por seus responsáveis se apresentam. Essa relação extrapola o Poder Judiciário com a participação direta de outras instituições que também atuam na garantia do direito à educação, tais como o Ministério Público e a Defensoria Pública. Essas ações diretas de outras Instituições revelam a importância do direito à educação para as instituições jurídicas que integram o sistema de garantia dos direitos dos cidadãos, da criança e do adolescente.

Em síntese, a judicialização da educação representa a busca de mais e melhores instrumentos de defesa de direitos juridicamente protegidos. Essa proteção judicial avança na consolidação desse direito, em especial, no da criança e do adolescente, e significa a exigência da obrigatoriedade da transformação do legal em real.

Como entende Fábio Konder Comparato, “[...] a inconstitucionalidade de uma política governamental pode ocorrer não apenas em razão de sua própria finalidade, mas também por efeito dos meios ou instrumentos escolhidos para a sua realização”

(COMPARATO, 2010, p. 297). Portanto, essa proteção judicial não afronta a democracia, pelo contrário, como regime de governo adequado ao respeito à dignidade do ser humano, através da tutela dos direitos fundamentais, reclama-se nela a efetividade dos direitos sociais, para que não haja supressão da própria liberdade.

Os direitos sociais são a estrutura formadora do regime democrático, já que, através deles, a começar pelo direito à educação, o cidadão adquire a capacidade de interferir nos destinos da sociedade em que vive (SOUZA NETO, 2010, p. 524). Conforme afirma José Alfredo de Oliveira Baracho, “a democracia implica a participação dos cidadãos, não apenas nos negócios públicos, mas na realização de todos os direitos e garantias consagrados na Constituição e nos diversos segmentos do ordenamento jurídico global” (BARACHO, 1995, p. 63).

Nesse entendimento, ao Judiciário, no Estado Democrático e Social de Direito, cabe: “garantir as regras do jogo, mas de um jogo que sirva para ampliar liberdade e igualdade” (LOPES, 2005, p.142). Portanto, podemos dizer que, em contexto de exclusão social o princípio democrático não impede a proteção judicial aos direitos sociais. (SARMENTO, 2010, p.402-403).

Como democracia não significa apenas o governo da maioria, a pronta atuação do Judiciário, que deve atuar como guardião da dinâmica representação da maioria *versus* pensamento da minoria, a partir da Constituição de 1988, sempre que necessário for, devem-se criar mecanismos que institucionalizem a democracia crítica, no sentido de tirar o povo da passividade e da mera reatividade, para que se transforme em uma força ativa, seja sujeito da política, e não, seu objeto ou instrumento, o que, inevitavelmente, passa pela maximização dos direitos sociais e a efetividade do direito à educação (ZAGREBELSKY, 2011, p. 143).

Na função jurisdicional tradicional, não se amoldavam a formulação de políticas públicas, a criação de procedimentos e a ordenação de despesas públicas, mas, na concepção de Estado Democrático de Direito centrada nos direitos sociais, portanto, para além do texto legal, ainda que o Judiciário não deva ser o palco normal das discussões a respeito de políticas públicas, suas decisões, inclusive com reflexos orçamentários consideráveis, têm tido a vantagem de trazer o debate para o campo político, o que acarreta, na prática, a reformulação de ações insuficientes e a

criação de outras, sobretudo naqueles setores em que o Poder Público, tradicionalmente, mantinha-se inconstitucionalmente omissor. (CLÈVE, 2006, p. 36)

Então, a expressão justiciabilidade da educação, na sociedade contemporânea, deve relacionar-se a outras expressões, como cidadania, direitos humanos ou justiça. Como refere José Renato Nalini, “o juiz exerce uma função em que a concretização dos direitos fundamentais é rotina e precisa estar consciente de que dele depende a etapa mais séria dessa doutrina: a sua efetiva implementação” (NALINI, 2009, p. 21).

Para o aprimoramento da democracia e a efetivação dos direitos sociais, dentre eles, o da educação, como fator responsável pelo aprimoramento e pela formação da cidadania plena, é necessária uma postura crítica quanto à força normativa da Constituição, que deve ser de sensibilidade psicológica, sensatez e humanismo, algo que transcende uma linha de pensamento meramente lógico-formal ou de tecnicismos desconectados com a realidade social.

Em um país como o Brasil, carente de políticas sociais efetivas, além de ser marcado pela forte corrupção no processo político e na realização dos fins estatais, é fundamental a presença de juízes comprometidos com o sentimento constitucional democrático, especialmente em relação ao adequado sentido dos textos que tratam das normas de direitos sociais. Ou seja, toda vez que as estruturas políticas e a democracia forem mais formais do que reais, que os direitos humanos só forem concretizados na exata conveniência e capacidade de resistência das elites, a atuação do judiciário, na medida de sua necessidade, é fator decisivo para a formação e a transformação social, principalmente quando os efeitos de suas decisões se estendem aos excluídos (DELGADO, 2008, pp. 322 e 330).

Esse posicionamento do Judiciário só foi possível a partir da Constituição de 88, quando o Brasil se assumiu como Estado Democrático de Direito, conjugando preceitos liberais e sociais que proporcionam a formação de uma sociedade mais justa e igualitária, onde parâmetros mínimos foram assumidos para a observância da dignidade humana e para o exercício da cidadania plena. O texto constitucional reconheceu a obrigação do Estado de proporcionar à sociedade condições materiais indispensáveis ao exercício da cidadania e para a construção de uma sociedade livre, justa e solidária. Entre essas condições, a educação se apresenta como

fundamental e necessária e fica a cargo do Estado elaborar e executar políticas públicas suficientes e eficazes para a realização de mais igualdade social.

Essa essencialidade é universal e está presente em diversos dispositivos normativos da ordem jurídica nacional e internacional que, na busca pela construção de uma sociedade em que os cidadãos conscientemente participem da construção de sua própria história, elegem a educação como elemento indispensável a essa habilitação. Por isso, é primordial tomar-se consciência dos direitos e dos deveres do cidadão. O artigo 13 do Pacto Internacional das Nações Unidas de 1966 reconhece não apenas o direito de todas as pessoas à educação, mas também que ela deve visar ao pleno desenvolvimento da personalidade humana em sua dignidade; deve fortalecer o respeito pelos Direitos Humanos e as liberdades fundamentais e deve capacitar todas as pessoas a participarem efetivamente de uma sociedade livre. Essa participação efetiva significa organização e verticalidade absoluta dos poderes autoritários. Significa, também, o reconhecimento e a constante reivindicação de que os cidadãos ativos são mais do que titulares de direitos, são criadores de novos direitos e novos espaços para a expressão de tais direitos.

O processo educativo, então, deve ser disponibilizado a todos os membros da sociedade, pois é responsável pela construção da consciência do papel do homem que atua como sujeito de sua história. Para tanto, a educação deve se desenvolver no sentido de proporcionar ao homem o exercício de sua liberdade, por meio de sua capacitação para pensar e decidir de acordo com a bagagem que a humanidade construiu ao longo dos anos, integrando-o ao seu contexto sócio-político e cultural.

Nesse contexto, são imprescindíveis a adoção e o exercício de uma concepção crítica da educação, reconhecendo a autonomia e a liberdade dos sujeitos desse processo em uma reflexão crítica e autêntica da relação homem-mundo, valorizando as potencialidades humanas e possibilitando a evolução e o desenvolvimento da sociedade e do cidadão.

Reconhecido constitucionalmente o papel do Estado como provedor dos direitos sociais, do bem comum e responsável por preservar a vida social, a ele cabe ofertar educação gratuita e obrigatória, ao menos em seu nível essencial. Em termos jurídicos, ao Estado cabe prestar a educação em seu nível básico, “visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (CF, 88, art. 205).

Mais que um direito do indivíduo, o direito a educação se apresenta como interesse da sociedade e direitos de todos, de relevância pública e social, e tem como objetivo alcançar o bem comum e capacitar os membros da sociedade ao exercício da cidadania. Portanto, sem educação, não há cidadania. Mesmo garantido no texto constitucional, no Brasil, esse direito ainda não se concretizou como deveria. Como consequência, mantemos altos índices de analfabetismo, absoluto ou funcional, e uma sociedade onde o que impera é a política da exclusão social e inoperância política.

Portanto, a esse dever do Estado de prestar, de forma efetiva, a educação fundamental corresponde um direito dos cidadãos e da sociedade, razão pela qual é imperativa a necessidade de a sociedade civil e as entidades legitimadas atuarem e exigirem do Estado o estrito cumprimento de seu dever legal. Essa exigibilidade judicial, individual e coletiva é possível através dos instrumentos materiais e processuais constitucionalmente disponíveis, já descritos no transcorrer deste texto.

Por fim, podemos concluir que Rousseau estava certo, ao dizer que “A pátria não subsiste sem liberdade, nem a liberdade sem a virtude, nem a virtude sem os cidadãos (...). Ora, formar cidadãos não é questão de dias; e para tê-los adultos, é preciso educá-los desde crianças”, pois, sem educação, não há cidadania. “Democracia é, literalmente, educação”.

Já Anísio Teixeira (1947), movido pela fervorosa crença nos horizontes democratizantes do país e do mundo, que surgia após a segunda guerra mundial, disse que a “Educação é a base, o fundamento, a condição mesma para a democracia. A justiça social, por excelência, da democracia, consiste nessa conquista da igualdade de oportunidades pela educação. Nascemos desiguais, nascemos ignorantes e, portanto, nascemos escravos. É a educação que pode mudar” (TEIXEIRA, 1947, p. 89 -104).

Infelizmente, no Brasil, persiste o trágico abismo entre os valores dominantes na sociedade, que propiciam a exclusão, e aqueles proclamados para a política educacional que, em tese, levariam à igualdade de oportunidades. Com esse abismo, é remota a possibilidade de se construir uma cidadania democrática, por isso a importância da educação para a cidadania, para a formação do sujeito de direito e, inevitavelmente, para os Direitos Humanos.

Assim, diante do exposto, podemos concluir que a educação para a formação e a vivência da cidadania plena tem como premissa superar a antiga concepção liberal de cidadão, em que o indivíduo é livre perante o Estado e, de forma fragmentada, é visto somente como contribuinte, consumidor, eleitor, trabalhador qualificado ou definido pelas regras do mercado e da elite dirigente.

Para que o direito à educação contribua para a formação de verdadeiros cidadãos, o Estado deve reconhecê-los como livres, mas, sobretudo, como membros de grupos e classes sociais diferenciados e, eventualmente, em conflito. É preciso também que os indivíduos, através da educação e pela educação, reconheçam-se sujeitos de direitos e de deveres e, principalmente, criadores de direitos. É preciso, ainda, que esses sujeitos de direito se reconheçam cidadãos formadores e transformadores da sociedade.

REFERÊNCIAS

ADORNO .Theodor W.. *Educação e emancipação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006, p. 141.

AGRA, Walber de Moura. “Direitos sociais”. *Tratado de Direito Constitucional*. Coordenação de Ives Gandra da Silva Martins, Gilmar Ferreira Mendes e Carlos Valder do Nascimento. São Paulo: Saraiva, 2010, vol. 1, p. 535.

ALVES, Gilberto Luiz (org.). *Escritos sobre a Instrução Pública: Condorcet. Reflexões e notas sobre a Educação*. Campinas, SP: Autores Associados. 2010 (Coleção: Clássicos da Educação).

AMARAL, Francisco. “O Direito Civil na pós-modernidade”. *Direito Civil: atualidades*. Coordenação de César Fiuza, Maria de Fátima Freire de Sá e Bruno Torquato de Oliveira Naves. Belo Horizonte: Del Rey, 2003, pp. 70-71.

ALMEIDA, Alberto. *A cabeça do brasileiro*. São Paulo: Record, 2007.

ARENDT, Hannah. *Entre o passado e o futuro*. Perspectiva, SP, 2000.

ARENDT, Hannah. *A condição humana*. Trad. Roberto Raposo. 10. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.

ARISTÓTELES. *Política*. Tradução de Maria da Gama Kury. 3. ed. Brasília: Editora UnB, 1997.

ARISTÓTELES. *Ética a Nicômaco*. Trad. Mário da gama Kury. 2.ed. Brasília: Editora UNB, 1992. p. 95.

BACHELARD, G. *La poétique de la rêverie*. Paris: PUF, 1960. p. 98.

BARACHO, José Alfredo de Oliveira. *Teoria geral da cidadania: a plenitude da cidadania e as garantias constitucionais e processuais*. São Paulo: Saraiva, 1995.

BARROSO, L. R. *O controle de constitucionalidade no direito brasileiro: exposição sistemática da doutrina e análise crítica da jurisprudência*. 4ª ed. São Paulo: Saraiva, 2009.

BARROSO, L.R. *O direito constitucional e a efetividade de suas normas: limites e possibilidades da Constituição brasileira*. 3. ed. Rio de Janeiro: Renovar, 1993.

BERCOVICI, Gilberto. *Constituição econômica e desenvolvimento: uma leitura a partir da Constituição de 1988*. São Paulo: Malheiros, 2005.

BASTOS, Celso Ribeiro; MARTINS, Ives Gandra. *Comentários à Constituição do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988*, 2. Volume. 3. ed. rev. e atual. São Paulo: 2004.

BASTOS, Celso Ribeiro. *Comentários à Constituição Brasileira*. Vol. 8. São Paulo: Saraiva, 2000.

BITTAR, Eduardo C. B., *Estudos sobre ensino jurídico: metodologia, diálogo e cidadania*. 2. ed. rev., modificada, atual. e ampl. São Paulo: Atlas, 2006.

BITTAR, Eduardo C. B. *Curso de Ética Jurídica: ética geral e profissional*. 5. ed. rev. São Paulo: Saraiva, 2007, ps.107-108.

BITTAR, Eduardo C. B., *Ética, educação, cidadania e direitos humanos: estudos filosóficos entre cosmopolitismo e responsabilidade social*. Barueri, SP: Manole, 2004, p.75.

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

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF, Senado, 1998.

BRASIL. Senado Federal. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*: nº 9394/96. Brasília: 1996.

BRASIL. Presidência da República. SDH – *Secretaria de Direitos Humanos*. Brasília, 2004. Disponível em: <http://www.sedh.gov.br/clientes/sedh/sedh/promocaodh> . Acesso em: 25/05/13.

BONAVIDES, Paulo. *Do Estado Liberal ao Estado Social*. 9ª ed. São Paulo: Malheiros, 2009.

BUARQUE, Cristovam. *O berço da desigualdade*. Sebastião Salgado e Cristovam Buarque. UNESCO. 2005.

BUCCI, M.P.D. *Direito administrativo e políticas públicas*. São Paulo: Saraiva, 2002.

CAMBI, Eduardo. *Neoconstitucionalismo e neoprocessualismo: direitos fundamentais, políticas públicas e protagonismo judicial*. São Paulo: RT, 2009.

CAMPILONGO, Celso Fernandes. “Os desafios do Judiciário: um enquadramento teórico”. *Direitos humanos, direitos sociais e justiça*. José Eduardo Faria organizador. 1ª ed. 4ª tir. São Paulo: Malheiros, 2005.

CARVALHO FILHO, José dos Santos. *Ação civil pública: comentários por artigo por artigos*. Rio de Janeiro: Editora Lúmem Júris, 2001. p. 2.

CLÈVE, Clémerson Merlin. “A eficácia dos direitos fundamentais sociais”. *Revista de Direito Constitucional e Internacional*. São Paulo, RT, ano 14, vol. 54, jan.-mar. 2006, p. 36.

COMPARATO, Fábio Konder. *A afirmação histórica dos direitos humanos*. 3. ed. rev. e ampl., São Paulo: Saraiva, 2003.

COMPARATO, Fábio Konder. *Rumo à Justiça*. São Paulo: Saraiva, 2010.

COMPARATO, Fábio Konder. *Ética: direito, moral e religião no mundo moderno*. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

COMPARATO, Fabio Konder. “Ensaio sobre o juízo de constitucionalidade de políticas públicas”. In: *Revista RT*, vol. 737, mar. de 1997. São Paulo: RT. P. 350.

COMPARATO, F.K. “Ensaio sobre o juízo de constitucionalidade de políticas públicas”. *Revista de Informação Legislativa*, Brasília, Senado Federal, n.138, p.39-48, abr./jun. 1998.

COSTA, Messias. *A Educação nas Constituições do Brasil: dados e direções*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 521.

CURY, Carlos Roberto Jamil; FERREIRA, Luiz Antonio Miguel. “A Judicialização da educação”. *Revista CEJ, Brasília*, ano XIII, n. 45, p. 32-45, abr./jun. 2009. Disponível em: <http://www.pjpp.sp.gov.br/2004/artigos/41.pdf>. Acesso em: 23/05/13

CURY, C. R. J. *A educação infantil como direito*. In: BRASIL, ministério da Educação e do Desporto. Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil. volume II. Brasília: MEC, 1998.

CURY, C. R. J. ;FERREIRA, L. A. m. *Justiciabilidade no campo da educação*. *Revista de Política e Administração da Educação*. Porto Alegre: ANPAE, v. 26, n. 1, p. 03, jan/ abr. 2010.

CURY, C. R. J. “Direito à Educação: direito à igualdade, direito à diferença.” *Cadernos de Pesquisa*, n. 116, jul.2002.

CURY, C. R. J. “Lei de diretrizes e bases e perspectivas da educação nacional”. *Revista Brasileira de Educação*. n. 8, mai/jun/jul/ago, 1998, p. 72–85.

CURY, C. R. J. *Legislação educacional brasileira*. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

DALLARI, Dalmo de Abreu. *Direitos humanos e cidadania*. São Paulo: Moderna. 2002.p.8.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS. Adotada e proclamada pela resolução 217 A (III) da Assembleia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948. Disponível na Biblioteca Virtual de Direitos Humanos da Universidade de São Paulo. Disponível em: www.direitoshumanos.usp.br Acesso em: 25/05/13.

DELGADO, José Augusto. “Ativismo judicial. O papel político do Poder Judiciário na sociedade contemporânea”. *Processo civil: novas tendências*. Estudos em homenagem a Humberto Theodoro Júnior. Coordenadores Fernando Gonzaga Jaime, Juliana Cordeiro de Faria e Maira Terra Lauar. Belo Horizonte: Del Rey, 2008, pp. 322 e 330.

DEWEY, John. *Democracia e educação. Breve tratado de filosofia de educação*. Tradução de Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959. p. 148.

DUARTE, Clarice Seixas. “A educação como um direito fundamental de natureza social.” *Educação & Sociedade*. Campinas/SP, v. 28, n. 100 - Especial, p. 6, out. 2007.

DURKHEIM, E. *Educação e Sociologia*. SP; Melhoramentos, 1952.p.25.

FARIA, José Eduardo. “O Judiciário e os direitos humanos e sociais: notas para avaliação da justiça brasileira”. *Direitos humanos, direitos sociais e justiça*. José Eduardo Faria (organizador). 1ª ed. 4ª tir. São Paulo: Malheiros, 2005.

FÁVERO, Osmar. *A educação nas constituintes brasileiras 1823-1988*. Campinas/SP: Editores Associados, 2001.

FERRAZ Jr., T.S. *Introdução ao estudo do Direito: técnica, decisão, dominação*. São Paulo: Atlas, 1994.

FERNANDES, Florestan. *Memória viva da educação brasileira*, v. 1. Brasília: INEP, 1991.

FERREIRA, I. A. Miguel. *O Estatuto da Criança e do Adolescente e o professor: reflexos na sua formação e atuação*. São Paulo: Cortez, 2008.

FIGUEIREDO, Marcelo. “O controle das políticas públicas pelo Poder Judiciário no Brasil – uma visão geral”. *Revista de Direito do Estado*, ano 2, n. 7, Rio de Janeiro, Renovar, jul.-set. 2007, pp. 239-240.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 8ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 25ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*. 2ª ed. Ver. E atual – São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1991.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança. Um reencontro com a pedagogia do oprimido*. 1997. Paz e Terra. São Paulo.

FRIEDRICH, Tatyana S. *As normas imperativas de direito internacional público jus cogens*. Belo Horizonte: Fórum, 2004.

FRISCHEISEN, L.C.F. *Políticas públicas: a responsabilidade do administrador e o Ministério Público*. São Paulo: Max Limonad, 2000.

FRIGOTTO, Gaudêncio. “A educação e formação técnico-profissional frente à globalização excludente e desemprego estrutural.” In: SILVA, Luiz Heron da (org.). *A escola cidadã no contexto da globalização*. RJ: Vozes, 1998.

GILES, Tomas Ransom. *História da Educação*. São Paulo: E.P.U, 1987.

GORCZEWSKI, Clóvis (org). *Direito e Educação: a questão da educação com enfoque jurídico*. Porto Alegre: UFRGS, 2006.

GHIRALDELLI JR, P. *Filosofia da educação*. São Paulo: Ática, 2006.

HERKENHOFF, João Baptista. *Dilemas da Educação dos apelos populares à Constituição*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989 (Coleção Educação Contemporânea).

HORTA, José Silvério Baia. *Direito à educação e obrigatoriedade escolar. Educação e pesquisa*. São Paulo, n. 104, p. 7, jul. 1998. Disponível em: http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/158.p_df. Acesso em: 16/07/2013

IHERING, R. *A Finalidade do Direito*. Rio de Janeiro, 1979, vol. 1, p. 238 – 239.

JELLINEK, G. *Sistema dei diritti pubblici subbietivi*. Milano, 1910. p.62-63 e p.93-93

KANT, Immanuel. *Fundamentação da metafísica dos costumes*. São Paulo: Abril, 1980. (Coleção Os Pensadores).

KELSEN, Hans. *Teoria Pura do Direito*. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

KONZEN, A. A. “O direito a educação escolar”. In: BRANCHER, L. N.; RODRIGUES, M. M.; VIEIRA, A. A. G. (Org.). *O direito é aprender*. Brasília: FUNDESCOLA/MEC, 1999.

LAFER, Celso. *A Reconstrução dos direitos humanos: um diálogo com o pensamento de Hannah Arendt*. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.

LAKOMY, Ana Maria. *Teorias Cognitivas da Aprendizagem*. Curitiba: FACINTER, 2003.

LOPES, José Reinaldo de Lima. "Direito subjetivo e direitos sociais: o dilema do Judiciário no Estado Social de Direito". *Direitos humanos, direitos sociais e justiça*. José Eduardo Faria (organizador). 1ª ed. 4ª tir. São Paulo: Malheiros, 2005.

MACEDO Jr., Ronaldo Porto. (1990). "Foucault: o poder e o direito. Tempo Social"; *Rev. Sociol. USP*, S. Paulo, 2(1): 151-176, 1.sem.

MACEDO, Ubiratan Borges. *Democracia e direitos humanos: ensaios de filosofia prática (política e jurídica)*. Londrina: Edições Humanidades, 2003.

MACHADO, Lourdes Marcelino e OLIVEIRA, Romualdo Portela de. "Direito à educação e legislação de ensino". In: WITTMANN, Lauro Carlos e GRACINDO, Regina Vinhaes (org.) *O estado da arte em política e gestão de educação no Brasil – 1991-1997*. Brasília: ANPAE e Campinas: Autores Associados, 2001.

MALISKA, Marcos Augusto. *O Direito à Educação e a Constituição*. Porto Alegre: Sérgio Antônio Fabris, 2001.

MARQUES, Rafael da Silva. *Valor social do trabalho na ordem econômica, na Constituição brasileira de 1988*. São Paulo: LTr, 2007.

MAZZILLI, Hugo Nigro. *A defesa dos interesses difusos em juízo, meio ambiente, consumidor, patrimônio cultural, patrimônio público e outros interesses*. 21. Edição. São Paulo: Saraiva, 2008.

MIRANDA, Francisco Cavalcanti Pontes de. *Comentários à Constituição de 1967; com a Emenda nº 1 de 1969*. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense, 1987.

MIRANDA, J. *Manual de Direito Constitucional*. Coimbra, Coimbra Ed., 1998. (Tomo IV – Direitos Fundamentais).

MIRANDA, P. *Direito à Educação*. Rio de Janeiro: Editorial Alba, 1933, p. 5 (Coleção dos 5 Direitos do Homem).

MONTEIRO, Agostinho dos Reis. "O pão do direito à educação". In. *Revista Educação e Sociedade*. V. 24, n.84, Campinas, Set. 2003.

NALINI, José Renato. "Protagonismo ético judicial e perspectivas do Judiciário no Século XXI". *Revista dos Tribunais*, São Paulo, RT, ano 98, vol. 889, nov. 2009, p. 21.

NOGUEIRA, C., SILVA, I. (2001). *Cidadania - construção de novas práticas em contexto educativo*. Lisboa: Edições ASA, p.7.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. *O direito à educação na Constituição Federal de 1988 e seu re-establishment pelo sistema de justiça* [online]. Disponível em: http://www.educacaoonline.pro.br/direito_educacao.asp. Acesso em: 05/01/2014

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. “Da universalização do ensino fundamental ao desafio da qualidade: uma análise histórica.” *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100 - Especial, p. 661-690, out. 2007.

OLIVEIRA, Régis Fernandes de. *Receitas públicas originárias*. São Paulo: Malheiros, 1994, p. 12.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. (1995) *Educação e cidadania: O direito à educação na Constituição de 1988 da República Federativa do Brasil*. São Paulo, FEUSP-Tese de Doutorado. p. 2.

PRADO, Luiz Regis. *Bem jurídico-penal e Constituição*. – 5ª ed. rev. e atual. – São Paulo: RT, 2011, pp. 81-82.

PIMENTA, Selma Garrido. “Formação de professores: identidade e saberes da docência”. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

PIOVESAN, Flávia. *Temas de direitos humanos*, Ed. Max Limonad, 1998.

PIOVESAN, Flávia. *Temas de direitos humanos*. 3ª ed. São Paulo: Saraiva, 2009.

PLATAFORMA BRASILEIRA DE DIREITOS HUMANOS, ECONÔMICOS, SOCIAIS E CULTURAIS. Relatório Brasileiro sobre Direitos Humanos, Econômicos, Sociais e Culturais 2003. Disponível em: www.dhescbrasil.org.br. Acesso em: 25/05/2013.

Plataforma Dhesca Brasil. *Cartilha Direitos Humanos a Educação* - 1ª Edição: Março de 2009. Curitiba – PR CEP: 80410-230. Disponível em: www.dhescbrasil.org.br. Acesso em: 05/01/2014

RANIERI Nina Beatriz Stocco. “Direito ao desenvolvimento e direito à educação – relações de realização e tutela.” In: Cadernos de Direito Constitucional e Ciência Política do Instituto Brasileiro de Direito Constitucional. *Revista dos Tribunais*, ano 2, n.6, jan./mar.1994, p. 127.

READ, Herbert. *Educação pela Arte*. Tradução Valter Lellis Siqueira. São Paulo: Martins Fontes, 2001. p. 4.

REALE, Miguel. *O Estado Democrático de Direito e o conflito das ideologias*. 3. ed. São Paulo: Saraiva, 2005.

RIBEIRO JUNIOR, João; TELLES, Antônio A. Queiroz. *Constituição – conceitos – direitos fundamentais e garantias constitucionais: comentários aos arts. 1º a 5º da Constituição Federal de 1988*. Bauru: Edipro, 1999.

ROCHA, Carmem Lúcia. Antunes. *Direito de todos e para todos*. Belo Horizonte: Editora Fórum, 2004.

RODRIGUES, Neidson. *Elogio à educação*. São Paulo: Cortez, 1999.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emílio ou da educação*. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1968.

RUTKOSKI, Joslai Silva. “A pedagogia de Paulo Freire: uma proposta da educação para os Direitos Humanos”. In: PIOVESAN, Flávia. *Direitos humanos*. Curitiba: Juruá, 2006. v.1. p. 365.

SANTOS, Boaventura de Souza. *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A gramática do tempo: para uma nova cultura política*. São Paulo: Cortez, 2006.

SANTOS, Boaventura de Souza, NUNES, João Arriscado. *Introdução: para ampliar o cânone do reconhecimento, da diferença e da igualdade*. In: Sousa Santos, Boaventura. *Reconhecer* 15.

SANTOS, Gislene A. *Universidade formação cidadania*. São Paulo: Cortez, 2001.

SARLET, Ingo Wolfgang. *A eficácia dos direitos fundamentais*. Porto Alegre: Livraria do Advogado - Editora, 1998.

SARLET, Ingo Wolfgang. *Dignidade da pessoa humana e direitos fundamentais na Constituição Federal de 1988*. 3. ed., rev. atual. ampl. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2004.

SARMENTO, George. *A educação em Direitos Humanos e a promoção da cidadania brasileira*. Disponível em: http://www.georgesarmento.com.br/?page_id=36 . Acesso em 25/03/2013

SARMENTO, Daniel. “A proteção judicial dos direitos sociais: alguns parâmetros ético-jurídicos”. *Leituras complementares de Direito Constitucional: Direitos Humanos & Direitos Fundamentais*. Organizador Marcelo Novelino. – 4ª ed. ampl., rev. e atual. – Salvador: JusPODIVM, 2010, pp. 402-403.

SAVATER, Fernando. *O valor de educar*. São Paulo, Ed. Martins Fontes, 1 ed, 1998.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia*. São Paulo: Cortez Editora, 1987.

SAVIANI, Dermeval. “Desafios para a construção coletiva da ação supervisora: uma abordagem histórica”. In: FDE/SE/SP. *Revista Idéias*, nº 24. São Paulo: 1994.p.156.

STRECK, Lênio. *Jurisdição constitucional e hermenêutica: as possibilidades transformadoras do Direito*. Palestra referente à III Jornada de Estudos da Justiça Federal, exibida em 22.09.06 na TV Justiça (Canal 04 da NET).

STRECK, Lenio Luiz. *Hermenêutica jurídica e(m) crise: uma exploração hermenêutica da produção do Direito* – 4ª ed. rev. e atual. – Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2003.

STRECK, Lenio Luiz; MORAIS, José Luís Bolzan de. *Ciência Política & Teoria do Estado*. 7ª ed. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2010.

STRECK, Lenio Luiz. “Uma abordagem hermenêutica acerca do triângulo dialético de Canotilho ou de como ainda é válida a tese da Constituição dirigente (adequada a países de modernidade tardia)”. In: *Direitos fundamentais e Estado Constitucional: estudos em homenagem a J. J. Gomes Canotilho*. Coordenação de George Salomão Leite e Ingo Wolfgang Sarlet. São Paulo: RT, 2009, p. 77.

SINGER, Peter. *Ética Prática*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

SILVA, José Afonso da. *Aplicabilidade das normas constitucionais*. 6. ed. São Paulo: Malheiros Editores, 2003.

SOARES, Ricardo Maurício Freire. *O princípio constitucional da dignidade da pessoa humana: em busca do direito justo*. São Paulo: Saraiva. 2010.

SOUZA, Paulo Renato. *Educação e responsabilidade social*. Folha de São Paulo, São Paulo, 19 jun. 1996. Caderno Tendências e Debates.

SOUZA NETO, Cláudio Pereira de. “A judicialidade dos direitos fundamentais: críticas e parâmetros”. In: *Direitos sociais: fundamentos, judicialização e direitos sociais em espécies*. Cláudio Pereira de Souza Neto e Daniel Sarmento coordenadores. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2010, p. 524.

TAVARES, André Ramos. *Direito Constitucional Econômico* – 3ª ed. rev. e atual. – São Paulo: Método, 2011, p. 63.

TEIXEIRA, Anísio. *Educação é um direito*. 4. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2009.

TEIXEIRA, Anísio (1934). *Educação progressiva*. São Paulo: Companhia Editora Nacional.

TEIXEIRA, Anísio. “Autonomia para educação na Bahia”. In: *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, v.11, n.29, jul./ago. 1947.

TORRES, Ricardo Lobo. *O direito ao mínimo existencial*. 2ª tir. Rio de Janeiro: Renovar, 2009, pp. 163-164.

UNESCO. *Declaração da quarta Conferência internacional sobre a educação dos adultos* (UNESCO, 1985).

VERNOR Muñoz. “Do direito à justiça”. In: *A educação entre os direitos humanos*. HADDAD, Sérgio; GRACIANO, Mariângela (orgs.). Campinas: Autores Associados, 2006.

ZAGREBELSKY, Gustavo. *A crucificação e a democracia*. Tradução de Monica de Sanctis Viana. São Paulo: Saraiva, 2011.

S462d

Seixas, Taysa Matos

Direito à educação: o pão nosso de cada dia./ Taysa Matos Seixas. 20 de fevereiro. João Pessoa: UFPB, 2014.
135 f.

Orientador: Dr. Edson Carvalho Guedes

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal da Paraíba

1.Educação. 2. Direito. 3. Direito Humanos. 4. Justiça. I.
Título.

CDD: 379