

**Isabela Dalle Varela**

**Educação e Dignidade Humana**  
Uma análise da realidade de crianças e  
adolescentes brasileiras

**DISSERTAÇÃO DE MESTRADO**

**DEPARTAMENTO DE DIREITO**  
Programa de Pós-Graduação em Direito

Rio de Janeiro, Março de 2008

I

# **Livros Grátis**

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.



**Isabela Dalle Varela**

**Educação e Dignidade Humana:  
uma análise da realidade de  
crianças e adolescentes brasileiras**

**Dissertação de Mestrado**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Direito da PUC-Rio como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Direito.

Orientador: Prof. Dr. Florian Fabian Hoffmann

Rio de Janeiro  
Março de 2008



**Isabela Dalle Varela**

**Educação e Dignidade Humana:  
uma análise da realidade de  
crianças e adolescentes  
brasileiras**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre pelo Programa de Pós-graduação em Direito do Departamento de Direito da PUC-Rio. Aprovada pela Comissão Examinadora abaixo assinada.

**Prof. Florian Hoffmann**

Orientador

Departamento de Direito – PUC-Rio

**Prof. João Ricardo W. Dornelles**

Departamento de Direito – PUC-Rio

**Prof. José Ricardo Ferreira Cunha**

UERJ

**Prof. Nizar Messari**

Vice-Decano de Pós-Graduação do Centro de  
Ciências Sociais – PUC-Rio

Rio de Janeiro, 31 de março de 2008.

Todos os direitos reservados. É proibida a reprodução total ou parcial do trabalho sem autorização da universidade, da autora e do orientador.

## **Isabella Dalle Varela**

A acadêmica Isabela Dalle Varela, graduada em Direito pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, especialista em Processo Constitucional pelo Centro Universitário Izabela Hendrix e mestranda Teoria do Estado e Direito Constitucional pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, é advogada e professora de Direito Constitucional.

### Ficha Catalográfica

Varela, Isabela Dalle

Educação e Dignidade Humana: uma análise de realidade de crianças e adolescentes brasileiras / Isabella Dalle Varela ; orientador: Florian Hoffmann. – 2008.

90 f. ; 30 cm

Dissertação (Mestrado em Direito)–Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

Inclui bibliografia

1. Direito – Teses. 2. Educação. 3. Dignidade civil. 4. Criança. 5. Adolescente. I. Hoffmann, Florian. II. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Departamento de Direito. III. Título.

**CDD: 340**

A meu pai, Fernando, que sempre acreditou no poder da educação e  
que, com certeza, continua ao meu lado até hoje.

A, Teresa, minha mãe, exemplo de força, por tornar possível muitos  
de meus sonhos.

A meus irmãos, Cláudia e Luiz Fernando, por compartilharem comigo  
o amor de nossos pais.

Ao Luiz Eduardo, que sempre foi mais que um companheiro, por  
incentivar minha carreira acadêmica, pelas injeções de ânimo nos  
momentos difíceis e, acima de tudo, pelo carinho e presença  
constantes.

E ao Bruno, meu filho, por sempre ter compreendido minhas  
(justificadas) ausências e nunca ter duvidado do meu amor.

## Agradecimentos

Um trabalho como esse não seria possível sem a contribuição de diversas pessoas. É por isso que aqui agradeço de forma sincera àqueles que, de alguma forma, me ajudaram na realização desta dissertação.

Ao meu orientador, Professor Doutor Florian F. Hoffmann, pela paciência, disponibilidade, estímulo, bom -humor e comentários precisos.

Ao professor João Ricardo W. Dornelles pelo incentivo e disposição em discutir temas relevantes acerca dos direitos humanos.

Ao professor Adrian Sgarbi que indiretamente influenciou na escolha do tema.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Direito pelos ensinamentos e discussões que, na maior parte das vezes, ultrapassaram o limite da sala de aula obrigando-nos a perceber o mundo de forma diferente.

Ao Professor Ingo Wolfgang Sarlet, que muito atenciosamente respondeu os e-mails de uma desconhecida demonstrando que o saber deve ser compartilhado.

Aos meus colegas de mestrado por compartilharem não apenas o entusiasmo pela pesquisa acadêmica como também as dúvidas e angústias comuns nessa época.

À Kévia, verdadeira “mãe” desta turma de mestrandos, que sempre esteve presente para ajudar no que fosse possível e impossível.

Aos funcionários da biblioteca da Puc-Rio e da Dom Helder pela paciência em procurar (e encontrar) “aquela” obra sem a qual a dissertação não poderia ser feita.

À Ana, professora de português e amiga, pela revisão criteriosa desse trabalho.

À Carla e ao Duarte, grandes amigos, pelo apoio à minha carreira acadêmica.

Ao amigo Daniel pelas longas e esclarecedoras conversas filosóficas a respeito da dignidade humana.

À Lucília e ao professor Edson que, diante da longa experiência educacional de ambos, me ajudaram a entender a essência dos problemas do ensino brasileiro. Muito obrigada.

## Resumo

Varela, Isabela Dalle; Hoffmann, Florian Fabian. **Educação e Dignidade Humana: uma análise da realidade de crianças e adolescentes brasileiros**. Rio de Janeiro, 2008. 90p. Dissertação de Mestrado – Departamento de Direito, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

As crianças e adolescentes são objeto de constante preocupação por parte de grande parte dos governantes. Dada à condição de hipossuficiência, instrumentos internacionais foram e são criados visando uma proteção cada vez maior a esta parcela da população. Após a Convenção sobre os Direitos da Criança, a doutrina da proteção integral da criança tornou-se mais forte em diversos Estados, dentre eles o Brasil. Vários direitos foram estabelecidos ao longo dos anos tais como educação, não discriminação e proteção contra qualquer tipo de exploração. O direito à educação, ou melhor, a luta por sua efetivação ganhou dimensão internacional através do projeto Educação Para Todos e das metas estabelecidas em Jomtiem e Dacar. A Constituição Federal de 1988 traz como fundamento do Estado Brasileiro a dignidade humana e como objetivos fundamentais a construção de uma sociedade livre, justa e solidária, a erradicação da pobreza e da marginalização, bem como a redução das desigualdades sociais. Prevê, ainda, a proteção à criança e ao adolescente por parte da família, da sociedade e do Estado. Além de dispor que a educação é um dever do Estado e da família, coloca as crianças e adolescentes a salvo de toda forma de negligência e discriminação. O Brasil se compromete em assegurar o direito à educação dos jovens não apenas devido a dispositivos constitucionais, mas também por fazer parte de programas internacionais e ser signatário de Declarações de Direitos. Tal empenho em tornar efetivo o direito à educação pode ser entendido quando se reconstrói seu significado historicamente. Mais do que isso, a educação pode ser vista como meio de crescimento da capacidade física e intelectual e deve ser entendida como instrumento de libertação do homem. Uma liberdade que se relaciona com a própria dignidade humana. Contudo, ao analisar dados estatísticos fornecidos pelo IBGE, UNICEF, UNESCO, Inep e pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico vê-se que há um distanciamento entre a legislação e a realidade. As crianças e adolescentes, como parte integrante da sociedade, possuem o direito de uma existência digna onde devem ser respeitadas como pessoas únicas e insubstituíveis o que, no entanto, somente ocorrerá se houver respeito ao dever social da educação. Verificar se há respeito efetivo à dignidade dessa parcela da sociedade só é possível através da compreensão do que é educação e como esta se relaciona com o princípio da dignidade humana bem como através da análise, nos planos teórico e prático, do direito à educação no Brasil. É o que este trabalho se propõe a fazer.

## Palavras-chave

Educação, Dignidade, Criança, Adolescente

## **Abstract**

Varela, Isabela Dalle; Hoffmann, Florian Fabian (Advisor). **Education and human dignity: an analysis of Brazilian children and adolescents reality**. Rio de Janeiro, 2008, 90p. MSc. Dissertation – Departamento de Direito, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

Children and teenagers are the object of constant concern the majority of governments. Given the condition of lack of sufficiency, international instruments have been created in order to increase protection for this portion of the population. After the Convention on Children Rights, the doctrine of full child protection has become stronger in several countries, including Brazil. Several rights have been established over the years such as education, non-discrimination and protection against any kind of exploitation. The right to education, or rather, the fight for its effectiveness has earned international dimension through the project “Educação Para Todos” (Education For All) and thought the goals established in Jomtiem and in Dakar. The Federal Constitution of 1988 state as the basis of the Brazilian State the human dignity and as its fundamental goals the building of a fair and caring free society, the eradication of poverty and marginalization, as well the reduction of social inequalities. It provides, in addition, the protection of children and adolescents by the family, society and the State. Besides stating that education is a duty of the State and the family, it puts children and adolescents safe from all forms of negligence and discrimination. Brazil is committed to ensure the right to education of young people not only because of the constitutional devices, but also for being a part of international programs and to be signatory Declarations of Rights. This commitment to make effective the right to education can be understood when it reconstructs its historical significance. More than this, education can be seen as a means of growth of the intellectual and physical capacity and should be understood as an instrument of men liberation; a freedom that relates to the very human dignity. However, when considering the statistics provided by the IBGE, UNICEF, UNESCO, Inep and the Organization for Economic Cooperation and Development it is possible to identify that there is a gap between the laws and the reality. Children and adolescents, as an essential part of society, have the right to a worthy existence where people should be respected as unique and irreplaceable which, however, only takes place if there is the social duty of education. Verify if there are effective respect to the dignity of that part of society is only possible through the understanding of what education means and how it relates to the principle of human dignity. This analysis through both theoretical and practical plans, of the right to education in Brazil is what this study proposes to do.

## **Keywords**

Education, dignity, children, adolescents

## Sumário

1. Introdução	13
2. Dignidade da Pessoa Humana: evolução de uma idéia	15
3. Da Educação	23
3.1. Bases filosóficas do direito à educação	23
3.1.1. Gregos	24
3.1.2. Concepção cristã	31
3.1.3. Jusnaturalistas	33
3.2. Educação: conceito	38
4. Do Direito à Educação	41
4.1. Alguns instrumentos internacionais	45
4.2. Educação no constitucionalismo brasileiro	51
4.3. Estatuto da Criança e do Adolescente	54
4.4. Lei de diretrizes e bases da educação nacional	57
5. Análise dos indicadores educacionais do Brasil	60
6. Considerações finais	72
7. Bibliografia	84

## Lista de siglas

ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ONG	Organização Não Governamental
ONU	Organização das Nações Unidas
PIB	Produto Interno Bruto
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Alunos
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

## Lista de Figuras

Figura 1 -Taxa de analfabetismo e taxa de analfabetismo funcional das pessoas de 15 anos ou mais de idade, segundo as Grandes Regiões, em porcentagem Introdução	63
Figura 2 -Taxa de frequência escolar líquida e bruta, por grupos de idade, segundo as Grandes Regiões, em porcentagem	65
Figura 3 – Médias de Proficiência em Língua Portuguesa	68
Figura 4 – Médias de Proficiência em Matemática	69

## Lista de Tabelas

Tabela 1 -Estudantes da rede pública e rede particular de ensino, relativos ao Ensino Médio, por distribuição percentual e divididos por quintos de rendimento mensal	61
Tabela 2 -Taxa percentual de freqüência à creche ou escola de crianças de 0 a 6 anos, por grupos de idade e classes de rendimento médio mensal familiar <i>per capita</i>	64
Tabela 3 -Proporção dos estudantes do Ensino Fundamental com idade superior à recomendada para cada série em até 2 anos, por série de ensino freqüentada, segundo as Grandes Regiões	66
Tabela 4 -Proporção dos estudantes do Ensino Fundamental e do Ensino Médio com conteúdo adequado para o respectivo nível e ensino	68
Tabela 5 – Desempenho brasileiro no PISA 2000/2003/2006	70

*A pátria não subsiste sem liberdade, nem a liberdade sem a virtude, nem a virtude sem os cidadãos (...) Ora, formar cidadãos não é questão de dias, e para tê-los adultos é preciso educá-los desde crianças.*

*Rousseau*

# 1

## Introdução

A relação entre educação e o princípio da dignidade é tida pela doutrina como certa e, até mesmo óbvia, mas ao lado dessa verdade nem sempre há uma explicação fundamentada. Esse trabalho, que possui como objetivo a análise da realidade educacional de crianças e adolescentes brasileiros, procura encontrar um possível fundamento a essa relação.

Na tentativa de se reconstruir o significado de dignidade humana, torna-se necessário o levantamento histórico dessa idéia até a concepção Kantiana, uma vez que esta melhor se adéqua ao objetivo desse estudo. Da mesma forma, o sentido de educação é resgatado ao longo da história. A busca de uma compreensão do que vem a ser educação se dá com um levantamento de definições e acepções atribuídas a diversos filósofos. Educação e dignidade, por fim, se entrelaçam e a afirmação de que ambos se relacionam intrinsecamente é justificada.

Contudo, para construir o objeto do trabalho é necessário ir mais além. Cumpre estudar o direito à educação, sobretudo no seu enfoque voltado às crianças e adolescentes. Instrumentos internacionais, tais como a Declaração Universal dos Direitos Humanos, a Declaração Universal dos Direitos das Crianças, o Pacto Internacional sobre os Direitos Econômicos, Sociais e Culturais e a Convenção sobre os Direitos da Criança são aqui abordados. A evolução constitucional do direito à educação bem como o Estatuto da Criança e Adolescente e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação fazem parte dos instrumentos nacionais estudados. Nesta fase do trabalho busca-se a compreensão do modo como o direito à educação é assegurado formalmente uma vez que este, além de ser o ponto de partida para a análise da importância conferida à educação, é meio de comparação com a realidade.

Diante de retrocessos e avanços legislativos até se chegar a uma proteção legal eficiente, o direito à educação foi tratado diferentemente pelas políticas públicas. Para se ter noção dos reflexos das medidas adotadas torna-se necessário analisar os indicadores educacionais brasileiros. Será que a proteção legal reflete-se na realidade? Esta é uma pergunta que não poderia ficar sem resposta. Para

tanto, foram utilizados dados dos Indicadores Sociais de 2007 fornecidos pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística através da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios, pesquisas referentes ao Sistema de Avaliação da Educação Básica e ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica ambas divulgadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira em 2007 bem como pelos indicadores do Programa Internacional de Avaliação de Alunos coordenado pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico. Dados fornecidos pela Organização das Nações Unidas, especialmente pelo UNICEF e PNUD, também foram utilizados. Os dados colacionados não apenas ajudaram a delinear a realidade das crianças e adolescentes como serviram de base para análise educacional brasileira.

Neste momento, resgata-se a relação educação e dignidade e a atuação estatal é questionada. O Estado cumpre de forma eficaz seus deveres constitucionais e respeita verdadeiramente a dignidade das crianças e adolescentes? Para responder a mais essa pergunta fez-se necessário enumerar e analisar de forma mais atenta algumas das questões educacionais evidenciadas pelos indicadores. Ciente de que o tema é extenso e multifacetado, esse trabalho não busca, de modo algum, tratar de forma definitiva os problemas do sistema educacional brasileiro. Há, aqui, a preocupação de se retratar a realidade sem, contudo, se esquecer da necessidade de uma base teórica capaz de sustentar e justificar os possíveis questionamentos a serem levantados. A análise da situação fática de forma simultânea com a legislação vigente torna possível definir como está sendo desenvolvida a atuação do Estado em relação à dignidade das crianças e adolescentes brasileiros. Diante dos fatos, a eficácia da atuação estatal é delimitada e a questão levantada é resolvida. Contudo, são apontadas também possíveis soluções às falhas do sistema educacional brasileiro.

Com a certeza de que apenas a educação pode viabilizar a justiça social e uma democracia real, torna-se premente trabalhar no sentido de construir meios para que os pequenos brasileiros tenham condições de ser efetivamente livres e dignos, o que acontecerá quando houver uma redução do distanciamento entre a realidade e o positivado nas leis.

## 2

### Dignidade da pessoa humana: evolução de uma idéia

*“ a dignidade humana revela de modo imediato o conteúdo do que cada pessoa, em função de sua humanidade, pode exigir da comunidade.”*

*Jörg P. Müller*

A busca pela razão que diferencia o homem das demais espécies e que justifica sua igualdade com os demais seres humanos, apesar das diferenças biológicas e culturais, retrocede no tempo. Sabe-se, hoje, que é a dignidade humana que torna o homem um ser único e, ao mesmo tempo, igual aos seus semelhantes; não é admissível, portanto, afirmar que alguns são superiores aos demais.

A dignidade da pessoa humana é o resultado da análise e constatação das características próprias, universais, do ser humano. É certo que não se pode impor esta universalidade absoluta em um sentido temporal, visto que o homem é um ser histórico e a evolução de suas concepções faz parte de sua natureza. Mas em um sentido cultural é possível afirmar a universalidade da dignidade, uma vez que em todas as sociedades há valores humanos, isto é, valores subjacentes ao homem pelo simples fato de ser humano. Valores que se diferenciam de acordo com épocas, sociedades, culturas e classes, mas não diferem o suficiente para se perder a idéia de dignidade, pois se há modificações nas relações sociais, há também valores comuns a estas sociedades. A análise das diferenças e semelhanças destes valores e seus fundamentos éticos torna possível a construção do que, atualmente é considerada dignidade individual. Contudo, dada a pluralidade de valores históricos e contemporâneos, não é possível restringir a dignidade de um indivíduo a um conceito fixista. A diversidade de manifestações da personalidade humana, a riqueza da vida, os olhares multifacetados sobre o tema tornam cada vez mais difícil a tentativa de se definir as dimensões da dignidade.

A dignidade humana nem sempre possuiu esta denominação; sua compreensão teve início com a concepção do próprio homem, da razão, da liberdade, do bem e da ética, no entanto, foi alterada diversas vezes. Foi na

Antigüidade que se iniciou a formação da idéia de dignidade, sem entretanto haver o entendimento e a utilização imediata deste termo. O mito foi a primeira forma do saber, devido a sua função didática da realidade e o fato de ensinar ao homem o seu lugar e os limites das suas ações. A importância de se apresentar valores desta forma é o fato de a sabedoria adquirir configuração da própria natureza e portanto fazer apelo a uma vontade que se mantém no terreno daquelas que se consideram exigências essenciais da vida, acima das flutuações do arbítrio individual.<sup>1</sup> Conseqüentemente, a religião é a forma mais antiga de expressão cultural de valores, normas do agir humano. O mito e a crença são as formas mais antigas da consciência moral; sem dúvida representam o caminho mais seguro encontrado pela sociedade para fundamentar em uma instância superior a normatividade imanente à ação humana e assegurar assim, com a garantia de um poder legislador revestido do prestígio do sagrado, a objetividade e a força obrigatória das normas.

Contudo, tanto na Ásia quanto na Grécia, a partir do século V a.C, o saber mitológico foi aos poucos substituído pela lógica da razão. O questionamento dos mitos religiosos levou à definição de um novo critério para as ações humanas. O próprio homem passa a ser definido como critério supremo, mas como não há conhecimento suficiente de si próprio, passa a ser analisado e questionado. O homem deveria ser mais bem conhecido para ser possível uma maior consciência do outro e do mundo uma vez que a ação justa e ética provém do próprio homem.

A idéia do Bem comum alcançado pelo cultivo das virtudes e realizado pelo Direito - a reflexão ética, a associação do respeito à justiça, a disposição justa considerada como a observância da lei e o respeito pela igualdade - o questionamento sobre o arbítrio do governante, o homem portador de conhecimento e sua necessidade de possuir uma vontade firme direcionada para o bem a fim de se tornar ético e digno são de observação obrigatória pelos pensadores gregos.

Na democracia grega a lei escrita adquire uma força moral maior que a soberania de determinados grupos ou classes sociais. A Justiça emerge como uma força e fonte de legitimidade das leis que irá atuar como sustentáculo da liberdade do cidadão. Nos versos de Eurípedes “ uma vez escritas as leis, o fraco e o rico

---

<sup>1</sup> VAZ, H.C. de L., *Ética e Direito*, p. 38 et. seq.

gozam de um direito igual: o fraco pode responder ao insulto do forte, e o pequeno, caso esteja com a razão, vencer o grande.”<sup>2</sup>

Enquanto no pensamento clássico a *dignitas* relacionava-se com a posição social ocupada e o reconhecimento dos demais, nesta nova fase do pensamento grego a dignidade era tida como qualidade inerente ao homem. O homem era possuidor de direitos inatos comuns a todos apesar da existência de diferenças de cunho particular e social.

O uso da capacidade racional e sua formação permitem ao homem o domínio sobre si mesmo independentemente de classe, talentos ou riqueza pessoal. Portanto, é a utilização do saber através de uma disciplina racional que possibilita uma vida cheia de dignidade a este ser que possui o status – derivado da própria dignidade - de humano. Desta forma através de seus questionamentos os filósofos gregos buscaram encontrar a essência humana: o bem, a ética, a igualdade e a liberdade; chegaram, por diversas formas, aos alicerces da idéia de dignidade humana. As respostas encontradas demonstraram como o homem é um ser único, e portanto com igualdade de direitos, cuja essência não se encontra no corpo, mas na alma.

Já no campo religioso, a fé monoteísta foi um dos grandes instrumentos justificadores da preeminência do ser humano sobre as demais criaturas. Um único Deus - transcendente, superior e criador de tudo e de todos - é de fato mais poderoso que diversos deuses e semideuses com características humanas. Além disso, afirmar que esse Deus criou o homem à sua imagem e semelhança dando a essa criatura o poder sobre as demais é, sem dúvida alguma, distinguir o ser humano.

Há na Bíblia diversos trechos que tratam das semelhanças de Deus com o homem bem como da posição preeminente ocupada por este na criação. Com isso, o cristianismo extraiu, por consequência, a premissa de que o ser humano é dotado de um valor próprio não podendo ser reduzido a mero objeto. São Tomás de Aquino afirmava que a dignidade fundamentava-se tanto no fato do homem ser a imagem e semelhança do Criador, como em sua capacidade de autodeterminação que é inerente à natureza humana, de tal sorte que, por força de sua dignidade, o ser humano, livre por natureza, existe em função da sua própria

---

<sup>2</sup> COMPARATO, F.K., *A afirmação histórica dos direitos humanos*, p. 12 et. seq.

vontade.<sup>3</sup> De acordo com a tradição cristã, Deus deu ao homem a razão e, conseqüentemente, a capacidade de discernimento sobre as leis naturais. Desta forma, o status do homem é superior ao das demais criaturas, mas deve amar e respeitar os outros indivíduos agindo de forma digna, pois todos são racionais independentemente de sua categoria social. Este pensamento, contudo, não foi suficiente para evitar as crueldades praticadas por instituições ligadas à Igreja ao longo da história.

Já no pensamento jusnaturalista dos séculos XVII e XVIII, ocorreu uma alteração da concepção de dignidade onde esta passa por uma profunda modificação. A dignidade do ser humano, tida então como completa e autônoma, deveria ser respeitada como sendo a liberdade de agir do homem conforme sua razão, seu entendimento e sua opção não podendo ser tratada, de forma alguma, como objeto.

Kant completa o processo de secularização e laicização da dignidade ao defender que ela parte da autonomia ética do homem. Se o homem é livre, ele não está sujeito apenas às leis naturais como os demais seres, mas também às leis morais. Desta forma, será a racionalidade que irá determinar o agir humano, pois será o homem que fará a escolha definitiva entre praticar ou não a ação. É esta qualidade que irá diferenciá-lo das demais criaturas uma vez que estas não possuem escolha. Entretanto, se a razão confere liberdade, para Kant o bem maior é a boa vontade, pois todas as coisas podem ser circunstanciais, exceto ela. No dizer do filósofo:

Nem neste mundo nem fora dele, nada é possível pensar que possa ser considerado como bom sem limitação, a não ser uma só coisa: a boa vontade. A argúcia de espírito, a capacidade de julgar ou como queiram chamar os talentos do espírito, ou ainda a coragem valorosa, a decisão, a firmeza de propósitos como qualidades de pensamento são, sem dúvida, em certos aspectos, qualidades boas e desejáveis; mas também podem se tornar extremamente más e perniciosas se a vontade que deve usar desses dons naturais, e cuja constituição particular, por isso, se chama caráter, não for boa.

(...)

A boa vontade não é boa pelo que promove ou realiza, pela aptidão para alcançar qualquer finalidade proposta, mas tão-somente pelo querer, isto é, em si mesma. E considerada em si mesma, deve ser avaliada em grau muito mais elevado do que tudo o que por meio dela puder ser alcançado em proveito de qualquer inclinação ou, se quiser, da soma de todas as inclinações.<sup>4</sup>

<sup>3</sup> SARLET, I.W., *Dignidade da pessoa humana e direitos fundamentais na Constituição Federal de 1988*, p.31.

<sup>4</sup> KANT, I., *Fundamentação da Metafísica dos Costumes*, p. 21 et. seq.

Há aqui o resgate da idéia de dever moral; um querer com vistas a alcançar um fim desejado não pode servir de orientação ao agir. Já um imperativo categórico, que não se relaciona com finalidade alguma, basta por si, é objetivamente necessário por si mesmo, sem relação alguma com nenhum outro fim.

Compreende-se que no domínio moral, a vontade relaciona-se com o bem comum e não simplesmente com os interesses particulares do agente. Dada a racionalidade humana, a ação, para ser válida sob a égide do imperativo categórico, deverá valer como lei universal. E como meio para alcançar esse bem comum, o homem deve agir de tal maneira que possa usar a humanidade, tanto na sua pessoa como na pessoa de qualquer outro, sempre e simultaneamente como fim, nunca simplesmente como meio.

O homem, para Kant, e de uma maneira geral todo ser racional, existe como um fim em si mesmo e não apenas como meio para o uso arbitrário de uma ou outra vontade. Neste sentido,

Em todas as suas ações, pelo contrário, tanto nas direcionadas a ele mesmo como nas que são a outros seres racionais, deve ser ele sempre considerado simultaneamente como fim. [...] Os seres, cuja existência não assenta em nossa vontade, mas na natureza, têm, contudo, se são seres irracionais, um valor meramente relativo, como meios, e por isso denominam-se coisas, ao passo que os seres racionais denominam-se pessoas, porque a sua natureza os distingue já como fins em si mesmos.<sup>5</sup>

No reino dos fins, ainda segundo o filósofo, tudo tem um preço ou uma dignidade. Quando uma coisa tem preço, pode ser substituída por algo equivalente. Por outro lado, a coisa que se acha acima de todo preço, e por isso não admite qualquer equivalência, compreende uma dignidade.<sup>6</sup> Contudo, a dignidade da pessoa não se deriva apenas do fato desta ser considerada um fim em si mesma e não um meio para a realização de algo. A dignidade resulta do fato do homem ser racional, viver em condições de autonomia, ou seja, em condições de se guiar pelas próprias leis. É a autonomia da vontade, a autonomia ética do ser humano que lhe confere dignidade. Esta pressupõe e exige o reconhecimento da capacidade humana de dominação moral. É na concepção Kantiana que grande parte dos doutrinadores sustenta seus conceitos de dignidade da pessoa humana e,

---

<sup>5</sup> KANT, I., *Fundamentação da Metafísica dos Costumes*, p. 58 et. seq.

<sup>6</sup> *Ibid.*, p.65.

se para alguns não é a melhor percepção, o sentido Kantiano, sem dúvida alguma, repele qualquer possibilidade de coisificação do homem.

Nessa esteira, e seguindo a proposta de Maihofer, Perez Luño defende uma dimensão intersubjetiva ou social da dignidade. De acordo com o autor, ao invés de se levar em conta apenas o homem em sua esfera individual, a noção de dignidade deve ser construída, também, em cima da relação do indivíduo com os demais.<sup>7</sup> Essa dimensão é de vital importância para medir o sentido e alcance dos direitos fundamentais que encontram na dignidade seu princípio fundamentador. Se a garantia efetiva destes permite a paridade de valor entre as pessoas gerando uma liberdade moral que lhes confere dignidade, esta deve ser vista em um caráter mais instrumental ou relacional do que ontológico. A igual dignidade não se restringe apenas à autonomia individual, mas relaciona-se profundamente com a necessidade de se promover as condições necessárias para uma contribuição ativa de todos na comunidade por meio do reconhecimento e proteção dos direitos e liberdades do homem.

A participação de todos de forma igualitária na construção de uma sociedade é, talvez, o que de mais importante o homem pode pleitear ao Estado. Hannah Arendt levanta, com propriedade, a condição humana de pluralidade uma vez que são os homens e não o Homem, a viverem na Terra e habitarem o mundo.<sup>8</sup> Para ela, a pluralidade humana possui o duplo aspecto de igualdade e diferença. Iguais na medida que são capazes de compreender-se entre si e diferentes por precisarem do discurso para se entenderem e não apenas com sinais ou gestos. Portanto a pluralidade é a condição da ação humana pelo fato de sermos todos nós mesmos, isto é, humanos, sem que ninguém seja exatamente igual a qualquer pessoa que tenha existido, exista ou venha existir.<sup>9</sup> Desta forma, se apesar ( ou por consequência) desta diferença todos são ( pelo menos na teoria) igualmente dignos, cumpre ao Estado não apenas o reconhecimento jurídico desta dignidade, mas o respeito efetivo e a garantia através de políticas públicas de condições que favoreçam a proteção do conjunto de direitos e deveres indispensáveis ao crescimento humano.

---

<sup>7</sup> PEREZ LUÑO, A.E., *Derechos humanos, estado de derecho y constitucion*, p.318.

<sup>8</sup> ARENDT, H., *A condição humana*, p.15.

<sup>9</sup> *Ibid*, p.16.

Desenvolvendo esta visão, é plausível afirmar que a dignidade possui uma dupla dimensão, ou seja, pode ser entendida como fruto da autodeterminação da pessoa humana e como necessidade de proteção desta autonomia por parte do Estado e da comunidade. O caráter dúplice deste princípio implica em sua proteção jurídica consistente, entre outras, no dever de respeito aos direitos e de forma primordial no desenvolvimento da individualidade e capacidade de autodeterminação para que o indivíduo atue com liberdade e de forma efetiva na sociedade.

Atuando como limite e tarefa, outra concepção possível, a dignidade não apenas evita a redução do ser humano a mero objeto, mas impõe a tutela do Estado no sentido de proteção através de prestações positivas que assegurem o respeito e promovam a igualdade entre os indivíduos. Nesse sentido, Podlech leciona que como limite de atividade dos poderes públicos, a dignidade é algo que pertence a cada um não podendo ser perdida ou alienada. Como tarefa, reclamaria a atuação estatal no sentido de proteção da dignidade existente e visaria à criação de condições que possibilitariam o seu pleno exercício e fruição.<sup>10</sup>

Esse segundo caráter relaciona-se intrinsecamente com a natureza relacional da dignidade pois o indivíduo necessita, de alguma forma, do concurso do Estado e da comunidade para realizar as necessidades básicas que garantam a ele condições de se determinar livremente. Definir o princípio da dignidade da pessoa humana é tarefa árdua diante das inúmeras concepções igualmente importantes dadas por renomados doutrinadores. Os dados históricos bem como as dimensões levantadas não se sobrepõem às demais existentes que não foram mencionadas, apenas se encaixam de uma melhor forma com o desenvolvimento do trabalho.

Porém, um último ponto deve ser abordado e aqui são aproveitadas as lições de Norberto Bobbio<sup>11</sup>. Mais do que definir e encontrar a melhor significação do que vem a ser dignidade humana, o que importa é proteger o homem: não se limitar ao discurso da igualdade, respeito, liberdade, mas promover medidas reais e efetivas para que todos, sem exceção, possam conviver em harmonia, sem a sobreposição de uns aos outros. Entender quem é o homem e o mundo em que se vive é primordial para a construção de um indivíduo. Se é possível afirmar que o

---

<sup>10</sup> SARLET, I.W., *Dimensões da dignidade – ensaios de filosofia do direito e direito constitucional*, p. 32 et. seq.

<sup>11</sup> BOBBIO, Norberto. *A era dos direitos*, p.25 passim.

conhecimento amplo liberta a alma do indivíduo ao torná-lo capaz de se autodeterminar, deve ser assegurado ao homem meios viáveis capazes de capacitá-lo a esta liberdade. Mais do que nunca, Estado e sociedade devem estar presentes para assegurar a dignidade do homem.

### **3**

## **Da Educação**

*“(...) a educação do homem começa com o nascimento (...)”*

*Rousseau*

### **3.1**

#### **Bases filosóficas do direito à Educação**

O tema educação sempre se fez presente, uma vez que desde as sociedades mais antigas à mais atual a educação sempre foi objeto de análises filosóficas. Tal importância se deve ao fato de o homem ser um sujeito histórico que possui o poder de construir o presente e o futuro de acordo com suas necessidades e anseios. A cultura, o saber, são assim produzidos através da educação e repassados indefinidamente para futuras gerações que vão ampliando e atualizando conceitos e teorias. A educação, portanto, torna-se inesgotável e cada vez mais complexa.

Diversos filósofos perceberam a dimensão da importância da educação e se voltaram a estudá-la. Alguns acreditam que o saber é inerente ao indivíduo sendo necessário apenas o despertar; outros defendem a posição que o saber se deve a fatores externos. Há, contudo, um entendimento geral pela filosofia de que a educação é necessária para que o homem se desenvolva e exerça seu papel diante da sociedade e consiga agir de modo a conquistar os objetivos maiores: liberdade e felicidade.

O trabalho de alguns filósofos, dada a importância dos mesmos na concepção da educação e do direito do homem à educação, serão aqui retratados. Contudo, outros não citados também foram igualmente importantes no estudo da educação.

### 3.1.1 Gregos

O estudo da influência grega na educação inicia-se com os sofistas e importância dada à democratização do ensino. A palavra sofista deriva, etimologicamente, de *sophos*, que significa sábio ou professor de sabedoria. Este era o nome dado aos sábios itinerantes que romperam com os filósofos da época e foram criticados por Sócrates e Platão devido à atitude intelectual de cobrar por suas aulas. Sofista remete-se a sofisma, que por sua vez está relacionado àqueles que utilizam o raciocínio com má-fé, com o intuito de enganar.<sup>1</sup>

Contudo, esta visão depreciativa foi atenuada e aos sofistas foi reconhecida a importância na educação democrática. Isócrates, Protágoras, Pródico e Hipódamos foram importantes sofistas. A democracia grega surge como uma forma de poder em que os homens ficam sujeitos apenas à sua capacidade de decisão, não havendo autoridade de um chefe ou a dominação de uma casta sobre a outra. Mas, estranhamente, esta forma de poder se restringe apenas àqueles grandes proprietários de terras excluindo mais da metade da população. Com o aumento da circulação de riquezas surge uma nova classe: a dos armadores e comerciantes. Porém, estes gregos que enriquecem não são iguais àqueles que possuem a propriedade da terra e do conhecimento, de modo que não reúnem os critérios para igual participação na formulação das leis. A atuação destes sábios foi marcante, pois fundaram escolas e passaram a cobrar pelos ensinamentos. Eles profissionalizaram a função e exigiram remuneração. Houve a valorização da figura do professor.<sup>2</sup> Os sofistas passaram a ensinar a esta classe emergente, uma vez que as portas da Academia lhe eram fechadas. Aos novos ricos são ensinadas estratégias de discurso que lhe permitem participar do debate público. Com os sofistas, a educação passa a significar instrução teórica para a formação do político.

Os jovens gregos buscavam as escolas dos sofistas devido, também, ao enorme fascínio que estes exerciam. Como eram grandes mestres na arte da oratória, tais sábios deram ênfase a seu ensino preparando, portanto, os cidadãos a participar das assembleias com um grande poder de convencimento.

---

<sup>1</sup> ARANHA, M.L. de A., *História da educação e da pedagogia*, p.68.

<sup>2</sup> BRANDÃO, C.R., *O que é educação*, p. 36 passim.

Isócrates fundou uma escola de nível superior onde formou diversas gerações. Centrou sua atenção na linguagem e dedicou-se ao discurso. Como outros retóricos, criticava os filósofos, pois para ele estes voltavam sua atenção para discussões inúteis, distantes da vida real. Como os demais sofistas, Isócrates criticava esta busca da ciência autêntica, da verdade desinteressada uma vez que considerava sem valor para a época.<sup>3</sup>

Além da gramática e da oratória, os sofistas valorizavam a reflexão antropológica ao promoverem discussões sobre a moral e a política. Ampliaram a noção de *Paidéia*: mais que apenas educação infantil, estendeu-se à contínua formação do adulto, capaz de repensar por si mesmo a cultura do seu tempo.<sup>4</sup> Outra grande contribuição dos sofistas foi a sistematização do ensino. Ao contrário dos povos da Antiguidade Oriental que não dispunham de uma reflexão específica sobre a educação uma vez que esta se misturava com a religião, os gregos substituíram as explicações essencialmente religiosas pelo uso da razão prática. O uso da razão autônoma, da inteligência crítica e a atuação da personalidade livre são suficientes para estabelecer uma lei humana desvinculada de uma lei divina.

Diante disso, houve a necessidade de se elaborar a formação ideal do cidadão e não mais do herói. O cidadão passou a ser visto como sujeito transformador, aquele que elabora a cultura da cidade e que está voltado para o futuro. A educação grega, portanto, representou um ganho na sociedade ocidental e foi seguida por todas as cidades importantes, mesmo após a colonização romana. A tradição educacional grega foi tão importante e profunda que até hoje perdura na sociedade moderna. No entanto, apenas no Iluminismo do séc. XVIII é vista uma tentativa de se estender a formação humanística a todos, num ideal de educação universal.<sup>5</sup>

A importância dada à formação integral fez surgir, por volta do séc. V a.C., a *Paidéia*. Visto como o ideal grego de educação, no início significava apenas a educação de crianças, mas com o passar do tempo adquiriu novas feições tornando-se difícil atribuir-lhe um significado. Expressões tais como civilização, cultura, educação e tradição são necessariamente utilizadas para explicar seu

---

<sup>3</sup> ARANHA, M.L. de A., *História da educação e da pedagogia*, p.73.

<sup>4</sup> *Ibid.*, p, 69.

<sup>5</sup> *Ibid.*, , p.76 et. seq.

significado, contudo não são precisas na explicação, uma vez que exprimem, cada uma, apenas parcela de seu conceito. *Paidéia*, na totalidade do seu conceito grego, abriga todos os termos de uma só vez. Com a evolução da sociedade grega e sua decadência política (fim do séc. IV e início do séc. III a. C) a *Paidéia* transforma-se em *Enciclopédia*.

No período entre os séculos XII e VIII a. C, os chamados Tempos *Homéricos*, havia ainda a concepção mítica do mundo. A educação era essencialmente a formação militar do nobre e os mitos gregos eram relatados em forma de poemas e transmitidos oralmente em praça pública para que os valores éticos, os costumes e a língua fossem transmitidos. Estes relatos míticos eram a base da educação. Apesar de não se saber ao certo se Homero existiu realmente, a ele é atribuída autoria de *Ilíada* e *Odisséia* cujas poesias míticas orientaram a educação de jovens gregos dessa época.

O período arcaico (séc. VIII a VI a.C) foi marcado pela transformação do mundo mítico em um mundo mais racional. O surgimento das cidades-estados (*polis*) e a instituição de leis escritas proporcionam o fim da arbitrariedade dos governantes e do domínio da vontade imutável dos deuses. As leis passam a ser fruto da criação humana sujeitas à discussão.

A autonomia da palavra e o poder da argumentação constituíram a *polis* e por meio do debate político libertou o indivíduo das determinações divinas de forma a torná-lo autor do seu destino. Essa nova realidade racional requer uma mudança na educação. Um novo processo educacional que atenda as necessidades deste novo homem grego. Cumpre ressaltar que as diferenças relacionadas ao padrão econômico dos educandos persistem. A educação ainda permanecia elitizada, atendendo principalmente aos jovens de famílias tradicionais da antiga nobreza, ou pertencentes a famílias de comerciantes enriquecidos.

Contudo, como as cidades-estados eram politicamente autônomas, o modo de educar diferenciava-se entre elas. Dois modelos educacionais de Esparta e Atenas devem ser destacados, uma vez que são profundamente diferentes. Esparta possuía uma perspectiva militar rígida baseada no conformismo, estatismo e na formação de cidadãos-guerreiros. Em Esparta, desde o século IX a.C já se podia vislumbrar uma organização educacional. A formação dos jovens era composta por um preparo militar e moral. Contudo, é a partir do século IV a. C que o rigor na educação é levado ao extremo. As crianças permaneciam com as famílias até

os sete anos e recebiam do Estado uma educação pública e obrigatória. Porém, como o objetivo era formar guerreiros, aos doze anos o rigor aumentava e a educação transformava-se em verdadeiro treinamento militar.

Atenas, que utilizava a concepção de Paidéia, de formação humana livre com diversidade social, cultural e antropológica, valorizava a diferença, o indivíduo e sua capacidade de construção do próprio mundo interior e social.<sup>6</sup> Ao lado da educação física, destacava-se a formação intelectual para que o cidadão melhor pudesse participar do destino da *polis*. Apesar de ser uma sociedade escravagista, Atenas foi um exemplo de sociedade democrática. Seu modelo educacional era voltado para melhor preparar os cidadãos não apenas intelectualmente, mas também na retórica, raciocínio lógico e poder de argumentação. A formação educacional de Atenas dividia-se em três fases: elementar, secundária e superior. Possuíam, ainda, educação musical e física. A educação iniciava-se aos sete anos quando o menino desligava-se da autoridade materna e principiava seus estudos. Já a menina era mantida em uma parte determinada da casa – gineceu – para aprender os afazeres domésticos. Aos treze anos, os mais pobres saíam em busca de um ofício e as crianças de famílias mais abastadas eram encaminhadas ao ginásio. Dos 16 aos 18 anos dedicavam-se à filosofia e literatura. O ensino superior se deu apenas com os sofistas. A educação formal atendia somente os filhos das classes mais abastadas, não havia ensino profissionalizante (exceto arquitetura e medicina) e o ensino não era obrigatório nem gratuito onde prevalecia, portanto, a iniciativa popular. No dizer de Sólon, as crianças deveriam aprender a nadar e ler. Posteriormente, as pobres deveriam exercitar-se na agricultura ou em uma indústria, enquanto as ricas deveriam se dedicar à música, equitação, filosófica, caça e à freqüência aos ginásios.<sup>7</sup>

Ao lado dos sofistas e da Paidéia, está Platão, importante filósofo grego (428-347 a. C) cujo verdadeiro nome era Arístocles. Platão, que pertencia a uma aristocrática família ateniense, foi discípulo de Sócrates e um apaixonado por política. Sua filosofia foi quase toda apresentada em forma de diálogos nos quais o papel principal, o de expositor de suas idéias, era conferido a Sócrates: a finalidade era de “clarear” conceitos através de perguntas e respostas. Sua

---

<sup>6</sup> ARANHA, M.L. de A., *História da educação e da pedagogia*, p.63 et. seq.

<sup>7</sup> *Ibid*, p.66.

intenção não era ensinar algo novo às pessoas, mas estimulá-las a uma melhor compreensão daquilo que elas imaginam saber.

Platão escreveu três grandes obras políticas: *O Político ou Estadista*, *Leis* e *A República*: nesta ele desenvolveu sua teoria sobre educação. No Livro VII de *A República* – também conhecido com “Alegoria das Cavernas” – Platão desenvolve, simbolicamente, a idéia de que aquele que consegue romper as barreiras e atingir o verdadeiro conhecimento atinge o mundo das idéias que é o lugar da essência imutável de todas as coisas. O mundo perceptível para ele é apenas o mundo sensível, ou seja, um mundo que é nada mais que sombra ou cópia daquele das idéias. No texto, ele pede para seu interlocutor, Glauco, imaginar alguns homens numa habitação subterrânea em forma de caverna, com uma entrada aberta para a luz. Estes homens estão neste local desde a infância, algemados de pernas e pescoços, de tal maneira que só lhes é dado permanecer no mesmo lugar e olhar para frente. Serve de iluminação apenas uma fogueira colocada atrás deles e dispostos desta maneira, estes homens não são capazes de olhar o que passa fora da caverna, mas apenas as sombras das coisas que passam às suas costas.<sup>8</sup> Se os homens saíssem da caverna a princípio não seriam capazes de vislumbrar nada; contudo, após algum tempo seus olhos se acostuariam com o brilho da luz e passariam a enxergar os verdadeiros objetos. Mas se apenas um deles se soltasse, este deveria voltar à caverna e contar para os demais o que vira.

Nesse texto, o homem acorrentado representa o indivíduo preso às suas paixões e crenças e que não possui, portanto, a compreensão verdadeira das coisas: está preso à ignorância onde não consegue ver a realidade, uma vez que está preso também à mera aparência.

O homem que se solta é o filósofo, aquele que, por não estar preso às amarras consegue ver o Sol e formular suas próprias idéias inspiradas pelo verdadeiro conhecimento: não está preso pelo véu das crenças, dessa forma cabe a ele governar os demais.

Na filosofia platônica, a educação possui um importante papel, uma vez que somente ela poderia propiciar a felicidade ao indivíduo e o bem-estar para o Estado que, segundo Platão, deveria ser responsável pela educação. Deve ser ministrada de modo semelhante a homens e mulheres e de acordo com as

---

<sup>8</sup> PLATÃO, *A república*, p. 210 passim.

diferenças que certamente existem entre as pessoas, a fim de ocuparem suas posições na sociedade, o que é feito por meio de seguidas seleções.<sup>9</sup> Ainda segundo a sua filosofia, a educação dividir-se-ia em três fases: bronze, prata e ouro. Todos teriam acesso ao ensino, mas não da mesma forma, e sim de acordo com a capacidade intelectual e com a função que cada um desempenharia na *polis*. O primeiro corte educacional, aos 20 anos, serviria para identificar os homens de alma de bronze, isto é, aqueles cuja sensibilidade é grosseira tornando-os qualificados para trabalhos mais básicos como a agricultura, artesanato e comércio. O segundo corte, dez anos mais tarde, determinaria os homens de alma de prata, os quais por serem mais capazes que os primeiros, trabalhariam como soldados encarregados da defesa da cidade. Destes dois cortes, sobram os homens de alma de ouro que, por serem notáveis, receberiam instrução na arte de dialogar, ciência política e filosofia. A eles estaria reservado o exercício do poder, o destino da sociedade. Apesar de ser um defensor da aristocracia, Platão propõe a sofocracia. Ao invés de ser um poder passado de pai para filho, relacionada com berço e riqueza, este modelo de poder defendia a idéia que para um Estado ser bem governado, é preciso que seja entregue aos mais sábios.

Apesar de ser seu discípulo, Aristóteles (384-332 a.C) critica Platão. Nascido em Estagira, norte da Grécia, tornou-se preceptor de Alexandre, o Grande e posteriormente fundou, em Atenas, sua própria escola, o Liceu. Estabeleceu um novo sistema filosófico que recusava o artifício do mundo das idéias. A imutabilidade do conceito e o movimento das coisas poderiam ser compreendidos a partir dos mesmos. Aristóteles, para explicar o ser, utiliza dois elementos indissociáveis: a matéria e a forma. A primeira é pura passividade: contém as virtualidades da forma em potência. A segunda seria o princípio inteligível, isto é, a essência comum aos indivíduos de uma mesma espécie.<sup>10</sup> Para Aristóteles, todo ser humano tende a atualizar a forma para atingir a perfeição, ou seja, está em constante movimento. Como consequência dessa busca, a educação é vista como uma forma de ajudar o ser humano a alcançar sua plenitude e a realização do seu ser. Esse modelo de educação pretende levar a pessoa a tornar-se o que deve ser, isto é, a realizar sua verdadeira essência. A distinção entre o homem e o animal é

---

<sup>9</sup> ARANHA, M. L. de A. *História da educação e da pedagogia*, p.77 passim.

<sup>10</sup> *Ibid*, p. 74 et. seq.

a capacidade de pensar, e para o filósofo, a virtude seria viver conforme a razão, pois é esta que deve disciplinar o agir humano. A felicidade, ou o alcance do sumo bem, é viver na plenitude da realização humana desenvolvendo as faculdades físicas, morais e intelectuais. Um dos principais objetivos da educação era produzir pessoas de virtude.

Aristóteles traça uma divisão da educação que deveria começar desde muito cedo. No primeiro estágio da vida, as crianças devem ser treinadas para suportar tudo aquilo que, por hábito, consegue-se suportar tal como o frio. Fazer as crianças suportarem o frio desde muito cedo tornariam-nas melhores ao serviço militar. O próximo estágio duraria até cinco anos de idade. Nesta época não deveria haver qualquer exigência educacional às crianças e, sim, jogos infantis que preparariam o caminho para as ocupações da vida. Dos cinco aos sete anos de idade as crianças deveriam conhecer o que lhes seria ensinado mais tarde. Posteriormente, o ensino seria dividido dos sete anos à puberdade e desta até a idade de vinte e um anos.

A transmissão de conhecimento, no modo aristotélico se dá pela observação e repetição. A criança se educa pela observação do agir dos adultos; com base nesse modelo, ela agirá da mesma forma. Em virtude disso, o legislador deveria ter o cuidado de afastar a indecência na fala pois de palavras vergonhosas corresponderiam ações vergonhosas.<sup>11</sup> Na concepção aristotélica, a educação deveria ser fornecida pelo Estado, uma vez que deveria ser única para todos. Todos os cidadãos pertencem ao Estado, não a si próprios. Como parte inseparável do todo devem ser cuidados da mesma forma, pois o treinamento em coisas que são do interesse de todos não pode ser feito de forma diferenciada. O legislador deve também preocupar-se com a educação, pois, segundo Platão, sua omissão causa danos ao Estado, uma vez que o cidadão deve se adequar ao caráter do governo em que vive para poder preservá-lo. O caráter da democracia cria a democracia, o caráter da oligarquia cria a oligarquia: sempre, quanto melhor o caráter, melhor o governo.<sup>12</sup>

Nesse sentido, Aristóteles defende a idéia de se ter leis relacionadas com a vida inteira pois as massas obedecem à compulsão em detrimento da razão e às punições em detrimento dos princípios de honra. Dessa forma pode-se concluir

---

<sup>11</sup> OZMON, H. A. ; CRAVER, S.M., *Fundamentos filosóficos da educação*, p. 90.

<sup>12</sup> *Ibid*, p. 91.

que o homem bom deve ser bem educado e formar bons hábitos, quais sejam: continuar a viver sob as boas instituições e nunca praticar o que é mau, voluntária ou involuntariamente. A lei possui o poder compulsório, já que é a razão.<sup>13</sup>

O mais alto propósito do homem é ser feliz: isso somente será alcançado através de um agir racional, de uma conduta moral e moderada. Os deuses, segundo Aristóteles, dispensariam mais atenção àqueles humanos que amam e honram o intelecto. Assim, o homem sábio é o mais querido pelos deuses e ao mesmo tempo o mais feliz, de modo que, o homem mais sábio deve ser o homem mais feliz.

### **3.1.2 Concepção cristã**

O cristianismo, após a queda do Império Romano, tornou-se o elemento unificador de uma Europa fragmentada. A produção intelectual da Antiguidade passa a ser propriedade dos clérigos, mas há uma disparidade latente entre o naturalismo e o intelectualismo gregos e o espiritualismo cristão.

Para estes os valores terrenos subordinavam-se aos espirituais com a concepção de vida após a morte, mal e bem, virtude e pecado, para aqueles não havia o questionamento de vida eterna. O trabalho desenvolvido nos mosteiros pelos copistas foi a solução encontrada pela igreja para adaptar o pensamento grego à concepção cristã. Apenas parte dos textos era traduzida para latim de forma que a verdade de Deus era sempre o ponto de partida; nunca a fé contrariava a razão.

A filosofia cristã passa por dois grandes períodos: a Patrística e a Escolástica. A Patrística, filosofia dos Padres da Igreja iniciada no período decadente do Império Romano dominou pensamento do Cristianismo durante a Idade Média. Seu principal representante foi Santo Agostinho (354-430 d.C). A exposição da doutrina religiosa nessa época tentava harmonizar a fé e a razão, a fim de compreender a natureza de Deus e da alma e os valores da vida moral.

Alguns teólogos retomaram os ensinamentos platônicos adaptando-os à ótica cristã com o intuito de fundamentar a moral que pregava o controle racional das paixões. Dentre as inúmeras obras escritas por Santo Agostinho, o livro *De*

---

<sup>13</sup> OZMON, H. A.; CRAVER, S.M., *Fundamentos filosóficos da educação*, p. 91 et. seq.

*Magistro* (Do Mestre), um diálogo com seu filho Adeodato de dezesseis anos, é seu trabalho específico sobre educação, no qual, por influência clara de Platão, divide o conhecimento em dois tipos: o que advém dos sentidos e portanto é imperfeito, mutável e o outro, que é o perfeito conhecimento das essências imutáveis. Este último, para Platão, era derivado da contemplação das essências no mundo das idéias antes da vida presente. Santo Agostinho, contudo, transformou a Teoria das Reminiscências em Teoria da Iluminação. Para ele, o ser humano receberia de Deus o conhecimento das verdades eternas,<sup>14</sup> e portanto acreditava que o saber não era transmitido do mestre ao aluno, mas que a verdade se encontra dentro de cada um. O intelecto não poderia, de forma alguma, ser desprezado, uma vez que Deus apenas iluminaria a razão tornando possível o pensar concreto.

A Escolástica, filosofia das escolas cristãs ou dos doutores da Igreja, desenvolveu-se a partir do século IX alcançando seu apogeu no séc. XIII e início do século XIV quando seguiu em decadência. Possui este nome por ter sido uma filosofia ensinada nas escolas.

Escolástica vem de *Scholasticus* que significa “professor das artes liberais e mais tarde também o professor de filosofia e teologia, oficialmente chamado *magister*.”<sup>15</sup>

Os teólogos buscavam o apoio da razão para a fé a fim de melhor explicar crenças, combater infiéis e convencer os não-crentes. Na Idade Média, a base da educação era a concepção do ser humano como criatura divina que deveria cuidar da salvação de sua alma e da vida eterna, pois estava apenas de passagem na Terra.

Nos séculos XII e XIII tornou-se necessário o uso da argumentação sustentado por um sistema lógico no combate às heresias, não apenas na imposição pura da fé. Desta forma, a filosofia tornou-se estudo obrigatório uma vez que a razão era vista como serva da fé. As argumentações são embasadas na lógica aristotélica e o raciocínio dedutivo é desenvolvido.

O método escolástico era constituído por várias etapas, sendo elas a leitura (*lectio*), o comentário (*glossa*), as questões (*quaestio*) e a discussão (*disputatio*). Seu principal representante foi São Tomás de Aquino (1225-1274 d.C) cuja obra

---

<sup>14</sup> ARANHA, M. L. de A., *História da educação e da pedagogia*, p. 113 et.

<sup>15</sup> *Ibid*, p. 114 passim.

primordial foi a *Suma Teológica*. No que diz respeito à educação, São Tomás escreveu uma obra homônima à de Santo Agostinho, onde define a educação como uma atividade que torna real tudo aquilo que é potencial. É, portanto, sustentada pela teoria aristotélica da matéria e da forma. Apesar de o processo ser desenvolvido pelo educando que se desenvolve com a ajuda do mestre, o ensino depende das Sagradas Escrituras e da graça da Providência Divina.<sup>16</sup> O cerne do pensamento tomista é a existência de um princípio divino que ordena o mundo. Dessa forma, o ser humano é dirigido a Deus e por possuir inteligência deve aprender a discernir para fazer as escolhas corretas que o levarão a atingir o ideal da verdade e do bem. A superação das dificuldades e o alcance da felicidade somente ocorrerão através da educação.

Além disso, São Tomás de Aquino afirma que o bem objetivo, capaz de proporcionar ao homem a felicidade perfeita é Deus, e que a razão, seguida pela revelação, mostra o caminho a ser seguido para alcançá-lo.<sup>17</sup>

### **3.1.3 Jusnaturalistas**

Apesar da existência de diversos pensadores jusnaturalistas de suma importância, nesta parte, serão abordados apenas os ensinamentos de Locke, Rousseau e Kant. Não se está, de forma alguma, ignorando as contribuições dos demais, mas a seleção se fez necessária para a construção teórica do trabalho.

John Locke (1632-1704), médico, filósofo inglês e principal representante dos ideais burgueses no século XVII, voltou sua visão liberal e humana para a educação. Como empirista, Locke atribuiu papel preponderante à experiência sensível no processo do conhecimento. Privilegiou, portanto, a experiência condicionando a ela o trabalho da razão. Seguindo essa linha, combateu as idéias difundidas pelo racionalismo cujo principal defensor foi Descartes (1596-1650). Este provocou uma grande modificação no pensamento moderno ao afirmar que o pensamento metodicamente conduzido encontra primeiramente em si os critérios que irão permitir o estabelecimento de algo como verdadeiro. Dessa forma, não seria necessário confiar nos dogmas, uma vez que o espírito humano, se souber

---

<sup>16</sup> ARANHA, M. L. de A., *História da educação e da pedagogia*, p.116 et. seq.

<sup>17</sup> *Ibid*, p. 117.

manter sua independência e utilizar o método, possui em si os meios de alcançar a verdade.

A certeza, para Descartes, é possível porque o espírito humano possui idéias inatas, claras e distintas, tais como as de ‘infinidade’, ‘perfeição’, ‘extensão’ e ‘movimento’. Locke combate a Teoria das idéias inatas, pois para ele a mente humana é como uma tábua sem inscrições e o conhecimento só iniciaria após a experiência em suas formas de sensação e reflexão. É o homem quem constrói o seu próprio intelecto através da vontade. Locke desenvolve uma concepção da mente infantil e da educação em que dá papel preponderante ao mestre, uma vez que este proporciona experiências fecundas no auxílio correto da razão.<sup>18</sup>

A educação é essencial ao homem, pois determina seu futuro. Segundo o filósofo, nove entre dez homens são o que são, bons ou maus, profícuos ou não, de acordo com sua educação. Ela é o que faz a grande diferença na humanidade.<sup>19</sup> Ao analisar seus fins, Locke afirma que se encontram no caráter, este muito mais importante do que a mera educação intelectual. “Coloco a virtude como primeiro e mais necessário dom em um homem (...) um requisito absoluto para torná-lo valorizado e amado pelos outros, aceitável ou tolerável para si mesmo”, dizia o filósofo.<sup>20</sup>

O desenvolvimento do homem tem que ser tríplice: físico, moral e intelectual, mas não deve haver a universalização da educação. Locke entendia que a formação daqueles destinados a governar e dos que serão governados deveria ser essencialmente diferente. Contudo, acreditava que a educação era o único meio de formar cidadãos conscientes, livres e autônomos.

Por outro lado, Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), filósofo cujas obras tiveram lugar de destaque na política, produziu também uma teoria da educação que transcendeu o século XVII exercendo influência até os dias de hoje. A sua doutrina educacional é fortemente influenciada por sua concepção política liberal. Para ele, o indivíduo no estado de natureza é bom, mas uma vez corrompido na sociedade há a destruição de sua liberdade. A educação seria a única forma de proteção das crianças contra a má influência advinda da sociedade. Bem educadas, elas não seriam contaminadas pela perversidade social que deformaria o

---

<sup>18</sup> ARANHA, M. L. de A., *História da educação e da pedagogia*, p. 156 et. seq.

<sup>19</sup> OZMON, H. A.; CRAVER, S. M., *Fundamentos filosóficos da educação*, p.94.

<sup>20</sup> *Ibid*, p.95.

desenvolvimento natural de seu verdadeiro eu. Em sua teoria, Rousseau muda o foco da educação para o próprio homem, isto é, não considera a educação “para Deus”, nem mesmo “para a sociedade”. Segundo ele, sendo os homens naturalmente iguais a vocação comum é a condição de homem e se for bem educado para tal intuito desempenhará bem qualquer outro papel. “Viver é o ofício que quero ensinar-lhe. Ao sair de minhas mãos, concordo que não será nem magistrado, nem soldado, nem padre; será homem, em primeiro lugar.”<sup>21</sup> O filósofo compreende a necessidade de se pensar no significado da infância e defende a idéia de que a educação deve se iniciar a partir daí. Na realidade, “a educação do homem começa com o seu nascimento”<sup>22</sup> portanto a formação do homem deve se dar antes do cidadão. Em sua obra *Emílio*, ele defende a impossibilidade da formação conjunta homem/cidadão. A construção do primeiro deve se iniciar com o nascimento e continuar até a adolescência momento que já terá qualidades suficientes para inserir-se na coletividade e, então construir a sua cidadania. Diferencia, portanto, o *homem natural* do *homem social*. Enquanto aquele está próximo ao seu estado primitivo, este se encontra modificado pelas alterações das circunstâncias, dos semelhantes, da sociedade.

A infância é considerada por Rousseau o momento em que o desenvolvimento do homem está mais próximo ao seu estado natural. É na infância que ele vai ser formar o homem natural e é por isso que ele defende a necessidade da educação se iniciar com o nascimento. Posteriormente, na sociedade ocorrerá a sua degeneração. O homem, segundo o filósofo, mistura e confunde os climas, os elementos, as estações; desfigura e perturba tudo; ama a deformidade e não quer nada da maneira como a natureza fez, nem mesmo o próprio homem.<sup>23</sup>

Há, ainda, a hipótese do homem desfigurado. Este seria aquele que não recebeu educação conforme a natureza, aquele, segundo o filósofo, que foi abandonado desde seu nascimento e que os preconceitos, a autoridade, a necessidade, as instituições sociais abafariam nele a natureza sem dar nada em troca. O homem agiria somente conforme os ditames da sociedade e isto só faria aumentar a distância entre o ser atual e o mesmo ser ao nascer.

---

<sup>21</sup> ROUSSEAU, J.-J., *Emílio ou da Educação*, p. 14 et. seq.

<sup>22</sup> *Ibid*, p. 48.

<sup>23</sup> *Ibid*, p. 7.

A educação para Rousseau é dividida em dois grandes momentos. O primeiro inicia-se com nascimento e dura até os quinze anos de idade. O segundo momento parte dos quinze e prolonga-se até os vinte e cinco anos. Na primeira fase o indivíduo se firmará como homem e obterá estrutura para a posterior condição de cidadão. Portanto, para Rousseau essa é a fase mais importante e cabe incontestavelmente às mães. A educação, desta forma, não é pensada por ele como exclusividade dos professores: os primeiros educadores serão os pais. É de responsabilidade destes a formação de homem das crianças, no entanto, ele atribui à mãe o papel principal na educação. A criança, para ele, não deveria ser vista como um adulto em miniatura, mas um ser com características e idéias próprias. A educação não deveria ser vista como um procedimento de transmissão, ou seja, como conhecimento transmitido. A criança deveria pensar por si mesma; a educação deveria ser um processo que vem de fora para dentro, um conhecimento interno e natural.

Na primeira fase, dever-se-ia aprender a controlar seus desejos e conhecer seus limites. Após o controle do físico, de se tornar um indivíduo dono de si mesmo, haveria a segunda fase educacional. O adolescente iniciaria a educação moral, pois é através da razão que se pode conhecer a diferença entre o bem e o mal. A consciência que faz com que amemos a um e odiemos ao outro, apesar de independente da razão, não pode se desenvolver sem ela.

Outro importante filósofo do século XVIII, que exerceu grande influência na história do pensamento, foi Immanuel Kant (1724-1804). Dentre as suas obras, a importância que deu à educação encontra-se manifestada em *Crítica da Razão Pura*, onde desenvolve a crítica do conhecimento, e *Crítica da Razão Prática*, obra em que analisa a moralidade.

Na primeira, há a retomada da discussão entre racionalistas (Descartes) e empiristas (Locke). Ao observar a insuficiência das argumentações, Kant elabora uma nova teoria baseada na investigação do valor dos nossos conhecimentos a partir da crítica das possibilidades e limites da razão. Kant questiona as duas teorias, pois segundo ele, para os empiristas tudo que conhecemos vem dos sentidos e para os racionalistas tudo que pensamos vem de nós. Diz que “o nosso conhecimento experimental é um composto do que recebemos por impressões e do que a nossa própria faculdade de conhecer de si mesma tira por ocasião de tais

impressões.”<sup>24</sup> A razão, para ele, não é capaz de conhecer as realidades que não se oferecem à experiência sensível. Deus, imortalidade da alma, liberdade e infinitude são questões que não são acessíveis ao conhecimento. Porém existe algo para além do ato de conhecimento, uma atividade espiritual, o exercício da consciência moral. Esta é capaz de reger a vida prática, mas não são estabelecidos pela razão especulativa (ou científica) e sim pela razão prática que orienta a ação humana, a vida prática e moral.

A moral formal seria composta, a princípio, pelo postulado da liberdade e fundamentada na autonomia. O homem deve aprender o controle do desejo, pois só assim é capaz de se autodeterminar. O papel da educação, portanto, seria ao desenvolver a razão, formar o caráter moral: o homem só pode tornar-se homem pela educação, e ele é tão-somente o que a educação fez dele.<sup>25</sup>

O treinamento moral deve-se procurar inspirar nas crianças idéias do certo e errado e como a moralidade é algo tão sagrado, a punição deve ser abolida, pois do contrário, estar-se-ia igualando-a com a disciplina. A educação moral inicia-se com a formação do caráter.<sup>26</sup>

Kant acredita na obediência voluntária, mesmo quando a coerção se faz necessária, ela terá por finalidade assegurar a liberdade. O saber também se rege pelo princípio da conduta moral, uma vez que, como o outro, deve ser um ato de liberdade, isto é, construída pelo sujeito. É somente pela educação que o homem passa do estado animal e ingressa no estado de homem, uma vez que alcança sua autonomia intelectual e moral.

Na filosofia Kantiana, portanto, a educação deve ter o suporte da experiência – educação física - que abrange corpo, alma e uma educação prática tornando-se assim moral e prudente. O homem obedecerá às leis não por medo do castigo, mas pelo imperativo de lei que existe em sua consciência.

---

<sup>24</sup> ARANHA, M. L. de A., *História da educação e da pedagogia*, p. 180.

<sup>25</sup> *Ibid*, p. 181.

<sup>26</sup> OZMON, H. A.; CRAVER, S. M., *Fundamentos filosóficos da educação*, p.55.

## 3.2 Educação: conceito

Após acompanhar a evolução do pensamento filosófico sobre a educação, mister se faz analisar o seu conceito através da visão de sua importância ao homem.

Logo no início, torna-se clara a dificuldade de se elaborar, ou mesmo encontrar na doutrina existente uma definição que acolha todos os limites do tema. Filósofos, historiadores, educadores, juristas, sociólogos, antropólogos, enfim, todos possuem uma visão, e é claro, uma definição para a educação.

Educar origina-se de dois verbos latinos: *educare* e *educere*. O primeiro compreende um processo de desenvolvimento da capacidade física, intelectual e moral do ser humano. Possui o sentido de criar, alimentar, subministrar o necessário para se desenvolver a personalidade. O segundo possui um sentido etimológico inclinado por uma educação em que o mais importante é a capacidade interior do indivíduo cujo desenvolvimento só se dará de forma decisiva se houver um dinamismo interno.<sup>27</sup>

Educação é um processo contínuo de informação e formação física e psíquica do ser humano para uma existência e coexistência; o individual é ao mesmo tempo social. Seria portanto um instrumento que possibilitaria a formação da cidadania, conquista da plenitude de direitos e principalmente a formação para a dignidade.<sup>28</sup>

Além disso, distingue-se de instrução e doutrinação. Nesta, não há respeito da liberdade do educando. Há, na realidade, uma pseudo-educação, uma vez que ocorre a imposição de conhecimentos e valores onde todos são submetidos a uma só maneira de pensar e agir.

Instrução possui uma conotação mais restrita do que educação pois está diretamente relacionada, segundo Savater, com a capacitação do jovem para a realização de tarefas básicas e técnicas, necessárias para o trabalho. Refere-se portanto à aquisição de conhecimentos, àqueles conteúdos e práticas para o exercício de funções específicas para a vida social.<sup>29</sup>

---

<sup>27</sup> MUNIZ, R. M. F., *O direito à educação*, p.7 et. seq.

<sup>28</sup> GARCIA, M. *A nova lei de diretrizes e bases da educação nacional*, p.57.

<sup>29</sup> SAVATER, F. *O valor de educar*, p.68.

Oliveira afirma que a instrução capacita o homem a enfrentar as diversas situações de sua vida, porém é a educação que dá um rumo à instrução. De acordo com esse autor, a educação não fornece simplesmente uma informação a respeito de fenômenos e eventos do mundo, mas é antes a aprendizagem de um relacionamento justo com o todo na vida humana, uma ajuda para que o homem possa encontrar seu lugar no toda da realidade. A educação preocupa-se com o processo de libertação do homem e com o ato de personalização do homem.<sup>30</sup> Portanto, torna-se o meio utilizado pelo homem a fim de desenvolver suas potencialidades biopsíquicas que não atingiram a perfeição naturalmente. Brandão, ao citar a Enciclopédia Brasileira de Moral e Civismo afirma que:

A educação é um processo vital, para o qual concorrem forças naturais e espirituais, conjugadas pela ação consciente do educador e pela vontade livre do educando. Não pode, pois, ser confundida com o simples desenvolvimento ou crescimento dos seres vivos, nem com a mera adaptação do indivíduo ao meio. É atividade criadora, que visa a levar o ser humano a realizar as sua potencialidades físicas, morais, espirituais e intelectuais. Não se reduz à preparação para fins exclusivamente utilitários, como uma profissão, nem para desenvolvimento de características parciais da personalidade, como um dom artístico, mas abrange o homem integral, em todos os aspectos de seu corpo e de sua alma, ou seja, em toda a extensão de sua vida sensível, espiritual, intelectual, moral, individual, doméstica e social, para elevá-la, regulá-la e aperfeiçoá-la. É processo contínuo, que começa nas origens do ser humano e se estende até à morte.<sup>31</sup>

O objetivo da educação é guiar o homem a um desenvolvimento dinâmico através do qual ele se constituirá como pessoa dotada com as armas do conhecimento, portanto com poder de julgar e possuidor de virtudes morais. A educação transmite ao indivíduo o patrimônio espiritual da nação e da civilização à qual pertence preservando a herança cultural dos seus antepassados.

Através de uma análise sociológica, não se pode afirmar que a educação é o meio pelo qual o homem irá atingir a perfeição sem se perguntar qual perfeição é esta. O que existe é a necessidade de se trabalhar com a formação de tipos concretos de pessoas *na* e *para* a sociedade. A educação passa portanto a ser vista como uma prática social, isto é, por meio da atribuição de tipos de saber, reproduz tipos de sujeitos sociais. No dizer de Durkheim, é a ação exercida pelas gerações adultas sobre as mais novas, não preparadas para a vida social. O objetivo é,

<sup>30</sup> OLIVEIRA, M. A. de, *Ética e práxis histórica*, p. 22 passim.

<sup>31</sup> BRANDÃO, C. R., *O que é educação*, p.63.

portanto, desenvolver na criança aspectos físicos, intelectuais e morais necessários para a vida em sociedade.<sup>32</sup>

A comunidade atribui suas características a seus membros. Costumes, regras, princípios, escritos ou não, são passados a todos componentes por códigos sociais. O modo que a sociedade vai se organizar em relação à vida, à produção de bens ou divisões de classes determina suas normas. Estas, por sua vez, definem a educação que molda o homem. Durkheim afirma, mais uma vez, que cada sociedade, em dado momento, possui um sistema educacional que se impõe aos seus cidadãos.<sup>33</sup> No entanto, a educação não deve ser vista apenas como um meio de moldar o ser humano para a vida em sociedade. Ela deve preparar a criança para uma civilização em mudança. Cientistas políticos percebem esta vertente e passam a tratar a educação não como um direito pessoal, mas como uma forma de investimento, pois a educação não serve apenas para formar pessoas educadas e sim agentes de mudança.<sup>34</sup>

Há, diante de tantos posicionamentos, diversos conceitos de educação. Deve-se, entretanto, nunca perder de vista um ponto comum a todos eles: a noção de progresso. Seja como desenvolvimento de potencialidades, aprimoramento do homem para a vida em sociedade ou formação de um agente de mudanças, a educação implica em progresso. O homem, por meio do processo educacional progride como pessoa e membro da comunidade. Educação, desenvolvimento, capacidade de viver em sociedade harmonicamente, identidade e dignidade não podem ser vistas de forma estanque. O ensino deve ser visto como um instrumento de engrandecimento do ser humano, que o torna capaz de participar ativamente em seu meio: econômica, política e socialmente. Dessa forma, além de ser tido como de extrema importância, a necessidade de se assegurar a sua oferta da forma mais ampla possível tem que ser vista como obrigação primordial do Estado. Obrigação, contudo, que não pode ser restrita às leis, e, sim incorporada à realidade da comunidade de forma constante, igualitária e com qualidade suficiente para que os objetivos e benefícios da educação sejam alcançados.

---

<sup>32</sup> BRANDÃO, C. R., *O que é educação*, p.71.

<sup>33</sup> *Ibid*, p.76 et. seq.

<sup>34</sup> *Ibid*, p.83 et. seq.

## 4 Do direito à educação

*O direito-dever da educação não é de caráter facultativo mas de natureza imperativa. De um lado, o indivíduo pode exigir que o Estado o eduque. De outro, o Estado pode exigir que o indivíduo seja educado. Assim como o direito à educação é corolário do direito à vida, da mesma forma a educação é irrenunciável tanto quanto o é a vida. É crime tentar suicidar-se. Deixar de educar-se é um suicídio moral.*

*Di Dio*

Após analisar as bases filosóficas e o conceito de educação, torna-se necessário examinar o direito à educação. Contudo, em um primeiro momento, deve ser questionada a sua natureza jurídica, pois é a partir desta definição que se pode compreender o alcance das normas que a asseguram.

O direito à educação pode ser classificado como natural, do homem, ou fundamental? Ou estas classificações são na realidade a mesma coisa? Apesar da doutrina e do direito positivado, por consequência, fazer certa confusão com estas classificações e por vezes utilizá-las como sinônimos, há uma diferença conceitual entre elas. Contudo, são os próprios doutrinadores que sistematizam estes conceitos mas não sem antes fazer a ressalva que todos os três são correlacionados. Pérez Luño afirma que:

Los derechos fundamentales aparecen, por tanto, como a fase más avanzada del proceso de positivación de los derechos naturales en los textos constitucionales del Estado de Derecho, proceso que tendría su punto intermedio de conexión em los derechos humanos.<sup>1</sup>

Pode-se perceber, no curso da história, a existência de princípios universais relacionados à natureza humana. Contudo, sua formação possui diversas justificativas que reportam desde a Grécia antiga. Heráclito atribuía valor de lei do Cosmos enquanto na *Antígona* de Sófocles há atribuição de um caráter religioso. Mais tarde, Aristóteles e posteriormente os sofistas e estóicos conferiram o fundamento da natureza a tais princípios. Santo Agostinho e São Tomás de Aquino fizeram uma releitura a este direito natural e permearam com ideais

---

<sup>1</sup> PEREZ LUÑO, A. E., *Los derechos fundamentales*, p.43 et. seq.

crístãos enquanto Rousseau fundamentou tais princípios pela vontade geral. Locke, por sua vez, admitiu que são regras eternas para todos baseadas na razão.<sup>2</sup>

Ráo definiu os direitos naturais como aqueles princípios e preceitos que são inseparáveis da natureza humana, portanto são universais e necessariamente reconhecidos por todo o sistema jurídico legítmo.<sup>3</sup>O mais importante, entretanto, não é definir corretamente o seu fundamento, mas sim, saber o que ela representava perante o Estado e o seu conteúdo. Com relação ao Estado, o direito natural serviu durante muito tempo ao direito positivo, uma vez que era considerado como limite à sua atuação.

Seu conteúdo deve ser entendido como o ideal de justiça, do bem, do respeito e do tratamento de todos de forma digna. Tal conteúdo independe à positivação e não pode sofrer alteração e nem ser anulado.

Tomando este entendimento como premissa, pode-se afirmar que existem alguns direitos que independem de vontade política e que são pressupostos necessários à vida humana. A educação insere-se nesta categoria de direitos uma vez que é requisito essencial à dignidade, liberdade e cidadania. Sem a educação, o homem não obtém as condições mínimas necessárias para conviver com seus pares e para se considerar um membro da sociedade. Se o direito natural não pode ser ignorado, o legislador e o poder político têm o compromisso de respeitá-lo. E a garantia do acesso à educação é fundamental para que o ideal de justiça, do bem, do respeito e do tratamento de todos de forma digna seja alcançado.

O Direito do Homem ou Direitos Humanos são aqueles positivados em normas internacionais e que possuem a idéia intrínseca de igual respeito entre os indivíduos pelo simples fato de todos serem seres humanos iguais entre si apesar das diferenças culturais, étnicas, sociais. São direitos que não dizem respeito apenas à existência humana, mas que estão intimamente relacionados ao aperfeiçoamento do gênero humano.

O caráter único e insubstituível de cada ser humano demonstra que a dignidade da pessoa existe singularmente em todo indivíduo. A filosofia contemporânea soma a isso o fato do homem possuir uma essência mutável, evolutiva. No quadro do evolucionismo, diferentemente das outras espécies vivas,

---

<sup>2</sup> LEITE, Gisele. *Complementação do direito natural ao direito positivo*. Disponível em <http://recantodasletras.uol.com.br/textosjuridicos/456047>

<sup>3</sup> RÁO, V., *O direito a vida dos direitos*, p. 82.

a humanidade não evolui apenas no plano biológico, mas também, e principalmente, no plano cultural.

O caminhar do homem, com a compreensão de sua dignidade e constante evolução, é fruto da dor física e sofrimento moral. A conquista e a evolução dos direitos do homem são uma forma de resposta a estes períodos críticos pelos quais passa a humanidade. O surgimento dessa nova esfera de direitos se deu com a passagem do Estado Medieval ao Estado Moderno e a conquista de novos direitos a serem agregados aos já existentes aconteceu de forma contínua.

Contudo, o registro de nascimento dos direitos humanos se dá com a Declaração de Direitos do Bom Povo da Virgínia em 1776. Tal documento, em seu artigo I declara que

Todos os seres humanos são, pela sua natureza, igualmente livres e independentes, e possuem certos direitos inatos, dos quais, ao entrarem no estado de sociedade, não podem, por nenhum tipo de pacto, privar ou despojar sua posteridade; nomeadamente, a fruição da vida e da liberdade, com os meios de adquirir e possuir a propriedade de bens como de procurar e obter a felicidade e a segurança.

Este texto reconhece oficialmente a igualdade entre os homens, a vocação natural ao constante aperfeiçoamento e a busca pela felicidade.

Após treze anos, quando da Revolução Francesa, há a reafirmação dos ideais de igualdade e liberdade entre os homens. A Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão traz o reconhecimento da primeira geração dos direitos humanos e adquiriu um caráter universalista pois, levando em consideração tal documento, constituições de diversos países passaram a inserir em seus textos os direitos individuais.

Foi, contudo, em 1917, na Constituição do México, e em 1919, na Constituição de Weimar que os direitos sociais foram incluídos, devido às necessidades ocasionadas pela Primeira Guerra Mundial, como direitos humanos. E são nestes documentos que a educação ganha destaque de forma clara e objetiva como direito do homem.

Após a Segunda Guerra Mundial, em dezembro de 1948, foi aprovada pela Assembléia Geral das Nações Unidas a Declaração Universal dos Direitos do Homem. Tal documento retomou os ideais da Revolução Francesa reconhecendo-os como valores supremos e reconheceu o direito à educação como indispensável

à dignidade da pessoa e instrumento do desenvolvimento da personalidade humana.

Dada a constante evolução do ser, outros documentos internacionais foram editados posteriormente para ratificar ou ampliar o rol dos direitos humanos. No dizer de Comparato a consciência ética coletiva amplia-se e aprofunda-se com o desenrolar da História. A exigência de condições sociais aptas a propiciar a realização de todas as virtualidades do ser humano é, assim, intensificada no tempo, e traduz-se, necessariamente, pela formulação de novos direitos humanos.<sup>4</sup>

Deve-se, entretanto, ressaltar a importância desses direitos fazerem parte das Constituições dos Estados, pois, enquanto sua permanência for apenas ao âmbito internacional, possuem status de direitos morais não sancionáveis.

Se os direitos humanos podem ser entendidos como um conjunto de instituições que concretizam as exigências de dignidade, igualdade e liberdade em cada momento histórico, por direitos fundamentais deve-se compreender àqueles direitos humanos garantidos por um ordenamento jurídico positivo, em nível constitucional, de um Estado.

A inserção dos direitos humanos nas Constituições dos Estados conferiu a eles novo status. Transformados em direitos fundamentais, e tendo em vista o direito constitucional moderno, há, então, o desempenho de duas funções. No plano subjetivo são vistos como garantias da liberdade individual sem deixar de lado os aspectos sociais, econômicos e coletivos. No plano objetivo, seu conteúdo funciona como meio de realização dos fins e valores constitucionalmente proclamados.<sup>5</sup>

Pode-se, até mesmo, afirmar que os direitos fundamentais deixaram de ser apenas limites de exercício do poder político e tornaram-se um conjunto de valores ou fins da ação positiva dos poderes públicos.

O direito à educação, ao ser incluído no ordenamento jurídico interno dos Estados por meio de previsão nas respectivas Constituições, é visto como um direito fundamental de cunho social.

A educação, por ser necessária ao pleno desenvolvimento do homem enquanto sujeito livre e possuidor de dignidade, é considerada essencial e, portanto, o seu o acesso à ela se encontra entre os Direitos Naturais. Estes, ao

---

<sup>4</sup> COMPARATO, F.K., *A afirmação histórica dos direitos humanos*, p.52 passim.

<sup>5</sup> PEREZ LUÑO, A.E., *Los derechos fundamentales*, p.25.

serem, de certa forma positivados em tratados internacionais, transformam o direito à educação em Direitos Humanos. E ao estarem previstos nas Cartas Magnas dos Estados, estes direitos se convertem em Fundamentais. Desta forma, é possível afirmar que o Direito à Educação se insere nestas três categorias.

#### **4.1 Alguns instrumentos internacionais**

Diante dos inúmeros instrumentos internacionais que tratam de forma direta ou mesmo indireta o direito à educação, fez-se necessário a seleção dos mais significativos para a construção do trabalho. Dessa forma, serão abordados a Declaração Universal dos Direitos Humanos, a Declaração Universal dos Direitos das Crianças, o Pacto Internacional sobre os Direitos Econômicos, Sociais e Culturais e a Convenção sobre os Direitos da Criança.

Em fevereiro de 1946, durante uma sessão do Conselho Econômico e Social das Nações Unidas, ficou definida a criação da Comissão de Direitos Humanos, encarregada da elaboração de uma declaração dos direitos humanos. Tal documento deveria possuir um caráter mais vinculante do que uma mera declaração e este trabalho deveria ser dividido em três etapas. A primeira delas se encerrou em junho de 1948 com a elaboração da Declaração Universal dos Direitos Humanos e a segunda, em 1966 com a aprovação de dois Pactos. A terceira etapa, entretanto, ainda não foi completada.

O impacto das atrocidades e violências, praticadas por ambos os lados durante a Segunda Guerra Mundial foi determinante na criação desta Comissão assim como na elaboração da Declaração Universal dos Direitos Humanos. Os ideais almejados na Revolução Francesa foram resgatados e novos direitos foram acrescentados: os sociais. A igualdade entre os homens foi reafirmada apesar das inúmeras diferenças entre os seres. Estas não podem mais ser usadas como forma de discriminação, uma vez que os seres humanos são iguais na essência. A liberdade passou a ser entendida de forma política e individual, pois há compreende-se a necessidade de coexistência de ambas as esferas para a efetiva garantia deste princípio.

A fraternidade, também referida como solidariedade, foi concretizada através dos direitos sociais e econômicos. O direito à educação é inserido

claramente no artigo XXVI. Garantindo, portanto, o acesso irrestrito, bem como gratuito nos níveis elementar e fundamental. Contudo, foi dada aos pais a liberdade de escolha do gênero de instrução que caberá aos seus filhos.

Há, ainda, a consciência de que a educação é um elemento de formação do caráter de uma pessoa. Com esta visão, previu-se que tal instrumento só poderia ser utilizado de forma positiva, isto é, com o pleno desenvolvimento da personalidade do homem e fortalecimento ao respeito pelos direitos humanos. Desta maneira, a educação é vista como uma forma de construir e reafirmar a dignidade do homem. No entanto, apesar de estar expressamente prevista, encontra-se em outros dispositivos de forma indireta. Para que haja uma efetiva liberdade de pensamento; liberdade de opinião e expressão; liberdade política consubstanciada em sua escolha livre de seus representantes; liberdade à escolha de seu trabalho e direito a um padrão de vida digno, além de liberdade de participação da vida cultural da comunidade, entre outros direitos, é necessário que o ser humano, antes de mais nada, tenha garantido o acesso à educação.

Apesar da existência de alguns documentos internacionais de proteção às crianças elaborados no período entre guerras, tais como as Convenções da Organização Internacional do Trabalho que visavam a abolir o trabalho infantil e a Declaração de Genebra organizada pela Liga das Nações, foi com a Declaração Universal dos Direitos das Crianças, estabelecida em novembro de 1959, que a necessidade de proteção dos direitos dos “pequenos” foi internacionalmente reconhecida. Constituída por dez princípios básicos, trouxe, em sua sétima disposição, a educação de forma expressa. Esta, de acordo com o documento, será gratuita e compulsória no grau primário e deverá ser capaz de promover a cultura geral e tornar a criança um membro útil da sociedade.

Esse documento possui a mesma força que a Declaração Universal dos Direitos Humanos, mas no plano prático não conseguiu se transformar em medidas efetivas de proteção à criança. Dessa forma, tornou-se um embrião de uma nova doutrina relativa aos cuidados com a criança e uma nova maneira de enxergar o indivíduo possuidor de direitos e prerrogativas, e não um instrumento ativo de consolidação de tais direitos e prerrogativas.<sup>6</sup>

---

<sup>6</sup> SOUZA, S. A. G. P. de, *Os direitos da criança e os direitos humanos*, p.60.

Com o objetivo de completar a segunda etapa da tarefa de universalizar os direitos do homem, o Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais foi aprovado em 1966 a fim de proteger as classes menos favorecidas frente a minoria dominante sócio-economicamente. Com a visão de que é necessário o respeito à igualdade social para que haja uma efetiva liberdade individual, e que é impossível a manutenção da inércia estatal diante das constantes violações de direitos neste campo, o Pacto pretendeu a instauração de uma justiça distributiva onde nenhuma classe se sobreporia de maneira injusta e excessiva a outra. Previu expressamente o direito à educação como forma de capacitar o ser humano e garantir sua dignidade trazendo, ainda, as formas de efetivamente assegurar este direito, dentre elas a obrigatoriedade dos Estados de fornecerem o acesso educacional em diversos níveis de forma ampla e irrestrita. Estipulou, ainda, um prazo para que os países signatários adotassem uma implementação progressiva de suas medidas. Em 1992 o Brasil ratificou esse Pacto e suas disposições passaram a vigorar, aqui, oficialmente.

Com o intuito de fortalecer a Declaração Universal dos Direitos das Crianças, em 1979, por ocasião do Ano Internacional da Criança, a Comissão de Direitos Humanos deu início a elaboração de uma convenção. Os trabalhos, que duraram 10 anos, contaram com a participação de representantes de quarenta e três países, participação de organismos intergovernamentais e organizações não governamentais. Tal fato conferiu dimensão internacional na preparação da Convenção sobre os Direitos da Criança:<sup>7</sup> tornou-a fruto de um intenso trabalho que envolveu disciplinas científicas, sistemas jurídicos e culturais diversos.

Esse caráter plural tornou o texto adaptável a diferentes realidades, o que facilitou sua adoção por diversos Estados. Dessa forma, foi abraçada por unanimidade em novembro de 1989; a partir de janeiro de 1990 diversos Estados firmaram a intenção de ratificá-la. Diante de suas características próprias, a Convenção quebrou todos os recordes relativos à aceitação; obteve a ratificação de 192 países. Tornou-se, portanto, um poderoso instrumento de direitos humanos a ser usado em prol do fortalecimento da justiça, da paz e da liberdade em todo o mundo.<sup>8</sup>

---

<sup>7</sup> Ibid, p.61.

<sup>8</sup> SOUZA, S. A. G. P. de, *Os direitos da criança e os direitos humanos*, p. 62 passim.

Tal documento possui mais força que a Declaração Universal dos Direitos das Crianças, pois dado o seu caráter de lei internacional, não é passível de discussão por aqueles Estados que a aderiram e, uma vez que não possui apenas sentido moral, devem promover mudanças no âmbito interno para dar efetividade imediata às suas normas. Neste sentido, possui diversos dispositivos atinentes a sua aplicação imediata bem como artigos referentes à obrigatoriedade dos Estados de tornarem efetivo seu emprego. A Convenção mudou o panorama jurídico das crianças; se antes não havia direitos com força suficiente, agora os Direitos da Criança adquirem uma força até então desconhecida.

Os primeiros artigos de tal documento procuram assegurar não apenas sua aplicabilidade imediata pelos Estados Partes, mas determinam também a proibição de qualquer tipo de discriminação e asseguram proteção a todas as crianças. Além disso, definem que os Estados devem tomar medidas administrativas e legislativas visando à proteção das mesmas. Baratta afirma que estas medidas são voltadas à necessidade de se desenvolver uma estratégia política de atuação em favor do ‘interesse maior da criança’ que não pode se restringir apenas ao direito da infância e juventude, mas que deve abarcar outros setores da vida pública e política de um Estado, em especial a própria democracia. Diz ainda, que este princípio assume relevância universal exigindo a coordenação e sinergia de todos os atores potencialmente competentes.<sup>9</sup>

A Convenção de Direitos da Criança sustenta-se em quatro pilares fundamentais que decorrem da mudança de percepção da comunidade internacional em relação aos “pequenos cidadãos” que são vistos agora como agentes de modificação do futuro da sociedade. As bases desse documento podem ser entendidas como a proteção da criança contra exploração e todas as formas de desprezo. Basea-se também na não-discriminação, isto é, todas as crianças, sem exceção, possuem o direito de desenvolverem todo o seu potencial, o interesse superior da criança que a torna objeto de consideração prioritária em todas as ações e decisões que lhe digam respeito, a proteção à sua sobrevivência e desenvolvimento uma vez que o acesso a serviços básicos e a igualdade de oportunidades para o desenvolvimento pleno é tido como prioridade e, por último,

---

<sup>9</sup> Ibid, p. 66 et. seq.

a participação da criança de forma efetiva em todas as matérias que relacionem com seus direitos.

Demonstrou-se, portanto, a consciência de que o respeito aos direitos humanos inicia-se no tratamento dispensado às crianças, além de que a preocupação em abarcar o maior número de direitos que respeitem as diferenças culturais e sociais conferiu à Convenção um conteúdo global e, portanto, revolucionário, bem como consolidou a doutrina da proteção integral da criança.

Iniciada com a Declaração Universal dos Direitos da Criança, a ‘proteção integral’ visa a uma atenção diferenciada às crianças sob a justificativa da falta de maturidade física e intelectual das mesmas. Prerrogativas referentes à seguridade social, educação, saúde, trabalho, lazer, vida, desenvolvimento, entre outras, são vistas como necessárias. A Convenção, ao reconhecer uma extensa gama de direitos, consolida essa doutrina impondo aos Estados signatários a obrigação de oferecer políticas sociais básicas e possuir um crescimento econômico que respeite os critérios de desenvolvimento humano.<sup>10</sup>

O direito à educação é tratado direta e indiretamente por diversos dispositivos desse documento. O artigo 6º dispõe que os Estados signatários devem assegurar, tanto quanto possível, o desenvolvimento da criança. Deve-se entender aqui, de forma implícita, incluído o acesso à educação de qualidade, uma vez que esta encontra-se intrinsecamente relacionada ao desenvolvimento humano. O artigo 17, por sua vez, apresenta a questão da importância do acesso à informação pelas crianças com o intuito de se promover o bem-estar social, espiritual e moral. Uma das diversas formas previstas para assegurar tal direito é a produção e difusão de livros voltados à criança: cabe ao Estado a adoção de medidas de proteção contra materiais prejudiciais à saúde física e mental dos pequenos. Em relação especificamente ao direito à educação, diz a Convenção em seus artigos 28 e 29 da obrigatoriedade e gratuidade do ensino primário a todos; da necessidade de se estimular a continuidade do ensino em suas diferentes formas; da necessidade de respeito à dignidade humana, bem como imbuir na criança o respeito à sua própria identidade cultural; do preparo da criança para assumir uma vida responsável atendendo aos princípios da tolerância e igualdade;

---

<sup>10</sup> SOUZA, S. A. G. P. de. *Os direitos da criança e os direitos humanos*, p. 73 et. seq.

e finalmente, da promoção de medidas de cooperação internacional para a erradicação da ignorância e do analfabetismo.

A responsabilidade de educar é vista como de responsabilidade primordial dos pais; aos Estados cabe a tarefa de ajudá-los mantendo uma assistência adequada e garantindo a existência de instituições, instalações e serviços de auxílio à infância. O Estado deve, ainda, assegurar progressivamente o exercício desse direito na forma de igualdade de oportunidades. Já a cooperação internacional é vista como instrumento necessário que deve ser incentivado tanto para a eliminação da ignorância e analfabetismo, quanto para compartilhar conhecimentos diversos e técnicas de ensino.

A importância desse documento foi submeter os Estados signatários ao compromisso de criar, na ordem interna, meios de efetivação da proteção integral de forma a transformar as condições de vida das crianças e assim torná-las aptas a construir um mundo melhor. Adotada em novembro de 1989 pela Assembleia Geral da ONU, foi ratificada pelo Brasil em setembro de 1990.

Os instrumentos internacionais destacados retratam a constante preocupação em se assegurar e efetivar os direitos humanos das crianças sendo que, dentre eles a educação possui um papel de destaque. A Declaração Universal dos Direitos Humanos traça alguns direitos que são proclamados essenciais ao homem e, portanto devem ser perseguidos até o seu completo respeito. Ao incluir a educação nesse importante rol, foi conferido a este direito um status universal de sua importância e reconheceu-se a necessidade de seu respeito à construção da dignidade da pessoa humana.

A Declaração Universal dos Direitos das Crianças veio corroborar a anterior no sentido de se proteger, incentivar e garantir a educação às crianças. O Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais foi um importante passo na proteção das classes menos favorecidas ao visar à igualdade social. A educação é vista nesse documento como meio necessário para a construção de uma liberdade real.

A Convenção sobre os Direitos das Crianças veio garantir de forma mais eficaz todo o rol de direitos humanos; promove a necessidade e obrigatoriedade de respeito a todos eles. A criança deixa de ser sujeito e passa a ser autora de sua própria vida, do seu desenvolvimento. A educação consolida-se como instrumento potencial de crescimento, pois é através dela que será garantida a dignidade das

crianças, desses novos cidadãos que saberão construir um mundo com mais paz, liberdade, dignidade e igualdade.

Pode-se afirmar, portanto, que de uma forma geral que a previsão do direito à educação nos diversos instrumentos constitucionais se deu de forma progressiva. Tal fato se deve à consciência de sua importância para a construção da dignidade humana.

## **4.2**

### **Educação no constitucionalismo brasileiro**

A educação, ou o direito à educação, não esteve presente nas Constituições brasileiras do mesmo modo; é possível constatar avanços e retrocessos em sua garantia. A Constituição de 1824, que sofreu forte influência européia, apresentava-se contraditória uma vez que possuía caráter liberal, mas mantinha o regime de escravidão. Em seu artigo 179 positivou direito civis e políticos do homem e em dois itens tratou do direito à educação. No item 32 dispunha que a instrução primária seria gratuita a todos os cidadãos; e no item 33, afirmava que a Constituição garantia colégios e Universidades, onde seriam ensinados os elementos das ciências, belas-artes e artes.

Apresentada de forma tímida, a educação na Constituição de 1824 ficava a cargo, preponderantemente, da família e da igreja; a legislação sobre o ensino, em grande medida, estava centralizada na Coroa. Apesar de garantir o acesso a todos os cidadãos, é necessário ressaltar que negros, índios e mulheres não possuíam tal status. Contudo, mesmo com limitações, há de ser ressaltada a importância de tal texto, uma vez que representa o início da proteção do direito à educação no constitucionalismo brasileiro.

Com forte influência da matriz norte-americana, a Constituição de 1891 traz a renovação com os institutos da república, federação, democracia e o fim da monarquia. A primeira Constituição da República rompeu com a igreja e instituiu o Estado laico. Desta forma, o ensino também sofreu laicização. E se na Constituição anterior a competência para legislar sobre o ensino superior era centralizada, na Constituição de 1891 tornou-se não privativa do Congresso Nacional, portanto passou a ser também de responsabilidade das esferas estaduais que passaram a ser competentes quanto à regulamentação do ensino. O ensino

primário, antes gratuito, não está presente nos dispositivos da primeira Constituição do período republicano, esta se posicionou na contramão da era da proteção dos direitos humanos sociais.

A Constituição de 1934, fortemente influenciada pelas Constituições Mexicana e de Weimar e pelas transformações político-econômicas do início do século XX, possui um cunho fortemente social. Desta forma, a educação teve seu prestígio aumentado, adquiriu status de direito subjetivo público, além de ganhar um novo capítulo: “Da educação e da Cultura”.

Traçar diretrizes da educação ficou ao encargo do governo federal, mas não invalidou a competência dos Estados em traçar diretrizes locais. Houve, entre outras, a previsão da educação do trabalhador e de sua família; o ensino primário integral gratuito e de frequência obrigatória passa a ser extensivo aos adultos, e a previsão de criação de fundos de educação que deveriam ser investidos em obras voltadas à educação e no auxílio a alunos necessitados.

Sob a égide fascista, a Constituição de 1937 trouxe profundas alterações à Constituição anterior. Tendo por base a inspiração desta nova política, os artigos 131 e 132 traziam a obrigatoriedade da educação física, ensino cívico e de trabalhos manuais em todas as escolas, de modo a haver a promoção da disciplina moral e adestramento físico da juventude para prepará-la ao cumprimento dos seus deveres para com a economia e a defesa da Nação. Essa Constituição voltou a determinar ser de competência privativa de a União fixar as bases e determinar os quadros da educação nacional. Designava, ainda, ser a educação o primeiro dever dos pais, cumprindo ao Estado colaborar de maneira principal ou subsidiária de forma a facilitar a sua execução ou suprir as deficiências que poderiam surgir com a educação particular. Apontava as escolas secundárias como destinadas às classes mais favorecidas e as escolas profissionais para as menos favorecidas. A gratuidade do ensino primário permanece, mas havia o dever de solidariedade dos menos para com os mais necessitados, dessa forma os que não alegassem insuficiência de recursos na matrícula contribuiriam de forma módica, mas mensal, para a caixa escolar.

A Constituição de 1946 manteve a competência da União para legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional e definiu educação como sendo um direito de todos que deve ser garantida no lar e na escola. Essa Constituição foi inspirada nos princípios da liberdade e nos ideais de solidariedade humana.

A Constituição de 1967 trouxe diversas alterações relacionadas à educação dentre elas a abolição da fixação de percentuais orçamentários destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino. Dispunha em seu texto, que a educação era direito de todos e deveria ser dada no lar e na escola, sendo assegurada a igualdade de oportunidades e inspirada no princípio da unidade nacional e nos ideais de liberdade e de solidariedade humana.

Estabeleceu, entre outras coisas, que o ensino seria ministrado em seus vários graus pelos poderes públicos e que seria livre à iniciativa particular, a qual mereceria o amparo técnico e financeiro dos poderes públicos, inclusive bolsas de estudos. As empresas deveriam manter ensino primário gratuito para seus empregados e filhos destes, bem como promover cursos de aprendizagem para seus trabalhadores menores. Ficou também estabelecida a liberdade das ciências, das letras e das artes, bem como o dever do Poder Público de incentivar a pesquisa científica e tecnológica, além de amparar a cultura.

A Emenda Constitucional n.1, ou Constituição de 1969, trouxe modificações substanciais. Substituiu a liberdade de cátedra pela liberdade de comunicação de conhecimento no exercício do magistério, ressalvado o disposto no art. 154. Tal artigo trazia a previsão de suspensão dos direitos individuais ou políticos caso houvesse abuso de seu uso com o propósito de subversão do regime. Restringiu, ainda, a liberdade das ciências, letras, e artes.

O direito à educação, na Constituição Federal de 1988, obteve reconhecimento no artigo 6º onde alçou à categoria de direito fundamental social. No capítulo III do Título da Ordem Social, a educação foi devidamente tratada nos artigos 205 a 214. Nos primeiros quatro artigos, há o tratamento da educação em si, da educação como direito fundamental. Nos artigos restantes existem apenas normas de valor organizacional. O artigo 205 apresenta feição programática, uma vez que determina que a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Em contrapartida, o artigo 206 traça princípios que serão a base sobre a qual o ensino será desenvolvido e portanto norma de eficácia plena sendo, pois, inequivocadamente aplicáveis de imediato. Dentre os diversos princípios, chamam a atenção à gratuidade do ensino público, a garantia de padrão de qualidade, a igualdade de

condições para o acesso a escola, a liberdade de aprendizado e a coexistência de instituições públicas e privadas. Pode-se perceber diversas posições fundamentais de natureza jurídico-subjetiva.

O artigo 208 estabelece diretrizes que deverão ser seguidas na implementação do dever estatal à educação. Em seus incisos está a previsão da obrigatoriedade do ensino fundamental e gratuito, a universalização do ensino médio, o atendimento educacional para pessoas portadoras de necessidades especiais, a educação infantil, o acesso aos níveis mais elevados de educação, a oferta de ensino noturno regular e programas suplementares de apoio ao educando. Este artigo traz, ainda, a previsão de responsabilização da autoridade competente que não viabilizar o ensino obrigatório.

O constitucionalismo brasileiro nem sempre deu a importância devida à educação. Primeiramente a cargo da família e da igreja e sem garantia de acesso a todas as camadas da população, passou por avanços e retrocessos até adquirir maior prestígio com a Constituição Federal de 1988. Contudo, deve-se ter em mente que apesar da previsão legal do direito à educação ser importante, o necessário e fundamental é a sua efetividade. Se ao Estado e à família competem o dever constitucional de prestação educacional, esta deve ser cumprida, mas não de um modo superficial e sim eficaz.

### **4.3 Estatuto da Criança e do Adolescente**

Primeiramente, faz-se necessário estabelecer o conceito de criança antes de analisar o Estatuto da Criança e do Adolescente. A definição do termo foi durante certo tempo problemática, uma vez que diante de diversos instrumentos internacionais de proteção e das legislações internas dos Estados, houve variados critérios. Durante a elaboração da Convenção sobre Direitos das Crianças, a definição dos limites máximos e mínimos de idade para determinar quem é criança foi um dos maiores problemas enfrentados, pois era necessária a adoção de um critério uniforme sem se esquecer do universo de limites nacionais relativos a tal termo.<sup>11</sup> Desta forma, adotando um critério puramente etário considerou-se

---

<sup>11</sup> SOUZA, S. A. G. P. de, *Os direitos da criança e os direitos humanos*, p.23.

criança todo ser humano com menos de dezoito anos de idade, a não ser que, em conformidade com a lei aplicável à criança, a maioridade seja alcançada antes. Estipulou-se, portanto, um limite etário intermediário que não restringia o número de protegidos e nem abria demasiadamente o alcance da norma. Ao fazer a ressalva referente a legislação interna, conciliou-se interesses dos diversos Estados Partes.

No âmbito nacional, o limite entre criança, jovem e adulto nem sempre foi o mesmo. Durante a vigência das Ordenações Filipinas, a imputabilidade penal iniciava-se aos sete anos, o menor, porém, eximia-se da pena de morte e lhe era concedida uma redução de pena. Dos dezessete aos vinte e um anos havia um tratamento diferenciado ao jovem adulto que, apesar da possibilidade de redução de pena, poderia sofrer a pena de morte. A imputabilidade penal plena ficava para os maiores de vinte e um anos. Em 1830, no Código Criminal do Império, a imputabilidade penal plena foi fixada aos quatorze anos de idade. Contudo, havia a existência de um sistema biopsicológico para a punição de crianças entre sete e quatorze anos. O Código Penal dos Estados Unidos do Brasil, de 1890, manteve a imputabilidade penal plena aos quatorze anos. O inimputável seria a criança até nove anos de idade. Para determinar a responsabilidade dos jovens entre nove e quatorze anos a responsabilidade, eles seriam avaliados quanto a sua capacidade de discernimento a partir de critério biopsicológico. Nessa época é possível perceber uma mudança no comportamento das elites pois a temática da criança começa a ser discutida. Fruto das discussões das elites políticas e intelectuais, em 1927 foi estabelecido o Código de Menores do Brasil. Em tal documento, o menor de dezoito anos se submetia ao seu regime. Os menores de quatorze anos estariam eximidos de qualquer processo penal e aqueles entre quatorze e dezoito anos se submetiam a um procedimento especial. O Código Penal de 1940, adotando um critério puramente biológico, fixou a imputabilidade penal aos dezoito anos de idade. Com o fim da Segunda Guerra Mundial, com a elaboração da Declaração Universal dos Direitos do Homem e da Declaração dos Direitos da Criança, pela ONU e o fim da ditadura do Estado Novo surgiu a necessidade de novas discussões a respeito das crianças. Porém, com a ditadura militar houve a frustração da tentativa de se reelaborar o tratamento dispensado aos pequenos nacionais.

Apenas nos anos 70 que essa discussão tomou força novamente; em 79 foi elaborado o novo Código de Menores. Neste, o menor de dezoito anos que praticasse alguma infração deveria ser encaminhado à autoridade judiciária sendo que aqueles entre dezoito e quatorze anos seriam submetidos a um procedimento de apuração e poderia, a critérios do juiz, sofrer uma das medidas previstas no próprio código. O menor de quatorze anos não passaria por qualquer procedimento, mas poderia se submeter a alguma medida. A reforma penal de 1984 manteve a imputabilidade aos dezoito anos e a Constituição Federal de 1988, em seu artigo 228, reafirma que os menores de dezoito anos estarão sujeitos a normas de legislação especial. Finalmente, em 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) foi promulgado. Essa norma, ao adotar a política de proteção integral às crianças e aos adolescentes, dispôs que será considerada criança a pessoa até doze anos de idade incompletos e adolescentes aquela entre doze e dezoito anos de idade. Ao dividir os menores em duas faixas etárias distintas, o Estatuto da Criança e do Adolescente trouxe um importante avanço, pois o atendimento às suas necessidades, direitos e formas de responsabilidade puderam ser definidos.

Com relação à temática educacional, o ECA, na esteira da Convenção sobre os Direitos da Criança, previu de forma ampla o direito à educação. Ao adotar a política de proteção integral da criança e entender que a educação é fundamental para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, tal documento assegurou: tratamento respeitoso por parte dos educadores; acesso gratuito do ensino fundamental; atendimento em creches e pré-escolas às crianças menores; oferta do ensino noturno; ensino especializado e progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio. Ao poder público cumpre, ainda, o dever de estimular o processo de ensino com vistas à inserção de crianças e adolescentes excluídos do ensino fundamental.

A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais e meios que assegurem condições de liberdade e dignidade. Dessa forma, Estado, família e sociedade devem oferecer todos os meios necessários para a conquista do status de cidadão livre e digno.

A preocupação crescente com essa camada da sociedade pode ser sentida ao analisar a evolução legislativa. Com relação ao direito educacional pode se

constatar, além de uma garantia crescente, uma maior obrigatoriedade do Estado para a sua efetivação.

#### 4.4

#### **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**

Em vinte de outubro de 1996, foi aprovada a Lei n. 9.394 em substituição à Lei n. 4.024/61. A nova lei de diretrizes e bases da educação nacional veio substituir a anterior criada quinze anos após a promulgação da Constituição de 1946 e possuidora de um texto ultrapassado que não atendia mais às necessidades da sociedade atual.

A nova lei, respeitando o art. 22, XXIV da CF/88 que estabelece ser de competência privativa da União legislar sobre diretrizes e bases da educação nacional, veio regulamentar os artigos 205 a 214 da Constituição Federal de 1988 dispondo que:

Art. 1º. A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

§ 1º. Esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias.

§ 2º. A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e a prática social.

Os legisladores atribuíram à educação uma inspiração dos princípios de liberdade, tolerância e solidariedade humana reconhecendo sua importância para o exercício da cidadania ao propor sua vinculação com o trabalho e práticas sociais. Para tanto, a escola deve se integrar à realidade do educando, pois se entende que uma instituição apartada do respectivo meio social não possui utilidade para o aluno, uma vez que os conhecimentos recebidos não terão serventia para sua realidade social e profissional. Neste sentido, Sucupira afirma que

[...] não pode haver educação desvinculada das motivações concretas e dos objetivos de uma determinada sociedade. Não se pode pensar o processo de humanização do homem independentemente de um povo, de uma cultura, de uma circunstância histórica, de uma comunidade nacional. Por isso, a cada configuração histórico-cultural corresponde uma autocompreensão do homem e,

conseqüentemente, toda educação que nela se elabore, mesmo visando à realização do homem em suas dimensões universais, reflete, necessariamente, o espírito de sua época, a vida e a alma de sua cultura.<sup>12</sup>

A LDB, na esteira da Constituição Federal de 1988, traz em seu artigo 3º como princípios do ensino que deverão ser seguidos a previsão da igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, a liberdade de aprender e ensinar, a possibilidade do pluralismo de idéias, a gestão democrática, entre outros. Tal lei tratou de forma ampla o processo de ensino que deverá ser desenvolvido nos estabelecimentos de ensino em todos os graus, da educação básica à superior, no âmbito familiar e no convívio social de forma geral.

Em seu texto, a LDB trouxe não apenas princípios e fins da educação, mas foi mais a fundo ao traçar as normas dos ensinos básico, infantil, fundamental, médio, profissional, superior e da educação especial. Estabeleceu, ainda, que o ensino será oferecido em escolas públicas e privadas e que não é restrito apenas aos jovens, mas a todos aqueles que não tiveram acesso a ele nas épocas apropriadas. Trouxe, ainda, títulos referentes aos profissionais da educação e dos recursos financeiros. Nas disposições gerais previu a realização de programas integrados de ensino e pesquisa para a oferta de educação bilíngüe e intercultural dos povos indígenas.

Esta medida possui um duplo intuito, pois além de proporcionar a recuperação da memória cultural e reafirmação da identidade étnica, visa também a garantir à comunidade indígena acesso a informações e conhecimentos técnicos e científicos da sociedade não-indígena.

Embora possua omissões e contradições, ela trouxe mais esperança no seu texto inovador: de certa forma flexibilizou a estrutura escolar descentralizando o ensino. A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação é, portanto, um instrumento a mais para a luta pela efetivação do direito à educação - direito este indispensável para a consolidação do Estado de Direito e realização da dignidade da pessoa humana.

A educação desempenha um papel crucial na promoção do desenvolvimento humano e nacional. (...) Segundo os milhares de estudos que avaliam toda uma geração de experiência educacional, a educação de uma criança é seu passaporte para uma vida saudável e produtiva. Ao oferecer uma educação básica a todas as

---

<sup>12</sup> MOTTA, E. O., *Direito educacional e educação no século XXI*, p. 76.

crianças, criamos a estrutura necessária para uma sociedade mais saudável e produtiva-capaz de sustentar o desenvolvimento e garantir sua plena participação num. mundo em rápido processo de transformação.<sup>13</sup>

A educação deve ser vista como um instrumento viabilizador de crescimento humano e, portanto, garantida a todos sem discriminação. Crianças e adolescentes, sujeitos de direitos, devem ter efetivados os meios necessários para o seu desenvolvimento de tal forma a assegurar sua independência intelectual e material e, por conseguinte, sua dignidade.

---

<sup>13</sup> MOTTA, E. O., *Direito educacional e educação no século XXI*, p. 288.

## 5

### **Análise dos indicadores educacionais do Brasil**

*“A fome de instrução não é menos deprimente que a fome de alimentos. Um analfabeto é um espírito subalimentado. Saber ler e escrever, adquirir uma formação profissional, é ganhar confiança em si mesmo e descobrir que pode avançar com os outros. A alfabetização é para o homem fator principal de integração social e de enriquecimento da pessoa e, para a sociedade, instrumento privilegiado de progresso econômico e de desenvolvimento.”*

*Populorum progressio*

Em 1990 foi realizada em Jomtiem, Tailândia, uma Conferência Mundial de Educação: 155 governos prometeram implementar nos seus respectivos Estados uma educação para todos até o ano 2000. Com o não cumprimento da promessa, em 1999 foi lançada por ONGs, sindicatos e agências de desenvolvimento a campanha mundial pela educação com o intuito de cobrar o compromisso firmado pelos governos. Em 2000, no Fórum Mundial de Dacar, os governos adiaram em 15 anos o compromisso anteriormente firmado na Tailândia e definiram estratégias e metas a serem alcançadas.

O Programa Educação para Todos baseia-se fundamentalmente na premissa que a educação, além de ser um direito universal, é a chave do desenvolvimento humano e é, portanto, a sua oferta de responsabilidade do Estado. O Brasil está envolvido nesse projeto e, atualmente, há o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação que é a união dos esforços do governo em todos os níveis, da colaboração das famílias e da sociedade em proveito da melhoria da qualidade do ensino. Há, portanto, necessidade de se ter indicadores cada vez mais detalhados e específicos para medir o avanço, ou não, da implementação e efeitos das políticas educacionais.

As pesquisas brasileiras abrangem dados referentes a taxas de matrícula, ingresso, escolarização, frequência, repetência, sobrevivência/aprovação, qualificação de professores, financiamento de ensino, comparação de dados entre diferentes faixas de renda, número de alunos por docente, relação entre trabalho e frequência, dentre vários outros critérios.

É fundamental a adoção desses indicadores, uma vez que fornece subsídios reais à sociedade e ao governo para o planejamento de um sistema educacional que verdadeiramente atenda às demandas da população. Com isso, torna-se possível conhecer de forma mais exata a realidade brasileira e assim viabilizar meios que assegurem efetivamente o respeito à dignidade dos cidadãos brasileiros.

No que diz respeito às crianças e adolescentes, realizar pesquisas auxilia na implementação de uma política educacional adequada e eficiente pois os dados estatísticos brasileiros demonstram o quanto é frágil a situação social da grande maioria. A liberdade, a dignidade e a vida dos pequenos brasileiros não estão apenas sob responsabilidade de suas famílias, mas principalmente nas mãos do Estado.

De acordo com os indicadores sociais de 2007, fornecidos pelo PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios - 48,9% das famílias brasileiras possuem um componente com idade até 14 anos sendo que 40,4% dos indivíduos com menos de 14 anos e 45,4% das crianças de até 6 anos de idade pertencem a famílias cujo rendimento *per capita* é de até meio salário mínimo. Nas famílias com o rendimento superior a cinco salários mínimos este percentual cai para 2,2%.

Existem, portanto, pequenos brasileiros que dependem de políticas públicas de ensino, pois suas famílias não possuem meios de financiar, elas próprias, uma educação adequada. O PNAD constatou que no ensino médio, do primeiro ao quarto quinto mais pobre na população, a utilização da rede pública de ensino é superior e apenas na quinta parte mais rica a rede particular se sobressai.

**TABELA 1**  
**ESTUDANTES DA REDE PÚBLICA E REDE PARTICULAR DE ENSINO, RELATIVOS AO ENSINO MÉDIO, POR DISTRIBUIÇÃO PERCENTUAL E DIVIDIDOS POR QUINTOS DE RENDIMENTO MENSAL**

	Rede Pública					Rede Particular				
	1º	2º	3º	4º	5º	1º	2º	3º	4º	5º
Brasil	18,3	25,5	25,8	20,7	9,7	2,1	6,2	11,1	20,3	60,2
Norte	13,2	20,1	26,1	23,6	17,0	1,6	6,5	11,7	14,3	65,9
Nordeste	14,2	21,4	27,0	24,7	12,7	1,6	3,7	9,9	22,1	62,6
Sudeste	22,8	27,5	23,2	19,4	7,1	2,5	7,0	10,3	22,0	58,2
Sul	17,6	26,7	24,8	20,6	10,2	1,4	6,1	8,7	26,2	57,6
Centro-Oeste	17,1	23,7	24,6	23,7	10,8	2,8	4,1	7,6	18,8	66,7

Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios, 2006. (adaptado)

Desta forma, a importância de se incrementar o ensino público torna-se premente, uma vez que a maior parte das crianças e jovens utiliza a rede pública e qualquer falha, seja de acesso ou de qualidade, compromete o desenvolvimento desta camada da sociedade.

O projeto educacional brasileiro possui basicamente duas frentes: garantir de forma efetiva o acesso de todos à escola e implementar um ensino de qualidade que prepare a criança e o jovem não apenas para ler e escrever, mas que supra todas as necessidades para o convívio em sociedade de forma livre e independente. O primeiro passo a ser perseguido é a erradicação do analfabetismo. O Brasil, de acordo com o PNAD, conta hoje com 10,4% da população nesta situação, sendo que se analisarmos apenas a camada com idade superior a 15 anos e a dividirmos em faixas de rendimento teremos que 17,9% da população com rendimento de até meio salário mínimo é analfabeta e apenas 1,3% para aqueles com ganho superior a dois salários. São dados alarmantes, pois se comparados a outros países da América Latina o Brasil encontra-se em melhor situação apenas em relação à Bolívia, uma vez que os demais apresentam taxas de analfabetismo bem menores que as nossas. Além disso, o Brasil figura em uma lista da UNESCO – com base no período de 2000 a 2004 - de países cujo número absoluto de analfabetos é superior a 10 milhões. Juntamente com o Brasil está Egito, Marrocos, China, Indonésia, Bangladesh, Índia, Irã, Paquistão, Etiópia e Nigéria.

Contudo, uma cifra mais preocupante é a do analfabetismo funcional que está em 22,2% da sociedade brasileira. Este tipo de analfabetismo corresponde à falta de domínio de habilidades em leitura, escrita, cálculos e ciências levando em consideração uma escolaridade de até três séries completas do ensino fundamental o que prejudica o desenvolvimento pessoal e profissional do cidadão. O aumento do acesso às escolas leva, além de uma redução do número de analfabetos absolutos, a um crescimento nominal da taxa de escolaridade da população. Entretanto, o acesso e a frequência, na maioria das vezes, não são suficientes para garantir a aquisição das habilidades necessárias para a vida em sociedade.

A taxa de analfabetismo funcional desempenha, portanto, um papel fundamental na análise da realidade brasileira, pois demonstra que garantir apenas o acesso ao ensino não é suficiente para formar cidadãos conscientes de seu papel. Retrata, portanto, não apenas a falta de qualidade do ensino, mas também a

necessidade de se adequar, cada vez mais, educação e necessidades/interesses da sociedade.

Outro dado que deve ser levado em conta em relação ao analfabetismo é a disparidade dos índices entre as regiões brasileiras. Enquanto na Região Sul 5,7% da população é analfabeta, 20,8% da Região Nordeste vive nessa condição. Da mesma forma acontece com o analfabetismo funcional que chega a 34,4% no Nordeste, enquanto que nas Regiões Sul e Sudeste os percentuais variam de 5,7 a 6,0% respectivamente.

Há, portanto, não apenas uma maior concentração percentual de analfabetos nas regiões Norte e Nordeste, mas também a maior diferença entre as taxas de analfabetismo e analfabetismo funcional. Esse dado deixa clara a desigualdade educacional entre as regiões brasileiras o que se torna preocupante, uma vez que pode se refletir na capacitação profissional da população.

O acesso ao sistema de ensino é analisado através das taxas de frequência escolar bruta e líquida. A primeira, de acordo com o IBGE, representa a proporção de pessoas em determinada faixa etária que frequentam estabelecimento de ensino. A frequência líquida considera a adequação série/idade no sistema educacional. É a verificação, portanto, se as pessoas de determinado grupo etário estão frequentando a série de ensino recomendada à sua idade. Esses índices são importantes também para a constatação do fluxo escolar e da qualidade de ensino.

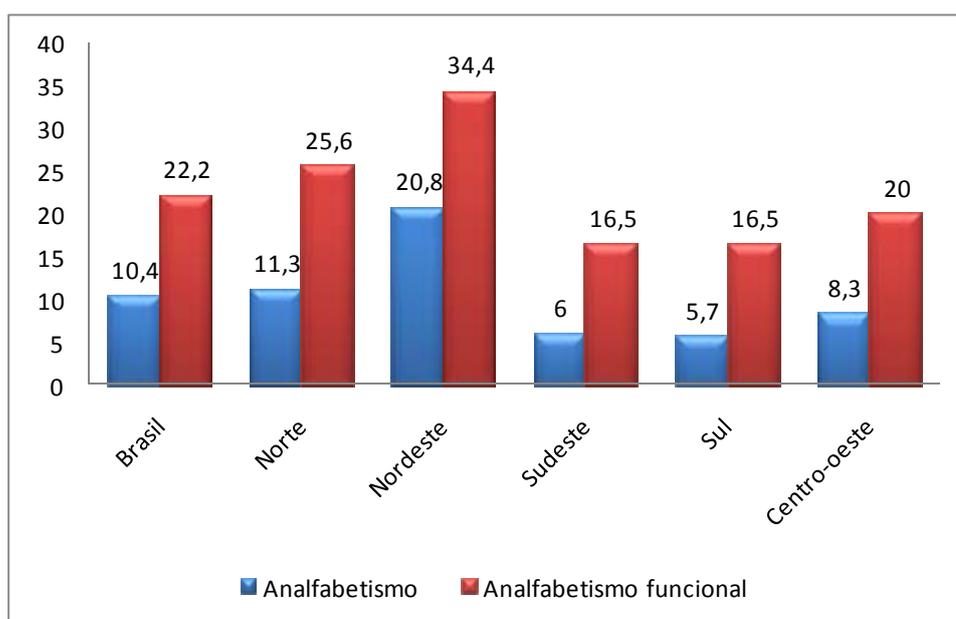


Figura 1 - Taxa de analfabetismo e taxa de analfabetismo funcional das pessoas de 15 anos ou mais de idade, segundo as Grandes Regiões, em porcentagem  
Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios, 2006. (adaptado)

As pesquisas de frequência bruta direcionadas às crianças de 0 a 6 anos de idade apresentam dados totais e parciais de 0 a 3 e 4 a 6 anos. Referente à faixa de 0 a 6 anos, o Brasil apresenta um índice de 43%, enquanto a região Norte possui apenas 32,5% e a região Sudeste chega a 43,3%. Se utilizarmos os dados parciais, a disparidade entre as regiões fica mais nítida, pois na faixa de 0 a 3 anos, enquanto o Brasil apresenta um índice de 15,5%, o Norte possui 8% e o Sudeste 19,2%. Na faixa de 4 a 6 anos, o Brasil apresenta a frequência de 76%, enquanto a região Norte 64,2% e o Sudeste chega a 80,9%.

Para as crianças de 7 a 14 anos de idade, a taxa de frequência escolar bruta não apresenta índices díspares entre regiões, tipos de domicílio (urbana ou rural), sexo ou raça dos estudantes. O resultado gira em torno dos 95 a 98% sem variações significativas. A explicação para a disparidade na faixa de 0 a 6 anos e a homogeneidade na faixa subsequente pode ser vista pela obrigatoriedade legal da oferta do ensino fundamental na rede pública enquanto a oferta de creche/maternal não é feita de forma satisfatória.

O fator determinante para a frequência no ensino infantil é o rendimento familiar, pois se comparada as taxas referentes à camada cujo ganho é de até meio salário com aquela que percebe mais de três salários *per capita*, esta apresentará uma frequência quatro vezes maior a creches e pré-escolas.

**TABELA 2**  
**TAXA PERCENTUAL DE FREQUÊNCIA À CRECHE OU ESCOLA DE CRIANÇAS DE 0 A 6 ANOS, POR GRUPOS DE IDADE E CLASSES DE RENDIMENTO MÉDIO MENSAL FAMILIAR *PER CAPITA***

	0 a 3 anos		4 a 6 anos	
	Até ½ s.m.	Mais de 3 s.m.	Até ½ s.m.	Mais de 3 s.m.
Brasil	9,9	40,7	68,1	95,7

Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios, 2006. (adaptado)

Esse nível escolar necessita, portanto, ter ampliado seu acesso via políticas públicas, uma vez que quanto antes estimular uma criança, mais cedo ela irá adquirir habilidades de raciocínio; com isso as chances de se desenvolver suas potencialidades será aumentada. É nesta fase que as crianças são preparadas para a alfabetização e aprendizados futuros o que influencia diretamente em todo o

processo de formação do indivíduo gerando conseqüências, até mesmo, na permanência no estabelecimento escolar.

A faixa correspondente aos adolescentes de 15 a 17 anos apresentou dados um pouco menores se comparados com a faixa de 7 a 14 anos. O Brasil possui um índice de 82,2%, enquanto a região Norte 79,1% e o Sudeste 85,2%. As faixas seguintes que retratam a população de 18 a 24 anos e 25 anos ou mais possuem níveis cada vez mais decrescentes que variam em 30% e 5% respectivamente.

A taxa de freqüência líquida para os adolescentes de 7 a 14 anos permanece na casa dos 90%: não apresenta diferença expressiva com a taxa bruta. Contudo, para a faixa de 15 a 17 anos há uma redução nos índices. De acordo com o IBGE, no Norte e Nordeste a taxa cai para em torno de 30% sendo que o número de adolescentes praticamente dobrou nas áreas urbanas e triplicou nas rurais. No Sul e Sudeste a freqüência líquida gira em torno de 54,9 a 57,9%.

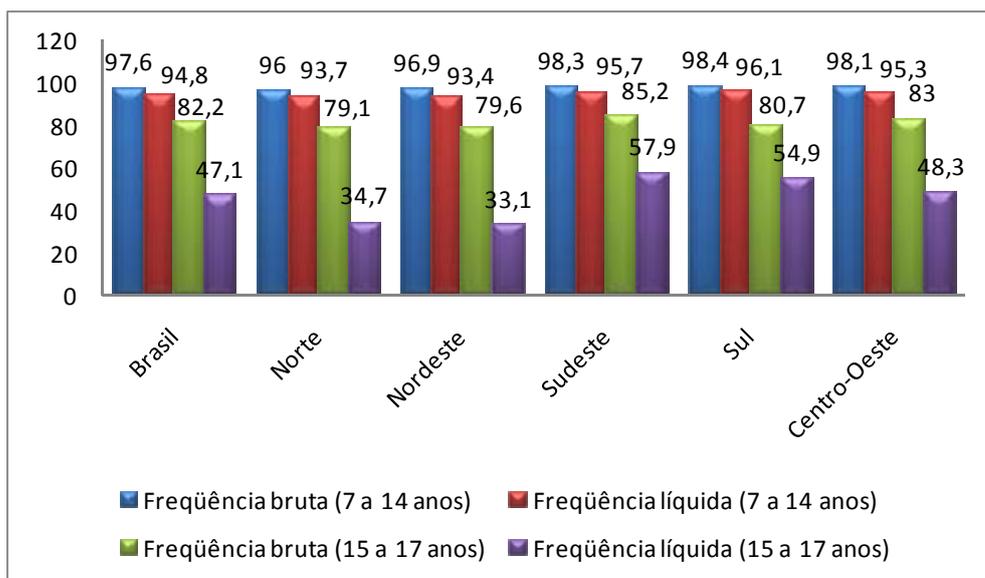


Figura 2 - Taxa de freqüência escolar líquida e bruta, por grupos de idade, segundo as Grandes Regiões, em porcentagem  
 Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios, 2006. (adaptado)

Outro dado importante que não pode ser esquecido é a influência do rendimento familiar na freqüência do alunado de 15 a 17 anos. Aqui, novamente há uma disparidade entre os quintos mais pobres e mais ricos da população. No primeiro, apenas 72,7% freqüentavam a escola enquanto este número chega a 93,6% na segunda hipótese.

São informações preocupantes, pois demonstram uma defasagem no sistema educacional. O dado da queda de frequência escolar na faixa de 15 a 17 anos torna-se sério, uma vez que em uma sociedade cujos postos de trabalho requerem formação especializada, o mínimo que se exige é uma escolaridade de ensino médio completo. Para os jovens que não conseguem formação adequada, será cada vez mais difícil atender as exigências do mercado de trabalho, conseqüentemente será mais difícil satisfazer suas necessidades pessoais e viver com dignidade.

A diferença entre as taxas bruta e líquida já sinalizam um problema de fluxo escolar e juntamente com o percentual de estudantes que ultrapassam até 2 anos a idade recomendada a determinado nível de escolaridade deixa claro não apenas a defasagem escolar existente em nosso país, como também o problema da qualidade de ensino. O poder público certamente aumentou o acesso à educação, mas de forma dissociada do ensino de qualidade capaz de atender a todas as necessidades do alunado. De acordo com as pesquisas realizadas pelo IBGE, o Brasil apresenta um elevado percentual de alunos no ensino fundamental com idade superior a indicada para o nível escolar freqüentado. Estes números, como os demais, possuem variações regionais, sendo que Norte e Nordeste apresentam as taxas mais preocupantes.

**TABELA 3**  
**PROPORÇÃO DOS ESTUDANTES DO ENSINO FUNDAMENTAL COM**  
**IDADE SUPERIOR À RECOMENDADA PARA CADA SÉRIE EM ATÉ 2**  
**ANOS, POR SÉRIE DE ENSINO FREQUENTADA, SEGUNDO AS**  
**GRANDES**

Grandes Regiões	1ª série	2ª série	3ª série	4ª série	5ª série	6ª série	7ª série	8ª série
Brasil	15,0	20,2	22,1	26,3	32,	31,8	27,5	33,8
Norte	22,4	30,8	33,0	39,9	41,5	40,6	36,7	43,0
Nordeste	21,5	31,1	33,6	40,3	45,8	47,2	41,2	49,2
Sudeste	8,7	11,3	12,6	15,8	21,2	20,0	19,6	24,2
Sul	9,2	10,5	13,1	12,4	18,8	21,8	17,2	22,6
Centro - oeste	11,4	13,2	16,2	21,6	28,9	31,6	27,6	29,8

Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios, 2006. (Adaptado)

A proporção dos alunos com idade superior recomendada à série recomendada, em comparação com os do ano de 1995, demonstra uma queda, o

que indicaria um aumento da qualidade de ensino prestado. Entretanto, o que se vê é a adoção, em alguns Estados, da chamada Escola Plural, onde na prática e na má interpretação do artigo 13 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, o aluno passa para a série seguinte sem ter assimilado o conteúdo necessário e obrigatório do nível em que estava. Desta forma, ele não aparece nas pesquisas referentes a idade/nível escolar, mas continua em defasagem, uma vez que não está efetivamente capacitado a cursar a série seguinte.

Outros índices que auxiliam a avaliação da qualidade de ensino são a taxa média esperada e o tempo médio esperado para a conclusão da 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental. De acordo com os dados brasileiros, 87,6% dos alunos concluem a 4ª série e 53,8% a 8ª série, sendo que o tempo previsto para a conclusão é de 5 e 10 anos respectivamente. No Nordeste os dados são piores, uma vez que 79,4% concluem a 4ª série e apenas 38,7% a 8ª série. A região Sudeste apresenta dados mais confortáveis pois cerca de 94,5% do alunado conclui a 4ª série e 66,5% a 8ª série. Com relação ao tempo gasto, enquanto no Nordeste gasta-se um ano a mais, no Sudeste é necessário um ano a menos.

Observa-se que um número considerável de crianças e adolescentes não permanecem nas escolas tempo suficiente para concluir o ensino fundamental, mais uma vez os piores dados são das regiões mais pobres. Este fato, se não trabalhado devidamente, pode ocasionar futura permanência desta realidade, pois de acordo com o IBGE, a educação dos pais é fator decisivo na educação dos filhos.

A qualidade do ensino é intrinsecamente ligada à desigualdade educacional. Um estudo elaborado pela Universidade Federal de Minas Gerais demonstrou que a desigualdade na educação é superior à da renda no Brasil. Enquanto esta gira em torno de 0,545 (o grau máximo de desigualdade é igual a 1) aquela está na casa de 0,635. Esse dado é alarmante, pois na maioria das vezes o que se discute a respeito da educação é sobre o seu acesso, a qualidade fica relegada a segundo plano. O que a pesquisa demonstra é a incapacidade de se garantir níveis básicos de aprendizado para todos os que de certa forma vêm corroborar avaliações feitas pelo Ministério da Educação em que 60% dos alunos brasileiros saem da 4ª série com desempenho avaliado como muito crítico ou crítico em operações matemáticas, o mesmo acontece com o Português para o alunado da 8ª série.

Nesse sentido, o site De Olho na Educação apresenta pesquisas realizadas pelo Inep, IBGE, PNUD e Unicef e seus dados confirmam a avaliação do MEC. Em Português, 4ª e 8ª séries, bem como no 3º ano do ensino médio menos de 30% dos alunos possuem conteúdo adequado sendo o mesmo nível repetido para Matemática.

TABELA 4  
PROPORÇÃO DOS ESTUDANTES DO ENSINO FUNDAMENTAL E DO ENSINO MÉDIO COM CONTEÚDO ADEQUADO PARA O RESPECTIVO NÍVEL E ENSINO

4ª série		8ª série		3º ano	
Português	Matemática	Português	Matemática	Português	Matemática
29,1	20,4	19,4	13,0	22,2	12,8

Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios, 2005. (Adaptado)

Uma pesquisa que não pode ser deixada de lado é o Sistema Nacional de Avaliação Básica – SAEB – que avalia a cada dois anos os alunos da 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental, bem como do 3º ano do Ensino Médio. Em 2007 o INEP publicou um comparativo sobre o resultado das médias de desempenho dos alunos em português e matemática, conforme se segue:

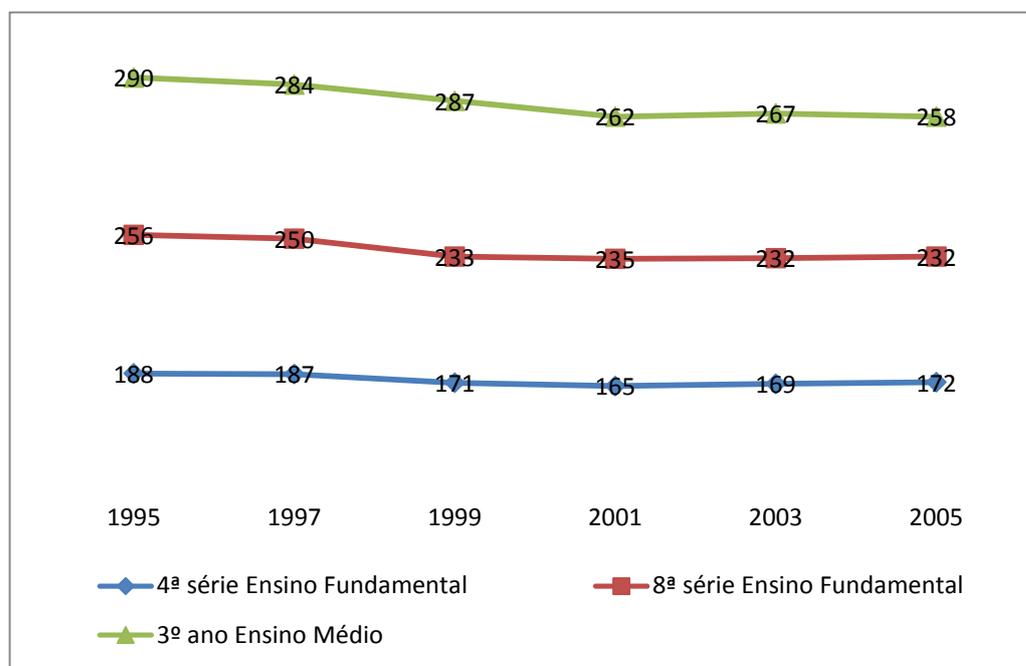


Figura 3 - Médias de proficiência em Língua Portuguesa – Brasil 1995 - 2005  
Fonte: Inep – SAEB, 2005.

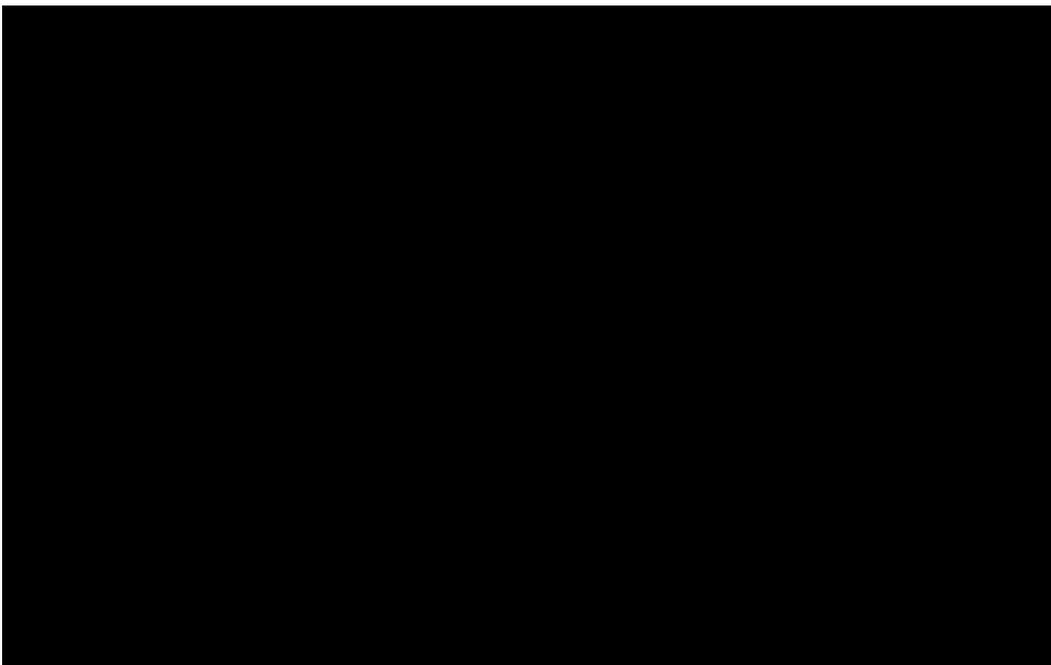


Figura 4 - Médias de proficiência em Matemática – Brasil 1995-2005  
Fonte: Inep – SAEB, 2005.

Os dados demonstram que de uma forma geral as médias vêm caindo tanto em Português quanto em Matemática. Mais uma vez levanta-se a questão da qualidade do ensino que tanto engloba a falta de preparo da maioria dos professores, quanto a precariedade de grande parte das escolas públicas. Há um desencontro entre necessidade e gasto público, pois quando há verbas para incremento tecnológico muitas vezes o necessário era a reforma do prédio ou cursos de capacitação. A preocupação com o ensino torna-se válida por diversos motivos. Pode ser levantada a questão do crescimento humano, da dignidade, da liberdade do indivíduo, entre outras. Algumas pesquisas, de forma direta ou indireta, demonstram a necessidade de se investir na educação.

De acordo com os dados do PNAD, a escolaridade é diretamente proporcional à taxa de atividade, uma vez que esta era 51,1% para aqueles que não possuem instrução ou tem apenas 1 ano de estudo e 81% para aqueles com 11 ou mais anos de estudo. Sabe-se ainda, que mães educadas dão mais condições de saúde aos seus filhos e de uma forma geral, pessoas educadas têm mais consciência da necessidade de seguir hábitos adequados de higiene e nutrição. A educação proporciona, portanto, uma redução nos gastos de saúde pública. Outro dado importante refere-se à gravidez na adolescência. Constatou-se que quanto maior os anos de estudo, menor é a ocorrência de uma gravidez precoce. Dessa

forma, vê-se que quanto maior o nível de ensino maior, será o nível de vida e o acesso da população a bens materiais, saúde, lazer e ao próprio crescimento cultural. Esse é outro dado levantado pela pesquisa, uma vez que é a quinta parte mais rica da população que possui acesso efetivo ao ensino superior. Não se pode deixar de perceber que aqueles que dependem da atuação efetiva do Estado estão em desvantagem em relação àqueles cuja família dispõe de meios para custear o ensino: realidade inquietante que questiona se na prática todos possuem as mesmas condições de realização pessoal e profissional.

Outra pesquisa que não pode deixar de ser mencionada é a realizada pela OCDE – Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico – através do Programa Internacional de Avaliação de Estudante – PISA – que nos países-membros, dentre eles o Brasil, examina a capacidade dos jovens de, através de seus conhecimentos e habilidades, enfrentar os desafios da sociedade atual. É, portanto, um importante instrumento de comparação internacional entre o nível dos estudantes do ensino médio. Essa pesquisa é realizada trienalmente: em 2006 ocorreu nova avaliação do PISA com a participação de 57 países. No quesito ciências, o Brasil está na frente apenas da Colômbia, Tunísia, Azerbaijão, Catar e Quirguistão. Em matemática, apesar de ter ganhado posições em relação à pesquisa realizada em 2003, está na frente apenas da Tunísia, Catar e Quirguistão; e em linguagem, com relação aos países da América Latina, está em melhor posição apenas que Colômbia e Argentina.

TABELA 5  
DESEMPENHO BRASILEIRO NO PISA 2000/2003/2006

Brasil	2000 ( 43 participantes)		2003 (41 participantes)		2006 ( 57 participantes)	
	Posição	Nota	Posição	Nota	Posição	Nota
Matemática	42º	333,89	41º	356,02	54º	369,52
Linguagem	39º	396,03	38º	402,80	49º	392,89
Ciências	42º	345,17	40º	389,62	52º	390,33

Fonte: INEP – Tabela comparativa do PISA (adaptado)

São números preocupantes, pois deixam clara a deficiência do ensino brasileiro. Se de um lado pode-se dizer que, no mínimo, não está havendo respeito à dignidade das crianças e adolescentes por outro se pode pensar em investimento

econômico. Pesquisas já demonstram que grandes empresas internacionais se servem destes dados para escolher países onde instalarão suas filiais.

Outro estudo divulgado pelo OCDE refere-se ao gasto com a educação. Enquanto o Brasil apresenta a menor média de investimento por estudante, cerca de US\$1.303 , o Chile dispende US\$ 2.864. O percentual do PIB destinado à educação, segundo a OCDE, é um importante dado a ser analisado, pois demonstra o caráter prioritário, ou não, que o país confere à educação em relação aos demais gastos em seu orçamento. No Brasil, cerca de 4% do PIB é destinado à educação, o que o deixa na frente apenas da Grécia (3,4%) e Rússia (3,6%). O Chile reserva em torno de 6,5%, enquanto em outros países os gastos correspondem a até 8,2%.

O resultado do investimento brasileiro reflete-se em uma outra pesquisa, o Ideb – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - , indicador criado para orientar a destinação de verbas da educação. De acordo com os dados divulgados em 2007, cerca de 94,5% dos municípios conseguiram um Ideb inferior a 5 para a primeira etapa do ensino fundamental (1ª a 4ª séries) e 99,4% repetiram essa atuação para a segunda etapa do ensino fundamental (5ª a 8ª séries). Nenhuma capital conseguiu uma marca superior a 5. Ressalta-se que o índice é de até 10 pontos. O desempenho geral do Brasil ficou em 3,8 (1ª a 4ª), 3,5 (5ª a 8ª) e 3,4 para o ensino médio. Marcas que estão longe da média dos demais membros da OCDE que giram em torno de 6.

A educação no Brasil apresenta números inquietantes, mas ao mesmo tempo nota-se certa melhoria em relação aos anos anteriores. Os indicadores selecionados demonstram a importância de se adotar políticas públicas eficientes que não visem apenas ao acesso à educação, mas também direcionadas à busca de excelência na qualidade de ensino. As crianças e adolescentes necessitam, e têm direito, a uma educação adequada que fornece todas as bases para um desenvolvimento pleno que lhes garanta viver com dignidade.

## 6

### Considerações finais

*“... sem que se reconheçam à pessoa humana os direitos fundamentais que lhes são inerentes, em verdade estar-se-á negando-lhes a própria dignidade.”*

*Sarlet*

Cumpra aqui a necessidade de ressaltar, novamente, a dificuldade de se adotar um conceito único e satisfatório do que seja a dignidade humana. Sua natureza multifacetada e polissêmica abre diversas possibilidades, todas viáveis, de contornar o seu sentido e chegar a um significado. Muitas vezes afirma-se que é mais fácil apontar onde a dignidade está sendo desrespeitada, ignorada, que desenvolver um conceito preciso do tema. Contudo, deixando de lado as divergências doutrinárias que tentam harmonizar o pluralismo de concepções e a diversidade de valores das sociedades contemporâneas, será retomada, aqui a idéia da dignidade como qualidade intrínseca do ser humano, refletida na capacidade de autodeterminação consciente de si próprio, da sua vida e do meio que o cerca.

Nesse sentido, a dignidade corresponde à autonomia pessoal, sendo que esta deve ser entendida como a liberdade do homem de construir a sua própria existência. Liberdade e dignidade encontram-se, portanto, intimamente relacionadas, uma vez que não é possível vislumbrar a autodeterminação da pessoa sem ela.

O homem, dentro de sua esfera de autonomia, trava relações com outros indivíduos e com o mundo, portanto não é passivo. Ele testa, escolhe e decide. Não apenas vive, mas existe. Existir ultrapassa o viver porque é mais do que estar no mundo: é a capacidade de ligação comunicativa do homem com o mundo objetivo.<sup>1</sup> Como sujeito de relações dotado de autonomia, o homem não é simples espectador, uma vez que transcende o tempo atingindo o ontem, reconhecendo o hoje e construindo o amanhã. Esse fato resulta de sua integração, de sua capacidade de se inserir na realidade e de modificá-la de acordo com sua vontade.

E essa capacidade o difere dos demais seres. O homem não está no mundo em posição de passividade, ele se relaciona com o outro. Decide o rumo de sua

---

<sup>1</sup> FREIRE, P., *Educação como prática da liberdade*, p.48.

vida e da história. Os demais seres, ao contrário, não são sujeitos, pois se submetem a contatos e não a relações. Como não estão integrados da mesma forma que o homem, não são capazes de respostas reflexivas, mas reflexas.<sup>2</sup> Contudo, existem também homens nesta situação.

A contraposição a este homem integrado, participativo e agente modificador é o homem adaptado, acomodado à sua realidade. Enquanto aquele possui uma visão crítica do mundo e de si mesmo, este outro não é capaz de optar, de revolucionar. O primeiro é sujeito e o segundo, objeto. O homem-sujeito encontra-se na órbita das decisões. O homem-objeto ajusta-se ao mandato de autoridades anônimas e adota um eu que não lhe pertence: está domesticado, acomodado.<sup>3</sup> A atitude crítica, baseada em operações intelectuais, é o grande diferenciador dessas duas “espécies”.

Conforme anteriormente exposto, no que concerne à educação Kant defende a idéia de que a transição do estado animal para o estado de homem somente se dá com a educação, uma vez que esta seria o meio para alcançar a autonomia intelectual e moral. E realmente é a educação que capacita o homem a ter postura crítica e a dialogar em igualdade de condições com o outro, assim como torna possível a transição da mera informação à formação da personalidade que terá papel fundamental na atividade de comunicação e de criação. No entanto, a falta de acesso à educação conduz à incapacidade do questionamento. O objeto permanece à mercê dos comandantes, sempre submerso na corrente evolutiva e nunca como agente causador das mudanças, uma vez que não possui capacidade ou força para indagar e pensar por si próprio.

A educação possui não apenas o papel de formadora de cidadãos ativos e participantes, mas também impulsionadora de desenvolvimento, seja ele social, político, cultural, tecnológico ou científico. Deve-se, contudo, ser ressaltado o papel fundamental da educação: o de libertar. O ser humano é aberto, inconcluso, daí sua necessidade de aprender, de se educar para desenvolver-se plenamente. A educação possui um caráter humanizador, pois capacita o homem a organizar reflexivamente o seu pensamento, a criar e recriar o meio em que vive. O pensamento crítico, fruto da educação, possibilita o diálogo entre o homem, o outro e o mundo; implica em sua constante inserção e integração na sociedade. A

---

<sup>2</sup> FREIRE, P., *Educação como prática da liberdade*, p.51.

<sup>3</sup> *Ibid*, p. 51 et seq.

criticidade amplia seu poder de captação e de resposta às sugestões e às questões que partem de seu contorno e aumenta o seu poder de diálogo, não só com outro homem, mas com seu meio.<sup>4</sup>

A tomada de consciência do eu e da realidade vivida, a capacidade de questionar, de decidir autonomamente, libertam o homem-objeto de sua realidade apática tornando-o homem-sujeito. Deixa de ser meio para a realização da vontade de outros e torna-se fim em si mesmo. Adquire, pois, autonomia e o controle da sua vida. E, de acordo com Kant, “que outra coisa pode ser, pois, a liberdade da vontade, senão a autonomia”?<sup>5</sup> A educação capacita o homem a se autodeterminar conscientemente e de forma responsável, permite conhecer o meio em que vive e a fazer suas próprias escolhas de forma livre. Deixa de ser objeto e torna-se sujeito, não tem mais preço. Possui dignidade.

De acordo com a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases e legislação esparsa, a educação, tida como dever do Estado e da família, inspirada nos ideais de liberdade e solidariedade humana possui como finalidade o pleno desenvolvimento do educando, o preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Possui, ainda, diversos princípios a serem seguidos sendo que dentre eles há a igualdade de acesso; a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; a valorização dos profissionais da educação escolar e a garantia de padrão de qualidade. Além disso, comprovada a negligência da autoridade competente para garantir o oferecimento do ensino obrigatório, poderá ser ela imputada por crime de responsabilidade.

Para que todos os objetivos relativos à educação sejam efetivamente cumpridos, a Constituição Federal dispôs percentuais mínimos da arrecadação da União, Estados, Distrito Federal e Municípios a serem destinados, prioritariamente, ao ensino obrigatório, ou seja, ao ensino fundamental. A Constituição também prevê o atendimento ao educando, no ensino fundamental, através de programas suplementares de material didático, transporte, alimentação e assistência à saúde. Contudo, estes programas de assistência não estão incluídos dentro dos percentuais mínimos e sim nos de recursos oriundos de contribuições sociais e outros recursos orçamentários não especificados.

---

<sup>4</sup> FREIRE, P., *Educação como prática da liberdade*, p. 51.

<sup>5</sup> KANT, I., *Fundamentação da metafísica dos costumes e outros escritos*, p.79.

Nos últimos anos o governo federal percebeu a necessidade de tratar educação como atividade prioritária; através do Ministério da Educação adotou algumas mudanças legislativas e práticas, mas seguiu o modelo neoliberal, sem gerar um aumento significativo nas despesas públicas. A maior parte das responsabilidades do ensino básico está nas mãos dos governos estaduais e municipais. Contudo, ao governo federal é reservado um papel fundamental na determinação das políticas gerais de educação de forma a consolidar as funções distributiva e de equidade. Houve, na esteira das mudanças, priorização do ensino fundamental (7 a 14 anos de idade) e parcerias com entidades privadas.

Visando à melhoria do investimento na educação e de forma a regulamentar o artigo 60 do ADCT, em 2007 foi promulgada a Lei nº11.464 que trata do FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação. Esse fundo, com validade de 14 anos, possui como principal objetivo a elevação e nova distribuição dos investimentos em educação; abarca não apenas o Ensino Fundamental e, sim, toda a Educação Básica, ou seja, Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos. A arrecadação do FUNDEB é baseada em um percentual de elevação gradual até 20% sobre impostos estaduais e respectivas participações municipais, bem como uma complementação da União que pode chegar a 10% da arrecadação total feita pelos outros entes. O percentual que cada ente receberá deste Fundo dependerá do número de alunos efetivamente matriculados e o gasto individual por aluno será determinado pela União, sendo que deverá ser suficiente para cobrir todas as despesas e investimentos necessários ao desenvolvimento do processo de aprendizagem no período de um ano.

Contudo, dissociado da letra da lei encontra-se a realidade. As políticas educacionais realizadas pelos três entes da federação têm se mostrado pouco eficientes para combater a iniquidade e acabar com as desigualdades. O exame sobre esta deficiência pode ser realizado em diversos níveis, mas pode-se apontar a deficiência na distribuição de investimentos como sendo a responsável geral por esta situação.

Nas regiões mais pobres do país, principalmente no Norte e Nordeste com suas comunidades ribeirinhas, a grande questão continua sendo a do acesso ao ensino que é difícil a elas. Apenas uma parte muito pequena do orçamento é destinada para garantir que as crianças de comunidades mais distantes tenham seu

direito à educação efetivamente garantido. O deslocamento das crianças torna-se responsabilidade das famílias que nem sempre conseguem tal intento uma vez que em determinadas épocas do ano o transporte é dificultado por condições naturais.

O Programa Bolsa-Família, cujo objetivo maior é retirar os menores das ruas e incentivar a frequência escolar, nem sempre consegue atender os mais carentes uma vez que a dificuldade de obter informação e o deslocamento para se cadastrar tornam-se obstáculos ao recebimento do benefício. Apesar de também ser previsto o cadastramento por visita domiciliar feita pelos municípios, estes nem sempre colocam em prática esse meio o que dificulta, ou mesmo impede, o acesso aos mais necessitados.

Outro grande problema relacionado com à questão do investimento está na prática do contingenciamento, ou seja, na possibilidade de bloqueio de despesas previstas no Orçamento Geral da União. Tal bloqueio é feito a critério do governo, que as libera ou não dependendo da sua conveniência. Utilizando esta prática, até 10 de outubro de 2005 apenas 14,45% dos 16,6 milhões de reais destinados ao Programa de Desenvolvimento da Educação Infantil haviam sido liberados. Em 2003 houve a liberação de apenas 44,47% dos recursos destinados para a formação continuada de professores.

O governo normalmente libera a maior parte das verbas nos últimos três meses do ano, o que torna difícil a execução de uma política pública planejada e homogênea para crianças e jovens. Há, ainda, uma questão que impede o desenvolvimento do ensino com qualidade adequada: o repasse a menor do custo por aluno. O governo federal, através de medida presidencial, determina o gasto por aluno em valores que durante os anos de 1997 a 2005 variaram entre 21 a 44% a menos do que o previsto por lei.<sup>6</sup>

A política adotada pelo Governo que visa à inserção de todas as crianças de 7 a 14 anos de idade na escola é louvável, mas questionável. Tal medida requer um investimento maior no ensino fundamental e o investimento educacional deve ser feito de forma intensiva não apenas no Fundamental, mas igualmente no Infantil e Médio. As crianças de até 6 anos necessitam de maior atenção por parte das políticas públicas, uma vez que o desenvolvimento cognitivo nesta fase é fator determinante ao futuro: desempenho escolar, interação social, caráter e moral são

---

<sup>6</sup> Informação obtida no site [www.campanhaeducacao.org.br](http://www.campanhaeducacao.org.br).

aqui desenvolvidas. Na fase de 3 e 4 anos a criança possui metade da capacidade intelectual que terá quando adulta e é aqui que as bases para a matemática começam a ser desenvolvidas.<sup>7</sup>

O investimento em educação infantil no Brasil não é visto da maneira como deveria, pois os índices anteriormente trabalhados demonstram que apenas as crianças de famílias com renda mais elevada possuem o acesso efetivo, ou seja, a renda familiar é determinante para o acesso ou não a esse nível escolar. Esse é um dado preocupante, pois se for realizada uma projeção dos efeitos da frequência ao ensino infantil tem-se: redução dos índices de repetência e da defasagem série/idade; com menos repetência, a permanência na escola torna-se maior e com isso há o aumento do poder de compra. Um ganho imediato é o aumento da renda familiar *per capita*, uma vez que a mãe passa a poder trabalhar no período em que o filho está na escola. A educação infantil é, portanto, um grande instrumento no combate à exclusão social, à criminalidade e à pobreza. Contudo, a precariedade da oferta mantém uma situação de iniquidade onde os mais necessitados continuam em defasagem com relação à camada mais rica da população.

O nível de ensino correspondente ao Ensino Médio, dos 15 aos 17 anos, é outro ponto sensível no sistema educacional brasileiro. Em todas as regiões brasileiras a frequência dos alunos é bem menor do que no Ensino Fundamental. Tal fato se deve a diversos fatores que estão intrinsecamente relacionados: a necessidade de deixar a escola para ajudar no orçamento familiar, a falta de vagas no sistema público e o despreparo de professores são apenas alguns deles.

A falta de medidas concretas e efetivas de capacitação dos profissionais da educação é atualmente um dos grandes problemas educacionais brasileiros, uma vez que as conseqüências desse despreparo podem ser diversas e graves. Os professores, na maioria das vezes, não são capazes de relacionar as lições com a realidade do aluno. Este, diante de exemplos didáticos que não se inserem em sua realidade, possuem linguagem inadequada o que gera um distanciamento da sala de aula, vê-se muitas vezes incapaz de acompanhar o que diz o mestre e acaba abandonando as escolas e engrossando os índices de evasão escolar. A maior parte dos profissionais da educação não são treinados o suficiente para conseguir diagnosticar problemas entre os alunos e criar métodos de ensino diferenciado

---

<sup>7</sup> Informação obtida por e-mail, mensagem pessoal.

para aqueles que apresentam dificuldades no aprendizado. Estes adquirem o rótulo de alunos-problema e são deixados de lado, pois é mais simples investir naqueles com maior capacidade intelectual.<sup>8</sup>

Dessa forma, o inciso IV do artigo 13 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que diz que compete aos docentes “estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento” torna-se letra morta. A inadequação do ensino justifica, portanto, a classificação de crítico o nível de aprendizado dos alunos. O desrespeito ao direito ao acesso a uma educação de qualidade pode ser constatado pelos resultados cada vez mais baixos nos exames de proficiência a que são submetidos os alunos. A falta de qualidade reflete de forma mais grave nas regiões mais pobres do país e gera uma situação cada vez mais preocupante, pois há um reforço da desigualdade.

É interessante constatar a existência de problemas educacionais sérios, bem como de desigualdade quando são passados à população índices satisfatórios de acesso ao ensino. Tais dados, contudo, não são determinantes para a redução da exclusão social. A medida realmente eficaz para acabar com a iniquidade é a qualidade do ensino. Não basta garantir o acesso se não existe qualidade no que está sendo ofertado.

Tendo isso em vista, diversas medidas são anunciadas pelas três esferas de poder. O projeto de inclusão digital é um deles, pois pretende equipar todas as escolas com computadores possibilitando uma melhoria no ensino. Contudo, os profissionais de muitas das escolas que foram agraciadas pelo programa, não possuem conhecimento necessário para a utilização de tais aparelhos uma vez que não tiveram capacitação adequada. É claro que não se está defendendo o fim desse projeto mas é possível afirmar que para o aumento da qualidade de ensino é necessário outras medidas básicas e urgentes, uma vez que diversos municípios não possuem o prédio destinado ao funcionamento da escola, cadeiras para os alunos assistirem às aulas, energia elétrica, professores com formação adequada para a disciplina ministrada, merenda e transporte escolar. Não há, portanto, na grande maioria das escolas o mínimo necessário para que um ensino de qualidade seja realizado.

---

<sup>8</sup> Informação veiculada no jornal Folha de São Paulo, Caderno Cotidiano de 24 dez. 2007.

Ao realizar uma comparação básica entre realidade e legislação, vê-se o quanto o direito à educação não é realmente levado a sério no Brasil. Os dispositivos constitucionais que asseguram qualidade do serviço, pleno desenvolvimento da pessoa, valorização dos profissionais da educação, atendimento ao educando através de programas complementares, oferta de ensino especializado, entre outros, não são efetivados.

Diante desse panorama geral dos problemas educacionais brasileiros faz-se necessário apontar algumas medidas que talvez pudessem contribuir para a mudança desse quadro. A distribuição do orçamento deveria levar em conta não apenas o número de alunos matriculados, mas também a realidade específica de cada município. O contingenciamento que prejudica o desenvolvimento das práticas escolares e a definição a menor do custo por aluno são medidas que além da necessidade de revisão deveriam ser proibidas e punidas. O Ensino Infantil e Médio necessitam de uma maior participação no orçamento público para que seja possível a ampliação de investimento pelos respectivos poderes competentes. Podem ser citadas diversas medidas práticas comuns a esses dois níveis de ensino: expansão do número de vagas ofertadas, melhoria da qualidade e distribuição do material didático, capacitação dos profissionais de ensino, aumento do investimento destinado ao espaço físico dos estabelecimentos escolares e criação de uma política interna das escolas que vise um maior engajamento tanto de funcionários e professores quanto de pais e familiares do alunado. Essas medidas, excetuando a primeira, relacionam-se intimamente com a melhoria da qualidade de ensino. A capacitação permanente dos professores, bem como a criação de condições que favoreçam o vínculo escola/professor são medidas necessárias em todo ensino básico. A adequação do material escolar à realidade do alunado torna-se instrumento necessário a esse profissional para a redução da evasão escolar e dos baixos índices de proficiência. A melhoria da qualidade de infra-estrutura pode se dar através do investimento específico nessa área por meio de programas que incentivem a participação dos pais na vida escolar de seus filhos e de oferta de apoio técnico às escolas mais carentes.

Não se pode esquecer que o ensino é um processo cultural e portanto em constante desenvolvimento. Dessa forma, professores, materiais didáticos, formas de concepção, técnicas didáticas devem evoluir e serem constantemente

reconstruídas. Não é o aluno que deve se adaptar ao ensino, mas este deve se adaptar àquele.<sup>9</sup>

A preocupação com a qualidade deve ser constante, pois a sua falta gera um aprendizado que não satisfaz o educando, aquele restrito, quando existente, a conhecimentos gerais com mero caráter informativo. Não há preparo da grande maioria dos profissionais para o desenvolvimento crítico, nem espaço adequado para a formação de uma educação integral onde o educando não cumpre apenas um período de estudos e, sim, torna-se membro efetivo da comunidade. Grande parte das crianças e jovens brasileiras possuem um acesso meramente formal à educação. Um acesso que serve apenas para engrossar estatísticas oficiais, mas que na prática mantém a exclusão, a discriminação e os marginalizados.

A situação educacional brasileira tem que ser vista a longo prazo, uma vez que em educação os frutos nem sempre são imediatos, mas é certo que medidas urgentes devem ser tomadas. É necessário que o Estado, não apenas um governo, se comprometa com esse projeto, pois é inconcebível que medidas ou programas eficientes criados por um partido sejam destruídos por outros. Dessa forma, a educação deve ser integrada em um projeto de investimento do país: e não deve ser visto isoladamente e de forma eleitoreira.

Se de um lado há a necessidade de se aumentar as verbas destinadas à educação, de outro é necessário uma maior fiscalização sobre o modo como esse dinheiro é empregado: se a verba realmente chega ao seu destino e se cumpre o seu objetivo de forma racional e eficaz. A criação do FUNDEB é vista por muitos como a solução para todos os problemas educacionais, pois há a previsão de um maior investimento na educação. Contudo, deve ser feita uma análise mais detalhada. Só o tempo dirá se a criação de um fundo único que inclua toda a Educação Básica e Educação de Jovens e Adultos é o modo correto de investimento. Talvez a elaboração de fundos específicos a cada nível – infantil, fundamental, médio, jovens e adultos – fosse mais eficaz uma vez que os gestores públicos não poderiam preterir um em função de outro.

Não se pode mais acreditar que a solução para a questão educacional brasileira esteja apenas no acesso ao ensino. Permanência e qualidade são

---

<sup>9</sup> PEREIRA, L.; FORACCHI, M. M. *Educação e sociedade: leituras de sociologia da educação*, p. 389.

imprescindíveis a todo Ensino Básico. Não basta almejar a escolarização de todos, a formação adequada é que deve ser perseguida.

Se for certo entender que dignidade corresponde à autonomia individual do ser humano e que esta só é possível através de uma manifestação livre da vontade, pode-se, como já dito anteriormente, afirmar sobre a necessidade da educação para a construção da dignidade.

Desse modo não é apenas a oferta de vagas que irá garantir dignidade a todas as crianças e adolescentes brasileiros. Possuir dignidade implica na participação ativa e livre de todos na sociedade e esta participação só é possível quando há inclusão. Oferta de vagas e estratégias de acesso à escola não são medidas suficientes, pois a inclusão social ocorre quando grupos sistematicamente excluídos são integrados em um ambiente que os acolhe, adquirindo assim conhecimento suficiente que os habilite a construir sua própria história.

Considerando a afirmação de Pérez Luño de que a dignidade do homem não é apenas a garantia negativa da pessoa não ser objeto de ofensas, mas também garantia positiva no sentido de se favorecer o desenvolvimento da personalidade<sup>10</sup>, pode-se entender que o Estado não possui apenas limite de ingerência na esfera particular, mas a obrigação (ou tarefa) de agir no intuito de garantir e promover a dignidade humana. Esta é um dos fundamentos do Estado brasileiro e, portanto, não pode ser relegada pelos governantes.

Os direitos fundamentais como um todo, e a educação é um direito fundamental, requerem um posicionamento diferenciado do Estado. Dependendo de seu conteúdo aquele agir e em outros casos manter-se afastado. Dessa forma pode-se dizer que há diversas possibilidades de relações entre indivíduo e Estado: aquele pode se manter em posição de subordinação ou ser imune ao poder estatal. Neste último o sujeito faz uso, ainda, das instituições estatais de modo a exigir ações positivas do Estado. Este possui o dever de assegurar certas condições para que o indivíduo tenha possibilidade de participar ativamente da sociedade.<sup>11</sup>

Ao levar em consideração este posicionamento doutrinário, pode-se afirmar a existência de dois grandes grupos de direitos fundamentais: defesa e prestação. Estes podem ser entendidos como direitos ao acesso e à utilização de prestações estatais e direitos à participação na organização e no procedimento de

---

<sup>10</sup> PÉREZ LUÑO, A. E. *Derechos humanos, estado de derecho y constitucion*, p.318.

<sup>11</sup> MALISKA, M. A. *O direito à educação e a Constituição*, p.138 et seq.

realização.<sup>12</sup> Dessa forma, pode-se depreender que os direitos de prestação garantem ao indivíduo acesso e obtenção de serviços estatais, bem como a igual utilização dos mesmos e o Estado deve, ainda, obrigatoriamente criar condições para que toda a sociedade usufrua dessas prestações. A educação faz parte desse grupo de direitos.

O direito à educação e sua inserção em documentos internacionais, nacionais e na própria Constituição Federal não é um mero apelo à boa vontade do legislador. A educação não é apenas uma política social. É um dever, uma imposição constitucional que deve ser realizada da melhor forma possível dentro dos limites sócio-econômicos do Estado.

Nesse sentido, a eficácia da atuação do Estado brasileiro pode ser questionada, uma vez que suas políticas educacionais não garantem de forma eficiente a dignidade de crianças e adolescentes. Todos os membros da sociedade possuem direitos que devem ser garantidos e se alguns desses direitos são dependentes de políticas sociais e econômicas para se efetivarem essas devem se realizar de modo eficiente.

O acesso à educação não basta para garantir dignidade uma vez que apenas ele não é suficiente para diminuir ou findar a exclusão social. O fator determinante para a conquista real da dignidade é a qualidade do ensino, pois é através dela que crianças e adolescentes estarão realmente capacitados a fazerem suas próprias escolhas, a serem realmente livres. A educação deve ser vista como direito basilar à construção da dignidade e não apenas como forma de manutenção das desigualdades. Para tanto, todas as crianças e jovens deveriam ter um acesso real a estabelecimentos que proporcionassem um aprendizado de qualidade, além de possuir uma educação efetivamente inclusiva. Os problemas educacionais servem apenas para a manutenção da desigualdade social.

Acesso, permanência e qualidade do ensino são requisitos inseparáveis para a construção do cidadão livre. Cidadão que é capaz de usufruir de seus direitos e participar de forma igualitária na vida política da comunidade. Cidadão que possui condições de ingressar no mercado de trabalho, de ter consciência de seus direitos e saber usá-los, de ser capaz de uma escolha livre e crítica no momento das eleições. Hoje, aceitar a existência de parcela da sociedade que não é capaz de se

---

<sup>12</sup> CANOTILHO, J. J. G. *Direito constitucional e teoria da constituição*, p. 1253 et seq.

autodeterminar livremente é inconcebível. Porém, atitude mais grave é não dar às crianças e adolescentes a condição necessária para crescerem como seres humanos e, assim, perpetuar a condição de excluídos sociais. Não se pode negar a esses “pequenos brasileiros” o direito a uma existência digna e à participação efetiva na sociedade em que vivem. O respeito ao dever social da educação é necessário para que esses “pequenos seres” se transformem em “grandes humanos”.

## 7

### BIBLIOGRAFIA

ALBERGARIA, J. **Direito do menor**. Rio de Janeiro, Aide, 1995.

ARANHA, M. L. de A. **Filosofia da educação**. São Paulo: Moderna, 2002.

\_\_\_\_\_. **História da educação e da pedagogia**. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

ARENDT, H. **A condição humana**. Tradução de Roberto Raposo. 10. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.

ARISTÓTELES. **A política**. Tradução de Roberto Leal Ferreira. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

BARCELLOS, A. P. de. **A eficácia jurídica dos princípios constitucionais: o princípio da dignidade da pessoa humana**. Rio de Janeiro: Renovar, 2002.

BARROSO, L. R. **Interpretação e aplicação da constituição: fundamentos de uma dogmática constitucional transformadora**. 5.ed. São Paulo: Saraiva, 2003.

BAUMAN, Z. **Globalização: as conseqüências humanas**. Tradução de Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

BERGER, P. L. **Perspectivas sociológicas: uma visão humanística**. Tradução de Donaldson M. Garschagen. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

BOBBIO, N. **A era dos direitos**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 16. ed. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

BONAVIDES, P. **Curso de direito constitucional**. 19. ed. São Paulo: Malheiros, 2006.

\_\_\_\_\_; ANDRADE, P. de. **História constitucional do Brasil**. 8. ed. Brasília: OAB Editora, 2006.

BRANDÃO, C. R. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

BRASIL. Constituição (1824) **Constituição Política do Império do Brasil**. Rio de Janeiro, 1824. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constitui%C3%A7%C3%A3o24.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%C3%A7%C3%A3o24.htm)>. Acesso em 24 out.2006.

BRASIL. Constituição (1891) **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**. Rio de Janeiro, 1891. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constitui%C3%A7%C3%A3o91.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%C3%A7%C3%A3o91.htm)>. Acesso em 24 out. 2006.

BRASIL. Constituição (1934) **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**. Rio de Janeiro, 1934. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao34.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao34.htm)>. Acesso em 24 out.2006.

BRASIL. Constituição (1946) **Constituição dos Estados Unidos do Brasil**. Rio de Janeiro, 1946. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao46.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao46.htm)>. Acesso em 24 out. 2006.

BRASIL. Constituição (1967) **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1967. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao67.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao67.htm)>. Acesso em 24 out. 2006.

BRASIL. Constituição (1967) **Emenda Constitucional n.1, de 24 de janeiro de 1969**. Brasília, 1969. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Emendas/Emc\\_antecedente1988/emc01-69.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc_antecedente1988/emc01-69.htm)>. Acesso em 24 out. 2006.

BRASIL. Constituição (1988) **Constituição da República Federativa do Brasil**. 40 ed. São Paulo: Saraiva, 2007.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. 15 ed. São Paulo: Saraiva, 2007.

BRASIL. **Lei nº 9.394** de 20 dez. 96. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em <<http://www.planalto.gov.br/ccivil/LEIS/L9394.htm>>. Acesso em 15 ago.2006.

BRASIL. Constituição (1937) **Constituição dos Estados Unidos do Brasil**. Rio de Janeiro, 1937. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao37.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao37.htm)>. Acesso em 24 out. 2006.

CANOTILHO, J. J. G. **Direito constitucional e teoria da constituição**. 7. ed. Coimbra: Almedina, 2003.

CARVALHO, J. S. (Org.) **Educação, cidadania e direitos humanos**. Petrópolis: Vozes, 2004.

CASTRO, J. A. de. Financiamento e gasto público na educação básica no Brasil: 1995-2005. **Educ. Soc.**, Campinas, v.26, n.92, out. 2005. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S01017330200500030007](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S01017330200500030007)>. Acesso em 11 nov. 2007.

CITTADINO, G. **Pluralismo, direito e justiça distributiva**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2000.

COMPARATO, F. K. **A afirmação histórica dos direitos humanos**. 4. Ed. São Paulo: Saraiva, 2006.

CRUANHES, M. C. dos S. **Cidadania: educação e exclusão social**. Porto Alegre: Sérgio Antonio Fabris, 2000.

CURY, C. R.J.. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa**, Belo Horizonte, n.116, jul.2002. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S010015742002000200010](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010015742002000200010)>. Acesso em 20 jan.2007.

DALBOSCO, C. A. Determinação racional da vontade humana e educação natural em Rousseau. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.33, n.1 jan/abr. 2007. Disponível em [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S151797022007000100009&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S151797022007000100009&script=sci_arttext). Acesso em 10 nov.2007.

DEL VECCHIO, G. **Lições de filosofia do direito**. 5. ed.. Coimbra: Armenio Amado, 1979.

DIMENSTEIN, G. **O cidadão de papel: a infância, a adolescência e os direitos humanos no Brasil**. 12. ed. São Paulo: Ática, 1996.

DORNELLES, J. R. W. **Conflito e Segurança: entre pombos e falcões** Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2003.

DURKHEIM, É. A educação como processo socializador: função homogeneizadora e função diferenciadora. In: PEREIRA, L.; FORACCHI, M. M. **Educação e sociedade: leituras de sociologia da educação**. 5. edição. São Paulo. Companhia editora nacional, 1970.

DWORKIN, R. **El dominio de la vida: una discusión acerca del aborto, la eutanásia y la libertad individual**. Barcelona: Ariel, 1998.

EDUCAÇÃO também terá cortes. **Estado de Minas**, Belo Horizonte, 04 jan. 2008. Caderno Política, p.3.

ELIAS, R. J. **Direitos fundamentais da criança e do adolescente**. São Paulo: Saraiva, 2004.

ESPADA, J. C. **Direitos sociais e cidadania**. São Paulo: Massao Ohno Editor, 1999.

FLINKERBUSCH, A. O. **A dimensão social dos direitos humanos: estudo para a reconstrução dos fundamentos éticos dos direitos sociais**. 2006. 96f. Dissertação (Mestrado em Direito) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Direito. Disponível em [http://bdts.unisinos.br/tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=367](http://bdts.unisinos.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=367). Acesso em 01 jan.2008.

FREIRE, P. **A educação como prática da liberdade**. 30. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

GARCIA, M. A nova lei de diretrizes e bases da educação nacional. In: **Revista dos Tribunais**. Cadernos de Direito Constitucional e Ciência Política. n.23, p.57

GOIS, A. Desigualdade educacional é ainda maior que a de renda. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 24 dez.2007. Caderno Cotidiano, p.c1.

GOMES, S. A. O princípio constitucional da dignidade da pessoa humana e o direito fundamental à educação. **Revista de Direito Constitucional e Internacional**. São Paulo, v. 3, n.51, p. 53-101, abr./jun. 2005.

IBGE. **Aspectos complementares de educação e acesso a transferências de renda e programas sociais 2004**. Rio de Janeiro: IBGE, 2006. 96p. Disponível em  
<[http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/trabalhoerendimento/pnad2004/suplemento\\_educacao/supl\\_educacao2004.pdf](http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/trabalhoerendimento/pnad2004/suplemento_educacao/supl_educacao2004.pdf)> Acesso em 18 jul. 2007.

IBGE. **Síntese de Indicadores Sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira 2007**. Rio de Janeiro: IBGE, 2007. 252p. Disponível em  
<[http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicaodevida/indicadoresminimos/sinteseindicsoais2007/indic\\_sociais2007.pdf](http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicaodevida/indicadoresminimos/sinteseindicsoais2007/indic_sociais2007.pdf)> Acesso em 30 jan.2008.

KANT, I. **Fundamentação da metafísica dos costumes e outros escritos**. Tradução de Leopoldo Holzbach. São Paulo: Martin Claret, 2006.

LEITE, G. Complementação do direito natural ao direito positivo. **Recanto das Letras**. Disponível em  
<<http://recantodasletras.uol.com.br/textosjuridicos/456047>>. Acesso dia 10 nov. 2006.

LEAL, R. G. **Perspectivas hermenêuticas dos direitos humanos e fundamentais no Brasil**. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2000.

LIBERATI, W. D. **Direito da criança e do adolescente**. São Paulo: Ridell, 2006.

MALISKA, M. A. **O direito à educação e a Constituição**. Porto Alegre: Sergio Antonio Fabris Editor, 2001.

MOGIKA, M. Educação, desenvolvimento humano e cosmos. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.31, n.3, set/dez. 2005. Disponível em  
<[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S151797022005000300003&script=sci\\_artext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S151797022005000300003&script=sci_artext)>. Acesso em 19 out.2007.

MOTTA, Elias de Oliveira. **Direito educacional e educação no século XXI**. Brasília, UNESCO, 1997

MUNIZ, R. M. F. **O direito à educação**. Rio de Janeiro: Renovar, 2002.

NOVAES, R.; VANNUCHI, P. (Org.). **Juventude e sociedade: trabalho, educação, cultura e participação.** São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2006.

OLIVEIRA, M. A. de. **Ética e práxis histórica.** São Paulo: Ática, 1995.

ONU. **Convenção sobre os Direitos da Criança.** Disponível em <[http://www.onu-brasil.org.br/doc\\_crianca.php](http://www.onu-brasil.org.br/doc_crianca.php)>. Acesso em 17 jan. 2007.

ONU. **Declaração dos Direitos Humanos.** Disponível em <[http://www.onu-brasil.org.br/documentos\\_direitoshumanos.php](http://www.onu-brasil.org.br/documentos_direitoshumanos.php)>. Acesso em 17 jan. 2007.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos das Crianças.** Disponível em <[http://www.dhnet.org.br/direitos/sip/onu/c\\_a/lex41.htm](http://www.dhnet.org.br/direitos/sip/onu/c_a/lex41.htm)>. Acesso em 17 jan. 2007.

ONU. **Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais.** Disponível em <[http://www.direitoshumanos.usp.br/counter/Onu/Sist\\_glob\\_trat/texto/texto\\_2.html](http://www.direitoshumanos.usp.br/counter/Onu/Sist_glob_trat/texto/texto_2.html)>. Acesso em 17 jan. 2007.

OZMON, H. A.; CRAVER, S.I M. **Fundamentos filosóficos da educação.** Tradução de Ronaldo Cataldo Costa. 6. ed. São Paulo: Artmed, 2004.

PEREIRA, L.; FORACCHI, M. M. **Educação e sociedade: leituras de sociologia da educação.** 5. ed. São Paulo. Companhia editora nacional, 1970.

PÉREZ LUÑO, A. E. **Derechos humanos, estado de derecho y constitucion.** 6. ed. Madrid: Tecnos, 1999.

\_\_\_\_\_. **Los derechos fundamentales.** 8.ed. Madrid: Tecnos, 2005.

PLATÃO. **A República.** Tradução de Pietro Nassetti. São Paulo: Martin Claret, 2007.

POBREZA e desigualdade ainda são os grandes desafios do Brasil. **Puc Minas,** Belo Horizonte, set. 2007. p.8-9.

RÁO, V. **O direito a vida dos direitos.** 4. ed. São Paulo: Revista dos Tribunais, 1997, v.1.

RIBEIRO, M. Educação para a cidadania: questão colocada pelos movimentos sociais. **Educação e Pesquisa,** São Paulo, v.28, n.2, jul/dez. 2002. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S151797022002000200009&script=sci\\_artext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S151797022002000200009&script=sci_artext)>. Acesso em 19 out.2007.

ROUSSEAU, J. – J. **Do contrato social.** Tradução de Pietro Nassetti. São Paulo: Martin Claret, 2006.

\_\_\_\_\_. **Emílio ou Da Educação.** Tradução de Roberto Leal Ferreira. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

SARLET, I. W.(Org.). **Dimensões da dignidade**: ensaios de filosofia do direito e direito constitucional. Porto Alegre: livraria do advogado, 2005.

\_\_\_\_\_. **Dignidade da pessoa humana e direitos fundamentais na constituição federal de 1988**. 5. ed. Porto Alegre: Livraria do advogado, 2007.

SARMENTO, D. **A ponderação de interesses na Constituição Federal**. Rio de Janeiro: Lumen Júris, 2002.

SAVATER, F. **O valor de educar**. Tradução de Mônica Stahel. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

SOUZA, S. A. G. P. de. **Os direitos da criança e os direitos humanos**. Porto Alegre: Sérgio Antonio Fabris, 2001.

STRECK, L. L.; MORAIS, J. L. B. **Ciência política e teoria geral do estado**. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2000.

TAKAHASHI, F.; SANGIOVANNI, R. Quase 1/3 dos alunos municipais de 2ª série não sabe o que lê. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 02 fev.2008. Caderno Cotidiano, p.c3.

TAVARES, A. R.; MENDES, G. F.; MARTINS, I. G. da S. **Lições de Direito Constitucional em homenagem ao jurista Celso Bastos**. São Paulo: Saraiva, 2005.

TRAVASSOS, L. P. **Desenvolvimento de crianças**. [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por <dallewarela@gmail.com>

TUGENDHAT, E. **Lições sobre ética**. Tradução de Róbson Ramos dos Reis; Aloísio Ruedell; Fernando Pio de Almeida Fleck; Ernildo Stein; Joãozinho Beckenkamp; Marianne Kolb; Mario Fleig. 4. ed. Petrópolis, Vozes, 2000.

TRIBUNAL DE CONTAS (PE). **Cartilha do FUNDEB**: principais mudanças em relação ao FUNDEF. Recife: Coordenadoria de Controle Externo, 2007. 37p. Disponível em [http://www.tce.pe.gov.br/index.php?option=com\\_docman&task=doc\\_download&gid=316&Itemid=291](http://www.tce.pe.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=316&Itemid=291) Acesso em 03 jul. 2007.

UNESCO. **Educação de qualidade para todos**: um assunto de direitos humanos. Brasília: Escritório Regional de Educação para a América Latina e Caribe, 2007. 138p.

UNESCO. **Alfabetização como liberdade**. Brasília: UNESCO, MEC, 2004. 72p. Disponível em <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001303/130300por.pdf>> Acesso em 10 fev.2007.

UNICEF. **Crianças de até 6 anos**: o direito à sobrevivência e ao desenvolvimento. Brasília: UNICEF, 2005. Disponível em <[www.unicef.org/brazil/pt/Pags\\_001\\_007\\_Abre.pdf](http://www.unicef.org/brazil/pt/Pags_001_007_Abre.pdf)> Acesso em 09 mar. 2007.

VAZ, H. C. de L. **Ética e Direito**. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

# Livros Grátis

( <http://www.livrosgratis.com.br> )

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)  
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)  
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)  
[Baixar livros de Matemática](#)  
[Baixar livros de Medicina](#)  
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)  
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)  
[Baixar livros de Meteorologia](#)  
[Baixar Monografias e TCC](#)  
[Baixar livros Multidisciplinar](#)  
[Baixar livros de Música](#)  
[Baixar livros de Psicologia](#)  
[Baixar livros de Química](#)  
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)  
[Baixar livros de Serviço Social](#)  
[Baixar livros de Sociologia](#)  
[Baixar livros de Teologia](#)  
[Baixar livros de Trabalho](#)  
[Baixar livros de Turismo](#)