

ROSA MARIA SOTO RIVA

**DIREITO À EDUCAÇÃO:
Condição para a realização da plena cidadania**

MESTRADO EM DIREITO

UNIFIEO - CENTRO UNIVERSITÁRIO FIEO

Osasco – SP

2008

ROSA MARIA SOTO RIVA

DIREITO À EDUCAÇÃO:

Condição para a realização da plena cidadania

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Centro Universitário FIEO - UNIFIEO, para obtenção do título de mestre em Direito, tendo como área de concentração "Positivção e Concretização Jurídica dos Direitos Humanos", dentro do projeto Afirmção Histórica, Problematização e Atualidade dos Direitos Fundamentais; inseridos na linha de pesquisa Direitos Fundamentais em sua Dimensão Material, sob a orientação do Prof. Dr. Eduardo Carlos Bianca Bittar.

UNIFIEO - CENTRO UNIVERSITÁRIO FIEO

Osasco – SP

2008

DIREITO À EDUCAÇÃO:
Condição para a realização da plena cidadania

ROSA MARIA SOTO RIVA

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Centro Universitário FIEO - UNIFIEO, para obtenção do título de mestre em Direito, tendo com área de concentração "Positivação e Concretização Jurídica dos Direitos Humanos", dentro do projeto Afirmção Histórica, Problematização e Atualidade dos Direitos Fundamentais; inseridos na linha de pesquisa Direitos Fundamentais em sua Dimensão Material, sob a orientação do Prof. Dr. Eduardo Carlos Bianca Bittar.

Osasco, 28 de Abril de 2008.

BANCA EXAMINADORA

Professor Doutor Eduardo Carlos Bianca Bittar (orientador)
UNIFIEO – Centro Universitário FIEO – Osasco - SP

Professora Doutora Anna Cândida da Cunha Ferraz (coordenadora)
UNIFIEO – Centro Universitário FIEO – Osasco - SP

Professora Doutora Maria Garcia (Professora convidada)
PUC / SP – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - SP

DEDICATÓRIA

A Deus, cuja vontade é boa, agradável e perfeita;

Aos meus pais, Francisco Soto e Irene Bez Soto, modelos de dignidade e eticidade;

Aos meus filhos, Thaïs, Thalita, Thatiana e Thiago, detentores do meu verdadeiro e
absoluto amor.

AGRADECIMENTOS ESPECIAIS

Ao meu orientador, Professor Doutor Eduardo Carlos Bianca Bittar que, pela oportunidade, generosidade, atenção, confiança e incentivo, tornou possível a realização e conclusão do presente trabalho, com quem pude aprender, além dos ensinamentos teóricos, a praticar lições de Direitos Humanos;

À Professora Doutora Anna Cândida da Cunha Ferraz, cuja magnanimidade me permitiu o tão sonhado recomeçar;

À minha sempre querida amiga, Vera Lúcia Pereira Resende, pela amizade sincera e força nos momentos em que mais precisei.

Aos professores do Curso de Mestrado, Dra. Adriana Zawada Melo, Dr. Antônio Carlos de Campos Pedroso, Dr. Antônio Cláudio da Costa Machado, Dr. Celso Antonio Pacheco Fiorillo, Dr. João Maurício Leitão Adeodato, Dra. Márcia Cristina de Souza Alvim, Dra. Margareth Anne Leister, Dr. Paulo Salvador Frontini, Dr. Sérgio Seiji Shimura e Dr. Willis Santiago Guerra Filho, exemplos a serem seguidos;

Aos queridos amigos da Secretaria de Pós-graduação e da Biblioteca do UNIFIEO: Nadja, Silvana, Roberta, Sílvia, Eliane, Ricardo, Glória e Fernanda, pela atenção, carinho, estímulo;

Aos amigos do curso de mestrado, companheiros de lutas e sonhos.

Assim, "... a única concretização efetiva da emancipação consiste em que aquelas poucas pessoas interessadas nesta direção orientem toda a sua energia para que a educação seja uma educação para a contradição e para a resistência".

(Theodor Adorno)

RESUMO

Esta dissertação tem como principal objetivo demonstrar a fundamentalidade do direito à educação, como direito prioritário para a construção de uma sociedade mais justa e solidária. O direito à educação é condição *sine qua non* para o atingimento do efetivo desenvolvimento da pessoa humana. A plena cidadania só poderá ser alcançada por meio de uma educação de qualidade, que prepare o indivíduo para a contradição e resistência. O direito à educação não está adstrito apenas à disponibilidade e acessibilidade da educação, mas sim, à qualidade ético-jurídica da educação libertadora. O papel da educação, no atual contexto social e político, é o de poderoso instrumento de transformação e reconstrução do *Mundo da Vida*. A cidadania plena é pressuposto do Estado Democrático de Direito. Será exercitando verdadeira e efetivamente a cidadania participativa que o indivíduo, conhecedor dos direitos, poderá usufruir uma vida digna em comunidade.

SOMMARIO

L'obiettivo principale della presente tesi è quello di dimostrare i fondamenti del diritto all'istruzione, quale diritto prioritario per la costruzione di una società più giusta e solidale. Il diritto all'istruzione è condizione *sine qua non* per il raggiungimento dell'effettivo sviluppo della persona umana. La piena cittadinanza potrà essere conseguita soltanto tramite un insegnamento di qualità, che renda l'individuo capace di contestare e di resistere. Il diritto all'istruzione non si attiene soltanto ad avere la disponibilità e l'accessibilità allo studio, bensì la qualità etico giuridica dell'istruzione liberatrice. La funzione dell'istruzione nell'attuale contesto sociale e politico è uno strumento straordinario di trasformazione e ricostruzione del *Mondo della Vita*. La piena cittadinanza è un presupposto dello Stato Democratico di Diritto. Tramite il vero ed effettivo esercizio della cittadinanza partecipativa potrà l'individuo, conoscere dei propri diritti, usufruire di una vita degna in comunità.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	11
2. ÉTICA E EDUCAÇÃO	13
2.1. Ética: Breves Apontamentos Etimológicos.....	14
2.2. Educação: Breves Apontamentos Etimológicos e Conceituais.....	21
2.3. Educação e Formação – A Responsabilidade Social da Educação.....	26
2.4. Educação e Politização.....	33
2.5. Educação e Formação Ético - Política.....	35
2.6. Educação, Ética e Cidadania.....	39
2.7. Educação em Direitos Humanos: Algumas Palavras, Algumas Práticas e Muita Luta.....	47
2.7.1. Pensando o modo freireano de <i>ler</i> os direitos humanos.....	59
2.7.2. Pensando o modo freireano de <i>dialogar</i> com direitos humanos.....	64
2.7.3. Pensando o modo freireano de <i>transformar</i> para os direitos humanos.....	67
2.7.4. Pensando o modo freireano de <i>proteger</i> os direitos humanos.....	69
3. EDUCAÇÃO COMO DIREITO HUMANO FUNDAMENTAL	72
3.1. Dignidade da Pessoa Humana e Direitos Humanos Fundamentais	76
3.1.1. Dignidade da Pessoa Humana.....	77
3.1.2. Direitos Humanos Fundamentais.....	85
3.1.2.1. Conceito de Direitos Fundamentais.....	87
3.1.2.2. Fundamentação dos Direitos Fundamentais.....	90
3.1.2.3. Direitos Fundamentais de Primeira Dimensão.....	106
3.1.2.4. Direitos Fundamentais de Segunda Dimensão.....	112
3.1.2.5. Direitos Fundamentais de Terceira Dimensão.....	118
3.1.2.6. Direitos Fundamentais de Quarta Dimensão.....	122
4. O DIREITO CONSTITUCIONAL À EDUCAÇÃO NO BRASIL	124
4.1. Constituição de 1824.....	124
4.2. Constituição de 1891.....	127
4.3. Constituição de 1934.....	130
4.4. Constituição de 1937.....	132
4.5. Constituição de 1946.....	134

4.6. Constituição de 1967.....	135
4.7. O Direito à Educação na Constituição Brasileira De 1988.....	137
4.7.1. Responsabilidade do Estado, da família e colaboração da sociedade.....	142
4.7.2. O acesso ao direito à educação.....	143
4.7.3. Análise da legislação educacional infraconstitucional.....	147
4.7.3.1. A educação como um direito da criança e do adolescente.....	148
4.7.3.2. A legislação e a universalização do ensino fundamental.....	151
5. O DIREITO SOCIAL À EDUCAÇÃO E O PODER JUDICIÁRIO.....	158
6. CONCLUSÃO.....	187
7. BIBLIOGRAFIA.....	189

1. INTRODUÇÃO

A presente dissertação tem por objetivo estudar o direito social à educação, bem como sua importância para a libertação e emancipação do ser humano. Dada a realidade enfrentada pela maioria dos brasileiros e das brasileiras na luta contínua pela sobrevivência, travada dia após dia em condições precárias, miseráveis e de extrema desigualdade, sem que seja possível vislumbrar, no horizonte de suas existências, o dia em que poderão, efetivamente, ter direito à terra, ao trabalho, à saúde e à educação, esses brasileiros e brasileiras são transformados em seres excluídos, discriminados e *desumanizados*. Torna-se evidente a importância e urgência da articulação de estudos e práticas no sentido de transformar essa realidade.

Todos os brasileiros e brasileiras são titulares dos direitos humanos fundamentais devidamente positivados e garantidos pela Carta Maior brasileira de 1988, que instituiu um Estado Democrático de Direito, consagrando como princípio norteador de todo o ordenamento o Princípio da Dignidade da Pessoa Humana.

A Constituição Cidadã consagra um leque de direitos fundamentais, dentre os quais o direito social à educação, educação essa, que visa a atingir o pleno desenvolvimento da pessoa humana. O Estado tem como objetivo fundamental buscar a justiça social e promover o bem-estar social, o que implica prestações positivas do Estado e implementação de políticas públicas com o objetivo de garantir a fruição dos direitos essenciais mínimos, visando ao estabelecimento da igualdade possível.

Entretanto, é profundo o fosso existente entre a positivação dos direitos humanos fundamentais e sua efetivação. Vive-se uma pós-modernidade, sem que a maioria das promessas da modernidade sejam cumpridas. Para a realização dessas promessas, com a efetivação dos direitos fundamentais, faz-se necessário lutar por eles. E, lutar pelos direitos humanos fundamentais implica conhecê-los, desse modo convém que seja traçado um plano de estudo para tanto.

Nesse sentido, o trabalho será dividido em quatro etapas. A primeira delas será dedicada ao estudo da ética e da educação, abordando etimologia, conceitos e evolução histórica. Far-se-á uma primeira interligação entre ética e educação e suas inter-relações, em seguida a interligação entre educação, ética e cidadania finalizando, serão traçadas algumas considerações, relatos de práticas em educação em direitos

humanos. Essa etapa da dissertação terá como referenciais teóricos principais Paulo Freire e Theodor Adorno.

A segunda etapa do trabalho concentrar-se-á na educação como direito humano fundamental. Para tanto, parte-se de considerações acerca da dignidade da pessoa humana e dos direitos humanos fundamentais, concernentes à origem, evolução histórica e gradativa positivamente. Com tal intuito, num primeiro instante, será abordada a dignidade da pessoa humana, com a preocupação fundamental de demonstrar sua importância na história dos direitos humanos fundamentais. Em relação aos direitos humanos fundamentais, a pretensão é de traçar apontamentos referentes à conceituação e fundamentação, para que, em seguida, sejam abordados em cada uma de suas dimensões.

Na terceira etapa, merecerá especial atenção o direito constitucional à educação de modo geral e no constitucionalismo brasileiro, particularmente quanto à Constituição de 1988 e à legislação infraconstitucional. No que tange ao constitucionalismo brasileiro, pretende-se apontar o tratamento dado à educação em cada uma das constituições brasileiras, visando a possibilidade de se estabelecer comparação com a Carta de 1988.

Finalmente, na quarta etapa será abordado o direito à educação no que tange à sua efetivação e ao papel do Judiciário.

2. ÉTICA E EDUCAÇÃO

Ao iniciar um estudo sobre educação defronta-se, desde logo, com a amplitude semântica do vocábulo, e mais, verifica-se que a educação nunca está isolada, porque “onde está a educação está a transmissão de valores”.¹ A educação está fortemente vinculada à ética, “... isso 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)”.²

O indivíduo, para compreender-se como partícipe do processo civilizatório, necessita que lhe sejam desenvolvidas as capacidades de entendimento e conhecimento, de organização e promoção das habilidades de produção e reprodução das condições de existência, para estabelecer juízos de valor e para, ao escolher, assumir responsabilidades, necessitando, inclusive, ser preparado para alteridade. É por meio da ação educativa que se formará um indivíduo livre e autônomo dotado de princípios de conduta de validade universal. Um indivíduo consciente da importância de valores como a alteridade, solidariedade, respeito, tolerância, equidade, justiça, amizade e humildade. Por conseguinte, o indivíduo torna-se capaz de se conduzir na pólis de forma independente, com participação crítica, e dessa forma, emancipar-se, exercitando a plena cidadania, em busca da felicidade.

A constatação de que, “... não há educação eticamente isenta, assim como não há educação ideologicamente neutra...”,³ justifica a importância e a necessidade de se fomentar estudos sobre o tema educação, bem como das práticas educativas, conteúdo programático, métodos de ensino, políticas públicas e todas as demais implicações correlacionadas ao processo educativo.

1 BITTAR, Eduardo C. B., **Estudos sobre ensino jurídico: metodologia, diálogo e cidadania**, 2. ed. rev., modificada, atual. e ampl. São Paulo: Atlas, 2006c, p. 44.

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

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

2. 1. Ética: Breves Apontamentos Etimológicos

O termo ética tem sido amplamente utilizado nos últimos tempos. Ocupa lugar nos noticiários da imprensa escrita e falada, em endereços eletrônicos, nos bancos acadêmicos, nas reuniões de amigos, conversas de rua, assim, fala-se da ética dos códigos de determinada classe profissional, da inexistência da ética da classe política, de atitudes antiéticas por parte de pessoas públicas, da postura antiética de um amigo em determinada ocasião. Igualmente verificamos que, na imensa maioria das vezes a ética aparece referindo situações nas quais resta configurada verdadeira negação da moral como fundamento da sociedade. Tal constatação evidencia que a discussão deva ser fomentada, mormente porque, "... quando se trata de pensar a ética, trata-se de evidenciar a raiz de onde tudo provém, a sede das tormentas e das soluções sociais: o comportamento humano".⁴

André Franco Montoro, já em 1997, quando inicia o artigo *Retorno à ética na virada do século*, faz observar a existência, na segunda metade do século XX, de impressionante volume de publicações, estudos e pesquisas sobre ética, em todas as partes do mundo e em todas as áreas do conhecimento humano, bem assim, "... paralelamente a essa intensa produção no campo da ciência, da arte e da filosofia, multiplicam-se em toda parte movimentos populares ou associativos reivindicando ética na vida pública, na vida social e no comportamento pessoal".⁵

Seguindo em sua análise, em meio a tantas obras, André Franco Montoro se depara com um estudo de José Arthur Gianotti,⁶ no qual, este pergunta: "Por que a ética voltou a ser um dos temas mais trabalhados do pensamento filosófico contemporâneo?", e sugere que a resposta esteja estampada no romance de Balzac que tem como título *Ilusões perdidas*, uma vez que, quiseram construir um mundo sem ética, e essa ilusão se transformou em desespero. Desse modo, verifica-se que "... no campo do direito, da economia, da política, da ciência e da tecnologia, as grandes

4 BITTAR, Eduardo C. B., *Ética, educação, cidadania e direitos humanos: estudos filosóficos entre cosmopolitismo e responsabilidade social*, 2004a, p. 2.

5 MONTORO, André Franco, *Retorno à ética na virada do século*. In: *Ética na virada do século: busca do sentido da vida*, São Paulo: Ltr, 1997, p. 13.

6 Estudo que integra a obra coletiva sobre "Ética" editada pela Secretaria Municipal de Cultura, São Paulo, Companhia das Letras, 1992.

expectativas de um sucesso pretensamente neutro, alheio aos valores éticos e humanos, tiveram resultado desalentador e muitas vezes trágico”.⁷

Nesse diapasão, Antonio Marchionni refere-se à ética como uma Fênix Árabe, renascida das cinzas, da qual falam todos e todos desejam, sem que ninguém saiba onde está, nem como é, o que denuncia, em sua concepção, uma perda por parte de algumas comunidades dos homens que não mais possuem uma regra de ação. Porquanto,

[...] o pluralismo cultural, o enorme crescimento das áreas do saber e o barulho materialístico-consumístico deixaram muitos homens sem aquele referencial unificador de inspiração e de comportamento, que historicamente foi exercido pelas religiões e pela metafísica filosófica. Mas a falta de um paradigma ético ameaça a existência. Daí a corrida ao discurso ético, como os naufragos à tábua de salvação, sob o signo da confusão e do desespero.⁸

Os vocábulos *ética* e *moral* circulam pelo país e pelo mundo e, na medida em que se realiza esse desorientado e vicioso movimento, acontece um esvaziar de significado com a conseqüente perda de conteúdo e qualidade originária dos mesmos. Esse preocupante uso inflacionado leva-nos a questionar: O que é ética? O que é moral?

Etimologicamente, ética tem explicação a partir de duas palavras gregas: *ethos* e *éthos*. *Ethos* que significa costumes, usos, hábitos e maneiras de repetir uma ação, denotando o conjunto de valores instituídos e vivenciados por um grupo humano, valores esses que determinam decisivamente a conduta desse mesmo grupo na significação do que seja justo e injusto, bem e mal, do que seja certo ou errado, proibido ou permitido, constituindo, assim um conjunto de normas visando à ação exterior do grupo e do indivíduo. A ética do grupo é a ética do indivíduo, implicando que o modo de agir do indivíduo esteja de acordo com o modo de agir do grupo, ou seja, esteja em conformidade com a moralidade daquele grupo.

O termo costumes, no plural, vem do latim *mores*, e *mores* deu origem a *moralis* - moral. Moral deriva do vocábulo latino *mos* que em princípio traduziria a palavra grega

7 MONTORO, André Franco. **Retorno à ética na virada do século**. In: *Ética: na virada do século: busca do sentido da vida*. MARCÍLIO, Maria Luiza; RAMOS, Ernesto Lopes. (Coords). São Paulo: LTr, 1997, p.14.

8 MARCHIONNI, Antonio. **A ética e seus fundamentos**. In: *Ética: na virada do século: busca do sentido da vida*. MARCÍLIO, Maria Luiza; RAMOS, Ernesto Lopes. (Coords). São Paulo: LTr, 1997, ps. 29-30.

ética no seu sentido de costumes, se referindo aos atos de exterioridade, sem fazer alusão à dimensão de interioridade da palavra grega. A dimensão de interioridade existente no vocábulo ética encontra razão no sentido etimológico do termo *éthos* que significa domicílio, morada, lugar fixo, morada habitual de alguém, o país que habita, e que, posteriormente, passa a designar a maneira de ser habitual, o caráter, o hábito, a disposição da alma. Assim, o caráter é a disposição interna da vontade refletida nas ações habituais e de determinadas inclinações do indivíduo. A repetição das ações causa o hábito que pode ser virtuoso ou vicioso, para o bem ou para o mal.

Existe, então, uma diferença substancial entre ética e moral? Verifica-se que diversos autores contemporâneos, ao fazer a distinção se referem à moral como sendo o costume, valores instituídos, conjunto de regras de conduta, normas de ações concretas nos problemas práticos. A ética tem sido definida como a teoria que fundamenta os princípios gerais, a ciência ou o conhecimento do comportamento moral, que busca compreender, justificar e explicar a moral. A ética é científica e filosófica, a moral é normativa. Para José Renato Nalini⁹, não há confundir ética com moral, pois que, sua utilização acabe por lhe atribuir uma falsa sinonímia, posto que a ética seja ciência e a moral não é ciência, mas sim o objeto da ciência.

Certo é que tanto *ethos* quanto *éthos* nos levam à conduta humana, porque o objeto real da ética vai além da análise etimológica. A ética procura determinar princípios definidores do bem e do mal moral, concentrando sua atenção no ato humano, e o ato humano, como objeto material de preocupação da ética é o ato humano voluntário e livre. O sujeito da ética é homem dotado de uma capacidade de distinguir entre o justo ou injusto, bem e mal, podendo avaliar suas ações. Essa capacidade é denominada consciência ética que possibilita a instituição de valores, os quais se tornam deveres que serão incorporados por uma determinada cultura em determinado momento histórico.

A palavra ética esteve sempre ligada à palavra moral através dos tempos, pelo seu duplice sentido, quer como ciência, quer como diretiva de conduta. Os conceitos éticos variam no tempo e espaço, assim como os valores humanos. Independentemente da geografia e da história, todos os povos são detentores de

9 NALINI, José Renato, *Ética Geral e Profissional*, São Paulo: Revista dos Tribunais, 1997, p. 30.

valores que lhes são instituídos pelas mais diversas razões, sejam elas de ordem política, econômica ou religiosa, e esses valores de alguma forma são expressos nos costumes, hábitos, princípios e regras de conduta daqueles povos.

Eduardo C. B. Bittar aponta para a importância das influências exercidas e transmitidas pela educação e das experiências de uma geração para outra, asseverando que,

[...] as histórias de um povo, de uma civilização, de uma cultura, de uma nação, de uma etnia, sempre estão e estarão jungidas às opções feitas por gerações anteriores que determinam a cultura e os procedimentos das gerações posteriores, que modificam e revolucionam esse acervo conforme suas inclinações – ou conservadoras, ou inovadoras. [...] É assim que a ética nasce, claramente, pressionada por influências culturais trazidas da educação e da experiência de vida retiradas das condições sócio-econômico-políticas de um povo.¹⁰

Álvaro L. M. Valls preleciona que, a preocupação da ética reside nas formas humanas de resolver as contradições existentes entre necessidade e possibilidade, entre tempo e eternidade, entre o individual e o social, entre o econômico e o moral,

[...] entre o corporal e o psíquico, entre o natural e o cultural e entre a inteligência e a vontade. Essas contradições não são todas do mesmo tipo, mas brotam do fato de que o homem é um ser sintético, ou dito mais exatamente, o homem não é o que apenas é, pois ele precisa tornar-se um homem, realizando em sua vida a síntese das contradições que o constituem inicialmente.¹¹

O autor faz alusão à famosa frase de Francis Bacon: *Saber é poder*, e que pensadores como Theodor Adorno e Max Horkheimer, demonstraram a existência “... de uma maldosa dialética neste iluminismo, de tal maneira que muitos dos melhores ideais iluministas foram traídos”,¹² de modo que esse movimento da Idade Moderna, diferentemente do que poderiam imaginar os filósofos modernos, muito colaborou para o mal-estar que se vive hoje, porquanto, torna-se importante buscar o antídoto no próprio veneno, e para isso, o autor convida ao estudo do maior dos iluministas, Kant, e nos pensamentos kantianos obter ajuda para “... assumir a nossa vida de maneira mais ética, e, nesse sentido, mais livre e mais humana”.¹³

10 BITTAR, Eduardo C. B., **Curso de ética jurídica: ética geral e profissional**, São Paulo: Saraiva, 2007a, p. 93.

11 VALLS, Álvaro L. M., **O que é ética**, São Paulo: Brasiliense, 2003, p. 56.

12 VALLS, Álvaro L. M., **O que é ética**, São Paulo: Brasiliense, 2003, p. 78.

13 VALLS, Álvaro L. M., **O que é ética**, 2003, p. 78.

Immanuel Kant afirmava que “na educação tudo depende de uma coisa: que sejam estabelecidos bons princípios e que sejam compreendidos e aceitos pelas crianças”.¹⁴ Que para desenvolver a cultura moral, a pedagogia deve fundar-se sobre máximas, não sobre disciplinas, porque as máximas formam a maneira de pensar, enquanto que, as disciplinas geram apenas o hábito, que desaparece com os anos.¹⁵ Kant entusiasmava-se ao pensar que a natureza humana poderá sempre ser mais “... desenvolvida e aprimorada pela educação, e que é possível chegar a dar àquela forma, a qual em verdade convém à humanidade. Isso abre a perspectiva para uma futura felicidade da espécie humana”.¹⁶

Lisete Jaehn aduz que, quando Kant demonstra sua preocupação com uma formação moral capaz de possibilitar ao indivíduo o alcance da autonomia, por meio do princípio da ética, “... que somente é possível com um processo de crítica (uso privado da razão e uso público da razão), ele sugere algo muito parecido ao conceito de contradição e resistência adorniano”.¹⁷

Para Kant, o pensar está relacionado à reflexão subjetiva, num processo que o indivíduo realiza consigo mesmo, mas a partir de uma realidade exterior e, dessa forma, o indivíduo necessita aprender a pensar, a refletir sobre a lei moral e aprender a resistir e controlar as inclinações e desejos. O conceito de resistência em Kant, nesse contexto, está relacionado ao conceito de disciplina, significando a disciplinação do indivíduo como o caminho indispensável para a maioria. E, resta claro que, em Adorno, essa mesma formação é requerida, porquanto, “... sem pensar um sujeito ético e cosmopolita, não haveria possibilidade de se pensar um sujeito emancipado”.¹⁸

Agostinho dos Reis Monteiro, em sua obra *História da educação: do antigo “direito de educação” ao novo “direito à educação”*, dedica um capítulo inteiro a Paulo Freire, no qual afirma que os escritos de Paulo Freire têm uma “marca oral”. Afirma que Paulo Freire não sistematizou seu pensamento, imbuído de sentimentos e sonhos, que tentar sistematizá-lo é um grande risco. Contudo, Agostinho dos Reis Monteiro resolve

14 KANT, Immanuel, **Sobre a pedagogia**. Tradução de Francisco Cock Fontanella. 2. ed. rev. Piracicaba: UNIMEP, 1999, p. 96.

15 KANT, Immanuel, **Sobre a pedagogia**, 1999, p. 75.

16 KANT, Immanuel, **Sobre a pedagogia**, 1999, ps. 16-17.

17 JAEHN, Lisete, **Educação para emancipação em Adorno**, Passo Fundo, RS: UPF, 2005, p. 99.

18 JAEHN, Lisete, **Educação para emancipação em Adorno**, 2005, p. 99.

arriscar, na tentativa de evidenciar, ao cruzar suas obras, que a pedagogia de Paulo Freire é verdadeiramente uma pedagogia do direito à educação. O autor lusitano compara o pensamento de Paulo Freire a “... uma galáxia onde os significantes mais luminosos se atraem entre si quando um deles é pronunciado, resistindo à desagregação, é inevitável alguma redundância nas citações (cuja ortografia e sintaxe brasileiras)”.¹⁹

Como resultado, Agostinho dos Reis Monteiro apresenta um breve ensaio de sistematização da pedagogia freireana. O ensaio aponta, nas obras de Paulo Freire, diversas colocações do autor acerca da importância da ética, a saber:

O ser humano é eminentemente ético porque é capaz de escolher. Há uma ética universal do ser humano. É uma ética de luta ‘pelo direito de ser sujeito da História e não apenas nela objeto’(*Pedagogia da indignação*, 2000: 108.), da ‘briga em favor dos direitos humanos’(*Ibidem*: 130), contra aqueles que ‘negam às maiorias o direito de ser’ que é ‘direito de todos’(*Pedagogia do oprimido*, 1970: 61-62). Ética do direito à vida com dignidade, cujo núcleo é a liberdade. Com efeito, sendo uma ‘distorção do ser mais, o ser menos leva os oprimidos, cedo ou tarde, a lutar contra quem os fez menos. [...] E aí está a grande tarefa humanista e histórica dos oprimidos – libertar-se a si e aos opressores’ lutar pela recuperação de sua ‘humanidade roubada’, pela restauração da humanidade’(*Ibidem*: 41-40,43). A libertação ‘objetivo da verdadeira revolução’, está, portanto, na ‘ultrapassagem do estado de objetos para o de sujeitos’, através da acção (não do ‘activismo, que não é acção verdadeira’) e da reflexão (que por si só também não basta) (*Ibidem*: 182). ‘Por isso é um imperativo ético lutar contra a discriminação. [...] A discriminação nos ofende a todos porque fere a substantividade do nosso ser’(*A sombra desta mangueira*, 1995: 70). Substantividade que reside também na diferença de cada um. ‘Não se faz nem se vive a substantividade democrática sem o pleno exercício deste direito que envolve a virtude da tolerância’(*Política e educação*, 1993: 25-26).²⁰

Pode-se constatar a importância que Paulo Freire dedicava à ética da prática educativa em todo o conjunto de sua obra. Ética, para o autor, era um tema recorrente, a exemplo do trecho da obra *A pedagogia da autonomia*, onde se lê que:

De quando em vez, o longo deste texto, volto a este tema. É que me acho absolutamente convencido da natureza ética da prática educativa, enquanto prática especificamente humana. É que, por outro lado, nos achamos, ao nível do mundo e não apenas do Brasil, de tal maneira submetidos ao comando da malvadez da ética do mercado que, me parece ser pouco tudo o que fazemos na defesa e na prática da ética universal do ser humano. Não podemos nos assumir como sujeitos da procura, da decisão, da ruptura, da opção, como

19 MONTEIRO, Agostinho dos Reis, *História da educação: do antigo “direito de educação” ao novo “direito à educação*, São Paulo: Cortez, 2006, p. 156.

20 MONTEIRO, Agostinho dos Reis, *História da educação: do antigo “direito de educação” ao novo “direito à educação*, 2006, ps. 157-158.

sujeitos históricos, transformadores, a não ser assumindo-nos como sujeitos éticos. Neste sentido, a transgressão dos princípios éticos é uma possibilidade, mas não é uma virtude. Não podemos aceitá-la.²¹

Paulo Freire afirmava que mulheres e homens, como seres histórico-sociais, tornam-se capazes de comparar, de valorar, de intervir, de escolher, de decidir, de romper, por tudo isso fazerem-se 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".²²

Estar fora ou distanciar-se da ética, no pensamento de Paulo Freire, significa uma transgressão. Desse modo, a experiência educativa não pode ser transformada em puro treinamento técnico, pois que isso, resultaria em

[...] amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador. Se se respeita a natureza do ser humano, o ensino dos conteúdos não pode dar-se alheio à formação moral do educando. Educar é substancialmente formar.²³

Paulo Freire advertia sobre a necessidade de esclarecer que a ética referida por ele não se tratava "... da ética menor, restrita, do mercado, que se curva obediente aos interesses do lucro".²⁴ De modo contrário, Freire falava da ética universal do ser humano, que condena o cinismo,

[...] a exploração da força de trabalho do ser humano, que condena acusar por ouvir dizer, afirmar que alguém falou A sabendo que foi dito B, falsear a verdade, iludir o incauto, golpear o fraco e indefeso, soterrar o sonho e a utopia [...]. A ética que falo é a que se sabe afrontada na manifestação discriminatória de raça, de gênero, de classe. É por essa ética inseparável da prática educativa, não importa se trabalhamos com crianças, jovens ou adultos, que devemos lutar. E a melhor maneira de por ela lutar é vivê-la em nossa prática, é testemunhá-la, vivaz aos educandos em nossas relações com eles".²⁵

Concorda-se, em absoluto, que ética e educação devem caminhar lado a lado e, que o processo educativo que tenha por objetivo a formação de cidadãos livres, críticos, autônomos e justos, deve pautar-se em princípios éticos. A educação embasada em princípios éticos é um processo fundamentalmente coletivo, onde a aprendizagem e a

21 FREIRE, Paulo, **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 31. ed., São Paulo: Paz e Terra, 1996, p.19.

22 FREIRE, Paulo, **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**, 1996, p. 33.

23 FREIRE, Paulo, **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**, 1996, mesma página.

24 FREIRE, Paulo, **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**, 1996, ps. 15-16.

25 FREIRE, Paulo, **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**, 1996, mesmas páginas.

aquisição de conhecimento se dão pela inter-relação dos indivíduos e dos indivíduos com o mundo.

2.2. Educação: Breves Apontamentos Etimológicos e Conceituais

A idéia de educação, desde sua origem, tem sido, assim como o termo ética, objeto de dupla concepção. Uma, no sentido de educação entendida como desenvolvimento das possibilidades interiores do indivíduo, onde a função do educador limitar-se-ia a estimular o afloramento das potencialidades natas do educando, assim possibilitando o aprimoramento das aptidões do mesmo (nativismo), e outra significando o conhecimento adquirido e interiorizado pela apreensão e compreensão da realidade (empirismo).

Etimologicamente, o termo educação tem sido analisado a partir da dúplice origem do verbo “educar”, que remete aos verbos latinos *educare* e *educere*. O verbo *educare* compreende um processo de transmissão de informações com a finalidade de melhor integração social e individual do ser humano, significando conduzir, orientar, instruir, transmitir conhecimento, construir o caráter e personalidade do indivíduo, alimentando-o intelectual, física e moralmente através do educador. O verbo *educere* traz o sentido de cultivar o espírito, significando a importância do desenvolvimento do ser do educando a partir das suas potencialidades natas²⁶ e, ainda, fazer sair, extrair, dar à luz.²⁷

Para Eduardo C. B. Bittar a educação envolve todos os processos sociais, éticos, familiares, religiosos, ideológicos, políticos que definem a condição do indivíduo, processos esses que

[...] 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 está implicado o 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,

26 MARÍN, Ricardo Ibáñez. **Posibilidad y necesidad de la educación**. In: *Filosofía de la educación hoy*. MASOTA, Altarejos (Org.). Madrid: Dykinson, 1991, p. 376.

27 VILLA, Mariano Moreno. **Dicionário de pensamento contemporâneo**. São Paulo: Paulus, 2000, p. 234.

constituir a condição humana, num processo de construção cultural e social. Sua função precípua é formar, [...].²⁸

Para o autor a educação implica a assunção de uma identidade e de uma postura, o que define de modo muito incisivo a sua significação e que, desde logo, a idéia tradicional de que tudo que se relaciona à educação pode estar relacionado a progresso, desenvolvimento ou melhoria, deve ser quebrada. “O mito de que educar é formar deve ser desfeito”.²⁹ Por não existir educação isenta, podem ocorrer, durante o processo de formação, alguns desvios, como o direcionamento ao desenvolvimento de determinadas qualidades, habilidades e competências, de modo a “... atrofiar dados importantes da personalidade humana”, induzindo “ao fortalecimento de uma idéia de coletivo que sufoca a autonomia individual”.³⁰

Theodor Adorno, em todos seus estudos pedagógicos, é enfático quanto à necessidade de concentração de esforços no sentido de impossibilitar a repetição de Auschwitz. Cabe, desse modo, ao processo educacional, concomitantemente,

[...] desenvolver a capacidade de resistir à instrumentalização e auxiliar na adaptação a uma realidade tecnológica e instrumentalizada, de forma tal que a adaptação aconteça de modo consciente, fornecendo possibilidades de resistência ao sujeito, através da reflexão crítica e dos desdobramentos que ela possibilita. Há que se ter presente, a todo instante, que a tentativa de superar a barbárie ou a instrumentalização é decisiva para a sobrevivência da própria humanidade.³¹

Portanto, a educação pode levar tanto à emancipação quanto à instrumentalização ou à barbárie. Em *Educação – para quê?* Adorno faz uma profunda reflexão sobre os caminhos aos quais a educação pode e deve conduzir, com a intenção de questionar o “... objetivo educacional em um sentido muito fundamental, ou seja, que uma tal discussão geral acerca do objetivo da educação tivesse preponderância frente à discussão dos diversos campos e veículos da educação”.³²

Theodor Adorno, apresentando sua concepção inicial de educação, já de pronto descarta a educação chamada de modelagem de pessoas e também a da mera transmissão de conhecimentos, porque para Adorno a educação deve levar a produção

28 BITTAR, Eduardo C. B., **Estudos sobre ensino jurídico: metodologia, diálogo e cidadania**, 2006c, ps. 11-12.

29 BITTAR, Eduardo C. B., **Estudos sobre ensino jurídico: metodologia, diálogo e cidadania**, 2006c, p. 16.

30 BITTAR, Eduardo C. B., **Estudos sobre ensino jurídico: metodologia, diálogo e cidadania**, 2006c, p.16.

31 JAEHN, Lisete, **Educação para emancipação em Adorno**, 2005, p. 118.

32 ADORNO, Theodor, **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995, p. 139-140.

de “uma consciência verdadeira”.³³ Este é verdadeiramente o cerne do conceito de educação para Adorno, o de uma educação para a emancipação, carregado de significado político, social e histórico. E, deve-se considerar que

[...] na medida em que a formação para ‘uma consciência verdadeira’ é indispensável para a emancipação, é também fundamental para a possibilidade de uma democracia verdadeira, que só pode ser efetiva a partir de pessoas emancipadas, que tomam decisões de maneira consciente e independente, sendo, portanto, livres.³⁴

Eduardo C. B. Bittar esclarece que, “... se a intenção for a de pesquisar a mais apropriada concepção de educação, deve-se desde logo dizer que educar só tem sentido enquanto preparação para o desafiar”.³⁵ Porque, a educação não desafiadora, sem propostas para formar iniciativas e preparar para a mobilização, a educação que não seja emancipatória, se resume ao processo de repetição das formas de ação já existentes e conhecidas. Destarte, a educação emancipatória é “... aquela que conscientiza do passado histórico, tornando-o presente, para a análise da responsabilidade individual ante os destinos coletivos futuros”.³⁶

Educação para a emancipação significa lutar contra a barbárie, e a educação contra a barbárie contribui para a escolha dos fins que jamais possam ser transformados em meios, fundamentados em si mesmos e que contribuem para o atingimento de uma realidade político-social mais justa.³⁷

A educação para a emancipação irá encontrar inúmeras resistências numa sociedade administrada tendente a pressionar os indivíduos, obscurecendo-lhes a consciência da realidade, e é no contexto da educação para a contradição e resistência, através da reflexão crítica que será possível pensar em educação contra a barbárie e educação para a emancipação. Tendo-se como ponto de partida a “compreensão da ambigüidade entre educar para consciência e para a racionalidade, preparando o indivíduo para se adaptar e resistir, ao mesmo tempo”.³⁸

33 ADORNO, Theodor, **Educação e emancipação**, 1995, p. 141.

34 JAEHN, Lisete, **Educação para emancipação em Adorno**, 2005, p. 105.

35 BITTAR, Eduardo C. B., **Estudos sobre ensino jurídico: metodologia, diálogo e cidadania**, 2006c, p. 17.

36 BITTAR, Eduardo C. B., **Estudos sobre ensino jurídico: metodologia, diálogo e cidadania**, 2006c, mesma página.

37 JAEHN, Lisete, **Educação para emancipação em Adorno**, 2005, p. 121.

38 JAEHN, Lisete, **Educação para emancipação em Adorno**, p. 122.

A educação suscita, assim, voltar-se às questões éticas, políticas de sua legitimidade. A educabilidade do ser humano tem como fundamento sua inconclusão, de estar em permanente processo de construção. E, a partir da concepção de que a educação corresponde à criação e à recriação de definição dos modos pelos quais definimos a própria condição humana, pode-se caminhar no sentido de perceber que na medida em que definimos as coisas, somos também por elas definidos.³⁹ Em conformidade com o pensamento de Paulo Freire, é fundamental partir do fato que o homem, “... ser de relações e não só de contatos, não apenas está no mundo, mas com o mundo. Estar com o mundo resulta de sua abertura à realidade, que o faz ser o ente de relações que é”.⁴⁰

Observa-se que, desde sua etimologia, a palavra educação evidencia e justifica o diálogo e a investigação como princípios metodológicos, todavia, não qualquer diálogo, qualquer investigação, e sim o diálogo e a investigação sob a perspectiva de Paulo Freire. Trata-se do diálogo de significação ética e humanizadora, tornado condição fundamental para a educação.⁴¹

O diálogo, como princípio pedagógico e metodológico, não pode ser, “... responsabilizado pelo uso distorcido que dele se faça. Por sua pura imitação ou por sua caricatura. O diálogo não pode converter-se num ‘bate-papo’ desobrigado que marche ao gosto do acaso entre professor ou professora e educandos”.⁴² Em *À Sombra desta mangueira*, Paulo Freire na busca de entender o fundamento de exigência epistemológica do diálogo, afirma que, “A Dialogicidade não pode ser compreendida como um instrumento usado pelo educador, às vezes, em coerência com sua opção política. A dialogicidade é uma exigência da natureza humana e também um reclamo da opção democrática do educador”.⁴³

Agostinho dos Reis Monteiro, em seu breve ensaio de sistematização da pedagogia freireana, no que toca ao diálogo como princípio pedagógico, aponta:

39 BITTAR, Eduardo C. B., **Estudos sobre ensino jurídico: metodologia, diálogo e cidadania**, 2006c, p. 37.

40 FREIRE, Paulo, **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967, p. 47.

41 FREIRE, Paulo, **Pedagogia do oprimido**. Porto: Afrontamento, 1970, p. 98.

42 FREIRE, Paulo, **Pedagogia da esperança**. Um reencontro com a pedagogia do oprimido. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994, p. 118, nota 47.

43 FREIRE, Paulo, **À sombra desta mangueira**. São Paulo: Olho d'água, 1995, ps. 74-82.

A educabilidade e a educação consistem na possibilidade e necessidade da comunicação e do diálogo. “Aprender a dizer a sua palavra é toda a pedagogia, e também toda a antropologia [...] A palavra instaura o mundo do homem [...] é essencialmente diálogo, [...] E o homem [...] só se humaniza no processo dialógico de humanização do mundo”. Os seres humanos “não podem ser fora da comunicação, pois que são comunicação” (*Pedagogia do oprimido*, 1970: 21-22, 178). Dada a dialogicidade do ser humano, como ser de comunicação e relação, sem diálogo “não há comunicação e sem esta não há verdadeiramente educação” (*Pedagogia do oprimido*, 1970: 119). A Educação dominante emite “palavras de ordem”, não dialoga verdadeiramente (*Cartas a Cristina*, 1994: 130). “Não comunica. Faz comunicados, coisas diferentes”. Falta “uma pedagogia de Comunicação, com que vencêssemos o desamor acrítico do antidiálogo” (*Educação como prática de liberdade*, 1967: 93 e 108). [...] A metodologia de uma educação libertadora “deve ser dialógico-problematizadora e conscientizadora”. Conhecer significa “inserção nesta dialogicidade dos sujeitos em torno do objeto cognoscível” (*Extensão ou comunicação?*, 1969: 87, 28). O diálogo é radicalmente pedagógico “como selo da relação gnosiológica e não como pura cortesia” (*Professora sim, tia não*, 1993: 6). [...], mas, o diálogo pedagógico não exclui o aparente monólogo expositivo, antes o legitima como suporte e condição da sua possibilidade.⁴⁴

Para Paulo Freire a pedagogia dialógica e libertadora tem o dever de reconhecer e valorizar o conhecimento que os educandos já trazem consigo, posto que “... quem aprende não é absolutamente ignorante nem gnosiologicamente passivo, mas ‘partir do saber que os educandos tenham não significa ficar girando em torno deste saber’ (*Pedagogia da esperança*, 1992: 70)”.⁴⁵

Para Eduardo C. B. Bittar, o educador autoritário não consegue perceber no diálogo uma possibilidade de construção conjunta com o educando, porque o educador possui concepções verticalistas do mundo. Há uma profunda diferença de concepção e percepção da função da própria educação. Assim,

O não-diálogo é uma postura simplificadora da realidade, pois torna a passividade de uma sala de aula o repasto perfeito para a não-criação, para o não-fomento; nisto mora um certo medo do diferente, do novo, do inusitado, do inesperado. Educação, se é formação, pressupõe diálogo, para o que se deve estar aberto para construir por meio dele.⁴⁶

No que se refere à investigação como princípio pedagógico e metodológico, Paulo Freire afirmava que “... só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca

44 MONTEIRO, Agostinho dos Reis, *História da educação: do antigo “direito de educação” ao novo “direito à educação*, 2006, p. 163.

45 MONTEIRO, Agostinho dos Reis, *História da educação: do antigo “direito de educação” ao novo “direito à educação*, 2006, mesma página.

46 BITTAR, Eduardo C. B., *Estudos sobre ensino jurídico: metodologia, diálogo e cidadania*, 2006c, p. 48.

inquieta, impaciente, permanente...”.⁴⁷ Em *Pedagogia da autonomia*, Paulo Freire afirma que não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino⁴⁸. Porque, “... esses que-fazerem se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo”.⁴⁹

A investigação significa, como princípio pedagógico e metodológico, romper com a pedagogia de armazém. Paulo Freire ensina que, o educador problematizador é capaz de “... re-fazer, constantemente, seu ato cognoscente, na cognoscibilidade dos educandos. Estes, em lugar de serem recipientes dóceis de depósitos, são agora investigadores críticos, em diálogo com o educador, investigador crítico, também”.⁵⁰

A Educação é o implemento da construção, da libertação, da autonomia e emancipação do indivíduo consciente do seu papel na História. A educação dialógica proposta por Paulo Freire é a direção a ser tomada para que, através da fomentação de práticas educativas que rompam definitivamente as correntes da dominante educação bancária, seja possível que os educandos, sujeitos individuais dotados de razão, com competência e reflexão crítica, possam participar ativamente da vida social, interagindo e comunicando-se, no exercício da cidadania plena.

2.3. Educação e Formação: A Responsabilidade Social da Educação

A questão educacional tem sido objeto das mais diversas discussões e considerações, tanto do ponto de vista teórico quanto prático e podemos verificar que, dentre os fundamentos da razão educativa, freqüentemente tem-se como sendo a sua justificativa mais fundamental a tarefa prática de preparar os indivíduos para a vida social. Essa premissa tem sido assumida e reforçada em diversos discursos sobre

47 FREIRE, Paulo, *Pedagogia do oprimido*, 1970, p. 66.

48 Em nota de rodapé, Paulo Freire faz uma observação sobre a investigação enquanto exigência fundamental para a docência: “Faz-se hoje, com insistência, no professor pesquisador. No meu entender o que há de pesquisador no professor não é uma qualidade ou uma forma de ser ou de atuar que se acrescenta à de ensinar. Faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa. O de que se precisa é que, em sua formação permanente, o professor se perceba e assuma, porque professor, como pesquisador”.

49 FREIRE, Paulo, *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*, 1996, p. 29.

50 FREIRE, Paulo, *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*, 1996, p. 80.

educação, definindo como atributo do ato educativo o preparar os indivíduos para a vida social. Assim, estabelece-se um parâmetro universal sobre as finalidades da Educação, que pode ser expresso através de outro discurso paralelo: o de formar os indivíduos para o exercício da cidadania.

A ação educativa é um processo regular desenvolvido em todas as sociedades humanas, que tem por objetivo preparar os indivíduos em desenvolvimento para os papéis sociais vinculados à vida coletiva, à produção das condições de existência, com justa postura na vida pública e, para que também, os indivíduos saibam fazer o uso adequado e responsável de conhecimentos e habilidades disponíveis no tempo e no espaço onde suas vidas se realizam. Para tanto, se evidencia um conjunto de ações educativas a ser desenvolvido e desempenhado pelos sujeitos educadores, dentre os quais a escola. Nas práticas educativas desenvolvidas pela educação escolar é que se articulam as relações práticas da educação e a sua necessidade à vida política e social, individual e coletiva, o que faz da educação instrumento fundamental para a formação do sujeito-cidadão.

A educação é um amplo processo de desenvolvimento das faculdades inerentes ao ser humano. A educação de qualidade tem como escopo formar integralmente o indivíduo e possibilitar sua conformação em cidadão digno, útil à sociedade e plenamente capaz de alcançar seus objetivos pessoais. Deve transmitir ao indivíduo valores éticos e morais, tais como justiça, verdade, coragem, solidariedade, honestidade, respeito às diferenças e tolerância, enfim, elementos fundamentais para a formação do caráter, além da formação técnica e intelectual. 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”.⁵¹

Maria Garcia argumenta, com muita propriedade, que do ponto de vista social e político, a educação torna-se um poderoso instrumento de justiça social, na medida em que, por ela e através dela, os indivíduos podem exercer efetiva participação no processo político a qualquer nível. Aduz ainda ser a questão educacional básica para a

51 FERNANDES, Florestan, **Memória Viva da Educação Brasileira**, v. 1. Brasília: INEP, 1991, ps. 30-31.

Democracia, “... o regime de governo de sociedade política em que os indivíduos participam de esferas essenciais do Estado, numa situação que se quer igualitária – e para este desiderato, fundamental se apresenta o veículo da educação”.⁵²

Eduardo C. B. Bittar afirma que “... o indivíduo é feito, constituído, pelos diversos processos educacionais da sociedade”.⁵³ A educação constitui-se num amplo processo de acultramento que dá origem ao desenvolvimento de faculdades e potencialidades humanas em todas as suas formas. Apontando sua importância, o autor assevera que

[...] a educação significa constituir a condição humana, num processo de construção cultural e social. Sua função precípua é formar, mas nada impede que contribua para manipular e de-formar; esta não é a educação que se quer, está claro, mas se trata de um resultado inerente ao processo de produção de normas culturais de ação a partir de paradigmas sociais.⁵⁴

Por isso, a educação deve se preocupar com sua função social, uma vez que, inclusive, como poderoso instrumento político, pode ser alvo das mais tirânicas expressões de poder. A educação que se preocupa com seus fins é uma educação não como amoldamento, mas como formação integral do indivíduo.

O modo de aquisição de conhecimentos, bem como a sua utilização na forma de habilidades constitui um instrumento fundamental na organização dos processos educativos, estabelecendo, inclusive o grau de responsabilidade para sua implementação por parte do poder público ou da iniciativa privada, nos planos individuais e coletivos. Aqui, as idéias de educação e de educação escolar se fundem e estabelecem limites conceituais sobre os quais se constroem os discursos reflexivos sobre conteúdos, objetivos e os meios das políticas educacionais.

Theodor Adorno estabelece no processo educativo, a diferenciação entre dois momentos que acontecem simultaneamente, a formação e a educação. Lisete Jaehn esclarece que Adorno preocupa-se com o fim do processo educacional e com a necessidade da reflexão sobre qual direção a educação deve conduzir,

[...] pois a emancipação acontece quando os fins da escola são a educação e a formação. A organização da escola deve se dar de tal forma que, por um

52 GARCIA, Maria, **Professores estrangeiros: contratação pela universidade pública**. Revista de Direito Público. a. 24. n. 97, Jan / mar. São Paulo, 1991, p. 125.

53 BITTAR, Eduardo C. B., **Estudos sobre ensino jurídico: metodologia, diálogo e cidadania**, 2006c, p. 12.

54 BITTAR, Eduardo C. B., **Estudos sobre ensino jurídico: metodologia, diálogo e cidadania**, 2006c, mesma página.

lado, ela desenvolva a capacidade da criança, produzindo nela a cultura; por outro, a escola deve contribuir para que os estudantes se tornem pessoas autônomas, capazes de se determinar a si mesmos e de viverem em comunidade e que sejam responsáveis por aquilo que fazem. Entretanto a escola não pode nem se fechar em si mesma, como uma instituição independente do contexto político-social, nem se tornar um meio para outros fins, que não sejam educação e formação.⁵⁵

Nesse sentido, Lisete Jaehn assevera que a educação para a emancipação não pode ser “... uma educação apolítica ou neutra nem uma educação que assume uma posição político-partidária”.⁵⁶ Todavia, a educação para a emancipação “... necessita ter presente o conceito central de autonomia, que é a capacidade de autodeterminação, o que somente é possível a partir de um comportamento crítico diante da realidade”.⁵⁷

Theodor Adorno resgatou, em escritos pedagógicos, o conceito clássico de formação, a fim de enfrentar a racionalidade instrumental da educação, conceito no qual se percebe a exigência de duas dimensões para o processo educativo, capacidade para formar habilidades técnicas e dominar a metodologia, necessários no mundo do trabalho, a capacidade de “... desenvolver a educação como uma idéia de humanidade, que nesse sentido, necessita se guiar por princípios éticos e políticos”.⁵⁸ Desse aspecto dúplice,

[...] conclui-se que não basta saber fazer (ação pedagógica), mas é necessário que se compreenda quais conseqüências resultam dessa ação em termos da condição humana, ou, ainda, para que fim se está fazendo e quais implicações existem em relação ao meio escolhido para se chegar a determinado fim (relação pedagógica). Os únicos *fins* justificáveis, para Kant, e Adorno assume essa idéia, são os *fins* da humanidade.⁵⁹

Embasado na concepção de que é na primeira infância que se inicia o processo de formação da personalidade, Adorno aponta para a importância de já nessa etapa se desenvolver uma educação crítico-reflexiva contra a barbárie e a favor da emancipação.

Alvori Ahlert, concebe a educação, “... como ato do autoconstruir-se humano, desenvolveu-se a partir de vários pólos que a humanidade experienciou

55 JAEHN, Lisete, **Educação para emancipação em Adorno**, 2005, p. 109.

56 JAEHN, Lisete, **Educação para emancipação em Adorno**, 2005, mesma página.

57 JAEHN, Lisete, **Educação para emancipação em Adorno**, 2005, p. 109.

58 JAEHN, Lisete, **Educação para emancipação em Adorno**, 2005, ps. 110-111.

59 JAEHN, Lisete, **Educação para emancipação em Adorno**, 2005, mesmas páginas.

historicamente”.⁶⁰ Surge, assim, a teoria da educação como uma ciência do fazer-se humano, que passou a ser denominada pedagogia, relacionando-se aos problemas metodológicos, de como, o quê, quando e a quem ensinar, transformando a pedagogia em teoria e a educação em prática. Portanto, antes de tudo, a educação é “... uma prática educativa. É uma prática geradora de uma teoria pedagógica. A educação, ao mesmo tempo que produz pedagogia, é também direcionada e efetivada a partir das diretrizes da pedagogia”.⁶¹

Foi Wilhem Dilthey que estabeleceu a pedagogia como uma ciência humana, “designando-lhe a realidade educacional como objeto e a hermenêutica, como linguagem destinada a interpretar a realidade, como método”.⁶² A teoria pedagógica evoluiu no tempo, apresentando diferentes desdobramentos. Diversas tendências teóricas pretenderam compreender e orientar as práticas pedagógicas em diversos momentos e circunstâncias da história humana. Verifica-se, também, que são três as tendências que traduzem o papel da educação na sociedade, a saber: a educação como redenção, a educação como reprodução e a educação como transformação da sociedade. Sob a perspectiva redentora surgem as pedagogias liberais e sob a perspectiva transformadora, as pedagogias progressistas.⁶³

A pedagogia liberal é manifestação da doutrina liberal, conseqüentemente traduz uma manifestação própria desse tipo de sociedade. A pedagogia liberal tem a concepção de que a escola deva preparar os indivíduos para os papéis sociais, segundo suas aptidões, aprendendo a adaptar-se aos valores e normas vigentes por meio da cultura individual. A educação brasileira nos últimos cinquenta anos foi marcada pelas tendências liberais, ora na sua forma conservadora, ora na forma renovada.

Tem-se que, a Pedagogia liberal apresenta quatro tendências: tradicional, renovada progressiva, renovada não-diretiva e, tecnicista. Por sua vez a Pedagogia progressista divide-se em: libertadora, libertária e crítico-social dos conteúdos. Sem a

60 AHLERT, Alvori, **Educação, Ética e Cidadania**: referenciais para as escolas da rede Sinodal de Educação. Tese de Doutorado em Teologia. Escola Superior de Teologia – Instituto Ecumênico de Pós-graduação. São Leopoldo, RS, dezembro de 2004, p. 26.

61 GHIRALDELLI Jr., Paulo, **O que é pedagogia**, 1991, p. 9. Apud: AHLERT, Alvori, Op. cit., 2004, p. 26.

62 AHLERT, Alvori, *Op. cit.*, p. 26.

63 LUCKESI, Cipriano Carlos, **Filosofia da educação**, São Paulo: Cortez, 1994, p. 53.

pretensão de aprofundar o tema, posto que demandaria uma exposição mais acurada, passa-se a destacar, grosso modo, algumas tendências pedagógicas.

A tendência liberal renovada é marcada pelo sentido da cultura como desenvolvimento de aptidões individuais, assim como a tendência tradicional, mas, diferentemente, passa a ser um processo interno que parte de interesses individuais para a adaptação ao meio; a educação, então, é vida presente e faz parte da própria experiência humana. A tendência liberal renovada apresenta duas vertentes, a renovada progressista⁶⁴ ou pragmatista, defendida pelos pioneiros da educação nova e a renovada não-diretiva, voltada para objetivos de auto-realização e para as relações interpessoais.⁶⁵

Na pedagogia progressista, o termo progressista é usado para designar tendências a partir de uma análise crítica das realidades sociais, E, "... evidentemente a pedagogia progressista não tem como institucionalizar-se numa sociedade capitalista; daí ser ela um instrumento de luta dos professores ao lado de outras práticas sociais".⁶⁶ Das três tendências em que se manifesta a pedagogia progressista, a tendência libertadora, conhecida como pedagogia de Paulo Freire, passa a ser um referencial para esse trabalho como um todo.

A tendência progressista libertadora é antiautoritarista, preza pela valorização da experiência vivida como base da relação educativa e a idéia de autogestão pedagógica. Passa, assim, a valorizar o processo de aprendizagem grupal, conseqüentemente, a prática educativa somente faz sentido dentro de uma prática social junto com o povo.⁶⁷

Para *ler o mundo* da pedagogia de Paulo Freire e seu método, deve ficar claro que ele próprio negou que fosse "... um especialista em métodos, sem desmerecer quem se dedica a tal tarefa. Mas ele próprio não a teria realizado. As suas pretensões eram outras, de dimensões mais amplas".⁶⁸ A totalidade de sua obra traduz que suas

64 Cf. LUCKESI, 1994, p.55, n.2, a designação progressista, de educação progressista, foi o termo usado por Anísio Teixeira para indicar a função da educação numa civilização em mudança, inspirada em John Dewey.

65 LUCKESI, Cipriano Carlos, **Filosofia da educação**, 1994, p. 55.

66 LUCKESI, Cipriano Carlos, **Filosofia da educação**, 1994, p.63.

67 LUCKESI, Cipriano Carlos, **Filosofia da educação**, 1994, p. 64.

68 NASCIMENTO, Luiz Marine José do, **Ler as palavras – Ler o mundo**. Coleção memória da pedagogia, n. 4 : **Paulo Freire: a utopia do saber**. (Ed.) Manuel da Costa Pinto; [colaboradores Moacir Gadotti...et al.]. ps. 38-47. Rio de Janeiro: Ediouro; São Paulo: Segmento-Duetto, 2005, ps.38-47.

preocupações estão e vão muito além de um método pedagógico de qualquer nível. O que se tem “... é uma reflexão filosófico - política sobre os processos educacionais em busca de uma prática que contribua decisivamente para a transformação da sociedade”.⁶⁹

Paulo Freire dedicou-se a escrever sobre “... as vozes que são assumidas e as vozes que são suprimidas no processo de educação em que só há um sujeito – o professor – e o aluno é um mero objeto, portanto sem voz, sem vontades nem autonomia”. Para Paulo Freire, o contexto sócio-histórico era fundamental, desse modo os educadores necessitavam fazer o reconhecimento e o levantamento do universo vocabular da comunidade, depreendendo, assim, as palavras geradoras, que mantinham estreita relação com aquele universo vocabular. Então, as problematizações eram feitas “... junto aos educandos para que esses percebessem a dimensão histórico-social na qual estavam inseridos e as possíveis ações a serem desenvolvidas em busca da transformação desejada”.⁷⁰ Nas reuniões dos círculos de cultura usava-se basicamente a linguagem verbal,

[...] organizavam-se as ações, sensibilizavam-se os participantes para agirem, assumiam-se compromissos com processo de alfabetização, os educandos e educadores mudavam de opinião, de atitudes. Tudo isso era feito com e pela linguagem. Portanto, a linguagem no ‘Método’ era entendida e vivenciada como um processo de ‘inter-ação’ dos participantes dos círculos de cultura.⁷¹

Acredita-se que a pedagogia libertadora e as demais *pedagogias* de Paulo Freire significam a sinalização de uma prática possível de transformação de uma sociedade tão desigual, tão presa às amarras do colonialismo, tão longe da autonomia e tão perto do abandono. Abandono esse, de raízes fincadas à época do Império, fortalecidas na República e que, ao longo da História brasileira, transmuta-se em erva daninha, que se alastrando, faz calar as bocas. Mas, é preciso libertar essas vozes, é preciso armá-las de educação.

69 NASCIMENTO, Luiz Marine José do, **Ler as palavras – Ler o mundo**, 2005, ps. 38-47.

70 NASCIMENTO, Luiz Marine José do, **Ler as palavras – Ler o mundo**, 2005, passim.

71 NASCIMENTO, Luiz Marine José do, **Ler as palavras – Ler o mundo**, 2005, passim.

2.4. Educação e Politização

No entendimento de Hannah Arendt, em *A condição humana*⁷², o ser somente adquire a condição de humanidade quando ingressa na esfera pública, posto que, ali é que se constitui a personalidade do indivíduo. No espaço público, o homem terá oportunidade de expor aos demais as suas características individuais e, na alteridade, ser reconhecido. Hannah Arendt ao preocupar-se com o comportamento humano e, com os motivos que levam o homem a buscar seu ingresso em esferas públicas de discussão, suscita o debate sobre as determinações morais que constituem os chamados direitos humanos e, ainda, acerca da necessidade de estabelecer um núcleo mínimo de direitos que assegurem a todo ser humano uma vida digna, independentemente do Estado e, inclusive, da pertença a um Estado.

Hannah Arendt⁷³ define a condição humana a partir da concepção de *vita activa*, apontando três atividades como fundamentais, quais sejam, o labor, o trabalho e a ação. A primeira consiste na atividade destinada a suprir as necessidades biológicas do homem, e sua condição humana é a própria vida. O trabalho constitui a atividade criativa que vai além das necessidades biológicas, e sua condição humana é a mundanidade. E, por fim, a ação é a atividade que se exerce diretamente entre os homens, sem a intermediação da matéria, revelando a pluralidade que constitui a condição de toda vida política. É a ação que representa o nascimento do homem, sua capacidade de criar e de definir-se. Restando demonstrado que o homem necessita conjugar as suas necessidades biológicas e a necessidade de conviver em comunidade, e se não lhe é facultado participar da esfera pública de nada valerão os demais direitos.

Hannah Arendt observa a importância dessa participação, mormente porque o pensar depende dos outros, ainda que seja tomado como uma atividade solitária, requerendo 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

72 ARENDT, Hannah, **A condição Humana**. Trad. Roberto Raposo. 10. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005, ps. 15-20.

73 ARENDT, Hannah, **A condição Humana**, 2005, passim.

responsabilidade pela ação e pelo discurso. São estes os elementos que lhe atribuem a condição de humanidade, pois só o homem é capaz de agir numa esfera pública.⁷⁴

É preciso entender o público, como algo que merece ser visto e ouvido por todos, 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, enquanto mundo comum, reúne-nos na companhia uns dos outros e, contudo, evita que colidamos uns com os outros, por assim dizer”.⁷⁵ Contudo, a atuação do homem na esfera pública só ocorre a partir do momento em que ele pode se desvincular de suas necessidades vitais, isto é, quando sua subsistência e seu lugar no mundo já estejam assegurados de modo que lhe seja possível passar a discutir as questões de interesse coletivo.

O espaço público representa a ambiência ideal de diferenciação genuína, onde o ser humano tem a oportunidade de, em participando da esfera pública, ali ser tratado pelos demais como semelhante, manifestando sua própria identidade.

Na ação e no discurso, os homens mostram quem são, revelam ativamente suas identidades pessoais e singulares, e assim apresentam-se ao mundo humano, enquanto entidades físicas são reveladas, sem qualquer atividade própria, na conformação singular do corpo e no som singular da voz.⁷⁶

Por isso, se compreende que a educação tenha uma função precípua de preparação para a interação social e, exatamente por isso, para a vida política. A sociedade carece do exercício responsável da ação, porquanto pressupõe o desenvolvimento da amplitude das habilidades e capacidades humanas em coordenação com os objetivos sociais. Daí, sua direta ligação com o tema da política e da responsabilidade social.

2.5. Educação e Formação Ético – Política

Como já se pôde analisar, a palavra *ethos* tem dupla derivação. E, se num aspecto significa uma disposição interior, o caráter, noutro tem o significado de conjunto de regras e costumes de uma comunidade, de um grupo social. E é nesse último

74 ARENDT, Hannah, **A Condição Humana**, 2005, ps. 20-37.

75 ARENDT, Hannah, **A Condição Humana**, 2005, p. 62.

76 ARENDT, Hannah, **A Condição Humana**, 2005, p. 192.

aspecto que se constata a qualidade de moralidade coletiva e da existência de uma normatividade. Para Georg Friedrich Wilhelm Hegel, o agir ético do homem se manifesta dentro de um dado momento histórico, dentro de uma determinada sociedade politicamente constituída. Para Georg Friedrich Wilhelm Hegel o ideal ético se encontra “... numa vida livre dentro de um Estado livre, um Estado de direito, que preservasse os direitos dos homens e lhes cobrasse seus deveres, onde a consciência moral e as leis do direito não estivessem nem separadas e nem em contradição”.⁷⁷

Para Immanuel Kant, a natureza humana é uma natureza racional, de modo que, o agir do indivíduo em conformidade com a sua consciência ilustrada e bem educada e, “... refletidamente como legislador universal, age de uma maneira universal, embora subjetiva, pois a decisões que toma são aquelas que deveriam ser válidas e vigentes para todos os indivíduos conscientes, racionais e livres”.⁷⁸ Hegel considerou a posição kantiana abstrata, alegando que o igualitarismo ali postulado não levou em consideração tradições, valores e o modo de ver de cada povo.

[...] ignorava, portanto, as instituições históricas concretas e não chegava a uma ética de valor histórico. Hegel liga, então, como já vimos, a ética à história e à política, na medida em que o agir ético do homem precisa concretizar-se dentro de uma determinada sociedade política e de um momento histórico variável, dentro dos quais a liberdade se daria em uma existência concreta, organizando-se num Estado.⁷⁹

Hegel trabalha a questão ética sob a perspectiva política; sua noção de liberdade, organizada dentro da sociedade, é coerente e adequada à noção de eticidade e de direito.

Antonio Carlos de Campos Pedroso ao discorrer sobre o jusnaturalismo grego observa que, para Aristóteles, o Direito Natural é subtraído das dimensões essenciais da natureza do ser humano:

O ser é impelido, pela dinâmica de sua natureza, à vida social. O ser humano vive em comunhão com seus semelhantes na família, na aldeia e na *pólis*. Só na *pólis* o ser humano pode encontrar cabal desenvolvimento de suas aptidões e alcançar sua realização plena. A finalidade do Estado é proporcionar o bem comum. Isso decorre da própria natureza do ser humano, de modo que a Moral

77 VALLS, Álvaro L. M., **O que é ética**, São Paulo: Brasiliense, 2003, p. 45.

78 VALLS, Álvaro L. M., **O que é ética**, São Paulo: Brasiliense, 2003, p. 65.

79 VALLS, Álvaro L. M., **O que é ética**, São Paulo: Brasiliense, 2003, mesma página.

e o Direito já estão predeterminados pela natureza mesma do ser humano e da comunidade.⁸⁰

A ação humana é o domínio comum entre ética e política, o que faz com que não se possa considerá-las universos separados, mesmo porque a política necessita de parâmetros e limites quando trata da vida humana. No que tange à ética, esta deve estar contida na postura dos dirigentes políticos. Embora seja impossível cogitar-se uma política realizada por anjos, posto que humanos, pode-se e deve-se aventar uma política realizada por seres humanos éticos que, não perfeitos, sejam imbuídos de boas intenções para o atingimento do bem comum.⁸¹

Comunga-se aqui com a tentativa que Alveri Ahlert faz de aproximar Jürgen Habermas e Paulo Freire. O autor sustenta que essa empreitada não pode ser considerada "... irresponsável fazendo acreditar que entre esses dois pensadores existam apenas semelhanças ou convergências".⁸² Ahlert aponta para o fato de que muitos autores já vêm demonstrando essa preocupação.⁸³

80 PEDROSO, Antonio Carlos de Campos. **Physis e nomos: Um dilema do jusnaturalismo grego**. In: Revista Mestrado em Direito / UNIFIEO. Ano 4. n. 4. ps. 107-124. Osasco: EDIFIEO, 2004, p.120.

81 Cf. Odete Medauar, "quanto à relação entre ética e política, existe um domínio comum nos dois âmbitos, que é a ação humana. Há uma idéia significativa de que seriam campos diversos. Uma primeira linha dessa idéia afirma o seguinte: o que é obrigatório do ponto de vista da ética pode não ser do ponto de vista da política. Atribui-se a Maquiavel a percepção dessa separação, daí um dos sentidos do termo maquiavelismo, conferido a toda teoria que sustenta a separação entre a ética e a política. O lema da ética, nessa separação, seria 'cumpra o seu dever, aconteça o que acontecer'. No lema da política, essa idéia de separação seria 'faça o que deva ser feito para que aconteça o que você deseja'. E daí então viria aquele lema de que 'o fim justifica os meios' [...]. Numa outra linha, seguindo a idéia de separação, "a ética diz respeito ao indivíduo, enquanto a política diz respeito ao grupo, isto é, o que é obrigatório para o indivíduo não se poderia dizer que fosse obrigatório para um grupo do qual o indivíduo faz parte, cogitando-se então de uma autonomia da política em relação a princípios e regras que valem para o indivíduo em termos de ética, havendo, assim, a idéia de que a política mostra-se distanciada da ética. De vez em quando, nós ouvimos alguém mencionar isto aqui no Brasil; portanto, poderíamos indagar: são universos separados? A política seria autônoma em relação à ética"? [...] "se considerarmos universos separados, a política, na verdade, não terá parâmetros nem limites quanto valores inerentes à vida humana e, em especial, à vida coletiva. Sente-se, hoje, um reforço de consciência no sentido de exigir-se uma postura ética daqueles que atuam no âmbito da política estatal. Há uma reação a transgressões éticas, o que também reforça valores da vida coletiva, demandando que prevaleçam também no âmbito da política. É possível? É viável? Não parece que se deva isolar a política da dimensão deontológica, nem na teoria, nem na prática. Essa dimensão expressa-se, sobretudo, pela busca do bem comum, que é um compromisso com a sociedade". (Ética e Política, 2004, p. 200).

82 MEDAUAR, Odete. **Ética e Política**. In: ZILVETI, Fernando Aurélio; LOPES, Sílvia. (Coords). O regime democrático e a questão da corrupção política. São Paulo: Atlas, 2004, p.200.

83 Alveri AHLERT lembra, também, que seu orientador no doutorado, Professor Balduino Antonio Andreola, em sua Carta-prefácio a Paulo Freire, espelha seus sentimentos, lamentando o fato de não ter acontecido o diálogo histórico que aconteceria em 1997, entre Jürgen Habermas e Paulo Freire. Segue um trecho da Carta-prefácio: "... lastimo, Paulo, que tua despedida inesperada tenha impedido um encontro já previsto com o filósofo Jürgen Habermas, por ocasião da viagem que farias à Alemanha, em

As principais convergências entre os dois autores estão na defesa do paradigma emancipatório em suas obras, na perspectivas dialógicas das propostas em *Pedagogia Dialógica e Teoria da Ação Comunicativa*,

[...] na revisão crítica que ambos fazem do marxismo enquanto releitura da teoria de Marx à luz dos tempos atuais, na reconstrução de uma nova racionalidade, na superação da alienação cultural, na reconstrução cultural para a emancipação e na orientação para a construção de alternativas políticas para a emancipação social.⁸⁴

Quanto às divergências entre Paulo Freire e Jürgen Habermas, elas são notadas, em especial, pelo ponto de partida para as suas teorias. Porque, “Enquanto Paulo Freire parte da realidade dos oprimidos e com eles e entre eles propõe o diálogo a partir de suas realidades, Habermas parte da tradição filosófica ocidental, inspirado nas obras dos grandes filósofos dos quais é herdeiro”.⁸⁵

Suas concepções de ética também apresentam divergências. As concepções de ética de Paulo Freire fundamentam-se na Ética da Libertação, aprofundada por Dussel⁸⁶, já as concepções de ética de Jürgen Habermas são fundamentadas na Ética do Discurso. Quanto à diferença entre a Ética da Libertação e a Ética do Discurso, pode-se verificar que o ponto nevrálgico dessa discussão está no aspecto das condições práticas para a realização do diálogo e /ou da construção do entendimento e, por outro lado, na situação concreta de exclusão da grande maioria da população mundial.⁸⁷ Portanto,

[...] a Ética da Libertação preocupa-se, por princípio, com as condições concretas para produzir a humanização da sociedade, da cultura e da vida prática das pessoas que hoje se encontram parcial, ou totalmente excluídas, tanto do mercado econômico, quanto do acesso à cultura e à comunicação social emancipatória; enquanto a Ética do Discurso preocupa-se, acima de tudo, em estabelecer teoricamente as condições ideais necessárias à construção de processos de emancipação dos sujeitos sociais que se defrontam com situações cada vez mais complexas em um mundo desafiador

1997, para participar do Congresso Internacional de Educação de Adultos. Teria sido, com certeza, um diálogo histórico de alto nível, entre dois pensadores de estatura internacional. Cabe a nós, pois, não fundarmos clubinhos ou capelas, mas promovermos o diálogo amplo e crítico entre as grandes teorias que, contra a maré do determinismo e do fatalismo inexorável da economia de mercado, da especulação, da ganância e da exclusão, querem contribuir para um projeto planetário de convivialidade humana”.

84 Cf. ZITKOSKI, Jaime José. **Horizontes da refundamentação em educação popular**, 2000, ps. 122-166. *Apud*: AHLERT, Alvor, *Op. cit.*, 2004, p. 28.

85 *Ibidem*, mesma página.

86 Enrique Dussel, historiador argentino, que dedicou dez páginas de seu livro *Ética da libertação na idade da globalização e da exclusão* ao trabalho de Paulo Freire.

87 ZITKOSKI, Jaime José. **Horizontes da refundamentação em educação popular**, 2000, ps. 122-166.

para a comunicação livre e desburocratizada. Portanto, a Ética do Discurso supõe que a racionalidade comunicativa já tenha atingido níveis satisfatórios de seu desenvolvimento concreto em nossas sociedades.⁸⁸

José Renato Polli esclarece que a *ética do discurso* é “... uma ética da responsabilidade coletiva, em que a orientação para o agir se dá num processo interativo, dialético, em oposição a uma instrumentalização da razão e dos valores, proporcionada pelo sistema capitalista”. Habermas vem, assim, resgatar o sentido da luta pela emancipação social, presente no ideário marxista original, contudo, livre do logocentrismo e do negativismo. A pretensão de Habermas, ao rever a teoria crítica da sociedade, é a de contribuir para um projeto crítico-emancipatório.⁸⁹

Não há dúvida em relação aos impactos causados por Habermas nas ciências humanas em geral e por Paulo Freire, na educação. A extensão de suas obras e a grande quantidade de estudos desenvolvidos sobre ambos, isolada ou conjuntamente, é prova disso. Nesse sentido a afirmação de José Renato Polli:

São pensadores que convergem na idéia da construção do conhecimento, em bases comunicacionais, promovendo a ligação entre preocupações morais, políticas e pedagógicas. Movimentam-se livremente em várias correntes de pensamento, partilhando compromissos com o desenvolvimento de uma produção teórica que contribua para o horizonte da emancipação social. Habermas defende uma *esfera pública livre e democrática* e um *discurso ideal*, enquanto Freire prega uma *educação libertadora* e uma *conscientização* que levem a uma sociedade democrática e eticizada.⁹⁰

Ambos possuem formulações que incidem em assuntos públicos, inseridas numa linha de análise em busca de implicações pragmáticas e políticas. “Portanto, sua teorização é uma busca de fundamento para o agir”.⁹¹ Os dois pensadores levam em conta a experiência do vivido e a necessidade de revisão dos paradigmas clássicos de entendimento sobre o real, buscando, na conversa democrática, um meio para o novo entendimento.

Tanto Paulo Freire quanto Jürgen Habermas absorveram contribuições iniciais do pensamento de Karl Marx, por conseguinte, ambos fazem uma crítica às

88 ZITKOSKI, Jaime José, *Op. cit.*, 2000, ps. 169-170.

89 POLLI, José Renato. **Freire e Habermas**. Coleção memória da pedagogia, n. 4: Paulo Freire: a utopia do saber / (Ed.) Manuel da Costa Pinto; [colaboradores Moacir Gadotti...et al.]. ps. 56-65 – Rio de Janeiro: Ediouro; São Paulo: Segmento-Duetto, 2005, p. 62.

90 POLLI, José Renato, **Freire e Habermas**, 2005, p. 64.

91 POLLI, José Renato, **Freire e Habermas**, 2005, p. 64.

[...] relações sociais vigentes no modelo capitalista, centrando sua análise nas relações de exploração – capitalismo tardio em Habermas e capitalismo dependente em Freire –, preocupados em buscar elementos comunicativos intersubjetivos para a superação da dominação. Há, em comum, uma busca de novos horizontes de racionalidade, fundados na dialogicidade.⁹²

O diálogo como base para a elaboração de um novo modo de pensar e viver em sociedade apresenta-se “contaminado por impurezas – ideologias e interesses – que afetam o consenso”.⁹³ A proposta de Paulo Freire diante dos conflitos é a de um diálogo tolerante como dispositivo pedagógico, instrumento de contribuição para construir “... uma esfera pública, palco livre do debate entre iguais. Os cidadãos não estão em condições de igualdade nessa esfera pública, o que torna o desejo de comunicação uma tarefa difícil”.⁹⁴

O sujeito pedagógico na concepção da educação libertadora e crítica de Freire é resultado da formação para a cidadania. Por não serem os sujeitos homogêneos, cabe ao discurso democrático promover um conhecimento, em bases coletivas, para o conhecimento dos valores éticos, dos meandros da democracia e o exercício de funções técnicas.⁹⁵

2.6. Educação, Ética e Cidadania

A cidadania, na modernidade, surge com a lógica do Estado moderno, vinculada ao jusnaturalismo, envolto num contexto libertário. A Declaração de Direitos do Homem e do Cidadão de 1789 representa um marco da concepção liberal individualista e do reconhecimento dos direitos do ser humano. Norberto Bobbio preleciona que, “... os súditos se tornam cidadãos quando lhes são reconhecidos alguns direitos fundamentais”.⁹⁶ Por isso, T. H. Marshall⁹⁷ vê na cidadania um processo em desenvolvimento, que tem origem historicamente com o surgimento dos direitos civis. Marshall propõe dividir o desenvolvimento da cidadania em partes, a civil, a política e a

92 POLLI, José Renato, **Freire e Habermas**, 2005, p. 64.

93 POLLI, José Renato, **Freire e Habermas**, 2005, p. 65.

94 *Ibidem*, mesma página.

95 POLLI, José Renato, **Freire e Habermas**, 2005, p. 65.

96 BOBBIO, Norberto, **A era dos direitos**. Rio de Janeiro: Campus, 1992, p. 1.

97 MARSHALL, T. H.. **Cidadania, classe social e status**. Rio de Janeiro: Zahar, 1967, ps. 63-64.

social, sendo que o elemento social se refere a tudo, "... desde o direito a um mínimo de bem-estar econômico e segurança, ao direito de participar, por completo, na herança social...",⁹⁸ que possa elevar a vida do ser civilizado, em conformidade aos padrões prevalentes na sociedade. Sendo que, "... as instituições mais intimamente ligadas a ele são o sistema educacional e os serviços sociais".⁹⁹

Assim, a cidadania civil surge no decorrer do século XVIII sob a forma de direitos de liberdade, mais precisamente, a liberdade de ir e vir, de pensamento, de religião, de reunião, pessoal e econômica. Estes direitos visam a garantir o espaço do indivíduo frente ao poder coercitivo do Estado, desde que o indivíduo não viole os direitos dos outros. O surgimento da cidadania moderna se dá, então, quando da ruptura com o Regime Absolutista, por ser incompatível com os privilégios até então mantidos pelas classes dominantes, e quando o ser humano passa a deter o *status* de cidadão.

Advinda como construção do discurso moderno, hodiernamente, pode-se afirmar que a cidadania se encontra sob revisão, pois, a cidadania é uma categoria estática e cristalizada, ora identificada com a nacionalidade, ora dela diferenciada¹⁰⁰. Percebe-se que há uma ausência de aprofundamento das análises acerca da cidadania por parte dos juristas, figurando uma aparente indeterminação significativa, não se apresentando, por sua vez, um estatuto próprio para sua definição e seus contornos.

Para os autores que identificam a cidadania com a nacionalidade, ocorre uma preocupação tão somente com a aquisição ou perda da nacionalidade; para os autores que a diferenciam da nacionalidade, a cidadania aparece como a soma da nacionalidade mais os direitos políticos de votar e ser votado. Entretanto, o discurso jurídico dominante da cidadania aparece ligado às disciplinas de Direito Constitucional e Teoria Geral do Estado, consubstanciado a três elementos privilegiados; assim, no Direito Constitucional, aparece relacionado à nacionalidade e aos direitos políticos; na Teoria Geral do Estado aparece ligado ao elemento povo como constitutivo do Estado, contrapondo o conceito de nacional face ao de estrangeiro. Do que se depreende que a

98 MARSHALL, T. H.. **Cidadania, classe social e status**, p. 63.

99 *Ibidem*, mesma página.

100 ANDRADE, Vera Regina Pereira de. **Cidadania: do direito aos direitos humanos**. São Paulo: Acadêmica, 1993, p. 17.

cidadania não apresenta um estatuto próprio, porquanto, na medida em que se relaciona a estes três elementos se apresenta como algo indefinido.¹⁰¹

Todavia, não é essa a cidadania que aqui se conclama. A cidadania pretendida está entrelaçada com a educação e com a 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.

Quando Hannah Arendt afirma a cidadania como o acesso ao espaço público, como o "direito a ter direitos",¹⁰² parte do pressuposto que o direito a ter direitos passa pela questão do vínculo a um determinado Estado. Hannah Arendt entende por necessária a existência desse vínculo para que o indivíduo possa lutar pelos direitos humanos.

A cidadania como condição de inserção no espaço público necessariamente deverá privilegiar a efetividade de todos os direitos do indivíduo ou da comunidade, e só através da participação efetiva do indivíduo essa concretização será possível. Por outro lado, a participação só poderá ser efetivamente alcançada com a inserção do indivíduo em uma comunidade, para formar um todo, onde a preocupação primeira é o coletivo. E, o acesso ao espaço público se dá pela politização do indivíduo.

Trata-se aqui da cidadania ativa, na qual "... o cidadão, além de ser alguém que exerce direitos, cumpre deveres ou goza de liberdades em relação ao Estado, é também titular, ainda que parcialmente, de uma função ou poder público".¹⁰³ O que significa que a distinção entre esfera do Estado e sociedade civil perde a tradicional nitidez, além disso, afirma Maria Victória Benevides, a soberania popular, como elemento essencial à democracia, se confirma com a possibilidade de participação direta no exercício do poder.¹⁰⁴

Pedro Roberto Jacobi assevera que a noção de cidadania ativa, distingue-se da cidadania passiva, "... outorgada pelo Estado com a idéia moral do favor e da tutela,

101 ANDRADE, Vera Regina Pereira de. **Cidadania: do direito aos direitos humanos**. São Paulo: Acadêmica, 1993, p. 17.

102 Cf. LAFER, Celso. **A Reconstrução dos direitos humanos: um diálogo com o pensamento de Hannah Arendt**. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1988, p.22.

103 BENEVIDES, Maria Victória de Mesquita, **Cidadania e democracia**. In: Revista LUA NOVA, v. 33. São Paulo: CEDES, 1994, ps. 9-10.

104 BENEVIDES, Maria Victória de Mesquita, **Cidadania ativa: Referendo, Plebiscito e Iniciativa Popular**, São Paulo: Ática, 1994, ps. 164-169.

está fortalecida na Constituição de 1988 e implica o reconhecimento da complementaridade entre a representação política tradicional e a participação popular diretamente exercida”.¹⁰⁵ O autor prossegue asseverando que:

A nova dimensão da cidadania inclui, de um lado, a formação de cidadãos enquanto sujeitos sociais ativos e, de outro, para a sociedade como um todo, um aprendizado de convivência com esses cidadãos emergentes que recusam permanecer nos lugares que lhes foram definidos social e culturalmente.¹⁰⁶

Luiza Cristina Fonseca Frischeisen afirma que o próprio sentido de cidadania vem sendo reformulado, com participação da sociedade civil, através dos conselhos gestores de políticas públicas, na elaboração das decisões políticas.¹⁰⁷

Torna-se necessário deixar de lado as individualidades, para dar lugar à união de forças voltadas à construção de uma nova cidadania, forte, crítica, emancipatória. Este é o sentido da cidadania capaz de intervir, interferir, refletir todos os problemas e necessidades concretos que o ser humano vive, relativamente à subsistência, à saúde, à moradia, à educação, ao trabalho. Porque

[...] a cidadania que almejamos é a competência humana de fazer-se sujeito de direitos, para fazer história coletivamente organizada na busca da emancipação humana. O oposto desta cidadania que almejamos é a pobreza política é a falta de conhecimento e reivindicação de direitos, bem como a falta de organização coletiva para reagir a determinadas condições.¹⁰⁸

Pedro Demo considera como sendo o maior desafio da cidadania a eliminação da pobreza política, que

[...] está na raiz da ignorância acerca da condição de massa de manobra. Não-cidadão é, sobretudo quem, por estar coibido de tomar consciência crítica da marginalização que lhe é imposta, não atinge a oportunidade de conceber uma história alternativa e de organizar-se politicamente para tanto. Entende injustiça como destino. Faz a riqueza do outro, sem dela participar.¹⁰⁹

Portanto, Cidadania além de vínculo jurídico Estado - indivíduo, é organização política, é busca de direitos e dos princípios éticos, é participação social, é emancipação e é justiça social. Todavia, para que exista essa cidadania plena é

105 JACOBI, Pedro Roberto, **Políticas sociais e ampliação da cidadania**. Rio de Janeiro: FGV, 2000, p.22.

106 JACOBI, Pedro Roberto, **Políticas sociais e ampliação da cidadania**, 2000, p.22.

107 FRISCHEISEN, Luiza Cristina Fonseca. **Políticas Públicas: A responsabilidade do administrador e do ministério público**. São Paulo: Max Limonad, 2000, p. 59.

108 DEMO, Pedro, **Pobreza Política**, Campinas: Autores Associados, 1994, p. 22.

109 DEMO, Pedro. **Cidadania Tutelada e Cidadania Assistida**. Campinas: Autores Associados, 1995, p. 2.

fundamentalmente necessária a Ação Educativa. O indivíduo precisa exercitar o direito fundamental à educação para exercer plenamente a Cidadania.

O cidadão pleno estará apto para a luta pela efetivação dos direitos humanos fundamentais dos oprimidos e excluídos. O Cidadão pronto para uma construção coletiva de direitos, para assumir responsabilidades para com a coletividade, levar os direitos humanos para serem conhecidos e exercitados pelos destinatários que não sabem que eles existem, ou para aqueles que conheceram, mas desacreditaram.

Quando a *Mãe* pergunta a *Pavel*:

- E então, que vais fazer?

- Aprender, para depois ensinar aos outros. Temos que estudar, todos nós, operários. Temos que saber, temos que entender a razão de a vida ser tão dura para nós.¹¹⁰

Fica clara a proposição de Máximo Gorki, já em 1907, da transformação através da educação, do conhecer os porquês do mundo, de socializar o conhecimento com a comunidade. Nesse sentido, José Martí ressaltou o compromisso social da educação ao afirmar que “Ao vir à terra, todo homem tem direito a que se o eduque, e depois, em troca, o dever de contribuir à educação dos demais”.¹¹¹

Miguel Arroyo convida à reflexão sobre a concepção de cidadania dominante nos escritos, discursos e prática na década de 80 no Brasil. O autor constata que até então, não se vinculava educação à cidadania. Lembra que na década de 60 e 70, inclusive na Lei de Diretrizes e Bases de nº 5692 de 1971, se falava em educação e desenvolvimento econômico, e não humano, sequer social. Educação e emprego, educação e preparação para o trabalho, eram os vínculos que se estabeleciam na década de 80, a partir da luta pela cidadania.¹¹² A partir da greve de 1979, trabalhadores e educadores identificam-se preocupados com os rumos da educação. Começam a falar em cidadania, sintonizados com os movimentos sociais, ou seja, os educadores sintonizados com a consciência cidadã. Porquanto,

110 GORKI, Máximo, **A mãe**. 3. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2005, p. 27.

111 MARTÍ, José, **Educación popular**. In: Obras Completas. Tomo 19. Editorial de Ciências Sociales, La Habana, 1975, ps. 375-376.

112 ARROYO, Miguel, **A universidade e a formação do homem**. In: Universidade, formação, cidadania. Gislene Aparecida dos Santos (Org.). ps. 33-50. São Paulo: Cortez, 2001, p. 34.

A escola quando se fecha, apodrece, toda água retida começa a feder, a apodrecer. Só quando a água está em movimento, quando está viva, quando a escola está viva, quando está aberta, ela se revitaliza. Foi um tempo de abrir a escola, foi um tempo de sintonia da escola com os movimentos sociais, com os movimentos pela cidadania [...].¹¹³

A partir daí, relembra Miguel Arroyo, as palavras *educação e cidadania* passaram a se repetir nos cursos de formação e nos livros. Passou-se a falar sobre a função da escola de preparar para a cidadania, de tal modo, que cada professor, em cada etapa do seu dia, de ir à escola, do preparar o dever de casa, na preparação da aula diária, “... devia pensar ‘será que eu estou formando para a cidadania?’”.¹¹⁴ E a concepção que dominou aquele momento, depois de mais de vinte anos de ditadura, era da cidadania contrária ao autoritarismo, cidadania significava participar, sobretudo, politicamente.

A escola passou a ser definida como aquela que deve preparar para a participação política, era o cidadão na vida política. A definição de participação política se dava pela consciência política, que já existia antes da ditadura, com Paulo Freire, e “... todo movimento da conscientização política. A função da educação é levar consciência para os que não têm consciência, para que, tendo consciência, participem politicamente”.¹¹⁵ Assim, a idéia de cidadania, segundo o autor, passou a ser vinculada à de consciência, objetivando formar uma cabeça crítica com conteúdos críticos, uma pedagogia crítico-social, com currículos críticos, para formar a consciência libertadora.¹¹⁶

Edgar Morin preleciona que é dever da educação contribuir para a autoformação da pessoa, ensinar a assumir a condição humana, ensinar a viver, e ensinar como se tornar cidadão. Porque, “... um cidadão é definido, em uma democracia, por sua solidariedade e responsabilidade em relação a sua pátria. O que supõe nele o enraizamento de sua identidade nacional”.¹¹⁷ O autor estabelece cinco finalidades educativas que deverão estar ligadas entre si, alimentando-se mutuamente, assim, as

113 ARROYO, Miguel, **A universidade e a formação do homem**, 2001, p. 35.

114 ARROYO, Miguel, **A universidade e a formação do homem**, 2001, ps. 35-36.

115 ARROYO, Miguel, **A universidade e a formação do homem**, 2001, p. 36.

116 ARROYO, Miguel, **A universidade e a formação do homem**, 2001, ps. 36-37.

117 MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Tradução de Eloá Jacobina. 9. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004, p. 65.

finalidades educativas seriam: a cabeça bem-feita que gera aptidão para organizar o conhecimento; o ensino da condição humana; a aprendizagem do viver; a aprendizagem da incerteza; a educação cidadã. Essas finalidades devem despertar, igualmente, a ressurreição da cultura, devem contribuir para a regeneração da laicidade e o nascimento de uma democracia cognitiva.¹¹⁸

Reformar o pensamento é, para Edgar Morin, uma necessidade democrática fundamental, porque

[...] formar cidadãos capazes de enfrentar os problemas de sua época é frear o enfraquecimento democrático que suscita em todas as áreas da política, a expansão da autoridade dos *experts*, especialistas de toda ordem, que restringe progressivamente a competência dos cidadãos [...] condenados à aceitação ignorante das decisões daqueles que se presumem sabedores, mas cuja inteligência é míope, porque fracionária e abstrata.¹¹⁹

Porque só é possível o desenvolvimento de uma democracia cognitiva através de uma reorganização do saber, sendo necessária, então, uma reforma do pensamento de modo a permitir

[...] não apenas isolar para conhecer, mas também ligar o que está isolado, e nela renasceriam, de uma nova maneira, as noções pulverizadas pelo esmagamento disciplinar: o ser humano, a natureza, o cosmo, a realidade. [...] Essa é uma reforma vital para os cidadãos do novo milênio, que permitiria o pleno uso de suas aptidões mentais e constituiria não, certamente, a única condição, mas uma condição *sine qua non* para sairmos de nossa barbárie.¹²⁰

Jaime José Zitkoski aduz que, para Jürgen Habermas, um projeto de emancipação e de transformação social, no mundo contemporâneo,

[...] requer uma nova racionalidade radicalmente democrática, comunicativa e crítica para que todos os cidadãos tenham oportunidade de debater, sobre a realidade social em que vivem, para chegar ao entendimento sobre os problemas e soluções que dizem respeito a um mundo partilhado intersubjetivamente.¹²¹

Só será possível superar a alienação cultural existente nas sociedades através de amplos processos de comunicação social, porque com a reabilitação da Razão Comunicativa ancorada no *Mundo da vida*, será possível

118 MORIN, Edgar, **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**, 2004, p. 103.

119 MORIN, Edgar, **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**, 2004, ps. 103-104.

120 MORIN, Edgar, **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**, 2004, p. 104.

121 ZITKOSKI, Jaime José. **Educação popular e emancipação social: convergências nas propostas de Freire e Habermas**. In: Anais da 26ª Reunião Anual da ANPED, Caxambu, 2004. *passim*.

[...] recuperar o tecido autêntico da vida social, promovendo a verdadeira *soberania popular* pela qual a sociedade civil, de forma organizada, passa a controlar os órgãos públicos, que representam o poder do Estado, a política e os sistemas burocráticos. A emancipação política, cultural e social poderá ser uma realidade no futuro se as sociedades reabilitarem as estruturas solidárias e intersubjetivas do *Mundo da Vida*.¹²²

É assim, quando Paulo Freire concebe uma ética da responsabilidade universal,

a

[...] ética da solidariedade aos despossuídos, através de uma ciência educacional crítica. Sua pedagogia está a serviço da emancipação social, enquanto busca formar sujeitos autônomos e capazes de praticar a solidariedade, contribuindo para a formação de uma consciência coletiva transformadora e humanizadora do próprio processo escolar e da sociedade como um todo.¹²³

Paulo Roberto Padilha relembra que, em entrevista à TVE - Rio em 17 de abril de 1997, Paulo Freire definiu a Escola Cidadã como a escola que se assume como um centro de direitos e como um centro de deveres, porque o que caracteriza a escola cidadã é a formação para a cidadania. A escola cidadã é aquela capaz de viabilizar a cidadania de quem está nela e de quem vem a ela. É a escola que, na luta para ser ela mesma, “... viabiliza ou luta para que os educandos e educadores também sejam eles mesmos e, como ninguém pode ser só, a escola cidadã é uma escola de comunidade, de companheirismo”.¹²⁴

A cidadania deve ser entendida “... como o exercício pleno, por parte da sociedade, de seus direitos e deveres, baseado no exercício da democracia”.¹²⁵ Como adverte Nilson José Machado, trata-se de uma cidadania ativo-crítica, que não pode correr o risco de se limitar a uma “... vigilância sobre cumprimento das deliberações da Declaração Universal dos Direitos Humanos”,¹²⁶ ainda que essa vigilância seja considerada uma tarefa significativa sob o ponto de vista prático, certamente ela “restringiria demasiadamente o significado político /filosófico de tal noção”.¹²⁷

122 ZITKOSKI, Jaime José, **Educação popular e emancipação social: convergências nas propostas de Freire e Habermas**, 2004. *passim*.

123 POLLI, José Renato, **Freire e Habermas**, 2005, p. 59.

124 PADILHA, Paulo, **Planejamento dialógico: como construir o projeto político-pedagógico da escola**. 5. ed. – (Guia da escola cidadã; v. 7), Instituto Paulo Freire. São Paulo: Cortez, 2005, p. 61.

125 PADILHA, Paulo, **Planejamento dialógico: como construir o projeto político-pedagógico da escola**, p. 62.

126 Nilson José Machado, **Ensaio transversais: cidadania e educação**, 1997. *apud* PADILHA, *Op. cit.*, 2005, p. 62.

127 Nilson José Machado, **Ensaio transversais: cidadania e educação**, 1997. *apud* PADILHA, *Op. cit.*, 2005, mesma página.

Quando a escola cidadã defende a cidadania ativa, demonstra sua pretensão de incorporar “milhões de brasileiros à cidadania [...], aprofundando a participação da sociedade civil organizada nas instâncias de poder institucional”.¹²⁸ Planejar a educação a partir da cidadania ativa é

[...] parte essencial da reflexão sobre como realizar e organizar todas as atividades no âmbito escolar e educacional, o que significa encarar de frente os problemas dessa instituição e do sistema educacional como um todo. Para a escola cidadã, há que se compreender as relações institucionais, interpessoais e profissionais nela presentes, avaliando e ampliando a participação de diferentes atores em sua administração, em sua gestão, assumindo-a enquanto instância social de contradições propícias ao debate construtivo e, sobretudo, enquanto entidade que tem por principal missão propiciar a aprendizagem a crianças, jovens e adultos.¹²⁹

Cidadania é a luta pela liberdade, pela vida digna, para tornar-se mais humano, interagir, dialogar, transformar, amar a humanidade, encontrar-se no outro, porque “... nenhum homem é uma ilha, sozinho em si mesmo; cada homem é parte do continente, parte do todo; se um seixo for levado pelo mar, a Europa fica menor, como se fosse um promontório, assim como se fosse uma parte de seus amigos ou mesmo sua; a morte de qualquer homem me diminui, porque eu sou parte da humanidade; e por isso, nunca procure saber por quem os sinos doam, eles doam por ti”.¹³⁰

2.7. Educação em Direitos Humanos: Algumas Palavras, Algumas Práticas e Muita Luta

Quando se trata de pensar uma educação para direitos humanos, diante da grandeza do tema, tanto pela sua importância, quanto pela sua urgência, o que se tem de imediato é a sensação de um grande desafio. Essa sensação encontra eco quando se lê:

128 GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José Eustáquio, **Projeto político-pedagógico da escola: fundamentos para sua realização**, 1997, ps. 23-42. *apud*: PADILHA, *Op. cit.*, 2005, p. 62.

129 PADILHA, Paulo, **Planejamento dialógico: como construir o projeto político-pedagógico da escola**, p. 62.

130 DONNE, John, **Meditações XVII**, séc. XVI. (No man is an island, entire of itself; every man is a piece of the continent, a part of the main. If a clod be washed away by the sea, Europe is the less, as well as if promontory were, as well as if a manor of thy friend's or of thine own were. Any man's death diminishes me, because I am involved in mankind; and therefore never send to know for whom the bell tolls; it tolls for thee.)

[...] educar só tem sentido enquanto preparação para o desafiar. Uma educação que não seja desafiadora, que não se proponha a formar iniciativas, que não prepare para a mobilização, que não instrumente a mudança, que não seja emancipatória, é mera fábrica de repetição das formas de ação já conhecidas. Educação é, por essência, incitação à formulação de experiência em prol da diferenciação, da recriação, do colorido da diversidade criativa. A partir da educação, deve-se ser capaz de ousar.¹³¹

Assim é que se ousa aqui, traçar algumas considerações sobre educação em direitos humanos, colacionando alguns trechos de diversos estudos e ensaios, em especial, dos diversos olhares contidos em *Educação em Direitos Humanos: Fundamentos teórico-metodológicos*¹³², e ainda, trazer algumas práticas e experimentos já realizados e ou em curso. O referencial teórico predominante será centrado em Paulo Freire, porque “Pensar a educação em Direitos humanos no contexto de um projeto educativo emancipatório significa buscar respaldo em práticas que privilegiam a transversalidade com as mais diversas áreas do conhecimento”.¹³³

Maria de Nazaré Tavares Zenaide afirma que no Brasil, bem como na América Latina, a Educação em Direitos Humanos surge num contexto marcado pelas “... lutas sociais e populares como estratégia de resistência cultural às violações aos direitos humanos e como fundamentos para o processo emancipador de conquista e criação de direitos”.¹³⁴ A autora faz a seguinte citação de Basombrio:

A educação em direitos humanos na América Latina é uma prática jovem. Espaço de encontro entre educadores populares e militantes de direitos humanos começa a desenvolver coincidentemente com o fim de um dos piores momentos da repressão política na América Latina e conquista certo nível de sistematização na segunda metade da década e dos anos 80.¹³⁵

Eduardo C. B. Bittar esclarece que, “... a linguagem dos direitos iguais para todos se estruturou de modo muito mais recente em nossa identidade nacional. Ainda mais

131 BITTAR, Eduardo C. B., **Educação e metodologia para direitos humanos: cultura democrática, autonomia e ensino jurídico**. In: Educação em Direitos Humanos: Fundamentos teórico-metodológico / Rosa Maria Godoy Silveira, et al. ps: 313-334 – João Pessoa: Editora Universitária, 2007b, p. 315.

132 VÁRIOS, **Educação em Direitos Humanos: Fundamentos teórico-metodológico** / Rosa Maria Godoy Silveira, et al. – João Pessoa: Editora Universitária, 2007. 513p.

133 FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra Ferreira, **Memória e educação em direitos humanos**. In: Educação em Direitos Humanos: Fundamentos teórico-metodológico / Rosa Maria Godoy Silveira, et al. – João Pessoa: Editora Universitária, 2007, p. 150.

134 ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares, **INTRODUÇÃO**, In: Educação em Direitos Humanos: Fundamentos teórico-metodológico..., 2007, p. 19.

135 BASOMBRI, I., **Educación y ciudadanía: la educación para los derechos humanos em América latina**, 1992, p. 63. *Apud*: Maria de Nazaré Tavares Zenaide, *Op. cit.*, 2007, p. 19.

recente é a generalização da fala sobre os direitos humanos”. Os direitos humanos, no Brasil, foram efetivamente recepcionados

[...] a partir do período da repressão, como um desdobramento das manifestações populares, políticas e estudantis, que se organizam para formar movimentos de protesto que vão encontrar acolhimento reivindicatório e justificação no interior do discurso dos direitos humanos. Desde então, a politização do tema permitiu a formação de uma cultura de pressões, que, em seu conjunto, permitiram com que, quando da constituinte de 1985, o debate sobre direitos humanos ocupasse o centro da agenda política, tornando constitucional a lógica segundo a qual a dignidade da pessoa humana (art. 1º, inc. III) deve presidir a dinâmica dos valores internos do texto constitucional.¹³⁶

Com o advento da Carta de 1988, ocorreu, no Brasil, uma ampliação de processos de ratificação, possibilitando a criação de importantes mecanismos nacionais de proteção aos direitos humanos, como exemplo, a Lei 7.716 de 1989, definindo crimes resultante de preconceito de raça ou de cor; a Lei 8.069 de 1990, criando o Estatuto da Criança e do Adolescente; a Lei 9.140 de 1995, que criou a Comissão Especial de Mortos e Desaparecidos Políticos durante a ditadura militar; Lei 9.455 de 1997, tipificando o crime de tortura; a Lei 9.459 de 1997, tipificando os crimes de discriminação resultantes de etnia, religião e procedência nacional; a Lei 9.474 de 1997, criando o Estatuto do Refugiado; a Lei 9.534 de 1997, instituindo a gratuidade do registro civil de nascimento e da certidão de óbito; a Lei 10.098 de 2004, criando o Programa de Promoção e Defesa dos Direitos da Pessoa com Deficiência; a Lei 10.741 de 2003, criando o Estatuto do Idoso e outras.¹³⁷

Concernente ao plano político-institucional a partir de 1996 o Brasil criou o Programa Nacional de Direitos Humanos – PNDH – o que transformou os direitos humanos em “eixo norteador e transversal de programas e projetos de promoção, proteção e defesa dos direitos humanos”.¹³⁸ O PNDH confirma como uma de suas linhas de ação a implementação do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, em atendimento ao compromisso com a Década da Educação em Direitos Humanos. Todavia, a criação do Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos somente se

136 BITTAR, Eduardo Carlos Bianca. **A cultura dos direitos humanos no Brasil: entre autoritarismo social e emancipação histórica**. In: Boletim IBCCRIM. n. 182 - Janeiro / 2008.

137 ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares, **INTRODUÇÃO**, In: Educação em Direitos Humanos: Fundamentos teórico-metodológico..., 2007, *passim*.

138 ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares, **INTRODUÇÃO**, In: Educação em Direitos Humanos: Fundamentos teórico-metodológico..., 2007, *passim*.

deu em 2003, com a Portaria 98/09 de julho de 2003, pela Secretaria Especial dos Direitos Humanos. O Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos tem por atribuição elaborar e monitorar o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos – PNEDH -, dar parecer e apresentar propostas de políticas públicas, propor ações visando a formação, capacitação, informação, comunicação, estudos e pesquisas relacionados aos direitos humanos e às políticas de promoção da igualdade de oportunidades.¹³⁹

A Constituição de 1988 efetiva, também, a inclusão dos direitos humanos nas leis gerais e planos de educação. Como exemplos: Plano Nacional de Educação, Parâmetros Nacionais Curriculares, Plano Nacional de Extensão Universitária, Matriz Curricular da Educação Básica, Lei 10.639 de 2003, estabelecendo as diretrizes e bases da educação nacional, incluindo no currículo oficial da Rede de Ensino a temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, de caráter obrigatório.¹⁴⁰

A elaboração do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos de 1993, revisado em 2007 pelo Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos significa um marco, porque concebe a educação em direitos humanos como um processo multidimensional.

Em 2005, visando efetivar a implementação do PNEDH, a Secretaria Especial dos Direitos Humanos (SEDH), criando a Coordenação-Geral de Educação em Direitos Humanos, vinculando-a à Subsecretaria de Promoção e Defesa para a implementação de programas, projetos e ações. A SEDH estabeleceu com a UNESCO o “... Convênio de Cooperação Internacional para através do Projeto Educação em Direitos Humanos: Construindo uma Cultura de Respeito à Democracia e à Justiça, realizar as ações de articulação para implementação do PNEDH”.¹⁴¹

Durante o Congresso Interamericano de Educação em Direitos Humanos, em 2007, a SEDH, o Ministério da Educação e o Ministério da Justiça, lançaram uma versão ampliada do PNEDH. No mesmo ano, foi criado o Grupo de Trabalho Educação

139 ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares, **INTRODUÇÃO**, In: Educação em Direitos Humanos: Fundamentos teórico-metodológico..., 2007, *passim*.

140 ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares, **INTRODUÇÃO**, In: Educação em Direitos Humanos: Fundamentos teórico-metodológico..., 2007, *passim*.

141 ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares, **INTRODUÇÃO**, In: Educação em Direitos Humanos: Fundamentos teórico-metodológico..., 2007, *passim*.

em Direitos Humanos e Cultura, objetivando estabelecer, no âmbito do MERCOSUL, parcerias concernentes à matéria de educação em direitos humanos.¹⁴²

Educação em direitos humanos para Antonio Maués e Paulo Weyl é “objeto” aberto e dinâmico que requer constante pesquisa, porque

Para além das pautas normativas – sem distar delas -, estamos diante da necessidade de ampliar os processos compreensivos acerca do humano, de sua natureza, da sua cultura como uma dimensão de sua natureza, de suas normas como uma das dimensões de sua forma, de seu viver.¹⁴³

Eduardo B. C. Bittar assevera que um projeto de educação em direitos humanos deve, sobretudo, possuir uma capacidade de *sensibilizar* e *humanizar*, muito mais pela própria metodologia do que pelo conteúdo abordado “... através das disciplinas que possam formar o caleidoscópio de referenciais de estudo e que organizam a abordagem de temas variados, que convergem para a finalidade última do estudo: o ser humano”.¹⁴⁴

Porque, ressalta o autor, o sensibilizar e o humanizar implicam na não confirmação da presença da opressão transmitida, permanentemente, pela cultura que constrói o indivíduo consumido pela consciência reificada. Nesse sentido, com Paulo Freire, quando este afirma:

Constatar esta preocupação implica, indiscutivelmente, reconhecer a desumanização, não apenas como viabilidade ontológica, mas como realidade histórica. É também, e talvez, sobretudo, a partir desta dolorosa constatação que os homens se perguntam sobre a outra viabilidade – a de sua humanização. Ambas, na raiz de sua inclusão, os inscrevem num permanente movimento de busca. Humanização e desumanização, dentro da história, num contexto real, concreto, objetivo, são possibilidades dos homens como seres inconclusos e conscientes de sua inconclusão. Mas, se ambas são possibilidades, só a primeira nos parece ser o que chamamos de vocação dos homens. Vocação negada, mas também afirmada na própria negação. Vocação negada na injustiça, na exploração, na opressão, na violência dos opressores. Mas afirmada no anseio de liberdade, de justiça, de luta dos oprimidos, pela recuperação de sua humanidade roubada.¹⁴⁵

142 ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares, **INTRODUÇÃO**, In: Educação em Direitos Humanos: Fundamentos teórico-metodológico..., 2007, passim.

143 MAUÉS, Antonio; WEYL, Paulo, **Fundamentos e marcos jurídicos da educação em direitos humanos**. In: Educação em Direitos Humanos: Fundamentos teórico-metodológico / Rosa Maria Godoy Silveira, et al. – João Pessoa: Editora Universitária, 2007, p. 108.

144 BITTAR, Eduardo C. B., **Educação e metodologia para direitos humanos: cultura democrática, autonomia e ensino jurídico**, 2007b, p. 316.

145 FREIRE, Paulo, **Pedagogia do oprimido**, 1987, p. 30.

Eduardo B. C. Bittar afirma que é possível alcançar uma síntese propositiva, que pode também representar um conjunto de indicadores, em que, necessariamente devem ser externadas as idéias de: repensar o condicionamento da razão pela razão frenética; defender a superação da razão instrumental; postular a superação da clausura dos conhecimentos especializados e encerrados em si mesmos; estimular o desenvolvimento do agir comunicativo; convocar os educadores e docentes do ensino jurídico a rebelarem contra o pensamento compartimentado fragmentário e unilateral; superar o modelo de educação tecnizante e produtor de subjetividades rasas.¹⁴⁶

Para Maria Victória Benevides, a educação em direitos humanos parte de três pontos: o primeiro ponto é a existência de uma educação permanente, continuada e global; como segundo ponto, a educação necessita estar voltada para a mudança cultural; e num terceiro "... é educação em valores, para atingir corações e mentes e não apenas instrução, ou seja, não se trata de mera transmissão de conhecimentos. Deve abranger, igualmente, educadores e educandos".¹⁴⁷

A educação em direitos humanos requer a formação de uma cultura de respeito à dignidade humana, com a promoção e vivência de valores de liberdade, justiça, igualdade, solidariedade, cooperação, tolerância e paz. Requer uma mudança cultural através da educação. O processo educativo de uma educação em direitos humanos deve estar ligado à vivência do valor da dignidade em direitos. O aprendizado deve levar ao senso de responsabilidade de escolhas. O processo educativo deve ter o escopo de formar o cidadão participativo e crítico, com vistas à formação de indivíduos autônomos "... intelectual e afetivamente, sujeito de deveres e de direitos, capazes de julgar, escolher, tomar decisões, serem responsáveis e prontos para exigirem que, não apenas seus direitos, mas também os direitos dos outros sejam respeitados e cumpridos".¹⁴⁸

146 BITTAR, Eduardo C. B., **Educação e metodologia para os direitos humanos**, 2007b, ps. 331-332.

147 BENEVIDES, Maria Victória, **Direitos humanos: desafios para o século XXI**, 2007. In: Educação em Direitos Humanos: Fundamentos teórico-metodológico / Rosa Maria Godoy Silveira, et al. – João Pessoa: Editora Universitária, 2007, p. 346.

148 BENEVIDES, Maria Victória, **Direitos humanos: desafios para o século XXI**, 2007. In: Educação em Direitos Humanos: Fundamentos teórico-metodológico / Rosa Maria Godoy Silveira, et al. – João Pessoa: Editora Universitária, 2007, p. 346.

Contudo, Maria Victoria Benevides adverte que, “... qualquer programa de educação em direitos humanos na escola será impossível se não estiver associado à práticas democráticas”.¹⁴⁹

Acerca de democracia e escolas democráticas, cabem aqui alguns apontamentos retirados da obra organizada por Michael W. Apple e James A. Beane intitulada *Escolas Democráticas*. As escolas democráticas são marcadas pela participação geral nas questões administrativas e de elaboração de políticas. As pessoas envolvidas com essas escolas vêm-se como participantes de comunidades de aprendizagem, que pela própria natureza, são diversificadas, sendo essa diversidade valorizada. O bem comum é uma característica central da democracia. Os educadores democráticos não procuram apenas amenizar a dureza das desigualdades sociais na escola, mas mudar as condições que as geram. Como a democracia envolve o consentimento consciente das pessoas, currículo democrático enfatiza o acesso a um amplo leque de informações e o direito dos que têm opiniões diferentes se fazerem ouvir. Num currículo democrático, os jovens aprendem a ser *leitores críticos* de sua sociedade, levando-os a uma sensibilidade mais rica e mais comprometida eticamente com as sociedades à sua volta.¹⁵⁰

Carlota Boto¹⁵¹ apresenta um ensaio sobre as relações entre democracia, direitos humanos e educação, a hipótese de três gerações de direitos educacionais. Ao buscar uma definição de democracia aponta que Norberto Bobbio apresenta o que delimita como sendo uma definição mínima de democracia: “... um conjunto de regras (primárias ou fundamentais) que estabelece quem está autorizado a tomar as decisões coletivas e com quais procedimentos”.¹⁵² Para a autora, essa aceção é bastante adequada em se considerando “... historicamente na temática dos direitos humanos e nos procedimentos políticos mediante os quais eles foram postulados e socialmente

149 BENEVIDES, Maria Victória, **Direitos humanos: desafios para o século XXI**, 2007. In: Educação em Direitos Humanos: Fundamentos teórico-metodológico / Rosa Maria Godoy Silveira, et al. – João Pessoa: Editora Universitária, 2007, p. 348.

150 APPLE, Michael W.; BEANE James A. **Escolas democráticas**. São Paulo: Cortez, 1997, ps. 20-28.

151 BOTO, Carlota. **A Educação Escolar como Direito Humano de Três Gerações: identidades e universalismos**. In: Direitos Humanos e Educação. Outras Palavras, outras práticas. (Org.) Flávia Schilling. ps. 87-144. São Paulo: Cortez, 2005.

152 BOBBIO, Norberto, **O futuro da democracia**, 2002, p. 30. Apud BOTO, Carlota, **A educação escolar como direito humano de três gerações: identidades e universalismos**, 2005, p. 93.

assumidos enquanto valores coletivos de humanidade”.¹⁵³ Norberto Bobbio concebe a “... idéia democrática como progressivo e continuado alargamento do repertório de direitos individuais e coletivos”.¹⁵⁴ Sob essa perspectiva, Carlota Boto afirma que democracia é método, tratando-se de “... um postulado básico de regras e procedimentos de decisões públicas a serem progressivamente ampliadas para o foro decisório de um maior número de pessoas”.¹⁵⁵ A autora ressalta que, se a condição democrática for tomada pela efetivação de dispositivos reguladores do jogo social, é preciso que essas normas sejam compartilhadas¹⁵⁶, “... em virtude do propósito de os cidadãos (além de deliberarem sobre dinâmicas internas à vida social) deterem consigo o poder de controlar a execução e a própria exequibilidade das regras”.¹⁵⁷

Nesse sentido, a democracia seria um acervo histórico de normas publicamente expostas dirigidas à tomada coletiva de decisões, sem que, entretanto, não haja a possibilidade institucional da dissensão, do exercício da divergência. Entretanto, pontua Carlota Boto:

[...] o modo pelo qual o Ocidente configurou os sentidos da democracia supõe um tácito acordo coletivo sobre as regras norteadoras do jogo político e social. Daí a recorrente dificuldade quando, por exemplo, nos interrogamos sobre as margens incertas entre o tolerável e o intolerável, sobre a fronteira entre o direito da escolha e o dever da obediência ao resultado da mesma escolha etc. No limite, é preciso ser democrata, inclusive para pensar as confluências e também possíveis assimetrias entre as idéias de particularidade, de pluralismo e de relativismo cultural.¹⁵⁸

A autora assevera ainda que a relação da sociedade frente à categoria operatória dos direitos humanos

[...] exige necessariamente que sua própria constituição seja observada mediante o crivo da história; e, no mesmo esquadro, que a reflexão seja pautada pela diretriz de normas coletivas pensadas como universalmente válidas. Isso é artifício, como a própria cultura. Existem leis naturais que possam conferir dignidade à clivagem do direito? Não. Quem ‘fabrica’ a idéia de direito é o homem. Por seu turno, o ser humano é — também ele, em alguma medida — sujeito de sua própria construção: da natureza, através da

153 BOTO, Carlota. **A Educação Escolar como Direito Humano de Três Gerações: identidades e universalismos**, 2005, p. 93.

154 *Ibidem*, mesma página.

155 BOTO, Carlota. **A Educação Escolar como Direito Humano de Três Gerações: identidades e universalismos**, p. 94.

156 Norberto Bobbio, **O futuro da democracia**, 2002, p. 42, assevera que: “... a publicidade é por si mesma uma forma de controle, um expediente para distinguir o que é lícito do que não é”.

157 BOTO, Carlota, **A Educação Escolar como Direito Humano de Três Gerações: identidades e universalismos**, 2005, p. 94.

158 BOTO, Carlota, **A Educação Escolar como Direito Humano de Três Gerações: identidades e universalismos**, 2005, p. 94.

sociedade, o homem se faz cultura. Sob tal consideração, há de se indagar a respeito da existência ou não de fundamentos absolutos legitimadores do direito.¹⁵⁹

Nesse ponto, referindo-se novamente a Norberto Bobbio, a autora questiona se, caso sejam possíveis tais fundamentos absolutos, seriam os mesmos desejáveis. Existe uma vocação humana para a liberdade?¹⁶⁰ E mais,

Seria plausível radicar em algum ponto alguma dimensão de essência, de universalidade da condição humana, no que ela traz de potência ou de especificidade? Como poderíamos qualificar os pilares intrínsecos à acepção de humanidade? Parece-nos haver, de fato, algum impulso naturalmente dado em direção à liberdade. Mas será que é mesmo assim? Parece-nos convidativo o recurso à igualdade como categoria fundadora e irreduzível, em última instância, de qualquer projeto humano legítimo. Porém como conciliar duas distintas exigências — por um lado, a liberdade; e por outro a igualdade — se, como sabemos, uma tende a concorrer com a outra? Antes de tudo, é preciso reconhecê-las como manufaturas culturais, ainda que a produção de cultura esteja — ela mesma — alicerçada na própria constituição do ser humano, apresentando-se, por tal razão, como aquilo que nos radica no coração do que ainda nomeamos humanidade.¹⁶¹

A autora aponta para a necessidade de se reconhecer que toda e qualquer reflexão sobre direitos humanos requer, "... como contrapartida, a notificação dos contornos da liberdade, das diferenças e da pluralidade — imprescindíveis para buscar consensos equilibrados de decisões e opções coletivas tidas por razoáveis".¹⁶² E, nesse sentido, Carlota Boto faz lembrar que Alain Touraine destaca a atualidade da indagação sobre a possibilidade de vivermos juntos; e, ainda assim, de observarmos e convivermos com algumas de nossas diferenças. Alain Touraine aponta para o impasse existente entre os que têm como postulado a aspiração universalista e os que optam pelo relevo das identidades múltiplas, desafiando para "... combinar as duas, quer dizer, renovar a figura moderna da democracia; é preciso ao mesmo tempo reconhecer o pluralismo e manter regras de direito universalistas".¹⁶³

Carlota Boto assevera ainda, que

159 BOTO, Carlota, **A Educação Escolar como Direito Humano de Três Gerações: identidades e universalismos**, p. 95.

160 Segundo Norberto Bobbio, nenhum fundamento irresistível das idéias e das vontades humanas poderia ser mantido à revelia das circunstâncias, pelo atributo de sua universalidade. Diz ele sobre o tema: "Kant havia racionalmente reduzido os direitos irresistíveis (que ele chamava de 'inatos') a apenas um: a liberdade. Mas o que é a liberdade? Essa ilusão já não é possível hoje; toda busca do fundamento absoluto é, por sua vez, infundada" (Bobbio, *A era dos direitos*, 1992, p.17).

161 BOTO, Carlota, **A Educação Escolar como Direito Humano de Três Gerações: identidades e universalismos**, 2005, p. 96.

162 BOTO, Carlota, **A Educação Escolar como Direito Humano de Três Gerações: identidades e universalismos**, 2005, p. 99.

163 TOURAINE, Alain, **Poderemos viver juntos? — Iguais e diferentes**, 1998, p.63. *apud* BOTO, Carlota, *Op. cit.*, 2005, p.99.

[...] pensar processos civilizatórios, pelos seus plurais, implica reconhecimento mútuo; no postulado tácito do diálogo, da comunicação, da busca de compreensão. Isso supõe o 'reconhecimento do outro, da diversidade, da pluralidade, ou seja, do direito de cada um a combinar, à sua maneira, instrumentalidade e identidade, razão e cultura'¹⁶⁴ singularidades e comunidades — em seus elos e em suas travas”¹⁶⁵.

Para Alain Touraine, a comunicação interpessoal e intercultural só é possível, se o indivíduo deixar de se definir por sua pertença a uma identidade particular ou por sua referência a uma razão, cuja abstração torna inseparável de determinada classe dominante a dos proprietários ou a dos cidadãos. Pois que

Ela supõe que a oposição entre universalismo dominador e particularismo intolerante seja superada pelo recurso ao que não é nem geral nem particular, mas único, a individuação de cada existência pessoal ou coletiva... Esse reconhecimento, a que se deu o nome de solidariedade ou fraternidade, vê em cada vida individual um esforço para combinar diferença e semelhança”¹⁶⁶.

Carlota Boto, informa a existência de inúmeros estudos voltados às sugestões de um diálogo sistemático, de comunicação e de intercâmbio entre povos e culturas. Aponta que, num encontro intercultural com um projeto possível de ação socializadora, compreendendo diferentes grupos que colocam em pauta diferentes valores, diferentes normas, diferentes acepções de direito, orientados pela lógica da interação,

[...] cada um tentará explicar sua atitude de tal forma que o outro possa compreendê-la, mesmo que ele ou ela não a aprove. Na seqüência, cada um poderá ser levado a analisar, com maior profundidade, sua posição. Pouco a pouco, as posições contrárias podem se aproximar e chegar a algum tipo de acordo ou compromisso.¹⁶⁷

A autora faz lembrar que, no entendimento de Henri Atlan, haveria, “... de pronto, um universal possível: a indignação frente ao sofrimento”.¹⁶⁸ E que a própria acepção de humanidade,

[...] inscrita no coração do debate contemporâneo — a despeito de ser um conceito de matriz universal — foi construída e firmada pela tradição e pelas trilhas do trajeto civilizatório do Ocidente; embora haja deixado pegadas, rastros e rumos que abarcaram, porventura, povos de matriz não-ocidental. Tratava-se de uma luta, disputada no campo de cenários políticos, envolvendo,

164 TOURAINE, Alain, *Op. cit.*, p.172. *apud* BOTO, Carlota, *Op. cit.*, 2005, p.100.

165 BOTO, Carlota, *Op. cit.*, 2005, p.100.

166 TOURAINE, Alain, **Poderemos viver juntos? — Iguais e diferentes**, 1998, p.63. *apud* BOTO, Carlota, *Op. cit.*, 2005, p.100.

167 ATLAN, Henri. In: CHANGEAUX, Jean-Pierre (Org.). **Uma ética para quantos?** Bauru: Edusc, 1999, p. 77. *apud* BOTO, Carlota, *Op. cit.*, 2005, p.106.

168 ATLAN, Henri. In: CHANGEAUX, Jean-Pierre (Org.). **Uma ética para quantos?** Bauru: Edusc, 1999, p. 78.

entretanto, também uma história das mentalidades — de atmosferas mentais coletivas: um embate que abarcou luta de representações e cujo desfecho foi favorável ao maior número — pela própria vitória do gênero humano como categoria irreduzível de direitos. A idéia de direitos humanos, derivada do conceito histórico de humanidade, contempla uma dimensão de totalidade histórica, sendo, portanto, de cariz mais valoroso, mais democrático, mais generoso, mais amplo e mais fraterno. Sem a significação de humanidade perder-se-iam referências imprescindíveis à própria defesa da condição humana.¹⁶⁹

Helena Singer, em *Direitos humanos na escola: a escola democrática aborda o tema da violência criminal que envolve os educandos e afeta o ambiente escolar*. A autora lembra que a segregação entre classes sociais é um dos mais importantes fatores da violência. “Esta segregação cria muros imaginários: o temor, o ódio, a desconfiança sempre têm lugar quando estão ausentes o convívio e o diálogo”.¹⁷⁰

Ocorre que é neste contexto que as novas gerações estão se formando. No passado, as escolas públicas tinham um importante papel agregador, possibilitando o convívio de estudantes dos diferentes níveis sociais. Esse papel deixou de ser cumprido nas últimas três décadas, ficando assim, as escolas públicas destinadas às crianças e jovens de baixa renda.¹⁷¹

As referências acerca de casos de ameaça e agressões, depredações, roubos, tráfico de drogas são muitas. “Pesquisa da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e Cultura (Unesco) feita com alunos, professores, e pais em catorze capitais do Brasil tratou do tema”.¹⁷² A pesquisa constatou a existência de um sentimento generalizado de insegurança e, além dos casos de violência mais enfatizados pela mídia, chamou a atenção para um resultado interessante, o de que para 80% dos professores e 85% dos alunos o maior problema é a indisciplina.¹⁷³

169 BOTO, Carlota, **A Educação Escolar como Direito Humano de Três Gerações: identidades e universalismos**, 2005, p.108.

170 SINGER, Helena. **Direitos Humanos na escola: a escola democrática**. In: Direitos Humanos e Educação. Outras Palavras, outras práticas. (Org.) Flávia Schilling. São Paulo: Cortez, 2005, p. 177.

171 SINGER, Helena. **Direitos Humanos na escola: a escola democrática**, 2005, p.177.

172 Pesquisa nacional “**Violência, Aids e drogas nas escolas**”. Os resultados estão publicados em Abramovay & Rua, 2002. apud SINGER, Op. cit., 2005, p. 178, n.1.

173 SINGER, Helena. **Direitos Humanos na escola: a escola democrática**, 2005, p.178.

Jovens de Heliópolis, São Paulo, fizeram uma pesquisa para a Rede de Observatórios de Direitos Humanos, contendo vários relatos como tudo isso acontece e que, por vezes, a resistência assume formas violentas.¹⁷⁴

Helena Singer, tendo como fundamento a Declaração Universal dos Direitos Humanos, artigos 19, artigo 20, I, II e 26, I, II, III e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Título II, artigo 2º e artigo 3º, II, III, IV, X, comenta:

Atentando para a Declaração Universal dos Direitos Humanos, concluímos que os princípios de uma proposta educativa que lhes seja tributária devem ser a igualdade, a democracia e a liberdade. Desses princípios nascem uma administração e uma pedagogia específicas, que transformam a escola de uma instituição disciplinar, de controle, em uma associação voluntária de pessoas com objetivos comuns – o do aprendizado – que aceitam assumir de forma igualitária as responsabilidades por sua gestão.¹⁷⁵

A autora revela a existência de escolas democráticas, às centenas, há muito tempo e por todo o mundo. Pela significação e época de criação, Helena Singer cita: a Yásnaia-Poliana, dirigida por Leon Tolstoi; o Lar das Crianças, fundado por Janusz Korczak; Summerhill, fundada por Alexander Sutherland Neill; Sudbury valley School, fundada pelo casal Greenberg; a Escola da Ponte, dirigida por José Pacheco, em Portugal. Em torno destas e de outras, criaram-se redes de escolas semelhantes no mundo todo, e nos mais diferentes formatos.¹⁷⁶

A primeira escola democrática no Brasil é a Escola Internacional Lumiar, que iniciou suas atividades em 2003, em São Paulo. A gestão da escola é democrática, “... nucleada por assembleias de educadores, educandos e funcionários que decidem sobre todas as questões administrativas e pedagógicas”.¹⁷⁷ A Fundação Semco oferece bolsas de estudo e, desse modo, a “... democracia é garantida também pela convivência de jovens de distintas origens sociais”.¹⁷⁸

Janusz Korczak, um dos maiores pensadores da educação democrática, era médico de formação e, segundo Helena Singer, o pensador tinha dificuldades em separar as funções de educador e educador de corpos, desse modo, ele tinha por objetivo aliviar os sofrimentos físicos e psicológicos das crianças, o que implicava em

174 SINGER, Helena. **Direitos Humanos na escola: a escola democrática**, 2005, p. 178.

175 SINGER, Helena. **Direitos Humanos na escola: a escola democrática**, 2005, p. 180.

176 SINGER, Helena, **Direitos Humanos na escola: a escola democrática**, 2005, ps. 181-182.

177 SINGER, Helena, **Direitos Humanos na escola: a escola democrática**, 2005, p. 182.

178 SINGER, Helena, **Direitos Humanos na escola: a escola democrática**, 2005, p. 182.

conhecê-las profundamente. Janusz Korczak "... considerava a infância uma chave para a compreensão da humanidade, não um período de transição, mas um momento absoluto, com sua beleza própria".¹⁷⁹ Para Janusz Korczak, era fundamental que o educador não sobressaísse em relação ao educando, levando a sério sua opinião, pois do contrário, oprimiria a personalidade e amor próprio do educando. Porque,

A criança cede às exigências do adulto, mas, ao mesmo tempo, forja uma reação e fica à espera de uma oportunidade para se libertar desse sofrimento. [...]. A seu ver, não há como exigir a perfeição dos seres humanos. A educação pode somente acalmar e abrandar esses instintos, sem jamais conseguir eliminá-los. Mas se o adulto oprime a criança, desrespeita sua individualidade com castigos e insultos, incentiva então esses maus instintos.¹⁸⁰

A autora conclui, afirmando que os educadores envolvidos com escolas democráticas têm que ter como concepção básica: "... o respeito à criança como um ser humano já completo e, portanto, dignitário de todos os seus direitos".¹⁸¹

2.7.1. Pensando o modo freireano de ler os direitos humanos

Em *Educação em direitos humanos sob a ótica dos ensinamentos de Paulo Freire*¹⁸², Paulo Roberto Padilha, apresenta suas reflexões sobre o tema da educação em direitos humanos, partindo dos princípios políticos-pedagógicos desenvolvidos por Paulo Freire, e objetivando contribuir com a prática no cotidiano escolar, faz indicações de conteúdos e metodologias concernentes à temática dos direitos humanos. Com muita clareza e propriedade, inicia asseverando que não foi por acaso que *Pedagogia do oprimido*, manuscrito em português em 1968, é dedicado "... aos esfarrapados do mundo e aos que neles se descobrem e, assim, descobrindo-se, com eles sofrem, mas, sobretudo, com eles lutam".¹⁸³ Foi justamente pensando nos oprimidos que Paulo

179 Cf. SINGER, Helena, **Direitos Humanos na escola: a escola democrática**, 2005, p. 184.

180 *Ibidem*, mesma página.

181 SINGER, Helena, **Direitos Humanos na escola: a escola democrática**, 2005, p. 184.

182 PADILHA, Paulo Roberto. **Educação em direitos humanos sob a ótica dos ensinamentos de Paulo Freire**. In: Direitos Humanos e Educação. Outras Palavras, outras práticas. (Org.) Flávia Schilling. ps. 166-176. São Paulo: Cortez, 2005.

183 FREIRE, Paulo, **Pedagogia do oprimido**, 1987, p. 23.

Freire escreveu seu ensaio, assim, encontrando na educação a forma e o meio para caminhar com os oprimidos na busca da construção de uma teoria que

[...] pudesse fundamentar e ajudar a refletir a sua própria ação libertadora. Libertação das injustiças históricas, econômicas, políticas e sociais, cuja superação passaria necessariamente pela educação entendida como 'prática de liberdade' e considerada em sua radicalidade criadora. Criação significando ousadia coletiva, ação corajosa e transformadora, que se coloca contra qualquer obstáculo à emancipação dos homens ou, se preferirmos, contra qualquer aprisionamento dos direitos das pessoas.¹⁸⁴

Para Paulo Freire, a pedagogia do oprimido significava uma pedagogia que deveria necessariamente ser forjada com o próprio oprimido e não apenas para ele, de modo reflexivo, para resultar em um engajamento necessário e consciente do sujeito. Assim, a pedagogia do oprimido há de ser

[...] forjada com ele e não para ele, enquanto homens ou povos, na luta incessante de recuperação de sua humanidade. Pedagogia que faça da opressão e de suas causas objeto da reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por sua libertação em que esta pedagogia se fará e refará.¹⁸⁵

Concorda-se com a afirmação de Paulo Roberto Padilha de que ao se ler e reler a obra de Paulo Freire, o que se constata é que, mesmo passados quase trinta anos, seus escritos mantêm a sua coerência histórica e

[...] a mesma radicalidade dialética e democrática de quem, na década de 1960, denunciava a opressão e chamava a atenção para a necessidade de nos compreendermos como seres inconclusos que permanentemente transformam e são transformados pelo mundo em que vivemos. Por isso, parodiando-o, afirmamos que enquanto vivente no mundo, a pessoa também não é: está sendo. E, como tal, cria e recria permanentemente a sua própria existência, tomando consciência dos seus direitos, de suas obrigações, a partir das relações que estabelece com o mundo. Daí o seu constante movimento de busca do 'ser mais'.¹⁸⁶

Paulo Roberto Padilha relembra que, quando recebeu o texto original da *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*, para que fosse organizado em capítulos pela equipe do Instituto Paulo Freire, o autor expressava a todos sua vontade de que o livro pudesse estar disponível a todos, assim seria lido

[...] pelo maior número possível de pessoas, principalmente no Brasil. Daí o seu interesse para que fosse uma "edição de bolso", a preços bem populares. Ele pretendia que educadoras e educadores, alunas e alunos e todas as pessoas interessadas pudessem ter acesso às suas idéias e às reflexões que,

184 PADILHA, Paulo Roberto. *Educação em direitos humanos sob a ótica dos ensinamentos de Paulo Freire*, 2005, p. 167.

185 FREIRE, *Pedagogia do oprimido*, 1987, p. 32.

186 PADILHA, Paulo Roberto. *Educação em direitos humanos sob a ótica dos ensinamentos de Paulo Freire*, 2005, p. 167.

durante anos, vinham sendo por ele e por outras pessoas semeadas, regadas, cultivadas, vivenciadas, apreendidas, transformadas e atualizadas.¹⁸⁷

Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa foi o último livro publicado em vida por Paulo Freire, e representa, segundo Paulo Roberto Padilha, uma espécie de síntese das reflexões do autor “... ao longo de sua andarilhagem pelo mundo”,¹⁸⁸ porque no “pequeno grande livro” se encontram as

[...] inúmeras categorias-chave do pensamento e da obra de Paulo Freire, das quais ele nos falava com muita humildade, desejoso de poder contribuir ainda mais com a educação dos excluídos e de todas as pessoas que, como ele, enxergam o “futuro como problema e não como inexorabilidade e o saber da História como possibilidade e não como determinação”.¹⁸⁹ Como Freire, acreditamos que “mudar é possível” e que a tradução dos direitos humanos em conquistas concretas e efetivas, de grande alcance social, é um desafio de toda a sociedade que, certamente, passa também pela educação em todos os seus níveis, modalidades e dimensões.¹⁹⁰

A preocupação com a educação da classe trabalhadora em Paulo Freire está confirmada no livro *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*:

A formação da classe trabalhadora, na perspectiva progressivamente pós-moderna, democrática, em que me ponho, lhe reconhece o direito de saber como funciona sua sociedade, de conhecer seus direitos, seus deveres; de conhecer a história da classe operária; o papel dos movimentos populares na refeitura mais democrática da sociedade.¹⁹¹

A concepção de uma educação libertadora, transformadora, experimentada e comprovada na sua práxis de educador e homem público, assim como, as propostas de conteúdos e metodologias contidas em suas pedagogias, revelam como o autor compreendia a educação em direitos humanos.¹⁹²

Dentre os saberes necessários à prática educativa que Paulo Freire sugere, destaca-se, desde logo, alguns deles que “... têm relação direta com uma educação que trabalha e contempla, no seu cotidiano, os direitos humanos”.¹⁹³ Antes de tudo, a educação exige querer bem ao educando, significando que o educador continue a

187 PADILHA, Paulo Roberto. *Educação em direitos humanos sob a ótica dos ensinamentos de Paulo Freire*, 2005, p. 168.

188 *Ibidem*, mesma página.

189 FREIRE, Paulo, *Pedagogia da autonomia: saberes necessários á prática educativa*, 1997, p. 85.

190 PADILHA, Paulo Roberto. *Educação em direitos humanos sob a ótica dos ensinamentos de Paulo Freire*, 2005, p. 168.

191 FREIRE, Paulo, *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*, 1994, p. 133.

192 PADILHA, Paulo Roberto. *Educação em direitos humanos sob a ótica dos ensinamentos de Paulo Freire*, 2005, ps. 168-169.

193 PADILHA, Paulo Roberto. *Educação em direitos humanos sob a ótica dos ensinamentos de Paulo Freire*, 2005, p. 169.

cumprir amorosamente seu dever, contudo, "... não deixe de lutar politicamente, por seus direitos e pelo respeito à dignidade de sua tarefa, assim como pelo zelo devido ao espaço pedagógico em que atua com seus alunos".¹⁹⁴

Deveras importante é questionar se um indivíduo, que não respeita a si mesmo, que não respeita os seus próprios direitos, os quais, inclusive, às vezes nem conhece, tampouco sabe defender, poderia ensinar outro indivíduo a exercer algum direito ou conhecer

[...] qualquer outro conteúdo de forma crítica e emancipadora? Ou como alguém desacostumado a ser ético e agir, socialmente com justiça? Ou, ainda, como um professor que se deixa vencer pela rotina, por mais dura que possa ser, pode contribuir para a formação de sujeitos que exerçam plenamente a sua cidadania e saibam defender os seus direitos civis, sociais e políticos?¹⁹⁵

Deve-se lembrar de outros indicadores de uma educação capaz de ensinar a lutar pelos direitos e tornar o processo educativo

[...] mais plenamente humano - enquanto criação cultural - são, por exemplo, a criticidade, a estética, a ética, o respeito aos saberes dos educandos, a consciência do inacabamento de todas as pessoas, a alegria, o diálogo, a esperança, a dinâmica entre liberdade e autoridade, o significado da compreensão da educação enquanto intervenção humana, entre outras categorias e idéias-chave que por tantos anos estiveram presentes na práxis freireana, entendida como ação transformadora.¹⁹⁶

Paulo Freire não fez referências específicas a nenhuma declaração ou tratado de direitos humanos, mas considerava que "... uma das primordiais tarefas da pedagogia crítica radical libertadora é trabalhar a legitimidade do sonho ético-político da superação da realidade injusta".¹⁹⁷

A valorização dos direitos humanos em Paulo Freire está clara, por exemplo, quando afirma que a sua justa ira está fundamentada na "... negação do direito de 'ser mais' inscrito na natureza dos seres humanos".¹⁹⁸ Está clara, também, quando convida

194 FREIRE, Paulo, **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**, 1997, p. 161.

195 PADILHA, Paulo Roberto, *Op. cit.*, 2005, p. 169.

196 PADILHA, Paulo Roberto. **Educação em direitos humanos sob a ótica dos ensinamentos de Paulo Freire**, 2005, ps. 169-170.

197 FREIRE, Paulo, **Pedagogia da indignação: Cartas pedagógicas e outros escritos**, 2000, p. 43.

198 FREIRE, Paulo, **Pedagogia da indignação: Cartas pedagógicas e outros escritos**, 2000, p. 79.

a denunciar a impunidade, a negar qualquer tipo de violência, e a posicionar-se "... contra a mentira e o desrespeito à coisa pública",¹⁹⁹ ou

[...] contra a falta de escola, de casa, de teto, de terra, de hospitais, de transporte, de segurança ou, ainda, contra a falta de esperança da ideologia neoliberal e da insensatez dos poderosos, que tentam a todo custo, todos os dias, em todos os espaços da sociedade, naturalizar a miséria, a pobreza, e, disfarçadamente impedir 'a briga em favor dos direitos humanos, onde quer que ela se trave. Do direito de ir e vir, do direito de comer, de vestir, de dizer a palavra, de amar, de escolher, de estudar, de trabalhar. Do direito de crer e de não crer, do direito à segurança e à paz'^{200, 201}

As sociedades convivem com a insegurança, a impunidade, o medo e, a violência, manifestadas de diferentes formas e nos diferentes espaços sociais, inclusive e fortemente, nas nossas escolas. Para um problema de tamanha complexidade não existem respostas simples.²⁰²

Para Paulo Freire, a busca pela paz, "... pressupõe uma confrontação justa e crítica dos conflitos existentes, que provocam a intolerância e a falta de solidariedade. Mas para o educador da utopia o mundo não prescinde da guerra para ser mundo".²⁰³ Porque para ele, o homem não é o ser da guerra, mas sim é o ser do amor, da afetividade, da esperança e da utopia. Falta ao homem

[...] a abertura para aprender com a diversidade e buscar uma sociedade que consiga alcançar uma ética fundada no respeito às diferenças, isso significando conviver com elas, e não se isolar nos guetos multiculturais que não enfrentam os desafios de radicalidade democrática para a convivência plena de direitos e de deveres.²⁰⁴

Há que haver o reconhecimento de que nos espaços onde a educação acontece é imprescindível a presença da multiculturalidade, a qual, nas palavras de Paulo Freire,

[...] não se constitui na justaposição de culturas, muito menos no poder exacerbado de uma sobre as outras, mas na liberdade *conquistada*, no direito *assegurado* de mover-se cada cultura no respeito uma da outra, correndo risco livremente de ser diferente, sem medo de ser diferente, de ser cada uma "para si", somente como se faz possível crescerem juntas e não na experiência da

199 FREIRE, Paulo, **Pedagogia da indignação: Cartas pedagógicas e outros escritos**, 2000, p. 61.

200 FREIRE, Paulo, **Pedagogia da indignação: Cartas pedagógicas e outros escritos**, 2000, p.130.

201 PADILHA, Paulo Roberto. **Educação em direitos humanos sob a ótica dos ensinamentos de Paulo Freire**, 2005, p. 170.

202 PADILHA, Paulo Roberto. **Educação em direitos humanos sob a ótica dos ensinamentos de Paulo Freire**, 2005, p. 170.

203 PADILHA, Paulo Roberto. **Educação em direitos humanos sob a ótica dos ensinamentos de Paulo Freire**, 2005, p. 170.

204 PADILHA, Paulo Roberto. **Educação em direitos humanos sob a ótica dos ensinamentos de Paulo Freire**, 2005, ps. 170-171.

tensão permanente, provocada pelo todo-poderosismo de uma sobre as demais, proibidas de ser.²⁰⁵

Paulo Roberto Padilha esclarece, que a multiculturalidade é uma criação histórica, e assim sendo, exige de todos a afirmação democrática e coletiva de fins comuns para uma convivência ética.

Nesse sentido, a educação é instância propícia e espaço privilegiado para a realização da convivência e das trocas entre as diferentes culturas, o que se torna possível com a criação de espaços interculturais, onde a multiculturalidade se fará presente e, por conseguinte, estabelecerá, num primeiro momento, o que Freire chama de 'unidade na diversidade'²⁰⁶ e, num segundo instante, a luta pela construção de uma sociedade que fala de paz, mas que, para tanto, antes dela e mesmo como seu Pressuposto, faz justiça.²⁰⁷

2.7.2. Pensando o modo freireano de *dialogar com os direitos humanos*

José Renato Polli, em *Freire e Habermas*,²⁰⁸ faz uma leitura entrelaçada da pedagogia crítica de Paulo Freire e da teoria do agir comunicativo de Jürgen Habermas. No que se refere à pedagogia freireana, José Renato Polli afirma que:

Sua pedagogia libertadora – pensada a partir das bases de uma filosofia da libertação, inscritas nas lutas e movimentos emancipacionistas da América Latina – ressalta o humanismo pedagógico, colocando na autonomia do sujeito e na sua relação de diálogo com os outros o meio para a sua realização pessoal e para a tomada de consciência frente ao mundo. Imaginava uma dialogação que levasse em conta toda produção cultural da humanidade e a cultura localizada, dita popular: “Ninguém se conscientiza separadamente dos demais”.²⁰⁹

Questões como liberdade, autonomia e justiça, eram temas éticos fundamentais para Paulo Freire, e por isso estavam atrelados à intenção transformadora das

[...] opressoras, a partir de uma solidariedade intersubjetiva oposta diametralmente às formas de individualização da vida. As razões que orientam o seu pensamento não são aquelas que acalentam o ideal de transformação social apenas em nível da consciência, mas, sobretudo, pela valorização da palavra e da intenção transformadora, emancipadora, que chamou de 'conscientização'. [...] Anísio Teixeira traduzia para o Brasil o pensamento do

205 FREIRE, Paulo, **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**, 1994, p. 156.

206 FREIRE, Paulo, **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**, 1994, p. 157.

207 PADILHA, Paulo Roberto, **Educação em direitos humanos sob a ótica dos ensinamentos de Paulo Freire**, 2005, p. 171.

208 POLLI, José Renato, **Freire e Habermas**, 2005, ps. 56

209 POLLI, José Renato, **Freire e Habermas**, 2005, ps. 56

pensador americano John Dewey, que propunha uma educação centrada no sujeito que aprende, em sua própria experiência de aprender e fazer. O pensamento freireano, propondo a relação entre teoria e prática, leva em consideração a participação do sujeito que aprende, numa relação de diálogo entre diferentes (não entre antagônicos), um processo cooperativo de aprendizagem.²¹⁰

A proposta de Paulo Freire para a compreensão da realidade não se reduzia a categorias e conceitos fixos. Porque ao criticar a teoria da ação antidialógica, caracterizada pelas intenções de domínio, divisão, manipulação e de invasão cultural, a pretensão de Paulo Freire era a de analisar as condições estabelecidas pelo mundo sistêmico. Como alternativa, criou a sua *teoria da ação dialógica*, “... com as características de colaboração, união, organização e a síntese cultural, tendo a finalidade de promover a conscientização coletiva, a libertação das consciências oprimidas”.²¹¹

As intenções teóricas de Paulo Freire não estiveram limitadas a uma mera produção de um referencial de razão, mormente enlaçaram-se à

[...] tradição de luta contra o anticolonialismo, contra as forças hegemônicas do capitalismo, contra o autoritarismo, as posições liberais e neoliberais. Influenciado decisivamente pelo existencialismo humanista e por um marxismo humanista não-doutrinário, buscou elementos em outras fontes de pensamento, como ao propor uma leitura crítica e ao mesmo tempo apropriadora dos aspectos relevantes do pensamento pós-moderno, para pensar uma educação como prática da liberdade e a pedagogia como um processo de conscientização. Ana Maria Freire nos diz que ‘o pensamento e práxis que Paulo Freire nos legou em uma “pedagogia da libertação”, hoje, é mais necessária do que nunca à concretização de uma nova compreensão / construção de um mundo mais justo, mais ético, mais tolerante com as diferenças e mais democrático, como ele sonhou”.²¹²

Indubitavelmente, a educação libertadora de Paulo Freire, significa um instrumento de reflexão acerca dos valores, frente ao “... recrudescimento do conservadorismo e das desvinculações entre o mundo sistêmico e as experiências vividas. O referencial teórico-educacional freireano é um dos modelos fundamentais

210 POLLI, José Renato, **Freire e Habermas**, 2005, ps. 56-57.

211 POLLI, José Renato, **Freire e Habermas**, 2005, p. 58.

212 POLLI, José Renato, **Freire e Habermas**, 2005, p. 58.

para a acentuação das chamadas éticas cognitivistas”.²¹³ O Pensamento freireano questiona a

[...] impossibilidade da convivência entre as pessoas, insistindo na lógica da utopia que pode “vir-a-ser”, implícita na dialogicidade, na comunicação efetiva, no potencial comunicativo entre os humanos, uma dinâmica em construção. Não aceita as simplificações teóricas que propõem o esgotamento das utopias, da ética e da razão.²¹⁴

E, essa mesma educação libertadora aponta para o fato de que, a construção de um caminho para a superação dos dilemas do modelo neoliberal, deverá alicerçar-se “... num processo dialético-dialógico, não nos paradigmas tradicionais, binários, não complexos. Um conhecimento que se construa na base do diálogo entre iguais, que leve a esclarecimentos e entendimentos sobre a realidade que envolve todos”.²¹⁵

José Renato Polli faz lembrar da advertência que fez Leonardo Boff acerca de que a humanidade presencia um momento em que se faz necessário encontrar uma nova base de mudança, que necessariamente deveria estar apoiada em algo global e comum, facilmente compreensível e viável, base de uma ética mínima para o surgimento de possibilidades para solucionar problemas como o da desigualdade, da injustiça e da violência.

Uma revolução ética mundial, em que se possa fazer um pacto ético fundado não apenas na razão, mas na sensibilidade humanitária e numa inteligência emocional expressas pelo cuidado, pela responsabilidade social e ecológica, pela solidariedade generacional e pela compaixão, atitudes capazes de comover as pessoas e movê-las para uma prática histórico-social libertadora. A pedagogia da libertação é um meio pelo qual este horizonte possível se constrói, fazendo esforços por conscientizar não de forma ideal, mas dialeticamente, todos os que se propõem a contribuir para o processo do diálogo intersubjetivo.²¹⁶

Para José Renato Polli, a eticização do mundo é uma consequência necessária da produção da existência humana, porque o homem, ser inserido na história e consciente de seu estar no mundo, pode apresentar tanto a propensão de “... posicionar-se moralmente frente a ele, como a negar a decência e a sensibilidade

213 POLLI, José Renato, **Freire e Habermas**, 2005, p. 58.

214 POLLI, José Renato, **Freire e Habermas**, 2005, p. 58.

215 POLLI, José Renato, **Freire e Habermas**, 2005, p. 59.

216 POLLI, José Renato, **Freire e Habermas**, 2005, p. 59.

humana”.²¹⁷ Impossível esquivar-se da responsabilidade ética diante do mundo, porque nenhuma deliberação, de qualquer ordem, pode retirar do homem a responsabilidade, a eticidade e capacidade de esperança transformadora. Paulo Freire assevera que a *ética do mercado* deva ser vista como uma afrontosa transgressão à ética universal do ser humano, posto que é uma “... perversidade sistêmica que parece limitar o poder dos esforços em torná-la menos malvada”.²¹⁸ Portanto, o ato educativo deve desenvolver-se, dissociado da ética do mercado, imbricado a “... uma ética universal do ser humano, uma ética da solidariedade humana”.²¹⁹

Paulo Roberto Padilha ressalta que, a ética freireana, cognitivista e universalista, “... considera fundamental, para a prática educativa, a defesa de princípios inalienáveis como o sentido da justiça, a democracia, a solidariedade, a cooperação, com vistas a uma emancipação social possível e em curso”.²²⁰

2.7.3. Pensando o modo freireano de *transformar* para os direitos humanos

Ana Lúcia de Souza Freitas vê nas proposições de Paulo Freire as possibilidades transformadoras da educação, e afirma que a *Pedagogia da esperança* manifesta o caráter de atualidade da proposição de Paulo Freire em relação à dimensão política da educação. Paulo Freire preocupado com a

[...] despolitização preconizada no contexto neoliberal, considera que a prática pedagógica necessária hoje é aquela que concebe dialeticamente as relações consciência-mundo. Sustenta-se na compreensão da história como possibilidade e descarta a predeterminação do futuro, sem negar os fatores que o condicionam. Daí a importância em reconhecer a natureza utópica que caracteriza sua compreensão acerca da dimensão política da educação, levando em conta o modo como ele mesmo a expressa em *Conscientização*.²²¹

217 POLLI, José Renato, **Freire e Habermas**, 2005, p. 60.

218 POLLI, José Renato, **Freire e Habermas**, 2005, p. 60.

219 POLLI, José Renato, **Freire e Habermas**, 2005, p. 60.

220 *Ibidem*, mesma página.

221 FREITAS, Ana Lúcia de Souza. **A reinvenção da escola. Coleção memória da pedagogia**, n. 4 : Paulo Freire: a utopia do saber / (Ed.) Manuel da Costa Pinto; [colaboradores Moacir Gadotti...et al.]. Rio de Janeiro: Ediouro; São Paulo: Segmento-Duetto, 2005, ps. 49-50.

A visão da educação como prática social e histórica está inserida na perspectiva de um grande projeto de

[...] transformação social, posicionando-se claramente a respeito das finalidades educativas diante do contexto neoliberal. O neoliberalismo – compreendido como “a ideologia que dá sustentação ao processo material concreto da reestruturação produtiva sob a lógica da globalização excludente” (Gaudêncio Frigotto) – produz a morte do espanto e da rebeldia diante da sociedade de consumo e da sociedade da informação, naturalizando as relações orientadas pela lógica do lucro e não das necessidades humanas.²²²

Ana Lúcia de Souza Freitas afirma que essas relações sociais terminam por reduzir tudo e todos a um valor quantificável conforme sua capacidade produtiva, tais relações “... associam qualidade de vida ao consumo e à acumulação de capital, considerando a ampliação das vantagens individuais um direito de quem foi bem-sucedido no mercado competitivo”.²²³ Contudo, adverte a autora,

[...] a eficiência preconizada pelo mercado está muito longe de atender às necessidades sociais e humanas. De fato, vivemos um tempo em que, como afirma Boaventura de Sousa Santos, “... nunca foi tão grande a discrepância entre a possibilidade técnica de uma sociedade melhor, mais justa e mais solidária e a sua impossibilidade política. Este tempo paradoxal cria-nos a sensação de estarmos vertiginosamente parados”. Diante de tais obstáculos, Paulo Freire atualiza e reitera sua compreensão acerca das finalidades educativas: “Nos anos 60, preocupado já com esses obstáculos, apelei para a conscientização não como panacéia, mas como um esforço de conhecimento crítico dos obstáculos, vale dizer, de suas razões de ser. Contra toda a força do discurso fatalista neoliberal, pragmático e reacionário, insisto hoje, sem desvios idealistas, na necessidade da conscientização. Insisto na sua atualização”. (*Pedagogia da autonomia*).²²⁴

A reinvenção da escola, proposta por Paulo Freire, verga sua transformação no sentido oposto ao neoliberal, argumentando possibilidades de criação de alternativas para a superação da lógica elitista, classificatória e excludente, para então “... reconstruí-la na perspectiva da educação popular, transformando-a num espaço de debate, de tomada de decisões, de construção de conhecimento, de sistematização de experiências; um centro de participação popular na construção da cultura”.²²⁵

222 FREITAS, Ana Lúcia de Souza, **A reinvenção da escola**, 2005, p. 50.

223 FREITAS, Ana Lúcia de Souza, *Op. cit.*, 2005, p. 50.

224 FREITAS, Ana Lúcia de Souza, **A reinvenção da escola**, 2005, p. 50.

225 FREITAS, Ana Lúcia de Souza, **A reinvenção da escola**, 2005, p. 50.

2.7.4. Pensando o modo freireano de *proteger os direitos humanos*

Balduino Antonio Andreola, em *O Andarilho da esperança*,²²⁶ afirma que o tema ambiental não é específico de Paulo Freire, mas é sim, "... um tema transversal, que perpassa, ética, estética e pedagogicamente, toda sua obra".²²⁷ Informa que, Paulo Freire, em sua última "carta pedagógica" inconclusa sobre sua escrivanhinha, registrou seu veemente protesto contra a crueldade inaudita de jovens "brincando de matar gente". Balduino Antonio Andreola assevera que a indignação demonstrada por Paulo Freire se transfigura num grito em defesa da vida, ao proclamar:

Essa trágica transgressão da ética nos adverte de como urge que assumamos o dever de lutar pelos princípios éticos mais fundamentais como do respeito à vida dos seres humanos, à vida dos outros animais, à vida dos pássaros, à vida dos rios e das florestas. (...) A ecologia ganha uma importância fundamental neste fim de século. Ela tem de estar presente em qualquer prática educativa de caráter radical, crítico ou libertador. (Pedagogia da indignação)²²⁸

Em *Pedagogia da autonomia*, Paulo Freire aborda várias vezes o problema do meio ambiente e o relaciona com a saúde, a educação, a pobreza e o descaso político, a exemplo de quando pergunta:

Por que não aproveitar a experiência que têm os alunos de viver em áreas da cidade descuidadas pelo poder público para discutir, por exemplo, a poluição dos riachos e dos córregos e os baixos níveis de bem-estar das populações, os lixões e os riscos que oferecem à saúde das gentes. Por que não há lixões no coração dos bairros ricos e mesmo puramente remediados dos centros urbanos?²²⁹

Balduino Antonio Andreola afirma que, no mesmo livro, Paulo Freire fez referências ao espaço físico das escolas, como elemento fundamental de uma educação que preze a dignidade humana dos alunos, declarando:

Há uma natureza testemunhal nos espaços tão lamentavelmente relegados das escolas. Em *A educação na cidade*²³⁰ chamei a atenção para esta

226 ANDREOLA, Balduino Antonio. *O Andarilho da esperança*. In: Coleção memória da pedagogia, n. 4 : Paulo Freire: a utopia do saber / (Ed.) Manuel da Costa Pinto; [colaboradores Moacir Gadotti...et al.]. ps.78-83. Rio de Janeiro: Ediouro; São Paulo: Segmento-Duetto, 2005.

227 ANDREOLA, Balduino Antonio, *O andarilho da esperança*, 2005, p. 78.

228 FREIRE, Paulo, *Pedagogia da indignação*, *apud* ANDREOLA, p. 79,

229 Cf, ANDREOLA Balduino Antonio, *Op. cit.*, 2005, p.79.

230 FREIRE, Paulo, *A educação na cidade*. São Paulo: Cortez, 1991.

importância quando discuti o estado em que a administração de Luiza Erundina encontrou a rede escolar da cidade de São Paulo em 1989. O descaso pelas condições materiais das escolas alcançava níveis impensáveis. Nas minhas primeiras visitas à rede quase devastada, eu me perguntava horrorizado: como cobrar das crianças um mínimo de respeito às carteiras escolares, às mesas, às paredes se o Poder Público revela absoluta desconsideração à coisa pública. É incrível que não imaginemos a significação do “discurso” formador que faz uma escola respeitada em seu espaço. A eloquência de discurso “pronunciado” na e pela limpeza do chão, na boniteza das salas, na higiene dos sanitários, nas flores que adornam. Há uma pedagogicidade indiscutível na materialidade dos espaços.²³¹

Referindo-se ao problema do maltratado espaço urbano, torna Paulo Freire, mais adiante, no mesmo livro, nesses termos:

Caminhávamos, Danilson Pinto e eu, com alma aberta ao mundo, curiosos, receptivos, pelas trilhas de uma favela onde cedo se aprende que só a custo de muita teimosia se consegue tecer a vida com sua quase ausência, ou negação, com carência, com ameaça, com desespero, com ofensa e dor. Enquanto andávamos pelas ruas daquele mundo maltratado e ofendido eu ia me lembrando de experiências de minha juventude em outras favelas de Olinda e Recife, dos meus diálogos com favelados e faveladas de alma rasgada.²³²

Aloísio Ruscheinsky e Adriane Lobo Costa ao apresentarem a elaboração de uma proposta pedagógica em educação ambiental a partir de Paulo Freire, têm demonstrado a importância da educação ambiental nos processos produtivos do setor de agricultura familiar, visando melhoria na qualidade de vida e também, uma melhor qualidade do produto, e pretendendo constatar que, “... pela falta de apropriação do mundo e de suas relações complexas, os agricultores familiares constituem-se, tanto pelo olhar dos pesquisadores quanto pela interpretação de si mesmos, como um setor oprimido”.²³³

O intuito é de que a proposta pedagógica conjuntamente construída com trabalhadores e sua coletividade, seja voltada para um relacionamento diferenciado com o meio ambiente, de modo a requerer a apropriação da realidade por meio da *ação reflexão*, porque

[...] o movimento dialético da práxis, como basilar da educação ambiental, encaminhará homens e mulheres ao reconhecimento do seu meio, à assunção

231 FREIRE, Paulo, **Pedagogia da autonomia**, 2003, ps. 44-45.

232 FREIRE, Paulo, **Pedagogia da autonomia**, 2003, p. 74.

233 RUSCHEINSKY, Aloísio; COSTA, Adriane Lobo. **A educação ambiental a partir de Paulo Freire**. In: Educação ambiental: abordagens múltiplas. Aloísio Ruscheinsky. ps. 73-89. Porto Alegre: Artmed, 2002, p. 73.

como produtores de um alimento nobre e à autonomia da decisão. A construção coletiva do seu mundo, em um espaço eminentemente ético, necessita dar conta de uma sociedade de risco que vem progressivamente incorporando-se de forma impiedosa ao seu cotidiano.²³⁴

Na transversalidade da Escola Cidadã, as disciplinas das mais diferentes áreas do conhecimento se imbricam, possibilitando uma visão ampliada do mundo. E, a “... maior ambição da Escola Cidadã é contribuir na criação das condições para o surgimento de uma nova cidadania, como espaço de organização da sociedade para a defesa de direitos e a conquista de novos direitos”.²³⁵

234 RUSCHEINSKY, Aloísio; COSTA, Adriane Lobo. **A educação ambiental a partir de Paulo Freire**, 2002, p. 73.

235 GADOTTI, Moacir, **A pedagogia de Paulo Freire e o processo de democratização no Brasil**. Alguns aspectos da sua teoria, método e práxis. Trabalho apresentado no SIMPOSIO LATINOAMERICANO DE PEDAGOGIA UNIVERSITARIA - “Hacia una Pedagogia alternativa para la Educación Superior” - Escuela de Formación Docente - Universidad de Costa Rica - 25 aniversario del Departamento de Docencia Universitaria San José, 17 a 20 de abril de 2001.

3. EDUCAÇÃO COMO DIREITO HUMANO FUNDAMENTAL

O ser humano possui como característica fundamental a vocação de produzir conhecimento e, através dele, organizar-se em sociedade, transformar a natureza e construir uma cultura, qualidade que o distingue dos demais seres vivos. A realização dessa vocação só se efetiva por meio da educação em sentido amplo, dentro de um processo que se estende por toda a existência humana. Para Sérgio Haddad, a educação escolar é base constitutiva na formação das pessoas, assim como na defesa e na promoção de outros direitos, sendo então denominado “direito de síntese” por ser possibilitador e potencializador de garantias de outros direitos, tanto na exigibilidade quanto na fruição dos mesmos²³⁶. Nas palavras de José Martí o povo mais feliz é aquele que

[...] melhor tenha educado a seus filhos, na instrução do pensamento, e na direção dos sentimentos. Um povo instruído ama o trabalho e sabe tirar proveito dele. Um povo vitorioso viverá mais feliz e mais rico que outro cheio de vícios, e se defenderá melhor de todo ataque. [...] A um povo ignorante se pode enganar com a superstição e torná-lo servil. Um povo instruído será sempre forte e livre. Um homem ignorante está em caminho de ser um animal escravizado, e um homem instruído na ciência e na consciência, já está em caminho de ser Deus. Não há que duvidar entre um povo de Deuses e um povo de animais escravizados. O melhor modo de defender nossos direitos é conhecê-los bem; assim se tem fé e força: toda nação será infeliz enquanto não eduque a seus filhos. Um povo de homens educados será sempre um povo de homens livres. – A educação é o único meio de salvar-se da escravidão. Tão repugnante é um povo que é escravo de homens de outro povo, como escravo de homens de si mesmo.²³⁷

Observa-se que, na Antigüidade, a educação sempre foi um dever natural dos pais, extensivo ao dever de alimentação e outros cuidados, e dever e direito de iniciação na vida comunitária. Hodiernamente, o Direito à educação é reconhecido entre os direitos sociais como um instrumento de inserção na vida da política contemporânea, de modo que se tornou comum sua inscrição formal nas cartas constitucionais. É certo,

236 HADDAD, Sérgio. **O Direito à Educação no Brasil**. In: LIMA Jr, Jayme Benvenuto e outros (Org.) Relatório Brasileiro sobre Direitos Humanos Econômicos, Sociais e Culturais: meio ambiente, saúde, moradia adequada e à terra urbana, educação, trabalho, alimentação, água e terra rural. Projeto Relatores Nacionais em DHESC. Recife, 2003, p. 123.

237 MARTÍ, José, **Educación popular**, Obras Completas. tomo 19. Editorial de Ciencias Sociales. ps. 375-376. La Habana, 1975. Disponível em: www.filosofia.cu/marti/mt19375.htm. Acesso em 12/02/2008.

porém, que nem sempre foi assim. Ainda no século XIX debatia-se a necessidade ou conveniência de proporcionar educação às massas.

Norberto Bobbio, nesse sentido, afirma que o indivíduo, no Estado despótico, só tem deveres e não direitos. Porque "... no Estado absoluto, os indivíduos possuem, em relação ao soberano, direitos privados. No Estado de Direito, o indivíduo tem não só direitos privados, mas também direitos públicos. O Estado de Direito é o Estado de cidadãos".²³⁸

A disseminação da instrução pública iniciou-se pela Europa industrializada, com os Estados Nacionais modernos em construção e, com o advento da Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, irradiou-se para os Estados subdesenvolvidos, passando a ser ao mesmo tempo um direito e uma obrigação. Dessa forma, a positivação do direito à educação nas Constituições dos Estados, bem como o seu reconhecimento internacional como direito e garantia de civilização e respeito à dignidade da pessoa humana, torna a efetividade desse direito necessária à vida civilizada. Ingo Wolfgang Sarlet recomenda

[...] lembrar que os direitos fundamentais, a despeito de sua dimensão jurídico-normativa, essencialmente vinculada ao fato de serem postulados de "dever ser", possuem o que Pérez Luño²³⁹ denominou de "irrenunciável dimensão utópica", visto que contêm um projeto emancipatório real e concreto. Entre nós, reconhecendo igualmente uma perspectiva utópica e promocional dos direitos fundamentais, José Eduardo Faria²⁴⁰, partindo da concepção de utopia como "horizonte de sentido", sustenta que a luta pela universalização e efetivação dos direitos fundamentais implica a formulação, implementação e execução de programas emancipatórios, que, por sua vez, pressupõe uma extensão da cidadania do plano meramente político-institucional para os planos econômico, social, cultural e familiar, assegurando-se o direito dos indivíduos de influir nos destinos da coletividade.²⁴¹

Emerson Garcia afirma que a educação,

[...] longe de ser um adorno ou o resultado de uma frívola vaidade, possibilita o pleno desenvolvimento da personalidade humana e é um requisito indispensável à concreção da própria cidadania. Com ela, o indivíduo compreende o alcance de suas liberdades, a forma de exercício de seus direitos e a importância de seus deveres, permitindo a sua integração em uma

238 BOBBIO, Norberto. *A Era dos Direitos*, 1992.

239 LUÑO, Pérez, *Derechos humanos y constitucionalismo em la actualidad*, 1996, p. 15. Apud: SARLET, Os Direitos Fundamentais Sociais na Constituição de 1988, 2001, p. 40.

240 FARIA, José Eduardo, *Democracia e governabilidade: os direitos humanos à luz da globalização econômica*, 1996, ps. 154 e ss. Apud: SARLET, Os Direitos Fundamentais Sociais na Constituição de 1988, 2001, p. 40.

241 SARLET, Ingo Wolfgang. *Os Direitos Fundamentais Sociais na Constituição de 1988*. Revista Diálogo Jurídico. Ano I, v. I, n.1. Salvador: CAJ, 2001, p. 40.

democracia efetivamente participativa. Em essência, educação é o passaporte para a cidadania. Além disso, é pressuposto necessário à evolução de qualquer Estado de Direito, pois a qualificação para o trabalho e a capacidade crítica dos indivíduos mostram-se imprescindíveis ao alcance desse objetivo.²⁴²

Franciszek Przetacznik registrou que o direito à educação é o mais importante dos direitos individuais do homem, com uma única exceção: o direito à vida. Foram estas suas palavras, segundo Agostinho dos Reis Monteiro:

Entre os direitos individuais do homem, o direito à educação é o mais importante, com a única exceção do direito à vida, fonte de todos os direitos do homem. O direito à educação é uma condição prévia ao verdadeiro gozo de quase todos os direitos do homem por uma pessoa individual. Este direito é uma pedra angular de todos os direitos do homem, pois, se uma pessoa não é correctamente educada, ele ou ela é incapaz de gozar verdadeiramente os outros direitos do homem. Em consequência, a realização do direito à educação é a tarefa mais elevada que se impõe, tanto a cada indivíduo como ao Estado em que esse indivíduo vive.²⁴³

A Declaração Universal dos Direitos do Homem em seu artigo 26 consagra como fim primeiro do direito à educação "o pleno desenvolvimento da personalidade humana", um fim que resume todos os outros. Portanto, direito à educação é direito às aprendizagens indispensáveis ao desenvolvimento de todas as dimensões da personalidade humana, desde a sua dimensão física à sua dimensão estética, no interesse individual e social.²⁴⁴

Norberto Bobbio afirma que

Não existe atualmente nenhuma carta de direitos que não reconheça o direito à instrução — crescente, de resto, de sociedade para sociedade — primeiro, elementar, depois secundária, e pouco a pouco, até mesmo, universitária. Não me consta que, nas mais conhecidas descrições do estado de natureza, esse direito fosse mencionado. A verdade é que esse direito não fora posto no estado de natureza porque não emergira na sociedade da época em que nasceram as doutrinas jusnaturalistas, quando as exigências fundamentais que partiam daquelas sociedades para chegarem aos poderosos da Terra eram principalmente exigências de liberdade em face das Igrejas e dos Estados, e não ainda de outros bens, como o da instrução, que somente uma sociedade mais evoluída econômica e socialmente poderia expressar.²⁴⁵

242 GARCIA, Emerson. **O Direito à Educação e suas Perspectivas de Efetividade**. 2003. Disponível em: http://jusvi.com/doutrinas_e_pecas/ver/2183. Acesso em: 17.11.2007.

243 PRZETACZNIK, Franciszek. **The philosophical concept of the right to education as basic human right**. *Revue de Droit International de Sciences Diplomatiques (The International Law Review) (Genève)*, Tome LXIII, p.257-288. apud: MONTEIRO, Agostinho dos Reis. **O pão do direito à educação**, 2003, ps. 763-789).

244 MONTEIRO, Agostinho dos Reis, **O pão do direito à educação**, 2003, ps. 763-789.

245 BOBBIO, Norberto. **A Era dos Direitos**, 1992, p. 75.

O Pacto dos Direitos Sociais, Econômicos e Culturais de 1966, ratificado pelo Brasil em 24.01.1992, reconhece expressamente o direito de toda pessoa à educação:

Art. 13 – 1. Os Estados - parte no presente Pacto reconhecem o direito de toda pessoa à educação. Concordam em que a educação deverá visar ao pleno desenvolvimento da personalidade humana e do sentido de sua dignidade e a fortalecer o respeito pelos direitos humanos e liberdades fundamentais. Concordam ainda que a educação deverá capacitar todas as pessoas a participar efetivamente de uma sociedade livre, favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais, étnicos ou religiosos e promover as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz.²⁴⁶

Mister ressaltar ainda que, na ótica internacional, a Convenção sobre os Direitos da Criança, adotada pelas Nações Unidas em 1989 e ratificada pelo Brasil em 24/09/1990, em seu artigo 28 ressalta que “... os Estados-partes reconhecem o direito da criança à educação, a fim de que ela possa exercer progressivamente e em igualdade de condições esse direito”.²⁴⁷

No plano internacional regional, a Convenção Européia dos Direitos do Homem reconhece um “direito à instrução” no art. 2º do seu primeiro Protocolo Adicional, em vigor desde 1954. Nos tratados fundadores da União Européia não se encontra a palavra educação, mas algumas disposições sobre a formação profissional, a investigação e o reconhecimento recíproco de diplomas, certificados e outros títulos. A educação entrou formalmente no direito comunitário só em 1992, com o Tratado da União Européia (Maastricht), no art. 126 do Tratado da CEE, revisto, abrindo uma nova era na cooperação comunitária do domínio da educação.

No quadro regional americano, o direito à educação encontra-se no art. 13 do Protocolo de San Salvador (Protocolo Adicional à Convenção Americana sobre Direitos Humanos em matéria de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais), ratificado pelo Brasil em 1988.

O direito à educação é um direito fundamental e, por isso mesmo, tem sua proteção resguardada nos documentos internacionais de proteção dos direitos humanos, com destaque para a dignidade da pessoa humana. Assim, verifica-se que as

246 PIOVESAN, Flávia. **Direitos humanos e o Direito Constitucional Internacional**. 7. ed. rev., ampl. e atual. São Paulo: Saraiva, 2006, p. 377. Pacto Internacional dos direitos econômicos, sociais e culturais, art. 13.

247 PIOVESAN, Flávia. **Direitos humanos e o Direito Constitucional Internacional**, p. 437. Convenção sobre os direitos da criança, art. 28.

normas do direito educacional estão em consonância com as regras de amplitude internacional.

Agostinho dos Reis Monteiro oferece informações referentes ao texto de apresentação do *Relatório Sobre A Situação Das Crianças No Mundo de 1999*, no qual

[...] a Directora Geral do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) dispõe: 'A Convenção sobre os direitos da criança é clara: a educação é o fundamento de uma vida livre e desenvolvida. Está no coração dos direitos de todas as crianças e dos deveres de todos os Estados'. Noutro texto introdutório, o Secretário Geral das Nações Unidas (Kofi Annan) escreveu também: "A educação é um direito do ser humano, portador de uma imensa esperança de transformação. A liberdade, a democracia, o desenvolvimento humano durável, repousam neste direito".²⁴⁸

O informe de Educação 2007, divulgado em janeiro de 2008 pela campanha Mundial pela Educação, aponta que em 178 países investigados 72 milhões de crianças permanecem sem escolarização, 774 milhões de adultos são analfabetos e serão necessários mais 18 milhões de professores antes de 2015 para que se atinjam os objetivos do *Educação Para Todos*, estabelecidos em 2000, na Cúpula de Dakar²⁴⁹.

3.1. Dignidade da Pessoa Humana e Direitos Humanos Fundamentais

Tem-se por inequívoca a assertiva: a dignidade da pessoa humana é a reafirmação expressa do valor da pessoa humana como fundamento maior de toda ordem jurídica, sintetizando em si todos os direitos humanos fundamentais. A dignidade da pessoa humana é a ética elementar da qual derivam todos os direitos fundamentais. Segue-se à busca do caminho percorrido até a inserção do princípio da dignidade da pessoa humana no constitucionalismo contemporâneo.

3.1.1. Dignidade da Pessoa Humana

O significado de dignidade humana no pensamento filosófico e político da antiguidade clássica estava diretamente relacionado à posição social ocupada pelo

248 MONTEIRO, Agostinho dos Reis. **O pão do direito à educação**. In: Educação & Sociedade. Campinas, v. 24, n. 84, ps. 763-789, 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo>>. Acesso em: 01.10.2006.

249 MUÑOZ, Vernor. Consulta ao artigo **Educação e direitos humanos**, Jornal Folha de São Paulo de 03 de fevereiro de 2008.

cidadão na comunidade. No pensamento estóico, a dignidade era tida como qualidade inerente ao homem, qualidade essa, que o distinguia das demais criaturas. Fábio Konder Comparato ensina que o estoicismo era organizado a partir de idéias centrais "... como a unidade moral do ser humano e a dignidade do homem, considerado filho de Zeus e possuidor, em consequência, de direitos inatos e iguais em todas as partes do mundo, não obstante as inúmeras diferenças individuais e grupais".²⁵⁰

Pode-se conceber dignidade da pessoa humana como uma conquista da razão ética e jurídica da humanidade, atribuída a todas as pessoas, como fruto da reação de todos os povos contra as atrocidades cometidas pelo homem contra o próprio homem, que marcaram a experiência do homem na Terra. Desse modo se passa a tentar definir dignidade da pessoa humana a partir de violações contra ela praticadas. Ressalte-se que não há de ter sido outro o motivo que levou a própria Constituição da Alemanha Ocidental do pós-guerra, palco de incomensurável desrespeito ao ser humano na Segunda Guerra Mundial, a plasmar em seu artigo de introdução que "a dignidade da pessoa humana é intangível. Respeitá-la e protegê-la é obrigação de todo o poder público".²⁵¹

Atualmente vários são os significados que se podem atribuir à noção de dignidade da pessoa humana. Aduz Fábio Konder Comparato²⁵² que, a resposta à indagação sobre em que consiste a dignidade humana foi dada, sucessivamente, no campo da religião, da filosofia e da ciência. Assim, e sem pretensão de esgotar o tema, o que se apresenta aqui é uma rápida abordagem de conotação filosófica e jurídica a partir da era medieval, verificando-se que nesse período histórico a noção de dignidade encontra seu fundamento no fato do ser humano ter sido feito à imagem e semelhança de Deus, dotado, porém de capacidade de autodeterminação inerente à natureza humana.

No Renascimento, ao arrazoar sobre a inscrição do homem no cosmos, Giovanni Pico, conde della Mirandola e de Concórdia, reconhece a condição de sujeito livre como

250 COMPARATO, Fábio Konder. **A afirmação histórica dos direitos humanos**. 3. ed. rev. e ampl., São Paulo: Saraiva, 2003, p.16.

251 Art. 1º da Constituição Federal da Alemanha. Tradução do Governo Alemão, publicada pelo Departamento de Imprensa e Informação do Governo Federal, Bonn, Wiesbadener Graphische Betriebe GmbH, Wiesbaden, 1983, p. 16.

252 COMPARATO, Fábio Konder, **A Afirmação histórica dos Direitos Humanos**, 2004, p. 1.

o distintivo potencial criador, o fundamento radical da acepção humana em sua irreduzibilidade.²⁵³ Em seu *Discurso sobre a dignidade do homem (Oratio de hominis dignitate, 1486)*, coloca o homem e sua dignidade em local privilegiado pelo uso da vontade e do livre consentimento. Diz que o homem é, pela excelência da natureza humana, “o intérprete da natureza inteira pela agudeza dos sentidos, pela inquirição da mente e pela luz do intelecto”.²⁵⁴

Nos séculos XVII e XVIII a concepção de dignidade da pessoa passa por um processo de laicização e racionalização, mantendo-se a noção da igualdade de todos em dignidade e liberdade. Dentre os filósofos desse período Immanuel Kant se destaca por conceber dignidade como parte da autonomia ética do ser humano, além de sustentar que o ser humano não pode ser tratado como objeto, nem por si próprio.

Para Kant, a moralidade significa a libertação do homem e o constitui como ser livre. O homem pertence, pela práxis, ao reino dos fins, que faz da pessoa um ser de dignidade própria, em que tudo o mais tem significação relativa. “Só o homem não existe em função de outro e por isso pode levantar a pretensão de ser respeitado como algo que tem sentido em si mesmo”. O homem é um fim em si mesmo e, por isso, tem valor absoluto, não podendo, por conseguinte, ser usado como instrumento para algo e justamente por isso tem dignidade, é pessoa.²⁵⁵

Miguel Reale, concebe a pessoa humana como valor-fonte de todos os demais valores, porque,

[...] a idéia de valor, para nós, encontra na pessoa humana, na subjetividade entendida em sua essencial intersubjetividade, a sua origem primeira, como valor-fonte de todo o mundo das estimativas, ou mundo histórico-cultural. Quando Kant dizia – “Sê uma pessoa e respeita os demais como pessoas” – dando ao mandamento a força de um imperativo categórico, de máxima fundamental de sua Ética, estava reconhecendo na pessoa o valor por excelência.²⁵⁶

253 BOTO, Carlota. **A Educação escolar como direito humano de três gerações: identidades e universalismos**, 2005, p. 96.

254 PICO DELLA MIRANDOLA, Giovanni. **A dignidade do homem**. Tradução de Luiz Ferracine. 2. ed. Campo Grande: Solivros/Uniderp, 1999, ps. 49-53.

255 OLIVEIRA, Manfredo A. de. **A Filosofia na crise da modernidade**. São Paulo: Loyola, 1992, p. 19.

256 REALE, Miguel. **Introdução à filosofia**. 2. ed. – São Paulo: Saraiva, 1989, p. 168.

Gilmar Ferreira Mendes et al²⁵⁷ fazem lembrar a afirmação que Miguel Reale faz em seu *Pessoa, Sociedade e História*: que toda pessoa é única e que nela habita o todo universal, o que faz dela um todo inserido no todo da existência humana; e que, por isso,

[...] ela deve ser vista antes como centelha que condiciona a chama e a mantém viva, e na chama a todo instante crepita, renovando-se criadoramente, sem reduzir uma à outra; e que, afinal, embora precária a imagem, o que importa é tornar claro que dizer pessoa é dizer singularidade, intencionalidade, liberdade, inovação e transcendência, o que é impossível em qualquer concepção transpersonalista, a cuja luz a pessoa perde os seus atributos como valor-fonte da experiência ética para ser vista como simples "momento de um ser transpessoal" ou peça de um gigantesco mecanismo, que, sob várias denominações, pode ocultar sempre o mesmo "monstro frio": "coletividade", "espécie", "nação", "classe", "raça", "idéia", "espírito universal", ou "consciência coletiva".²⁵⁸

Oscar Vilhena Vieira ao discorrer acerca da dignidade humana, afirma entender como uma construção de natureza moral, e não como natural, a idéia de que as pessoas têm um valor que lhes é intrínseco. Porque, afirma o autor:

[...] ninguém nasce com algum valor que lhe seja inerente. Este valor é artificialmente conferido às pessoas. Artificialmente, aqui, no sentido de que é um valor construído socialmente, e não presente na Natureza ou na ordem cósmica. [...] A dignidade é, portanto, um princípio derivado das relações entre as pessoas; e o direito à dignidade está associado à proteção daquelas condições indispensáveis para a realização de uma existência que faça sentido para cada pessoa.²⁵⁹

Convém ressaltar-se que Oscar Vilhena Vieira utiliza-se de dois importantes documentos, quais sejam, a Declaração de Direitos da Revolução Francesa de 1789 e a Declaração Universal de Direitos Humanos de 1948, para demonstrar sua linha de raciocínio, argumentando que, quando a Assembléia-Geral Francesa proclamou que todas as pessoas eram iguais tratava-se de uma decisão política de dar às pessoas uma condição de igualdade, e por outra, quando a Declaração Universal de 1948, em seu artigo primeiro estabelece que "... todas as pessoas nascem livres e iguais em dignidade e direitos" está

257 MENDES, Gilmar Ferreira; COELHO, Inocêncio Mártires; BRANCO, Paulo Gustavo Gonet. **Curso de Direito Constitucional**. São Paulo: Saraiva, 2007, p.140.

258 REALE, Miguel, **Pluralismo e liberdade**, 1963, ps. 69-73.

259 VIEIRA, Oscar Vilhena. **Direitos Fundamentais: uma leitura da jurisprudência do STF**. Colaboração de Flávia Scabin. São Paulo: Malheiros Editores, 2006, p. 66.

estabelecendo um “parâmetro ético-jurídico a partir do qual os Estados deveriam se relacionar com as pessoas sob sua jurisdição”.²⁶⁰

Segue, Oscar Vilhena Vieira, asseverando que, não obstante o entendimento de muitos autores, a proposição de que somos merecedores de dignidade pelo simples fato de sermos racionais, lhe parece um tanto simplista, posto que a mesma não poderia explicar porque devemos também tratar com dignidade os humanos não dotados de racionalidade, aduzindo que:

[...] nesse sentido, seria mais correto dizer que o papel fundamental da razão é habilitar o ser humano a construir parâmetros morais, como a concepção de que as pessoas devem ser tratadas com dignidade, pelo simples fato de serem pessoas; de que não podem ser tratadas como meios ou meros instrumentos na realização de nossos desejos, mas que têm desejos e anseios próprios, que devem ser respeitados. Esta é a famosa segunda formulação do imperativo categórico que encontramos na *Fundamentação da Metafísica dos Costumes*, de Kant: “Age de tal forma que trates a Humanidade, tanto em tua pessoa quanto na pessoa de qualquer outro, sempre como um fim e jamais simplesmente como um meio”.²⁶¹

Oscar Vilhena Vieira aponta a existência de dois aspectos importantes na construção kantiana, um de ordem substantiva, e outro de ordem formal. No que se refere ao aspecto substantivo,

[...] o princípio da dignidade, expresso no imperativo categórico, refere-se substantivamente à esfera de proteção da pessoa enquanto fim em si, e não como meio para a realização de objetivos de terceiros. A dignidade afasta os seres humanos da condição de objetos à disposição de interesses alheios. Nesse sentido, embora a dignidade esteja intimamente associada à idéia de autonomia, de livre escolha, ela não se confunde com a liberdade no sentido mais usual da palavra - qual seja, o da ausência de constrangimentos.²⁶²

Quanto ao aspecto formal, o autor assevera que Immanuel Kant concebe a dignidade humana como uma exigência de imparcialidade, de modo que se todas as pessoas são um fim em si, todas devem ser respeitadas. Por conseguinte,

[...] ser ‘fim em si’ significa ser considerado como feixe de razão e sentimentos que não podem ser injustificadamente suprimidos. Essa noção de imparcialidade impõe que as pessoas se tratem com reciprocidade não apenas como uma medida de prudência, mas como um imperativo derivado da assunção de que o outro tem o mesmo valor que atribuo a mim mesmo - portanto, é merecedor do mesmo respeito.²⁶³

260 VIEIRA, Oscar Vilhena. **Direitos Fundamentais: uma leitura da jurisprudência do STF**, mesma página.

261 VIEIRA, Oscar Vilhena. **Direitos Fundamentais: uma leitura da jurisprudência do STF**. Colaboração de Flávia Scabin. São Paulo: Malheiros Editores, 2006, p. 67.

262 VIEIRA, Oscar Vilhena, **Direitos Fundamentais: uma leitura da jurisprudência do STF**, 2006, p. 67.

263 VIEIRA, Oscar Vilhena, **Direitos Fundamentais: uma leitura da jurisprudência do STF**, 2006, ps. 67-68.

Para Jorge Miranda, compreender nos dias atuais o que é o princípio da dignidade da pessoa humana é ter como premissa que o ser humano, como fim de tudo, é um ente real cujas necessidades mínimas concretas não podem estar sujeitas aos modelos abstratos tradicionais. Saliendo que:

[...] em primeiro lugar, a dignidade da pessoa é da pessoa concreta, na sua vida real e quotidiana; não é de um ser ideal e abstracto. É o homem ou a mulher, tal como existe, que a ordem jurídica considera irreductível e insubstituível e cujos direitos fundamentais a Constituição enuncia e protege. Em todo o homem e em toda a mulher estão presentes todas as faculdades da humanidade.²⁶⁴

Maria Garcia considera que, na sua condição humana “... o homem é um ser universal. Os direitos humanos decorrem da condição humana; são, portanto, de caráter universal, aplicando-se ao ser humano, onde se encontre, bem como a tudo que detiver a qualidade humana”.²⁶⁵

Conceituando dignidade da pessoa humana, Maria Garcia afirma que, “a dignidade da pessoa humana corresponde à compreensão do ser humano na sua integridade física e psíquica, como autodeterminação consciente, garantida moral e juridicamente”.²⁶⁶

Ingo Wolfgang Sarlet apresenta para a dignidade da pessoa humana uma conceituação jurídica de qualidade

[...] intrínseca e distintiva de cada ser humano que o faz merecedor do mesmo respeito e consideração por parte do Estado e da comunidade, implicando, neste sentido, um complexo de direitos e deveres fundamentais que assegurem a pessoa tanto contra todo e qualquer ato de cunho degradante e desumano, como venham a lhe garantir as condições existenciais mínimas para uma vida saudável, além de propiciar e promover sua participação ativa e co-responsável dos destinos da própria existência e da vida em comunhão com os demais seres humanos.²⁶⁷

Chaim Perelman ressalta, com muita propriedade, a necessidade de garantir o respeito pela dignidade humana, porque

[...] se é o respeito pela dignidade humana a condição para uma concepção jurídica dos direitos humanos, se se tratar de garantir esse respeito de modo

264 MIRANDA, Jorge. **Manual de Direito Constitucional**. Tomos II e IV. 3. ed. rev. e atual. Coimbra: Coimbra, 1991, p. 169.

265 GARCIA, Maria. **Limites da Ciência: a dignidade da pessoa humana: a ética da responsabilidade**. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2004, p. 211.

266 GARCIA, Maria, **Limites da Ciência: a dignidade da pessoa humana: a ética da responsabilidade**, 2004, p. 274.

267 SARLET, Ingo Wolfgang, **Dignidade da Pessoa humana e direitos fundamentais na Constituição Federal de 1988**. 4. ed. rev. atual. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2006, p. 60.

que se ultrapasse o campo do que é efetivamente protegido, cumpre admitir; como corolário, a existência de um sistema de direito com um poder de coação. Nesse sistema, o respeito pelos direitos humanos imporá, a um só tempo, a cada ser humano – tanto no que concerne a si próprio quanto no que concerne aos outros homens – e ao poder incumbido de proteger tais direitos, a obrigação de respeitar a dignidade da pessoa. Com efeito, corre-se o risco, se não se impuser esse respeito ao próprio poder, de este, a pretexto de proteger os direitos humanos, tornar-se tirânico e arbitrário. Para evitar esse arbítrio, é, portanto, indispensável limitar os poderes de toda autoridade incumbida de proteger o respeito pela dignidade das pessoas, o que supõe um Estado de direito e a independência do poder judiciário. Uma doutrina dos direitos humanos que ultrapasse o estado moral ou religioso é, pois, correlativa de um Estado de direito.²⁶⁸

Após a Segunda Guerra Mundial, as Constituições passaram a introduzir explicitamente em seus textos elementos normativos diretamente vinculados a valores associados à dignidade humana, aos direitos fundamentais e aos objetivos do Estado através de suas opções políticas gerais, como a redução das desigualdades sociais²⁶⁹ e, as opções políticas específicas, como a prestação de serviços de educação²⁷⁰.

De acordo com Eros Roberto Grau²⁷¹, tomando especificamente a Constituição brasileira de 1988, o princípio da dignidade da pessoa humana comparece duplamente na Carta de 1988: “... no art. 1º como *princípio político constitucionalmente conformador* (Canotilho); no art. 170, *caput*, como *princípio constitucional impositivo* (Canotilho) ou diretriz (Dworkin) – ou ainda, direi eu, como norma-objetivo”. Eros Roberto Grau complementa afirmando que esses dois princípios, especialmente o que define como fim da ordem econômica assegurar a todos uma existência digna resulta em valorizar o trabalho humano e tomar como fundamental o valor social do trabalho.²⁷²

Para Andrei Koerner, a dignidade humana, “pensada como autonomia ética de seres humanos socialmente situados, é o valor que fundamenta todos os demais direitos”.²⁷³

268 PERELMAN, Chaim. *Ética e direito*. São Paulo: Martins Fontes, 1999, p. 400.

269 CF/88, art.3º, III

270 CF/88, arts. 23, V, e 205.

271 GRAU, Eros Roberto. *A Ordem econômica na Constituição de 1988*. 10. ed. rev. atual. São Paulo: Malheiros, 2005, ps. 196-197.

272 GRAU, Eros Roberto. *A Ordem econômica na Constituição de 1988*, p. 198.

273 KOERNER, Andrei. *A cidadania e o artigo 5º da Constituição de 1988*. In: *Direitos Humanos e Educação. Outras Palavras, outras práticas*. (Org.) Flávia Schilling. ps. 61- 83. São Paulo: Cortez, 2005, p.72.

Todavia, torna-se imprescindível ressaltar a necessidade de se ter em alta consideração as advertências de Peter Häberle, comentadas por Ingo Wolfgang Sarlet, quando aquele recomenda um uso não inflacionário da dignidade e repudia sua utilização como fórmula vazia de conteúdo.²⁷⁴

Ingo Wolfgang Sarlet, enfatiza que, por mais que se possa afirmar que em matéria de dignidade e direitos fundamentais seja melhor pecar pelo excesso, não há como desconsiderar o fato de que o recurso exagerado e sem qualquer fundamentação racional à dignidade, pode contribuir para a erosão da própria noção de dignidade como valor fundamentalíssimo da nossa ordem jurídica.²⁷⁵

Antonio Carlos Campos Pedroso assevera que a dignidade da pessoa humana, sob a perspectiva intersubjetiva ou comunitária, aponta para “... o princípio do respeito recíproco, consubstanciado em normas éticas de caráter suprapositivo, as quais, por sua própria natureza, exigem a necessária positivação, mediante a configuração e proteção dos direitos fundamentais”.²⁷⁶ E conclui que,

[...] o princípio da dignidade da pessoa humana é a matriz dos valores que culminam nas exigências éticas que fundamentam os direitos humanos positivados. Estes emergem do constitutivo ontológico da pessoa humana e de seu substrato axiológico, formando, assim, a base do sistema legal.²⁷⁷

Maria Victoria Benevides foi extremamente feliz ao descrever que, simplesmente

[...] nossos corações e mentes aceleram quando confrontados com a busca de uma definição para *dignidade*, palavra plena de sentidos, entre a fria razão e o âmago da sensibilidade humana. No entanto, acreditamos que “naturalmente” sabemos do que se trata; afinal, reconhecemos quando estamos diante de um ato indigno, uma “indignidade”, assim como sabemos os seus contrários edificantes, que nos foram ensinados desde cedo, com as histórias dos santos e dos heróis cívicos.²⁷⁸

Eduardo C. B. Bittar afirma que,

No presente contexto sócio-cultural, de profundas reviravoltas paradigmáticas, marcado pela sempre crescente sensação de insegurança, a expressão

274 SARLET, Ingo Wolfgang, **Direitos humanos na sociedade cosmopolita**: algumas notas em torno da relação entre o princípio da dignidade humana e os direitos fundamentais na ordem constitucional brasileira. São Paulo: Renovar, 2004, p. 585.

275 SARLET, Ingo Wolfgang, **Direitos humanos na sociedade cosmopolita**: algumas notas em torno da relação entre o princípio da dignidade humana e os direitos fundamentais na ordem constitucional brasileira, ps. 592-593.

276 PEDROSO, Antonio Carlos de Campos, **A justificação dos direitos fundamentais**. Revista Mestrado em Direito / UNIFIEO. Ano 7. n.1. ps. 35-70. Osasco: EDIFIEO, 2007, p. 66.

277 PEDROSO, Antonio Carlos de Campos, **A justificação dos direitos fundamentais**, 2007, ps. 66-67.

278 BENEVIDES, Maria Victoria. **Direitos Humanos e Educação**: Outras palavras, outras práticas. Flávia Schilling (Org.); prefácio Maria Victoria Benevides. São Paulo: Cortez, 2005, p.11.

'dignidade da pessoa humana', sem pretensões de universalismos e absolutismo semântico-ontológico, pode servir como uma grande referência no sentido da proteção de valores fundamentais conquistados ao longo da trajetória da própria humanidade. Abrir mão desta conquista é tão insano quanto abdicar da própria civilização em nome da barbárie.²⁷⁹

Tornou-se necessário repensar a modernidade sem, contudo, abdicar de suas conquistas e valores. Porque é imperioso que estas conquistas estejam conjugadas com a "... necessidade de afirmação de uma cultura da efetivação destes direitos fundamentais (em suas diversas projeções), como único mecanismo de, a partir de um único e mesmo solo fundamental, dar-se guarida à proteção da dignidade da pessoa humana".²⁸⁰

A tomada de posição que se deve ter ante a modernidade é, assevera Eduardo C. B. Bittar, a de revalorar as conquistas modernas à luz das experiências pós-modernas, rompendo com a modernidade injusta e dando real efetividade aos aspectos positivos da modernidade justa. E nesse processo de revalorar a modernidade, resgatar o ideário do Iluminismo que ficou para trás, onde certamente há de se encontrar a idéia de dignidade da pessoa humana concebida por Kant em *Fundamentação da metafísica dos costumes*, "... como o não alcançado e o não cumprido da lógica da modernidade".²⁸¹

O autor, inspirando-se nas lições de Boaventura de Souza Santos, afirma que propor uma concepção capaz de expressar a importância da expressão dignidade da pessoa humana na pós-modernidade,

[...] passa por uma compreensão não unilateral das culturas, e muito menos centrista-ocidental das culturas. Mas passa pela visão de que a afirmação da dignidade da pessoa humana, em territórios com amplas distinções culturais regionais, como é o caso do Brasil²⁸², ou mesmo projetando-se para fora do território do Estado, para alcançar o plano das relações entre os povos, passa por um profundo respeito da diferença, bem como pela afirmação da

279 BITTAR, Eduardo C. B., **Hermenêutica e Constituição**: a dignidade da pessoa humana como legado à pós-modernidade. In: Direitos humanos fundamentais: positividade e concretização. [Antonio Carlos Campos Pedroso, et al.]. (Org.) Anna Cândida da Cunha Ferraz. ps. 35-65 – Osasco: EDIFIEO, 2006b, p. 55.

280 BITTAR, Eduardo C. B., **Hermenêutica e Constituição**: a dignidade da pessoa humana como legado à pós-modernidade, 2006b, p. 55.

281 BITTAR, Eduardo C. B., **Hermenêutica e Constituição**: a dignidade da pessoa humana como legado à pós-modernidade, 2006b, p. 55.

282 SANTOS, Boaventura de Souza, **Reconhecer para libertar**: os caminhos do cosmopolitismo, 2003, p. 518. *apud* BITTAR, Eduardo C. B., Op. cit., 2006b, p. 55.

multiculturalidade e da relatividade das concepções de dignidade, como forma mesmo de se realizarem valores com preocupações isomórficas²⁸³.²⁸⁴

Compartilha-se, aqui, do pensamento de Eduardo C. B. Bittar quando este afirma que só há dignidade “quando a própria condição humana é entendida, compreendida e respeitada, em suas diversas dimensões, o que impõe, necessariamente, a expansão da consciência ética como prática diuturna de respeito à pessoa humana”.²⁸⁵

3.1.2. Direitos Humanos Fundamentais

A doutrina dos direitos do homem, que tem como marco o século XVIII, é na verdade “... uma versão da doutrina do direito natural que já desponta na Antiguidade”.²⁸⁶ O mundo antigo transmitiu, através da religião e da filosofia, as idéias-chave, como a concepção de que o ser humano, pelo simples fato de existir, constitui-se em titular de direitos naturais e inalienáveis, que influenciaram fortemente o pensamento jusnaturalista.²⁸⁷

Manoel Gonçalves Ferreira Filho preleciona que a laicização do direito natural é devida a Grócio, que entendia que determinados direitos decorrem da natureza humana, portanto, tais direitos não são criados, nem “... outorgados pelo legislador. Tais direitos são identificados pela ‘reta-razão’ que a eles chega, avaliando a ‘conveniência ou a inconveniência’ dos mesmos em face da natureza razoável e sociável do ser humano”.²⁸⁸

A história da humanidade está fortemente caracterizada pelas grandes lutas e movimentos sociais na busca da conquista e garantia dos direitos humanos fundamentais. Em todas as épocas, e em todos os momentos de sua longa história, é possível vislumbrar uma intensa preocupação com a liberdade individual, de ir e vir, do

283 SANTOS, Boaventura de Souza, **Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo**, 2003, ps. 438-443.

284 BITTAR, Eduardo C. B., *Op. cit.*, 2006b, p. 55.

285 BITTAR, Eduardo C. B., **Hermenêutica e Constituição**: a dignidade da pessoa humana como legado à pós-modernidade, 2006b, p. 57.

286 FERREIRA FILHO, Manoel Gonçalves. **Direitos humanos fundamentais**. 5. ed. rev. São Paulo: Saraiva, 2002, p. 9.

287 SARLET, Ingo Wolfgang, **A eficácia dos direitos fundamentais**. 5. ed. rev. atual. e ampl. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2005, p. 44.

288 FERREIRA FILHO, Manoel Gonçalves, *Op. cit.*, 2002, p. 10.

livre pensamento, da liberdade de manifestação de idéias, enfim, a liberdade do ser humano ser ele mesmo, em essência, com a possibilidade de manifestar-se no mundo.²⁸⁹ Encontra-se em Georges Burdeau, “... que não há período em que se possa deixar de constatar uma incessante busca; uma constante tarefa para o homem: a de perquirir instrumentos ou mecanismos adequados para fazer valer sua liberdade, principalmente, diante do Poder”.²⁹⁰

Ingo Wolfgang Sarlet afirma ser a história dos direitos fundamentais “... uma história que desemboca no surgimento do moderno estado constitucional, cuja essência e razão de ser residem justamente no reconhecimento e na proteção da dignidade da pessoa humana e dos direitos fundamentais do homem”.²⁹¹ Citando K.Stern,²⁹² identifica sua evolução em três fases: uma pré-histórica, que se estende até o século XVI; outra intermediária que corresponde ao período de elaboração da doutrina jusnaturalista e da afirmação dos direitos naturais do homem; e a última, denominada de fase da constitucionalização, iniciada em 1776, com as sucessivas declarações de direitos dos novos Estados americanos.

Mônica Herman Salem Caggiano assevera que, conquanto demonstre a história uma longa e sinuosa trilha evolutiva, pode-se afirmar que há cerca de cinco mil anos, concorrentemente à própria trajetória da humanidade, vem oferecendo sua contribuição para o que hoje se pode denominar de sistema de tutela dos direitos humanos fundamentais, contudo, é certo que a consagração por meio de documentos solenes e formais veio acontecer apenas há pouco mais de duzentos anos. “Isto por força da rubrica “os direitos do homem” inserida nas primeiras declarações do século XVIII. A partir daí, o desenvolvimento da doutrina apresentou-se cada vez mais célere,

289 CAGGIANO, Mônica Herman Salem, **Os direitos fundamentais e sua universalização**. In: Direitos Humanos Fundamentais / Associação Brasileira dos Constitucionalistas – Instituto Pimenta Bueno. ps. 10-24 São Paulo: ESDC, 2004, ps. 12-13.

290 CAGGIANO, Mônica Herman Salem, **Os direitos fundamentais e sua universalização**, 2004, p. 13.

291 SARLET, Ingo Wolfgang, **A eficácia dos direitos fundamentais**. 5. ed. rev. atual. e ampl. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2005, p. 42.

292 “Como acertadamente aponta K. Stern, Staatsrecht III/1, p.53, a evolução histórica dos direitos fundamentais fornece elementos que explicam sua multidimensionalidade no moderno estado constitucional”. Cf, SARLET, Ingo Wolfgang, *Op., cit.*, p. 43, n. 30.

concorrendo, inclusive, para a proliferação de denominações”.²⁹³ A autora faz lembrar que, Genoveva Vrabie²⁹⁴ registra com propriedade que,

[...] sempre existiu esta variedade de rótulos para designar as prerrogativas e franquias do ser humano e que a esta diversidade terminológica somente referir como mera ‘pédanterie du langage juridique’. Todavia, a tanto conduziu também a ampliação do elenco de direitos, a expansão do próprio sistema de tutela.²⁹⁵

Norberto Bobbio assevera que muitas etapas foram percorridas na história da progressiva afirmação dos direitos do homem, sendo que a primeira etapa de grande importância foi a constitucionalização de direitos através das Declarações de Direitos, transformando-os em direitos públicos subjetivos, ainda que, em princípio, no restrito âmbito de uma nação. Assim, foram os direitos do homem “... inseridos nas primeiras constituições liberais e depois, pouco a pouco, nas constituições liberais e democráticas que vieram à luz nos dois sucessivos séculos”.²⁹⁶

A temática dos direitos fundamentais denota, já em uma primeira abordagem, a necessidade de que se estabeleça, ainda que breve, um plano de estudo que, para maior compreensão, contenha alguns apontamentos referentes à conceituação, fundamentação e classificação dos direitos fundamentais.

3.1.2.1 Conceito de Direitos Fundamentais

Consoante se verifica pela utilização de expressões várias, notam-se no mundo jurídico-doutrinário algumas divergências relativamente à denominação e conceito dos direitos fundamentais. Esclarecendo essa dificuldade na definição de um conceito para os Direitos Fundamentais, José Afonso da Silva aduz que:

A ampliação e transformação dos direitos fundamentais do homem no evoluir histórico dificulta definir-lhes um conceito sintético e preciso. Aumenta essa dificuldade a circunstância de se empregarem várias expressões para designá-los, tais como: direitos naturais, direitos humanos, direitos do homem, direitos

293 CAGGIANO, Mônica Herman Salem, **Os direitos fundamentais e sua universalização**, 2004, ps. 14-15.

294 VRABIE, Genoveva, **Études de Droit Constitutionnel**, Iasi, Romênia, Institutul European, 2003. apud CAGGIANO, Mônica Herman Salem, Op. cit., p. 15.

295 Cf., CAGGIANO, Mônica Herman Salem, Op. cit., p. 15.

296 BOBBIO, Norberto, **Teoria Geral da Política: A filosofia política e as lições dos clássicos**. (Org.) Michelangelo Bovero. Tradução de Daniela Beccaccia Versiani. 11. tiragem. Rio de Janeiro: Elsevier, 2000, p. 481.

individuais, direitos públicos subjetivos, liberdades fundamentais, liberdades públicas e direitos fundamentais do homem.²⁹⁷

Segue, José Afonso da Silva, inspirado pelo estudo de Pérez Luño, afirmando que:

Direitos fundamentais do homem constitui a expressão mais adequada a este estudo, porque, além de referir-se a princípios que resumem a concepção do mundo e informam a ideologia política de cada ordenamento jurídico, é reservada para designar, *no nível do direito positivo*, aquelas prerrogativas e instituições que ele concretiza em garantias de uma convivência digna, livre e igual de todas as pessoas.²⁹⁸

Adriana Zawada Melo²⁹⁹ esclarece que a expressão *direitos do homem* é a mais antiga a ser empregada nesse campo, tendo como registro de sua primeira menção o ano de 1537,

[...] na *Historia diplomatica rerum Bataviarum*, de Volmerus, na versão latina *jura hominum*. Porém, o grande marco de sua utilização foi a intensamente divulgada Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, de 1789, na seqüência histórica e ideológica da Revolução Francesa. A mesma expressão constou da declaração análoga de 1793, dos preâmbulos das constituições francesas de 1946 e 1958 e da Declaração Universal da ONU de 1948.³⁰⁰

Ao abordar o tema, Paulo Bonavides questiona se as expressões direitos humanos, direitos do homem, e direitos fundamentais podem ser usadas indiferentemente. Conquanto critique o uso confuso das expressões na literatura jurídica, o autor esclarece que as expressões direitos humanos e direitos do homem são freqüentemente utilizadas entre autores anglo-americanos e latinos, enquanto que os publicistas alemães preferem a expressão direitos fundamentais.³⁰¹

Paulo Bonavides aponta para o fato de que, verdadeiramente importantes são o significado e os objetivos dos direitos fundamentais, porque,

Criar e manter os pressupostos elementares de uma vida na liberdade e na dignidade humana, eis aquilo que os direitos fundamentais almejam, segundo Hesse, um dos clássicos do direito público alemão contemporâneo.³⁰² Ao lado dessa acepção lata, que é a que nos serve de imediato no presente contexto,

297 SILVA, José Afonso da. **Curso de direito constitucional positivo**. 23. ed. São Paulo: Malheiros, 2004, p.175.

298 *Ibidem*, p. 178.

299 MELO, Adriana Zawada, **Direitos humanos fundamentais e o Estado de Direito Social**. Revista Mestrado em Direito/ UNIFIEO, Osasco, Ano 7, n. 2. ps. 71-86, 2007, p. 72.

300 MELO, Adriana Zawada, **Direitos humanos fundamentais e o Estado de Direito Social**, 2007, ps. 72-73.

301 BONAVIDES, Paulo. **Curso de Direito Constitucional**. 15. ed. atual. São Paulo: Malheiros, 2004, p. 560.

302 HESSE, Konrad. Grundrechte, in Staatslexikon, v. 2. apud BONAVIDES, op.cit., p. 560.

há outra mais restrita, mais específica e mais normativa, a saber: direitos fundamentais são aqueles direitos que o direito vigente qualifica como tais.³⁰³

Quanto à caracterização dos direitos fundamentais, Paulo Bonavides recorre a Carl Schmitt, que estabeleceu dois critérios formais, quais sejam: pelo primeiro, são designados direitos fundamentais

[...] todos os direitos ou garantias nomeados e especificados no instrumento constitucional. Pelo segundo, tão formal quanto o primeiro, os direitos fundamentais são aqueles direitos que receberam da Constituição um grau mais elevado de garantia ou de segurança [...].³⁰⁴

Jorge Miranda, a seu turno entende por direitos fundamentais os direitos ou

[...] as posições jurídicas subjectivas das pessoas enquanto tais, individual ou institucionalmente consideradas, assentes na Constituição, seja na Constituição formal, seja na Constituição material — donde, direitos fundamentais em sentido formal e direitos fundamentais em sentido material.³⁰⁵

A expressão *direitos fundamentais* para Oscar Vilhena Vieira é “... a denominação comumente empregada por constitucionalistas para designar o conjunto de direitos da pessoa humana expressa ou implicitamente reconhecidos por uma determinada ordem constitucional”.³⁰⁶

Oscar Vilhena Vieira em *A Constituição e sua Reserva de Justiça*,³⁰⁷ chama atenção para o fato de que os direitos fundamentais, ao servir de veículo de incorporação dos direitos da pessoa humana pelo Direito, se constituem em uma parte importante da reserva de justiça do sistema jurídico em três sentidos:

[...] em primeiro lugar pela abertura dos direitos fundamentais à moralidade – o que se pode verificar pela incorporação pelos direitos fundamentais de valores morais, como a dignidade humana, a igualdade ou a liberdade³⁰⁸; por outro lado, a gramática dos direitos impõe que o mesmo padrão de respeito e consideração exigido no tratamento de uma pessoa seja dispensado em relação a todas as outras pessoas ou, para todas as pessoas que se encontrem numa mesma situação – tratando-se, assim, de um meio voltado a distribuir de forma imparcial os interesses e valores que são protegidos como direitos³⁰⁹; por fim, os direitos fundamentais organizam procedimentos, como o

303 HESSE, Konrad. *Grundzüge des Verfassungsrechts der Bundesrepublik Deutschland*, 13. ed. apud BONAVIDES, op. cit., p. 560.

304 BONAVIDES, Paulo. *Curso de Direito Constitucional*. 15. ed. atual. São Paulo: Malheiros, 2004, p. 561.

305 MIRANDA, Jorge. *Manual de Direito Constitucional*, 1991, p. 8.

306 VIEIRA, Oscar Vilhena, *Direitos Fundamentais: uma leitura da jurisprudência do STF*, 2006, p. 36

307 VIEIRA, Oscar Vilhena, *A Constituição e sua Reserva de Justiça*. São Paulo: Malheiros, 1999, p. 224 e ss.

308 ALEXY, Robert, *Teoria de los Derechos Fundamentales*, Madri. Centro de Estudios Constitucionales, 1993, ps. 525 e ss. apud Oscar Vilhena Vieira, op. cit. n 2.

309 BARRY, Brian. *Justice as Impartiality*. Oxford. Clarendon Press, 1999, pp. 72 e ss apud VIEIRA, op. cit. n 3.

devido processo legal e a própria democracia, que favorecem que as decisões coletivas sejam tomadas de forma racional.³¹⁰

Para Luigi Ferrajoli, todos os direitos subjetivos universalmente competem a todos os seres humanos dotados do status de pessoas, cidadãos ou pessoas capazes de agir, entendendo o autor por direito subjetivo "... qualquer expectativa positiva (à prestação) ou negativa (à não-lesão) relativa a um sujeito de uma norma jurídica, e por *status* a condição de um sujeito prevista ante uma norma jurídica positiva que é o pressuposto da sua idoneidade [...]".³¹¹

Andrei Koerner entende que buscar uma definição teórica convencional para os direitos humanos, não é teoricamente possível e nem politicamente conveniente

[...] no sentido da construção de uma teoria jurídica em sentido estrito. Os direitos humanos compreendem um "nome", disposições legais, instrumentos jurídico-processuais, recursos políticos e de discurso; constituem e perpassam instituições estatais e da sociedade civil, insuflam atitudes, valores e relações sociais. Ou seja, fazem parte de uma complexa construção intelectual e política, cuja dimensão histórica nos mostra que se trata de um processo extremamente conflituoso e, em grande medida interminável. Face a ele, definições e teorias têm aparecido sempre afirmações unilaterais e incompletas, de uso parcial e estratégico. Assim, como ressalta Boaventura, a construção dos direitos humanos está inserida no processo mesmo de diálogo e luta política, sem que possamos ou devamos esperar construções unitárias ao final.³¹²

Destarte, são os direitos humanos uma criação política estabelecida em resposta à barbárie da Segunda Guerra, que proclama universalmente um conjunto de princípios que tanto operam como interditos absolutos, quanto como proposições que "... podem ser desenvolvidas por projetos mais igualitários de sociedade. Assim, seu potencial de desenvolvimento depende não só da ação adequada de autoridades políticas, mas resulta de lutas políticas desenvolvidas nos mais diversos níveis".³¹³

3.1.2.2. Fundamentação dos Direitos Fundamentais

A concepção de direito natural demanda a existência de um direito não natural, qual seja, um direito construído. Fundar os direitos fundamentais na natureza constitui,

310 HABERMAS, Jürgen, **Between Facts and Norms**, ps.118 e ss. apud: VIEIRA, op. cit., n 4.

311 FERRAJOLI, Luigi, **Diritti Fondamentali: um dibattito teórico**. Editori Laterza, 2001, p. 5.

312 KOERNER, Andrei, **Ordem política e sujeito de Direito no debate sobre Direitos humanos**. Revista Lua Nova, n. 57, ps. 87-111, 2002, p. 107.

313 KOERNER, Andrei, **Ordem política e sujeito de Direito no debate sobre Direitos humanos**, 2002, p. 109.

em qualquer de suas concepções, a busca de uma certeza desses direitos, objetivando torná-los invulneráveis ou insuscetíveis de negação, afirmando-os como absolutos.

Manoel Gonçalves Ferreira Filho aduz que, fundamentar os direitos humanos para os adeptos do direito natural, não há dificuldade: o fundamento é a natureza humana. Para os que renegam o direito natural, a resposta para a fundamentação dos direitos fundamentais fica mais difícil. Há os que entendem que,

[...] esses direitos baseiam-se numa experiência comum às sociedades contemporâneas, o que é insustentável porque, por um lado, nem todas elas crêem em direitos fundamentais, por outro, a prática é antes a negação que a afirmação desses direitos. Para outros – e entre eles parecem encontrar-se os redatores da Declaração Universal de 1948 – constituem ‘um ideal comum a atingir por todos os povos e todas as nações’. O que vem refletir uma visão otimista do progresso e da história como marcha em sentido determinado. E disto não se está longe das teses – fora da moda, politicamente incorretas mas subjacentes ao pensamento de muitos autores - que invocam a civilização, ou os povos cultos, como modelo.³¹⁴

Fábio Konder Comparato afirma ser controversa a questão da necessidade de fundamentação para os direitos fundamentais e aduz que:

[...] já no séc. XVII, sem dúvida como reação ao escândalo das guerras de religião (católicos v. protestantes), iniciou-se na Europa Ocidental a pesquisa de um fundamento exclusivamente terreno para a validade do direito. Essa pesquisa orientou-se em dois sentidos: de um lado, a ressurreição da moral naturalista estoíca e a construção do chamado jusnaturalismo (as leis positivas, em todos os países, têm a sua validade fundada no direito natural, sempre igual a si mesmo); de outro lado, o antinaturalismo ou voluntarismo de Hobbes, Locke e Rousseau, segundo o qual a sociedade política funda-se na necessidade de proteção do homem contra os riscos de uma vida segundo o “estado da natureza”, onde prevalece a insegurança máxima.³¹⁵

Foi Norberto Bobbio que, pioneiramente, concebeu um modo de fundamentar os direitos, que consistia em deduzir os direitos de um dado objetivo constante, a exemplo da natureza humana, para que pudesse oferecer

[...] a maior garantia de sua validade universal, se verdadeiramente existisse a natureza humana e, admitindo-se que existisse como dado constante e imutável, tivéssemos a possibilidade de conhecê-la em sua essência: a julgarmos pela história do jusnaturalismo, a natureza humana foi interpretada dos mais diferentes modos, e o apelo à natureza serviu para justificar sistemas de valores até mesmo diversos entre si. Qual é o direito fundamental do

314 FERREIRA FILHO, Manoel Gonçalves, **Direitos humanos fundamentais.**, 2002, p. 31.

315 COMPARATO, Fábio Konder, **Fundamentos dos Direitos Humanos.** IEA - Instituto de Estudos Avançados da USP, 1997, p. 5.

homem segundo a natureza? O direito do mais forte, como queria Spinoza, ou o direito à liberdade, como queria Kant?³¹⁶

Porquanto, não sejam absolutos os direitos, tampouco evidentes por si mesmos, fundá-los numa prova de evidência seria abdicar ao mister de provê-los de uma argumentação racional. Outrossim, o que se constata é que direitos que já foram considerados como incontestes são recorrentemente colocados em questão, a exemplo do direito de propriedade, que no direito romano clássico era tido como absoluto e está hodiernamente submetido à função social na maioria das legislações; da mesma forma, atualmente se verifica incontestemente, o direito de não ser torturado, diferentemente dos relatos históricos de práticas de tortura.

Tem-se, desse modo, a compreensão de que o fundamento dos direitos é inegavelmente histórico, consistindo em justificar os direitos no consenso, de tal modo que se tem que os direitos são tão mais firmes quanto mais forem aceitos. Etienne-Richard Mbaya afirma corresponderem os direitos humanos a determinado "... estado da sociedade. Antes de serem inscritos numa constituição ou num texto jurídico, anunciam-se sob a forma de movimentos sociais, de tensões históricas, de tendência insensível das mentalidades evoluindo para outra maneira de sentir e pensar".³¹⁷

Norberto Bobbio, assevera que "... o problema de nosso tempo, com relação aos direitos do homem, não é mais o de fundamentá-los e sim o de protegê-los".³¹⁸

Não é essa a visão de Vicente Paulo Barreto, para quem a luta pela proteção dos direitos fundamentais representa um desafio, e aponta para a existência de alguns casos em que a justificação e fundamentação dos direitos é etapa indispensável e indissociável de sua proteção. O autor afirma que o reconhecimento das garantias dos direitos humanos nos diferentes sistemas normativos resultou do seu progressivo amadurecimento.³¹⁹

Verifica-se que a evolução histórica dos direitos está identificada no tempo por três períodos e três dimensões de direitos, quais sejam: no século XVIII, os direitos

316 BOBBIO, Norberto, **A Era dos Direitos**, 1992, p. 26.

317 MBAYA, Etienne-Richard. **DOSSIÊ DIREITOS HUMANOS: Gênese, evolução e universalidade dos direitos humanos frente à diversidade de culturas**. IEA - Instituto de Estudos Avançados da USP, 1997, p. 4.

318 BOBBIO, Norberto, **A Era dos Direitos**, 1992, p. 25.

319 BARRETTO, Vicente de Paulo, **Reflexões sobre os direitos sociais**. In: Boletim de Ciências Econômicas. Coimbra, 2003, p. 5.

civis; no século XIX, os direitos políticos e no século XX, os direitos sociais. Depreende-se, portanto, que os direitos do homem são frutos da modernidade instaurada a partir de movimentos sociais e religiosos: o Renascimento, a Reforma Protestante e a Revolução Francesa, trazendo possibilidade do reconhecimento da autonomia da razão e da soberania do indivíduo.

O homem, até a Idade Média, era sujeito coletivo, sem predicados individuais, envolto pelas corporações de trabalho e ordens religiosas. A árdua tarefa tomista consistia em conciliar a razão humana com a revelação divina, a sabedoria clássica com a iluminação cristã, que resultou em colocar a lei natural em proeminência.

Santo Tomás de Aquino, no século XIII, defende como sendo a verdadeira função do direito, assegurar a justiça na distribuição dos bens terrestres, e ainda, a jurisprudência como disciplina autônoma, tendo como referência os critérios da razão natural. Desse modo, a *Lex Naturalis* trata da autonomia do direito como tema naturalmente humano, e não de um simples apêndice da teologia moral. Conquanto acreditasse no direito corporativo existente à época, Santo Tomás de Aquino defendia os direitos humanos como princípio dos direitos naturais.

Grande parte do longo caminho de luta árdua percorrido, em meio às glórias e guerras, está registrado em documentos e declarações, retratos verdadeiros das potencialidades humanas. Os documentos que surgiram na última fase da Idade Média foram precursores das futuras declarações de direitos humanos. A partir da segunda metade da Idade Média difundiu-se a prática de registrar direitos em documentos escritos, assim é que existem por toda Europa exemplos de registro de direitos de comunidades locais ou de corporações, por meio de forais ou cartas de franquia, nos quais os senhores feudais e, especialmente, os reis, "... outorgavam, inscreviam-se direitos próprios e peculiares aos membros do grupo – direitos fundamentais, sem dúvida – para que, por todo o sempre, fossem conhecidos e respeitados".³²⁰

José Afonso da Silva aponta, como exemplo, os documentos espanhóis:

[...] Leon de Castela de 1188, pelo qual o Rei Afonso IX jurara sustentar a justiça e a paz do reino, articulando-se em preceitos concretos, as garantias dos mais importantes direitos das pessoas, como a segurança, o domicílio, a propriedade, a atuação em juízo etc; de Aragão, que continha reconhecimentos de direitos, limitados aos nobres, porém (1265); o de Viscaia (1526),

320 FERREIRA FILHO, Manoel Gonçalves, **Direitos humanos fundamentais.**, 2002, p. 11.

reconhecendo privilégios, franquias e liberdades existentes ou que por tal acordo foram reconhecidos.³²¹

O autor cita a *Magna Carta* de 1215, como sendo o mais famoso dos documentos ingleses:

[...] assinada em 1215, mas tornada definitiva só em 1225, não é de natureza constitucional,... Essa observação de Noblet³²² é verdadeira, mas não exclui o fato de que ela se tornasse um símbolo das liberdades públicas, nela consubstanciando-se o esquema básico do desenvolvimento constitucional inglês e servindo de base a que juristas, especialmente Edward Coke com seus comentários, extraíssem dela os fundamentos da ordem jurídica democrática do povo inglês.³²³

Manoel Gonçalves Ferreira Filho coloca em especial destaque a *Magna Carta*, de 21 de junho de 1215. Assevera tratar-se de “... peça básica da constituição inglesa, portanto de todo o constitucionalismo”.³²⁴ Conquanto seja formalmente outorgada por João sem Terra, a *Magna Carta* é um dos muitos pactos da história do constitucionalismo inglês, “... pois efetivamente consiste no resultado de um acordo entre esse rei e os barões revoltados, apoiados pelos burgueses (no sentido próprio da palavra) de cidades como Londres”.³²⁵ E se por um lado a Carta inglesa não se preocupa com os direitos do homem, mas com “... os direitos dos ingleses decorrentes da imemorial *law of the land*, por outro, ela consiste na enumeração de prerrogativas garantidas a todos os súditos da monarquia”.³²⁶

O reconhecimento desses direitos significa, além de limitação do poder, posto que também definia, em caso de violação, as garantias específicas, apontando a judicialidade como princípio do Estado de Direito. Exige o crivo do juiz na prisão do homem livre, dispondo o item XXXIX da *Magna Carta* de 1215 que, sem o julgamento leal dos seus pares, em conformidade com a lei da terra, nenhum homem livre será detido ou preso, ou despojado de seus bens, exilado ou prejudicado de qualquer

321 SILVA, José Afonso da, **Curso de direito constitucional positivo**, 2004, p.151.

322 Cf. SILVA, Op. cit., p.152. n. 11. NOBLET, Albert, A democracia inglesa “... longe de ser a Carta das liberdades nacionais, é, sobretudo, uma carta feudal, feita para proteger os privilégios dos barões e os direitos dos homens livres. Ora, os homens livres, nesse tempo, ainda eram tão poucos que podiam contar-se, e nada e nada de novo se fazia a favor dos que não eram livres”.

323 SILVA, José Afonso da, **Curso de direito constitucional positivo**, p.152.

324 FERREIRA FILHO, Manoel Gonçalves, **Direitos humanos fundamentais**, 2002, p. 11.

325 *Ibidem*, mesma página.

326 FERREIRA FILHO, Manoel Gonçalves, **Direitos humanos fundamentais**, p. 12.

maneira que seja”.³²⁷ Verificam-se aí os primeiros contornos do devido processo legal. “A primeira formulação desse princípio, ainda que em termos distintos do seu uso contemporâneo”.³²⁸

Nos anos que se seguiram, a *Magna Carta*, foi diversas vezes confirmada e reconfirmada pelos monarcas, e os direitos dos ingleses foram objeto de reivindicação pelo Parlamento com reconfirmação dos reis. Surgiram documentos importantes, como a *Petition of Rights*, de 7 de junho de 1628, reivindicando o respeito ao princípio do consentimento na tributação, no julgamento para privação da liberdade ou da propriedade e a proibição de detenção arbitrária, entre outras. O *Habeas Corpus Act*, de 1679, veio reforçar “as reivindicações de liberdade, traduzindo-se, desde logo, e com as alterações posteriores, na mais sólida garantia de liberdade individual, e tirando aos déspotas uma das suas armas mais preciosas, suprimindo as prisões arbitrárias”.³²⁹ Quanto ao *Bill of Rights* de 13 de fevereiro de 1689, “... o qual, por outro lado, particularmente se preocupa com a independência do Parlamento, dando o passo decisivo para o estabelecimento da separação de poderes”.³³⁰

Eduardo C. B. Bittar ensina que a modernidade, cronologicamente, compreende um longo processo histórico, tendo início “... em meados do século XIII e a desdobrar-se em sua consolidação até o século XVIII, de desenraizamento e de laicização, de autonomia e liberdade, de racionalização de mecanização, bem como de instrumentalização e de industrialização”.³³¹ O autor aduz que para se pensar o *modus vivendi* moderno é preciso recorrer ao ideário moderno e, assim, “... presentificar o conjunto de idéias que favoreçam o aparecimento e a justificação das mudanças ocorridas que se consolidaram na arquitetura do Estado Moderno”.³³²

Observa, Eduardo C. B. Bittar que desde o início da Idade Moderna, no século XVII, com Grotius e seus contemporâneos e, com a tradição posterior, Maquiavel,

327 FERREIRA FILHO, Manoel Gonçalves, *Direitos humanos fundamentais*, 2002, p. 12.

328 VIEIRA, Oscar Vilhena, *Direitos Fundamentais: uma leitura da jurisprudência do STF*, 2006, p. 474.

329 SILVA, José Afonso da, *Curso de direito constitucional positivo*, 2004, p.153.

330 FERREIRA FILHO, *Direitos humanos fundamentais*, 2002, p. 12.

331 BITTAR, Eduardo C. B., *O jusnaturalismo e a filosofia moderna dos direitos: reflexão sobre o cenário filosófico da formação dos direitos humanos*, 2004, p. 91.

332 BITTAR, Eduardo C. B., *O jusnaturalismo e a filosofia moderna dos direitos: reflexão sobre o cenário filosófico da formação dos direitos humanos*, 2004, ps. 91-92.

Bodin, Hobbes, Rousseau, Locke, Spinoza, Puffendorf, “... o racionalismo moderno universaliza a razão humana”,³³³ encontrando os fundamentos para a discussão do direito natural, “... secularizando a noção de direitos fundamentais eternos, naturais, imutáveis”,³³⁴ consagrados nas Declarações do século XVIII, especialmente, com a Declaração de Direitos da Virgínia e a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão.³³⁵

A Declaração de Direitos do Bom Povo da Virgínia de 1776 é considerada a primeira declaração de direitos fundamentais moderna. Virgínia era uma das treze colônias da América do Norte, e sua declaração é anterior à Declaração de Independência das treze colônias, que só aconteceu em 4 de julho de 1776. As duas Declarações “... foram inspiradas nas teorias de Locke, Rousseau e Montesquieu”.³³⁶

Manoel Gonçalves Ferreira Filho afirma que a Declaração de 4 de julho de 1776 também contém o reconhecimento dos direitos fundamentais em favor dos seres humanos. E que,

[...] o exemplo da Virgínia foi seguido pelos novéis Estados independentes, antes mesmo de adotarem suas constituições políticas, da instituição da Confederação, cujos artigos foram adotados em 15 de novembro de 1777, mas entraram em vigor, depois da ratificação necessária por todos os Estados, em 1º de março de 1781, e da Constituição promulgada em 17 de setembro de 1787, contudo em vigor a partir de 29 de maio de 1790, quando alcançou as ratificações indispensáveis.³³⁷

Certamente, as declarações americanas tiveram influência no curso dos acontecimentos franceses, posto que eram conhecidas e apreciadas pelos revolucionários. Seguindo o modelo inglês, as declarações americanas preocupam-se menos com o Homem e seus direitos do que com os direitos tradicionais do cidadão inglês.³³⁸

José Afonso da Silva aduz que, ao longo de todo século XVIII, os revolucionários franceses preparam o advento do Estado Liberal. E que as fontes filosóficas e

333 BITTAR, Eduardo C. B., **O jusnaturalismo e a filosofia moderna dos direitos**: reflexão sobre o cenário filosófico da formação dos direitos humanos, p. 89.

334 BITTAR, Eduardo C. B., **O jusnaturalismo e a filosofia moderna dos direitos**: reflexão sobre o cenário filosófico da formação dos direitos humanos, 2004, p.89.

335 *Ibidem*, mesma página.

336 SILVA, José Afonso da, **Curso de direito constitucional positivo**, 2004, p.153.

337 FERREIRA FILHO, Manoel Gonçalves, **Direitos humanos fundamentais**, 2002, p. 20.

338 FERREIRA FILHO, Manoel Gonçalves, **Direitos humanos fundamentais**, 2002, p. 20.

ideológicas das declarações de direitos americanas são europeias. Porque "... elas provêm de Rousseau, e de Locke, e de Montesquieu, de todos os teóricos e de todos os filósofos. As Declarações são obras do pensamento político, moral e social de todo o século XVIII".³³⁹

A Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão de 26 de agosto de 1789, sem dúvida é a mais famosa de todas as declarações e por um século e meio serviu de modelo às declarações, sendo respeitada ainda hoje por aqueles que se preocupam com a liberdade e com os direitos do homem. Sua primazia deve-se "... exatamente ao fato de haver sido considerada o modelo a ser seguido pelo constitucionalismo liberal".³⁴⁰

A Declaração, que foi fruto da revolução que provocou a derrubada do antigo regime absolutista, instaurou a ordem burguesa na França e introduziu uma teoria dos direitos do homem na teoria do Estado, que passou a respeitar e a garantir os direitos do homem, agora não mais como sujeito coletivo, mas sim como indivíduo.

Devido ao seu caráter inovadoramente universal, a Declaração de 1789, passa a ser referencial para toda a humanidade. Com seus 17 artigos a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão consagra a força normativa dos direitos humanos fundamentais, dentre os quais se destacam: princípio da igualdade, liberdade, propriedade, segurança, resistência à opressão, associação política, princípio da legalidade, princípio da reserva legal e anterioridade em matéria penal, princípio da presunção de inocência, liberdade religiosa, livre manifestação de pensamento.

A segunda Declaração francesa, datada de 26 de agosto de 1793, traz elencados 35 artigos, sendo que os artigos finais visam a defesa do direito de resistência à opressão, a punição dos delitos dos governantes, a insurreição como o mais sagrado dos direitos e o mais indispensável dos deveres, sempre que o governante violasse os direitos do povo, com a afirmação de que ninguém tem o direito de se pretender mais inviolável que os outros cidadãos".³⁴¹

339 SILVA, José Afonso da, **Curso de direito constitucional positivo**, 2004, p.157.

340 FERREIRA FILHO, Manoel Gonçalves, **Direitos humanos fundamentais**, 2002, p. 19.

341 ALMEIDA, Fernando Barcellos de, **Teoria Geral dos Direitos Humanos**. Porto Alegre: Sergio Antonio Fabris Editor, 1996, p. 146.

A partir do marco instituído pela Revolução Francesa, percebe-se “a transformação dos direitos *pensados* em direitos *efetivados*, de modo que boa parte do ideário e do projeto dos filósofos modernos se tornasse cartilha de cidadania a partir da eclosão do movimento popular francês”.³⁴²

A segunda Constituição francesa convalidou o processo e o guilhotinamento de Luís XVI, Maria Antonieta e de cerca de dezesseis mil aristocratas e mais de dez mil nobres. Quando Napoleão assume como primeiro cônsul em 1799, o artigo 92 previa a suspensão de direitos da própria constituição em caso de revolta armada ou de ameaça à segurança pública. A atual Constituição francesa de 1958 incorpora em seu preâmbulo, a exemplo das duas anteriores, os ditames da Declaração de 1789, não prevê, contudo, o direito de insurreição.³⁴³

Surge uma nova concepção econômica consagrada pelo Estado Liberal, o liberalismo econômico, marcado pelo princípio básico da completa abstenção do Estado sobre as relações socioeconômicas de produção e distribuição de bens. Pela concepção liberal os homens são dotados de igual capacidade, fundada na igualdade formal e abstrata, mascarando uma realidade de desigualdades econômicas, sociais e políticas.

Fábio Konder Comparato assevera ter sido necessário que, após a revolução francesa, transcorresse mais de meio século para que fosse feita uma primeira “... análise crítica prospectiva em profundidade. Num escrito de juventude, Karl Marx enxergou-a como a instauração do regime do individualismo egoísta, em lugar do egoísmo corporativo do *Ancien Régime*”.³⁴⁴ Para Marx, quando a Revolução suprimiu a dominação social fundada na propriedade da terra, destruiu os estamentos e aboliu as corporações, terminou

[...] por reduzir a sociedade civil a uma coleção de indivíduos abstratos, perfeitamente isolados em seu egoísmo. Em lugar do solidarismo desigual e forçado dos estamentos e das corporações de ofícios, criou-se a liberdade

342 BITTAR, Eduardo C. B., **O jusnaturalismo e a filosofia moderna dos direitos**: reflexão sobre o cenário filosófico da formação dos direitos humanos, 2004, p. 99.

343 BITTAR, Eduardo C. B., **O jusnaturalismo e a filosofia moderna dos direitos**: reflexão sobre o cenário filosófico da formação dos direitos humanos, 2004, mesma página.

344 COMPARATO, Fábio Konder, **A afirmação histórica dos direitos humanos**, 2004, p. 142.

individual fundada na vontade, da mesma forma que a filosofia moderna substituiu a tirania da tradição pela liberdade da razão.³⁴⁵

O Estado Liberal se dissemina por toda a Europa em curto espaço de tempo. Todavia, o triunfo do liberalismo não é acompanhado pelo triunfo da democracia, implicando em um marco de ruptura das relações do indivíduo com o Estado Absolutista. O Estado passa a ter limites e por objetivo assegurar a liberdade do cidadão, da esfera íntima da vida humana, o direito à vida, à liberdade e à propriedade. Dessa forma, revela a instauração do princípio do respeito absoluto à autonomia da vontade, do individualismo e da não intervenção do Estado nas relações contratuais.

Os fundamentos para o liberalismo moderno são construídos a partir da idéia de liberdade de mercado, da mão invisível, que remontam a Locke e que são absorvidos por Adam Smith.³⁴⁶ O Liberalismo Clássico traduz o pensamento econômico do *laissez-faire, laissez-passer*, deixando aos cidadãos a possibilidade do exercício da livre concorrência entendendo que o egoísmo de cada indivíduo, ao final, resultaria na melhoria do todo. A ideologia liberal revela-se extremamente individualista, fundada na salvaguarda dos interesses individuais, onde a base fundamental do Estado liberal será o direito de propriedade tido como absoluto e intocável.

Vicente de Paulo Barreto esclarece que

[...] para Locke e os ideólogos do estado liberal, o cerne dos direitos civis e políticos encontrava-se no direito de propriedade, que iria sedimentar, proteger e assegurar o produto do exercício da autonomia, da liberdade e do trabalho humano. Essa a razão pela qual o sistema político e jurídico do estado liberal organizaram-se em função e para a garantia do exercício das liberdades e das igualdades de uma sociedade de proprietários.³⁴⁷

Posteriores às primeiras Constituições francesas, registram-se a Constituição espanhola, de 1812, a Carta portuguesa de 1822 e a Constituição belga de 1831. Em 1848 surge uma nova Declaração francesa, ampliando o leque de proteção dos direitos fundamentais, como a liberdade do trabalho e da indústria, a assistência aos desempregados e, ainda, às crianças abandonadas, aos enfermos e velhos sem

345 COMPARATO, Fábio Konder, **A afirmação histórica dos direitos humanos**, 2004, ps. 142-143.

346 BITTAR, Eduardo C. B., **O jusnaturalismo e a filosofia moderna dos direitos**: reflexão sobre o cenário filosófico da formação dos direitos humanos, 2004, p. 91.

347 BARRETO, Vicente de Paulo, **Reflexões sobre os direitos sociais**, 2003, p. 6.

recursos, cujas famílias não possuíssem recursos para socorrê-los. Em minucioso estudo, Fábio Konder Comparato preleciona que:

A constituição de 1848, por tudo isso, foi composta como uma obra de compromisso. De um lado, entre o liberalismo – claramente afirmado com a declaração preambular de redução gradual das despesas públicas e dos impostos – e o socialismo democrático. Compromisso, de outro lado, entre os valores conservadores – a Família, a Propriedade e a Ordem pública, invocados com letra maiúscula no inciso IV do preâmbulo – e o progresso e a civilização no inciso I.³⁴⁸

A constituição francesa de 1848, de forma inédita, faz referência à família, diferentemente das declarações anteriores que silenciaram sobre o tema, já em seu preâmbulo, mencionando a família quatro vezes. Todavia,

[...] a orientação do ensino público, como dispõe o artigo 13, não é para a formação do cidadão, mas sim para o mercado de trabalho. [...] Seja como for, malgrado a falta de firmeza das fórmulas empregadas, não se pode deixar de assinalar que a instituição de deveres sociais do Estado para com a classe trabalhadora e os necessitados em geral, estabelecida nesse mesmo artigo 13, aponta para a criação do que viria a ser o Estado do Bem-Estar Social, no século XX.³⁴⁹

A primeira dimensão de direitos fundamentais nasce com o advento da Idade Moderna, a transição do sistema de produção feudal para o capitalista, produto de lutas entre classe burguesa e a nobreza privilegiada, assim, em seu primeiro momento, os direitos humanos fundamentais “são a expressão das lutas da burguesia revolucionária com base na filosofia iluminista e na tradição doutrinária liberal”.³⁵⁰

De fato, o individualismo presente no Estado Liberal, e a não intervenção desse Estado na problemática social e econômica, terminam por conduzir os homens a um capitalismo desumano. Sintetizando, pode-se afirmar que, paralelamente ao avanço do liberalismo político e econômico, assistiu-se “... à deterioração do quadro social, particularmente nos Estados mais desenvolvidos da Europa ocidental e nos Estados Unidos”.³⁵¹

A transformação no processo produtivo fez surgir uma nova classe social, o proletariado que, sem condições de usufruir os direitos de primeira dimensão, passa a

348 COMPARATO, Fábio Konder, **A Afirmação Histórica dos Direitos Humanos**, 2004, ps. 165-166.

349 COMPARATO, Fábio Konder, **A Afirmação Histórica dos Direitos Humanos**, 2004, mesmas páginas.

350 DORNELLES, João Ricardo W, **O que são Direitos Humanos?**, Coleção Primeiros Passos. São Paulo: Brasiliense, 1989, p. 21.

351 FERREIRA FILHO, Manoel Gonçalves, **Direitos humanos fundamentais**, 2002, p. 41.

reivindicá-los. Ocorre que, a liberdade e igualdade, tão propaladas nas declarações de direitos do Estado Liberal, subsistiam no plano formal, porquanto o direito de liberdade era mera "... representação do livre exercício das atividades econômicas sem as limitações impostas à produção e à circulação das mercadorias".³⁵²

A revolução industrial do século XIX vem intensificar os desajustamentos e misérias sociais, que tomam proporções inimagináveis. O proletariado reage através do movimento sindical, com fundamento no pensamento socialista de grande influência marxista, reivindicando o reconhecimento progressivo de direitos. O Estado já não pode omitir-se frente aos problemas sociais e econômicos, dessa forma teve o Estado que assumir um comportamento ativo para possibilitar a realização da justiça social.³⁵³

Nesse cenário, se constitui a segunda dimensão dos direitos humanos, denominados de direitos sociais, econômicos e culturais, fundados no princípio da igualdade material. Esses direitos fundamentais que,

[...] embrionária e isoladamente, já haviam sido contemplados nas Constituições Francesas de 1793 e 1848, na Constituição Brasileira de 1824 e na Constituição Alemã de 1849 (que não chegou a entrar efetivamente em vigor), caracterizam-se, ainda hoje, por outorgarem ao indivíduo direitos a prestações estatais, como assistência social, saúde, educação, trabalho, etc., revelando uma transição das liberdades formais abstratas para as liberdades materiais concretas, utilizando-se a formulação preferida na doutrina francesa.³⁵⁴

Após o término da Primeira Guerra Mundial, no início do século XX, as cartas constitucionais serão marcadas pelas preocupações sociais. É o que comprovam, a Constituição Mexicana, de 31 de janeiro de 1917, a Declaração Soviética dos Direitos do Povo Trabalhador e Explorado, de 17 de janeiro de 1918, seguida da primeira Constituição Soviética, de 10 de julho de 1918, a Constituição de Weimar, de 11 de novembro de 1919 e, a Carta do Trabalho, de 21 de Abril de 1927, editada pelo Estado fascista italiano.³⁵⁵

Na primeira metade do século XX, em decorrência das duas grandes guerras mundiais, a dignidade da pessoa humana foi preterida dentro de um pretenso Estado

352 FERREIRA FILHO, Manoel Gonçalves, **Direitos humanos fundamentais**, 2002, p. 25.

353 SARLET, Ingo Wolfgang, **A eficácia dos direitos fundamentais**, 2005, p. 55.

354 SARLET, Ingo Wolfgang, **A eficácia dos direitos fundamentais**, 2005, p. 55.

355 MORAES, Alexandre de. **Direitos humanos fundamentais**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2006, p. 12.

de legalidade no qual imperavam os interesses das grandes potências e ideologias nazi-fascistas. Theodor Adorno, a esse respeito, questiona:

Como pôde um país tão culto e educado como a Alemanha de Goethe desembocar na barbárie nazista de Hitler? Caminho tradicional para a autonomia, a formação cultural pode conduzir, ao contrário da emancipação, à barbárie. O nazismo constituiria o exemplo acabado deste componente de dominação da educação, resultado necessário e não acidental do processo de desenvolvimento da sociedade em suas bases materiais.³⁵⁶

Após os horrores decorrentes dos conflitos, o mundo sentiu a necessidade e o dever de resgatar a dignidade da pessoa humana e a valorização dos direitos humanos na organização social dos Estados. Flávia Piovesan afirma que:

A Carta das Nações Unidas de 1945 consolida, assim, o movimento de internacionalização dos direitos humanos, a partir do consenso de Estados que elevam a promoção desses direitos a propósito e finalidade das Nações Unidas. Definitivamente, a relação de um Estado com seus nacionais passa a ser uma problemática internacional, objeto de instituições internacionais e do direito internacional.³⁵⁷

A Declaração Universal dos Direitos Humanos, assinada em Paris no dia 10 de dezembro de 1948, pela Assembléia Geral das Nações Unidas, é o documento que melhor reflete esse momento histórico, o mais amplamente concebido em favor da humanidade. A Declaração foi redigida sob o forte impacto das atrocidades cometidas na Segunda Guerra Mundial. A revelação de tais atrocidades começou a ser feita, somente após o encerramento das hostilidades e de forma parcial, omitindo tudo o que se referia à União Soviética e aos abusos cometidos pelas potências ocidentais.

Porém, de toda forma,

[...] representou a manifestação histórica de que se formara, enfim, em âmbito universal, o reconhecimento dos valores supremos da igualdade, da liberdade e da fraternidade entre os homens, como ficou consignado em seu artigo I. A cristalização desses ideais em direitos efetivos, como se disse com sabedoria na disposição introdutória da Declaração, far-se-á progressivamente, no plano nacional e internacional, como fruto de um esforço sistemático de educação em direitos humanos.³⁵⁸

No entendimento de Norberto Bobbio, a Declaração Universal dos Direitos do Homem, com relação ao processo de proteção global dos direitos do homem, é um ponto de partida para uma meta progressiva que representa, ao contrário, com relação

356 ADORNO, Theodor, **Educação e emancipação**, 1995. p. 15.

357 PIOVESAN, Flávia, **Direitos humanos e o direito constitucional internacional**, 2006, ps. 127-128.

358 COMPARATO, Fabio Konder. **A Afirmação Histórica dos Direitos Humanos**, 2004, p. 223.

aos direitos proclamados, um ponto de parada em um processo que ainda está para ser concluído, pois os direitos elencados na Declaração não são os únicos e possíveis direitos do homem.³⁵⁹

Fernando Barcellos de Almeida aduz que a humanidade passou a ser detentora, com a Declaração Universal dos Direitos do Homem, de um documento capaz de fazer com que todos os seres humanos estejam conscientes e lutem pela defesa de seus princípios, independentemente de pontos de vista contraditórios.³⁶⁰

A humanidade, em seu processo de evolução contínua, vivencia hodiernamente a terceira dimensão de direitos fundamentais, denominados direitos de solidariedade, que se constituem nos direitos relativos ao meio ambiente sadio e ecologicamente equilibrado, o direito à paz, o direito ao desenvolvimento. Há ainda, uma quarta dimensão dos direitos humanos, caracterizados pelas conquistas científicas nos campos da biotecnologia e da genética, como também, em função do fenômeno da globalização.

O significado que impregna a expressão *direitos humanos* pode ser atribuído aos valores ou direitos inatos e imanentes à pessoa humana, pelo simples fato dessa ter nascido com esta qualificação jurídica. São direitos pertencentes à essência ou à natureza intrínseca da pessoa humana. São atemporais, inalienáveis, imprescritíveis que se agregam à natureza da pessoa humana, pelo simples fato de sua existência no mundo do direito.

Pérez Luño apresenta por definição de direitos humanos, o "... conjunto de faculdades e instituições que, em cada momento histórico, concretizam as exigências da dignidade humana, a liberdade e igualdade humanas, as quais devem ser reconhecidas positivamente pelos ordenamentos jurídicos a nível nacional e internacional".³⁶¹

Na definição de José Castan Tobeñas³⁶², direitos humanos são aqueles direitos fundamentais da pessoa humana, considerados tanto em seu aspecto individual como comunitário, que correspondem a ela em razão de sua própria natureza (de essência ao

359 BOBBIO, Norberto, **A Era dos Direitos**, 1992, p. 33.

360 ALMEIDA, Fernando Barcellos de, **Teoria Geral dos Direitos Humanos**, 1996, p. 111.

361 PEREZ LUÑO, Antonio-Enrique, **Derechos humanos, Estado de Derecho y Constitución**, 5. ed. Madrid: Tecno, 1995, p. 43.

362 TOBEÑAS CASTAN, José. **Los Derechos del hombre**. Madrid: Reus, 1976, p. 13.

mesmo tempo corpórea, espiritual e social), e que devem ser reconhecidos e respeitados por todo poder e autoridade, inclusive as normas jurídicas positivas, cedendo, não obstante, em seu exercício, ante às exigências do bem comum.

No entendimento de Vicente de Paulo Barreto, o termo *direito fundamental* "... pode ser empregado para designar certos direitos que reconhecem e garantem a qualidade de pessoa ao ser humano".³⁶³ Contudo tal utilização da expressão teria um sentido filosófico e, contemporaneamente, o adjetivo *fundamental* tem sido largamente utilizado pelos doutrinadores do direito para qualificar "... direitos que, apesar de serem aqueles que o homem deve gozar por ser pessoa", somente adquirem esse *status* de *fundamentais* depois que o direito positivo assim os reconhece. Portanto, conclui-se que existem direitos humanos anteriores ao direito positivo, mas os direitos fundamentais passam a existir a partir do momento em que os direitos humanos são incorporados ao direito positivo.

Norberto Bobbio afirma que o desenvolvimento dos direitos humanos passou por três fases. Num primeiro momento afirmaram-se os direitos de liberdade, aqueles direitos que tendem a limitar o poder do Estado e a reservar para o indivíduo, ou para os grupos particulares, uma esfera de liberdade em relação a ele. Num segundo momento, foram conquistados os direitos políticos que tiveram como consequência a participação progressiva dos membros de uma comunidade no poder político, as denominadas liberdades no Estado. E, num terceiro momento, foram proclamados os direitos sociais, como os do bem-estar e da igualdade não apenas formal, as proclamadas liberdades através ou por meio do Estado.³⁶⁴

Antonio Carlos Campos Pedroso afirma que o processo de positivação dos direitos significa "... transformar as exigências éticas em direitos fundamentais, acrescentando àquelas a categoria da juridicidade".³⁶⁵ E arremata asseverando que a "... configuração dos direitos e deveres fundamentais se realiza pelo processo de positivação, como trânsito, dos direitos humanos, eticamente definidos, aos direitos fundamentais, juridicamente tipificados".³⁶⁶

363 BARRETO, Vicente de Paulo, **Reflexões sobre os direitos sociais**, 2003, p. 21.

364 BOBBIO, Norberto, **A era dos direitos**, 1992, p. 33.

365 PEDROSO, Antonio Carlos Campos, **A justificação dos direitos fundamentais**, 2007, p. 67.

366 PEDROSO, Antonio Carlos Campos, **A justificação dos direitos fundamentais**, 2007, mesma página.

Flavia Piovesan, quando trata da concepção contemporânea de direitos humanos em *Direitos Humanos e Justiça Internacional*³⁶⁷, aduz que “Na condição de reivindicações morais, os direitos humanos nascem quando devem e podem nascer. Como realça Norberto Bobbio, os direitos humanos não nascem todos de uma vez, nem de uma vez por todas³⁶⁸. Para Hannah Arendt, os direitos humanos não são um dado, mas um construído, uma invenção humana, em constante processo de construção e reconstrução³⁶⁹. Refletem um construído axiológico, a partir de um espaço simbólico de luta e ação social. No dizer de Joaquín Herrera Flores,³⁷⁰ os direitos humanos compõem uma racionalidade de resistência, na medida em que traduzem processos que abrem e consolidam espaços de luta pela dignidade humana. Invocam, nesse sentido, uma plataforma emancipatória voltada à proteção da dignidade humana. Para Carlos Santiago Nino, os direitos humanos são uma construção consciente vocacionada a assegurar a dignidade humana e a evitar sofrimentos, em face da persistente brutalidade humana³⁷¹.

Pode observar-se que, na atualidade, os doutrinadores, ao tratarem da evolução histórica dos direitos humanos, têm demonstrado preferir a expressão *dimensões* de direitos humanos à expressão *gerações*³⁷² de direitos humanos, posto que a palavra *geração*, remete à idéia de sucessão com perda de relevância ou de substituição de direitos, o que não é admissível, mesmo porque os direitos são de todas as gerações.³⁷³ Por se concordar com Canotilho, aqui a expressão adotada será dimensão de direitos. E, com o escopo de clarear alguns passos do processo de positivação dos

367 PIOVESAN, Flavia, **Direitos humanos e justiça internacional**: um estudo comparativo dos sistemas regionais europeu, interamericano e africano. São Paulo: Saraiva, 2006b, ps. 7-8.

368 BOBBIO, Norberto, **A era dos direitos**, p. 32. Apud: PIOVESAN, Flavia, *Op. cit.*, 2006b, ps. 7-8. n. 2.

369 ARENDT, Hannah, **Origens do totalitarismo**, Apud: PIOVESAN, Flavia, *Op. cit.*, 2006b, ps. 7-8. n. 3.

370 FLORES, Joaquín Herrera, **Direitos humanos, interculturalidade e racionalidade de resistência**, p.7. Apud: PIOVESAN, Flavia, *Op. cit.*, 2006b, ps. 7-8. n. 4.

371 NINO, Carlos Santiago, **The ethics of human rights**, Apud: PIOVESAN, Flavia, *Op. cit.*, 2006b, ps. 7-8. n. 5.

372 Cf. Antônio Augusto Cançado Trindade, [...] quem formulou a tese das gerações de direito foi o Karel Vasak, em conferência ministrada em 1979, no Instituto Internacional de Direitos Humanos, em Estrasburgo. Pela primeira vez, ele falou em gerações de direitos, inspirado na bandeira francesa: *liberté, égalité, fraternité*. A primeira geração, *liberté*: os direitos de liberdade e os direitos individuais. A segunda geração, *égalité*: os direitos de igualdade e econômico-sociais. A terceira geração diz respeito à *solidarité*: os direitos de solidariedade. (In: http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/cancadotrindade/cancado_bob.htm).

373 CANOTILHO, Joaquim José Gomes, **Direito Constitucional e Teoria da Constituição**. 3. ed. Coimbra: Coimbra Editora, 1999, p. 384.

direitos fundamentais no tempo, passa-se, a seguir, a traçar alguns apontamentos históricos das lutas e conquistas que marcaram cada uma das dimensões dos direitos fundamentais.

3.1.2.3. Direitos Fundamentais de Primeira Dimensão

O Estado Liberal constitui marco de ruptura das relações do indivíduo com o Estado Absolutista e, a partir desse marco, limites são impostos ao Estado, com o objetivo de assegurar os direitos humanos fundamentais como direitos de liberdade do cidadão, quais sejam, direito à vida, à liberdade e à propriedade, instaurando-se o princípio do respeito absoluto à autonomia da vontade e do individualismo e do contratualismo.

Dentro desse momento histórico iluminista e jusnaturalista, em meio a revoluções políticas, inicia-se a positivação de direitos das primeiras Constituições escritas, resultantes, em sua maioria, de reivindicações das classes burguesas.

Em princípio, destacam-se os direitos à vida, à liberdade, o já ressaltado direito à propriedade e, ainda, o direito de igualdade perante a lei, a chamada igualdade formal. São esses os direitos de uma primeira dimensão de direitos humanos que tinham o indivíduo como titular. A esses direitos, mais tarde, vêm somar-se os direitos de liberdade de expressão, os de participação política, e alguns instrumentos de garantias processuais.

Vale lembrar que nesse momento histórico não faltaram dentre tantos filósofos e teóricos, os que se preocupassem com a educação: "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.³⁷⁴

Entretanto, quer na Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão de 1789 quer nas Declarações Americanas de direitos, não se encontra a palavra "educação". Já a Constituição Francesa de 1791 prevê o estabelecimento geral de socorros públicos

374 MONTEIRO, Agostinho dos Reis, **O pão do direito à educação**. In: Educação & Sociedade. Campinas, v. 24, n. 84, 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo>>. Acesso em: 01.10.2006, ps. 763-789.

para educar crianças abandonadas, bem como instrução pública comum a todos os cidadãos, gratuita no que respeita às partes do ensino indispensável para todos os homens.

Rousseau exerceu forte influência na construção do individualismo da Revolução. Se, “... no *Contrato Social* trata das condições de produção da legitimidade política das leis, no *Émile* trata das condições da legitimidade pedagógica da educação”.³⁷⁵

Para Agostinho dos Reis Monteiro, Rousseau retoma

[...] a concepção antiga do Direito, que visava a justiça e a liberdade cívica, mas enriquecendo-a com os valores da igualdade e da liberdade moral ou autonomia. [...] se procurarmos em que consiste precisamente o maior bem de todos, que deve ser o fim de todo o sistema de legislação, veremos que se reduz a estes dois grandes objetos principais, a liberdade e a igualdade.³⁷⁶

Referente à liberdade, Rousseau escreveu no Capítulo VIII do Livro I do *Contrato Social* que “... o que o homem perde pelo contrato social é a sua liberdade natural e um direito ilimitado a tudo quanto o tenta e que pode alcançar; o que ganha é a liberdade civil e a propriedade de tudo que possui”. Enquanto a primeira “... só tem por limites as forças do indivíduo”, a segunda “... é limitada pela vontade geral”. A liberdade civil é uma “... liberdade moral, a única que torna o homem verdadeiramente senhor de si; porque o impulso só do apetite é escravatura, e a obediência à lei que prescrevemos a nós próprios é liberdade”. [...] “... renunciar à sua liberdade é renunciar à sua qualidade de homem, aos direitos da humanidade, mesmo aos deveres”. [...] “Um pouco de agitação dá energia às almas, e o que faz prosperar verdadeiramente a espécie é menos a paz do que a liberdade”.³⁷⁷

Discorrendo sobre igualdade, Rousseau escreveu no parágrafo segundo do segundo *Discurso* que concebia na espécie humana duas espécies de desigualdade:

[...] uma a que chamo natural ou física, porque é estabelecida pela natureza, e que consiste na diferença de idades, de saúde, de forças do corpo e de qualidade do espírito ou da alma, e outra a que se pode chamar desigualdade moral ou política, porque depende de uma espécie de convenção e é

375 MONTEIRO, Agostinho dos Reis, *História da Educação: Do antigo “direito de educação” ao novo “direito à educação”*, 2006, ps. 61-62.

376 MONTEIRO, Agostinho dos Reis, *História da Educação: Do antigo “direito de educação” ao novo “direito à educação”*, 2006, p. 71.

377 ROUSSEAU, Jean-Jacques, *Du contrat social* (Édition établie par Pierre Burgelin) Paris: GF-Flammarion, p. 187. *apud*. MONTEIRO, Agostinho dos Reis, *Op. cit.*, ps. 71-72.

estabelecida, ou pelo menos autorizada, pelo consentimento dos homens. Esta consiste nos diferentes privilégios de que gozam alguns, em prejuízo dos outros, como o de serem mais ricos, terem mais honras, serem mais poderosos do que eles, ou mesmo fazerem-se obedecer por eles.³⁷⁸

E ao terminar o Capítulo IX do Livro I do *Contrato Social*, Rousseau faz uma observação que, segundo ele, deve servir de base a todo sistema social: a de que o pacto fundamental "... substitui por uma igualdade moral e legítima a desigualdade física que a natureza tinha podido criar entre os homens e que, podendo ser desiguais em força ou gênio, tornam-se todos iguais por convenção e direito".³⁷⁹

Para Agostinho dos Reis Monteiro a Revolução Francesa "... trasladou Rousseau para o Panteão (em 1794)", entretanto, não revolucionou a educação, porque, "... enraizado na noite dos tempos, o holismo do velho direito de educação absorveu a nova seiva do individualismo do direito à educação reclamado por *Émile*".³⁸⁰

Nadja Hermann Prestes afirma que:

[...] ao longo do desenvolvimento da história, a educação sempre esteve presente nas sociedades, articulada com os diversos discursos produzidos sobre a natureza humana, incluindo-se nesse discurso seu conceito de razão. Assim, houve uma educação para os gregos, os romanos, para as diferentes tribos indígenas, para os povos da Idade Média, entre outros exemplos. É de interesse específico deste trabalho focalizar o momento em que a educação é articulada com um projeto político mais amplo, ou seja, a educação na modernidade. É nesse período da história que a educação se torna expressão de um direito de cidadania.³⁸¹

A partir da revolução burguesa, a escola passa a ter o papel de transmitir e conservar a cultura e os conhecimentos considerados universais, bem como de formação do cidadão atuante na sociedade, do homem autônomo, construtor de si e do mundo.³⁸²

Seguindo adiante em sua análise, Nadja Hermann Prestes esclarece que a educação atrelada ao projeto iluminista teve como principal meta a formação, na

378 ROUSSEAU, Jean-Jacques, *Discours sur les sciences et les arts*/ Discours sur l'origine et les fondements de l'inégalité parmi les hommes (Chronologie et introduction par Jacques Roger). Paris: Garnier-Flammarion, 1971, p. 249. *apud.* MONTEIRO, Agostinho dos Reis, *Op. cit.*, p.72.

379 ROUSSEAU, Jean-Jacques, *Du contrat social*, p.187. *apud.* MONTEIRO, Agostinho dos Reis, *Op. cit.*, p.73.

380 MONTEIRO, Agostinho dos Reis, *História da Educação: Do antigo "direito de educação" ao novo "direito à educação"*, 2006, p. 80.

381 PRESTES, Nadja Hermann, *A razão, a Teoria Crítica e a Educação*. In: Teoria Crítica e Educação: A questão da formação cultural na Escola de Frankfurt. (Org.) Bruno Pucci. ps. 83-102. Petrópolis, RJ: Vozes; São Carlos, SP: EDUFISCAR, 1994, p. 96.

382 *Ibidem*, mesma página..

linguagem pedagógica, do sujeito epistêmico e moral, e para isso recorre a Immanuel Kant, que em sua obra *Pedagogia*, faz uma reflexão sobre o homem que a educação vai formar, considerando que a natureza humana é determinada pela disposição à animalidade, como ente vivo, e à humanidade, enquanto ser dotado de razão: “Unicamente pela educação o homem pode chegar a ser homem”.³⁸³

Em estudo feito à Teoria Crítica de Theodor Adorno e Max Horkheimer, Bruno Pucci aduz que:

Na leitura de Adorno e Horkheimer, a Razão Iluminista, desenvolvida pela burguesia desde os inícios da era moderna, continha em sua afirmação primeira as dimensões emancipatória e instrumental, a segunda integrada e a serviço da primeira. A emancipação do homem estava vinculada à emancipação da natureza, sob orientação da Razão. É o que podemos entrever na conceituação de Kant sobre o Esclarecimento [...]. A burguesia, porém, na medida em que foi impondo seu domínio às outras classes sociais, foi ofuscando a dimensão emancipatória da Razão e privilegiando a sua dimensão instrumental. A ciência, a tecnologia, o conhecimento, sonhados pelos primeiros pensadores modernos como possibilidade de minorar os sofrimento dos homens [...], vão perdendo cada vez mais seu potencial libertário”.³⁸⁴

Agostinho dos Reis Monteiro³⁸⁵ assevera que essa Declaração Francesa de 1789 foi a primeira Constituição escrita “como documento de uma racionalidade fundada na *Vontade Geral*, transformando as ficções e postulados do Direito Natural em Direito Positivo”.

Indo além, o autor, utilizando-se de citações de Jean Morange³⁸⁶, enriquece sua explanação ao revelar as afirmações de Mounier perante a Assembléia Constituinte aos nove de Julho de 1789: “... uma constituição é uma forma precisa e constante de governo ou, se se quiser, é a expressão dos direitos e das obrigações dos diferentes poderes que a compõem”. Para ser boa,

[...] é necessário que seja fundada nos direitos dos homens e os proteja evidentemente, é preciso, pois, para preparar uma constituição, conhecer os direitos que a justiça natural atribui a todos os indivíduos, é preciso recordar os princípios que devem formar a base de toda a espécie de sociedade, e que cada artigo da constituição possa ser a consequência de um princípio. Um

383 KANT, Immanuel. **Pedagogia**. Madrid: Akal, 1983, p.31. *apud* Nadja Hermann Prestes, *Op.cit.*, p. 96.

384 PUCCI, Bruno. **Teoria Crítica e Educação**. In: Teoria Crítica e Educação: A questão da formação cultural na Escola de Frankfurt. (Org.) Bruno Pucci. ps. 11- 58. Petrópolis, RJ: Vozes; São Carlos, SP: EDUFISCAR, 1994, p. 23.

385 PUCCI, Bruno, **Teoria Crítica e Educação**, 1994, ps. 23-24.

386 Cf. MONTEIRO, Op. Cit., p.24, MORANGE, Jean, **La Déclaration des droits de l'homme et du citoyen**. 2ª ed. Paris: PUF, Que sais-je?, 1988, p.13-14.

grande número de publicistas modernos chama declaração de direitos à exposição desses princípios.³⁸⁷

Ao reconhecer uma relação de reciprocidade inequívoca entre a Declaração Francesa de 1789 e a Constituição Americana de 1787, frutos da doutrina iluminista francesa, influenciada, em especial, por Rousseau e Montesquieu, Ingo Wolfgang Sarlet aponta diferenças relevantes entre os dois documentos, onde se denota o caráter pragmático das Declarações Americanas e a aspiração universal e abstrata da Declaração Francesa, que segundo o autor, é

[...] correto afirmar-se que a Declaração de 1789 não postulava a condição de uma Constituição, incorporando-se, posteriormente, aos preâmbulos das Constituições de 1791 e de 1793, [...] A contribuição francesa, no entanto, foi decisiva para o processo de constitucionalização e reconhecimento de direitos e liberdades fundamentais nas Constituições do século XIX.³⁸⁸

O Conceito de Constituição, esclarece Marcelo da Costa Pinto Neves³⁸⁹, remonta a Aristóteles, que concebia Constituição (*politeia*) como a ordem (*taxis*) da pólis; assim, a Constituição é a ordem dos Estados em relação aos cargos governamentais (*arché*) e sua distribuição é a ordem de determinação do poder supremo do Estado, e também do fim (*telos*) daquela comunidade (*koinonía*). Entretanto, na transição para sociedade moderna a Constituição adquire significado de carta de liberdade ou pacto de poder. No fim do século XVIII surge o constitucionalismo moderno, semanticamente apontando para além do sentido normativo, com "... a significação de 'constituinte de poder', 'abrangente' e 'universal' de Constituição".³⁹⁰

Sob o enfoque do sociologismo constitucional de Ferdinand Lassalle,³⁹¹ tem-se que a Constituição de um Estado é, em essência, a soma dos fatores reais do poder nele existentes, que constituem a força ativa e eficaz que informa todas as leis e instituições jurídicas vigentes. Os fatores reais do poder convertem-se em fatores jurídicos quando são transportados para "uma folha de papel", nesse momento transmudam-se em direito, em instituições jurídicas. Segundo Ferdinand Lassalle, num país, duas Constituições se relacionam: a real e efetiva com a escrita, e essa última só

387 MONTEIRO, Agostinho dos Reis, *História da Educação: Do antigo "direito de educação" ao novo "direito à educação"*, 2006, p. 24.

388 SARLET, Ingo Wolfgang, *A eficácia dos direitos Fundamentais*, 2005, p. 52.

389 NEVES, Marcelo da Costa Pinto. *A Constitucionalização Simbólica*. São Paulo: Acadêmica, 1994, ps. 54-59.

390 NEVES, Marcelo da Costa Pinto. *A Constitucionalização Simbólica*. São Paulo: Acadêmica, 1994, p. 55.

391 LASSALLE, Ferdinand. *A essência da Constituição*. 5. ed. Rio de Janeiro: Lúmen Júris, 2000, ps. 10-11.

é boa enquanto corresponde à constituição real, caso contrário inevitavelmente surgirá um conflito pelo qual a constituição escrita sucumbirá à constituição real, o que importará no desrespeito e descumprimento da constituição escrita até que haja modificações de ajustes à constituição real ou, de outro modo, ocorra transformação dos fatores reais do poder.

Diferentemente, Konrad Hesse defende que a “constituição real” e a “constituição escrita”, “em uma relação de coordenação”, condicionam-se mutuamente, sem que dependam uma da outra. A Constituição não está desvinculada da realidade histórica de seu tempo, contudo, não está simplesmente condicionada a essa realidade. A força normativa da Constituição não está somente em sua adaptação à realidade: a Constituição se transforma em força ativa na medida em que as tarefas que ela impõe vão sendo efetivamente realizadas e em que exista disposição de orientar a própria conduta consoante a ela. Acontece, então a transformação da Constituição em força ativa de modo a influir na realidade política e social da comunidade. Desse modo, a força da Constituição se impõe de forma tanto mais efetiva quanto mais se fizer presente na consciência geral, na consciência dos responsáveis pela ordem constitucional, além da “vontade de poder” sobretudo “a vontade da Constituição”.³⁹²

A partir dessas pontuações sobre a força normativa da Constituição tem-se, sem pretensão de exaurir o tema, subsídios para se verificar que as Declarações dos séculos XVII e XVIII são de carácter abstrato e universal, inspiradas nos princípios jusnaturalistas. Para Antoni Rovira Viñas³⁹³ “... a história das Declarações marca uma evolução do particular ao universal”, também havendo uma evolução em relação ao significado das Declarações, segundo afirmação de Biscaretti, *in verbis*:

[...] los enunciados de derechos e deberes tuvieron un significado práctico y contingente en la historia constitucional inglesa, un sentido más filosófico y abstracto en las constituciones norteamericana y francesa de los siglos XVIII y XIX, y tienden a adquirir carácter puramente normativo en las constituciones democráticas más recientes.³⁹⁴

392 HESSE, Konrad, **A força Normativa da Constituição**. Trad. de Gilmar Ferreira Mendes. Porto Alegre: Sergio Antonio Fabris Editor, 1991, ps. 15-19.

393 VIÑAS, Antoni Rovira, **El Abuso de los derechos Fundamentales**. Presentación de E. Tierno Galván. Madrid: Península, 1983, p. 41.

394 P. BISCARETTI DI RUFFIA, **Introducción al Derecho Constitucional comparado**. Trad. Héctor F. Zamudio. Madrid: F.C.E., 1979, p. 665. apud VIÑAS, 1983, p. 41.

Destarte, após analisar as declarações de direitos oriundos da doutrina iluminista, verifica-se que nessa fase de primeira dimensão os direitos fundamentais consistiam basicamente nas garantias fundamentais de liberdade, e que inexistia ali uma igualdade material, a qual só teria um tratamento substancial a partir da positivação dos direitos de segunda dimensão, os ditos direitos sociais.

3.1.2.4. Direitos Fundamentais de Segunda Dimensão

Surge no final do século XIX e início do século XX uma consciência voltada aos direitos humanos sociais. Luiza Cristina Fonseca Frischeisen afirma que esse especial momento de transformação social e os movimentos sociais oriundos das novas relações de trabalho assalariado, "... impulsionam o Estado a garantir direitos sociais, que visavam ao exercício de um mínimo de igualdade entre cidadãos, protegendo os trabalhadores".³⁹⁵

Após a Primeira Guerra Mundial, as novas Constituições passam a demandar uma ação positiva do Estado. Não ficam apenas restritas à estrutura política do Estado, mas, ressaltam o direito e o dever do Estado de reconhecer e garantir a nova estrutura social. A vida econômica deve ser organizada conforme os princípios de Justiça, objetivando garantir a todos uma existência digna. A busca de uma vida digna pressupõe a materialização do princípio da igualdade e, como ensina Hannah Arendt,

[...] a igualdade, em contraste com tudo o que se relaciona com a mera existência, não nos é dada, mas resulta da organização humana, porquanto é orientada pelo princípio da justiça. Não nascemos iguais, tornamo-nos iguais como membros de um grupo por força da nossa decisão de nos garantirmos direitos reciprocamente iguais.³⁹⁶

Celso Lafer, nesse diapasão, afirma que:

[...] a igualdade não é um dado – ele não é *physis*, nem resulta de um absoluto transcendente externo elaborado convencionalmente pela ação conjunta dos homens através da organização da comunidade política. Daí a indissolubilidade da relação entre o direito individual do cidadão de autodeterminar-se politicamente, em conjunto com seus concidadãos, através

395 FRISCHEISEN, Luiza Cristina Fonseca, **Políticas Públicas: A responsabilidade do administrador e do ministério público**, 2000, p. 57.

396 ARENDT, Hannah, **Origens do totalitarismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989, p. 335.

do exercício de seus direitos políticos, e o direito da comunidade de autodeterminar-se, construindo a igualdade.³⁹⁷

Paulo Bonavides³⁹⁸ observa que os direitos sociais fundamentais “... nascem abraçados ao princípio da igualdade, do qual não se podem separar”, mas com eficácia duvidosa, “... em virtude de sua própria natureza de direitos que exigem do Estado determinadas prestações materiais”, diferentemente dos clássicos direitos de liberdade e igualdade formal.

Essa nova acepção do princípio da igualdade implica um contexto em que se possibilite garantir aos indivíduos determinadas prestações sociais estatais, como a educação, a assistência social, a saúde, evoluindo de uma situação formal para uma concreta, dentro dos obstáculos econômicos.

Os Direitos Sociais como dimensão dos direitos fundamentais humanos são entendidos como prestações positivas estatais, enunciadas em normas constitucionais, que possibilitam melhores condições de vida aos mais fracos, direitos que tendem a realizar a igualdade de situações sociais desiguais. São direitos que se ligam ao direito de igualdade. São pressupostos para a fruição dos direitos individuais, pois criam condições mais propícias para o alcance da igualdade real e do exercício efetivo da liberdade.³⁹⁹

Adriana Zawada Melo ensina que a afirmação dos direitos sociais,

[...] iniciada sob o influxo da disseminação do Estado Social, parte da idéia da garantia a cada pessoa de um mínimo existencial (condições mínimas de existência humana digna, o que exige prestações estatais positivas), como pressuposto do exercício efetivo da cidadania. O mínimo existencial tem a ver, em termos teóricos, com os direitos de liberdade, com a igualdade, com o devido processo legal, bem como com os demais direitos humanos fundamentais. O desenvolvimento doutrinário desse pensamento leva à busca da efetivação da justiça social, através da maximização dos mínimos sociais”.⁴⁰⁰

Resta claro, que é nesse contexto, assevera Adriana Zawada Melo, que o

[...] conceito de dignidade da pessoa humana (também afirmado como direito autônomo na ordem internacional e em vários ordenamentos internos) repousa na base de todos os direitos fundamentais, mas em especial dos direitos

397 LAFER, Celso, **A reconstrução dos direitos humanos: um diálogo com pensamento de Hannah Arendt**, 2006, p. 150.

398 BONAVIDES, Paulo, **Curso de Direito Constitucional**, 2004, p. 564.

399 SILVA, Jose Afonso da, **Curso de Direito Constitucional Positivo**, 2004, ps. 285-286.

400 MELO, Adriana Zawada, **Desafios da implementação do direito fundamental à saúde no Brasil**. Revista Mestrado em Direito / UNIFIEO, Osasco, Ano 6. n. 2. ps. 55-82, 2006, p. 57.

sociais. É na garantia, a cada indivíduo, de levar uma vida de acordo com a dignidade humana que os direitos econômicos, sociais e culturais encontram sua explicação e sua inspiração.⁴⁰¹

Willis Santiago Guerra Filho aduz que os direitos de segunda dimensão são aqueles direitos “... consagrados a partir do momento em que surgem reclamos da realização, pelo Estado, de maior justiça social, promovendo uma situação mais igualitária entre indivíduos e setores da sociedade economicamente desnivelados”.⁴⁰²

Os direitos sociais seriam os “... direitos a determinadas prestações do Estado ao povo que o compõe, *Leistungsrechte*, típicos do Estado social”.⁴⁰³

Ingo Wolfgang Sarlet ensina que a palavra “social” traz referência ao princípio da justiça social, correspondendo às classes menos favorecidas de cunho trabalhista, em virtude das desigualdades que ainda persistem.⁴⁰⁴

A Carta mexicana de 1917 foi, segundo Fábio Konder Comparato, o primeiro documento a conferir caráter fundamental aos direitos trabalhistas. Surgem os direitos fundamentais de segunda dimensão, como resultado das muitas “... conquistas econômicas e sociais do homem, na medida em que surge a necessidade de se garantir a promoção social da coletividade a ser implementada pelo Estado, como garantidor do desenvolvimento social do ser humano”.⁴⁰⁵ No que tange ao direito à educação, a Constituição dos Estados Unidos Mexicanos prescreve em seu Artigo 3º que “a educação primária será obrigatória”.

Manoel Gonçalves Ferreira Filho, entretanto, afirma que a Constituição Mexicana não merece ser considerada um grande marco, entendendo que sua repercussão foi mínima, tratando-se de um “... documento que inegavelmente antecipa alguns desdobramentos típicos do direito social. Nem de longe, todavia, espelha a nova versão dos direitos fundamentais”.⁴⁰⁶

O Estado irá preocupar-se com o social, assim o conteúdo dos Direitos Fundamentais se amplia e agora, além dos Direitos Individuais e dos Direitos Políticos

401 MELO, Adriana Zawada, **Desafios da implementação do direito fundamental à saúde no Brasil**, 2006, mesma página.

402 GUERRA FILHO, Willis Santiago, **Processo Constitucional e Direitos Fundamentais**, 4. ed. rev. e ampl., São Paulo: RCS, 2005, p. 165.

403 GUERRA FILHO, Willis Santiago, **Processo Constitucional e Direitos Fundamentais**, 2005, p. 165.

404 SARLET, Ingo Wolfgang, **A eficácia dos direitos fundamentais**, 2005, p. 56.

405 COMPARATO, Fábio Konder, **A afirmação histórica dos Direitos Humanos**, 2004, p. 132.

406 FERREIRA FILHO, Manoel Gonçalves, **Direitos Humanos Fundamentais**, 2002, p. 46.

que foram se afirmando nas democracias liberais, estão também consagrados os Direitos Sociais nas Constituições Modernas.

A Declaração Universal dos Direitos do Homem passou a configurar, para toda a Humanidade, um documento capaz de fazer com que todos os seres humanos, em jamais esquecendo do terror vivido, tenham uma tomada de consciência e que lutem em defesa de seus princípios, independentemente dos pontos de vista contraditórios.⁴⁰⁷ Com a Declaração de 1948 inicia-se o processo de internacionalização dos direitos humanos.

Para Flávia Piovesan, a Declaração Universal dos Direitos Humanos vem consolidar

[...] a afirmação de uma ética universal, ao consagrar um consenso sobre valores de cunho universal a serem seguidos pelos Estados. (...) é aplicável a todas as pessoas de todos os países, raças, religiões e sexos, seja qual for o regime político dos territórios no qual incide. [...] Ao fazê-lo, conscientemente, a comunidade internacional reconheceu que o indivíduo é membro de direito da sociedade humana, na condição de sujeito de direito do Direito das Gentes.⁴⁰⁸

O preâmbulo da Declaração de 1948 dispõe que, dentre os ideais comuns a serem atingidos por todos os povos e todas as nações, está o ensino e a educação, promovendo, assim, o respeito a esses direitos e liberdades. Ratificando tal ideário, o artigo XXVI dispõe que:

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 educação superior, esta baseada no mérito. 2. A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento e 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. 3. Os pais têm prioridade de direito na escolha do gênero de instrução que será ministrada a seus filhos.⁴⁰⁹

E ainda, no artigo XXVII, a Declaração proclama que toda pessoa tem o direito de participar livremente da vida cultural da comunidade, de fruir as artes e de participar do progresso científico e de seus benefícios.

407 ALMEIDA, Fernando Barcellos de, **Teoria Geral dos Direitos Humanos**, 1996, p. 111.

408 PIOVESAN, Flávia, **Direitos Humanos e o Direito Constitucional Internacional**, 2006, p. 130.

409 Art. XXVI da **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. In: PIOVESAN, Flávia, **Direitos humanos e o Direito Constitucional Internacional**, 2006, p. 354.

Os direitos sociais foram sendo incorporados aos ordenamentos jurídicos dos Estados através de adesões desses aos diversos pactos internacionais. A Assembléia Geral das Nações Unidas, em 16 de dezembro de 1966, adotou dois pactos internacionais que desenvolveram pormenorizadamente o conteúdo da Declaração Universal de 1948: o Pacto Internacional sobre Direitos Civis e Políticos e o Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais.

Fábio Konder Comparato lembra que foi necessária a elaboração de dois tratados devido a um compromisso diplomático, no qual as potências ocidentais insistiam no reconhecimento tão-somente das liberdades individuais clássicas, e os países do bloco comunista e os jovens países africanos “preferiam pôr em destaque os direitos sociais e econômicos, que têm por objeto desenvolver políticas públicas de apoio aos grupos ou classes desfavorecidas”.⁴¹⁰

Andrei Koerner esclarece que a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, foi formulada em um sistema internacional que tinha como sujeitos os Estados nacionais, os quais seriam responsáveis pela implementação dos direitos humanos em seus territórios, e também assumiriam a responsabilidade internacional pelas violações de tais direitos. Todavia, os Estados viam as iniciativas internacionais na área dos direitos humanos com muitas restrições. E, “... essa concepção comandou a elaboração dos Pactos Internacionais de Direitos Civis e Políticos bem e dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, assinados em 1966 e prevaleceu durante todo o período da Guerra Fria”.⁴¹¹

Contudo, houve algumas ampliações no campo do monitoramento internacional dos direitos humanos no período.

Os direitos à educação, à saúde, à moradia, à assistência, enfim, todos os considerados direitos sociais, não deixam de ser direitos fundamentais pelo fato de não serem criadas as condições materiais e institucionais necessárias à sua fruição. Esses direitos necessitam de ações que os efetivem e o texto garante a todos tais direitos ao

410 COMPARATO, Fábio Konder, **A afirmação histórica dos Direitos Humanos**, 2004, p. 276.

411 KOERNER, Andrei, **Ordem política e sujeito de Direito no debate sobre Direitos humanos**, 2002. Trabalho apresentado no 3º Encontro Nacional da ABCP – Associação Brasileira de Ciência Política, julho de 2002 – UFF, Niterói-RJ. Esta comunicação é resultado preliminar do Projeto “Desenvolvimento de uma Teoria Integrada dos Direitos Humanos”, do Programa CEPID / FAPESP, em curso no Núcleo de Estudos da Violência (NEV), da Universidade de São Paulo.

atribuir ao Estado o dever de prestá-los. Nesse sentido, a efetividade dos direitos sociais ocorre por meio de implementações de políticas públicas que proporcionem a fruição desses direitos fundamentais.

A teoria do mínimo existencial criada por John Rawls⁴¹² representa a disposição eqüitativa de oportunidades como um conjunto de condições materiais mínimas, como pressuposto não apenas do princípio da diferença, mas, também do princípio da liberdade, posto que a inexistência daquele mínimo existencial impossibilita a plena fruição pelo homem das liberdades que a ordem jurídica lhe assegura.

Luís Roberto Barroso afirma que a dignidade humana, no que concerne ao seu núcleo material elementar, é

[...] composta do *mínimo existencial*, locução que identifica o conjunto de bens e utilidades básicas para a subsistência física e indispensável ao desfrute da própria liberdade. Aquém daquele patamar, ainda quando haja sobrevivência, não há dignidade. O elenco de prestações que compõem o mínimo existencial comporta variação conforme a visão subjetiva de quem o elabora, mas parece haver razoável consenso de que inclui: renda mínima, saúde básica e educação fundamental. Há, ainda, um elemento instrumental, que é o acesso à justiça, indispensável para a exigibilidade e efetivação dos direitos.⁴¹³

Ricardo Lobo Torres, por sua vez, entende como mínimo existencial o "... conjunto imprescindível de condições iniciais para o exercício da liberdade". O autor distingue o mínimo existencial, a parcela mínima das condições materiais sem a qual o homem não sobrevive, dos direitos econômicos e sociais. Aquele, em sua concepção, é direito pré-constitucional, que decorre do direito básico de liberdade, tem validade *erga omnes* e é diretamente sindicável. Os direitos econômicos e sociais, por outro lado, fundamentam-se, não na idéia de liberdade, mas de justiça social, e dependem da concessão do legislador.⁴¹⁴ E o alcance da justiça social deve ser o objetivo do indivíduo, sujeito de direitos, no exercício da plena cidadania.

412 RAWLS, John, **Uma teoria da justiça**. Tradução de Carlos Pinto Correia. Lisboa: Presença, 1993, p. 166.

413 BARROSO, Luís Roberto, **Estudos de direito constitucional em homenagem a José Afonso da Silva** - Fundamentos teóricos e filosóficos do novo direito constitucional brasileiro – (Coords.) Eros Roberto Grau e Sérgio Sérulo da Cunha, São Paulo: Malheiros, 2003, ps. 51-52.

414 TORRES, Ricardo Lobo, **Direitos humanos e a tributação: imunidades e isonomia**. Rio de Janeiro: Renovar, 1995, p. 135.

3.1.2.5. Direitos Fundamentais de Terceira Dimensão

O desordenado crescimento demográfico, as guerras mundiais, as constantes agressões ao meio ambiente, a competição econômica internacional e o advento da globalização econômica instaram o surgimento de uma nova classe de direitos, metaindividuais, que se convencionou intitular de direitos de solidariedade ou de fraternidade, ou seja, os direitos de terceira dimensão.

Os direitos de terceira dimensão sucedem no tempo aos direitos advindos das revoluções liberais, das reivindicações e dos movimentos sociais. Destaca-se o direito à paz, ao desenvolvimento, ao meio ambiente sadio e ecologicamente equilibrado, ao patrimônio comum da humanidade, à autodeterminação dos povos entre outros. Tais direitos, mais do que nos ordenamentos jurídicos internos dos Estados, desenvolveram-se, sobretudo, no plano do Direito Internacional. Adriana Zawada Melo ensina que:

[...] os direitos de solidariedade surgiram no âmbito internacional, na década de 1960, em função da agudização dos problemas relativos à ordem planetária e são direitos com vocação comunitária, que requerem um maior grau de solidariedade. São assim considerados o direito à paz, o direito ao desenvolvimento, o direito ao patrimônio comum da humanidade, o direito à autodeterminação dos povos, o direito à comunicação e o direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado. A titularidade deles é coletiva, baseando-se na identidade de circunstâncias de fato, mas sua coercibilidade é em geral reduzida, pois dependem em muitos casos dos mecanismos de garantia do Direito Internacional (com exceção do direito ao meio ambiente e à comunicação, que em geral possuem eficiente estrutura de coerção no âmbito dos ordenamentos internos de muitos países).⁴¹⁵

Diferentemente dos de primeira e segunda dimensão, os direitos de terceira dimensão, não têm como titular o indivíduo, mas sim grupos humanos como a família, o povo, a nação, coletividades regionais ou étnicas e a própria humanidade.⁴¹⁶

Dentre os direitos de terceira dimensão, passa-se a tecer, nesse instante do trabalho, alguns apontamentos acerca do direito ao desenvolvimento e, para tanto, vale-se de algumas colocações de Agostinho dos Reis Monteiro e de Amartya Kumar Sen.

Nas palavras de Agostinho dos Reis Monteiro:

A história assim como a teoria do desenvolvimento deveriam ser re-formuladas em seus conceitos [...]. Seria possível construir um relato da condição humana

415 MELO, Adriana Zawada, **Direitos humanos fundamentais e o Estado de Direito Social**, 2007, ps. 78-79.

416 LAFER, Celso, **A reconstrução dos direitos humanos**, 1988, p. 131.

do cidadão [...]. Disso resulta uma gigantesca troca e uma má distribuição cada vez mais forte [...] acarretando fenômenos maciços de desemprego, subemprego e exclusão social, [...] a destruição de vidas humanas. [...] O fenômeno marcante do século é, portanto, o mau desenvolvimento [...] A idéia simplista de que o crescimento econômico por si só bastaria para assegurar o desenvolvimento foi rapidamente abandonada em proveito de uma caracterização [...] do conceito, expressa pelas adições sucessivas de epítetos: econômico, social, cultural, naturalmente político [...] e humano, significando ter como objetivo o desenvolvimento dos homens e das mulheres em lugar da multiplicação das coisas.⁴¹⁷

Agostinho dos Reis Monteiro propõe que se despoje da palavra desenvolvimento tal como se a tem, para que se possa conceber a palavra levando em consideração todas as suas dimensões pertinentes. O autor lembra que Sartre dizia “... que o homem é um projeto. Por razão ainda mais forte, as sociedades humanas deveriam se esforçar para se tornar um projeto” e, o desenvolvimento deve ser entendido ao mesmo tempo como um projeto e o caminho histórico em direção a ele.⁴¹⁸ O autor aduz que:

O desenvolvimento pode ser visto ainda como um processo de aprendizagem social que recorre às faculdades da memória e da imaginação, as quais constituem traço distintivo de nossa espécie e explicam sua extraordinária capacidade de adaptação. [...] quando se fala do desenvolvimento em termos de libertação, estamos diante de algo mais que uma metáfora. Na realidade, ele passa pela libertação humana com relação à opressão material, o que supõe partilha eqüitativa dos bens e a supressão de todos os entraves que impedem seu desabrochar, na busca de uma melhor situação.⁴¹⁹

Amartya Kumar Sen, por seu turno, questiona: “O que deve vir primeiro: eliminar a pobreza e a miséria ou garantir liberdade política e direitos civis?” Em síntese, o que é importante: Necessidade de vida de um povo ou Democracia? Amartya Kumar Sen defende o ponto de vista de que essas duas questões não devem ser encaradas como uma dicotomia, mas como uma inter-relação, posto que não se pode estabelecer uma linha de pobreza e aplicá-la rigidamente a todos da mesma forma sem levar em consideração as características e circunstâncias de fatores geográficos, biológicos e sociais, que podem multiplicar ou reduzir o impacto exercido pelos rendimentos sobre cada indivíduo.

417 MONTEIRO, Agostinho dos Reis, **O pão do direito à educação**, 2003, ps. 763-789.

418 MONTEIRO, Agostinho dos Reis, **O pão do direito à educação**, 2003, ps. 763-789.

419 MONTEIRO, Agostinho dos Reis, **O pão do direito à educação**, 2003, ps. 763-789.

Amartya Kumar Sen não encontrou em suas pesquisas, entre os mais pobres, em geral, elementos como a instrução, acesso à terra, saúde e longevidade, justiça, apoio familiar e comunitário, voz ativa nas instituições, acesso a oportunidades. Desta maneira, o autor indiano ao invés de medir a pobreza pela renda, aconselha a calcular o que o indivíduo pode realizar com essa renda a fim de desenvolver-se. Deixa claro que para isso é preciso levar em conta o nível educacional do povo e a maneira como a democracia é articulada em determinada sociedade.

Para Amartya Kumar Sen, a pobreza não é a causa das desigualdades, mas sim uma manifestação dessas desigualdades e compreende que essa relação entre necessidades econômicas e liberdades políticas pode ter um aspecto construtivo, desde que, não se lance mão do diálogo e do debate público criando normas e valores acordados por todos. Dessa forma, na relação entre o trabalho de educadores e o papel da educação na conscientização verifica-se que é somente através do exercício dos nossos direitos políticos que se tem uma resposta política às necessidades econômicas. Assim, "... a única concretização efetiva da emancipação consiste em que aquelas poucas pessoas interessadas nesta direção orientem toda a sua energia para que a educação seja uma educação para a contradição e para a resistência".⁴²⁰

Destarte, a educação passa a ser um grande investimento para um país, contribuindo e muito para o seu desenvolvimento econômico. Uma pessoa que se beneficia da educação poderá, conseqüentemente, realizar mais e, inclusive, ter melhores condições para fruir sua liberdade em função dessas realizações, bem como maior autonomia na reivindicação de seus direitos políticos e civis.

Ao discorrer sobre a liberdade, Amartya Kumar Sen afirma que "... a noção de liberdade como poder efetivo para realizar o que se escolherá é uma parte importante da idéia geral de liberdade".⁴²¹ Assim, a liberdade de escolha, não de um pacote de bens, mas do próprio destino pessoal, é a liberdade mais importante e depende de condições básicas de existência. E, prover a essa liberdade *mínima* é, para o autor, a forma de obter a capacidade para poder ter a possibilidade de escolha.

420 ADORNO, Theodor, **Educação e emancipação**, 1995. p. 183.

421 SEN, Amartya Kumar, **Desigualdade Reexaminada**. Rio de Janeiro: Record, 2001, p. 118.

Amartya Kumar Sen trabalha a concepção de desigualdade existente na desigualdade de oportunidades oriunda da privação de liberdades básicas, na desigualdade do indivíduo isolado, na falta de condições iguais básicas de existência, do mínimo existencial, como o acesso à educação, à saúde, ao saneamento básico, e à própria alimentação básica necessária. E, em se constituindo essas *liberdades*, livrando os indivíduos da fome, do analfabetismo, das doenças, por exemplo, tais indivíduos serão capazes de alcançar a *condição de agentes* para atuarem livremente e construir seu futuro como queiram. Resta claro que Sen retoma as idéias de Adam Smith.

Toda lógica teórica de Amartya Kumar Sen firma-se no sentido da lógica de liberdade do indivíduo isolado em sua própria condição de existência, reafirmando a concepção de Adam Smith do perfeito funcionamento dos mercados, onde os indivíduos trocam seu trabalho, transformando o interesse egoísta individual em benefício social. Promovendo a igualdade de condições mínimas de existência para esse homem econômico é, portanto, a chave para a promoção do desenvolvimento através do mercado.

Assim, estaria garantido o desenvolvimento, porquanto consista o desenvolvimento "... na eliminação de privações da liberdade que limitam as escolhas e as oportunidades das pessoas de exercer ponderadamente sua condição de agente".⁴²² Amartya Kumar Sen afirma que com oportunidades sociais adequadas, os indivíduos podem efetivamente "... moldar seu próprio destino e ajudar uns aos outros".⁴²³

Essa reivindicação nada mais é do que a reafirmação dos próprios direitos humanos, os quais, no entender de Amartya Kumar Sen, são mais direitos morais do que jurídicos que pressupõem, no mínimo, a liberdade do indivíduo como propriedade de si mesmo, o direito à propriedade mínima, que lhe garanta pelo menos as condições mínimas para dispor da única coisa que possui, si mesmo.

422 SEN, Amartya Kumar, **Desenvolvimento como Liberdade**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000, p. 10.

423 SEN, Amartya Kumar, **Desenvolvimento como Liberdade**, 2000, p. 26.

3.1.2.6. Direitos Fundamentais de Quarta Dimensão

Valle Labrada Rubio aduz que os direitos de quarta dimensão são "... todos aqueles direitos humanos que vão surgindo como resultado do desenvolvimento da técnica e as conseqüências desse desenvolvimento".⁴²⁴

Paulo Bonavides refere-se aos direitos de quarta dimensão, sustentando serem esses os direitos fundamentais resultantes da globalização e que corresponderiam à derradeira institucionalização do Estado Social.⁴²⁵

Essa quarta dimensão dos direitos fundamentais é composta pelos direitos à democracia direta, à informação e o direito ao pluralismo. Paulo Bonavides afirma que "... deles depende a concretização da sociedade aberta do futuro, em sua dimensão de máxima universalidade, para a qual parece o mundo inclinar-se no plano de todas as relações de convivência".⁴²⁶ Conclui Paulo Bonavides que

[...] a nova universalidade procura, enfim, subjetivar de forma concreta e positiva os direitos da tríplice geração na titularidade de um indivíduo que antes de ser o homem deste ou daquele País, de uma sociedade desenvolvida ou subdesenvolvida, é pela sua condição de pessoa um ente qualificado por sua pertinência ao gênero humano, objeto daquela universalidade.⁴²⁷

Alguns doutrinadores afirmam que aos direitos já mencionados se somariam os direitos relacionados à biogenética, à preservação do patrimônio genético, à não-exploração comercial do genoma humano, à preservação dos organismos naturais, à não-privatização de plantas e organismos vivos, à regulação da transgenia.

Em 1997 a UNESCO proclamou A Declaração dos Direitos do Homem e do Genoma Humano, instada pela necessidade de uma regulação das experiências genéticas. A declaração reconhece na preservação do genoma a garantia da própria diversidade humana, bem como do que ela qualifica como "sua dignidade intrínseca". Na verdade, ela é bem explícita, no seu artigo primeiro, quanto ao que representa o genoma humano ao afirmar que "em um sentido simbólico, ele é o patrimônio da

424 RUBIO, Valle Labrada, **Introducción a la Teoría de los Derechos Humanos**: Fundamento. Historia. Declaración Universal de 10 de diciembre de 1948, 1998, p. 124.

425 BONAVIDES, Paulo, **Curso de direito constitucional**, 2000, p. 571.

426 BONAVIDES, Paulo, **Curso de direito constitucional**, 2000, p. 571.

427 BONAVIDES, Paulo, **Curso de direito constitucional**, 2000, p. 574.

humanidade". Reaparece aqui o velho dilema humano no embate entre a ética e a ciência.

O que se percebe é que os direitos humanos são produto da história humana. Assim, não têm um campo de delimitação, estão abertos a tantos outros que a eles se somarão pela própria condição da vida humana na sua busca da felicidade. Refletem e antecipam, concomitante e simultaneamente, o processo histórico. As quatro dimensões de direitos são o testemunho vivo dessa possibilidade transformadora da Humanidade e que os Direitos Humanos carregam consigo. Entretanto, se nada impede que sejam acrescentados direitos ao rol já existente, diversamente, a diminuição desse leque representaria um retrocesso.

4. O DIREITO CONSTITUCIONAL À EDUCAÇÃO NO BRASIL

A história constitucional do Estado brasileiro transitou de um modelo liberal a um modelo social, entrecortado por várias Cartas Constitucionais e regimes governamentais. Torna-se imprescindível para a compreensão de como os direitos sociais, em especial o direito à educação, são tratados pela Constituição de 1988, apresentar um breve relato da trajetória desses direitos no curso da história constitucional brasileira.

4.1. A Constituição de 1824

Com a transferência da Corte portuguesa para o Rio de Janeiro em 1808, aconteceu a instalação da sede da metrópole na Colônia, com todos os seus órgãos superiores de administração. E, "... feita a Independência, nas lutas que se seguiram mostraram-se os limites sociais às cisões políticas entre as camadas proprietárias, postos pelo risco de levante de escravos".⁴²⁸ A extinção do tráfico de escravos foi condição imposta pela Inglaterra para o reconhecimento do novo país, entretanto, o tráfico persistiu por anos e, diante das pressões inglesas, estabeleceu-se uma unidade política sob um governo imperial como forma eficaz para a negociação do modo pelo qual o tráfico seria extinto. No jogo de conflitos políticos foi formada uma aliança de proprietários rurais, comerciantes, traficantes e funcionários, em torno da Coroa.⁴²⁹

Promulgada por Dom Pedro I, a Constituição de 1824 foi a primeira Constituição brasileira. A Carta Imperial retrata o "... momento político pós Independência, quando ainda conviviam os anseios de autonomia e as idéias advindas da antiga Colônia".⁴³⁰ A Assembléia Geral Constituinte e Legislativa que foi convocada em junho de 1822 para a elaboração da primeira Constituição teve curta existência, posto que o imperador, objetivando preservar o próprio poder, a dissolveu e convocou um Conselho de Estado

428 KOERNER, Andrei, **Judiciário e cidadania na constituição da república brasileira**. São Paulo: Hucitec / Departamento de Ciência Política, USP, 1998, p. 33.

429 KOERNER, Andrei, **Judiciário e cidadania na constituição da república brasileira**, 1998, p. 33.

430 VIEIRA, Sofia Lerche, **A educação nas constituições brasileiras: texto e contexto**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Brasília, v. 88. n. 219. ps. 291-309, maio / ago, 2007, p. 293.

a fim de refazer o projeto existente. O Poder Moderador fortaleceu a figura do imperador, cuja margem de intervenção na vida pública do País passou a ser garantida e ampliada, haja vista que passou a ter poderes, inclusive, para nomear os presidentes das províncias.⁴³¹

Não obstante o conhecimento do pensamento liberal (Locke, Montesquieu e a versão americana do liberalismo), o pensamento que prevaleceu afastou-se do ideário liberal. No pacto constitucional apoiado pela elite brasileira, estabeleceu-se que o poder imperial antecedia a criação da sociedade. O príncipe que rompeu a subordinação colonial tinha autonomia em relação ao pacto constitucional, à sociedade brasileira e à representação política. Nenhum dos poderes da comunidade política, o Legislativo, o Judiciário e o Executivo, poderia ultrapassar o poder imperial cuja função era exprimir a vontade do povo. O imperador era o Poder Moderador, e a ele respondiam todos os ministros, e não à comunidade política.⁴³²

Gaudêncio Frigotto e Maria Ciavatta prelecionam que, naquele contexto, “... a questão sobre quem pertencia à comunidade política e, por extensão nos termos atuais, quem era cidadão, recebeu interpretações ao longo do tempo”.⁴³³ Sendo que a primeira das interpretações só excluía da comunidade política os criminosos, os estrangeiros e os religiosos, embora, considerando que “... o pacto político deveria expressar as igualdades e desigualdades existentes na sociedade que, no pensamento da época, eram naturais”,⁴³⁴ destarte, se os responsáveis pela riqueza do país eram os homens de posses, ficou definido que a comunidade política seria constituída pelos mesmos, “... o que se traduziu pelo critério censitário de renda para distribuição dos direitos de voto”.⁴³⁵

A Constituição Imperial, outorgada em 25 de março de 1824, insere-se no ciclo constitucionalista que se seguiu às declarações de direitos do século XVIII, e sob a forte influência da doutrina liberal é considerada um grande e avançado código político que, muito embora adotasse uma concepção de cidadania prioritariamente liberal

431 VIEIRA, Sofia Lerche, **A educação nas constituições brasileiras: texto e contexto**, 2007, p. 293.

432 FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria, **Educar o trabalhador cidadão produtivo ou o ser humano emancipado?** In: A formação do cidadão produtivo: a cultura de mercado no ensino médio técnico. (Orgs.) Gaudêncio Frigotto e Maria Ciavatta – Brasília: Inep, 2006, p. 64.

433 FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria, **Educar o trabalhador cidadão produtivo ou o ser humano emancipado?**, 2006, p. 64.

434 *Ibidem*, mesma página.

435 FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria, **Educar o trabalhador cidadão produtivo ou o ser humano emancipado?**, 2006, p. 64.

apresentando um modelo de Estado não-intervencionista, no campo dos direitos fundamentais foi precursora ao assegurar alguns direitos de cunho social.

Contudo, faz-se mister enfatizar que os direitos reconhecidos e garantidos na Constituição do Império eram endereçados à elite aristocrática dominante⁴³⁶ e, que o liberalismo anunciado na Carta de 1824 significava apenas a “liquidação dos laços coloniais. Não se pretendia reformar a estrutura colonial de produção, não se tratava de mudar a estrutura da sociedade, tanto é assim que em todos os movimentos revolucionários se procurou garantir a propriedade escrava”.⁴³⁷

Seguindo o modelo traçado pelas Declarações Americana e Francesa que consagravam uma ótica contratualista liberal, a Constituição Imperial de 1824 reduzia os direitos humanos aos direitos de liberdade, segurança e propriedade, complementados pelo direito de resistência à opressão, ao abuso e ao arbítrio do poder. Não obstante, a Carta Imperial inova ao garantir o direito à instrução primária e aos socorros públicos.

Em relação à educação, verifica-se que a partir da proclamação da Independência em 1822, iniciam-se os debates e projetos com vistas a estruturar a educação nacional. Sofia Lerche Vieira relata que, *in verbis*:

Com a abertura da Assembléia Legislativa e Constituinte, em 3 de maio de 1823, D. Pedro referiu-se à necessidade de uma legislação particular sobre a instrução. Abertas as sessões da Constituinte e eleita a Comissão de Instrução Pública, os trabalhos desenvolvidos nos seis meses de seu funcionamento produziram dois projetos de lei referentes à educação pública. Embora esse debate tenha sido intenso, em virtude da dissolução da Constituinte de 1823, não veio a traduzir-se em dispositivos incorporados à Constituição de 1824. A

436 Cf. Emília Viotti da Costa, **Introdução ao estudo da emancipação política do Brasil**, in: Carlos Guilherme Mota (org.), *Brasil em Perspectiva*, 11. ed. – Rio de Janeiro: Difel, 1980, ps. 124-125: “Para estes homens, educados à européia, representantes das categorias dominantes, a propriedade, a liberdade, a segurança garantidas pela Constituição eram reais. Não lhes importava se a maioria da Nação se constituía de uma massa humana para a qual os preceitos constitucionais não tinham a menor eficácia. Afirmava-se a liberdade e a igualdade de todos perante a lei, mas a maioria da população permanecia escrava. Garantia-se o direito de propriedade, mas 19/20 da população, segundo calculava Tollenare, quando não era escrava, compunha-se de ‘moradores’ vivendo nas fazendas em terras alheias, podendo ser mandados embora a qualquer hora. Garantia-se a segurança individual, mas podia-se matar impunemente um homem. Afirmava-se a liberdade de pensamento e expressão, mas não foram raros os que como Davi Pamplona ou Líbero Badaró pagaram caro por ela. Enquanto o texto da lei garantia a independência da Justiça, ela se transformava num instrumento dos grandes proprietários. Aboliam-se as torturas, mas, nas senzalas, os troncos, os anjinhos, os açoites, as gargalheiras, continuavam a ser usados, e o senhor era o supremo juiz, decidindo da vida e da morte de seus homens. (...) A fachada liberal construída pela elite europeizada ocultava a miséria e a escravidão da maioria dos habitantes do país”. Apud: SILVA, José Afonso, *Poder Constituinte e Poder popular*, p.168.

437 SILVA, José Afonso, **Poder Constituinte e Poder popular**, p.168.

primeira Carta Magna brasileira traz apenas dois parágrafos de um único artigo sobre a matéria. Ao tratar da “inviolabilidade dos direitos civis e políticos dos cidadãos brasileiros”, estabelece que “A instrução primária é gratuita a todos os cidadãos” (art. 179, § 32). A segunda referência diz respeito aos “Colégios e universidades, onde serão ensinados os elementos das ciências, belas letras e artes” (art. 179, § 33). A presença desses dois únicos dispositivos sobre o tema no texto de 1824 é um indicador da pequena preocupação suscitada pela matéria educativa naquele momento político. [...] o texto constitucional passa ao largo da matéria educacional, muito embora o Brasil tenha sido um dos primeiros países a inscrever em sua legislação a gratuidade da educação a todos os cidadãos [...]. O momento de maior destaque para a educação no período – a promulgação da Lei de 1827 – é posterior à Carta de 1824, não tendo com esta uma relação direta. Torna-se clara, assim, a pequena relevância do tema para os constituintes sob o jugo da autoridade do primeiro imperador.⁴³⁸

Indubitavelmente, foi com a Constituição Imperial de 1824 que se iniciou no Brasil uma legislação educacional, todavia a maioria da população permaneceu excluída, posto que havia ainda muitas dúvidas e discussões acerca da necessidade da escolarização das mulheres, negros e índios⁴³⁹, ainda que o artigo 179, XXXII, da Constituição estabelecesse que “*A instrução primária é gratuita a todos os cidadãos*”.⁴⁴⁰

No período imperial, a educação é objeto de vários projetos e reformas. Em 1824 o projeto de Januário da Cunha Barbosa, que criava a instrução primária para todos cidadãos; a Reforma Couto Ferraz, que vetava o acesso de escravos ao ensino e criava salas para adultos; a Reforma Leôncio de Carvalho, que insistia na obrigatoriedade do ensino para a idade de 7 a 14 anos e eliminava a proibição do acesso aos escravos ao ensino; a lei Saraiva, que criou o veto de voto para analfabetos.

4.2. A Constituição de 1891

Em 15 de novembro de 1889 um golpe de Estado pôs fim à monarquia, destituindo o imperador e proclamando-se uma República Federativa. A Constituição da

438 VIEIRA, Sofia Lerche, **A educação nas constituições brasileiras: texto e contexto**, 2007, p. 294.

439 “Entre as múltiplas formas de ações potencializadoras da violência contra os estratos mais pobres estavam, por um lado, as atuações dos condutores da política brasileira, a partir de 1822, para impedir que fossem abertos espaços por onde fossem criados quaisquer mecanismos que levassem os setores populares a publicizarem as suas demandas na arena política e, por outro, à condenação da maioria ao analfabetismo, à fome aguda, à fome crônica e ao abandono de modo geral”. CF. REZENDE, Maria José de, *As desigualdades no Brasil: uma forma de violência insuperável? As reflexões de Manoel Bomfim, Euclides da Cunha, Fernando de Azevedo e Josué de Castro*, 2005, p.25.

440 LOBO, Hilton; CAMPAGNOLE, Adriano, **Constituições do Brasil**. 12. ed., São Paulo: Atlas, 1998, p. 834.

República dos Estados Unidos do Brasil, promulgada em 24 de fevereiro de 1891, instituiu como forma de governo a República Federativa e, optando pelo presidencialismo, rompeu com a divisão quadripartite vigente, passando a adotar a doutrina de Montesquieu. Entretanto, estabeleceu-se um verdadeiro descompasso entre os ideais doutrinários e a realidade brasileira envolta no coronelismo onde, não obstante a existência de normas constitucionais de organização nacional, não havia previsão de direito à instrução pública gratuita, nem de direito ao socorro público.

A Carta republicana de 1891 confirmou a primazia do sistema de orientação liberal no que concernia às instituições e ao direito, mas não forneceu meios para que o país real pudesse vir a se reconhecer, ou a construir a sua identidade, no país legal. A herança do patrimonialismo, originária de processos sociais derivados do exclusivo agrário, significava uma república de poucos — oligarquia que se tornava tão mais anacrônica quanto mais se modernizava e se complexificava a estrutura social do país. Esgotava-se, enfim, a matriz civilizatória das antigas elites socializadas no Império, e a ordem racional-legal se torna uma dimensão vazia de sentido, com o direito se aviltando em um maneirismo de bacharéis. Prisioneira da hipoteca ao patrimonialismo, a ordem racional-legal, ao conceber uma república sem democracia e sem incorporação social, cristalizou o liberalismo como ideologia de elites, sem desenvolver as suas potencialidades universalistas, em termos de direitos civis.⁴⁴¹

Sofia Lerche Vieira afirma que a passagem do Império para a República é ensejadora de anseios de um novo projeto para a educação. É nesse contexto que Benjamin Constant propõe a Reforma, aprovando os Regulamentos da Instrução Primária e Secundária do Distrito Federal, Decreto nº 981/1890, do Ginásio Nacional Decreto nº 1.075/1890, e do Conselho de Instrução Superior Decreto nº 1.232-G/1891.⁴⁴²

Embora a Carta de 1891 apresente um maior número de dispositivos sobre educação em comparação à Carta de 1824, não chega a ser pródiga. Verifica-se que o texto Constitucional de 1891, com exceção da disposição constante do artigo 35, 2º, sobre a obrigação do Congresso de “... animar no País o desenvolvimento das letras, artes e ciências, bem como a imigração, a agricultura, a indústria e comércio, sem privilégios que tolham a ação dos Governos locais”, e a laicização do ensino nas escolas, como estabelecida no artigo 72, § 6º: “*Será leigo o ensino ministrado nos*

441 VIANNA, Luiz Werneck; CARVALHO, Maria Alice Rezende de. **República e Civilização Brasileira**. In: Estudos de Sociologia. v. 8, (ps. 07-33) – Araraquara, 2000, ps. 23-24.

442 VIEIRA, Sofia Lerche, **A educação nas constituições brasileiras: texto e contexto**, 2007, p. 295.

estabelecimentos públicos”, silenciou sobre o tema educação, outorgando aos estados, como competência residual, a regulamentação pertinente. É o que se verifica no artigo 65, 2º: “*É facultado aos Estados em geral todo e qualquer poder, ou direito que lhes não for negado por cláusula expressa ou implicitamente contida nas cláusulas expressas da Constituição*”.⁴⁴³

Sofia Lerche Vieira entende que é importante assinalar que o Texto Constitucional de 1891 vem afirmar uma tendência que se tornará uma constante na história da política educacional, e que palavras como

[...] “animar” e “não tolher” referendam o tom federalista antes aludido, revelando, ainda que de forma indireta, as atribuições da União em matéria de educação: o ensino superior no País e a instrução primária e secundária no Distrito Federal. Esta inovação do texto de 1891 em relação ao de 1824 traduz uma primeira marca que chegaria para ficar em um sistema educacional cujo embrião se definira no Império através do Ato Adicional de 1834. [...], as condições para a satisfação da educação como um direito de cidadania ficará por conta dos estados federados, que determinarão a natureza, o número e a abrangência da educação pública. A dualidade dos sistemas, traduzida na configuração de um sistema federal integrado pelo ensino secundário e superior, ao lado de sistemas estaduais, com escolas de todos os tipos e graus, estimularia a reprodução de um sistema escolar organizado em moldes tradicionais e de base livresca.⁴⁴⁴

No Brasil da época, ainda que a Reforma Benjamin Constant denotasse alguma preocupação com a formação científica, inexistia uma mentalidade de pesquisa. De fato, a Constituição de 1891 inova com a laicidade do ensino, “... introduzindo assim, uma temática que estará presente ao longo da história, a diferença entre católicos e liberais, questão que se aprofundará no curso da República”.⁴⁴⁵ Ressalte-se, ainda, que a proibição do voto aos analfabetos disposta no artigo 70, § 1º revela a exclusão do direito à cidadania que somente será superada em 1988.⁴⁴⁶

Os setores preponderantes da época lidaram com descaso com o problema das desigualdades e das exclusões no país e, após a República, suas ações políticas acabaram por reforçar a existência de uma cultura antidemocrática e de desrespeito aos princípios humanistas, onde “... a ausência de instrução pública e universal e o

443 HERKENHOFF, João Batista, **Constituinte e educação**, Petrópolis: Vozes, 1987, p. 37.

444 VIEIRA, Sofia Lerche, **A educação nas constituições brasileiras: texto e contexto**, 2007, ps. 295-296.

445 VIEIRA, Sofia Lerche, **A educação nas constituições brasileiras: texto e contexto**, 2007, ps. 295-296.

446 VIEIRA, Sofia Lerche, **A educação nas constituições brasileiras: texto e contexto**, 2007, ps. 295-296.

analfabetismo nunca foram tratados pelos dirigentes como uma das formas mais prementes de violência contra o ser humano”.⁴⁴⁷

Os movimentos sociais da década de 20, a exemplo da fundação do Partido Comunista do Brasil em 1922 e as Revoltas Tenentistas de 1922 e 1924, têm o condão de transformar os anos trinta em um período fértil, que traduzem insatisfações contra as oligarquias e o sistema republicano vigente. Com Getúlio Vargas no poder, a efervescência política se materializa na Revolução Constitucionalista de 1932. No campo econômico, em reação à crise de 1929, busca-se a substituição de importações como alternativa ao desenvolvimento industrial. O momento também é rico para a educação. [...] Cria-se o Ministério de Educação e Saúde (1930), [...].

Nas décadas de 1920 e 1930 floresceram os pensamentos e movimentos renovadores por parte de educadores e estudiosos de um modo geral. No que se refere à educação, é importante registrar a criação da Associação Brasileira de Educação, em 1924, e a realização das diversas reformas de abrangência estadual.⁴⁴⁸

Em 1932 um grupo de educadores lança à nação o *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, redigido por Fernando de Azevedo e assinado por conceituados educadores da época, Afrânio Peixoto e Anísio Teixeira, entre outros. O manifesto traduz a forte influência do escolanovismo sobre o ideário pedagógico, tornando-se um “... marco referencial importante do pensamento liberal com repercussões sobre idéias e reformas propostas em momentos subseqüentes”.⁴⁴⁹ No mesmo ano eclode a Revolução Constitucionalista de São Paulo.

4.3. A Constituição de 1934

Após o término da primeira Guerra Mundial, as Constituições, de uma forma geral, guardam entre si características comuns, em especial, passam a declarar, além “... dos tradicionais direitos individuais, dos chamados direitos sociais ou direitos de

447 REZENDE, Maria José de, **As desigualdades no Brasil: uma forma de violência insuperável?** As reflexões de Manoel Bomfim, Euclides da Cunha, Fernando de Azevedo e Josué de Castro. In: In: Direitos Humanos e Educação. Outras Palavras, outras práticas. (Org.) Flávia Schilling. ps.25-58. São Paulo: Cortez, 2005, p. 43.

448 Podem-se citar as reformas: do estado do Ceará, com Lourenço Filho, em 1923, a reforma da Bahia, com Anísio Teixeira, em 1925, a do estado de Minas, com Francisco Campos e Mario Casassanta, em 1927, do Rio de Janeiro, com Fernando de Azevedo, em 1928 e a do estado de Pernambuco, com Carneiro Leão, em 1928.

449 VIEIRA, Sofia Lerche, **A educação nas constituições brasileiras: texto e contexto**, 2007, p. 296.

prestação, ligados ao princípio da igualdade material que dependem de prestações diretas ou indiretas do Estado para serem usufruídos pelos cidadãos”.⁴⁵⁰

A Constituição Brasileira de 1934 carrega, em seu texto, fortes influências da Constituição Mexicana, de 1917 e da Constituição Weimar, de 1919, sendo que a grande inovação foi a inclusão de um capítulo para tratar da Ordem Econômica e Social. A ordem econômica deveria ser organizada segundo o interesse público e autorizada por lei. A Constituição de 1934 procurou uma nova estruturação para o federalismo, que pode ser denominado cooperativo e, ainda, fixou pela primeira vez na história constitucional brasileira a repartição de competências concorrentes⁴⁵¹. Na Carta de 1934 os direitos e garantias trabalhistas alcançam *status* de norma constitucional e, se estabelece o dever dos Poderes Públicos de assegurar o direito à educação, e à cultura.

A Carta brasileira de 16 de julho de 1934 veio positivar a educação como formação da personalidade. O artigo 149 da Constituição estabelecia que:

Art 149 - A educação é direito de todos e deve ser ministrada pela família e pelos Poderes Públicos, cumprindo a estes proporcioná-la a brasileiros e a estrangeiros domiciliados no País, de modo que possibilite eficientes fatores da vida moral e econômica da Nação, e desenvolva num espírito brasileiro a consciência da solidariedade humana.⁴⁵²

Mais adiante, no seu artigo 150, a Constituição de 1934 dispunha sobre a gratuidade e a freqüência obrigatória do ensino primário e, ainda, traçava diretrizes para a educação nacional, a saber:

Parágrafo único - O plano nacional de educação constante de lei federal, nos termos dos arts. 5º, nº XIV, e 39, nº 8, letras “a” e “e”, só se poderá renovar em prazos determinados, e obedecerá às seguintes normas: a) ensino primário integral gratuito e de freqüência obrigatória, extensivo aos adultos; b) tendência à gratuidade do ensino educativo ulterior ao primário, a fim de o tornar mais acessível [...].⁴⁵³

O texto da Carta de 1934 trata do financiamento da educação definindo, pela primeira vez, regras de vinculação de receitas para a educação. O artigo 156 dispõe

450 BERCOVICI, Gilberto. **Constituição Econômica e Desenvolvimento. Uma Leitura a Partir da Constituição de 1988**. São Paulo: Malheiros, 2005, p.11.

451 BERCOVICI, Gilberto. **Constituição Econômica e Desenvolvimento. Uma Leitura a Partir da Constituição de 1988**, 2005, p.17.

452 BRASIL, Constituição da República dos Estados Unidos do, 1934.

453 BRASIL, Constituição da República dos Estados Unidos do, 1934.

sobre o dever da União e dos Municípios em aplicar "... nunca menos de dez por cento e os Estados e o Distrito Federal nunca menos de vinte por cento, da renda resultante dos impostos na manutenção e no desenvolvimento do sistema educativo".⁴⁵⁴ No artigo 157 fica estabelecida a reserva de parte dos patrimônios da União, dos Estados e do Distrito Federal para a formação de fundos de educação. O artigo 139 atribui responsabilidades às empresas com mais de 50 empregados na oferta de ensino primário gratuito.⁴⁵⁵

A partir da Constituição de 1934, o direito à educação ganhou "*status positivus*. *Status* porque prescritivo de cidadania e, de acordo com a doutrina de Jellinek, *status* porque definidor de uma situação jurídica que permite ao indivíduo, ser jurídico, encarar as prestações do Estado, as liberdades frente ao Estado, as pretensões contra o Estado e a prestação por conta do Estado como um direito público a lhe favorecer".⁴⁵⁶

Em 1934, por iniciativa do governador Armando Salles Oliveira, foi criada a Universidade de São Paulo, a primeira a ser criada e organizada segundo as normas do Estatuto das Universidades Brasileiras de 1931. Em 1935, Anísio Teixeira, então secretário da educação, cria a Universidade do Distrito Federal, com a Faculdade de Educação na qual se situava o Instituto de Educação.

4.4. A Constituição de 1937

A Constituição decretada em 10 de novembro de 1937, de conteúdo e forma ditatorial, preocupou-se em fortalecer o Poder Executivo, atribuindo-lhe uma intervenção mais direta e eficaz na elaboração das leis; reduziu o papel do parlamento nacional, em sua função legislativa; eliminou as causas determinantes das lutas e dissídios de partidos, reformando o processo representativo; conferiu ao Estado a função de orientador e coordenador da economia nacional, entretanto declarou ser predominante o papel da iniciativa individual; também reconheceu o poder de criação,

454 "Art. 156 - A União e os Municípios aplicarão nunca menos de dez por cento, e os Estados e o Distrito Federal nunca menos de vinte por cento, da renda resultante dos impostos na manutenção e no desenvolvimento dos sistemas educativos". Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, 1934.

455 VIEIRA, Sofia Lerche, **A educação nas constituições brasileiras: texto e contexto**, 2007, p. 297.

456 LIMA, Maria Cristina de Brito, **A Educação como Direito Fundamental**. Rio de Janeiro: Lúmen Júris, 2003, p. 6.

organização e invenção do indivíduo, além dos direitos à liberdade, segurança e propriedade.⁴⁵⁷

Com Getúlio Vargas no poder, o Brasil vivencia, por um lado, um novo período autoritário, e por outro, o início de um processo de mudanças através das quais serão construídas as bases para a modernização do Estado brasileiro. Em 1931 foi criado o Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio, e em 1941 foi criada a Companhia Siderúrgica Nacional. Os direitos trabalhistas passam a ser regulados pela Consolidação das Leis do Trabalho de 1943. No Estado Novo há uma retomada da centralização e pode-se assim verificar, no início dos anos quarenta, a existência de reformas educacionais, as denominadas Leis Orgânicas de Ensino, produzidas pelo Ministério da Educação sob a administração de Gustavo Capanema.⁴⁵⁸

A Carta de 1937 manteve, a exemplo da Constituição anterior, um capítulo dedicado à educação e cultura, em que alguns preceitos permaneceram e outros foram acrescentados. Desse modo, dispõe que:

Art. 125 - A educação integral da prole é o primeiro dever e o direito natural dos pais. O Estado não será estranho a esse dever, colaborando, de maneira principal ou subsidiária, para facilitar a sua execução ou suprir as deficiências e lacunas da educação particular.⁴⁵⁹

Depreende-se que o dever do Estado relativamente à educação fica situado em um segundo plano ao assumir uma função compensatória na oferta escolar destinada à "... infância e à juventude, a que faltarem os recursos necessários à educação em instituições particulares",⁴⁶⁰ sendo que, o ensino pré-vocacional e profissional destinado às classes menos favorecidas passa a ser compreendido como dever do Estado. Resta clara

[...] a concepção da educação pública como aquela destinada aos que não puderem arcar com os custos do ensino privado. O velho preconceito contra o ensino público presente desde as origens de nossa história permanece arraigado no pensamento do legislador estado-novista. Sendo o ensino vocacional e profissional a prioridade, é flagrante a omissão com relação às demais modalidades de ensino. A concepção da política educacional no

457 SILVA, José Afonso da, **Curso de Direito Constitucional Positivo**, 2004, p. 83.

458 VIEIRA, Sofia Lerche, **A educação nas constituições brasileiras: texto e contexto**, 2007, ps. 297-298.

459 BRASIL, Constituição da República dos Estados Unidos do, 1937.

460 "Art. 129 - A infância e à juventude, a que faltarem os recursos necessários à educação em instituições particulares, é dever da Nação, dos Estados e dos Municípios assegurar, 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".

Estado Novo estará inteiramente orientada para o ensino profissional, para onde serão dirigidas as reformas encaminhadas por Gustavo Capanema.⁴⁶¹

Manteve-se a obrigatoriedade e gratuidade do ensino primário, porém, para quem não alegasse escassez de recursos, foi prevista uma contribuição, o que denota o caráter parcial de gratuidade, significando que a educação realmente gratuita seria, desse modo, a educação dos pobres. É o que se verifica na leitura do artigo:

Art 130 - O ensino primário é obrigatório e gratuito. A gratuidade, porém, não exclui o dever de solidariedade dos menos para com os mais necessitados; assim, por ocasião da matrícula, será exigida aos que não alegarem, ou notoriamente não puderem alegar escassez de recursos, uma contribuição módica e mensal para a caixa escolar.⁴⁶²

No que toca ao ensino religioso, o Texto Constitucional de 1937 apresenta posição conservadora, dispondo em seu artigo 133 que esse ensino “... poderá ser contemplado como matéria do curso ordinário das escolas primárias, normais e secundárias. Não poderá, porém, constituir objeto de obrigação dos mestres ou professores, nem de frequência compulsória por parte dos alunos”.⁴⁶³ Para Sofia Lerche Vieira, é óbvia a ambigüidade desse texto, “... deixando margem a um facultativo, que acabou por tornar-se compulsório, em se considerando a hegemonia da religião católica sobre as demais, bem como a expressiva presença de escolas confessionais no cenário brasileiro”.⁴⁶⁴

4.5. A Constituição de 1946

A ditadura Vargas começa a perder sustentabilidade nos primeiros anos da década de quarenta, “... em decorrência do cenário agravado pela Segunda Guerra Mundial. Insatisfações contra a ditadura se avolumam tanto entre militares que se opõem ao governo como em manifestos de categorias profissionais”.⁴⁶⁵

Com o término da Segunda Guerra Mundial em 1945, teve início, por todo o mundo, um movimento de reformulações nas Constituições existentes, com o escopo de recompor princípios constitucionais. No Brasil começaram a se fortalecer os

461 VIEIRA, Sofia Lerche, **A educação nas constituições brasileiras: texto e contexto**, 2007, p. 298.

462 BRASIL, Constituição da República dos Estados Unidos do, 1937.

463 BRASIL, Constituição da República dos Estados Unidos do, 1937, art.133.

464 VIEIRA, Sofia Lerche, **A educação nas constituições brasileiras: texto e contexto**, 2007, p. 299.

465 VIEIRA, Sofia Lerche, **A educação nas constituições brasileiras: texto e contexto**, mesma página.

movimentos para a redemocratização. No final de 1945 ocorre a queda da ditadura, contudo, permanece a ordem getulista. O general Eurico Gaspar Dutra assume o poder em janeiro de 1946. No dia 2 de fevereiro de 1946, instalou-se a Assembléia Constituinte que, servindo-se das Constituições de 1891 e 1934, elaborou a *Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil*, em 18 de Setembro de 1946.⁴⁶⁶

No capítulo da Ordem Econômica e Social, a Carta de 1946 estabelecia em seu artigo 145 que: “A ordem econômica deve ser organizada conforme os princípios da justiça social, conciliando a liberdade de iniciativa com a valorização do trabalho humano”. Assegurou, a todos, trabalho que possibilitasse existência digna; direitos do trabalho e da previdência social que visassem à melhoria da condição dos trabalhadores; direito à educação e à cultura. Em síntese a Constituição de 1946 retomou e aperfeiçoou um sistema já existente, a exemplo do artigo 166, onde se verifica o fortalecimento da idéia de solidariedade: “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”. Sob a égide da Constituição de 1946 foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961.

4.6. A Constituição de 1967

Após o golpe militar de 1964, o Brasil atravessou o período mais violento e repressivo da sua história. A Constituição vigente previa uma declaração de direitos, mas o princípio da segurança nacional sobrepujava a eficácia das demais normas constitucionais e, após sofrer vinte e uma emendas, quatro atos institucionais e trinta e sete atos complementares, chega ao fim a sua vigência com a promulgação da Constituição de 1967.⁴⁶⁷

O golpe militar de 1964, inaugurando mais um ciclo de regime autoritário na vida republicana brasileira, reatualizou as instituições corporativas do Estado Novo, no sentido de que procurou reforçar os elementos tutelares e de subsunção do sindicalismo à razão de Estado, pondo, ademais, sob controle a vida associativa em geral, em nome da preservação da segurança nacional. Rompe-se, aí, a conexão liberal-comunitarista, que, antes, se expressava na

466 SILVA, José Afonso da, *Curso de Direito Constitucional Positivo*, 2004, p. 85.

467 SILVA, José Afonso da, *Curso de Direito Constitucional Positivo*, 2004, ps. 86-87.

própria arquitetura constitucional, tal como na ordem de 46. Com o regime ditatorial, o corporativismo traduzir-se-á em um mecanismo de pura coerção, deixando de exercer as funções de correia de transmissão entre o Estado e sindicatos e de exercício de uma pedagogia cívica para uma cidadania orientada para o bem comum, tal como na interpretação inaugurada a partir de 1930. De outra parte, por liberalismo passou-se a entender o indivíduo movido por apetites econômicos, imobilizado no seu círculo privado de interesses e estrangeiro à esfera pública e ao cultivo das liberdades republicanas.⁴⁶⁸

Promulgada em 24 de janeiro de 1967, a nova Constituição entrou em vigor em 15 de março de 1967, trazendo forte influência da Carta de 1937⁴⁶⁹. A Constituição de 1967 outorgou mais poderes à União e ao presidente e, fundamentalmente, preocupou-se com a segurança nacional. Reformulou o sistema tributário nacional, atualizou o sistema orçamentário, instituiu normas fiscais, definiu de modo mais eficaz os direitos dos trabalhadores e, autoritariamente, reduziu a autonomia individual, permitindo a suspensão de direitos e de garantias constitucionais.⁴⁷⁰

Na Constituição de 1967, os direitos econômicos e sociais se dividiram em dois títulos, o Título III, dedicado à ordem econômica e, o Título IV, para a família, a educação e a cultura, compreendido entre os artigos 167 e 172.

Luiz Werneck Vianna e Maria Alice Rezende de Carvalho, afirmam que:

Com isso, introduziu-se uma radical assimetria entre as dimensões da economia, da política e da vida associativa, as duas últimas imobilizadas pelo autoritarismo, enquanto a primeira era alçada a um movimento fortemente expansivo. Foi essa lógica que separou drasticamente as esferas do público e do privado, ensejando o surto de uma cultura política e de uma ética social em que o indivíduo passou a ver com estranheza tudo o que não se identificasse com o seu interesse particular e imediato. O regime militar, se trouxe o resultado de uma nova onda expansiva do capitalismo brasileiro, produziu também, do ponto de vista da sociabilidade e da vertebração associativa, uma verdadeira lesão no tecido social, aprofundando a atitude de indiferença política da população e dificultando, pela perversão individualista, a passagem do indivíduo ao cidadão, especialmente no caso dos setores subalternos do campo, que passaram a acorrer em massa aos pólos urbano-industriais, onde chegavam destituídos de direitos e de proteção das políticas públicas. Naquele contexto, a república e suas instituições foram pervertidas em um cenário de mercado regulado autocraticamente pelos condutores da política do Estado.⁴⁷¹

468 VIANNA, Luiz Werneck; CARVALHO, Maria Alice Rezende de, **República e Civilização Brasileira**, 2000, p. 27.

469 Cf, VIANNA & CARVALHO: "Se o modelo de 1937 fora europeu, durkheimiano, sistêmico, uma vez que, além de conter um elemento fortemente coercitivo, também visava à produção de consenso, integrando as esferas da economia, da política e da organização social, em 1964 a inspiração é utilitária. Nela, o recurso à ordem burocrático-corporativa é meramente instrumental, abandonando-se as concepções orientadas para a produção de consenso e de solidarização social". VIANNA, Luiz Werneck; CARVALHO, Maria Alice Rezende de, **República e Civilização Brasileira**, 2000, p. 27.

470 SILVA, José Afonso da, **Curso de Direito Constitucional Positivo**, 2004, ps. 86-87.

471 VIANNA, Luiz Werneck; CARVALHO, Maria Alice Rezende de, **República e Civilização Brasileira**, 2000, ps. 27-28.

Em 13 de dezembro de 1968, o Ato Institucional nº 5 rompeu a ordem constitucional, logo após, uma Junta Militar assumiu o poder e impôs revisão e preparo de um novo texto constitucional, através da Emenda Constitucional n. 1 que, teoricamente e tecnicamente, não se tratasse de emenda mas de nova Constituição, posto que reformava integralmente o texto constitucional.⁴⁷²

Conquanto tenha representado um retrocesso nos direitos civis e políticos, o novo texto constitucional não interferiu nos direitos sociais trabalhistas, reconhecendo, inclusive, as convenções coletivas do trabalho como instrumentos de negociação entre empregados e empregadores. No tocante ao direito à educação, suprimiu do artigo 168 da Carta anterior a expressão *igualdade de oportunidades*, o que se verifica nos textos:

Art 168 - A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola; assegurada a igualdade de oportunidade, deve inspirar-se no princípio da unidade nacional e nos ideais de liberdade e de solidariedade humana.

Art. 176. - A educação, inspirada no princípio da unidade nacional e nos ideais de liberdade e solidariedade humana, é direito de todos e dever do Estado, e será dada no lar e na escola.

E ainda, no novo texto foi inserida a possibilidade de intervenção nos municípios no caso do não cumprimento da determinação do repasse anual, de 20% da receita tributária municipal para o ensino primário. Em 1983, esse percentual foi alterado por força da EC nº 24/83, fixando em 13% para a União e 25% para os Estados, Distrito Federal e Municípios.

4.7. O Direito à Educação na Constituição Brasileira de 1988

No Brasil o processo de redemocratização se fortalece mais notadamente a partir 1982, com a eleição dos governadores e a campanha das diretas-já. Como resultado da campanha pela constituinte naqueles anos, foi convocada para reunir-se em março de 1986 a Assembléia Nacional Constituinte. Esta veio possibilitar a incorporação no texto constitucional de uma série de reivindicações sociais, econômicas e jurídicas que durante o longo período de regime ditatorial haviam permanecido reprimidas.

Para Luiz Werneck Vianna e Maria Alice Rezende de Carvalho o processo de redemocratização colocou

472 SILVA, José Afonso da, *Curso de Direito Constitucional Positivo*, 2004, p. 87.

[...] a nu os efeitos da modernização autoritária conduzida pelo regime militar, sobretudo no que se refere à degradação da dimensão do público, não somente na esfera estatal, como também na própria sociedade civil. Chegava-se à democracia política sem cultura cívica, sem vida associativa enraizada, sem partidos de massa e, mais grave ainda, sem normas e instituições confiáveis para a garantia da reprodução de um sistema democrático. Assim é que a transição do autoritarismo à democracia política, após duas décadas de intensa modernização econômica, de alterações profundas na estrutura demográfica, ocupacional e de classes, e de impedimento à livre expressão e organização da sociedade, vai coincidir com a emergência de seres sociais, inclusive com extração nas elites, originários da própria modernização, para os quais as idéias do "outro", da cooperação social e da esfera pública lhes eram inteiramente estrangeiras.⁴⁷³

Há que registrar

O momento coletivo que a sociedade conheceu para se repensar após a experiência traumática imposta ao tecido da sua sociabilidade foram os debates constituintes de 1987 e de 1988. Neles, o ponto de partida do diagnóstico do constituinte foi o de que uma sociedade carente de mentalidade cívica e de cultura política democrática não poderia conceber as bases para uma democracia de cidadania ativa. Mais uma vez retoma-se a matriz do direito como ideal civilizatório: dela deveria partir a arquitetura das instituições, com a fixação de procedimentos que viessem a favorecer a cultura do civismo, pondo, à disposição de todos, iguais e livres oportunidades de conversão dos seus interesses em direitos. Daí que, por definição constitucional, a democracia brasileira deveria ser, além de representativa, de participação. Tal participação teria como cenário a esfera pública, mais uma demonstração da convicção do constituinte de que a sociedade civil, por si só, não contaria com recursos valorativos para exercê-la. Dessa feita, porém, por meio de livre e autônoma manifestação da sua vida associativa ou até de cidadãos isolados.⁴⁷⁴

A Constituição Federal do Brasil promulgada aos cinco de outubro de 1988 é a representação máxima do compromisso firmado na abertura democrática: instituir o Estado Social Democrático de Direito. A nova Carta nasce portadora de um conceito-chave, já anunciado desde seu preâmbulo e ratificado no artigo primeiro, o dever e o desejo do legislador constituinte de 1988 em construir um modelo de Constituição sedimentado no Estado Democrático de Direito e na primazia da dignidade da pessoa humana.

A dignidade da pessoa humana, então, deixa de ser mera manifestação conceitual do direito natural e impõe-se dotada de plena normatividade, estabelecendo-se como o princípio norteador de todo o ordenamento jurídico. A valorização da

473 VIANNA, Luiz Werneck; CARVALHO, **Maria Alice Rezende de, República e Civilização Brasileira**, 2000, p. 28.

474 VIANNA, Luiz Werneck; CARVALHO, **Maria Alice Rezende de, República e Civilização Brasileira**, 2000, ps. 28-29.

dignidade da pessoa humana é sabidamente uma das maiores conquistas da civilização. Destarte, objetivando a completude da dignidade da pessoa humana, a nova Carta reveste-se de um forte aspecto social, posto que somente através da implementação das garantias e direitos fundamentais tornar-se-á possível a concretização prática dessa integralidade. Em consonância, os direitos sociais passam a ser valorizados, de forma inédita, pelo ordenamento jurídico brasileiro adquirindo *status* de direitos fundamentais.

Se a Constituição de 1988 tem algo de inovador é o fato de colocar o tema dos direitos humanos como um tema anterior ao da estruturação do Estado, além de salvaguardar diversos aspectos dos direitos humanos, como os direitos e deveres individuais (art. 5º.), os direitos políticos (arts. 14 a 16), os diversos direitos sociais (art. 6º. a 11, e 193 a 232), os direitos ligados ao meio ambiente (art. 225).⁴⁷⁵

De fato, os direitos sociais passam a ser elencados no texto constitucional como valores supremos do Estado Democrático de Direito, revelando que esses direitos pertencem à mesma categoria hierárquica dos direitos civis e políticos. E, para que o Estado Democrático de Direito cumpra com a sociedade o papel a que se dispõe, faz-se necessário que os preceitos constitucionais e legais se constituam não só em garantias constantes do ordenamento jurídico constitucional, mas, sobretudo, na defesa dos direitos da sociedade como um todo. A concretização dos direitos fundamentais sociais é o principal instrumento para alcançar a justiça através da igualdade material.

O Estado Democrático de Direito tem como objetivo fundamental buscar a justiça social e promover o bem-estar social. Esse comprometimento implica prestações positivas do Estado, implementação de políticas públicas com o objetivo de garantir a fruição dos direitos essenciais mínimos albergados no artigo 6º da Constituição Federal fomentando, assim, o estabelecimento da igualdade possível.

A Constituição de 1988, afirma Andrei Koerner, está embasada em uma “... concepção comunitária de constituição, formulada pelo pensamento constitucional europeu do pós-guerra”.⁴⁷⁶ Nessa concepção, que está presente em Constituições de diversos Estados, a exemplo de Portugal e Espanha, “... os princípios e regras da

475 BITTAR, Eduardo C. B., **A cultura dos direitos humanos no Brasil: entre autoritarismo social e emancipação histórica**. Boletim IBCCRIM nº 182 - Janeiro / 2008.

476 KOERNER, Andrei, **A cidadania e o artigo 5º da Constituição de 1988**, 2005, p. 71.

Constituição enunciam os valores compartilhados pela comunidade política e as diretrizes para sua efetivação”.⁴⁷⁷

Destarte, para a concepção comunitária, os direitos fundamentais são enunciados de valores reconhecidos pela comunidade e que se situam no núcleo básico da Constituição. Não são vagos compromissos ou princípios morais abstratos baseados em determinada concepção da natureza humana. Eles são concebidos como valores compartilhados, efetivamente vividos ou cuja realização é considerada relevante pela comunidade.⁴⁷⁸

Contudo, não era assim no Brasil anterior à promulgação da Carta de 1988, onde a educação, ainda que tida como uma necessidade e um importante fator de mudança social, permanecia subordinada às questões políticas, econômicas, e a oferta e a qualidade de ensino ficavam no campo da discricionariedade da administração pública, segundo os critérios de conveniência e de oportunidade. A Emenda Constitucional nº 01, de 17 de outubro de 1969, afirmava a educação como um direito de todos e dever do Estado, sendo obrigatório o ensino dos 07 aos 14 anos e a gratuidade nos estabelecimentos oficiais. Até então não havia, com exceção da obrigatoriedade da matrícula, instrumentos jurídicos de exigibilidade do direito de educação. A Constituição Cidadã transformou esse cenário prestigiando o direito à educação, notadamente pelo cuidado do legislador constituinte, quando da regulamentação desse direito de fundamental importância na completude da dignidade da pessoa humana.

O novo modelo educacional trazido pela nova Carta brasileira, diferentemente do sustentado pelo regime militar, inicia uma nova era para a educação. O caráter político que deve nortear o processo educativo nacional é dado pela Constituição Federal no seu artigo primeiro, que espelha como fundamentos do Estado Democrático de Direito: a soberania, a cidadania, a dignidade da pessoa humana, os valores sociais do trabalho e da livre iniciativa e o pluralismo político. Tais fundamentos constitucionais são ensejadores das condições de realização dos ideais da República elencados no artigo 3º da Carta Constitucional como sendo os objetivos fundamentais de construção de uma sociedade livre, justa e solidária, nacionalmente desenvolvida, com a erradicação

477 KOERNER, Andrei, **A cidadania e o artigo 5º da Constituição de 1988**, 2005, p. 71.

478 KOERNER, Andrei, **A cidadania e o artigo 5º da Constituição de 1988**, 2005, ps. 71-72.

da pobreza, da marginalização e das desigualdades sociais e regionais e livre de qualquer forma de discriminação.

A Constituição Federal de 1988 vem, já a partir de seu Preâmbulo, evidenciar seu comprometimento de instituir um Estado Democrático de Direito,

“... destinado a assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos, fundada na harmonia social e comprometida, na ordem interna e internacional, com a solução pacífica das controvérsias...”⁴⁷⁹

Os princípios informadores do Estado Democrático de Direito remetem a um novo paradigma de formação de cidadania, assim passa o indivíduo a ser considerado sujeito de direitos numa relação de interatividade no processo de construção de cidadania.

A Constituição de 1988 elevou a educação ao *status* do serviço público como um direito social, dispondo em seu artigo 6º que: “*são direitos sociais a educação, a saúde, o trabalho, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, à assistência aos desamparados, na forma desta Constituição*”.

O regime democrático ganha força na medida em que o Estado passa a ser garantidor dos direitos sociais, pois que essa garantia permite uma maior igualdade de condições entre as pessoas na construção da cidadania, que nas palavras de José Afonso da Silva: “Valem como pressupostos do gozo dos direitos individuais na medida em que criam condições materiais mais propícias ao aferimento da igualdade real, o que, por sua vez, proporciona condição mais compatível com o exercício efetivo da liberdade”.⁴⁸⁰

Na nova ordem constitucional, o direito à educação está corretamente situado ao lado do direito à saúde, à alimentação, ao direito à moradia digna, à convivência familiar e comunitária, porquanto há que se considerar a necessidade da efetivação deste legado de direitos fundamentais para o processo educacional, porque somente através da efetivação dos direitos sociais fundamentais alcançar-se-á uma igualdade possível.

479 BRASIL, Constituição da República Federativa do, **PREÂMBULO**, 1988.

480 SILVA, José Afonso da, **Curso de Direito Constitucional Positivo**, 2004, ps. 285-286.

O direito à educação na Carta de 1988 está expresso no artigo 6º e explicitado nos artigos 205 a 214, que estabelecem os objetivos e diretrizes do sistema educacional brasileiro. O artigo 205 dispõe que:

Art. 205 - A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

O texto identifica, de pronto, que os titulares ativos do direito à educação são todos, portanto é cada indivíduo, brasileiro ou estrangeiro, capaz ou incapaz e como titulares passivos, o estado, a família e a sociedade. Identifica, outrossim, que a educação possui no texto constitucional, uma amplitude que não se reduz à instrução pura e simples, mas que visa ao desenvolvimento pleno da pessoa humana; trata-se de um processo de educação, de formação, de desenvolvimento das potencialidades e habilidades do educando através da atividade escolar e sócio-educativa; o preparo para o exercício da cidadania refere-se à cidadania ativa, na formação para o convívio social, com participação ativa, crítica e responsável na vida política da comunidade e a qualificação para o trabalho, que compreende a capacitação, o desenvolvimento de habilidades e competências da emancipação do indivíduo, possibilitando que ele esteja em constante crescimento e aperfeiçoamento.

O espírito da Constituição de 1988, para Sofia Lerche Vieira, está

[...] expresso, sobretudo, nos artigos que tratam da concepção, dos princípios e dos deveres do Estado no campo da educação. A noção de educação como direito, que começa a se materializar na Constituição de 1934 (art. 149) e é reafirmada em 1946 e 1967, é reeditada de forma ampla através da afirmação de que "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" (art. 205).⁴⁸¹

4.7.1. Responsabilidade do Estado, da família e colaboração da sociedade

A história já demonstrou que só com o Estado assumindo a responsabilidade de assegurar o acesso e permanência a todos, é que se torna possível a concretização do direito à educação. O Estado tem como seu primeiro dever constitucional cuidar para

481 VIEIRA, Sofia Lerche, **A educação nas constituições brasileiras: texto e contexto**, 2007, p. 304.

que a normatização infraconstitucional esteja em conformidade com os ditames constitucionais e seja concretizada.

No texto constitucional, a educação é colocada como base do efetivo desenvolvimento e do progresso social, o que significa que o Estado está obrigado a assegurar o direito universal à educação, por conseguinte, não há confundir ou transferir responsabilidade entre Estado, família e sociedade. Desse modo, quando o texto apresenta a família como co-responsável no processo educacional, deve ser essa responsabilidade entendida como dever de promover o ingresso à escola, acompanhar e monitorar o desempenho escolar. O acesso em entidades de ensino particular é faculdade da família. Há que se observar que o dever da família de promover o ingresso do educando na escola pública depende do cumprimento do dever do Estado de assegurar o direito de acesso à escola. Inegável a importância da família na formação do indivíduo, especialmente por ser a família o primeiro grupo social do ser humano. A família apresenta e integra o indivíduo aos demais grupos, e a escola é um desses grupos, razão pela qual a legislação infraconstitucional contempla a participação ativa e interativa da família na comunidade escolar.

A sociedade tem um papel importante ao lado da família e do Estado na gestão do direito à educação, contudo essa responsabilidade não é a de suprir a responsabilidade do Estado, mas sim a responsabilidade de participação das discussões políticas, num processo de interação sem, contudo, retirar do Estado a responsabilidade primária de garantidor do direito à educação.

4.7.2. O acesso ao direito à educação

Os artigos 206 e 208 da Constituição de 1988 tratam do acesso à educação, fixando-o como princípio e detalhando-o, conforme se verifica pelas seguintes disposições:

Art.206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; [...]. 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; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 14, de 13/09/96) II - progressiva

universalização do ensino médio gratuito; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 14, de 13/09/96) III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino; IV - educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade; (Redação alterada pela Emenda Constitucional nº 53, de 19/12/2006) 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; (sublinhou-se) § 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”.

Como se pode constatar, o texto constitucional assegura o acesso à educação faz nascer o dever, uma obrigação de fazer para o Estado, tornando o direito exigível. Celso Ribeiro Bastos assevera que o direito subjetivo significa a permissão de exigir seu cumprimento por parte do Poder Público, no caso de violação de norma jurídica que o estabelece. A concepção de educação como um direito público subjetivo implica na faculdade do particular exigir do Estado o efetivo cumprimento da prestação educacional. Porque, “Nossa Constituição visa, sobretudo à promoção da educação. Para que isso se concretize serão utilizados todos os meios possíveis para efetivá-la como direito público subjetivo”.⁴⁸²

Fica reafirmado, no artigo 208, o dever do Estado de garantir o ensino fundamental gratuito e obrigatório, estende o acesso gratuito, antes limitado a faixa etária de 7 a 14 anos (A Emenda Constitucional n. 53/2006 altera a faixa etária de 7 para 6 anos), aos níveis primários, à creche e pré-escola e também às pessoas que, independentemente da idade, não o tiveram na idade própria, podendo ainda o acesso estender-se até o ensino superior. Porque não basta a obrigatoriedade e gratuidade, foi assegurado o direito à permanência, com a garantia das condições materiais para a permanência do educando na escola, como os programas suplementares de material escolar, transporte escolar e assistência à saúde. A evasão escolar é, sem dúvida, uma grande preocupação no processo de efetivação do direito à educação. São vários os fatores determinantes para o processo de elevação do número de evasão escolar,

482 BASTOS, Celso Ribeiro e GANDRA MARTINS, **Ives. Comentários à Constituição do Brasil**. 8. ed. São Paulo: Saraiva, 1998, p. 555.

pode-se destacar a desestruturação familiar, violência doméstica, escassez de recursos, saúde precária, discriminação social, étnica, de gênero ou orientação sexual, falta de perspectiva, sensação de abandono e desesperança, relação fragilizada e desafetuosa com a comunidade escolar, relação de distância entre educador e educando, a presença de profissionais da educação desmotivados, a baixa qualidade do padrão de ensino, entre outros.

Outrossim, o artigo 208 dispõe sobre o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, passa assim a incluir o acesso à educação aos portadores de deficiência, que até então estavam no âmbito da filantropia.

Ressalte-se que o § 2º do artigo 208, “*O não-oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente*”, responsabiliza civilmente o Estado por omissão ou negligência por ser direito público subjetivo, conforme o parágrafo anterior, e assegura o direito de exigir dos Poderes Públicos o cumprimento da prestação.

Manoel Gonçalves Ferreira Filho ao analisar o artigo 208, comenta que:

[...] este artigo especifica a contrapartida estatal do direito à educação. Enuncia o que o Estado se compromete (garante) a oferecer. Na verdade, o dever do Estado quanto à educação acaba por ser reduzido a seus deveres quanto ao ensino e ao apoio material do estudante. O texto peca, todavia, por arrogância. Ele menciona uma ‘garantia’ que o Estado brasileiro não pode dar.⁴⁸³

Sérgio Haddad afirma, que a redação do artigo 208 permite se observe que fica clara a priorização do ensino fundamental em relação a outros níveis e modalidades de ensino, e que dessa forma nota-se uma contradição, em relação ao enunciado do artigo 205, que

[...] assegurou a educação como um direito universal de todos e todas, voltado ao pleno desenvolvimento da pessoa como ser autônomo, cidadão ativo e apto ao trabalho, mas também, os princípios de igualdade de condições, da gratuidade e da qualidade do ensino público, expressamente reconhecidos no artigo 206, incisos I, IV, e VII.⁴⁸⁴

483 FERREIRA FILHO, Manoel Gonçalves, **Comentários à Constituição brasileira de 1988**, v. III. São Paulo: Saraiva, 1999, p. 247.

484 HADDAD, Sérgio, **Educação e exclusão no Brasil**. em Questão 3. mar/ 2007. São Paulo: Observatório da Educação/ Ação Educativa, 2007, p. 47.

O artigo 207 vem, de forma inovadora, constitucionalizar a autonomia das universidades, que deverão obedecer ao princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

O artigo 209 apresenta as seguintes disposições: “Art. 209. O ensino é livre à iniciativa privada, atendidas as seguintes condições: I - cumprimento das normas gerais da educação nacional; II - autorização e avaliação de qualidade pelo Poder Público”. O artigo vem regular o ensino privado no Brasil e estabelece que qualquer pessoa no território brasileiro pode constituir estabelecimentos de ensino, com a devida autorização e obediência às normas gerais da educação nacional. A definição de instituição privada é dada pela Lei de Diretrizes e Bases – LDB 9394 de 1996. Fica claro que o ensino privado é de interesse público, devendo ser fiscalizado pelo Poder Público e estar obrigatoriamente vinculado às normas reguladoras da educação nacional, bem como submetido aos ditames do § 6º do artigo 37 da Constituição Federal de 1988.

Para a efetivação do direito à educação, o artigo 211 estabelece que a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino, cabendo aos Municípios atuar, prioritariamente, no ensino fundamental e na educação infantil, e aos Estados e ao Distrito Federal, atuar no ensino fundamental e ensino médio.

Quanto ao custeio do direito à educação, o artigo 212, *caput*, prevê a obrigatoriedade da União aplicar, originalmente, nunca menos de dezoito por cento, e dos Estados, Distrito Federal e os Municípios, aplicar no mínimo vinte e cinco por cento da receita resultante da arrecadação de impostos compreendida, inclusive, a proveniente de transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino. Com a Emenda Constitucional 14/1996, ficou estabelecido no § 5º do artigo 212 que a contribuição social do salário-educação, legalmente recolhida pelas empresas, passa a ser fonte adicional de financiamento do ensino fundamental público.

Acerca da vinculação de recursos para a educação, Sofia Lerche Vieira esclarece:

A vinculação de recursos para a educação recebeu tratamento prioritário, sendo estabelecido que a União aplicaria: "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" (art. 212). O mesmo artigo assegura como prioritário na distribuição de recursos públicos o "atendimento das necessidades do ensino obrigatório, nos termos do plano nacional de educação" (art. 212, § 3º). Mantém-se como fonte adicional de financiamento a este nível de ensino público "a contribuição social do salário-educação, recolhida, na forma da lei, pelas empresas, que dela poderão deduzir a aplicação realizada no ensino fundamental de seus empregados e dependentes" (art. 212, § 5º). Ainda sobre a matéria cabe assinalar que o financiamento dos "programas suplementares de alimentação e assistência à saúde" seria advindo de "recursos provenientes de contribuições sociais e outros recursos orçamentários" (art. 212, § 4º).⁴⁸⁵

Sérgio Haddad⁴⁸⁶ afirma que o percentual do PIB, cerca de 4,3%, destinado ao ensino no Brasil, não é muito diferente do praticado na maioria dos países latino-americanos, entretanto, é profundamente menor em relação aos gastos despendidos pelos países mais ricos, inclusive, alguns da América Latina. No Brasil o gasto público por aluno no ensino fundamental era de R\$ 691, na Argentina R\$ 1.401,(ajustado para a diferença de poder de compra das respectivas moedas); no Chile R\$ 1.463 e nos EUA, R\$ 5.661.⁴⁸⁷

4.7.3. Análise da legislação educacional infraconstitucional

O Constituinte originário tratou do direito à educação como direito subjetivo da pessoa humana e dever do Estado exigível em sua ampla e irrestrita efetividade, indicando de modo incontroverso que o direito à educação foi considerado uma parcela indissociável de uma existência digna de todos que vivem em solo brasileiro, integrando o chamado mínimo existencial.⁴⁸⁸

Emerson Garcia observa que a opção do constituinte originário foi a de "indicar o mínimo existencial com a utilização do designativo *direito subjetivo*", e que o legislador infraconstitucional, por meio diverso, chega a um resultado similar. Posto que só

485 VIEIRA, Sofia Lerche, **A educação nas constituições brasileiras: texto e contexto**, 2007, p. 305.

486 HADDAD, Sérgio, **Educação e exclusão no Brasil**. em Questão 3. mar/ 2007. São Paulo: Observatório da Educação/ Ação Educativa, 2007, p. 47.

487 Cf. Haddad, Sérgio, **Educação e exclusão no Brasil**. Dados levantados pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), para os anos 1998-99.

488 GARCIA, Emerson, **O direito à educação e suas perspectivas de efetividade**. Jus Vigilantibus, Vitória, 22 ago. 2004. Disponível em: <http://jusvi.com/doutrinas_e_pecas/ver/2183>. Acesso em: 17.11. 2007.

[...] é possível falar em direito em havendo o correspondente dever jurídico, e somente podemos falar em dever caso já seja detectada a existência de um poder de coerção apto a alcançar o resultado almejado em não sendo ele espontaneamente observado.⁴⁸⁹

Desse modo, quando o legislador infraconstitucional prevê a exigibilidade dos direitos prestacionais e, ainda, assegura a imediata sindicabilidade judicial de tais direitos, está reconhecendo a sua essencialidade para o desenvolvimento digno das crianças e dos adolescentes. Além do ensino fundamental, devem tomar as devidas e possíveis medidas para serem implementados o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, o atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade, o ensino noturno regular, adequado às condições do educando, os programas suplementares de oferta de material didático-escolar, transporte e assistência à saúde do educando do ensino fundamental e a escolarização e profissionalização dos adolescentes privados de liberdade.⁴⁹⁰

4.7.3.1. A educação como um direito da criança e do adolescente

Em 13 de julho de 1990 foi editada a Lei nº 8069 que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA - e dá outras providências. A partir de seu artigo primeiro a Lei "... dispõe sobre a proteção integral à criança e ao adolescente". No artigo 3º, com o objetivo de ampliar o rol de direitos constitucionais já previstos, em especial o direito à educação em relação à criança e ao adolescente, assim dispõe:

Art. 3º A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta 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.

A proteção integral estabelecida no artigo 4º vem reforçar o enunciado do artigo 227 da Carta Maior. Assim, deve-se entender que: *É dever*, significa *obrigação*; *assegurar*, é igual a *promoção e defesa*; *prioridade absoluta*, significa *primazia no recebimento de proteção e socorro em quaisquer circunstâncias*, *precedência de atendimento nos serviços públicos e preferência na formulação e execução de políticas*

489 GARCIA, Emerson, **O direito à educação e suas perspectivas de efetividade**, 2004, s/p.

490 GARCIA, Emerson, **O direito à educação e suas perspectivas de efetividade**, 2004, s/p.

públicas; *direito à vida, saúde e alimentação*, como primeiro grupo de direitos, assegurando a sobrevivência; *direito à educação, esporte, lazer, profissionalização, cultura*, segundo grupo de direitos que asseguram o desenvolvimento; *direito à dignidade, respeito, liberdade, convivência familiar e comunitária*, terceiro grupo de direitos a assegurar a integridade.⁴⁹¹

No processo de democratização do espaço físico e intelectual da comunidade, a participação é o elemento fundamental e é um elemento relativamente novo na cultura nacional, porque a participação de que se fala, como direito de todos, vem romper com a idéia da participação servil e passiva, tão combatida por Paulo Freire.⁴⁹²

A participação ora assegurada como direito fundamental é inerente à condição humana, que adota a idéia que inclui o pensar, discutir, avaliar, cobrar e executar. Ao participar de organizações estudantis, o educando desenvolve um espírito crítico, revela sua criatividade e habilidades na resolução de problemas, aprofunda seus conceitos de solidariedade, responsabilidade e alteridade.

O ECA carrega em seu artigo 53, inciso IV e parágrafo único, esse espírito de participação, a saber:

Art. 53. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se-lhes: [...] IV - direito de organização e participação em entidades estudantis; [...] Parágrafo único. É direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais.

A participação dos pais, prevista no parágrafo único, deve ir além das reuniões de pais e mestres, nas quais impera o silêncio resultando apenas na informação de alunos que apresentam problemas de indisciplina e na entrega de boletins de notas. Os pais e responsáveis devem conhecer os direitos da criança, entender o funcionamento do sistema educacional, conhecer a organização da escola, os profissionais da educação daquela escola e todas as demais pessoas que formam aquela comunidade escolar.

491 PACHECO, Maria Inez Pagnosi, **A sociedade civil em parceria com a universidade**. In: Universidade, formação, cidadania. (Org.) Gislene Aparecida dos Santos. ps. 111-122 – São Paulo: Cortez, 2001, p. 115.

492 FREIRE, Paulo, **Pedagogia do oprimido**, 1987, passim. (Paulo Freire afirmava que a escola pública só será popular quando for assumida como projeto educativo pelo próprio povo através de sua efetiva participação).

Com pequenas alterações repetiu, em seu artigo 54, o artigo 208 da Carta de 1988, a saber:

Art. 54 - É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente: I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria; II - progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio; III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino; IV - atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade; V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um; VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do adolescente trabalhador; VII - atendimento no ensino fundamental, através de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde. § 1º O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo; § 2º O não oferecimento do ensino obrigatório pelo poder público ou sua oferta irregular importa responsabilidade da autoridade competente; § 3º Compete ao poder público recensear os educandos no ensino fundamental, fazer-lhes a chamada e zelar, junto aos pais ou responsável, pela freqüência à escola.

O artigo 55 do ECA, que atribui aos pais ou responsáveis a obrigação de matricular seus filhos ou dependentes na rede regular de ensino sob pena de responderem penalmente, tem por objetivo assegurar os mecanismos para a universalização do ensino fundamental.

No artigo 57 se lê: “Art. 57. O poder público estimulará pesquisas, experiências e novas propostas relativas a calendário, seriação, currículo, metodologia, didática e avaliação, com vistas à inserção de crianças e adolescentes excluídos do ensino fundamental obrigatório”. Esse artigo tem por escopo buscar a inclusão do aluno evadido e daquele que sequer teve acesso à escola.

Maria Inez Pagnosi Pacheco afirma que o ECA entra para a história como um exemplo de

[...] construção compartilhada de uma nova institucionalidade rumo à cidadania da infância e da juventude, como um instrumento legal que nada mais é que a prática plena da cidadania, onde o indivíduo, em gozo de seus direitos civis e políticos, os exerce não apenas em proveito próprio, mas também da coletividade.⁴⁹³

E que, com a Convenção da ONU sobre os direitos da Criança de 1989, os povos assumiram o compromisso do cumprimento de um direito que, “... informando às famílias, às vizinhanças, às escolas, às polícias, às organizações privadas, aos

493 PACHECO, Maria Inez Pagnosi, **A sociedade civil em parceria com a universidade**, 2001, p. 113.

legisladores, aos executivos, aos juízes, às universidades, enfim a toda a sociedade civil, prepara e permite preparar o cenário do século XXI”.⁴⁹⁴

O ECA ao estabelecer elementos novos no que tange à defesa dos interesses da criança e do adolescente, impondo uma nova forma de agir, resgata juridicamente a cidadania e a atenção universalizada para crianças e adolescentes, em conformidade com as normas internacionais. O Estatuto é o suporte jurídico-legal que veio consolidar os seguintes princípios de cidadania: “... i - crianças e adolescentes são sujeitos de direitos; ii - seus direitos deverão ser tratados com prioridade absoluta; iii - com relação às crianças e aos adolescentes, para tudo deve ser levada em conta sua condição peculiar de pessoa em desenvolvimento”.⁴⁹⁵

4.7.3.2. A legislação e a universalização do ensino fundamental

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional atendendo aos preceitos constitucionais e após tramitar por oito longos anos, iniciados em 1988, foi promulgada em 1996,⁴⁹⁶ e define as linhas mestras do ordenamento geral da Educação. Também denominada Lei Darcy Ribeiro, por ter sido ele quem, na condição de Senador, apresentou um substitutivo aprovado no Senado em detrimento do projeto que estava em tramitação na época. Nas palavras de Darcy Ribeiro:

A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, aprovada após oito anos de debates profundos no Congresso Nacional e de ampla participação de todos os segmentos que atuam na área educacional, é um documento enxuto que reflete bem a realidade educacional brasileira. É, também, um instrumento fundamental de mudança de nossa sociedade, pois, pela sua abertura para o novo, permitirá, na prática, com uma correta interpretação de seu texto e uma rápida adaptação de nossos sistemas educacionais, que a nação enfrente o ritmo acelerado das mudanças que virão em todos os setores e que influenciarão a vida de todas as pessoas, quer elas queiram, quer não.⁴⁹⁷

A LDB possui um caráter global, de aplicação geral, abstrata e impositiva, que determina o rumo fundamental que a educação brasileira deve seguir. Como Lei

494 PACHECO, Maria Inez Pagnosi, **A sociedade civil em parceria com a universidade**, 2001, p. 113.

495 PACHECO, Maria Inez Pagnosi, **A sociedade civil em parceria com a universidade**, 2001, p. 115.

496 CURY, Carlos Roberto Jamil. **Flexibilidade e avaliação na LDB**. In Seminário o que muda na educação brasileira com a nova Lei de Diretrizes e Bases? Anais. São Paulo, 1997. São Paulo, FIESP /SESI/SP /SENAI/SP, 1997, p. 13-31.

497 RIBEIRO, Darcy. Apresentação da Lei ao Senado.

nacional da educação traçou, dentre outras coisas, os princípios educativos, especificou os níveis e modalidades de ensino, regulou e regulamentou a estrutura e o funcionamento do sistema de ensino nacional. Abrange muitos interesses, interferindo tanto nas instituições públicas quanto privadas, abarcando todos os aspectos da organização da educação nacional. Com a LDB, inúmeras transformações foram introduzidas causando mudanças e ampliando o conceito de Educação. Isso porque a LDB tomou forma com o debate de questões acadêmicas e sociais das últimas décadas.

Muitas discussões foram estabelecidas na promulgação da Lei. Ao analisar a Lei assim se pronunciou:

Toda Lei nova carrega algum grau de esperança, mas carrega alguma forma de dor, já que nem todos os interesses nela previamente depositados puderam ser satisfeitos. Esta lei, de modo especial, registra as vozes que, de modo dominante, lhe deram vida. Mas registra, também, vozes recessivas umas, abafadas outras, silenciosas tantas, todas imbricadas na complexidade de sua tramitação. Por isso a leitura da LDB não pode prescindir desta polifonia presente na Lei, polifonia nem sempre afinada, polifonia dissonante.⁴⁹⁸

A LDB esta ainda aquém do que se necessita para uma reforma educacional, mesmo porque nem tudo o que ela traz foi implantado. Muitas diretrizes nem sequer foram efetivadas. As transformações propostas foram ocorrendo aos poucos, mesmo distante do objetivo ideal podem-se verificar muitas mudanças no processo educativo após a criação da LDB. Muitos dos seus artigos inovaram e foram responsáveis por mudanças estruturais importantes como a municipalização do ensino, a autonomia e flexibilização dos sistemas de ensino, a introdução dos sistemas de avaliação, a abertura de espaço para a educação à distância e, principalmente a educação especial. A LDB reforçou a garantia de acesso ao Poder Judiciário.

Passados onze anos desde a sua promulgação, a LDB guarda ainda muitos pontos inconclusos. Muitas regras permanecem sem cumprimento. Muitas questões continuam sem resposta. Por exemplo, o que comemorar sobre a implantação de uma verdadeira educação infantil, a garantia da gratuidade escolar, a busca pela melhoria da qualidade educacional, a formação e aperfeiçoamento dos docentes, a autonomia

498 CURY, Carlos Roberto Jamil, **Flexibilidade e avaliação na LDB**. 1997, p. 13-31.

universitária, a formação básica do cidadão, o analfabetismo e a universalização do ensino fundamental?

Apesar das inovações propostas pela LDB, o Brasil não conseguiu proporcionar o acesso a uma educação de qualidade a uma parcela expressiva da população que fica excluída também de outros processos sociais; não conseguiu acabar com o analfabetismo. Cerca de 16 milhões de analfabetos com 15 anos ou mais e 30 milhões de analfabetos funcionais, conceito que define as pessoas com menos de quatro anos de estudo, ainda permanecem fora da sala de aula.

A universalização da Educação é um instrumento de redução das desigualdades sociais no Brasil. Portanto, a Educação como determinada na LDB, deve ser prioridade nacional. Ainda há muito que trabalhar para que todos tenham acesso à educação e que seja uma educação de qualidade, que todos os profissionais sejam valorizados, que a sociedade participe cada vez mais, porque educação e cidadania são indissociáveis e, que as políticas públicas sejam mais direcionadas e efetivas na construção de uma sociedade mais justa.

A título de reflexão, há lembrar-se que em agosto de 2007, Fernando Haddad, Ministro da Educação, confirmou a partir dos dados do IBGE de 2002 que existem no Brasil uma faixa de 11,8% da população, com mais de 15 anos, analfabeta, ou seja, 14,6 milhões de pessoas e 32,1 milhões de analfabetos funcionais. Ao mesmo tempo, 65,7% dos estudantes com 14 anos estavam defasados (no Nordeste esta faixa sobe para 84,1% e no Sudeste 51,8%) e 41% dos jovens entre 20 e 24 anos possuem o Ensino Médio completo. Porém, apenas 7% dos trabalhadores entre 24 e 34 anos possuem diploma universitário.⁴⁹⁹

Em 10 anos da morte de Paulo Freire e 5 do mandato do Governo Lula, os trabalhadores continuam cobrando do governo uma proposta educacional que reafirme a educação laica e democrática, como direito de todos e dever do Estado. Mas, o Plano Nacional de Educação da Sociedade Brasileira contemplando a visão de mundo tão sonhada por Paulo Freire, Florestan Fernandes, Anísio Teixeira, Darcy Ribeiro, Fernando de Azevedo e tantos outros, ainda aguarda as devidas atualizações. Não falta

499 Congresso Nacional da CNTE, 30º, Brasília, 2008, **Educação Pública: diferença que promove a igualdade**, Brasília, DF, 2008, *passim*.

um plano educacional, posto que existe e se chama Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado em 2001, que até o momento permanece da mesma forma deixada pelo Governo anterior. Deduz-se, dessa situação, que a educação pública continua sendo tratada como "gasto" e não como investimento social que assegure um direito essencial para potencializar o desenvolvimento moral, material, ético e intelectual do ser humano e que, conseqüentemente, contribui para o avanço sócio-econômico do país.⁵⁰⁰

O governo Federal, desconsiderando o PNE e os percentuais de investimentos necessários, lançou no final de abril o plano de Desenvolvimento da Educação contendo 27 ações, também chamado de "Plano de Meta Compromisso Todos pela Educação", implementado pela União Federal em colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados. Dentre essas ações está o Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI, instituído pelo Decreto nº 6096/07. Um dos objetivos é dobrar o número de alunos das Universidades públicas.

Entretanto, tal medida não vem acompanhada dos elementos necessários, pois se aumenta o número de vagas para os alunos é mantido o mesmo número para os professores; além disso, passa por cima da autonomia universitária, na medida em que impõe a política da aprovação automática. Esse "programa" incentiva as universidades a aderirem ao REUNI, onde receberão 20% a mais de recursos, desde que comprovem que 90% de seus alunos concluíram o curso. Sendo assim, as universidades que não aderirem ao pacote terão seus orçamentos congelados.⁵⁰¹

No que tange ao piso salarial dos profissionais de ensino, a Emenda Constitucional nº 53 ampliou o conceito de "profissionais do ensino" para "profissionais da educação escolar", tornando dispositivo constitucional a profissionalização dos servidores da educação se igualando aos profissionais do magistério, somente em termos de plano de carreira.⁵⁰²

Na luta pela melhoria da educação há propostas no sentido de um plano de carreira unificado com valorização dos profissionais da educação; limitação do número máximo de 25 alunos por sala de aula; autonomia para as unidades escolares;

500 Congresso Nacional da CNTE, 30º, Brasília, 2008, **Educação Pública: diferença que promove a igualdade**, 2008, *passim*.

501 Congresso Nacional da CNTE, 30º, Brasília, 2008, **Educação Pública: diferença que promove a igualdade**, 2008, *passim*.

502 Congresso Nacional da CNTE, 30º, Brasília, 2008, **Educação Pública: diferença que promove a igualdade**, 2008, *passim*.

participação nos fóruns do governo, em especial dos da educação, com vistas a propor e disputar projetos de interesse da categoria; aprofundar com os gestores a discussão a fim de avançar na consolidação do Sistema Nacional de Educação; apoiar a luta pela inclusão de alunos portadores de necessidades especiais, dentre outras.⁵⁰³

Não há dúvidas que o cerne da crise educacional está na educação básica. Sua estrutura de organização descentralizada e de financiamento impede, em tese, políticas articuladas para o conjunto dos entes federados. Os educadores defendem a implementação do Sistema Nacional de Educação que compreende políticas de gestão, financiamento, avaliação, carreira dos educadores, e o Plano Nacional de Educação existente peca, inclusive pela ausência de votação dos nove vetos, todos no item referente ao financiamento, comprometendo as ações voltadas para a erradicação do analfabetismo e a definição de projetos e programas identificados com as demandas sociais por educação de qualidade, entre outros.⁵⁰⁴

Por fim, é notório o quanto a falta de investimento afetou e afeta a Educação Brasileira: escolas sem estrutura física e pedagógica, a não realização de concursos públicos e, conseqüentemente, a falta de professores e funcionários. A Emenda Constitucional 53, de 19/12/2006, que deu nova redação ao § 5º do art. 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, criou um Fundo. Inicialmente o FUNDEB foi regulamentado pela Medida Provisória 339, de 28/12/2006, que foi convertida na Lei 11.494 de 20/06/2007. O FUNDEB terá a duração de 14 anos (2007-2020), com o intuito de atender os alunos da educação infantil, do ensino fundamental e médio e da educação de jovens e adultos.

A aprovação da lei 11.494 de junho de 2007 que cria o FUNDEB - Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica, em substituição ao FUNDEF -Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental, representou um avanço no que concerne às reivindicações históricas dos trabalhadores em educação e à necessidade de políticas públicas para toda Educação Básica. Envolve as etapas da educação infantil (creches para crianças de 0 a 3 anos e pré-escola para crianças de 4 a 6), do ensino fundamental e do ensino médio, além das modalidades: educação de jovens e adultos,

503 Congresso Nacional da CNTE, 30º, Brasília, 2008, **Educação Pública: diferença que promove a igualdade**, 2008, *passim*.

504 Congresso Nacional da CNTE, 30º, Brasília, 2008, **Educação Pública: diferença que promove a igualdade**, 2008, *passim*.

educação indígena, educação profissional, educação do campo e educação especial – destinada a portadores de deficiências.

Em suma, o FUNDEB, com um fundo contábil único, de âmbito estadual, viria para contemplar os três níveis da educação básica, bem como suas diversas modalidades, afirmando a importância de integrar, conceitualmente e na prática, o conjunto que perfaz a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio.⁵⁰⁵ Entretanto, o FUNDEB ainda não permite garantir uma educação pública de qualidade para os brasileiros, pois a política de fundos apenas mascara a brutal realidade vivenciada nas escolas públicas de todo país da falta de material didático-pedagógico, bem como das péssimas condições de trabalho e salariais dos educadores.⁵⁰⁶

Com o FUNDEB, o Governo Federal irá investir, de 2007 a 2009 R\$ 4,5 bilhões de forma progressiva até atingir o montante em 2009. No entanto, estão computados nesse repasse da União os recursos que eram repassados para Estados e Municípios em relação aos programas compensatórios, como EJA - Educação de Jovens e Adultos. Extrai-se da exposição do Congresso que, mesmo em 2009, muitos Estados e Municípios não receberão os repasses da União pelo fato de terem um custo-aluno maior do que a média nacional, ou seja, os Estados e Municípios não receberão recursos a nível dos programas compensatórios tampouco dos repasses do Governo Federal a nível do FUNDEB⁵⁰⁷.

Portanto, o mecanismo do FUNDEB visa promover uma redistribuição dos recursos financeiros vinculados à educação básica, adotando como critério o número de alunos matriculados por nível de ensino no âmbito de cada rede. Mas, os resultados obtidos nas últimas avaliações da educação básica no Brasil apontam o quanto o país está se distanciando da garantia desse direito a uma escola pública de boa qualidade. A mudança no financiamento da educação básica, com a aprovação do FUNDEB, se por um lado rompeu com a exclusividade no ensino fundamental, por outro lado confirmou a necessidade de um novo modelo que conceba a educação como um dos pilares estruturadores do desenvolvimento nacional, o que nos leva a uma política mais

505 Congresso Nacional da CNTE, 30º, Brasília, 2008, **Educação Pública: diferença que promove a igualdade**, 2008, *passim*.

506 Congresso Nacional da CNTE, 30º, Brasília, 2008, **Educação Pública: diferença que promove a igualdade**, 2008, *passim*.

507 Congresso Nacional da CNTE, 30º, Brasília, 2008, **Educação Pública: diferença que promove a igualdade**, 2008, *passim*.

agressiva de financiamento. E o Piso Salarial Nacional poderá ser um avanço importante na valorização dos Profissionais da Educação, pois poderá corrigir os baixos salários atualmente pagos no Brasil.⁵⁰⁸

Para Sérgio Haddad, a ausência de políticas públicas de efetivo combate às desigualdades sociais acaba por comprometer os ideais igualitários do discurso político da educação pública no Brasil.⁵⁰⁹

508 Congresso Nacional da CNTE, 30º, Brasília, 2008, **Educação Pública: diferença que promove a igualdade**, 2008, *passim*.

509 HADDAD, Sérgio, **Educação e exclusão no Brasil**. em Questão 3. mar/ 2007. São Paulo: Observatório da Educação/ Ação Educativa, 2007, p. 47.

5. O DIREITO SOCIAL À EDUCAÇÃO E O PODER JUDICIÁRIO

A Carta Política de 1988 é portadora de importantes avanços sócio-políticos, como se pode constatar, no campo dos direitos e deveres individuais e coletivos, pelo artigo 5º e seus incisos e, dos direitos sociais, no artigo 6º e demais artigos do Título II – Dos Direitos e Garantias Fundamentais. As garantias processuais têm seu restabelecimento e aperfeiçoamento consolidados, estabelece-se a descentralização tributária, a autonomia do Poder Judiciário e do Ministério Público, anunciam-se medidas de proteção às empresas estatais e ao capital nacional, retomando, em alguns aspectos, o ideário desenvolvimentista brasileiro.⁵¹⁰

O papel do Poder Judiciário, agora dentro de uma sociedade em processo de redemocratização, foi amplamente debatido pela Constituinte, possibilitando a criação de instrumentos processuais e condições político-administrativas com o escopo de convertê-lo em ator político e efetivo garantidor dos direitos da cidadania, perquirindo uma perspectiva possibilitadora de transformá-lo em órgão de promoção da justiça e da igualdade.⁵¹¹

Objetivando a completude da dignidade da pessoa humana, a nova Carta reveste-se de um forte aspecto social, posto que somente através da implementação das garantias e direitos fundamentais tornar-se-á possível a concretização prática dessa integralidade. Em consonância, o ordenamento jurídico brasileiro passa a valorizar, de forma inédita, os direitos sociais, os quais adquirem *status* de direitos fundamentais.

O fato de os direitos sociais serem elencados no texto constitucional, como valores supremos do Estado Democrático de Direito, revela que esses direitos pertencem à mesma categoria hierárquica dos direitos civis e políticos. E, para que o Estado Democrático de Direito cumpra com a sociedade o papel a que se dispõe, faz-se necessário que os preceitos constitucionais e legais se constituam não só em

510 MACHADO, Edson. **A educação e o Poder judiciário**: A jurisprudência educacional do Supremo Tribunal Federal, na vigência da Constituição de 1988 da República Federativa do Brasil. Dissertação de mestrado apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. USP. – São Paulo, 2003, p. 13.

511 MACHADO, Edson. **A educação e o Poder judiciário**: A jurisprudência educacional do Supremo Tribunal Federal, na vigência da Constituição de 1988 da República Federativa do Brasil, 2003, ps. 13-14.

garantias constantes do ordenamento jurídico constitucional, mas, sobretudo, na defesa dos direitos da sociedade como um todo. A concretização dos direitos fundamentais sociais é o principal instrumento para alcançar a justiça através da igualdade material.

Consoante já se pôde observar, o Estado Democrático de Direito tem como objetivo fundamental buscar a justiça social e promover o bem-estar social. Esse comprometimento implica em prestações positivas do Estado, em implementação de políticas públicas com o objetivo de garantir a fruição dos direitos essenciais mínimos albergados no artigo 6º da Constituição Federal, fomentando, assim, o estabelecimento da igualdade possível.

Lênio Luiz Streck chama a atenção para o fato de que o Estado do Bem-Estar Social trouxe uma importante mudança na forma de se conceber as necessidades básicas dos cidadãos, porque "... desaparece o caráter assistencial, caritativo da prestação de serviços, e estes passam a ser vistos como *direitos* próprios da cidadania".⁵¹²

Nesse sentido, Eduardo Carlos Bianca Bittar assevera ser a Constituição o lugar de realização da cidadania, pois que é

[...] ponto de afluência da ética mínima do convívio humano; e ainda a plenificação da cidadania está imersa na idéia de que cada direito fundamental deve atravessar a condição efetiva de acesso a uma vida digna".⁵¹³ Partindo de tais afirmações, o autor conclui que, antropológica e eticamente, a própria idéia de Constituição está imbricada à condição de "... guia e orientadora da realização de processos plenos de cidadania. Constituições avançadas para o seu tempo são motores, formas propulsoras para o desenvolvimento social, econômico, político e cultural de um povo."⁵¹⁴

Porque uma forma concreta de se mensurar e avaliar o grau de aderência do Direito sobre a Política, o grau de determinação do Direito sobre a Economia, e o grau de culturalização da sociedade pela racionalidade normativa que lhe é inerente, é pela efetividade dos direitos fundamentais.

Governado a partir daí, sabe-se que a inclusão e a consideração pela pessoa humana são fatores de sentido a determinarem e pautarem, não somente a lógica de conceituação de toda Constituição, como o funcionamento de todo o

512 STREK, Lênio Luiz, **Jurisdição Constitucional e Hermenêutica. Uma nova crítica do Direito**. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2004, p. 56.

513 BITTAR, Eduardo C. B., **Constituição e direitos fundamentais: reflexões jusfilosóficas a partir de Habermas e Häberle**. Revista Mestrado em Direito/ UNIFIEO, Osasco, Ano 6, n.2. ps. 37-53, 2006a, p. 48.

514 BITTAR, Eduardo C. B., **Constituição e direitos fundamentais: reflexões jusfilosóficas a partir de Habermas e Häberle**, 2006a, mesma página.

sistema jurídico e seus órgãos realizadores. (...) Nesta medida, uma Constituição formalmente conforme, mas materialmente desconforme, em verdade, não é uma Constituição.⁵¹⁵

Konrad Hesse esclarece que a força normativa da Constituição não reside apenas na sua adequação à realidade, pois à medida que as tarefas por ela impostas passam a ser efetivamente realizadas e que exista a disposição de orientar condutas de acordo com ela, a Constituição transforma-se em força ativa, influenciando a realidade política e social da Comunidade. Assim, a preocupação com a eficácia e a real concretização dos direitos fundamentais marca a passagem do Estado de Direito para o Estado Democrático de Direito.⁵¹⁶

Entretanto, na década de 90, o neoliberalismo influenciou a estrutura jurídico-política brasileira, de modo que o Estado sofreu mudanças significativas efetuadas por meio de emendas à Constituição. A pressão dos organismos financeiros internacionais, a abertura da economia interna para mercados internacionais e um intensivo processo de privatizações, entre outros fatores, acabou por enfraquecer o Estado Social.

O Estado brasileiro, em meio a tantas mudanças, se encontra em uma posição dicotômica, porque se por um lado permanece vinculado aos objetivos de redução das desigualdades e promoção dos direitos fundamentais sociais, em virtude das disposições constitucionais, por outro, em muitos aspectos perdeu as rédeas da economia, desmontou boa parte da estrutura responsável pela prestação de serviços, levando a uma inefetividade dos direitos fundamentais.

Na observação Lênio Luiz Streck: "... o que nos é vendido como prova de modernidade dá os claros sinais de uma barbárie, a barbárie neoliberal que a título de guardar identidade com a filosofia pós-moderna traz como resultado sinais de retorno à pré-modernidade".⁵¹⁷

Na teoria da Constituição também é possível verificar-se a influência dos ideais neoliberais em detrimento do dirigismo constitucional comprometido com as promessas da modernidade, o que existe é a prevalência do econômico sobre o jurídico, inexistindo comunicabilidade entre os dois sistemas. Verifica-se que efetivamente prevalece a "...

515 BITTAR, Eduardo C. B., **Constituição e direitos fundamentais: reflexões jusfilosóficas a partir de Habermas e Häberle**, 2006a, p. 48.

516 HESSE, Konrad, **A força normativa da Constituição**, 1991, ps. 15-16.

517 STRECK Lênio Luiz, **Jurisdição Constitucional e Hermenêutica. Uma nova crítica do Direito**, 2004, p. 65.

lógica mercantil e a já mencionada contaminação de todas as esferas da vida social pelos imperativos categóricos do sistema econômico, a concepção de uma ordem constitucional subordinada a um padrão político e moral se esvanece".⁵¹⁸ Desse modo,

Na medida em que o paradigma do Estado Social entra em crise, começam a se esboçar teses apontando para o enfraquecimento da força normativa dos textos constitucionais que apontavam para a realização de direitos prestacionais. [...] As teses sistêmicas, examinadas sob o ângulo do Direito reflexivo, caminham na contramão daquilo que se pode denominar de força normativa da Constituição e constitucionalismo dirigente.⁵¹⁹

Com a promulgação da Constituição, iniciou-se um movimento por parte dos doutrinadores brasileiros, através de estudos e discussões direcionados em compatibilizar a dogmática constitucional com o novo sistema. Desse modo, a Constituição deixa de ser o vértice da pirâmide kelseniana de normas passando a ser o centro irradiador do sistema jurídico sem, necessariamente, ter uma ordem estática, mas sim uma desordem, como observa Clèmerson Merlin Clève, a ser "costurada e construída pelo operador jurídico, pelo seu trabalho hermenêutico, pelo seu trabalho de aplicação, trabalhos que haverão de ser desenvolvidos certamente a partir da Constituição".⁵²⁰ A nova compreensão levou a sociedade brasileira a enfrentar, na visão de Clève, três grandes batalhas.

A primeira batalha cuida de defender a plena efetividade das normas constitucionais, em especial em relação aos direitos fundamentais, já com vistas a fazer frente às idéias que já vinham se formando no sentido de que haveria de se dividir os direitos fundamentais quanto à sua eficácia e estabelecer normas que seriam classificadas em: as plenamente aplicáveis, correspondentes aos direitos de defesa e, as chamadas normas programáticas que corresponderiam aos direitos sociais. Intransigentemente, se defendeu a eficácia plena da Constituição.⁵²¹

O movimento político que provocou transformações no Estado brasileiro, desde o governo Collor, trazido pelo neoliberalismo teve o condão de ofuscar as luzes das

518 STREK, Lênio Luiz, **Jurisdição Constitucional e Hermenêutica. Uma nova crítica do Direito**, 2004, p. 67.

519 STREK, Lênio Luiz, **Jurisdição Constitucional e Hermenêutica. Uma nova crítica do Direito**, 2004, mesma página.

520 CLÈVE, Clèmerson Merlin, **O Controle da Constitucionalidade e a Efetividade dos Direitos Fundamentais**. In: *Jurisdição Constitucional e Direitos Fundamentais*. José Adércio Leite Sampaio (Org.) Belo Horizonte: Del Rey, 2003, p. 387.

521 CLÈVE, Clèmerson Merlin, **O Controle da Constitucionalidade e a Efetividade dos Direitos Fundamentais**, 2003, ps. 389-390.

conquistas do processo de redemocratização. Paulo Bonavides já anunciava os maus presságios:

O Estado social que temos em vista é o que se acha contido juridicamente no constitucionalismo democrático. Alcançá-lo, já foi difícil; conservá-lo, parece quase impossível. [...]. Como ele oscila frágil no meio do drama do poder, face à tempestade de interesses hostis e divergentes, alguns de cunho material, outros de cunho ideológico, todos a lhe contrariarem de fato a aplicação! É como um rio cujo leito se trabalha aforçuradamente para obstruir.⁵²²

Clèmerson Merlin Clève aponta como segunda batalha a ser enfrentada a "viragem paradigmática dos direitos fundamentais", entendendo que os poderes constituídos estavam a serviço da efetivação dos direitos, devendo as leis serem interpretadas em conformidade com suas normas e nunca o contrário. O Autor enfaticamente sustenta que:

O Direito Constitucional concebe os direitos fundamentais como dotados de eficácia imediata, o que significa dizer que eles podem ser, desde logo, invocados pelos particulares perante o Poder Judiciário; que a lei, nestas circunstâncias, poderá eventualmente "discipliná-los", "regulamentá-los", para efeito de melhor otimizar a sua eficácia, tendo em conta a eventual possibilidade de ocorrência de colisão de direitos fundamentais. Nada mais que isso.⁵²³

A terceira batalha a ser considerada é a existência de uma Jurisdição Constitucional atuante como possibilidade de uma plena justiciabilidade dos direitos fundamentais atribuindo ao Judiciário a incumbência constitucional de garantir a defesa e efetivação das normas constitucionais. Vale salientar que essas três batalhas estão ainda em curso, entre avanços e retrocessos, abrindo caminhos e sedimentando o terreno da efetividade plena dos direitos sociais fundamentais.

Ana Paula de Barcellos argumenta que é possível visualizar elementos particulares que justifiquem a sensação compartilhada pela doutrina de que o constitucionalismo atual seja substancialmente diverso, que esteja em desenvolvimento um novo momento no Direito Constitucional, e esclarece:

A expressão neoconstitucionalismo designa o estado do constitucionalismo contemporâneo, que apresenta características metodológico-formais e materiais. O constitucionalismo atual opera sobre três premissas metodológico-formais fundamentais (a normatividade, a superioridade e a centralidade da Constituição) e pretende concretizá-las elaborando técnicas jurídicas que possam ser utilizadas no dia-a-dia da aplicação do direito. Quanto às

522 BONAVIDES, Paulo, **Do Estado liberal ao Estado social**, 6. ed. São Paulo: Malheiros, 1996, p. 183.

523 CLÈVE, Clèmerson Merlin, **O Controle da Constitucionalidade e a Efetividade dos Direitos Fundamentais**, 2003, p. 391.

características materiais, ao menos dois elementos merecem nota: (i) a incorporação explícita de valores e opções políticas nos textos constitucionais relacionados com a dignidade humana e os direitos fundamentais; e (ii) a expansão de conflitos entre as opções normativas e filosóficas existentes dentro do próprio sistema constitucional.⁵²⁴

Prosseguindo em seus ensinamentos, Ana Paula de Barcellos, assevera que os “... conflitos próprios do constitucionalismo contemporâneo ocorrem sempre entre direitos fundamentais justamente porque não é possível hierarquizá-los em abstrato, dada a sua fundamentalidade”.⁵²⁵ Nesse diapasão e ainda sob a ótica dos conflitos, a autora aduz que:

[...] substancialistas e procedimentalistas concordam, por razões diversas, que os direitos fundamentais formam um consenso mínimo oponível a qualquer grupo político, seja porque constituem elementos valorativos essenciais, seja porque descrevem exigências indispensáveis para o funcionamento adequado de um procedimento de deliberação democrática. Em suma: a Constituição é norma jurídica central no sistema e vincula a todos dentro do Estado, sobretudo os Poderes Públicos. E, de todas as normas constitucionais, os direitos fundamentais integram um núcleo normativo que, por variadas razões, deve ser especificamente prestigiado.⁵²⁶

Como se verifica, são os direitos sociais, dentre os direitos fundamentais positivados pela Carta de 1988, que têm suscitado controvérsias em relação à eficácia, aplicabilidade e justiciabilidade. Haja vista, que a doutrina mais tradicionalista sustenta que os direitos de cunho prestacional, ao contrário dos direitos civis e políticos que apenas geram obrigações negativas, ou seja de abstenção por parte do Estado, implicam em obrigações positivas, demandam prestações materiais que têm um custo, desse modo, “... só existem quando e enquanto existir dinheiro nos cofres públicos”.⁵²⁷

Gilmar Ferreira Mendes afirma que os direitos fundamentais não contêm apenas uma proibição de intervenção, mas também expressam um “... postulado de proteção (*Schutzgebote*). Haveria assim, para utilizar uma expressão de Canaris, não apenas

524 BARCELLOS, Ana Paula de, **Neoconstitucionalismo, direitos fundamentais e controle das políticas públicas**, 2005.

Disponível em <http://www.mundojuridico.adv.br/>. Acesso em 05 de Dezembro de 2006, p. 28.

525 BARCELLOS, Ana Paula de, **Neoconstitucionalismo, direitos fundamentais e controle das políticas públicas**, 2005, ps. 8-9.

526, BARCELLOS, Ana Paula de, **Neoconstitucionalismo, direitos fundamentais e controle das políticas públicas**, 2005, p. 9.

527 CANOTILHO, J.J. Gomes, **Direito Constitucional e Teoria da Constituição**, 1999, p. 477.

uma proibição do excesso (*Übermassverbot*), mas também uma proibição da omissão (*Untermassverbot*)”.⁵²⁸

Nesse diapasão, Victor Abramovich e Christian Courtis, ao analisar os argumentos da corrente doutrinária tradicionalista, conseguem demonstrar que tal argumentação tem caráter meramente ideológico e não científico. Os autores sustentam que se pode caracterizar a estrutura dos direitos civis e políticos como um “... complexo de obrigações negativas e positivas por parte do Estado: obrigação de abster-se de atuar em certos âmbitos e de realizar uma série de funções, de modo a garantir o gozo da autonomia individual e impedir sua afetação por outros particulares”.⁵²⁹

Os autores apontam para o fato de que os direitos civis e políticos, para serem usufruídos, dependem de implementação de medidas, de criação de condições institucionais por parte do Estado e, sem dúvida, custam aos cofres públicos. Restando inadequada a classificação de obrigações *positivas / negativas*. Assim, em razão de fragilidade da argumentação da doutrina tradicional, deve-se concluir que os direitos sociais, do mesmo modo que os direitos civis e políticos, são direitos fundamentais dotados de eficácia e exigíveis judicialmente.

Victor Abramovich e Christian Courtis afirmam que existem obrigações genéricas que devem ser atendidas pelo Estado em relação aos direitos sociais de cunho prestacional, a saber: 1) O Estado tem a obrigação de adotar medidas imediatas, implementando, num prazo razoavelmente breve, atos concretos deliberados, objetivando a satisfação da obrigação, cabendo a ele o dever de justificar o não avanço no cumprimento do objetivo. Destacando-se como obrigações imediatas do Estado: a) Obrigação de adequação do marco legal; b) Obrigação de vigilância efetiva, informação e formulação de plano; c) Obrigação de provisão de recursos efetivos; 2) O Estado tem obrigação de garantir níveis essenciais dos direitos, devendo demonstrar todo o esforço realizado para utilizar com prioridade a totalidade dos recursos à disposição; 3) Obrigação de progressividade e proibição de retrocesso – Tendo como certo o

528 MENDES, Gilmar Ferreira. **Os direitos fundamentais e seus múltiplos significados na ordem constitucional**. Revista Diálogo Jurídico. n. 10. Salvador: CAJ-Centro de Atualização Jurídica, 2002. Disponível em <http://www.direitopublico.com.br>. Acesso em 04 de dezembro de 2006, p.11.

529 ABRAMOVICH, Victor e COURTIS, Christian. **Los derechos sociales como derechos exigibles**. 2. ed. Madrid: Editorial Trotta, 2004, p. 24.

reconhecimento de a satisfação plena dos direitos prestacionais supõe uma gradualidade e um progresso nas melhorias de condições de gozo e exercício dos direitos sociais. Em caso de retrocesso, o Estado deverá demonstrar fundamentadamente a estrita necessidade da medida, e estará obrigado a comprovar a existência do interesse estatal permissível, bem como o caráter imperioso da medida e ainda, a inexistência de trajetórias alternativas menos restritivas de direito.⁵³⁰

Consoante esse entendimento, a omissão do Estado na implementação e prática de políticas eficientes, significa total descumprimento dos ditames da Carta Pátria. Anna Cândida da Cunha Ferraz assevera que:

Configura-se a inércia no plano constitucional quando há inatividade consciente na aplicação da Constituição, ou seja, quando uma norma constitucional deixa de ser plenamente aplicada por falta de atuação do poder competente, por um tempo mais ou menos longo que demonstre, com clareza, a intenção desse poder de não cumprir, a tempo e a hora, o comando constitucional. A inércia, no plano constitucional, constitui, na verdade, um dos males que desgastam a Constituição e corroem a normalidade constitucional de um Estado. A Constituição nasce para ser aplicada e cumprida. No entanto, nem sempre é efetivamente cumprida e aplicada; por vezes é mesmo esquecida, gerando, conforme salienta Karl Loewenstein "a desvalorização da Constituição escrita na democracia ocidental".⁵³¹

Nesta seção do trabalho apresenta-se a formulação dos direitos fundamentais na Constituição Federal de 1988, na 'virada neoliberal', que servem para a contextualização da utilização cada vez mais freqüente da 'reserva do possível'. Passa-se a uma breve análise do cenário jurídico, político e econômico do Estado brasileiro, à época da promulgação da Constituição Cidadã de 1988, frente ao projeto neoliberal. Onde será possível verificar que teorias voltadas para um constitucionalismo dirigente de plena eficácia dos direitos fundamentais sociais passam por questionamentos, gerando conflito entre as doutrinas substancialistas e as procedimentalistas.

Os governos posteriores ao governo Collor acabam por aprofundar ainda mais as políticas de ajuste fiscal, de desregulamentação dos direitos sociais e a abertura indiscriminada à especulação financeira, conduzindo à precarização das relações de trabalho. O ajuste fiscal consubstanciado no denominado *Consenso de Washington*,

530 ABRAMOVICH, Victor e COURTIS, Christian, *Los derechos sociales como derechos exigibles*, 2004, ps. 79 e ss.

531 FERRAZ, Anna Cândida da Cunha, *Proteção jurisdicional da omissão inconstitucional dos poderes locais*. Revista Mestrado em Direito/ UNIFIEO, Osasco. Ano 5, n.5. ps. 157-210, 2005, p. 160.

[...] impôs às economias capitalistas uma “nova razão de estado” a serviço do capital, com características desregulamentadoras, que ocupou os centros de decisão governamental. A mídia brasileira cooptada ou acriticamente conivente acuou as forças progressistas, que se opunham a tais práticas unilaterais numa investida ideológica sob o signo da inserção do país na então chamada “nova ordem mundial”.⁵³²

Tornou-se necessário e urgente, para os tecnocratas, derrubar os entraves que existiam ao investimento estrangeiro, deslocar as prioridades estatais, devendo, assim, o Estado

[...] não só deixar a produção econômica direta e os serviços ligados às utilidades públicas (luz, água, telefonia, etc...), mas também que havia um setor, designado com o nome ‘setor de serviços não exclusivos do Estado’, do qual o Estado deveria afastar-se gradualmente, deixando-o por conta do mercado. Esse setor inclui, entre outros, a educação. Essa pequena alteração terminológica – passar do direito ao serviço – não só transferiu a regulação destes direitos ao mercado, como também legitimou seu tratamento como uma mercadoria qualquer”.⁵³³

Ingo Wolfgang Sarlet aduz que cumpre registrar que o Estado Social de Direito encontra-se gravemente enfermo, e que a crise do Estado Social de Direito significa, também e de certa forma, a crise da democracia. O autor faz referencia a Boaventura de Souza Santos, quando este assinala que:

[...] a fase que vivenciamos é marcada pela afirmação do que se tem denominado de ‘consenso liberal’ que, por sua vez, desdobra-se em quatro outros ‘consensos’: a) o consenso econômico neoliberal ou ‘consenso de ‘Washington’, que se manifesta, em especial, na globalização econômica e suas conseqüências (liberalização dos mercados, desregulamentação, privatização, cortes das despesas sociais, concentração do poder nas empresas multinacionais, etc.); b) o consenso do Estado fraco, caracterizado, também e aparentemente de forma paradoxal, pelo enfraquecimento e desorganização da sociedade civil; c) o consenso democrático liberal, isto é, por uma concepção minimalista da democracia; e d) o consenso do primado do Direito e dos Tribunais, que prioriza a propriedade privada, as relações mercantis e o setor privado.⁵³⁴ Inobstante a íntima vinculação recíproca entre os quatro ‘consensos’ referidos pelo ilustre cientista social lusitano, é de destacar, nesta quadra da exposição, que a citada concepção minimalista da democracia, por sua vez elemento integrante e conseqüência direta do ‘consenso liberal’, tem gerado um gradativo enfraquecimento da democracia e, portanto, do Estado de Direito (necessariamente democrático), de modo especial, se encarados sob uma ótica não meramente formal, fenômeno este que, por sua vez, acabou influenciando diretamente os direitos fundamentais.⁵³⁵

532 MACHADO, Edson, **A educação e o Poder Judiciário**, 2003, p. 14.

533 MACHADO, Edson, **A educação e o Poder Judiciário**, 2003, p. 14.

534 SANTOS, Boaventura de Souza, **Reinventar a Democracia: entre o pré-contratualismo e o pós-contratualismo**, 1998, ps. 17-19. apud: SARLET, Ingo Wolfgang, **Os Direitos Fundamentais Sociais na Constituição de 1988**, 2001, p. 4, n. 5.

535 SARLET, Ingo Wolfgang, **Os Direitos Fundamentais Sociais na Constituição de 1988**, 2001, ps. 4-5.

Nesse contexto, verifica-se que desde os anos noventa, iniciou-se no Brasil a discussão acerca do instituto *reserva do possível* e sua aplicação quando da concessão e concretização dos direitos fundamentais sociais. Ocorre que no Estado brasileiro, ao que parece, a reserva do possível tem sido utilizada para obstaculizar a realização dos direitos sujeitos à prestação positiva do Estado diferindo, portanto, do teor originário de como foi tratada a reserva do possível pelo tribunal alemão em 1970, ocasião em que se discutiu a razoabilidade da exigência ao estado de uma vaga para cada cidadão no ensino superior que escolhesse.

Gilmar Ferreira Mendes explica que, embora tais decisões estejam vinculadas juridicamente, não há dúvida de que a efetivação das mesmas estará submetida,

[...] dentre outras condicionantes, à reserva do financeiramente possível (*'Vorbehalt des finanziell Möglichen'*). Nesse sentido, reconheceu a Corte Constitucional alemã, na famosa decisão sobre *'numerus clausus'* de vagas nas Universidades (*'numerus-clausus Entscheidung'*), que pretensões destinadas a criar os pressupostos fáticos necessários para o exercício de determinado direito estão submetidas à *'reserva do possível'* (*'Vorbehalt des Möglichen'*).⁵³⁶

A reserva do possível tem sido invocada como argumento freqüente em processos judiciais envolvendo a reivindicação por parte dos cidadãos, das prestações previstas nas normas de direitos fundamentais sociais. Gilmar Ferreira Mendes aduz que:

Se o Estado está constitucionalmente obrigado a prover tais demandas, cabe indagar se, e em que medida, as ações com o propósito de satisfazer tais pretensões podem ser juridicizadas, isto é, se, e em que medida, tais ações se deixam vincular juridicamente. [...] A submissão dessas posições a regras jurídicas opera um fenômeno de transmutação, convertendo situações tradicionalmente consideradas de natureza política em situações jurídicas. Tem-se, pois, a juridicização do processo decisório, acentuando-se a tensão entre direito e política.⁵³⁷

Comumente verifica-se a reserva do possível atrelada à necessidade de se adequar as pretensões sociais às reservas orçamentárias, bem como à real disponibilidade de recursos em caixa, para o cumprimento das despesas, e essa dimensão de despesa passaria a fazer parte do próprio conceito de direito, de modo que diante da escassez de recursos disponíveis não haveria que se falar em direito a

536 MENDES, Gilmar Ferreira, *Os direitos fundamentais e seus múltiplos significados na ordem constitucional*, 2002, p. 7.

537 MENDES, Gilmar Ferreira, *Os direitos fundamentais e seus múltiplos significados na ordem constitucional*, 2002, ps. 6-7.

ser defendido. A escassez de recursos seria elemento a inviabilizar o próprio reconhecimento do direito subjetivo a prestações sociais.

Joaquim José Gomes Canotilho e Vital Moreira⁵³⁸ concebem a efetivação dos direitos sociais, econômicos e culturais dentro de uma “reserva do possível” e apontam sua dependência dos recursos econômicos, atrelando o nível de realização de direitos sempre condicionada ao volume de recursos disponíveis para esse fim, o que significa um verdadeiro limite fático à efetivação dos direitos sociais prestacionais.

Para Andreas Krell⁵³⁹, tal teoria representa uma adaptação de um tópos da jurisprudência constitucional alemã que entende que a construção de direitos subjetivos à prestação material de serviços públicos pelo Estado está sujeita à condição de disponibilidade dos respectivos recursos. Contudo, a decisão sobre a disponibilidade dos mesmos estaria localizada no campo discricionário das decisões governamentais e dos parlamentos, através da composição dos orçamentos públicos.

O intuito da utilização da reserva do possível estaria em conter decisões judiciais que determinavam o cumprimento das prestações previstas nas normas de direitos fundamentais sociais muitas vezes, é certo ressaltar, sem a devida cautela. Utilizando-se da explanação de Sérgio Fernando Moro, tem-se que:

Para concretização de determinadas normas constitucionais, especialmente daquelas que veiculam direitos a prestações materiais, cumprirá especial cautela ao julgador. O juiz não pode desenvolver ou efetivar direitos sem que existam meios materiais disponíveis para tanto. Doutro lado, o atendimento de determinada pretensão a prestações materiais pode esvaziar outras. Nessas hipóteses, pode-se falar no limite da ‘reserva do possível’ como especial faceta da reserva de consistência.⁵⁴⁰

Nesse sentido, Vicente de Paulo Barretto⁵⁴¹ chegou a afirmar que a reserva do possível se relaciona a três “falácias políticas” criadas pelo pensamento neoliberal a fim de negar os direitos sociais como direitos fundamentais exigíveis. A primeira delas afirma que os “direitos sociais são direitos de segunda ordem”, ou seja, não participam

538 CANOTILHO, Joaquim José Gomes; MOREIRA, Vital, **Fundamentos da Constituição**. Coimbra: Coimbra, 1991, p. 131.

539 KRELL, Andreas Joachim, **Direitos Sociais e Controle Judicial no Brasil e na Alemanha**: os (des)caminhos de um direito constitucional “comparado”. Porto Alegre: Sérgio Fabris, 2002, ps. 45-49. apud BIGOLIN, Giovani, A reserva do possível como limite à eficácia e efetividade dos direitos sociais.

540 MORO, Sergio Fernando, **Por uma revisão da teoria da aplicabilidade das normas constitucionais**. Jus Navigandi, Teresina, ano 4. n. 42, jun. 2000. Disponível em: <<http://jus2.uol.com.br/doutrina/texto.98>>. Acesso em: 05 de dezembro de 2006

541 BARRETTO, Vicente de Paulo, **Reflexões sobre os direitos sociais**, 2003, ps. 117-121.

do momento fundador do direito, como os direitos civis e políticos, servindo somente como elemento subsidiário, complementar à efetivação destes. Vicente de Paulo Barreto defende que estes direitos não se justificam tão somente como instrumentos de compensação das desigualdades, mas correspondem a "núcleos integradores e legitimadores do bem comum, pois será através deles que se poderá garantir a segurança, a liberdade, a sustentação e a continuidade da sociedade humana".⁵⁴²

A segunda "falácia" refere-se ao argumento de que os direitos sociais têm sua exigibilidade condicionada a uma economia forte. Para o autor, a existência dos recursos necessários à efetivação destes direitos está condicionada a escolhas políticas, que definirão a destinação dos recursos e as políticas públicas necessárias à efetivação dos direitos invocados.

Como terceiro e último argumento apresentado como "falácia" por Vicente de Paulo Barreto, está relacionado diretamente à reserva do possível, afirma:

Vestida de uma ilusória racionalidade, que caracteriza a 'reserva do possível' como o limite fático à efetividade dos direitos sociais prestacionais, esse argumento ignora em que medida o custo é consubstancial a todos os direitos fundamentais. Não podemos nos esquecer do alto custo do aparelho estatal administrativo-judicial necessário para garantir os direitos civis e políticos. Portanto a escassez de recursos como argumento para a não observância dos direitos sociais acaba afetando, precisamente em virtude da integridade dos direitos humanos, tanto os direitos civis e políticos, como os direitos sociais. Estabelecer uma relação de continuidade entre escassez de recursos públicos e a afirmação de direitos acaba resultando em ameaça à existência de todos os direitos.⁵⁴³

Segundo a análise de Ricardo Lobo Torres: a real dimensão jurídico-concretizante dos direitos sociais fundamentais "se afirma de acordo com a situação econômica conjuntural, isto é, sob a 'reserva do possível, ou na conformidade de autorização orçamentária".⁵⁴⁴

Robert Alexy adverte que, direitos sociais mínimos, de fato, têm consideráveis impactos financeiros sobre o orçamento público: "quando são muitos os que o fazem valer" – "Mas só isso não justifica inferir a *não-existência* desses direitos".⁵⁴⁵

542 BARRETTO, Vicente de Paulo, **Reflexões sobre os direitos sociais**, 2003, p. 119.

543 BARRETTO, Vicente de Paulo, **Reflexões sobre os direitos sociais**, p. 121.

544 TORRES, Ricardo Lobo, **O mínimo existencial e os direitos fundamentais**. In Revista de Direito Administrativo. n. 177, jul /set, 1989, p. 41.

545 ALEXY, Robert, **Teoría de Los Derechos Fundamentales**. Trad. de Ernesto Garzón Valdés. Madrid: Centro de Estudios Constitucionales, 1997, p. 495.

Não se pode afirmar que a reserva do possível se limite aos aspectos acima apresentados, como se verá mais adiante. Entretanto, também não se pode deixar de reconhecer a coincidência que permeia o discurso neoliberal de enxugamento das estruturas burocráticas do Estado, entre a retórica de que direitos sociais custam caro, e a reserva do possível.

Os americanos Cass Sunstein e Stephen Holmes, chamam a atenção para a importância da dimensão econômica do custo dos direitos. Ressaltam que todos os direitos, tanto os direitos a prestações, quanto os direitos de liberdade, ou de defesa, significam a realização de despesas públicas por parte do Estado para sua realização, com o conseqüente exercício e efetiva fruição por parte dos destinatários titulares de direito. Os autores questionam, ainda, a usual classificação de direitos puramente negativos e direitos positivos, considerando-a imprópria e inútil. Porque,

Onde há um direito há uma ação para defendê-lo, é uma máxima legal clássica. Indivíduos gozam de direitos, num sentido legal como oposto ao moral, somente se males por eles sofridos forem justa e previsivelmente reprimidos pelo seu governo. Este simples fato revela a inadequação da distinção entre direitos negativos e positivos. Ele demonstra que todos os direitos legalmente protegidos são necessariamente direitos positivos. Direitos são custosos porque ações são custosas. [...] Quase todo direito implica um dever correlato, e deveres só são levados a sério quando seu descumprimento é punido pelo poder público servindo-se dos cofres públicos.⁵⁴⁶

Ana Paula de Barcellos observa que toda e qualquer ação estatal envolve gasto de dinheiro público, e sendo os recursos públicos limitados, surge a necessidade de se fazer escolhas, e essas devem estar vinculadas à Constituição.⁵⁴⁷

Destarte, todo direito que possui condição de sindicabilidade junto ao Judiciário implica em custos a serem suportados pelo Estado. Nestas condições, cai por terra a teoria desenvolvida por defensores da doutrina neoliberal no sentido de que as liberdades não teriam custo ou custariam muito pouco aos cofres públicos, enquanto direitos sociais seriam extremamente onerosos, restando claro o caráter ideológico de tal entendimento. A noção de "Estado mínimo" também fica comprometida, já que as liberdades defendidas pelos neoliberais só têm sentido se forem protegidas por órgãos

546 HOLMES, Stephen & SUNSTEIN, Cass R. **The Cost of Rights: Why Liberty Depends on Taxes** s. New York: Norton & Co., 1999, p. 43-54. Apud BIGOLIN, Giovani. A reserva do possível como limite à eficácia e efetividade dos direitos sociais. In: Revista do Ministério Público. Porto Alegre, n. 53, maio /set 2004.

547 BARCELLOS, Ana Paula de, Neoconstitucionalismo, **Direitos Fundamentais e Controle das Políticas Públicas**, 2005, p. 11.

eficazes, custeados pelo Estado, posto que este possui poder e legitimidade social para fazê-lo. Os autores americanos sugerem um novo conceito de direito subjetivo, no qual a dimensão do custo esteja inserida.

Flávio Galdino⁵⁴⁸, referentemente à obra de Cass Sunstein e Stephen Holmes, observa que:

[...] na medida em que o Estado é indispensável ao reconhecimento e efetivação dos direitos, e considerando que o Estado somente funciona em razão das contingências de recursos econômico-financeiros captados junto aos indivíduos singularmente considerados, chega-se à conclusão de que os direitos só existem onde há fluxo orçamentário que o permita.⁵⁴⁹

Partindo da premissa de que os bens são escassos, os autores concluem que essa escassez não permite que todos os direitos sejam realizados uniformemente para todos os cidadãos. Destarte, realizar direitos implica necessariamente realizar escolhas de alocação de recursos, escolhendo também quais direitos serão atendidos em detrimento de outros.

Verifica-se aí a influência da dimensão econômica sobre a teoria jurídica, na consecução dos direitos fundamentais. A questão da escassez de recursos passa a ser considerada como elemento intrínseco ao direito. Em face dessa realidade, Cass Sunstein e Stephen Holmes propõem um novo conceito de direito subjetivo:

Assim, para dar conta dessa realidade instável, não se deve considerar direitos fora da dimensão de tempo e espaço, ou como um dado absoluto. É mais realista e mais produtivo definir direitos como poderes individuais, derivados da pertinência a uma comunidade política, e investimentos seletivos de recursos públicos escassos, feitos para alcançar objetivos comuns e resolver o que é geralmente percebido como problemas comuns e urgentes.⁵⁵⁰

Para Flávio Galdino, a visão do custo como simples óbice à concretização dos direitos deve ser superada, devendo sim ser considerada meio de consecução. Porque, realmente parece correta a sustentação da não possibilidade de afirmação da existência de um "... direito público subjetivo em especial (ou *determinado*, ou seja, o

548 GALDINO, Flávio, **O Custo dos Direitos**. In: Legitimação dos Direitos Humanos. Paulo Lobo Torres (Org.) Rio de Janeiro: Renovar, 2002, ps. 139-222.

549 GALDINO, Flávio, **O Custo dos Direitos**, 2002, p. 188.

550 HOLMES, S.; SUNSTEIN, C., **The Cost of Rights**, 1999, p. 123. Apud BIGOLIN, Giovani. *Op. cit.*, 2004.

direito de uma *determinada pessoa* receber uma *determinada prestação*) quando seja absolutamente impossível, sob prisma prático, realizá-lo".⁵⁵¹

Há inegável influência do econômico sobre o jurídico, trazendo para dentro do conceito jurídico a dimensão econômica, assim, não se pode deixar de traçar um paralelo com a concepção de norma de direito fundamental presente na teoria interna dos limites aos direitos fundamentais, que concebe a norma de direito fundamental como um conceito único: a norma jusfundamental em seu âmbito normativo previamente delimitado. Qualquer interferência interna neste âmbito normativo é considerada sempre ilegítima e corresponderia, em verdade, a violação da norma de direito fundamental.

A escassez de recursos é reconhecida como dado de realidade a ser observado quando da definição do âmbito normativo de direito fundamental social. A reserva do possível diria respeito justamente à apreciação desta escassez como condição de possibilidade de reconhecimento do direito: se for logicamente possível, puder ser deduzido do âmbito normativo do direito, então se pode falar em direito subjetivo exigível do Estado; se não for logicamente possível, a pretensão não estaria dentro do âmbito normativo, não seria juridicamente protegida, posto que não se pode reivindicar o absurdo.

Nesse sentido, é correto dizer que, embora exista previsão de um direito no catálogo constitucional, poderá haver a impossibilidade de cumprimento da satisfação do mesmo por ser logicamente impossível. A exemplificar: o pedido de fornecimento de um medicamento capaz de curar a AIDS, pelo menos até os dias atuais, é logicamente impossível, muito embora seja reconhecido a todos o direito à saúde.

Todavia, quando a questão for escassez de recursos financeiros a discussão ganha outra amplitude, pois será imprescindível o estudo sobre a alocação de recursos, e o efetivo cumprimento de direcionamento de tais recursos de modo a obstar desvios de finalidade.

551 GALDINO, Flávio, *O Custo dos Direitos*, 2002, ps. 139-222.

Ana Paula de Barcellos preleciona que as políticas públicas se constituem em instrumentos através dos quais torna-se possível realizar os fins constitucionais de forma

[...] sistemática e abrangente, mas envolvem gasto de dinheiro público. Como se sabe, os recursos públicos são limitados e é preciso fazer opções. As escolhas em matéria de gastos e políticas públicas não constituem um tema integralmente reservado à deliberação política; ao contrário, o ponto recebe importante incidência de normas jurídicas constitucionais. A construção do controle das políticas públicas depende do desenvolvimento teórico de três temas: (i) a identificação dos parâmetros de controle; (ii) a garantia de acesso à informação; e (iii) a elaboração dos instrumentos de controle. Assim, em primeiro lugar, é preciso definir, a partir das disposições constitucionais que tratam da dignidade humana e dos direitos fundamentais, o que o Poder Público está efetiva e especificamente obrigado a fazer em caráter prioritário; isto é, trata-se de construir parâmetros constitucionais que viabilizem o controle.⁵⁵²

A construção desses parâmetros constitucionais implica um trabalho hermenêutico consistente em "... extrair das disposições constitucionais efeitos específicos, que possam ser descritos como metas concretas a serem atingidas em caráter prioritário pela ação do Poder Público".⁵⁵³ O que torna possível a afirmação de que o Estado brasileiro tem como obrigação prioritária oferecer educação fundamental gratuita à população, (CF, 208, I).⁵⁵⁴ Devendo-se, portanto, investir os recursos públicos disponíveis, em "... políticas capazes de produzir esse resultado até que seja efetivamente atingido. Enquanto essa meta concreta não houver sido alcançada, outras políticas públicas não prioritárias do ponto de vista constitucional terão de aguardar".⁵⁵⁵

Há que se lembrar que o não investimento dos mínimos exigidos em educação e saúde implica na intervenção federal nos Estados e dos Estados nos Municípios, em conformidade com os artigos 34, VII, e, e 35, III,⁵⁵⁶ devendo o interventor exigir do ente

552 BARCELLOS, Ana Paula de, **Neoconstitucionalismo, Direitos Fundamentais e Controle das Políticas Públicas**, 2005, p. 29.

553 BARCELLOS, Ana Paula de, **Neoconstitucionalismo, Direitos Fundamentais e Controle das Políticas Públicas**, 2005, p. 19.

554 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.

555 BARCELLOS, Ana Paula de, **Neoconstitucionalismo, Direitos Fundamentais e Controle das Políticas Públicas**, 2005, p. 19.

556 Art. 34. A União não intervirá nos Estados nem no Distrito Federal, exceto para: [...] VII – assegurar a observância dos seguintes princípios constitucionais: [...] e) aplicação do mínimo exigido da receita resultante de impostos estaduais, compreendida a proveniente de transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino e nas ações e serviços públicos de

federativo a obediência à Constituição. Há previsão na legislação infraconstitucional de instrumentos de controle que devem ser aplicados em “... determinadas circunstâncias, que podem servir como ponto de partida para reflexão nesse particular – em especial a Lei Complementar nº 101/00 (responsabilidade fiscal) e a Lei nº 8.429/92 (improbidade administrativa)”.⁵⁵⁷

Giovani Bigolin, após examinar os posicionamentos de diversos doutrinadores entre os quais CANOTILHO, KRELL, HOLMES E SUSTEIN, GUSTAVO AMARAL, ALEXY e INGO WOLFGANG SARLET, opta por este último, ao formular seu próprio posicionamento, aduzindo que:

Para a definição do patamar mínimo a permitir a superação da limitação imposta pela reserva do possível, ressalvado o limite real de escassez, recolhe-se o posicionamento de Sarlet, o qual aponta como parâmetro demarcatório o valor fundamental da dignidade da pessoa humana, o qual representaria o verdadeiro limite à restrição dos direitos fundamentais, coibindo eventuais abusos que pudessem levar ao seu esvaziamento ou à sua supressão.⁵⁵⁸

Após o exposto, se constata que o presente tema, dada sua importância, está ainda muito longe de esgotar-se nesses simples apontamentos, e nem é esse o objetivo. Em que pese o respeito pelas concepções já apresentadas, para finalizar, recorre-se aqui, novamente, ao brilhantismo de Lênio Streck com sua proposta de reformulação teórica global. Para tanto, colacionam-se algumas das suas formulações, com o forte desejo de deixá-las como verdadeiros mandamentos.

Inicia-se pelo posicionamento de que hoje não é possível se falar de uma teoria geral da Constituição, porque a “... Constituição (e cada Constituição) depende de sua identidade nacional, das especificidades de cada Estado Nacional e de sua inserção no cenário internacional. Do mesmo modo, não há ‘um constitucionalismo’, e, sim, vários

saúde. Art. 35. O Estado não intervirá em seus Municípios, nem a União nos Municípios localizados em Território Federal, exceto quando: [...] III – não tiver sido aplicado o mínimo exigido da receita municipal na manutenção e desenvolvimento do ensino e nas ações e serviços públicos de saúde.

557 BARCELLOS, Ana Paula de, **Neoconstitucionalismo, Direitos Fundamentais e Controle das Políticas Públicas**, 2005, p. 27.

558 BIGOLIN, Giovani, **A reserva do possível como limite à eficácia e efetividade dos direitos sociais**. In: Revista do Ministério Público. Porto Alegre, n. 53, maio /set 2004.

constitucionalismos”.⁵⁵⁹ É preciso, então, que a teoria da Constituição seja entendida como:

[...] uma teoria que resguarde as especificidades histórico-factuais de cada Estado nacional. Desse modo, a teoria da Constituição deve conter um núcleo (básico) que albergue as conquistas civilizatórias próprias do Estado Democrático (e Social) de Direito, assentado, como já se viu à saciedade, no binômio democracia e direitos humanos-fundamentais-sociais.⁵⁶⁰

Lênio Streck assevera que, a idéia de uma Teoria da Constituição Dirigente Adequada a Países de Modernidade Tardia (TCDAPMT) requer a existência de uma interligação com uma teoria do Estado, com o intuito de construir um espaço público capaz de

[...] implementar a Constituição em sua materialidade. Dito de outro modo, uma tal teoria da Constituição dirigente não prescinde da teoria do Estado, apta a explicitar as condições de possibilidade para a implantação das políticas de desenvolvimento constantes – de forma dirigente e vinculativa – no texto da Constituição. Não se deve olvidar que Estado e Constituição estão umbilicalmente ligados.⁵⁶¹

Porque,

[...] enquanto o neoliberalismo aponta para a desregulamentação, a Constituição brasileira nitidamente aponta para a construção de um Estado Social de índole intervencionista, que deve pautar-se por políticas públicas distributivistas, questão que exsurge claramente da dicção do art. 3º do texto magno. Esse, aliás, é o conceito-chave do Estado Social, cujo papel é o de promover a integração da sociedade nacional, ou seja ‘el proceso constantemente renovado de conversión de una pluralidad en una unidad sin perjuicio de la capacidad de autodeterminación de las partes’ (Manuel García-Pelayo). Integração esta que, no caso brasileiro, deve-se dar tanto no nível social quanto no econômico, com a transformação das estruturas econômicas e sociais.⁵⁶²

Resta claro que a concepção de Constituição a ser preservada é a de uma Constituição detentora de força normativa capaz de assegurar um núcleo de modernidade tardia não cumprida. Núcleo esse que se encontra consubstanciado “... nos fins do Estado estabelecidos no artigo 3º da Constituição. O atendimento a esses

559 STRECK, Lênio Luiz, **A concretização de Direitos e a Validade da Tese da Constituição Dirigente em Países de Modernidade Tardia**. Caderno de Direito Constitucional. EMAGIS, 2006, p. 30.

560 STRECK, Lênio Luiz, **A concretização de Direitos e a Validade da Tese da Constituição Dirigente em Países de Modernidade Tardia**, 2006, mesma página.

561 STRECK, Lênio Luiz, **A concretização de Direitos e a Validade da Tese da Constituição Dirigente em Países de Modernidade Tardia**, 2006, p. 31.

562 STRECK, Lênio Luiz, **A concretização de Direitos e a Validade da Tese da Constituição Dirigente em Países de Modernidade Tardia**, 2006, p. 32.

fins sociais e econômicos é condição de possibilidade da própria inserção do Estado Nacional na seara da pós-modernidade globalizante”.⁵⁶³

Destarte, todas estas reflexões de Lênio Streck, com as quais se concorda, têm a intenção de

[...] insistir na tese de que a Constituição ainda **constitui** e que a Constituição **constitui-a-ação** do Estado. Trata-se, também, de fincar pé na defesa da continuidade do perfil dirigente e compromissário da Constituição de 1988, construindo o debate a partir daquilo que venho denominando de Teoria da Constituição Dirigente Adequada a Países de Modernidade Tardia. E o ferramental para esse desiderato é a fenomenologia hermenêutica, centrado na hermenêutica filosófica.⁵⁶⁴

No que tange à justiciabilidade dos direitos sociais e ao acesso à justiça, Luiza Cristina Fonseca Frischeisen assevera que:

A positivação dos direitos sociais, seguida da positivação de suas garantias, e, portanto, da possibilidade da justiciabilidade (ou justicialização) de tais direitos, faz com que o Poder Judiciário seja chamado para resolver conflitos que exigem uma interpretação mais acurada dos direitos assegurados na Constituição Federal.⁵⁶⁵

A autora esclarece que não se trata de criar novos direitos pelo Poder Judiciário, mas sim, de garantir os direitos por um dos poderes da República, em caso de omissão ou atuação não conforme à Constituição e ou com a legislação concernente ao direito em questão.

Luiza Cristina Fonseca Frischeisen afirma que, em termos de violação de direitos humanos, não há como afastar a aplicação da garantia constitucional prevista no artigo 5º, inciso XXXV, que “... estabelece que nenhuma ameaça ou lesão ao direito poderá deixar de ser apreciada pelo Judiciário, quer seja direito de natureza intrinsecamente individual ou social, quer esteja sendo demandado de forma também individual ou coletiva”.⁵⁶⁶

Para Luiza Cristina Fonseca Frischeisen, o acesso à justiça não se esgota na possibilidade de discussão da lesão ou ameaça do direito junto ao Judiciário, mas

563 STRECK, Lênio Luiz, **A concretização de Direitos e a Validade da Tese da Constituição Dirigente em Países de Modernidade Tardia**, 2006, p. 33.

564 STRECK, Lênio Luiz, **A concretização de Direitos e a Validade da Tese da Constituição Dirigente em Países de Modernidade Tardia**, 2006, p. 17.

565 FRISCHEISEN, Luiza Cristina Fonseca, **Proteção e Garantia dos Direitos Humanos**. Disponível em http://www.mt.trf1.gov.br/judice/jud9/protecao_e_garantia.htm. Acesso em 27.10.2006.

566 FRISCHEISEN, Luiza Cristina Fonseca, **Proteção e Garantia dos Direitos Humanos**, 2006, s/p.

também pela existência e disponibilidade de mecanismos e instituições, a exemplo da Defensoria Pública, que possibilitem aos desprovidos de recursos financeiros fazê-lo. Ressalta-se a atuação do Ministério Público como defensor do acesso à justiça, que “... ao promover uma ação civil pública para a defesa de direitos difusos, coletivos ou individuais homogêneos, estará pleiteando direitos socialmente relevantes de pessoas que, sem a sua atuação, não teriam acesso à justiça”.⁵⁶⁷ E ainda que, ao se considerar que a existência do direito à igualdade que

[...] pode realizar-se tanto no âmbito dos direitos individuais, como desdobramento do reconhecimento de que todos têm os mesmos direitos ao acesso aos bens e serviços considerados essenciais (todos são sujeitos de direitos), e que este direito à igualdade poderá ser interpretado também como fundamento para a redistribuição dos chamados direitos sociais, como a saúde e educação (que face às desigualdades sociais podem estar distribuídos de forma não equânime), teremos que explorar a possibilidade da existência de uma garantia de exigência de tais direitos perante o Judiciário, quando de sua violação.⁵⁶⁸

Quando se fala em judicialização do direito à igualdade, refere-se como esse direito será interpretado enquanto princípio basilar da ordem constitucional quando da judicialização de demandas que reivindicam a implementação de direitos que exigem a atuação do Estado, seja na implementação, seja na regulação. Como já visto, alguns direitos fundamentais, em especial os sociais, para se realizarem necessitam de intervenções do Estado, ou então exigem a atuação do Estado na condição de órgão regulador ou fiscalizador de direitos quando constitucionalmente existe a determinação de que determinada atividade possa ser exercida pela iniciativa privada.⁵⁶⁹

Faz-se necessária a observação de que se está na fronteira entre o que é objeto da Política e o que pode ser objeto do Sistema de Justiça. José Reinaldo de Lima Lopes preleciona que essa fronteira entre o Jurídico e o Político remonta ao surgimento do Estado Moderno e se aprofundou no decorrer da história com a afirmação do princípio da separação dos poderes. Nas palavras do autor:

Esta politização da justiça é um fenômeno novo quando considerada a estrutura do poder e funções montada nos estados liberais no século XIX. A politização era, a sua maneira, comum nos séculos anteriores e é esta história

567 FRISCHEISEN, Luiza Cristina Fonseca, **Proteção e Garantia dos Direitos Humanos**, 2006, s/p.

568 FRISCHEISEN, Luiza Cristina Fonseca, **A construção da igualdade e o sistema de justiça no Brasil: alguns caminhos e possibilidades**, 2004, p. 74. Tese de Doutorado – Faculdade de Direito, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2004.

569 FRISCHEISEN, Luiza Cristina Fonseca, **A construção da igualdade e o sistema de justiça no Brasil: alguns caminhos e possibilidades**, 2004, p. 74.

que interessa aqui. Até o século XVII a justiça distributiva, a justiça de partilhas, não era assunto estranho aos juristas (...). A modernidade alterou substancialmente este quadro. Pode-se dizer sumariamente, que o tema da justiça foi cindido: a justiça das trocas permaneceu com o direito, a justiça das partilhas de coisas comuns deslocou-se para a política. (...) a 'politização da justiça nas últimas décadas mostrou, no entanto, que os temas da distribuição estão de volta, inclusive pela mão do próprio direito constitucional.⁵⁷⁰

Esta divisão, segundo Luiza Cristina Fonseca Frischeisen, ocorreu na própria divisão do direito, cabendo ao direito privado a resolução do conflito entre particulares, e ao direito público as demandas entre o Estado e os particulares.

As constituições modernas são portadoras dos direitos humanos fundamentais, dentre eles os direitos sociais, que exigem responsabilidade do Estado para a sua implementação. A reivindicação desses direitos passa a demandar mecanismos processuais específicos, as denominadas ações coletivas, e atores que representem em nome coletivo.⁵⁷¹

Essa forma de judicialização, que tem suscitado debates acerca das fronteiras entre o político e o jurídico, e ainda sobre a legitimidade e limites de atuação do Judiciário, denomina-se, geralmente, de judicialização da política. A esse respeito, Débora Alves Maciel e Andrei Koerner esclarecem que a expressão *judicialização da política* passou a integrar o

[...] repertório da ciência social e do direito a partir do projeto de C. N. Tate e Vallinder (1996), em que foram formuladas linhas de análise comuns para a pesquisa empírica comparada do Poder Judiciário em diferentes países. 'Judicialização da política' e 'politização da justiça' seriam expressões correlatas, que indicariam os efeitos da expansão do Poder Judiciário no processo decisório das democracias contemporâneas. Judicializar a política, segundo esses autores, é valer-se dos modelos típicos da decisão judicial na resolução de disputas e demandas nas arenas políticas em dois contextos. O primeiro resultaria da ampliação das áreas de atuação dos tribunais pela via do poder da revisão judicial de ações legislativas e executivas, baseada na constitucionalização de direitos e mecanismos de *checks and balances*. O segundo contexto, mais difuso, seria constituído pela introdução ou expansão do *staff* judicial ou de procedimentos judiciais no Executivo (como nos casos de tribunais e /ou juízes administrativos), e no legislativo, como nas Comissões Parlamentares de Inquérito).⁵⁷²

570 LOPES, José Reinaldo de Lima, **As palavras e a Lei: direito, ordem e justiça na história do pensamento jurídico moderno**, 2003, ps. 162-163. Tese (Livre-Docência) - Faculdade de Direito, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2003. Apud: FRISCHEISEN, Luiza Cristina Fonseca, *A construção da igualdade e o sistema de justiça no Brasil*, 2004, p. 75.

571 FRISCHEISEN, Luiza Cristina Fonseca, **A construção da igualdade e o sistema de justiça no Brasil: alguns caminhos e possibilidades**, 2004, p. 76.

572 MACIEL, Débora Alves; KOERNER, Andrei, **Sentidos da judicialização da política: duas análises**. Revista Lua Nova. n. 57. ps. 113-133 – São Paulo, 2002, p. 114.

Verifica-se que, na colocação dos autores, o primeiro contexto para a judicialização da política é aquele no qual se encontra o sistema de justiça atuando no âmbito do controle dos do Legislativo e do Executivo, com o escopo de possibilitar a implementação dos direitos sociais, que exigem uma prestação positiva do Estado para sua realização e que são os direitos que possibilitam o acesso ao direito à igualdade.⁵⁷³

O artigo 5º, inciso XXXV, da Carta de 1988, estabelece o acesso ao Judiciário, de modo que nenhuma lesão ou ameaça de lesão ao direito deixará de ser apreciada por aquele órgão; no artigo 6º estão dispostos os direitos sociais gerais; no artigo 7º, os direitos dos trabalhadores urbanos e rurais; e no capítulo da ordem social (artigos 193 ao 231), de forma explícita trata de tais direitos estabelecendo, inclusive, as políticas públicas que devem ser implantadas, que podem ser objeto de demanda individual ou coletiva.

No caso de demanda coletiva, os instrumentos processuais constitucionais próprios, são o mandado de segurança coletivo e a ação civil pública. Em juízo, a demanda coletiva vai exigir uma decisão que ultrapasse a definição do direito tradicional utilizado na solução de conflitos individuais, e ainda implica na utilização de mecanismos de “... um direito processual coletivo, como apresentado na Lei da Ação Civil Pública, Código do Consumidor e na Lei de Improbidade”.⁵⁷⁴

Tem-se que esse processo de judicialização de demandas coletivas como uma consequência natural da posituação dos direitos sociais nas Constituições. A nova posição do Poder Judiciário passa a exigir um maior conhecimento dos ramos do Direito Público, especialmente do Direito Constitucional e do Direito Administrativo, bem como um maior conhecimento da sociedade e do Estado. Portanto, não se trata de um “... Juiz Legislador ou da substituição do Executivo pelo Judiciário, mas sim de um Juiz intérprete da Constituição Federal, que deve estar em sintonia com as demandas dos diversos setores da sociedade em que vive e trabalha”.⁵⁷⁵

573 FRISCHEISEN, Luiza Cristina Fonseca, **A construção da igualdade e o sistema de justiça no Brasil: alguns caminhos e possibilidades**, 2004, p. 77.

574 FRISCHEISEN, Luiza Cristina Fonseca, **Políticas Públicas. A responsabilidade do administrador e o ministério público**, 2000, p. 102.

575 FRISCHEISEN, Luiza Cristina Fonseca, **Políticas Públicas. A responsabilidade do administrador e o ministério público**, 2000, p. 103.

Constata-se que, como conseqüência dessa atuação do Poder Judiciário, passa a existir um maior acesso à justiça, o que permite um “... processo mais amplo de aprofundamento do próprio exercício da cidadania e da democracia, que pressupõe modificações no modelo clássico da divisão de poderes”.⁵⁷⁶ Todavia, não é só o Poder Judiciário que se transforma, pois que, na produção de políticas públicas locais, verifica-se que os conselhos municipais, com a adoção do orçamento participativo, atuam concorrentemente com as Câmaras de Vereadores e com os Executivos do Município quando da escolha das prioridades; “... a participação política da população não se esgota nas eleições, subvertendo a lógica tradicional da democracia representativa, que passa a ser substituída pela democracia participativa”.⁵⁷⁷

A expansão e a real existência do Estado Democrático de Direito implica que todos sejam submetidos às regras constitucionais, conseqüentemente jurídicas, que regulam a forma do exercício da soberania popular por um lado e que, por outro, estabelecem os direitos que se tornam exigíveis no âmbito do Judiciário. Desse modo o Judiciário passa a ter a função de intérprete da Constituição, seja do controle difuso, seja do controle concentrado de constitucionalidade e da legalidade, o que “... para muitos chega a invadir o âmbito da política, pois as decisões não estariam mais somente no âmbito da interpretação, mas sim do que muitos chamam de atividade legislativa positiva”.⁵⁷⁸

Questões que deveriam ser resolvidas no âmbito da política, com base na soberania popular, em decorrência da incapacidade dos agentes políticos e ou dos cidadãos na administração da esfera da vida pública e da vida privada, acabam chegando ao Judiciário, que passa a funcionar como

[...] um grande tutor da sociedade, incapaz de administrar a modernidade e complexidade de demandas presentes na arena política, muitas com efeitos diretos na vida privada das pessoas. Sendo certo que essa intervenção do Judiciário nada mais seria do que uma das facetas de intervenção dos poderes

576 FRISCHEISEN, Luiza Cristina Fonseca, **Políticas Públicas. A responsabilidade do administrador e o ministério público**, 2000, p. 107.

577 FRISCHEISEN, Luiza Cristina Fonseca, **Políticas Públicas. A responsabilidade do administrador e o ministério público**, 2000, p. 107.

578 FRISCHEISEN, Luiza Cristina Fonseca, **Políticas Públicas. A responsabilidade do administrador e o ministério público**, 2000, mesma página.

do Estado na vida privada das pessoas e/ ou grupos impedindo suas manifestações e até mesmo conflitos próprios da esfera política.⁵⁷⁹

Contudo, quando se trata de garantir direitos sociais começam a surgir as dificuldades, dificuldades que aumentam quando se trata de demandas através da via coletiva. Convém lembrar que os direitos sociais são direitos subjetivos, passíveis de exigência, quando da violação por ação ou omissão. Ressalte-se, também, que o sistema jurídico, via de regra, está composto para aplicar os princípios da justiça compensatória, em demandas por direitos patrimoniais e ainda que a demanda se dê em face de entes públicos, o objetivo da justiça compensatória é o de recompor uma situação preexistente, "... sem que se pretenda que a lei na qual se basear o deslinde da questão tenha qualquer função de intervenção na realidade social".⁵⁸⁰

Ao que parece, na ordem constitucional estabelecida pela Carta de 1988, os princípios da justiça compensatória não resolvem todos os tipos de demanda. Porquanto, a Constituição Federal de 1988, além de enunciar os direitos sociais, preocupou-se em estabelecer, na chamada ordem constitucional social, as normas para concretização destes direitos e, ainda, explicitou garantias processuais para seu cumprimento de forma individual e coletiva. Luiza Cristina Fonseca Frischeisen enfatiza que quando as demandas judiciais pleiteiam que os "... artigos constitucionais relativos ao acesso à saúde ou à educação tenham eficácia e sejam realmente implementados, não há que se falar em justiça compensatória, pois não há *status quo* anterior a restaurar e sim um *status quo* a implementar".⁵⁸¹

Edson Machado,⁵⁸² efetuou pesquisa junto ao Supremo Tribunal Federal analisando decisões relativas ao direito educacional. Pode verificar a utilização dos meios processuais constitucionais, a exemplo das ações diretas de inconstitucionalidade (ADI) que, segundo o autor, em apenas 14 anos de vigência da Constituição de 1988, superaram em muito o número de representações de inconstitucionalidade, instrumento de impugnação de leis inconstitucionais previsto

579 FRISCHEISEN, Luiza Cristina Fonseca, **A construção da igualdade e o sistema de justiça no Brasil**, 2004, ps. 81-82.

580 FRISCHEISEN, Luiza Cristina Fonseca, **A construção da igualdade e o sistema de justiça no Brasil**, 2004, ps. 86-88.

581 FRISCHEISEN, Luiza Cristina Fonseca, **A construção da igualdade e o sistema de justiça no Brasil**, 2004, p. 88.

582 MACHADO, Edson, **A educação e o Poder judiciário: A jurisprudência educacional do Supremo Tribunal Federal, na vigência da Constituição de 1988 da República Federativa do Brasil**, 2003, p. 118.

desde a Constituição de 1934 e que vigeu até 1988. Contudo, Edson Machado afirma que

[...] o diálogo interdisciplinar entre a Educação e o Direito, não se faz de maneira estreita como seria desejável. Verifica-se que a opinião dos Ministros do STF destoa da ampla acolhida que, parece-me, as teses dos educadores vêm recebendo dos legisladores estaduais, traduzidas na apresentação de projeto de lei, não raro vetado pelo Poder Executivo. Demonstra-se uma enorme defasagem entre a vontade do legislador consubstanciada nos textos legais (não raro vetados pelos detentores do Poder Executivo), e cujas teses apontam no sentido da democratização do acesso e permanência na escola, e sua implementação de fato, seja devido a questões de técnica legislativa, ou de adequação ao texto constitucional.⁵⁸³

José Reinaldo de Lima Lopes no ensaio *Os tribunais e os direitos sociais no Brasil – Saúde e educação (um estudo de caso revisitado)*,⁵⁸⁴ apresenta um levantamento de ações, no período relativo a 1997-2003, cujo objeto eram os direitos à saúde e educação, procurando avaliar uma forma específica de contencioso de interesse público no Judiciário brasileiro, as ações civis públicas.

Já em um primeiro estudo feito em 1998, José Reinaldo de Lima Lopes constatou que as ações civis públicas eram propostas fundamentalmente contra prestadores privados de serviços educacionais ou planos de saúde e que, como legitimado a propor as ações ou na maioria dos casos como autor, o ministério público mostrara-se especialmente sensível às

[...] reivindicações da classe média e dava voz a seus interesses, muito mais do que aos grupos desfavorecidos e economicamente vulneráveis da sociedade brasileira. Os casos estudados a partir de 1997 mostram o aumento do número de ações propostas contra o setor público, o que significa, em princípio, uma nova abordagem para os direitos sociais.⁵⁸⁵

José Reinaldo de Lima Lopes verifica que a grande mudança no quadro institucional brasileiro não se encontra no controle de constitucionalidade, nem na existência de uma carta de direitos sociais, porque o que realmente mudou na cultura jurídica brasileira foi a crescente canalização de “... demandas “políticas” para o

583 MACHADO, Edson, **A educação e o Poder judiciário**: A jurisprudência educacional do Supremo Tribunal Federal, na vigência da Constituição de 1988 da República Federativa do Brasil, 2003, p. 118.

584 Cf, José Reinaldo de Lima Lopes: “Este trabalho foi preparado para apresentação em Buenos Aires, na Universidade Torcuato di Tella, a pedido de Roberto Gargarella e Maria Pilar Del Rio (no curso do seminário ‘Courts and social transformation in the new democracies’b)”.

585 LOPES, José Reinaldo de Lima, **Os tribunais e os direitos sociais no Brasil – Saúde e educação** (um estudo de caso revisitado), p. 1.

Judiciário. Chamo de políticas as demandas de caráter distributivo (objeto de reivindicação de partilha e não de troca) sobre bens coletivos (ou indivisíveis) já existentes ou que deveriam ser criados.⁵⁸⁶

A pesquisa de José Reinaldo de Lima Lopes concentrou-se em dois tribunais, o Superior Tribunal de Justiça (STJ) e o Tribunal de Justiça do Estado de São Paulo (TJSP). As decisões coletadas e seus dados gerais foram obtidos junto ao Supremo Tribunal Federal (www.stf.gov.br) e junto ao Superior Tribunal de Justiça (www.stj.gov.br/webstj/processo/estatistica). O autor aponta para a relação entre o volume de casos e o número ínfimo de ações coletivas envolvendo direito à saúde e educação. Em 1996 o STJ recebeu 68.576 casos e em 2003 recebeu 226.440 casos, no mesmo período o TJSP recebeu respectivamente 87.504 e 169.303 casos. Pelos números fica claro o grau de federalização das demandas na Justiça brasileira. Não é possível separar, nos relatórios estatísticos dos tribunais, as ações civis públicas sobre educação e saúde, portanto os números estão agregados.⁵⁸⁷

Dois critérios embasaram a seleção dos casos, o primeiro foi o procedimental ou processual, sendo assim selecionadas apenas as decisões em ações civis públicas; o segundo critério foi material, sendo selecionados os casos de direito à educação e saúde exclusivamente. A escolha pela ação civil pública deve-se ao fato de que esta tem como legitimados à sua propositura em princípio o ministério público, as associações ou representantes de grupos ou classes, o que possibilitaria verificar em que medida os direitos à educação e à saúde estavam sendo reivindicados judicialmente como direitos sociais e coletivos, na condição de direitos relativos a serviços públicos universais e da coletividade, e não apenas de indivíduos isolados.⁵⁸⁸ E, a escolha dos direitos à saúde e à educação se deve ao fato de que tais direitos são os mais típicos direitos sociais, porque surgiram com um evidente corte de classe, já que a provisão de serviços gratuitos de saúde e educação visavam beneficiar as classes trabalhadoras, dando-lhes instrumentos de ascensão social e garantia de

586 LOPES, José Reinaldo de Lima, **Os tribunais e os direitos sociais no Brasil – Saúde e educação** (um estudo de caso revisitado), p. 3.

587 LOPES, José Reinaldo de Lima, **Os tribunais e os direitos sociais no Brasil – Saúde e educação** (um estudo de caso revisitado), p. 3.

588 LOPES, José Reinaldo de Lima, **Os tribunais e os direitos sociais no Brasil – Saúde e educação** (um estudo de caso revisitado), p. 5.

renda. Por outro lado, saúde e educação parecem ser bens coletivos, isto é, de fruição e provisão indivisíveis e universais.⁵⁸⁹

O resultado obtido pela pesquisa, somados os dois períodos em que o trabalho foi desenvolvido, apresentou-se bastante modesto em termos de número. As ações civis públicas relativas à saúde e à educação apresentam os seguintes números:⁵⁹⁰

Ações civis públicas - Saúde e Educação

Tribunal	Educação e Saúde publicadas
STJ	8
TJSP	61
Total	69

Tabela 2 - Ações civis públicas – Saúde

Tribunal	Publicadas
STJ	7
TJSP	38
Total	45

Tabela 3 - Ações civis públicas – Educação

Tribunal	Publicadas
STJ	1
TJSP	23
Total	24

José Reinaldo de Lima Lopes, após importantes apontamentos acerca da natureza dos direitos sociais, bem como sobre os debates relativos à função do Judiciário na administração dos conflitos, apresenta uma análise de casos, dentre os quais escolhem-se demonstrar aqui os relativos ao direito à educação. Desse modo, passa-se a relatar que, no primeiro período, nas publicações do TJSP foram publicadas 5 ações que, em todos os casos diziam respeito às relações contratuais entre alunos e

589 LOPES, José Reinaldo de Lima, **Os tribunais e os direitos sociais no Brasil – Saúde e educação** (um estudo de caso revisitado), p. 5.

590 Tabelas apresentadas por José Reinaldo de Lima Lopes, op., cit., p. 6.

escola, relativamente a valores de mensalidades. O autor verificou a tendência dos Tribunais em reconhecer o direito individual ao benefício social pleiteado, e a de negá-lo em se tratando de demanda de caráter geral, que afeta realmente alguma política pública. O autor aponta que:

O levantamento dos casos mostrou justamente que os tribunais ficam à vontade para julgar o caso a favor de um indivíduo, mas não ficam à vontade para obrigar à revisão de políticas gerais. Nestes termos, as ações civis públicas tendem a ter mais sucesso quando propostas para defender interesses divisíveis e singulares do que quando propostas para defender “interesses difusos”. Levando às últimas consequências: as ações civis públicas funcionaram melhor quando usadas fora de seu propósito do que quando utilizadas para os fins que alimentaram o ideário de sua criação, pelo menos quando analisamos os casos de saúde e educação tratados como direitos sociais. Em geral as ações funcionaram melhor quando se converteu seu pedido em defesa de direito fundamental individual, ou da fruição individual de um direito social.⁵⁹¹

Depreende-se, desde logo, que o tema das políticas públicas vincula-se às finanças públicas, haja vista, que a falta de recursos públicos impede o desenvolvimento de políticas públicas necessárias. José Reinaldo de Lima Lopes afirma que:

Assim, para a compreensão das políticas públicas é essencial compreender-se o regime das finanças públicas. E para compreender estas últimas é preciso inseri-las nos princípios constitucionais que estão além dos limites ao poder de tributar. Elas precisam estar inseridas no direito que o Estado recebeu de planejar não apenas suas contas, mas de planejar o desenvolvimento nacional, que inclui e exige a efetivação de condições de exercício dos direitos sociais pelos cidadãos brasileiros. Assim, o Estado não só deve planejar seu orçamento anual, mas também suas despesas de capital e programas de duração continuada (art. 165, par. 1º).⁵⁹²

José Reinaldo de Lima Lopes esclarece que a concretização dos direitos sociais pode acontecer por diversos meios, a saber:

[...] quando houver direito subjetivo público, o cidadão poderá exigir do Estado a prestação devida ou a respectiva indenização. Quando tratar-se de garantia geral, abrem-se vários caminhos: por meio do Ministério Público (CF, art. 129), para promover a responsabilidade de autoridades que não estejam dando andamento a políticas e ações já definidas em lei (orçamentárias e programas) e regulamentos ou atos administrativos; por meio de ação direta de inconstitucionalidade (art.102, I), pode dar-se a impugnação das leis orçamentárias, incluídos os orçamentos da previdência social, toda vez que contrariarem dispositivo constitucional; por meio de responsabilização do

591 LOPES, José Reinaldo de Lima, **Direitos Sociais: Teoria e Prática**. São Paulo: Método, 2006, ps. 255-256.

592 LOPES, José Reinaldo de Lima, **Direito Subjetivo e Direitos Sociais**: O Dilema do Judiciário no Estado Social de Direito. In: Direitos Humanos, Direitos Sociais e Justiça. (Org.) José Eduardo Faria. São Paulo: Malheiros, 2005, p. 132.

Presidente da República, especialmente no caso do artigo 85, VI, e do art. 167, par. 1º.⁵⁹³

Concluindo suas pesquisas, José Reinaldo de Lima Lopes afirma faltar aos julgamentos uma regra explícita que permita compreender fundamentamente suas razões, porque fica a impressão de que os tribunais acabam por conceder o que na verdade “... crêem ser devido como as boas e velhas ‘obras de misericórdia’ cristã”⁵⁹⁴. Sem dúvida os direitos sociais derivam de tais regras, como sugeria Kant, contudo, os juristas devem “... formulá-las de forma mais adequada ao Estado de Direito que procura tirar dos seus funcionários o quanto de arbítrio possam ter, assim como dar aos cidadãos critérios que independam da sensibilidade humana de seus governantes, inclusive judiciais”.⁵⁹⁵

593 LOPES, José Reinaldo de Lima, **Direito Subjetivo e Direitos Sociais: O Dilema do Judiciário no Estado Social de Direito**, 2005, p. 137.

594 LOPES, José Reinaldo de Lima, **Direito Subjetivo e Direitos Sociais: O Dilema do Judiciário no Estado Social de Direito**, 2005, p.137.

595 LOPES, José Reinaldo de Lima, **Os tribunais e os direitos sociais no Brasil – Saúde e educação (um estudo de caso revisitado)**, p. 28.

6 – CONCLUSÃO

- A ética e a educação devem caminhar lado a lado, pois o processo educativo que tenha por objetivo a formação de cidadãos livres, críticos, autônomos e justos, deve pautar-se em princípios éticos. A educação embasada em princípios éticos é um processo fundamentalmente coletivo, onde a aprendizagem e a aquisição de conhecimento se dão pela inter-relação dos indivíduos e dos indivíduos com o mundo.
- O direito à educação é um direito de cunho subjetivo e exigível. A Educação é o implemento da construção, da libertação, da autonomia e emancipação do indivíduo consciente do seu papel na História. Pela educação desafiadora é possível formar um indivíduo ético, autônomo e livre, inserido no espaço público como participante sócio-político, capaz de exercitar a plena cidadania reivindicando os direitos fundamentais, que possibilitam a completude da dignidade da pessoa humana.
- O Estado Democrático de Direito, impulsionado pela sociedade organizada, é marcado pela Carta de 1988, que efetiva a inclusão dos direitos humanos nas leis gerais e planos de educação, como o Plano Nacional de Educação. Os ideais da República estão claramente determinados pelos objetivos fundamentais de construção de uma sociedade livre, justa e solidária, nacionalmente desenvolvida, com a erradicação da pobreza, da marginalização e das desigualdades sociais e regionais e livre de qualquer forma de discriminação.
- A evolução histórica dos direitos fundamentais mostrou a incorporação dos direitos sociais nas Constituições Contemporâneas e Brasileiras, principalmente em nossa Constituição de 1988, que muito avançou positivando o direito social à educação de forma inovadora.

- O regime democrático só se efetivará a medida em que o Estado passar a garantir os direitos sociais, permitindo uma maior igualdade de condições entre as pessoas na construção da cidadania.

- A cultura da sociedade brasileira, na busca pela concretização dos direitos sociais junto ao Poder Judiciário, ainda está aquém do ideal. Com o exercício da plena cidadania, certamente haverá uma transformação desse quadro de forma difusa, alcançando assim a universalização do direito à educação.

“Se nada ficar dessas páginas, pelo menos, esperamos que permaneça: nossa confiança no povo. Nossa fé nos homens e na criação de um mundo que seja menos difícil amar” (Paulo Freire, *Pedagogia do oprimido*)

7 – BIBLIOGRAFIA

ABRAMOVICH, Victor e COURTIS, Christian. **Los derechos sociales como derechos exigibles**. 2ª ed. Madrid: Editorial Trotta, 2004.

_____. Apuntes sobre la exigibilidad judicial de los derechos sociales. In: SARLET, Ingo Wolfgang. (Org). **Direitos fundamentais sociais: Estudos de Direito Constitucional, Internacional e comparado**. Rio de Janeiro: Renovar, 2003.

ADORNO, Theodor. **Educação e emancipação**. Tradução de Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

AHLERT, Alvorí, **Educação, Ética e Cidadania: referenciais para as escolas da rede Sinodal de Educação**. Tese de Doutorado em Teologia. Escola Superior de Teologia – Instituto Ecumênico de Pós-graduação. São Leopoldo, RS, dezembro de 2004.

ALEXY, Robert. **Teoría de Los Derechos Fundamentales**. Tradução de Ernesto Garzón Valdés. Madrid: Centro de Estudios Constitucionales, 1997.

ALMEIDA, Fernando Barcellos de. **Teoria Geral dos Direitos Humanos**. Porto Alegre: Sergio Antonio Fabris Editor, 1996.

ALTAVILA, Jayme de. **Origem dos Direitos dos Povos**. 9. ed. São Paulo: Ícone, 2001.

ALVES, José Augusto Lindgren. **Os direitos humanos na pós-modernidade**. São Paulo: Perspectiva, 2005.

ANDRADE, Vera Regina Pereira de. **Cidadania: do direito aos direitos humanos**. São Paulo: Acadêmica, 1993.

ANDREOLA, Balduino Antonio. O Andarilho da esperança. In: Coleção memória da pedagogia, n. 4 : **Paulo Freire: a utopia do saber** / (Ed.) Manuel da Costa Pinto; [colaboradores Moacir Gadotti...et al.]. ps.78-83. Rio de Janeiro: Ediouro; São Paulo: Segmento-Duetto, 2005.

APPLE, Michael W.; BEANE James A. **Escolas democráticas**. Tradução de Dinah de Abreu Azevedo. São Paulo: Cortez, 1997.

ARENDT, Hannah. **Origens do totalitarismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

_____. **A condição Humana**. Tradução de Roberto Raposo. 10. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.

- ARISTÓTELES. **Ética a Nicômacos**. Tradução de Mário da Gama Kury. 3. ed. Brasília: UnB, 1999.
- ARROYO, Miguel. A universidade e a formação do homem. In: **Universidade, formação, cidadania**. Gislene Aparecida dos Santos (Org.). ps. 33-50. São Paulo: Cortez, 2001.
- BARACHO, José Alfredo de Oliveira. Teoria da Constituição. In: MARTINS, Ives Gandra da Silva. (Coord.). **As vertentes do Direito Constitucional Contemporâneo: estudos em homenagem a Manoel Gonçalves Ferreira Filho**. Rio de Janeiro: América Jurídica, 2002.
- BARCELLOS, Ana Paula de. **Neoconstitucionalismo, direitos fundamentais e controle das políticas públicas**, 2005. Disponível em <http://www.mundojuridico.adv.br/>. Acesso em 05 de Dezembro de 2006.
- _____. **A Eficácia Jurídica dos Princípios Constitucionais**. O princípio da dignidade da pessoa humana. Rio de Janeiro: Renovar, 2002.
- BARRETTO, Vicente de Paulo. **Reflexões sobre os direitos sociais**. In: Boletim de Ciências Econômicas. Coimbra, 2003.
- BARROSO, Luís Roberto. Estudos de direito constitucional em homenagem a José Afonso da Silva - **Fundamentos teóricos e filosóficos do novo direito constitucional brasileiro** – (Coords.) Eros Roberto Grau e Sérgio Sérulo da Cunha, São Paulo: Malheiros, 2003.
- BASTOS, Celso Ribeiro e GANDRA MARTINS, Ives. **Comentários à Constituição do Brasil**. 8. ed. São Paulo: Saraiva, 1998.
- BENEVIDES, Maria Victória de Mesquita. **Direitos Humanos e Educação: Outras palavras, outras práticas**. Flávia Schilling (Org.); prefácio Maria Victoria Benevides. São Paulo: Cortez, 2005.
- _____. Cidadania e democracia. In: **Revista LUA NOVA**, v. 33. ps. 5-16. São Paulo: CEDES, 1994.
- _____. **Cidadania ativa: Plebiscito e Iniciativa Popular**. São Paulo: Ática, 1994.
- BERCOVICI, Gilberto. **Constituição Econômica e Desenvolvimento**. Uma Leitura a Partir da Constituição de 1988. São Paulo: Malheiros, 2005.

BIGOLIN, Giovani. A reserva do possível como limite à eficácia e efetividade dos direitos sociais. In: **Revista do Ministério Público**. Porto Alegre, n. 53, maio /set 2004.

BITTAR, Eduardo Carlos Bianca. A cultura dos direitos humanos no Brasil: entre autoritarismo social e emancipação histórica. In: **Boletim IBCCRIM**. n. 182 - Janeiro / 2008.

_____. **Curso de ética jurídica: ética geral e profissional**. 5. ed. rev. São Paulo: Saraiva, 2007a.

_____. Educação e metodologia para direitos humanos: cultura democrática, autonomia e ensino jurídico. In: **Educação em Direitos Humanos: Fundamentos teórico-metodológico** / [Rosa Maria Godoy Silveira, et al.]. ps: 313-334 – João Pessoa: Editora Universitária, 2007b.

_____. Constituição e direitos fundamentais: reflexões jusfilosóficas a partir de Habermas e Häberle. **Revista Mestrado em Direito/ UNIFIEO**, Osasco, Ano 6, n.2. ps. 37-53, 2006a.

_____. Hermenêutica e Constituição: a dignidade da pessoa humana como legado à pós-modernidade. In: **Direitos humanos fundamentais: positividade e concretização**. [Antonio Carlos Campos Pedroso, et al.]. (Org.) Anna Cândida da Cunha Ferraz. ps. 35-65 – Osasco: EDIFIEO, 2006b.

_____. **Estudos sobre ensino jurídico: pesquisa, metodologia, diálogo e cidadania**. 2. ed. rev., modificada, atual. e ampl. São Paulo: Atlas, 2006c.

_____. **Ética, educação, cidadania e direitos humanos: estudos filosóficos entre cosmopolitismo e responsabilidade social**. Barueri, SP: Manole, 2004a.

_____. As fontes do direito e a concretização dos direitos humanos. In: **Revista Mestrado em Direito / UNIFIEO**, Osasco, Ano 4. n. 4. ps.23-37, 2004b.

_____; ALMEIDA, Guilherme Assis de. **Curso de filosofia do direito**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2005.

BOBBIO, Norberto. **Elogio da serenidade e outros escritos morais**. Tradução de Marco Aurélio Nogueira. São Paulo: UNESP, 2002.

_____. **Teoria Geral da Política: A filosofia política e as lições dos clássicos**. (Org.) Michelangelo Bovero. Tradução de Daniela Beccaccia Versiani. 11. tiragem. Rio de Janeiro: Elsevier, 2000.

_____. **A era dos direitos.** Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

BONAVIDES, Paulo. **Curso de Direito Constitucional.** 15. ed. atual. São Paulo: Malheiros, 2004.

_____. **Do Estado liberal ao Estado social.** 6. ed. São Paulo: Malheiros, 1996.

BOTO, Carlota. A Educação Escolar como Direito Humano de Três Gerações: identidades e universalismos. In: **Direitos Humanos e Educação.** Outras Palavras, outras práticas. (Org.) Flávia Schilling. ps. 87-144. São Paulo: Cortez, 2005.

CAGGIANO, Mônica Herman Salem. Os direitos fundamentais e sua universalização. In: **Direitos Humanos Fundamentais** / Associação Brasileira dos Constitucionalistas – Instituto Pimenta Bueno. ps. 10-24 São Paulo: ESDC, 2004.

CANOTILHO, Joaquim José Gomes. **Direito Constitucional e Teoria da Constituição.** 3. ed. Coimbra: Coimbra Editora, 1999.

CANOTILHO, Joaquim José Gomes; MOREIRA, Vital. **Fundamentos da Constituição.** Coimbra: Coimbra, 1991.

CASTAN TOBEÑAS, José. **Los derechos del hombre.** 4. ed. Madrid: Réus, 1992.

CATÃO, Francisco Augusto Carmil. Ética, Educação e Qualidade. In: **Ética: na virada do século:** busca do sentido da vida. MARCÍLIO, Maria Luiza; RAMOS, Ernesto Lopes. (Coords). São Paulo: LTr, 1997.

CHAUÍ, Marilena. Público, Privado Despotismo. In: **Ética.** NOVAES, Adauto (Org.). São Paulo: Secretaria Municipal de Cultura; Companhia das Letras, 1992.

_____. **Convite à filosofia.** 3. ed. São Paulo: Ática, 1995.

CLÈVE, Clèmerson Merlin. O Controle da Constitucionalidade e a Efetividade dos Direitos Fundamentais. In: **Jurisdição Constitucional e Direitos Fundamentais.** José Adércio Leite Sampaio (Org.) Belo Horizonte: Del Rey, 2003.

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

_____. Sentido e alcance do processo eleitoral no regime democrático. **IEA - Instituto de Estudos Avançados.** São Paulo, v. 14, n. 38, 2000 .

_____. Fundamentos dos Direitos Humanos. **IEA - Instituto de Estudos Avançados da USP,** 1997.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Weimar Constitution: A Chapter for Education. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 19, n. 63, 1998 . Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101. Acesso em: 02.04.2008.

DALLARI, Dalmo de Abreu. **O que é participação política**. São Paulo: Brasiliense, 1996.

DEMO, Pedro. **Cidadania Tutelada e Cidadania Assistida**. Campinas: Autores Associados, 1995.

_____. **Pobreza Política**. Campinas: Autores Associados, 1994.

DINIZ, Maria Helena – **Compêndio de introdução à ciência do direito**. 7. ed. – São Paulo: Saraiva, 1995.

DORNELLES, João Ricardo W.. **O que são Direitos Humanos?** Coleção Primeiros Passos. São Paulo: 1989.

ESTEVÃO, Carlos Alberto Vilar. **Justiça e educação: A justiça plural e a igualdade complexa na escola**. São Paulo: Cortez, 2001.

FERNANDES, Florestan. **Memória Viva da Educação Brasileira**. v. 1. Brasília: INEP, 1991

FERNANDES, João Viegas; TOMAZ, Mônica. **Um mundo melhor é necessário e é possível**. Contributos Educacionais. Guilherme de Almeida (Coord.). Lisboa: Plátano Edições Técnicas, 2002.

FERRAJOLI, Luigi. **Diritti Fondamentali: um dibattito teórico**. Editori Laterza, 2001.

FERRAZ, Anna Cândida da Cunha. Proteção jurisdicional da omissão inconstitucional dos poderes locais. **Revista Mestrado em Direito/ UNIFIEO**, Osasco. Ano 5, n.5. ps. 157-210, 2005.

FERREIRA FILHO, Manoel Gonçalves. **Direitos humanos fundamentais**. 5. ed. rev. São Paulo: Saraiva, 2002.

_____. **Curso de direito constitucional**. 28. ed. atual. São Paulo: Saraiva, 2002.

_____. **Comentários à Constituição brasileira de 1988**, v. III. São Paulo: Saraiva, 1999.

- FERREIRA, Roberto Martins. **Sociologia da educação**. São Paulo: Moderna, 1994.
- FRANCIULLI NETTO, Domingos. Aspectos constitucionais e infraconstitucionais do ensino fundamental em casa pela família. In: **As vertentes do Direito Constitucional Contemporâneo**: estudos em homenagem a Manoel Gonçalves Ferreira Filho. MARTINS, Ives Gandra da Silva. (coord.). Rio de Janeiro: América Jurídica, 2002.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 47. ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- _____. **Pedagogia da indignação**: Cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000.
- _____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 31. ed., São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- _____. **À sombra desta mangueira**. São Paulo: Olho d'água, 1995.
- _____. **Pedagogia da esperança**. Um reencontro com a pedagogia do oprimido. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.
- _____. **Política e educação**: Ensaio. São Paulo: Cortez, 1993.
- _____. **Professora sim, tia não** – Cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho d'água, 1993.
- _____. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1987.
- _____. **Pedagogia do oprimido**. Porto: Afrontamento, 1975.
- _____. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.
- FREITAS, Ana Lúcia de Souza. A reinvenção da escola. Coleção memória da pedagogia, n. 4 : **Paulo Freire: a utopia do saber** / (Ed.) Manuel da Costa Pinto; [colaboradores Moacir Gadotti...et al.]. ps. 48-55. Rio de Janeiro: Ediouro; São Paulo: Segmento-Duetto, 2005.
- FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria, Educar o trabalhador cidadão produtivo ou o ser humano emancipado? In: **A formação do cidadão produtivo**: a cultura de mercado no ensino médio técnico. (Orgs.) Gaudêncio Frigotto e Maria Ciavatta. ps. 55-70. Brasília: Inep, 2006.

FRISCHEISEN, Luiza Cristina Fonseca. **Proteção e Garantia dos Direitos Humanos**. Disponível em http://www.mt.trf1.gov.br/judice/jud9/protecao_e_garantia.htm. Acesso em 27.10.2006.

_____. **Construção da igualdade e o sistema de justiça no Brasil**: alguns caminhos e possibilidades. Tese de Doutorado apresentada ao Departamento de Filosofia e Teoria Geral do Direito da Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo. USP. São Paulo, 2004.

_____. **Políticas Públicas**: A responsabilidade do administrador e do ministério público. São Paulo: Max Limonad, 2000.

GALDINO, Flávio. O Custo dos Direitos. In: **Legitimação dos Direitos Humanos**. Paulo Lobo Torres. (Org.) Rio de Janeiro: Renovar, 2002.

GARCIA, Emerson. **O direito à educação e suas perspectivas de efetividade**. Jus Vigilantibus, Vitória, 22 ago. 2004. Disponível em: <http://jusvi.com/doutrinas_e_pecas/ver/2183>. Acesso em: 17.11. 2007.

GARCIA, Maria. **Limites da Ciência**: a dignidade da pessoa humana: a ética da responsabilidade. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2004.

_____. Professores estrangeiros: contratação pela universidade pública. **Revista de Direito Público**. a. 24. n. 97, Jan / mar. São Paulo, 1991.

GORKI, Máximo. **A mãe**. 3. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2005.

GRAU, Eros Roberto. **A Ordem econômica na constituição de 1988**. 10. ed. rev. atual. São Paulo: Malheiros, 2005.

GUERRA FILHO, Willis Santiago. **Processo Constitucional e Direitos Fundamentais**, 4. ed. rev. e ampl., São Paulo: RCS, 2005.

HADDAD, Sérgio. **O Direito à Educação no Brasil**. In: LIMA Jr, Jayme Benvenuto e outros (Org.) **Relatório Brasileiro sobre Direitos Humanos Econômicos, Sociais e Culturais**: meio ambiente, saúde, moradia adequada e à terra urbana, educação, trabalho, alimentação, água e terra rural. Projeto Relatores Nacionais em DHESC. Recife, 2003.

HEGEL, Georg Friedrich Wilhelm. **Princípios da filosofia do direito**. 2. ed. Lisboa: Guimarães, 1976.

HERKENHOFF, João Batista, **Constituinte e educação**, Petrópolis: Vozes, 1987.

HESSE, Konrad. **A força Normativa da Constituição**. Tradução de Gilmar Ferreira Mendes. Porto Alegre: Sergio Antonio Fabris Editor, 1991.

JACOBI, Pedro Roberto. **Políticas sociais e ampliação da cidadania**. Rio de Janeiro: FGV, 2000.

JAEHN, Lisete. **Educação para a emancipação em Adorno**. Passo Fundo, RS: UPF, 2005.

KANT, Immanuel. **Sobre a pedagogia**. Tradução de Francisco Cock Fontanella. 5. ed. Piracicaba: UNIMEP, 2006.

_____. **Sobre a pedagogia**. Tradução de Francisco Cock Fontanella. 2. ed. rev. Piracicaba: UNIMEP, 1999.

_____. **Crítica da razão pura**. Os pensadores. São Paulo: Abril, 1993.

_____. **A Paz Perpétua**. São Paulo: Coeditora, 1939.

_____. **Fundamentação da metafísica dos costumes**. Tradução de Paulo Quintela. Lisboa: Edições 70, s.d.

KOERNER, Andrei. A cidadania e o artigo 5º da Constituição de 1988. In: **Direitos Humanos e Educação**. Outras Palavras, outras práticas. (Org.) Flávia Schilling. ps. 61-83. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. O Papel dos Direitos na Política Democrática: uma análise preliminar. In: **Revista Brasileira de Ciências Sociais**. v.18. n. 53, ps.143-157, 2003.

_____. Ordem política e sujeito de Direito no debate sobre Direitos humanos. **Revista Lua Nova**, n. 57, ps. 87-111, 2002.

_____. **Judiciário e cidadania na constituição da república brasileira**. São Paulo: Hucitec / Departamento de Ciência Política, USP, 1998.

KRELL, Andreas Joachim. **Direitos Sociais e Controle Judicial no Brasil e na Alemanha**: os (des)caminhos de um direito constitucional “comparado”. Porto Alegre: Sérgio Fabris, 2002.

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

LASSALE, Ferdinand. **A essência da Constituição**. 5. ed. Rio de Janeiro: Lúmen Júris, 2000.

- LIMA, Maria Cristina de Brito. **A Educação como Direito Fundamental**. Rio de Janeiro: Lúmen Júris, 2003.
- LOBO, Hilton; CAMPAGNOLE, Adriano, **Constituições do Brasil**. 12. ed., São Paulo: Atlas, 1998.
- LOCKE, John. Alguns pensamentos acerca da educação. Tradução de Avelino da Rosa Oliveira e Gumercindo Guiggi. In: **Cadernos de educação Universidade Federal de Pelotas, faculdade de educação**. a. 9, n.14, jan./ jun, 2000.
- LOPES, José Reinaldo de Lima. **Direitos Sociais: Teoria e Prática**. São Paulo: Método, 2006.
- _____. Direito Subjetivo e Direitos Sociais: O Dilema do Judiciário no Estado Social de Direito. In: **Direitos Humanos, Direitos Sociais e Justiça**. (Org.) José Eduardo Faria. São Paulo: Malheiros, 2005.
- LUCKESI, Cipriano Carlos, **Filosofia da educação**. São Paulo: Cortez, 1994.
- LUGON, Luiz Carlos de Castro. Ética Geral E Na Administração Pública. In: **Caderno de Direito Constitucional: Ética**. Direitos Humanos e Princípios Constitucionais. EMAGIS – Escola da Magistratura do Tribunal Regional Federal da 4ª Região, 2006. disponível em: www.trf4.gov.br/emagis. Acesso em: 9/12/2006.
- MACIEL, Débora Alves; KOERNER, Andrei. Sentidos da judicialização da política: duas análises. **Revista Lua Nova**. n. 57. ps. 113-133 – São Paulo, 2002.
- MACHADO, Edson. **A educação e o Poder judiciário: A jurisprudência educacional do Supremo Tribunal Federal, na vigência da Constituição de 1988 da República Federativa do Brasil**. Tese de Doutorado apresentada á Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. USP. – São Paulo, 2003.
- MARCHIONNI, Antonio. A ética e seus fundamentos. In: **Ética: na virada do século: busca do sentido da vida**. MARCÍLIO, Maria Luiza; RAMOS, Ernesto Lopes. (Coords). São Paulo: LTr, 1997.
- MARCONDES, Danilo. A crise de paradigmas e o surgimento da modernidade. In: **A crise dos paradigmas e a educação**. BRANDÃO, Zaia. (Org.). 7. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- MARSHALL, T. H.. **Cidadania, classe social e status**. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

- MARÍN, Ricardo Ibáñez. Posibilidad y necesidad de la educación. In: **Filosofia de la educación hoy**. MASOTA, Altarejos (Org.). Madrid: Dykinson, 1991.
- MARTÍ, José, **Educación popular**, Obras Completas. tomo 19. Editorial de Ciencias Sociales. ps. 375-376. La Habana, 1975. Disponível em www.filosofia.cu/marti/mt19375.htm. Acesso em 12.02.2008.
- MBAYA, Etienne-Richard. **Dossiê Direitos Humanos: Gênese, evolução e universalidade dos direitos humanos frente à diversidade de culturas**. IEA – Instituto de Estudos Avançados da USP, 1997.
- MEDAUAR, Odete. Ética e Política. In: ZILVETI, Fernando Aurélio; LOPES, Sílvia. (Coords). **O regime democrático e a questão da corrupção política**. São Paulo: Atlas, 2004.
- MELO, Adriana Zawada. Desafios da implementação do direito fundamental à saúde no Brasil. **Revista Mestrado em Direito / UNIFIEO**, Osasco, Ano 6. n. 2. ps. 55-82, 2006.
- _____. Direitos humanos fundamentais e o Estado de Direito Social. **Revista Mestrado em Direito/ UNIFIEO**, Osasco, Ano 7, n. 2. ps. 71-86, 2007.
- MENDES, Gilmar Ferreira. **Os direitos fundamentais e seus múltiplos significados na ordem constitucional**. Revista Diálogo Jurídico. n. 10. Salvador: CAJ-Centro de Atualização Jurídica, 2002. Disponível em <http://www.direitopublico.com.br>. Acesso em 04 de dezembro de 2006.
- MENDES, Gilmar Ferreira; COELHO, Inocêncio Mártires; BRANCO, Paulo Gustavo Gonet. **Curso de Direito Constitucional**. São Paulo: Saraiva, 2007.
- MIRANDA, Jorge. **Manual de Direito Constitucional**. Tomos II e IV. 3. ed. rev. e atual. Coimbra: Coimbra, 1991.
- MONTEIRO, Agostinho dos Reis. **História da educação: do antigo “direito de educação” ao novo “direito à educação”**. São Paulo: Cortez, 2006.
- _____. O pão do direito à educação. In: **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 24, n. 84, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo>. Acesso em: 01.10.2006.
- _____. **O Direito à Educação**. Lisboa: Livros Horizonte, 1999.

- MONTORO, André Franco. Retorno à ética na virada do século. In: **Ética: na virada do século**: busca do sentido da vida. MARCÍLIO, Maria Luiza; RAMOS, Ernesto Lopes. (Coords). São Paulo: LTr, 1997.
- MORAES, Alexandre de. **Direitos humanos fundamentais**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2006.
- MOREIRA, Daniel Augusto. **Analfabetismo funcional**: o mal nosso de cada dia. São Paulo: Thomson, 2003.
- MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. Tradução de Eloá Jacobina. 9. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.
- MORO, Sergio Fernando. **Por uma revisão da teoria da aplicabilidade das normas constitucionais**. Jus Navigandi, Teresina, ano 4. n. 42, jun. 2000. Disponível em: <<http://jus2.uol.com.br/doutrina/texto.98>>. Acesso em: 05 de dezembro de 2006.
- MOTTA, Elias de Oliveira. **Direito educacional e educação no século XXI**. Brasília: UNA, 1997.
- MUNIZ, Regina Maria Fonseca. **O direito à educação**. Rio de Janeiro: Renovar, 2002.
- Muñoz, Vernor. Educação e direitos humanos. **Jornal Folha de São Paulo**, Tendências / Debates, São Paulo, 03 fev. 2008.
- NALINI, José Renato. **Ética Geral e Profissional**. São Paulo: Revista dos Tribunais, 1997.
- NASCIMENTO, Luiz Marine José do, Ler as palavras – Ler o mundo. Coleção memória da pedagogia, n. 4 : **Paulo Freire: a utopia do saber**. (Ed.) Manuel da Costa Pinto; [colaboradores Moacir Gadotti...et al.]. ps. 38-47. Rio de Janeiro: Ediouro; São Paulo: Segmento-Duetto, 2005.
- NEVES, Marcelo da Costa Pinto. **A Constitucionalização Simbólica**. São Paulo: Acadêmica, 1994.
- OLIVEIRA, Manfredo A. de. **A Filosofia na crise da modernidade**. São Paulo: Loyola, 1992.
- PACHECO, Maria Inez Pagnosi. A sociedade civil em parceria com a universidade. In: **Universidade, formação, cidadania**. (Org.) Gislene Aparecida dos Santos. ps. 111-122 – São Paulo: Cortez, 2001.

PADILHA, Paulo Roberto. Educação em direitos humanos sob a ótica dos ensinamentos de Paulo Freire. In: **Direitos Humanos e Educação**. Outras Palavras, outras práticas. (Org.) Flávia Schilling. ps. 166-176. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. **Planejamento dialógico**: como construir o projeto político-pedagógico da escola. 5. ed. – (Guia da escola cidadã; v. 7), Instituto Paulo Freire. São Paulo: Cortez, 2005.

PADIN, Dom Cândido. Ética na Política. In: MARCÍLIO, Maria Luiza; RAMOS, Ernesto Lopes. (coords). **Ética: na virada do século**: busca do sentido da vida. São Paulo: LTr, 1997.

PASSARELLI, Maria Luiza Rigo. **Normas para apresentação de trabalhos acadêmicos** [ABNT/NBR – 14724]. 3. ed. – Osasco: EDIFIEO, 2006.

PEDROSO, Antonio Carlos de Campos. A justificação dos direitos fundamentais. **Revista Mestrado em Direito / UNIFIEO**. Ano 7. n.1. ps. 35-70. Osasco: EDIFIEO, 2007.

_____. *Physis e nomos*: Um dilema do jusnaturalismo grego. In: **Revista Mestrado em Direito / UNIFIEO**. Ano 4. n. 4. ps. 107-124. Osasco: EDIFIEO, 2004.

PERELMAN, Chaim. **Ética e direito**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

PEREZ LUÑO, Antonio-Enrique. **Derechos humanos, Estado de Derecho y Constitución**, 5. ed. Madrid: Tecno, 1995.

PRESTES, Nadja Hermann. A razão, a Teoria Crítica e a Educação. In: **Teoria Crítica e Educação**: A questão da formação cultural na Escola de Frankfurt. (Org.) Bruno Pucci. ps. 83-102. Petrópolis, RJ: Vozes; São Carlos, SP: EDUFISCAR, 1994.

PICO DELLA MIRANDOLA, Giovanni. **A dignidade do homem**. Tradução de Luiz Ferracine. 2. ed. Campo Grande: Solivros/ Uniderp, 1999.

PIOVESAN, Flávia. **Direitos humanos e o Direito Constitucional Internacional**. 7. ed. rev., ampl. e atual. São Paulo: Saraiva, 2006.

_____. **Direitos humanos e justiça internacional**: um estudo comparativo dos sistemas regionais europeu, interamericano e africano. São Paulo: Saraiva, 2006.

POLLI, José Renato. Freire e Habermas. Coleção memória da pedagogia, n. 4: **Paulo Freire: a utopia do saber** / (Ed.) Manuel da Costa Pinto; [colaboradores Moacir

Gadotti...et al.]. ps. 56-65 – Rio de Janeiro: Ediouro; São Paulo: Segmento-Duetto, 2005.

PUCCI, Bruno. Teoria Crítica e Educação. In: **Teoria Crítica e Educação**: A questão da formação cultural na Escola de Frankfurt. (Org.) Bruno Pucci. ps. 11- 58. Petrópolis, RJ: Vozes; São Carlos, SP: EDUFISCAR, 1994.

RAMOS, Dircêo Torrecillas. Direitos Fundamentais nas crises. In: **As vertentes do Direito Constitucional Contemporâneo**: estudos em homenagem a Manoel Gonçalves Ferreira Filho. MARTINS, Ives Gandra da Silva. (coord.). Rio de Janeiro: América Jurídica, 2002.

RAMOS, Elival da Silva. Ética e Política. In: **O regime democrático e a questão da corrupção política**. ZILVETI, Fernando Aurélio; LOPES, Sílvia. (coords). São Paulo: Atlas, 2004.

RAWLS, John. **Uma teoria da justiça**. Tradução de Carlos Pinto Correia. Lisboa: Presença, 1993.

REALE, Miguel. **Introdução à filosofia**. 2. ed. – São Paulo: Saraiva, 1989.

REZENDE, Maria José de. As desigualdades no Brasil: uma forma de violência insuperável? As reflexões de Manoel Bomfim, Euclides da Cunha, Fernando de Azevedo e Josué de Castro. In: **Direitos Humanos e Educação**. Outras Palavras, outras práticas. (Org.) Flávia Schilling. ps. 25-58. São Paulo: Cortez, 2005.

RUBIO, Valle Labrada. **Introduccion a la teoria de los derechos humanos**: Fundamento. Historia. Declaracion Universal de 10 de Diciembre de 1948. Editorial Civitas S.A., 1998.

RUSCHEINSKY, Aloísio; COSTA, Adriane Lobo. A educação ambiental a partir de Paulo Freire. In: **Educação ambiental**: abordagens múltiplas. Aloísio Ruscheinsky. ps. 73-89. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SARLET, Ingo Wolfgang. **Dignidade da Pessoa humana e direitos fundamentais na Constituição Federal de 1988**. 4. ed. rev. atual. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2006.

_____. **A eficácia dos direitos fundamentais**. 5. ed. rev. atual. e ampl. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2005.

_____. **Direitos humanos na sociedade cosmopolita:** algumas notas em torno da relação entre o princípio da dignidade humana e os direitos fundamentais na ordem constitucional brasileira. São Paulo: Renovar, 2004.

_____. **Os Direitos Fundamentais Sociais na Constituição de 1988.** Revista Diálogo Jurídico. Ano I, v. I, n.1. Salvador: CAJ, 2001.

SEN, Amartya Kumar. **Desenvolvimento como Liberdade.** São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

_____. **Desigualdade Reexaminada.** Rio de Janeiro: Record, 2001.

SILVA, José Afonso da. **Curso de direito constitucional positivo.** 23. ed. São Paulo: Malheiros, 2004.

_____. **Poder Constituinte e Poder Popular** (estudos sobre a Constituição). 1. ed. 2. tiragem. São Paulo: Malheiros, 2002.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Identidades terminais:** as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política. Petrópolis: Vozes, 1996.

SINGER, Helena. Direitos Humanos In: **Direitos Humanos e Educação.** Outras Palavras, outras práticas. (Org.) Flávia Schilling. ps. 177-185. São Paulo: Cortez, 2005.

STREK, Lênio Luiz. **Jurisdição Constitucional e Hermenêutica.** Uma nova crítica do Direito. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2004.

_____. A concretização de Direitos e a Validade da Tese da Constituição Dirigente em Países de Modernidade Tardia. **Caderno de Direito Constitucional.** EMAGIS, 2006.

TOBEÑAS CASTAN, José. **Los Derechos del hombre.** Madrid: Reus, 1976.

TORRES, Ricardo Lobo. **Direitos humanos e a tributação:** imunidades e isonomia. Rio de Janeiro: Renovar, 1995.

_____. O mínimo existencial e os direitos fundamentais. In: Revista de Direito Administrativo. n. 177, jul /set, 1989.

VALLE, Lílian do. Cornelius Castoriadis: da paidéia à elucidação da escola pública. In: PERSPECTIVA. **Revista do Centro de Ciências da Educação,** Florianópolis, a.17, n.32, ps. 135-150, jul. /dez., 1999.

VALLS, Álvaro L. M.. **O que é ética.** São Paulo: Brasiliense, 2003.

- VAZ, Henrique Cláudio de Lima. Ética e razão moderna. In: **Ética: na virada do século**: busca do sentido da vida. MARCÍLIO, Maria Luiza; RAMOS, Ernesto Lopes. (coords). São Paulo: LTr, 1997.
- VIANNA, Luiz Werneck; CARVALHO, Maria Alice Rezende de. **República e Civilização Brasileira**. In: Estudos de Sociologia. v. 8, (ps. 07-33) – Araraquara, 2000.
- VIEIRA, Oscar Vilhena. **Direitos Fundamentais**: uma leitura da jurisprudência do STF. Colaboração de Flávia Scabin. São Paulo: Malheiros Editores, 2006.
- VIEIRA, Sofia Lerche. A educação nas constituições brasileiras: texto e contexto. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 88. n. 219. ps. 291-309. maio / ago, 2007.
- VILLA, Mariano Moreno. **Dicionário de pensamento contemporâneo**. São Paulo: Paulus, 2000.
- VIÑAS, Antoni Rovira. **El Abuso de los derechos Fundamentales**. Presentación de E. Tierno Galván. Madrid: Península, 1983.
- VON IHERING, Rudolf. **A luta pelo direito**. Tradução de Pietro Nasseti. São Paulo: Martin Claret, 2006.
- ZITKOSKI, Jaime José. **Educação popular e emancipação social**: convergências nas propostas de Freire e Habermas. In: Anais da 26ª Reunião Anual da ANPED, Caxambu, 2004.