

FACULDADES INTEGRADAS DO BRASIL

PABLO BONILLA CHAVES

UMA LEITURA DO PAPEL DA EDUCAÇÃO À LUZ DA CONSTITUIÇÃO
BRASILEIRA DE 1988: O PROCESSO EDUCATIVO COMO ELEMENTO
PROPULSOR DA CIDADANIA E DA SOCIEDADE

CURITIBA

2009

FACULDADES INTEGRADAS DO BRASIL

PABLO BONILLA CHAVES

UMA LEITURA DO PAPEL DA EDUCAÇÃO À LUZ DA CONSTITUIÇÃO
BRASILEIRA DE 1988: O PROCESSO EDUCATIVO COMO ELEMENTO
PROPULSOR DA CIDADANIA E DA SOCIEDADE

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Direito, Área de Concentração em Direitos Fundamentais e Democracia, Escola de Direito e Relações Internacionais, Faculdades Integradas do Brasil, como parte das exigências para a obtenção do título de Mestre em Direito.

Orientador: Prof. Dr. Marcos Augusto Maliska

Co-orientador: Prof. Dr. Abili Lázaro Castro de Lima

CURITIBA

2009

RESUMO

O presente estudo busca a análise da educação no texto e no contexto da Constituição Brasileira de 1988. Esse diploma normativo, ápice do ordenamento jurídico pátrio, além de erigir o direito à educação ao patamar de direito fundamental, contém diversas menções, expressas e implícitas, sobre a educação e a ela aplicáveis. A questão da educação no seio da Carta Magna é extremamente ampla e, tanto por isso quanto por limitação acadêmica, a proposta que ora se desenvolve é o delineamento de uma leitura sobre o tema, sem a pretensão de seu esgotamento. Assim sendo, muitos dos tópicos apresentam conceitos propositalmente abertos, mas, sem que se esqueça do rigor acadêmico necessário. Além da postura analítica, então, o cunho propositivo do presente estudo é inafastável. Para que se atingisse o objetivo de traçar uma visão da educação na Constituição Brasileira de 1988, realizou-se ampla pesquisa doutrinária, utilizando-se de fontes nacionais e estrangeiras. Do mesmo modo, além do apoio em obras jurídicas, buscaram-se suportes em outras ciências e áreas do conhecimento como a sociologia e a pedagogia. A meta do trabalho é atingida através de três etapas distintas, porém, complementares. A primeira busca uma definição de educação, que, embora idealizada, é perfeitamente factível e reflete as intenções da Constituição sobre a educação e para a sociedade, utilizando-se, como primordial base, a literatura sobre a temática. A segunda analisa os fundamentos da educação na própria Constituição e, assim, estuda o papel do processo educativo na sociedade brasileira, tendo como suporte os diversos princípios e regras constitucionais atinentes. Ainda que o ponto nodal seja a Constituição Brasileira, as contribuições vindas de outras plagas exercem papel de extrema importância para essa fase, bem como o fizeram na anterior e fazem na posterior. Por fim, embora ainda se contemplem elementos dessa segunda porção, disserta-se sobre o panorama no qual está inserto o que até então se expôs, estudando-se, também, a preocupação da Constituição e da educação com os diversos grupos étnicos e culturais da sociedade. Tais grupos, além de terem sua heterogeneidade preservada e respeitada, passam a ser legítimos intérpretes do texto constitucional e, assim, destinatários e emissores dos preceitos nele contidos. Tal transmissão, em conjunto com o que se disse, figura como principal objeto da derradeira porção do trabalho. Terminada a análise, fica possível concluir que a educação, nos moldes traçados e propostos, se presta a figurar como primordial condição material para o pleno exercício da cidadania e da democracia, fundamentos e objetivos da Constituição.

Palavras chave: Educação. Constituição Brasileira de 1988. Democracia. Cidadania. Valores constitucionais. Direitos fundamentais. Cultura. Sociedade. Multiculturalismo.

ABSTRACT

The present study seeks to analyze education in the text and context of the Brazilian Constitution of 1988. This normative document, the apex of Brazil's system of laws, not only sets forth one's right to education as a fundamental right, but also contains diverse expressed and implicit provisions on education and their applications. The issue of education in Brazil's Federal Constitution is extremely broad, and for both this and its academic limitation, the proposal set forth herein is developed and delineated from reading and understanding the theme and not covering all areas. Thus, many of the topics present purposefully open concepts, without forgetting the necessary academic rigor. In addition to the analytical posture, the proposal in the present study is irremovable. In order to achieve the objective of outlining an understanding of education in the Brazilian Constitution of 1988, a broad survey was conducted using national and foreign sources. Thus, in addition to support in legal works, it seeks support from other sciences and areas of knowledge such as sociology and pedagogy. The goal of this paper is achieved through three distinct, but supplementary stages. The first seeks a definition of education that although idealized is perfectly factual and reflects the Constitution's intentions regarding education and for society, using as a primary basis the literature on the theme. The second analyzes the fundamentals of education in the actual Constitution and thus studies the role of the educative process in Brazilian society, using as support diverse pertinent Constitutional principles and rules. Although the main pivotal point is the Brazilian Constitution, contributions from other regions exercise an extremely important role for this phase, just as they have done in the previous stage. Finally, although still considering elements in this second portion, there is also a discussion of the panorama in which the issues discussed are inserted, and also studying the preoccupation of the Constitution and education with society's diverse ethnic and cultural groups. Such groups, in addition to having their heterogeneity preserved and respected, become legitimate interpreters of the constitutional text and thus issuers and final users of the precepts contained in the same. Such transmission, together with the matters discussed herein, figure as the main objective of the final portion of the paper. After terminating the analysis, it is possible to conclude that education, according to the molds outlined and proposed figures as a primary condition to fully exercise one's civic consciousness, democracy, fundamentals and objectives of the Constitution.

Key words: Education. Brazilian Constitution of 1988. Democracy. Civic consciousness. Constitutional values. Fundamental rights. Culture. Society. Multiculturalism.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	6
2 CONSTRUINDO UM CONCEITO DE EDUCAÇÃO	11
2.1 A EDUCAÇÃO E O HOMEM	13
2.2 AS DEFINIÇÕES EXISTENTES: OUTRORA E AGORA	23
2.3 MODELAGEM PARA A EMANCIPAÇÃO	44
2.4 O DESENVOLVIMENTO E A EDUCAÇÃO PARA A DEMOCRACIA	50
3 COMPREENDENDO A EDUCAÇÃO NO CONTEXTO DA CONSTITUIÇÃO BRASILEIRA	61
3.1 PRINCÍPIOS NORTEADORES DA EDUCAÇÃO NO BRASIL	64
3.1.1 Distinção entre princípios e regras	65
3.2 A IGUALDADE NAS CONDIÇÕES DE ACESSO E PERMANÊNCIA	72
3.3 GRATUIDADE	92
3.4 GESTÃO DEMOCRÁTICA	103
4 ANALISANDO A TRANSMISSÃO DOS VALORES CONSTITUCIONAIS NO PROCESSO EDUCATIVO	112
4.1 O MUNDO PLURAL E A PLURAL FORMA DE ANALISAR SUAS NORMAS E DE CONSIDERAR SEUS INDIVÍDUOS	116
4.2 OS VALORES NA EDUCAÇÃO: OBJETIVOS DA TRANSMISSÃO DE BASES AXIOLÓGICAS NO PROCESSO EDUCATIVO	124
4.3 A LIBERDADE NA EDUCAÇÃO: O ALCANCE DOS INCISOS II E III DO ART. 206 DA CONSTITUIÇÃO	137
4.4 O PLURALISMO PARA ALÉM DAS IDÉIAS E CONCEPÇÕES PEDAGÓGICAS: O MULTICULTURALISMO NA EDUCAÇÃO	149
5 CONCLUSÃO	162
REFERÊNCIAS	165

1 INTRODUÇÃO

Um antigo provérbio chinês reza que “se tens planos para um ano, plante arroz; se tens planos para dez anos, plante árvores; se tens planos para cem anos, instrua o povo”.

O transcrito dito, que, embora tenha a idade mensurada em milênios, é de espantosa atualidade, dá a dimensão aproximada do que a educação pode fazer por um país e, como lógica conseqüência, para a sua população, quer tomada como um todo, quer quando analisada indivíduo a indivíduo.

Da mesma maneira, demonstra como a preocupação dos povos com a educação é extremamente antiga – talvez tão velha quanto a própria existência humana –, fato que, por si só, denota o quão importante é tal figura.

Algo com o relevo que a educação demonstra ter – ainda que nessas poucas e rasas linhas já traçadas –, por óbvio, não poderia, jamais, escapar da atenção do Direito, ciência que tem como indefectível e imanente marco caracterizador a dinâmica e a capacidade – e preocupação – de acompanhar, muito de perto, as diversas transformações sociais e individuais.

Nessa linha, então, o presente trabalho buscará verificar algumas das relações entre o Direito e a educação.

Fazê-lo de modo universal, por assim dizer, seria praticamente impossível, pois, ambas as figuras têm uma amplitude tamanha que, para serem trabalhadas adequadamente, demandar-se-ia espaço do qual [aqui] não se dispõe.

Diante de tal característica – e para evitar que tema tão instigante e importante fosse estudado de modo superficial – a meta que se traçou com o presente escrito é a análise da educação na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.

Consoante já se pode imaginar – ou se saber – a questão do direito à educação, máxime no texto constitucional, não é nova, já tendo recebido muita atenção por diversos autores, tanto do Direito quanto de outras áreas. Mesmo que não seja inovador, contudo, o tema é atual – e para sempre o será – justificando-se, assim, a preocupação dispensada.

Embora a abrangência do presente trabalho, por se tratar de uma dissertação de mestrado, deva repousar no esgotamento bibliográfico sobre a temática referida, o cunho propositivo – e, até certo ponto, inovador – irá caracterizá-lo, ainda que a título de pretensão, que, se exagerada ou não, inviável dizer.

A mencionada postura resta justificada, pois, consoante será demonstrado no curso desse estudo, a educação figura, em conjunto com diversos outros direitos [sociais ou não], como uma das principais condições materiais para o pleno exercício da democracia e da cidadania, figuras de importância tal que dispensam maior detalhamento, ao menos nesse intróito.

Tratar de democracia e de cidadania, no Brasil, é algo impossível de se desempenhar sem que se mencione a Carta de 1988, diploma normativo que, por destacar imensurável atenção a ambas, recebeu a alcunha de Constituição Cidadã, até mesmo antes de sua promulgação. Assim ocorreu, como se tal não bastasse, pela vasta gama de direitos fundamentais, valores e princípios com os quais o texto constitucional se relaciona, seja tendo-os como pilares, seja servindo-lhes de fonte.

Resta evidenciada, pois, a pertinência da análise da educação na Constituição Brasileira; entretanto, a ressalva supra – sobre o pretense cunho propositivo desse trabalho – exige maiores explanações.

Tentar-se-á, por meio de análise bibliográfica, verificar qual é o conteúdo que a Constituição da República Federativa do Brasil possui, no que concerne à educação, para que se possa traçar uma definição da figura, ainda que relativa idealização seja necessária, justamente para viabilizar a sua elaboração em consonância com aquilo que preceitua a Constituição.

Diante de tal concepção, será possível a análise do que ela deverá conter e como deverá ocorrer o processo [ou fenômeno] educativo, a fim de que ele figure, de fato, como condição material da democracia.

O meio para que se chegue a tal fim, embora melhor descrito abaixo, consistirá em três fases distintas, porém, umbilicalmente interligadas. O primeiro passo tratará da construção de uma ideal acepção de educação, relacionando-a com os indivíduos e com a sociedade, bem como com o desenvolvimento desses. Feito isso, estudar-se-ão os fundamentos da educação na própria Constituição e, assim, o papel do processo educativo na sociedade brasileira, tendo como suporte os diversos princípios e regras constitucionais atinentes. Por fim, ainda que

entremeando-se com elementos do passo anterior, dissertar-se-á sobre o panorama no qual está inserto o que até então se expôs, estudando-se, também, a preocupação da Constituição e da educação com os diversos grupos étnicos e culturais da sociedade.

Embora assunto que será referido com maior detalhamento no corpo do texto, já é de se salientar que o Direito, com avassaladora freqüência, demonstra preocupação com a distinção – não apenas no plano teórico e nos bancos da academia – de institutos e instituições que, apesar de formalmente garantidas, carecem de materialização, passando, então, da mera previsão escrita ou costumeira para a real prática. Não poderia ser diferente, por certo, naquilo que diz respeito à educação.

Cabe o esclarecimento – parafraseando os ditames da linha de pesquisa seguida no curso ao qual esse trabalho se refere –, nessa exata esteira, de que, por condição material de democracia se considera a materialidade da democracia e dos direitos fundamentais no plano da Constituição, importando, neste sentido, a análise das necessárias imbricações entre um conceito e outro, à medida que não se pode vislumbrar direitos fundamentais plenamente fruídos fora do contexto do Estado Democrático e nem se encontra verdadeiro Estado Democrático sem que nele se promovam todas as condições para uma materialização dos direitos fundamentais. A educação, como se irá demonstrar, ocupa – e deve [mesmo] ocupar – um lugar de muito destaque e extrema importância para que tal panorama seja atingido.

A “inovação” [ou proposição] ora pretendida, destaca-se, repousa primordialmente na interdisciplinaridade, marco que caracteriza esse estudo, desde o seu início.

Como dito, o ponto de partida será o delineamento de uma acepção de educação – ainda que idealizada – justamente para que o seu já frisado caráter de elemento propulsor e viabilizador de democracia possa ser visualizado.

Essa maneira de analisar o tema é que destoa do que, comumente, se vê nas obras jurídicas acerca do direito à educação. Não por erro ou incompletude, mas, sim, por terem focos distintos, aquelas e essa.

Não tratar-se-á, pois, do direito à educação, puro e simples – se é que algo tão essencial pode ser taxado, de alguma forma, de “puro e simples” – mas, para além disso, envidar-se-ão esforços no sentido de analisar, a fundo, a essência da

educação, seu conceito e seu real papel na [e para a] sociedade, utilizando-se como pilar de sustentação a Constituição vigente em solo pátrio.

Apesar da relativa escassez de obras jurídicas que tratem, com profundidade, da específica temática da conceituação de educação, sem menosprezar a grandiosa contribuição delas para o presente estudo, o auxílio de autores da sociologia e da pedagogia é de grande valia, máxime pela interdisciplinaridade que norteia todos os ramos do conhecimento, em tempos hodiernos, e que, como se mencionou, não será, aqui, desprezada.

A busca pela dita essência da educação – procedimento que pode ter resultado idealizado, conforme se alertou, mas, não “romântico” a ponto de ser utópico – será acompanhada de menções sobre a relação entre educação e o desenvolvimento dos indivíduos e da sociedade, figurando, todos esses “conceitos”, em um virtuoso e cíclico processo, como causas e conseqüências, uns dos outros, de modo simultâneo.

Atingida essa primeira meta, embora já calcada no texto constitucional, a relação entre ela e a Carta Constitucional será, ainda mais profundamente, verificada, para que se veja de que modo o legislador constituinte tratou da educação, bem como de que maneira tais dispositivos devem ser lidos, interpretados e considerados.

Tal maneira, na busca pela materialidade, ressalte-se, levará em conta várias das transformações sociais e configurações mundiais hoje visualizadas, ainda que não se mencionem individualizadamente; não é possível atingir a pragmática meta que se deseja alcançar sem que se considere a realidade atual, em lato sentido.

Menciona-se, ainda, que o texto constitucional, não bastando servir de fundamento para a análise do tema, também servirá como objeto da educação que se pretende, ou seja: feito o estudo da alma da educação, em sentido amplo e na sua previsão constitucional, bem como dos fins aos quais ela se presta, verificar-se-á o quão indicada é a transmissão dos inúmeros valores e princípios constantes da Carta Magna, justamente, por meio dessa educação.

Embora possuam análise aprofundada, os temas ora abordados não serão esgotados, fato que se justifica por absoluta impossibilidade acadêmica; qualquer

um dos três capítulos que formam a presente dissertação tem potencialidade para servir de tema para outros trabalhos de igual hierarquia, senão superior.

Da mesma sorte, insta prevenir que esse estudo, embora seja dirigido e originado no que se relaciona ao Brasil, sua Constituição e sociedade, contará com valiosas contribuições de literatura estrangeira, no que for ao encontro da situação indígena.

O estrangeiro e o pátrio, o Direito e outras das tantas ciências sociais e humanas, porquanto, seguirão em passadas conjuntas, na busca de uma leitura do papel da educação na Constituição de 1988.

Espera-se, então, que a contribuição que venha a ser dada por essa dissertação, seja modesta ou robusta, sirva, ao menos, para impulsionar outros trabalhos com objetivos idênticos e/ou parecidos, para que a importância da educação – na Constituição e fora dela – jamais seja olvidada.

2 CONSTRUINDO UM CONCEITO DE EDUCAÇÃO

Conforme se expôs na introdução desse escrito, a principal meta do seu desenvolvimento reside na análise da educação na Constituição de 1988 e, portanto, na sociedade brasileira contemporânea.

Inúmeros juristas dedicaram suas penas ao estudo da educação como direito fundamental, mas, repetindo o alerta do intróito, não se vê, com a mesma frequência, preocupação com a definição de tal objeto de estudo. Em outras palavras, tem-se que todos debatem o caráter jusfundamental da educação, vários comentam acerca das características da educação em solo brasileiro, mas, poucos [juristas] ocuparam tempo na busca por um conceito de educação.

Essa primeira seção do trabalho, porquanto, irá se ocupar, justamente, de tal busca. Por certo que não se pretende “invadir” a esfera da pedagogia e da sociologia, de modo a usurpar-lhes alguma preocupação típica, mas, sim, com o apoio de autores das referidas áreas do conhecimento, construir um conceito de educação.

Tal conceito, cabe o destaque, não tratar-se-á [necessariamente] de algo novo, tampouco revolucionário; não há, aqui, tal pretensão. Buscar-se-á, pura e simplesmente, com análise da doutrina sobre o tema, construir um tipo ideal¹ de

¹ De acordo com Max WEBER, a conceituação por intermédio da construção de um tipo ideal é recurso que não se presta a dizer, exatamente, em que consiste dado fenômeno, mas, sim, trata-se de atribuir-lhe determinadas qualidades para que, fazendo o mesmo com outros fenômenos, seja possível formular hipóteses. Diz WEBER: “No que se refere à *investigação*, o conceito de tipo ideal propõe-se a forma o juízo de atribuição. Não é uma ‘hipótese’, mas pretende apontar o caminho para a formação de hipóteses. Embora não constitua uma *exposição* da realidade, pretende conferir a ela meios expressivos unívocos”. O autor completa a noção afirmando que “obtem-se um tipo ideal mediante a *acentuação* unilateral de *um ou vários* pontos de vista, e mediante o encadeamento de grande quantidade de fenômenos *isoladamente* dados, difusos e discretos, que podem ocorrer em maior ou menor número ou mesmo nunca, e que se ordenam segundo pontos de vista unilateralmente acentuados, formando um quadro homogêneo *de pensamento*. Torna-se impossível encontrar empiricamente na realidade esse quadro, na sua pureza conceitual, pois trata-se de uma utopia. (...) Ora, desde que cuidadosamente aplicado, esse conceito cumpre as funções específicas que dele se esperam, em benefício da investigação e da representação.” É interessante [e importante] mencionar que o tipo ideal, embora contenha, em sua denominação, a expressão ideal, não pressupõe exemplaridade, como destaca WEBER: “Cabe sublinhar desde logo a necessidade de que os quadros de pensamento que aqui tratamos, ‘ideais’ em sentido puramente *lógicos*, sejam rigorosamente separados da noção do *dever ser*, do ‘exemplar’. Trata-se da construção de relações que para a nossa *imaginação* parecem bem-fundadas e portanto ‘objetivamente possíveis’, e que para nosso saber nomológico parecem *adequadas*.” O autor denota, também, o relevo e a indissociabilidade da noção de tipo ideal das análises históricas, como se vê: “Qualquer exame atento dos elementos conceituais da exposição histórica mostra, no entanto, que o historiador – logo que

tenta ir além da mera comprovação de relações concretas, para determinar a *significação cultural* de um evento individual, por mais simples que seja, isto é, para ‘caracterizá-lo’ – trabalha, e *tem de* trabalhar, com conceitos que via de regra apenas podem ser determinados de modo preciso e unívoco sob a forma de tipos ideais.” Em suma, “... o tipo ideal é acima de tudo uma tentativa de apreender os indivíduos históricos ou seus diversos elementos em conceitos *genéticos*”; entenda-se que genético, no caso em tela, não se refere ao início do dado fenômeno, mas, sim, “ao papel que lhe atribuímos, na pesquisa, para a presença de certos traços culturais que reputamos importantes.” WEBER, Max. **A “objetividade” do conhecimento nas ciências sociais**. São Paulo: Ática, 2006. p. 72-78.

Ainda que a explanação de Max WEBER seja, por óbvio, mais do que satisfatória para a compreensão do conceito de tipo ideal, a fim de dar maior completude ao comentário de tão essencial elemento, traz-se a análise de Anthony GIDDENS sobre o tema. Diz tal autor: “Um tipo ideal não é uma ‘descrição’ de nenhum aspecto definido da realidade, nem, de acordo com Weber, uma hipótese; mas ele pode ajudar tanto na descrição quanto na explanação. Um tipo ideal não é, obviamente, ideal em sentido normativo; ele não carrega a conotação de que sua realização seja almejada. É tão legítimo construir um tipo ideal de homicídio ou de prostituição quanto o é de qualquer outro fenômeno. Um tipo ideal é um tipo puro em um [sentido] lógico e não em um sentido exemplificativo: ‘Em sua pureza conceitual, essa construção mental não pode ser encontrada empiricamente em nenhum lugar da realidade’. A criação de tipos ideais não é, em nenhum sentido, um fim em si mesmo; a utilidade de um dado tipo ideal somente pode ser acessada em relação com um problema concreto ou gama de problemas, e o único propósito de construí-lo é facilitar a análise de questões empíricas. Na formulação de um tipo ideal de um fenômeno como o capitalismo racional, então, o cientista social tenta delinear, através do exame empírico de específicas formas de capitalismo, os aspectos mais importantes (no que tange àquilo que ele mesmo definiu) nos quais o capitalismo racional é distinto. O tipo ideal não é formado por um nexos de pensamento puro, mas, é criado, modificado e modelado através da análise empírica de problemas concretos e, em contrapartida, incrementa a precisão de tal análise. Assim, tipos ideais são diferentes de conceitos descritivos (*Gattungsbegriffe*) tanto no escopo quanto no uso. Tipos descritivos desempenham um papel importante e necessário em diversos ramos das ciências sociais. Eles simplesmente elencam elementos comuns de grupos de fenômenos empíricos. Enquanto um tipo ideal envolve ‘a acentuação unilateral de um ou mais pontos de vista’, o tipo descritivo envolve ‘a síntese abstrata daqueles aspectos que são comuns a numerosos fenômenos concretos’. [...] Qualquer conceito descritivo pode ser transformado em um tipo ideal através da abstração e da recombinação de certos elementos: em termos práticos, diz Weber, é isso que, comumente, é feito.” Tradução livre de: “Such an ideal type is neither a ‘description’ of any definite aspect of reality, nor, according to Weber, is it a hypothesis; but it can aid in both description and explanation. An ideal type is not, of course, ideal in a normative sense: it does not carry the connotation that its realization is desirable. It is as legitimate to construct an ideal type of murder or prostitution as of any other phenomenon. An ideal type is a pure type in a logical and not an exemplary sense: ‘In its conceptual purity, this mental construct cannot be found empirically anywhere in reality.’ The creation of ideal types is in no sense an end in itself; the utility of a given ideal type can be assessed only in relation to a concrete problem or range of problems, and the only purpose of constructing it is to facilitate the analysis of empirical questions. In formulating an ideal type of a phenomenon such as of rational capitalism, then, the social scientist attempts to delineate, through the empirical examination of specific forms of capitalism, the most important respects (in relation to the concerns which he has set himself) in which rational capitalism is distinctive. The ideal type is not formed out of a nexus of purely conceptual thought, but is created, modified and sharpened through the empirical analysis of concrete problems, and in turn increases the precision of that analysis. Ideal types are thus different in both scope and usage from descriptive concepts (*Gattungsbegriffe*). Descriptive types play an important and necessary role in many branches of the social sciences. These simply summarize the common features of groupings of empirical phenomena. Whereas an ideal type involves ‘the one-sided accentuation of one or more points of view’, the descriptive type involves ‘the abstract synthesis of those traits which are common to numerous concrete phenomena.’ [...] Any descriptive concept can be transformed into an ideal type through the abstraction and recombination of certain elements: in practical terms, Weber says, this is what is often done.” GIDDENS, Anthony. **Capitalism & modern social theory: an analysis of the writings of Marx, Durkheim and Max Weber**. Massachusetts: Cambridge, 1973. p. 142.

educação, por entender-se impossível tratar do tema ora proposto sem que, previamente, se defina seu ponto nodal [justamente, a educação].

Da mesma sorte, aproveitando a oportunidade que a trilha até o atingimento dessa primeira meta enseja, abordar-se-á a íntima relação entre educação e desenvolvimento humano, mais uma vez com suporte doutrinário e, além disso, na evidente preocupação da Organização das Nações Unidas para com o tema, como se verá mais além.

O primeiro passo na busca pelo dito conceito repousa na análise do liame existente entre educação e seres humanos. Passa-se, pois, ao traço de algumas linhas sobre essa relação.

2.1 A EDUCAÇÃO E O HOMEM

Mesmo não sendo o primordial objetivo do presente trabalho a análise [direta ou imediata] dos sistemas econômicos desenvolvidos e/ou teorizados ao longo da história, insta salientar, antes de qualquer coisa, que uma das características mais marcantes do capitalismo – uma das vigas mestres das sociedades contemporâneas – é a possibilidade de ascensão social, objetivo da avassaladora maioria dos indivíduos componentes das estruturas sociais modernas.

Atingir essa meta – sem entrar no mérito da [eventual] dificuldade em fazê-lo – é algo que depende, principalmente, do acúmulo de riquezas, traço indefectível do capitalismo, sem olvidar-se, porém, de que o acúmulo de conhecimento, para muitos, também é meio dos mais indicados para ascender no seio da sociedade.

As recém-citadas “fórmulas” são, consideravelmente, interligadas e, infelizmente, na maioria das vezes, o incremento do conhecimento é dependente total do desenvolvimento econômico. O contrário – mais ideal – não é tão costumeiramente visualizado.

Por certo que para se falar em ascensão social é de se ter como pressuposta a existência de várias camadas sociais e, da mesma sorte, a pluralidade de indivíduos e de suas culturas e demais marcos caracterizadores, em amplo sentido. Não se abordará, aqui, a velha questão da luta de classes – ou

qualquer “fenômeno” congênere – pois, basta uma espiadela para qualquer lado para que se notem todas essas [praticamente] incontáveis facetas e categorias da sociedade.

Cumpre, antes de tudo, fazer a transcrição de um dizer que retrata fielmente as linhas gerais supra e, ao mesmo passo, denota a importância da [necessidade de] educação para que uma sociedade se desenvolva, através do aprimoramento intelectual de seus integrantes, em um ciclo onde ambos os fatos são, simultaneamente, causa e consequência:

O alargamento da área de preocupações comuns, e a existência de uma maior diversidade de capacidades pessoais que caracterizam uma democracia, não são, é claro, produtos de deliberação e de esforço consciente. Ao contrário, são causados pelo desenvolvimento dos modos de manufatura e comércio, viagens, migrações, e intercomunicação que fluíram do comando da ciência sobre a energia natural. Apesar de uma grande individualização, por um lado, por outro se teve uma ampliação dos interesses comuns, e a manutenção e evolução dessa situação, sim, são questões de esforço deliberado. Obviamente, em uma sociedade na qual a estratificação em classes separadas seria fatal, é necessário que as oportunidades intelectuais sejam acessíveis a todos, em termos simples e igualitários. Uma sociedade caracterizada por classes precisa ter especial atenção para a educação dos elementos que a regem. Uma sociedade que seja dinâmica, repleta de canais para as distribuições de mudanças ocorridas em quaisquer lugares, precisa que seus membros sejam educados de modo a terem iniciativa pessoal e adaptabilidade. Do contrário, eles seriam aniquilados pelas mudanças que os afetassem e cujos significados e nuances eles não assimilassem. O resultado seria uma confusão na qual alguns poucos se apropriariam dos resultados das ações cegas e externamente dirigidas dos outros.²

Como se pode notar pelos dizeres acima, educação e oportunidades são figuras imbricadas, máxime no mundo atual.

² Tradução livre de: The widening of the area of shared concerns, and the liberation of a greater diversity of personal capacities which characterize a democracy, are not of course the product of deliberation and conscious effort. On the contrary, they were caused by the development of modes of manufacture and commerce, travel, migration, and intercommunication which flowed from the command of science over natural energy. But after greater individualization on one hand, and a broader community of interest on the other have come into existence, it is a matter of deliberate effort to sustain and extend them. Obviously a society to which stratification into separate classes would be fatal, must see to it that intellectual opportunities are accessible to all on equitable and easy terms. A society marked off into classes need be specially attentive only to the education of its ruling elements. A society which is mobile, which is full of channels for the distribution of a change occurring anywhere, must see to it that its members are educated to personal initiative and adaptability. Otherwise, they will be overwhelmed by the changes in which they are caught and whose significance or connections they do not perceive. The result will be a confusion in which a few will appropriate to themselves the results of the blind and externally directed activities of others. DEWEY, John. **Democracy and education**. New York: The Free Press, 1997. p. 87-88.

De qualquer maneira, embora se tenha antecipado, com o trecho acima, porções vindouras desse escrito, seu posicionamento aqui, ao início, exerce, além da mencionada função, uma provocação para a análise da temática e, também, a justificativa desta.

Cumpra salientar, introdutoriamente, que, segundo a classificação clássica da biologia, o ser humano é um animal, diferenciando-se dos demais, pela capacidade de raciocínio, o que lhe confere a nomenclatura de animal racional. Por certo, não é apenas a aptidão de raciocinar que distancia o homem dos demais animais, mas, dentre todos os outros traços que exercem tal papel, destacam-se a possibilidade de adquirir cultura e a capacidade de ter educação.

Essas possibilidades têm como principal função a renovação, marco, este, que, ao seu turno, distingue os seres vivos dos objetos inanimados: os primeiros, ao contrário dos segundos, se mantêm, justamente, pela capacidade de renovação e de utilização do meio onde vivem em seu favor.³

A fim de aclaração, tome-se a seguinte proposição:

Uma pedra, quando pressionada, resiste. Se a sua resistência for maior do que a força que a oprime, ela permanece, externamente, sem mudanças. Do contrário, ela é despedaçada em fragmentos menores. A pedra jamais reage de modo a se preservar contra a pressão, muito menos age de modo a transformar a pressão em seu benefício. Mesmo que os seres vivos possam ser facilmente esmagados, eles sempre tentam empregar as energias que os atingem a favor da continuidade da sua existência. Se ele [ser vivo] não puder fazê-lo, não irá simplesmente se despedaçar (pelo menos as formas de vida mais avançadas), mas, irá perder a identidade de ser vivo.

Enquanto ele dura, ele luta para usar as energias que o cercam em seu proveito. Ele usa luz, ar, umidade e o material do solo. Dizer que ele usa é dizer que ele as torna em meios para a sua própria conservação. Enquanto ele cresce, a energia gasta para se utilizar do ambiente é mais do que recompensada pelo retorno obtido: ele cresce. Entendendo-se a palavra “controle” nesse sentido, torna possível dizer que um ser vivo é aquele que subjuga e controla, para sua própria atividade continuada, as energias que, do contrário, o usariam. A vida é um processo de auto-renovação através do ambiente.⁴

³ DEWEY, John, op. cit., p. 1.

⁴ Tradução livre de: A stone when struck resists. If its resistance is greater than the force of blow struck, it remains outwardly unchanged. Otherwise, it is shattered into smaller bits. Never does the stone attempt to react in such a way that it may maintain itself against the blow, much less so as to render the blow a contributing factor to its own continued action. While the living thing may easily be crushed by superior force, it none the less tries to turn the energies which act upon it into means of its own further existence. If it cannot do so, it does not just split into smaller pieces (at least the higher forms of life), but loses its identity as a living thing.

As long as it endures, it struggles to use surrounding energies in its own behalf. It uses light, air, moisture and the material of soil. To say that it uses them is to say that it turns them into means of its

A acepção de vida utilizada no trecho acima, embora pareça mais adequada para se referir às formas mais simples de existência, se justifica. Quando se fala de homens, se fala, ao mesmo passo, de vida. Fala-se de um ser que se esforça, desde seus primeiros instantes [de vida] para assegurar a sua própria conservação:

A palavra vida designa toda a extensão da experiência, tanto da “raça” ou gênero humano – para empregar um termo que nos seja mais próximo – como do sujeito em sua individualidade, e é assim como se incluem costumes, instituições, crenças, ritos e tudo aquilo que nós poderíamos introduzir no conceito de cultura ou espírito de um povo ou pessoa.⁵

Do mesmo modo, ressalta-se que no caso dos seres humanos não há como se referir à vida sem que se mencionem os seus semelhantes: “sua existência é sempre social, e uma sociedade só se mantém graças a um processo de transmissão”.⁶

A perpetuação do ser é característica imanente da vida. Como tal continuidade só pode ser assegurada através de constantes renovações, por lógica decorrência, pode-se dizer que a vida, em si, é um processo de permanente auto-renovação.⁷

Nesse desenrolar, o papel que a nutrição e a reprodução – por exemplos ilustrativos – desempenham, no sentido fisiológico de vida, a educação exerce no que tange ao aspecto social e comunitário da existência humana, como será delineado a seguir.

Um dos fatos mais marcantes e notáveis da vida do homem foi, justamente, a sua “opção” pela vida em sociedade. Em tal diapasão, tem-se que quaisquer fatos que decorram dos conceitos de nascer e morrer possuem uma relação bastante próxima da necessidade de educação.

own conservation. As long as it is growing, the energy it expends in thus turning the environment to account is more than compensated for by the return it gets: it grows. Understanding the word “control” in this sense, it may be said that a living being is one that subjugates and controls for its own continued activity the energies that would otherwise use it up. Life is a self-renewing process through action upon the environment. Ibid., p. 1-2.

⁵ Tradução livre de: La palabra *vida* designa toda la extensión de la experiencia, tanto de la “raza” (race) o género humano – por emplear un término que nos resulte más cercano – como del sujeto en su individualidad, y es así como incluye costumbres, instituciones, creencias, ritos y todo aquello que nosotros podríamos introducir en el concepto de cultura o espíritu de un pueblo o de una persona. REINA, Virginia Guichot. **Democracia, ciudadanía y educación**. Madrid: Biblioteca Nueva, 2003. p. 168.

⁶ DEWEY, John, op. cit., p. 2.

⁷ Ibid., p. 9.

Embora relacione o nascimento com a idéia de ação humana, tema que não será, aqui, [diretamente] abordado, importa referir a autora Hannah ARENDT que, com os seguintes dizeres, consubstancia aquilo que ora se menciona, acerca do íntimo liame entre o nascer e o morrer e a perpetuação da sociedade:⁸

A natureza e o movimento cíclico que ela imprime, à força, a todas as coisas vivas, desconhecem o nascimento e a morte tais como os compreendemos. O nascimento e a morte de seres humanos não são ocorrências simples e naturais, mas referem-se a um mundo ao qual vêm e do qual partem indivíduos únicos, entidades singulares, impermutáveis e irrepetíveis. O nascimento e a morte pressupõem um mundo que não está em constante movimento, mas cuja durabilidade e relativa permanência tornam possível o aparecimento e o desaparecimento; e essa durabilidade, essa relativa permanência já existiam antes que qualquer indivíduo nele aparecesse, homens vêm pelo nascimento e do qual se vão com a morte, nada existiria a não ser a recorrência imutável e eterna, a perenidade imortal da espécie humana como a de todas as outras espécies animais. Uma filosofia que não chegue, como Nietzsche chegou, à afirmação da “eterna recorrência” (*ewige Wiederkehr*) como o mais alto princípio de toda a existência, simplesmente não sabe do que está falando.⁹

É por tal razão que a referida autora afirma que “a existência humana seria impossível sem as coisas, e estas seriam um amontoado de artigos incoerentes, um não-mundo, se esses artigos não fossem condicionantes da existência humana.”¹⁰ A situação ora descrita seria inviável sem a transmissão de conhecimentos, ou seja, sem educação:

As três atividades e suas respectivas condições têm íntima relação com as condições mais gerais da existência humana: o nascimento e a morte, a natalidade e a mortalidade. O labor assegura não apenas a sobrevivência do indivíduo, mas a vida da espécie. O trabalho e seu produto, o artefato humano, emprestam certa permanência e durabilidade à futilidade da vida mortal e ao caráter efêmero do tempo humano. A ação, na medida em que se empenha em fundar e preservar corpos políticos, cria a condição para a lembrança, ou seja, para a história. [...] Não obstante, das três atividades, a ação é a mais intimamente relacionada com a condição humana da natalidade; o novo começo inerente a cada nascimento pode fazer-se sentir no mundo somente porque o recém-chegado possui a capacidade de iniciar algo novo, isto é, de agir. Neste sentido de iniciativa, todas as atividades humanas possuem um elemento de ação e, portanto, de natalidade. Além disto, como a ação é a atividade política por excelência, a natalidade, e não a mortalidade, pode constituir a categoria central do pensamento político, em contraposição ao pensamento metafísico.¹¹

⁸ Nos termos que serão expostos adiante.

⁹ ARENDT, Hannah. **A condição humana**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003. p. 108.

¹⁰ *Ibid.*, p. 17.

¹¹ *Id.*

Seguindo-se com a análise, como dito, não há como se falar em educação sem que se fale em homem e, da mesma forma, sem que se mencione a sociedade.

Sociedade, pois, é conceito que também possui relativa importância para o desenvolver do tema. Sem qualquer pretensão de esgotar a temática, já que extremamente vasta, é possível que se utilizem as seguintes proposições acerca da conceituação de sociedade ou, ao menos, algumas abalizadas opiniões sobre ela.

Segundo Ludwig Von MISES, a sociedade é a consequência do comportamento propositado e consciente. Isso não significa, porém, que os indivíduos tenham firmado contratos por meio dos quais teria sido formada a sociedade. Em fato, as ações que deram origem à cooperação social, e que diariamente se renovam, visavam apenas à cooperação e à ajuda recíproca, a fim de atingir objetivos específicos e individuais. Esse complexo de relações mútuas criado por tais ações concertadas é o que se denomina sociedade.¹²

Substitui, pela colaboração, uma existência isolada – ainda que apenas imaginável – de indivíduos. Sociedade é divisão de trabalho e combinação de esforços. Por ser um animal que age, o homem torna-se um animal social. O ser humano nasce num ambiente socialmente organizado.¹³

Somente nesse sentido é que podemos aceitar quando se diz que a sociedade – lógica e historicamente – antecede o indivíduo. Com qualquer outro significado, este dito torna-se sem sentido ou absurdo. O indivíduo vive e age em sociedade. Mas a sociedade não é mais do que essa combinação de esforços individuais. A sociedade em si não existe, a não ser através das ações dos indivíduos. É uma ilusão imaginá-la fora do âmbito das ações individuais. Falar de uma existência autônoma e independente da sociedade, de sua vida, sua alma e suas ações, é uma metáfora que pode facilmente conduzir a erros grosseiros.¹⁴

Em sentido similar, Émile DURKHEIM conceitua sociedade como sendo o complexo integrado de fatos sociais.¹⁵ Estes, ao seu turno:

É fato social toda maneira de fazer, fixada ou não, suscetível de exercer sobre o indivíduo uma coerção exterior; ou ainda, toda maneira de fazer que

¹² MISES, Ludwig Von. **Ação humana**: um tratado de economia. 3. ed. Rio de Janeiro: Instituto Liberal, 1990. p. 201.

¹³ Id.

¹⁴ Id.

¹⁵ DURKHEIM, Émile. **Sociologia**. São Paulo: Ática, 2005. p. 31.

é geral na extensão de uma sociedade dada e, ao mesmo tempo, possui uma existência própria, independente de suas manifestações individuais.¹⁶

Comparando a sociedade a um organismo vivo, DURKHEIM introduz o conceito de consciência coletiva¹⁷ e aponta as figuras da solidariedade mecânica e da solidariedade orgânica. A solidariedade mecânica opera por intermédio de relações de interação e identificação social que os indivíduos têm entre si; esses pontos são denotados pela religião, pela cultura, pelos costumes e elementos congêneres. A solidariedade orgânica, em contrapartida, se dá por meio da relação de interdependência causada pelo trabalho, ou seja, cada área é completada pela outra e assim sucessivamente.¹⁸

O autor reforça, ainda, a necessidade da vida em sociedade para a existência do homem, bem como denota a questão da transmissão de conhecimento, feita de geração em geração, como se vê:

Na verdade, o homem não é humano senão porque vive em sociedade.

...

Por esse exemplo se vê a que se reduziria o homem, se retirasse dele tudo quanto a sociedade lhe empresta: retorna à condição de animal. Se ele pôde ultrapassar o estágio em que os animais permanecem, é porque, primeiramente, não se conformou com o resultado único de seus esforços pessoais, mas cooperou sempre com seus semelhantes, e isso veio reforçar o rendimento da atividade de cada um. Depois, e sobretudo, porque os resultados do trabalho de uma geração não ficaram perdidos para a geração que se lhe seguiu. Os frutos da experiência humana são quase que integralmente conservados, graças à tradição oral, graças aos livros, aos monumentos figurados, aos utensílios e instrumentos de toda espécie, que se transmitem de geração em geração. O solo da natureza humana se recobre, assim, de fecunda camada de aluvião, que cresce sem cessar. Ao invés de se dissipar, todas as vezes que uma geração se extingue e é substituída por outra, a sabedoria humana vai sendo acumulada e revista, dia a dia, e é essa acumulação indefinida que eleva o homem acima do animal e de si mesmo.

Como a cooperação, no entanto, esse aproveitamento de experiência não se torna possível senão na sociedade e por ela. Para que o legado de cada geração possa ser conservado e acrescido, será preciso que exista uma entidade moral dura que ligue uma geração à outra: a sociedade. Por isso mesmo, o suposto antagonismo, muitas vezes admitido, entre indivíduos e sociedade, não corresponde a coisa alguma no terreno dos fatos. Bem longe de estarem em oposição, ou de poderem desenvolver-se em sentido inverso, um do outro sociedade e indivíduo são idéias dependentes uma da outra. Desejando melhorar a sociedade, o indivíduo deseja melhorar a si próprio. Por sua vez, a ação exercida pela sociedade, especialmente através da educação, não tem por objeto, ou por efeito, comprimir o

¹⁶ Ibid., p. 52.

¹⁷ “O conjunto de crenças e de sentimentos comuns à média dos membros de uma mesma sociedade forma um sistema determinado que tem sua vida própria...” Ibid., p. 74.

¹⁸ Ibid., p. 74-82.

indivíduo, amesquinhá-lo, desnaturá-lo, mas ao contrário engrandecê-lo e torná-lo criatura verdadeira humana. Sem dúvida, o indivíduo não pode engrandecer senão pelo próprio esforço. O poder do esforço constitui, precisamente, uma das características essenciais do homem.¹⁹

A exemplo de DURKHEIM, Herbert SPENCER, em sua secular lição, afirma que as relações de trabalho informam a estrutura social que, a seu tempo, é similar a uma estrutura orgânica, na qual as células [os indivíduos] se agrupam formando o organismo [a sociedade].²⁰

Diante das linhas recém traçadas, se chega à conclusão de que a sociedade nada mais é, de fato, do que a combinação de indivíduos e de esforços individuais, seja por coerção social, como quer DURKHEIM, seja por conveniência ou necessidade, como apregoa MISES.²¹

Tal encaixe [do homem no seio da sociedade], porém, não ocorre de modo automático. O sujeito, assim que nasce, ainda é por demais imaturo para exercer seu papel na sociedade. A sua preparação para tal meta e o seu desenvolvimento pessoal são totalmente dependentes da educação.

Em tal sentido, cumpre mencionar a lição de ARENDT no que toca à relação entre a educação e à sociedade, perpassando – por impossível dissertar sobre o tema sem fazê-lo – a relação entre os indivíduos maduros e os imaturos da sociedade:

A educação está entre as atividades mais elementares e necessárias da sociedade humana, que jamais permanece tal qual é, porém se renova continuamente através do nascimento, da vinda de novos seres humanos. Estes recém-chegados, além disso, não se acham acabados, mas em um

¹⁹ DURKHEIM, Émile. **A educação como processo socializador**: função homogeneizadora e função diferenciadora. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/tramse/pead/textos/durkheim.pdf>>. Acesso em: 10/9/2008

²⁰ SPENCER, Herbert. **The principles of sociology**. v. 1. 3. ed. New York: D. Appleton and Company, 1897. p. 452.

²¹ Ressalta-se que existem, por certo, concepções distintas de sociedade, tanto no arcabouço doutrinário do Direito, quanto nos de áreas outras. Ainda assim, conforme se demonstrou, autores de diversas ideologias – como os citados – têm uma concepção bastante próxima de sociedade. Justifica-se, assim, a opção metodológica pela utilização de tais marcos teóricos, independentemente de se reconhecer a importância dos diversos outros que, embora não citados, não forma olvidados. Além do que se disse, cabe salientar que definições outras de sociedade encontram-se “espalhadas” pelo capítulo, como, por exemplo, a de John DEWEY, mais adiante. Cabe frisar, ainda, que todas as acepções ora referidas têm como um dos pontos em comum o fato de analisarem a sociedade através de analogias orgânicas; essa postura, embora criticada por GIDDENS [GIDDENS, Anthony. **A constituição da sociedade**. São Paulo: Martins Fontes, 1989. p. 134.], se justifica diante da harmonização com o referido (...) conceito de DEWEY, cuja contribuição para o presente trabalho é inegável. Salienta-se, à exaustão, que outras definições existem; não sendo, entretanto, esta a principal meta do estudo, resta justificada a opção metodológica realizada.

estado de vir a ser. Assim, a criança objeto da educação, possui um duplo aspecto: é nova em um mundo que lhe é estranho e se encontra em processo de formação; é um novo ser humano e é um ser humano em formação. Esse duplo aspecto não é de maneira alguma evidente por si mesmo, e não se aplica às formas de vida animais; corresponde a um duplo relacionamento, o relacionamento com o mundo de um lado, e com a vida de outro.²²

O trecho recém-transcrito, além de resgatar a mencionada distinção entre os objetos inanimados e os seres vivos – e, dentro deste segundo grupo, dos homens e demais animais – introduz, ainda que parcialmente, o conceito de ambiente, muito útil no decorrer desse capítulo.

Nesse sentido, destacando-se [também] certas funções da educação no seio social:

... cada sociedade, considerada num momento determinado do seu desenvolvimento, tem um sistema de educação que se impõe aos indivíduos com uma força geralmente irresistível. É inútil pensarmos que podemos criar os nossos filhos como queremos. Há costumes com os quais temos de nos conformar; se os infringirmos, eles vingam-se nos nossos filhos. Estes, uma vez adultos, não estarão em condições de viver no meio dos seus contemporâneos, com os quais não se encontram em harmonia. Quer tenham sido criados com idéias muito arcaicas ou muito prematuras, não importa; num caso como noutro, não são do seu tempo e, por conseguinte, não estão em condições de vida normal. Há pois, em cada momento do tempo, um tipo regulador de educação de não podemos nos desligar sem chocar com as vivas resistências que reprimem as veleidades dos dissidentes.²³

Consoante será demonstrado no último capítulo, a opção por autores de matiz eminentemente liberal, para se conceituar sociedade, vai além da similaridade entre as lições desses e as de DEWEY, como já se pode antecipar, com a seguinte citação:

A consciência de que viver em uma República não implica apenas desfrutar direitos, mas também compreende responsabilidades cívicas, deve ser promovida pela educação. A democracia é sempre mais facilmente compreendida como um sistema que garante direitos do que um sistema que atribui deveres cívicos aos cidadãos.²⁴

²² ARENDT, Hannah, op. cit., p. 234-235.

²³ DURKHEIM, Émile. **Educação e sociologia**. Lisboa: Edições 70, 2007. p. 48-49.

²⁴ MALISKA, Marcos Augusto. Educação, constituição e democracia. In: SOUZA NETO, Cláudio Pereira de; SARMENTO, Daniel (Coord.). **Direitos sociais: fundamentos, judicialização e direitos sociais em espécie**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2008. p. 791.

A questão dos deveres cívicos, de acordo com César Augusto RAMOS, guarda íntima relação com as diferenças entre as concepções liberal e republicana de cidadania.²⁵ A educação que aqui se trata, porém, está acima dessa “divisão”.

De toda sorte, voltando ao ponto nodal, tem-se que a educação [em termos básicos], de acordo com John DEWEY, pode ser definida, em apertada síntese, na transmissão de conhecimento e/ou de valores, por intermédio da comunicação; essa, ao seu turno, pode ser definida como o processo de partilhar experiências, até que elas se tornem comuns,²⁶ fato que reforça a presença e a necessidade de intercâmbio entre os diversos componentes dos grupamentos sociais, na exata linha do que afirmou DURKHEIM [acima].

De qualquer maneira, essa definição – em termos básicos, como se alertou – é apenas introdutória e o tema [conceito de educação] será tratado mais além, sendo, justamente, como dito, o primordial objetivo desse primeiro capítulo.

Repete-se que tal conceituação se torna ainda mais importante, uma vez que inúmeros juristas buscaram, em suas obras, destacar o cunho jusfundamental²⁷ da educação sem que tenham, contudo, tentado defini-la de modo mais profundo. Para que se chegue ao deslinde do tema proposto, tentar-se-á explanar o que é educação, através de algumas acepções e características, utilizando-se, para tanto, o inestimável contributo de autores da sociologia e da pedagogia, além dos autores jurídicos, por certo.

Para tanto, segue-se à enumeração de algumas das mais importantes contribuições da doutrina no que tange à definição de educação, lembrando que tal elencar será, justamente, a via pela qual será desenvolvido o tipo ideal de educação.

²⁵ RAMOS, César Augusto. **A cidadania como intitulação de direitos ou atribuição de virtudes cívicas.** *apud* MALISKA, Marcos Augusto. Educação, constituição e democracia. In: SOUZA NETO, Cláudio Pereira de; SARMENTO, Daniel (Coord.). **Direitos sociais:** fundamentos, judicialização e direitos sociais em espécie. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2008. p. 791.

²⁶ REINA, Virginia Guichot. **Democracia, ciudadanía y educación.** Madrid: Biblioteca Nueva, 2003. p. 168.

²⁷ Nessa linha, inclusive, recomenda-se a obra MALISKA, Marcos Augusto. **O direito à educação e a Constituição.** Porto Alegre: Sérgio Fabris, 2001.

2.2 AS DEFINIÇÕES EXISTENTES: OUTRORA E AGORA

Desde há muito o tema da educação é debatido por renomados filósofos, tendo como ponto de encontro, nas teses que serão, agora, expostas, a “preocupação constante com o homem, sua vida, seu bem-estar, como indivíduo e como membro de uma sociedade”.²⁸

Não sendo, pois, objeto do presente escrito uma análise histórica da educação, em si, utilizar-se-ão os conceitos de autores que, em algum momento, fizeram transparecer suas preocupações com a temática, dando lições que, até os dias de hoje, são deveras valiosas.²⁹

Abstendo-se, como explanado, das análises históricas, cumpre destacar que, por óbvio, a modernidade não afastou a preocupação dos autores para com a educação. Em sentido contrário, o desenvolvimento dos mais diversos ramos do conhecimento exerceu papel de grande destaque no aprofundamento do estudo dos processos educativos e, por certo, da educação, em si.

Partindo da modernidade para que, feito isso, chegue-se às acepções mais contemporâneas, cabe mencionar que, literato de escol e de sumo relevo para o mundo jurídico, um dos autores que com maestria se ocupou do tema da educação foi John LOCKE, para quem o desenvolvimento intelectual se mostrava como o nascedouro de toda a certeza.³⁰ Para ele, refletir sobre a faculdade cognoscitiva do homem para que se encontre o critério da verdade é a missão de toda a especulação. É preciso examinar o significado e a origem das noções que estão no centro das atenções.

Sendo o espírito, de acordo com LOCKE, algo raso e sem heranças natas,³¹ a influência do mundo exterior sobre os indivíduos é que determinará o surgimento de suas faculdades.³²

²⁸ MUNIZ, Regina Maria Fonseca. **Direito à educação**. Rio de Janeiro: Renovar, 2002. p. 12.

²⁹ No que tange ao histórico da educação, dentre inúmeras obras, destaca-se a recém-citada tese de Regina Maria Fonseca MUNIZ, recomendada para aprofundamento no tema.

³⁰ SEHR, David T. **Education for public democracy**. Albany: Sunny Press, 2001. p. 71.

³¹ Vê-se, aqui e alhures, que apesar das valiosas heranças deixadas pela educação cristã, a laicização das sociedades e das ciências deixou poucas áreas do saber “impunes”. A idéia de LOCKE, ora apresentada, é diametralmente oposta à essência daquilo que pregam Santo AGOSTINHO e Tomás de AQUINO. Nesse sentido, MUNIZ, Regina Maria Fonseca, op. cit.

³² Esse “processo” é o que se chama de empirismo lockeniano. Id.

O contratualista afirma que a educação se mostra essencial ao homem, uma vez que o espírito, *per si*, não é nada, sendo, então, através da educação que o indivíduo se transformará em medíocre, deficiente ou gênio.³³

Ainda assim, cabe ressaltar que o espírito humano não é totalmente inerte, pois, se a experiência é necessária ao intelecto, ela jamais será alcançada sem vontade e sem ação. De toda sorte, cabe o esclarecimento:

A formação de nossa personalidade requer um esforço de nossa parte. É por meio dessa capacidade originária que o homem apreende os dados pela experiência, e pela reflexão transforma-os em idéias complexas. Quando se afirma que o espírito é uma tabula rasa, não se quer dizer que o homem é ignorante em tudo, pois a razão natural lhe é inerente. Entretanto, para que seja desenvolvida, é necessária uma educação adequada, por meio de experimentações. É através dela que o homem descobre o conteúdo de sua razão, a consciência de si mesmo e de seus poderes.³⁴

Resta, pois, grifado o papel que a educação exerce na vida do ser humano, segundo LOCKE; “desenvolver as faculdades e a atividade do espírito, a fim de robustecê-lo”.³⁵

O fortalecimento do espírito é o único meio de dominar a natureza, sendo que tal processo só pode se dar por intermédio da educação.³⁶

Para LOCKE, o educador é aquele que, através de um juízo dotado de retidão, forma, livremente, o caráter de dado ser humano, estando sempre aberto a novas formas de pensar, podendo, assim, rever seus pontos de vista.³⁷

Da mesma forma, o autor vaticina que “o educador deverá encontrar a linha de conduta em que o prazer coincida com o dever e a obrigação seja cumprida espontaneamente”.³⁸ Essa é única forma de conduzir o pensamento do educando a

³³ LOCKE, John. **Segundo tratado sobre el gobierno civil**. Madrid: Alianza, 2000. p. 28.

³⁴ MUNIZ, Regina Maria Fonseca, op. cit., p. 28-29.

³⁵ LOCKE, John, op. cit., p. 29.

³⁶ Nesse sentido, é apropriada a transcrição do seguinte trecho: “Faça uso das pernas e terá pernas. Aquele que insiste em andar sobre pernas débeis as fortalece cada vez mais, podendo chegar mais longe do que aquele que possui membros fortes e vigorosos, mas permanece sentado. É o robustecimento do intelecto como guia da vontade e luz racional da conduta, o desenvolvimento das faculdades e da atividade do espírito, a diversidade e liberdade do pensamento, necessária para dar razão aos objetivos, que devemos buscar de nossa vida, que deve ser a finalidade da educação; esta não é a aquisição de uma ou mais ciências ou de um vasto e variado material de conhecimentos.” LAMANA, E. Paolo. **Historia de la filosofia III: de Descartes a Kant**. Buenos Aires: Libreria Hachette, 1964. apud MUNIZ, Regina Maria Fonseca, op. cit., p. 29.

³⁷ LOCKE, John, op. cit., p. 33.

³⁸ Id.

um ponto ideal, no qual ele conseguirá se desenvolver, plenamente, nos termos já referidos.³⁹

Nessa esteira, conclui-se que, para LOCKE, a educação faz parte do direito à vida, pois, apenas com a educação se formam seres dotados de consciência, com liberdade e donos de seus futuros.⁴⁰

Outro autor, também contratualista, que trabalhou de modo destacado com o tema da educação foi Jean-Jacques ROUSSEAU,⁴¹ sempre voltado ao estado natural do homem, seu traço mais marcante.⁴²

O autor propõe um “sistema educacional para aquele que, como cidadão, fará parte da vontade geral, formadora do Estado”,⁴³ figurando, a educação, como o único veículo capaz de conduzir o indivíduo à igualdade e à liberdade perdidas (...):

Nascemos fracos, precisamos de força; nascemos desprovidos de tudo, temos necessidade de assistência; nascemos estúpidos, precisamos de juízo. Tudo o que não temos ao nascer, e de que precisamos adultos, é-nos dado pela educação.

Na ordem natural, sendo os homens todos iguais, sua vocação comum é o estado de homem; e quem quer que seja bem educado para esse, não pode desempenhar-se mal dos que com esse se relacionam. Que se destine meu aluno à carreira militar, à eclesiástica ou à advocacia pouco me importa. Antes da vocação dos pais, a natureza chama-o para a vida humana. Viver é o ofício que lhe quero ensinar. Saindo de minhas mãos, ele não será, concordo, nem magistrado, nem soldado, nem padre; será primeiramente um homem. Tudo o que um homem deve ser, ele o saberá, se necessário, tão bem quanto quem quer que seja; e por mais que o destino o faça mudar de situação, ele estará sempre em seu lugar.⁴⁴

³⁹ Nessa linha, MUNIZ afirma que LOCKE prega o seguinte raciocínio: “Quem não está acostumado a submeter sua própria vontade à razão dos outros, enquanto jovem, dificilmente se submeterá aos ditados pela própria razão quando tiver de fazer uso dela.” MUNIZ, Regina Maria Fonseca, op. cit., p. 30.

⁴⁰ MUNIZ acrescenta que, para o inglês, o método educacional “tinha como finalidade apenas o de preparar o indivíduo para viver em sociedade.” Id.

⁴¹ David T. SEHR, na já mencionada obra, além de traçar linhas sobre a educação em LOCKE e ROUSSEAU [dentre outros], narra um interessante episódio da história norte-americana, de quando os seguidores das idéias de LOCKE e ROUSSEAU travaram um “embate” quanto à organização daquele Estado e sobre sua Constituição.

⁴² Por certo que não tratar-se-á das valiosíssimas contribuições de ROUSSEAU acerca do contrato social, mas, apenas será tangenciada a questão atinente à vontade geral. Cabe, ainda assim, mencionar que autor propõe um contrato social distinto daqueles defendidos por LOCKE e HOBBS, recomendando-se, para aprofundamento na temática [dentre inúmeros outros], as obras “Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens” e, por óbvio, “O contrato social”, ambos de autoria de ROUSSEAU.

⁴³ SEHR, David T., op. cit., p. 66.

⁴⁴ ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou da educação**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004. p. 26.

As potencialidades do indivíduo serão, então, gradativamente desenvolvidas, de modo a jamais [voltar a] perder a sua liberdade e a igualdade, pois, como mencionado, através da educação, o homem jamais estará fora de seu lugar.

Não menos importante, tem-se Immanuel KANT. Embora não tenha direcionado sua obra, diretamente, para a questão da educação,⁴⁵ a influência do solenizado jusfilósofo na pedagogia dos dias atuais é inegável, primordialmente, no que tange à chamada educação moral.

Nessa linha, é de se destacar a sua obra “Sobre a pedagogia”, na qual as idéias de ROUSSEAU exerceram profunda influência.⁴⁶

Segundo KANT, o homem é a única criatura que precisa ser educada, sendo que as demais conseguem viver, plenamente, sem maiores cuidados. Esse fenômeno se visualiza, principalmente, pelo fato de que os animais jamais fazem mau uso das suas forças, ao contrário dos homens; estes, sem o correto preparo e polimento,⁴⁷ jamais alcançarão o perfeito estado de civilização.⁴⁸

Na educação, o homem deve, portanto:

1. Ser *disciplinado*. Disciplinar quer dizer: procurar impedir que a animalidade prejudique o caráter humano, tanto no indivíduo como na sociedade. Portanto, a disciplina consiste em domar a selvageria.
2. Tornar-se *culto*. A cultura abrange a instrução e vários conhecimentos. A cultura é a criação da habilidade e esta é a posse de uma capacidade condizente com todos os fins que almejamos. Ela, portanto, não determina por si mesma nenhum fim, mas deixa esse cuidado às circunstâncias.
- ...
3. A educação deve também cuidar para que o homem se torne *prudente*, que ele permaneça em seu lugar na sociedade e que seja querido e tenha influência. A essa espécie de cultura pertence aquela chamada propriamente de *civilidade*. Essa requer certos modos corteses, gentileza e a prudência de nos servirmos dos outros homens para os nossos fins.
4. Deve, por fim, cuidar da moralização. Na verdade, não basta que o homem seja capaz de toda sorte de fins; convém também que ele consiga a disposição de escolher apenas os bons fins.⁴⁹

⁴⁵ Segundo Regina Maria Fonseca MUNIZ, “quando analisamos o pensamento de KANT (1724-1804) sob o prisma educacional, deparamos com uma série de dificuldades, pelas seguintes razões: primeiro porque em sua doutrina a educação não foi objeto central de suas preocupações intelectuais; segundo, porque suas idéias relativas ao assunto não foram divulgadas por ele, mas por seu aluno FRIEDRICH THEODOR RINK, com sua autorização, em 1803”. MUNIZ, Regina Maria Fonseca, op. cit., p. 34.

⁴⁶ A ponto tal, que KANT faz a seguinte menção: “Foi um tempo, confesso, em que considerei que somente a ciência podia consistir no orgulho da humanidade. Portanto, desprezava toda e qualquer pessoa ignorante. ROUSSEAU me abriu os olhos: com ele aprendo a honrar os homens.” KANT, Immanuel. **Sobre a pedagogia**. 5. ed. Piracicaba: UNIMEP, 2005. p. 46.

⁴⁷ Por “preparo e polimento”, aqui, entenda-se, justamente, educação.

⁴⁸ KANT, Immanuel, op. cit., p. 69.

⁴⁹ Ibid., p. 25-26.

A importância que Immanuel KANT confere à educação é tamanha que o autor afirma, categoricamente, que “o homem não pode se tornar um verdadeiro homem senão pela educação”.⁵⁰ O ser humano, pois, é produto da educação, como se depreende do seguinte trecho:

Ele [homem] é aquilo que a educação dele faz. Note-se que ele só pode receber tal educação de outros homens, os quais a receberam igualmente de outros. Portanto, a falta de disciplina e de instrução em certos homens os torna mestres muito ruins de seus educandos. Se um ser de natureza superior tomasse cuidado de nossa educação, ver-se-ia, então, o que poderíamos nos tornar. Mas, assim como, por um lado, a educação ensina alguma coisa aos homens e, por outro lado, não faz mais do que desenvolver nele certas qualidades, não se pode saber até aonde nos levariam as nossas disposições naturais. Se pelo menos fosse feita uma experiência com a ajuda dos grandes e reunindo as forças de muitos, isso solucionaria a questão de se saber até aonde o homem pode chegar por esse caminho. Uma coisa, porém, tão digna de observação para uma mente especulativa quanto triste para o amigo da humanidade é ver que a maior parte dos grandes não cuida senão de si mesma e não toma parte nas experiências sobre a educação, para fazer avançar algum passo em direção à perfeição da natureza humana.⁵¹

Pelo que se leu acima, as noções de perpetuação da sociedade e a relação entre os membros maduros e imaturos desse grupamento social restam mais do que fundamentadas.

De todo modo, e seguindo, é possível concluir que, em KANT, a educação é itinerário inevitável para que se atinja o almejado fim (...) de perfeição da natureza humana;⁵² ainda assim, porém, ela [educação] é um dos reptos mais abstrusos com os quais o homem pode se deparar. E diz-se assim por dois fatos:

Primeiro porque é por meio dela que o homem passa do estado animal para o humano, alcançando autonomia intelectual e moral. Segundo, porque educar é a arte de estabelecer caminhos adequados para que o homem atinja a perfeição. Cada geração, impregnada de conhecimentos das gerações anteriores, deve reunir forças para avançar cada vez mais com o propósito de tornar as gerações futuras melhores e mais bem preparadas.⁵³

KANT vaticina, da mesma maneira, que a educação deve se calcar na experiência, na prática, a fim de que o homem se torne moral e prudente (...),

⁵⁰ Ibid., p. 15.

⁵¹ Ibid., p. 15-16.

⁵² Ibid., p. 33.

⁵³ MUNIZ, Regina Maria Fonseca, op. cit., p. 38.

“elevando sua razão aos conceitos de dever, obedecendo às leis não por castigo, mas pelo imperativo da lei que existe em sua consciência”.⁵⁴

O seguinte dizer demonstra a importância que KANT dá para a referida atuação prática na busca pelo conhecimento:

Existe por isso um campo ilimitado, mas também inacessível para o conjunto da nossa faculdade de conhecimento, a saber, o campo do supra-sensível, no qual não encontramos para nós qualquer território e por isso no qual, nem para os conceitos do entendimento, nem da razão possuímos um domínio para o conhecimento teórico. ...contudo não podemos, no que diz respeito às leis provenientes do conceito de liberdade, fornecer nenhuma outra realidade que não seja prática.⁵⁵

Sendo a moral, para KANT, uma verdade que transcende a realidade e, portanto, absoluta, a educação atua de modo a cultivá-la e despertá-la, de modo que o homem a torne presente em todas as suas ações. A educação, nessa linha, deve dar, ao homem, disciplina, cultura, prudência [incluindo-se, nesta, a civilidade] e valores morais (...), conforme se leu acima.

Ainda que severamente criticado por Émile DURKHEIM,⁵⁶ John Stuart MILL também buscou definir a educação, dizendo o que se segue:

[Educação é] tudo aquilo que fazemos por nós mesmos, e tudo aquilo que os outros tentam fazer com o fim de aproximar-nos da perfeição de nossa natureza. Em sua mais larga acepção, compreende mesmo os efeitos indiretos, produzidos sobre o caráter e sobre as faculdades do homem, por coisas e instituições cujo fim próprio é inteiramente outro: pelas leis, formas de governo, pelas artes industriais, ou ainda, por fatos físicos que independem da vontade do homem, tais como o clima, o solo; a posição geográfica.⁵⁷

Essa proposta,⁵⁸ quando analisada em conjunto com a de KANT, possibilita a [parcial] conclusão de que a educação poderia ser entendida como a transmissão de dados,⁵⁹ feita por determinados membros da sociedade a outros ou por fatores externos, voluntários e acidentais, com o objetivo de “desenvolver, em cada indivíduo, toda a perfeição de que ele seja capaz”.⁶⁰ Nota-se, do mesmo modo, que

⁵⁴ Id.

⁵⁵ KANT, Immanuel. **Crítica da faculdade do juízo**. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2005. p. 19-20.

⁵⁶ Como se explanará na seqüência.

⁵⁷ MILL, John Stuart. **Sobre a liberdade**. Petrópolis: Vozes, 1991. p. 23.

⁵⁸ Citada diretamente [também] por DURKHEIM, como se lê de DURKHEIM, Émile. **A educação...**

⁵⁹ Por dados, entenda-se tradições, conhecimentos, experiências e elementos congêneres.

⁶⁰ KANT, Immanuel. **Sobre...** p. 70.

o processo educativo, de acordo com o que preceituam os autores até agora referidos, é algo harmônico e, ao menos aparentemente, sem maiores dificuldades.

Em uma análise similar à que ora se tece, Émile DURKHEIM contrapõe diversas definições de educação, fazendo o que chama de exame crítico. Nessa linha, o autor propõe que “se até certo ponto, o desenvolvimento harmônico é necessário e desejável, não é menos verdade que ele não é integralmente realizável”.⁶¹ Justifica tal afirmação aduzindo que tal prática pressupõe a homogeneidade dos membros da sociedade, fato que, por certo, não retrata, fielmente, a realidade.⁶²

Feitos tais comentários, DURKHEIM parte para a construção de seu conceito de educação que, como será demonstrado, figurará como o primordial marco teórico [entre os autores clássicos], na busca pelo alcance da meta desse capítulo.

As idéias de DURKHEIM partem de um ponto que corrobora, ainda que previamente, a noção de membros maduros e imaturos de um grupamento social, entre os quais se dá a educação, quando preceitua o que se segue:

Para que haja educação, faz-se mister que haja, em face de uma geração de adultos, uma geração de indivíduos jovens, crianças e adolescentes; e que uma ação seja exercida pela primeira sobre a segunda.⁶³

Do mesmo modo, o autor afirma não existir “sociedade na qual o sistema da educação não apresente o duplo aspecto: o de ser ao mesmo tempo, uno e múltiplo”.⁶⁴

A multiplicidade reside, justamente, no fato já tangenciado da pluralidade de culturas e fatores afins, no seio da sociedade, primordialmente nas mais modernas e avançadas:

Vejam como ele é múltiplo. Em certo sentido, há tantas espécies de educação, em determinada sociedade, quantos meios diversos nela existirem. É ela formada de castas? A educação varia de uma casta a outra; a dos "patrícios" não era a dos plebeus; a dos brâmanes não era a dos sudras. Da mesma forma, na Idade Média, que diferença de cultura entre o pajem, instruído em todos os segredos da cavalaria, e o vilão, que ia

⁶¹ DURKHEIM, Émile. **A educação...**

⁶² Id.

⁶³ Id.

⁶⁴ Id.

aprender na escola da paróquia, quando aprendiam poucas noções de cálculo, canto e gramática! Ainda hoje não vemos que a educação varia com as classes sociais e com as regiões? A da cidade não é a do campo, a do burguês não é a do operário. Dir-se-á que esta organização não é moralmente justificável, e que não se pode enxergar nela senão um defeito, remanescente de outras épocas, e destinado a desaparecer. A resposta a essa objeção é simples. Claro está que a educação das crianças não deveria depender do acaso, que as fez nascer aqui ou acolá, destes pais e não daqueles. Mas, ainda que a consciência moral de nosso tempo tivesse recebido, acerca desse ponto, a satisfação que ela espera, ainda assim a educação não se tornaria mais uniforme e igualitária. E, dado mesmo que a vida de cada criança não fosse, em grande parte, predeterminada pela hereditária diversidade moral das profissões não deixaria de acarretar, como conseqüência, grande diversidade pedagógica. Cada profissão constitui um meio *sui generis*, que reclama aptidões particulares e conhecimentos especiais, meio que é regido por certas idéias, certos usos, certas maneiras de ver as coisas; e, como a criança deve ser preparada em vista de certa função, a que será chamada a preencher, a educação não pode ser a mesma, para todos os indivíduos. Eis porque vemos, em todos os países civilizados, a tendência que ela manifesta para ser, cada vez mais, diversificada e especializada; e essa especialização, dia a dia, se torna mais precoce. A heterogeneidade, que assim se produz, não repousa, como aquela de que há pouco tratamos, sobre injustas desigualdades; todavia, não é menor. Para encontrar um tipo de educação absolutamente homogêneo e igualitário, seria preciso remontar até às sociedades pré-históricas, no seio das quais não existisse nenhuma diferenciação. Devemos compreender, porém, que tal espécie de sociedade não representa senão um momento imaginário na história da humanidade.⁶⁵

O autor faz alerta, entretanto, para o fato de que, em que pese a existência de tais sistemas educacionais especializados, a educação não pode ser tida como a mera soma deles; falta, portanto, o aspecto uno. Tal aspecto reside no fato de que todos esses sistemas têm uma base comum,⁶⁶ sob pena de que, sem esses elementos comuns, perecesse o grupamento social:

A sociedade não poderia existir sem que houvesse em seus membros certa homogeneidade: a educação perpetua e reforça essa homogeneidade fixando de antemão na alma da criança certas similitudes essenciais,

⁶⁵ Id.

⁶⁶ Completa, ainda, DURKHEIM: "Pode-se dizer até que não se bastam a si mesmos; por toda parte, onde sejam observados, não divergem, uns dos outros, senão a partir de certo ponto, para além do qual todos se confundem. Repousam assim sobre uma base comum. Não há povo em que não exista certo número de idéias de sentimentos e de práticas que a educação deve inculcar a todas as crianças, indistintamente, seja qual for a categoria social a que pertençam. Mesmo onde a sociedade esteja dividida em castas fechadas, há sempre uma religião comum a todas e, por com princípios de cultura religiosa fundamentais, que serão os mesmos para toda a gente. Se cada casta, cada família tem seus deuses especiais, há divindades gerais que são reconhecidas por todos e que todas as crianças aprendem a adorar. E, como tais divindades encarnam e personificam certos sem certas maneiras de conhecer o mundo e a vida, ninguém pode ser iniciado no culto de cada uma, sem adquirir, ao mesmo passo, todas as espécies de hábitos mentais que vão além da vida puramente religiosa. Igualmente, na Idade Média servos, vilões, burgueses e nobres, recebiam todos a mesma educação cristã." Id.

reclamadas pela vida coletiva. Por outro lado, sem uma tal ou qual diversificação, toda cooperação seria impossível: a educação assegura a persistência desta diversidade necessária, diversificando-se ela mesma e permitindo as especializações. Se a sociedade tiver chegado a um grau de desenvolvimento em que as antigas divisões, em castas e em classes, não possam mais se manter, ela precisa à uma educação mais igualitária, como básica. Se, ao mesmo tempo, o trabalho se especializar, ela provocará nas crianças, sobre um primeiro fundo de idéias e de sentimentos comuns, mais rica diversidade de aptidões profissionais. Se um grupo social viver em estado permanente de guerra com sociedades vizinhas, ele se esforçará por formar espíritos forte nacionalistas; se a concorrência internacional tomar formais pacíficas, o tipo que procurará realizar será mais geral e mais humano.⁶⁷

Cabe, agora, o parêntesis de que a dialética relação entre homogeneidade e heterogeneidade, dos membros da sociedade, é situação que possui grande significado para o presente estudo e que será aprofundada no último capítulo.

De todo jeito, após os dizeres supra, tem-se, por fim, a definição de DURKHEIM sobre educação:

A educação é a ação exercida pelas gerações adultas sobre as gerações que não se encontram ainda preparadas para a vida social; tem por objeto suscitar e desenvolver, na criança, certo número de estados físicos, intelectuais e morais, reclamados pela sociedade política no seu conjunto e pelo meio especial a que a criança, particularmente, se destine.⁶⁸

Concluída a primeira parte desse item – a análise das acepções de educação de alguns autores clássicos – cumpre, pois, passar ao estudo das posições mais próximas dos dias atuais. A influência daquelas sobre essas, como será visto, é inegável. Antes disso, contudo, é de suma importância que se atente para dois dos mais importantes fatores que se depreendem dos ensinamentos ora colacionados: a perpetuação da sociedade e a relação entre os membros maduros e imaturos desta.

Hodiernamente, é possível ter apoio em inúmeros autores, do mesmo modo que outrora. De início, pois, traga-se à baila a lição de Eduardo BITTAR:

A palavra *educação* é mais ampla que a palavra *ensino*, apesar de muito corriqueiramente serem utilizadas em sinonímia. O que há é que a educação envolve todos os processos sociais, éticos, familiares, religiosos, ideológicos, políticos que definem a condição do indivíduo. Esses processos atravessam a definição do que o indivíduo passa a ser a partir de ampla inserção em todos os trâmites da vida social. O indivíduo é *feito*, é

⁶⁷ Id.

⁶⁸ Id.

constituído, pelos diversos processos educacionais da sociedade. A educação tem a ver com um amplo processo de aculturação, em que está implicado o desenvolvimento 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.⁶⁹

Outro autor cuja contribuição é por demais valiosa na busca pela definição de educação é Anísio TEIXEIRA. Da mesma maneira, sua lição importa no que tange ao destaque da educação formal, tema que será abordado mais adiante. O referido autor preceitua o seguinte, referentemente ao conceito de educação:

Educação é a função natural pela qual a sociedade transmite a sua herança de costumes, hábitos, capacidades e aspirações aos que nela ingressam para a continuarem. A educação escolar é um dos modos por que se exerce tal função. Na escola ela se faz dirigida e intencional. Obedece a planos. Gradua-se. Distribui-se inteligentemente. Entregues a si mesmos, os homens se educariam, mas sem endereços apropriados, tornando-se todos capazes, aproximadamente, das mesmas coisas, e diminuindo assim, a riqueza de recursos humanos de que precisa a sociedade para se manter e desenvolver adequadamente.⁷⁰

Próximo das idéias, até agora, enumeradas, o espanhol Alfonso Capitán DÍAZ afirma:

A educação constitui uma seqüência essencial do progresso humano e, por vezes, um reforço ativo e “coeficiente” do mesmo. O homem, natureza e história, está provocado a alcançar a perfeição plena de si mesmo; a lei do progresso rege a evolução, perfectiva e histórica, da humanidade, seu desenvolvimento natural e cultural.

...

A educação é aptidão para a análise crítica ou visão histórica da tradição, que é continuidade que acumula hábitos e valores do “caminho andado” pela Humanidade; e é elemento ativo e eficiente do progresso, porque a invenção científica, filosófica, literária... cultural, somadas, de cada época, de cada povo, de cada homem, vivifica e motiva o progresso humano. A educação é, portanto, “acomodação” do homem – indivíduo e sociedade – à

⁶⁹ O autor ainda completa: “Insista-se nisto, a educação significa construir a condição humana, num processo de construção cultural e social. Sua função precípua é formar, mas nada impede que contribua para manipular e para 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. Por isso, numa boa leitura do tema, quando deseja expressar seu conceito de educação, Paulo Freire pode afirmar, apresentando sua ligação com o tema da educação que se quer: ‘Educar é substantivamente formar’.” BITTAR, Eduardo. C. B. **Estudos sobre ensino jurídico: pesquisa, metodologia, diálogo e cidadania**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2006. p. 12.

⁷⁰ TEIXEIRA, Anísio. **Educação para a democracia**. 3. ed. Rio de Janeiro: UFRJ Editora, 2007. p. 43.

instância social e cultural que ocorre em todo momento da realidade humana.⁷¹

Os pontos comuns entre as variadas conceituações de educação ora arroladas são, cristalinamente, visíveis. Outras acepções voltarão a ser referidas quando o tema da educação democrática for abordado, mas, siga-se, por ora, com a análise proposta.

Têm-se, então, diversas concepções de educação, todas – como dito – com pontos comuns. Mas, na esteira de DURKHEIM,⁷² é de se verificar como a educação se dá e quais são as suas relações mais próximas com a sociedade. Destarte, o cunho democrático da educação estará devidamente introduzido e, do mesmo modo, fundamentado. Mas, então, nesse meio [sociedade], como age a educação?

Virginia Guichot REINA, fazendo coro com John DEWEY,⁷³ afirma que a educação deve se operar em três planos, que, embora distintos, se completam, mutuamente.

O primeiro destes níveis é o socioético, que “se refere à exigência de perpetuação, de continuidade da sociedade”⁷⁴ – como já se disse e demonstrou acima. O segundo plano é o biológico, entendido como aquele referente à “existência de seres imaturos que necessitam ser orientados em seu crescimento”.⁷⁵ Por fim, tem-se o grau psicológico, diretamente relacionado aos anteriores, e que concerne à “formação do caráter de um ser autenticamente ‘humano’, com

⁷¹ Tradução livre de: La educación constituye una secuencia esencial del progreso humano y, a la vez, un refuerzo activo e “coeficiente” del mismo. El hombre, naturaleza e historia, está llamado a alcanzar la perfección plena de sí mismo; la ley del progreso rige la evolución, perfectiva e histórica, de la humanidad, su desarrollo natural y cultural.

...

La educación es aptitud para el análisis crítico o visión histórica de la tradición, que es continuidad que acumula hábitos y valores del “camino andado” por la Humanidad; y es elemento activo y eficiente del progreso, porque la invención científica, filosófica, literaria... cultural, en suma, de cada época, de cada pueblo, de cada hombre, vivifica y motiva, el progreso humano. La educación es, por tanto, “acomodación” del hombre – individuo y sociedad – a la instancia social y cultural que deviene en todo momento realidad humana. DÍAZ, Alfonso Capitán. **Republicanismo y educación em España**. Madrid: Dykinson, 2002. p. 47-48.

⁷² Conforme exposto acima.

⁷³ A autora espanhola cita, além da obra Education and Democracy, o livro Cyclopedia of Education, também de John DEWEY, de onde é retirada, por ela, a informação sobre os três planos de incidência necessária da educação.

⁷⁴ REINA, Virigina Guichot, op. cit., p. 166.

⁷⁵ Id.

capacidade crítica, reflexiva, solidário com os demais”⁷⁶ – sendo este o grau mais importante para o desenrolar das idéias ora trabalhadas.⁷⁷

Um exemplo bem claro de tal situação é o contraste existente entre os membros imaturos, recém-nascidos, da sociedade/comunidade e os adultos desse mesmo grupamento: esses detêm todo o conhecimento existente no grupo, ao passo em que aqueles – imaturos – nada sabem.⁷⁸

Na mesma esteira, Jean PIAGET faz menção sobre as condições de raciocínio “de crianças entre faixas etárias diferentes, para demonstrar que certos raciocínios, considerados logicamente necessários a partir de um determinado nível mental, são estranhos às estruturas intelectuais anteriores”.⁷⁹ Tal menção reforça que a imaturidade dos novos membros da sociedade consiste, de fato, em óbice à sua plena adaptação em tal meio. E, caso tal fator seja ignorado, a conceituação de educação será algo exangue.

Destaque-se que esse relacionamento entre adultos e jovens causa transformações tanto no emissário das informações quanto naquele que as recebe: é nesse ponto que ganha importância a afirmação de que todas as formas de associação humana se fundamentam na melhoria que tal organização traz para o implemento qualitativo [na transmissão] das experiências, através de um diálogo entre os mais novos e os mais velhos.

A continuidade do referido grupamento social repousa na necessidade de que os mais jovens não apenas mantenham-se vivos, em termos físicos, adquirindo conhecimentos suficientes para tal tarefa, aprendendo os melhores modos de interagir com os seus arredores (...), mas, primordialmente, é imprescindível que os imaturos sejam iniciados nos interesses, propósitos, informações, habilidades e práticas do grupo.⁸⁰

Mais uma vez, busca-se apoio no que professa Hannah ARENDT:

A criança partilha o estado de vir a ser com todas as coisas vivas; com respeito à vida e seu desenvolvimento, a criança é um ser humano em processo de formação, do mesmo modo que um gatinho é um gato em

⁷⁶ Id.

⁷⁷ Os dois primeiros graus – socioético e biológico – serão trabalhados em conjunto de modo a que se chegue, por fim, no patamar psicológico.

⁷⁸ Como já alertado quando da exposição das idéias de DURKHEIM.

⁷⁹ PIAGET, Jean. **Para onde vai a educação?**. Rio de Janeiro: José Olympio Editora, 1973. p. 35.

⁸⁰ Id.

processo de formação. Mas a criança só é nova em relação a um mundo que existia antes dela, que continuará após a sua morte e no qual transcorrerá a sua vida. Se a criança não fosse um recém-chegado nesse mundo humano, porém simplesmente uma criatura viva ainda não concluída, a educação seria apenas uma função da vida e não teria que consistir em nada além da preocupação para com a preservação da vida e do treinamento e na prática do viver que todos os animais assumem em relação a seus filhos.⁸¹

Mais uma vez, então, denota-se que o processo educativo humano e sua relação com a sociedade é muito mais profunda do que mero meio para a simples perpetuação da sociedade; o é, porém, vai mais além.

Nesse ponto, a definição genérica feita por Virginia Guichot REINA parece apropriada, já que a autora defende a idéia de que educação é a “soma total de processos pelo meio dos quais uma comunidade ou grupo social transmite sua bagagem cultural e metas, com vista a assegurar sua existência e desenvolvimento”.⁸²

Trilha o mesmo caminho, MISES quando disserta sobre o homem e a sociedade:⁸³

A sociedade é um produto da ação humana. A ação humana é conduzida pelas ideologias. Portanto, a sociedade e qualquer ordenamento concreto dos assuntos sociais são fruto de ideologias; as ideologias não são, como supõe o marxismo, o produto de um certo estágio da sociedade. Seguramente, os pensamentos e idéias do homem não são uma realização de indivíduos isolados. O próprio pensamento só prospera através da cooperação entre os pensadores. Nenhum indivíduo poderia fazer progredir o seu raciocínio se tivesse necessidade de repensar tudo de novo. O homem só pode avançar seu pensamento porque seus esforços se apoiaram sobre os de gerações passadas, que forjaram as ferramentas do pensamento, os conceitos e as terminologias, e formularam os problemas. Toda ordem social existente foi pensada e imaginada antes de ser realizada. Esta precedência temporal e lógica do fator ideológico não significa que alguém formule um plano completo de organização social à maneira dos utopistas. O que é pensado antes não é um sistema integrado de organização social que ajuste as ações individuais; o que é e tem que ser pensado antes são as ações de indivíduos em relação aos seus semelhantes e as de grupos de indivíduos já formados em relação a outros grupos. Antes de um homem ajudar seu semelhante a cortar uma árvore, tal cooperação tem de ser imaginada. Antes de se efetuar um ato de escambo, a idéia de mútua troca de bens e serviços tem de ser concebida. Não é necessário que os indivíduos tenham consciência do fato de que essa reciprocidade resulte no estabelecimento de laços sociais e na formação de

⁸¹ ARENDT, Hannah, op. cit., p. 235.

⁸² REINA, Virginia Guichot, op. cit., p. 166.

⁸³ Algumas definições de sociedade já foram traçadas, ao início desse capítulo. Justifica-se, porém, trazer, novamente, a lição de MISES a fim de relacionar o que fora dito acima com aquilo que é, agora, explanado.

um sistema social. O indivíduo não planeja e executa ações com o propósito de construir uma sociedade. É a sua conduta e a correspondente conduta dos outros que geram os corpos sociais.⁸⁴

Na ausência da continuidade física, o grupo se extinguirá por questão numérica; faltando a preservação do conhecimento, englobando os elementos acima descritos, a comunidade perecerá em função do desaparecimento das suas características identitárias.

A idéia, portanto, se aproxima do que Hannah ARENDT tem como imortalidade; é nessa linha, exatamente, que se entende a perpetuação da sociedade:

Imortalidade significa continuidade no tempo, vida sem morte, nesta terra e neste mundo, tal como foi dada, segundo o consenso grego, à natureza e aos deuses do Olimpo. [...] Inserida num cosmo onde tudo era imortal, a mortalidade tornou-se o emblema da existência humana. Os homens são “os mortais”, as únicas coisas mortais que existem porque, ao contrário dos animais, não existem apenas como membros de uma espécie cuja vida imortal é garantida pela procriação. A mortalidade dos homens reside no fato de que a vida individual, com uma história vital identificável desde o nascimento até a morte, advém da vida biológica. Essa vida individual difere de todas as outras coisas pelo curso retilíneo do seu movimento que, por assim dizer, intercepta o movimento circular da vida biológica. É isto a mortalidade: mover-se ao longo de uma linha reta num universo em que tudo o que se move o faz num sentido cíclico.

...

Por sua capacidade de feitos imortais, por poderem deixar atrás de si vestígios imorredouros, os homens, a despeito de sua mortalidade individual, atingem o seu próprio tipo de imortalidade e demonstram sua natureza “divina”.⁸⁵

A mencionada autora completa, deixando [ainda] mais evidente o papel a ser desempenhado pela educação na busca pela dita “imortalidade”:

O mundo, visto que feito por mortais, se desgasta, e, dado que seus habitantes mudam continuamente, corre o risco de tornar-se mortal como eles. Para preservar o mundo contra a mortalidade de seus criadores e habitantes, ele deve ser continuamente posto em ordem. O problema é justamente educar de tal modo que um por-em-ordem continue sendo efetivamente possível...⁸⁶

Ocorre, porém, que o desenvolvimento da civilização acabou por acentuar, ainda mais, a distância entre os imaturos e os adultos. Assim sendo, alcançar o “por-

⁸⁴ MISES, Ludwig Von, op. cit., p. 262-263.

⁸⁵ ARENDT, Hannah, op. cit., p. 26-28.

⁸⁶ Ibid., p. 243.

em-ordem” referido por ARENDT demanda a transmissão de certas tradições, através, inclusive, de emolduramento, conceito a ser introduzido mais adiante. De todo modo, não há como se negar que em tempos hodiernos, a carga possuída pelos membros mais velhos de uma sociedade estão abissalmente afastados daquela que [já] possui um recém-nascido, fato que, embora existente em tempos pretéritos, não era tão monstruosamente marcante.

Em um grupamento primitivo, os conhecimentos dos mais velhos são consideravelmente básicos e simples;⁸⁷ as sociedades mais desenvolvidas, porém, trouxeram em seu bojo uma série de características que são bastante complexas, às quais os recém-nascidos – além de desconhecê-las – são indiferentes. A transformação desse panorama só poderá se dar pela transmissão de conhecimentos e valores, fenômeno que nada mais é do que a educação:

A sociedade existe através de um processo de transmissão muito similar ao da vida biológica. Essa transmissão se dá por meios de comunicação de hábitos de ação, pensamento e sentimentos, partindo dos mais velhos para os mais novos. Sem essa comunicação de ideais, esperanças, expectativas, *standards*, opiniões, daqueles membros da sociedade que estão para deixar o grupo para aqueles que estão vindo, a vida social não poderia sobreviver. Se os membros que compõem uma sociedade vivessem eternamente, eles ainda poderiam educar os membros recém-nascidos, mas essa seria uma tarefa dirigida mais por interesses pessoais do que por necessidade social. Agora, esse é um trabalho necessário.⁸⁸

A transmissão e a comunicação⁸⁹ não são apenas intermediários da continuidade de uma sociedade, mas, nelas é que tal processo se visualiza; afinal de contas, os homens vivem em sociedade pelo que possuem em comum. Os termos “comunicação” e “comunidade”, então, possuem mais do que mera semelhança gráfica.

⁸⁷ Não só tais conhecimentos, mas, também, as necessidades do grupamento social, conforme defende SPENCER. SPENCER, Herbert, op. cit., p. 452.

⁸⁸ Tradução livre de: Society exists through a process of transmission quite as much as biological life. This transmission occurs by means of communication of habits of doing, thinking, and feeling, from the older to the younger. Without this communication of ideals, hopes, expectations, standards, opinions, from those members of society who are passing out of the group life to those who are coming into it, social life could not survive. If the members who compose a society lived on continuously, they might educate the new-born members, but it would be a task directed by personal interest rather than social need. Now it is a work of necessity. DEWEY, John, op. cit., p. 4.

⁸⁹ Embora a chamada teoria da linguagem seja tema da maior importância para o estudo jurídico contemporâneo, tal corrente doutrinária não será, aqui, trabalhada, apesar de alguns de seus aspectos acabarem, inevitavelmente, abordados.

A vida social não é apenas similar com a comunicação, bem como toda sorte de comunicação é educativa.⁹⁰

Esse círculo, que pode ser taxado de virtuoso, prega a idéia de que não apenas a vida em sociedade exige comunicação e educação, como o simples fato de viver em sociedade, *per si*, é educativo.

Alerta-se, ainda, para o fato de que não é qualquer sorte de comunicação que é apropriada para o que, aqui, se pretende, como se lê do seguinte dizer de Ludwig Von MISES:

A ação é sempre, essencialmente, a troca de um estado de coisas por outro estado de coisas. Se a ação é praticada por um indivíduo sem qualquer referência à cooperação com outros indivíduos, podemos chamá-la de troca autística. Exemplos: o caçador isolado que mata um animal para seu próprio consumo estará trocando o seu lazer e um cartucho por alimento.

Na sociedade, a cooperação substitui a troca autística pela troca interpessoal ou social. O homem dá a outros homens e recebe deles. Surge a interdependência. O homem serve para poder ser servido. A relação de troca é a relação social fundamental. A troca interpessoal de bens e serviços tece a ligação que une os homens em sociedade. Quando não há reciprocidade internacional, quando uma ação é praticada sem qualquer desejo de ser beneficiada por uma ação concomitante de outros homens, não há troca interpessoal, mas apenas troca autística. É indiferente se a ação autística é benéfica ou prejudicial a outras pessoas, ou se não lhes concerne de forma alguma. Um gênio pode realizar sua tarefa para seu próprio prazer, e não para a multidão: entretanto, é um benfeitor da humanidade. O ladrão mata sua vítima em seu próprio proveito; o homem assassinado não é, de forma alguma, um parceiro neste crime, mas apenas o seu objeto; o crime, evidentemente, é cometido contra sua vontade.⁹¹

Nessa mesma linha de raciocínio, é possível a comparação da relação entre trocas autísticas *versus* trocas pessoais [em MISES] com o que expõe DURKHEIM sobre as diferenças entre solidariedade mecânica e solidariedade orgânica, consoante se mencionou acima.

De toda sorte, vê-se, assim, que a educação – independentemente de sua definição – pode se dar de diversas formas, conforme já alertou DURKHEIM. Destacam-se a educação não intencional, “acidental” ou decorrente da convivência e, além dessa, a educação intencional ou formal:⁹²

Chega um momento em que a complexidade das condições sociais é tal que se confia à linguagem escrita uma parte considerável do caudal social.

⁹⁰ DEWEY, John, op. cit., p. 5.

⁹¹ MISES, Ludwig Von, op. cit., p. 272.

⁹² REINA, Virginia Guichot, op.cit., p. 200.

Os símbolos escritos não podem ser obtidos através do intercâmbio acidental com os demais seres e, ademais, as formas escritas tendem a selecionar e registrar matérias que são relativamente estranhas à vida cotidiana. Faz-se necessária a criação de uma instituição específica com um propósito claramente educativo: a escola.⁹³

Em todo o narrado processo [educativo], porém, é de se diferenciar a educação recebida pela mera convivência – explanada acima – da educação formal ou intencional. A primeira delas, embora tenha extremo relevo, é acidental, ocorre naturalmente; a segunda, entretanto, é a única forma de que as instituições sociais sejam transmitidas e, destarte, fortalecidas e consolidadas.⁹⁴ Aquela, superficial; essa, aprofundada.

Sem um modo formal de educação, não seria possível a transmissão de todos os recursos e conquistas de uma sociedade complexa e, da mesma forma, a formalização do processo educativo acaba por dar aos mais jovens algo mais profundo do que simples condicionamento. Como alerta KANT, “não é suficiente treinar as crianças; urge que aprendam a pensar.”⁹⁵

Com o já ventilado crescimento na complexidade das sociedades e de suas estruturas fundantes, a necessidade de ensino e aprendizado formal [ou intencional] cresce de modo diretamente proporcional. Embora tal fenômeno seja inegável, DEWEY afirma que ele traz, consigo, o risco de que haja uma separação entre o que se aprende na vida, através de vivências e convivências, e o que se aprende nos bancos escolares.⁹⁶

Esse distanciamento entre o ambiente escolar e o ambiente social destaca a procedência da informação supra sobre a interação do ser com seus arredores, com seu habitat e com aquilo que existe em tais espaços.

O desenvolvimento que os imaturos devem ter, através das atitudes e disposições necessárias para o progresso e a continuação da vida e da sociedade,

⁹³ Tradução livre de: Llega un momento en que la complejidad de las condiciones sociales es tal que se confía al lenguaje escrito una parte considerable del caudal social. Los símbolos escritos no pueden ser obtenidos en el intercambio accidental con los demás seres y, además, las formas escritas tienden a seleccionar y registrar materias que son relativamente extrañas a la vida cotidiana. Se hace necesaria la creación de una institución específica con un propósito claramente educativo: la escuela. Ibid., p. 171.

⁹⁴ REINA afirma, ainda, que o desenvolvimento de hábitos que tornem inteligentes as ações dos indivíduos é o primordial objetivo da forma intencional de educação. Ibid., p. 166.

⁹⁵ KANT, Immanuel. **Sobre...** p. 27.

⁹⁶ DEWEY, John, op. cit., p. 9.

não pode ser alcançado, diretamente, através da imposição de crenças, emoções e conhecimento.

Para que tal situação ocorra de modo satisfatório e completo, o ambiente tem de ser, obrigatoriamente, parte integrante desse processo educativo, atuando como fator intermediário.

Para que tais comentários fiquem mais claros, cabe citar a seguinte definição de ambiente:

Em resumo, o ambiente consiste nas condições que promovem ou obstruem, estimulam ou inibem, as atividades características de um ser vivo. A água é o ambiente do peixe porque ela é necessária às atividades do peixe – para a sua vida. O pólo norte é um elemento significativo no ambiente de um explorador ártico, quer ele o alcance ou não, pois [o pólo norte] define as suas atividades, o faz o que ele, caracteristicamente, é. Como a vida não significa uma mera existência passiva (supondo que tal coisa exista), mas, um modo de agir, o ambiente ou meio significa aquilo que interage com tal agir, sustentando-o ou frustrando-o.⁹⁷

Diante de tal definição, pode-se conceituar como social aquele ambiente no qual um ser humano tem atividades associadas a outros seres humanos. Da mesma forma, é inegável que um ser que possua tal conexão com outros só poderá agir – ou, então, deverá pautar a sua atuação – levando em consideração a atuação dos demais membros do grupamento. A reciprocidade e a imitação são, então, características desse ambiente social. Do mesmo modo, o é o conjunto de reflexos dos seres humanos.

Tem-se, então, um desdobramento curioso da educação informal; o condicionamento. Uma criança que se fira mexendo em um objeto cortante, por certo, evitará novos encontros com tal artefato [ou similares], criando-se, assim, um reflexo condicionado.

Diferente seria, porém, se, antes de ocorrer o hipotético ferimento, um adulto explicasse ao imaturo que tocar em tal peça resultar-lhe-ia em dolorida lesão.

É de suma importância denotar o distanciamento entre tal sorte de aprendizado com aquele que decorre do processo educativo formal. O reflexo se

⁹⁷ Tradução livre de: In brief, the environment consists of those conditions that promote or hinder, stimulate or inhibit, the *characteristic* activities of a living being. Water is the environment of a fish because it is necessary to the fish's activities – to its life. The north pole is a significant element in the environment of an arctic explorer, whether he succeeds in reaching it or not, because it defines his activities, makes them what they distinctively are. Just because life signifies not bare passive existence (supposing there is such thing), but a way of acting, environment or medium signifies what enters into this activity as a sustaining or frustrating condition. *Ibid.*, p. 12.

aproxima, em muito, do treinamento dado a animais,⁹⁸ principalmente porque ignora os fundamentos e as razões pelas quais se irá adotar dado procedimento (no exemplo dado, evitar o objeto cortante). Desconhecer o sentido do que se faz, torna o ato automatizado, frio e esvaziado de sentimentos.⁹⁹ A carga emocional que, segundo DEWEY, é indispensável ao processo educativo,¹⁰⁰ só ocorre mediante o convívio, mas, é otimizado de acordo com o ambiente.

Em termos gerais, o ambiente, consoante a definição exposta, se trata da totalidade de condições para a atividade característica do ser. O ambiente social, por sua vez, é visualizado quando tais condições são dadas pelos outros seres do grupamento, com o intuito de possibilitar o exercício de tais atividades a qualquer um de seus membros. O cunho educacional desse ambiente repousa no fato de que as atividades são compartilhadas ou conjuntas. Ao participar da atividade desse modo – compartilhado ou conjunto – o indivíduo passa a reconhecer o propósito de determinado agir, tornando-se familiarizado com seus métodos, com os demais sujeitos, adquirindo, ao mesmo passo, habilidades necessárias à vida em comunidade, bem como recebe dada carga emocional.

Ainda como consequência da complexidade das sociedades atuais, vê-se que, embora extremamente importante, o ambiente social, sozinho, não é suficiente para a plena realização do processo educativo. Faz-se necessária a criação de um ambiente especial, dentro do social.

Existe uma importância díspar no ambiente no qual o indivíduo se desenvolve: “nós nunca educamos de modo direto, mas, sim, de forma indireta, por meio do ambiente”.¹⁰¹ Logo, não há como se obter a correta e adequada formação dos sujeitos sem que se controlem os meios físico e social nos quais eles estão inseridos.

A história demonstra¹⁰² que o ambiente especial que se criou foi o ambiente escolar, materializando-se, em tal meio, a primordial distinção entre a educação formal e a informal. Jeffrey S. DILL chega a afirmar que “a escola foi um microcosmo

⁹⁸ Ibid., p. 17.

⁹⁹ Id.

¹⁰⁰ Ibid., p. 13.

¹⁰¹ DECROLY, Ovide. **Estudios pedagógicos y psicológicos sobre el niño anormal**. Madrid: CEPE, 1993. p. 33.

¹⁰² DEWEY, John, op. cit., p. 18.

para a sociedade, socializando o jovem através de seu ambiente para a participação na vida pública”.¹⁰³

O surgimento desse especializado habitat é a resposta da sociedade à necessidade de se tutelar, com especial atenção, o desenvolvimento das capacidades dos imaturos. O passar dos tempos e as inúmeras evoluções sociais trouxeram, consigo, uma enorme pluralidade de crenças, valores e culturas, logo, não seria prudente deixar os mais jovens à mercê de qualquer sorte de influências.

A instituição de educação formal – ambiente direcionado – deverá ter três primordiais funções, que a distinguirá de outras associações ordinárias da vida¹⁰⁴: (i) a simplificação e a ordenação dos fatores que se pretende desenvolver, (ii) a purificação e idealização dos costumes e padrões sociais existentes e (iii) a criação de um ambiente melhor, mais abrangente e mais seguro do que aquele ao qual estariam os imaturos sujeitos, caso deixados à própria sorte.¹⁰⁵

Quanto a esse último traço, REINA acrescenta que deverá se fazer um esforço no sentido de enriquecer o contexto vital, a fim de que se alcance uma igualdade de oportunidades, se fazendo compreender que o gênero humano não se reduz à comunidade mais próxima, mas, sim, faz parte de todo o mundo,¹⁰⁶ contendo, cada comunidade, as suas particularidades.

Assim, o dito ambiente – a escola – figuraria como uma espécie de “microcosmos”, espelhando a realidade do mundo exterior, servindo, pois, de caminho de passagem para que os imaturos nele adentrem, devidamente preparados para fazê-lo.

Nessa linha de raciocínio, visualiza-se mais uma função basilar da educação: a de dar direção, servir de norte aos imaturos, para que a sociedade não apenas persevere, como, além disso, atinja seus ideais.¹⁰⁷

¹⁰³ Tradução livre de: The school was a microcosm for society, socializing the young through its environment for participation in public life. DILL, Jeffrey S. Durkheim and Dewey and the challenge of contemporary moral education. **Journal of Moral Education**. London, v. 36, n. 2, p. 221-237, jun. 2007. p. 223. Como será visto no último capítulo, ARENDT discorda dessa condição de “microcosmos”, mas, ainda assim, os “resultados” são os mesmos.

¹⁰⁴ REINA, Virigina Guichot, op. cit., p. 171.

¹⁰⁵ DEWEY, John, op. cit., p. 21-22.

¹⁰⁶ REINA, Virigina Guichot, op. cit., p. 173.

¹⁰⁷ Os ideais que são mais valiosos para o presente trabalho, ressalte-se, são o pleno desenvolvimento da pessoa, o preparo para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho, citados por Marcos Augusto MALISKA, no seguinte contexto: “Portanto, é importante analisar: (i) a educação como direito de todos; (ii) o dever do Estado e da família e a colaboração da sociedade; (iii) o pleno desenvolvimento da pessoa; (iv) o preparo para o exercício da cidadania; (v) a qualificação

Além das referidas influências, tem-se o fato de que os impulsos naturais [ou instintivos] dos mais jovens não vão ao encontro dos ideais do grupo onde eles nasceram; logo, tais impulsos devem ser direcionados ou guiados.

Ressalte-se que esse controle não se assemelha a mera compulsão física, mas, trata-se, isso sim, de direcionar e centralizar os impulsos de modo a conduzi-los a determinado fim [social], introduzindo uma ordem de continuidade, através de uma seqüência lógica e encadeada de atos.¹⁰⁸

Como dito, as ações de um membro da sociedade, mormente no caso dos imaturos, é regido – ou, no mínimo, influenciado – pelos estímulos provenientes da atuação dos seus pares; no que se refere à educação formal, especificamente nas hipóteses de ordens, proibições, aprovações e desaprovações, porém, tais estímulos não se dão ao acaso, mas, objetivam, justamente, o referido direcionamento:

O controle básico reside na natureza das situações das quais os jovens participam. Em situações sociais, os jovens devem trilhar seu caminho agindo para um resultado comum, dando um entendimento comum aos participantes. Para que todos objetivem a mesma coisa, mesmo quando ajam de modos diferentes. Esse entendimento comum de meios e fins de ações é a essência do controle social.¹⁰⁹

Assim sendo, mesmo com o direcionamento externo, objetiva-se que os estímulos sejam, em essência, internos e intrínsecos, não externos e coercitivos, buscando a mescla de obrigação e prazer, defendida por LOCKE.¹¹⁰ Atingir esse controle interno, por intermédio da identificação e da compreensão, é, exatamente, a função da educação.¹¹¹ Tal cenário, porém, só pode ser atingido mediante o convívio social, dentro do ambiente educacional formal, apenas complementado pela atuação familiar.

para o trabalho.” MALISKA, Marcos Augusto. **O direito...** p. 156. Considera-se, aqui, contudo, que os dois últimos estão contidos no primeiro, ou seja, o pleno desenvolvimento da pessoa engloba o preparo para o exercício da cidadania e, do mesmo modo, a qualificação para o trabalho.

¹⁰⁸ DEWEY, John, op. cit., p. 39.

¹⁰⁹ Tradução livre de: The basic control resides in the nature of the situations in which the young take part. In social situations the young have to refer their way of acting to common result, and giving an understanding common to the participants. For all mean the same thing, even when performing different acts. This common understanding of the means and ends of actions is the essence of social control. Id.

¹¹⁰ LOCKE, John, op. cit., p. 33.

¹¹¹ DEWEY, John, op. cit., p. 40.

O referido controle introduz a sua forma mais ampla, chamada, aqui, de modelagem, figura que será exposta e explicada na seqüência.

A análise, frisa-se, irá manter a forma e o método adotados até o presente momento, quais sejam, conduzir às idéias expostas ao início, dialogando com o que já se disse.

Inobstante esse “aviso metodológico”, é de se mencionar que referida análise culminará na explanação sobre a educação para a democracia, que, seguindo a referida formatação, trará mais algumas acepções de educação.

2.3 MODELAGEM PARA A EMANCIPAÇÃO

O dicionário Houaiss define os termos “emancipado” e “emancipação” da seguinte forma:

emancipado: que se emancipou 1 que é, em termos civis, plenamente capaz através de emancipação. (JUR) 2 *p. ext.* que tem responsabilidade por seus próprios atos; livre.¹¹²

emancipação: ato ou efeito de emancipar(-se) 1 qualquer libertação; alforria, independência...¹¹³

Aquilo que de mais importante se retira das definições expostas é a sinonímia – e, conseqüentemente, a íntima relação – entre emancipação e alforria, ou seja: emancipação pressupõe liberdade.¹¹⁴ Resta determinar, porém, o que é liberdade e se ela demonstra-se um óbice à modelagem.¹¹⁵

Philip PETIT, analisando BERLIN, afirma que [para esse autor] a liberdade negativa contém a ausência de interferência como pedra de toque, sendo entendido por interferência "uma intervenção mais ou menos intencional de um tipo que poderia ser ilustrado não só pela coerção física do seqüestro ou pelo

¹¹² EMANCIPADO. In: DICIONÁRIO Houaiss da língua portuguesa. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001. p. 1114.

¹¹³ EMANCIPAÇÃO. In: DICIONÁRIO Houaiss da língua portuguesa. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001. p. 1114.

¹¹⁴ Por opção metodológica, mesmo sabendo-se da vastíssima produção literária nesse sentido, a noção de liberdade que será aqui utilizada é a defendida por Philip PETTIT, na obra “Republicanismo”, uma vez que tal autor realiza verdadeiro debate com diversos autores.

¹¹⁵ Que, como será demonstrado, consiste em substancial interferência na atividade do indivíduo.

encarceramento, mas, também, pela coerção da ameaça crível".¹¹⁶ Assim, até o momento em que determinado sujeito não sofra interferências de outros, na realização de suas atividades, ele será, então, [negativamente] livre.

Ainda em sua análise sobre BERLIN, PETTIT expõe que, ao seu tempo, a liberdade positiva acaba por demandar mais do que a simples falta de interferência; ela exige que os agentes exerçam ativo papel no domínio e no controle de si mesmos. "Eu sou livre positivamente na medida em que consigo o 'autodomínio', o que sugere um homem dividido e contraposto a si mesmo".¹¹⁷

PETTIT defende que essa distinção de liberdade negativa e positiva está, de certo modo, equivocada ou, no mínimo, gerou equívocos históricos. Portanto, o autor sugere "um terceiro modo, radicalmente diferente, de entender a liberdade e as exigências da liberdade". Este, então, seria o prisma republicano para a liberdade.¹¹⁸

Contendo elementos de ambas as já mencionadas variantes, essa "terceira via" é a chamada liberdade como não dominação. PETTIT afasta, assim, as idéias de BERLIN afirmando que "ele pensa na liberdade positiva como autodomínio e na liberdade negativa como ausência de interferência por parte de outros. Porém, domínio e interferência não são equivalentes". A liberdade como não dominação não prega a ausência de interferência, mas, sim, a ausência de interferência na forma de dominação; essa idéia, ressalte-se, é atrelada inseparavelmente à tradição republicana:

Não apresenta nenhuma dificuldade mostrar que a não dominação por parte de outros é um ideal distinto daquele do autodomínio, pois, é patente que a ausência de dominação por outros não garante o êxito do autocontrole. Porém, pode oferecer algum problema à visão de como se distingue do ideal negativo de não interferência de outros, pois, pode não ser óbvio que a dominação ou o controle diferem, realmente, da interferência.¹¹⁹

Essa distinção, portanto, é resultado da possibilidade se haver dominação sem interferência e vice-versa.

¹¹⁶ PETIT, Philip. **Republicanism**: una teoría sobre la libertad y el gobierno. Barcelona: Paidós, 1999. p. 37.

¹¹⁷ Ibid., p. 39-40.

¹¹⁸ Ibid., p. 40.

¹¹⁹ Tradução livre de: No presenta ninguna dificultad para demostrar que la dominación de parte de otras no es una ideal distinto de aquélla del autodomínio, por lo tanto, está la patente que la ausencia de la dominación para otra no garantiza el éxito del autodomínio. Sin embargo, puede ofrecer un cierto problema a la visión de como si distinga del ideal negativo no de interferencia de otras, por lo tanto, no puede ser obvio que la dominación o el control diferencia, realmente, de la interferencia. Id.

A liberdade tem como principal escopo garantir que o indivíduo possa fazer suas próprias escolhas. Por mais paradoxal que possa parecer, o implemento qualitativo – e até quantitativo, é possível dizer – do leque de escolhas individuais, passa, necessariamente, pela educação e pela modelagem.¹²⁰ A interferência que a modelagem exerce é benéfica e, portanto, aceitável, como visto acima.¹²¹

O tema específico do desenvolvimento será abordado no próximo tópico, mas, desde logo, cumpre destacar que através do prisma da relação entre educação e desenvolvimento [pessoal], “pode-se presumir que a aquisição de novos conhecimentos leva à capacitação pessoal e ao aumento das possibilidades de escolhas individuais”.¹²² Maior expressão da liberdade, porquanto, não há.

Da mesma maneira, a abordagem do desenvolvimento, especificamente, bem como todos os outros tópicos que decorrem do art. 206, da Constituição, dispensam análise direta do art. 205, também da Carta Magna.

Fazendo coro ao que se demonstrou, PIAGET assinala que tais estímulos não podem se resumir ao mero acúmulo de conhecimentos, uma vez que a educação deve consistir em “um direito a forjar determinados instrumentos espirituais, mais preciosos que quaisquer outros, e cuja construção requer uma ambiência social específica constituída não apenas de submissão”.¹²³ MALISKA complementa esse ponto de vista:

Tal entendimento implica afirmar que o indivíduo não poderia adquirir suas estruturas mentais mais essenciais sem uma contribuição exterior, a exigir um certo meio social de formação que em todos os níveis (desde os mais elementares até os mais altos) o fator social ou educativo constitui uma condição de desenvolvimento.¹²⁴

De acordo com John DEWEY, o poder necessário para o crescimento¹²⁵ é diretamente dependente da necessidade de interação com outros sujeitos (...), bem

¹²⁰ Estando essa incluída naquela, como será demonstrado no conceito de educação, ao fim do capítulo.

¹²¹ *Mutatis mutandi*, como ocorre com a figura da discriminação positiva, no que tange à garantia de efetiva isonomia. Nesse sentido, MELLO, Celso Antônio Bandeira de. **Conteúdo jurídico do princípio da igualdade**. 3. ed. São Paulo: Malheiros, 2004. A dita figura – e outros pontos atinentes à materialização da isonomia – serão abordados de modo mais detido, nos próximos capítulos.

¹²² RIBEIRO, Gustavo Ferreira, op. cit., p. 331.

¹²³ PIAGET, Jean, op. cit., p. 39.

¹²⁴ MALISKA, Marcos Augusto. **O direito...** p. 157.

¹²⁵ Por crescimento, aqui, entenda-se desenvolvimento.

como do que o autor denomina de plasticidade,¹²⁶ sendo que ambos os elementos estão mais marcadamente presentes na infância e na adolescência.

Sendo plasticidade a capacidade de amoldamento necessária à formação de hábitos, destaca-se que tais [hábitos] são os meios mais eficazes para que se controle o ambiente, de modo a que este sirva aos propósitos do seres humanos:

Hábitos tomam a forma tanto de habituação, ou um balanço geral e persistente das atividades orgânicas do ambiente, e de capacidade para ajustar as condutas de modo a se deparar com novas condições. A primeira [forma] fornece o supedâneo do crescimento; a outra constitui o crescimento. Hábitos ativos envolvem pensamento, invenção e iniciativa na aplicação de capacidades para novas metas. São opostos à rotina que denota um bloqueio do crescimento. Já que o crescimento é uma característica da vida, educação e crescimento são uma coisa só; não possui fim em si mesmo. O critério de valoração da educação escolar é a medida na qual ela cria um desejo para o crescimento continuado e fornece meios para tornar tal desejo, de fato, efetivo.¹²⁷

Sem que haja a possibilidade de molde da formação do indivíduo, a educação não será completa. Nessa linha, é de se aproveitar a tenra idade como a mais apropriada para que dados valores¹²⁸ sejam transmitidos, de modo a atingir os objetivos acima enumerados.¹²⁹

Tem-se que a educação formal é o único meio para que o indivíduo, de fato, se desenvolva plenamente, conseguindo, assim, ter o preparo necessário ao efetivo exercício da cidadania e, ao mesmo passo, se prepare para o trabalho. Esta atividade [trabalho], como dito nos primórdios desse capítulo, é o meio para que o cidadão amealhe as riquezas necessárias para ascender socialmente.

Analisando-se, então, os referidos objetivos da educação, destaca-se que o desenvolvimento pleno do indivíduo, cujo melhor *iter* é aquele que se aproveita da

¹²⁶ “Plasticity or the Power to learn from experience means the formation of habits.” “Plasticidade ou o Poder de aprender pela experiência significa a formação de hábitos.” [tradução livre] DEWEY, John, op. cit., p. 52.

¹²⁷ Tradução livre de: Habits take the form both of habituation, or a general and persistent balance of organic activities of surroundings, and of active capacities to readjust activity to meet new conditions. The former furnishes the background of growth; the latter constitute growing. Active habits involve thought, invention, and initiative in applying capacities to new aim. They are opposed to routine which marks an arrest of growth. Since growth is the characteristic of life, education is all one with growing; it has no end beyond itself. The criterion of the value of school education is the extent in which it creates a desire for continued growth and supplies means for making the desire effective in fact. Ibid., p. 52-53.

¹²⁸ Os valores na educação serão abordados, detidamente, no segundo capítulo do trabalho.

¹²⁹ O pleno desenvolvimento da pessoa, o preparo para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho.

plasticidade, consiste em um processo denominado por Ludwig Von MISES de melhoria,¹³⁰ sem o qual o homem acaba por tomar caminhos errados, fazendo, por exemplo, mau uso da força, consoante o alerta de KANT, já tangenciado acima:

Todas essas esperanças se baseavam na firme convicção, própria da época, de que as massas são moralmente boas e razoáveis. As camadas superiores, os aristocratas privilegiados que tinham de tudo, eram considerados depravados. O homem comum, especialmente os camponeses e os operários, eram romanticamente glorificados como nobres e como incapazes de fazer um julgamento errado. Os filósofos estavam, portanto, persuadidos de que a democracia, o governo pelo povo, traria a perfeição social. Este preconceito foi o erro fatal dos humanitaristas, dos filósofos e dos liberais. Os homens não são infalíveis: ao contrário, erram com freqüência. Não é verdade que as massas tenham sempre razão e saibam quais são os melhores meios para atingir os fins. “A crença no homem comum” não é mais bem fundamentada do que a crença nos dons sobrenaturais dos reis, dos padres e dos nobres. A democracia garante um sistema de governo de acordo com os desejos e planos da maioria. Mas não pode impedir as maiorias de serem vítimas de idéias falsas nem de adotarem políticas que não só são inadequadas para atingir os fins pretendidos, como também podem ser desastrosas. As maiorias também podem errar e destruir a nossa civilização. A boa causa não triunfará apenas por ser razoável e conveniente. Somente se os homens forem capazes de adotar políticas razoáveis e suscetíveis de atingir os fins por eles mesmos desejados, a civilização se aperfeiçoará e a sociedade e o Estado poderão fazer com que os homens fiquem mais satisfeitos, embora não felizes num sentido metafísico.¹³¹

Sem educação, sem controle, sem amoldamento, sem a formação voltada à criação de hábitos adequados, o imaturo não tem capacidade não só de se integrar à sociedade, como também fracassará na busca pelo desenvolvimento (...) e pela felicidade. Permitindo, a sociedade, que isso ocorra, ela também há de perecer, cedo ou tarde, não só pela perda de sua continuidade, mas, também pelo fato de que valores muito caros aos seus integrantes não mais poderão ser garantidos, como aduz Roger SODER:

Não haverá liberdade nem igualdade nem justiça social sem democracia, bem como não haverá democracia sem cidadãos e escolas que forjem identidade cívica e responsabilidade democrática. Se educação fosse, meramente, alguma espécie de treinamento – como remar uma canoa,

¹³⁰ Para que se entenda o que o referido autor entende pelo termo utilizado – mais comum no português de Portugal – cabe o seguinte alerta: “As noções de progresso e retrocesso só fazem sentido num sistema teleológico de pensamento. Numa tal estrutura, faz sentido chamar de progresso o aproximar-se da meta desejada, e de retrocesso um movimento na direção oposta. Tais conceitos, se não fazem referência à ação de algum agente e a um objetivo definido, são vazios e desprovidos de sentido.” MISES, Ludwig Von, op. cit., p. 268.

¹³¹ Ibid., p. 269.

andar de bicicleta ou até mesmo somar – nós poderíamos ficar relaxados quanto ao seu contexto.¹³²

Poder-se-ia dizer, porém, que a modelagem é algo perigoso e desleal, típico de sociedades opressoras, tal e qual foi a nazista. Não é o caso, pois, como alerta Roger SODER, “a modelagem que tem lugar em regimes fascistas ou comunistas é muito diferente daquela que se vê uma democracia”.¹³³

Esse panorama – com tais circunstâncias –, destaca-se, é algo pressuposto; do contrário, não se estaria falando da educação em uma sociedade democrática, mas, sim, em regimes opressores, totalitários. Ainda assim, os meios para que se evitem repetições de barbáries pretéritas – bem como as razões pelas quais a presente proposta não vai a sentido oposto – serão mencionados na última seção.

Por lealdade, contudo, é de se expor, do mesmo modo, opinião em sentido [parcialmente] diverso:

A seguir e assumido o risco, gostaria de apresentar a minha concepção inicial de educação. Evidentemente não a assim chamada modelagem de pessoas a partir do exterior; mas também não a mera transmissão de conhecimentos, cuja característica de coisa morta já foi mais do que destacada, mas a produção de uma consciência verdadeira.¹³⁴

Na verdade, a colocação não é totalmente oposta àquilo que, aqui, se lê. Não se está pregando que a “modelagem” seja realizada de modo a criar zumbis ou seguidores passivos. É justamente através desse processo de emolduramento que a referida consciência verdadeira será atingida. A modelagem que se defende, portanto, não é de doutrinação, mas, de persuasão.

Nessa linha, traz-se a lição de Bárbara FREITAG, esclarecendo o sentido exato do que ora se apregoa:

No processo educacional o indivíduo é habilitado a atuar no contexto societário em que vive, não simplesmente reproduzindo as experiências anteriores, transmitidas por gerações adultas, mas em vista de tais experiências, sua análise e avaliação crítica, ele se torna capaz de

¹³² Tradução livre de: There will be no liberty, no equality, no social justice without democracy, and there will be no democracy without citizens and the schools that forge civic identity and democratic responsibility. If education were merely some kind of training – such as paddle a canoe, ride a bicycle, or even add numbers – we could afford to be somewhat relaxed about its context. SODER, Roger. **Democracy, education and the schools**. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1996. p. 93-94

¹³³ Ibid., p. 87.

¹³⁴ ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. 3 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003. p. 153.

reorganizar seu comportamento e contribuir para a reestruturação e reorganização da sociedade moderna.¹³⁵

Resta, porém, antes que se atinja o árduo objetivo de alcançar a definição de educação, que se dediquem algumas linhas ao tal desenvolvimento – diretamente ligado à questão da emancipação –, tido, por certo, como inafastável direito fundamental.

2.4 O DESENVOLVIMENTO E A EDUCAÇÃO PARA A DEMOCRACIA

A importância do direito ao desenvolvimento é destacada, principalmente, pelos internacionalistas e comunitaristas, visto que, dentre outros diplomas do mesmo âmbito [internacional] que tratam da temática – tais quais a Declaração Universal dos Direitos do Homem, como robusto exemplo – a Organização das Nações Unidas deu origem, em 1984, à Declaração do Direito ao Desenvolvimento, tida como um marco para a matéria.

O direito ao desenvolvimento passou, no decorrer da história, a ser considerado “como o direito que possibilita aos indivíduos participarem ativamente de um desenvolvimento social, cultural, político em que se possam realizar plenamente todos os Direitos Humanos e liberdades fundamentais”,¹³⁶ conforme se lê da Declaração da ONU.

Assim sendo, resta evidenciada a razão pela qual se considera, consoante dito acima, o pleno desenvolvimento da pessoa como continente [também] do preparo para o exercício da cidadania e, do mesmo modo, da qualificação para o trabalho.

Embora a citação a seguir antecipe porção do último capítulo desse trabalho, cumpre fazer sua transcrição pelo liame que mantém com a questão do desenvolvimento, primordialmente nos termos de ascensão, postos ao início:

¹³⁵ FREITAG, Bárbara. **Escola, estado & sociedade**. 6. ed. São Paulo: Moraes, 1986. p. 18.

¹³⁶ MORAIS, Sabrina. **Direito humano ao desenvolvimento social**: uma abordagem interdisciplinar e pluralista ao direito constitucional comparado entre Brasil e Espanha. Florianópolis: OAB/SC, 2007. p. 141.

É por meio da educação que se tem a mobilidade social, pois ela é que vai fornecer as condições necessárias para o desenvolvimento pessoal e o exercício da cidadania, enfim, a educação é que irá garantir a autonomia do indivíduo. De igual modo é por meio da educação que as opções fundamentais estabelecidas pelo legislador constituinte são reproduzidas nas práticas sociais e as proibições são afastadas.¹³⁷

De toda sorte, para Sabrina MORAIS, o direito ao desenvolvimento:

Surge, portanto, como o direito comum a todos os indivíduos de poder desenvolver-se plenamente, no aspecto social, cultural e político, recebendo meios para que suas aptidões possam ser percebidas e aplicadas dentro da coletividade onde vive, melhorando as suas próprias condições de vida e as de outros, através de uma participação ativa, livre e solidária.¹³⁸

Por intrínseca relação, grifa-se que a ONU, no intróito de sua Declaração sobre o direito ao desenvolvimento, dispõe que:

...o desenvolvimento é um processo econômico, social, cultural e político abrangente, que visa o constante incremento do bem-estar de toda a população e de todos os indivíduos com base em sua participação ativa, livre e significativa no desenvolvimento e na distribuição justa dos benefícios daí resultantes.¹³⁹

Como se não bastasse o valor que a referida concepção concede ao direito ao desenvolvimento, cumpre destacar seu caráter jusfundamental, mediato e imediato:

Desse modo, pode-se dizer ser o direito ao desenvolvimento uma “síntese” dos direitos e garantias fundamentais, ou mesmo que “o direito ao desenvolvimento não constitui direito de satisfação futura, mas expectativa de satisfação imediata, porque intrinsecamente vinculado a outros direitos constitucionalizados”.¹⁴⁰

Na mesma esteira do que fez Ingo SARLET, é possível concluir, fazendo coro a Gustavo Justino de OLIVEIRA, que, “dessarte, reconhece-se no direito

¹³⁷ MALISKA, Marcos Augusto. **Educação, constituição...** p. 789.

¹³⁸ *Ibid.*, p. 84.

¹³⁹ ONU. **Declaração sobre o direito ao desenvolvimento.** Disponível em: <<http://www.dhnet.org.br/direitos/sip/onu/spovos/lex170a.htm>>. Acesso em: 17/9/2008.

¹⁴⁰ SIFUENTES, Mônica. **Direito fundamental à educação:** a aplicabilidade dos dispositivos constitucionais. 2. ed. Porto Alegre: Núria Fabris, 2009. p. 299-300.

brasileiro um *direito ao desenvolvimento*, qualificado como *direito fundamental decorrente*, nos termos do § 2º do art. 5º da Constituição da República”.¹⁴¹.

Sua posição como direito fundamental – tido por SARLET e OLIVEIRA, como “fora do catálogo”¹⁴² – é indiscutível, pois, restam preenchidos os critérios substanciais e de relevância, necessários à sua equiparação àqueles direitos do Título II da Constituição.¹⁴³

Nesse sentido, valiosas as menções de André Ramos TAVARES:

É praticamente um truísmo afirmar que o nível de ensino de certa sociedade constitui um pressuposto dos direitos fundamentais (...), o que realça a importância do direito fundamental à educação. Sua essencialidade revela-se, por exemplo, perante a liberdade de pensamento, o direito de petição, a liberdade de reunião, o direito ao voto e à democracia. No campo dogmático, trata-se um parcial fundamento dos direitos fundamentais. A realidade do nível de ensino de um Estado e outros dados reais “condicionam decisivamente o regime jurídico-constitucional do estatuto positivo dos cidadãos” (...).¹⁴⁴

Mas, o que é desenvolvimento? Uma vez destacado, ainda que de perfunctória maneira, seu cunho jusfundamental – algo que, *per si*, embora importante, resta fórmeo, no atual contexto – resta verificar seu conteúdo.

É fato que existem diversas acepções para desenvolvimento:¹⁴⁵

Há desde um sentido estritamente econômico, que resume desenvolvimento à análise de índices macroeconômicos, como o crescimento do Produto Interno Bruto (PIB), a uma concepção mais ampla, que relaciona o desenvolvimento com graus de liberdade.¹⁴⁶

Assim entendido, o desenvolver do cidadão acarreta o desenvolver do Estado, conforme afirma André Ramos TAVARES:

¹⁴¹ OLIVEIRA, Gustavo Justino de. Direito ao desenvolvimento como direito fundamental. **Cadernos da Escola de Direito e Relações internacionais da UniBrasil**. Curitiba, n. 6, p. 85-103, jan./dez. 2006. p. 95.

¹⁴² Id.

¹⁴³ SARLET, Ingo Wolfgang. **A eficácia dos direitos fundamentais**. 7. ed. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2007. p. 99.

¹⁴⁴ TAVARES, André Ramos. Direito fundamental à educação. In: SOUZA NETO, Cláudio Pereira de; SARMENTO, Daniel (Coord.). **Direitos sociais: fundamentos, judicialização e direitos sociais em espécie**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2008. p. 772.

¹⁴⁵ Por opção metodológica, não será traçada, aqui, a distinção entre indivíduo e personalidade, tema muito caro àquilo que concerne ao desenvolvimento. Para análise de tal temática, dentre outras, recomenda-se a já citada obra de Jean PIAGET.

¹⁴⁶ RIBEIRO, Gustavo Ferreira, op. cit., p. 321.

O desenvolvimento do Estado passa prioritariamente pelo desenvolvimento do homem, de seu cidadão, de seus direitos fundamentais. Sem ele, o mero avanço econômico pouco significará, ou fará sentido para poucos. Assim, independentemente do conceito que determinada atitude possa ocupar nas teorias econômicas, ela será adotada se puder ser utilizada como instrumento para alcançar mencionado desenvolvimento. Portanto, a intervenção do Estado,¹⁴⁷ sempre que servir para esse desiderato, será necessária...¹⁴⁸

Desse modo, na linha do Prêmio Nobel Amartya Kumar SEN, as duas acepções de desenvolvimento são intrinsecamente ligadas, consistindo em conceitos dependentes, um do outro. Afinal de contas, o implemento das liberdades dos indivíduos – traço marcante do primeiro conceito – é considerado, ao mesmo tempo, “fim primordial e o principal meio do desenvolvimento”.¹⁴⁹ Como já dito, o desenvolvimento do Estado e da sociedade é, concomitantemente, causa e consequência do desenvolvimento do cidadão, do indivíduo, assim considerado [desenvolvimento] como o alargamento das liberdades reais que esses gozam.¹⁵⁰

A análise de Lessi Inês Farias PINHEIRO, sobre a questão, vai à mesma linha:

[Amartya Kumar] Sen diferencia dois papéis da liberdade no desenvolvimento. O papel constitutivo refere-se às liberdades substantivas, que incluem capacidades elementares como ter condições de evitar privações, ter participação política e liberdade de expressão. Já o papel instrumental diz respeito a liberdade global que as pessoas têm de viver do modo como desejarem. A eficácia da liberdade remete à condição de agente das pessoas, como instrumento reside no fato de que diferentes tipos de liberdade apresentam inter-relações entre si, sendo que um tipo de liberdade pode contribuir para promover liberdades de outro tipo. Estas liberdades têm uma relação empírica visível que as vincula. Assim, liberdades políticas ajudam a promover segurança econômica, enquanto as oportunidades sociais facilitam a participação econômica que por sua vez ajuda a gerar abundância individual e também recursos públicos para os serviços sociais.¹⁵¹

¹⁴⁷ Não será abordado, de modo direto, o papel que o estado deve exercer no concernente à educação. Alerta similar será feito quando da abordagem de princípios jurídicos referentes à mesma. Ainda assim, nesse sentido, recomenda-se a já citada obra de Marcos Augusto MALISKA, bem como – para termos menos específicos – TAVARES, André Ramos. **Direito constitucional econômico**. São Paulo: Método, 2003.

¹⁴⁸ TAVARES, André Ramos, op. cit., p. 68.

¹⁴⁹ SEN, Amartya Kumar. **Desenvolvimento como liberdade**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000. p. 123.

¹⁵⁰ Id.

¹⁵¹ PINHEIRO, Lessi Inês Farias. Desenvolvimento como liberdade. **Revista virtual textos & contextos**. Porto Alegre, n. 1, novembro de 2002. Disponível em: <http://64.233.169.104/search?q=cache:TXf_TMwB48gJ:revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fas/s/article/view/944/724+%22amartya%2Bsen%22%2B%22desenvolvimento+como+liberdade%22&hl=pt-BR&ct=clnk&cd=8>. Acesso em: 22/03/2008.

Aquilo que os indivíduos podem, efetivamente, realizar, depende diretamente das condições para fazê-lo, como, por exemplo, liberdade, boa saúde, estímulo e, por óbvio, educação. Esses fatores são chamados, por SEN, de oportunidades adequadas, sendo que os indivíduos que as têm, “podem moldar seu destino”.¹⁵² Mais uma vez, liberdade, desenvolvimento e educação mostram sua ligação.

A preocupação da Organização das Nações Unidas para com a questão do desenvolvimento não se resumiu, por certo, às referidas cartas de direitos. Um dos marcos mais significativos do reconhecimento da importância do desenvolvimento para os seres humanos se deu com a criação do PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento, cuja área de atuação, essencialmente social, marca o combate à pobreza em mais de 160 países.

Com o auxílio do citado literato Amartya Kumar SEN, o PNUD, na década de 90, apresentou ao mundo o conceito de “Desenvolvimento Humano Sustentável”, fato que muda o foco de atenção das políticas públicas, outrora voltadas quase que exclusivamente a aspectos econômicos, que, então, passam a considerar as pessoas, tendo como primordial propósito, justamente, o desenvolvimento.¹⁵³

Em tal cenário, e mais uma vez com a participação do Prêmio Nobel Amartya SEN, a ONU, através do PNUD, estabeleceu o muito comentado Índice de Desenvolvimento Humano (IDH).

O mencionado índice figura, justamente, como a forma prática de aferir se a mencionada “mudança de foco” vinha tendo efeitos práticos.

O Índice de Desenvolvimento Humano, de acordo com a Organização das Nações Unidas:

O objetivo da elaboração do Índice de Desenvolvimento Humano é oferecer um contraponto a outro indicador muito utilizado, o Produto Interno Bruto (PIB) per capita, que considera apenas a dimensão econômica do desenvolvimento. Criado por Mahbub ul Haq com a colaboração do economista indiano Amartya Sen, ganhador do Prêmio Nobel de Economia de 1998, o IDH pretende ser uma medida geral, sintética, do desenvolvimento humano. Não abrange todos os aspectos de desenvolvimento e não é uma representação da "felicidade" das pessoas, nem indica "o melhor lugar no mundo para se viver".

¹⁵² SEN, Amartya Kumar, op. cit., p. 125.

¹⁵³ ONU. **Programa das nações unidas para o desenvolvimento**. Disponível em: <<http://www.pnud.org.br/idh/>>. Acesso em: 17/9/2008.

Além de computar o PIB per capita, depois de corrigi-lo pelo poder de compra da moeda de cada país, o IDH também leva em conta dois outros componentes: a longevidade e a educação. Para aferir a longevidade, o indicador utiliza números de expectativa de vida ao nascer. O item educação é avaliado pelo índice de analfabetismo e pela taxa de matrícula em todos os níveis de ensino. A renda é mensurada pelo PIB per capita, em dólar PPC (paridade do poder de compra, que elimina as diferenças de custo de vida entre os países). Essas três dimensões têm a mesma importância no índice, que varia de zero a um.

Apesar de ter sido publicado pela primeira vez em 1990, o índice foi recalculado para os anos anteriores, a partir de 1975. Aos poucos, o IDH tornou-se referência mundial.¹⁵⁴

Como se viu, apesar da nítida preocupação com o aspecto do desenvolvimento humano, o IDH não deixa de conter, em seu bojo, reflexos econômicos.¹⁵⁵

Outra “sigla” tão importante quanto o IDH, e com a mesma preocupação e a mesma íntima relação com o desenvolvimento, é RDH – Relatório(s) de Desenvolvimento Humano. O RDH é publicado anualmente pelo PNUD e traz análises detalhadas sobre pontos falhos no que concerne ao desenvolvimento humano, servindo, ao mesmo tempo, de fonte para que tais problemas sejam conhecidos (...) e, primordialmente, como uma provocação às autoridades.

Cabe ressaltar que o IDH é considerado um “índice-chave” naquilo que tange ao programa denominado Objetivos de Desenvolvimento do Milênio. O ODM consiste em um compromisso firmado por todas as nações integrantes da ONU no sentido de, até o ano de 2015, se atingirem os seguintes objetivos:

1. Erradicar a pobreza e a fome;
2. Atingir o ensino básico universal;
3. Promover a igualdade entre os sexos e a autonomia das mulheres;
4. Reduzir a mortalidade infantil;
5. Melhorar a saúde materna;
6. Combater o HIV/Aids, a malária e outras doenças,
7. Garantir a sustentabilidade ambiental e
8. Estabelecer uma Parceria Mundial para o Desenvolvimento.

¹⁵⁴ Id.

¹⁵⁵ Sem que se entre no mérito da necessidade de valores para que as políticas públicas voltadas ao desenvolvimento sejam implementadas, o fato do IDH levar em consideração aspectos de cunho econômico é a primordial razão pela qual não se trarão números ao presente trabalho. Os números, assim, poderiam dar falsas impressões. Tanto o é que o RDH 2007/2008 dá conta de que o Brasil, pela primeira vez, adentrou o seletor grupo dos países de alto desenvolvimento humano; o ONU, através do PNUD, entretanto, deixa claro que tal fato somente se deu pelo crescimento econômico [mais especificamente a elevação do Produto Interno Bruto brasileiro] que o país ostentou nos últimos anos, não tendo, portanto, necessária vinculação ao efetivo implemento no desenvolvimento. Id.

Sem desmerecer o mérito de todos os tópicos constantes do referido programa, o que mais se amolda àquilo que se analisa no presente trabalho, por óbvio, é a meta de atingir o ensino básico universal. O fato de que tal objetivo conste do mencionado rol é algo que, por si só, já destaca a importância da educação no que tange ao desenvolvimento humano.

Seguindo, então, a análise, através das palavras de Marcos Augusto MALISKA, pode-se resumir, então, o desenvolvimento e o direito a ele, do seguinte modo:

O direito ao pleno desenvolvimento da personalidade humana consiste, pois, 'em formar indivíduos capazes de autonomia intelectual e moral respeitadores dessa autonomia em outrem, em decorrência precisamente da regra de reciprocidade que a torna legítima para eles mesmos'.¹⁵⁶

Uma das decorrências do pleno desenvolvimento é o preparo ao exercício da cidadania. Essa figura é explicada pelo mesmo autor, apoiando-se nas lições de Konrad HESSE:

Aqui está o que afirma Konrad Hesse: 'Em tudo, democracia é, segundo seu princípio fundamental, um assunto de cidadãos emancipados, informados, não de uma massa de ignorantes, apática, dirigida apenas por emoções e desejos irracionais que, por governantes bem intencionados ou mal intencionados, sobre a questão do seu próprio destino, é deixada na obscuridade'. A democracia tem na cidadania a sua base. O legítimo poder democrático é exercido quando a sociedade é composta por cidadãos ativos, cidadãos que exercem plenamente a sua cidadania, que não deve ser compreendida em um sentido formal e abstrato, mas como um conjunto de fatores que possibilita o controle do poder pela participação ativa dos envolvidos.¹⁵⁷

O cidadão [ativo] referido no trecho acima pode ser considerado o bom cidadão (...) dos dias de hoje. Correndo-se o risco de antecipar o desfecho do presente estudo, a colocação de Marcos Augusto MALISKA faz resplandecer, com exatidão, o papel e a função da educação em uma sociedade que se pretende democrática: dar as condições necessárias ao pleno e efetivo exercício da democracia e da cidadania.¹⁵⁸

¹⁵⁶ MALISKA, Marcos Augusto. **O direito...** p. 160.

¹⁵⁷ Ibid., p. 161.

¹⁵⁸ Embora pareça, agora, desnecessário, cabe asseverar, para completar a "divisão" mencionada, que a educação, relativamente ao preparo para o trabalho, atua no sentido de dar possibilidade para

No “conjunto de fatores que possibilita o controle do poder pela participação ativa dos envolvidos”, acima exposto, a educação é o [fator] de maior destaque e de mais acentuada importância.

É, justamente, diante de tal panorama que exsurge a figura da educação para a democracia. Explanando-a, BITTAR assevera que “a tarefa da educação para a democracia é a de conceder capacidade de expansão da autonomia individual. Educação e emancipação estão conceitual e umbilicalmente comprometidas.”¹⁵⁹

Faz-se necessário, pois, a formação de uma consciência verdadeira, por intermédio da educação democrática. Tal figura [consciência verdadeira], nos dizeres de ADORNO:

... a produção de uma consciência verdadeira. Isso seria inclusive da maior importância política; sua idéia, se é permitido dizer assim, é uma exigência política. Isto é: uma democracia com o dever de não apenas funcionar, mas operar conforme seu conceito, demanda pessoas emancipadas. Uma democracia efetiva só pode ser imaginada enquanto uma sociedade de quem é emancipado.¹⁶⁰

A educação¹⁶¹ para a democracia,¹⁶² diz, ainda, Maria Victoria BENEVIDES¹⁶³ deve ter como norte a busca de rompimento com a idéia de um ensino que aliene e faça com que permaneçam ignorantes aqueles que são governados, ao passo que crie sábios, talhados para governar os primeiros.¹⁶⁴

o indivíduo atuar, com sucesso, nas mais diversas áreas profissionais, conseguindo, assim, o já referido almejado objetivo da ascensão social.

¹⁵⁹ BITTAR, Eduardo C. B., op. cit., p. 17.

¹⁶⁰ ADORNO, Theodor W., op. cit., p. 153.

¹⁶¹ Cabe o seguinte esclarecimento, uma vez que a definição de educação dessa autora não figurou no rol anterior: “Educação é aqui entendida, basicamente, como a formação do ser humano para desenvolver suas potencialidades de conhecimento, julgamento e escolha para viver conscientemente em sociedade, o que inclui também a noção de que o processo educacional, em si, contribui tanto para conservar quanto para mudar valores, crenças, mentalidade, costumes e práticas.” BENEVIDES, Maria Victoria de Mesquita. Educação para a democracia. **Lua nova**, São Paulo, v. 38, p. 223-237, 2003. p. 224.

¹⁶² Insta salientar que, na esteira dos autores da área da pedagogia [como Maria Victoria BENEVIDES e Anísio TEIXEIRA, por exemplo], os termos “educação democrática”, “educação para a democracia” e “educação para a cidadania” serão, aqui, utilizados como sinônimos. Não se buscará a definição, porém, de democracia nem cidadania; basta, no que concerne a esse ponto, tomar o parágrafo único do art. 1º da CF/88, no qual se lê que “todo poder emana do povo”. Assim, toma-se, justamente, tal exercício como democracia e o povo que o exerce por cidadãos. Habilitá-los a exercer [a democracia] com plenitude, como será visto, é exatamente o principal objetivo da educação democrática.

¹⁶³ Principal marco [no presente trabalho] entre os autores contemporâneos.

¹⁶⁴ BENEVIDES, Maria Victoria, op. cit., p. 224.

Nesse mesmo sentido, a exemplo do que fez BENEVIDES em sua obra, é importante buscar a lição de Anísio TEIXEIRA, criticando a figura da escola paternalista:

... destinada a educar os governados, os que iriam obedecer e fazer, em oposição aos que iriam mandar e pensar, falhando logo, deste modo, ao conceito democrático que a deveria orientar, de escola de formação do povo, isto é, do soberano, numa democracia.¹⁶⁵

Resta claro, pois, que o ponto nodal da educação para a democracia reside na formação de “cidadãos ativos, participantes, capazes de julgar e escolher – indispensáveis numa democracia”,¹⁶⁶ muito embora se reconheça que tais figuras, provavelmente, não agradem ao corpo de administradores públicos que, certos da inépcia dos administrados, regem a coisa pública da sorte que bem entendem.¹⁶⁷

Admitindo, então, que a educação para a democracia possui dois prismas básicos – “(i) a formação para os valores republicanos e democráticos¹⁶⁸ e (ii) a formação para a tomada de decisões políticas em todos os níveis”¹⁶⁹ – entende-se que é inviável admitir que, do ponto de partida, em um país democrático como o Brasil, alguém já nasça governante ou governado, sem que tenha a possibilidade de ser um e outro,¹⁷⁰ ainda que em potência.

Justamente por tais razões, BENEVIDES defende que o entendimento da educação democrática perpassa três elementos: primeiramente, tem-se a formação intelectual e a informação, cujo cerne repousa “no desenvolvimento da capacidade de conhecer para melhor conhecer”:¹⁷¹

Para formar o cidadão é preciso começar por informá-lo e introduzi-lo às diferentes áreas do conhecimento, inclusive através da literatura e das artes em geral. A falta, ou insuficiência de informações reforça as desigualdades,

¹⁶⁵ TEIXEIRA, Anísio, op. cit., p. 543.

¹⁶⁶ BENEVIDES, Maria Victoria, op. cit., p. 224. Nesse mesmo sentido, têm-se os transcritos dizeres de Bárbara FREITAG, sobre a ideal forma pela qual opera a transmissão de valores dos membros maduros aos imaturos.

¹⁶⁷ Ibid., p. 225.

¹⁶⁸ Enumera a autora: “Deve-se entender por valores republicanos, basicamente: (a) o respeito às leis..., (b) o respeito ao bem público... e (c) o sentido de responsabilidade no exercício do poder... E por valores democráticos, estreitamente ligados aos republicanos, entendem-se: (a) a virtude do amor à igualdade..., (b) o respeito integral aos direitos humanos... e (c) o acatamento da vontade da maioria...” Ibid., p. 230-231.

¹⁶⁹ Id.

¹⁷⁰ Essência dos direitos políticos consagrados pela Carta Magna, se destaca.

¹⁷¹ BENEVIDES, Maria Victoria, op. cit., p. 225.

fomenta injustiças e pode levar a uma verdadeira segregação. No Brasil, aqueles que não têm acesso ao ensino, à informação e às diversas expressões da cultura *lato sensu*, são, justamente, os mais marginalizados e excluídos.¹⁷²

Da mesma sorte, elemento que não pode ser afastado é o da educação moral, “vinculada a uma didática de valores que não se aprendem intelectualmente apenas, mas sobretudo pela consciência ética”.¹⁷³

Por fim, Maria Victoria de Mesquita BENEVIDES reza que outro importante fator na compreensão da educação democrática é a educação do comportamento, através da qual se inculcam hábitos de tolerância e de respeito às diferenças, do mesmo modo que se transmitem valores de “cooperação ativa e da subordinação do interesse pessoal ou de grupo ao interesse geral, *ao bem comum*”.¹⁷⁴

A autora, assim, faz importante alerta:

A educação para a democracia difere, também, da simples instrução cívica, que consiste no ensino da organização do Estado e dos deveres do cidadão, bem como difere da formação política geral, que visa a facilitar aos indivíduos a informação política, qualquer que seja o regime vigente. Em decorrência, a EPD [educação para a democracia] nunca se fará por imposição, como uma doutrina oficial, mas pela persuasão, até mesmo porque um dos valores fundamentais da democracia é a liberdade individual.¹⁷⁵

Os recém-transcritos dizeres remetem, justamente, à noção de emolduramento, mencionada acima, inclusive no que tange ao respeito à liberdade. Da mesma sorte [que o faz com a questão do emolduramento], a educação para a democracia reforça a já abordada importância do ambiente escolar, uma vez que ela [escola] “continua sendo a única instituição cuja função oficial exclusiva é a educação”¹⁷⁶, configurando-se, assim, no mais privilegiado dos locais para a prática da educação democrática.¹⁷⁷

Justo por tais razões, cabe afirmar – complementando-se o exposto quando da explanação específica do emolduramento – que “educação não é simplesmente

¹⁷² Ibid., p. 226.

¹⁷³ Id.

¹⁷⁴ Id.

¹⁷⁵ Ibid., p. 228.

¹⁷⁶ Ibid., p. 234.

¹⁷⁷ Id.

um mecanismo de perpetuação de estruturas sociais anteriores, mas um mecanismo de implantação de estruturas sociais ainda imperfeitas: as democráticas.”¹⁷⁸

Em suma e de toda sorte, pode se concluir que, em uma nação democrática como o Brasil, ao menos nos dias de hoje, não há razões para que se distingam educação e educação democrática; ambas as figuras encontram-se em harmônica sintonia.

Diante de tudo o que se expôs, principalmente porque demonstrada a relação íntima havida entre democracia, emancipação e educação, pode-se, então, conceituar educação,¹⁷⁹ da seguinte forma: *educação é o processo pelo qual os membros imaturos de um determinado grupamento social são intelectual e moralmente modelados pelos membros mais maduros do referido grupo, por intermédio da transmissão de conhecimentos, de bagagem cultural e de valores caros à sociedade e à vida nessa forma de organização humana, de modo a atingirem um satisfatório grau de desenvolvimento pessoal – em sentido amplo – que conduzirá à emancipação e à ascensão social de tais indivíduos, possibilitando, inclusive, a devida preparação para, eventualmente, ocupar espaços na gestão pública, bem como acarretará o conseqüente desenvolvimento da sociedade, como um todo.*

Traçado, pois, o tipo ideal de educação, é possível afirmar que o objetivo principal desse primeiro trecho do trabalho foi atingido.

Entretanto, cabe lembrar que uma das características do tipo ideal de WEBER é a “ausência” de exemplaridade, ou pelo menos, abstinência de pretensão, nesse sentido. Aqui, entretanto, em virtude do que será exposto nas páginas adiante, não há como afastar o arquétipo supra daquilo que a Constituição apregoa e que, destarte, deve, sim, ser visto na realidade.

Construída a mencionada noção de educação, encontra-se aberta a passagem para a análise de tal figura na Constituição Brasileira de 1988 [e, portanto, na sociedade brasileira contemporânea¹⁸⁰], a fim de se verificar, primordialmente, alguns dos diversos princípios que a regem, em tal panorama.

¹⁷⁸ FREITAG, Bárbara, op. cit., p. 19.

¹⁷⁹ Por “conceituar” entenda-se estabelecer um tipo ideal para educação, consoante se alertou inicialmente.

¹⁸⁰ Por “contemporânea” entenda-se, justamente, no período compreendido depois do advento da Carta Magna de 1988, como será mencionado na porção seguinte do trabalho.

3 COMPREENDENDO A EDUCAÇÃO NO CONTEXTO DA CONSTITUIÇÃO BRASILEIRA

Uma vez alcançada a meta da primeira porção do presente estudo, já que se “definiu” educação, por intermédio da construção de um tipo ideal weberiano, é possível afirmar que, conforme se leu do capítulo anterior, a educação, para além de ser um direito fundamental, tem como principal característica figurar como mola propulsora do desenvolvimento dos indivíduos e da sociedade.

O objetivo desse segundo trecho, como se depreende de seu título, consiste na análise da educação no texto da Constituição Brasileira. Assim sendo, busca-se verificar quais as intenções do Constituinte naquilo que concerne à educação no seio da sociedade brasileira, nos dias de hoje. Ressalta-se que o período analisado – e considerado, portanto, como “contemporâneo” – é aquele iniciado com a promulgação da Constituição Federal de 1988.

Consoante salientado anteriormente, embora passo essencial para a compreensão da temática, a referida conceituação de educação não figura como única proposta desse estudo. O conceito propiciou que se destacasse, de modo robusto, a significância da educação para uma sociedade; agora, portanto, verificar-se-á a sua relação com a sociedade do Brasil.

A análise não se aprofundará, salvo quando indispensável for, no que disser respeito a aspectos históricos,¹⁸¹ uma vez que, como já ressaltado, o ponto nodal do tema repousa na atualidade. Atualidade, como também foi recém-mencionado, é, aqui, considerada a “Era” iniciada pelo advento da Constituição Cidadã, em 1988. Justo por isso, para que se compreenda a educação no contexto da sociedade brasileira contemporânea, a Carta Magna servirá de sustentáculo para essa seção do trabalho, uma vez que tal diploma contém os princípios que devem nortear o processo educativo em solo pátrio.

Tal conteúdo, ressalte-se, demonstra a preocupação da República brasileira para com a questão da educação, muito provavelmente por não ser desconhecido o

¹⁸¹ Exceção feita à análise dos supedâneos de alguns dos princípios em comento, bem como na tangencial menção do lapidar caso *Brown v. Board of Education* – mormente quando do estudo do princípio da igualdade [nas condições de acesso e permanência] – por se amoldar com perfeição ao tema e, ao mesmo tempo, servir de fundamento para parte do que será exposto no próximo e derradeiro capítulo.

seu essencial papel para a cidadania e a democracia, consoante se demonstrou anteriormente.

Dessa maneira, o estudo se esquivará de análise dos diplomas infraconstitucionais que tratam da temática. Muito embora sejam de extrema relevância – uma vez que concedem efetividade aos dispositivos constitucionais – não se considera primordial, pelo recorte feito acima, exame minucioso de normas como a Lei de Diretrizes e Bases, por exemplo.

A Constituição, como será demonstrado na seqüência, contempla inúmeros aspectos que, direta ou indiretamente, são relacionados à educação. Nessa linha, há de se dar principal destaque aos artigos 3º, 5º, 205, 206, 208 e 242 [sem prejuízo de outros, cuja remissão, será feita oportunamente].

Tome-se, pois, como inicial exemplo, aquilo que preceitua o art. 3º da Carta Magna, ao elencar os objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil:

Art. 3º. Constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil:

I – construir uma sociedade livre, justa e solidária;

II – garantir o desenvolvimento nacional;

III – erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais;

IV – promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.¹⁸²

De acordo com o que se demonstrou no capítulo anterior, é plenamente possível afirmar que a educação é um dos principais meios – senão o único meio – pelo qual as transcritas metas podem ser alcançadas.

Exemplo disso é o nítido liame entre educação e desenvolvimento, tanto individual quanto, conseqüentemente, da sociedade como um todo.¹⁸³ Há um encaixe mais do que perfeito, então, entre o inciso II do art. 3º da Constituição Federal e o conceito de educação obtido.

Outra seção do dito dispositivo que, do mesmo modo, encontra claro “respaldo” no construído tipo ideal de educação é aquele constante do inciso III; foi demonstrada a relação entre a educação e a ascensão social, maneira ímpar no que tange à erradicação da pobreza.

¹⁸² SABATOVSKI, Emílio; FONTOURA, Iara. **Constituição federal**. 15. ed. Curitiba: Juruá, 2008. p. 9.

¹⁸³ Conforme item 2.4 do primeiro capítulo.

A construção de uma sociedade livre, justa e solidária [inciso I], a redução das desigualdades sociais e regionais [segunda porção do inciso III] e promoção do bem de todos, combinado com a vedação das discriminações negativas de qualquer sorte [inciso IV], também são fatores que, visivelmente, vão ao encontro do que se dissertou na primeira parte do estudo. Ainda assim, essa relação ficará mais evidente com o desenvolvimento desse e do próximo capítulo.

Explana-se, portanto, que o sistema utilizado para o desenvolvimento do presente trecho levará em conta, primordialmente, os arts. 205 e seguintes da Constituição, com evidente destaque ao art. 206. Dentre as previsões do dito artigo constitucional,¹⁸⁴ dar-se-á destaque aos incisos I, II, III, IV e VI, sendo que os incisos I [igualdade de condições para o acesso e permanência na escola], IV [gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais] e VI [gestão democrática, na forma da lei] serão objeto de estudo no presente capítulo, enquanto que os de número II [liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber] e III [pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino] serão debatidos no próximo trecho.

Fica, desse modo, a impressão de que os demais incisos [V, VII e VIII] e o parágrafo único da disposição constitucional em apreço foram olvidados, mas, se esclarece que não é esse o caso. As previsões constantes nesses itens não serão objeto de análise direta uma vez que têm como função “apenas” dar eficácia aos demais, não demandando, por opção metodológica, maiores comentários.

¹⁸⁴ Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;

III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;

IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;

V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas;

VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;

VII - garantia de padrão de qualidade.

VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal.

Parágrafo único. A lei disporá sobre as categorias de trabalhadores considerados profissionais da educação básica e sobre a fixação de prazo para a elaboração ou adequação de seus planos de carreira, no âmbito da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. SABATOVSKI, Emílio; FONTOURA, Iara, op. cit., p. 103.

Não se desprezam, portanto, as referidas normas constitucionais; apenas faz-se um recorte metodológico, no intuito de se manter a linha de raciocínio que, desde os primórdios desse escrito, se adotou.

Cabe, desde logo e também, o alerta que parece óbvio: uma vez que o objetivo da presente seção repousa na análise da educação no corpo da Carta Magna, mas, como já dito, tal estudo se estenderá pelo derradeiro capítulo, a meta não será, aqui, plenamente esgotada. A parcialidade, entretanto, é necessária, uma vez que os temas que serão abordados mais adiante têm desdobramentos de tal monta que necessitam atenção especial.

Menção igualmente importante é a de que os princípios que serão, agora, abordados, são reflexos de [toda] uma lógica sistêmica que compõe a Constituição de 1988. Isto é, os princípios norteadores da educação conduzem a todos os valores constantes da Constituição. Logo, destacam os valores que mais são caros à sociedade brasileira. *São justamente esses valores de cuja transmissão se referirá o terceiro capítulo do trabalho.*

Introduzido, pois, o presente capítulo, passa-se à análise dos princípios constitucionais referentes à educação [enumerados no art. 206, como já se disse], momento no qual se farão as devidas relações com a definição de educação obtida e, ao mesmo passo, com os demais dispositivos constitucionais citados ao início.

3.1 PRINCÍPIOS NORTEADORES DA EDUCAÇÃO NO BRASIL

Conforme referiu-se acima, a Constituição Federal de 1988 brindou a sociedade brasileira – dentre inúmeras outras consagrações – com várias previsões sobre a educação.

Já se transcreveram, inclusive, os arts. 3º e 206 da Carta Magna, cuja importância para a temática é tamanha que sua ausência inviabilizaria, totalmente, o desenvolvimento do trabalho.

De relevo não menos protuberante, tem-se o rol dos direitos e garantias fundamentais – constante, primordialmente,¹⁸⁵ do art. 5º - que, como será visto, transita com as demais disposições citadas.

Ainda assim, antes que se adentre na análise dos dispositivos constitucionais colacionados, insta fazer alguns breves comentários visando esclarecer o uso da expressão “princípios” pela Carta Magna.

Tecem-se, então, algumas linhas a fim de aclarar a questão acerca das espécies normativas, constantes do ordenamento jurídico.

O tema é exaustivamente debatido no Direito, mas, ainda assim, é essencial que reste clara a existência do cunho cogente das disposições da Constituição, mesmo que estejam sob a denominação de princípios [e, não, de regras].

3.1.1 Distinção entre princípios e regras

Para que se possa chegar ao desenvolvimento do tema proposto no intróito, é imprescindível que se analise a estrutura normativa das previsões constitucionais e, portanto, dos direitos fundamentais, a exemplo que do que fizeram vários teóricos, como Luís Virgílio Afonso da SILVA.¹⁸⁶

Nessa linha, então, convém citar que Juan CIANCIARDO aduz que distinguir as duas espécies normativas [regras e princípios] é elemento essencial no que tange às matérias de direitos fundamentais e, mais especificamente, às teorias dos limites e das colisões,¹⁸⁷ pois, dentre as normas jusfundamentais se encontram tanto regras quanto princípios, convivendo.¹⁸⁸

Cabe considerar o que seria princípio, termo tão comumente utilizado que, por vezes, é passível de perder sua essência original.

¹⁸⁵ Como explanado no primeiro capítulo, a educação, embora fora do rol, é considerada um direito fundamental.

¹⁸⁶ SILVA, Luís Virgílio Afonso da. **O conteúdo essencial dos direitos fundamentais e a eficácia das normas constitucionais**. São Paulo: Tese para cátedra/USP, 2005. p. 49.

¹⁸⁷ Matéria que não será abordada no presente trabalho, mas, recomendam-se as obras citadas nesse trecho para aprofundamento.

¹⁸⁸ CIANCIARDO, Juan. Princípios e regras: uma abordagem a partir dos critérios de distinção. In: FERRAZ, Roberto (Coord.). **Princípios e limites da tributação**. São Paulo: Quartier Latin, 2005. p. 105

Etimologicamente, a palavra princípio, do latim *principium, principii*, garante a idéia de origem, base, início.

Vicente RÁO afirmou que desprezar os princípios “quando não induz a erro, leva à criação de rúbulas em lugar de juristas.”¹⁸⁹ Não basta, porém, ao operador do Direito conhecer os princípios; fundamental, outrossim, é saber para que eles servem, ou seja, insta compreender qual a função dos princípios para que se lhe apliquem corretamente.

É sabido que os princípios, em conjunto com as regras, são normas jurídicas. Os primeiros são abrangentes e, em última análise, generalíssimos, enquanto as segundas possuem uma função reguladora, direta ou indireta, das relações jurídicas, através de tipificações e comandos. As diferenciações entre ambos os institutos não param por aí e serão mais detidamente analisadas na seqüência.

Nos dizeres de CANOTILHO, os princípios são multifuncionais e possuem, ao menos, três funções, sendo elas a regulamentadora, a orientadora de interpretação e a de fonte subsidiária.¹⁹⁰

Junto com esses empregos, José de Albuquerque ROCHA assevera ser possível enumerar outras, como a “de qualificar, juridicamente, a própria realidade a que se referem, indicando qual a posição que os agentes jurídicos devem tomar em relação a ela”,¹⁹¹ isto é, “apontado o rumo que deve seguir a regulamentação da realidade, de modo a não contrair aos valores contidos no princípio”¹⁹² e, quando o princípio encontrar-se no corpo da Carta Constitucional, deve revogar ou invalidar normas, anteriores ou posteriores, que lhe sejam contrárias.¹⁹³

Nesse sentido, o mesmo autor reza que:

...por eficácia positiva dos princípios, entende-se a inspiração, a luz hermenêutica e normativa lançadas no ato de aplicar o Direito, que conduz a determinadas soluções em cada caso, segundo a finalidade perseguida pelos princípios incidíveis no mesmo; por eficácia negativa dos princípios,

¹⁸⁹ RÁO, Vicente. **O direito e a vida dos direitos**. 5. ed. São Paulo: Revista dos Tribunais, 1999. p. 48.

¹⁹⁰ CANOTILHO, José Joaquim Gomes. **Direito constitucional**. 6. ed. Lisboa: Almedina, 2003. p. 1.162.

¹⁹¹ ROCHA, José de Albuquerque. **Teoria geral do processo**. 4. ed. São Paulo: Malheiros, 1999. p. 46.

¹⁹² Id.

¹⁹³ Id.

entende-se que decisões, regras, ou mesmo, subprincípios que se contraponham a princípios serão inválidos, por contraste normativo¹⁹⁴.

Transcrevendo os ensinamentos de Celso Antonio Bandeira de MELLO, fica possível assinalar que princípio constitui-se em:

Por definição, mandamento nuclear de um sistema, verdadeiro alicerce dele, disposição fundamental que se irradia sobre diferentes normas compondo-lhes o espírito e servindo de critério para sua exata compreensão e inteligência, exatamente por definir a lógica e a racionalidade do sistema normativo, no que lhe confere a tônica e lhe dá sentido harmônico. É o conhecimento dos princípios que preside a intelecção das diferentes partes componentes do todo unitário que há por nome sistema jurídico positivo.¹⁹⁵

Eros Roberto GRAU, conceitua os princípios como “regras, palavras ou construções que servem de base ao direito, como fonte de sua criação, aplicação ou interpretação.”¹⁹⁶

O mesmo autor observou que dentro da lógica e praticidade humana, buscase o melhor entendimento para o todo, numa visão global e mais distanciada, desfocalizando a unidade ou a norma específica e focalizando o organismo ou sistema em que está inserida. Esta dinâmica viabiliza ao intérprete contextualizar a norma dentro de um quadro maior, a saber, o sistema jurídico, atribuindo-lhe a devida importância e compreendendo o sistema de pesos e contrapesos dentro do ordenamento.¹⁹⁷

Após este breve intróito, passa-se a pormenorizar as diferenças entre princípios e regras.

Já referido, Juan CIANCIARDO expõe dois níveis de análise diferenciadora, freqüentemente vistos na doutrina. O primeiro dos graus prega a análise da energia deontica de cada uma das normas; aquela que obedecer à lógica do tudo ou nada é regra e a que admitir vários níveis de cumprimento é princípio. O segundo nível diz respeito à aplicação das figuras normativas.¹⁹⁸

¹⁹⁴ Ibid., p. 55.

¹⁹⁵ MELLO, Celso Antônio Bandeira de. **Conteúdo jurídico do princípio da igualdade**. 3. ed. São Paulo: Malheiros, 2004. p. 12.

¹⁹⁶ GRAU, Eros Roberto. **Sistema constitucional tributário brasileiro**. São Paulo: Revista dos Tribunais, 1996. p. 97-100

¹⁹⁷ Ibid., p. 103

¹⁹⁸ CIANCIARDO, Juan, op. cit., p. 108-109

Nesse ponto, em síntese, o autor menciona os critérios que definirão as soluções para eventuais casos de colisão princípio VS. princípio e regra VS. regra: no caso de conflito entre duas regras, só poderá ser sanada a situação através da declaração de invalidade de uma das regras ou, então, por intermédio de uma cláusula de exceção. No caso dos princípios, a colisão é resolvida através da ponderação e do sopesamento das normas em conflito.¹⁹⁹

Tal colocação já delinea a natureza quase que absoluta das regras, evidenciando, ao mesmo tempo, o cunho relativo dos princípios.

Através de uma análise crítica das teses de grandes autores, Humberto ÁVILA busca a melhor definição para princípios regras, destacando, inclusive a existência dos postulados,²⁰⁰ afirmando que muitos os confundem com os próprios princípios

Para que se compreendam seus ensinamentos, ÁVILA elabora um quadro comparativo no qual, através da atribuição de características a regras e princípios, possibilita sua definição.

Os princípios possuem o dever imediato de “promoção de um estado ideal de coisas”, um dever mediato de “adoção de conduta necessária”, têm, como justificação, a “correlação entre efeitos da conduta e o estado ideal de coisas” e, como pretensão de decidibilidade, “concorrência e parcialidade”.²⁰¹

Em contrapartida, nesses mesmos aspectos, o autor defende que as regras, por dever imediato, visam à adoção da conduta que descrevem, têm a função mediata de “manutenção de fidelidade à finalidade subjacente e aos princípios superiores”, justificam-se na “correspondência entre o conceito da norma e o conceito do fato” e, por fim, tem com finalidade de decisão “abrangência e exclusividade”.²⁰²

Após tais considerações, o autor define regras como:

...normas imediatamente descritivas, primariamente retrospectivas e com pretensão de decidibilidade e abrangência, para cuja aplicação se exige a avaliação da correspondência, sempre centrada na finalidade que lhes dá suporte ou nos princípios que lhes são axiologicamente sobrejacentes, entre

¹⁹⁹ Id.

²⁰⁰ ÁVILA, Humberto. **A teoria dos princípios: da definição à aplicação dos princípios jurídicos**. 4. ed. São Paulo: Malheiros, 2005. p. 87.

²⁰¹ Ibid., p. 69.

²⁰² Ibid., p. 70.

a construção conceitual da descrição normativa e a construção conceitual dos fatos.²⁰³

Para os princípios, ÁVILA dá a seguinte conceituação:

...normas imediatamente finalísticas, primariamente prospectivas e com pretensão de complementariedade e de parcialidade, para cuja aplicação se demanda uma avaliação da correlação entre o estado de coisas a ser promovido e os efeitos decorrentes da conduta havida como necessária à sua promoção.²⁰⁴

Definir, de modo mais completo e preciso, normas jurídicas é essencial, não só pela possibilidade de encaixar os diversos institutos em classificações, mas, para que, através do estudo de sua estrutura, saiba-se qual a função que cada norma, seja princípio, regra ou qualquer congêneres, exerce e possui no ordenamento jurídico.

A seu tempo, DWORKIN possui célebre explanação afirmando que as regras utilizam-se de um raciocínio que denomina de “lógica do tudo ou nada”, pois, se a hipótese de incidência de uma regra é preenchida, ou é a regra válida e a consequência normativa deve ser aceita, ou ela não é considerada válida. No caso de colisão entre regras, uma delas deve ser considerada inválida. Os princípios, ao contrário, não determinam vinculativamente a decisão, mas somente contêm fundamentos, os quais devem ser conjugados com outros fundamentos provenientes de outros princípios.²⁰⁵

Nessa linha e por consequência, DWORKIN afirma que os princípios, em contraponto ao que rezou sobre regras, possuem e obedecem uma “dimensão de peso” que denota-se do fato de que, quando eventualmente colidentes, os princípios devem ser sopesados e, após tal análise, aquele que tiver maior densidade, peso ou aplicabilidade sobrepujará o outro que, entretanto, não perderá sua validade.²⁰⁶

Robert ALEXY, tendo como ponto de partida as lições de DWORKIN, buscou aperfeiçoar o conceito de princípios, aumentando a precisão em sua definição. Na visão de ALEXY, “os princípios jurídicos consistem apenas em uma espécie de

²⁰³ Id.

²⁰⁴ Id.

²⁰⁵ DWORKIN, Ronald. **Levando os direitos a sério**. São Paulo: Fontes, 2002. p. 39.

²⁰⁶ Ibid., p. 42.

normas jurídicas por meio das quais são estabelecidos deveres de otimização aplicáveis em vários graus, segundo as possibilidades normativas e fáticas”.²⁰⁷

Consubstanciado em jurisprudência do renomado Tribunal Constitucional Alemão, ALEXY procura pragmatizar a tensão que se origina ao colidirem dois ou mais princípios, explanando que, quando dessas situações, não há solução através de imposição imediata da prevalência de um princípio em detrimento dos demais, mas, sim, por uma ponderação entre eles, visando determinar, por fim e concretamente, qual prevalecerá. Ao contrário do que ocorre com as regras que, pelo prisma trabalhado por ALEXY e outros já citados, deixam claro qual delas irá perecer ou obter êxito quando do conflito entre elas próprias, os princípios terão que ser, necessariamente, submetidos à análise em face do caso concreto.²⁰⁸

Assim, obtém-se a justificativa da afirmação de que a aplicação de um princípio deve ser observada com comedimento e definida “se no caso concreto um outro princípio não obtiver maior peso”.²⁰⁹

ALEXY fundamenta a diferenciação de regras e princípios, justamente, nessa sorte crise, resultante do conflito, e a maneira como ela será sobrepujada. ALEXY diz, ainda, que, enquanto, pelo que chama de “problema do dentro ou fora”, no conflito entre regras, é indispensável analisar qual pertence à dada ordem jurídica, qual não pertence, quando do choque de princípios, o autor utiliza o que denomina de “teorema da colisão”, que, por sua vez, leva em conta estarem os princípios colidentes dentro da mesma ordem jurídica. Surge, então, sua definição de princípios como “deveres de otimização”, que podem ser aplicados em “vários graus”, dependendo e seguindo as hipóteses normativas e fáticas.²¹⁰

Ao ver de ALEXY, ambos, princípio e regras, consistem em sustentáculos para as normas, ao encontro do que defende a jurisprudência que o autor traz em sua obra.²¹¹ Ao serem vistas as regras e princípios como razões para as normas, a relação de fundamentação resta limitada a coisas de uma só categoria, o que facilita o seu manejo lógico.

²⁰⁷ ALEXY, Robert. **Teoria de los derechos fundamentales**. Madrid: Centro de Estudios Constitucionales, 1993. p. 90.

²⁰⁸ Id.

²⁰⁹ Id.

²¹⁰ ALEXY, Robert, op. cit., p. 93.

²¹¹ Id.

Embora não tenha maiores aplicações ou implicações para o desenvolvimento do tema, destaca-se, ilustrativamente, as colocações de ÁVILA sobre postulados, quando os define como “normas estruturantes da aplicação de princípios e regras”.²¹² Assim, os postulados serviriam como norte para a aplicação das demais normas, regendo a forma que cada uma pode se fazer presente em cada caso específico.

Em suma, o relevo da presente observação reside no fato de que a cogência das determinações constitucionais é inafastável e inegável, independentemente da sorte de norma que as contenham.²¹³

Mesmo que a imperatividade dos princípios não restasse suficientemente destacada, cabe a seguinte menção:

Violar um princípio é muito mais grave que transgredir uma norma. A desatenção ao princípio implica ofensa não apenas a um específico mandamento obrigatório, mas a todo o sistema de comandos. É a mais grave forma de ilegalidade ou inconstitucionalidade, conforme o escalão do princípio violado, porque representa insurgência contra todo o sistema, subversão dos seus valores fundamentais, contumélia irremissível a seu arcabouço lógico e corrosão de sua estrutura mestra.²¹⁴

Resta claro, então, que os princípios são baseados em todos os valores caros à Constituição e, portanto, à nação e à sociedade. Desrespeitá-los, desse modo, é violar o texto constitucional.

Embora a educação tenha apoio em todo o dito texto da Carta Magna – ou seja, nos valores que lhe são caros – algumas “normas” são bastante específicas, nesse sentido; a primeira delas [normas constitucionais referentes à educação] a ser analisada – com nítido liame com o rol do art. 5º, como será visto – é a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola.

²¹² ÁVILA, Humberto, op. cit., p. 90.

²¹³ Conforme será mencionado abaixo, não se tecerão comentários acerca da aplicabilidade e da eficácia das normas constitucionais. Nesse sentido, recomenda-se a obra de José Afonso da SILVA: SILVA, José Afonso da. **Aplicabilidade das normas constitucionais**. 6. ed. São Paulo: Malheiros, 2003.

²¹⁴ MELLO, Celso Antônio Bandeira de. **Eficácia das normas constitucionais e direitos sociais**. São Paulo: Malheiros, 2009. p. 34.

3.2 A IGUALDADE NAS CONDIÇÕES DE ACESSO E PERMANÊNCIA

Consagrado pelo primeiro inciso do art. 206 da Constituição Federal, a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola é princípio basilar no que tange ao tema da educação no Brasil.

Conforme preceituam Celso Ribeiro BASTOS e Ives Gandra MARTINS, a igualdade no que se refere à educação²¹⁵ é desdobramento direto do direito fundamental à isonomia, visualizado no art. 5º da Constituição, bem como dos princípios que baseiam a Carta Constitucional:

O art. 206 da Constituição está diretamente relacionado com a política de promoção social, já que assegura as mais amplas oportunidades educacionais, através da igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola. Esse dispositivo guarda estrita relação com o *caput* do art. 5º, que preceitua a igualdade jurídica entre as pessoas.²¹⁶

Assim, é possível afirmar, na mesma esteira de BASTOS e MARTINS, que o próprio art. 5º, por si só, já bastaria para assegurar a igualdade de condições para o acesso e permanência em instituições educacionais; ainda assim, o constituinte optou por reforçar a proteção, fato que, mais uma vez, destaca o sumo relevo da educação na sociedade brasileira hodierna.

Vê-se, então, que a ligação entre as duas previsões de respeito à isonomia possibilitam a análise do princípio em comento por intermédio da doutrina que, em sua maioria, se refere ao art. 5º. Logo, é necessário que tenha como primordial preocupação a busca pela distinção entre a igualdade formal e material.

As análises da igualdade no acesso à educação e da igualdade diante da lei (...), repise-se, fazem chegar ao mesmo lugar.

Embora a igualdade, em função de sua essencialidade para um Estado Democrático de Direito como o Brasil, pareça conceito simples, a tarefa de explaná-lo não é tão singela. Exemplo disso – sem prejuízo de outros – repousa no fato de

²¹⁵ Reforçando as teses defendidas no primeiro capítulo, cabe mencionar que os referidos autores afirmam que "... do ponto de vista social e político temos a *Educação*, em especial, como poderoso instrumento de justiça social eis que por ela e através dela podem os indivíduos alçar-se à efetiva participação no processo político, ou seja, no processo da tomada de decisão, a qualquer nível." BASTOS, Celso Ribeiro; MARTINS, Ives Gandra. **Comentários à constituição do Brasil**. v. 8. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2000. p. 498.

²¹⁶ *Ibid.*, p. 498-499.

que muitos literatos já se dedicaram ao estudo do tema. Norteando-se pelos objetivos do presente estudo, tenta-se, pois, demonstrar os mais destacados aspectos do princípio da igualdade.

Já citadas no primeiro capítulo, as lições de Jean-Jacques ROUSSEAU têm especial importância para que se atinja esse objetivo. O contratualista, denotando as noções de “equilíbrio” e “moderação”, desdobramentos e características imanentes da igualdade,²¹⁷ advoga a seguinte tese:

Não se deve entender por essa palavra [igualdade] que sejam absolutamente os mesmos os graus de poder e de riqueza, mas, quanto ao poder, que esteja distanciado de qualquer violência e nunca se exerça senão em virtude do posto e das leis e, quanto à riqueza, que nenhum cidadão seja suficientemente opulento para poder comprar um outro e não haja nenhum tão pobre que se veja constrangido a vender-se.²¹⁸

A idéia que se depreende dos transcritos dizeres de ROUSSEAU é a de que a igualdade não conduz, necessariamente, à noção de homogeneização;²¹⁹ tanto o é, que ENGELMANN menciona que “igualdade não é sinônimo de identidade, mas de respeito a determinadas características individuais de cada pessoa, dentro das diferenças existentes entre todas elas”.²²⁰

Pelo que se lê do texto constitucional, em seu art. 5º [todos são iguais perante a lei...], pode-se chegar à conclusão, *a priori*, de que a lei, por si só, têm capacidade de igualar os indivíduos. Como dito, entretanto, não é essa a essência da igualdade. A análise dessa situação, frise-se, possibilita que se chegue, justamente, na supra referida distinção entre os cunhos material e formal da igualdade.

Em uma análise geral, Wilson ENGELMANN faz a seguinte consideração acerca da maneira de se interpretar o preceito constitucional em apreço:

Doutrinariamente é possível distinguir entre “igualdade perante a lei” e “igualdade na lei”. A primeira está direcionada aos aplicadores da lei, que deverão respeitar as peculiaridades entre as pessoas, de tal modo que o texto da lei não venha a instaurar situações seletivas ou discriminatórias. Isso significa que a lei não poderá ser aplicada cegamente, sem valorizar as peculiaridades do caso concreto e das pessoas envolvidas. Já a “igualdade

²¹⁷ Conforme defende [também] Wilson ENGELMANN. ENGELMANN, Wilson. **Princípio da igualdade**. São Leopoldo: Sinodal, 2008. p. 37.

²¹⁸ ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Do contrato social**. São Paulo: Nova Cultural, 1999. p. 127.

²¹⁹ Conforme será abordado, com mais minúcia, no próximo capítulo.

²²⁰ ENGELMANN, Wilson, op. cit., p. 38.

na lei” é uma recomendação dirigida especialmente ao autor de novas leis, devendo o Poder Legislativo tomar todas as cautelas possíveis para que não se instaurem situações de desigualdades.²²¹

Esse modo de análise, como se vê, “fraciona” a igualdade. E tal seccionamento não se opera apenas na separação entre igualdade “perante a lei” e “na lei”, mas, também e principalmente, na distinção entre a igualdade formal e material.

Vista apenas do modo acima, a igualdade é meramente formal, referindo-se “à igualdade teórica, aquela prevista pelas normas jurídicas”²²² e que pode ser resumida como, simplesmente, ausência de discriminação, mediata ou imediata. A simplicidade, por certo, carrega evidente incompletude.

A igualdade, portanto, não pode ser apenas formal, mas, do mesmo modo, material, ou seja, ter realização concreta na vida dos indivíduos, independentemente do texto normativo.²²³ Desse modo, não necessariamente a ausência de discriminação irá caracterizar a igualdade, mas, em vez disso, a ausência de discriminações negativas, conforme se destacará mais adiante.

Ainda mencionando a análise que fraciona a igualdade, insta salientar que, segundo Serge ATCHABAIAN, a igualdade perante a lei buscou tornar inexistentes os privilégios entre os homens por motivo de crença, nascimento ou educação. Contudo, a absoluta igualdade jurídica não consegue eliminar toda sorte de desigualdade; com isso, o “conceito primitivo”²²⁴ de igualdade segundo a lei não deve estabelecer qualquer diferença entre os indivíduos é deposto pela idéia de igualdade substancial, que visa tratamento igual aos substancialmente desiguais.²²⁵ Justamente em tal ponto, volta-se a mencionar, é que reside a distinção marcada entre a materialidade da garantia isonômica da sua mera previsão formal.²²⁶

Mizabel Abreu Machado DERZI diz que a isonomia, hodiernamente, é o princípio nuclear de todo o sistema constitucional. É o princípio básico do regime democrático. “Não se pode pretender, ter uma compreensão precisa da democracia,

²²¹ Ibid., p. 53-54.

²²² Ibid., p. 66.

²²³ Id.

²²⁴ Meramente formal.

²²⁵ ATCHABAIAN, Serge. **Princípio da igualdade e ações afirmativas**. São Paulo: RCS, 2004. p. 75-76.

²²⁶ Ibid., p. 77.

se não tivermos um entendimento real de seu alcance. Sem igualdade não há república, não há Federação, não há democracia, não há justiça.”²²⁷

Através dos estudos de Paulo Napoleão Nogueira da SILVA, pode-se verificar que não será possível construir uma sociedade livre, justa e solidária,²²⁸ se a prática dos atos necessários a se alcançar tal escopo, não estiver inspirada pelo pressuposto da igualdade. Em se pretendendo promover o bem de todos (...), é porque todos são iguais, seja qual for a origem, a raça, o sexo, a cor, ou a idade.²²⁹

Quanto à sua cogência em termos de normatividade – como se a sua ímpar importância não se bastasse para tal – cabe mencionar que Humberto ÁVILA professa que a igualdade pode funcionar como regra, “prevendo a proibição de tratamento discriminatório”; como princípio, “instituindo um estado igualitário como fim a ser promovido”; e como postulado, “estruturando a aplicação do Direito em função de elementos (critério de diferenciação e finalidade da distinção) e da relação entre eles (congruência do critério em razão do fim).”²³⁰ Em suma: de qualquer sorte, mesmo possuindo esse “multifacetado” caráter, a igualdade deve, sempre, ser respeitada e, porquanto, nortear a sociedade brasileira.

Nessa linha, os conceitos “igualdade” e “discriminação”, aparentemente opostos, são essenciais para a concretização da isonomia no desejado [e ideal] sentido material.

Na esteira já mencionada, faz-se necessário repelir a idéia de que, ao legislar, presume-se ou admita-se que todos são exatamente idênticos.²³¹ Deve, sim, o legislador, delinear as características e especificidades individuais dos destinatários da norma com a essência da Lei. Feito isso, passa-se a observar tais indivíduos, que, dessa maneira, põem-se em situação idêntica, sob o prisma do princípio da igualdade.

Mostra-se, então, que, para que o consagrado princípio da isonomia seja, materialmente, pragmatizado, é necessário que os desiguais, por alguma razão, independentemente de fazerem, ou não, parte de alguma minoria, sejam tratados de

²²⁷ DERZI, Mizabel Abreu Machado. **Direito tributário aplicado: estudos e pareceres**. Belo Horizonte: Del Rey, 1997. p. 89.

²²⁸ Justamente na esteira dos objetivos que fundam a República brasileira.

²²⁹ SILVA, Paulo Napoleão Nogueira da. **Princípio democrático e estado legal**. Rio de Janeiro: Forense, 2001. p. 138-139.

²³⁰ ÁVILA, Humberto, op. cit., p. 101.

²³¹ *Ibid.*, p. 193.

forma que consigam suplantar as barreiras que lhes são impostas, podendo, assim, competir, em pé de igualdade, com os demais.²³²

Repete-se, pois: discriminação e igualdade, portanto, não são conceitos tão opostos, quanto, à primeira vista, podem parecer.

De acordo com Renata Malta VILAS-BÔAS, a terminologia discriminação tem sua origem no ramo da psicologia, ao final do séc. XIX, com destaque para a Alemanha e a França, visando “definir o fato de distinguir ou discernir”.²³³ Diz, também, a autora, que, no séc. XX, o termo em análise ganhou seu caráter pejorativo, passando a ter o significado de desigualdade, via de regra direcionada a certas pessoas ou grupo destas, principalmente, na economia, no direito e na política.²³⁴

Citando outros autores, VILAS-BÔAS expõe as seguintes noções:

Alice Monteiro de BARROS entende que a origem da palavra discriminação é anglo-americana, e sob o aspecto etimológico, vem a ser o “caráter infundado de uma distinção”. O Cardeal Dom Paulo Evaristo ARNS, ao refletir sobre a discriminação, conceituou-a como sendo uma forma de exclusão, onde existe a negação da própria cidadania e da democracia. E ainda acrescenta que para se obter a igualdade não é preciso eliminar as diferenças existentes, mas sim que se identifique quais são as origens das desigualdades, só assim será possível [sic] que a igualdade seja garantida a todos.²³⁵

Para Maurício Godinho DELGADO, reverenciado autor na área do Direito do Trabalho [também citado por VILAS-BÔAS], tem-se o seguinte conceito:

Discriminação é a conduta pela qual nega-se à pessoa tratamento compatível com o padrão jurídico assentado para a situação concreta por ela vivenciada. A causa da discriminação reside, muitas vezes, no cru preconceito, isto é, um juízo sedimentado desqualificador de uma pessoa em virtude de uma característica sua, determinada externamente, e identificadora de um grupo ou segmento mais amplo de indivíduos (cor, raça, nacionalidade, riqueza etc.). Mas pode, é óbvio, também derivar a discriminação de outros fatores relevantes a um determinado caso concreto específico.²³⁶

²³² MELLO, Celso Antônio Bandeira de, op. cit., p. 37.

²³³ VILAS-BÔAS, Renata Malta. **Ações afirmativas e o princípio da igualdade**. Rio de Janeiro: América Jurídica, 2003. p. 27.

²³⁴ Id.

²³⁵ Id.

²³⁶ DELGADO, Maurício Godinho. **Proteções contra discriminação na relação de emprego**. São Paulo: LTr, 2000. p. 54.

Outra consideração de Renata Malta VILAS-BÔAS a respeito de discriminação traz uma definição das ações afirmativas, que serão analisadas, mais detidamente, adiante, como segue:

Apesar do termo "discriminação" possuir conotação negativa, nem toda discriminação é vergonhosa ou preconceituosa, pois é preciso primeiro integrá-la no contexto onde ela está sendo utilizada. Assim, se se tratar da discriminação de um terreno imóvel e determinar-se a sua discriminação, o que se pretende é saber a sua descrição, estabelecendo quais são os seus limites e qual a sua localização exata. Sendo errônea a noção de que toda discriminação apresenta um único significado negativo, acreditamos que a função mesma da regra de direito é estabelecer distinções entre as pessoas, coisas e situações de forma que se possa conferir-lhes tratamento diversificado.

Desta forma, cumpre-nos fazer a distinção entre discriminação negativa e discriminação positiva. A primeira refere-se ao conceito amplamente divulgado que determina tratar-se de forma diferenciada um determinado grupo social ou um conjunto de pessoas que possuem características em comum, com o objetivo específico de menosprezá-las, dando a elas atributos e qualificações negativas. Caminhando no sentido inverso, a discriminação positiva refere-se a determinadas ações que visam equiparar pessoas ou grupos sociais que estão discriminados negativamente para que possam integrar a sociedade de forma igualitária. Para se promover a discriminação positiva utilizamos as ações afirmativas.²³⁷

Resta claro, portanto, que a discriminação tem seu aspecto pejorativo e, como terminologia, pode causar certa repulsa a alguns; entretanto, é um elemento primordial para que se dê efetividade à igualdade.

Celso Antônio Bandeira de MELLO expõe a seguinte questão, nodal para a compreensão de que discriminação, desde que positiva, e igualdade vão ao encontro, uma da outra, em certos casos. Diz-se positiva, pois, justamente, compele o caráter negativo que, normalmente, depreende-se da noção de discriminação, como acima ventilado:

Supõe-se, habitualmente, que o agravo à isonomia radica-se na escolha, pela lei, de certos fatores diferenciais existentes nas pessoas, mas que não poderiam ter sido eleitos como matriz do discrimen. Isto é, acredita-se que determinados elementos ou traços característicos das pessoas ou situações são insuscetíveis de serem colhidos pela norma como raiz de alguma diferenciação, pena de se porem às testilhas com a regra da igualdade. Assim, imagina-se que as pessoas não podem ser legalmente desequiparadas em razão da raça, ou do sexo, ou da convicção religiosa (art. 5º *caput* da Carta Constitucional) ou em razão da cor dos olhos, da compleição corporal, etc.

²³⁷ VILAS-BÔAS, Renata Malta, op. cit., p. 29-30.

Descabe, totalmente, buscar aí a barreira insuperável ditada pelo princípio da igualdade. É fácil demonstrá-lo. Basta configurar algumas hipóteses em que estes caracteres são determinantes do discrimen para se aperceber que, entretanto, em nada se chocam com a isonomia.²³⁸

Para justificar sua posição, o mencionado autor afirma que a igualdade deve existir, plenamente, entre aqueles que, por um motivo ou outro, estejam concorrendo, ou seja, “qualquer elemento residente nas coisas, pessoas ou situações, pode ser escolhido pela lei como fator discriminatório”.²³⁹ Completa aduzindo que “não é no traço de diferenciação escolhido que se deve buscar algum desacato ao princípio isonômico”.²⁴⁰ Necessitam, entretanto, tais discriminações, serem vinculadas e relacionadas logicamente com os traços peculiares que o objeto de diferenciação possui, bem como não colidir com interesses previstos na Constituição.²⁴¹

MELLO traz elucidativos exemplos que corroboram e dão maior supedâneo às suas citadas posições:

Suponha-se hipotético concurso público para seleção de candidatos a exercícios físicos, controlados por órgãos de pesquisa, que sirvam de base ao estudo e medição da especialidade esportiva mais adaptada às pessoas de raça negra. É óbvio que os indivíduos de raça branca não poderão concorrer a este certame, e nenhum agravo existirá ao princípio da isonomia na exclusão de pessoas de outras raças que não a negra. A pesquisa proposta, perfeitamente válida, justificaria a diferenciação estipulada. Para realizá-la, o Poder Público não estaria por nada obrigado a produzir equivalente estudo relativo às pessoas de raça branca, amarela, vermelha ou - se se quiser transpor o exemplo a quaisquer destas últimas - a efetuar-lo com as raças não abrangidas.

Pode-se, ainda, supor que grassando em certa região uma epidemia, a que se revelem resistentes os indivíduos de certa raça, a lei estabeleça que só poderão candidatar-se a cargos públicos de enfermeiro, naquela área, os indivíduos pertencentes à raça refratária à contração da doença que se queira debelar. É óbvio, do mesmo modo, que, ainda aqui, as pessoas terão sido discriminadas em razão da raça, sem, todavia, ocorrer, por tal circunstância, qualquer hostilidade ao preceito igualitário que a Lei Magna desejou prestigiar.²⁴²

²³⁸ MELLO, Celso Antônio Bandeira de, op. cit., p. 15.

²³⁹ Ibid., p. 17.

²⁴⁰ Id.

²⁴¹ Id.

²⁴² Ibid., p. 16.

Serge ATCHABAIAN, inclusive citando Celso Antônio Bandeira de MELLO, faz coro a essa opinião e coloca, complementarmente, que existem, ainda, especificidades relativas ao momento histórico no que tange às discriminações:²⁴³

Adotar como critério o veto ou a permissão para indivíduos gordos ou magros, por exemplo, à admissão de um certo concurso público, só terá pertinência, se houver nexos entre o crivo discriminatório e os fins e circunstâncias vinculados a situação em que este se dá e os dispositivos jurídicos que eles determinam.

A lei pretende desta forma não conceder tratamento específico que seja vantajoso ou desvantajoso a alguém. Traços e circunstâncias peculiarizadoras de uma categoria só serão diferenciadores se há uma adequação racional e constitucional para a adoção de diferentes tratamentos jurídicos.

Estes elementos discriminatórios formadores de desequiparações jurídicas são determinados pelo momento histórico, não são correlações lógicas absolutas e fixas, o que denota ao princípio da igualdade uma flexibilidade. O que numa certa época, em algumas relações sociais podem ser ofensa à igualdade, pode numa outra situação ou período ser compatível com o princípio da igualdade.²⁴⁴

Pelo que já foi demonstrado, a consonância da igualdade com a discriminação precisa obedecer a critérios e ser fundamentada, sob pena de inquinarem-se a eventual medida de um lastimável, e até inconstitucional, caráter segregatório.

Ressalta-se que, de acordo com Joaze BERNARDINO e Daniela GALDINO, negar que as diferenciações positivamente discriminatórias são instrumentos para o alcance da igualdade material é ferir de morte um dever constitucional do Estado.²⁴⁵

Para Celso Antônio Bandeira de MELLO, a legitimidade de diferenciações que não maculem a isonomia cinge-se em três aspectos. O primeiro deles refere-se ao elemento tomado como “fator de desigualação”. O segundo “reporta-se à correlação lógica abstrata existente entre fator erigido em critério de discrimen e a disparidade estabelecida no tratamento jurídico diversificado”, enquanto que o terceiro elemento reza a harmonia, essencial, entre o segundo ponto e “os interesses absorvidos no sistema constitucional”.²⁴⁶ Para aclarar tais colocações, busca-se norte na transcrição abaixo:

²⁴³ ATCHABAIAN, Serge, op. cit., p. 83.

²⁴⁴ Id.

²⁴⁵ BERNARDINO, Joaze; GALDINO, Daniela. **Levando a raça a sério: ação afirmativa e universidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. p. 31.

²⁴⁶ MELLO, Celso Antônio Bandeira de, op. cit., p. 21.

Esclarecendo melhor: tem-se que investigar, de um lado, aquilo que é adotado como critério discriminatório; de outro lado, cumpre verificar se há justificativa racional, isto é, fundamento lógico, para, à vista do traço desigualador acolhido, atribuir o específico tratamento jurídico construído em função da desigualdade proclamada. Finalmente, impende analisar se a correlação ou fundamento racional abstratamente existente é, *in concreto*, afinado com os valores prestigiados no sistema normativo constitucional. A dizer: se guarda ou não harmonia com eles.

Em suma: importa que exista mais que uma correlação lógica abstrata entre o fator diferencial e a diferenciação conseqüente. Exige-se, ainda, haja uma correlação lógica concreta, ou seja, aferida em função dos interesses abrigados no direito positivo constitucional. E isto se traduz na consonância ou dissonância dela com as finalidades reconhecidas como valiosas na Constituição.

Só a conjunção dos três aspectos é que permite análise correta do problema. Isto é: a hostilidade ao preceito isonômico pode residir em quaisquer deles. Não basta, pois, reconhecer-se que uma regra de direito é ajustada ao princípio da igualdade no que pertine ao primeiro aspecto. Cumpre que o seja, também, com relação ao segundo e ao terceiro. É claro que a ofensa a requisitos do primeiro é suficiente para desqualificá-la. O mesmo, eventualmente, sucederá por desatenção a exigências dos demais, porém quer-se deixar bem explícita a necessidade de que a norma jurídica observe cumulativamente aos reclamos provenientes de todos os aspectos mencionados para ser inobjetablem em face do princípio isonômico.²⁴⁷

De inquestionável valia e interesse é, inclusive pela similaridade com a lição de MELLO, retomar os escritos de Serge ATCHABAIAN no que tange à consonância da discriminação e da isonomia, pois, este autor, a exemplo daquele, também expõe critérios que devem ser seguidos no caso em tela:

...a) a desequiparação não atinja de modo atual e absoluto, um só indivíduo; b) as situações ou pessoas desequiparadas pela regra de direito sejam efetivamente distintas entre si, vale dizer, possuam características, traços, nelas residentes, diferenciados; c) deve existir, em abstrato, uma correlação lógica entre os fatores diferenciais existentes e a distinção de regime jurídico em função deles, estabelecida pela norma ajurídica; d) *in concreto*, o vínculo de correlação suprarreferido seja pertinente em função dos interesses constitucionalmente protegidos, isto é, resulte em diferenciação de tratamento jurídico fundado em razão valiosa - ao lume do texto constitucional - para o bem público.²⁴⁸

Nesse sentido, cabe o alerta de que quando se fala em minorias, não se está utilizando [tal termo], necessariamente, em sua acepção numérica, mas, sim, para se referir a determinado grupamento social que, por alguma razão, se encontre em disparidade com os demais.

²⁴⁷ Ibid., p. 22.

²⁴⁸ ATCHABAIAN, Serge, op. cit., p. 83-84.

Acrescenta ATCHABAIAN, que é necessário sempre ter em mente, por fim, que “a conseqüência derivada da não observância dos pressupostos ora invocados. Não justificando o tratamento desigual, a norma é objeto de afronta a princípio constitucional, sendo fulminada pelo vício da inconstitucionalidade”.²⁴⁹

Fundamental a colocação de MELLO se referindo a outros pontos que devem ser observados quando da ligação da isonomia e determinado fator de discriminação:

...a) a lei não pode erigir em critério diferencial um traço tão específico que singularize no presente e definitivamente, de modo absoluto, um sujeito a ser colhido pelo regime peculiar;

b) o traço diferencial adotado, necessariamente há de residir na pessoa, coisa ou situação a ser discriminada; ou seja: elemento algum que não exista nelas mesmas poderá servir de base para assujeitá-las a regimes diferentes.

Procuremos aclarar estas duas asserções. Afirmou-se que a lei não pode singularizar no presente de modo absoluto, o destinatário.

Com efeito, a igualdade é princípio que visa a duplo objetivo, a saber: de um lado propiciar garantia individual (não é sem razão que se acha insculpido em artigo subordinado à rubrica constitucional "Dos Direitos e Garantias Fundamentais") contra perseguições e, de outro, tolher favoritismos.

Ora, a lei que, na forma aludida, singularizasse o destinatário estaria, *ipso facto*, incorrendo em uma dentre as duas hipóteses acauteladas pelo mandamento da isonomia, porquanto corresponderia ou à imposição de um gravame incidente sobre um só indivíduo ou à atribuição de um benefício a uma única pessoa, sem ensanchar sujeição ou oportunidade aos demais. Seria o caso da norma que declarasse conceder tal benefício ou impusesse qual sujeição ao indivíduo X, filho de Y e Z.²⁵⁰

Na mesma linha de raciocínio, o autor faz interessante ponderação:

Poder-se-ia supor, em exame perfunctório, que, para esquivar-se a tal coima, bastaria formular a lei em termos aparentemente gerais e abstratos, de sorte que sua dicção em teor não individualizado nem concreto servir-lhe-ia como garante de lisura jurídica, conquanto colhesse agora e sempre um único destinatário. Não é assim, contudo. Uma norma ou um princípio jurídico podem ser afrontados tanto à força aberta como à capucha. No primeiro caso expõe-se ousadamente à repulsa; no segundo, por ser mais sutil, não é menos censurável.

É possível obedecer-se formalmente um mandamento, mas contrariá-lo em substância. Cumpre verificar se foi atendida não apenas a letra do preceito isonômico, mas também seu espírito, pena de adversar a notória máxima interpretativa.²⁵¹

²⁴⁹ Ibid., p. 85.

²⁵⁰ MELLO, Celso Antônio Bandeira de, op. cit., p. 23-24.

²⁵¹ Id.

E conclui dizendo que:

Em suma: é simplesmente ilógico, irracional, buscar em um elemento estranho a uma dada situação, alheio a ela, o fator de sua peculiarização. Se os fatores externos à sua fisionomia são diversos (quais os vários instantes temporais) então, percebe-se, a todas as luzes, que eles é que se distinguem e não as situações propriamente ditas. Ora, o princípio da isonomia preceitua que sejam tratadas igualmente as situações iguais e desigualmente as desiguais. Donde não há como desequiparar pessoas e situações quando nelas não se encontram fatores desiguais. E, por fim, consoante averbado insistentemente, cumpre ademais que a diferenciação do regime legal esteja correlacionada com a diferença que se tomou em conta.²⁵²

Resta abundantemente evidenciado que, para que se alcance, com plena efetividade e eficácia, os objetivos do princípio isonômico, materialmente, em muitos casos, justifica-se e faz-se imprescindível a utilização de certas formas de discriminação positiva.

Desta forma, encontra-se delimitado o conteúdo deste princípio expresso na Constituição, que tem por função, não apenas no Direito Constitucional, mas com grande importância para todos os ramos do direito, objetivando tratar os iguais de forma igual e os desiguais de forma desigual. Nesse sentido, foram criadas as chamadas ações afirmativas, calcadas em tal processo de discriminação positiva.

Buscar-se-á explanar, brevemente, a relação da isonomia com as ações afirmativas que, como resta possível concluir, fundam-se, justamente, em uma forma de discriminação; tais institutos, num primeiro momento, mostram-se incompatíveis e, também, opostos, mas, como será exposto, as ações afirmativas são uma das melhores formas, até então encontradas, para a pragmatização do princípio da igualdade.

Antes disso, porém, cabe frisar que a igualdade, no campo da educação, então, exerce um duplo papel: o primeiro – e mais óbvio – é o de assegurar o acesso e a permanência, sem quaisquer sortes de discriminações negativas.²⁵³ O segundo, como será mencionado no terceiro capítulo, que se consagra como decorrência inafastável da efetivação do primeiro, repousa no fato da pluralidade social e cultural dos educandos. A convivência entre as mais diversas culturas e

²⁵² Ibid., p. 35.

²⁵³ A “paridade” – ou equivalência – entre os arts. 5º e 206 da Constituição resta, assim, evidenciada, conforme já havia sido adiantado.

faixas sociais, nos bancos escolares, os molda (...) no sentido da tolerância e do respeito às diferenças.

Os dois fatores são indissociáveis. Ainda assim, por ora, dar-se-á [maior] ênfase ao primeiro, através de menções às discriminações positivas, fundamentos basilares das ações afirmativas, por exemplo.

Um marco nesse tema é o “épico” caso *Brown versus Board of Education*, que, embora seja, em essência, um claro exemplo da afirmação da discriminação positiva, não deixa de ter nítida relação com o segundo tópico, uma vez que também se fundamenta na convivência entre indivíduos “diferentes” que, portanto, devem ser igualmente tratados.

A mencionada lide, cujo trâmite se encerrou na Suprema Corte dos Estados Unidos da América, em 1954, é tido por autores de várias áreas do conhecimento²⁵⁴ como um dos marcos [exitosos] mais notáveis no que concerne à [eterna] busca pelo fim da discriminação negativa, sendo, ao mesmo tempo, uma das primeiras manifestações mundialmente reconhecidas de ações afirmativas na área da educação.

O caso é resumido com eloqüente singeleza por Sabrina ZIRKEL e Nancy CANTOR, como “a decisão da Suprema Corte que ordenou a dessegregação através dos Estados Unidos”.²⁵⁵

Sintetizando, de maneira mais completa, o paradigmático embate judicial – incluindo-se o panorama no qual ele se deu e parte de suas inúmeras contribuições sociais –, tem-se que:

Em 1954, a decisão de *Brown v. Board of Education*, que se centrou na dessegregação escolar, teve um profundo impacto na natureza da educação na América e na qualidade da educação para os afro-americanos, assim como para outros grupos minoritários (...). O impacto social da decisão, contudo, foi tão profundo quanto sua influência educacional. A decisão se deu em um tempo no qual a segregação residencial era prevalente e legal, e no qual, em vários lugares dos Estados Unidos, por costume e por lei, os negros eram forçados a comer em locais diferentes do que os brancos, a beber de diferentes fontes de água e a sentar apenas na parte traseira dos ônibus (...). A dessegregação escolar instada pela decisão de *Brown v. Board of Education* deixou negros e brancos unidos, de

²⁵⁴ Conforme afirmam Sabrina ZIRKEL e Nancy CANTOR em ZIRKEL, Sabrina; CANTOR, Nancy. 50 years after *Brown v. Board of Education*: the promise and challenge of multicultural education. **Journal of social issues**. Boston, v. 60, n. 1, p. 1-15, 2004. p. 3.

²⁵⁵ Tradução livre de: [*Brown v. Board of Education of Topeka, Kansas (Brown v. Board of Education, 1954)*,] the Supreme Court decision that ordered the desegregation of public schools throughout the United States. *Ibid.*, p. 1.

novas formas, social e academicamente (...). Esse contato social e pessoal continha enorme potencial para mudar a fundamental relação entre negros e brancos, na América.²⁵⁶

O Brasil [ao menos desde a abolição], ao contrário do que ocorria nos Estados Unidos, jamais possuiu diploma legal que desse tão amplas bases para a segregação racial, pois, como visto, no caso norte-americano, o supedâneo para a discriminação [negativa] era a própria lei, que, em vez de materializar, por completo, a igualdade, separava os indivíduos [no que tange, primordialmente, à educação], quase que em um regime de *apartheid*. Ainda assim, o exemplo vindo do norte é válido em terras brasileiras, pois, a ausência do amparo legislativo não impede que a realidade brasileira possua tão vil traço.

De todo modo, afirma-se que o dito caso pôs fim na doutrina dos “iguais, mas, separados”,²⁵⁷ pois, de um jeito ou de outro, deu igualdade de oportunidades de acesso e permanência para diversas etnias e “facções” da sociedade, sem se furtar de, ao mesmo tempo, assegurar a convivência entre tão diferentes indivíduos.

Por certo, como ocorre com toda questão polêmica, *Brown v. Board of Education* e seu legado não passaram incólumes pelo crivo dos críticos; ainda assim, os benefícios advindos de sua essência são inegáveis:

²⁵⁶ Tradução livre de: In 1954, the *Brown v. Board of Education* decision which centered on school desegregation, had a profound impact on the nature of education in America and on the quality of education for Black Americans, as well as for other minority groups (...). The social impact of the decision, however, was as profound as its educational influence. The decision occurred at a time when residential segregation was prevalent and legal, and when in many places in the United States, by custom and by law, Blacks were required to eat in different places than Whites, drink from different water fountains, and sit only in the back of buses (...). The school desegregation required by the *Brown v. Board of Education* decision brought Blacks and Whites together in new ways socially as well as academically (...). This social and personal contact held enormous potential for changing the fundamental relationship between Blacks and Whites in America. HOULETTE, Melissa *et al.* Developing a more inclusive social identity: an elementary school intervention. **Journal of social issues**. Boston, v. 60, n. 1, p. 35-55, 2004. p. 36.

²⁵⁷ A senda da doutrina dos “separados, mas, iguais” é consideravelmente pantanosa, razão pela qual não será debatida, profundamente, aqui. Cabe mencionar, porém, que a citação recém feita dá noção de quão perniciosa ela é. De um jeito ou de outro, é inevitável verificar que, na esteira do dito acima, a separação pregada por tal doutrina é totalmente incompatível com a materialidade da isonomia [bem como, por lógica decorrência, vai de encontro com todos os benefícios que dela emanam]. Sobre esse tema, recomenda-se a já citada loção de André Ramos TAVARES, da qual se retira a seguinte explanação, sobre a doutrina do “*separate but equal*”: “Como se traduz do próprio nome, essa Doutrina aceitava a separação, o isolacionismo das raças, porém, com a imposição de que os serviços a cada uma seriam os mesmos, é dizer, que os serviços prestados à raça negra deveriam possuir a mesma qualidade daqueles prestados à raça branca.” TAVARES, André Ramos, *op. cit.*, p. 772.

Quaisquer que sejam suas faltas ou fraquezas, a decisão da Suprema Corte em *Brown v. Board* foi, de toda sorte, uma decisão paradigmática, que muitos chamaram de decisão definitiva do século 20, nos Estados Unidos. Assim como cientistas sociais se focaram em questões de etnias e educação, nós sentimos que a decisão de *Brown v. Board* possui inúmeras forças: (a) a decisão destacou o sofrimento humano causado pelo racismo e pela sua correspondente segregação racial (...); (b) ela deixou claro que segregação (e racismo) suportada pelo Estado era essencialmente mais maléfica do que a segregação que ocorria sem a força da lei; (c) ela articulou o papel central que a educação passou a exercer na vida moderna e concluiu que oportunidade para todos requeria um fim na segregação racial na educação...²⁵⁸

Fica nitidamente visível a semelhança entre a situação norte-americana [à época] e os já referidos objetivos brasileiros concernentes à temática. As benesses da integração – tendo, a segregação, suporte legal, ou não – não param por aí. Nessa linha, ZIRKEL e CANTOR completam:

Uma das principais questões no caso *Brown v. Board* foi o papel que a segregação exercia, e por extensão, que a integração racial iria exercer, na personalidade e no desenvolvimento motivacional, educacional e profissional das pessoas de cor (...). Uma esperança e expectativa dos proponentes de *Brown* era que a integração na escola e o contato entre “as raças” iriam levar a uma diminuição de atitudes racistas entre os Brancos e, em última análise, a uma maior integração em outros aspectos da sociedade.²⁵⁹

Embora o papel da educação multicultural vá ser debatido na próxima porção desse estudo, [já] é possível concluir que há não forma mais perfeita de se dar materialidade ao princípio da igualdade (...) do que assegurando isonomia e convivência:

Ambientes de aprendizado multiculturais podem – assim como esperavam os proponentes de *Brown* há todos esses anos – promover melhorias nas

²⁵⁸ Tradução livre de: Whatever its faults or weaknesses, the Supreme Court decision in *Brown v. Board of Education* was, by all accounts, a landmark decision which many have called the defining U. S. legal decision of the 20th century. As social scientists focused on issues of ethnicity and education, we feel that the *Brown v. Board* decision held several strengths: (a) the decision highlighted the human suffering caused by racism and its correspondent racial segregation (...); (b) it clarified that state sponsored segregation (and racism) were inherently more harmful than segregation that occurred without the force of law; (c) it articulated the central role that education had come to play in modern life and concluded that opportunity for all required an end to racial segregation in education... ZIRKEL, Sabrina; CANTOR, Nancy, op. cit., p. 3-4.

²⁵⁹ Tradução livre de: A primary issue in the *Brown v. Board* case was the role that segregation played, and by extension, racial integration would play, in the personality, motivational, educational, and professional development of people of color (...). One hope and expectation of the proponents of *Brown* was that school integration and contact between ‘the races’ would lead to a lessening of racist attitudes among Whites and ultimately to more integration in other aspects of society. Id.

relações inter-raciais e reduzir os níveis de prejuízos raciais entre os estudantes.²⁶⁰

Nessa mesma esteira, [também] se pode notar a nítida influência que o recém-mencionado caso norte-americano teve na implementação das políticas de ações afirmativas [no que se refere ao acesso à educação, em quaisquer de seus níveis] no Brasil, pois, sua origem, nos Estados Unidos, do mesmo modo, remonta a *Brown v. Board of Education*. Vê-se, ainda e da mesma sorte, que a própria integração pretendida por tal sorte de medida não pode ser vazia de materialidade:

As controvérsias que cercaram a ordem da Suprema Corte em *Brown v. Board of Education of Topeka, Kansas* (...) se aplicam, também, aos debates atuais sobre o valor educacional das diversidades racial e étnica, e sobre a importância da diversidade na defesa de ações afirmativas na educação superior. Uma das controvérsias diz respeito à diferença entre dessegregação racial e integração racial, ou à diferença entre o mero contato e a real integração entre estudantes com diferentes panoramas raciais.

...

Assim como Allport (1954) teorizou, o contato precisava se dar sob certas condições – onde houvesse igualdade de status, existência de objetivos comuns e intimidade na interação, caso seja para ela ter efeitos positivos. Os educadores precisavam criar um ambiente de aprendizado racialmente integrado que fosse além de simplesmente colocar estudantes, juntos, na mesma sala de aula.

Essas condições, que fazem o contato entre os grupos ser positivo, também ajuda a determinar quando as diversidades racial e étnica têm benefícios educacionais. ... As instituições de ensino superior, do mesmo modo, precisam criar oportunidades, curriculares e extra-curriculares, para que os estudantes tenham a experiência de uma genuína integração racial – para interagir de maneiras significativas e para aprenderem, uns com os outros – se a diversidade tiver de ter um impacto educacional positivo.²⁶¹

²⁶⁰ Tradução livre de: Multicultural learning environments can – just as a proponents of *Brown* hoped all those years ago – promote better inter-racial relationships and reduced levels of racial prejudice among students. *Ibid.*, p. 7.

²⁶¹ Tradução livre de: The controversies that have surrounded the Supreme Court ruling in *Brown v. Board of Education of Topeka, Kansas* (...) apply as well to current debates about the educational value of racial and ethnic diversity, and the importance of diversity in defending affirmative action in higher education. One of the controversies concerns the difference between racial desegregation and racial integration, or the difference between mere contact and actual integration between students of different racial backgrounds.

...

Just as Allport (1954) had theorized, contact needed to occur under certain conditions – where there was equality in status, existence of common goals, and intimacy of interaction if it was to have positive effects. Educators needed to create a racially integrated learning environment that went far beyond simply putting diverse students together in the same classroom.

These conditions that make intergroup contact positive also help determine now when racial and ethnic diversity has educational benefits. ... Higher education institutions as well need to create curricular and co-curricular opportunities for students to experience genuine racial integration – to interact in meaningful ways and to learn from each other – if diversity is to have a positive educational impact. GURIN, Patricia; NAGDA, Biren; LOPEZ, Gretchen. The benefits of diversity in education for democratic citizenship. **Journal of social issues**. Boston, v. 60, n. 1, p. 17-34, 2004. p. 17-18.

E não há modo de afastar o caráter positivo da dita integração. Em primeiro lugar, pelo “simples” fato de que ela materializa a isonomia, fato mais do que querido pelo ordenamento jurídico brasileiro.²⁶²

Além disso, como já se frisou, aqui e alhures, têm-se os frutos resultantes da educação multicultural [que serão debatidos na próxima parte do estudo]; em tal linha, GURIN, NAGDA e LOPEZ afirmam, categoricamente, que tal situação tem como principal característica [e desdobramento] o preparo para a cidadania.²⁶³ Assim, vê-se que a via iniciada no primeiro capítulo continua sendo trilhada, pois, lá e aqui [bem como no intróito], destacou-se a extremada importância que a educação tem como condição material para o exercício da democracia.

As ações afirmativas, portanto, servem como primordial veículo na promoção da isonomia formal e, pela lógica decorrência recém-exposta, na integração entre os diversos indivíduos que compõem os mais variados grupamentos sociais. Serge ATCHABAIAN, ao tentar introduzir suas idéias sobre as ações afirmativas, vaticina:

Trata-se sim de discriminação; mas discriminação justificada para atingir a igualdade. Importante mencionar, neste momento, a definição da palavra discriminação segundo a Convenção n. 111, da Organização Internacional do Trabalho (OIT) que entende ser "toda distinção, exclusão ou preferência, com base em raça, cor, sexo, religião, opinião política, nacionalidade ou origem social, que tenha o efeito de anular a igualdade de oportunidade ou de tratamento em emprego ou profissão".

Desta forma, materializam-se constantes discriminações com finalidade justificada por meio das quais pretende-se reduzir as diferenças sociais, hoje não inferiores do que épocas passadas.

Nesta perspectiva, o tratamento desigual tem sido considerado um instrumento para se conceber a igualdade; pois, por meio do referido tratamento desigual pretende-se corrigir uma desigualdade anterior.²⁶⁴

É nesse contexto que o princípio da igualdade jurídica passou pela remodelação constitucional supra, alterando-se a concepção que devia ser adotada

²⁶² Fato que, além de já ter sido mencionado, mais uma vez, justifica a utilização do caso norte-americano no presente estudo, embora este se refira à análise da educação na Constituição brasileira.

²⁶³ Consoante se lê do seguinte trecho: “Nos focamos na preparação para a cidadania, fato que defendemos ser um desdobramento importante da com as diversidades racial e étnica, assim como isso fora visto como um importante aspecto de desenvolvimento pessoal quando do tempo de *Brown v. Board of Education* (...). Nós aduzimos que experiências com a diversidade educam e preparam cidadãos para uma democracia multicultural.” Tradução livre de: We focus on preparation for citizenship, which we argue is an important outcome of experience with racial and ethnic diversity just as it was seen as an important aspect of personal development at the time of *Brown v. Board of Education* (...). We argue that experiences with diversity educate and prepare citizens for a multicultural democracy. GURIN, Patricia; NAGDA, Biren; LOPEZ, Gretchen, op. cit., p. 18.

²⁶⁴ ATCHABAIAN, Serge, op. cit., p. 147.

por um sistema normativo democrático: a igualdade passa a ser promotora da igualação.

Nos ensinamentos de Renata Malta VILAS-BÔAS:

Ações afirmativas são medidas temporárias e especiais, tomadas ou determinadas pelo Estado, de forma compulsória ou espontânea, com o propósito específico de eliminar as desigualdades que foram acumuladas no decorrer da história da sociedade. Estas medidas têm como principais "beneficiários os membros dos grupos que enfrentaram preconceitos".

No caso brasileiro, a ação afirmativa visa garantir, dessa forma, a Igualdade de tratamento e principalmente de oportunidades, assim como compensar as perdas provocadas pela discriminação e marginalização decorrentes dos mais variados motivos inerentes à sociedade brasileira. As ações afirmativas têm como fim precípua combater os efeitos acumulados em virtude das discriminações ocorridas no passado, de tal forma que se possa falar em igualdade entre os brasileiros, independentemente de pertencer àquelas categorias hoje denominadas "minorias", possibilitando assim que se atinja plenamente a cidadania.²⁶⁵

Nessa linha, na conceituação de Carmem Lúcia Antunes ROCHA, a ação afirmativa é, pois, "a expressão democrática mais atualizada da igualdade jurídica promovida na sociedade e pela sociedade, segundo um comportamento positivo normativa ou administrativamente imposto ou permitido".²⁶⁶

Tem-se, ainda, a lição de Celi SANTOS, que diz que ações afirmativas consistem em:

Todas as práticas positivas, com vistas a promover a proteção dos excluídos e dos desamparados, as mudanças comportamentais arraigadas por culturas ultrapassadas, o pleno exercício dos direitos e garantias fundamentais, bem como os demais direitos inscritos na Constituição de 1988, cuja efetividade destas ações será realizada pelo Estado em parceria com a sociedade civil.

Assim, a *mens legis* da ação afirmativa é coibir a discriminação por raça, sexo, cor ou religião, assegurando a minorias historicamente desfavorecidas maiores oportunidades no mercado de trabalho e na formação escolar.²⁶⁷

É possível ver, com facilidade, nas diversas definições de ações afirmativas aqui elencadas, que elas apresentam em comum o objetivo de resgatar as minorias

²⁶⁵ VILAS-BÔAS, Renata Malta, op. cit., p. 29.

²⁶⁶ ROCHA, Carmem Lúcia Antunes. **O princípio constitucional da igualdade**. Belo Horizonte: Lê, 1990. p. 295.

²⁶⁷ SANTOS, Celi. **A face oculta dos preconceitos de raça e cor**. Rio de Janeiro: Lúmen Juris, 1998. p. 44.

desfavorecidas. Pois, via de regra, embora não necessariamente, são, justamente, as minorias, os grupos mais prejudicados pela disparidade social.²⁶⁸

Diz, ainda, VILAS-BÔAS, que:

Não só no âmbito nacional existe a preocupação de conceituar e definir as ações afirmativas. A Comunidade Econômica Européia, através da recomendação 635 de 13 de dezembro de 1984, visando orientar as políticas dos governos membros, assim definiu as ações afirmativas no que se refere à igualdade entre homens e mulheres: "têm como objetivo contribuir para cancelar ou corrigir as desigualdades de fato, de maneira a promover a presença e a participação de mulheres em todos os setores profissionais e em todos os níveis de responsabilidades".²⁶⁹

Para Renato Émerson dos SANTOS e Fátima LOBATO, as ações afirmativas podem ser tidas "como um conjunto de políticas públicas e privadas de caráter compulsório, facultativo ou voluntário, concebidas com vistas ao combate à discriminação racial, de gênero e de origem nacional."²⁷⁰

Da mesma forma, os autores entendem que as ações afirmativas também são maneiras de "corrigir os efeitos presentes da discriminação praticada no passado, tendo por objetivo a concretização do ideal de efetiva igualdade de acesso a bens fundamentais como a educação e o emprego."²⁷¹

Citando o Ministro do STF Joaquim BARBOSA, Renato Émerson dos SANTOS e Fátima LOBATO expõem seguinte explanação:

Diferentemente das políticas governamentais antidiscriminatórias baseadas em leis de conteúdo meramente proibitivo, que se singularizam por oferecerem às respectivas vítimas tão somente instrumentos jurídicos de caráter reparatório e de intervenção *ex post facto*, as ações afirmativas têm natureza multifacetária, e visam a evitar que a discriminação se verifique nas formas usualmente conhecidas isto é, formalmente, por meio de normas de aplicação geral ou específica, ou através de mecanismos informais, difusos, estruturais, enraizados nas práticas culturais e no imaginário coletivo. Em síntese, trata-se de políticas e mecanismos de inclusão concebidas por entidades públicas, privadas e por órgãos dotados de competência jurisdicional, com vistas à concretização de um objetivo constitucional universalmente reconhecido - o da efetiva igualdade de oportunidades a que todos os seres humanos têm direito.²⁷²

²⁶⁸ VILAS-BÔAS, Renata Malta, op. cit., p. 31.

²⁶⁹ Id.

²⁷⁰ SANTOS, Renato Émerson dos; LOBATO, Fátima. **Ações afirmativas:** políticas públicas contra as desigualdades sociais. Rio De Janeiro: DP&A, 2003. p. 63.

²⁷¹ Id.

²⁷² BARBOSA, Joaquim, apud ibid., p. 64.

O pesquisador Carlos Alberto MEDEIROS, citado por Luiz Fernando Martins da SILVA, formula elucidativa metáfora que muito bem traduz o conceito, os objetivos e o alcance das ações afirmativas:

Imaginem dois corredores, um amarrado e o outro solto. É claro que o corredor solto ganha sempre. Mas um dia a platéia dessa competição imaginária chega à conclusão de que essa situação é injusta. À custa de muita pressão, consegue-se convencer os organizadores a cortar as cordas que prendiam um dos corredores. Só que ele continua perdendo. Motivo: seus músculos estão atrofiados pela falta de treinamento. Se tudo continuar como está, a tendência é de que ele perca sempre. Que fazer para promover a igualdade de condições entre os dois corredores? Alguns sugerem que se dê um treinamento especial ao corredor que estava amarrado. Pelo menos durante algum tempo. Outros defendem uma medida mais radical: por que não lhe dar uma vantagem de dez metros em cada corrida? Logo se ouvem vozes denunciando que isso seria discriminação. Mas há quem defenda: discriminação, sim, mas positiva porque visa promover a igualdade, pois tratar igualmente os desiguais é perpetuar a desigualdade. Essa história ilustra muito bem o conceito de 'ação afirmativa' e o debate que o tema desperta na sociedade. Podemos dizer que os negros, as mulheres e outros grupos discriminados são como o corredor amarrado: por muito tempo estiveram presos pelas cordas do racismo e da discriminação, por vezes traduzidos até mesmo em leis. Não podem ganhar a corrida. Mesmo depois de 'soltos', continuam perdendo. Isso porque a discriminação, mesmo que ilegal, prossegue funcionando de forma disfarçada. No caso dos negros, há também a desvantagem histórica. Seus pais e avós sofreram a discriminação aberta e por causa disso não puderam acumular e transmitir riqueza. O objetivo da 'ação afirmativa' é superar essas desvantagens e promover a igualdade entre os diferentes grupos que compõem uma sociedade. Isso pode ser feito de várias maneiras. Proporcionar bolsas de estudos e promover cursos de qualificação para membros desses grupos é como dar um treinamento especial para o corredor que estava amarrado. Reservar-lhes um determinado número de vagas, ou 'cotas', nas universidades ou em certas áreas do mercado de trabalho é como colocar aquele corredor alguns metros à frente.²⁷³

A discussão sobre a constitucionalidade das medidas de discriminação positiva é recorrente na doutrina e na jurisprudência. Embora não se vá adentrar tal situação, aqui, é de se destacar que VILAS-BÔAS, ao discursar sobre a autorização constitucional para a utilização das ações afirmativas, fundamentada nas idéias mencionadas sobre a harmoniosa relação entre isonomia ou igualdade e discriminação, diz que a Constituição Federal de 1988 busca:

²⁷³ MEDEIROS, Carlos Alberto apud SILVA, Luiz Fernando Martins da. **Estudo sociojurídico relativo à implementação de políticas de ação afirmativa e seus mecanismos para negros no Brasil:** aspectos legislativo, doutrinário, jurisprudencial e comparado. Disponível em: <<http://jus2.uol.com.br/doutrina/texto.asp?id=5302>> Acesso em: 02/3/2009.

...um Estado Democrático de Direito cujo escopo é, como dito no próprio texto constitucional, assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais; a igualdade e a justiça, como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos.²⁷⁴

A constitucionalidade – embora discutida, como dito – não parece carecer de maiores explicações. Ainda assim, é possível mencionar que o Poder Judiciário não foge dessa opinião.²⁷⁵

²⁷⁴ VILAS-BÔAS, Renata Malta, op. cit., p. 53.

²⁷⁵ Sem prejuízo de outras decisões, não transcritas, aqui, por questão de espaço, cumpre colacionar – a exemplo de Luiz Fernando Martins da SILVA – acórdão proferido no Tribunal de Justiça do Estado do Rio de Janeiro, em 10 de dezembro de 2003, relatado pelo Desembargador Cláudio de Mello TAVARES, da décima primeira Câmara Cível, na apelação nº 2003.001.27.194. Por unanimidade, manteve-se a decisão monocrática que denegou pedido incidental de inconstitucionalidade, formulado em mandado de segurança individual, impetrado por um candidato ao vestibular da UERJ preterido por outro candidato que se aproveitou do sistema de quotas, que será abordado a seguir, concluindo pela constitucionalidade das leis de quotas, então, impugnada: APELAÇÃO CÍVEL EM MANDADO DE SEGURANÇA. DENEGAÇÃO DO WRIT. SISTEMA DE COTA MÍNIMA PARA POPULAÇÃO NEGRA E PARDA E PARA ESTUDANTES ORIUNDOS DA REDE PÚBLICA ESTADUAL DE ENSINO. LEIS ESTADUAIS 3524/00 E 3708/01. EXEGESE DO TEXTO CONSTITUCIONAL. A ação afirmativa é um dos instrumentos possibilitadores da superação do problema do não cidadão, daquele que não participa política e democraticamente como lhe é na letra da lei fundamental assegurado, porque não se lhe reconhecem os meios efetivos para se igualar com os demais. Cidadania não combina com desigualdades. República não combina com preconceito. Democracia não combina com discriminação. Nesse cenário sócio-político e econômico, não seria verdadeiramente democrática a leitura superficial e preconceituosa da Constituição, nem seria verdadeiramente cidadão o leitor que lhe buscasse a alma, apregoando o discurso fácil dos igualados superiormente em nossa história pelas mãos calejadas dos discriminados. É preciso ter sempre presentes essas palavras. A correção das desigualdades é possível. Por isso façamos o que está a nosso alcance, o que está previsto na Constituição Federal, porque, na vida, não há espaço para o arrependimento, para a acomodação, para o misonheísmo, que é a aversão, sem se querer perceber a origem, a tudo que é novo. Mas mãos à obra, a partir da confiança na índole dos brasileiros e nas instituições pátrias. O preceito do art. 5º, da CF/88, não difere dos contidos nos incisos I, III e IV, do art. 206, da mesma Carta. Pensar-se o inverso é prender-se a uma exegese de igualização dita estática, negativa, na contramão com eficaz dinâmica, apontada pelo Constituinte de 1988, ao traçar os objetivos fundamentais da República Brasileira. É bom que se diga que se 45% dos 170 milhões da população brasileira é composta de negros (5% de pretos e 40% de pardos); que se 22 milhões de habitantes do Brasil vivem abaixo da linha apontada como de pobreza e desses 70% são negros, a conclusão que decorre é de que, na realidade, o legislador estadual levou em conta, quando da fixação de cotas, o número de negros e pardos excluídos das universidades e a condição social da parcela da sociedade que vive na pobreza, como posto pela Procuradoria do Estado em sua manifestação. O único modo de deter e começar a reverter o processo crônico de desvantagem dos negros no Brasil é privilegiá-la conscientemente, sobretudo naqueles espaços em que essa ação compensatória tenha maior poder de multiplicação. Eis porque a implementação de um sistema de cotas se torna inevitável. Na medida em que não poderemos reverter inteiramente esta questão em curto prazo, podemos pelo menos dar o primeiro passo, qual seja, incluir negros na reduzida elite pensante do país.

O descortinamento de tal quadro de responsabilidade social, de postura afirmativa de caráter nitidamente emergencial, na busca de uma igualdade escolar entre brancos e negros, esses ,parcela significativa de elementos abaixo da linha considera como de pobreza, não permite que se vislumbre qualquer eiva de inconstitucionalidade nas leis 3.524/00 e 3708/01, inclusive no campo do princípio da proporcionalidade, já que traduzem tão-somente o cumprimento de objetivos fundamentais da República. Ainda que assim não fosse interpretada a questão exposta nos presentes autos, verificasse da documentação instrutória do recurso que para o Curso de Letras a Apelada ofereceu 326 vagas, distribuídas entre os dois vestibulares (SADE, para alunos da rede pública, e o Vestibular

Como se disse acima, então, a igualdade no que tange ao acesso e à permanência, relativamente à educação, é princípio que encontra reflexo no preceito isonômico do art. 5º. Do mesmo que este, portanto, a materialidade é indispensável, uma vez que a mera previsão [formal] nada – ou muito pouco – garante.

Feitas as menções acerca do princípio da igualdade, passa-se, então, ao estudo da gratuidade.

3.3 GRATUIDADE

Um dos desdobramentos²⁷⁶ mais notáveis do princípio da igualdade no acesso à educação repousa na questão da gratuidade.

É visível, de plano, que em um país com as já mencionadas diferenças sociais como o Brasil, não há meios de se dar efetividade à igualdade de acesso à educação sem que esta seja gratuita.

A gratuidade – que, em princípio, parece não demandar muitas linhas para a sua explanação – merece, sim, uma análise detida, uma vez que a [sua] previsão constitucional, feita em mais de um artigo, possui diversas peculiaridades.

A observação de Mônica SIFUENTES é importante, nesse sentido, ao destacar que a CF/88 prevê obrigatoriedade e gratuidade “apenas para o ensino fundamental, admitindo, no entanto, a progressiva gratuidade do ensino médio (artigo 208, incisos I e II, com redação da Emenda Constitucional nº 14 de 12 de setembro de 1996)”.²⁷⁷

As menções mais aprofundadas acerca dos níveis de educação – mesmo no que tange à gratuidade – serão suprimidas, já que, como se antecipou no intróito desse capítulo, a legislação infraconstitucional não será verificada. Cumpre

Estadual 2003, para alunos que estudaram em escolas particulares). A Apelante concorreu a esse último, ou seja, a 163 vagas, optando pelas subopções G1 e G2, havendo para cada uma a oferta de 18 vagas. Ocorre que no cômputo final de pontos veio a alcançar, na sua melhor colocação, na opção G2 a 57ª posição, o que deixa evidenciado que mesmo que não houvesse a reserva de cota para negros e pardos não alcançaria classificação, razão pela qual, nega-se provimento ao recurso, mantendo-se *in totum* a decisão hostilizada.

²⁷⁶ Na verdade, a gratuidade figura, ao mesmo passo, como desdobramento e fundamento da materialização da igualdade.

²⁷⁷ SIFUENTES, Mônica, op. cit., p. 175.

destacar, porém, que a Carta Magna dota de obrigatoriedade os níveis mais básicos da educação, sem olvidar-se, porém, dos mais elevados, inclusive no que concerne à gratuidade.²⁷⁸

Celso Ribeiro BASTOS e Ives Gandra MARTINS, ao dissertarem sobre o art. 206, IV, da Constituição, fazem a importante ressalva de que a gratuidade, naquilo que se refere aos estabelecimentos públicos, não se resume aos níveis básicos.²⁷⁹

O inc. IV do art. 206 consagra a gratuidade do ensino público em todos os níveis (...), em estabelecimentos oficiais. O legislador constitucional achou por bem estender a gratuidade do ensino a todos os níveis, objetivando proporcionar aos estudantes carentes o prosseguimento nos estudos e seu acesso aos níveis mais elevados do ensino. Este dispositivo constitucional está diretamente relacionado com o art. 242 da Constituição, que declara que o princípio do art. 206, IV, não se aplica às instituições educacionais oficiais criadas por lei estadual ou municipal e existentes na data da promulgação da Carta, que não sejam total ou preponderantemente mantidas com recursos públicos.²⁸⁰

Os autores continuam suas observações sobre o tema ao afirmarem que:

A prioridade do Estado, no que diz respeito à garantia da gratuidade do ensino, deve recair precipuamente sobre a educação básica, que engloba o ensino primário e secundário²⁸¹ dos educandos. É a educação básica a peça chave para que nosso país alcance o tão desejado crescimento econômico. A educação superior não é obrigatória, muito menos universal, contudo o legislado constitucional achou por bem instituí-la como gratuita nos estabelecimentos oficiais.²⁸²

Vê-se, portanto, perfeito encaixe do princípio da gratuidade da educação com (i) as características do conceito de educação, bem como com (ii) os já elencados objetivos fundamentais da República.

Nessa mesma linha, insta salientar que a análise do art. 206, IV, da Constituição Federal, máxime quando feita em conjunto com a [análise] dos arts. 208, 209 e 242, faz concluir que a Carta Magna deixa clara a possibilidade de

²⁷⁸ Exemplos muito ilustrativos constam do art. 208, incisos II [progressiva universalização do ensino médio gratuito] e V [acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um].

²⁷⁹ Os comentários sobre a Súmula Vinculante nº 12, do Supremo Tribunal Federal, feitos mais abaixo, aclaram essa situação.

²⁸⁰ BASTOS, Celso Ribeiro; MARTINS, Ives Gandra, op. cit., p. 515-516.

²⁸¹ Terminologia utilizada à época da edição da obra transcrita.

²⁸² BASTOS, Celso Ribeiro; MARTINS, Ives Gandra, op. cit., p. 518.

existência de estabelecimentos educacionais, nos seus variados níveis (...), tanto na esfera pública quanto na privada.

A previsão do art. 208, II,²⁸³ mais especificamente, traz contornos extremamente claros, nesse sentido, ao preceituar, em conjunto com o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, que instituições públicas e privadas de ensino coexistirão. Muito embora o presente trabalho vá dar ênfase à primeira parte do inciso II, cabem algumas menções sobre a questão das esferas [pública e privada] no que tange à educação.

Seguindo essa análise, embora seja algo aparentemente nítido, cumpre trazer o alerta de Marcos Augusto MALISKA, quando preceitua que:

A distinção entre a esfera pública e a esfera privada, em matéria de educação, é compreendida até certo ponto, pois não se pode afastar o nítido caráter público que assumem as atividades particulares no âmbito da educação. Daí também ser lícito falar em esfera pública não estatal, compreendida como aquela em que o particular assume um objetivo social do Estado, colaborando, com ele na realização das tarefas prestacionais públicas.²⁸⁴

A questão do relativamente recente imiscuir da esfera pública no âmbito privado – e vice-versa – não será, aqui, abordada, mas, a observação acima exerce o fundamental papel de destacar que a gratuidade deve, sempre, pautar a educação, primordialmente naquilo que se refere à atuação do Estado. Cabe, mesmo assim, a seguinte menção de BITTAR:

O ensino não é monopólio do Estado. Nesse sentido, cabe também ao particular, com ou sem fins lucrativos, imiscuir-se nessa atividade. O texto constitucional menciona o direito à educação como um direito social, essencial para o desenvolvimento do indivíduo e da sociedade, cujo mister cabe ser desenvolvido pelo poder público auxiliado pela iniciativa privada. Assim é que algo de interesse público pode ser a uma só vez atividade desenvolvida concorrentemente por particulares e pelos poderes públicos, nas respectivas esferas e competências federativas.²⁸⁵

Assim e portanto, mesmo que se esteja diante de um estabelecimento privado de ensino, o Estado não pode se esquivar de garantir o caráter gratuito, pois, quando não puder fazê-lo por intermédio de suas próprias instituições, “deverá

²⁸³ Que será objeto de análise no próximo capítulo.

²⁸⁴ MALISKA, Marcos Augusto, op. cit., p. 163.

²⁸⁵ BITTAR, Eduardo C. B., op. cit., p. 82.

suprir essa gratuidade, através da concessão de bolsas ou da assunção dos encargos nas escolas particulares²⁸⁶.

Ainda assim, não são raras as oportunidades nas quais o Estado deixa de exercer esse primordial papel, escondendo-se sobre a figura da reserva do possível. Este tema [reserva do possível], comumente abordado por juristas, não é ignorado pelos pesquisadores da área da educação: nesse sentido, cabe destacar a contribuição de Cândido Alberto GOMES, Beatrice Laura CARNIELLI, Wellington Ferreira de JESUS e Helder Bueno LEAL, que se dedicaram à análise da utilização dos recursos públicos para o custeio da educação, de modo a dar efetividade²⁸⁷ ao princípio da gratuidade.²⁸⁸

Como se disse no tópico que abordou a igualdade, a mera existência da garantia constitucional sobre dado direito²⁸⁹ [fundamental] não é suficiente. Independentemente das espécies de normas constitucionais,²⁹⁰ o Estado deve garantir a efetividade de diversas sortes de direitos à população. Como demonstrado, a gratuidade da educação está nesse rol.

A Carta Magna de 1988, ao arrolar os objetivos da República, vai, justamente, nessa mão. Também é sabido, porém, que a eficácia dos referidos direitos e o atingimento dos objetivos traçados pela Constituição são situações que encontram os mais diversos reptos para a sua realização.

Um desses desafios – o primordial para essa incidental questão – é o do custo dos direitos, figura que, embora *não jurídica*, exerce “considerável influência sobre a construção da eficácia jurídica das normas em questão”.²⁹¹ Não há dúvida, pois, sobre o fato de que o Estado deve tornar efetivos os direitos

²⁸⁶ SIFUENTES, Mônica, op. cit., p. 176.

²⁸⁷ A efetividade, cumpre ressaltar, não se subsume a esse ponto; como será mencionado mais abaixo, a gratuidade não pode envolver apenas o “principal”, mas, também, os acessórios.

²⁸⁸ GOMES, Cândido Alberto *et al.* O financiamento da educação brasileira: uma revisão da literatura. **Revista brasileira de política e administração da educação**. Porto Alegre, v. 23, n. 1, p. 29-52, jan./abr. 2007.

²⁸⁹ A posição dos direitos fundamentais como sendo princípios ou regras não será trabalhada, mas, utilizando-se da explanação sobre a distinção entre as duas figuras normativas, tem-se que a questão é irrelevante, uma vez que a efetividade não pode deixar de ser alcançada. Ainda assim, nesse sentido, recomendam-se, para aprofundamento na temática, NOVAIS, Jorge Reis. **As restrições aos direitos fundamentais não expressamente autorizadas pela constituição**. Coimbra: Coimbra, 2003 e BOROWSKI, Martin. **La estructura de los derechos fundamentales**. Universidad Externado de Colombia: Bogotá, 2003.

²⁹⁰ Consoante a eterna lição de José Afonso da SILVA, que não será trabalhada no presente estudo.

²⁹¹ BARCELLOS, Ana Paula de. **A eficácia jurídica dos princípios constitucionais: o princípio da dignidade da pessoa humana**. Rio de Janeiro: Renovar, 2002. p. 236.

constitucionalmente assegurados. Resta, contudo, a seguinte questão [incidental]: o Estado pode fazê-lo? Ou, então, o Estado possui suficientes recursos financeiros para fazê-lo? Em não havendo aporte apto à realização de todos os objetivos, por quais deve o Estado optar? Em suma: a gratuidade da educação pode ser suprimida, diante de problemas orçamentários?

Antes de tentar responder tais perguntas – lembrando-se que se trata, aqui, do Estado brasileiro – é necessário tecer algumas linhas sobre os custos dos direitos e a sua relação com a chamada reserva do possível.

Stephen HOLMES e Cass R. SUNSTEIN advogam a tese de que a liberdade depende dos impostos. Os autores justificam esse dizer ao defenderem a idéia de que os direitos exigem recursos.²⁹²

A teoria dos autores americanos, em apertada suma, é de que a atuação do Estado é intrinsecamente dependente da cobrança de impostos, primordial fonte de rendas de qualquer Administração Pública no mundo.²⁹³

O papel dos impostos é, portanto, de sumo relevo, pois, em uma explanação que, ao menos em princípio, remonta à idéia de José Casalta NABAIS sobre o dever fundamental de pagar tributos,²⁹⁴ HOLMES e SUNSTEIN reforçam a noção de que não há meio de se efetivarem direitos sem o respectivo custo, independentemente de seu cunho:

“Onde há um direito, há um remédio” é uma máxima legal clássica. Os indivíduos têm direitos, em um sentido legal oposto ao senso moral, somente se os ônus que lhe são impostos sejam justa e previsivelmente adaptados pelo seu governo. Esse simples tópico segue um longo caminho, paralelamente à questão da inadequação das diferenças entre direitos negativos/direitos positivos. O que isso demonstra é que todos os direitos legalmente previstos são, necessariamente, direitos positivos. Direitos são custosos porque os remédios são custosos. Efetividade é cara, especialmente a efetividade uniforme e justa; e direitos legais são vazios enquanto permanecem não efetivos. Formulando de modo diferente, quase todos os direitos impõem um dever correlato, e os deveres são levados a sérios apenas quando seu descumprimento é punido pelo poder público. Não há direitos legalmente passíveis de efetivação na abstenção de deveres legalmente oponíveis, razão pela qual a lei só pode ser permissiva se, simultaneamente, for obrigatória. Isto é, a liberdade pessoal não pode ser assegurada meramente limitando-se a interferência governamental na liberdade de ação e de associação. Nenhum direito é um direito que pode ser simplesmente deixado ao agir dos oficiais públicos. Todos os direitos

²⁹² HOLMES, Stephen; SUNSTEIN, Cass R. **The cost of rights: why liberty depends on taxes.** New York: W. W. Norton, 1999. p. 23.

²⁹³ Id.

²⁹⁴ NABAIS, José Casalta. **O dever fundamental de pagar tributos.** Coimbra: Almedina.

são demandas à uma resposta estatal afirmativa. Todos os direitos, descritivamente falando, remontam à previsão e à salvaguarda legal.²⁹⁵

Resta claro, pois, que HOLMES e SUNSTEIN têm como base a tentativa de “demonstrar que todos os direitos, mesmo os tipicamente individuais, tidos habitualmente como meramente negativos, e que embasam a Constituição e os valores mais caros à sociedade americana, são todos positivos”²⁹⁶ (...) demandando a atuação do Estado para sua execução.²⁹⁷ Esse agir estatal, então, como se vê acima, tem custo (...).²⁹⁸

Na mesma esteira dos americanos, Ana Paula de BARCELLOS aduz que:

Assim: a diferença entre os direitos sociais e os individuais, no que toca ao custo, é uma questão de grau, e não de natureza. Ou seja: é mesmo possível que os direitos sociais demandem mais recursos que os individuais, mas isso não significa que estes apresentem custo zero. Desse modo o argumento que afastava, *tout court*, o atendimento dos direitos sociais pelo simples fato de que eles demandam ações estatais e custam dinheiro não se sustenta. Também a proteção dos direitos individuais tem seus custos, apenas se está acostumado a eles.²⁹⁹

O recém-transcrito dizer de BARCELLOS conduz, justa e especialmente, ao ponto nodal da temática dos custos dos direitos: a possibilidade, ou não, do Estado

²⁹⁵ Tradução livre de: ‘Where there is a right, there is a remedy’ is a classical legal maxim. Individuals enjoy rights, in a legal as opposed to a moral sense, only if the wrongs they suffer are fairly and predictably redressed by their government. This simple point goes a long way toward disclosing the inadequacy of the negative rights/positive rights distinction. What it shows is that all legally enforced rights are necessarily positive rights. Rights are costly because remedies are costly. Enforcement is expensive, especially uniform and fair enforcement; and legal rights are hollow to the extent that they remain unenforced. Formulated differently, almost every rights implies a correlative duty, and duties are taken seriously only when dereliction is punished by the public power drawing on the public purse. There are no legally enforceable rights in the absence of legally enforceable duties, which is why law can be permissive only by being simultaneously obligatory. That is to say, personal liberty cannot be secured merely by limiting government interference with freedom of action and association. No right is simply a right to be left alone by public officials. All rights are claims to an affirmative governmental response. All rights, descriptively speaking, amount to entitlements defined and safeguarded by law. HOLMES, Stephen; SUNSTEIN, Cass R., op. cit., p. 43-44.

²⁹⁶ GALDINO, Flávio. **Introdução à teoria dos custos dos direitos:** direitos não nascem em árvores. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2005. p. 200.

²⁹⁷ Id.

²⁹⁸ Por opção metodológica, se aceita a idéia de que não há, em termos práticos, diferenças entre direitos positivos e negativos, pregada por HOLMES e SUNSTEIN. Cabe o alerta, entretanto, de que Flávio GALDINO aponta alguns elementos contrários a essa tese, embora concorde com a existência dos custos para todos os direitos e destaque a importância desse ponto de vista para o Brasil. Cf. GALDINO, Flávio, op. cit. Na mesma linha, a já referida obra de Ingo Wolfgang SARLET também é bastante rica para o aprofundamento do tema.

²⁹⁹ BARCELLOS, Ana Paula de, op. cit., p. 238-239.

se eximir de tutelar dados direitos, justificando-se sob o argumento de falta de recursos [financeiros] para tal.

Esse contexto dá um panorama geral da chamada reserva do possível, figura, como se disse, intimamente relacionada aos custos dos direitos e, assim, à eficácia destes. A reserva do possível “procura identificar o fenômeno econômico da limitação dos recursos disponíveis diante das necessidades quase sempre infinitas a serem por eles supridas”.³⁰⁰

A questão é atuarial e matemática, portanto. Embora não se vá tratar, no presente trabalho, de questões [específicas] de Direito Financeiro, não é difícil concluir que o tradicional Modo de Vinegia,³⁰¹ de Luca PACIOLI, comumente conhecido como *teoria das partidas dobradas*, norteia a situação: se o Estado não arrecadar tanto quanto for necessário para atender as suas necessidades (ou obrigações, poder-se-ia dizer), por certo que haverá qualquer coisa, menos êxito.

Há, em tela, uma via de mão dupla, na qual o contribuinte/cidadão cumpre seu *dever fundamental de pagar tributos* (...) para ter, assim, garantidos seus direitos de mesmo cunho. Remonta-se, desta sorte, aos primórdios das organizações estatais republicanas, pois, nelas, os homens abriam mão de suas liberdades naturais para terem, então, liberdades civis, para citar apenas uma das “trocas” existentes na citada configuração de vida em sociedade.³⁰²

Uma espécie análoga de contrapartida, então, é o que se visualiza com a questão dos tributos, exigindo-se uma intensa atuação do Estado, nos referidos moldes republicanos.³⁰³

Diante disso, faz parecer, pelo menos em princípio, que o Estado brasileiro não pode se escusar de cumprir com suas obrigações (...), visto que, como se mencionou, a carga tributária no Brasil é avassaladora. Como se não bastasse, a importância que a educação possui (...) não permite restrições.

Cabe frisar que a questão da existência de instituições públicas e privadas de ensino não será abordada, mas, ainda assim, se deve ressaltar que a **gratuidade**

³⁰⁰ Ibid., p. 236.

³⁰¹ PACIOLI, Luca. **Summa de arithmetica, geometria proportioni et propornaliti**. Veneza, 1494.

³⁰² Consoante menções no primeiro capítulo.

³⁰³ Reforçando o que se disse: “O predomínio incontestado e as variações críticas poder ser observados como movimentos cíclicos do liberalismo norte-americano. Assim é que, no ciclo atual, vem encontrando ampla difusão nos Estados Unidos a crítica ao liberalismo, em especial a chamada crítica comunitarista, cujos princípios informam em alguma medida o republicanismo a que adere SUNSTEIN.” GALDINO, Flávio, op. cit., p. 212.

da educação [e a educação, de modo geral], portanto, não pode ser olvidada, sob qualquer escusa.

Inclusive por que a Constituição Federal de 1988, seguindo, *mutatis mutandi*, a receita de HOLMES e SUNSTEIN, concede, ao Estado brasileiro, força suficiente para “criar” e organizar os seus sustentáculos:

Os idealizadores da Constituição Americana estabeleceram um governo forte e efetivo, dotado de capacidades das quais o governo anêmico criado sob a égide dos Artigos da Confederação, notoriamente, carecia. Uma constituição que não organize um governo efetiva e publicamente apoiada, capaz de arrecadar e gastar, irá necessariamente falhar na prática da proteção dos direitos. Essa foi uma lição de longo aprendizado, e não apenas para os liberais e economistas do livre mercado, mas também para alguns defensores dos direitos humanos que dedicaram as suas carreiras na militância em oposição aos Estados brutais e superpoderosos. ... Tratamento igualitário diante da lei não pode ser assegurado em um território vasto sem agências burocráticas relativamente efetivas, honestas e centralizadas, capazes de criar e reforçar direitos.³⁰⁴

O círculo virtuoso³⁰⁵ mencionado no primeiro capítulo resplandece. No caso brasileiro, como visto, o Estado é o maior responsável pela educação, detendo o monopólio de sua sustentação. O Estado forte pressupõe uma sociedade forte; assim, a educação resta assegurada, justo por ser a mais adequada forma de que a própria sociedade mantenha a sua existência.

A importância dos recursos financeiros para a efetivação dos direitos parece, assim, suficientemente, destacada, pois, ela [efetivação] “se afirma de acordo com a situação econômica conjuntural, isto é sob a ‘reserva do possível’, ou na conformidade da autorização orçamentária”.³⁰⁶

Segundo BARCELLOS, uma forma alternativa de visualização do problema da [eventual] falta de recursos (e ao, ao mesmo tempo, decorrência dele) é a que desemboca no que a autora denomina, na linha de Guido CALABRESI e Philip BOBBITT, de escolhas trágicas, “isso porque decidir investir os recursos existentes

³⁰⁴ Tradução livre de: The framers of the American Constitution sought to establish a strong and effective government armed with capacities that the anemic government created under the Articles of Confederation notoriously lacked. A constitution that does not organize effective and publicly supported government, capable of taxing and spending, will necessarily fail to protect rights in practice. This has been a lesson long in learning, and not only for libertarians and free-market economists, but also for some human-rights advocates who have selflessly devoted their careers to a militant campaign against brutal and over-mighty states. ... Equal treatment before the law cannot be secured over a vast territory without relatively effective, honest, centralized bureaucratic agencies capable of creating and enforcing rights. HOLMES, Stephen; SUNSTEIN, Cass R., op. cit., p. 58.

³⁰⁵ Sociedade assegurando a educação assegurando a [permanência da] sociedade.

³⁰⁶ SCAFF, Fernando Facury, op. cit., p. 118. .

em determinada área significa, ao mesmo tempo, deixar de atender outras necessidades, ainda que a opção de abandonar um campo específico não tenha sido consciente”.³⁰⁷

Parece óbvio que diante de um panorama tão complexo e, da mesma forma, sensível, o Estado deve ter muita parcimônia e considerável visão estratégica, no que tange à aplicação dos recursos, sempre objetivando, ressalte-se, aos direitos da sociedade (...):

Além de decidir em que gastar, é preciso também saber quanto deverá ser investido em cada uma das áreas escolhidas, já que as alternativas envolvem não apenas o binômio investir/não investir, mas também investir menos/ investir mais, de modo a tornar viável o atendimento de um maior número de necessidades. Por que razão, por exemplo, se deve proteger irrestritamente, em toda a sua extensão, o direito de propriedade, e abandonar completamente determinados direitos sociais por falta de recursos?³⁰⁸

Um Estado capaz de fazer tais escolhas de modo “correto” é o mínimo que pode exigir e esperar uma sociedade que arque com os custos – através dos tributos – de viver como tal.

Nesse mesmo trilho, Flávio GALDINO, lendo *The Cost of Rights*, aduz o seguinte:

...sustentam SUNSTEIN e HOLMES que uma correta compreensão dos direitos estimula a responsabilidade em relação aos deveres para com a comunidade. O reconhecimento de que todos os direitos possuem custos quase sempre elevados (isto é, são custeados por escassos recursos captados na coletividade de cada indivíduo singularmente considerado) e de que os recursos públicos são insuficientes para a promoção de todos os ideais sociais – impondo sacrifício de alguns deles, implica também o reconhecimento de que aqueles (os direitos) devem ser exercitados com responsabilidade.³⁰⁹

As escolhas trágicas feitas pelo Estado brasileiro, embora com a atenuante de que, como visto, sacrifícios são inevitáveis, em muitos casos, parecem equivocadas. A Súmula Vinculante nº 12 – analisada mais abaixo, por questão de linha de raciocínio – é um exemplo claro de que a gratuidade [além de outros direitos

³⁰⁷ BARCELLOS, Ana Paula de, op. cit., p. 239.

³⁰⁸ Id.

³⁰⁹ GALDINO, Flávio, op. cit., p. 213-214.

congêneres] jamais poderá ser vilipendiada; em sendo, o Judiciário tratará de garanti-la:³¹⁰

Seja permitido lembrar que este modelo de decisão judicial refere o que já se usou chamar “sociedade de reparação generalizada”, em especial para designar a sociedade americana, onde, havendo ao menos aparentemente um reconhecimento mais tênue dos direitos chamados sociais, a redistribuição da riqueza social funda-se na radicalização da proteção dos direitos individuais, revelando um discutível aperfeiçoamento da lógica individualista, mas que revela inequivocamente a face positiva dos direitos.³¹¹

Conforme já fora salientado, acima e quando da abordagem do tema da igualdade, apesar do cunho principiológico da gratuidade do ensino, a sua cogência é inegável e, se carente de materialidade, a figura se torna esvaziada de sentido.

Além da questão da gratuidade de mensalidades e demais taxas afins, em si, cabe mencionar que o instituto [gratuidade] não pode, a tais fatores, se reduzir. Pura e simplesmente garantir aos cidadãos³¹² que o ensino será isento de custos não tem muita significação. A educação, consoante se demonstrou no primeiro capítulo, possui uma série de funções e, ao mesmo tempo, é algo de considerável complexidade: demanda, portanto, inúmeros instrumentos para que os fins pretendidos sejam atingidos.

Para que a observação se torne mais clara, trazem-se à baila os dizeres de Jorge MIRANDA, que destacam quão essencial é a gratuidade [inclusive] dos acessórios à educação:

³¹⁰ Não tratar-se-á, aqui, da discussão sobre a legitimidade do Judiciário para interferir nas políticas orçamentárias, mas, destaque-se que na já citada obra, SCAFF menciona os óbices apontados por vários autores brasileiros no sentido de apreciação, por parte do Judiciário, de direitos fundamentais sociais, pois, dependentes de disponibilidade em orçamento que são, sua análise seria de competência exclusiva do Legislativo. Com todo o acatamento, embora fundamentada, tal posição não merece respaldo visto que, inegavelmente, o Legislativo parece não ter as mesmas prioridades que a sociedade, restando, assim, como única saída, o constitucional direito da prestação da tutela jurisdicional.

³¹¹ Ibid., p. 228-229.

³¹² Por questão de espaço e diante das menções que já foram feitas quando do estudo da igualdade, não será mencionado o fato de que nem para todos o ensino é gratuito. Ainda que a previsão constitucional não dê, *a priori*, margens para tal interpretação, a realidade brasileira impõe essa forma de positiva discriminação, a fim de atender apenas àqueles que, por seus próprios meios, não podem se manter. Nesse exato sentido, recomenda-se o texto SCAFF, Fernando Facury. Reserva do possível. Mínimo existencial e direitos humanos. In: PIREZ, Adilson Rodrigues; TÔRRES, Heleno Taveira (Coord.). **Princípios de direito financeiro e tributário**: estudos em homenagem ao Professor Ricardo Lobo Torres. Rio de Janeiro: Renovar, 2006.

Gratuidade equivale, antes de mais, à ausência de pagamento do custo imediato do ensino, das despesas de pessoal e de funcionamento das escolas; equivale a não-pagamento de propinas, bem como, porventura, de inscrições e matrículas. Significa ou pode significar, depois, ausência de pagamento de despesas adicionais de ensino, mediante variadas taxas: taxas de utilização de bibliotecas, de centros de documentação, de material informático, de laboratórios etc.; taxas de prestação de provas de frequência e de exames (...), taxas e emolumentos pela obtenção de certificados, diplomas, cartas de curso. Em terceiro lugar, gratuidade é gratuidade de livros e outro material escolar indispensável, de transportes de e para as escolas, de refeições, de prática desportiva e de assistência médica nas escolas, de residências (para os que vêm de fora), enfim de tudo quanto seja requerido pela frequência das aulas e pelo estudo.³¹³

Embora os recém-transcritos ensinamentos do autor lusitano se refiram, especificamente, à Constituição de Portugal,³¹⁴ é facilmente verificável que a sua receita se amolda, com perfeição, à previsão constante do art. 208, VII, da *Lex Legum* indígena: “atendimento ao educando, no ensino fundamental, através de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde”.

A linha de raciocínio é a mesma quando se analisa a recente Súmula Vinculante nº 12, do STF, que preceitua que “a cobrança de taxa de matrícula nas universidades públicas viola o disposto no art. 206, IV, da Constituição Federal”. Vê-se, pois, que, como dito acima, o constituinte originário [pelas já referidas razões] deu ênfase aos níveis básicos da educação, mas, não se esqueceu dos mais elevados.

Do mesmo modo, a S. V. nº 12 é a expressão mais acabada daquilo que recém se expôs, uma vez que a sua essência dá conta de que a gratuidade não pode se resumir às mensalidades [principal], por exemplo, mas deve, também e inafastavelmente, atingir os acessórios.

A gratuidade, que, como dito ao início, parece tema raso, possui a série de implicações supra, e, ao mesmo tempo, mostra uma das faces da educação na sociedade brasileira contemporânea.

A análise segue, agora, através do estudo do princípio da gestão democrática da educação.

³¹³ MIRANDA, Jorge. Liberdade de ensino e democracia. In: **Escritos vários sobre a universidade**. Lisboa: Cosmos, 1995. p. 193.

³¹⁴ Como ocorreu acima – com a Constituição Americana – a Carta Magna Lusitana possui [também] elementos que, facilmente, podem ser deslocados para a realidade e o panorama pátrios.

3.4 GESTÃO DEMOCRÁTICA

O princípio da gestão democrática, com previsão no art. 206, VI, da Constituição Federal, é comumente comentado, pela doutrina,³¹⁵ utilizando-se das disposições legislativas, primordialmente as constantes da Lei de Diretrizes e Bases.

Sem dúvida alguma, o uso da LDB como supedâneo para comentar a gestão democrática, de fato, é bastante adequado, uma vez que, segundo Celso Ribeiro BASTOS e Ives Gandra MARTINS, é, justamente, o referido diploma legal que disciplina a aplicação do princípio que dá título ao presente tópico:

Neste inciso encontramos a preocupação do legislador constitucional em preceituar a gestão democrática do ensino público, a ser exercida na forma da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece diretrizes e bases da educação nacional. O dispositivo constitucional sob comento não é norma auto-aplicável, uma vez que fica a cargo de lei ordinária estabelecer a sua forma.³¹⁶

A LDB, portanto, assim o faz.

Na mesma esteira que BASTOS e GANDRA, Marcos Augusto MALISKA destaca os arts. 14 e 56, da Lei nº 9.394 de 1996, como sendo os pontos-chave no que concerne à questão da gestão democrática, professando que:

Quanto ao art. 14, a LDB disciplina que os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público, na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: I – participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II – participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

...

No que diz respeito ao ensino superior, a LDB, no art. 56, dispõe que as instituições públicas de educação superior obedecerão ao princípio da gestão democrática, ficando assegurada a existência de órgãos colegiados deliberativos, dos quais participarão os segmentos das comunidades institucional, local e regional.

...

A Universidade é o lugar da prática da democracia, pois nela é que os princípios, a sociedade e o futuro são pensados.³¹⁷

³¹⁵ Dois marcantes exemplos são os já citados livros de Marcos Augusto MALISKA e Celso Ribeiro BASTOS com Ives Gandra MARTINS.

³¹⁶ BASTOS, Celso Ribeiro; MARTINS, Ives Gandra, op. cit., p. 531.

³¹⁷ MALISKA, Marcos Augusto, op. cit., p. 217.

A menção à LDB, portanto, mostra-se obrigatória e mandamental. Mesmo assim, o diploma não será – repete-se à exaustão – analisado com maior minúcia, pois, do contrário, (i) se feriria a metodologia escolhida para o desenvolvimento do presente trabalho e, mais grave do que isso, (ii) se estaria subsumindo um princípio que, com concisão singular, expressa e resume todo o espírito da Constituição Cidadã, a uma lei ordinária.³¹⁸

Insta fazer a observação de que a forma pela qual se tem lido e interpretado a Constituição, aqui, pode parecer, *a priori* – por se mostrar muito “aberta” ou por outra razão qualquer – inadequada. A questão da hermenêutica constitucional que deve imperar no atual panorama mundial – e brasileiro, por lógica decorrência – será mencionada com mais detalhe no próximo capítulo, ainda assim, pela íntima relação com a gestão democrática, menciona-se a seguinte lição de Peter HÄBERLE, demonstrando-se, pois, a “legitimidade” e correção da visão ora apresentada:

Constitucionalizar formas e processos de participação é uma tarefa específica de uma teoria constitucional (procedimental). Para conteúdos e métodos, isto se aplica de forma limitada. Fundamentalmente, o processo político deve ser (e deve permanecer), tanto quanto possível, aberto, devendo também uma interpretação “diversionista” ter oportunidade de ser sustentada, em algum momento. É verdade que o processo político é um processo de comunicação de todos para com todos, no qual a teoria constitucional deve tentar ser ouvida, encontrando um espaço próprio e assumindo sua função enquanto instância crítica. Porém, a ausência (*ein Zuwenig*) de “*academic self-restraint*” pode levar a uma perda de autoridade. A teoria constitucional democrática aqui enunciada tem também uma peculiar responsabilidade para a sociedade aberta dos intérpretes da Constituição.³¹⁹

A gestão democrática, como se depreende da nomenclatura, se refere à democracia e se materializa, como será visto abaixo, através da participação popular e da cidadania. Nesse sentido, com o devido acatamento, a previsão constitucional é [até] desnecessária, uma vez que, consoante se demonstrou no primeiro capítulo, essas figuras [democracia, participação popular e cidadania] são tão imbricadas com a educação que imaginá-las trilhando caminhos opostos é absolutamente inviável.

³¹⁸ Conforme alertado acima, a questão da aplicabilidade das normas constitucionais não será abordada.

³¹⁹ HÄBERLE, Peter. **Hermenêutica constitucional**: a sociedade aberta dos intérpretes da constituição; contribuição para a interpretação pluralista e “procedimental” da constituição. Porto Alegre: Sergio Antonio Fabris, 2002. p. 55.

Assim, cabe o importante alerta de que embora a Carta Magna preveja a gestão democrática como um princípio norteador do ensino público, não há como dissociar tal instituto, também, do ensino explorado pelos particulares.³²⁰

Nesse sentido, em perfeita consonância com o exposto no primeiro capítulo, interessante a seguinte colocação de Eduardo BITTAR, a título de ilustração:

A comunidade local acaba por ser integrada aos projetos de cidadania, prestação de serviços jurídicos, psicológicos, assistenciais, filantrópicos, fisioterápicos etc. promovidos naturalmente pelos diversos departamentos da Universidade. Esparge-se em seu meio uma cultura de ambientação, seja do bairro, seja da cidade, seja da comunidade, onde se insere.³²¹

A gestão democrática deve ser compreendida, pois, através do prisma de uma via de duas mãos, na qual a sociedade, ao mesmo tempo em que atua na gestão do ensino, colhe os referidos benefícios.³²²

Esse princípio [da gestão democrática], então, pode ser, perfeitamente, analisado sob uma ótica eminentemente constitucional, já que, como dito, o princípio em tela resume, com maestria, os ideais cidadãos constantes da Carta de 1988.

No que tange à democracia – um dos preceitos magnânimos da Constituição – é possível, seguindo os passos dos já citados autores, trazer as lições de Norberto BOBBIO.

Norberto BOBBIO afirma que busca atual por uma “maior democracia”³²³ pressupõe a idéia de que a “democracia representativa seja ladeada ou mesmo substituída pela democracia direta”.³²⁴ Contudo, diz BOBBIO, essa situação não é recente. Para demonstrar tal assertiva, BOBBIO traz as lições de ROUSSEAU, segundo quem a verdadeira democracia nunca irá existir, assim como nunca existiu. As condições necessárias para que tal cenário fosse possível, segundo o aludido

³²⁰ Repete-se a observação feita por Marcos Augusto MALISKA: “A distinção entre a esfera pública e a esfera privada, em matéria de educação, é compreendida até certo ponto, pois não se pode afastar o nítido caráter público que assumem as atividades particulares no âmbito da educação. Daí também ser lícito falar em esfera pública não estatal, compreendida como aquela em que o particular assume um objetivo social do Estado, colaborando, com ele na realização das tarefas prestacionais públicas”. MALISKA, Marcos Augusto, op. cit., p. 163.

³²¹ BITTAR, Eduardo C. B., op. cit., p. 83.

³²² Que se interprete o termo “benefícios” do modo mais amplo possível, pois, não se referem apenas aos exemplos referidos por BITTAR, mas, também e primordialmente, ao papel de continuidade mencionado no primeiro capítulo.

³²³ BOBBIO, Norberto. **O futuro da democracia**: uma defesa das regras do jogo. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986. p. 41.

³²⁴ Id.

autor, não são possíveis de se reunir, de acordo com BOBBIO. Porém, algo que chegue próximo a esse ideal seria, sim, viável:³²⁵

As democracias representativas que conhecemos são democracias nas quais por representante entende-se uma pessoa que tem duas características bem estabelecidas: a) na medida em que goza da confiança do corpo eleitoral, uma vez eleito não é mais responsável perante os próprios eleitores e seu mandato, portanto, não é revogável; b) não é responsável diretamente perante os seus eleitores exatamente porque convocado a tutelar os interesses gerais da sociedade civil e não os interesses particulares desta ou daquela categoria.³²⁶

Expondo essas e outras características da democracia representativa, inclusive críticas feitas ao longo da história, BOBBIO comenta que, dentre o que fora mencionado, nada transforma a democracia representativa em democracia direta:

Para que exista democracia direta no sentido próprio da palavra, isto é, no sentido em que direto quer dizer que o indivíduo participa ele mesmo nas deliberações que lhe dizem respeito, é preciso que entre os indivíduos deliberantes e a deliberação que lhes diz respeito não exista nenhum intermediário.³²⁷

Embora faça a colocação de que a existência de representantes não caracterize a democracia direta, justo em função de tais representantes serem, em última análise, intermediários, BOBBIO aduz que, quando tais representantes são substituíveis, o cenário aproxima-se da democracia direta, justo por tal razão.³²⁸

Assim, o autor afirma que os dois sistemas (direto e representativo) não se excluem; ambas as formas, inclusive, são necessárias para um sistema de “democracia integral”.³²⁹

Ainda assim, o cerne da questão não repousa na transformação da democracia representativa para a direta, mas, sim, na passagem da democracia política para uma forma social de democracia, marcada pelo dissenso.³³⁰

Havendo respeito a esse dissenso – que denota o caráter pluralista da sociedade –, à distribuição do poder e à democratização da sociedade civil, é possível realizar um alargamento na democracia, sem que se tenha que falar na

³²⁵ Ibid., p. 43.

³²⁶ Ibid., p. 47.

³²⁷ Ibid., p. 51.

³²⁸ Id.

³²⁹ Ibid., p. 52.

³³⁰ Ibid., p. 55.

democracia direta que, como mencionado acima, é algo de muito difícil e improvável concretização.

Nessa linha, a conclusão de Marcos Augusto MALISKA – também se utilizando das lições do italiano – é mais do que adequada para o caso:³³¹

A reflexão de Bobbio é perfeita para o estudo da gestão democrática do ensino público. A garantia do art. 206, inciso VI, da CF, nada mais revela que uma perfeita harmonia do dispositivo com os demais artigos da Constituição, inclusive com a essência cidadão da Carta Constitucional brasileira. A democratização pretendida pela Constituição não se resume ao parlamento, é extensiva aos mais variados campos, pois a resposta ao questionamento levantado por Bobbio é negativa,³³² uma vez que a democracia é, necessariamente, um exercício que deve ser cultivado pelos cidadãos no seu dia a dia. Viver em uma sociedade democrática é participar dela democraticamente, é o cidadão, em seu ambiente de vida, poder dar a sua contribuição, participando, dando idéias, para melhor solucionar os problemas.³³³

A Constituição de 1988 brindou a sociedade brasileira, em termos de cidadania e participação [ou engajamento] popular, com uma série de pontos – incluindo-se, nestes, a gestão democrática –, criando, nas palavras de Clémerson Merlin CLÈVE, diversas “espécies” de cidadãos. O ponto central da questão, repousando na figura do cidadão, é, por óbvio, o exercício da cidadania.³³⁴

Trilhando o mesmo rumo de BOBBIO,³³⁵ CLÈVE destaca o papel da Constituição Federal de 1988, pois, nela, se vêem enumeradas algumas formas novas de participação do cidadão, mas, em conjunto com outras já antigas.³³⁶

Dentre todas, faz-se necessário, inclusive, analisar quais são, de fato, formas de participação popular que afirmem a cidadania.

Em Constituições pretéritas, afirma o autor, a democracia representativa era o foco central, porém, a Carta Magna de 1988 buscou romper com esse panorama, mesmo que com certa prudência, dando margens à democracia participativa.³³⁷

³³¹ Bem como reforça a possibilidade de se analisar a gestão democrática tomando o todo da Constituição.

³³² “... até que ponto é possível a sobrevivência de um estado democrático em uma sociedade (...) não democrática?” MALISKA, Marcos Augusto, op. cit., p. 215.

³³³ Ibid., p. 216.

³³⁴ Aqui, mais uma vez, remete-se ao primeiro capítulo, quando se afirmou que uma das precípuas funções da educação é, justamente, o preparo do educando ao correto exercício da cidadania.

³³⁵ No que tange à “insuficiência” da representatividade na questão da efetividade da democracia. CLÈVE, Clémerson Merlin. O cidadão, a administração pública e a nova Constituição. **Revista de informação legislativa**, Brasília, n. 106, p. 81-98, abr./jun. 1990. p. 81.

³³⁶ Ibid., p. 82.

³³⁷ Id.

A autoridade dos cidadãos sobre o Estado, ainda gira primordialmente em torno do direito ao voto, ressaltando-se que, infelizmente, parte da população, no caso brasileiro, acaba por ficar alheia à essa importante forma de participação popular.³³⁸ Cabe o parêntesis de que se a educação fosse um direito, realmente, efetivado, muito provavelmente, o panorama seria distinto.

Nessa linha, embora o sufrágio universal exercido no Brasil seja uma grande conquista, não é o suficiente: não apenas não é o bastante como, na ausência de outros mecanismos, o voto pode ter a sua primordial função esvaziada.³³⁹ A Carta Magna, nesse sentido e então, possibilita que o sufrágio universal seja acompanhado por uma série de outras sortes de participação popular. Estas, originam as referidas “espécies” de cidadãos.

CLÈVE aponta, primeiramente, a figura do cidadão colaborador: “o cidadão pode colaborar com os poderes públicos para a satisfação das necessidades coletivas”.³⁴⁰

Esse modo de participação tem estreita relação com a delegação, a particulares, de certos serviços de natureza pública. Para ilustração, o autor cita como formas dessa participação a concessão, a permissão e a autorização, não deixando esquecer que essas não são as únicas maneiras possíveis de existência do referido exercício participativo.³⁴¹ Veja-se que as menções feitas à distinção entre ensino público e privado, bem como a linha adotada – de não se aprofundar nessas diferenças –, tornam-se mais claras.

Outra “espécie” de cidadão, criado pela Carta de 1988, é a do cidadão seduzido. Na explanação desse ponto do tema, o autor faz clara referência às atividades de fomento, rezando que “cabe referir aqui a realização conjunta (...) de finalidades públicas. É o caso da provocação do particular, por meio de estímulo ou orientação, para a prática de atividades privadas de interesse coletivo”.³⁴²

Passando ao cidadão censor, CLÈVE versa sobre sua previsão na Constituição Federal de 1988 e suas origens históricas em Constituições de outras épocas. Enumerando diversas formas de exercício dessa forma de participação, o autor coloca, primeiramente, o direito de petição, rezando que ele “possui uma

³³⁸ Id.

³³⁹ Ibid., p. 84.

³⁴⁰ Id.

³⁴¹ Id.

³⁴² Ibid., p. 86.

dimensão democrática, na medida em que assegura, a todos, por meio de petição ou representação, o acesso ao aparelho do Estado para o fim de reclamar qualquer providência, inclusive a responsabilização de funcionários pela prática de abuso de poder”.³⁴³ Ainda nessa linha, CLÈVE coloca “a ação de inconstitucionalidade genérica ou por omissão e a ação civil pública” como “mecanismos postos à disposição da cidadania para o exercício do controle popular sobre os atos dos poderes públicos”.³⁴⁴

Assim, passa o autor a dissertar sobre o cidadão propriamente participante, ressaltando que a forma direta de participação rompe com a idéia de representantes, pois, deve ser exercida de modo direto, pelo particular:

Tudo se passa de tal forma que parece existir o cidadão no universo político, mas no universo administrativo há apenas o administrado, o usuário, o jurisdicionado. Tal conceito deve sofrer mutação.³⁴⁵

Rezando sobre a cidadania participativa e o território político, CLÈVE cita as formas constitucionalmente previstas, enumerando o plebiscito, o referendo e a iniciativa popular, lembrando, porém, que o veto popular, existente no projeto da Constituição, não chegou a existir.³⁴⁶

Embora esses tópicos, ora mencionados, sejam importantes e interessantes, a participação do cidadão nas decisões da Administração Pública é o ponto que mais se relaciona à gestão democrática.

Passando, então, às formas de participação no processo decisório de natureza administrativa, o autor divide o tópico em dois subitens: a participação de fato e a participação regulada. Quanto à primeira das formas, CLÈVE destaca que esta pode ser pública e legítima ou, então, oculta e ilegítima. Mas, em geral, essa maneira é “aquela não regulada ou não admitida pelo direito, mas que, por uma razão ou outra, acaba por influenciar a atividade administrativa”.³⁴⁷

³⁴³ Ibid., p. 87.

³⁴⁴ Ibid., p. 89.

³⁴⁵ Ibid., p. 91.

³⁴⁶ Id.

³⁴⁷ Ibid., p. 95.

O que de mais importante destaca-se dessa explanação, é o surgimento da figura da cidadania responsável: o cidadão não tem apenas o direito de ser cidadão e de participar; mais do que isso, ele tem o dever de fazê-lo.³⁴⁸

O princípio da gestão democrática, assim, demonstra a sua cogência, quando analisado pelo conteúdo amplo da Constituição de 1988.

Na esteira do que a aduz Gustavo Justino de OLIVEIRA, esse novo papel do cidadão perante e dentro da sociedade atribui-lhe novas responsabilidades e, assim, torna-se imprescindível a sua conscientização sobre suas funções, direitos e, principalmente, deveres (...).³⁴⁹

A gestão democrática, forma de participação popular, deve, porquanto, como se afirmou acima, ser caracterizada por uma via de mão dupla, onde se reforça a já aludida noção de parceria entre administração e administrados. Essa idéia tem uma clara e inafastável aplicação no caso brasileiro, pois, aqui, ainda se prescinde de uma consciência e de um sentimento de pertencimento que irão, com certeza absoluta, pautar a boa efetivação da participação popular.

Essa situação é tão verdadeira que, em tempos atuais, a expressão sentimento de pertencimento tem ganhado um contorno tão emblemático quanto o que possui o termo dignidade da pessoa humana; não há, portanto, como negar a sua tremenda importância no tema da participação. A criação desse sentimento, por certo, se configura em mais um dos enormes reptos com os quais a participação popular se defronta, no Brasil. Ultrapassá-lo, porém, é apenas uma questão de tempo, pois, além das já mencionadas razões, destaca-se o círculo virtuoso que a institucionalização da participação popular cria, onde visualiza-se, claramente, sua posição de razão e, ao mesmo passo, consequência, na criação desse sentimento.

Admitindo que se vençam tais desafios, é inevitável que os outros apresentados acabem por perder força e, destarte, sejam facilmente superados. Um desses outros problemas, mais uma vez, sem prejuízo de outros, é a corrupção e cooptação que promessas de participação podem ensejar. A transparência e a confiança mútua que decorre, inevitavelmente, de um modelo bem implementado de democracia não abre margem para a ocorrência dessas nem de outras máculas.

³⁴⁸ Ibid., p. 98.

³⁴⁹ OLIVEIRA, Gustavo Justino de. Participação administrativa. In: **Direito administrativo**: estudos em homenagem a Diogo de Figueiredo Moreira Neto. Rio de Janeiro: Lúmen Juris, 2006. p. 401-427.

Por esses motivos e por incontáveis outros é que a participação popular, embora não possa ser considerada como uma mágica solução para todos os problemas que afligem a modernidade, mostra-se como o modo mais adequado e, até mesmo, acertado, para que se vençam os obstáculos criados pela decadência do modelo representativo de democracia.

Relembrando as lições de BOBBIO e, mais uma vez, de Gustavo Henrique Justino de OLIVEIRA, a democracia direta dificilmente terá condições de ser implementada, mas, não é isso que se quer, nem no Brasil nem noutras plagas. O que se pretende, sim, é que a democracia participativa seja um método de se efetivar, materialmente, a democracia, pois, apenas dessa forma é que ela poderá sobreviver aos inúmeros ataques que vem, ao longo de muito tempo, sofrendo.

Embora se esteja antecipando, ainda que parcialmente, a porção vindoura [e derradeira] do presente trabalho, é possível concluir³⁵⁰ que a Constituição Federal de 1988 dá contornos extremamente importantes à educação, na sociedade brasileira contemporânea.

Os princípios ora explanados exercem uma função dúplice, nessa caracterização, que fazem coro àquilo que foi defendido no primeiro capítulo:

A primeira é a de dar rumos à forma pela qual a educação deve ser posta em prática. Independentemente das diferenças sempre presentes na relação teoria *versus* prática, aqui evidenciadas, primordialmente, quando da explicação da gestão democrática, é visível que todos os valores cidadãos da Carta Magna norteiam a educação em solo pátrio.

Em segundo lugar, mas, não menos importante, tem-se que os referidos princípios não apenas informam e dão rumos à educação no Brasil, mas, ao fazê-lo, emolduram (...) os educandos na consciência de tais valores, que, de tão caros à sociedade brasileira, consubstanciam-se na essência da Lei Maior.

A educação na sociedade brasileira contemporânea, então, tem como primordial marco caracterizador o fato de ser baseada e de servir como veículo de transmissão dos valores presentes na Constituição Federal de 1988.

Nessa linha, passa-se ao derradeiro trecho do presente estudo, cujo principal objetivo é, justamente, a análise da transmissão dos ditos valores.

³⁵⁰ Ainda que com a parcialidade que o atual capítulo faz ocorrer, consoante alerta em sua introdução.

4 ANALISANDO A TRANSMISSÃO DOS VALORES CONSTITUCIONAIS NO PROCESSO EDUCATIVO

Os dois capítulos iniciais do presente trabalho lidaram, respectivamente, com a relação entre a educação e o homem, chegando-se a uma definição [tipo ideal] do que é educação, e, também, com a análise dessa figura e do processo educativo na Constituição Brasileira – bem como, por intermédio do estudo dos princípios constitucionais atinentes ao tema, da educação na sociedade brasileira contemporânea.

Não poderia ser diferente, mas, cabe a menção de que a análise ora feita pode não condizer com aquilo que se visualiza na realidade,³⁵¹ pois, como sói ocorrer em diversas áreas contempladas com previsões constitucionais, o ideal e o real não necessariamente se coadunam. Não foi por outra razão, inclusive, que se optou pelo delineamento de um *tipo ideal* de educação (...) ao invés de “mera” transcrição de alguma definição, embora tal passo tenha sido necessário para que a *weberiana* figura pudesse ser construída.

Assim, não se pode considerar demérito do presente estudo o fato de que, em alguns de seus pontos [ou em todos eles], vejam-se discrepâncias entre as suas menções e o real; talvez seja essa, justamente, sua maior virtude.

Nesse sentido, cabe o parêntesis a seguir que, embora, no original, se refira a situação distinta, serve para elucidar o que se disse:

As formações conceituais de uma Teoria Constitucional devem refletir não apenas o real, o já seguramente alcançado. Elas devem estar em condições, como pré e pós-forma de desenvolvimento políticos (no sentido da Política científica de reservas), a acolher e processar possíveis desdobramentos futuros.³⁵²

Assim sendo, mesmo que não se veja, nos diversos níveis de bancos escolares, a transmissão de valores constitucionais como algo da práxis, tal situação será, aqui, abordada; figurará, pois, tanto como fechamento de tudo aquilo que o

³⁵¹ No cotidiano, entenda-se.

³⁵² HÄBERLE, Peter. **Estado constitucional cooperativo**. Rio de Janeiro: Renovar, 2007. p. 5.

presente estudo, até então, buscou defender, quanto como proposição, na exata esteira do que se mencionara no intróito.

Já restou suficientemente nítido, também, que os valores aos quais, aqui, se refere, são todos aqueles já mencionados, ou seja, toda a estrutura valorativa na qual se funda a Constituição Brasileira, almejando, sempre, os já enumerados objetivos da República.

E cabe outra ressalva [atinente também à questão real/ideal, supra]: ainda que tais objetivos não estivessem “positivados” no texto constitucional, o mote seria mesmo, uma vez que o Brasil é um Estado Democrático de Direito (...).

Embora dito em contexto outro,³⁵³ cita-se a eterna lição de Ferdinand LASSALLE, reforçando essa menção:

Onde a Constituição escrita não corresponder à real, irrompe inevitavelmente um conflito que é impossível evitar e no qual, mais dia menos dia, a Constituição escrita, a folha de papel, sucumbirá necessariamente perante a Constituição real, a das verdadeiras forças vitais do país.³⁵⁴

Embora não se esquive e não se olvide das mutações pelas quais a sociedade brasileira – em amplo sentido – passa, os valores que lhe são queridos fundamentam a Constituição e, talvez até mesmo antes disso, sustentam a República Federativa do Brasil.

A possibilidade de que as gerações anteriores vinculem as posteriores, em termos constitucionais, não será aqui abordada;³⁵⁵ viu-se, porém, que a educação se dá de tal forma e, agora, demonstrar-se-á que é, sim, necessária a transmissão, por meio da educação, dos referidos valores. A vinculação, nessa leitura, então, existe e é inafastável.

Dito de outro modo, ficou evidenciado que a educação – além dos fins mencionados em sua definição (...) – tem como característica proeminente a transmissão dos valores constitucionais, bem como tais figuras lhe servem de sustentáculo.

³⁵³ Qual seja, na valiosa contribuição para a teoria constitucional, acerca da forma da Constituição.

³⁵⁴ LASSALLE, Ferdinand. **O que é uma Constituição?**. 2. ed. Campinas: Russell, 2007. p. 45.

³⁵⁵ Sem prejuízo de outras, a citada obra de Ingo SARLET aborda de modo muito completo tal tema, ficando, pois, a recomendação para aprofundamento.

Faz-se necessário, porém, reiterar o alerta feito quando do capítulo anterior, no sentido de que a presente porção do estudo irá dar cabo àquilo que se iniciou na antecedente, ou seja, realizará a análise dos princípios aplicáveis à educação faltantes.

Por certo, tal não será a única meta desse trecho do trabalho; como se depreende do seu título, o terceiro e derradeiro capítulo objetiva o estudo do papel exercido pela transmissão de valores constitucionais na educação.

Nesse sentido, é de relevo destacar que a análise do disposto nos incisos II e III³⁵⁶ (...), do art. 206, da Constituição serve, ao mesmo tempo, como fundamento e justificativa para o alcance de tal alvo.

Resta claro, então, que análise da transmissão dos valores constitucionais no processo educativo decorre e perpassa o tema da educação no contexto da sociedade brasileira contemporânea.

Conforme já se referiu, o termo “contemporânea” deve ser entendido como referente ao período iniciado pelo advento da Carta de 1988.

Entretanto, a promulgação da CRFB não é o único fato caracterizador dos tempos atuais que importa para o desenvolvimento do tema; a hodierna configuração dos Estados – e das sociedades que os compõem, por lógica decorrência – também é tópico de extrema importância.

Assim sendo, mostra-se imprescindível que se dediquem algumas linhas para que se deixe clara tal “configuração”, de modo a possibilitar a conclusão do real papel exercido pela educação na sociedade brasileira atual.

Não se pretende, porém, ver esgotada a abordagem acerca da novel forma de apresentação do mundo; ela serve, ainda assim, para demonstrar que a organização estatal reflete as mutações sociais e de seus membros, bem como torna imperiosa uma forma distinta de se analisar as normas – máxime as de cunho constitucional – consoante já se tangenciou ao dissertar-se sobre a gestão democrática.

A transmissão de valores constitucionais – quaisquer – seria total e completamente vazia, ressalve-se, caso a fonte de tais figuras [valores] não fosse corretamente analisada, lida e interpretada.

³⁵⁶ Repise-se: “liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber” e “pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino”, respectivamente.

Embora a hermenêutica constitucional, tema por demais complexo, seja aqui abordado de modo pouco profundo, o que se pretende demonstrar com sua tangencial análise é que a interpretação de um diploma que rege a vida de um grupo que, constantemente, se transforma, não poderá, jamais, ser feita de modo estanque nem setorizado.

Sendo o “povo invencível”,³⁵⁷ nos termos da própria Constituição, “de nada servirá o que se escrever numa folha de papel, se não se justifica pelos fatos reais e efetivos do poder”.³⁵⁸ Tendo, o Brasil, uma Carta Magna escrita, não há como deixá-la alheia às já citadas transformações sociais, mundiais e outras.

Com a abordagem dessa questão de hermenêutica, será possível, do mesmo modo, visualizar o panorama no qual ocorre tudo o que ora se defende e, assim, o porquê de tal defesa.

Ainda que – mais uma vez – se antecipem menções conclusivas, o referido panorama, quer como causa e/ou como conseqüência, leva à conclusão de que a Constituição Brasileira deve exercer um papel ainda mais importante do que aquele que já se vê. A ampliação no espectro de suas formas de interpretação, bem como dos legitimados a fazê-la – consoante será visto abaixo – impõem uma “constitucionalização” da sociedade e dos seus indivíduos, para além da função de organização política.

É necessário, nos termos recém-ditos, que o conteúdo da Carta Magna seja inculcado e impregnado nos cidadãos, de modo a servir de norte para o emolduramento.

Essa é a única maneira pela qual todos os fins pretendidos com a educação (...) sejam atingidos e, ao mesmo tempo, a educação é o mais indicado veículo para que essa transmissão de valores seja feita.

Antes, porém, de que se teçam linhas sobre a dita transmissão, em si, façam-se as menções acerca da aludida configuração mundial que, para além de simples modo de organização dos Estados e nações, implica a utilização de um novo prisma pelo qual se devem ler as disposições constitucionais [e, porque não, normativas, em sentido amplo].

³⁵⁷ LASSALLE, Ferdinand, op. cit., p. 47.

³⁵⁸ Ibid., p. 49.

4.1. O MUNDO PLURAL E A PLURAL FORMA DE ANALISAR SUAS NORMAS E DE CONSIDERAR SEUS INDIVÍDUOS

Mencionou-se no capítulo de abertura desse estudo – dentre outras situações variadas – algumas das conseqüências das inúmeras transformações [evolutivas] tidas pelas sociedades, desde a antiguidade, por assim chamar, até o presente.

A mais destacada delas, sem prejuízo das demais, é o grande implemento na complexidade das estruturas sociais, dos membros de tais grupos e outras situações nessa linha.

Viu-se, do mesmo modo, que essas constantes transformações demandam uma forma de educar que possibilite o “*por-em-ordem*” referido por Hannah ARENDT.³⁵⁹

Um exemplo perfeito das mudanças mencionadas por ARENDT e pelos outros teóricos aqui citados, conforme se introduziu acima, é a “nova configuração” dos Estados, fato que possui inúmeros desdobramentos no que tange ao papel exercido pela Constituição em uma sociedade e na forma pela qual tal instrumento é lido e interpretado; assim sendo, por conseqüência lógica, têm-se, também, implicações naquilo que concerne à transmissão dos valores constitucionais, em si.

Essa “nova configuração”, chamada [também] de Estado Pós-Nacional pelos autores,³⁶⁰ tem como marcante característica a busca pela afirmação da diversidade cultural, étnica, racial, tomando o lugar da homogeneização que, outrora, buscava negar tais dessemelhanças.³⁶¹

³⁵⁹ Relembra-se: “Para preservar o mundo contra a mortalidade de seus criadores e habitantes, ele deve ser continuamente posto em ordem. O problema é justamente educar de tal modo que um por-em-ordem continue sendo efetivamente possível...”. ARENDT, Hannah, op. cit., p. 243.

³⁶⁰ Como basilar exemplo, sem prejuízo de outros, tem-se [e recomenda-se] MALISKA, Marcos Augusto. **Constituição e estado pós-nacional**: reflexões sobre os desafios do direito constitucional em face da abertura da ordem jurídica estatal e das demandas internas por cidadania não homogeneizantes. Texto produzido como atividade de pesquisa acadêmica realizada junto ao NUPECONST – Núcleo de Pesquisa em Direito Constitucional da UniBrasil, em Curitiba. Cabe a menção de que embora a pesquisa tenha se dado na versão original, recém-referido, esse artigo foi publicado no seguinte periódico: BONAVIDES, Paulo (Org.). **Revista latino-americana de estudos constitucionais**, Fortaleza, n. 8, jan./jun. 2008. Do mesmo modo, embora cunhe a figura em apreço com outra denominação, fica a indicação de HÄBERLE, Peter. **Estado constitucional cooperativo**. Rio de Janeiro: Renovar, 2007.

³⁶¹ As características do Estado Pós-Nacional, por óbvio, não param por aí; toma-se essa [pequena] porção, justamente, por ser a que mais se amolda aos objetivos desse estudo.

Nesse sentido, Marcos Augusto MALISKA aduz que se visualiza, atualmente, o “desafio de construir uma sociedade do bem estar plural, diversificada, marcada pelas características dos diversos grupos que formam a sua população, bem como atendendo às diversidades regionais”.³⁶²

Esse “desafio” resume com perfeição a necessidade de superação de um modelo homogeneizante e/ou discriminador, como aquele exposto quando [do início] da análise do princípio da igualdade, no capítulo anterior.

Em tal esteira, tem-se a lição de Gimeno SACRISTÁN, que advoga a tese de que as formas pelas quais se trata a diversidade – quando se despreza o referido bem estar plural – são malélicas, pois, a “modernidade abordou a diversidade de duas formas básicas: assimilando tudo o que é diferente a padrões unitários ou ‘segregando-o’ em categorias fora da ‘normalidade’ dominante”.³⁶³

A consciência dos malefícios decorrentes da homogeneização e do cunho monocultural é marcante, atualmente; do mesmo modo, felizmente, o é “a consciência da necessidade de romper com esta e construir práticas educativas em que a questão da diferença e do multiculturalismo se façam cada vez mais presentes”.³⁶⁴

O “desafio” supra, então, na educação e fora dela, mostra-se intimamente relacionado com os ideais queridos pela Constituição brasileira. Menciona-se, da mesma sorte, que, aliado à previsão constitucional da isonomia e da pluralidade, ele [“desafio”] serve de supedâneo para a demonstração de quão destacado é o papel do multiculturalismo na educação.

De acordo com Gimeno SACRISTÁN, a existência de diversidade na educação é extremamente necessária:

[A diversidade na educação...] É uma chamada a respeitar a condição da realidade humana e da cultura, forma parte de um programa defendido pela perspectiva democrática, é uma pretensão das políticas de inclusão social e se opõe ao domínio das totalidades únicas do pensamento moderno.³⁶⁵

³⁶² MALISKA, Marcos Augusto. **Constituição...** p. 2.

³⁶³ SACRISTÁN, Gimeno J. Políticas de La diversidad para una educación democrática igualadora. *apud* CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAU, Vera Maria (Org.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 15.

³⁶⁴ CANDAU, Vera Maria, op. cit., p. 15.

³⁶⁵ Id.

O atendimento a tal anseio [ou “desafio”] é, justamente, o prisma pelo qual a Constituição deve ser interpretada,³⁶⁶ hoje em dia, pois, assim, grupos que, até então,³⁶⁷ ou sofriam com a arbitrária tentativa de homogeneização ou tinham denegadas as suas cidadanias, situações fulminadas pela Constituição Federal de 1988, no que tange ao Brasil, passam a afirmar a sua diversidade e, justamente através de tal processo, [re]conquistar seus espaços na sociedade.³⁶⁸

Nesse contexto, “o tratamento constitucional da sociobiodiversidade presente no grupo semântico da palavra raça surge amparado por três grandes grupos de princípios”,³⁶⁹ sendo eles o grupo de princípios da não-discriminação, o dos princípios do pluralismo/diversidade e o dos princípios do combate à desigualdade.

O primeiro conjunto [não-discriminação] tem nítida relação com a proibição da Constituição Federal à prática de discriminação negativa e encontra forte respaldo junto ao Supremo Tribunal Federal.³⁷⁰

O segundo [pluralismo/diversidade], ao seu tempo, provoca o reconhecimento da heterogeneidade e, concomitantemente, consiste “na possibilidade de dar a ele (outro) condições de desenvolvimento de sua personalidade na sua diversidade”.³⁷¹

O último é, em verdade, forma de desdobramento do segundo, pois, reza que aquele, reconhecido e identificado como possuidor de dadas características, possa ser tratado, por políticas públicas, de acordo com as suas necessidades, mas, sempre com a observância de suas particularidades e sempre se mantendo a dignidade do indivíduo e de seu grupo.³⁷²

Resta visível, pois, a relação desses tópicos com o respeito à diversidade e, destarte, com a materialização da isonomia.³⁷³ É assim, portanto, que a Constituição deve ser lida e posta em prática:

³⁶⁶ Figurando, quiçá, como um postulado, consoante se mencionou ao abordar as lições de Humberto ÁVILA, no tópico “Distinção entre princípios e regras”, do segundo capítulo [desse].

³⁶⁷ Antes da CFRB.

³⁶⁸ MALISKA, Marcos Augusto. **Constituição...** p. 7.

³⁶⁹ *Ibid.*, p. 9.

³⁷⁰ Consoante já se explanou no segundo capítulo. *Id.*

³⁷¹ *Ibid.*, p. 10.

³⁷² *Id.*

³⁷³ E com o pluralismo e o multiculturalismo, ao mesmo passo. Justo por tal razão, essas menções foram reservadas para esse trecho do trabalho, em vez de figurarem no segundo capítulo.

[É necessária] a edificação de um modelo de diversidade social em que o princípio da igualdade passa a ser permeado pela diversidade, pela necessidade de medidas compensatórias, enfim, em que a dignidade da pessoa humana não tem como referência um padrão hegemônico de bem estar e dignidade, mas vários padrões, ditados pelos diversos grupos sociais e suas culturas, que promovidas e apoiadas pelo Estado e protegidas por um estatuto jurídico (a Constituição aberta), constituem-se na verdadeira emancipação do homem inserido na sua realidade histórica, social e cultural.³⁷⁴

Em tal sentido, completa Marcos Augusto MALISKA:

A Constituição, que possui ainda a condição de ser o centro da ordem jurídica e o estatuto fundamental do Estado e da Comunidade, precisa reconhecer que para continuar a ser o estatuto jurídico do político, ela precisa ter a sua interpretação renovada, de forma a ser compatibilizada com a realidade em que vive.³⁷⁵

Justificando-se as menções supra acerca da novel configuração estatal, visualizada hodiernamente, tem-se que a pluralidade dos diversos atores do plano internacional acabam sendo refletidas no âmbito interno dos países, tamanha a pluralidade de seus indivíduos. Assim, a figura do Estado Constitucional Cooperativo – ou Estado Pós-Nacional (...) – tem, inclusive, pressupostos que vão nessa exata esteira e, do mesmo modo, viabilizam a ampliação da gama de intérpretes da Constituição, conforme será aduzido abaixo:

Os pressupostos *ideais-morais* do desenvolvimento do Estado Constitucional cooperativo somente podem ser apontados: Eles são, por um lado, resultado de sua construção por meio dos direitos fundamentais e dos direitos humanos. A “sociedade aberta” adquire esse predicado somente quando também for uma sociedade aberta *internacionalmente*. Direitos Fundamentais e Humanos remetem o Estado e “seus” cidadãos ao “outro”, ao chamado “estrangeiro”, ou seja, a outros Estados com suas sociedades ou cidadãos “estrangeiros”. O Estado Constitucional Cooperativo vive de *necessidades* de cooperação no plano econômico, social e humanitário, assim como – falando antropologicamente – da *consciência* de cooperação (internacionalização da sociedade, da rede de dados, opinião pública mundial, das demonstrações com temas de política externa, legitimação externa).³⁷⁶

O [referido] reflexo de tal situação no âmbito interior dos países é inegável. Assim e portanto, mesmo para aqueles que [eventualmente] discordem da noção tangenciada no primeiro capítulo, acerca da capacidade das escolas de serem um

³⁷⁴ MALISKA, Marcos Augusto. **Constituição...** p. 17-18.

³⁷⁵ *Ibid.*, p. 19.

³⁷⁶ HÄBERLE, Peter. **Estado...**, p. 19.

“microcosmos”, construído à imagem e semelhança do “mundo real”, preparando os imaturos para viver em tal ambiente, fica inviável negar o papel da educação nesse exato sentido:

Normalmente a criança é introduzida ao mundo pela primeira vez através da escola. No entanto, a escola não é de modo algum o mundo e não deve fingir sê-lo; ela é, em vez disso, a instituição que interpomos entre o domínio privado do lar e o mundo com o fito de fazer com que seja possível a transição, de alguma forma, da família para o mundo.³⁷⁷

Tem-se, pois, o delineamento do panorama e da forma pela qual se faz a análise do conteúdo constitucional.

Além disso, é de se dizer que o Estado Pós-Nacional também é marcado pela transitoriedade dos indivíduos, ou seja, o cosmopolitanismo lhe marca profundamente. Posto que as migrações não configuram tema nada novo, basta fazer a menção de que em muitos países, incluindo o Brasil, se encontram e se aglomeram cidadãos de nacionalidades outras e, assim, não há como deixar-lhes fora dos auspícios da educação: afinal, como dito, são cidadãos; indígenas ou alienígenas, são sujeitos de direito e, além disso, receberão e transmitirão informações, justamente no mote pelo qual é feito o processo educativo.

O pluralismo – que voltará a protagonizar linhas vindouras – também se relaciona com este segundo ponto [análise do conteúdo constitucional], pois, conforme se mencionou, ele deve estar em perfeita consonância com a sociedade e, portanto, com as mudanças por ela sofridas.

Para deixar mais evidentes as maneiras pelas quais a Constituição deve ser analisada – para poder, então, servir de supedâneo para os valores a serem transmitidos – é de se buscar auxílio em Peter HÄBERLE.³⁷⁸

A primeira das lições do mencionado autor, importantes para delinear o que aqui se pretende ver exposto, se funda na questão dos intérpretes da Constituição. Sem que se trate – por questão de espaço – das tradicionais concepções acerca dos legitimados a realizar tal processo de interpretação, é imperioso frisar que as ditas transformações sociais (...) acabam por tornar necessária uma ampliação no rol daqueles que podem participar do processo de leitura – e pragmatização – do

³⁷⁷ ARENDT, Hannah, op. cit., p. 238.

³⁷⁸ Conforme se avisou quando do estudo da gestão democrática, no segundo capítulo.

disposto na Carta Magna. Afinal de contas, seria paradoxal, em uma sociedade pluralista como a aqui apresentada, a existência de monopólio no que concerne ao dito processo.

A proposta de HÄBERLE tem a seguinte premissa:

... no processo de interpretação constitucional estão potencialmente vinculados todos os órgãos estatais, todas as potências públicas, todos os cidadãos e grupos, não sendo possível estabelecer-se um elenco cerrado ou fixado com *numerus clausus* de intérpretes da Constituição.³⁷⁹

A abertura – e, por assim dizer, democratização – no rol de intérpretes do texto constitucional é algo que se mostra como condição *sine qua non* no panorama exposto:

Interpretação constitucional tem sido, até agora, conscientemente, coisa de uma sociedade fechada. Dela tomam parte apenas os intérpretes jurídicos “vinculados às corporações” (*zünftmässige Interpreten*) e aqueles participantes formais do processo constitucional. A interpretação constitucional é, em realidade, mais um elemento da sociedade aberta. Todas as potências públicas, participantes materiais do processo social, estão nela envolvidas, sendo ela, a um só tempo, elemento resultante da sociedade aberta e um elemento formador ou constituinte dessa sociedade (... *well Verfassungsinterpretation diese offene Gesellschaft immer von neuem mitkonstituiert und von ihr konstituiert wird*). Os critérios de interpretação constitucional hão de ser tanto mais abertos quanto mais pluralista for a sociedade.³⁸⁰

Como se não bastasse a nítida relação entre a abertura no rol dos intérpretes legítimos da Constituição e a sociedade plural que, atualmente, se verifica, tem-se a importante menção de que “quem vive a norma acaba por interpretá-la ou pelo menos co-interpretá-la.”³⁸¹

Não é possível, pois, deixar os destinatários da Carta Magna alheios ao processo de sua interpretação, máxime quando os valores decorrentes de tal texto servirão para emoldurá-los; assim ocorrendo, o processo – cíclico – se mostra consideravelmente virtuoso, tanto para os indivíduos quanto para a sociedade em si:

Todo aquele que vive no contexto regulado por uma norma e que vive esse contexto é, indireta ou, até mesmo, diretamente, um intérprete dessa norma. O destinatário da norma é participante ativo, muito mais ativo do que se

³⁷⁹ HÄBERLE, Peter. *Hermenêutica...* p. 13.

³⁸⁰ Id.

³⁸¹ Id.

pode supor tradicionalmente, do processo hermenêutico. Como não são apenas os intérpretes jurídicos da Constituição que vivem a norma, não detêm eles o monopólio da interpretação da Constituição.³⁸²

Essa situação demonstra uma correlação extremamente interessante com o pluralismo da sociedade, servindo [tal relação], inclusive, para reforçar a presença desse novo traço: existindo a referida extensa gama de culturas e pessoas na sociedade contemporânea e dando-se importância ao seu reconhecimento e respeito a elas, nada mais justo e adequado do que [também] legitimá-las a interpretar a norma suprema que as rege.

Do mesmo modo, é inegável o quão democrático se posta tal processo, nos exatos termos daquilo que, como já se viu, é querido pela Constituição de 1988:

Experts e “pessoas interessadas” da sociedade pluralista também se convertem em intérpretes do direito estatal. Isto significa que não apenas o processo de formação, mas também o desenvolvimento posterior, revela-se pluralista: a teoria da ciência, da democracia, uma teoria da Constituição e da hermenêutica propiciam aqui mediação específica entre Estado e sociedade.³⁸³

A análise da transmissão dos valores da Constituição, portanto, seguirá essa lógica e terá esse norte, assim como já ocorreu no segundo capítulo, quando se dissertou sobre os principais princípios aplicáveis à educação, pois, também nessa seara, “sem dúvida, uma fixação exclusiva na jurisdição há de ser superada”.³⁸⁴

Entretanto, esse não é o único aspecto importante da constatação [nem a única relação dela com a porção anterior do texto]; além do nítido respeito à real isonomia, a definição, mais completa, daquilo que se entende por sociedade contemporânea (...) e da forma pela qual as conclusões que aqui se fazem presentes devem ser compreendidas, vê-se que o respeito à pluralidade marca e condiciona a conclusão à qual se chegou ao final do trecho precedente.³⁸⁵

A transmissão dos valores constitucionais – que, como visto, é fator querido à educação em solo brasileiro – não poderá, jamais, se dar de modo que

³⁸² Ibid., p. 15.

³⁸³ Ibid., p. 18.

³⁸⁴ Ibid., p. 53.

³⁸⁵ Cabe a transcrição: *A educação na sociedade brasileira contemporânea, então, tem como primordial marco caracterizador o fato de ser baseada e de servir como veículo de transmissão dos valores presentes na Constituição Federal de 1988.*

desconsidere as múltiplas facetas da sociedade, sob pena de que reste vazia de conteúdo.

Tratar dos dois temas³⁸⁶ mostra-se algo impossível de ser feito em separado, tamanha a sua relação. E, sublinhe-se, tal liame vem sendo destacado desde o primeiro capítulo.

De todo modo, é cediço que o respeito às diversas culturas e traços identitários, como dito, deverá condicionar a interpretação da Constituição e, portanto, a transmissão dos valores nela contidos.³⁸⁷

Como se esse perfeito molde não tivesse robustez suficiente para justificar a defendida abertura no rol de intérpretes da Constituição – que o fazem, então, nos moldes supra, ou seja, levando em conta e respeitando o multiculturalismo – tem-se a seguinte lição:

Do ponto de vista teórico-constitucional, a legitimação fundamental das forças pluralistas da sociedade para participar da interpretação constitucional reside no fato de que essas forças representam um pedaço da publicidade e da realidade da Constituição (*ein Stück Öffentlichkeit und Wirklichkeit der Verfassung*) não podendo ser tomadas como fatos brutos, mas como elementos que se colocam dentro do quadro da Constituição: a integração, pelo menos indireta da “*res publica*” na interpretação constitucional em geral é expressão e consequência da orientação constitucional aberta no campo de tensão do possível, do real e do necessário (“*in das Spannungsfeld des Möglichen, Wirklichen und Notwendigen gestellten Verfassungsverständnisses*”). Uma Constituição, que estrutura não apenas o Estado em sentido estrito, mas também a própria esfera pública (*Öffentlichkeit*), dispondo sobre a organização da própria sociedade e, diretamente, sobre setores da vida privada, não pode tratar as forças sociais e privadas como meros objetos. Ela deve integrá-las ativamente enquanto sujeitos.³⁸⁸

Expostas, pois, as paisagens nas quais se vêem a “realidade” ora mencionada e, da mesma sorte, expostos – ainda que de modo tangencial – os meios e os agentes de interpretação da *Lex Suprema*.

É necessário, então, passar à averiguação do papel da transmissão dos valores na educação, para que se possam destacar, destarte, como se dá a transmissão das já referidas bases axiológicas da Constituição.

³⁸⁶ Educação no contexto da Constituição e a transmissão dos valores constitucionais.

³⁸⁷ E, por óbvia consequência, o presente estudo.

³⁸⁸ Completa-se, ainda, com a seguinte menção: “Elas participam desse processo até mesmo quando são formalmente excluídas...”. HÄBERLE, Peter. *Hermenêutica...* p. 33-34.

Demonstrar-se-á, então, o modo pelo qual a transmissão dos ditos valores deve ser feita – ou, pelo menos, os limites a serem observados –, sempre respeitando-se as diferenças culturais e identitárias dos membros dos diversos grupamentos que compõem a sociedade brasileira, sem que se olvide, contudo, da identidade nacional [que decorre intrinsecamente do emolduramento ao conteúdo constitucional].

4.2 OS VALORES NA EDUCAÇÃO: OBJETIVOS DA TRANSMISSÃO DE BASES AXIOLÓGICAS NO PROCESSO EDUCATIVO

Como já se disse, quase à exaustão, a educação que se apresenta em determinada sociedade é reflexo direto das características intrínsecas do referido grupamento.

Da mesma sorte e no mesmo sentido, a continuidade, em sentido amplo, de tal ordenamento social é intimamente dependente e relacionada com o processo educativo, em si.³⁸⁹

Reforçando-se tal dizer, trazem-se à baila os seguintes ensinamentos de Sônia Aparecida Ignácio SILVA:

Quando ocorrem mudanças culturais, qualquer que seja o tipo de sociedade, por certo isso influenciará diretamente no processo educativo que aí se instaura e desenvolve.

Essas mudanças, boas ou más, portam em seu bojo controvérsias, criam desacordos, geram uma pluralidade de modos de interpretação, de significações e valores que, sem dúvida, trazem problemas à condução prática e concreta do trabalho educativo.

Assim sendo, para os que atuam na educação de crianças e jovens, para os que exercem qualquer função educativa organizacional, e aqui interessamos relevar especialmente os que atuam na organização escolar, torna-se

³⁸⁹ Resgate-se, para fins de esclarecimento, a definição de educação [ou processo educativo] presente nos estertores do primeiro capítulo: educação é o processo pelo qual os membros imaturos de um determinado grupamento social são intelectual e moralmente modelados pelos membros mais maduros do referido grupo, por intermédio da transmissão de conhecimentos, de bagagem cultural e de valores caros à sociedade e à vida nessa forma de organização humana, de modo a atingirem um satisfatório grau de desenvolvimento pessoal – em sentido amplo – que possibilitará a emancipação (...) e a ascensão social de tais indivíduos, bem como acarretará o conseqüente desenvolvimento da sociedade, como um todo.

difícil e impreciso determinar a importância e o grau de consistência das inovações recém-introduzidas.³⁹⁰

Vê-se, portanto, que a aludida influência da sociedade na prática educativa [e vice-versa] decorre da imanente carga axiológica presente em todo o [referido] processo.³⁹¹

A situação que se vê – ou que se pretende ver –, entretanto, demanda certa cautela. Eis a razão: ao mesmo tempo em que se defende um aumento no quão intensa deve ser a permeação da Constituição – um símbolo nacional, em sentido mais do que lato – se aduz o respeito aos diversos grupos étnicos e culturais [etc.]; mais uma vez, *a priori*, poder-se-ia visualizar um paradoxo.

A eventual antítese, porém, já seria fulminada pela maneira [também] plural de se interpretar a Carta Magna, consoante exposição acima, mas, como se tal não bastasse, é imperioso que se dediquem algumas linhas acerca das primordiais bases axiológicas da Constituição,³⁹² mais especificamente àquelas que dizem maior respeito ao tema ora trabalhado, para que nem em hipótese – ou apenas nela – haja a superveniência da dita situação paradoxal.

O surgimento de situações que parecem diametralmente opostas, porém, não finda por aqui; o próximo item desse capítulo partirá de premissa similar – para que não se diga que é a mesma – de modo a deixar clara, justamente, a inexistência de antítese.

De toda sorte, voltando à citação de Sônia Aparecida Ignácio SILVA, é possível que se visualize quão adequada está a conclusão de que o panorama do “mundo plural” (...) se reflete nas sociedades, incluindo, por certo, a brasileira.

³⁹⁰ SILVA, Sônia Aparecida Ignácio. **Valores em educação**: o problema da compreensão e da operacionalização dos valores na prática educativa. Petrópolis: Vozes, 1986. p. 11.

³⁹¹ Embora pareça ter ficado bastante clara, desde o início desse escrito, a existência de influência valorativa na educação, o seguinte trecho denota, ainda mais, tal situação: “a educação sempre se faz a partir de bases axiológicas, portanto fundamentada em determinados valores e visando, por outro lado, a transmissão, reprodução ou criação de novos valores. Quer se acredite que os valores sejam essências permanentes, eternas e inalteráveis (portanto, ‘entes absolutos’, independentes do homem e de sua realidade existencial), quer se compreendam os valores a partir do próprio esforço humano de valoração (portanto, como aquilo que não é, em si e por si mesmo, mas ‘vale’ para o homem a partir de sua realidade circunstancial concreta), ou, ainda, se tenha uma concepção axiológica outra, intermediária, mais próxima a tal ou qual posição, haverá sempre uma base valorativa, ainda que não se tenha clareza suficiente a esse respeito.” *Ibid.*, p. 70.

³⁹² A limitação acadêmica torna praticamente impossível que todas as bases valorativas – de acordo com inúmeras teorias existentes nessa linha – sejam analisadas; a menção, pois, dos objetivos fundamentais da República exercem robusto papel em tal sentido, máxime quando vista em conjunto com esse trecho do estudo.

Embora os meios e os nortes pelos quais a transmissão deve ser feita protagonizem, mais especificamente, o próximo item, por ora, cabe frisar que o emolduramento, a educação e seus fins só podem ser alcançados em se reforçando tudo o que já foi dito.

Como exemplo dessa situação, têm-se os fatos mencionados quando da análise da igualdade: que modo seria mais adequado para tornar os indivíduos aptos a respeitarem a igualdade que não os tratando de modo [materialmente] isonômico?

Assim sendo, não se pode considerar que a Constituição Brasileira se destine apenas aos brasileiros; ela atende a todos.

Países com realidades similares à do Brasil também agem de modo parecido, consoante se depreende da seguinte lição de Mônica SIFUENTES:

A “Constituição da Argentina” trata do direito à educação apenas na parte final de um artigo: quando estabelece, no artigo 14, que todos os “habitantes da Nação” (portanto, não o restringe aos cidadãos argentinos) têm o direito de ensinar e aprender, conforme as leis que regulamentem o seu exercício.³⁹³

Vê-se, pois, que o “exemplo” não apenas é ilustrativo, como, do mesmo modo, dá a perfeita noção da realidade brasileira, mesmo se referindo a solo argentino. É necessário, então, que a Constituição (...) seja “impressa” na mentalidade dos educandos, em sentido amplo, quer sejam brasileiros [natos ou naturalizados], quer sejam apenas residentes no Brasil.

Não restou respondida, porém, a questão mencionada acima, acerca da eventual antítese entre a criação dessa “identidade nacional” – posto que, como dito, a Constituição é um dos mais destacados “símbolos” da nação – e o emolduramento no sentido de respeito aos seus valores, incluindo o respeito ao multiculturalismo.

Antes de respondê-la, contudo, é adequado fazer a citação de Antonio Flavio Barbosa MOREIRA e Michelle Januário CÂMARA, ao dissertarem sobre o tema da identidade nacional, de modo uníssono com as menções supra acerca do “cosmopolitanismo”:

Ainda em termos políticos, cabe ressaltar a preocupação com as identidades nacionais. Em um mundo mais globalizado, novas tecnologias e novos meios de comunicação se desenvolvem, fronteiras se redesenham,

³⁹³ SIFUENTES, Mônica, op. cit., p. 167.

nacionalismos e xenofobias se reacendem, indivíduos transitam pelas diferentes partes do globo, identidades se reafirmam, identidades se contestam, novos padrões identitários emergem. Juntamente com o impacto do global, produz-se uma fascinação pelo local. A globalização gera, simultaneamente, novas identificações “globais” e novas identificações “locais”.³⁹⁴

Resta claro, então, que a identidade acompanha a dinâmica da sociedade e não por outra razão pode ser definida como “um processo de criação de sentido pelos grupos e pelos indivíduos”.³⁹⁵

De modo mais aprofundado, assim disserta Antonio Carlos WOLKMER sobre a questão da identidade:

O fato é que a “identidade” deve ser compreendida como o reconhecimento de subjetividades libertadas e como recuperação de experiências compartilhadas por coletividades políticas, sujeitos coletivos e movimentos sociais. Nessa direção, a noção de “identidade” deve igualmente ser concebida como um processo de ruptura que permite que movimentos sociais se tornem sujeitos de sua própria história.

...

Na verdade, a reafirmação da “identidade” tanto em nível individual quanto coletivo, resgata, como assinala Tilman Evers, a própria dignidade humana em face da experiência cotidiana marcada pela miséria econômica, escravidão social, opressão política e devastação cultural. Assim, o valor “identidade” está diretamente vinculado à supressão das múltiplas formas de alienação e à comunhão de interesses, advindas de experiências vividas no interregno de lutas conscientes e autodeterminadas que instituem as bases para uma sociedade libertária, igualitária e pluralista.³⁹⁶

Não existem, então, discrepâncias entre a criação de uma identidade nacional, apegada aos valores constitucionais e o respeito às diferentes culturas existentes em um dado grupamento social, máxime quando os ditos preceitos [valores] conduzem, exatamente, nesse sentido.

Trazendo tópicos do último trecho desse capítulo, cabe mencionar a lição de Carlos Alberto TORRES, ao se referir sobre a relação entre o multiculturalismo e a questão da identidade nacional, bem como a formação desta:

³⁹⁴ MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CÂMARA, Michelle Januário. Reflexões sobre currículo e identidade: implicações para a prática pedagógica. In: MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAU, Vera Maria (Org.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 39-40.

³⁹⁵ Ibid., p. 41.

³⁹⁶ WOLKMER, Antonio Carlos. **Pluralismo jurídico: fundamentos de uma nova cultura no direito**. 3. ed. São Paulo: Alfa Omega, 2001. p. 130-131.

Poder e diferença nas narrativas do multiculturalismo são sempre inter-relacionados com uma discussão sobre identidade. De todo modo, *identidade nacional*, a mais importante forma de solidariedade territorial, baseada em noções de um único estado-nação e na experiência e sentimento de patriotismo e de uma herança cultural comum, não é um indicador fixo, que guia os cidadãos em suas escolhas de lealdade e solidariedade. Identidade nacional, conforme Giroux (...) tão claramente coloca, “é um sempre mutável e desconcertado complexo de experiências e lutas históricas, que são transversalmente fertilizadas, produzidas e transacionadas através de uma variedade de culturas. Como tal, é sempre aberta a interpretação e debate”.

Não é surpreendente, então, que o conceito de identidade nacional é historicamente melhor definido em oposição a “outros” (e.g., outra identidade nacional ou um inimigo da nação) do que em referência a um conjunto de incontestadas propriedades históricas da nação e da experiência nacional de seu povo como um grupo homogêneo.

Destarte, identidades são construídas em um processo de contestação e luta e são objetos de múltiplas interpretações; identidade é uma jornada de aprendizagem, conhecimento e reconhecimento. Identidades são construções sociais com bases históricas e materiais, e realmente são fundadas em percepções de conhecimento, modos de ver e sentir, e experiências de poder, particularmente [para aquilo] que [o] conhecimento é (ou deveria ser considerado) legítimo deveria importar, [bem como para aquilo] que a experiência deveria ser celebrada de onde ser aprendida, e como o poder pode ser negociado através de diferentes conhecimentos e experiências.³⁹⁷

A educação, então, deve ser aliada da identidade; deve originá-la ou reforçá-la, dependendo do caso, mas, sempre tendo a Constituição a iluminar sua senda. **Fica, então, a educação como “guia” da identidade, ao mesmo passo em que a Carta Magna – e seus valores, por certo – guiam a educação, em si.**

Nessa esteira, o exemplo espanhol é um dos que mais cabe. De modo ainda mais marcante do que ocorre com a realidade brasileira, a Espanha é um país que

³⁹⁷ Tradução livre de: Power and difference in multiculturalism narratives are always interrelated with a discussion of identity. Yet, *national identity*, the most important form of territorial solidarity, based on notions of a single nation-state and the experience and feeling of patriotism and a common cultural heritage, is not a fixed marker that guides citizens in their choices of loyalties and solidarities. National identity, as Giroux (...) so clearly states, “is always a shifting unsettled complex of historical struggles and experiences that are cross-fertilized, produced, and transacted through a variety of cultures. As such it is always open to interpretation and struggle”.

Not surprisingly, then, the concept of national identity is better defined historically in opposition to “others” (e.g., another national identity or an enemy of the nation) than in reference to asset of uncontested historical properties of the nation and the national experience of its people as a homogeneous group.

Therefore, identities are constructed in a process of contestation and struggle and are subject to multiple interpretations; identity is a journey of learning, knowledge and recognition. Identities are social constructions with material and historical bases, and indeed they are based on (...) perceptions of knowledge, ways of seeing and feeling, and lived experience of power, particularly what knowledge is (or should be considered) legitimate and should count, what experience should be celebrated and learned from, and how power can be negotiated among different knowledges and experiences. TORRES, Carlos. **Democracy, education, and multiculturalism: dilemmas of citizenship in a global world.** Lanham: Rowman & Littlefield, 1998. p. 216.

possui diferenças culturais tão acentuadas que, inclusive, chega-se ao ponto de [co]existirem inúmeros idiomas no território nacional.

No Brasil, de norte a sul, [também] abundam culturas, maneirismos, sotaques e outros traços identitários que dizem respeito apenas a alguns “povos”, mas, salvo no que tange à população indígena, não se visualiza heterogeneidade tamanha.

Da mesma maneira, decorrência direta do “cosmopolitanismo”, é sabido que o Brasil possui imigrantes advindos das mais variadas plagas do mundo e, como visto, ao residirem no país, não há como deixá-los alheios aos auspícios e cuidados do texto constitucional; assim sendo, também eles têm direito à educação, nos exatos moldes aqui propostos.

O respeito às diferenças, no plano interno de um país, então, segue a lógica existente no plano externo, consoante se expôs no tópico anterior; é incentivada a formação de um espírito local que, como consequência, leva à formação de um espírito nacional.

Na Espanha, essa forma de transmissão de valores foi chamada de “reconhecimento da Espanha plural desde a escola”,³⁹⁸ partindo-se da “pátria pequena” e seguindo para a “pátria grande”:³⁹⁹

Reconhecia-se a pluralidade das regiões e povos da Espanha e se queria conservar sua idiosincrasia cultural, suas línguas autônomas e suas tradições folclóricas, pressupondo que o amor à “pátria pequena” conduziria diretamente à identificação com a “pátria grande”. Esse tipo de patriotismo formava parte da educação sentimental da criança, pelo que deveria ser desenvolvido por intermédio de canções regionais e festas públicas.⁴⁰⁰

Esse tipo de comportamento, entretanto, poderia não ter o resultado esperado, razão pela qual foi, gradativamente, substituído por uma postura de integração, mas, sem que jamais as particularidades e especificidades regionais fossem olvidadas.⁴⁰¹

³⁹⁸ ANDRÉS, María del mar del Pozo. **Currículum e identidad nacional**. Madrid: Biblioteca Nueva, 2000. p. 200.

³⁹⁹ Id.

⁴⁰⁰ Tradução livre de: Se reconocía la pluralidad de las regiones y pueblos de España y se quería conservar su idiosincrasia cultural, sus lenguas autóctonas y sus tradiciones folclóricas, presuponiendo que el amor a la “patria chica” conduciría directamente a la identificación con la “patria grande”. Este tipo de patriotismo formaba parte de la educación sentimental del niño, por lo que debía desarrollarse mediante canciones regionales y fiestas públicas. Id.

⁴⁰¹ Ibid., p. 225-227.

De um jeito ou de outro, então, o respeito aos regionalismos não poderá faltar.

Seja qual for a forma de fazer a transmissão é nítido que se a Constituição é destinada a todos, nada mais adequado do que transportá-la, nessa exata medida, ao ambiente escolar ou a qualquer outro ambiente no qual o processo educativo se faça presente.

Mantém-se a opção de não se adentrar no plano infraconstitucional das disposições atinentes à educação, mas, ainda assim, insta salientar que não pode ser outra [que não essa] a *mens legis* das recentes determinações para que o ensino da história africana passasse a integrar o currículo dos estudantes brasileiros.

Valorizam-se os traços de determinados grupos [minoritários] e isso faz com que o espírito nacional seja talhado; afinal, a própria Constituição prega tal valorização.

Através desse tipo de prática objetiva-se não apenas transmissão das ditas bases axiológicas da Constituição, mas, para bem além disso, [se busca] a criação daquilo que Pablo Lucas VERDÚ denomina de sentimento constitucional; nada traduz com maior perfeição aquilo que se pretende ver criado, por meio da transmissão dos valores constitucionais, do que [justamente] a criação do sentimento jurídico-constitucional:

O sentimento constitucional é a expressão capital da afeição pela justiça e pela equidade, porque concerne ao ordenamento fundamental, que regula, como valores, a liberdade, a justiça e a igualdade, bem como o pluralismo jurídico (...). A ordem fundamental é suprema e se impõe a todos (...). Por outro lado, o sentimento constitucional suscita um entusiasmo mais chamativo, público e representativo do que o simples sentimento jurídico ordinário.⁴⁰²

Desde logo, é facilmente visualizável o quão adequado é o sentimento constitucional – formatação de identidade, nos moldes acima expostos – ao mote que se propõe como ideal para a educação. Antes que se mencione, porém, com maior minúcia, o papel de tal sentir no seio de um grupamento social, cabe trazer à

⁴⁰² VERDÚ, Pablo Lucas. **O sentimento constitucional:** aproximação ao estudo do sentir constitucional como modo de integração política. Rio de Janeiro: Forense, 2006. p. 70.

baila as lições de RIEZLER acerca das três entrelaçadas maneiras pelas quais o sentimento jurídico se manifesta:

- a) O sentir sobre *o que é Direito*, ou seja, a capacidade que intuitivamente capta e aplica o Direito vigente com justiça. Denomina esta capacidade de *tato jurídico* ou *sensus juridicus*. Aqui, o *Rechtsgefühl*⁴⁰³ existe com independência do movimento do espírito que aprova ou rechaça o resultado; é independente de qualquer estimação ética. A ênfase gravita sobre o momento intelectual.
- b) O sentir sobre *o que ser o Direito existente* enquanto inclinação ao ideal jurídico. Na medida em que o ideal jurídico se contrapõe ao Direito positivo, o sentimento jurídico aparece como sentido crítico e desaprovador do Direito vigente.⁴⁰⁴
- c) O sentir com referência à *atitude perante o Direito existente*, ou seja, o sentimento de *respeito do ordenamento jurídico vigente*. Exterioriza-se mediante impulsos em relação ao Direito positivo para promover ou exigir a realização do Direito e rechaçar o injusto.⁴⁰⁵

O desenvolvimento dos indivíduos, por intermédio da educação, é condição para que esse sentimento constitucional – que tem inafastável conteúdo ético, “com respeito aos direitos alheios, reconhecimento do valor da pessoa frente arbitrariedade e a injustiça”⁴⁰⁶ – seja criado, posto que um sujeito “após racionalizar-se, tende a aderir ou a harmonizar-se com o ordenamento vigente e, portanto, respeitá-lo”.⁴⁰⁷

Além das funções que o transcrito trecho da obra do autor espanhol elucida, o que mais parece importar *in casu* é a possibilidade que a educação tem, ao criar o referido sentimento, de tornar os indivíduos ainda mais “coesos” no seio da sociedade, sem que tal – por certo – lhes usurpe suas identitárias características:

Dentro do grupo social existe a solidariedade, laços inter-humanos, relações que configuram o conjunto. Estes vínculos têm existência objetiva, que se evidencia quando o Direito os disciplina de sorte que sua violação possa

⁴⁰³ Em tradução literal e [também] nos termos de Pablo VERDÚ, *Rechtsgefühl* significa “sentimento jurídico”.

⁴⁰⁴ Por limitação acadêmica e opção metodológica, não serão abordados temas relativos à [eventual] superação do positivismo, tampouco sobre as correntes denominadas de “pós-positivismo” e “neoconstitucionalismo” ou outras afins; a menção, aqui, embora tangencie estes aspectos, serve mais para elucidar o cunho “instigante” – já mencionado quando da citação de LOCKE, no primeiro capítulo – que o sentimento constitucional [a ser criado pela educação] tem. Ainda assim, para aprofundamento nos aludidos temas, sugerem-se, sem prejuízo de outras obras, SANCHÍS, Luís Prieto. **Constitucionalismo y positivismo**. Coyoacan: Distribuciones Fontamara, 1999, e ZAGREBELSKY, Gustavo. **El derecho dúctil**. Madrid: Editorial Trotta, 1999.

⁴⁰⁵ RIEZLER, Erwin. **Das Rechtsgefühl Rechts-psychologische Betrachtungen** apud VERDÚ, Pablo Lucas, op. cit., p. 54.

⁴⁰⁶ VERDÚ, Pablo Lucas, op. cit., p. 56.

⁴⁰⁷ Id.

castigar-se. Mas em cada homem vive *sentimento da solidariedade*, que nem sempre é conscientemente detalhado, pois muitas vezes é mais um vago sentimento de solidariedade global.

Há – acrescenta –, em uma sociedade, tal massa de idéias, sentimentos e leis habituais, que é impossível que cada membro do grupo conheça todas essas idéias, todas essas leis, todos esses hábitos, enfim, que lhe afetem todos esses sentimentos. Muitos os ignoram. A massa das relações sociais não é pensada em comum e por completo por todos os membros do grupo. Existe no arsenal das leis uma disposição centenária que o cidadão ignora totalmente e que, não obstante, a ele se aplica. A máxima “a ignorância das leis não libera seu descumprimento” não prova que cada cidadão deve conhecer todas as leis, senão que está submetido a elas sem conhecê-las, enquanto aceita a solidariedade geral com o grupo. Além da solidariedade, dá-se uma cooperação entre os membros do grupo em relação a um fim comum e ao próprio sentimento cooperativo. “Grupo consciente, grupo inconsciente, grupo geral, grupo particular, solidariedade consciente, solidariedade inconsciente, cooperação consciente, cooperação inconsciente, relações do indivíduo com o indivíduo, tudo isso existe na matéria social e forma parte do dado.”⁴⁰⁸

A educação, então, também tem o condão de criar ou de aumentar o sentimento que a vida em grupo, per si, inculca nos indivíduos. Assim agindo, a noção de sociedade como organismo fica reforçada, pois, ao ter tal sentimento, as “células” que compõem o todo tenderão a menores conflitos entre si, desenvolvendo-se e, destarte, desenvolvendo o organismo:

O grupo e o sentimento grupal, a solidariedade e seu correspondente sentimento, a cooperação e seu correspondente sentimento, a individualidade e seu correspondente sentimento, a conciliação do eu e do outro que implica a natureza humana e sua individualidade, assim como o sentimento de suas conciliações constituem o ser mesmo da matéria social, o dado irreduzível desse modo de existência *sui generis*. Esta matéria social está dotada de duas virtudes que a tornam semelhante à matéria viva: o fato de poder propagar-se e organizar-se.⁴⁰⁹

O sentimento constitucional, então, demonstra que a imersão da sociedade nos ditames da Constituição é mais do que benéfico, pois, como visto, professa e transmite ideais como “a liberdade, a justiça e a igualdade, bem como o pluralismo jurídico”.⁴¹⁰

O respeito aos traços individuais dos diversos grupos não é prejudicado pelo panorama delineado. Já não o seria, pois, como se expôs, a Constituição é por demais libertária e igualitária para que qualquer sentimento a ela ligado pudesse conduzir a discriminações negativas; ainda assim, é inegável que o sentimento

⁴⁰⁸ Ibid., p. 65-66.

⁴⁰⁹ Ibid., p. 66.

⁴¹⁰ Ibid., p. 70.

constitucional não retira dos indivíduos a sua capacidade de pensar – bem pelo contrário – fato que poderia colidir com o que se defendeu.

Para que tal possibilidade se afaste, trazem-se as lições de Peter HÄBERLE acerca do direito ao feriado como elemento de identidade cultural, de modo a ser dada [ao menos] uma noção de como o respeito aos regionalismos – traço indefectível do Estado Pós-Nacional – se porta junto aos cidadãos.

Como será visto logo abaixo, a utilização do “feriado” exerce um papel ilustrativo, pois, em vez do feriado, poder-se-ia ter qualquer outra sorte de veículo transmissor dos valores constitucionalmente queridos:

Há liberdade⁴¹¹ para um engajamento individual aos feriados e para a “não participação”. Isso *diferencia* o feriado no *Estado Constitucional* dos eventos obrigatórios dos regimes *totalitários*: pense-se nos desfiles obrigatórios do 1º de Maio nos países do leste europeu, nas paradas comemorativas de vitórias para as quais se convoca o povo a participar, pelo menos a título de obrigação social. O mínimo que o Estado Constitucional pode realizar com relação aos seus feriados e esperar dos cidadãos são dias de descanso, medidas semelhantes aos domingos para a chamada “ordem pública”, convocação das autoridades públicas para os eventos festivos e comemorativos, ou com uso dos símbolos nacionais. Nada mais, além disso, pode e deve o Estado Constitucional “exigir”: ou ele negaria seus próprios princípios. Frequentemente haverá minorias relativas que “comemoram” certo feriado que a maioria pode entender como um mero “lazer”. O Estado Constitucional, tendo em conta a liberdade e o pluralismo, deve aceitar a discrepância entre “ideal e realidade” de seus feriados. Aqui não se trata propriamente de um caso especial de distinção comum entre “direito constitucional e realidade constitucional”, pois os feriados constitucionalmente instituídos têm já em conta que os cidadãos – livres – *podem* se recusar a festejá-los. A imagem que se tem do “cidadão participativo da vida política e consciente de seu dever cívico” não deve ser exigida ou sobrecarregada em casos como o de luto oficial de um Presidente falecido. A opinião pública republicana ou a consciência cívica num Estado Constitucional Democrático implica em outras medidas além daquelas de uma monarquia hereditária *pré-democrática* ou de uma ditadura. A “forma de Estado” influencia consideravelmente o entendimento sobre o sentido de um feriado. O Estado Constitucional Democrático, como ordem política relativamente melhor ou menos pior, possui um entendimento específico do sentido de um feriado.⁴¹²

A citação acima, além de deixar claro o cunho democrático do emolduramento que se apregoa, traz em seu bojo inúmeras conseqüências de sumo relevo para o estudo, que devem ser encaradas como comportamentos a serem adotados pelos membros maduros do grupo social ao educarem os imaturos:

⁴¹¹ A liberdade voltará a ser trabalhada no início do próximo tópico.

⁴¹² HÄBERLE, Peter. **Constituição e cultura**: o direito ao feriado como elemento de identidade cultural do estado constitucional. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2008. p. 29-30.

1. O respeito às demais culturas é exigido e imposto, mas, não pressupõe que os indivíduos não possam ter as suas próprias opiniões e fazerem seus próprios juízos de valor;

2. Do mesmo modo, o processo pedagógico deve sempre “procurar aumentar a consciência das situações de opressão que se expressam em diferentes espaços sociais”,⁴¹³ de modo a conscientizar o educando de que a adoção de práticas constitucionalmente vedadas, para com os outros, é comportamento do qual, em algum momento, ele mesmo poderá ser vítima:

... é crucial que o/a aluno/a observe como em sua identidade se misturam aspectos que podem ser alvos de discriminação e opressão, assim como aspectos associados a grupos que têm dominado e explorado os outros. Por exemplo, um menino branco pode apresentar uma deficiência física, reunindo assim elementos de dominância (o fato de ser branco e de ser homem) e de subordinação (o fato de ter impedimentos para algumas atividades). O/a aluno/a poderá, então, captar a complexidade envolvida na multiplicidade de aspectos que conformam a sua identidade.⁴¹⁴

3. Faz-se necessário, ainda, “propiciar ao/à estudante a aquisição de informações referentes a distintos tipos de discriminações e preconceitos”.⁴¹⁵

A intenção, neste momento, é ir além da consciência das situações. Espera-se que o/a estudante perceba a *gravidade* dessas situações, bem como se fundamente para analisar os fatores que, na sociedade, as têm produzido e reforçado.⁴¹⁶

4. É de se “estimular o desenvolvimento de uma imagem positiva dos grupos subalternizados”,⁴¹⁷ bem como “favorecer a compreensão do significado e da construção de conceitos que têm sido empregados para dividir e discriminar indivíduos e grupos”⁴¹⁸ em distintos grupamentos e cenários históricos.

5. Outra decorrência é o surgimento da obrigação de “facilitar ao/à estudante a compreensão crítica dos aspectos das identidades sociais estimulados pelos diferentes meios de comunicação”,⁴¹⁹

⁴¹³ MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CÂMARA, Michelle Januário, op. cit., p. 47.

⁴¹⁴ Ibid., p. 47.

⁴¹⁵ Ibid., p. 48.

⁴¹⁶ Id.

⁴¹⁷ Id.

⁴¹⁸ Ibid., p. 49.

⁴¹⁹ Ibid., p. 51.

6. O estímulo que o respeito aos demais membros do grupo no qual ele está inserido também deverá “propiciar ao aluno a possibilidade de novos posicionamentos e novas atitudes que venham a caracterizar propostas de ação e intervenção”⁴²⁰ e

7. complementando, é primordial que se encontrem meios de “articular as diferenças”:⁴²¹

Tem sido freqüente a sugestão, na escola, de se favorecer um *diálogo* que permita a superação das divergências que costumam impedir a aproximação entre os diferentes. Nessa perspectiva, trata-se de promover trocas, estratégias de diálogo, em que os diversos grupos possam participar como produtores de cultura e sair com seus horizontes culturais ampliados. “O diálogo das diferenças se impõe, apesar das dificuldades envolvidas em sua concretização no cotidiano das experiências educacionais”.⁴²²

As “orientações” e conseqüências colacionadas acima dão conta de que o procedimento a ser adotado quando da educação – que será melhor talhado no próximo tópico – reflete, do mesmo modo, aquilo que se quer para a sociedade, em geral.

Mais uma vez, resta claro que não há qualquer incompatibilidade entre a formação de uma identidade [nacional], pautada pelo sentimento constitucional, e o respeito à pluralidade. Assim sendo, em termos genéricos, não seria – nem poderia ser – diferente no que tange à educação.

Nesse sentido:

[A] Formação de uma identidade comum não requer necessariamente que os grupos esqueçam suas identidades étnicas. É possível que os membros se concebam como portadores de uma “identidade dual” na qual tanto o subgrupo quanto o grupo maior são simultaneamente proeminentes.⁴²³

Nessa linha, Peter HÄBERLE denota quão compatível é o implemento na valorização dos aspectos culturais de determinados grupamentos com a formação

⁴²⁰ Ibid., p. 52.

⁴²¹ Ibid., p. 53.

⁴²² Ibid., p. 53-54.

⁴²³ Tradução livre de: Formation of a common identity does not necessarily require groups to forsake their ethnic identities. It is possible for members to conceive themselves as holding a “dual identity” in which both subgroup and superordinate groups are salient simultaneously. HOULETTE, Melissa *et al.*, op. cit., p. 37.

de uma identidade nacional, sem que tal sirva de ameaça às situações expostas sobre o Estado Pós-Nacional [acima]:

A *teoria constitucional* deveria tratar o feriado como instituição, e especificamente como instituição constitucional, de forma mais científica e prática, e “dar-lhe uma conotação” também temática quando houver o perigo constante de que regimes totalitários assumam os feriados com o seu já conhecido “sucesso”: ou seja, um mecanismo – próprio – que coloca em perigo o *tipo* Estado Constitucional como um todo. Isso não exclui, e sim, inclui o entendimento do feriado como uma mera “sugestão” no sentido caracterizado.

O que foi dito significa também o encargo de desenvolver *politicamente* o *feriado*, isto é, fortalecer a aceitação do feriado no Estado Constitucional (por exemplo, nas escolas), porém, também avaliá-lo criticamente: onde os seus conteúdos embaixadores são, na realidade, somente “contestados” e os ideais que os legitimam não encontram mais consenso mínimo, há que se pensar na sua expressa supressão. Porém, não se deve proceder de forma impensada e irrefletida. Sobretudo há que se ressaltar ou cuidar da íntima relação dos feriados com os valores fundamentais da Constituição. Neste sentido, há uma “*atenção aos feriados*” – como uma forma de trabalho junto à opinião pública no Estado Constitucional, pois os feriados possuem um lado “cívico educacional”.⁴²⁴

Repete-se, por oportuno, o alerta já feito acima; o “feriado” é apenas **uma** das possíveis formas de ilustrar a situação.

Tem-se, pois, que a transmissão dos valores culturais deve resultar da imersão completa dos membros imaturos em um ambiente plural qual deseja a Constituição.

Ainda assim, o recém-transcrito trecho demonstra que a aceitação por parte da sociedade – mesmo que se refira à questão dos feriados – é necessária, sob pena de que a dita imersão fique esvaziada de conteúdo, sendo que é justamente o oposto que se quer: **a Constituição possui os valores que são caros à sociedade e tais, portanto, devem ser transmitidos de modo a se perpetuarem e se materializarem.**

Como fazê-lo – e com que limites –, então, é o que se passa a ver.

⁴²⁴ HÄBERLE, Peter. **Constituição e...**, p. 31.

4.3 A LIBERDADE NA EDUCAÇÃO: O ALCANCE DOS INCISOS II E III DO ART. 206 DA CONSTITUIÇÃO

Vista a questão da transmissão de valores na educação, cabe, então, a análise do modo pelo qual tal processo deve ocorrer, além das [sete] situações já enumeradas acima.

Tal maneira – é possível afirmar – encontra amparo no art. 206, II e III, da Constituição e, melhor colocando, talvez não seja adequado dizer que é possível determinar o modo pelo qual a transmissão deve ser feita, mas, sim, quais os seus limites.

Justo por isso é que o presente tópico tem como ponto de partida a liberdade na educação; em se verificando até que ponto há, de fato, liberdade na educação, é possível concluir, conseqüentemente, quais posturas não podem ser adotadas no processo educativo.

E esse ponto é de suma importância não apenas por lidar com um dos princípios constitucionais relacionados à educação, mas, para bem além disso, por sanar uma dúvida que pode ter sido criado pela que já se mencionou: como garantir a liberdade e combater a homogeneização se a educação, em suma, envolve o emolduramento dos indivíduos aos ideais constitucionais?

Da mesma sorte, embora [até certo ponto] contida no questionamento acima, se os valores constitucionais devem, obrigatoriamente, ser transmitidos, incluindo-se, pois, a liberdade, como haverá liberdade?

De fato, visualiza-se um paradoxo, *prima facie*. Porém, a verificação mais aprofundada da situação demonstra que a realidade é oposta.

Ao comentarem o inciso II do art. 206 da Carta Magna, Celso Ribeiro BASTOS e Ives Gandra MARTINS assim lecionam:

A liberdade de ensino possibilita e garante um desenvolvimento amplo da ciência e da pesquisa no país. Essa liberdade, frisamos, visa a exterminar qualquer tipo de autoritarismo e de manipulação que a educação possa sofrer. A liberdade de ensino pressupõe, antes de tudo, a idéia de que os professores podem trabalhar segundo suas convicções, não estando obrigados a ensinar o que os outros impõem. Trata-se de uma liberdade que pode ser exercida livremente, desde que os ensinamentos não contrariem a ordem jurídica vigente em nosso país.

A liberdade de ensino garante a todas as pessoas a faculdade, desde que em consonância com a lei, de fundar estabelecimentos de ensino e de adotar o método pedagógico que entenderem mais conveniente. A liberdade de aprender e de ensinar consiste na faculdade do estabelecimento de ensino de adotar várias formas, metodologias, convicções, pluralismo de idéias e manifestações de pensamentos, com o intuito de desenvolver o ensino em toda a sua magnitude. É vedado, assim, o uso do ensino para fazer política, para dominar o povo ou contrariar os princípios da democracia. Salientamos que a educação está intimamente ligada ao princípio da liberdade, que nada mais é que a simples concepção da existência humana do indivíduo.⁴²⁵

Fica, então, evidente que o emolduramento apregoado no primeiro capítulo não tem qualquer condão que seja paradoxal aos preceitos constitucionais; afinal, como visto, atrelar a educação à Constituição é, justamente, dar impulso à liberdade. E é essa, exatamente, a educação que a Carta Magna deseja aos cidadãos brasileiros.

Do mesmo modo, frisa-se o perfeito encaixe da noção ora apresentada com a “definição” de liberdade desenvolvida no primeiro capítulo, quando se mencionou que a interferência não pressupõe, necessariamente, dominação.

No caso do Brasil, então, – tanto na educação quanto fora dela – tem-se que a defesa da Constituição da República [seu conteúdo, na verdade] é o “limite” da liberdade. Essa idéia é reforçada com a seguinte passagem:

Mas a liberdade de ensino encontra seus limites nos próprios princípios constitucionais, que devem sempre ser respeitados. Não se pode esquecer que nenhum princípio pode ser considerado absoluto em sua aplicação. Veja-se o interessante caso dos Estados Unidos, cuja Corte Suprema declarou ser inconstitucional rezar nas escolas. Deve-se ficar atento ao seguinte: ao mesmo tempo em que se consagra a liberdade de ensinar, consagra-se sua correlata, que é a liberdade de aprender. Ninguém pode ser forçado a aceitar esta ou aquela doutrina, o que implica dizer que a discordância de idéias não pode ser fator que prejudique a posição do aluno na escola. Evidencia-se, aí, em toda a sua plenitude, a proximidade do princípio da liberdade de aprender com o princípio da liberdade de manifestação do pensamento.⁴²⁶

Além de destacar a unidade sistêmica presente no corpo da CRFB, a recém-transcrita lição de BASTOS e MARTINS reforça a inviabilidade de que se imponham formas de pensar aos alunos. Nesse sentido, jamais se pode confundir a defesa e a

⁴²⁵ BASTOS, Celso Ribeiro; MARTINS, Ives Gandra, op. cit., p. 507.

⁴²⁶ Ibid., p. 508.

transmissão dos valores constitucionais com “propaganda” ou com doutrinas que visem à promoção do governo [ou de outros interesses “individuais”], por exemplo:

Deve-se resguardar a liberdade de aprender evitando matérias que somente interessem a louvores do governo. Ela deve estar acompanhada da liberdade de cátedra, vedando-se enclausurar o pensamento do mestre em doutrinas impostas ou de interesses do governo, permitindo-lhe ainda a divulgação da arte e do saber.⁴²⁷

Ainda assim, como já foi dito e visto, o respeito aos valores constitucionais nada tem de relação com essa forma perniciosa de doutrinação; essa é uma das razões – além do suporte doutrinário – pelas quais se utilizou o termo “emolduramento” ao invés de “doutrinação”.

O inciso III do art. 206 da Constituição não vai a sentido oposto; é apenas uma complementação do que trata o seu antecessor:⁴²⁸

Um dos princípios fundamentais da democracia é reverenciado neste inciso, qual seja, o pluralismo de idéias, que se reflete na educação. Esta deve estar apta a propiciá-lo. Entende-se por pluralismo de concepções a faculdade de adoção do método de ensino mais conveniente para cada escola, desde que os princípios constitucionais sejam respeitados.⁴²⁹

A combinação – ou análise combinada – dos incisos II e III originam aquilo que se convencionou denominar de liberdade de cátedra, definida, justamente, pelo que expôs no transcrito trecho acima.

O pluralismo que se menciona no presente estudo, porém, vai além disso, mas, ainda assim, a liberdade de cátedra é caminho pelo qual, necessariamente, se deve passar.

Na linha do que vem se expondo, é inegável que o processo educativo, embora envolva o aluno, não dispensa, por óbvio, o papel do professor. Gize-se que este último, ao seu turno, tem a sua atuação marcada [ou, até mesmo, influenciada] pelos professores que teve quando de sua época de discente, buscando espelho nos mestres que viam positivamente e, da mesma sorte, evitando agir de modo semelhante aos que viam de forma negativa.

⁴²⁷ FERREIRA, Pinto. **Comentários à Constituição brasileira**. v. 7. São Paulo: Saraiva, 1995. p. 84.

⁴²⁸ Mencionando, também, a coexistência de instituições públicas e privadas de ensino, situação que não será abordada.

⁴²⁹ BASTOS, Celso Ribeiro; MARTINS, Ives Gandra, op. cit., p. 510.

Embora seja possível afirmar que “esse ideal é utópico pois a personalidade é indissociável e fundante na atividade docente”,⁴³⁰ não há como se negar que o processo é – e deve ser – cíclico, pois, os imaturos de hoje, serão os membros maduros de amanhã; assim, terão, então, a incumbência de educar e transmitir os valores (...) àqueles que passam a integrar a sociedade.

O papel dos educadores – situação que [também] se encontra implícita no trecho que tratou do ambiente escolar – possui uma característica de fundamental importância, pois, admitindo que se utilize o tipo ideal de educação aqui alcançado, a pretendida perpetuação da sociedade e desenvolvimento dos indivíduos será sempiterna:

Na medida em que a criança não tem familiaridade com o mundo, deve-se introduzi-la aos poucos a ele; na medida em que ela é nova, deve-se cuidar para que essa coisa nova chegue à fruição em relação ao mundo como ele é. Em todo caso, todavia, o educador está aqui em relação ao jovem como representante de um mundo pelo qual deve assumir responsabilidade, embora não o tenha feito e ainda que secreta ou abertamente possa querer que ele fosse diferente do que é. Essa responsabilidade não é imposta arbitrariamente aos educadores; ela está implícita no fato de que os jovens são introduzidos por adultos em um mundo em contínua mudança.

...

Face à criança, é como se ele fosse um representante de todos os habitantes adultos, apontando os detalhes e dizendo à criança – Isso é o nosso mundo.⁴³¹

As noções ora expostas se confundem e complementam o que se entende por pluralismo, em sentido estrito, conforme previsão do art. 206, III, da Constituição, mas, embora contendo liberdade de cátedra, os educadores não poderão se desvincular dos valores constitucionais, pois, como exposto, é esse o limite da liberdade.

Da mesma forma, não haveria possibilidade de “capacitar” os imaturos (...) sem que os educadores fossem cômicos das suas responsabilidades, consoante mencionou Hannah ARENDT no recém-transcrito trecho.

Para que essa situação fique mais destacada, utilizando-se do mesmo raciocínio adotado por Ana Carla Harmatiuk MATOS, trazem-se as lições de Edgar

⁴³⁰ MATOS, Ana Carla Harmatiuk. Sete diálogos sobre a relação ensino-aprendizagem. In: RAMOS, Carmem Lucia Silveira *et al.* (Org.). **Diálogos sobre direito civil: construindo uma racionalidade contemporânea**. Rio de Janeiro: Renovar, 2002. p. 404.

⁴³¹ ARENDT, Hannah, op. cit., p. 239.

MORIN, especificamente naquilo que tange ao que o dito autor denomina de “os sete saberes necessários à educação do futuro”.

Transcreve-se, pois, o primeiro saber:⁴³²

I – As cegueiras do conhecimento: o erro e a ilusão. O conhecimento não pode ser considerado uma ferramenta *ready made*, podendo ser utilizada sem que sua natureza seja examinada. Deve haver um alerta quanto às tendências ao erro e a ilusão, da mesma forma uma preocupação em fazer conhecer o que é conhecer.⁴³³

Este primeiro item relaciona-se com um modo de ensino que, ao mesmo tempo, seja estimulante e evite a reprodução dos dogmas.

Essa situação, *prima facie*, parece incompatível com a transmissão de valores – nos moldes do conceito de educação atingido no primeiro capítulo –, mas, na verdade, não o é, uma vez que se refere, especificamente, à forma pela qual os conhecimentos [e os valores] são transmitidos.

Um dos meios de atingir tal objetivo é “dar lugar de destaque às divergências e práticas presentes no assunto ministrado”,⁴³⁴ de sorte a se repeliem eventuais absolutizações e, também, estimular o senso crítico dos discentes.

Nessa linha, contudo, cabe o alerta de que tal senso crítico não pode ser transmitido do mesmo modo como o são os dogmas (...), pois, do contrário, o processo será inócuo.

Esse saber do ensino prega que o aluno tenha uma atuação mais marcante na aprendizagem, desenvolvendo não apenas o seu conhecimento, mas, também, sua capacidade argumentativa sobre ele.

Para tanto, por certo, o papel do professor se destaca e, assim, levantam-se questionamentos acerca do modo pelo qual ele [professor] deve agir para que a participação discente seja estimulada e a passividade seja rompida.

Assim, aponta-se como principal característica desse item o diálogo,⁴³⁵ através do qual o aluno passa a não apenas aprender o tema, mas, também e

⁴³² Que faz coro à seguinte menção de Mathew LIPMAN (1923 -): “É mais importante aprender a pensar do que acumular conceitos”.

⁴³³ MORIN, Edgard. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000. p. 14.

⁴³⁴ MATOS, Ana Carla Harmatiuk, op. cit., p. 405.

⁴³⁵ “... a via é de duas mãos”. Ibid., p. 409.

principalmente, a interagir com ele, tornando-se, desse modo, apto a construí-lo [e, eventualmente, desconstruí-lo].

Alguns meios são indicados para que essa meta seja atingida, como, por exemplo, a contextualização histórica e as divergências doutrinárias; como dito no primeiro capítulo, o emolduramento [...] deve ter como um de seus primordiais objetivos o desenvolver de um raciocínio crítico nos membros imaturos da sociedade.

Eis, então, o segundo saber:

II – Os princípios do conhecimento pertinente. Evitar que a supremacia do conhecimento fragmentado de acordo com as disciplinas impeça de operar o vínculo entre as partes e a totalidade, devendo ser substituída por um modo de conhecimento capaz de apreender os objetos em seu contexto, sua complexidade, seu conjunto.⁴³⁶

A fim de que esse segundo saber torne-se uma realidade, MATOS propõe uma mudança na didática, envolvendo, inclusive, aulas ministradas por mestres de cadeiras diversas, mas, ao mesmo tempo, correlatas.⁴³⁷

A generalidade é destacada quando a autora afirma que o que se deve buscar é o afastamento da “supremacia do conhecimento fragmentado”,⁴³⁸ evitando-se, destarte, especializações prematuras e prejudiciais.

O terceiro conhecimento reza o seguinte:

III – Ensinar a condição humana. A condição humana deveria ser o objeto essencial de todo o ensino. Despertar o ser humano para sua identidade complexa e sua identidade comum a todos os outros humanos.⁴³⁹

A materialização desse terceiro saber – e de outros, por certo – tem liame forte com o tema do multiculturalismo. A questão já foi tangenciada e será desenvolvida com maior detalhe no próximo tópico.

De toda forma, tem-se, então, o quarto saber:

IV – Ensinar a identidade terrena. Convém ensinar a história da era planetária, que se inicia com o estabelecimento da comunicação entre todos

⁴³⁶ MORIN, Edgard, op. cit., p. 14.

⁴³⁷ A correlação que se menciona não é referente, por certo, apenas à disciplina, mas, principalmente, ao tema, ao contexto etc. MATOS, Ana Carla Harmatiuk, op. cit., p. 410.

⁴³⁸ Ibid., p. 414.

⁴³⁹ MORIN, Edgard, op. cit., p. 15.

os continentes no século XVI, e mostrar como todas as partes do mundo se tornaram solidárias, sem, contudo, ocultar as opressões e a dominação que devastaram a humanidade e que ainda não desapareceram.⁴⁴⁰

Destaca-se, nessa linha, o importante papel que a comunicação global, característica dos tempos atuais, opera na difusão do conhecimento e, assim, possibilita a criação de uma dimensão que ultrapasse as fronteiras do “individualismo” nacional,⁴⁴¹ sem que tal, entretanto, impeça a criação da identidade nacional, em consonância com aquilo que se professou no tópico anterior.

Desta sorte, é necessário que o ensino, ao mesmo tempo em que respeita as características identitárias dos povos e seus indivíduos, passe a noção de cosmopolitanismo: o cidadão local, com uma visão estreita e limitada de mundo, deve ser, através da educação, transformado em um cidadão do mundo, com uma ampliação de horizontes de mesmo calibre.

Eis, pois, o quinto saber de MORIN:

V – Enfrentar as incertezas. As ciências permitiram que adquiríssemos muitas certezas, mas igualmente revelaram, ao longo do século XX, inúmeras incertezas. A educação deveria incluir o ensino das inúmeras incertezas. Incitar a preparar as mentes para esperar o inesperado, para enfrentá-lo.⁴⁴²

O desenvolvimento desse saber não demanda muitas linhas, já que tem nítida relação com os anteriores.⁴⁴³ O ponto nodal é, justamente, achar o método adequado para que se estimulem a leitura e a pesquisa.

É de se ressaltar, para além do recém-narrado, que o estímulo da criatividade deve ser feito sempre se tendo por norte o rompimento com o dogmatismo.

O sexto saber, ao seu turno, reza que:

VI – Ensinar a compreensão. A compreensão mútua entre os seres humanos, quer próximos, quer estranhos, é daqui para frente vital para que as relações humanas saiam de seu estado bárbaro de incompreensão. Daí decorre a necessidade de estudar a incompreensão a partir de suas raízes, suas modalidades e seus efeitos. Este estudo é tanto mais necessário,

⁴⁴⁰ Id.

⁴⁴¹ MATOS, Ana Carla Harmatiuk, op. cit., p. 419.

⁴⁴² MORIN, Edgard, op. cit., p. 16.

⁴⁴³ Muito embora, todos sejam, indistintamente, interligados.

porque enfocaria não os sintomas, mas as causas do racismo, da xenofobia, do desprezo.⁴⁴⁴

O sexto dos saberes, como visto, tem íntima relação com o reconhecimento da pluralidade de características identitárias, em sentido amplo, dos indivíduos.⁴⁴⁵ Nessa esteira, o ensino deve buscar demonstrar tais traços, sempre no sentido de alcançar o respeito às diferenças.

Assim, “tendo as relações humanas como objeto de estudo, deve-se buscar os enfoques diversos advindos dos outros campos do conhecimento, investindo-se em uma formação humanística plural”.⁴⁴⁶

Por derradeiro, o sétimo saber:

VII – A ética do gênero humano. A educação deve conduzir à “antropo-ética”, levando em conta o caráter ternário da condição humana, que é ser ao mesmo tempo indivíduo/sociedade/espécie. Nesse sentido, a ética indivíduo/espécie necessita do controle mútuo da sociedade pelo indivíduo e do indivíduo pela sociedade, ou seja, a democracia; a ética indivíduo/espécie convoca, ao século XXI, a cidadania terrestre.⁴⁴⁷

A essência desse último saber reside na idéia de responsabilidade social do ser social, noção que deve ser reforçada [ou formada], inclusive, através do ensino.

O conjunto formado pelos mencionados saberes, aliado aos preceitos constitucionais existentes na Carta de 1988, deixa claro que o emolduramento não é maléfico. Ele consiste, na realidade, em meio de pragmatizar as matizes materiais da união entre liberdade e igualdade, através do ensino.

Se não fosse assim, poder-se-ia dizer que as idéias ora apostas conduzem a situação análoga àquela vista em *Auschwitz*, onde os ideais do III Reich eram transmitidos e, portanto, dava-se continuidade à monstruosidade lá perpetrada.⁴⁴⁸

As lições – mesmo que por “contra-exemplo” – deixadas pela experiência nazista jamais devem ser olvidadas, porém.⁴⁴⁹

⁴⁴⁴ MORIN, Edgard, op. cit., p. 16.

⁴⁴⁵ Consoante se disse acima e, do mesmo modo, se tangenciou no segundo capítulo.

⁴⁴⁶ MATOS, Ana Carla Harmatiuk, op. cit., p. 426.

⁴⁴⁷ MORIN, Edgard, op. cit., p. 18.

⁴⁴⁸ Inclusive porque, segundo ADORNO, “a principal exigência em toda a educação é que Auschwitz não aconteça de novo”. Tradução livre: The premier demand upon all education is that Auschwitz not happen again. ADORNO, Theodor W. **Education after Auschwitz**. Disponível em: <<http://grace.evergreen.edu/~arunc/texts/frankfurt/auschwitz/AdornoEducation.pdf>>. Acesso em: 14/4/2009. p. 1.

Nessa seara, os ensinamentos de Theodor W. ADORNO são de extrema relevância, pois, o já citado autor – consoante mencionou-se acima – dedicou muitos de seus escritos à educação e, também, à relação dessa com a questão dos regimes totalitários.

Do mesmo modo, o autor defende a tese de que “todo debate acerca dos ideais da educação é trivial e inconseqüente comparado a esse único ideal: *Auschwitz* nunca mais”.⁴⁵⁰ O que lá ocorreu contraria tudo pelo que a educação luta;⁴⁵¹ vai de encontro, portanto, com as finalidades enumeradas quando mencionou-se o tipo ideal de educação.

Por lealdade acadêmica, cabe frisar que ADORNO não crê na eficácia, por assim chamar, da criação de laços entre os indivíduos que compõem a sociedade – em sentido diametralmente oposto àquilo que já se defendeu⁴⁵² e que será tratado mais adiante:

Freqüentemente, pessoas bem intencionadas, que não querem que isso [*Auschwitz*] ocorra novamente, invocam o conceito de laços. Segundo elas, o fato das pessoas não terem laços é a razão pela qual aquilo ocorreu. Na verdade, a perda da autoridade, uma das condições para o horror sádico-autoritário, é conectada com esse tipo de relação. Para o senso comum é plausível apelar para laços que ressaltam os impulsos sádicos, destrutivos e ruinosos com um enfático “Você não deve”. De todo modo, eu considero uma ilusão pensar que apelar para laços – deixada sozinha a tarefa de que todos devem, novamente, abraçar laços sociais, de modo que isso vá cuidar do mundo e das pessoas – fosse ajudar de alguma maneira séria.⁴⁵³

⁴⁴⁹ Cabe o alerta de que o caso nazista é apenas um exemplo; outros regimes totalitários se amoldariam com a mesma perfeição à missão de explanar por que a transmissão dos valores constitucionais, no caso brasileiro, não consistiriam em retorno à barbárie. A escolha pelo “exemplo” nazista não é apenas do presente estudo, ressalta-se: “O que temos nós a aprender com a experiência nazista? Ao pensarmos especificamente em alguns aspectos mais relevantes nela imbricadas – a cultura, a situação do indivíduo sob os governos totalitários –, o regime alemão é um objeto de reflexão privilegiado, pois vincula a um só tempo algumas das mais importantes peculiaridades do século XX e uma monstruosa demonstração da barbárie ininterrupta produzida pela história em todas as épocas”. SANTIAGO, Homero. Adorno, Auschwitz e a esperança na educação. **Cadernos de ética e filosofia política**. São Paulo, n. 6, p. 111-122, 2005. p. 112.

⁴⁵⁰ ADORNO, Theodor W. **Education...** p. 1.

⁴⁵¹ Id.

⁴⁵² Quando se explicou o caso *Brown v. Board of Education*.

⁴⁵³ Tradução livre de: Very often well-meaning people, who don't want it to happen again, invoke the concept of bonds. According to them, the fact that people no longer had any bonds is responsible for what took place. In fact, the loss of authority, one of the conditions of the sadistic-authoritarian horror, is connected with this state of affairs. To normal common sense it is plausible to appeal to bonds that check the sadistic, destructive, and ruinous impulse with an emphatic “You must not”. Nevertheless I consider it an illusion to think that the appeal to bonds – let alone the demand that everyone should again embrace social ties so that things will look up for the world and for people – would help in any serious way. ADORNO, Theodor W. **Education...** op. cit., p. 3.

Ainda assim, não é possível deixar de inventariar, ainda que resumidamente, algumas menções do dito autor, inclusive porque, embora discorde-se da aludida “insuficiência” dos laços entre os indivíduos (...), essa não é a única forma de dessegregação ora proposta.

Em sentido que reafirma, parcialmente, o tipo ideal de educação traçado ao final do primeiro capítulo, ADORNO reforça a importância de que a educação seja voltada para o indivíduo, mas, sem jamais esquecer-se de suas particularidades, “lembrando-lhe” daquilo que não se quer ver repetido:

O que é necessário é aquilo que dada vez eu chamei de volta ao sujeito. Alguém deve conhecer os mecanismos que tornam as pessoas capazes de tais feitos, deve revelar, a elas, esses mecanismos, e lutar, inculcando [em tais pessoas] um alerta geral acerca desses mecanismos, para preveni-las de fazerem-no novamente. Não são as vítimas os culpados, nem no senso sofisticado e caricato no qual, ainda hoje, muitos gostam de fazer parecer. Apenas aqueles que irrestritamente voltaram seus ódios e agressão para elas são culpados. Alguém deve trabalhar contra essa falta de reflexão, deve dissuadir as pessoas de atacarem as outras sem refletir sobre si mesmas. A única educação que tem algum sentido, então, é uma educação na direção da auto-reflexão crítica. Mas, como de acordo com as descobertas da profunda psicologia, todas as personalidades, inclusive aquelas que cometem atrocidades futuramente, são formadas no começo da infância, a educação que procura prevenir a repetição [dos erros do passado] deve se concentrar no começo da infância.⁴⁵⁴

A liberdade na educação, assim, deve respeitar os ideias constitucionais, mas, além disso, a exemplo do que defendeu LOCKE (...) – e do que se disse nesse capítulo –, resultar em autoconhecimento e reflexão. O pensamento crítico deve ser permitido e, mais do que isso, estimulado.

⁴⁵⁴ Tradução livre de: What is necessary is what I once in this respect called the turn to the subject. One must come to know the mechanisms that render people capable of such deeds, must reveal these mechanisms to them, and strive, by awakening a general awareness of those mechanisms, to prevent people from becoming so again. It is not the victims who are guilty, not even in the sophisticated and caricatured sense in which still today many like to construe it. Only those who unreflectingly vented their hate and aggression upon them are guilty. One must labor against this lack of reflection, must dissuade people from striking outward without reflecting upon themselves. The only education that has any sense at all is an education toward critical self-reflection. But since according to the findings of depth psychology, all personalities, even those who commit atrocities in later life, are formed in early childhood, education seeking to prevent the repetition must concentrate upon early childhood. Ibid., p. 2.

O autor complementa a noção recém-exposta, aliando-a [mais profundamente] à questão das minorias:

Um padrão que foi confirmado através de toda a história das perseguições é o de que a fúria contra os fracos escolhe, como alvos, especialmente aqueles que são tidos como socialmente fracos e, ao mesmo tempo, - tanto certa quanto erradamente - felizes. Sociologicamente, eu até me aventuraria a acrescentar que a nossa sociedade, enquanto se integra cada vez mais, ao mesmo tempo, incuba tendências no sentido da desintegração. Repousando logo abaixo da superfície de uma vida ordenada e civilizada, essas tendências progrediram a um nível extremo. A pressão exercida pela prevalência do universal sobre todo o particular, sobre os indivíduos e sobre as instituições individuais, tem uma tendência de destruir o individual e o particular, bem como o seu poder de resistência. Com a perda da sua identidade e de seu poder de resistência, as pessoas também perdem as virtuosas qualidades pelas quais elas são capazes de se colocarem contra aquilo que, em algum momento, lhes sirva de embuste para, novamente, cometerem atrocidades. Talvez elas tenham dificuldade em oferecer resistência quando as autoridades estabelecidas lhes ordenem, mesmo que em nome de algum ideal no qual elas acreditem parcialmente ou nem mesmo acreditem.

Quando falo em educação após Auschwitz, então, eu menciono duas áreas: primeiramente, a educação das crianças, especialmente no início da infância; depois, um clareamento que proveja um ambiente intelectual, cultural e social no qual a recorrência não mais seja possível, um ambiente, dali em diante, no qual os motivos que conduziram ao horror se tornem relativamente conscientes.⁴⁵⁵

Foi nessa esteira que se defendeu a noção de que o desenvolvimento dos indivíduos é necessário ao desenvolvimento da sociedade, assim como a idéia de que o emolduramento, por meio da educação, deve ser feito pelos membros maduros do grupamento social, destinado aos imaturos e, assim, levar em conta toda a história e bagagem daqueles, de modo a transmiti-las para estes. Do mesmo modo, como se não bastasse, a recém-transcrita passagem reforça a necessidade

⁴⁵⁵ Tradução livre de: A pattern that has been confirmed throughout the entire history of persecutions is that the fury against the weak chooses for its target especially those who are perceived as societally weak and at the same time – either rightly or wrongly – as happy. Sociologically, I would even venture to add that our society, while it integrates itself ever more, at the same time incubates tendencies toward disintegration. Lying just beneath the surface of an ordered, civilized life, these tendencies have progressed to an extreme degree. The pressure exerted by the prevailing universal upon everything particular, upon the individual people and the individual institutions, has a tendency to destroy the particular and the individual together with their power of resistance. With the loss of their identity and power of resistance, people also forfeit those qualities by virtue of which they are able to pit themselves against what at some moment might lure them again to commit atrocity. Perhaps they are hardly able to offer resistance when the established authorities once again give them the order, so long as it is in the name of some ideal in which they half or not at all believe. When I speak of education after Auschwitz, then, I mean two areas: first children's education, especially in early childhood; then general enlightenment that provides an intellectual, cultural, and social climate in which a recurrence would no longer be possible, a climate, therefore, in which the motives that led to the horror would become relatively conscious. *Ibid.*, p. 2-3.

de se lutar contra a aludida homogeneização e demonstra a perfeita possibilidade de ambas as idéias coexistam.

De toda sorte, as saídas para que *Auschwitz* não se repita são, justamente, aquelas traçadas pela obediência dos valores constitucionalmente queridos, em solo pátrio, bem como as decorrentes da transmissão destes.

Igualdade e liberdade, portanto, mais uma vez, reforçam a sua íntima ligação [entre si], bem como a sua importância para a sociedade brasileira. Nesse sentido, porém, o conjunto dos ideais do qual elas fazem parte são seus próprios contrapesos.

Assim funciona, portanto, a liberdade na educação; é-lhe característica e objetivo, simultânea e harmoniosamente.

A manutenção dessa harmonia, entretanto, demanda respeito aos preceitos constitucionais e, assim, portanto e para tanto, obediência ao pluralismo constante do inciso do art. 206, III, da *Lex Legum*.

A análise de tal previsão constitucional, feita concomitantemente com o desenvolvimento do presente tópico, uma vez que impossível dissociá-los, tamanha a sua intimidade, pode [até] parecer prejudicada, mas, não o foi.

Viu-se, em diversos pontos, que o pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas somente encontram limitações nos próprios valores constitucionais, mediata ou imediatamente.

A questão da possibilidade de “exploração” do ensino pela esfera pública e pela esfera privada – situação também constante do inciso III do artigo em comento – não será abordada, pois, do contrário, ferir-se-ia a opção feita alhures acerca da não invasão da esfera infraconstitucional.⁴⁵⁶

De toda sorte, para que se finde o presente capítulo, passa-se à análise do pluralismo na educação, de modo mais detalhado do que já se fez, conduzindo-se, pois, ao que se usou denominar de multiculturalismo.

⁴⁵⁶ Há menção, nesse mesmo sentido, ao se dissertar – abaixo – sobre pluralismo jurídico.

4.4 O PLURALISMO PARA ALÉM DAS IDÉIAS E CONCEPÇÕES PEDAGÓGICAS: O MULTICULTURALISMO NA EDUCAÇÃO

Consoante se disse acima, o pluralismo que a Carta Magna menciona pode ser visto, em princípio, “apenas” como a liberdade de cátedra.

Da mesma forma, poder-se-ia afirmar que o caráter plural residiria na possibilidade de coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; embora o tema não tenha sido abordado de modo direto (...), não há como resumir o alcance dos incisos II e III do art. 206 da Constituição a tais situações.

Diz-se que tal limitação é inadequada, primeiramente, pelo já defendido modo de se interpretar o texto constitucional, bem como pelo panorama acima traçado.

Ainda que exaustivamente, cabem reforços a tais dizeres:

No Estado constitucional-democrático coloca-se, uma vez mais, a questão da legitimação sob uma perspectiva democrática (da Teoria de Democracia). A Ciência do Direito Constitucional, as Ciências da realidade, os cidadãos e os grupos em geral não dispõem de uma legitimação democrática para a interpretação da Constituição em sentido estrito. Todavia, a democracia não se desenvolve apenas no contexto de delegação de responsabilidade formal do Povo para os órgãos estatais (legitimação mediante eleições), até o último intérprete formalmente competente, a Corte Constitucional. Numa sociedade aberta, ela se desenvolve também por meio de formas refinadas de mediação do processo público e pluralista da política e da práxis cotidiana, especialmente mediante a realização dos Direitos Fundamentais (*Grundrechtsverwirklichung*), tema muitas vezes referido sob a epígrafe do “aspecto democrático” dos Direitos Fundamentais. Democracia desenvolve-se mediante a controvérsia sobre alternativas, sobre possibilidades e sobre necessidades da realidade e também o “concerto” científico sobre questões constitucionais, nas quais não pode haver interrupção e nas quais não existe e nem deve existir dirigente.⁴⁵⁷

A democracia, já referida alhures, porquanto, jamais poderia estar resumida a questões numéricas – como no caso de eleições, para se dar um exemplo – pois, a sua materialidade ficaria extremamente prejudicada.

⁴⁵⁷ HÄBERLE, Peter, *Hermenêutica...*, p. 36-37.

Nesse sentido, talvez e muito provavelmente, as eternas lições de Jürgen HABERMAS acerca da esfera pública seriam, aqui, de extrema valia; não há, porém, espaço para tratar do tema com a adequada e merecida dedicação.⁴⁵⁸

Feito esse alerta e seguindo o desenvolvimento dessa seção do presente escrito, mais uma vez, utiliza-se da contribuição de Peter HÄBERLE, de modo a sustentar a necessidade de que tal panorama não seja aceito:

“Povo” não é apenas um referencial quantitativo que se manifesta no dia da eleição e que, enquanto tal, confere legitimidade democrática ao processo de decisão. Povo é também um elemento pluralista para a interpretação que se faz presente de forma legitimadora no processo constitucional: como partido político, como opinião científica, como grupo de interesse, como cidadão. A sua competência objetiva para a interpretação é um direito da cidadania (...). Dessa forma, os Direitos Fundamentais são parte da base de legitimação democrática para a interpretação aberta tanto no que se refere ao resultado, quanto no que diz respeito ao círculo de participantes (*Beteiligtenkreis*). Na democracia liberal, o cidadão é intérprete da Constituição! Por essa razão, tornam-se mais relevantes as cautelas adotadas com o objetivo de garantir a liberdade: a política de garantia dos direitos fundamentais de caráter positivo, a liberdade de opinião a constitucionalização da sociedade, v.g., na estruturação do setor econômico público.⁴⁵⁹

Da mesma forma, a participação nos termos e nos moldes mencionados por HÄBERLE, demanda uma preparação dos indivíduos; preparação, esta, que é justamente um dos objetivos da forma de educação apresentada aqui.

Parece evidente, pois, que o modo de interpretação do texto constitucional ora defendido, não carece de legitimação e, menos ainda, de viabilidade.

Justo por isso – e por tudo o que já se disse – é de se entender que o art. 206 da Constituição diz [ou quer dizer] muito mais do que nele se lê.

Mesmo que assim não ocorresse e, portanto, fosse possível limitar o alcance do art. 206 e seus incisos, a educação – como visto – não está presente apenas nesse dispositivo da Lei Suprema. Assim estando, é necessário, sim, entender o pluralismo como liberdade de cátedra, mas, não é possível achar que seu espectro fica, a tal figura, subsumido.

Naquilo que concerne à liberdade de cátedra em si – e de modo a salientar seu papel no Brasil e sua relação com a Constituição – é relevante trazer as lições

⁴⁵⁸ Fica, então, a recomendação das obras HABERMAS, Jürgen. **Moral consciousness and communicative action**. Cambridge: Polity Press, 1983 e HABERMAS, Jürgen. **Between facts and norms: contributions to a discourse theory of law and democracy**. Cambridge: Polity Press, 1992.

⁴⁵⁹ HÄBERLE, Peter, **Hermenêutica...**, p. 37-38.

de Débora DINIZ, que traça interessante paralelo entre o caso brasileiro e o francês sobre o tema:

A história do pensamento científico está repleta de casos de luta pela garantia da liberdade de expressão. Em geral, a tensão entre a censura e a liberdade se deu em torno de questões religiosas, um fato explicado pela própria gênese da universalidade medieval intrinsecamente dependente da Igreja Católica. Mas foi somente no início do século XX que o tema da liberdade de cátedra passou a ser considerado central para a própria constituição da universalidade e para a garantia da livre expressão dos pesquisadores e professores. O caso francês é paradigmático para compreender esse processo por seu caráter limite: a garantia da liberdade se deu pela radical laicização do ensino e pela proibição de inclusão de perspectivas religiosas nas escolas públicas.⁴⁶⁰

Antes que se avance, porém, insta mencionar que a questão religiosa – a exemplo do que ocorreu como feriado, acima – tem papel ilustrativo; como alertou a autora, a tensão relativa à censura *versus* liberdade de expressão comumente se dá naquilo que concerne à temática religiosa. Não se resume a tal ponto, entretanto.

Da mesma sorte, [já] fica possível notar que a França – ao contrário do Brasil, adianta-se – se utilizou de comportamento que contraria aquilo que ora se defende, pois, mesmo sem que se entre na discussão acerca da laicização do Estado e da educação, em si, é fato que eventual separação entre as ditas figuras não pode deixar de considerar a existência de pluralidade de crenças. Adotar procedimento oposto feriria de morte a CRFB e, assim, vilipendiaria todo o conteúdo pretendido pela [ideal] educação aqui “definida”:

A estratégia francesa é, portanto, a de não reconhecer qualquer caráter primordial ou fundador da vida social no fato religioso, ao mesmo tempo em que o identifica como um tema propício a conflitos morais insolúveis. Na busca por garantir um espaço público que possibilite a priori a liberdade de opinião e de pensamento, o fato religioso não compõe o currículo de escolas e universidades financiadas pelo Estado.⁴⁶¹

⁴⁶⁰ DINIZ, Debora. Liberdade de cátedra e laicidade. **Constituição & democracia**, Brasília, n. 23, p. 4-5, jun. 2008. p. 4.

⁴⁶¹ Id.

Adotando essa postura “moralmente neutra em matéria religiosa”,⁴⁶² é possível aduzir que a estratégia francesa se resume a “um mecanismo opressor do Estado frente à diversidade religiosa”.⁴⁶³

Em terreno brasileiro, por tudo o que se viu, não haveria como se pautar pela mesma conduta:

O Brasil adota uma perspectiva diferente diante do fato religioso. Parte-se do pressuposto da pluralidade religiosa como um dado da vida social, e o esforço político é por garantir mecanismos de tolerância no espaço público. Assim como a França, o Brasil é uma república constitucionalmente laica, mas a laicidade se expressa pela pluriconfessionalidade e não pela neutralidade confessional da estrutura básica do Estado. A pluriconfessionalidade do Estado se manifesta não apenas como um fenômeno sociológico da vida coletiva, mas pelo apoio do Estado às religiões, seja por meio de redução de tributos e isenção de impostos, seja por meio de concessão de benefícios a escolas, universidades, igrejas e templos, manifestando-se até mesmo pela ostentação de símbolos religiosos em espaços públicos.⁴⁶⁴

Na seqüência, além de explanar o que entende por pluralismo moral, Débora DINIZ, fazendo coro às teses aqui expostas, dá a derradeira explicação das razões pelas quais seria inconcebível verificar, no Brasil, padrão de agir semelhante ao da França:

Pesquisadores, professores e estudantes não precisam ser amigos morais para garantir a razoabilidade argumentativa que caracteriza o pensamento científico, precisam apenas estar de acordo com os termos do diálogo. É possível que em um mesmo departamento de Filosofia, de uma universidade confessional ou laica, existam professores liberais e conservadores em matéria de aborto. Mas se ambos estiverem de acordo nos termos do contrato acadêmico – busca pelas melhores respostas, compromisso com a pesquisa científica e exercício permanente da dúvida – a universidade se manterá como o espaço democrático da pluralidade razoável. O debate razoável de argumentos é o melhor instrumento que a ciência desenvolveu não apenas para a promoção de idéias e a refutação de teorias, mas também para o julgamento de quais argumentos são melhores que outros para o progresso do pensamento acadêmico. A comunidade científica possui inúmeros instrumentos de julgamento da prática científica e nem todas as idéias ascendem ao patamar de argumentos legítimos. Nesse sentido, a falácia relativista do tudo vale não encontra espaço na comunidade científica, onde os critérios de elegibilidade para a comunicação científica são cada vez mais específicos para cada comunidade de pesquisadores. A única harmonia ética possível de ser

⁴⁶² Postura que também é denominada de “neutralidade confessional”. Id.

⁴⁶³ Ainda que existam opiniões em sentido contrário, consoante demonstra a autora: “... para outros, é uma estratégia eficiente para coibir pretensões de determinadas religiões de ascenderem ao ordenamento político da república.” Id.

⁴⁶⁴ Ibid., p. 5.

antevista por uma pesquisa científica é com o ordenamento constitucional de uma democracia: nenhuma pesquisa científica aceitável faz uso de meios ou apresenta resultados que desconsiderem o ordenamento jurídico ou infrinjam direitos fundamentais. Esse condicionamento da eticidade da pesquisa ao ordenamento jurídico vigente não é o mesmo que a subordinação à confessionalidade de cada universidade. A pluriconfessionalidade da sociedade brasileira reconhece como legítimo o interesse de determinadas comunidades morais de constituírem universidades para promover a ciência e seus valores morais, mas isso não significa que o Estado tenha reconhecido em pé de igualdade os princípios constitucionais e os valores religiosos de uma comunidade moral para a promoção da ciência. Situações de conflito democrático são mediadas por valores democráticos acordados publicamente e resultantes do consenso sobreposto da sociedade. E a garantia da ciência livre é um dos objetos desse acordo.⁴⁶⁵

Embora já se tenha feito a transcrição da definição de pluralismo moral (...), se menciona, por lealdade, que é inviável falar de qualquer sorte de pluralismo, entretanto, sem que se façam menções acerca do que denomina de pluralismo jurídico.

Conforme será demonstrado, é nítida a relação entre tal figura e tudo aquilo que aqui se propôs e abordou.

Cabe o alerta, contudo, de que o pluralismo jurídico encontra profundo liame com a relação entre as esferas públicas e privadas, bem como com a questão do “eventual” monopólio estatal acerca da atividade legiferante.

Esses tópicos, resta claro, guardam relações com pontos já trabalhados, porém, é de se destacar que não são esses os [primordiais] motes da tangencial explanação acerca do pluralismo jurídico, mas, para além disso, a importância das menções repousam na relação entre o pluralismo jurídico e os seus reflexos no seio da sociedade. Assim, fica ainda mais evidente o caminho trilhado até aqui, principalmente no que concerne ao multiculturalismo presente na sociedade.

Inicia-se, então, com elucidativo trecho de lição de Marcos Augusto MALISKA sobre o pluralismo jurídico, dando-se conta, então, dos seus primórdios e das suas bases:

A fixação do homem em determinados lugares, deixando de ter uma vida nômade, tornou imprescindível o surgimento de normas para regular a convivência social. A existência de inúmeras formas associativas fez com que o Direito não tivesse validade em grande espaço territorial. A multiplicidade de associações existentes propiciavam uma multiplicidade de Direitos, ou seja, Direitos que atendiam interesses estritamente locais.

⁴⁶⁵ Id.

Esses Direitos, basicamente empíricos, não possuíam vínculos com a razão. A experiência cotidiana propiciou a fixação de normas de conduta para os membros da comunidade. O retrato histórico-jurídico desta época é basicamente a existência de uma pluralidade de Direitos regulando grupos autônomos.

...

Com o fim da Idade Média e com o surgimento dos Estados Modernos, a discussão do pluralismo jurídico abre espaço para uma nova proposta, fundamentada na ideologia liberal. A consolidação de uma nova forma de sociedade, capitalista, impõe uma nova concepção do político e do jurídico e uma crescente autonomia das ciências, livre do domínio religioso.⁴⁶⁶

O recém-transcrito trecho dá conta de alguns dos antecedentes históricos do que se convencionou denominar de pluralismo jurídico, em âmbito geral. No que se refere ao território brasileiro, ressalte-se, a situação não é distinta e, como se tal não bastasse, denota quão vicinal é a relação entre o pluralismo, em si, e a [busca pela] materialização de direitos – incluindo-se nesses a cidadania e a democracia – e o respeito às minorias, sem que ocorram às já repudiadas conseqüências homogeneizantes:

A tradição jurídica portuguesa, vinculada à concepção patrimonial de Estado, introduziu no Brasil um Estado deficitário e uma cultura jurídica excessivamente formalista. O Direito e o Judiciário, na época colonial, não construíram a idéia de cidadania. A igualdade jurídica foi sempre uma tentativa de igualdade formal, nunca material. As funções básicas da burocracia portuguesa no Brasil foram sempre fiscalizar e agir com rigor quando tratava-se de sonegação de impostos, e representar a figura do rei. O povo não tinha nenhuma importância, pois tinha, apenas, que respeitar o Monarca. Caso contrário, era punido severamente.

Deve-se ter presente que o Estado brasileiro não nasce das exigências do cidadão, uma vez que a situação de colônia não permite falar em cidadania. O Estado resulta da transferência do poder real da metrópole para a colônia, que implanta-se burocraticamente, distante da sociedade e alheio a seus objetivos.⁴⁶⁷

Fica nítida, pois, [mais] uma das inúmeras mudanças sociais ocorridas no Brasil; a superação do panorama exposto por Marcos Augusto MALISKA – situação que já ficara evidenciada com os tópicos anteriores desse estudo – dá conta de que não mais é possível pensar em uma realidade que se olvide dos direitos e clamores sociais, tampouco de suas características.

A Constituição de 1988 já traz em seu bojo, por óbvio, todas as evoluções decorrentes da superação de tão nefasto cenário; assim sendo, não há como negar

⁴⁶⁶ MALISKA, Marcos Augusto. **Pluralismo jurídico e direito moderno**: notas para pensar a racionalidade jurídica na modernidade. Curitiba: Juruá, 2008. p. 21-23.

⁴⁶⁷ Ibid., p. 25.

que, ao contrário de outrora, o povo é o primordial destinatário das atenções e da guarida da nação.

Nesse sentido, todos os objetivos que existem na educação – elencados no tipo ideal ao fim do primeiro capítulo – têm [também] como supedâneo o pluralismo. Assim sendo, o desenvolvimento e a emancipação dos indivíduos, o reconhecimento de suas necessidades e o respeito ao multiculturalismo não ficam de fora:

O pluralismo jurídico, para ser compreendido como expressão de emancipação de Direitos, do fortalecimento de uma ordem jurídica que possibilite a democracia como expressão maior de um povo, deve passar pela discussão em torno da existência concomitante de “códigos” e “código”, ou seja, de uma ordem estatal que conviva e legitime ordens jurídicas insurgentes, representantes de Direitos “vivos”, Direitos que nascem no dia-a-dia, na convivência social, e que, por sua própria dinâmica, tornam-se insuscetíveis à apreensão por um único código, estatal.

...

KELSEN deixa clara a sua concepção de pluralismo jurídico e compartilha da tese da existência do plural no singular, da existência de um código para disciplinar os inúmeros códigos sociais.⁴⁶⁸

Vê-se, então, que o pluralismo jurídico dá origem a uma realidade que espelha as metas da educação e os fundamentos da Constituição; mais uma vez em um cíclico processo, é de se dizer que a própria educação – principalmente através da transmissão dos valores constitucionais (...) – é o mais indicado meio para que jamais exista retrocesso no que tange a essas “conquistas” da sociedade.

Assim sendo, resta claro que o pluralismo jurídico é, ao mesmo tempo, político; em se considerando exagerada ou inadequada tal menção, ao menos é de se reconhecer os inegáveis desdobramentos de um em outro.

Ao dissertar sobre o tema em sua basilar obra acerca do pluralismo jurídico, Antonio Carlos WOLKMER elenca alguns pressupostos paradigmáticos do pluralismo político e jurídico;⁴⁶⁹ dentre tais, o que mais se adéqua à presente porção do trabalho é aquele que o autor denomina de ética concreta da alteridade:

⁴⁶⁸ Ibid., p. 39-40.

⁴⁶⁹ Têm-se, então: “os novos sujeitos coletivos de juridicidade”, o “sistema das necessidades humanas fundamentais”, a “reordenação política do espaço público: democracia, descentralização e participação”, a “ética concreta da alteridade” e, por fim, a “racionalidade enquanto necessidade e emancipação”. Todos esses pressupostos citados por WOLKMER já foram, ainda que indiretamente, trabalhados, quer nos capítulos anteriores, quer nas citações [imediatamente acima] de Marcos Augusto MALISKA sobre o tema; não serão, portanto, esmiuçadas, mas, a citada obra de WOLKMER fica, pois, recomendada para aprofundamento.

Além de compartilhar com certos valores racionais universalizantes, como vida, liberdade, bem-comum e justiça, a “ética da alteridade”, por ser parte de uma pluralidade de formas de vida, traduz a singularidade de certos valores específicos (simbolizadores de uma dialética do particular/universal, da unidade/pluralidade etc.), representados basicamente por emancipação, autonomia individual e coletiva, solidariedade, justiça e a satisfação das necessidades humanas. A “ética da alteridade”, sem deixar de contemplar princípios racionais universalizantes comuns a toda a humanidade, prioriza as práticas culturais de uma dada historicidade particular, material e não-formal.

A “ética da alteridade” é uma ética antropológica da solidariedade que parte das necessidades dos segmentos humanos marginalizados e se propõe gerar uma prática pedagógica libertadora, capaz de emancipar os sujeitos históricos oprimidos, injustiçados, expropriados e excluídos. Por ser uma ética que traduz os valores emancipatórios de novas identidades coletivas que vão afirmando e refletindo uma práxis concreta com a dignidade do “outro”, encontra seus subsídios teóricos não só nas práticas sociais cotidianas e nas necessidades históricas reais, mas igualmente em alguns pressupostos epistemológicos da chamada Filosofia da Libertação.⁴⁷⁰

Vê-se, então, que os conceitos de identidade, sentimento constitucional, bem como a relação desses com o respeito aos traços identitários das diversas camadas que compõem a sociedade, tem uma relação íntima e inafastável com o pluralismo.

Talvez seja possível [até mesmo] afirmar que lhe servem de sustentáculo.

Antes de finalizar, contudo, cabem menções acerca do multiculturalismo, figura que, em termos prático e conceituais, pode ser “confundida” com o pluralismo [em si]; são próximos e relacionados, não sendo iguais, contudo.

A relação de ambos com a educação – além de todas as evidências que se amontoam desde o início desse trabalho – restou [ainda mais] veementemente reforçada com as menções de WOLKMER, primordialmente acerca da prática pedagógica libertária, emancipatória e igualitária.

Na mesma esteira do que se aduziu da abordagem da criação da identidade, a figura do “outro” e a ética da alteridade enquanto postulado (...) exercem papel de extrema relevância no que se refere ao multiculturalismo, em si:

A nossa formação histórica está marcada pela eliminação física do “outro” ou por sua escravização, que também é uma forma violenta de negação de sua alteridade. Os processos de negação do “outro” também se dão no plano das representações e no imaginário social. Neste sentido, o debate multicultural na América Latina nos coloca diante da nossa própria formação histórica, da pergunta sobre como nos construímos socioculturalmente, o que negamos e silenciamos, o que afirmamos, valorizamos e integramos na

⁴⁷⁰ WOLKMER, Antonio Carlos, op. cit., p. 269-270.

cultura hegemônica. A problemática multicultural nos coloca de modo privilegiado diante dos sujeitos históricos que foram massacrados, que souberam resistir e continuam hoje afirmando suas identidades e lutando por seus direitos de cidadania plena na nossa sociedade, enfrentando relações de poder assimétricas, de subordinação e exclusão.⁴⁷¹

O liame com a sociedade e, assim, com a educação, que já foi exaustivamente demonstrado, ainda comporta [mais um] reforço, mesmo que a menção pareça afastá-lo da educação formal:

Uma das características fundamentais das questões multiculturais é exatamente o fato de estarem atravessadas pelo acadêmico e o social, a produção de conhecimento, a militância e as políticas públicas. Convém ter sempre presente que o multiculturalismo não nasceu nas universidades e no âmbito acadêmico em geral. São as lutas dos grupos sociais discriminados e excluídos, dos movimentos sociais, especialmente os referidos às questões étnicas e, entre eles, de modo particularmente significativo entre nós, os referidos às identidades negras, que constituem o *locus* de produção do multiculturalismo.⁴⁷²

Não existiria, então, multiculturalismo, sem o pluralismo. Vê-se, pois, a perfeita simetria entre os pressupostos paradigmáticos do pluralismo político e jurídico (...) e as origens do multiculturalismo, traçadas por CANDAU.

Ainda assim, cumpre mencionar que existem inúmeras acepções de multiculturalismo, para além da lógica conclusão de “pluralidade de culturas” que a terminologia possibilita. Nesse sentido, Vera CANDAU afirma, inclusive, que a “polissemia do termo” se configura em repto para que o multiculturalismo seja trabalhado.⁴⁷³

Assim, existem meios descritivos e propositivos de se abordar o multiculturalismo:

... distinguir duas abordagens fundamentais: uma descritiva e outra propositiva. A primeira afirma ser o multiculturalismo uma característica das sociedades atuais. Vivemos em sociedades multiculturais. Podemos afirmar que as configurações multiculturais dependem de cada contexto histórico, político e sociocultural. O multiculturalismo na sociedade brasileira, como já foi destacado (...), é diferente daquele das sociedades européias ou da sociedade estadunidense. Nesta concepção se enfatizam a descrição e a compreensão da construção da configuração multicultural de cada contexto específico. A perspectiva propositiva entende o multiculturalismo não simplesmente como um dado da realidade, mas como uma maneira de

⁴⁷¹ CANDAU, Vera Maria, op. cit., p. 17.

⁴⁷² Ibid., p. 18.

⁴⁷³ Ibid., p. 19.

intervir, de transformar a dinâmica social. Trata-se de um projeto político-cultural, de um modo de se trabalhar as relações culturais numa determinada sociedade, de conceber políticas públicas na perspectiva da radicalização da democracia, assim como de construir estratégias pedagógicas nesta perspectiva.⁴⁷⁴

Talvez seja exagero afirmar que a abordagem descritiva está para a propositiva assim como estão direitos apenas formalmente assegurados para aqueles materializados; de todo jeito, não há como se afastar o prisma propositivo como o mais adequado para a leitura ora traçada.

Ao seu turno, na desembocadura do modo descritivo é que se verificam as diversas abordagens que a [dita] amplitude terminológica conduz: as três principais são “o multiculturalismo assimilacionista, o multiculturalismo diferencialista ou monoculturalismo plural e o multiculturalismo interativo, também denominado de interculturalidade”⁴⁷⁵.

A abordagem assimilacionista não seria, jamais, possível em solo brasileiro, pois, a sua essência diz respeito à integração dos indivíduos marginalizados – posto que existem, sim, diferenças [em sentido amplo] – por meio da implantação de um projeto que afirme a “cultura comum”, a cultura hegemônica, e, em nome dele [projeto], deslegitima dialetos, saberes, línguas, crenças, valores ‘diferentes’, pertencentes aos grupos subordinados”⁴⁷⁶.

O multiculturalismo assimilacionista, mesmo que considerado multiculturalismo, vai de encontro aos ideais e valores da Constituição e da sociedade; para os fins ora pretendidos, não há maneiras de utilizá-lo.

A crítica à vertente anterior deu origem à segunda – multiculturalismo diferencialista ou monoculturalismo plural – cujo maior teórico é o já referido Prêmio Nobel Amartya Kumar SEN:

Esta abordagem faz parte da afirmação de que quando se enfatiza a assimilação termina-se por negar a diferença ou por silenciá-la. Propõe então colocar a ênfase no reconhecimento das diferenças. Para garantir a expressão das diferentes identidades culturais presentes num determinado contexto afirma ser necessário garantir espaços próprios e específicos em que estas se possam expressar com liberdade, coletivamente. Somente assim os diferentes grupos socioculturais poderão manter suas matrizes culturais de base. Algumas das posições nesta linha terminam por ter uma visão estática e essencialista da formação das identidades culturais. São

⁴⁷⁴ Ibid., p. 19-20.

⁴⁷⁵ Ibid., p. 20.

⁴⁷⁶ Ibid., p. 21.

então enfatizados o acesso a direitos sociais e econômicos e, ao mesmo tempo, é privilegiada a formação de comunidades culturais homogêneas com suas próprias organizações – bairros, escolas, igrejas, clubes, associações etc. Na prática, em muitas sociedades atuais terminou-se por favorecer a criação de verdadeiros *apartheid* socioculturais.⁴⁷⁷

Parece adequada, porém, ainda assim, é uma abordagem incompleta. Mais defensável do que a assimilacionista, mas, lhe faltam alguns elementos que tornam efetivas as decorrências do pluralismo, principalmente pela “passividade” que concerne à relação entre as culturas; viu-se, acima, que tal situação não espelha o que ocorre – e o que precisa, mesmo, ocorrer – em uma sociedade como a brasileira.

A idéia tem elementos que conduzem à noção espanhola da “pátria pequena/pátria grande”, mas, na verdade, sua essência diz mais respeito à tese dos iguais porém separados do que com algo materialmente igualitário.

É um começo, mas, faz-se necessário ir além, conforme aduz Carlinda LEITE:

Como é também evidente uma educação que positivamente responda à multiculturalidade rejeita quer o assimilacionismo, quer a aceitação passiva das diferentes culturas, e opta por formas da sua coexistência activa que gerem, nos elementos pertencentes a cada uma delas, um melhor conhecimento de si e dos outros.⁴⁷⁸

Têm-se, então e por fim, multiculturalismo interativo, também chamado de perspectiva intercultural. Essa corrente reúne os [sete] elementos decorrentes do pluralismo e da formação de identidades e como conjunto deles pode ser definida:⁴⁷⁹

A perspectiva intercultural que defendo quer promover uma educação para o reconhecimento do “outro”, para o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais. Uma educação para a negociação cultural, que enfrenta os conflitos provocados pela assimetria de poder entre os diferentes grupos socioculturais nas nossas sociedades e é capaz de favorecer a construção de um projeto comum, pelo qual as diferenças sejam dialeticamente incluídas.⁴⁸⁰

⁴⁷⁷ Ibid., p. 21-22.

⁴⁷⁸ LEITE, Carlinda. A multiculturalidade e a educação intercultural nas políticas educativas e no currículo em Portugal. In: LOPES, Alice Casimiro *et al.* **Políticas educativas e dinâmicas curriculares no Brasil e em Portugal**. Petrópolis: DP et Alii, 2008. p. 27.

⁴⁷⁹ A exemplo do que faz Catherine WALSH em WALSH, Catherine. **Pensamiento crítico y matriz (de)colonial: reflexiones latinoamericanas**. Quito: Abya-Yala, 2005. p. 10-11.

⁴⁸⁰ CANDAU, Vera Maria, op. cit., p. 22.

As concepções demonstradas quando não acabam sendo complementares, são auto-excludentes. Utilizando-se, pois, o “filtro” dos ideais e valores constitucionais, bem como o dos fins primeiros da educação, mesmo diante da referida “polissemia do termo”, não há porquê se visualizarem maiores reptos à abordagem e à pragmatização do multiculturalismo, máxime em um Estado qual o brasileiro:

... a relação entre as culturas pressupõe não uma situação de dádiva, por parte de uns, e de recepção, por parte de outros, mas sim um diálogo inter e entreculturas onde cada uma se valoriza através de práticas que permitem um melhor conhecimento de si e um (re)conhecimento dos outros. É por isso que tenho apoiado posições de todos aqueles e de todas aquelas que consideram que a presença nas escolas e nas salas de aula de crianças e jovens pertencentes a diferentes culturas não constitui um obstáculo para o ensino e para a aprendizagem, mas sim um potencial factor de enriquecimento. Mas, para o serem, isto é, para que essas situações gerem esse enriquecimento pessoal e social de cada um dos elementos em presença, é necessário existir oportunidades de troca e de reciprocidade.⁴⁸¹

No Brasil, então, a perspectiva intercultural é a única aplicável, pois, é a única que garante a existência das oportunidades de troca e de reciprocidade [mencionadas por Carlinda LEITE], materializando, de tal sorte, tudo o que o multiculturalismo, de fato, representa em solo pátrio.

As experiências nesse sentido abundam. Consoante se verificou quando do estudo do caso *Brown v. Board of Education*, o convívio entre estudantes de distintas etnias é extremamente benéfico. Tal situação traduz, com fidelidade singular, a essência do multiculturalismo [e, assim, do pluralismo], justamente pelo prisma intercultural, pois, não buscou a homogeneização – o que afasta a vertente assimilacionista –, tampouco buscou um convívio vazio de sentido entre os grupos ou os tratou igualmente, mas, em separado – o que veda, então, a vertente diferencialista.

Portugal, como se viu, ao adotar posturas similares, também dá mostras de que:

...está-se a caminhar na direcção dos ideais de uma escola democrática e inclusiva, e que, por isso, promove situações que procuram concretizar um justiça curricular que se estrutura na intenção de produzir condições de igualdade.⁴⁸²

⁴⁸¹ LEITE, Carlinda, op. cit., p 27.

⁴⁸² Ibid., p. 37.

A Constituição brasileira prevê, conforme se demonstrou, caminho exatamente idêntico.

Garantir o pluralismo, então, é mais um dos fins da educação, conforme já se deixou claro; fazê-lo por meio da transmissão de valores constitucionais e assegurando o multiculturalismo intercultural é a melhor – senão a única – forma de se materializar tais ideais.

A liberdade de cátedra, então, é apenas um passo na longa jornada que é a liberdade na educação.

Não há como se afirmar, entretanto, que o respeito ao pluralismo pressupõe a democracia,⁴⁸³ mas, apenas com respeito ao pluralismo e ao multiculturalismo é que a democracia se torna viável; veículo mais adequado para fazê-lo do que a educação, então, não há.

Logrando êxito em reunir todos esses elementos, a educação conseguirá, pois, atingir todos os fins aqui mencionados e, destarte, garantir a democracia e a cidadania, fato que reforça o seu caráter de principal condição material para a efetivação de tais direitos.

⁴⁸³ É possível ver relação dessa situação com o que se expôs quando da citação de PETIT, acerca de liberdade, mas, por lealdade, cabe o alerta de BOBBIO [lido por Marcos Augusto MALISKA]: “BOBBIO adverte que não existe relação direta entre democracia e pluralismo. Pode-se encontrar uma sociedade pluralista não democrática e uma sociedade democrática não pluralista. Sobre a sociedade pluralista, BOBBIO cita a sociedade feudal como sendo pluralista, por excelência, porém, não democrática. (...) As expressões ‘democracia’ e ‘pluralismo’ não são sinônimas, porém, isso não significa afirmar que sejam incompatíveis”. MALISKA, Marcos Augusto. **Pluralismo...**, p. 85.

5 CONCLUSÃO

Perpassadas as três grandes porções que compõem esse estudo, é possível fazer as menções finais e conclusivas acerca da leitura do papel da educação na Carta Magna de 1988.

Antes disso, entretanto, cabem algumas observações sobre o trabalho, em si, que “ultrapassam” – por assim dizer – o seu conteúdo.

Todos os seus capítulos, embora – por óbvio – interligados e com encadeamento lógico e seqüencial, poderiam ser colocados em ordem distinta daquela que aqui se apresenta, dado à autonomia que cada um possui.

A menção parece inadequada, posto que os primordiais objetivos do segundo capítulo somente são alcançados, por completo, no terceiro, mas, ainda assim, é cristalino que todo e qualquer tópico abordado tem força suficiente para “sobreviver sozinho”.

Tal constatação, porém, não decorre de pretenciosa análise sobre a qualidade desse trabalho, mas, sim, de plena certeza de quão relevantes e essenciais são os temas abordados, como foi possível verificar no decorrer do desenvolvimento do texto.

De toda sorte, quando do intróito, se traçaram algumas metas; elas podem ser resumidas, contudo, pelo título do presente estudo, ou seja, objetivou-se realizar uma leitura do papel da educação à luz da Carta Constitucional de 1988.

Primeiro passo para que se conseguisse fazê-lo, então, foi o delineamento do que é educação, ainda que se utilizando do “método” *weberiano* de construção de um tipo ideal.

Viu-se – cumpre repetir –, então, que a educação deve ser entendida como o processo pelo qual os membros imaturos de um determinado grupamento social são intelectual e moralmente modelados pelos membros mais maduros do referido grupo, por intermédio da transmissão de conhecimentos, de bagagem cultural e de valores caros à sociedade e à vida nessa forma de organização humana, de modo a atingirem um satisfatório grau de desenvolvimento pessoal – em sentido amplo – que possibilitará a emancipação e a ascensão social de tais indivíduos, possibilitando, inclusive, a devida preparação para, eventualmente, ocupar espaços

na gestão pública, bem como acarretará o conseqüente desenvolvimento da sociedade, como um todo.

O tipo ideal, nesse caso, porém, é relativamente mitigado, posto que, ao passo em que a teórica figura de Max WEBER não tende à exemplaridade, o “conceito” de educação aqui edificado retrata as reais intenções da Constituição Brasileira de 1988, sendo, assim, ideal na acepção mais ordinária do termo.

Chegar a tal conclusão [de que essa é a educação constante da Constituição Federal], contudo, só foi possível com a sequência do estudo, quando se pôde verificar os desdobramentos e implicações do conceito supra no próprio texto e contexto constitucionais.

Diz-se – cabe o parêntesis – “texto e contexto”, pois, a exemplo das mencionadas lições de Ferdinand LASSALLE, ao menos no caso em tela, teoria e prática devem, sim, estar em uníssono. Teve-se, portanto, que ir além daquilo que a Constituição “diz”, para que se verificasse, pois, o que ela “quer dizer”.

Em um cíclico processo – que reforça e justifica, ainda que em termos, a apregoada “autonomia” das seções do trabalho – verificou-se que o tipo ideal de educação construído, retrata os valores constitucionais; alcançar esse tipo ideal, porém, demanda que o dito processo educativo envolva, necessariamente, a transmissão dos referidos valores, moldando os indivíduos àquilo que a Carta Magna determina como caro à sociedade.

Esse molde – talhado de emolduramento, no corpo do texto –, como visto, não pressupõe qualquer sorte de cerceamento de liberdades, incluindo-se, nestas, a de expressão e pensamento.

Do mesmo modo, a transmissão dos valores presentes e emanados da Constituição não tem possibilidade de tolher, dos indivíduos e grupos destes, as suas particularidades culturais, étnicas, enfim; identitárias.

Ambas as situações acima – e eventuais outros malefícios, mesmo que aqui não explicitados – nunca poderiam ter vez em solo brasileiro, posto que, justamente, os ditos valores constitucionais vão no sentido diametralmente oposto.

O aspecto – ou desdobramento – mais marcante da leitura realizada, entretanto, é o de que a educação, em contendo as “diretrizes” que se arrolaram, tem a possibilidade criar uma identificação dos indivíduos com a sua nação, que se

justifica, exatamente, pelo respeito aos valores da Constituição; ultrapassa, então, qualquer sorte de patriotismo vazio [de conteúdo] ou ufanismo.

A criação desse sentimento, também por intermédio da educação, viabiliza que a interpretação do texto constitucional seja feita em consonância com o panorama mundial que hoje se visualiza, mas, ao mesmo tempo, garante certa “segurança” a tal processo, pois, emoldurados nos termos supra, todos os destinatários das normas da Carta Magna serão desenvolvidos o suficiente para se tornarem aptos à realização de tal tarefa.

Assim, da mesma maneira, a maioria pode deixar de ser opressora, pois, mesmo quando, de modo errôneo, tem-se a democracia como o mero critério numérico dos votos em uma eleição – por ilustração – não deixar-se-á tão importante missão ao encargo de incapazes.

Tem-se, então, mais uma situação que denota o aspecto cíclico e dialógico da presente leitura e que, ao mesmo tempo, a resume com adequação: ao ser considerada – e implementada – em consonância com delineado tipo ideal, realizando a transmissão dos valores constitucionais e alcançando todos os demais objetivos aqui elencados, a educação – aí sim – mostra sua indefectível faceta de primordial condição material para o exercício e materialização dos fundamentais direitos à cidadania e à democracia. Não há meio mais indicado, portanto, para que – como dito logo nas primeiras folhas – a sociedade permaneça viva.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. 3 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

_____. **Education after Auschwitz**. Disponível em: <<http://grace.evergreen.edu/~arunc/texts/frankfurt/auschwitz/AdornoEducation.pdf>>. Acesso em: 14/4/2009.

ALEXY, Robert. **Teoria de los derechos fundamentales**. Madrid: Centro de Estudios Constitucionales, 1993.

ANDRÉS, Maria del Mar del Pozo. **Currículo e identidade nacional**. Madrid: Biblioteca Nueva, 2000.

AQUINO, Tomás de. **Sobre o ensino (de magistro), os sete pecados capitais**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

ARENDT, Hannah. **A condição humana**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

ATCHABAIAN, Serge. **Princípio da igualdade e ações afirmativas**. São Paulo: RCS, 2004.

ÁVILA, Humberto. **A teoria dos princípios: da definição à aplicação dos princípios jurídicos**. 4. ed. São Paulo: Malheiros, 2005.

BARBER, Benjamin; BATTISTONI, Richard. **Education for democracy**. Dubuque: Kendall Hunt, 2000.

BARCELLOS, Ana Paula de. **A eficácia jurídica dos princípios constitucionais: o princípio da dignidade da pessoa humana**. Rio de Janeiro: Renovar, 2002.

BASTOS, Celso Ribeiro; MARTINS, Ives Gandra. **Comentários à constituição do Brasil**. v. 8. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2000.

BENEVIDES, Maria Victoria de Mesquita. Educação para a democracia. **Lua nova**, São Paulo, v. 38, p. 223-237, 2003.

BERNARDINO, Joaze; GALDINO, Daniela. **Levando a raça a sério**: ação afirmativa e universidade. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

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

BOBBIO, Norberto. **O futuro da democracia**: uma defesa das regras do jogo. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano nacional de educação em direitos humanos**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos; Ministério da Educação, 2003. 52 p.

CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAU, Vera Maria (Org.). **Multiculturalismo**: diferenças culturais e práticas pedagógicas. Petrópolis: Vozes, 2008.

CANOTILHO, José Joaquim Gomes. **Direito constitucional**. 6. ed. Lisboa: Almedina, 2003.

CARRERO, José Rubio. **Educación moral, postmodernidad y democracia**. Madrid: Trotta, 2000.

CIANCIARDO, Juan. Princípios e regras: uma abordagem a partir dos critérios de distinção. In: FERRAZ, Roberto (Coord.). **Princípios e limites da tributação**. São Paulo: Quartier Latin, 2005.

CINFUENTES, Santos. **Los derechos personalísimos**. 2. ed. Buenos Aires: Astrea, 1995.

CLÈVE, Clémerson Merlin. O cidadão, a administração pública e a nova constituição. **Revista de informação legislativa**, Brasília, n. 106, p. 81-98, abr./jun. 1990.

COLE, Mike. **Education, equality and human rights**. New York: Routledge, 2005.

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

DE FAVERI, José Ernesto. **Filosofia da educação**. Petrópolis: Vozes, 2006.

DECROLY, Ovide. **Estudos pedagógicos y psicológicos sobre el niño anormal**. Madrid: CEPE, 1993.

DELGADO, Maurício Godinho. **Proteções contra discriminação na relação de emprego**. São Paulo: LTr, 2000.

DERZI, Mizabel Abreu Machado. **Direito tributário aplicado: estudos e pareceres**. Belo Horizonte: Del Rey, 1997.

DEWEY, John. **Democracy and education**. New York: Simon & Schuster, 1997.

DIAZ, Alfonso Capitan. **Republicanism y educación en España**. Madrid: Dykinson, 2002.

DICIONÁRIO Houaiss da língua portuguesa. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

DILL, Jeffrey S. Durkheim and Dewey and the challenge of contemporary moral education. **Journal of moral education**. London, v. 36, n. 2, p. 221-237, jun. 2007.

DINIZ, Debora. Liberdade de cátedra e laicidade. **Constituição & democracia**, Brasília, n. 23, p. 4-5, jun. 2008.

DORN, Charles. **American education, democracy and the second world**. New York: Palgrave Macmillan, 2007.

DURKHEIM, Émile. **Sociologia**. São Paulo: Ática, 2005.

_____. **As regras do método sociológico**. São Paulo: Martin Claret, 2007.

_____. **Educação e sociologia**. Lisboa: Edições 70, 2007.

_____. **A educação como processo socializador: função homogeneizadora e função diferenciadora**. Disponível em:
<<http://www.ufrgs.br/tramse/pead/textos/durkheim.pdf>>. Acesso em: 10/9/2008.

DWORKIN, Ronald. **Levando os direitos a sério**. São Paulo: Fontes, 2002.

ENGELMANN, Wilson. **Princípio da igualdade**. São Leopoldo: Sinodal, 2008.

ESTEVÃO, Carlos. **Educação, justiça e democracia**. São Paulo: Cortez, 2004.

FARNEN, Russel Francis; MELOEN, Jos. **Democracy, authoritarianism and education: a cross-national empirical survey**. New York: St. Martin's Press, 2005.

FERREIRA FILHO, Manoel Gonçalves. **Curso de direito constitucional**. São Paulo: Saraiva, 1989.

FERREIRA, Pinto. **Comentários à constituição brasileira**. v. 7. São Paulo: Saraiva, 1995.

FONSECA, Fernando Adão da. Família e educação na perspectiva dos direitos fundamentais. **Causa liberal**. Disponível em:
<http://www.causaliberal.net/convidados/familiaeducacao.htm#_ftn1>. Acesso em: 04/8/2008.

FREITAG, Bárbara. **Escola, estado & sociedade**. 6. ed. São Paulo: Moraes, 1986.

FURTER, Pierre. **Educação e reflexão**. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 1984.

GALDINO, Flávio. **Introdução à teoria dos custos dos direitos: direitos não nascem em árvores**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2005.

GEIGER, Louis G. **Educação superior e democracia**. Rio de Janeiro: Zahar, 1965.

GIDDENS, Anthony. **Capitalism & modern social theory: an analysis of the writings of Marx, Durkheim and Max Weber**. Massachusetts: Cambridge, 1973.

_____. **A constituição da sociedade**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

_____. **Política, sociologia e teoria social: encontros com o pensamento social clássico e contemporâneo**. São Paulo: UNESP, 1998.

GOMES, Cândido Alberto *et al.* O financiamento da educação brasileira: uma revisão da literatura. **Revista brasileira de política e administração da educação**. Porto Alegre, v. 23, n. 1, p. 29-52, jan./abr. 2007.

GRAU, Eros Roberto. **Sistema constitucional tributário brasileiro**. São Paulo: Revista dos Tribunais, 1996.

GURIN, Patricia; NAGDA, Biren; LOPEZ, Gretchen. The benefits of diversity in education for democratic citizenship. **Journal of social issues**. Boston, v. 60, n. 1, p. 17-34, 2004.

GUTHRIE, William K. C. **Los filósofos gregos: de Tales a Aristóteles**. Cidade do México: Fondo de Cultura Económica, 1995.

HÄBERLE, Peter. **Hermenêutica constitucional: a sociedade aberta dos intérpretes da constituição; contribuição para a interpretação pluralista e "procedimental" da constituição**. Porto Alegre: Sergio Antonio Fabris, 2002.

_____. **Estado constitucional cooperativo**. Rio de Janeiro: Renovar, 2007.

_____. **Constituição e cultura: o direito ao feriado como elemento de identidade cultural do estado constitucional**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2008.

HABERMAS, Jürgen. **Moral consciousness and communicative action**. Cambridge: Polity Press, 1983.

_____. **Between facts and norms: contributions to a discourse theory of law and democracy.** Cambridge: Polity Press, 1992.

HAYEK, Friedrich August Von. **O caminho da servidão.** 5. ed. Rio de Janeiro: Instituto Liberal, 1990.

HIRSELAND, Katrin; CECCHINI, Michela; ODOM, Tanya. **Evaluation in the field of education for democracy: a guide for practitioners.** Washington: Brookings Institution, 2005.

HOLMES, Stephen; SUNSTEIN, Cass R. **The cost of rights: why liberty depends on taxes.** New York: W. W. Norton, 1999.

HOULETTE, Melissa *et al.* Developing a more inclusive social identity: an elementary school intervention. **Journal of social issues.** Boston, v. 60, n. 1, p. 35-55, 2004.

KANT, Immanuel. **Sobre a pedagogia.** 5. ed. Piracicaba: UNIMEP, 2005.

_____. **Crítica da faculdade do juízo.** 2. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2005.

KEISER, David Lee *et al.* (Org.). **Teaching education for democracy and social justice.** London: Routledge, 2005.

LASSALLE, Ferdinand. **O que é uma constituição?.** 2. ed. Campinas: Russell, 2007.

LATERZA, Moacyr; RIOS, Terezinha Azerêdo. **Filosofia da educação: fundamentos.** São Paulo: Herder, 1971.

LEITE, Carlinda. A multiculturalidade e a educação intercultural nas políticas educativas e no currículo em Portugal. In: LOPES, Alice Casimiro *et al.* **Políticas educativas e dinâmicas curriculares no Brasil e em Portugal.** Petrópolis: DP et Alii, 2008.

LOCKE, John. **Segundo tratado sobre el gobierno civil.** Madrid: Alianza, 2000.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da educação.** São Paulo: Cortez, 1990.

MALISKA, Marcos Augusto. **Constituição e estado pós-nacional**: reflexões sobre os desafios do direito constitucional em face da abertura da ordem jurídica estatal e das demandas internas por cidadania não homogeneizantes. Texto produzido como atividade de pesquisa acadêmica realizada junto ao NUPECONST – Núcleo de Pesquisa em Direito Constitucional da UniBrasil, em Curitiba.

_____. **O direito à educação e a constituição**. Porto Alegre: Sérgio Fabris, 2001.

_____. **Pluralismo jurídico e direito moderno**: notas para pensar a racionalidade jurídica na modernidade. Curitiba: Juruá, 2008.

_____. Educação, constituição e democracia. In: SOUZA NETO, Cláudio Pereira de; SARMENTO, Daniel (Coord.). **Direitos sociais**: fundamentos, judicialização e direitos sociais em espécie. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2008.

MARCONDES, Danilo. **Introdução à história da filosofia**: dos pré-socráticos a Wittgenstein. 3. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

MATOS, Ana Carla Harmatiuk. Sete diálogos sobre a relação ensino-aprendizagem. In: RAMOS, Carmem Lucia Silveira *et al.* (Org.). **Diálogos sobre direito civil**: construindo uma racionalidade contemporânea. Rio de Janeiro: Renovar, 2002.

MELLO, Celso Antônio Bandeira de. **Conteúdo jurídico do princípio da igualdade**. 3. ed. São Paulo: Malheiros, 2004.

_____. **Eficácia das normas constitucionais e direitos sociais**. São Paulo: Malheiros, 2009.

MENDES, Durmeval Trigueiro. **Filosofia da educação brasileira**. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1987.

MILL, John Stuart. **Sobre a liberdade**. Petrópolis: Vozes, 1991.

MIRANDA, Jorge. Liberdade de ensino e democracia. In: **Escritos vários sobre a universidade**. Lisboa: Cosmos, 1995.

MIRANDA, Pontes de. **Comentários à constituição**. v. VI. Rio de Janeiro: Forense, 1987.

MISES, Ludwig Von. **Ação humana: um tratado de economia**. 3. ed. Rio de Janeiro: Instituto Liberal, 1990.

MORAIS, Sabrina. **Direito humano ao desenvolvimento social: uma abordagem interdisciplinar e pluralista ao direito constitucional comparado entre Brasil e Espanha**. Florianópolis: OAB/SC, 2007.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CÂMARA, Michelle Januário. Reflexões sobre currículo e identidade: implicações para a prática pedagógica. In: MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAU, Vera Maria (Org.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis: Vozes, 2008.

MORIN, Edgard. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

MUNIZ, Regina Maria Fonseca. **Direito à educação**. Rio de Janeiro: Renovar, 2002.

NABAIS, José Casalta. **O dever fundamental de pagar tributos**. Coimbra: Almedina.

NOVAIS, Jorge Reis. **As restrições aos direitos fundamentais não expressamente autorizadas pela constituição**. Coimbra: Coimbra, 2003

OLIVEIRA, Gustavo Justino de. Direito ao desenvolvimento como direito fundamental. **Cadernos da escola de direito e relações internacionais da UniBrasil**. Curitiba, n. 6, p. 85-103, jan./dez. 2006.

_____. Participação administrativa. In: **Direito administrativo: estudos em homenagem a Diogo de Figueiredo Moreira Neto**. Rio de Janeiro: Lúmen Juris, 2006.

ONU. **Programa das nações unidas para o desenvolvimento**. Disponível em: <<http://www.pnud.org.br/idh/>>. Acesso em: 17/9/2008.

_____. **Declaração sobre o direito ao desenvolvimento**. Disponível em: <<http://www.dhnet.org.br/direitos/sip/onu/spovos/lex170a.htm>>. Acesso em: 17/9/2008.

PACIOLI, Luca. **Summa de arithmetica, geometria proportioni et propornaliti**. Veneza, 1494.

PADOVANI, Humberto; CASTAGNOLA, Luis. **História da filosofia**. 5. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1962.

PETIT, Philip. **Republicanismo**: una teoría sobre la libertad y el gobierno. Barcelona: Paidós, 1999.

PIAGET, Jean. **Para onde vai a educação?**. Rio de Janeiro: José Olympio Editora, 1973.

_____. Os procedimentos da educação moral. In: MACEDO, Lino de. **Cinco estudos de educação moral**. 2. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.

PILETTI, Nelson; PILETTI, Claudino. **História da educação**. 7. ed. São Paulo: Ática, 1997.

PINHEIRO, Lessi Inês Farias. Desenvolvimento como liberdade. **Revista virtual textos & contextos**. Porto Alegre, n. 1, novembro de 2002. Disponível em: <http://64.233.169.104/search?q=cache:TXf_TMwB48gJ:revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fass/article/view/944/724+%22amartya%2Bsen%22%2B%22desenvolvimento+como+liberdade%22&hl=pt-BR&ct=clnk&cd=8>. Acesso em: 22/3/2008.

PIOVESAN, Flávia. **Temas de direitos humanos**. São Paulo: Max Limonad, 1998.

PLATÃO. **Diálogos III**: a república. Rio de Janeiro: Ediouro, 1996.

PONCE, Aníbal. **Educação e luta de classes**. 21. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PRADO, Dom Lourenço de Almeida. **Educação para a democracia**. 2. ed. Rio de Janeiro: Agir, 1997.

RAÓ, Vicente. **O direito e a vida dos direitos**. 5. ed. São Paulo: Revista dos Tribunais, 1999.

REINA, Virginia Guichot. **Democracia, cidadania y educación**. Madrid: Biblioteca Nueva, 2003.

ROCHA, Cármen Lúcia Antunes. **O Princípio constitucional da igualdade**. Belo Horizonte: Lê, 1990.

ROCHA, José de Albuquerque. **Teoria geral do processo**. 4. ed. São Paulo: Malheiros, 1999.

ROEMER, John. **Democracy, education and equality**. Massachusetts: Cambridge, 2006.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Do contrato social**. São Paulo: Nova Cultural, 1999.

_____. **Emílio ou da educação**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

RYBA, Raymond. **Education, democracy and development: an international perspective**. Norwell: Kluwer Academics, 2003.

SABATOVSKI, Emílio; FONTOURA, Iara. **Constituição federal**. 15. ed. Curitiba: Juruá, 2008.

SANCHÍS, Luís Prieto. **Constitucionalismo y positivismo**. Coyoacan: Distribuciones Fontamara, 1999

SANTIAGO, Homero. Adorno, Auschwitz e a esperança na educação. **Cadernos de ética e filosofia política**. São Paulo, n. 6, p. 111-122, 2005.

SANTOS, Celi. **A face oculta dos preconceitos de raça e cor**. Rio de Janeiro: Lúmen Juris, 1998.

SANTOS, Renato Émerson dos; LOBATO, Fátima. **Ações afirmativas: políticas públicas contra as desigualdades sociais**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SARLET, Ingo Wolfgang. **A eficácia dos direitos fundamentais**. 7. ed. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2007.

SAVIANI, Dermeval *et al.* **Para uma história da educação latino-americana.** Campinas: Autores Associados, 1996.

SCAFF, Fernando Facury. Reserva do possível. Mínimo existencial e direitos humanos. In: PIRES, Adilson Rodrigues; TÔRRES, Heleno Taveira (Coord.). **Princípios de direito financeiro e tributário: estudos em homenagem ao Professor Ricardo Lobo Torres.** Rio de Janeiro: Renovar, 2006.

SEHR, David T. **Education for public democracy.** Albany: Sunny Press, 2001.

SEN, Amartya Kumar. **Desenvolvimento como liberdade.** São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

SIFUENTES, Mônica. **Direito fundamental à educação: a aplicabilidade dos dispositivos constitucionais.** 2. ed. Porto Alegre: Núria Fabris, 2009.

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

SILVA, Luís Virgílio Afonso da. **O conteúdo essencial dos direitos fundamentais e a eficácia das normas constitucionais.** São Paulo: Tese para cátedra/USP, 2005.

SILVA, Luiz Fernando Martins da. **Estudo sociojurídico relativo à implementação de políticas de ação afirmativa e seus mecanismos para negros no Brasil: aspectos legislativo, doutrinário, jurisprudencial e comparado.** Disponível em: <<http://jus2.uol.com.br/doutrina/texto.asp?id=5302>> Acesso em: 02/3/2009.

SILVA, Paulo Napoleão Nogueira da. **Princípio democrático e estado legal.** Rio de Janeiro: Forense, 2001.

SILVA, Sônia Aparecida Ignácio. **Valores em educação: o problema da compreensão e da operacionalização dos valores na prática educativa.** Petrópolis: Vozes, 1986.

SOARES, Orlando. **Comentários à constituição da república federativa do Brasil.** Rio de Janeiro: Forense, 2002.

SODER, Roger. **Democracy, education and the schools**. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1996.

SPENCER, Herbert. **The principles of sociology**. v. 1. 3. ed. New York: D. Appleton and Company, 1897.

SUNSTEIN, Cass. **Designing democracy: what constitutions do**. New York: Oxford University Press – USA, 2001.

TARRANT, James. **Democracy and education**. Detroit: Ashgate, 1989.

TAVARES, André Ramos. **Direito constitucional econômico**. São Paulo: Método, 2003.

_____. Direito fundamental à educação. In: SOUZA NETO, Cláudio Pereira de; SARMENTO, Daniel (Coord.). **Direitos sociais: fundamentos, judicialização e direitos sociais em espécie**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2008.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação para a democracia**. 3. ed. Rio de Janeiro: UFRJ Editora, 2007.

TORRES, Carlos. **Democracy, education, and multiculturalism: dilemmas of citizenship in a global world**. Lanham: Rowman & Littlefield, 1998.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. Sistema de Bibliotecas. **Teses, dissertações monografias e outros trabalhos acadêmicos**. Curitiba: Editora UFPR, 2007. (Normas para apresentação de documentos científicos, 2).

_____. **Citações e notas de rodapé**. Curitiba: Editora UFPR, 2007. (Normas para apresentação de documentos científicos, 3).

_____. **Referências**. Curitiba: Editora UFPR, 2007. (Normas para apresentação de documentos científicos, 4).

_____. **Redação e editoração**. Curitiba: Editora UFPR, 2007. (Normas para apresentação de documentos científicos, 9).

UNAMUNO, Miguel. Do sentimento trágico da vida. In: ALVES, Rubem. **Conversas sobre educação**. Campinas: Versus Editora, 2003.

VERDÚ, Pablo Lucas. **O sentimento constitucional**: aproximação ao estudo do sentir constitucional como modo de integração política. Rio de Janeiro: Forense, 2006.

VILAS-BÔAS, Renata Malta. **Ações afirmativas e o princípio da igualdade**. Rio de Janeiro: América Jurídica, 2003.

VILLAMARÍN, Alberto Juan González. **Educação e justiça versus violência e crime**. Porto Alegre: AGE, 2002.

WALSH, Catherine. **Pensamiento crítico y matriz (de)colonial**: reflexiones latinoamericanas. Quito: Abya-Yala, 2005.

WEBER, Max. **A “objetividade” do conhecimento nas ciências sociais**. São Paulo: Ática, 2007.

WOLKMER, Antonio Carlos. **Pluralismo jurídico**: fundamentos de uma nova cultura no direito. 3. ed. São Paulo: Alfa Omega, 2001.

_____. Introdução aos fundamentos de uma teoria geral dos “novos” direitos. In: WOLKMER, Antônio Carlos; LEITE, Rubens Morato (Org.). **Os “novos” direitos no Brasil: natureza e perspectiva**. São Paulo: Saraiva, 2003.

WRINGE, Colin. **Democracy, schooling and political education**. New York: Harper USA, 1984.

_____. **Moral education**: beyond the teaching of right and wrong. Amsterdam: Springer, 2006.

ZAGREBELSKY, Gustavo. **El derecho dúctil**. Madrid: Editorial Trotta, 1999.

ZIRKEL, Sabrina; CANTOR, Nancy. 50 years after Brown v. Board of Education: the promise and challenge of multicultural education. **Journal of social issues**. Boston, v. 60, n. 1, p. 1-15, 2004.